

**OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ LUKEMISESTA JA  
KIRJOITTAMISESTA SEKÄ OMASTA OPETUKSESTAAN  
MONILUKUTAIDON VIITEKEHYKSESSÄ**

Henna Kehus

Maisterintutkielma

Suomen kieli

Kielten laitos

Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Kehus, Henna	
Työn nimi – Title Opettajien käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä omasta opetuksestaan monilukutaidon viitekehyksessä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu, 2016	Sivumäärä – Number of pages 83 + liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Maisterintutkielmassa tarkastellaan opettajien käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä opetuksestaan monilukutaidon viitekehyksessä. Tarkoituksena on selvittää, millaisia lukemiskäsityksiä opettajilla on. Tutkielman tutkimuskysymyksiä ovat: 1. Millaisia käsityksiä opettajilla on lukemisesta ja kirjoittamisesta? Tätä kysymystä tarkennetaan yhden alakysymyksen avulla: a. Millaisena opettajien opetus näyttäytyy monilukutaidon valossa? Näiden kysymysten lisäksi yksi tutkimuskysymyksenäni on myös: 2. Millaisia eroja luokanopettajien ja aineenopettajien käsityksissä on?</p> <p>Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii monilukutaito. Monilukutaidon taustalla vaikuttaa viimeisen 20 vuoden aikana tapahtunut muutos tekstimaisemassa ja tekstikäytänteissä. Monimediaiset ja teknologiset ympäristöt ovat monilukutaidon kannalta keskeisiä. Monilukutaito näyttäytyy merkittävässä roolissa uusimmassa opetussuunnitelmassa (POPS14).</p> <p>Aineistona tutkimuksessa on sähköisen kyselyn avulla kerätyt opettajien vastaukset. Informanteina tutkimuksessa on 12 luokanopettajaa ja 12 aineenopettajaa. Tutkimuksen analyysitapoina ovat sekä sisällönanalyysi että kielellinen analyysi. Sisällönanalyysin analyysitavoista käytössä on kaksi eri analyysitapaa: teorialähtöinen ja aineistolähtöinen analyysitapa. Tämän lisäksi tutkimuksessa tehdään myös kielellistä analyysia, jossa tarkastelunkohteena ovat ne kielelliset piirteet, jotka aineistosta nousevat keskeisesti esiin.</p> <p>Tutkielman tuloksena opettajien lukemiskäsityksistä ei saa monilukutaidon valossa tarkkarajaista kuvaa. Opettajien käsityksissä erottuu selkeästi monia monilukutaitoon kuuluvia osa-taitoja. Nämä taidot nähdään kuitenkin luku- ja kirjoitustaidosta irrallisina taitoina. Opettajat ymmärtävät myös tieto- ja viestintäteknologian merkityksen, mutta korostavat näkemyksissään myös perinteistä opetusta. Tieto- ja viestintäteknologiaan liittyen opettajien näkemyksistä heijastuu huoli resurssipulasta laitemäärän ja koulutuksen suhteen. Tutkimuksen analyysin perusteella monilukutaito näyttäytyy opettajille hieman vieraana käsitteenä.</p>	
Asiasanat – Keywords lukeminen, lukutaito, kirjoittaminen, kirjoitustaito, medialukutaito, tekstitaito, käsitykset, sisällönanalyysi, monilukutaito	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos, Suomen kieli	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
1.1 Tutkimuksen taustaa.....	1
1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	2
1.3 Monilukutaitoon liittyvä aiempi tutkimus.....	3
2 TEKSTITAITOJEN JA MONILUKUTAIDON TUTKIMUS.....	6
2.1 Keskeiset käsitteet.....	6
2.2 Luku- ja kirjoitustaidosta tekstitaitoihin.....	8
2.3 Uudet tekstitaidot monilukutaidon rinnalla.....	10
3 MONILUKUTAITO.....	13
3.1 Monilukutaito tekstintutkimuksen kentällä.....	13
3.2 Monilukutaito uudemmassa tutkimuksessa.....	16
3.3 Monilukutaito uudessa opetussuunnitelmassa.....	17
4 AINEISTO JA MENETELMÄT.....	20
4.1 Tutkimuksen toteuttaminen.....	20
4.1.1 Kysely aineistonkeruutapana.....	20
4.1.2 Aineiston esittely.....	21
4.2 Analyysimenetelmät.....	24
4.2.1 Sisällönanalyysi.....	25
4.2.2 Analyysin toteuttaminen.....	27
4.2.3 Kielellinen analyysi.....	28
5 OPETTAJIEN KÄSITYKSET LUKEMISESTA JA KIRJOITTAMISESTA SEKÄ OPETUKSESTAAN MONILUKUTAIDON VALOSSA.....	31
5.1 Monimediaisuus.....	31
5.1.1 Monimediaisuus luokanopettajien vastauksissa.....	32
5.1.2 Monimediaisuus aineenopettajien vastauksissa.....	34
5.2 Monimodaalisuus.....	37
5.2.1 Monimodaalisuus luokanopettajien vastauksissa.....	37
5.2.2 Monimodaalisuus aineenopettajien vastauksissa.....	40

5.3	Monitilanteisuus.....	43
5.3.1	Monitilanteisuus luokanopettajien vastauksissa.....	44
5.3.2	Monitilanteisuus aineenopettajien vastauksissa.....	46
5.4	Lukemiskäsitys.....	48
5.4.1	Lukemiskäsitys luokanopettajien vastauksissa.....	48
5.4.2	Lukemiskäsitys aineenopettajien vastauksissa.....	54
5.5	Näkemykset muutoksista.....	59
5.5.1	Näkemykset muutoksista luokanopettajien vastauksissa.....	59
5.5.2	Näkemykset muutoksista aineenopettajien vastauksissa.....	63
5.6	Käsitys omasta roolista lukemisen ja kirjoittamisen suhteen.....	68
5.6.1	Luokanopettajien käsitys omasta roolista lukemisen ja kirjoittamisen suhteen.....	68
5.6.2	Aineenopettajien käsitys omasta roolista lukemisen ja kirjoittamisen suhteen.....	71
6	PÄÄTÄNTÖ.....	74
6.1	Tutkimuksen keskeiset tulokset.....	74
6.2	Pohdintaa tutkimuksen tuloksista.....	76
6.3	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	78

LÄHTEET

LIITTEET

# 1 JOHDANTO

## 1.1 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Teknologian kehitys viime vuosikymmenien aikana on ollut valtaisa ja sillä on ollut huomattavia vaikutuksia elämämme eri osa-alueilla. Nykypäivänä keskeiseksi ovat nousseet erilaiset tieto- ja viestintäteknologiat (myöhemmin TVT), joiden luonne nähdään hyvin dynaamisena. Tällaisen teknologian piiriin kuuluvien laitteiden määrä nousee koko ajan ja myös itse teknologiat ovat jatkuvan muutoksen kourissa. Yksi keskeisimmistä uusmedioista nykypäivänä on internet, jonka syntymisestä alkaa olla 20 vuotta aikaa. Kuluneet pari vuosikymmentä ovatkin aikaa, jolloin myös tekstimaisema on kokenut teknologian kehittymisen myötä muutosta ja alkanut myös vaatia käyttäjiltään uudenlaisia taitoja. (Herkman & Vainikka 2012: 22.)

Kehitys jatkaa kulkuaan ja saamme jatkuvasti opetella uusia asioita. Yksityiseen ja julkiseen elämäämme on kohdistunut muutoksia, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseemme (Cope & Kalantzis 2001). Niin koulussa kuin vapaa-ajalla teknologinen ympäristö on yhä keskeisemmässä asemassa, minkä vuoksi on tärkeää osata käyttää sitä sen edellyttämällä tavalla. Kirjoittamisessa ja lukemisessa tarvitsemme uusia taitoja, sillä tekstien kanssa toimiminen käsittää nykyisin lukuisan määrän erilaisia taitoja mediataidoista tunnetaitoihin. (Schubert & Fang He 2011: xv–xix). Perinteisten taitojen päälle alkaa siis rakentua monenlaisia uusia taitoja, joten tuloksena on monipuolinen taitokokonaisuus, joka on yhdistelmä perinteistä ja uutta (Leu ym. 2013: 1159 ks. myös Luukka 2013).

Tekstimaiseman muutoksen yhteydessä luku- ja kirjoitustaidon käsite on kokenut muutoksia, sillä se määriteltiin uudestaan reilu vuosikymmen sitten tekstitaidoksi. Tekstitaidolla Luukka (2004: 111) tarkoittaa päivitettyä käsitettä, joka siis kuvaa luku- ja kirjoitustaitoa kymmenen vuotta sitten. Teknologian kehittymisen myötä on ollut jälleen tarve uudelle käsitteelle, joka kuvaisi moninaisia tekstitaitoja suuren monipuolisen tekstimassan keskellä. Suomessa tällaisesta taidosta käytetään nimitystä monilukutaito, joka on siis suomennos englanninkielisestä vastineesta *multiliteracies* (Luukka 2013: 2). Pohjaan omaa tutkimustani monelta osin Luukan (2013) määrittelemään monilukutaitoon.

Monilukutaidon taustalla on parin viime vuosikymmenen aikana tapahtunut muutos tekstimaailmassa, jossa on näkemys muuttuneista teksteistä ja uusista taidoista, joita moninaisen tekstimassan käsittelyssä tarvitaan (Anstey & Bull 2006). Monilukutaidolla tarkoitetaan taitoa tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä sekä taitoa toimia erilaisten tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä erilaisia tehtäviä varten. Monilukutaito on myös kykyä hankkia, muokata, esittää,

arvioida ja tuottaa erimuotoisia tekstejä erilaisilla välineillä. (Luukka 2013.) Käsite on rantautunut tiukasti myös Suomen opetussuunnitelmiin, joista uusimmassa se nostetaan aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna enemmän esiin ja keskeisempään rooliin yhtenä osa-alueena laaja-alaiseen osaamiseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS14: 20–27).

Nykyajalle on tyypillistä jatkuva ja nopea muutos, joten koulumaailman on pysyttävä kehityksen perässä (Salakari 2009: 29). Myös oppilaamme ovat aina erilaisia kuin omana aikanamme – nykyajan oppilaita kutsutaankin *diginatiiveiksi*, joilla tarkoitetaan Prenskyn (2001: 1) mukaan ensimmäistä sukupolvea, joka on syntynyt uuden teknologian aikakaudella ja kasvanut näiden teknologioiden parissa. Meidän kouluissamme kasvatetaan ja koulutetaan tulevaisuuden aikuisia, työntekijöitä ja toimijoita, ja tehtävämme on kouluissamme tarjota oppilaille sellaista koulutusta, joka antaa valmiudet toimia sellaisten tekstien parissa ja sellaisessa ympäristössä, mikä ajalle on tyypillistä. Tekstitaitoisuudessa korostuu se, että olemme erilaisten tekstien käyttäjiä ja tuottajia yhä enenevässä määrin. (Cope & Kalantzis 2009: 166–167, 172–173.) Myös mediaympäristömme on laajentunut viime vuosikymmenien aikana, mikä on myös osaltaan haastanut perinteistä tekstitaitojen opetusta (Luukka 2013). Tästä syystä on tärkeää tutkia, millä tavoin yhteiskunnassamme näkyvät muutokset näyttäytyvät tavallisten koulujemme eri opettajien käsityksissä ja opetuksessa.

Koko maailma kokee tällä hetkellä tietynlaista muutosta. Viimeiset pari vuosikymmentä ovat olleet tutkimusten kulta-aikaa, sillä niiden aikana on julkaistu huima määrä tieteellisiä artikkeleita. Tämän nopean tutkimus- ja kehitystyön ansiosta puolestaan seuraavat 20 vuotta ovat jälleen merkittäviä. Jatkuvat muutokset luovat jokaisen ihmisen oppimisesta dynaamisen prosessin aina varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin asti. Tulevaisuudessa koulu pitää niin sanotusti keksiä aina uudestaan. (Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015: 17–18.) Opetukseen liittyvä tutkimus on tästä syystä merkittävää, ja siitä syystä olen valinnut tutkimukseeni informanteiksi opettajia sekä alakoulusta että yläkoulusta ja lukiosta. Tähän liittyen tutkimukseni avulla voidaan saada tietoa esimerkiksi alakoulun ja yläkoulun välisistä opetuksellisista eroista.

## 1.2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on tarkastella monilukutaidon valossa, millä tavoin ja millaisena opettajat näkevät opetuksensa. Olen kiinnostunut siitä, millaisena eri opettajien lukutaitokäsitys näyttäytyy ja onko eri opettajien välillä mahdollisesti havaittavissa jonkinlaisia eroja. Luku- ja kirjoitustaitoon liittyviä käsityksiä peilaan analyysissäni monilukutaitoon ja tarkastelen, millaisia

lukemiskäsityksiä opettajilla on perinteisen ja modernin näkemyksen valossa (ks. luku 2 ja 3). Tarkoitukseni on myös vertailla luokan- ja aineenopettajien käsityksiä toisiinsa. Mielenkiintoa herättääkin paljon se, millä tavoin alakoulun ja yläkoulun, lukion tai 3. asteen opettajat näkevät opetuksensa – onko alakoulun mekaanisen kirjoittamisen harjoittamisella suurta vaikutusta opettajan näkemykseen. Monilukutaito nähdään oppiaineet läpileikkaavana läpi iän kehittyvänä taitona ja koulussa sen kehittymiselle tärkeää on jatkumo esikoulusta aina korkeakouluihin saakka (POPS14: 22–23).

Tutkin eri opettajien käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä opetuksestaan monilukutaitojen viitekehyksessä. Tutkimukseni kohde valikoitui omasta kiinnostuksestani monilukutaitoa kohtaan ja mielenkiintoa herättää myös se, millä tavoin opettajat ymmärtävät monilukutaidon. Uudesta opetussuunnitelmasta ja sen sisällöistä on kohistu jo jonkin aikaa ja nyt sen voimaantumisen kynnyksellä on äärimmäisen mielenkiintoista päästä tarkastelemaan heijastuuko monilukutaidon kehittäminen opettajien opetuksessa. Valitsin informanteiksi luokan- ja aineenopettajia sen vuoksi, että monilukutaitojen kehittyminen vaatii kehittyäkseen jatkumoa aina esikoulusta alkaen. Tarkoitukseni on myös tehdä vertailua luokanopettajien ja aineenopettajien käsitysten välillä. Tutkimuskysymykseni ovat:

*1. Millaisia käsityksiä opettajilla on lukemisesta ja kirjoittamisesta?*

*a. Millaisena opettajien opetus näyttäytyy monilukutaidon valossa?*

*2. Millaisia eroja luokanopettajien ja aineenopettajien käsityksissä on?*

Näiden kysymysten avulla pyrin selvittämään, miten opettajat oman opetuksensa näkevät. Tarkoitukseni on myös selvittää opettajien lukemiskäsityksiä, joita tarkastelen monilukutaitojen valossa.

### **1.3 MONILUKUTAIDON LIITTYVÄ AIEMPI TUTKIMUS**

Opetusmaailmaan ja sen muutoksiin liittyvää tutkimusta on vuosikymmenien aikana tehty runsaasti. (ks. esim. Bull & Anstey 2006, Cazden ym. 1996 & Tompkins ym. 2015). Opetukseen liittyvät keskeisesti jo pelkästään esimerkiksi kansainväliset PISA- ja PIRLLS-kokeet, joita tiettyjen vuosien välein tehdään (Kupari ym. 2012 & Kupari ym. 2013). Käsitustutkimusta on myös tehty eri puolilla maailmaa paljon ja sen näkee liittyvän hyvin monenlaisiin aiheisiin. Monilukutaitoon ja ylipäätään muuttuneihin tekstitaitoihin liittyvää tutkimusta on tehty reilun parin vuosikymmenen aikana melko runsaasti ympäri maailmaa, ja meillä Suomessa on aloitettu muutamia isoja tutkimushankkeita

ilmiöön liittyen. Vaikka tekstimaisen muutoksesta puhuminen on ollut kuumimmillaan lähivuosien aikana, on koko tutkimus tekstimaisen muutoksista lähtenyt käyntiin jo paljon ennen monilukutaitojen käsitteen määrittelemistä 1990-luvulla (ks esim. Cazden ym. 1995).

Itse perinteiseen lukutaitoon liittyvää tutkimusta löytyy pitkältä ajalta jo hyvin paljon mittavista kansainvälisistä tutkimuksista opinnäytetöihin. Pisa-tutkimus on laaja lukutaitotutkimus, joka on hyvin tunnettu ja kansainvälinen. Sen sisältöalueita ovat luetun ymmärtäminen, matematiikka sekä luonnontieteet, ja niiden avulla saadaan tärkeää vertailu- ja seurantatietoa koulujärjestelmän kehittämiseen liittyen. (Kupari ym. 2013.) Pisa-tutkimuksia on tehty joka kolmas vuosi vuodesta 2000 alkaen, ja Suomi on menestynyt tutkimuksissa pääosin kauttaaltaan hyvin, vaikka tasonlaskua onkin ollut havaittavissa (Kupari ym. 2013: 11).

Vuonna 2006 Suomessa aloitetussa ToLP -hankkeessa (Towards Future Literacy Pedagogies) tarkastelun kohteena ovat äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien sekä myös oppilaiden lukemistottumukset. Tämän lisäksi on selvitetty, millaisia tekstejä opettajat ja oppilaat käyttävät koulussa ja vapaa-ajallaan ja pyritty myös saamaan selville, millä tavalla kielten opetus mukautuu yhteiskunnan muodostamiin haasteisiin. ToLP-hanke on tutkimukseni kannalta merkittävää aiempaa tutkimusta, sillä siinä pyritään selvittämään monimediaisten käytänteiden merkitystä opetuksessa ja arjessa sekä oppimisympäristöjen käyttöä opetuksessa (Luukka ym. 2008: 15–16.) Samantyyppiseen aiheeseen liittyy myös Tulevaisuuden peruskoulu -hanke, jolle opetusministeriö asetti kaksi ohjausryhmää vuosien 2014–2015 ajaksi. Hankkeen tarkoituksena on ollut saada kuvaus perusopetuksen nykytilasta, sen ilmiöistä sekä saada selville oppimistulosten heikkenemiseen liittyviä syitä ja myös suunnitella kehittämistarpeita yhteiskuntarakennetta tukevaa opetusta varten. (Oiakrim-Soivio ym. 2015: 24.)

Lukutaitoon liittyvää väitöstutkimusta on tehnyt Lerkkanen (2003 & 2008), joissa on tutkittu lukemaan oppimiseen ja opettamiseen koulussa, joista lukemaan oppimisesta on tutkittu siihen liittyviä kriittisiä tekijöitä. Kiili (2012) on puolestaan tutkinut yläkouluikäisten taitoa paikantaa ja arvioida tietoa verkkolukemisessa. Kyseisen tutkimuksen toteutuksessa on käytetty apuna kahta järjestettyä opetuskoetta, joissa oppilaat ovat tehneet töitä sekä yksin että pareittain. Kiilin (2012) tutkimus on verkkolukemisen osalta oman tutkimukseni kannalta melko olennainen, sillä tehokas verkkotyöskentely on keskeinen osa monilukutaitoa (Luukka 2013: 1).

Käsityksien tutkimusta on lähestytty hyvin monenlaisista näkökulmista tieteenaloista riippuen. Käsityksiä on tutkittu paljon, mutta siihen liittyvän tutkimuksen osalta ei ole löydettävissä suomalaista tutkimusta, jossa tutkimuksen keskiössä olisi monilukutaito. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä oppiaineena on tutkittu pari vuotta sitten (Tarnanen, Aalto, Kauppinen & Neittaanmäki 2013). Tutkimuksen kohteena on ollut



luokanopettajaopiskelijoiden suhtautuminen äidinkieleen oppiaineena sekä kartoittaa heidän kielellistä tietoisuuttaan ja kielikäsitteitä. Tutkimuksessa olleiden informanttien, opiskelijoiden, käsitykset heijastuvat pitkälti peruskoulun ja lukiokoulutuksen pohjalta. Tutkimuksessa aineistonkeruussa on käytetty kyselyä. (Tarnanen ym. 2013.) Omassa tutkimuksessani käytän myös aineistonkeruutapana kyselyä.

Opettajien käsityksiä ja asenteita on tutkittu Purolan (2009) pro gradu -tutkielmassa, jonka keskiössä ovat olleet autenttinen materiaali ja nuorten vapaa-ajan tekstit äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Peri (2013) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan puolestaan opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta, jossa tutkimuksen kohteena on ollut yksi tietty alakoulu, jonka opettajilta kerättiin tietoa kyselyn ja teemahaastattelun avulla. Cowellin (2013) pro gradu -tutkielman on pyritty selvittämään, millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajilla on mobiiliteknologian hyödyntämisestä opetuksessa. Cowell on pyrkinyt tutkimuksessaan myös vertailemaan eri opettajien opetustapoja toisiinsa.

## 2 TEKSTITAITOJEN JA MONILUKUTAIDON TUTKIMUS

Opetusmaailma on elänyt murrosvaiheessa jo useiden vuosien ajan. Teknologian kehittyminen on tuonut mukanaan mahdollisuuksia, välttämättömyyksiä ja haasteita, joita kouluissa työestetään. Kouluun ja luokkahuoneisiin on tullut uudenlaisia teknologisia laitteita, joiden avulla opetusta pyritään ajankohtaistamaan vastaamaan aikansa tarpeita. Nämä TVT:n laitteet sekä internet alkavat olla suhteellisen tuttu näky nykyajan kouluissa, vaikka niiden käyttöaste ja monipuolisuus vaihtelee paljonkin koulusta riippuen. Myös muuttunut tekstimaisema tuo omat haasteensa opettajille – tekstit sekä niiden esiintymisympäristö ovat muuttuneet, minkä vuoksi tulevaisuuden aikuisten tulee saada tietoa niistä. TVT on olennaisessa asemassa muuttuneiden tekstien maailmassa, joten sen merkitystä opetuksessa ei saa unohtaa (Luukka 2013). Opetus on siis yksi keskeisistä yhteiskunnallisista toiminnoista, joita multimodaalisten tekstien muuttama tekstikulttuuri koskettaa (Kauppinen 2010: 11–12). Kuten Prenskykin (2001: 1) toteaa, tämän päivän oppilaat eivät ole ubiikin toimintaympäristönsä vuoksi sellaisia oppilaita, joita kasvatussystemimme on suunniteltu opettamaan, minkä vuoksi opetusperiaatteita on muokattava. Ubiikilla viitataan tietotekniikan ympäröimään ympäristöön (Kielitoimiston sanakirja s.v. *ubiikki*).

Tässä luvussa esittelen tutkielmani teoreettista taustaa, joka pohjautuu luku- ja kirjoitustaidon käsitteeseen. Tuon siis esiin luku- ja kirjoitustaidon käsitteen kehityskaarta modernimmaksi aikansa taitoja kuvaamaan aina tekstitaidosta monilukutaidon käsitteeseen.

### 2.1 KESKEISET KÄSITTEET

Käsitys tekstistä on kokenut suuren muutoksen viime vuosikymmenten aikana ja olemme nykyisin jatkuvasti tekemisissä tekstin eri muotojen kanssa erilaisten teknologisten laitteiden välityksellä. Tekstikäsitteestä on tullut perinteiseen verrattuna hyvin monisyinen, sillä tekstit ovat multimodaalisia, monimediaisia, mutta myös teknologisia. (Palmgren-Neuvonen ym. 2012.) Tekstin katsotaan siis nykyään olevan myös paljon muuta kuin perinteistä mustaa valkoisella ja nykyajan mediassa uudet tekstimuodot ovatkin vallanneet itselleen paljon tilaa (Leu ym. 2013: 1160). Tekstitaitojen tutkimuksessa erottuu oman tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä, joita ovat *monilukutaito (multiliteracies)*, mutta sen rinnalla myös perinteinen luku- ja kirjoitustaito (*literacy*), *new literacies* sekä *New Literacy Studies* (myöhemmin *NLS*).

Englanninkielinen *literacy* suoraan käännettynä tarkoittaa luku- ja kirjoitustaitoa (MOT-sanakirja s.v. *literacy*) tai uudemmassa merkityksessään tekstivalmiuksia (Tieteen

termipankki s.v. *literacy*). Lukutaito nähdään Kiiverin (2006) mukaan kognitiivisena prosessina, jonka kannalta kielellisen tietoisuuden saavuttaminen on keskeistä. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa ihminen omaksuu tietyt koodit, jolloin lukutaidon alkuvaiheessa hallitaan sanojen dekooodaus. (Mts. 35–36, 48.) Lukutaidosta itsessään on olemassa monenlaisia suuntauksia, jotka ovat vaihdelleet ja kehittyneet ajan saatossa. Linnakylän (1991: 19) esittämän näkemyksen mukaan oppimisenäkemyksen keskiöön ovat nousseet behaviorististen näkemysten sijasta kognitiiviset ja konstruktivistiset näkemykset. Kauppinen (2010: 73–75) puolestaan esittelee väitöskirjassaan neljä erilaista lähestymistapaa lukutaitoon: kognitiivinen lukeminen, sosiokognitiivinen lukeminen, funktionaalinen lukeminen ja sosiokulttuurinen lukeminen.

Luku- ja kirjoitustaito ja englanninkielinen *literacy* nähdään nykyisin perinteiseen luku- ja kirjoitustaitoon nähden uudenlaisessa valossa *tekstitaitona* (Luukka 2004). Sen ajatellaan lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi olevan myös taitoa puhua, kuunnella sekä käsittää monenlaisia tehtäviä, joita kuuluu kouluun ja vapaa-aikaan (mts. 113–117). Tällä hetkellä perinteinen käsitys luku- ja kirjoitustaidosta ei ole Tompkinsin (ym. 2015: 4) mukaan enää kovinkaan pätevä eikä sillä voida siis kuvata tämän hetken luku- ja kirjoitustaitoa, sillä teknologian kehittyminen on tuonut tekstimaailmaan paljon uutta. Asia nähtiin jo parikymmentä vuotta sitten samalla tavoin modernin lukutaidon kannalta merkittävässä tutkimusryhmässä (Cazden, Courtney, Cope, Bill, Fairlourh, Norman, Gee, Jim ym. 1996: 60). Tompkins (ym. 2015: 4–5) kertoo tekstitaidoilla tarkoitettavan nykyisin enemmän *työkalua*, jonka avulla toimitaan tämän hetken teknologiavälitteisessä sosiaalisessa ympäristössä. Tekstitaitoisuuden kirjo nähdään nykypäivänä hyvin laajana, joten siihen yhdistetään monenlaisia erilaisia kokonaisuuksia, kuten monilukutaito tai tietotekniikan välittämät moninaiset tekstit (Mts. 2015: 430).

*New literacies* sekä *multiliteracies* esiintyvät alan kirjallisuudessa ja ovat hyvin lähellä toisiaan – miltei yhtenevät. *Multiliteracies*-käsitteen (Tieteen termipankki s.v. *multiliteracy*; monilukutaito) suomenkielisenä vastineena pidetään *monilukutaitoa* ja lyhykäisyydessään sillä tarkoitetaan taitokokonaisuutta, *työkalua*, jolla toimitaan nykyisessä ubiikissa ympäristössä mahdollisimman tehokkaasti. Luukka (2013) määrittelee monilukutaidon ”*erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taidoksi, taidoksi toimia tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tehtäviä varten. – kyvyksi hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoja eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla*”. Monilukutaidon keskeisiksi osa-alueiksi erottuvat monimediaisuus, monimodaalisuus, monitilanteisuus sekä monikulttuurisuus. (Mts. 2) *New literacies* nähdään uudenlaisina tekstikäytänteinä, joissa teknologisilla laitteilla on suuri merkitys ja tekstikäsitys hyvin moninainen (Lankshear & Knobel 2011: 27–29). Tämän valossa monilukutaidon ja *new literacies*-

käsitteen voi mielestäni nähdä samaa ilmiötä kuvaavina. Seuraavissa alaluvuissa käsittelen ja määrittelen tässä alaluvussa esittelemäni keskeiset käsitteet tarkemmin.

## **2.2 LUKU- JA KIRJOITUSTAIDOSTA TEKSTITAITOIHIN**

*Literacy* määritellään *kyvyksi lukea ja kirjoittaa* (Tompkins ym. 2015: 4, 430, Gee & Hayes 2011: 14, Jones-Kavalier & Flannigan 2006: 3, Lankshear & Knobel 2011: 12 & Pitkänen-Huhta 1999: 277). Kuvaus koskee yleisesti etenkin perinteiseen tekstitaitokäsitykseen liittyviä taitoja, joissa tekemisissä on oltu perinteisten paperisten tekstien sekä printtimedian kanssa (Tompkins ym. 2015: 4–5). Perinteisestä luku- ja kirjoitustaidosta on olemassa monenlaisia näkemyksiä, jotka luonteeltaan ovat toisistaan poikkeavia, mutta myös toisiaan täydentäviä. Lukemisen tutkimuskentällä eri tieteenalat ja kehitys ovatkin vaikuttaneet näkemyksiin merkittävästi. (Pitkänen-Huhta 1998: 260.) Lukemisen tutkimuksessa on monia lukemista eri tavoin määritteleviä lähestymistapoja, joilla on omia edustajiaan eri vuosikymmeniltä. Pitkänen-Huhta (1999) jakaa lukemisen tutkimussuuntaukset kognitiiviseen, sosiokognitiiviseen ja sosiaaliseen suuntaukseen. Yleisestikin tutkimussuuntauksista on löydettävissä kognitiiviset ja sosiaaliset suuntaukset (vrt. Pitkänen-Huhta 1999 & Kauppinen 2010).

Kognitiivisen lähestymistavan keskiössä on yksilö – lukeminen nähdään yksilön taitona, jossa yksilön ajattelun rakentuminen ja kehittyminen on merkittävässä asemassa. Tässä lähestymistavassa opettamisen ja opiskelun tavoitteena nähdään universaali taito, jolla tarkoitetaan kaikenlaisia taitoja. Kognitiivisessa suuntauksessa osansa on myös niin sanotulla osataitoajattelulla, jossa periaatteena on pienempiin osasiin jaettu taito, jonka yksilö oppii vähitellen yksi osataito kerrallaan. Osataitojen nähdään kehittyvän vaiheittain, mutta osin myös harjoittelun avulla. Osataitoajattelun taustalla piirtyvät prosessointiteoriat, joiden mukaan osaprosesseja tarvitaan informaation prosessoinnissa. (Kauppinen 2010: 76–78.) Luukan (2004: 13) mukaan myös kirjoittaminen voidaan nähdä kognitiivisena prosessina. Sosiokognitiivinen näkemys perustuu Kauppinen (2010) esittelyssä hyvin pitkälti kognitiiviseen suuntaukseen, mutta lukuprosessia tarkastellaan kuitenkin myös aktiivisen lukijan ohjaamana sosiaalisena toimintana. Tässä korostuu myös lukemisprosessin konteksti sekä tavoite, jonka myötä lukija käyttää metataitojaan. (Kauppinen 2010: 116–119.) Myös Pitkänen-Huhta (1999: 272) määrittää sosiokognitiivisen suuntauksen lukemisprosessin kontekstisidonnaiseksi. Tässä suuntauksessa lukeminen on siis muutakin kuin yksilön kognitiivinen prosessi (Wallace 1992: 43).

Lukemiskäsitysten sosiaaliset näkemykset ovat alkaneet vallata alaa 1980-luvulla.

Sosiaaliset suuntaukset korostavat lukemisen ja kirjoittamisen sosiaalista ja kulttuurista luonnetta, joissa luku- ja kirjoitustaito nähdään yksilöllisen prosessin sijaan kulttuurisina tekstikäytänteitä, joihin kasvetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Luukka 2003: 15, Kauppinen 2010: 154–155 & Pitkänen-Huhta 1999: 278.) Sosiaalisten näkemysten alaan kuuluvat funktionaalinen ja sosiokulttuurinen lähestymistapa (Kauppinen 2010: 133–155). Funktionaalisen suuntauksen mukaan teksteillä on erilaisia funktioita ja tarkoituksia. Keskiössä on myös yksilön lukutavat, joista valitaan tiettyyn hetkeen tehokkain. Sosiokulttuurisessa näkemyksessä lukemista tarkastellaan yhteisön toimintatapojen sosiaalisena käytänteenä, jossa yksilön katsotaan sosiaalistuvan yhteisöihin ja niiden tekstikäytänteisiin. Tämän näkemyksen yhteydessä Kauppinen (2010: 154–155) nostaa esiin tekstitaidot, joihin katsotaan kuuluvaksi niin lukeminen kuin kirjoittaminenkin.

TVT:n kehittymisen myötä sosiaalinen ympäristö ja kanssakäyminen ovat entiseen verrattuna erilaisia, sillä merkityksen rakentamisen ja välittämisen muodot ovat uudenlaisia. Koska tekstin merkitys on monella tapaa monipuolistunut, lukutaito kohtaa paljon haasteita. (Kauppinen 2010: 156.) Muuttuneiden tekstien ja tekstikäytänteiden käyttö vaatii uusia taitoja, jotta käyttö olisi aina kontekstissa mahdollisimman tehokasta (Bull & Anstey 2006: 1–2; Leu ym. 2013: 1150 & Westby 2010: 64). Internet ja sen eri palvelut ovat rakentaneet tiedon hakemisesta, tuottamisesta ja jakamisesta uudenlaisia prosesseja (Leu ym. 2013: 1150 & Luukka 2004: 114.) Tekstitaitojen ja -käytänteiden näkökulmasta Bull ja Anstey (2006: 1) nimittävätkin tämänhetkistä vuosisataamme uudeksi ajaksi. Sosiokulttuurinen suuntaus voidaan tässä valossa nähdä jo siis melko modernina lukutaidon näkökulmana, kun tarkastelun kohteena ovat yhteisön teksteillä toimimisen tavat.

Tekstimaiseman muutos on loppujen lopuksi johtanut *literacy*-termin merkityksen muuttumiseen, minkä vuoksi sen merkitys riippuu pitkälti aina siitä, minkä suuntauksen yhteydessä siitä puhutaan. Kognitiivisissa suuntauksissa sen merkitys jää perinteiseksi, mutta sosiaalisissa näkemyksissä se nähdään laajemmin. Tällöin *literacy*-termin voidaan nähdä olevan liitoksissa kaikkeen yhteiskunnassa tapahtuvaan tekstien kanssa toimimiseen sosiaalisessa ympäristössä, kuten lukemiseen, kirjoittamiseen tai puhumiseen. (Pitkänen-Huhta 1999: 277–278.) Tämän myötä lukeminen ymmärretäänkin sosiaalisissa suuntauksissa tapahtuman sijaan toimintana ja siksi puhutaan sosiaalisista käytänteistä, jotka nähdään erilaisina kulttuurisina tapoina olla ja toimia tekstien parissa (Barton & Hamilton 2000: 7–8 & Luukka 2004: 112).

Luukka (2004) määrittelee luku- ja kirjoitustaidon reilu vuosikymmen sitten *tekstitaidoksi*, jonka voi nähdä *literacy*-käsitteen päivitettyinä suomennoksena. Luku- ja kirjoitustaito ei siis kuvaa enää niitä taitoja, joita tämän hetken yhteiskunnassa tarvitaan, vaan tilalle tulevat *tulevaisuuden tekstitaidot*, joiden nähdään olevan ”*avain tulevaisuuden kansalaistaitoihin, kriittiseen ja osallistuvaan kansalaisuuteen*” (mts. 111–112). Luukka (2004: 113) tuo myös esiin

mielenkiintoisen näkökulman teknologiasta, jolle hänen mukaansa on annettu hallitseva rooli, eikä sitä tarkastella ihmisen tai kulttuuristen käytänteiden valossa, jolloin teknologian voitaisiin ajatella tuoneen vain uudenlaisen uusia taitoja vaativan toimintaympäristön. Tekstien määrä ja monipuolisuus sekä uudistuva luonne korostuu, mikä näkyy erityisesti tekstien rakenteissa. Niin sanottuja rakenteeltaan valmiita tekstejä ei enää ole, vaan tekstiviidakko nähdään enemmänkin laveasti viitoitettuna reittinä, jota kukin voi kulkea haluamallaan tavalla. Tämän yhteydessä *multimodaalisuus* korostuu, jonka myötä tekstit ovat siis monipuolisempia monen eri elementin yhdistelmiä. (Mts. 115–116)

Aikamme tekstitaitoja ilmentävät uudenlaiset taidot, joilla viitataan jälleen tekstitaitoa modernimpaan käsitykseen lukemisen ja kirjoittamisen luonteesta, jolloin teknologian muodostamat uudenlaiset tekstit, käytänteet ja käsitykset kuvaavat sen luonnetta (Street 2008: 3). Nämä tekstitaidot ovat oman tutkimukseni kannalta merkittäviä juuri sen vuoksi, että myös ne edustavat modernimpaa käsitystä siitä, mitä tekstitaitoiselta vaaditaan. Näitä uudenlaisia tekstitaitoja käsittelen seuraavassa luvussa.

## 2.3 UUDET TEKSTITAIDOT MONILUKUTAIDON RINNALLA

Käsite *new literacies* liittyy keskeisesti siihen, millaisten taitojen katsotaan kuuluvan tämän päivän tekstien kanssa toimimiseen. Käytän *new literacies* -käsitteestä suomenkielistä termiä *uudet tekstitaidot* (myöhemmin uudet tekstitaidot), joka esiintyy tekstitaitoihin liittyvässä tutkimuksessa ja koulutuksessa. Luukka (2004: 113, 116) puhuu tulevaisuuden tekstitaidoista, uudenlaisista teksteistä ja tekstuaalisista toimintaympäristöistä. Uusiin tekstitaitoihin liittyy olennaisesti myös *NLS*, joka on tietynlaista tekstikäsitystä kantava ja ihmisten tekstitaitoisuutta tutkiva tutkimussuuntaus parin viime vuosikymmenen ajalta. Näkemys korostaa opettajien kouluttautumista, josta tulee yhä tärkeämpää ilmiön ollessa jatkuvassa muutoksessa teknologisen kehityksen jatkuessa. (Lankshear & Knobel 2011: 27.)

*NLS* kuuluu tutkimussuuntauksena sosiokulttuurisen lähestymistavan alaan. Se voidaan nähdä uutena teoreettisena ja tutkimuksellisena paradigmana tekstitaitojen lähestymisen suhteen. (Lankshear & Knobel 2011: 27.) *NLS* lähestyy tekstitaitoja varsinaisten taitojen sijaan tilanteesta toiseen vaihtuvina sosiaalisina käytänteinä (Street 2008: 3). Pahlin ja Rowsellin (2012: 15–16) mukaan sen keskiössä on kontekstin ja käytänteiden rooli yksilön merkityksentämisprosessissa ja keskeisenä ajatuksena uskomus tekstitaidoista sosiaalisten käytänteiden joukkona, jossa elämän eri osa-alueisiin voidaan liittää erilaisia tekstitaitoja.

Tekstitaitokäytänteillä nähdään myös aina olevan jokin tarkoitus ja ne ovat sidoksissa laajempiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin, joita yhteisöissä omaksumme (mts. 15–16).

Tekstitaitoihin ja tekstitaitoisuuteen vaikuttaa olennaisesti se, millaisessa maailmassa elämme. Tekstitaidon tutkimus kantaa omalta osaltaan mukanaan myös tärkeää tehtävää, sillä se kertoo sen hetken ihmisistä. Maailmassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat aina hiljattain tasaisesti yhteiskunnan eri osasiin, ja niin on muutoksen kokenut kokonaisvaltaisesti koko tekstimaailma ja sitä myötä myös koulutus. Uusien tekstitaitojen tutkimusten ja teorioiden taustalla vaikuttaa näkemys, jonka mukaan taitojen luonne nähdään *deiktisenä* eli tilannesidonnaisena. (Leu ym. 2013: 1150–1151.) *NLS* korostaa tekstitaitotapahtumien (*literacy events*) ja tekstitaitokäytänteiden (*literacy practices*) merkitystä. Tekstitaitotapahtuma nähdään formaalina tai informaalina tilanteena, jossa oppilas lukee jotakin. Tekstitaitotapahtuman ja -käytänteen yhteytenä on se, että käytänne nähdään aina toistuvana tapahtumana. (Pahl & Rowsell 2012: 15–16, 20–21.) Kontekstin merkitystä ei omasta mielestänikään voi jättää huomiotta, sillä hyvinkin ubiikissa ympäristössämme on tarvittavaa ymmärtää tilanteen vaikutus tekstin merkitykseen sekä käytettäviin toimintamalleihin.

Perinteisen tekstitaitonäkemyksen päälle on asettunut huomattava määrä monia uusia taitoja. Tätä koskee ajatus nykyisten tekstitaitojen dynaamisesta luonteesta, mikä johtuu puolestaan siitä, millainen maailmamme on. Tekstitaitojen dynaamisuudella tarkoitetaan sitä, että tekstitaidot muuttuvat ja uudistuvat ikään kuin joka päivä. (Leu ym. 2013: 1150–1151.) Tämän vuoksi Leu (2013) tutkimusryhmässään pohtikin, kuinka on ylipäättään mahdollista luoda pätevää teoriaa sellaiselle ilmiölle, joka alati muuttuu. Teknologian kehittyminen on hyvin nopealla aikavälillä saanut aikaan valtavaa kehitystä, eikä tekstitaitoihin liittyvällä tutkimuskentällä olekaan aiemmin törmätty vastaavanlaiseen haasteeseen. Tekstimaiseman muutosten syynä nähdään globaali kaupallinen kasvu, internetin nopea ilmaantuminen ammatilliseen ja henkilökohtaiseen elämään sekä julkiset aloitteet tekstitaitojen ja internetin sisällyttämisestä opetukseen. (Mts. 1150–1151.) Tutkimuskentällä työskennellään siis ilmiön parissa, jota teknologian kehittyminen jatkuvasti muuttaa. Tämä asettaa tutkimustyölle omat haasteensa, kun esimerkiksi opetusmaailma pyrkii pysymään kehityksen perässä.

*NLS*-suuntauksen tutkijat käyttävät *new literacies* -käsitettä, joka kuvaa uutta tapaa ajatella tekstitaitoa ja sen sosiaalista ilmiötä. Sen voidaan ajatella tarkoittavan erilaisia sosiaalisia käytänteitä, joissa teknologian kehittymisen myötä syntyneillä digitaalisilla laitteilla on suuri merkitys, ja sen myötä uudet tekstitaidot ja tekstit ovat moninaisempia. (Lankshear & Knobel 2011 : 27–29.) Vuosisadallamme korostuu Jones-Kavalierin ja Flanniganin (2008: 14) mukaan digitaalinen ja visuaalinen tekstitaito, joista ensimmäisenä mainitulla viitataan *yksilön kykyyn*

*suorittaa tehokkaasti toimintoja digitaalisessa ympäristössä.* Moderniin tekstitaitoon liittyy valmius lukea ja tulkita mediaa ja sen moninaisia sisältöjä kyetäkseen tuottamaan erimuotoista tietoa ja myös arvioimaan sitä digitaalisessa ympäristössä (Mts. 13–14).

Uusiin tekstitaitoihin liittyy Leun (ym. 2013: 1158–1163) mukaan erilaisia periaatteita, jotka kuvaavat näitä uusia taitoja. Näiden periaatteiden mukaan internet nähdään tämän ajan sukupolven tekstitaitoja määrittävänä teknologiana yhä globaalimmaksi muuttuvassa maailmassamme. Kun internet ja TVT ovat käytössämme, vaaditaan meiltä uusia taitoja, jotta toiminta uudessa ympäristössä ja tilanteissa olisi tehokasta. (Mts. 1150, 1158–1159, ks. myös Jenkins ym. 2006: 55.) Teknologiavälitteisen ympäristön vuoksi uusien tekstitaitojen olennaisimpia piirteitä ovat strateginen verkossa liikkumisen taito sekä kriittinen lukutaito, sillä verkosta on osattava poimia luotettava tieto kaiken muun tietomassan joukosta. Kaikki tämä johtaa opettajan roolin muutokseen ja opettaja voidaankin nähdä luokan ”johtajan” sijasta ohjaajana, joka ohjaa oppilaita toimimaan uusien tekstien kanssa uudenaikaisessa ympäristössä. Joskus opettaja oppii yhdessä oppilaitten kanssa, sillä oppilaat osaavat monesti esimerkiksi teknologian käyttöä sujuvammin kuin opettajat. (Leu ym. 2013: 1163.) Myös Luukka (2013: 5) painottaa esimerkiksi lähteiden arvioimisen ohjaamista opettajan työssä, kun työskennellään moninaisen tekstimassan parissa. Oman tutkimukseni kannalta opettajan roolin muutos on hyvin keskeistä, sillä informanttini ovat tämän päivän opettajia. Kiinnostavaa on, millaisena opettajat kokevat roolinsa tänä päivänä.

Nykyiset luokkahuoneet ja koulut ovat entiseen ja perinteiseen verrattuna jo paikoin erilaisia – luokkahuoneissa voi olla monia teknologisia laitteita, ja myös esimerkiksi monikulttuurisuus luokissa kasvaa (Leu ym. 2013: 1163 & Tompkins ym. 2015: 1). Erot tulevat esiin myös siinä, katsotaanko kouluja paikallisesta, valtakunnallisesta vai globaalista näkökulmasta. Koulu on yksi niistä yhteiskuntamme yksiköistä, joissa tekstitaitokäytänteet saavat hyvin keskeisen roolin. Tekstitaitojen valossa on kuitenkin muistettava, että koulun lisäksi uudet tekstitaitokäytänteet esiintyvät myös muilla elämämme osa-alueilla. (Pahl & Rowsell 2012: 2, 16–17, 19.) Vaikka tekstimaisemaa ja uusia tekstitaitoja värittävät monenlaiset muutokset, ovat perinteiset luku- ja kirjoitustaidot silti tallella. Uusien tekstitaitojen ei yleisesti ottaen ajatella koskaan korvaavan perinteisiä taitoja, vaan pikemminkin rakentuvan niiden päälle. (Leu ym. 2013: 1160.) Niitä ei voida siis nähdä irrallisina taitoina, vaan hyvin monimuotoisena työkaluja, jonka avulla ja tehokkaasti käyttämällä selviää nykyisessä ubiikissa yhteiskunnassa (Tompkins ym. 2015: xix). Seuraavassa luvussa käsitelen termiä monilukutaito (*multiliteracies*), joka kuvaa siis samalla tavoin perinteiseen verrattuna monisyisempiä tekstitaitoja nykyisessä teknologiavälitteisessä maailmassamme.



### 3 MONILUKUTAITO

Teknologian kehittymisen ja uudenlaisten taitojen ilmaantumisen myötä on kehitelty tieteensuuntauksista riippuen käsitteitä kuvaamaan tekstitaitoa, tämän ajan luku- ja kirjoitustaitoa. Eri tutkijat ja teoreetikot ovat käyneet paljon keskustelua ja tehneet tutkimustyötä käsitteistön laatimisessa. *Literacy* -käsitteen päivittämisestä merkitsemään kokonaisvaltaisemmin tekstitaitoja, on saanut myöhemmin aikaan *new literacies* -käsitteen, jonka rinnalla esiintyy myös jo 1990-luvulla ensimmäisen kerran esiintynyt *multiliteracies*. Monien eri näkemysten ja keskustelun myötä kyseinen termi käännettiin Suomessa *monilukutaidoksi*, jolla tarkoitetaan moninaisia taitoja, joita tarvitaan tehokkaaseen tekstien kanssa toimimiseen. (Cadzen ym. 1996: 60–61.)

#### 3.1 MONILUKUTAITO TEKSTINTUTKIMUKSEN KENTÄLLÄ

Teknologian kehittymisen myötä kehittyneitä uudenlaisia tekstitaitoja kokoonnuttiin pohtimaan vuonna 1994. Tämä New London Group-nimityksen (myöhemmin *NLG*) saanut ryhmä koostui alan 14 asiantuntijasta, ja kokoontumisen keskiössä oli se, *mitä ja millä tavoin tekstitaitojen opetuksessa tulee opettaa*. *NLG* on englanninkielisen termin *multiliteracies* takana ja myös ensimmäinen taho, joka on lanseerannut sen käsitteenä, joka kuvaa *sosiaalisen ympäristön muutoksen vaikutuksia oppilaisiin ja opettajiin sekä koko näkemystä tekstitaitojen opetuksesta*. Viestintäkanavien määrän ja moninaisuuden sekä kulttuurisen ja kielellisen diversiteetin kasvu on nopeaa, joten tekstitaitojen opetukseen vaaditaan perinteiseen verrattuna toisenlaista näkemystä. (Cazden ym. 1996: 60.) Tämä on keskeistä erityisesti tänä päivänä käsitteen luomisesta on aikaa jo parikymmentä vuotta. *NLG* on siitä huolimatta keskeinen työryhmä tämän aiheen puitteissa kehittämällään käsitteellä, ja ryhmän kokoontumisen jälkeiseen artikkeliin viitataan hyvin monessa alan julkaisussa (Ks. esim. Cope & Kalantzis 2003: 3 & Bull & Anstey 2006: 20).

*NLG* määrittelee opetuksen ydintavoitteeksi taidot, joiden avulla *oppilas on täysin kykenevä selviämään julkisesta, yhteisöllisestä ja taloudellisesta elämästään*. Perinteisessä merkityksessään tekstitaitojen opetuksella tarkoitetaan yhteiskunnan virallisen kielen omaksumista lukemalla ja kirjoittamalla virallisia ja standardoituja muotoja, mikä kuitenkin on hyvin rajallinen käsitys kielestä, sillä sen ulkopuolelle jäävät epämuodollisuudet sekä muut kielet ja kulttuurit. Ei ole enää pelkästään yhtä virallista kieltä, sillä maahanmuutto saa aikaan kielten kirjoja eri maissa. (Cazden ym. 1996: 60–71) Tilanne enemmistön puhuman kielen suhteen on erilainen Suomessa, sillä maassamme on kaksi virallista kieltä. Myös monikulttuurisuuden osalta Suomessa tilanne ei

ole lainkaan niin kirjava verrattuna moniin muihin Euroopan maihin. Omassa tutkimuksessani viittaan virallisella kielellä enemmistökieleen, suomen kieleen.

Perinteisessä merkityksessään tekstitaidoilla on siis viitattu hyvin läheisesti pelkkään kieleen, kieleen, jossa nähdään tietty systeemi ja säännöt sekä kirjain-äännevastaavuus. Monilukutaidon opetuksessa kieleen suhtaudutaan perinteiseen näkemykseen verrattuna huomattavasti laajemmassa merkityksessä esimerkiksi erilaisina kulttuureina ja konteksteina, joilla on kognitiivisia, kulttuurisia ja sosiaalisia vaikutuksia. (Cazden ym. 1996: 60–61, 64). Tekstitaitoisuus saa uuden merkityksen maailmassamme, jossa keskiöön nousevat uudet taidot – ollakseen mahdollisimman tehokas yhteiskunnan osallinen tulee ymmärtää kielen resursseja ja erilaisten merkitysten erilaisia rakentumistapoja (Unsworth 2001: 8). Perinteisen tekstin rinnalla merkityksellisiksi nousevat Cazdenin (ym. 1996: 64) mukaan representaation erilaiset muodot, kuten visuaalisuus ja sen voima. *NLG* määrittelee *monilukutaidon* kahden kulttuurisia, institutionaalisia ja globaaleja sääntöjä mukailevan perusteen mukaan. Ensimmäisenä perusteena nähdään *viestintäkanavien ja medioiden moninkertaisuus* ja toisena puolestaan *kulttuurisen ja kielellisen diversiteetin laajeneminen*. Näin ollen perinteinen käsitys tekstitaitojen opetuksesta tulee laajemmaksi, kun otetaan huomioon *tekstien monimuotoisuus*. (Mts. 63–64.)

*NLG* liittää merkityksentämisen monimuotoiset muodot erityisesti monimediaiseen ympäristöömme, joka puolestaan muokkaa viestintäkäyttäytymistämme ja tapaamme käyttää kieltä ja myös haastaa sitä. Merkityksentämisen monimuotoisuudella viitataan globaaliin yhteydenpitoon, jolla on olennainen merkitys sekä julkiseen että yksityiseen elämäämme. Fokus kohdistuu kieliin, kulttuureihin ja yhteisöihin ylittäviin viestintämuotoihin sekä rekistereihin ja kontekstuaalisiin variaatioihin. Aktiivinen osallistuvuus, oppija, opiskelija, tuottaja ja tekijä ovat yhteiskunnan tehokkaalle jäsenelle keskeisiä piirteitä. (Cazden ym. 1996: 64–65.)

Ihmisten elämä on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana monelta osin. Työelämä on muuttunut ja tuonut mukanaan uusia koneita, mahdollisesti kielen sekä näytöt, koneellisuuden ja digitaalisuuden. Teknologian kehittymisellä onkin siis ollut merkittäviä muutoksia myös organisaatioiden luonteeseen, sillä niissä tulevat esiin kulttuurien välisyys ja sitä myötä myös mahdollisesti uusi työkieli. Kulttuurinen ja kielellinen monimuotoisuus haastaa ihmisiä, opettajia ja oppilaita. Paikalliset ja globaalit yhteydet muuttavat ”sääntöjä”, sillä oppilailla tulee olla taitoja tietää ja ymmärtää eri kulttuureja, uskontoja sekä kielenkäyttötapoja. (Cazden ym. 1996: 65–71.) Vaikka monikulttuurisuus ja eri kielten ja kulttuurien ymmärtämisen ja hallitsemisen tarve lisääntyy, on muistettava oman tutkimukseni puitteissa, että keskityn Suomessa tapahtuvaan opetukseen. Suomen tilanne esimerkiksi Yhdysvaltoihin ja muuhun Eurooppaan nähden on hyvin erilainen, ja muun muassa monikulttuurisuus ei näy yhtä vahvasti. Tilastokeskuksen mukaan

äidinkielenään kotimaisia kieliä puhuvien määrä on laskenut Suomessa jo toisena vuotena peräkkäin – tällä hetkellä vieraskielisten osuus väestöstä on 6 %. Koko väestön osuudesta tämä on kuitenkin suhteellisen pieni ajatellen, että esimerkiksi peruskouluja kohtaan prosenttiosuus jää pieneksi. (Tilastokeskus: Väestörakenne 2015.)

*NLG* keskittyi etsimään ratkaisuja siihen, mitä koulujen tulisi tehdä, jotta sen ajan tulevaisuuden oppilaat saavat koulutuksessaan tarvittavia taitoja. Aiheen tutkimuksenkin luonne muuttuu suunnittelumaisemmaksi, jossa tarkastelun kohteena ovat erilaiset oppimiseen vaikuttavat tekijät ja se, mikä vaikutus niillä on opetukseen. Opettajan työssä korostuu selvittää, miten motivoida oppilaita eri tavoin ja saada tapahtumaan erimuotoista oppimista. Opettajan rooli määritellään opetuksen johtajan sijaan suunnittelijaksi (*designer*), jonka kontolla on suunnitella (*design*) oppimisprosesseja ja -ympäristöjä. (Cazden ym. 1996: 73–74.) Myös Tompkins (ym. 2015: 1) yhtyvät opettajan roolin muutokseen – opettajat opettavat, muovaavat, opastavat ja hoivaavat oppilaita oppimaan läpi luomiensa opetusohjelmien. Tehokas opettaja käyttää opetuksessaan muun muassa monimuotoisia tekstejä, hyödyntää eri aistikanavia ja tieto- ja viestintäteknologiaa opetuksessaan ja edistää oppimista oppilaiden omassa ryhmässä (mts. 1).

Monilukutaidon määrittelyn yhteydessä määriteltiin myös siihen kuuluvat merkityksentämismuodot, joita ovat: kielellinen, visuaalinen, auditiivinen, gesturaalinen, spatiaalinen sekä multimodaalinen elementti (ks. Taulukko1.)

Kielellinen	Tarvitaan ylipäätään, jotta voidaan tulkita muita; kielelliseen elementtiin liittyy monia eri elementtejä, kuten modaalisuus, transitiivisuus ja metaforisuus
Visuaalinen	Kuvat; kaikki mahdolliset visuaaliset muodot
Auditiivinen	Musiikki ja erilaiset ääniefektit
Gesturaalinen	Kehonkieli, ilmeet, aistillisuus
Spatiaalinen	Ympäristöllinen paikallisuus, arkkitehtuurisuus ja paikat
Multimodaalinen	Monilukutaidon kannalta muodoista merkittävin, sillä se tarkoittaa kaikkien edellä olevien yhdistelmää

Taulukko1. Monimodaalisuuden elementit.

(Cazden ym. 1996: 78–80, 83 ks. myös Bull & Anstey 2006: 25, Luukka 2013: 3 & Tompkins ym. 2015: 3.) Näemme jatkuvasti monimediaisessa ympäristössämme valtavan määrän erilaisia tekstejä, sillä pelkästään liikkuminen ympäristössämme tuo eteemme tekstien eri muotoja, joita on osattava tulkita. Tämän vuoksi monimodaalisuuden merkitys korostuu. (Luukka 2013: 3.) Monimodaalisuuden kannalta tärkeä ilmiö on hybridisyys ja intertekstuaalisuus. Hybridisyydellä

viitataan siihen, että tekstit tuottavat ja uusiutuvat toisiinsa nähden hyvin paljon. Intertekstuaalisuus tulee puolestaan esiin siinä, että merkitykset rakentuvat suhteessa toisiin teksteihin, tekstityyppeihin tai merkityksen muotoihin. (Cazden ym. 77–82.) Tekstin koolla tai muodolla ei ole väliä, sillä tekstien vain ajatellaan rakentavan merkityksiä perinteiseen verrattuna eri tavalla (Luukka 2013: 3).

Cazdenin (ym. 1996) muodostama määritelmä monilukutaidosta on keskeinen tekstintutkimuksen tutkimuskentällä, sillä siihen pohjautuu hyvin moni sen jälkeen tehdyistä tutkimuksista ja hankkeista. Monilukutaidon käsitteen määrittelemineen on myötävaikuttanut suuresti monilukutaitojen ja pedagogiikan tutkimukseen niin Suomessa kuin muualla maailmassa. Kuten Luukka (2013: 2) toteaa, *multiliteracies* toimii perustana myös suomalaisessa monilukutaidossa. Luukan (2013) mukaan monilukutaidon voi ajatella olevan tekstuaalisten käytänteiden hallintaa, johon nähdään kuuluvaksi taito käyttää, tulkita ja tuottaa monimodaalisia tekstejä erilaisissa monimediaisissa sekä tilanne- ja kulttuurisidonnaisissa toimintaympäristöissä tiedollisia ja sosiaalisia tarpeita varten.

### 3.2 MONILUKUTAITO UUEMMASSA TUTKIMUKSESSA

Monilukutaitoa on tarkasteltu hyvin paljon eri puolilla maailmaa parin vuosikymmenen ajan. Vieraskielistä kirjallisuutta aiheesta onkin hyvin paljon, ja myös suomenkielinen monilukutaitoon liittyvä tutkimus kasvaa koko ajan, joskin se muihin maihin verrattuna on kuitenkin vielä vähäisempää. Monilukutaitoon liittyy paljon erilaisia tutkimushankkeita sekä ulkomailla että kotimaassakin. Tieto lisääntyy jatkuvasti, mikä on muuttuvan maailman, teknologian kehittymisen ja monenlaisen tutkimustyön ansiota ja myös hyvin tärkeää, jotta opetusmaailma saa oman kehityksensä osakseen. Tämän myötä ymmärrys monilukutaidosta kasvaa ja opetusta voidaan kehittää siihen suuntaan, mikä on tarpeellista ajan hengessä.

Suomessa tehdyssä opetussuunnitelmatyöskentelyssä pyrittiin määrittelemään myös kotimaan kieleen soveltuva määritelmä uudenlaisia tekstitaitoja varten. Vaikka esikuvaksi löydettiin *multiliteracies*, on osaltaan hankalaa kääntää englanninkieliset termit suomeksi niin, että ne kuvaisivat täysin samalla tavalla tätä samaa ilmiötä. Englanninkielisessä kirjallisuudessa *multiliteracies*-käsitteen rinnalla nähdään usein myös yksikkömuotoinen *multiliteracy*. Suomenkielisissä käänöksissä päädyttiin lopulta termiin *monilukutaito*, josta käytössä näkee tämän yksikkömuotoisen muodon, mikä on käytettynä myös opetussuunnitelmateksteissä (POPS2014: 19). Ehdotettuina monilukutaitojen tilalle olivat aiemmin myös *laaja-alaiset luku- ja kirjoitustaidot* sekä *uudet tekstitaidot*. Suomenkielinen termi *monilukutaito* on kelpo, mutta itse käännökseen nimessä

keskitytään lukutaitoon ja tulkintaan, kun taas tuottaminen, joka myös on yksi monilukutaitojen keskeisimpiä taitoalueita, jää termissä oikeastaan huomiotta. Käsitteessä esiintyy myös sana *taito*, joka käsitetään usein hieman väärin, sillä se pitäisi varsinaisen yksilön kognitiivisen taidon sijaan nähdä pikemminkin valmiutena ja sosiaalistumisena taitoon. (Luukka 2013: 2.)

Monilukutaitoa on pyritty myöhemmin tarkentamaan – onhan maailma muuttunut jo nyt huomattavan paljon alkuperäisen käsitteen määrittelemisen jälkeen. Monilukutaidolla tarkoitetaan *läpi eliniän kehittyvää taitoa tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä ja kykyä myös toimia erilaisissa tilanteissa erilaisten tekstien parissa* (Bull & Anstey 2006: 19–24; Westby 2010: 64; ks. myös Luukka 2013: 2). Monilukutaidolla tarkoitetaan siis hyvin moninaista taitojoukkoa, joka pitää sisällään laajan taitoalueen (Bull & Anstey 2006: 20). Monilukutaidon rinnalla esiintyy usein myös edellisessä luvussa esittelemäni uudet tekstitaidot, joka periaatteiltaan on monilukutaitojen kanssa hyvin yhteneväinen (Leu ym. 2013: 1158–1163).

Monilukutaidon ja uusien tekstitaitojen välille on mielestäni hyvin vaikeaa tehdä minkäänlaista selkeää eroa, sillä tarkasteltuani kummankin käsitteen taustalla olevaa tutkimusta, voi huomata niiden samankaltaiset peruseriaatteet. Itse näenkin siis nämä kaksi käsitettä oikeastaan yhtenevinä. Kyse on enemmänkin siitä, mistä tieteensuuntauksesta on kyse, sillä tietyt suuntaukset ovat alkaneet käyttää ”omaa” käsitettä kuvaamaan uudenlaisia tekstitaitoja teknologiavälitteisessä ympäristössämme. Tästä samankaltaisuudesta kertoo esimerkiksi se, että molempien käsitteiden valossa tekstit nähdään monimuotoisina (Bull & Anstey 2006: 25, Cazden ym. 1996: 78–80, 83, Leu ym. 2013: 1160–1161 & Luukka 2013: 3). Kuten jo edellisessä luvussa ilmaisin, uudet tekstitaidot liittyy Lankshearin ja Knobelin (2011: 27) mukaan *NLS*-suuntauksen edustajille. Monilukutaito puolestaan esiintyy vaihtelevasti muussa kuin tämän tietyn suuntauksen edustajiston käytössä ja kirjallisuudessa (Ks. esim. Bull & Anstey 2006, Cazden ym. 1996 & Luukka 2013). Keskityn omassa tutkimuksessani nimenomaan monilukutaidon käsitteeseen sen vuoksi, että juuri se käsite on esillä Suomen vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteissa sekä muutoinkin siitä käsitteestä on löydettävissä suomenkielistäkin kirjallisuutta.

### **3.3 MONILUKUTAITO UDESSA OPETUSSUUNNITELMASSA**

Monilukutaito on jo pari vuosikymmentä sitten määritelty käsite, joka kuvaa tekstitaitoja, joita tarvitaan nykyisessä yhteiskunnassamme, jossa teknologialla on suuri merkitys monien eri toimintojen kannalta. Opetuksen kannalta on hyvin tärkeää, että huomioon otetaan vahvasti ympäristössä tapahtuneet muutokset, jotta opetus vastaisi kansalaisten vaadittavia taitoja. Uudet

taidot on pyritty ottamaan huomioon opetussuunnitelmissa, ja ensimmäistä kertaa monilukutaito tulee keskeisellä tavalla esiin vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa (POPS14: 20). Opetussuunnitelmat itsessään muuttuvat melko hitaasti, sillä viimeisimmät kaksi opetussuunnitelmien perustetta ovat vuosilta 2014 ja 2004. Myös monilukutaidon roolin korostumisen voi huomata opetussuunnitelmista, sillä vuoden 2004 perusteissa ei monilukutaidon käsitettä mainita, mutta viitataan toisaalta modernimpiin käsityksiin oppimisesta. Tarkoitukseni ei opetussuunnitelmien perusteita tarkastellessani ole tutkia kutakin oppiainetta erikseen, vaan tarkastelen perusteista lähinnä opetuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyviä yleisiä ohjeistuksia.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa oppimiskäsityksessä korostuu yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden sekä kulttuurisuuden vahvistaminen. Oppimistavoitteeksi nähdään tavoitteellinen, itsenäinen opiskelu erilaisissa tilanteissa aina opettajan ohjauksesta vertaisryhmän kanssa toimimiseen. Esille nostetaan myös elinikäisen oppimisen välineet, joihin nähdään kuuluviksi uuden tiedon ja taitojen ohella tietynlaiset oppimis- ja työskentelytavat. Oppiminen nähdään tilannesidonnaiseksi, minkä vuoksi perusteissa kannatetaan kiinnittämään huomiota oppimisympäristön monipuolisuuteen. Opiskelutiloihinkin pyydetään kiinnittämään välineiden ohella huomiota, jotta niiden avulla voitaisiin mahdollistaa monipuoliset opiskelumenetelmät sekä työtavat. Tällaisen oppimisympäristön tulee siis kokonaisuudessa tukea oppilaan kehittymistä aikansa tietoyhteiskunnan osalliseksi. Mahdollisuudet tietokoneiden, mediatekniikan ja tietoverkon käyttämiseen pitää olla tuettu. Oppimisympäristön tulee olla myös oppilaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta turvallinen. (POPS04: 14–18.)

Perusopetuksen yhtenä päätehtävänä vuoden 2014 perusteista ilmenee esikoulusta alkava koulutusjatkumo, sillä perusopetuksen tarkoituksena on tarjota oppilaille mahdollisuus muodostaa laajaa yleissivistystä sekä suorittaa oppivelvollisuus. Syksyllä 2016 voimaanastuva opetussuunnitelma kantaa mukanaan opetus- ja kasvatustehtävää, yhteiskunnallista tehtävää, kulttuuritehtävää ja tulevaisuustehtävää, joissa perusopetuksen keskiössä on inklusion periaate. Perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuus osaamisen monipuoliseen kehittämiseen, jonka tarkoituksena on rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä oppijoina ja yhteisön jäseninä. Oppiaineiden opetuksessa oppiainerajat ylittävä osaaminen tulee tiedonalakohtaisen osaamisen rinnalle – tällä tarkoitetaan sitä, että opetussuunnitelman perusteissa määritellään kuhunkin oppiaineeseen omat tavoitteet ja sisällöt, mutta tämän lisäksi määritellään samalla tavalla tavoitteita ja sisältöjä laaja-alaisille osaamisalueille ja monialaisille oppimiskokonaisuuksille, jotka ovat oppiaineita yhdistäviä. Monilukutaito on yksi laaja-alaisen osaamisen alueita. (POPS14: 19–20.)

Laaja-alainen osaaminen määritellään vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa ”tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaksi kokonaisuudeksi”. Tässä osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja sellaisella tavalla, jota tilanne edellyttää. Laaja-alainen osaaminen koostuu seitsemästä eri osa-alueesta:

- L1: Ajattelu ja oppimaan oppiminen
- L2: Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
- L3: Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
- L4: Monilukutaito**
- L5: Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen
- L6: Työelämä ja yrittäjyys
- L7: Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen

Nämä kokonaisuudet liittyvät monelta osin toisiinsa ja yhteisenä tavoitteena voidaan nähdä oppilaiden ihmisenä kasvamisen, demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämän osaamisen tukeminen (POPS14: 20). Oman tutkimukseni puitteissa tarkastelen laaja-alaisen osaamisen piiristä vain monilukutaitoa.

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet määrittelevät monilukutaidon seuraavasti: ”*Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä.*” Tekstit viittaavat sanallisiin, kuvallisiin, auditiiivisiin, numeerisiin ja kinesteettisiin symbolijärjestelmiin sekä näiden yhdistelmiin. Monilukutaitoon liittyy myös taito tulkita ja tuottaa tekstejä näissä uudenaikaisissa muodossa. Oppilaiden kannalta taidon avulla tiedon hankkiminen, yhdistäminen, muokkaaminen, tuottaminen, esittäminen ja arvioiminen erilaisissa muodoissa ovat mahdollisia. Monilukutaito pitää sisällään myös monia erilaisia lukutaitoja, joita on tarkoitus tämän opetussuunnitelman mukaan harjoittaa kaikessa opetuksessa käyttäen sekä perinteisiä että monimediaisia oppimisympäristöjä. Jotta monilukutaitoa voidaan tehokkaasti kehittää, tarvitsee se tuekseen monimuotoista tekstiympäristöä, jota myös pedagogiikassa hyödynnetään. Oppimateriaalinkin on pidettävä sisällään monimuotoisia tekstejä. (POPS14: 22–23.)

Opetussuunnitelmien perusteissa alkuosiot sisältävät ohjeita ja neuvoja yleisesti kaikkiin oppiaineisiin. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa monilukutaitoa ei käsitteenä siinä esitelty, mutta sen sijaan esittelyssä oli monia periaatteita, jotka sinällään kertovat jotain uudemmassa ajattelutavasta oppimisen suhteen. Nykyaikaisempaan näkemykseen viittaavat esimerkiksi se, että oppiminen nähdään tilannesidonnaisena, jonka vuoksi monipuolinen oppimisympäristö nähdään tarpeelliseksi. Paljon on tultu eteenpäin vuoden 2004 perusteista, kun uusimmassa perusteissa esitellään laaja-alainen oppimiskokonaisuus, jonka yhtenä alueena jo itsessään niin monisyinen monilukutaito nähdään.

## 4 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimukseni on laadullista tutkimusta ja myös käyttämäni menetelmät ovat sen mukaisia. Laadullisella tutkimuksella viitataan joukkoon erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä (Denzin & Lincoln 2000: 2–3). Sen tunnuspiirteiksi voidaan Eskolan ja Suorannan (1998: 15–22) mukaan laskea aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, tutkimuksen tyylilaji ja tulosten esitystapa ja tutkijan asema. Laadullisen tutkimuksen piiristä käytössäni on sisällönanalyysi, jota käytän sen vuoksi, että tutkimukseni keskiössä ovat opettajien käsitykset, joiden tarkastelemisessa on tarkoituksenmukaista tutkia aineiston varsinaista sisältöä. Tämän lisäksi tarkastelen aineistoani myös kielellisesti, jonka avulla pyrin tukemaan sisällöllisesti tekemiäni tulkintoja aineistosta. Kiinnitän huomion sellaisiin kielellisiin piirteisiin, jotka kielellisesti moninaisesta aineistostani nousee selkeimmin esiin. Aineistonani toimii sähköisen kyselyn avulla kerätty aineiston, jossa vastaajina on ollut luokanopettajia ja aineenopettajia.

### 4.1 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

#### 4.1.1 KYSELY AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ

Käytän tutkimukseni aineiston hankinnassa kyselyä, joka on yleisesti ottaen hyvin suosittu menetelmä aineistonkeruussa. Kyselyä käytetään monenlaisissa tutkimuksissa ja perinteisesti kysely muodostetaan siinä vaiheessa, kun tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat on määritetty, jolloin tutkija tietää, mitä on lähdessä tutkimaan. Kyselyyn laaditaan kysymyksiä, joiden kuuluu pohjautua tutkimuksen tavoitteisiin sekä tutkimusongelmaan, sillä vastaajilta pitää saada kerättyä kaikki sellainen tieto, mikä tutkimuksen kannalta on merkityksellistä. (Valli 2010: 104.) Oma kyselyni on luonteeltaan avoin kysely. Siinä ei siis voi vastata vain kyllä tai ei, vaan jokaiseen kysymykseen tarkoitus on vastata kokonaisuudessaan lausein omin sanoin. Laadin kyselyyni viisi avointa kysymystä, joiden avulla pyrin saamaan monipuolisesti tietoa tutkimukseni kannalta oleellisista seikoista. Kysymykset on rakennettu niin, että niiden avulla voisin mahdollisimman kokonaisvaltaisesti selvittää opettajien näkemyksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä heidän opetuksestaan tarkastellen niitä monilukutaidon valossa.

Tutkimukseni kysely ei ole tyypillinen lomaketyyppinen kysely, minkä vuoksi sitä voisi lähemmin verrata haastatteluun, joka suoritetaan vain kirjallisesti. Toki tapa sulkee pois monia asioita, joita haastattelu mahdollistaa, kuten tarkentaminen ja korjaaminen. Kysely on välitetty



jokaiselle vastaajalle sähköpostitse, ja opettajat ovat vastanneet siihen parhaaksi katsomallaan tavalla – toiset laajemmin ja perustellummin, toiset lyhyemmin.

Teemahaastattelu on aineistonkeruumuoto, jossa aineisto kerätään tietyssä tilanteessa. Haastattelun perimmäisenä ajatuksena on saada selvennystä joistakin tiedoista tai syventää tietoja. Teemahaastattelussa teemat on valittu etukäteen ja haastattelussa edetäänkin yleensä niiden mukaan, jolloin haastattelutilanteesta monesti muodostuu haastateltaville samankaltainen. Haastattelutilanteessa otetaan kuitenkin huomioon se, että kysymyksiä, kysymyksenasettelua ja niiden järjestystä voidaan vaihdella, mikäli se palvelee tiedonsaantia paremmin. Keskeistä teemahaastattelulle on saada kuuluviin haastateltavan ääni. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 35.) Perimmäisenä pyrkimyksenä on saada haastattelussa tutkimukseen perustuvien teemojen myötä haastateltavilta merkityksellisiä vastauksia (Tuomi & Sarajärvi 2002: 77–78).

Aineistonkeruutapani tutkimuksessani voidaan siis ajatella olevan kyselyn ja haastattelun välimuotoa. Kyselyn siitä tekee se, että vastaajat vastaavat siihen itsenäisesti eikä tutkija pysty näin ollen vaikuttamaan siihen. Tällaisessa muodossa ei ole siis mahdollista esimerkiksi muuttaa kysymysten järjestystä tai kysymyksenasettelua, jos kokisi tutkijana saavansa merkityksellisempää tietoa. Aineistonkeruuni on siis tavallaan lähellä haastattelua ilman vuorovaikutusta.

#### 4.1.2 AINEISTON ESITTELY

Olen kerännyt tutkimukseni aineiston sähköpostitse välitetyn kyselyn avulla. Päädyin käyttämään sähköpostin kautta lähetettyä kyselyä käytännön syistä, sillä tutkimuksen informantit asuvat eri puolilla Suomea pitkien välimatkojen päässä ja tästä syystä haastattelu olisi ollut hankalasti järjestettävissä. Olen aloittanut aineistonkeruun huhtikuussa 2015 pilotoimalla kyselyni ensin vastavalmistuneella äidinkielen ja kirjallisuuden S2-opettajalla. Ensimmäisen pilotoinnin jälkeen suoritin pilotoinnin vielä yhdellä opintojensa loppuvaiheessa olevalla historian opettajaksi opiskelevalla opiskelijalla. Kyselyksi muotoutui lopulta avoin kysely, joka on lähetetty vastaajilleen syksyn 2015 aikana.

Kyselyn kysymykset koostuvat viidestä avoimesta kysymyksestä, joihin olen pyytänyt informantteja vastaamaan vapaasti omin sanoin. Kyselyn kysymykset ovat seuraavat:

1. *Millaisessa roolissa näet itsesi lukemisen ja kirjoittamisen suhteen?*
2. *Mitä on mielestäsi lukeminen ja kirjoittaminen?*
3. *Millaisia taitoja olet havainnut oppilaiden tarvitsevan nykyään?*

4. Millaisessa roolissa tieto- ja viestintäteknologia on opetuksessasi? Miten käytät sitä? Miksi?

5. Miten näet käynnissä olevat muutokset ja niiden vaikutukset opetukseen (esim. sähköinen yo-koee, IPadien käyttöönotto tms.)? Näetkö siinä mahdollisuuden? Onko se mielestäsi tärkeää?

Kysymyksillä pyrin saamaan selville opettajien käsityksiä omasta opetuksestaan. Keskityn analyysissäni siihen, millaisena opettajien lukemiskäsitykset vastauksissa näyttäytyy monilukutaidon näkökulmasta tarkasteluna. Olen pyrkinyt muodostamaan kyselyn kysymykset niin, että niiden avulla saan tietoa lukemiskäsityksistä, opettajien opetuksesta ja osaltaan myös sitä, millä tavoin opettajat monilukutaidot ymmärtävät. Olen kysymyksiä laatiessa tarkoituksella jättänyt käyttämättä keskiössäni olevaa monilukutaidon käsitettä, jotta saisin aineistokseni ”aitoja” opettajien käsityksiä, sillä monilukutaidon mainitseminen olisi mielestäni saattanut vaikuttaa opettajien vastauksiin. Kysymyksiä olen pyrkinyt siis muilla keinoin selvittämään monilukutaitoon olennaisesti liittyviä elementtejä.

Kyselyni ensimmäisellä kysymyksellä viittaa *ohjaavuuteen*, mikä koskee monilukutaitojen valossa opettajan muuttunutta roolia keskeisesti (Leu ym. 2013: 1163 & Tompkins et al. 2015: 1). Opettaja nähdään siis pikemmin opetuksen järjestäjänä, joka ohjaa oppilaita uudenlaisessa oppimisympäristössä (Leu ym. 2013: 1163). Toinen kysymys viittaa suoraan siihen, millä tavoin opettajat luku- ja kirjoitustaidon näkevät – ovatko he siis sisäistäneet sen, että ympärillä tapahtuvat (mm. teknologiaan liittyvät) muutokset vaikuttavat merkittävästi siihen, millaisia taitoja oppilaiden tulee koulussa oppia tulevaisuuden kannalta (Leu ym. 2013: 1158–1163 & Luukka 2013). Kolmannella kysymyksellä pyrin saamaan opettajat pohtimaan ympäristön muutosten vaikutuksia siihen, millaiset taidot ovat nykyään välttämättömiä ja hyödyllisiä. Neljäs ja viides kysymys liittyvät TVT:n käyttöön, joka koskettaa keskeisellä tavalla monilukutaitoa – TVT:n käyttö on olennaisessa asemassa monilukutaitojen kehittymisen kannalta, sillä se tarjoaa uudenlaisen oppimisympäristö eikä sitä voida siksi nähdä erillisenä taitona (Leu ym. 2013: 1159 & Luukka 2013: 1, ks. myös Tompkins ym. 2015: 1). Kahden viimeisen kysymyksen avulla pyrin selvittämään, miten opettajat ovat käsittäneet TVT:n mahdollistaman ja sinällään vaativan oppimisympäristön merkityksen monilukutaidon kannalta.

Informantteja tutkimuksessani on yhteensä 24, joista puolet on luokanopettajia ja puolet eri aineenopettajia (ks. Taulukko2). 12 aineenopettajasta mukana on kolme äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa, kolme kielten opettajaa, kolme matemaattisten aineiden sekä kolme reaaliaineiden opettajaa. Informanttien joukkoon on tarkoituksenmukaisesti hankittu sama määrä luokan- ja aineenopettajia, sillä tarkoitukseni on analyysiosassa tehdä vertailua luokanopettajien ja aineenopettajien käsityksissä. Halusin myös, että kutakin aineenopettajaa on 12:sta sama määrä.

Informantit ovat opettajina Pohjois-Suomessa, Keski-Suomessa, Pirkanmaalla sekä Itä-Suomessa ja ovat sukupuoleltaan vaihtelevasti sekä miehiä että naisia. Olen pyytänyt kyselyn yhteydessä kirjaamaan ylös myös koulutustaustan ja nykyisen viran. Informanttien vastauksia käsitellään tutkimuksessani anonyymeina ja olen kerännyt heiltä myös tutkimusluvut. Tutkimusluvut on lähetetty postitse informanttien kouluille, ja he ovat lähettäneet ne minulle omaan kotiosoitteeseeni. Olen luonut informanteistani analyysiini pseudonyymit, jotta vastaajien anonymiteetti säilyy. Esittelen pseudonyymit myöhemmin tässä luvussa.

Valitsin tutkimukseni informanteiksi opettajat sen vuoksi, että halusin jatkaa maisterintutkielmaani samasta aihepiiristä kuin kandidaatintutkielmani, jossa informantteini tosin oli erityisopettajat. Monilukutaito on hyvin ajankohtainen opetusmaailman ilmiö, sillä uusi opetussuunnitelma on astumassa juuri voimaan. Tästä syystä on mielestäni tärkeää tutkia, millä tavoin opettajat käsittävät monilukutaidon uuden opetussuunnitelman voimaantulon kynnyksellä. Vaikka tutkimuskohteenani onkin opetusmaailman ilmiö, joka ei vielä ole voimassa, on tärkeää selvittää, millä tavoin se opettajien käsityksissä avautuu jo ennalta. Tämähän antaa osviittaa siitä, millä tavoin opetussuunnitelma toimii alkaa mahdollisesti toimia käytännössä. Koska informanteiksi on valittu sekä luokanopettajat että aineenopettajat, antaa se suhteellisen hyvää yleiskuvaa sekä ala- että yläkoulun ja lukion opettajien käsityksistä monilukutaitoon ja opetukseen liittyen. Informantit ovat eri kouluista eri puolelta Suomea ja he ovat olleet opetuslalla töissä muutamasta kuukaudesta aina useampiin vuosiin. Informanttien joukossa on siis sekä tuoreita opettajia että vuosien tai vuosikymmenien kokemuksen omaavia, joten vastauksissa erottuvat käsitykset ovat varmasti hyvin moninaisia. (ks. Taulukko2.)

Luokanopettajat (LV)	12
Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat: kaksi koulutukseltaan äidinkielen ja kirjallisuudenopettajaa, yksi tämän lisäksi erityisopettaja (AVÄ)	3
Kielten opettajat: (1) ruotsin ja englannin kielen opettaja, (1) englannin ja venäjän kielen opettaja ja (1) ruotsin, englannin ja suomen kielen opettaja (AVK)	3
Reaaliaineiden opettajat: kaksi koulutukseltaan historian ja yhteiskuntaopin opettajaa, yksi tämän lisäksi opinto-ohjaaja (AVH)	3
Matemaattisten aineiden opettajat: (1) matematiikan, fysiikan ja kemian opettaja, (1) matematiikan ja kemian opettaja sekä (1) matematiikan ja fysiikan opettaja (AVM)	3

Taulukko2. Informanttien määrät

Olen muodostanut informanteista tutkimukseni analyysia varten pseudonyymit, jotka erottavat luokan- ja aineenopettajat toisistaan sekä aineenopettajat toisista aineenopettajista. Luokanopettajista käytän nimitystä LV+numero (luokanopettajavastaaja). Olen numeroinut vastaukset sattumanvaraisessa järjestyksessä, jolloin pseudonyymit ovat LV1 jne. Aineenopettajien nimitykset koostuvat samalla tavoin AV+ryhmämäärite+numero (aineenopettajavastaaja), mutta saavat numeroa ennen myös kirjaimen määrittämään edustamaansa ryhmää (Ä: äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat, K: kielten opettajat, H: reaaliaineiden opettajat/historian opettajat sekä M: matemaattisten aineiden opettajat).

Valitsin informanteiksi luokan- että aineenopettajat, sillä halusin saada mahdollisuuden tutkia molempien käsityksiä, jotta toivomani vertailu olisi mahdollista. Mielenkiintoa herättää se, millä tavoin informantit kysymyksiäni lähestyvät. Vaikka en varsinaisesti tutkikaan monilukutaidon käsitteen esiintymistä vastauksissa, on mielenkiintoista selvittää, mainitsevatko informantit monilukutaidon käsitteen vastauksissaan lainkaan, kun sitä ei erikseen kysymyksissä ole mainittu. Oletan, että monilukutaidon käsite ei ilmene suurimmassa osassa vastauksia. Tämän lisäksi oletan, että pääpiirteissään opettajat eivät näe luku- ja kirjoitustaitoja täysin monilukutaidon määrittelemien periaatteiden mukaisesti. Hypoteesiini liittyy myös se, että luulen luokanopettajien omaavan perinteisempiä käsityksiä aineenopettajiin verrattuna.

## 4.2 ANALYYSIMENETELMÄT

Laadullista tutkimusta tehtäessä käytössä voi olla erilaisia analyysimenetelmiä aineiston analysointiin. Tarkoitukseni on tutkia kyselyn vastauksia niin sisällöllisesti kuin kielellisesti ja siksi käytänkin tutkimuksessani aineistoni analysointiin kahta eri analyysitapaa: sisällönanalyysia sekä kielellistä analyysia. Jaottelen aineistoni sisällönanalyysin avulla teoriapohjan lähtökohdista käsin erilaisiin aineistosta esiin nouseviin kategorioihin, ja kategorisoinnin jälkeen tarkoitukseni on analysoida kielellisesti kategorisoinnin yhteydessä nousseita opettajien käsityksiä. Sisällönanalyysin teorialähtöisen analyysitavan lisäksi tarkastelen aineistosta itsestään esiin nousevia teemoja, jolloin toteutan analyysissani myös aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Vaikka sisällönanalyysi ei kuulu varsinaisesti kielentutkimuksen kenttään, se tukee kuitenkin tutkimukseni analyysia, jossa fokuksessa ovat opettajien käsitykset, jotka vaativat analyysissa tulkinallista otetta. Käsitys määritellään havaintoon, kokemukseen tai ajatteluun perustuvaksi mielikuvaksi tai tiedoksi. Se nähdään myös esimerkiksi ajatukseksi, ajattelutavaksi ja näkemykseksi. (Kielitoimiston sanakirja s.v. *käsitys*.)

Sisällönanalyysin rinnalla teen myös kielellistä analyysia käsitykset tukemaan ja perustelemaan havaintojani. Tarkoitukseni ei ole tarkastella kokonaisvaltaisesti kaikkia esiintyviä kielen piirteitä, vaan huomioida vain sellaiset selkeät piirteet, jotka aineistosta kokonaisuutena esiin nousee. Kielellisessä analyysissa tarkastelen modaalisuutta ja syntaktisia rakenteita. Tällainen kielellinen analyysi on oman tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukaista, sillä varsinainen intressini ei ole aineiston kielessä vaan sisällössä. Aineistonkeruussa käytetyn kyselyn kysymyksenasettelun johdosta vastauksissa ilmenee tiettyjä kielellisiä ominaisuuksia, joten niiden huomioiminen on tutkimuksessani tärkeää. Kielellisen analyysin tarkoitus on siis tukea tulkinnallisesti sisällöstä tekemiäni havaintoja.

#### **4.2.1 SISÄLLÖNANALYYSI**

Tutkimukseni toisena analyysimenetelmänä käytän sisällönanalyysia, jota voidaan pitää laadullisten tutkimusten perusanalyysimenetelmänä (Tuomi & Sarajärvi 2002: 93). Sisällönanalyysi on tekstianalyysia diskurssintutkimuksen tapaan, sillä tarkastelunkohteena ovat valmiiksi tekstimuotoiset tai sellaisiksi muutetut aineistot. (Eskola 2001: 136–139 & Tuomi & Sarajärvi 2002: 105.) Sen avulla voidaan tehdä hyvin monen tyyppistä tutkimusta ja se voi olla tutkimuksessa teoreettisena viitekehyksenä että menetelmänä. Sisällönanalyysin avulla voidaan tarkastella mitä tahansa kirjalliseen muotoon saatettua aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysissa tutkittavasta asiasta muodostetaan tiivis ja yleinen muoto, tietynlainen kehikko, jonka avulla tehdään johtopäätöksiä, minkä vuoksi tarkka ja huolellinen tutkimuksen aiheen rajaus on ensiarvoisen tärkeää. Keskeistä on myös se, että tutkimus suoritetaan vain tutkimuksen kohteena olevasta asiasta ja muu jätetään tutkimuksen ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 93–106.)

Sisällönanalyysilla katsotaan olevan erilaisia muotoja ja tämän perusteella se jaetaan usein karkeasti induktiiviseen ja deduktiiviseen muotoon. Näillä kahdella eri muodolla viitataan käytettyyn logiikkaan päättelyn teosta; ne voidaan nähdä siis päättelyn muotoina. Induktiivisen ja deduktiivisen muodon lisäksi usein ajatellaan olevan olemassa myös kolmas päättelyn muoto: abduktiivinen päättely, joka aiemmin mainituista muodoista eroaa jonkin verran. Induktiivisella päättelyllä viitataan yksittäisestä yleiseen ja deduktiivisella päinvastoin yleisestä yksittäiseen suuntaavaan päättelyyn. Abduktiivinen päättely puolestaan tarkoittaa teorian muodostuksen mahdollisuutta siihen liitetyn johtolangan avulla. Erilaisten muotojen lisäksi sisällönanalyysi jaotellaan myös kolmeen eri analyysitapaan, jotka voidaan erottaa toisistaan tutkimukseen liittyvän teorian ohjaavuuden perusteella, jonka mukaan teoria ohjaa tutkimuksen

tekoa eri tavoin aineiston hankinnassa, analyysissa ja tulosten raportoinnissa. (Eskola 2001: 136–139 & Tuomi & Sarajärvi 2002: 100.)

Sisällönanalyysin karkea jako induktiiviseen ja deduktiiviseen päättelyyn tuo eteen sen haasteen, että on vaikea huomioida kaikki sellaiset tekijät, jotka ovat ohjaamassa analyysia. Tästä syystä jako induktiiviseen ja deduktiiviseen päättelyyn on saanut rinnalleen Eskolan (2001) esittämän jaottelun kolmeen erilaiseen analyysitapaan: *aineistolähtöiseen*, *teoriasidonnaiseen* ja *teorialähtöiseen* analyysiin. Teoriasidonnaisen analyysin apuna käytetään aineistolähtöisestä tavasta poiketen joitakin tiettyjä teoreettisia kytkeitä, joita ei voida kuitenkaan suoraan liittää tiettyyn teoriaan. Perusidea tässä analyysitavassa hyvin samankaltainen kuin teorialähtöisessä, sillä aineistonkeruutapa ja analyysiyksikköjen valinta tapahtuu molemmissa samalla tavalla. Teoriasidonnaisen analyysitavan analyysia avustaa tai ohjaa aiempi tieto, jolla ei ole vastaavaa merkitystä kuin teoriolla. Teoriasidonnainen tapa nähdään luonteeltaan abduktiivisena. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 98–117.)

Tarkastelen aineistoani käyttäen sisällönanalyysin kahta eri analyysitapaa: aineistolähtöistä ja teorialähtöistä tapaa. Käytän näitä kahta eri analyysitapaa, sillä se palvelee aineiston tarkastelua paremmin kuin pelkästään toisen käyttö. Näitä kahta tapaa käytän sillä tavalla, että muodostan analyysiani varten teorialähtöisen analyysitavan mukaisen analyysirungon teoreettisen viitekehysten pohjalta. En kuitenkaan tarkastele aineistoani vain sen valossa, vaan pyrin huomioimaan myös sen, mitä aineistosta itsestään nousee esiin.

Aineistolähtöinen analyysi nähdään yleisesti luonteeltaan induktiivisena. Siinä tarkoituksena on luoda tutkimusaineistosta kokonaisuus, josta erotellaan ennalta sopimattomat osat, jotka ovat ohjaamassa analyysia. Aineistolähtöisessä analyysitavassa olennaista on, että se on riippumaton aiemmista tiedoista, teorioista ja havainnoista, analyysista ja johtopäätöksistä. Oletettujen objektiivisten havaintojen vuoksi aineistolähtöinen analyysi on usein haastava toteuttaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 97–98.) Aineistolähtöinen analyysi jaetaan kolmivaiheiseksi prosessiksi, jossa pelkistetään ja ryhmitellään aineisto sekä luodaan teoreettiset käsitteet. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä ja sen vuoksi aineistosta karsitaan pois tutkimuksen kannalta epäoleellinen aines. Aineiston luokittelussa aineistoa tiivistetään ryhmittelemällä sitä samankaltaisuuksien tai eroavaisuuksien perusteella omiin ryhmiinsä. Lopuksi tässä prosessissa käsitteellisestään alkuperäisilmauksista teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä ja yhdistellään tehtyjä luokituksia, mikäli se sisällön kannalta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 110–114.)

Teorialähtöinen analyysitapa on luonteeltaan deduktiivista ja analyysia ohjaa jokin valmis teoreettinen kehys. Analyysin tekeminen ja tutkittavan asian määrittelyssä keskeinen rooli on siis valmiilla raamilla, joka nähdään tutkimuksen pohjalla olevana viitekehysenä, aikaisempaan

perustuvana tietoja, joka voi olla jokin teoria tai käsitejärjestelmä. Tutkimuksessa teorian lisäksi esitellään myös tutkimuksen kannalta tarpeelliset ja mielenkiintoiset käsitteet. Analyysin alussa tarkoitus on muodostaa analyysirunko, johon muodostetaan myös erilaisia luokituksia ja kategorioita, joihin analyysia suhteutetaan. Kategorisoinnin muodostaminen helpottaa poimimaan asioita, jotka kuuluvat tutkittavaan ilmiöön. Asiat, joita ei tulkita, jäävät näin luokitusten ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 99–118.)

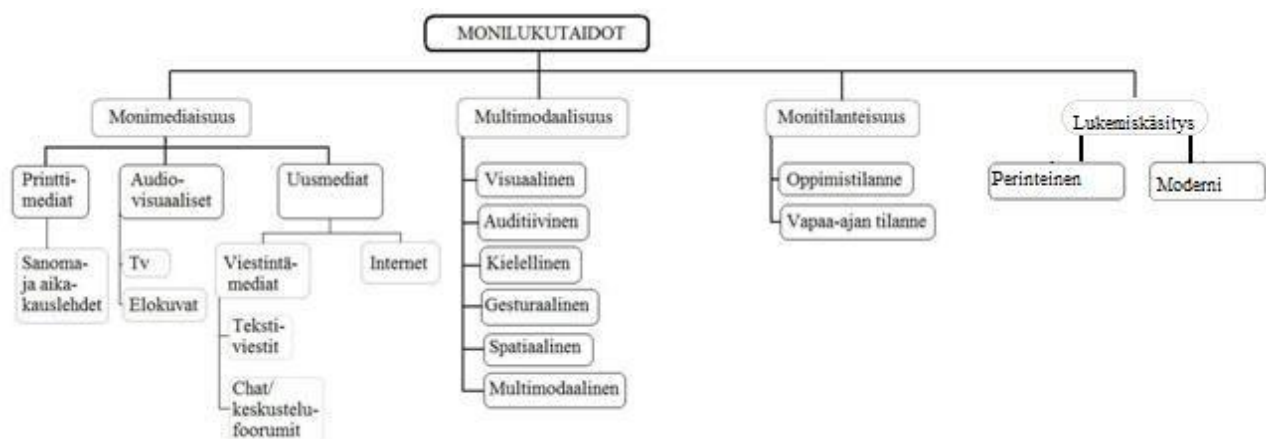
Olen tarkastellut aineistoani aineistolähtöisesti erottamalla selkeästi siitä nousseet teemat mukaan tutkimukseni analyysiin. Olen myös muodostanut teorialähtöisen analyysitavan mukaisen analyysirungon teoreettisen viitekehitykseni, monilukutaidon pohjalta (ks. Kuvio1). Tähän analyysirunkoon olen nostanut niitä monilukutaitoon liittyviä asioita, jotka katson teorian kannalta tärkeiksi. Analyysirungossa korostuvat monilukutaidon osa-alueet, ja runko perustuu sekä monilukutaitoon että uusiin tekstitaitoihin liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimukseen niiden samanlaisten periaatteiden vuoksi. Analyysirungon muodostumisessa hyödynsin olennaisesti myös Luukan (2013) määrittämää jaottelua monilukutaidon eri elementeistä. Näitä ovat: modaalisuus, mediaisuus, tilanteisuus sekä kulttuurisuus. Olen jättänyt kulttuurisuuden huomiotta ja ottanut omaan analyysirunkooni sen tilalle lukemiskäsityksen.

#### 4.2.2 ANALYYSIN TOTEUTTAMINEN

Kategorisoinnin jokaisella alakategoriolla on monilukutaidon kannalta keskeinen merkitys. Monimodaalisuus tarkoittaa monilukutaidon osa-alueista taitoa, jonka avulla osaa toimia tehokkaasti monimuotoisten tekstien kanssa. Tekstin merkitys tällaisessa yhteydessä on laaja, sillä sillä voidaan tarkoittaa oikeastaan mitä tahansa liikennemerkeistä musiikkivideoon. Monimediaisuus viittaa monilukutaidon kannalta laajempaan mediaan kuin perinteiset joukkotiedostusvälineet; media on moninainen väline ja ympäristö, jossa nykyajan tekstit sijaitsevat. Monilukutaitoiselta vaaditaan sujuvuutta eri medioiden hyödyntämisessä ja ymmärrystä niiden toimintaperiaatteiden toimimisesta sekä taitoa ottaa median monimuotoiset tekstit omassa tulkinnassa ja tuottamisessa huomioon. Monilukutaitoiselta vaaditaan myös tilanteisuuden ymmärtämistä. Tämän kannalta on siis olennaista, että osaa ottaa tilanteen huomioon ja valita sopivia lukemisen ja kirjoittamisen käytänteitä tilanteeseen nähden, sillä käytänteet vaihtelevat tilanteen ja tarkoituksen mukaan. Eroa on esimerkiksi opiskelu- ja vapaa-ajantilanteella. (Luukka 2013.) Monimodaalisuuden alakategoriaa varten olen käyttänyt apuna myös *NLG*:n hahmottamaa määritelmää (Cazden ym. 1996: 83).

Analyysirunkoni koostuu siis monimediaisuudesta, monimodaalisuudesta,

monitilanteisuudesta ja näiden lisäksi myös lukemiskäsitys-nimisestä elementistä. Monimediaisuus, monimodaalisuus sekä monitilanteisuus pohjautuvat Luukan (2013) määritelmään monilukutaidon osa-alueista. Lukemiskäsitysten alaan olen analyysirungossa muodostanut kaksi alakategoriaa: perinteisen ja modernin. Analyysin tekemisessä otan huomioon teorialähtöisen analyysitavan mukaisen analyysirungon lisäksi myös sisällöstä itsestään nousevia teemoja. Aineistostani hahmotettavissa olevia teemoja ovat *näkemykset muutoksista* sekä *käsitys omasta roolista lukemisen ja kirjoittamisen suhteen*. Näkemykset muutoksista viittaavat käynnissä oleviin muutoksiin, joiden seassa koulumaailma elää. Tähän liittyvät esimerkiksi sähköisten oppimisympäristöjen käyttöönotto sekä yleisesti ottaen TVT:n käyttö opetuksessa. Aineistosta on siis havaittavissa vastaajien mielipiteitä muutoksiin liittyen. Toisena melko selkeänä teemana esiin nousee opettajan käsitys perinteisen ja uuden välillä. Tällä tarkoitan vastauksista erottuvia käsityksiä oppilaiden taidoista ja tarvittavista taidoista. Tarkastelen aineistoani analyysissäni näiden aineistosta nousevien teemojen kautta, sillä kyseiset teemat eivät suoranaisesti tule esiin teorialähtöisen analyysirunkoni avulla.



Kuvio1. Analyysirunko.

#### 4.2.3 KIELELLINEN ANALYYSI

Teen tutkimuksessani sisällönanalyysin lisäksi myös kielellistä analyysia. Käytän sisällönanalyysia apuna aineiston teemoittamisessa, jolloin voin teemoihin jaettaessa nostaa esiin esimerkkejä, joita tarkastelen myös kielellisesti perustellakseni sisällöllisesti tekemiäni havaintoja. Kielen analyysin avulla pääsen tarkemmin käsiksi aineistoni kielelliseen asuun, jonka voi nähdä melko kirjavana.



Kielellisen analyysin suhteen tarkoitukseni on tarkastella aineistosta sieltä esiin nousseita kielen piirteitä, joita ovat esimerkiksi modaalisiin piirteisiin kuuluvat nesessiivirakenteet. Tämän lisäksi olen tarkastellut virkkeiden syntaktisia rakenteita, joista on ilmennyt kyselyn kysymyksenasettelusta johtuen paljon kopulalauseita.

Modaalisuus viittaa *asiaintilan tulkintaan mahdolliseksi tai luvalliseksi, todennäköiseksi tai toivottavaksi, välttämättömäksi tai pakolliseksi* (Tieteen termipankki s.v. *modaalisuus*). Modaalisuus kuuluu semantiikkaan ja tällaisia kielenaineiksia käyttäen arvioidaan asiaintilan todenmukaisuutta ja toteutumismahdollisuuksia. Modaalisuutta käyttäen puhuja ilmaisee mielipidettään jonkin asian varmuudesta, todennäköisyydestä, välttämättömyydestä, mahdollisuudesta, epävarmuudesta, mahdottomuudesta, pakollisuudesta, luvallisuudesta, toivottavuudesta, epätoivottavuudesta tai ulkoisten tai sisäisten edellytysten riippuvaisuudesta. Eitodelliseen ja mahdottomaan ilmaukseen liittyy kielto, mutta todennäköisyyteen liittyy puolestaan esimerkiksi modaalinen adverbi *varmaankin* tai verbiin liittyvä potentiaalinen tunnus. Luvallisuuteen liittyy modaaliverbi *saada* ja toiminnan edellyttämään ajan riittävyteen puolestaan modaaliverbi *ehdiä*. Esim. ”*Varmaankin* hän on syönyt lounasta, koska peli alkoi heti työpäivän jälkeen.” (VISK § 1551.)

Modaalisuuden välttämättömyyttä ilmaistaan erilaisilla *nesessiivirakenteilla*, joihin liittyviä ilmaisukeinoja on monia. Moni modaalista verbi-ilmauksesta on kiteytyneitä olla-verbillisiä rakenteita. Nesessiivirakenteet ilmenevät yleensä deonttisessa, pakkoa ilmaisevassa tai episteemisen päättelyn osoittamisen yhteydessä. Deonttisuus viittaa velvollisuuden ilmaisemiseen, pakko puolestaan fyysisistä tai psyykkisistä ominaisuuksista johtuvaan pakkoon. Episteemisessä päättelyssä arvioidaan jonkin tapahtuman todennäköisyyttä. Välttämättömyyteen liittyvät verbit: *pitää, täytyä, tarvita, joutua, kuulua, tulla* sekä *kannattaa*, joista ensimmäiseksi mainitut *pitää* ja *täytyy* ovat hyvin yleisiä esiintyen joskus synonyymisina. Verbirakenteita ovat esimerkiksi *on pakko, on hyvä tehdä* sekä *on tehtävä*. Välttämättömyyteen liittyviä adverbeja ja partikkeleita ovat *ehdottomasti* ja *välttämättä*. Verbien tulkinnoissa tulee kiinnittää kuitenkin huomiota myös siihen, missä yhteydessä se esitetään, sillä joskus saman virkkeen voi tulkita päätelmäksi tai vaatimukseksi. (VISK § 1551, VISK § 1573 & VISK § 1580.)

Nesessiivisyys ilmaistaan joissakin tapauksissa ikään kuin ehdottomana välttämättömyytenä käyttäen *pitää-* tai *täytyy-*verbiä jonkin muun verbin yhteydessä. Esim. ”*Sun täytyy siltä kysellä.*” tai ”*Mun pitää soittaa sille.*” (VISK § 1573). Verbejä *täytyy* ja *pitää* selvärajaisempina voidaan pitää pakkoa tai velvoitetta ilmaisevia verbejä *joutua, kuulua* ja *tulla*, joista kaksi jälkimmäistä vetoavat selvemmin normiin. *Joutua-*verbi ei esiinny nesessiivirakenteessa, mutta *kuulua* ja *tulla* sen sijaan esiintyvät. Esimerkiksi *tulla* on ohjeissa ja

säädösteksteissä yleinen, mutta muissa yhteyksissä sen voi monesti nähdä konditionaalimuodossa: ”Perusopinnot **tulee** suorittaa ennen pääaineen aineopintoja.” ja ”Matkapuhelinta ensimmäistä kertaa hankkivan **tulisi** tietää, (--).” (VISK § 1577.) Konditionaalien käyttöön liittyy mahdollisuuden merkitys, sillä sen avulla voidaan ilmaista esimerkiksi suunniteltua, ennustettua tai kuviteltua asiointilaa, jossa suunnitelmat eivät ole (vielä) todellisessa maailmassa, vaan pikemminkin ajattelun, tahdon, mielikuvituksen tai päättelyn tasolla. Joskus konditionaalilla viitataan myös toteutumattomaan tai todenvastaiseen tulkintaan. (VISK § 1592 & VISK § 1594).

Joskus välttämättömyyttä ja pakkoa ilmaistaan muodostamalla erilaisia verbiliittoja. Tällöin käytössä voi olla verbiliitto *on + passiivin VA-partisiippi* tai nominaalinen predikaatti *on pakko/määrä*. (VISK § 1577.) Tämä verbiliitto *on tehtävä* ilmaisee pakkoa tai velvoitetta tehdä jotakin: ”Turvavyöt **on pidettävä** kiinnitettyinä koko lennon ajan.” tai ”Avaimet **on palautettava** klo 12:een mennessä.” Olla-verbi ja substantiivi muodostavat myös nesessiivirakenteita muodostamalla sanaliittoja, kuten *on pakko, tarpeen, lupa, määrä, syytä/aihetta, aika*, joista ensimmäisessä pakko on ulkoisesti määritelty. (VISK § 1581.) Nesessiivirakenne voi muodostua myös olla-verbistä yhdessä adjektiivipredikaatiivin kanssa, josta esimerkkinä *on hyvä/turha/järkevää mennä* (VISK § 1583).

Modaalisuuden rinnalla tarkastelen aineistostani syntaktisia rakenteita ja otan huomioon lähinnä kopulalauseet. Lauseiden tyypittelyssä otetaan huomioon rakenteellisia ominaisuuksia, joilla viitataan siihen, millaisia jäseniä niihin kuuluu verbin ohella. Kopulalause on yksi monikäyttöisistä lausetyypeistä transitivi- ja intransitiivilauseen rinnalla. Kopulalause määritellään ”monikäyttöiseksi syntaktiseksi lausetyypiksi, jossa on subjekti sekä predikaattina olla-verbien ja predikaatiivin tai adverbiaalinen muodostama kokonaisuus” (Tieteen termipankki s.v. *kopulalause*). Kopulalauseen verbi on siis olla-verbi ja siinä esiintyy subjektin lisäksi myös predikaatiivi tai adverbiaali, joka muodostaa yhdessä olla-verbien kanssa lauseen predikaatin. Kopulalauseet antavat kuvauksia eri tiloista. (VISK § 891.) Yksinkertaistettuna kopulalauseen muoto on ”*jokin on jokin/jotakin/jonkinlainen/jonkinlaista*” (Alho & Kauppinen 2008: 118). Kopulalauseet ovat sinällään myös väitelauseita eli deklarativilauseita, joka muodoltaan on modaalinen lausetyyppi. Tällaisilla lauseilla kuvaillaan lähinnä tekoja, tapahtumia ja *tiloja*. (VISK s.v. *väitelause*.) Väitelauseella ei ole minkäänlaista tiettyä määriteltyä tehtävää, ja siksi sen tarkoitus käy ilmi yleensä asiayhteydestä. Karkeistaen sen päätehtäväksi voidaan kuitenkin määritellä asiointilojen kuvaus. (VISK § 887.)

## 5 OPETTAJIEN KÄSITYKSET LUKEMISESTA JA KIRJOITTA- MISESTA SEKÄ OPETUKSESTAAN MONILUKUTAIDON VA- LOSSA

Tarkastelen analyysissäni opettajien käsityksiä heidän omasta opetuksestaan monilukutaidon näkökulmasta käyttäen kahta erilaista analyysitapaa. Jaottelen aineistoni sisällönanalyysin teorialähtöisen analyysitavan mukaisesti eri teemoihin, joista nostan esiin aineistosta löytämiäni esimerkkejä. Koska pelkkään teoriaan pohjautuva analysointi jättää usein monia asioita analyysin ulkopuolelle valmiin analyysirungon vuoksi, tarkastelen myös sisällöstä nousevia teemoja, jotka otan myös huomioon analyysissäni. Esiin nostamani esimerkkejä analysoin sisällöllisen lisäksi kielellisesti perustellakseni myös opettajien kielellisillä valinnoilla käsityksiä.

Olen muodostanut sisällön analyysin teorialähtöisen analyysitavan mukaisen analyysirungon (Kuvio 1.), jota apuna käyttäen tarkastelen opettajien käsityksiä. Olen rakentanut analyysirungon monilukutaidon peruseriaatteiden mukaisesti, joten sen avulla voin tarkastella, millaisia käsityksiä opettajilla on monilukutaitoon liittyen. Hyödynnän analyysirunkoni lisäksi myös aineistoani, josta itsestään on havaittavissa erilaisia teemoja. Aineiston sisällöstä käsin nousee esiin kaksi erilaista teemaa: *näkemykset muutoksista ja käsitys omasta roolista lukemisen ja kirjoittamisen suhteen*. Tarkoitukseni on hahmottaa, millaisia käsityksiä opettajilla rakentuu omasta opetuksestaan monilukutaidon näkökulmasta tarkasteltuna.

### 5.1 MONIMEDIAISUUS

Monilukutaito on monisyinen käsite, jossa sen elementit ovat tiukasti kosketuksissa toisiinsa. Monimediaisuus on yksi monilukutaidon osa-alue ja näen sen itse hyvin keskeisenä. Tähän liittyen keskeistä on se, että monilukutaitoinen on tietoinen eri medioista ja osaa myös huomioida ne toimiessaan erilaisten tekstien parissa. (Luukka 2013: 3.) Monimediaisuutta esiintyy opettajien vastauksissa melko vaihtelevasti, mutta oikeastaan jokainen mainitsee sen tai ottaa siihen kantaa omassa vastauksessaan. Se, millä tavoin opettajat monimediaisuuteen viittaavat tai kuinka tärkeään rooliin se nousee, eroaa osaltaan paljonkin. Osan vastauksissa asiaan paneudutaan tarkemmin selittäen omaa näkemystä asiaa kohtaan, toiset puolestaan viittaavat siihen vain yhdellä sanalla, joillain näkemys on puolestaan täysin rivien välissä, jolloin on melko vaikeakin tulkita sen merkitystä. Monimediaisuudesta nostan aineistosta esiin sellaiset esimerkit, joissa viitataan mediaan tai monimediaisuuteen. En ota huomioon sellaisia kohtia, joissa viitataan esimerkiksi sähköisen

materiaalin käyttöön, sillä luokittelen sen kuuluvaksi näkemyksiin muutoksista. Monimediaisuuden puitteissa pyrin löytämään vastauksia sellaisiin kysymyksiin kuin: ”Millä tavoin median asema näkyy opettajan opetuksessa? Millä tavoin opettaja ymmärtää monimediaisuutta ja median merkitystä?”

### 5.1.1 MONIMEDIAISUUS LUOKANOPETTAJIEN VASTAUKSISSA

Luokanopettajien ajatuksia monimediaisuudesta löytyi puolesta vastauksia ja näkyy vaihtelevan selkeällä tavalla esimerkeissä (1–6). Käsittelen esimerkit aloittaen tarkastelun selkeimmästä esimerkistä (1) edeten vaikeaselkoisimpaan esimerkkiin (6).

Esimerkki (1) kuvastaa monitaidon osataitoon kuuluvaa monimediaisuuden ymmärrystä melko selkeästi. Syntaktiselta rakenteeltaan esimerkki (1) koostuu lähinnä kopulalauseista, joten siinä määritellään lukemista ja kirjoittamista:

1) LV5: Lukeminen **on** lisäksi **medialukutaitoa**, kriittistä lukemista, (--). Se **on median aseman ja merkityksen** ymmärtämistä. Kirjoittaminen **on mediatekstejä** kirjoitettaessa **pääsyä median tuottajaksi** sen sijaan, että lapsi jäisi vain sivulliseksi ja median kuluttajaksi: Kirjoittaminen **voi olla** omien pikku mainosten ja monenlaisten viestien tekemistä paperilla tai sähköisesti. (--) osaamme ajatella, että esim. ne mainokset, uutiset tai elokuvat, joita meille tarjotaan, ovat **jonkun tekemiä ja jostain syystä**. Niillä viestitään jotain. Opimme **medialukutaitoa**.

LV5 määrittelee lukemista laajasti ja ottaa esiin monia piirteitä, jotka ovat keskeisiä monilukutaidon kannalta. Heti esimerkin (1) alkuun vastaaja mainitsee medialukutaidon sekä median aseman ja merkityksen ymmärtämisen. Monilukutaitoa ajatellen ilmaus pääsystä median tuottajaksi mediatekstejä kirjoitettaessa on olennainen ja paikkaansa pitävä. LV5 tuo myös esiin, että median tuottamat tekstit tuotetaan jonkun toimesta ja jostain syystä. Monimediaisuuden kannalta on tärkeää miettiä, minkä välineen avulla tarkasteltavia tekstejä tuotetaan ja millaisessa ympäristössä niitä käytetään. Media on siis monilukutaidon yhteydessä laajempi väline ja ympäristö, jossa tekstit sijaitsevat. (Luukka 2013: 3.) Esimerkissä (1) on monia nostoja, jotka tukevat monilukutaidon monimediaisuuden periaatetta ja siksi se edustaa mielestäni selkeimmällä tavalla monimediaisuutta. Seuraavassa esimerkissä (2) tulee myös esiin monta ajatusta, jotka kertovat median aseman ymmärtämisestä. Esimerkin (2) ensimmäisessä virkkeessä esiintyy välttämättömyyttä ilmaiseva nesessiivinen rakenne *täytyy lukea*:

2) LV12: Erilaisia kirjallisia viestejä **täytyy lukea** pitäen mielessä **kuka** ne on kirjoittanut, **missä mediassa** tai **viestimessä** ne on julkaistu ja **missä yhteydessä niitä esitetään**. (--) Oppilaat tarvitsevat ainakin erilaisia (--) **medianlukutaitoja**.

Esimerkissä (2) LV12 painottaa nesessiivirakenteen käytöllä sitä, että erilaisia tekstejä lukiessa täytyy muistaa kiinnittää huomiota siihen, kenen kirjoittamia tekstit ovat ja missä mediassa tai viestimessä julkaistu ja mihin yhteyteen ne on laitettu kuuluvaksi. Vastaja myös toteaa oppilaiden tarvitsevan erilaisia medianlukutaitoja, jossa määrittelee siis medianlukutaitojakin olevan erilaisia. Tämä kuvastaa monimediaisuuteen liittyviä periaatteita nykymedian teksteistä. Kuten edellisessä kappaleessa mainitsin, monimediaisuuteen liittyen on tärkeä kiinnittää huomiota tekstin tuottamisvälineeseen sekä esiintymisympäristöön (Luukka 2013: 3).

Loput esimerkeistä (3–6) eivät kuvasta monimediaisuutta kovinkaan tarkasti ja erittelevästi, mutta niissä kuitenkin ilmaistaan jollakin tavalla media opetukseen liittyen. Seuraavat esimerkit (3 ja 4) ovat sinällään hieman samantyyllisiä, että mediaan viittaus jää suppeaksi. Ensimmäisenä oleva esimerkki (3) määrittelee kopulalauseen tyyliä lukemista ja kirjoittamista, vaikka ei varsinaisesti olekaan sellainen. Jälkimmäisessä esimerkissä (4) on vain yksi sana.

3) LV3: Näen lukemisen ja kirjoittamisen (--) nykyään melko vahvasti myös lukemisen osalta **medialukutaitona**.

4) LV4: **Mediakasvatus**.

Esimerkissä (3) LV3 kertoo lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvän tänä päivänä keskeisenä lukemisen osalta myös medialukutaito. Viittaus monimediaisuuteen ei ole millään tavalla monisanainen, mutta vastaja kuitenkin ottaa sen esiin lukemista ja kirjoittamista määriteltessään, mikä on huomioonotettavaa siinä mielessä, kun monimediaisuuteen viittaavia edes jonkinasteisia viittauksia oli vain puolessa vastauksista. Tämä perustelu pätee myös seuraavaan esimerkkiin (4), jossa vastaja LV4 viittaa monimediaisuuteen tai tarkemmin sanottuna median huomioimiseen opetuksessaan vain yhdellä sanalla mainiten ”*Mediakasvatus*.” Monilukutaitoonhan liittyy sinällään mediakasvatus, mutta kyseinen sana ei toisaalta määrittele, millä tavoin ja miten esimerkiksi tekstit tulisi monimediaisuuden periaatteiden mukaan ymmärtää.

Kahdessa viimeisessä monimediaisuuteen liittyvässä esimerkissä (5 ja 6) ei viitata mediaan tai median moninaisuuteen ainakaan käyttämällä esimerkiksi suoraan media-sanaa. Esimerkki (5) sisältää selkeämpiä viittauksia monimediaisuudesta, sillä esimerkissä (6) monimediaisuus on hahmotettavissa rivien välistä:

5) LV2: Tärkeimpinä perinteisten kirjoitus- ja lukuominaisuuksien rinnalla nousee esiin **lähdekritiisyys** ja **some-kirjoittelu**

6) LV1: Oppilaat tarvitsevat varten luku-/kuuntelukokoemuksia, jotta heidän mielikuvituksensa kehittyisi. Pelkästään **animaatioita** katsellen tai **pelejä** pelaten mielikuvitus ei kehity. Lapsen elämä jää kovin mielikuvitusköyhäksi, jos hän ei saa virikkeitä pienenä. **Pelaaminen** ja **animaatioiden** katsominen ei pidä olla kuitenkaan kokonaan kielletty, vaan sopivassa suhteessa.

Laskin edellä esitetyt esimerkit (5 ja 6) osaksi monimediaisuuteen liittyviä esimerkkejä, sillä tietyt sananvalinnat viittaavat mediaan. LV2 nostaa esimerkissä (5) esiin lähdekriittisyyden sekä somekirjoittelun, jotka ovat tämän päivän median tekstien kannalta keskeisiä. Kriittisten tekstitaitojen merkitys modernin lukutaitokäsityksen kannalta on keskeinen (Leu ym. 2013: 1161–1162). Myös somekirjoittelu ja ylipäättään sosiaalinen media värittävät nykyistä mediaa paljon. Esimerkki (6) jää monimediaisuuden kannalta melko hataraksi, mutta lasken kuitenkin hieman vaillinaiseksi viittaukseksi. LV1 ottaa esiin pelaamisen ja animaatiot, jotka sinänsä eivät viittaa millään tavalla median asemaan opettajan opetuksessa tai nykyisen median tekstien rakenteeseen. Animaatiot ja pelaaminen viestivät kuitenkin uudenlaisesta mediasta, joista etenkin pelaaminen kuuluu uusmedioihin ja välittää tietoa sinänsä uudenlaisia muotoja käyttäen.

Monimediaisuus jäi luokanopettajien vastauksissa melko vähälle huomiolle, sillä puolesta vastauksia en löytänyt viittauksia ollenkaan (LV6, LV7, LV8, LV9, LV10 ja LV11). Monimediaisuuden vähäinen huomio on sinänsä mielenkiintoista median valloittamassa yhteiskunnassamme, jossa erilaiset ja erimuotoiset eri medioiden tekstit ovat näkyvillä meille koko ajan. Tästä huolimatta viittauksia kuitenkin löytyi ja pari niistä oli melko oivaltaviakin tuomalla esiin periaatteita, joita monimediaisuuteen tosiasiasakin kuuluu.

### 5.1.2 MONIMEDIAISUUS AINEENOPETTAJIEN VASTAUKSISSA

Monimediaisuuden rooli hahmottuu aineenopettajien vastauksista hyvin vaihdellen. Esimerkit ovat osaltaan samantyyppisiä verrattuna luokanopettajien vastauksiin, sillä suhteellisen selkeiksi vastauksiksi en laskisi kuin kaksi esimerkkiä (7 ja 8). Myös aineenopettajien esimerkit käsittelen järjestyksessä selkeimmästä edeten.

7) AVÄ1: Kuvien lukeminen edellyttää **kuvanlukutaitoa, tekniikan välittämä viestintä ns. Internet-lukutaitoa**, (--). Tvt on mahdollistanut yksilölliset oppimispolut. Opettaja on heittänyt polkuja mm. pilvipalveluihin. Oppijat kulkevat polkuja omaan tahtiin, katsovat opetusvideoita, tekevät oman taitotasonsa mukaisia töitä tablettien avulla ja tuottavat itse pönttämisen sijaan. (--)  
**Kuvaa, ääntä, sanaa ja muita merkkejä yhdistelevät tekstit** ovat suuri osa lukemisemme arkea, ja jo varhain opitaan käyttämään ja tulkitsemaan näitä **monikanavaisia tekstejä**.

AVÄ1 nostaa esiin esimerkissä (7) *kuvanlukutaidon, Internet-lukutaidon* sekä *kuvaa, ääntä, sanaa, ja muita merkkejä yhdistelevät tekstit*. Näiden lisäksi keskeistä AVÄ1:n esimerkissä on maininta *monikanavaisista teksteistä*, joka suoraan viittaa nimenomaan monimediaisuuteen ja tämän päivän median välittämiin erimuotoisiin teksteihin, jotka siis ovat monikanavaisia (Luukka 2013: 3). Vaikka vastaaja ei siis suoraan mainitse mediaa tai monimediaisuutta eikä sen roolia opetuksessaan, esimerkissä (7) kuitenkin viitataan edellä mainituin monin tavoin niihin seikkoihin, jotka ovat

olennaisia monimediaisuuden kannalta, ja johon siis tekstien monikanavaisuus liittyy.

Median asemaan kiinnitetään huomiota seuraavassa esimerkissä (8). Siinä esiintyy myös heti alkuun välttämättömyyttä ilmaiseva nesessiivinen rakenne, jota lievennetään konditionaalilla avulla:

8) AVÄ3: Mediakritiikin ja -analyysin taitoihin **pitäisi panostaa kaikissa oppiaineissa**. Totuuksia suhahtelee ympäriinsä kovin vikkellä, ja **niiden arviointiin tarvitaan taitoa ja kykyä esittää oikeita kysymyksiä ja hakea lisätietoa tai toista näkökulmaa**. Jos tieto maailmasta rakentuu iltalehtien, netin ”uutissivustojen” ja huutopalstojen sekä kaupallisten tv-kanavien shokeerausdokumenttien varaan, ei ehkä osata edes kaivata muuta.

Tärkeä huomio edellä olevassa esimerkissä (8) on se, että *mediakritiikin ja -analyysin taitoihin pitäisi panostaa kaikissa oppiaineissa*. Monilukutaidon kannalta viittaus kaikkiin oppiaineisiin on keskeistä, sillä se tulee kuulumaan jokaisen oppiaineen oppimistavoitteisiin uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014: 22). Tähän viitaten AVÄ3 ilmaisee välttämättömyyttä *pitäisi panostaa*-rakenteella, jossa kuitenkin lieventää sanomaansa konditionaalilla. Tämä johtuu mitä ilmeisimmin siitä, ettei vastaaja ehkä usko tämän toteutuvan jokaisessa oppiaineessa. AVÄ3 ei suoraan määrittele monimediaisuutta, mutta kertoo monimediaisuuteen liittyvien taitojen harjoittamisen vaativan kriittistä otetta sekä monenlaisia analyysitaitoja, ja tätä AVÄ3 myös perustelee sillä, että tietoa ja erilaisia totuuksia on saatavilla koko ajan. Taitoja tulisi harjoittaa, jotta osaisi löytää luotettavan tiedon valtavan tietomäärän joukosta.

Seuraavat ja myös viimeiset monimediaisuuteen liittyvät esimerkit (9–11) eivät ole aiemmin esiteltyihin (7 ja 8) verrattuna niin selkeitä.

9) AVH3: Haaste nykypäivänä mielestäni on se, että oppilaat ovat tottuneet lukemaan nopeasti netin välityksellä **lyhyitä tekstejä**. Edelleen tarvitaan kykyä lukea kirjoista. (--) oppilaat tarvitsevat myös **tiedonhankintataitoja nettiin liittyen (mikä lähde on luotettava, mistä kannattaa hankkia tietoa?)**. (--) Olen käyttänyt myös kurssin ja tehtävän siihen sopiessa esimerkiksi **blogia** (--).

AVH3 ei esimerkissä (9) mainitse mediaa tai muutoinkaan kovin tarkasti määrittele sen asemaa opetuksessaan. Tässä esimerkissä (9) huomioonotettavaa on kuitenkin mielestäni se, että siinä nimetään nykymedian kannalta tärkeitä piirteitä sekä sellaisia taitoja, joita oppilaat tarvitsisivat nykymedian kanssa toimiessaan. Vastaaja ottaa esiin *lyhyet tekstit* sekä *blogin*, joista lyhyet tekstit kuvaavat tosiasiasakin tekstejä, joita eri medioissa esiintyy nykyisin paljon. Blogi sen sijaan on suhteellisen uusi tekstilaji, jonka uusmediat ovat tuoneet mukanaan. Blogin käyttäminen opetustarkoituksessa sinällään kertoo jotakin median asemasta vastaajan opetuksessa. Kuten monessa muussakin esimerkissä, myös tässä (9) painotetaan kriittistä lukutaitoa, jota tiedonhaussa tarvitaan. Kriittinen lukutaito liittyy yleisesti ottaen keskeisesti monilukutaitoon, mutta myös toisaalta se on olennainen monimediaisuuden kannalta, sillä tiedonhaku tapahtuu eri medioita hyödyntäen (Leu ym. 2013: 1161–1162).

Esimerkki (10) jää monimediaisuuteen liittyen melko lyhytsanaiseksi, mutta silti se sisältää siihen liittyviä asioita. Virke on syntaktiselta rakenteeltaan kopulalause, sillä siinä vastaaja AVH2 määrittelee kriittistä lukutaitoa ja esimerkissä esiintyy olla-verbi.

10) AVH2: (--) **kriittistä lukutaitoa** – se on valtavan **tärkeää** oppilaille, jotka yhä enemmän liikkuvat **Internetissä erilaisilla sivuilla**.

AVH2:n käsitykset monimediaisuudesta koskettavat lähinnä kriittistä lukutaitoa, jota hän esimerkissä (10) painottaa ja myös arvottaa sen opetteluun *tärkeäksi*. Tämän vastaaja kokee johtuvan siitä, että oppilaat liikkuvat mitä erilaisimmilla sivuilla internetissä, jossa tärkeää olisi siis oppia lukemaan lukemaansa kriittisellä otteella. Myös viimeisenä oleva esimerkki (11) ei kuvaa monimediaisuutta tarkasti eikä siinä myöskään mainita eri medioita tai median asema välity sen kautta. Esimerkki ei ole suoranaisesti kopulalause rakenteellisesti, mutta se vastaa sen tavoin määritellen lukemista ja kirjoittamista:

11) AVM2: Lukeminen koostuu **monenlaisesta** lukemisesta (**asiatekstin, lehtien, nettisivujen**, ym lukeminen) samoin kuin kirjoittaminen (**tieteellinen teksti, mielipiteet, tekstiviestit ...**)

AVM2 kuvailee lukemisen ja kirjoittamisen koostuvan monenlaisesta lukemisesta ja tarkentaa sanomaansa sulkeissa olevilla luetteloilla mainiten eri tekstilajeja lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyen. Vaikka mediaa ei erikseen mainita, otetaan esimerkissä (11) silti esille eri tekstilajeja, jotka edustavat eri medioita aina perinteisistä printtimedioista uusmedioihin – esimerkiksi lehdet voivat viitata sekä printtimedioihin että nettilehtiin. Tämän lisäksi AVM2 mainitsee myös muun muassa nettisivut sekä tekstiviestit, jotka kuvastavat uudempia median muotoja. Esimerkissä tärkeä huomio on siinä, että lukemista ja kirjoittamista on monenlaista ja eri tekstilajien esiin nostaminen voi mielestäni viitata siihen, että tekstejä kirjoitetaan eri medioissa ja niiden esiintymisympäristötkin ovat erilaisia.

Monimediaisuus ja sen rooli jäi aineenopettajien vastauksissa vähäiselle huomiolle samoin kuin luokanopettajien vastauksissa. Jonkinasteisia viittauksia monimediaisuudesta löytyi kaikkiaan viidestä vastauksesta, josta niistä kaikki eivät olleet kovinkaan selkeitä. Vastaajista AVÄ2, AVM1, AVM3, AVH1 AVK1 sekä AVK2 eivät viittaneet vastauksessaan ollenkaan monimediaisuuteen tarkasteltaessa koko vastausta. Aineenopettajien vastauksissa monimediaisuuteen liittyen huomio kiinnittyi melko painokkaastikin kriittiseen otteeseen lukemisen suhteen ja yleisesti otettiin esiin myös internet ja sen sisältämät monimuotoiset sisällöt, joista on tärkeää kyetä löytämään luotettava tieto. Luokanopettajien monimediaisuuden esimerkeistä lähdekriittisyys mainittiin vain yhdessä esimerkissä (5), ja muutoin luokanopettajien huomio kiinnittyi eri asiaan kuin aineenopettajien, mutta sikäli monimediaisuuden kannalta olennaiseen, nimittäin tekstin tekijään ja esiintymisympäristöön.



## 5.2 MONIMODAALISUUS

Monilukutaidon osa-alueista monimodaalisuus viittaa monilukutaitoisen taitoon toimia erimuotoisten tekstien kanssa tarkoituksenmukaisesti. Taustalla teksti nähdään hyvin laajan tekstikäsityksen mukaisena eli tekstillä voidaan tarkoittaa melkein mitä tahansa aina matematiikan kielestä tai liikennemerkistä aina musiikkivideoon asti. Merkityksiä voidaan siis ilmaista monien eri muotojen kautta ja monimodaalisuudessa eri aistit ovat käytössä monesti yhdistettynä. (Luukka 2013: 3.) Jos ajatellaan monilukutaidon tätä osa-aluetta tällaisenaan, saa se jopa yllättävän vähän huomiota opettajien vastauksissa. Monissa vastauksista ei ole minkäänlaista viittausta tekstien erilaiseen muotoon, mutta pyrin nostamaan esille kaikki sellaiset huomiot, jotka jollakin tavalla tekstien multimodaalisuuteen viittaisivat. Pyrin siis selvittämään, ymmärtävätkö opettajat tekstien monimuotoisuuden olemassaolon.

### 5.2.1 MONIMODAALISUUS LUOKANOPETTAJIEN VASTAUKSISSA

Monimodaalisuuteen liittyviä esimerkkejä ei ole kerätty vastauksista tietyn kysymyksen vastauksesta, vaan olen poiminut ne kohdat, jotka mielestäni monimodaalisuuteen jollakin tavalla viittaavat. Otan käytännössä huomioon siis vain sellaiset esimerkit, joissa on jollakin tavalla ilmaistuna lukemisen tai tekstien monipuolisuutta. Vastaukset, joista en löydä viittauksia multimodaalisiin tekstien ominaisuuksiin, katson edustavan lähemmin perinteistä lukutaitonäkemystä, mikä toteutuu tosiasiassakin katsottaessa koko vastausta. Näissä vastauksissa lukutaito nähdään perinteisessä valossa ja olen nostanut niihin liittyvät esimerkit esiin alaluvussa 5.4. Esimerkit (12–15) ovat muodoltaan deklaraatiivilauseita, mutta myös kopulalauseita, joissa esiintyy olla-verbi (VISK § 887 & VISK § 891). Seuraava esimerkki (12) ei ole kovin selkeä, mutta siinä on kuitenkin viittaus lukemisen eri muotoihin.

12) LV8: Lukutaitoa **on** mekaanisen lukutaidon lisäksi myös **monenlainen muu lukeminen**.

Tässä esimerkissä (12) LV8 määrittelee lukutaitoa esimerkin alussa perinteisen lukutaitonäkemyksen piirteiden mukaan mainitessaan mekaanisen lukutaidon, mutta täydentää ilmaisemalla lukutaidon olevan monenlaista muutakin lukemista. Tämän lisäyksen perimmäistä merkitystä on vaikea tulkita, sillä jo pelkästään perinteisen luku- ja kirjoitustaidon osaamisalueet pitävät sisällään monia erilaisia taitoja puhumattakaan modernimmasta käsityksestä lukutaidosta ja tämän päivän tekstimassan kirjosta. Vaikka esimerkki onkin monitulkintainen, voidaan sillä kuitenkin mielestäni viitata esimerkiksi erimuotoisten tekstien lukemiseen ja katson, että se voi

viitata monimodaalisuuteen.

Monimodaalisuus pitää sisällään kaikkien tekstien erimuotoisuuden (Cazden ym. 1996: 63–64). Esimerkit (13 ja 14) edustavat jo suhteellisen selkeitä viittauksia monimodaalisuudesta, mutta niissä ei kuitenkaan suoraan ilmaista esimerkiksi multimodaalisuuden käsitettä, joka monilukutaidon kannalta on keskeinen. Seuraavat esimerkit (13 ja 14) ovat muodoltaan samanlaisia kopulalauseita kuin edellinen esimerkki (12), joten olla-verbi löytyy finiittiverbinä **on** myös näistä:

13) LV6: Lukeminen **on** tekstin mekaanista lukemista, taitoa ymmärtää lukemaansa ja tulkita lukemansa välittämiä merkityksiä. Lukeminen **on** myös **oman ajattelun ja maailmankuvan kehittämistä erilaisia tekstejä lukemalla**.

14) LV9: Lukeminen **on kaikenlaisien tekstien, kuvien ja kaavioiden lukemista, pohtimista ja analysointia**. Lukemiseen liittyy tänä päivänä yhä enenevässä määrin **digitaalisen aineiston lukemista** ja siinä lähinnä **tiedon oikeellisuuden arviointia**. Kaikkea luettua ei voi pitää totena, vaikka kyse olisi tietotekstistä.

LV6 määrittelee lukemista edellisen esimerkin (12) tapaan alkuun perinteisen lukemisen piirtein mainitsemalla mekaanisen lukemisen ja luetun ymmärtämisen, mutta lisää vielä lukemisen olevan myös oman ajattelun ja maailmankuvan kehittämistä erilaisia tekstejä lukemalla. Monilukutaitoisuuteen ja erityisesti monimodaalisuuteen viittaa mainittu erilaisten tekstien lukeminen, sillä tulkitseen tämän itse erimuotoisten tekstien lukemiseksi. Monilukutaitoon liittyy myös monilukutaidon yhteys ajatteluun, joten viittaus oman ajattelun kehittämiseen on monilukutaidon kannalta keskeinen (Luukka 2013: 2). Maailmankuvan kehittäminen voidaan jollakin tasolla liittää myös monilukutaitoon – kuuluuhan siihen myös esimerkiksi kulttuurien ymmärtäminen, jonka osana maailmankuva voitaisiin nähdä (Cazden ym. 1996: 70).

Esimerkki (14) on kahdesta edellä olevasta esimerkistä mielestäni selkeämpi, sillä monimodaalisuuteen viitataan selkeämmin ja eritellymmin. LV9 luettelee tekstit, kuvat ja kaaviot, joita luetaan, pohditaan ja analysoidaan. Tässä on siis nostettu esiin multimodaalisuuden eri elementtejä – kielellinen ja visuaalinen. LV9 mainitsee myös digitaalisen aineiston sekä kriittisen lukemisen, jotka ovat keskeisiä monilukutaidolle (Luukka 2013: 1–2 & Leu ym. 2013: 1161–1162). Kaaviot, jotka LV9 ottaa esille voivat olla hyvin monenlaisia kuvioita ja monesti ne liittyvät matematiikkaan. Monimodaalisuuden osalta tekstillä voidaan siis tarkoittaa kaikenlaisia matemaattisia kuvioita ja todistuksia (Luukka 2013: 3). Esimerkissä (14) tulee esiin jo monia monimodaalisuuteen ja ylipäätään monilukutaitoon liittyviä piirteitä.

Monimodaalisuuden esimerkeistä seuraava esimerkki (15) on luokanopettajien vastauksista mielestäni selkein ja kuvaavin. Se edustaa muodoltaan suurimmaksi osaksi samaa kopulalauseita kuin edelliset esimerkit, joissa olla-verbi esiintyy (VISK § 891).

15) LV10: Luemme koko ajan ympärillämme olevaa maailmaa ja sen **erilaisia tekstejä**, kuten kuvia, osoitekylttejä, mainoksia, uutisia, kirjoja, blogeja, WhatsApp-viestejä ja niin edelleen. Lukeminen **on** teknistä lukutaitoa, luetun ymmärtämistä, luetun arviointia ja tulkinnan tekemistä luetusta. Lukeminen koulussa **on monipuolista** ja siinä käytetään hyväksi myös **tieto- ja viestintäteknologian** tuomia mahdollisuuksia. (--) Kirjoittaminen koulussa **on** kirjoittamista **eri tavoin ja eri välineillä**, niin että oppilas **saa valmiuksia kirjoittaa erilaisia tekstejä**, kuten blogeja, raportteja, kirjeitä/sähköposteja, tarinoita ja niin edelleen. (--) Tietoa on saatavilla paljon koko ajan ja **monessa eri muodossa**.

Esimerkissä (15) on monia elementtejä, jotka viittaavat tai joiden voidaan ajatella viittaavan multimodaalisiin piirteisiin. LV10 viittaa selkeällä tavalla erilaisiin teksteihin ja tarkentaa tätä ilmausta luettelemalla kuvat, osoitekyltit, mainokset, uutiset, kirjat, blogit ja sosiaalisen median palveluihin kuuluvat WhatsApp-viestit ja lukemisen LV10 kertoo olevan monipuolista. Luetellut tekstit kuvaavat monimodaalisuuteen liittyviä erilaisia tekstejä ja monipuolisuus jo itsessään viittaa tekstien moninaisuuteen. LV10 mainitsee tiedon olevan monessa eri muodossa ja kirjoittamiseen liittyen eri tavoin ja eri välineillä kirjoittamisen ja valmiuden kirjoittaa erilaisia tekstejä. Tämä linkittyy selkeästi monilukutaitoon, sillä erilaiset tekstit ylipäätään sekä tuottaminen erilaisia välineitä käyttäen on olennaista monilukutaitoiselle – kyseessä on nimenomaan *valmius*. Monilukutaitoon niin ikään liittyy myös LV10:n esiin nostama tieto- ja viestintäteknologia, jota ei nähdä irrallisena taitona, vaan uudesta oppimisympäristöstä, jossa monilukutaitoisena on osattava toimia. (Luukka 2013: 1–3.)

Seuraava esimerkki (16) eroaa syntaktiselta muodoltaan neljästä edellä olevasta esimerkistä (12–15), sillä se ei ole muodoltaan kopulalause, mutta sen sisältö kuitenkin määrittelee lukemista ja kirjoittamista.

16) LV3: **Näen** lukemisen ja kirjoittamisen (--) nykyään melko vahvasti myös lukemisen osalta **medialukutaitona**.

Kuten esimerkistäkin (16) huomaa, olen jättänyt merkitsemättä osan LV3:n tästä virkkeestä ja ottanut käsittelyyn vain ne palat, joilla voidaan mielestäni nähdä jonkinasteista viittausta tekstien monimuotoisuuteen liittyen. Esimerkki ei ole selkeä, sillä tätäkin voisi tulkita monella tapaa ja kyseinen esimerkki toimii LV3:n osalta esimerkkinä myös monimediaisuuden osalta. Monilukutaidon eri elementit ovat tiukasti nivoutuneet toisiinsa kiinni, mikä tekee tältä osalta esimerkiksi monimediaisuuden käsitteestä pulmallisen, sillä elementit ovat keskeisesti sidoksissa toisiinsa. Medialukutaidon voi kuitenkin mielestäni ajatella viittaavan jollakin tasolla erimuotoisiin teksteihin, sillä nykyinen mediamme pursuaa kaikkia erilaisten tekstien muodostelmia. Tässä tapauksessa ei myöskään ole kyse kopulalauseesta olla-verbin puuttuessa, vaan samantyylinen ilmaus rakennetaan nähdä-verbin avulla sitoen se itseensä (*näen*). LV3 tuo tällä tavoin esille oman näkemyksensä kyselyssä esittämäni kysymykseen: ”Mitä on mielestäsi lukeminen ja kirjoittaminen?”

Monimodaalisuuden osalta esimerkkejä löytyi verrattain vähän. Olen edellä esitellyt viidestä vastauksesta esimerkkejä (12–16), joissa näen viittauksia tekstin monimodaalisuudesta. Vastauksista oli edellä olevien lisäksi löydettävissä myös seuraavanlaisia esimerkkejä (17 ja 18), jotka pitävät sisällään eriasteisesti viittauksia multimodaalisista ominaisuuksista:

17) LV11: No, omassa opetuksessani tv:n käyttö on pikku hiljaa lisääntynyt. Nykyään tuntuisi jo mahdottomalta pitää tunteja ilman internetin (--) käyttömahdollisuutta. Vanha totuushan on esim., että yksi **kuva** kertoo enemmän kuin tuhat sanaa.

18) LV2: Nykyisin teknologisten laitteiden vallankumouksen myötä perinteiseen lukemiseen ja tekstin tuottamiseen on tullut paljon lisää: **Kuvien tulkitseminen** ja liittäminen, hyperlinkit, **taulukot** ja **diagrammit**, tietotulvan käsittely -> lähdekritiikki (trollaus), some-kirjoittelu & -lukeminen (--), **erityylinen tekstin** tuottaminen eri tilanteissa (--)

LV11 tuo esiin kuvan monimodaalisuuteen liittyen, jolloin viittaus kohdistuu ainakin visuaaliseen elementtiin. Monilukutaitoon liittyen esimerkissä (17) mainitaan myös lisääntynyt tieto- ja viestintäteknologian käyttö sekä internet, jotka ovat keskeisiä. LV2 erittelee esimerkissä muun muassa kuvien tulkitsemisen, taulukot ja diagrammit sekä erityylinen teksti. Erityylinen teksti viittaa mielestäni erimuotoiseen tekstiin ja tässä yhteydessä LV2 on maininnut siis myös tuottamisen, joka on monilukutaidon kannalta oleellista (Luukka 2013: 2). Modernimpaa näkemystä edustaa mielestäni myös toteamus siitä, että perinteiseen lukemiseen ja tekstin tuottamiseen on tullut paljon lisää. Näiden lisäksi esimerkissä (18) on monilukutaitoon liittyviä asioita, kuten tietotulvan käsittely, jota on tarkennettu lähdekritiikillä ja somekirjoittelulla ja -lukemisella.

Monimodaalisuuteen liittyviä esimerkkejä löytyi suuresta osasta vastauksia, mutta monelta osin esimerkit jättävät tulkinnan varaa. Vastauksien joukossa oli kuitenkin myös vastauksia, joista en löytänyt viittauksia monimodaalisuuteen. Vastajaat LV1, LV4 ja LV7 eivät viittaa monimodaalisuuteen vastauksissaan ja näissä vastauksissa tulkitseminen käsityksen luku- ja kirjoitustaidon suhteen enimmäkseen perinteisessä valossa.

### 5.2.2 MONIMODAALISUUS AINEENOPETTAJIEN VASTAUKSISSA

Monimodaalisuuteen liittyviä viittauksia esiintyy aineenopettajien vastauksissa hyvin vaihtelevasti. Myöskään aineenopettajien vastauksien yhteydessä en ole poiminut esimerkkejä monimodaalisuudesta jonkin tietyn kyselyn kysymyksen alaisuudesta, vaan tarkastellut sitä varten kokonaista vastausta. Monimodaalisuuteen liittyviä viittauksia löytyi kahdeksasta aineenopettajan vastauksesta, joista kaikki eivät kuitenkaan ole täysin selkeitä. Käsittelen esimerkit siten, että tarkastelen ensimmäisenä esimerkkiä (19), joka edustaa mielestäni lähimmin perinteistä tekstikäsitystä. Viimeisiksi jätän esimerkin (25), joka ei kerro kovin selkeästi erimuotoisten tekstien

olemassaolon ymmärtämisestä, mutta jossa kuitenkin näen jonkinasteisen viittauksen kuitenkin sen suhteen. Esimerkit (19, 21–24) ovat muodoltaan määritteleviä kopulalauseita, joissa esiintyy olla-verbi, tosin yhdessä kielteisessä muodossa. Yksi esimerkki (20) poikkeaa kopulalauseen rakenteesta, mutta vastaa silti kysymykseeni luku- ja kirjoitustaidosta.

Esimerkki (19) heijastelee pitkälti perinteistä näkemystä tekstistä. AVM3 määrittelee lukemista kopulalauseen keinoin esittäen olla-verbin kuitenkin ennen varsinaista määritelmää olemassa kysymyksessä ”*Mitäkö **on** mielestäni lukeminen?*”:

19) AVM3: Mitäkö **on** mielestäni lukeminen? Ensimmäisenä tulee mieleen ”nenä kiinni kirjassa”- lukeminen, mutta tokihan lukemiseksi täytyy luokitella myös **lehtien** lukeminen, kännykästä **iltasanomien juttujen** lukeminen tai **facebookin päivitysten** lukeminen (--)

Perinteiseen käsitykseen viittaa erityisesti AVM3:n mainitsema ”*nenä kiinni kirjassa*”-*lukeminen*’, jolla vastaaja ilmeisesti itsekin viittaa perinteisyyteen. Tämän lisäksi vastaaja kuitenkin tarkentaa lukemista tuomalla esiin lehtien lukemisen, iltasanomien lukemisen kännykästä sekä sosiaalisen median palveluihin kuuluvan Facebookin päivitysten lukemisen. Vaikka AVM3 ei viittaa suoraan erimuotoisiin teksteihin, voivat nämä mielestäni kuvastaa kapealla tavalla sitä, että ymmärretään erilaisten tekstien olemassaolo. Tämä esittäytyy mielestäni myös sen myötä, miten AVM3 tarkentaa perinteistä lukemista uudempien medioiden lukemisella – uudet mediathan pursuavat erimuotoisia tekstejä.

Seuraavat kaksi esimerkkiä (20 ja 21) kantavat mukanaan samantyylistä käsitystä tekstistä toisiinsa nähden. Esimerkeistä toisessa (21) esiintyy kopula, jossa vastaaja määrittelee lukemista ja kirjoittamista. Esimerkki (20) ei ole rakenteeltaan kopulalause, mutta siinä kuitenkin myös määritellään lukemisesta:

20) AVM2: Lukeminen **koostuu monenlaisesta** lukemisesta (asiatekstin, lehtien, nettisivujen, ym lukeminen) samoin kuin kirjoittaminen (tieteellinen teksti, mielipiteet, tekstiviestit ...)

21) AVH1: Lukeminen ja kirjoittaminen ovat ajattelua. (--). Lukemiseen liittyen käsittelemme oppilaiden kanssa monesti vertailevalla otteella **erilaisia tekstilajeja**.

AVM2 määrittelee esimerkissä (20) lukemisen olevan monenlaista lukemista, jolla voidaan mielestäni viitata siihen, että luemme ja kirjoitamme erilaisia tekstejä. Tätä tukee myös se, että vastaaja tarkentaa sulkeissa olevilla luetteloillaan erilaisia tekstejä mainiten asiatekstit, lehdet, tekstiviestit ja nettisivut, joista erityisesti viimeiseksi mainitussa voi esiintyä hyvinkin runsain mitoin tekstien erilaisia multimodaalisia muotoja. Esimerkissä (21) AVH1 nostaa esiin erilaiset tekstilajit, jonka voidaan ajatella olevan myös viittaus monimuotoisiin teksteihin, sillä monimuotoisuuskin on tuonut mukanaan uusia tekstilajeja.

Esimerkki (22) kuvastaa edellisiin verrattuna tarkemmin sitä ajatusta, että tekstit ovat

monilukutaidon mukaan monimuotoisia. Tästä huolimatta viittaus ei kuitenkaan ole selkeä kuva monilukutaidon kuvastamasta tekstikäsitteestä.

22) AVH3: Lukeminen **on** mielestäni sitä, että pystyy ymmärtämään **erilaisia tekstejä** (--).

AVH3 määrittelee kopulalauseen avulla lukemisen kyvyksi ymmärtää erilaisia tekstejä. Monilukutaidon kannalta keskeistä on ymmärtää erilaisia ja erimuotoisia tekstejä. Erilaisten tekstien voidaan siis mielestäni käsittää viittaavan nimenomaan siihen, että ympäristössämme olevat tekstit ovat muodoltaan toisistaan eriäviä. Esimerkkiin (22) verrattuna seuraavassa esimerkissä (23) nostetaan esiin eri tavoin tekstien erilaisuutta. Esimerkissä (23) lukemista määritellään kielteisen kopulalauseen keinoin:

23) AVK2: **Laajasti** ajateltuna lukeminen **ei ole** pelkkää **tekstin käsittelyä**, vaan myös **erilaisten kuvien, taulukoiden ja tilastojen** ymmärtämistä.

AVK2 ei sinänsä mainitse esimerkissä (23) erilaisia tekstejä, kuten esimerkiksi edellisessä esimerkissä AVH3 tekee. AVK2 tuo esiin, että lukeminen voidaan nähdä **laajasti**, jolloin siihen kuuluu muutakin kuin tekstin käsittely. Jo pelkkä maininta lukemisen laajemmasta olemuksesta kuvastaa modernimpaa käsitystä lukemisesta ylipäättään. AVK2 ottaa tämän myötä esiin erilaiset kuvat, taulukot ja tilastot, jotka kuvastavat osaltaan sitä, mitä monilukutaitoiselta lukijalta vaaditaan (Luukka 2013: 3).

Monimodaalisuuteen liittyvistä esimerkeistä erottui yksi esimerkki (24), joka kuvastaa mielestäni jo melko hyvin sitä tekstien erimuotoisuuteen liittyvää ajatusta, jota monilukutaito mukanaan kantaa. Esimerkki on syntaktiselta rakenteeltaan kopulalause jälkimmäistä tarkentavaa virkettä lukuun ottamatta:

24) AVÄ1: Lukeminen **on erilaisiin merkkeihin** kätkeytyvän sanoman avaamista ja ymmärtämistä. (--) **Kuvaa, ääntä, sanaa ja muita merkkejä yhdistelevät tekstit** ovat suuri osa lukemisemme arkea, ja jo varhain opitaan käyttämään ja tulkitsemaan **monikanavaisia tekstejä**.

Heti esimerkin (24) alkuun AVÄ1 määrittelee lukemiseen liittyvät erilaiset merkit, jotka kuvastavat monellakin tapaa monimodaalisia tekstejä. Vastaja mainitsee myös kuvan, äänen, sanan ja *muita merkkejä yhdistelevät tekstit*, jotka myös nähdään osana arkeamme. Tämä on keskeinen maininta vastauksessa, sillä se viittaa oikeastaan suoraan siihen, että monimodaalisuuteen kuuluu visuaalisia, auditiivisia ja kielellisiä piirteitä yhdistettynä moniin muihin piirteisiin. AVÄ1 nostaa esiin myös monikanavaiset tekstit, jonka voidaan nähdä viittaavan muun muassa monimediaisen ympäristömme välittämiin monenlaisiin teksteihin.

Aineenopettajien vastauksista löytyi lisäksi yksi esimerkki, jota ei välttämättä suoraan voisi laskea viittaamaan monimodaalisuuteen. Esimerkki (25) poikkeaa muista monimodaalisuuden

esimerkeistä myös syntaktiselta rakenteeltaan, sillä se ei ole kopulalause. Esimerkin (25) vastaaja kuitenkin nostaa esiin seikan, mikä jollakin tasolla tukee näkemystä erimuotoisista teksteistä.

25) AVH2: Tietokoneen kautta näytän paljon **erilaisia asiaan liittyviä kuvia, videopätkiä, radiopätkiä tai lauluja.**

Esimerkissä (25) ei ole viittausta erilaisiin teksteihin, mutta AVH2 mainitsee kuvat, videopätkät, radiopätkät ja laulut siten, että esittelee niitä opetuksessaan johonkin asiaan kuuluen. Tällä voidaan mielestäni ajatella viittaavan siihen, että johonkin tekstiin, tapahtumaan tai muuhun asiaan voi liittyä esimerkiksi kuva- tai videoaineistoa, joka tukee esimerkiksi kielellistä versiota. Tukeehan kuvien ja videopätkien käyttö opetuksessa muutoinkin oppilaiden käsitystä siitä, että tekstejä on erilaisia, ja AVH2:n maininnat myös viittaavat melko hyvin monimodaalisuuden eri elementteihin.

Monimodaalisuuteen viittaa suurin osa opettajista. Monimodaalisuus tarkoittaa tekstien erimuotoisuutta, jota on havaittavissa monipuolisesti ympäristöstämme (Cazden ym. 1996: 78–80, 83 ks. myös Bull & Anstey 2006: 25 & Tompkins ym. 2015: 3). Opettajat tuntuvat siis kuitenkin suurimmaksi osaksi ymmärtävän, että teksti voi tänä päivänä olla monen muotoista, eikä tekstiksi lasketa enää esimerkiksi vain perinteistä printattua kielellistä tekstiä. Toiset tuntuvat tietenkin käsittävän tämän selkeämmin kuin toiset. Monimodaalisuuteen viittaavat esimerkit ovat sekä luokanopettajien että aineenopettajien keskuudessa hyvin samankaltaisia – pääosin siihen viitataan erilaisten tekstien lukemisella, mutta osa vastaajista myös erittelee esimerkiksi kuvan lukemisen. Vaikka monimodaalisuuteen viitataan suurimmassa osassa vastauksista, oli kuitenkin hyvin yllättävää, että opettajista osa ei viitannut näihin seikkoihin lainkaan. Sekä luokan- että aineenopettajien keskuudesta löytyi vastaajia, jotka eivät kiinnittäneet monimodaalisuuteen huomiota vastauksessaan. Määrä viittauksien suhteen oli näissä kahdessa ryhmässä keskimäärin sama. Kuten monimediaisuuteen liittyen, myös monimodaalisuuteen liittyen kaikki esimerkit eivät olleet kovinkaan selkeitä, sillä ajatukset olivat osaltaan tiukasti rivien välissä jättäen tulkinnanvaraa.

### 5.3 MONITILANTEISUUS

Monitilanteisuus liittyy monilukutaidon osalta siihen, että sen mukaan monilukutaitoinen on tietoinen tilanteen vaikutuksesta käytänteisiin, joita lukemisessa ja kirjoittamisessa käytetään. Tämän lisäksi monilukutaitoisella on taito myös valita tapa, joka kussakin tilanteessa on sopiva. (Luukka 2013: 3.) Monitilanteisuus jää opettajien (tässä vaiheessa ainakin luokanopettajien) osalta melko vähäiselle huomiolle. Sitä ei siis kovinkaan paljoa nosteta esiin eikä useimmiten myöskään selkeällä tavalla. Osa vastaajista ei kiinnitä tilanteellisuuteen huomiota laisinkaan. Nostan tässä

luvussa esiin sellaiset vastauksien esimerkit, joissa monitilanteisuus jollakin tavalla mielestäni ilmenee esitellen ensin epämääräisemmät ja edeten selkeämpiin. Selvitän, millä tavoin kontekstin merkitys tekstien kanssa toimiessa välittyy opettajien vastauksista.

### 5.3.1 MONITILANTEISUUS LUOKANOPETTAJIEN VASTAUKSISSA

Luokanopettajat kiinnittävät monitilanteisuuteen huomiota jonkin verran. Joissakin vastauksissa painotus tilanteellisuuteen tuli esiin vahvemmin, toisissa se puolestaan oli melko tiukastikin rivien välistä tulkittavissa. Käsittelen esimerkit käsitellen ensin monitilanteisuuden kannalta selkeimmän esimerkin edeten vaikeaselkoisempiin. Esimerkit ovat kielellisiltä ominaisuuksiltaan vaihtelevia. Seuraava esimerkki (26) on monitilanteisuuteen liittyvistä esimerkeistä mielestäni selvin.

26) LV2: erityylinen tekstin tuottaminen **eri tilanteissa**: tekstiviestit (tiivisti puhekieltäkin käyttäen), viralliset hakemukset, tarinat, esitelmät. (--) Eräänä haasteena varmasti on **erityylinen kirjoitetun kielen** käyttäminen **eri tilanteissa** vrt. tekstari ja virallinen teksti.

LV2 nostaa vastauksessaan kahteen otteeseen esiin tilanteellisuuden mainitsemalla hyvin suoraan *tekstin tuottamisen eri tilanteissa*. Tätä vastaaja erittelee kummassakin yhteydessä tarkentamalla tuoden esiin karkeistaen vapaa-ajan tilanteita ja virallisia tilanteita, joihin esimerkiksi mainitut tekstiviestit ja viralliset hakemukset viittaavat. Tämän LV2 näkee olevan yksi haaste ja viittaa mielestäni monitilanteisuuden keskiöön, siitä että eri tilanteissa tekstin tuottamiseen tarvitaan erilaisia taitoja (Luukka 2013: 3).

Esimerkit (27 ja 28) eivät viittaa yhtä tarkasti monitilanteisuuteen, mutta käsittelen ne samassa kappaleessa, sillä molemmat ovat rakenteellisesti kopulalauseita, joissa määritellään kirjoittamista, lukemista ja oikeinkirjoitusta. Esimerkissä (27) on myös konditionaalilla avulla lievennetty nesessiivirakenne *tulisi tarkastella*:

27) LV12: Kirjoittamista ja lukemista **on** monenlaista ja molempia **tulisi tarkastella kontekstisidonnaisesti**. Samasta aiheesta kirjoitettu viesti voi olla hyvin erilainen esimerkiksi Whatsapp-viestinä ja sähköpostina, uutisena tai juoruna, lööppinä tai hesarissa jne.

28) LV5: (--) oikeinkirjoitus **on** taito, jonka arvostus näyttää vähenevän, kun tekstataan viestejä, ei luullakseni kirjoitella enää **vapaa-ajalla** niin paljon päiväkirjoja tai kirjeitä kokonaisiin lauseisiin. Kun **vapaa-ajalla** osataan – ainakin oppilaat osaavat – joka tapauksessa jo käyttää yhtä ja toista välinettä ja sosiaalista mediaa jo varhaisessa iässä, on ihan hyvä ja tärkeää, että myös **koulussa** hyödynnetään näitä oppimisessa. (--) Lapset oppivat niin nopeasti ja paljon toisiltaan muualla kuin **koulussa** – ja myös **koulussa** (--).

LV12 nostaa esiin suorasanaisesti kontekstisidonnaisuuden, joka pitäisi ottaa huomioon kirjoittamisen ja lukemisen yhteydessä. Välttämättömyyden lievennys konditionaalilla nesessiivisessä rakenteessa *tulisi tarkastella* kumpuaa luultavasti siitä, ettei tätä vastaajan mukaan tapahdu – ei ehkä niin oppilaiden kuin opettajienkaan parissa tarpeeksi. LV12 viittaa esimerkissä



(27) tilanteellisuuteen mainiten myös erilaisia tekstilajeja, jotka viittaavat eri tilanteisiin, vapaa-ajan tilanteisiin (Whatsapp-viestit) sekä virallisempiin (uutinen). Esimerkki (28) pitää myös sisällään viittausta erilaisiin tilanteisiin, mutta tuo sen esiin jättäen mainitsematta varsinaisen kontekstin merkityksen. LV5 kertoo kuitenkin vapaa-ajan taitojen ja koulussa esiintyvien taitojen eroja ja pitää tärkeänä, että vapaa-ajalla opittuja taitoja hyödynnettäisiin myös koulussa tapahtuvassa opiskelussa.

Seuraavassa esimerkissä (29) tilanteellisuus tulee myös esiin, mutta siitä kertominen ei ole kovin monisanaista, vaan tulkittavissa oikeastaan asiayhteydestä:

29) LV9: Lähteiden käyttö tiedon haussa on vaikeaa, koska tekstiä on paljon **erilaisissa yhteyksissä**. Oppilaat tarvitsevat harjoittelua lähteiden valinnassa ja siinä, **miten lähdettä käytetään** omassa työssä.

LV9 tuo monitilanteisuuden esiin vastauksessaan kertomalla lähteiden käytöstä tiedon haussa, jossa erilaisissa yhteyksissä on löydettävissä varsin paljon. Kiinnitin tässä esimerkissä (29) huomion siis mainintaan erilaisista yhteyksistä, jotka viittaavat mielestäni erilaisiin konteksteihin, joissa työskennellään tekstien kanssa. Kiinnostavaa on myös LV9:n painotus taidosta lähteen käyttöön liittyen. Se, miten lähdettä tulee käyttää, liittyy myös monitilanteisuuteen, sillä monilukutaidon monitilanteisuuden kannalta on nimenomaan tärkeää ymmärtää millä tavoin ja millä tarkoituksella lähteitä käytetään (Luukka 2013: 3).

Viittaukset monitilanteisuuteen jäävät kahdessa viimeisimmässä esimerkissä hieman suppeiksi verrattuna aiemmin esiteltyihin esimerkkeihin. Esimerkissä (30) esiintyy nesessiivirakenne *pitää opettaa*:

30) LV3: Kuitenkin myös tvt- laitteisiin liittyen oppilaille **pitää opettaa** perusasioita, joihin he törmäävät päivittäin **niin koulussa kuin kotona**.

31) LV11: Oikeinkirjoitustaitoja – tähän havaintojeni mukaan vaikuttaa paljon mm. **puhelimilla käytävä viestintä, jossa pyritään mahdollisimman lyhyisiin viesteihin**.

LV3:n mielestä *oppilaille pitää opettaa perusasioita*. Tätä vastaaja kuvaa välttämättömänä toimena ja näkee perusasioihin kuuluvaksi sellaiset asiat, joihin oppilaat törmäävät sekä koulussa että vapaa-ajalla. Tämän voidaan mielestäni katsoa viittaavan siihen seikkaan, että vapaa-aikana ja koulussa ollessa meidän täytyy osata tietynlaisia käytänteitä, jotta osaamme toimia erilaisissa tilanteissa. Esimerkin (31) viittaus on mielestäni luettavissa täysin rivien välistä; LV11 nostaa oikeinkirjoitukseen liittyen esiin puhelimilla käytävän viestinnän, jolle ominaista ovat mahdollisimman lyhyet viestit. Vaikka LV11 ei vastauksessaan viittaa sinänsä monitilanteisuuteen tai kontekstin merkitykseen tekstien parissa toimimisessa, voi tämän esimerkin nähdä viittaavan tässä tapauksessa vapaa-ajan tilanteeseen, jossa tarvitaan tietynlaista käytännettä, jotta osataan tuottaa tietynlaista tekstiä (lyhyt viesti).

Monitilanteisuuden merkitys ei erotu kovinkaan selkeästi luokanopettajien

vastauksista, ja verrattuna moniin muihin monilukutaidon elementteihin, saa se vähän huomiota osakseen. Kaikkiaan jonkinlaisia viittauksia monitilanteisuudesta löytyi puolesta vastauksia, mutta vastaajien LV1, LV4, LV6, LV7, LV8 ja LV10 vastauksista en löytänyt minkäänlaisia viitteitä kontekstin huomioimiseen lukemisessa ja kirjoittamisessa.

### 5.3.2 MONITILANTEISUUS AINEENOPETTAJIEN VASTAUKSISSA

Monitilanteisuus välittyi aineenopettajien vastauksista vähäisenä ja melko monitulkintaisena. Seuraavat esimerkit (32–36) monitilanteisuuteen liittyen eivät ole kieliopilliselta rakenteeltaan yhteneviä, ja esittelenkin ne käsitellen ensin esimerkin, joka mielestäni on kaikkein selkein.

32) AVÄ1: Monet **vapaa-aikana** sekä **opiskelu- ja työelämässä** tarvittavat tv-taidot **olisi hyvä olla** luontevana osana koulussa, jossa tehdään monialaisia projekteja ja opiskellaan ilmiökeskeisesti.

Esimerkissä (32) AVÄ1 nostaa esiin tv-taidot, joita tarvitaan vapaa-aikana, opiskellessa ja työelämässä. Tämän vuoksi AVÄ1 arvottaa, että tällaisten tieto- ja viestintäteknologia- ja viestintätaidojen *olisi hyvä olla* osa koulua luontevalla tavalla. Ilmauksessa vastaaja käyttää konditionaalia, mikä voi viitata toteutumattomaan asiintilaan hänen mielestään. AVÄ1 erottelee mielestäni siis toisistaan vapaa-ajan, opiskeluajan ja työelämän siten, että kaikissa voi nähdä olevan omat tietyt käytänteensä toimia, ja näitä kaikkia tulisi osata. Kahdessa seuraavassa esimerkissä tuodaan suhteellisen selkeästi esiin monitilanteisuutta, vaikkakaan sitä ei suoranaisesti mainita esimerkissä. Syntaktisilta ominaisuuksiltaan esimerkeissä (33 ja 34) esiintyy kopulalauseita, jossa määritellään lukemisen olemusta (33) ”*Lukeminen opiskelutarkoituksessa on...*” ja (34) ”*Lukeminen on ainakin...*”:

33) AVK2: Lukemiseen (--) koetan antaa kuitenkin opiskelijoille jonkinlaisia **työkaluja tekstin käsittelyyn** eli ymmärtämiseen ja siihen, **miten tekstejä voi lukea eri tavoin erilaisia tarkoituksia varten**. (--) Lukeminen **opiskelutarkoituksessa on** mielestäni ennen kaikkea ymmärtämistä.

34) AVH3: Lukeminen **on** ainakin omalla kohdallani hieman **erilaista** silloin, kun luen **etsiäkseni tietoa** kuin silloin, kun luen **vapaa-ajan harrastuksenani**. Lukemiseen **vaikuttaa myös se, luenko ääneen esimerkiksi jollekin lapselle vai itsekseni hiljaa**.

Keskeistä edellä olevassa esimerkissä (33) on mielestäni AVK2:n esille ottama ajatus työkaluista ensinnäkin tekstin käsittelyyn ja myös sitä varten, *miten tekstejä voi lukea eri tavoin erilaisia tarkoituksia varten*. Tämä kuvastaa toisaalta monitilanteisuuden periaatetta, jossa keskeistä on se, että lukemisen ja kirjoittamiseen liittyvät käytänteet vaihtelevat tilanteen ja tarkoituksen mukaan (Luukka 2013: 3). AVK2 kertoo myös mielipiteensä lukemisesta *opiskelutarkoituksessa*, jossa opiskelutarkoitukseen liittyvällä lukemisella viitataan jo siihen, että on ehkä olemassa muunlaistakin lukemista kuin lukemista opiskelussa ja näin ollen myös tarkoitus erilaisessa

lukemisessa voi olla erilainen. Tämän rinnalla AVH3 kuvailee lukemisensa olevan erilaista riippuen siitä, mikä on lukemisen tarkoitus. Tässä yhteydessä vastaaja nostaa esiin tiedon etsinnän ja vapaa-ajan lukemisen. Lukemiseen liittyen AVH3 kertoo siihen vaikuttavan myös se, lukeeko ääneen lapselle vai itsekseen hiljaa, mikä viittaa suoraan tilanteen merkitykseen. Monitilanteisuuden kannalta nämä huomiot ovat keskeisiä, sillä tilanne ja tarkoitus vaikuttavat lukemiskäytännön valintaan (Luukka 2013: 3).

Seuraavassa esimerkissä tilanteisuus erottuu, mutta viittaus jää vähäsanaiseksi. Esimerkistä on löydettävissä kaksi kopulalausetta: ”*Tiedonhaku on nimenomaan se asia, (--).*” sekä ”*Lukeminen ja kirjoittaminen (--)* ovat toisinaan taas välttämätön pakko, (--).”:

35) AVH2: Tiedonhakua teemme tunneilla joko kännykän tai tietokoneen välityksellä. **Tiedonhaku on nimenomaan se asia, jota painotan opetuksessa koko ajan enemmän, koska sitä taitoa tarvitaan jatkuvasti. (--)** Lukeminen ja kirjoittaminen (--) **ovat toisinaan taas välttämätön pakko, minkä avulla pystymme jäsentämään jokapäiväisiä** arkiaskareita ja selviämään **erilaisista tilanteista.**

AVH2 nostaa esimerkissä (35) seikkoja, joiden voidaan mielestäni nähdä viittaavan jollakin tasolla kontekstin merkitykseen. Esimerkin (35) lopussa vastaaja mainitsee lukemisen ja kirjoittamisen olevan välttämätön pakko, jotta voisimme jäsentää jokapäiväisiä arkiaskareita ja selviämään erilaisista tilanteista. Tämä huomio on monitilanteisuuden kannalta merkityksellinen, että jokapäiväisiin arkiaskareisiin liittyy monia erilaisia käytänteitä, joita myös käytetään erilaisista tilanteista selviämiseen. Tiedonhaun voi myös sinällään katsoa kuuluvaksi monitilanteisuuteen, sillä se todella vaatii taitajaltaan tiettyjä käytänteitä, jotta toiminto tulee suoritettua tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti.

Viimeisessä aineenopettajien monitilanteisuuden esimerkissä (36) viitteet monitilanteisuuteen ovat tulkittavissa oikeastaan täysin rivien välistä, mutta silti viitteitä mielestäni esimerkistä löytyy:

36) AVM2: **Perinteisen kirjasta lukemisen rinnalle on noussut netistä haetun tiedon lukeminen, joka on tuonut mukanaan uusia haasteita.**

AVM2 ottaa esiin perinteisen kirjasta lukemisen rinnalla netistä haetun tiedon lukemisen. AVM2 toteaa myös netistä haetun tiedon lukemisen tuoneen mukanaan uusia haasteita. Tilanteen merkitykseen tässä voi mielestäni viitata se, että nykyään tiedonhakua suoritetaan paljon internetissä, mikä vaatii uusia toimintatapoja käyttäjiltään, jotka AVM2 näkee haasteina. Merkitystä on siis sillä, etsiikö tietoa lukien perinteistä kirjaa vai etsien tietoa internetistä.

Monitilanteisuus saa aineenopettajien vastauksissa selkeästi vähemmän huomiota verrattuna luokanopettajien vastauksiin. Aineenopettajavastaajista monitilanteisuuteen viittasi vastaajista viisi, kun taas loput kuusi eivät viittaneet siihen lainkaan (vastaajat AVÄ2, AVÄ3,

AVM1, AVM3, AVH1 ja AVK1). Myös viittauksen tarkkuus erosi melko paljon verraten luokan- ja aineenopettajia, sillä selkeimmät esimerkit monitilanteisuudesta esittivät luokanopettajat mainiten esimerkiksi suoraan tilanteen merkityksen ja kontekstisidonnaisen näkemyksen tekstien suhteen (esimerkit 26 ja 27). Tästä huolimatta monitilanteisuus ei saa muihin monilukutaidon elementteihin verrattuna paljoa huomiota, vaikkakin se joissakin vastauksissa korostuikin merkittävästi.

## 5.4 LUKEMISKÄSITYS

Muutokset ovat tuoneet mukanaan koulumaailmaan paljon uudenlaisia käsityksiä. Lukutaito, joka on kokenut parin vuosikymmenen aikana melkoisen merkityksen muutoksen, pitää nyt sisällään perinteiseen verrattuna uusia taitoja. Tästä syystä myös käsitteitä on päivitetty, ja lukutaidon rinnalla nähdään myös tekstitaito ja oman tutkimukseni kannalta keskeinen monilukutaito. (Bull & Anstey 2006, Leu ym. 2013 & Luukka 2013.) Tässä alaluvussa tarkoitukseni on nostaa aineistostani esiin niitä esimerkkejä, jotka kertovat jotain siitä, millaista käsitystä kukin opettajavastaaaja kantaa lukutaidosta – onko käsitys siis hyvin lähellä perinteistä näkemystä lukutaidosta, vai näkeekö vastaaaja lukutaidon olevan paljon laajempi monien taitojen joukko. Nostan esiin myös sellaiset kohdat, joissa vastaaaja mahdollisesti mainitsee monilukutaidon vastauksessaan. Jaottelen alaluvun modernin, modernin ja perinteisen välimaastoon jäävän ja perinteisen lukutaitokäsityksen mukaan. Tässä alaluvussa tarkastelen, millaisia lukemis- ja kirjoittamiskäsityksiä opettajilla on.

### 5.4.1 LUKEMISKÄSITYS LUOKANOPETTAJIEN VASTAUKSISSA

Seuraavissa esimerkeissä nostan esiin opettajien vastauksista otteita lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyen. Otteet on poimittu vastauksista pääosin kohdasta, jossa opettajat vastaavat toiseen kysymykseen: *Mitä on mielestäsi lukeminen ja kirjoittaminen?* Osa esimerkeistä ilmenee eri kysymykseen vastatessa, mutta mainitsen siitä erikseen tällaisissa tapauksissa. Ensimmäiset esimerkit kantavat perinteistä käsitystä luku- ja kirjoitustaidosta. Seuraavat esimerkit ovat muodoltaan deklaraatiivilauseita, jotka kysymyksenasettelusta johtuen ovat tässä tapauksessa hyvin yleisiä. Finiittiverbeistä esimerkeissä esiintyy yleinen *olla*. (VISK § 887.) Esimerkit ovat myös kopulalauseita, joissa vastaaajat määrittelevät lukemista ja kirjoittamista (VISK § 891):

37) LV1: Lukeminen **on** uuden oppimista, vanhan kertaamista, asioiden muistelua, uusien elämysten saamista, kommunikointia toisten kanssa. Kirjoittaminen **on** itsensä ilmaisemista, omien ajatusten selkeyttämistä (miellekartat) uuden opetteluun kirjoittamisen kautta, toisen kanssa viestittelyä

38) LV4: Lukeminen **on** sanojen tarkkaa ja virheetöntä lukemista/sujuvaa. Sanojen merkitysten tunnistamista. Luetun rytmittämistä ja tauottamista (ääneenluku) järkeviksi kokonaisuuksiksi. Ilmeikästä tulkintaa. Tärkeä tavoite **on** ymmärtää sisältö ja antaa tekstille merkitys. Lukeminen **on** myös ennakkointia – tekstin sisällön ja otsikon perusteella pohdintaa, mitä seuraavaksi voisi tapahtua. Lukeminen **on** myös nautintoa ja mielihyvää tuottava taito. Kirjoittaminen **on** sujuvaa kirjoittamista, hyvää oikeinkirjoitusta (kirjain-, tavu-, sana-, virke-, tekstitasot).

Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät käsitykset näyttäytyvät selkeimmin perinteisinä vastaajien LV1 ja LV4 vastauksissa (37 ja 38). Molemmat vastaajat luettelevat, mitä lukeminen ja kirjoittaminen heidän mielestään ovat. Koska perinteisen näkemyksen kognitiivisen lähestymistavan mukaan luku- ja kirjoitustaito nähdään vaiheittaisena yksilön ajattelun rakentumisen ja kehittymisen taitona, voi esimerkeistä hahmottaa vastaajien painottavan käsityksessään tätä (Kauppinen 2010: 76). LV1:n vastauksessa määritellään mielestäni yksilöä koskevaa kognitiivista prosessia. LV4 määrittelee osaltaan hieman tarkemmin mainiten lukemisen sujuvuuden, sanojen tunnistamisen ja luetun rytmittämisen ja kirjoittamiseen liittyen puolestaan sujuvan kirjoittamisen ja oikeinkirjoittamisen. Nämä määritelmät kuvastavat perinteistä lukutaitoa muihin vastaajiin verrattuna selkeimmin; otteista ei esimerkiksi löydy viittausta modernimpaan lukutaitokäsitykseen, esimerkiksi digitalisoitumisen ilmaisuna. Vaikka LV1 näkee lukemisen ja kirjoittamisen tällä tavoin, hän katsoo kuitenkin tärkeäksi esimerkiksi sen, että koulu pysyy mukana ajan hengessä. LV4:n vastauksesta kokonaisuudessaan ilmenee selkeää hämmennystä muun muassa sähköistymiseen liittyen. Kuitenkaan nämä asiat eivät ole mainittuna heidän vastatessaan lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Kaikkien vastaajien vastaukset eivät ole yhtä ilmeisiä käsitykseensä liittyen. Seuraavaksi esittelen esimerkit (39 ja 40), joissa vastaajat määrittelevät lukemista ja kirjoittamista, mutta käsityksen voi nähdä kuitenkin perinteistä käsitystä modernimpana. Käsityksen asettuvat siis ikään kuin perinteisen ja modernin käsityksen välimaastoon. Toinen esimerkeistä on lausetyypiltään kopulalause ja siinä esiintyy *olla*-verbi (VISK § 891). Esimerkki (40) on myös kopulalauseenomainen, mutta se on hieman erilainen, sillä *olla*-verbi ei esiinny siinä. Kyseinen esimerkki (40) kuitenkin vastaa annettuun kysymykseen ”Mitä on mielestäsi lukeminen ja kirjoittaminen?” ilmaisten sen tarkan ja suoran määritelmän sijasta mielipiteenä.

39) LV8: Lukutaitoa **on** mekaanisen lukutaidon lisäksi myös monenlainen muu lukeminen. Ymmärtävä lukeminen **kehittyy** vähitellen. Uusi opetussuunnitelma **on** pullollaan monilukutaitoon liittyviä asioita ja niitä me opettajatkin vähitellen **alamme** sisäistää... Kirjoittaminen **on** puhutun kielen muuttamista kirjoitettuun muotoon. Vähitellen kirjoittaminen **lähtee** pienilläkin oppilailla sujumaan, ensin äänne ja tavu kerrallaan, päätyen sanoiksi ja lauseiksi.

40) LV3: Näen lukemisen ja kirjoittamisen mekaanisten taitojen lisäksi myös ymmärtämisenä, soveltamisena, yhdistelemisenä, tiedon etsintänä, itsensä ilmaisuna ja nykyään melko vahvasti myös lukemisen osalta medialukutaitona.

Olen järjestänyt esimerkit (39 ja 40) järjestykseen, jossa jälkimmäisin voidaan mielestäni nähdä modernimpana. Tässä olen ottanut huomioon kokonaiskuvan kyseisten opettajien käsityksistä. LV8 jää vastauksessaan mielestäni lähimmäs perinteistä lukemiskäsitystä. Vaikka LV8 mainitseekin esimerkissä (39) monilukutaidon käsitteen, kokonaiskuva kertoo kuitenkin vielä jokseenkin melko perinteisentyylisestä käsityksestä luku- ja kirjoitustaitoa kohtaan. Perinteiseen lukutaitoon viittaa LV8:n maininta mekaanisesta lukutaidosta, ymmärtävästä lukemisesta ja kirjoittamiseen liittyen äänteistä, tavuista, sanoista ja lauseista. Hieman modernimpaa käsitystä kuvastaa puolestaan määrittely lukutaidosta monenlaisena muunakin lukemisena sekä monilukutaidon mainitseminen. Modernimpaan käsitykseen viittaavat asiat ovat mielestäni kuitenkin niukkoja. LV3 määrittelee lukemista perinteisen käsityksen tapaan aluksi mekaanisina taitoina, mutta sen lisäksi myös ymmärtämisenä, soveltamisenä, yhdistelemisenä, tiedon etsimisenä ja ottaa esiin myös medialukutaidon. Nämä kaikki voidaan osaltaan nähdä kuuluviksi monilukutaitoon. Erityisesti taitojen soveltaminen, yhdistely ja tiedon etsintä medialukutaidon rinnalla kuuluvat monilukutaitoon (Luukka 2013: 2).

Esimerkit (41 ja 42) voidaan nähdä edellisiin verrattuna jälleen hieman modernimpana näkemyksenä luku- ja kirjoitustaidosta. Molemmissa esiintyy kopulalauseita ja ensimmäisenä olevasta (41) myös esimerkin (40) kaltainen mielipiteenomainen määritelmä.

41) LV6: Koen luku- ja kirjoitustaidon **välineiksi**, joiden avulla oppilas myöhemmin oppii uusia taitoja ja jäsentää ajatteluaan kokonaisvaltaisesti. (--). Lukeminen **on** tekstin mekaanista lukemista, taitoa ymmärtää lukemaansa ja tulkita lukemansa välittämiä merkityksiä. Lukeminen **on** myös oman ajattelun ja maailmankuvan kehittämistä erilaisia tekstejä lukemalla. Kirjoittaminen **on** kykyä tuottaa ymmärrettävää tekstiä, niin oikeinkirjoituksellisesti kuin rakenteellisestikin. Kirjoittaminen **on** myös omien ajatusten ilmaisua, kyky luoda uutta ja jäsenellä omia ajatuksia.

42) LV11: Lukeminen: Se **on** rentouttavaa ja mielihyvää tuottavaa ajanvietettä. Lukemisen avulla on mahdollista hypätä/ paeta ihan toiseen maailmaan, unohtaa arki. Tietysti lukeminen **on** myös tiedon hankintaa ja lisäämistä. Kirjoittaminen: Se **on** mielipiteiden ilmaisua/ julkaisua, tärkeä työväline ja ajatustan/ tunteiden ilmaisekeino. Sekä lukeminen että kirjoittaminen **ovat** mielestäni välttämättömiä perustaitoja.

LV6 ja LV11 tuovat vastauksissaan esiin keskenään hyvin samankaltaista käsitystä lukemisen ja kirjoittamisen suhteen katsottaessa vastausta kokonaisvaltaisesti. Molemmat tuovat esiin monia seikkoja, jotka linkittyvät jo melko selkeästi modernimpaan lukutaitokäsitykseen ja monilukutaitoon. LV6:n määrittely lukutaidosta välineenä uusien taitojen oppimiselle ja ajattelun jäsentämiselle kuvaa monilukutaitoa, sillä se nähdään nimenomaan työkaluna (Luukka 2013: 4). LV6 mainitsee myös erilaiset tekstit, jotka viittaavat monilukutaidon monimodaalisuuden osaluueeseen. Näiden rinnalla kulkee kuitenkin hyvin pitkälti perinteiseen käsitykseen viittaavia piirteitä, kuten mekaaninen lukeminen ja oikeinkirjoitus. LV11 jää myös vastauksessaan perinteisen ja modernin näkemyksen välimaastoon. Modernimpaa käsitystä kuvastavat esimerkiksi tiedon

hankinta, tärkeä työväline, tunteiden ilmaisukeino sekä ajatus lukemisesta ja kirjoittamisesta välttämättöminä perustaitoina; nämä ovat kaikki piirteitä, jotka kuuluvat myös monilukutaidon kenttään. Kuitenkin siinä on myös perinteiseen näkemykseen liittyviä piirteitä, joihin voidaan mielestäni laskea toisaalta myös edellä mainitsemani tiedon hankinta ja sen lisäksi myös tiedon lisääminen. Kyseisessä esimerkissä perimmäiset ajatukset tuntuvat olevan tiukasti rivien välissä, joten on hankalaa hahmottaa, millainen kyseisen vastaajan käsitys kokonaisuudessaan on.

Modernimpaan lukutaitokäsitykseen liittyviä esimerkkejä löytyi vastauksista loppujen lopuksi suurimmasta osasta vastauksia. Seuraavat esimerkit edustavat siis uudempaa näkemystä luku- ja kirjoitustaidosta, ja niissä on myös eritelty monia eri elementtejä, jotka voidaan katsoa osaksi monilukutaitoa. Myös näissä otteissa olen ottanut huomioon kokonaisen vastauksen ja sen, millaista käsitystä se luo. LV9 määrittelee seuraavassa esimerkissä (43) lukemista ja kuvaa jo montaa modernimpaan käsitykseen kuuluvaa osasta.

43) LV9: Lukeminen **on kaikenlaista tekstien, kuvien ja kaavioiden lukemista, pohtimista ja analysoimista**. Lukemiseen liittyy tänä päivänä yhä enenevässä määrin **digitaalisen aineiston lukemista** ja siinä lähinnä **tiedon oikeellisuuden arviointia**. Kaikkea luettua ei voi pitää totena, vaikka kyse olisi tietotekstistä. (--)Tietomäärän lisääntyessä oppilaalla **tulisi olla** kyky valita tekstistä tarkoituksenmukaiset ja keskeiset asiat.

Esimerkki (43) on alkuosaltaan kopulalause, jossa määritellään lukemisen olevan jotakin tai jonkinlaista. Tämän lisäksi esimerkin (43) viimeisestä virkkeestä löytyy nesessiivinen rakenne *tulisi olla*, jolla ilmaistaan välttämättömyyttä. Konditionaalinen käytöllä välttämättömyyttä kuitenkin lievennetään. LV9 mainitsee tekstin, kuvat ja kaaviot sekä digitaalisen aineiston lukemisen ja tiedon oikeellisuuden arvioinnin. Modernin lukutaitokäsityksen valossa kaikki nämä voidaan nähdä keskeisiksi. Tekstien eri muotoja on paljon ja niihin kuuluvat aina kaikki perinteisesti tekstistä muihin elementteihin mahdollisesti myös toistensa yhdistelminä. Digitaalisen aineiston esiin ottaminen ja lähdekriittisyys ovat myös monilukutaidon kannalta olennaisia. Viimeisessä virkkeessä LV9 kokoaa ikään kuin aiemmin sanomaansa digitaalisesta aineistosta ja tiedon oikeellisuuden arvioinnista toteamalla, että tarkoituksenmukaisten ja keskeisten asioiden löytämisen taito pitäisi oppilaille olla. Tällä LV9 viittaa todennäköisesti siihen, että tiedostaa tarvittavan taidon, joka oppilaiden tulisi omata, mutta todellisuus ei välttämättä ole kuitenkaan näin.

Moderni käsitys ja monet monilukutaitoon liittyvät elementit tulevat esiin seuraavissa esimerkeissä (44–48). Kahdessa seuraavassa esimerkissä (44 ja 45) LV5 määrittelee lukemista ja kirjoittamista. Virkkeet ovat pääosaltaan kopulalauseita.

44) LV5: Kirjoittaminen itsen ilmaisua kirjoittamalla kynällä tai näppäimillä jne. Se **on** vastuullista viestintää kirjoittamalla, kirjoittamisesta iloittamisesta, sanoilla leikkimistä, satuilua, riimittelyä ja runoilua, vuorovaikutusta, oikeinkirjoitusta.

45) LV5: Lukeminen **avaa** ikkunoita toisten ihmisten elämään, luontoon, tekniikkaan, vaikka mihin. Lukeminen **on** maailmaa avartava lahja, joka **on** ihmisellä, ei millään eläimellä, siis ihmisyyttä ja ihmisten vuorovaikutusta. Lukeminen **on** mielikuvitusta, ajattelun taitoja ja toisinaan myös tunnetaitoja kehittävää viihdettä, josta **on** myös hyötyä. Lukeminen **on** lisäksi medialukutaitoja, kriittistä lukemista, oman identiteetin ja yhteisön identiteetin tiedostamista ja kehittämistä. Se **on** median aseman ja merkityksen **ymmärtämistä**. Kirjoittaminen **on** mediatekstejä kirjoitettaessa **pääsyä** median **tuottajaksi** sen sijaan, että lapsi **jäisi** vain sivulliseksi ja media kuluttajaksi: (--) paperilla tai sähköisesti.

LV5 purkaa luku- ja kirjoitustaidon merkitystä esimerkeissä melko tyhjentävästikin. Esimerkki (44) tuo ilmi ensin perinteistä näkemystä, jota kuitenkin täydennetään samaan kysymykseen vastatessa eri kappaleessa, josta on otteena seuraava esimerkki (45). Moderniin käsitykseen viittaa kokonaisuudessaan esimerkki (45), jossa mainitaan ajattelun taito, tunnetaidot, medialukutaidot, kriittinen lukeminen, identiteetti ja mediatekstien tuottaja. LV5 toteaa myös medialukutaidon yhteydessä lukemisen olevan median aseman ja merkityksen **ymmärtämistä**, mikä kuvaa hyvin sitä taitoa, mitä monilukutaiturilta median suhteen vaaditaan. Tähän voidaan liittää myös sananvalinta *pääsystä* median *tuottajaksi*, jossa otetaan myös monilukutaitoon keskeisesti kuuluva tuottamispuoli huomioon (Luukka 2013: 2). Nämä kaikki voidaan nähdä hyvinkin keskeisinä piirteinä monilukutaitoa ajatellen. Erityistä mielenkiintoa aiheutti vastaajan mainitsema identiteetti, mistä jo pari vuosikymmentä sitten multiliteracies-termin laatijat keskustelivat (Cazden ym. 1996). Tämä kuvaa monilukutaitojen kehittymistä, jossa uudet taidot nivoutuvat yhteen vanhojen, perinteisten taitojen kanssa.

Moderni käsitys ilmenee mielestäni selkeimmin esimerkeistä (46–48), jotka taitokäsitykseen liittyen esittelen seuraavaksi ja viimeiseksi. Esimerkkien virkkeet ovat suurimmalta osaltaan kopulalauseita, ja esimerkissä (48) esiintyy myös nesessiivirakenne *tulisi tarkastella*, jossa käytössä on konditionaali:

46) LV10: Luemme koko ajan ympärillämme olevaa maailmaa ja sen **erilaisia tekstejä**, kuten kuvia, osoitekylttejä, mainoksia, uutisia, kirjoja, blogeja, WhatsApp-viestejä ja niin edelleen. Lukeminen **on** teknistä lukutaitoa, luetun ymmärtämistä, **luetun arviointia** ja tulkinnan tekemistä luetusta. Lukeminen koulussa **on monipuolista** ja siinä käytetään hyväksi myös **tieto- ja viestintäteknologian** tuomia mahdollisuuksia.

47) LV10: Kirjoittaminen **on** oman sanoman tuottamista, joka voidaan esittää muille kirjallisesti. Siihen kuuluvat oikeinkirjoituksen taidot, luovan kirjoittamisen taidot, tekstin rakentamisen taidot (--). Kirjoittaminen koulussa **on** kirjoittamista **eri tavoin ja eri välineillä**, niin että oppilas saa **valmiuksia** kirjoittaa **erilaisia tekstejä**, kuten blogeja, raportteja, kirjeitä/sähköposteja, tarinoita ja niin edelleen.

48) LV12: Lukeminen ja kirjoittaminen **ovat** sanojen ja ajatusten pukemista ja purkamista kirjainmerkkien taakse ja takaa. Kirjoittamista ja lukemista **on monenlaista** ja molempia **tulisi tarkastella** kontekstisidonnaisesti. Samasta aiheesta kirjoitettu viesti voi olla hyvin erilainen esimerkiksi Whatsapp-viestinä ja sähköpostina, uutisena tai juoruna, lööppinä tai hesarissa jne. Lukemistakin on erilaista samalla lailla kuin kirjoittamista. Erilaisia kirjallisia viestejä täytyy lukea pitäen mielessä kuka ne on kirjoittanut, missä mediassa tai viestimessä ne on julkaistu ja missä yhteydessä niitä esitetään. Oppilaat tarvitsevat lukemattomia erilaisia taitoja. (--) vuorovaikutustaitoja, sosiaalisen kanssakäymisen taitoja, kuten kykyä kuunnella, keskustella, solmia ystävyyssuhteita, kykyä toimia ryhmässä, ongelmanratkaisutaitoja, sosio-affektiivisiä taitoja, **kriittisen ajattelun** taitoja ja **medianlukutaitoja**.



LV10 ottaa esimerkeissään (46 ja 47) esiin tärkeitä seikkoja, jotka ovat tärkeitä modernin lukutaitokäsityksen ja monilukutaidon kannalta. LV10 määrittelee sekä lukemista että kirjoittamista perinteisin piirtein mainiten teknisen lukutaidon, luetun ymmärtämisen, oikeinkirjoitus taidot ja luovan kirjoittamisen taidot. Esimerkeissä kuitenkin nostetaan esiin erilaiset tekstit, jota määritellään tarkemmin luettelemalla muun muassa mainokset ja blogit. Koen oleelliseksi myös luetun arvioinnin, sillä lähdekriittisyyden merkitys monilukutaidon kannalta on melko ratkaisevaakin (Leu ym. 2013: 1161–1162). Keskeisiä ovat myös maininnat monipuolisesta lukemisesta ja tieto- ja viestintäteknologian käytöstä, sillä tällä voi olettaa tarkoittavan lukemisessa tekstien monimuotoisuutta, ja opetuksessa hyödynnettävän tieto- ja viestintäteknologiaa verrattain ehkä paljonkin. Myös kirjoittamisen suhteen LV10 toteaa sen olevan erilaisten tekstien kirjoittamista eri tavoin ja eri välineillä. Moni seikka heijastelee käsitystä modernista luku- ja kirjoitustaidosta.

LV12 kuvailee myös esimerkissä (48) lukemista ja kirjoittamista alkuun perinteiseen näkemykseen kuuluvilla piirteillä. Monenlaisen kirjoittamisen ja lukemisen määrittelemisen voisi viitata erimuotoisten tekstien kirjoittamiseen ja lukemiseen. LV12 toteaa myös oppilaiden tarvitsevan monia eri taitoja – tämän voi ajatella mielestäni viittaavan esimerkiksi monilukutaidon taitojoukkoon. Tähän liittyvät esimerkiksi kriittinen ajattelu ja medianlukutaidot.

Edellä mainittujen taitokäsitykseen liittyvien esimerkkien lisäksi vastauksista oli löydettävissä myös seuraavanlaisia esimerkkejä (49–52), jotka syntaktiselta rakenteelta ovat edellisiin verrattuna poikkeavia. Esimerkit on järjestetty perinteisestä moderniin:

49) LV7: Lukeminen antaa pohjan omalle ajattelulle. Mahdollisimman monipuolinen lukeminen kehittäisi tietenkin parhaiten, mutta vähiten lukevien oppilaiden kohdalla on toisinaan tyydyttävä siihen, että vain sarjakuvat kuluvat heidän käsissään. Ja hyvä niin, pääasia että lukevat edes jotain ! Teknisen lukutaidon taso luokassani hieman huolestuttaa minua ja hajonta on melko iso. Noin puolet luokastani on ikätasoisia lukijoita, mutta osa on neljäsluokkalaisen tasolla ja muutama vasta tokaluokkalaisen tasolla (--). (--). Kirjoittaminen on itsensä ilmaisu. Yksi tärkeimmistä asioista, joita koulussa tulisi oppia.

50) LV2: Lukemisen ja kirjoittamisen käsite on mielestäni viime vuosina joutunut melkoiseen murrokseen. Nykyisin **teknologisten laitteiden** vallankumouksen myötä perinteiseen lukemiseen ja tekstin tuottamiseen on tullut paljon lisää: Kuvien tulkitseminen ja liittäminen, hyperlinkit, taulukot ja diagrammit, tietotulvan käsittely - > lähdekritiikki (trollaus), some-kirjoittelu & -lukeminen (kiusaaminen, kommentointi nimettömänä) erityylinen tekstin tuottaminen eri tilanteissa: tekstiviestit (tiiviisti puhekieltäkin käyttäen), viralliset hakemukset, tarinat, esitelmät

51) LV2: Tärkeimpinä perinteisten kirjoitus- ja lukuominaisuuksien rinnalla nousee esiin **lähdekriittisyys** ja **somekirjoittelu**. Lähdekriittisyys on erittäin tärkeää ja aikuisillekin hyvin haastavaa. Haastetta lisää trollaus, jota on helppo uskoa etenkin jos trollaaminen on omien kavereiden ja/tai vanhempien mielipiteiden mukaisia.

52) LV10: Tietoa on saatavilla paljon koko ajan ja **monessa eri muodossa**. (--) Näitä **tulevaisuuden taitoja**, joita lapset tarvitsevat nopeasti muuttuvassa maailmassa, kuvataan mielestäni hyvin uudessa opetus suunnitelmassa laaja-alaisina osaamisalueina. Siellä on kuvattu myös **monilukutaito**, joka on näin nostettu kaikki aineet läpileikkaavaksi oppimistavoitteeksi.

LV7:n esimerkki (49) kuvastaa lähimmin perinteistä näkemystä, sillä siinä ei oteta mielestäni esiin mitään seikkoja, jotka voisi lukea modernimman käsityksen alaisuuteen. LV2:n vastauksista korostuu kokonaisuudessaan moderni käsitys, mikä erottuu myös esimerkistä (50). Moderniin käsitykseen viittaavat muun muassa LV2:n mainitsevat teknologiset laitteet, luettelo aina kuvista somekirjoitteluun sekä lähdekritiikki. LV10 puolestaan ottaa esimerkissä (52) esiin tiedon monet eri muodot sekä hyvin keskeisen termin *tulevaisuuden taidot*, joka toisaalta voitaisiin kuitenkin nähdä tämän päivän taitoina. LV10 myös mainitsee monilukutaito-käsitteen. LV2:n ja LV10:n esimerkkien nostot ovat monilukutaidon kannalta keskeisiä.

#### 5.4.2 LUKEMISKÄSITYS AINEENOPETTAJIEN VASTAUKSISSA

Lukemiskäsitys aineenopettajien vastauksissa oli hahmotettavissa hieman eri tavalla kuin luokanopettajien vastauksissa. Selkeästi suurimmassa osassa aineenopettajien vastauksia käsitys lukemisesta ja kirjoittamisesta asettuu perinteisen ja modernin käsityksen välille, sillä en suoraan laskisi mitään esimerkkiä (53–62) kuuluvaksi selkeästi perinteisen näkemyksen alaisuuteen. Aloitan käsittelyn tapauksista, jotka eivät ole käsitykseltään selkeitä, eivätkä siis siksi laskettavissa tarkoin kumpaakaan, perinteistä tai modernia käsitystä, edustamaan. Nämä ”sekalaiset” esimerkit käsittelen järjestyksessä perinteisimmästä moderneimpaan. Viimeiseksi tässä alaluvussa käsittelen esimerkin (63), joka mielestäni ilmentää modernia käsitystä. Alaluvun lähestulkoon jokainen esimerkki on syntaktiselta rakenteeltaan kopulalause ja sen vuoksi niissä esiintyy finiittimuotoinen olla-verbi. Kuten luokanopettajienkin vastauksissa, myös aineenopettajien vastauksissa kopulalauseet ovat seuraus kysymyksenasettelussa, jossa opettajat vastaavat esitettyyn kysymykseen ”*Mitä on mielestäsi lukeminen ja kirjoittaminen?*”

Esimerkki (53) kuvastaa jollakin tasolla perinteistä näkemystä lukemisesta ja kirjoittamisesta. AVM1 kuvailee lukemista ja kirjoittamista määritelmänomaisena, mutta silti omana mielipiteenään. Lukemisella kuvaillaan saatavan informaatiota tai sen olevan jonkinlainen elämys. Kirjoittamisen AVM1 puolestaan katsoo olevan ajatusten ja mielipiteiden tallentamista ja välittämistä. Tässä tapauksessa, vaikka lukemista ja kirjoittamista koskeva osuus edustaakin perinteistä näkemystä, olen ottanut huomioon koko vastauksen, mistä erottuu myös modernia käsitystä. Hyvin samankaltainen on esimerkki (54), josta välittyy perinteinen näkemys, mutta vastauksen kokonaisuudessaan huomioiden välittyy jokseenkin piirteitä myös modernista käsityksestä vastaajan nostaessa esiin esimerkiksi TVT:n käytön opetuksessaan.

53) AVM1: Mielestäni lukeminen **on** tapa saada informaatiota. Lukeminen voi olla myös elämys tai keino rentoutua ja päästä arjesta. Kirjoittaminen **on** tiedon, omien ajatusten ja mielipiteiden tallentamista ja välittämistä itselle ja muille.

54) AVK1: Lukeminen ja kirjoittaminen **on** kommunikointia lukijan ja kirjoittajan välillä. Voit kertoa omia ajatuksiasi ja tunteitasi tai kertoa jotain tarinaa tai välittää tietoa kirjoittamalla ja lukija jakaa kokemuksesi lukiessaan tekstin ja ymmärtää sen ehkä omalla tavallaan omien kokemustensa kautta.

Seuraavat esimerkit (55 ja 56) edustavat osaltaan samantapaista käsitystä luku- ja kirjoitustaidosta kuin edellä mainitut esimerkit (53 ja 54). Edellisiin verrattuna niissä kuitenkin määritellään lukemista ja kirjoittamista laajemmin ja tuodaan myös esiin pieniä piirteitä, joiden voidaan ajatella olevan viitteitä myös modernimmasta ajattelusta:

55) AVÄ3: Ajattelen, että kirjoittaminen **on** ajattelua – ja usein ajattelu voi olla kirjoittamista. (--) Kirjoittamalla käsitellään asioiden liittymistä toisiinsa ja otetaan haltuun mm. **mittasuhteita ja perspektiivejä**. (--) lukeminen ja kirjoittaminen **ovat** ajattelua. (--) Lukeminen **on** vuoropuhelua tekstin kanssa. Se **on** omilta ajatuspoluilta loikkimista, uusia näkökulmia, etäisyyttä ja läheisyyttä. Lukiessaan voi tunnistaa oman elämänsä iloja ja solmukohtia, lukiessaan voi saada toisen ihmisen ja toisenlaisen todellisuuden lähemmäksi itseään. Lukeminen **kehittää** empatiaa. Lukeminen **on** myös uuden tiedon hankkimista ja liittämistä jo tiedettyyn. (--) Kirjoittaminen **on** omien ajatusten sanallistamista ja niistä tietoiseksi tulemista. Kirjoittaminen **on viestintää** (--).

56) AVÄ2: Kirjoittaminen **on** itsensä ilmaisua ja se on tärkeä taito ihmisen elämässä. Lukeminen **on** sivistävä ja avartava asia. Lukemalla ihminen voi kokea ahaa elämyksen, että joku muukin ajattelee näin (tai päinvastoin). Paljon lukevan (tai edes lukevan!) ihmisen on helpompi tuottaa tekstiä, sillä lukeminen **kehittää tekstitajua ja tekstilajien tunnistamista**.

Perinteisen lukemiskäsityksen piirteitä on löydettävissä esimerkeistä (55 ja 56). AVÄ3 kuvailee lukemista ja kirjoittamista tarkasti ja pitkästi, mutta enimmäkseen viittaukset ovat mielestäni perinteiseen käsitykseen liittyviä – tähän liittyvät mielestäni muun muassa vuoropuhelu tekstin kanssa, elämän ilojen ja solmukohtien tunnistaminen asioiden toisiin liittyminen sekä omien ajatusten sanallistaminen. AVÄ3:n vastauksessa moderniin käsitykseen voi mielestäni viitata kirjoittamalla haltuun otettavat mittasuhteet ja perspektiivit, joka sinällään on kuitenkin hyvin monitulkinnallinen. Sillä voidaan kuitenkin tarkoittaa ehkä uudenlaisia mittasuhteita ja perspektiivejä kirjoittamisen suhteen, mikä voisi viitata esimerkiksi uudenlaisiin tapoihin tuottaa tekstiä. Esimerkissä (55) kirjoittamisen mainitaan olevan myös viestintää, jolla voidaan tarkoittaa viestintää hyvin laajasti ajateltuna moniinkin asioihin. AVÄ2 kuvailee esimerkissä (56) lukemista ja kirjoittamista perinteisin piirtein, mutta lopuksi ottaa esiin tekstitajun kehittämisen ja tekstilajien tunnistamisen lukemisen avulla. Tällä AVÄ2 voi mielestäni viitata erilaisten tekstilajien tunnistamiseen – onhan tekstilajien kirjo tänä päivänä hyvin suuri.

Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä näkemyksiä on seuraavissa esimerkeissä (57 ja 58) hahmotettavissa modernimpaan suuntaan. AVM2:n määrittely lukemisesta ja kirjoittamisesta jää muiden vastauksien vastaaviin osuuksiin lyhyeksi ja luettelomaiseksi. Virke on myös rakenteeltaan erilainen kuin muiden esimerkkien kopulalauseet, mutta sillä kuitenkin vastataan asettamaani kysymykseen. Esimerkissä (57) myös finiittiverbi *koostuu* vastaa tässä tapauksessa

olla-verbin tavoin määrittelyyn. Vaikka määritelmän pituus on napakka, otetaan siinä esiin monta seikkaa, jotka viittaavat modernimpaan käsitykseen:

57) AVM2: Lukeminen **koostuu monenlaisesta lukemisesta** (asiatekstin, lehtien, nettisivujen, ym lukeminen) samoin kuin kirjoittaminen (tieteellinen teksti, mielipiteet, tekstiviestit ...)

58) AVH3: Lukeminen **on** mielestäni sitä, että pystyy ymmärtämään **erilaisia tekstejä, etsimään lukemisen avulla tietoa** ja myös virkistymään lukemastaan. Lukemisen avulla voi siirtyä toisenlaisiin maailmoihin. Lukeminen on ainakin omalla kohdallani hieman **erilaista** silloin kun luen etsiäkseni tietoa kuin silloin, kun luen **vapaa-ajan** harrastuksenani. Lukemiseen vaikuttaa myös se, luenko ääneen esimerkiksi jollekin lapselle vai itseseni hiljaa. Kirjoittaminen **on** mielestäni sitä, että pystyy ilmaisemaan ajatuksiaan, tietojaan ja mielipiteitään kirjallisesti ja pystyy asioimaan virallisissakin yhteyksissä kirjoittamista apuna käyttäen (osaa esimerkiksi täyttää erilaisia lomakkeita tai laatia työhakemuksen).

AVM2 toteaa lukemisen koostuvan monenlaisesta lukemisesta, mikä on keskeistä modernille käsitykselle sekä monilukutaidolle, jossa keskiössä ovat tekstien erilaiset muodot erilaisine yhdistelmineen. Esimerkissä (57) myös tarkennetaan monenlaista lukemista nostamalla luettelon avulla esiin tekstien erilaisia muotoja. AVM2:n laatimassa luettelossa hahmottuu tekstejä vapaa-ajan teksteistä asiateksteihin ja näin ollen niiden voidaan ymmärtää olevan muotokieleltään erinäköisiä. Myös AVH3 nostaa esimerkissä (58) esiin erilaisten tekstien ymmärtämisen, jonka rinnalla myös tiedon etsiminen lukemisen avulla erottuu vastaajan mielestä tärkeänä. Tiedon etsiminen on olennainen osa myös monilukutaitoa, jolloin tärkeää on käyttää hyväksi myös kriittistä lukutaitoa ja sopivaa tapaa tiedon etsimiseen. Esimerkistä (58) nousee selkeästi esiin myös tilanteellisuus (vapaa-aika – virallinen tilanne), mutta käsittelen sitä tarkemmin monitilanteisuus-alaluvussa.

Esimerkeissä (59 ja 60) määritellään lukemista ja kirjoittamista pitkälti samalla tyyllillä kuin edellisissä esimerkeissä (57 ja 58). Esimerkissä (59) määritellään lukemista luetteloimalla monia erilaisia lukemisia. Seuraava esimerkki 60) puolestaan on hieman erilainen, mutta siinä nostetaan moderniin käsitykseen liittyviä seikkoja esiin.

59) AVM3: Mitäkö **on** mielestäni lukeminen? Ensimmäisenä tulee mieleen ”nenä kiinni kirjassa”- lukeminen, mutta tokihan lukemiseksi täytyy luokitella myös lehtien lukeminen, kännykästä iltasanomien juttujen lukeminen tai facebookin päivitysten lukeminen ja televisio-ohjelmien tekstien lukeminen. Kirjoittamiseen täytyy lukea runojen, kirjojen, esseiden, novellien, laulun sanojen jne. lisäksi nykyään tämä **sosiaaliseen mediaan kirjoittaminen** ja **kaikenlaisten viestityskanavien kautta tapahtuva kirjoittaminen, joka on luonteeltaan aivan toisenlaista kuin hitaampi ja keskittynyt ”vanhanaikainen” kirjoittaminen.**

60) AVH2: Ne **ovat** parhaimmillaan elämyksen tuojia, jotka lisäävät sisältöä elämään. Toisinaan taas ne **ovat välttämätön pakko**, minkä avulla pystymme jäsentämään **jokapäiväisiä** arkiaskareita ja selviämään **erilaisista tilanteista**. (--) ennen kaikkea **kriittistä lukutaitoa** – se **on** valtavan tärkeää oppilaille, jotka yhä enemmän liikkuvat Internetissä erilaisilla sivuilla. Valitettavasti tuo kriittinen lukutaito **on** myös kaikkein eniten hukassa monilta oppilailta.

AVM3 nostaa luetteloimalla esille tekstien erilaisia muotoja mainitsematta kuitenkaan, että olemassa on erilaisia tekstejä erilaisine muotoineen. Vaikka esimerkiksi tekstien erimuotoisuutta ei erikseen mainita, esimerkissä (59) ilmenee modernia käsitystä edustavia piirteitä. Sosiaalisen

median sekä viestitiskanavien kautta kirjoittamisen esiin tuominen ovat melko keskeisiä piirteitä edustamaan sitä tekstimaisemaa, joka ympäristöömme värittää tänä päivänä. AVM3 myös määrittelee esimerkiksi sosiaalisessa mediassa tapahtuvaa viestintää perinteiseen verrattuna täysin toisenlaiseksi, mikä pitää paikkaansa. Esimerkissä (60) kuvaillaan lukemista ja kirjoittamista välttämättömänä pakkona jokapäiväisistä ja erilaisista tilanteista selviämiseen. Tämän voidaan nähdä viittaavan siihen monilukutaidon tehtävään, jossa se nähdään kansalaisen perustaitona, jolla yhteiskunnassa selvittää (Luukka 2013). AVH2 nostaa esiin myös kriittisen lukutaidon merkityksen ja havaitsemansa puutoksen oppilaiden taidoissa kriittisen lukutaidon suhteen. Monilukutaidon kannalta kriittinen lukutaito on keskeinen (Leu ym. 2013: 1161–1162). Molemmassa esimerkissä (59 ja 60) erottuu monilukutaidon kannalta tärkeitä piirteitä, mutta näkemys lukemisen suhteen on osaltaan luettavissa ja tulkittavissa rivien välistä.

AVH1 ja AVK2 ilmentävät esimerkeissä (61 ja 62) mielestäni ”sekalaisista” esimerkeistä moderneinta näkemystä lukemisen ja kirjoittamisen suhteen, vaikka molemmissa on havaittavissa viitteitä myös perinteisestä käsityksestä. Lukemista ja kirjoittamista myös määritellään laajasti molemmissa esimerkeistä (61 ja 62). Rakenteeltaan esimerkeistä ensimmäinen (61) on määrittelevä kopulalause, mutta jälkimmäisenä olevassa (62) on hieman erilainen rakenne sen sisältäessä kielteisellä muodolla muodostetun (*lukeminen ei saa olla* sekä modaalisen nesessiivirakenteen *täytyy tapahtua*, jolla ilmaistaan välttämättömyyttä. Nesessiivessä rakenteessa verbi *täytyy* tai *pitää* esiintyy jonkin muun verbin seurassa. (VISK § 1573.)

61) AVH1: Lukeminen ja kirjoittaminen **ovat** ajattelua ja keskustelua. Parhaassa tapauksessa lukeminen **muuttuu** mekaanisesta lukemisesta ajatteluun ja uusien tietojen yhdistämiseen olemassa oleviin. Kirjoittaminen taas on kykyä siirtää oma ajattelunsa paperille ja näin osallistua keskusteluun kyseisestä aiheesta. **Sosiaalinen media** ja **klikkijournalismi** ovat aiheuttaneet sen, että **lähdekriittinen** ote on muuttunut ensiarvoisen **tärkeäksi** osaksi **kaikkea lukemista**. Koen myös, että oppilaiden on yhä tärkeämpää pystyä erottamaan todellinen asiantuntijuus esimerkiksi juuri sosiaalisen median informaatiotulvassa.

62) AVK2: Lukeminen opiskelutarkoituksissa on mielestäni ennen kaikkea ymmärtämistä. Ajattelen, että lukeminen **ei saa olla** opiskelutarkoitusta varten pelkkää passiivista vastaanottamista, vaan sen **täytyy tapahtua** siten, että vastaanotettua tietoa myös jotenkin käsitellään. Parhaassa tapauksessa lukija esim. huomaa asiayhteyksiä ja tekee päätelmiä lukemastaan eli todella pohtii, mitä juuri onkaan saanut selville. **Laajasti ajateltuna lukeminen** ei ole pelkkää tekstin käsittelyä, vaan myös **erilaisten kuvien, taulukoiden ja tilastojen ymmärtämistä**. Kirjoittaminen on omien ajatusten tuottamista kirjalliseen muotoon, näin yksinkertaisesti ajateltuna. Parhaimmillaan siihenkin liittyy ymmärtäminen, ja kirjoittaminen ajatuksen kanssa vaatii sekä aikaa. Kirjoittaminen parhaassa tapauksessa on sitä, että kirjoittaja todella miettii, mitä haluaa ilmaista, mutta ottaa myös huomioon sen, miten ajatukset asettuvat parhaiten juuri annettua **kohderyhmää** tai **tehtävänantoa** varten.

Molemmat nostavat esiin perinteisen käsityksen piirteitä, mutta sen lisäksi myös monia asioita, jotka liittyvät läheisemmin moderniin käsitykseen. Perinteisen näkemyksen puitteissa AVH1 kuvailee lukemista ja kirjoittamista ajatteluksi ja keskusteluksi mainiten myös mekaanisen lukemisen. Kirjoittamiseen liittyen ajattelun siirtäminen paperille liittyy myös perinteiseen näkemykseen, toisaalta sen voi ajatella liittyvän myös uudempaan käsitykseen, sillä onhan sellainen

kyky oltava myös esimerkiksi erimuotoisten tekstien parissa toimiessa. Monilukutaidon kannalta keskeinen on huomio lähdekriittisyyden sekä sosiaalisen median merkitykseen lukemisessa, joista lähdekriittisen otteen vastaaja arvottaa *tärkeäksi*. AVH1 mainitsee myös kaiken lukemisen, jolla voidaan mielestäni viitata lukemisen erilaisiin käytänteisiin moninaisessa tekstiviidakossa.

AVK2 määrittelee lukemista ja kirjoittamista perinteisen näkemyksen piirtein ottamalla esiin esimerkiksi ymmärtämisen sekä ajatusten tuottamisen kirjalliseen muotoon. Moderniin käsitykseen puolestaan viittaavat lukemisen ajattelemisen laajasti, jolloin AVK2 näkee lukemisen tekstin käsittelyn rinnalla myös erilaisten kuvien, taulukoiden ja tilastojen ymmärtämisenä. Tässä vastaaja siis nostaa esiin monilukutaidon monimodaalisuuden kannalta tärkeän seikan – tekstien erimuotoisuuden. Modernia käsitystä voi mielestäni ilmentää myös se, että kirjoittajan tulee tuotosta laatiessaan ottaa huomioon kohderyhmä ja tehtävänanto, jotta tuotos olisi mahdollisimman tarkoituksenmukainen – monilukutaidon kannalta erityisesti tehtävänanto on erityisen tärkeä, sillä on otettava huomioon muun muassa se, minkä muotoista tekstiä vaaditaan.

Aineenopettajien vastauksista löytyi yksi lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä määritelmä, joka voidaan mielestäni suoraan laskea täysin modernia lukemiskäsitystä edustamaan. Esimerkissä (63) AVÄ1 täydentää luku- ja kirjoitustaidon perinteistä käsitystä selkeästi modernin käsityksen piirteiden avulla. Esimerkki (63) sisältää kopulalauseisiin kuuluvien olla-verbien lisäksi myös muita verbejä, jotka liittyvät keskeisesti lukemisen ja kirjoittamisen määrittelyyn. Näitä ovat esimerkiksi (*lukeminen*) *edellyttää* sekä (*kirjoittamista*) *tarvitaan*.

63) AVÄ1: Lukeminen **on** erilaisiin merkkeihin kätkeytyvän sanoman avaamista ja ymmärtämistä. Kun osaa lukea, pystyy huolehtimaan omista asioistaan ja oikeuksistaan. Kuvien lukeminen **edellyttää kuvanlukutaitoa, tekniikan välittämä viestintä ns. Internet-lukutaitoa**, ja vuoden 2014 OPS edellyttää sekä perusopetuksessa että lukio-opinnoissa **monilukutaitoa**. (--) Kirjoittaminen **on** elämänhallintaan kuuluva perusoikeus. Kirjoittamista **tarvitaan** ainakin oman ajattelun selventämiseen, ajatuksien ja **tunteiden** ilmaisuun ja **kommunikointiin**. (--) Keskeistä on **kielellisen tietoisuuden** kehittäminen.

AVÄ1:n käsitys lukemisesta ja kirjoittamisesta koostuu perinteisen ja modernin käsityksen yhdistelmästä. Perinteiseen luku- ja kirjoitustaitoon viittaavien sanoman avaamisen ja ymmärtämisen sekä esimerkiksi elämänhallintaan kuuluvan perusoikeuden lisäksi vastaaja nostaa esiin kuvanlukutaidon ja Internet-lukutaidon lukemisen suhteen. AVÄ1 mainitsee myös oman tutkimukseni kannalta keskeisen monilukutaidon ja välittää ymmärrystä siitä, että perusopetus ja lukio-opinnot vaativat opiskelijoiltaan perinteisen luku- ja kirjoitustaidon lisäksi uudenlaisia taitoja. Esimerkin (63) lopussa maininta kielellisen tietoisuuden kehittämisestä on sinänsä uuden opetussuunnitelman kannalta keskeinen.

Tarkasteltaessa luokanopettajien ja aineenopettajien vastauksia, voidaan huomata, että aineenopettajien vastauksissa lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä määrittelyissä oli selkeästi

vähemmän suoraa määrittelyä kuin luokanopettajien vastauksissa. Aineenopettajien vastauksissa tarkkan ns. sanakirjatyypin määritelmän sijasta määritelmä esitellään omana mielipiteenä siitä, mitä lukeminen ja kirjoittaminen ovat. Ilmentääkö tämä jonkinlaista epävarmuutta asiaa kohtaa vai eikä luku- ja kirjoitustaito ole ikään kuin yhtä lähellä verrattuna luokanopettajiin? Tämä voi osaltaan heijastella luokanopettajien ja aineenopettajien opintoihin kuuluvia sisältöjä, sillä esimerkiksi matematiikan opettajan ja luokanopettajien opinnot luku- ja kirjoitustaidon tai esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen opettamisen suhteen ovat mitä ilmeisimmin hyvin eriäväiset. Aineenopettajien lukemiskäsityksiä tarkastellessa koko vastauksen huomioon ottaminen oli suuremmissa roolissa verrattuna luokanopettajien lukemiskäsitysten tarkasteluun.

## 5.5 NÄKEMYS MUUTOKSISTA

Koulumaailma on ollut muutoksen keskellä jo pitkään ja tällä hetkelläkin opetuksessa koetaan muutoksia. Muutoksiin liittyvät esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian sisällyttäminen opetukseen ja oppilaiden tarvittaviin taitoihin siihen liittyen, ja tähän liittyen sähköisen oppimateriaalin käyttöönotto opetuksessa. Opettajien mielipiteet muutoksiin nähden vaihtelevat osittain ja muutoksia myös arvotetaan joissain vastauksissa. Hyvin moni näkee muutokset positiivisessa valossa, mutta painottaa kuitenkin myös perinteisten taitojen ylläpitoa. Muutoksiin liittyen näkemyksiä esitetään valtaosassa vastauksista välttämättömyytenä – osassa välttämättömyys näyttäytyy ehdottomana, osassa lievempänä. Tämän puitteissa opettajat käyttävät eriasteisesti nesessiivirakenteita kuvaamaan sitä, kuinka välttämättömänä koulumaailmassa olevat muutokset nähdään. Perustelen siis opettajien esiin tuomaa välttämättömyyttä vaihtelevilla nesessiivisillä rakenteilla.

### 5.5.1 NÄKEMYS MUUTOKSISTA LUOKANOPETTAJIEN VASTAUKSISSA

Moni luokanopettajista kokee muutokset koulumaailman kannalta välttämättöminä toimina opetuksen suhteen. Vastauksista ilmenee, että oppilaiden taitojen ja ylipäätään tulevaisuuden kannalta koulu ei saa laahata liikaa kehityksen perässä. Seuraavissa esimerkeissä (64–65) esiin tulee välttämättömyys, joka ilmenee kielessä nesessiivisenä rakenteena ja huomattavissa on verbi *täytyy* tai *pitää* jonkin muun verbin yhteydessä (VISK § 1573).

64) LV2: Some-kirjoitteluun **pitää kiinnittää** myös nykyistä enemmän huomiota.

65) LV3: Kuitenkin myös tvt- laitteisiin liittyen oppilaille **pitää opettaa** perusasioita, joihin he törmäävät päivittäin niin koulussa kuin kotona.

66) LV9: TVT -taidot ovat tulevaisuuden taitoja ja tämän päivän työelämän keskiössä. Eli niitäkin **pitää opettaa**.

67) LV11: Tietysti pidän tärkeänä, että tietyt perustaidot **täytyy** oppilaiden **oppia** koulussa, (--)

Esimerkeistä tulee selkeästi esiin se, että tämän päivän kouluissamme opetetaan tulevaisuuden aikuisia. LV3 tuo esiin sen, että koulussa tulee opettaa *perusasiat*, joilla hän viittaa koulussa ja kotona päivittäin törmättäviin asioihin. LV11 mainitsee hyvin samaan tapaan vastauksessaan *perustaidot*. Mainittuna esimerkissä (66) on myös tulevaisuuden taidot ja työelämä, joten esimerkiksi tämän perusteella taitojen hallinta tulevaisuudessa työelämässä on tärkeää. LV2 mainitsee esimerkissä some-kirjoittelun, mikä onkin tänä päivänä hyvin keskeistä.

Joissakin vastauksissa välttämättömyyden ilmaisu tapahtuu eri tavalla verrattuna edellä oleviin tapauksiin. Seuraavaksi esittelen esimerkit, joissa välttämättömyys ilmaistaan verbiliiton avulla, joista ilmenee joko *on + VA-partisiippiä* tai *tulee tehdä* jotain (VISK § 1577).

68) LV1: Jollakin tavalla opetuksen **on muututtava**, että koulu ei laahaisi kehityksen perässä, mutta perinteistä opetusta ei saa unohtaa eikä sivuuttaa.

69) LV9: Tiedon määrä on niin valtava ja kehitys nopeaa, että koulun **on vastattava** ja **oltava** mukana kehityksessä.

70) LV11: Tämä on nykyaikaa ja nykyhenki – näillä on mentävä. Ja kuten jo aiemmin totesin koululaitoksen **on pysyttävä** ajan hengessä.

71) LV6: Koulun **tulee kasvattaa** ja **opettaa** lapsia ja nuoria elämää, ei koulua varten ja tätä tarkoitusta koulun ”sähköistyminen” mielestäni erinomaisesti palvelee. Koulu (--), vaan sen **tulee elää** nykyajassa ja **ennakoida** sitä, millaisessa yhteiskunnassa oppilaamme tulevat elämään aikuisina.

72) LV8: Välineistön hankintaan **tulee osoittaa** resurssia – toki tietysti käytössä on varmaan oppilaiden omatkin laitteet.

73) LV10: Tieto- ja viestintäteknologian lisääntymisessä ja sen tuomissa muutoksissa koulun **tulee** mielestäni myös **pysyä** mukana.

Edellä olevien esimerkkien (68–73) perusteella hyvinkin moni luokanopettajavastaajista kokee, että koulumaailman tulee pysyä kehityksen mukana, eikä laahata liiaksi perässä. Esimerkeistä käy ilmi se, että koulun sähköistyminen on opetusmaailmassa varsin tarvittava muutos, jossa koulun olisi oltava suhteellisen hyvin ajan tasalla. LV8 tuo esiin myös huolensa välineistöön liittyviin resursseihin, joka tuntuu olevan huolena tai hidasteena monessakin koulussa.

Seuraavat esimerkit (74–77) ovat tyypiltään hyvin samankaltaisia kuin edellä olevat välttämättömyyttä ilmaisevat esimerkit. Niissä kuitenkin välttämättömyyttä lievennetään käyttämällä verbien *täytyy* tai *pitää* konditionaalimuotoa.

74) LV7: Koulun pitäisi valmistaa lapsia ja nuoria työelämää varten, mutta kukaan meistä ei tietenkään osaa tarkalleen ennustaa, millaisia taitoja tarvitaan ja arvostetaan vaikkapa 2030-luvulla, (--).



75) LV9: Koulutamme tulevaisuuden aikuisia, joten meidän **täytyisi** olla askeleen edellä.

76) LV11: Lapset toki käyttävätkin laitteita paljon vapaa-ajallaan, mutta koulun **tulisi pysyä** ajan hengessä.

77) LV12: Koulumaailman **tulisi pysyä** kehityksessä mukana ja olla niin sanotusti ajan tasalla, jotta pystymme antamaan opettajina oppilaille riittävät välineet ja taidot pärjätä elämässään muutosten keskellä.

Edellä olevissa esimerkeissä vastaajat tuovat esiin ajatustaan siitä, että koulun olisi pysyttävä ajan hermolla ja kyettävä antamaan oppilaille ne työkalut, mitä tulevaisuudessa tullaan tarvitsemaan. Vastaajat eivät kuitenkaan käytä suoraan esimerkiksi ilmausta *täytyy olla askeleen edellä* tai *tulee pysyä ajan hengessä*, vaan käyttävätkin sen sijaan konditionaalialia, joka vie välttämättömyyden pois. Voisiko tämä johtua siitä, että vaikka koulun täytyy näin toimia, se ei kuitenkaan sitä toteuta?

Monien luokanopettajavastaajien vastauksista erottuu muutosten arvottamiseen modaalisiin kielenpiirteisiin liittyen myös konditionaalien käyttöä. Olen jakanut konditionaaliin liittyvät esimerkit niin, että esittelen ensin esimerkit, joissa on havaittavissa positiivinen asenne muutoksia kohtaan. Tämän jälkeen neutraalit ja jokseenkin negatiivista tunnelmaa antavat esimerkit. Konditionaalien käyttöön liittyy vahvasti mahdollisuus ja sen avulla voidaan siis osoittaa esimerkiksi suunniteltua, ennustettua tai kuviteltua asiointilaa. Esimerkkini koskevat konditionaalien käyttöä ennusteissa, sillä mielestäni kyseessä olevat asiointilat *esitetään suhteessa johonkin kuviteltuun tilanteeseen* (VISK § 1592). Esimerkeissä (78–80) voidaan havaita positiivinen asennoituminen muutoksia ja esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologiaa kohtaan.

78) LV2: Mielestäni on erittäin tärkeää opettaa lapset käyttämään tv:tä järkevästi, koska se on joka tapauksessa osa tulevaisuuttamme, **haluaisimme** sitä tai emme.

79) LV3: Pidän tvt- laitteiden mukaan tuloa positiivisena, sillä en koe että se ainakaan vielä **velvoittaisi** tai **kahlitsisi** opetusta mihinkään. En kuitenkaan toivo, että tvt:stä **muodostettaisiin** mitään pakotetta, vaan **annettaisiin** jokaisen hyödyntää sitä opetuksessaan omalla tavallaan, unohtamatta kuitenkaan ns. perinteisiä tapoja ja menetelmiä.

80) LV5: Onhan meillä kunnassa ihan suunniteltu TVT-polkukin, joten en yksittäisenä opettaja **voisi sivuuttaakaan** TVT-taitojen opettamista eri oppiaineissa, myös äidinkiessä.

Edellä olevissa esimerkeissä positiivisen sävyn rinnalla voidaan mielestäni nähdä myös tietynlainen toive esimerkiksi siihen liittyen, ettei asiointilassa koettaisi suuria muutoksia. Esimerkistä (79) ilmenee mielestäni se, että hän toivoo tilanteen pysyvän nykyisenlaisena, jolloin opettajalla on suhteellisen suuri vapaus käyttää TVT:aa valitsemallaan tavalla omassa opetuksessaan. LV5 puolestaan näkee hyvänä asiana sen, että opettajia varten on olemassa tietynlaiset ohjeet tvt:n käyttöä varten eivätkä opettajat voi näin ollen tvt:n käyttämistä ja opettamista sivuuttaa.

Olen koonnut seuraavaksi esimerkkejä, joissa näkemys välittyy suhteellisen neutraalina. Esimerkeistä (81–86) tulee esiin mietteitä ja myös toiveita nykyiseen tilanteeseen, mikä

ilmenee konditionaalien käyttönä – konditionaalien avulla ilmaistaan suunniteltua, ennustettua ja kuviteltua asiointilaa (VISK § 1592).

- 81) LV1: IPadien käyttö **olisi** suotavaa, jos koulullamme **olisi** tarpeeksi laitteita ja langaton yhteys.
- 82) LV4: Opettajille toivon lisää koulutusta työajalla, ettei kaikkea opettelua **tarvitsisi** tehdä omalla ajalla.
- 83) LV7: Olen itse innostunut käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa opetuksessani, mutta **tarvitsisin** siinä ehdottomasti enemmän koulutusta.
- 84) LV9: Käytän sähköisiä oppimateriaaleja päivittäin opettaessani uutta asiaa, ja toiveena **olisi**, että laitteita **riittäisi** oppilaillekin harjoittelua varten.
- 85) LV9: Itse suren käsialakirjoituksen alasajoa. (--) Mietityttää kymmensormijärjestelmän opettaminen, missä vaiheessa se **tulisi** opettaa... vai onko se tarpeellista?
- 86) LV11: **Olisin kiinnostunut käyttämään** oppilaiden kanssa laitteita enemmänkin ja siirtymään esim. joissain aineissa kokonaan nettikirjoihin tai yleensäkin enemmän nettimateriaalin käyttöön. Tämä tietysti **vaatisi**, että laitekantaa **olisi käytettävissä** nykyistä enemmän.

Edellä olevista luokanopettajien vastauksista heijastuu mielestäni tietynlainen puute, joka muutoksiin ja tarkemmin TVT:n käyttöön liittyen esiintyy ja ongelmana on mitä ilmeisimmin resurssipula. TVT:n käyttöön liittyy siis koulukohtaisesti vielä ongelmia, jotka hidastavat käyttöä. LV1 toteaa esimerkissä (81), ettei TVT:n käyttö kaikella haluamallaan tavalla ole mahdollista langattoman nettiyhteyden puuttumisen vuoksi. LV9 ja LV11 kertovat heikosta laitemäärästä esimerkeissä (85 ja 86), minkä myötä oppilaat eivät pääse harjoittelemaan laitteita. Loput esimerkeistä (82–84) koskevat koulutusta, jota opettajat toivovat kovasti lisää. Osa opettajista siis ilmeisesti pitää omia taitojaan vielä heikohkoina TVT:n käyttöä tai opetusta varten. Muutosten tuleminen opetuksen maailmaan aiheuttaa opettajissa varmasti myös huolta, minkä voi mielestä aistia LV9:n mietteistä käsialakirjoitusta kohtaan. Tämän lisäksi esimerkistä (85) heijastuu myös epävarmuutta sen suhteen onko tässä tapauksessa esimerkiksi kymmensormijärjestelmän opettaminen tarpeellista.

Kaksi seuraavaa esimerkkiä (87 ja 88) tuovat ilmi kahden vastaajan mielipiteitä muutoksessa olevasta koulumaailmasta. Kyseisissä esimerkeissä myös aiempien tapaan konditionaalien esiintyminen:

- 87) LV10: Jos ympäröivä maailma muuttuu, miten koulu, opettaminen tai oppiminen **voisi olla muuttumatta**?
- 88) LV5: Pahin visio **olisi**, että sekä opettaja että oppilaista moni kokee TVT:n opettamisen, opiskelun ja oppimisen prosessia jarruttavaksi tekijäksi ja ylimääräiseksi taakaksi.

Näissä (87 ja 88) vastaajat visioivat muutosten ja koulun tilannetta. Näen edellä olevien esimerkkien vastaajien asennoitumisen positiivisena muutoksien suhteen ja heidän mietteistään käy ilmi, (87) miten koulu voisi edes jämähtää, kun ympärillä oleva maailmaa on muutoksessa koko ajan. LV5 toivoo, ettei tilanne koskaan menisi koskaan siihen, että TVT nähtäisiin opettajan tai

oppilaiden silmin esimerkiksi turhana.

Luokanopettajien vastauksista yhdestä (89) saa hieman negatiivisen kuvan vastaajan ajatuksista muutoksia ja sähköistymistä kohtaan. Esimerkkinä seuraava on ainoa, jonka itse tulkitseen enemmän negatiiviseksi kuin neutraaliksi:

89) LV4: Ollaan jo sellaisten rattaiden kyydissä, ettei näitä rattaita taida pysäyttää mikään. Joskus **voisi** hiukan pysähtyä ihmettelemään, missä mennään.

Edellä olevan esimerkin perusteella vastaaja kokee muutokset luultavasti liian nopeina, joiden mukana opettajan on jokseenkin haastavaa pysyä. Selkeä toivomus esiintyy, josko olisi mahdollista hidastaa tahtia, mutta toteaa toisaalta myös, että se tuskin on enää mahdollista. Konditionaalinen käyttöä voikin tässä tapauksessa olla nimenomaan siitä syystä, että kyseessä on *kuviteltu*, ehkäpä myös toivottu tila (VISK § 1592).

Vastauksista oli löydettävissä muutosten arvottamisen suhteen myös muista kielellisesti erottuva esimerkki, josta löytyy modaalisiin piirteisiin kuuluva potentiaali. Deklaratiivilauseissa, mutta myös kysymyslauseissa voi esiintyä potentiaalimodusta, jolla ilmaistaan pohdiskelua, epäröintia, epätietoisuutta ja epäluuloa. Potentiaalimoduksen olla-verbi on lienee, joka muodostaa monesti eräänlaisen retorisen jatkokysymyksen tai jälkiajatuksen (VISK § 1598). Potentiaalinen *lienee* -muoto esiintyy myös seuraavassa esimerkissä (90):

90) LV2: Koulumme on valtakunnallisen Innokas-verkoston aluekoordinaattorikoulu ja minä itse aluekoordinaattorina, lisäksi meillä toimii kaksi Suomen ainoaa teknologiapainotteista luokkaa. Meidän koulussamme siis nämä asiat **lienee** paremmin hallussa kuin monessa muussa.

LV2 kuvailee esimerkissä (90) hyväksi kokemaansa tilannetta koulussa, jossa itse on töissä. Esimerkissä LV2 siis pohtii, josko mahdollisesti voisi olla niin, että heidän koulussaan tieto- ja viestintäteknologian käyttöönotto on otettu haltuun paremmin kuin muissa kouluissa.

## 5.5.2 NÄKEMYS MUUTOKSISTA AINEENOPETTAJIEN VASTAUKSISSA

Koulumaailmaan liittyvät muutokset näkyvät aineenopettajien vastauksissa vaihtelevasti – jotkut näkevät asian hyvinkin positiivisessa valossa, toiset puolestaan tuovat esiin muutosten mukana tulleita tai mahdollisesti tulevia haittoja. Muutoksiin liittyvissä aineenopettajien vastausten esimerkeissä (91–100) tarkastelen kielessä esiintyviä modaalisia piirteitä. Aivan kuten luokanopettajien, myös aineenopettajien vastauksissa modaaliset rakenteet ovat seurausta kysymyksenasettelusta. Käsittelem esimerkit samassa järjestyksessä kuin luokanopettajien vastausten esimerkit – modaliteettien mukaan. Etenen välttämättömyyttä painokkaimmin ilmaisevista lievempiin ilmauksiin. Seuraavissa esimerkeissä kyseessä on nesessiivisiä rakenteita,

joissa välttämättömyys ilmaistaan eri tavoin: esimerkissä (91) verbiliitolla *täytyy/pitää*+*jokin muu verbi* (VISK § 1573) ja esimerkissä (92) puolestaan verbiliiton *tulee tehdä jotain* avulla (VISK § 1577).

91) AVÄ2: Sähköistyvä ylioppilaskoe **vaatii** opetukseen **sähköisiä tehtäviä**. Nyt käytän opetuksessa **sähköistä oppikirjamateriaalia**. Sähköistyminen ei ole mielestäni pelkästään positiivinen asia. Se, että ylioppilaskoe tehdään tietokoneella, ei saa olla itseisarvo. Toki koneella kirjoittaminen mahdollistaa tekstin helpomman muokkaamisen eikä opettajan tai YTL:n sensorin tarvitse enää arpoa epäselvien käsialojen kanssa. Itse epäilen, että tiedon hankinta **tulee korostumaan** tiedon hallintaa enemmän. Tämä ei välttämättä ole positiivinen asia – toki, jos ylioppilaskokeessa joutuu valitsemaan ja arvioimaan tiedon luotettavuutta, se on hyvä. (--) Sähköisten materiaalien käyttö on tietysti oppitunneilla mielekäästä, sillä opiskelijoilla on mukanaan tietokoneet, joten netistä haettavien aineistojen käyttö on helppoa ja nopeaa.

92) AVH3: Mutta ei tieto- ja viestintäteknologia ole pääroolissa, käytän sitä silloin kuin se palvelee oppimista ja aihetta. Mielestäni ei ole järkevää käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa vain siitä syystä, että sitä **pitää käyttää**, vaan sillä **pitää saavuttaa** jokin etu muihin menetelmiin nähden. (--) Tekniikasta voi olla hyötyä, mutta siitä voi olla myös haittaa oppimiselle. Näen siis sekä mahdollisuuksia että myös uhkia. On kuitenkin **tärkeää**, että opettajat **pyrkivät hyödyntämään** uusiakin asioita opetuksessaan (--).

Edellä olevat esimerkit (91 ja 92) kuvaavat mielestäni samantyyppistä käsitystä sen suhteen, millä tavoin suhtautuvat meneillään oleviin muutoksiin koulumaailmassa – TVT nähdään hieman ristiriitaisena ilmiönä. Sen roolin merkitys ymmärretään, ja tämän AVÄ2 tuo esiin heti esimerkin (91) alkuun verbivalinnallaan *vaatii*, jolla viitataan siihen, että sähköistyvän ylioppilaskokeen vuoksi opetuksessa on käytettävä myös sähköisiä tehtäviä. Toteaahan AVÄ2 myös käyttävänsä sähköistä oppikirjamateriaalia opetuksessaan, jonka käytön kokee mielekkääksi helppouden ja nopeuden vuoksi. Esimerkissä (91) enteillään tiedon hankinnan merkityksen kasvavan, mitä vastaaja pitää varmana asiana käyttäessään nesessiivistä rakennetta *tulee korostumaan*. TVT:an suhtautuminen näyttäytyy myös esimerkissä (92) siten, että sen tulee todella palvella opetusta, jos se on opetusmenetelmänä käytössä korostaen sitä välttämättömyytenä *pitää saavuttaa jokin etu* (--). Molemmissa esimerkeistä korostuu se, ettei TVT:sta saa muodostua itseisarvo. Tämä tulee esiin erityisesti jälkimmäisesti esimerkistä (92), jossa nostetaan esille tekniikan voivan tuoda sekä hyötyjä että haittoja. Myös AVÄ2 korostaa esimerkissä (91) sitä, ettei sähköistyminen ole pelkästään positiivinen asia. Vaikka näkemys TVT:a kohtaan näyttäytyy jokseenkin ”epäluuloisessa” valossa, myös AVH3 pitää tärkeänä, että opettajat hyödyntäisivät opetuksessaan uusia asioita.

Näkemys muutoksista erottautuu hieman erilaisena seuraavissa esimerkeissä (93 ja 94) verrattuna edellisiin esimerkkeihin, joissa suhtautuminen näyttäytyi jokseenkin varautuneena. Esimerkeissä (93 ja 94) modaalisisina rakenteina esiintyy monia nesessiivisiä rakenteita, joissa välttämättömyyttä ilmaistaan eri virkkeissä erilaisia muotoja käyttäen. Löydettävissä on rakenteet *täytyy/pitää*+*muu verbi* (VISK § 1573) sekä *tulee tehdä jotain* (VISK § 1577), mutta käytössä on myös *pakko*-sanana käyttö sekä tietynlaiset verbit, jotka luonnehtivat välttämättömyyttä. Sana *pakko*

voi mahdollisesti esiintyä neessiivisissä rakenteissa predikaattina yhdessä olla-verbin kanssa *on pakko* (VISK § 1581).

93) AVM3: Jos oppilas on pois koulusta ja muistiinpanot löytyy Pedanetistä, niin sehän helpottaa tilannetta huomattavasti. Tämä kuitenkin vaatisi sen, että kaikki materiaalit olisivat joka tunnulta siellä, mikä ei kyllä minulla vielä niin aukottomasti toimi. Matematiikan osalta kirjoitan edelleen vanhalla tyylillä muistiinpanot ja laskut tunnilla käsin kynällä paperille, jonka dokumenttikameran ja tykin kautta näytän luokalle. (--) Kaikkea tätä **on pakko tehdä**, koska systeemit muuttuvat niin hurjasti ja oppilaat **pitää valmentaa** uuteen sähköiseen maailmaan. Sähköinen yo-koe ohjaa meidän toimintaa täysin. Meidän **on pakko yrittää** pysyä perässä ja **opetella käyttämään** kaikkia vaadittavia ohjelmia ja ympäristöjä. (--) Uusia systeemejä **täytyy harjoitella** ja luulena, että kolmen vuoden päästä nykyiset ykköset ovat jo mestareita sähköisten kokeiden äärellä.

94) AVH1: TVT on keskeisessä osassa omaa opetustani. (--) TVT:n käytön avain on mielestäni sen **roolin** ymmärtäminen oikein. Joku on joskus sanonut, että läppäri tai tabletti on uusi kynä ja vihko. Pedagogiikka on edelleen kärki, jonka pohjalta opetusta ja oppimistilanteita **tulee suunnitella**, mutta TVT on uusi väline ja menetelmä. Oppilaiden ”oikeat” atk-taidot ovat yläkoulussa varsin vaatimattomat. (--) Tulevat opinnot ja työelämä kuitenkin **edellyttävät** ko. taitoja, joten senkin vuoksi TVT:n **runsas** käyttö on mielestäni **tarpeellista**.

Esimerkissä (93) kuvailee omaa opetustyyliään, jossa käyttää vanhoja menetelmiä esimerkiksi kirjoittaessaan muistiinpanoja ja laskuja, mutta sisällyttäen opetukseen jokseenkin myös uudempaa tekniikkaa. AVH1 näkee tärkeäksi, että ymmärretään, millainen rooli TVT:lla tämän päivän opetuksessa on. Molemmissa esimerkeistä (93 ja 94) korostuu välttämättömyys sähköisten laitteiden opetteluun ja käyttöön, mikä näkyy myös kielellisesti neessiivirakenteiden käyttönä, jotka ilmenevät etenkin esimerkin (93) lopusta. Asia nähdään siis välttämättömänä, eikä sitä esimerkiksi lievennetä konditionaalina käytöllä. Vastaajat AVM3 ja AVH1 korostavat TVT:n merkitystä oppilaille, joiden kannalta on keskeistä hyödyntää uusia menetelmiä. Tätä AVH1 tuo esiin verbivalinnallaan ”Tulevat opinnot ja työelämä kuitenkin *edellyttävät* ko. taitoja, (--)” ja todetessaan TVT:n runsaan käytön olevan *tarpeellista*, jolloin vastaaja arvottaa sitä tärkeäksi. TVT nähdään esimerkkien (93 ja 94) valossa tärkeäksi ja koulu vastaajien mukaan vaatiikin sitä, jotta oppilaat saisivat tarvittavia taitoja.

TVT:an suhtautuminen näyttää mietityttävän monia aineenopettajavastaajia hyödyillä ja haitoillaan. Myös seuraavissa esimerkeissä (95 ja 96) TVT:n käyttö nähdään samanlaisessa valossa kuin edellä. Kielellisistä piirteistä tarkastelen vastaavasti modaalisuuksia, kuten tässä luvussa yleisestikin. Modaalisuuksista käytössä on molemmissa esimerkeissä (95 ja 96) *täytyy/pitää+muu verbi* tai rakenne *tulee tehdä jotain*, mutta sen sijaan, että sitä käytettäisiin ehdottomana välttämättömänä sellaisenaan, sitä lievennetään konditionaalilla:

95) AVM2: Näen uuden teknologian tuovan uusia mahdollisuuksia, mutta samalla myös uusia haasteita. En kuitenkaan näe oleellisena, että kaikki **siirrettäisiin** sähköiseksi. Mm. matematiikassa perinteisestä paperille laskemisesta **ei tulisi luopua** kokonaan. On kuitenkin **tärkeää**, että uudet teknologiat otetaan käyttöön myös koulussa.

96) AVÄ3: En halua käyttää TVT:tä vain siksi, että se on olemassa tai sitä **pitäisi käyttää**. Sen **pitää tuoda** jotain lisää: havainnollistaa, tarjota toisen tavan nähdä, riemastuttaa. (--) Mediakritiikin ja –analyysin taitoihin **pitäisi panostaa** kaikissa oppiaineissa. (--) Joihinkin oppimistilanteisiin tai opetuskokonaisuuksiin esim.

pelillistäminen **saattaa sopia** oikeinkin hyvin. (--) En osaa itse tehdä mitään pelillistäviä juttuja tietokoneella: en ole saanut koulutusta eikä minulla ole aikaa opetella itsekseni.

Esimerkissä (95) AVM2 tuo esiin, että TVT tuo mahdollisuuksien lisäksi mukanaan myös haasteita. Vastaaja tuo esiin myös mielipiteensä paperille laskemisesta, josta *ei tulisi luopua*. Tämän nesessiivisen rakenteen lieventäminen konditionaalilla voisi johtua esimerkiksi pelosta tai epävarmuudesta sitä kohtaan, josko näin tuleekin joskus tapahtumaan. Tästä huolimatta AVM2 arvottaa teknologioiden käytön opetuksessa *tärkeäksi*. AVÄ3 nostaa myös esiin TVT:n käytön merkitystä esimerkissä (96) ja painottaa, ettei halua käyttää sitä vain sen käytön vuoksi. Vastaaja toteaa nesessiivisellä välttämättömyyttä ilmaisevalla rakenteella, että TVT:n käytön opetusmetodina *pitää tuoda* opetukseen jotakin lisää. Nesessiivirakenteen lieventämistä tapahtuu esimerkissä (96), jossa AVÄ3:n mielestä mediakritiikin ja -analyysin taitoihin *pitäisi panostaa* oppiaineesta riippumatta. Konditionaalinen käyttö heijastaa ehkä sitä, että vastaaja ei koe näin tapahtuvan tosiasiaa – viittaahan konditionaalinen käyttö esimerkiksi ennustettuun tai kuviteltuun asiintilaan ja niiden toteutumattomuuteen (VISK § 1592–1594). Pelillistämiseen liittyen esimerkissä (96) ilmaistaan sen sopivan joihinkin opetuksen alueisiin hyvin käyttäen episteemistä sanaa *saattaa (sopia)*, jolla ilmaistaan mahdollisuus. Molemmat esimerkkien (95 ja 96) vastaajista näkevät TVT:n tärkeäksi, mutta näkevät siinä myös huonoja puolia. Esimerkissä (96) AVÄ3 tuo esiin koulutuksen puutteen TVT:n käyttöä varten, joka tuli esiin monessa muussakin luokanopettajan vastauksessa.

Esimerkeissä (97 ja 98) TVT:an asennoituminen näyttäytyy jälleen siten, että siinä nähdään sekä hyviä että huonoja puolia. Nesessiivirakenteita esiintyy ilmaisemassa välttämättömyyttä. Yhtä tapausta lukuun ottamatta rakenteita lievennetään konditionaalilla.

97) AVH2: Tieto- ja viestintäteknologia (ymmärrän tämän käsitteen aika laajasti) ovat assistentin roolissa – ei mikään itsetarkoitus. (--) En halua käyttää teknologiaa vain sen vuoksi, että se **olisi** siistiä tai joku muutijuttu. Käytän sitä silloin, kun se todella tuo jotain lisäarvoa opetukseen. (--) Teknologian lisääntyminen näkyy kouluissa selkeästi, mutta en ole sataprosenttisesti sitä mieltä, että se **olisi** ainoastaan hyvä asia. (--) Toki teknologian lisääntyminen tuo mahdollisuuksia ja monipuolistaa opetusta, mutta **pitää** kuitenkin **muistaa**, että perinteinen tyyli opettaa ei ole sekään huono juttu. Joka tapauksessa teknologia on tullut jäädäkseen eikä koulua voi eristää niin, ettei siellä **käytettäisi** uusia välineitä tai opetusmenetelmiä.

98) AVH3: Meillä on pidetty sähköisiä kokeita koeviikolla ja opettajien **pitäisi** ainakin **hyödyntää** sitä tosiasiaa opetuksessa, että opiskelijoilla on omat laitteet käytössä. (--) IPadeja on hankittu tännekin salkullinen, joita **voisi käyttää** oppilaiden kanssa, mutta käyttöä hidastaa huomattavasti se, että opettajille niitä ei ole hankittu. (--) Jos haluttaisiin niiden runsaampaa käyttöä, **pitäisi** opettajilla **olla** iPad käytössään (jotta käytöstä **tulisi** osa arkista työtä).

Esimerkissä (97) AVH2 on samaa mieltä monen muun vastaajan kanssa siitä, ettei halua käyttää TVT:a vain sen itsensä vuoksi, vaan katsoo, että sitä käytettäessä se tuo opetukseen lisäarvoa. Vastaaja tuo esiin myös perinteisen opetuksen merkitystä, ja painottaa sitä nesessiivisellä *pitää muistaa*-rakenteella. AVH2:n mielestä teknologialla voidaan kuitenkin monipuolistaa opetusta eikä koulua voida eristää uudenslaisista tavoista ja välineistä. Esimerkin (98) vastaaja AVH3 pitää

tärkeänä, että opettajien *pitäisi hyödyntää* teknologiaa opetuksessaan. Tätä välttämättömyyttä vastaaja lieventää konditionaalilla, joka mielestäni viittaa ehkä siihen, ettei vastaaja näe tämän asian toteutuvan välttämättä oikeasti. AVH3 ottaa esiin resurssipulan, jossa toteaa teknologian ja esimerkiksi IPadien käyttöä hidastavan sen, ettei opettajilla työkaluina ole arkisessa käytössä niitä. Tässäkin konditionaalinen käyttö viittaa selkeästi toteutumattomaan asiointilaan.

Seuraavissa esimerkeissä (99 ja 100) TVT:an suhtautuminen nähdään positiivisimmassa valossa unohtamatta kuitenkin perinteisiä taitoja. Nesessiivirakenteita esiintyy kummassakin esimerkissä sitä lieventämällä konditionaalilla avulla.

99) AVÄ1: Kuvaa, ääntä, sanaa ja muita merkkejä yhdistelevät tekstit ovat suuri osa lukemisemme arkea, ja jo varhain opitaan käyttämään ja tulkitsemaan näitä monikanavaisia tekstejä. Tämän vuoksi on siis mielestäni hyvä, että (**viimein**) monimuotoinen tekstimaailma rantautuu myös esimerkiksi ylioppilaskokeisiin. Nuorten **tulisi olla** aktiivisia ja kriittisiä teksteillä toimijoita.

100) AVÄ1: Ei liene pohjimmiltaan oppimisen kannalta väliä, onko laite iPad, tietokone, hybridi vai jokin muu. Jotkin tv:n sovellukset sopivat paremmin kuin toiset äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. Monet vapaa-aikana sekä opiskelu- ja työelämässä tarvittavat tv-aidot **olisi** hyvä **olla** luontevana osana koulussa, jossa tehdään monialaisia projekteja ja opiskellaan ilmiökeskeisesti. Tvt on mahdollistanut yksilölliset oppimispolut. (-) Tvt mahdollistaa jakamisen ja yhteistoiminnan. Edelleenkin oppitunneillani muun muassa kirjoitetaan käsin, luetaan pahvikantisia romaaneja ja välillä käytetään oikeaa oppikirjaakin.

AVÄ1 ottaa esiin heti ensimmäisenä olevan esimerkin (99) alkuun monilukutaidon kannalta keskeisen seikan, monikanavaiset tekstit, joiden näkee olevan osa arkeamme. Tähän liittyen vastaaja toteaa, että ”Nuorten **tulisi olla** aktiivisia ja kriittisiä teksteillä toimijoita.”, jossa nesessiivirakennetta on lievennetty konditionaalilla, joten vastaajan mielestä todellisuus ei ehkä vastaa tätä hänen ihannetta. TVT:n rooli tulee selkeästi esiin esimerkeistä (99 ja 100), sillä sähköistyvään ylioppilaskokeeseen viitatessaan AVÄ1 toteaa olevan hyvä, että *viimein* näin tapahtuu. Esimerkissä (100) painotetaan TVT:an liittyvien taitojen merkitystä luontevana osana opetusta. AVÄ1 onkin sitä mieltä, ettei sen käyttö ole aina tarkoituksenmukaista ja mainitsee käyttävänsä edelleen myös perinteisiä opetusmetodeja.

Aineenopettajien vastauksissa korostuu selkeästi asennoituminen TVT:n käyttöön ja yleistymiseen opetuksessa. Noin puolessa TVT:an liittyvissä esimerkeissä vastaajat tuovat selkeästi esiin sen, että näkevät siinä sekä hyviä että huonoja puolia, mahdollisuuksia että haittoja. Moni myös ikään kuin puolustaa perinteisen opetuksen keinoja mainitsen sen erikseen siten, että näkee myös perinteisen opetuksen hyvänä asiana. Tuntuu siis, että opettajat ikään kuin pelkäisivät TVT:n valloittavan koko koulun ilman, että mitään perinteisiä opetustapoja saisi enää käyttää. Joidenkin aineenopettajavastaajien kohdalla nousi myös esiin sama koulutuksen puute uuden teknologian kanssa toimimiseen, mikä nousi esiin myös osassa luokanopettajien vastauksia.

## **5.6 KÄSITYS OMASTA ROOLISTA LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN SUHTEEN**

Opettajien käsitys siitä, millainen rooli heillä on lukemisen ja kirjoittamisen suhteen on oman tutkimukseni kannalta mielenkiintoinen. Monilukutaito tulee näkyvästi esiin uudessa opetussuunnitelmassa, joka astuu portaittain voimaan syksyllä 2016. Monilukutaito kuuluu yhtenä osa-alueena laaja-alaiseen osaamiseen, ja se koskettaa siis kaikkia opettajia oppiaineesta ja luokkatasosta riippumatta. Analyysini alaluvussa 5.4 olen jo tarkastellut aineistoni pohjalta sitä, miten opettajat näkevät lukemisen ja kirjoittamisen ja tässä alaluvussa tarkoitukseni on selvittää sitä, millaisen roolin opettaja näkee itsellään olevan niiden suhteen.

Esittelen aineistoni esimerkit jälleen aloittaen luokanopettajista ja siirtyen sitten aineenopettajien vastausten esimerkkeihin. Tarkoitukseni on kuitenkin käsitellä esimerkkejä hieman eri tavalla aiempiin alalukuihin nähden. Luokanopettajien esimerkkejä käsitellen jaottelemalla niitä pienempiin ryhmiin sen perusteella, kuinka tärkeäksi rooli opetuksessa arvotetaan, ja kuinka paljon roolia vastauksessa eritellään. Aineenopettajien vastauksien esimerkit käsitelen puolestaan opetettavan aineen mukaan – äidinkielen opettajien (3), kielten opettajien (3) jne. Tällaisen käsittelyperiaatteen olen muodostanut sen vuoksi, että se erityisesti aineenopettajien kohdalla on mielestäni järkevää, sillä sen avulla voin tarkastella, millaisina kunkin ryhmän käsitys lukemisesta ja kirjoittamisesta näyttäytyy. Haluan myös tässä vaiheessa käsitellä kuhunkin aineenopettajaryhmään kuuluvien vastauksia yhdessä muiden samaan ryhmään kuuluvien kanssa, jotta voisin tarkastella, näyttäytyykö rooli oman aineistoni perusteella tietyissä ryhmissä tietynlaisena. Valtaosassa esimerkeistä esiintyy kopulalauseita, joten huomioin kielellisissä analyysissä vain ne ja kopulalauseen tavoin määrittelevät kielelliset piirteet. Olen nostanut esimerkeistä esiin kopulaa ilmaisevat olla-verbit.

### **5.6.1 LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYS OMASTA ROOLISTA LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN SUHTEEN**

Luokanopettajien vastauksissa lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä rooli näyttäytyy kaiken kaikkiaan melko samankaltaisena, tosin se arvotetaan esimerkiksi tärkeäksi vain osassa vastauksia. Luokanopettajien vastauksissa oli myös vastauksia, joissa roolia ei määritelty tai kuvailtu lainkaan. Esimerkeistä (101–110) erottui yksi rooliin liittyvä esimerkki (101), jossa roolia määritellään hyvin tarkasti ja laajasti, ja aloitan esimerkkien käsittelyn kyseisestä esimerkistä (101):



101) LV10: Ennen kaikkea **näen** oman roolini **lukemiseen ja kirjoittamiseen motivoijana**. (--) Tehtäväni on tarjota lapsille virikkeitä näiden taitojen oppimiseen esimerkiksi **erilaisten** kirjojen, tarinoiden, pelien, sovellusten muodossa. (--) Rooliini **kuuluu** tunnistaa oppilaiden **lähikehityksen vyöhykkeet** (Vygotsky) **lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa ja tarjota heille ohjausta nimenomaan tuolla tasolla**. Minun tulee tarjota myös monipuolisia kokemuksia **erilaisista teksteistä, kuunnelmista sekä lukemis- ja kirjoittamistehtävistä**.

Esimerkki (101) kuvastaa mielestäni roolia, joka on yhdistelmä perinteistä ja modernia käsitystä lukemisesta ja kirjoittamisesta. Vastaaja LV10 näkee roolinsa motivoijana, mikä arvottaa roolia mielestäni positiivisesti. Perinteiseen näkemykseen viittaavat oppilaiden lähikehityksen vyöhykkeiden tunnistaminen ja lukemisen ja kirjoittamisen ohjaaminen tuolla tasolla. Moderniin käsitystä kuvastavat puolestaan se, että LV10 katsoo tehtäväkseen tarjota lukemisen ja kirjoittamisen oppimista varten virikkeitä erilaisten kirjojen, tarinoiden, pelien tai sovellusten muodossa. LV10 kuvaa myös nesessiivirakenteen avulla, että opettajan *tulee tarjota monipuolisia kokemuksia erilaisista teksteistä, kuunnelmista sekä lukemis- ja kirjoittamistehtävistä*. Tämän katsoo siis ilmeisen tiukasti kuuluvan opettajan rooliin. Nämä maininnat kuvastavat modernia käsitystä lukemisen suhteen, sillä monipuolisuus erilaisiin teksteihin nähden on keskeistä.

Kolme seuraavaa esimerkkiä (102–104) luokanopettajien vastauksista edustavat melko samankaltaista käsitystä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvää roolia kohtaan:

102) LV3: **Näen** oman roolini lukemisen ja kirjoittamisen suhteen **melko tärkeänä**, koska opetan alkuopetusluokassa, jossa näitä taitoja vasta harjoitellaan. Ensimmäisinä kouluvuosina **muokkautuu taitojen lisäksi** myös melko vahvasti se, **millainen suhtautuminen asiaan syntyy** ja opettajalla on siinä **aika iso rooli**.

103) LV6: Opetan ensimmäistä luokkaa ja **koen** roolini **olevan aivan ratkaiseva** oppilaideni luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen suhteen. (--) **Koen**, että kaikki se työ, jonka oppilaideni kanssa teen alkuopetuksessa, **on pohja oppilaiden myöhemmälle koulutyölle**.

104) LV8: Oppilaani ovat tällä hetkellä ekaluokkalaisia, joten lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelu **on erityisen tärkeässä asemassa** koulupäivien ajan. Lapset **tarvitsevat oman lukutasonsa mukaista lukemista ja harjoitusta**.

Esimerkissä (102) LV3 arvottaa roolinsa lukemisen ja kirjoittamisen suhteen melko tärkeäksi opettaessaan alkuopetuksessa, jolla vastaajan mukaan on keskeinen rooli taitojen muokkautumiselle ja myöhemmälle suhtautumiselle asiaa kohtaan. Näissä LV3 arvottaa olevan ”*aika ison roolin*”. LV6 tuo oman käsityksensä roolistaan esiin esimerkissä (103), ja kokeekin roolinsa hyvin ratkaisevaksi, joten pääpiirteissään vastaaja arvottaa rooliaan positiivisesti. LV3:n tavoin myös LV6 näkee alkuopetuksen lukemisen ja kirjoittamisen ohjauksen olevan pohja myöhemmälle oppimiselle. Esimerkissä (104) LV8 arvottaa roolinsa lukemisen ja kirjoittamisen suhteen olevan *erityisen tärkeässä asemassa*. LV8 toteaa lasten tarvitsevan lukemista ja harjoitusta, mikä on oman tasonsa mukaista.

Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä rooli näyttäytyy seuraavissa luokanopettajien vastausten esimerkeissä (105–107) hieman eri tavalla edellisiin esimerkkeihin verraten. Seuraavissa

esimerkeissä selkeää arvottamista ei juurikaan esiinny, vaan roolista lähinnä kerrotaan siten, mitä siihen opettajan itsensä mielestä kuuluu.

105) LV7: Minä olen oppilailleni lukemisen ja kirjoittamisen suhteen **suunnannäyttäjää**. (–) Pysin siihen, että **lukeminen** olisi mahdollisimman **monipuolista**.

106) LV5: Roolini **on** tavalla toisella saada lapsen kirjoittaessa käyttämä **sanavarasto rikastumaan**, ja tämä liittyy rooliini **houkutellessa** lapset lukemaan **monipuolisesti tekstejä**.

107) LV4: Roolini opettajana **on** seuloa valtavasta materiaalista **kullekin oppijalle tasoistaan materiaalia**, joka **motivoi oppiman lisää** sekä **tuottaa mielihyvää** ja iloa **uuden oppimisesta**.

LV7 näkee roolinsa suunnannäyttäjänä ja pyrkii lukemisen monipuolisuuteen oppilaiden keskuudessa. Tämän voi ajatella joiltain osin viittaavan moderniin käsitykseen, sillä suunnannäyttäjää itse viittaa siihen, että ohjaa oppilaita lukemisen ja kirjoittamisenkin suhteen oikeisiin suuntiin. Oman tutkimukseni valossa sen voisi nähdä niin, että opettaja ohjaa esimerkiksi lukemaan monipuolisia, monimuotoisia tekstejä. Esimerkki (106) kuvastaa LV5:n käsitystä roolistaan – LV5 pyrkii sanavaraston rikastumiseen ja monipuolisten tekstien lukemiseen. Tämä voi esimerkin (106) nostojen tapaan viitata moderniin käsitykseen siinä mielessä, että monipuolisilla teksteillä viitataan laajaan tekstikäsitykseen. LV4 näkee puolestaan roolikseen saada opetukseen jokaiselle oppilaalle omantasoistaan materiaalia, jolla voidaan motivoida oppilasta oppimisen polulla sekä tuottaa mielihyvää. Esimerkeistä viimeisin (107) heijastelee selkeästi perinteisempään viittaavaa näkemystä kahteen muuhun esimerkkiin (105 ja 106) verrattuna, ja siitä tulee esiin myös eriyttämisen rooli.

Kolme viimeistä lukemisen ja kirjoittamisen rooliin liittyvää esimerkkiä (108–110) ovat hyvin samankaltaisia.

108) LV1: Opettajana yritän **innostaa erilaisten lukukokemusten** pariin, samoin yritän **innostaa** ja **kannustaa kirjoittamaan erilaisia tekstejä**.

109) LV2: Oma roolini lukemisen suhteen **on** nykyään ison yhtenäiskoulun alakoulun käytännön asioista vastaavana apulaisjohtajana lähinnä **mahdollisuuksien luoja ja tsemppaaja**.

110) LV11: Yksi tärkeä rooli **on** olla oppilaille **tsemppaajana** ja **innostajana**. Mielestäni tämän päivän alakoululaiset **tarvitsevat** kovasti **innostamista lukemisen suhteen**.

Esimerkeissä (108–110) rooli nähdään selkeästi samansuuntaisena: tsemppaajana, innostajana. LV1 pyrkii innostamaan erilaisiin luku- ja kirjoituskokemuksiin. LV2 näkee roolinsa mahdollisuuksien luoja ja tsemppaajana samoin kuin LV11, jonka mielestä alakouluikäiset kaipaavat paljon innostamista lukemiseen. Näiden kolmen tsemppaaja-rooli poikkeaa sikäli muista luokanopettajien käsityksistä, sillä muissa vastauksissa innostajan rooli ei tule yhtä selkeästi ainakaan esiin. Esimerkeistä ilmi tuleva rooli ei kuvasta mielestäni selkeästi perinteistä eikä modernia käsitystä lukemisesta ja kirjoittamisesta. Innostava ote on kuitenkin lukemisen ja kirjoittamisen suhteen

tärkeä.

Luokanopettajat painottavat jollakin tasolla samanlaisia, toisaalta kuitenkin erilaisia asioita omassa roolissaan lukemisen ja kirjoittamisen suhteen. Luokanopettajien käsitykset oman roolinsa suhteen jakautuivat hyvin selkeästi tietyllä tavalla neljällä eri tavalla: selkeä, määritelty moderni käsitys (101), roolinsa tärkeäksi arvottavat (102–104), roolin arvottamatta jättäminen tuoden esiin kuitenkin tekstien monipuolisuuden (105–107) sekä tsemppaaja-rooli (108–110). Luokanopettajavastaajista LV9 ja LV12 eivät määritelleet tai kuvailleet lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvää roolia lainkaan.

## 5.6.2 AINEENOPETTAJIEN KÄSITYS OMASTA ROOLISTA LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN SUHTEEN

Tutkimukseni kysely koostuu tarkoituksenmukaisesti neljästä eri aineenopettajaryhmästä, joissa jokaisessa vastaajia on kolme. Käsittelen esimerkit tarkastellen ensin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien vastausten esimerkkejä siirtyen sen jälkeen kielten opettajiin, reaaliaineiden opettajiin ja matemaattisten aineiden opettajiin.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat näkevät roolinsa lukemisen ja kirjoittamisen suhteen hieman eri tavoin, joskin niissä on myös jotain samaa:

111) AVÄ1: Roolini lukemisen suhteen **on** ristiriitainen. Toisaalta **koen tärkeäksi** tietoa välittävän lukemisen, jolloin huomio keskittyy varsinaisen lukemistapahtuman sijaan lukemisen lopputulokseen eli tekstistä oppimiseen. (--) Toisaalta **pidän tärkeänä** esteettistä eli elämyksellistä lukemista: (--). (--) Kirjoittamaan oppiminen vaatii ohjausta ja harjoitusta, joten opettajalla on **keskeinen tehtävä kirjoitustaitojen kehittäjänä**. Tavoitteena on oppijan taito tuottaa tekstejä erilaisiin tarkoituksiin (--).

112) AVÄ2: Jos roolilla tarkoitetaan opettajuuttani, **koen lukion äidinkielen opettajana roolini lukemaan kannustajana vähäisenä**. (--) Kirjoittamisen suhteen roolini **on** opettaa erilaisten tekstilajien konventioita ja opettaa opiskelijaa **tuottamaan ylioppilaskoetta varten** tietyntylaisia tekstejä.

113) AVÄ3: Olen elävä esimerkki lukevasta ihmisestä: luen monipuolisesti ja annan sen näkyä. Annan lukuvinkkejä ja kerron, **miksi ja miten kannattaa lukea**.

Esimerkeistä ensimmäisessä olevassa AVÄ1 tuntee roolinsa ristiriitaiseksi – vastaaja arvottaa *tärkeäksi* sekä *tietoa välittävän lukemisen* että *elämyksellisen lukemisen*. AVÄ1 katsoo myös, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana vastuu kirjoitustaitojen kehittäjänä on *keskeinen*. Esimerkin (111) viimeisessä virkkeessä vastaaja tuo esiin tavoitteen, että oppija oppisi taidon tuottaa tekstejä erilaisia tarkoituksia varten. Vastaajan AVÄ1 näkemys roolista lukemisen ja kirjoittamisen suhteen tulee esimerkissä (111) mielestäni selkeästi esiin ja siinä nousee esiin myös piirteitä modernista ajattelutavasta.

Esimerkissä (112) AVÄ2 näkee puolestaan roolinsa kannustajana *vähäisenä* – roolille

ei siis tämän perusteella anneta kovin suurta merkitystä vastaajan tekemän arvottamisen perusteella. Vastaaja tuo esiin olevansa lukion äidinkielen opettaja ja esimerkiksi kirjoittamisen suhteen roolinsa olevan erilaisten tekstilajien konventioiden opetus ja ylioppilaskoetta varten kirjoitettavien tietynlaisten tekstien tuottamisen osaaminen. Ylioppilaskoe nousee merkittävään rooliin AVÄ2:n roolissa. AVÄ3 arvottaa selkeästi positiivisesti omaan rooliansa lukemisen suhteen – vastaaja kertoo lukevansa monipuolisesti ja kertovansa ja *miksi ja miten oppilaiden kannattaa lukea*. Esimerkkiin (111) verrattuna kahdessa muussa esimerkissä (112 ja 113) roolin kuvaus jää selkeästi suppeammaksi. Esimerkeistä erottuu myös esimerkki (112), jossa rooli koetaan vähäisenä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat eivät siis aineistoni ryhmänä edusta jonkinlaista tiettyä näkemystä omasta roolistaan, sillä näkemykset ovat toisistaan poikkeavia.

Kielten opettajien vastaukset ovat toisistaan hieman poikkeavia, mutta niissä tuodaan esiin myös samoja piirteitä kuin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkemyksissä:

114) AVK1: Työssäni haluaisin **korostaa** oppilaille enemmän **kommunikatiivisia taitoja**, kuin olla se, joka vahtii oikeinkirjoitusta ja kielioppirakenteita. (--) oppilaita haluaisin rohkaista enemmänkin **kielen rohkeaan käyttämiseen**.

115) AVK2: Lukemiseen liittyvä ohjaus **on** melko **vähäistä**. (--) Lukemiseen liittyvä roolini **on** siis melko suppea, mutta koetan antaa kuitenkin opiskelijoille jonkinlaisia työkaluja tekstin käsittelyyn eli ymmärtämiseen ja siihen, miten tekstejä voi lukea eri tavoin erilaisia tarkoituksia varten.

AVK1 arvottaa roolissaan tärkeäksi oikeinkirjoituksen ja kielioppirakenteiden sijaan kommunikatiiviset taidot, joita haluaisi kenties luonnollisesti vieraiden kielten opetuksessaan korostaa. Vastaaja kokee myös, että kielen rohkea käyttäminen olisi hyvä asia. AVK1 ei sinänsä arvota rooliaan positiivisesti eikä negatiivisesti. Esimerkissä (115) AVK2 arvottaa lukemiseen liittyvän ohjauksensa ja roolinsa melko *vähäiseksi* ja suppeaksi. Tästä huolimatta vastaaja pyrkii opastamaan opiskelijoita tekstin käsittelyssä ja erilaisten ja erilaisia tarkoituksia varten tuotettavien tekstien tekemisessä. Kielten opettajien näkemykset eroavat paljoltikin toisistaan. Toisaalta toiset vastaajat määrittelevät rooliaan huomattavasti laajemmin kuin toiset. AVK3 ei määrittele lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvää rooliaan vastauksessaan.

Reaaliaineiden opettajista jokainen vastaajistani on historian ja yhteiskuntaopin opettaja.

116) AVH1: Pysin ohjaamaan historiallisten lähteiden lukemisessa oppilaita mekaanisen lukemisen sijaan pohtimaan esimerkiksi sitä, **kuka tekstin on kirjoittanut ja mitkä hänen motiivinsa ovat olleet**. (--) Kirjoittamisen rooli omassa opetuksessani **on** siinä mielessä **keskeinen**, että **oppilaat vastaavat kirjallisesti suurimpaan osaan tehtävistä ja kokeista**.

117) AVH2: Koen, että opettajana vastuullani **on** se, että **oppilaat oppivat tuottamaan tekstejä omien aineiden osalta**. Myös **lukutaidon vahvistaminen on osa opetustyötäni**.

118) AVH3: Koulumaailmassa varmaan päärooli lukemisen ja kirjoittamisen suhteen **on** äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla eli **näen** itselläni varmaan jonkinlaisen **sivuroolin**. Toki lukeminen ja kirjoittaminen

tulevat vastaan omassakin työssä ja luonnollisesti oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen taidot **ovat jokaisen aineenopettajan intressi.**

Reaaliaineiden opettajat tuovat melko selkeästi jokainen esiin näkemystään omasta roolistaan, vaikkakin määrittelevät sitä eri tavoin. Esimerkissä (116) AVH1 näkee tärkeämmäksi mekaanisen lukemisen sijaan ohjata oppilaita tarkastelemaan teksteistä tekstin kirjoittajaa ja kirjoittajan motiiveja. AVH1 arvottaa roolinsa myös *keskeiseksi*, sillä oppiaineessaan tuotettavat tehtävät ja kokeet ovat pääasiassa kirjallisia. AVH2 tuo esimerkissä (117) esiin, että hänen vastuullaan on opettaa opastaa oppilaat tuottamaan tekstejä oman oppiaineensa osalta. Lukutaidon vahvistaminen kuuluu AVH2:n mukaan osaksi opetustyötä. Esimerkissä (118) AVH3 toteaa, että näkee lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvän *pääroolin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalla*, ja itsellään enemmänkin *sivuroolin*. Monilukutaito näyttäytyy merkittävässä roolissa uudessa opetussuunnitelmassa koskien kaikkia opettajia, minkä vuoksi näkemys äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan pääroolista on mielenkiintoinen, mutta ei lainkaan yllättävä. Tästä huolimatta AVH3 pitää oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen taitoja jokaisen aineenopettajan intressinä.

Matematiikan opettajien vastauksissa lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvään rooliin otetaan kantaa seuraavissa esimerkeissä. Matemaattisten aineiden opettajista vastaaja AVM1 ei määritellyt rooliaan lukemisen ja kirjoittamisen suhteen.

119) AVM2: Matemaattisten aineiden opettajana roolini **on vähäisempi kuin reaaliaineiden tai äidinkielen opettajan rooli**. Matematiikassa sanallisten tehtävien osaaminen **edellyttää** kuitenkin **luetun ymmärtämistä**, joten **sitä harjoitellaan jonkin verran**.

120) AVM3: Matematiikan ja fysiikan opettajana kirjoittaminen **on** asia, jonka olen voinut **melko hyvin minimoida**. Kunhan **laskut saa onnistumaan ja asiat on ymmärtänyt** niin varsinainen **kirjoittaminen** on sitten **sivuseikka**.

Matemaattisten aineiden opettajat näkevät roolinsa selkeästi vähäisempänä muihin aineenopettajiin nähden. Esimerkissä (119) AVM2 toteaa suoraan roolinsa vähäisemmäksi verrattuna muihin opettajiin. AVM2 arvottaa luetun ymmärtämisen kuitenkin jollakin tasolla tärkeäksi, sillä näkee sanallisissa tehtävissä tarvittavan sitä taitoa. Tämän vuoksi sitä vastaajan opetuksessa myös harjoitellaan. Esimerkissä (120) AVM3 puolestaan tuo vähäistä rooliaan esiin eri tavalla jättäen ilmaiseematta sitä suoraan – vastaaja toteaa voineen minimoida kirjoittamisen *melko hyvin*, mikä arvottavana ilmauksena kertoo myös roolista. AVM2 kokee kirjoittamisen sivuseikaksi, jos laskeminen onnistuu ja asiat ymmärtää. Matemaattisten aineiden opettajilla rooli näyttäytyy siis hyvin samankaltaisessa valossa – roolia lukemisen ja kirjoittamisen suhteen ei nähdä kovinkaan merkittävänä.

## 6 PÄÄTÄNTÖ

Tässä luvussa tarkoitukseni on koota analyysistä hahmottamiani tuloksia opettajien käsityksistä. Pyrin siis selvittämään, millaisia vastauksia olen tutkimuskysymysteni avulla saanut aineistostani sekä sitä, toteutuuko asettamani hypoteesi. Tarkastelen myös luotettavuutta ja eettisyyttä koskevia asioita tutkimuksessani. Lopuksi esittelen omia mietteitani siitä, mitkä olisivat mahdollisesti hyviä jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 TUTKIMUKSEN KESKEISET TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää monilukutaidon näkökulmasta, millaisia käsityksiä opettajilla on omasta opetuksestaan. Tutkimukseni päätutkimuskysymyksenä oli: ”1. Millaisia käsityksiä opettajilla on lukemisesta ja kirjoittamisesta?”. Tätä kysymystä olen avannut yhden alakysymyksen avulla: ”a) Millaisena opettajien opetus näyttää monilukutaidon valossa?”. Toinen tutkimuskysymykseni oli: ”Millaisia eroja luokanopettajien ja aineenopettajien käsityksissä on?”. Tarkoitukseni oli siis myös vertailla luokan- ja aineenopettajien käsityksiä toisiinsa. Analyysissä huomio kiinnittyi opettajien käsitysten tunnistamiseen, joten siltä osin olen tehnyt analyysiani sisällönanalyysin keinoin. Tämän lisäksi olen kuitenkin kiinnittänyt huomiota myös kielellisiin piirteisiin, jotka nousivat keskeisimmin esiin. Tarkastelemiani kielellisiä piirteitä olivat asioita määrittelevät kopulalauseet sekä modaalisuus ja sen alaisuudesta etenkin välttämättömyyttä ilmaisevat nesessiivirakenteet. Molemmat ovat seurausta kysymyksenasettelusta.

Analyysirungossani olevat monilukutaidon elementit monimediaisuus, monimodaalisuus ja monitilanteisuus saivat vaihtelevasti huomiota osakseen vastauksissa. Näistä kolmesta monimediaisuus ja monitilanteisuus huomioitiin selkeästi heikommin opettajien vastauksissa. Monimediaisuus ilmeni keskimäärin samalla tavoin sekä luokan- että aineenopettajien vastauksissa. Luokanopettajien vastauksissa korostui tekstin kirjoittajan ja esiintymisympäristön merkitys, aineenopettajien vastauksissa korostettiin puolestaan lähdekriittisyyttä ja kriittistä lukutaitoa. Monimodaalisuuteen viittasi suurin osa opettajista – opettajat tuntuvat siis ymmärtävän tekstin voivan olla monen muotoista nykyisin (ks. Luukka 2013: 3). Monitilanteisuus jäi keskimäärin vastauksissa vähäiselle huomiolle. Siihen liittyvissä viittauksissa keskiöön nousi vapaa-ajan ja koulun erottelu.

Lukemiskäsitykset näyttävät opettajien vastauksissa suurimmaksi osaksi ainakin osaltaan moderneina. Vain pieni osa vastauksista edusti selkeämmin perinteistä näkemystä. Erot

luokanopettajien ja aineenopettajien lukemiskäsitysten välillä ei ole kovinkaan merkittäviä. Yksi ero löytyi luokanopettajien vastauksista, joiden joukosta oli löydettävissä selkeämmin perinteistä näkemystä painottavia vastauksia. Aineenopettajien näkemykset asettuvat perinteisen ja modernin näkemyksen välille. Luokan- ja aineenopettajat määrittivät lukemista ja kirjoittamista eri tavoin – luokanopettajat selkeinä määritelmänä, aineenopettajat puolestaan mielipiteinä. Opettajien lukemiskäsityksissä perinteisen ja modernin käsityksen voidaan jollakin tasolla ajatella yhdistyneen. Tätä rikkoo kuitenkin se tosi asia, että opettajat tuntuvat näkevän eri taidot toisistaan irrallisina.

Luokan- ja aineenopettajien kantavat näkemykset muutoksista ovat suurelta samankaltaisia – opettajat tuntuvat suurelta osin ymmärtävän, mitä varten muutokset ovat kouluihin tulleet. Valtaosa vastaajista näkee muutokset välttämättöminä, jotta koulu mahdollistaisi oppilaiden valmentamisen tulevaisuutta varten. Kummassakin ryhmässä painotettiin kuitenkin myös perinteisen opetuksen merkitystä ja hyötyjä, jonka lomassa todettiin käytettävän sitä vain silloin, kun se tuo opetukseen jotain uutta. Oman roolinsa lukemisen ja kirjoittamisen suhteen opettajat näkevät eri tavoin. Luokanopettajien vastauksissa erottui selkeästi roolinsa tärkeäksi arvottavat, monipuolisen opetuksen luojat sekä tsemppaajat. Aineenopettajien välillä oli enemmän hajontaa, sillä jokaisesta ryhmästä ei välittynyt selkeää kuvaa. Selkeimmin erottui kielten ja matemaattisten aineiden opettajat, joista kielen opettajat näkivät roolinsa tärkeänä ja matemaattisten aineiden opettajat puolestaan vähäisenä. Reaaliaineiden opettajien rooli tuntui kumpuavan enimmäkseen omasta oppiaineesta ja päävastuu nähtiin siis siinä. Äidinkielen opettajien käsitys roolista jäi epämääräiseksi.

Analysissani tekemät kielelliset havainnot ovat tukemassa tulkinnallisesti sisällöstä tekemiäni havaintoja. Tätä tukee se, että tarkastellessani opettajien lukemiskäsityksiä, opettajat määrittelevät lukemista ja kirjoittamista käyttäen pääosin kopulalauseita, jotka määrittelevät asioita (Alho & Kauppinen 2008: 118). Kielellisistä piirteistä erityisesti modaalisuuden nesessiivirakenteet tukevat saamiani tuloksia esimerkiksi sen suhteen, millaisia näkemyksiä opettajilla on muutoksista. Nesessiivirakenteiden käytössä ilmeni vaihtelua välttämättömyyden ilmaisemisessa – osa vastaajista näki selvästi muutokset välttämättöminä ja tärkeinä. Osa puolestaan lievensi sanomaansa konditionaalien avulla, jolloin välttämättömyys ei näyttäytyä niin ehdottomana ja kertoo luultavasti asian toteutumattomasta tilasta vastaajan mielestä (ks. VISK § 1592 & VISK § 1594).

Tutkimuskysymykseni huomioon ottaen opettajien lukemiskäsitykset näyttäytyvät pääosin suhteellisen modernina, sillä vastauksissa nousee esiin monilukutaidon monia elementtejä, ja myös TVT:n rooli erottuu edukseen. Myös monilukutaidon kannalta keskeiset (Leu ym. 2013: 1163) lähdekriittisyys ja kriittinen lukutaito korostuvat opettajien käsityksissä. Tästä huolimatta katson käsitysten jäävän modernin ja perinteisen lukemiskäsityksen välimaastoon, sillä taidot

nähdään yleisesti ottaen toisistaan irrallisina. Opettajien vastauksissa ei hahmotu käsitystä yhdestä moninaisesta taitokokonaisuudesta, vaan esimerkiksi kuvanlukutaito ja medialukutaito nähdään itsenäisenä taitona. Vaikka TVT:n rooli ja merkitys selkeästi ymmärretään vastauksissa, sekin nähdään omana yksittäisenä taitona – ei niinkään uutena oppimisympäristönä, jota se todellisuudessa monilukutaidon kannalta on (Luukka 2013: 1). Aineistosta nousee selkeästi esiin myös resurssipula, johon liittyy koulujen eriarvoinen asema esimerkiksi laitemäärien tai TVT:n koulutuksen suhteen. Koulutus näyttäytyy vastausten perusteella vähäisenä.

Selkeästi voidaan todeta, että vastaajien käsitykset eivät edusta siis yksinomaan perinteisiä ajatuksia, ja hahmotettavissa on selvä jatkumo, jossa käsitys rakentuu tässä tapauksessa suhteessa uudempaan käsitykseen. Opettajien käsityksissä tuntuu hahmottuvan ilmiö, jossa perinteisten taitojen päälle alkaa rakentua uusia taitoja, joita sen hetkinen yhteiskunta edellyttää. Keskimäärin opettajien lukemiskäsitysten voidaan siis nähdä lähellä modernia, mutta asettuvan silti perinteisen ja modernin käsityksen välille. Päättökysymykseni alakysymys liittyy opettajien opetukseen, jonka puitteissa olen tarkastellut millaisena se näyttäytyy monilukutaidon valossa. Opettajien opetus hahmottuu vastauksissa osaltaan monilukutaidon eri osa-alueita kehittäväksi. Tätä tukee TVT:n käyttö opetuksessa, joka tulee selkeästi esiin vastauksista. Suurin osa opettajista kertoo hyödyntävänsä opetuksessaan TVT:tä esimerkiksi sähköisen oppimateriaalin tai kokeiden muodossa. Opettajat korostavat myös lähdekriittisyyttä sekä kriittistä lukutaitoa. (Ks. Luukka 2013 & Tompkins ym. 2015: 1.) Muiden monilukutaidon osa-alueiden kehittyminen ei näy yhtä vahvasti vastauksista ja on siten pitkälti kiinni opettajasta.

Kolmas tutkimuskysymykseni liittyy luokan- ja aineenopettajien käsityksien eroihin. Luokanopettajien ja aineenopettajien käsityksien välillä ei ollut merkittäviä eroja, sillä lukemiskäsitykset kummassakin ryhmässä ovat keskimäärin samankaltaisia. Luokanopettajien vastauksissa korostui kuitenkin enemmän huoli resursseista, joka asettaa koulut eriarvoiseen asemaan laitekantojen ja koulutuksen suhteen. Tämän rinnalla aineenopettajat korostivat selkeästi enemmän perinteisen opetuksen merkitystä muutosten keskellä. Luokan- ja aineenopettajat kokevat myös lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvän roolin hyvin erilaisena, sillä luokanopettajien käsitykset olivat jollakin tavalla positiivisempia. Aineenopettajat kokivat roolinsa monelta osin hieman vähäisenä ja siinä painottui hyvin keskeisesti oma oppiaine.

## **6.2 Pohdintaa tutkielman tuloksista**

Opettajien käsityksissä rakentuu kaiken kaikkiaan suhteellisen moderni käsitys lukemisesta ja kirjoittamisesta. Monilukutaidon valossa tarkastellessa käsitykset eivät kuitenkaan näyttäytyä kovin



selkeinä. Muutosten rooli ja TVT:n ilmestyminen opetukseen nähdään pääasiassa tärkeänä ja välttämättömänä, jotta koulu voisi tarjota oppilaille sellaisia taitoja, joilla tulevaisuudessa on mahdollista selvitä. Perinteinen opetus näyttää kuitenkin myös olevan opettajille merkittävässä asemassa, ja tuntuu, kuin opettajat ikään kuin pelkäisivät, että perinteinen opetus korvataan jollakin uudella, mikä ei uuden opetussuunnitelman tavoitteena suinkaan ole (ks. POPS14: 22–23). Tähän liittyen vastauksista ilmeni myös se, ettei TVT:a haluta käyttää opetuksessa vain sen itsensä vuoksi, vaan suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että sen pitää tuoda lisäarvoa opetukseen. Vähäinen koulutus, koulujen eriarvoinen asema sekä muut resursseihin liittyvät seikat tuntuvat heikentävän opettajien motivaatiota muutosten suhteen.

Pääpiirteissään opettajat tuntuvat ymmärtävän osasia monilukutaidosta, mutta ne nähdään toisistaan irrallisina taitoina (esim. kuvan lukeminen kuvanlukutaitona). Monilukutaitoonhan liittyvät ne monet asiat, joita opettajat ovat vastauksissaan kertoneet, ja jotka analyysini esimerkeissä on nostettuna esiin. Monilukutaito on perinteiseen lukemiseen ja kirjoittamiseen verrattuna erityyppistä ja huomattavasti moninaisempaa tekstien kanssa toimimista. Opettajat eivät siis tunnu käsittävän ilmiötä laajemmin, minkä voi toisaalta huomata myös siitä, ettei monilukutaitoa nosteta esille kuin kolmessa vastauksessa. Käsitukset näyttäytyvät yleisesti ottaen perinteisen ja modernin käsityksen välimuotoina, mikä tulee ilmi sekä luokanopettajien että aineenopettajien vastauksista. Kouluihin on verrattain lyhyen ajan sisällä otettu käyttöön monia uusia teknisiä laitteita, joita myös opettajien pitäisi osata käyttää tehokkaasti, joten voisiko hieman epämääräinen käsitys johtua murrosvaiheesta, jossa koulut parhailaan ovat?

Opettajien opetuksen sisältö vaikuttaa yleisesti ottaen vastauksien perusteella sellaiselta, että sen voisi nähdä harjoittavan monilukutaitoa ainakin jollakin tasolla. Vain harva vastaajista erittelee opetusmetodejaan tai teettämäänsä tehtäviä tarkasti, joten on vaikeaa todeta kuinka hyvässä määrin se todellisuudessa voisi monilukutaitoa kehittää. Esteenä kehittymiselle voi olla se, että opettajat näkevät monilukutaitoon liittyvät taidot toisistaan irrallisina. Tämän vuoksi opettajat saattavat kehittää monilukutaitoon liittyviä taitoja vain yksittäisinä ja toisistaan irrallisina taitoina, eikä opetuksessa siis välttämättä osata ottaa huomioon yhtä monimutkaista taitoa kokonaisuudessaan.

Hypoteesinani esitin monilukutaidon käsitteen ilmenemisen olevan vähäistä. Tämän lisäksi oletin, että opettajat eivät näe luku- ja kirjoitustaitoja täysin monilukutaitojen mukaisesti. Oletukseni näitä seikkoja kohtaan toteutuivat, sillä monilukutaito mainittiin vain kolmessa vastauksessa. Opettajien vastausten perusteella voin myös todeta, etteivät opettajien lukemiskäsitykset vastaa selkeästi monilukutaitoa, vaikkakin niissä siitä piirteitä onkin. Oletin myös, että luokanopettajilla olisi ollut aineenopettajiin verrattuna perinteisempi käsitys lukemista ja

kirjoittamista kohtaan. Tämä ei sinänsä toteutunut, sillä loppujen lopuksi katson molempien opettajaryhmien näkemykset samankaltaisiksi.

Tutkimukseni keskittyy uuteen opetusmaailman ilmiöön, joka ei opetussuunnitelman perusteella ole vielä voimassa. Monilukutaito on yksi niistä laaja-alaiseen oppimiseen kuuluvista ilmiöistä, joiden pitäisi viimeistään uuden opetussuunnitelman myötä rantautua tiukasti suomalaiseen opetukseen aina esikoulusta eteenpäin oppiaineesta riippumatta (POPS 2014: 22). Monilukutaito tulee siis olemaan jokaisen opettajan vastuulla, minkä vuoksi on tärkeää saada tietoa, millä tavoin tämä opetukseen liittyvä keskeinen ilmiö hallitaan jo ennalta, sillä kyse on kuitenkin monimutkaisesta asiasta. Pohdin voisiko toisistaan irrallisiksi jäävät taidot ja monilukutaidon käsitteen vierastaminen vastauksissa johtua kenties siitä, että käsite on vastaajille vieras? Vaikka opetussuunnitelma astuukin voimaan vasta tulevana syksynä, antaa tutkimukseni tulokset osviittaa siitä, millä tavoin esimerkiksi monilukutaidon kehittäminen alkaa näkyä opetuksessa. Kouluissa eletään tällä hetkellä muutosvaihetta, jossa uutta vasta opetellaan. Sinänsä ei siis ole ihmeellistä, että monilukutaito sellaisenaan ei näyttäydy opettajien vastauksissa, mutta toisaalta se kertoo myös siitä, ettei uuden opetussuunnitelman käytäntöön ottaminen ja monilukutaidon sisällyttäminen jokaiseen oppiaineeseen tapahdu täysin mutkattomasti.

Monilukutaidon kuuluessa uudessa opetussuunnitelmassa jokaiseen oppiaineeseen ja jokaiselle luokkatasolle, jakaa se vastuuta tasaisemmin niin, että vastuu monilukutaidon kehittymisestä on koulujemme jokaisella opettajalla. Ei siis voida enää ajatella, että lukemisen ja kirjoittamisen käytänteiden opetus olisi vain äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan opetuksen vastuulla. Vastuu on siis jokaisessa oppiaineessa jokaisella opettajalla, vaikkakin on järkevää, että oman aineen asiantuntija perehdyttää siihen kuuluviin tekstikäytänteisiin (ks. Luukka 2013). Monilukutaito ei ole uudessa opetussuunnitelmassa uusi sisältö, vaan se tulisi nähdä pedagogisten käytänteiden muutoksena.

### **6.3 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia**

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelemiseen liittyy eri asioita. Aineistonkeräämisessä käytin sähköistä kyselyä, johon olin laatinut valmiiksi kysymyksiä. Tämä on olennaisestikin seikka, joka vaikuttaa aineistoon, aineiston laatuun ja siihen, millaista muotoa se edustaa. Kyselyyn laatimissani kysymyksissä kysymyksenasettelu ohjailee vastaajia vastaamaan tietyllä tavalla – esimerkiksi tietynlaisia kielellisiä piirteitä käyttäen. Tämä käy ilmi esimerkiksi lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvästä roolista kysyessäni, sillä moni vastaajista vastaa aloittaen ”*Roolini on...*”. Toki

aineistoon vaikuttaa keskeisesti se, kuinka tarkasti opettajat ovat jaksaneet kyselyyn vastata – kertooko heidän lähettämänsä vastaus siis heidän todellisen näkemyksensä. Tulkinta on koko analyysini kannalta keskeisessä osassa, sillä tutkimukseni fokus on käsityksissä, joiden tarkastelemisessa on välttämätöntäkin käyttää tulkintaa. Vaikka tulkintaa on ollut tutkimuksessani pakko käyttää, on tulkinnat kuitenkin minun tekemiäni, ja joku muu voisi olla joistakin asioista eri mieltä, ja siksi tulkinta voidaan nähdä luotettavuuteen vaikuttavana seikkana.

Analyysin tekemistä hankaloitti omalta osaltaan se, että monilukutaidon osa-alueet nivoutuvat tiukasti kiinni toisiinsa. Esimerkkejä poimiessani oli siis osaltaan hankalaa löytää esimerkkejä, jotka kuvaisivat esimerkiksi jotain tiettyä osa-aluetta täydellisesti. Monen esimerkin kohdalla käytin myös samaista esimerkkiä käsitellessäni jotain muuta monilukutaidon osa-aluetta. Monilukutaidon osa-alueiden tarkastelussa viitteet kutakin elementtiä kohtaan olivat monin paikoin rivien välissä ja siksi hyvin monitulkinnallisia, mikä hankaloitti esimerkkien poimimista. Esimerkkien haastava löytyminen on ollut paljolti riippuvainen myös siitä, minkä kysymyksen alaisuudesta esimerkit ovat löytyneet. Asiaan on vaikuttanut myös se, etten ole erikseen kyselyssä kysynyt, mitä esimerkiksi monimediaisuus vastaajan mielestä on. Muiden kolmen (5.4, 5.5 ja 5.6) alaluvun esimerkit puolestaan löytyi helposti juuri sen vuoksi, että olin asiaa erikseen kysynyt.

Näistä seikoista huolimatta tutkimukseni noudattelee mielestäni luotettavuutta. Olen myös onnistunut mielestäni saamaan tutkimuksessani vastauksen hakemiini kysymyksiin ja pystynyt siten saamaan tutkimuksestani tuloksia. Tutkimukseni otanta kuitenkin esimerkiksi koko Suomen mittakaavassa on pieni, joten tuloksia ei voi yleistää. Ne antavat kuitenkin mielenkiintoista tietoa omassa mittakaavassaan ja myös pientä osviittaa siitä, millaisia käsityksiä opettajilla on lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyen monilukutaidon viitekehyksessä.

Omaan tutkimukseeni on haastavaa löytää verrattavaa aiempaa tutkimusta, johon esimerkiksi omia tuloksiani voisi peilata. Lähimpänä omaa tutkimustani on Perin maisterintutkielma vuodelta 2013. Omassa tutkimuksessani käsitykset näyttäytyivät monelta osin keskimäärin moderneina, mikä tarkoittaa sitä, että vastaajien joukossa oli kuitenkin useampia, joiden käsitykset eivät näyttäydy selkeästi modernina. Tähän liittyy myös se, ettei siten myöskään kaikki vastaajista ole kiinnostuneita hyödyntämään esimerkiksi TVT:a opetuksessaan, vaikka sen rooli tuloksissani erottuikin positiivisesti. Perin tutkimuksen fokus on mediakasvatuksessa, jonka valossa omasta tutkimuksestani erottuu samalla tavoin se, että esimerkiksi TVT:n käyttöön vaikuttaa opettajan omat tiedot ja taidot sekä ajalliset, materiaaliset ja rahalliset resurssit. Myös Cowellin (2013) tutkimuksen puitteissa tulee esiin sama koulutuksen puute, joka saa opettajissa aikaan kokemattomuutta, minkä myös oman tutkimukseni valossa voin todeta. Myös Cowellin tuloksista tuli esiin perinteisen opetuksen korostus.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia tuli mieleeni jo tätä tutkimusta tehdessäni. Valikoin tutkimukseni informanteiksi luokanopettajia ja aineenopettajia, jotta saisin ikään kuin mahdollisimman kattavaa kuvausta eri luokkatasojen opettajien käsityksistä. Aineenopettajien joukossakin on tarkoituksenmukaisesti valittu mukaan opettajia, jotka opettavat sekä yläkoulussa että lukiassa. Tähän liittyen jatkotutkimuksessa voitaisiin mahdollisesti valikoida informantteja eri tavalla ottamalla mukaan lisäksi myös erityisopettajat. Toisaalta mahdollista olisi myös, että valikoitaisiin esimerkiksi korkeakoulujen opettajia, jotta pystyttäisiin kartoittamaan monilukutaidon kannalta tärkeää jatkumoajattelua (ks. Luukka 2013: 2). Myös pelkästään aineenopettajien käsitysten tutkimus olisi mielestäni kiinnostavaa ryhmitellen niitä esimerkiksi samalla tavoin kuin itse olen tutkimuksessani tehnyt.

Mielenkiintoista olisi myös toteuttaa samankaltainen tutkimus laatimalla erilainen kysely. Pidän tutkimukseni kannalta hyvänä asiana, etten erikseen kyselyssä tarkoituksellisesti maininnut monilukutaidon käsitettä. Toisaalta jatkotutkimuksessa olisi siis mahdollista esimerkiksi laatia kyselyn kysymykset niin, että ne kohdentuvat suuremmin monilukutaitoon. Yksi ehdoton vaihtoehto olisi myös vaihtaa kyselymetodi haastatteluksi, jossa erityisesti voitaisiin kysyä suuremmin monilukutaitoon liittyen. Tutkimukseni kanssa samankaltaista opettajien käsityksiä tarkasteltavaa tutkimustyötä olisi mielestäni järkevä tehdä esimerkiksi muutaman vuoden kuluttua uudestaan. Koulut ovat tällä hetkellä murrosvaiheessa, joten mielenkiintoista olisi tutkia samaa asiaa vaikka viiden tai kymmenen vuoden kuluttua.

Tutkielman tekeminen on ollut kaikinensa itselleni antoisaa. Tähän on vaikuttanut erityisesti se, että tutkielmaa tehdessäni sain työskennellä itseäni kiinnostavan ilmiön parissa. Jo kandidaatin tutkielman puitteissa pääsin tutustumaan monilukutaitoon, mutta tämän tutkimukseni ansiosta olen saanut kokonaisvaltaisen käsityksen monilukutaidon monisyisestä luonteesta ja sen roolista suomalaisessa opetuksessa. Olen oppinut, että monilukutaito nähdään monimuotoisena taitonippuna, johon kuuluvia taitoja ei pitäisi nähdä toisistaan irrallisina. Tutkimuksen myötä aloin myös ymmärtää paremmin TVT:n roolin monilukutaidon kannalta – TVT tarjoaa toimintaympäristön, jossa monilukutaiturit toimivat monimediaisessa maisemassa monimuotoisten tekstien parissa osaten hyödyntää tilanteeseen ja tarkoitukseen sopivia käytänteitä. Monilukutaito kokonaisuudessaan on kompleksinen kokonaisuus, joka tämän päivän opettajien olisi opetukseensa sisällytettävä. Se on tätä nykyisyyttä ja tulevaisuutta ja sen kehittämisen avulla muokkaamme oppilaista taitavia teksteillä toimijoita – tulevaisuuden monilukutaitureita.

## LÄHTEET

- Alho, Irja & Kauppinen, Anneli 2008: *Käyttökielioppi*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1154. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Barton, David & Hamilton, Mary 2000: *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Cazden, Courtney, Cope, Bill, Fairlough, Norman, Gee, Jim ym. 1996: *Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review. Proquest Psychology Journals. s. 60–92.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary 2000: *Multiliteracies. Literacy Learning and the design of social futures*. Routledge: London & New York.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary 2001: *Putting 'Multiliteracies' to the Test*. Newsletter of the Australian Literacy Educators' Association. (Feature article)
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary 2009: "Multiliteracies": *New Literacies, New Learning, Pedagogies: An International Journal*, 4: 164–195. University of Illinois Urbana-Champaign. Routledge.
- Cowell, Minna 2013: *Opettajien käsityksiä mobiiliteknologian hyödyntämisestä perusopetuksessa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. 2000: *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2000: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, Jari 2001: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gee, James Paul & Hayes, Elisabeth R. 2011: *Language and Learning in the Digital Age*. New York, Routledge.
- Herkman, Juha & Vainikka, Eliisa 2012: *Lukemisen tavat: Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Jones-Kavalier, Barbara R. & Flannigan, Suzanne L. 2008: *Connecting the Digital Dots: Literacy of the 21<sup>st</sup> Century*. Teacher Librarian. 35. 3. s. 13–16.
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset, Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetus suunnitelmissa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House.
- Kiili, Carita 2012: *Online Reading as an Individual and Social Practice*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House.

- Kiiveri, Kaisa 2006: *Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa*. Lapin yliopisto. Lapin yliopistokustannus.
- Kupari, Pekka, Sulkunen, Sari, Vettenranta, Jouni, Nissinen, Kari 2012: *Enemmän iloa oppimiseen – Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Kansainväliset PIRLS- ja TIMMS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kupari, Pekka, Välijärvi, Jouni, Andersson, Leif, Arffman, Inga, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Vettenranta, Jouni 2013: *PISA12 – Ensituloksia*. Jyväskylän yliopisto.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele 2011: *New Literacies*. Third edition. McGraw Hill. Open University Press.
- Lerkkanen, Marja-Kristiina 2003: *Learning to read – Reciprocal Processes and Individual Pathways*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.
- Lerkkanen, Marja-Kristiina 2008: *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Sanoma Pro.
- Leu, Donald J., Kinzer, Charles K., Coiro, Julie, Castek, Jill & Henry, Laurie A. 2013: *New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment*. Alvermann, Donna E., Unrau, Norman J. & Ruddell, Robert B. (toim.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association. s. 1150–1177.
- Leu, Donald J., O’Byrne, W. Ian, Zawilinski, Lisa, McVerry, J. Greg & Everett-Cacopardo, Heidi 2009: *Comments on Greenhow, Robelia and Hughes. Expanding the New Literacies Conversation*. *Educational Researcher*. 38. s. 264–269. American Educational Research Association. SAGE Publications.
- Linnakylä, Pirjo 1991: *Toimiva lukutaito – valtaa ja vapautta*. Kielikukko 1/1991. FinRa ry.
- Luukka, Minna-Riitta 2003: *Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opettamiseen*. Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen 2003: *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. ÄOL:n vuosikirja XLVII.
- Luukka, Minna-Riitta 2013: *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Kielikoulutuspolitiikan verkkolehti 4/2013.
- Opetushallitus 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vallan Kirjapaino Oy. Vammala 2004.
- Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere 2015.
- Ouakrim-Soivio, Najat, Rinkinen, Aija & Karjalainen, Tommi 2015: *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
- Pahl, Kate & Rowsell, Jennifer 2012: *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. (2. p.) SAGE Publications Ltd. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington DC.

- Palmgren-Neuvonen, Laura, Jokinen, Päivi, Hytönen, Marja, Korkeamäki, Riku, Mikkola, Henna & Korkeamäki, Riitta 2012: *Tulevaisuuden koulun aaltoja – Äidinkieltä ja monitekstitaitoja oppimassa*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Kielikoulutuspolitiikan verkkolehti 6/2012.
- Peri, Iida 2013: *Mediakasvatuksen kulisseissa – opettajien käsityksiä mediakasvatuksen toteuttamisesta alakoulussa*. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Pitkänen-Huhta, Anne 1999: *Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus*. Kari Sajavaara & Anne Piirainen-Marsh (toim.), Kielenoppimisen kysymyksiä s. 259–288. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Prensky, Marc 2001: *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon – The Strategic Planning Resource for Education Professionals. MCB University Press, Vol.9 No. 5.
- Purola, Riikka 2009: *Autenttinen materiaali ja nuorten vapaa-ajan tekstit äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Opettajien käsityksiä ja asenteita*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos.
- Schubert, William H. & Ming Fang He 2011: *Multiliteracies beyond text and the written word*. Eugene F. Provenzo, Jr., Goodwin, Amanda, Lipsky, Miriam & Sharpe, Sheree (toim.) Charlotte, NC. Information Age Publishing, Inc.
- Street, Brian V., 2008: *New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies*. B. V. Street & N. H. Hornberger (toim.) Encyclopedia of Language and Education. (2. p.) Nide 2. s. 3–14. Springer Science+Business Media LLC.
- Tarnanen, Mirja, Aalto, Eija, Kauppinen, Merja & Neittaanmäki, Reeta 2013: *Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä oppiaineena*. Keisanen, Tiina, Kärkkäinen, Elise, Rauniomaa, Mirka, Siitonen, Pauliina & Siromaa, Maarit (toim.) 2013: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia. N.o. 5: 163–180.
- Tompkins, Gail, Campbell, Rod, Green, David & Smith, Carol 2015: *Literacy for the 21<sup>st</sup> Century. A balanced approach*. (2. p.) Melbourne, Australia. Pearson Australia Group Pty Ltd.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki, Tammi.
- Unsworth, Len 2001: *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. Celtic Court, 22 Ballmoor, Buckingham, MK18 1XW. Open University Press.
- Valli, Raine 2010: *Kyselylomaketutkimus*. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 3.p. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 103–127.
- Wallace, Catherine 1992: *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Westby, Carol 2010: *Multiliteracies: The Changing World of Communication*. Topics in Language Disorders. Vol. 30. N:o 1. s. 64–71.
- Tilastokeskus 2015: Väestörakenne 2015. [http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/vaerak\\_2015\\_2016-04-01\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/vaerak_2015_2016-04-01_tie_001_fi.html) (luettu 11.4.2016)

## Liite1. Kysely.

Opiskelen suomen kieltä pääaineenani Jyväskylän yliopistossa ja suuntaudun opinnoissani äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi. Teen pro gradu -tutkielmaani tällä hetkellä ja oheiset kysymykset liittyvät siihen. Vastaa kysymyksiin vapaasti omin sanoin.

1. Millaisessa roolissa näet itsesi lukemisen ja kirjoittamisen suhteen?
2. Mitä on mielestäsi lukeminen ja kirjoittaminen?
3. Millaisia taitoja olet havainnut oppilaiden tarvitsevan nykyään?
4. Millaisessa roolissa tieto- ja viestintäteknologia on opetuksessasi? Miten käytät sitä? Miksi?
5. Miten näet käynnissä olevat muutokset ja niiden vaikutukset opetukseen (esim. sähköinen yo-koe, IPadien käyttöönotto tms.)? Näetkö siinä mahdollisuuden? Onko se mielestäsi tärkeää?



Liite2. Tutkimuslupa.

## Tutkimuslupa

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa suomen kieltä. Haen tutkimuslupaa opintoihini kuuluvan pro gradu -tutkielman tekemiseksi.

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella opettajien käsityksiä omasta opetuksestaan. Olen valinnut tutkimustani varten vastaajat, joille olen lähettänyt sähköisesti avoimen kyselyn. Tutkimuksen tarkoitus on valmistua kesäkuun 2016 alkuun mennessä. Käytän ja analysoin saamiani vastauksia vain tässä tutkimuksessani luottamuksellisesti ja nimettömänä.

Olen vastannut Henna Kehuksen pro gradu -tutkielmaan liittyvään kyselyyn. Annan luvan käyttää vastauksiani *tässä* kandidaatintutkielmassa:

\_\_\_ / \_\_\_ 2016

Allekirjoitus

Nimenselvennys