
REAALIAINEIDEN OPETTAJAT TEKSTI- TAITOJEN OPETTAJINA

**Maisterintutkielma
Saara Kellosaari
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos,
Jyväskylän yliopisto
2019**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Kellosaari, Saara Kaisa Elisa	
Työn nimi – Title Reaaliaineiden opettajat tekstitaitojen opettajina	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä – Number of pages 84
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimukseni tavoitteena on selvittää reaaliaineiden opettajien käsityksiä tekstitaidoista, niiden roolista reaaliaineiden opetuksessa sekä opettajista itsestään tekstitaitojen opettajina. Opettajien käsityksiä itsestään tekstitaitojen opettajina tarkastelen valmiuksien, kokemusten ja haasteiden sekä tarvittavan tuen ja yhteistyön näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettisen taustan muodostaa sosiokulttuurinen viitekehys sekä siihen liittyen <i>monilukutaito</i> ja sen alakäsitteistä <i>yleiset tekstitaidot</i> ja <i>tiedonalojen tekstitaidot</i>. <i>Opetussuunnitelma</i> (POPS2014) toimii perustana koulukontekstille. Monilukutaidon ohella tutkimukseni teoreettisena taustana on käsitysten tutkimus, joka toimii taustateoriana opettajien käsitysten ja pystyvyyskäsitteiden tutkimukselle. Pystyvyyskäsitteiden on voitu osoittaa ennustavan vahvasti yksilön suhtautumista tiettyyn tehtävään ja sen vaatimaan työmäärään (Bandura 1977). Opettajien käsityksiä tutkimalla voidaan saada kiinnostavia näkökulmia tekstitaitojen opettamiseen.</p> <p>Lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuskentällä on yleisesti siirrytty lähemmäksi sosiaalista näkökulmaa, joka korostaa tekstitaitojen sosiaalista ja yhteisöllistä luonnetta (Luukka 2009: 15). Koska tekstien kanssa ajatellaan toimittavan aina jonkin tietyn tarkoituksen vuoksi, lukeminen ja kirjoittaminen vaativat monenlaisia, tilannesidonnaisia tekstitaitoja (Barton 1994: 36–37). Kressin (2003) mukaan tekstejä ovat perinteisen kirjoituksen ohella niin kuvat, värit, liikkeet kuin merkitkin. Koska tietoyhteiskunnassa toimiminen edellyttää yhä monipuolisempia tekstitaitoja, myös koulumaailman tulee pysyä kehityksessä mukana (Luukka 2004b: 114–117). Opetussuunnitelmassa (POPS2014) monilukutaidolla tarkoitetaan taitoa sekä tulkita, tuottaa että arvottaa erilaisia, laaja-alaisesti käsitettyjä tekstejä. Monilukutaito on yhtenä oppiainerajat ylittävistä laaja-alaisista oppimisalueista. mts. 20–22.)</p> <p>Tutkimusaineisto muodostuu kolmen yläkoulussa opettavan reaaliaineen opettajan haastattelusta. Opettajista kaksi opettaa uskontoa ja yksi biologiaa ja maantietoa. Haastattelin opettajia puolistrukturoidulla eli teemahaastattelulla. Litteroin haastattelut ja perehdyin haastattelujen sisältöön, minkä jälkeen kokosin haastatteluaineiston Exceltaulukon. Analysoin haastatteluaineiston laadullisen, teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin hyödyntäen Tuomen ja Sarajärven (2018: 113–133) analyysimalleja. Analysoin aineiston sisältölähtöisesti, mutta liitin havaintoihini myös teoriataustaa sekä käsitysten tutkimuksesta, monilukutaidosta että opetussuunnitelman perusteista.</p> <p>Tulosten mukaan opettajien käsitykset tekstitaidoista vaihtelivat suppeahkosta käsityksestä laajempaan, mutta kuitenkin painettujen ja kirjoitettujen tekstien roolia painottaen; tuotettujen tekstien osalta korostui myös oikeakielisyyden merkitys. Käsitykset tekstitaitojen opetuksen roolista reaaliaineiden opetuksessa puolestaan perustuivat oppikirjan ja muiden koulumaailman tekstien keskeisen asemaan, joskin osa opettajista kertoi hyödyntävänsä myös autenttisempaa materiaalia. Tiedonalan tekstien ja tekstitaitojen merkitystä pidettiin pääosin tärkeänä. Näkemykset tekstitaitojen opettamisen vastuusta taas vaihtelivat äidinkielen opettajan päävastuusta kaikkien aineenopettajien samantilaiseen opetusvastuuseen, mutta tiedonalan tekstitaitojen opettamisen päävastuun nähtiin kuuluvan pääosin aineenopettajille. Käsityksiin itsestä tekstitaitojen opettajana näytti vaikuttaneen sekä opetuskokemus, oppilaantuntemus että asenne. Aiemmat hyvät kokemukset olivat antaneet paitsi itsevarmuutta opettamiseen, myös rohkeutta muokata entisiä ja kokeilla uusia opetusmateriaaleja ja -käytänteitä. Käsitykset tekstitaitojen opetusvastuusta saati opettajista itsestään tekstitaitojen opettajina eivät olleet täysin selkeitä ja yksiselitteisiä, vaan sisälsivät myös hienoista rajankäyntiä ja ristiriitaisuuksia. Tuloksista voi päätellä reaaliaineiden opettajien tarvitsevan lisäkoulutusta tekstitaitojen opettamiseen, jotta tiedonalakohtaisia tekstitaitoja ymmärrettäisiin opettaa tietoisemmin.</p>	
Asiasanat – Keywords Tekstitaito, monilukutaito, käsitykset, pystyvyyskäsitteet	
Säilytyspaikka – Depository Kieli- ja viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KÄSITYSTEN TUTKIMUS	7
3	TEKSTITAITOT	8
3.1	Sosiokulttuurinen viitekehys	8
3.2	Laaja tekstikäsitys ja monilukutaito	10
3.3	Tiedonalan tekstitaidot	13
3.4	Monilukutaito perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS2014)	15
3.4.1	Monilukutaito POPS2014:ssa	15
3.4.2	Biologia ja maantieto	17
3.4.3	Uskonto	18
4	MINÄPYSTYVYYS	20
4.1	Minäpystyvyyssäitykset	20
4.2	Minäpystyvyys tehtävästä suoriutumisen näkökulmasta	21
5	AINEISTO JA METODI	23
5.1	Aineiston keruumenetelmä	23
5.2	Aineiston analyysimenetelmät	25
6	ANALYYSI	28
6.1	Opettajien käsityksiä tekstitaidoista ja niiden opettamisesta	28
6.1.1	Yleiset tekstitaidot	28
6.1.2	Tiedonalan tekstitaidot	30
6.1.3	Tekstitaitojen opetusvastuu	37
6.2	Tekstitaitojen rooli reaaliaineiden opetuksessa	40
6.2.1	Tulkittavat tekstit ja niihin liittyvä tekstitoiminta	40
6.2.2	Tuotettavat tekstit ja niihin liittyvä tekstitoiminta	45
6.2.3	Tekstitaitojen opettaminen	49
6.3	Opettajien käsityksiä itsestään tekstitaitojen opettajana	54
6.3.1	Valmiudet ja kokemukset	54
6.3.2	Tekstitaitojen opetuksen haasteet	59
6.3.3	Tekstitaitojen opetukseen tarvittava tuki	62
6.3.4	Yhteistyö tekstitaitojen opettamisen näkökulmasta	64
7	PÄÄTÄNTÖ	67
7.1	Tutkimuksen tuloksista	67
7.1.1	Opettajien käsityksistä tekstitaidoista ja niiden opettamisesta	67
7.1.2	Tekstitaitojen roolista reaaliaineiden opetuksessa	71
7.1.3	Opettajien käsityksistä itsestään tekstitaitojen opettajana	73

7.2	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia	75
	LÄHTEET	78
	LIITTEET	80

1 JOHDANTO

Digitalisaation nopean kehittymisen myötä sekä tekstit että lukemisen ja kirjoittamisen tavat ja tarpeet tuntuvat muuttuneen. Tämän päivän monimuotoisessa tekstimaailmassa tarvitaan niin ymmärtämisen, lukemisen kuin tuottamisenkin taitoa – erilaisia tekstitaitoja (Barton 1994: 3–4, Luukka 2004b: 114). Kressin (2003: 1) mukaan teknologian kehittyminen on vaikuttanut tekstien ja tekstitaitojen muutokseen erityisesti multimodaalisuuden ja medioiden myötä, kun kuva ja näyttö ovat syrjäyttäneet kirjoitetun tekstin ja kirjan. Koska tietoyhteiskunnassamme toimiminen edellyttää yhä monipuolisempia tekstitaitoja, myös koulun on pyrittävä pysymään kehityksessä mukana (Luukka 2004b: 114–117).

Tuoreimman, vuonna 2015 tehdyn PISA-tutkimuksen tuloksista käy ilmi paitsi lukutaidon erot niin alueiden kuin sukupuoltenkin välillä, myös heikompien lukijoiden määrän kasvu verrattuna edellisen PISA-tutkimuksen tuloksiin. PISA-tutkimuksen tulosten perusteella suunnilleen joka kymmenennen suomalaisnuoren lukutaito jää sellaiselle tasolle, ettei hän voi osallistua aktiivisesti yhteiskuntaan saati jatkaa opintojaan ilman ongelmia. Tytöt ovat lukutaidossa huomattavasti poikia edellä. (Vettenranta ym. 2016: 27, 37–38.) Myös kansallinen 9.-luokkalaisten kirjoittamistaidon arviointi todentaa tyttöjen ja poikien taitoeroja tyttöjen eduksi. Kielentuntemukseen liittyvien tehtävien tulosten perusteella monilla oppilailla – sekä tytöillä että pojilla – on haasteita kielen ja kielenkäytön havainnoimisessa, ajattelemisessa ja arvioimisessa sekä päätelmien tekemisessä ja kielentämisessä. (Harjunen & Rautopuro 2015: 157–158.)

Heikentyneistä tekstitaidoista puhutaan niin mediassa kuin opettajien ruokapöytäkeskusteluissakin. Työskennellessäni viime keväänä äidinkielen opettajan sijaisena kuulin monta kertaa, kuinka reaaliaineiden opettajat hämmästelevät oppilaiden heikkoja tekstitaitoja. Vaikka näkemys oli usealla opettajalla varsin sama, kukaan heistä ei nostanut pohdintaan, voisiko tekstitaitoja opettaa myös muilla kuin äidinkielen oppitunneilla. Kuitenkin monilukutaito on uuden, vuonna 2016 vuonna käyttöön otetun opetussuunnitelman (POPS 2014: 22) keskeisiä laaja-alaisia painotuksia; sillä on merkittävä rooli kaikkea opetusta läpäisevänä, kaikkien opettajien vastuulla olevana kokonaisuutena.

Tutkin, millaisia käsityksiä reaaliaineiden opettajilla on tekstitaitojen opettamisesta ja omasta roolistaan siinä. Näen tutkimusaiheeni tärkeänä ja relevanttina – tekstikäytänteiden nopea muutos ja oppilaiden tekstitaitojen heikentyminen näkynevät kaikissa oppiaineissa. Toiseksi opetussuunnitelma korostaa sekä tekstitaitojen laaja-alaisuutta että jokaisen opettajan roolia oman oppiaineensa kielen ja tekstitaitojen opettajana. Tutkimukseni pureutuukin ajankohtaiseen ja merkittävään aiheeseen.

Tutkimukseni teoreettisen taustan muodostaa **sosiokulttuurinen viitekehys** sekä siihen liittyen **monilukutaito** ja sen alakäsitteistä **laaja tekstikäsitys** ja **tiedonalojen tekstitaidot**. Opetussuunnitelma (POPS2014) toimii perustana koulukontekstille. Lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuskentällä on yleisesti siirrytty lähemmäksi sosiaalista näkökulmaa, joka korostaa tekstitaitojen sosiaalista ja yhteisöllistä luonnetta (Luukka 2009: 15). **Sosiokulttuurinen näkemys** teksteistä korostaa tekstien kanssa toimimisen olevan yhteisöllistä toimintaa, johon liittyy niin sosiaalisten käytänteiden hallinta kuin tekstien kanssa toimiminenkin. Yhteisön tekstikäytännöt oppiakseen yksilön – esimerkiksi oppilaan – tulisi sosiaalistua taustalla piileviin suhtautumistapoihin ja arvostuksiin. (Barton 1994: 34–41, Luukka 2004a: 15–16, Luukka 2009: 15–17.)

Opetussuunnitelma (POPS2014) sisältää valtavan kirjon erilaisia opetettavia sisältöjä eri oppiaineissa. Asiasisältöjen oppimisen lisäksi oppiaineissa tavoitteena on oppia toimimaan tekstien kanssa: esimerkiksi lukemaan, tuottamaan ja tulkitsemaan erilaisia kirjoitettuja ja visuaalisia tekstejä, etsimään tietoa erilaisista lähteistä, kuvaamaan ja selostamaan asioita sekä ymmärtämään ja käyttämään alan käsitteitä. Tekstitaidot mainitaan uudessa opetussuunnitelmassa (2014) vuosiluokilla 7–9 ainoastaan äidinkielen (ml. saame, romanikieli ja viittomakieli) ja kirjallisuuden sekä historian yhteydessä. Muutoin puhutaan tekstitaitojen sijaan ja melko samaa tarkoittaen **monilukutaidosta**, jolla tarkoitetaan taitoa tulkita, tuottaa ja arvottaa erilaisia, laaja-alaisesti käsitettyjä tekstejä. Monilukutaidon merkitystä korostetaan voimakkaasti kaikissa oppiaineissa, sillä se on yhtenä oppiainerajat ylittävistä laaja-alaisista oppimisalueista. (POPS2014: 22.) Koska tekstien kanssa ajatellaan toimittavan aina jonkin tietyn tarkoituksen vuoksi, lukeminen ja kirjoittaminen vaativat monenlaisia, tilannesidonnaisia tekstitaitoja (*multiliteracies*) (Barton 1994: 36–37). Kressin (2003) mukaan tekstejä ovat perinteisen kirjoituksen ohella niin kuvat, värit, liikkeet kuin merkitkin. Myös opetussuunnitelma (POPS2014: 22) pohjaa **laajaan tekstikäsitukseen**, jonka mukaan teksteillä tarkoitetaan ”sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa”. Tulkittavat ja tuotettavat tekstit voivat olla vaikkapa kirjoitetussa, painetussa, puhutussa tai digitaalisessa muodossa.

Monilukutaitoon nivoutuu tiiviisti käsite **tiedonalojen tekstitaidot** (*discipline literacy*). Jokaisella tiedonalalla on sekä omanlaisensa kieli ja tekstimaailma että tyypilliset tapansa tuottaa ja tulkita niitä, joten koulukontekstissa kussakin oppiaineessa tarvitaan sekä tietoa tiedonalan käytännöistä että myös taitoa käyttää niitä. (Moje 2015: 254–257, Fang & Coatoam 2013: 615.) Opetussuunnitelma velvoittaa jokaista opettajaa ja oppiainetta sekä tiedonalansa

kielen että tekstikäytänteiden huomioimiseen, jotta oppilaiden monilukutaito kehittyisi arkikielestä lähemmäksi tiedonalakohtaisten kielten ja esitystapojen hallintaa. (POPS2014: 22.) Aalto ja Tukia (2009: 26–29) muistuttavatkin, että johtuen oppiaineiden erilaisesta tiedon luonteesta myös käsitteiden määrittelytavoissa ja oppikirjatekstien rakenteessa on eroja. Näin ollen eri oppiaineissa tarvittavat lukemisen tavatkin vaihtelevat. Lukemisen taitoja ei kuitenkaan tavallisesti opeteta muissa kuin äidinkielen oppiaineissa.

Monilukutaidon ohella tutkimukseni teoreettisena taustana on opettajien **käsitysten**, erityisesti **pystyvyyskäsitusten** tutkimus. Dufvan (1995: 29) mukaan käsitykset ovat toisaalta yksilökohtaisia, koska ne pohjaavat osin yksilön henkilökohtaisiin kokemuksiin, mutta toisaalta niissä on kulttuuri- ja kieliyhteisölle tyypillisiä piirteitä, koska kokemukset syntyvät kuitenkin vuorovaikutustilanteissa. Tämä näkyy tutkimuksessani myös opettajien käsityksissä – toisaalta niissä on yksilöllisyyttä, toisaalta taas koulukontekstille ominaisia piirteitä. Ruohotie-Lyhdyn ym. (2016: 89) mukaan opettajien käsityksien ymmärtäminen auttaa myös opetuskäytäntöjen ymmärtämisessä, joten tässä tutkimuksessa reaaliaineiden opettajien käsityksiä tutkimalla voidaan saada kiinnostavia näkökulmia opettajien käsityksiin tekstitaitojen opettamisesta. Opettajien käsityksien tutkiminen on tärkeää myös siksi, että niiden voidaan katsoa vaikuttavan myös oppilaiden käsityksiin (Kalaja, Dufva & Alanen 2005: 312). Dufva (2014) puolestaan korostaa kielikäsitusten tutkimuksen tärkeyttä, sillä sekä opettajien että opiskelijoiden tekojen ja toiminnan – kielten opiskelun käytänteiden – taustalla on aina käsitykset kielestä. Pystyvyyskäsitusten taas on voitu osoittaa ennustavan vahvasti yksilön suhtautumista tiettyyn tehtävään ja sen vaatimaan työmäärään. **Minäpystyvyydellä** tarkoitetaan yksilön käsitystä omasta kyvykkyydestään suoriutua tietyistä tehtävistä. (Bandura 1977.)

Monilukutaitoa on tutkittu suomenkielisessä tutkimuksessa viime vuosina sekä oppilaiden, oppiaineiden, oppikirjojen että taitojen näkökulmasta. Oppilaiden ja opettajien käsityksiä puolestaan on tutkittu niin teksteihin, tekstitaitoihin kuin opettamiseenkin liittyen. Kulmala (2013) tutki pro gradu -työssään opettajien käsityksiä reaaliaineiden opetuksen tekstikäytänteistä, oppilaiden tekstitaidoista ja tekstitaitojen opettamisesta. Kulmalan tutkimuksen mukaan reaaliaineissa tärkeimpiä tekstitaitoja opettajien mukaan ovat opetuksen kuunteleminen, tekstien merkitysten ymmärtäminen, puhuminen, kuvien lukeminen ja tiedon hakeminen. Kulmalan mukaan opettajista suurin osa kokee tekstitaitojen kuuluvan jokaisen opettajan vastuulle, mutta yli puolet kyselyyn vastanneista 115 opettajasta koki tarvitsevansa tekstitaitojen opettamiseen tukea. Tutkimukseni sivuaa Kulmalan tutkimuksen aihetta opettajien käsityksistä, joskin keskityn tutkimuksessani erityisesti opettajien pystyvyyskäsitteisiin tekstitaitojen opetuksen suh-

teen. Näen tämän relevanttina, koska käsitykset minäpystyvyydestä tietyssä tehtävässä tai tilanteessa – myös tekstitaitojen opettamisessa – voivat vaikuttaa merkittävästi tehtävässä tai tilanteessa suoriutumiseen. Kulmala tutki opettajien käsityksiä kvantitatiivisesti kyselylomakkeen avulla, kun taas oma tutkimukseni pyrkii pureutumaan aiheeseen kvalitatiivisesti kolmen haastateltavan opettajan kautta.

Kehus (2016) puolestaan tutki pro gradussaan luokan- ja aineenopettajien käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä niiden opettamisesta monilukutaidon viitekehyksessä. Tutkimuksen tulosten mukaan monilukutaito ei tuntunut olevan opettajille käsitteenä järin selkeä, sillä sen osa-alueita ajateltiin jotenkin irrallisina lukemisen ja kirjoittamisen taidoista. Tutkimukseni onkin ikään kuin jatkoa Kehuksen tutkimukselle, sillä näen tärkeänä tutkia aineenopettajien käsityksiä tekstitaitojen opettamisesta tarkemminkin; millaisena he näkevät paitsi tekstitaitojen opettamisen, myös oman roolinsa siinä.

Ruohotie-Lyhty (2011) tutki pitkittäistutkimuksessa 11 vastavalmistuneen kieltenopettajan ammatillista kehittymistä ja käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta uran alkuvaiheessa. Ruohotie-Lyhdyän tutkimukseen osallistuneista opettajista suurimman osan (n=7) toimijuus oli reaktiivista eli he pyrkivät sopeutumaan ympäröiviin olosuhteisiin ja esimerkiksi yksin työskentelyyn. Oppilassuhde muotoutui perinteisen hierarkkiseksi ja opetuksen perustana olivat perinteiset opetusmenetelmät ja oppikirjat. Aktiiviset opettajat puolestaan pyrkivät luomaan työpaikallaan verkostoja havaittuaan yhteistyön vähyyden ja tuen puuttumisen. He tekivät yhteistyötä sekä erityisopettajan että muiden opettajien kanssa, osallistuivat koulun hankkeisiin ja ottivat vastuuta yhteisistä tehtävistä. Aktiiviset opettajat toteuttivat kokeilevaa opettamista ja kokivat oppikirjat hyödyllisinä työkaluina, eivät koko opettajuutta määrittelevinä. Ruohotie-Lyhdyän mukaan merkittäviä, opettajia erottavia tekijöitä näyttivät olevan opettajien tunne omasta toimijuudestaan eli käsitykset mahdollisuuksistaan vaikuttaa niin ympäristöönsä kuin omaan kehittämiseensäkin. Ruohotie-Lyhdyän tutkimus antaa mielenkiintoista vertailupohjaa omalle tutkimukselleni, sillä yksi haastattelemistani opettajista on hiljattain valmistunut, nuori opettaja.

Meri Laukkanen (2015) tutki pro gradussaan luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksia liikunnanopetuksessa. Tutkimuksessa ilmeni aiempien kokemusten merkitys opiskelijoiden pystyvyyuskäsityksiin – opiskelijat, joilla oli monipuolinen tausta liikunnasta ja sen opetuksesta uskoivat pystyvyyteensä liikunnan opettamisessa, kun taas vähän liikuntaa harrastaneet ja opettaneet opiskelijat epäilivät liikunnan opettajuuteen liittyviä kyky-

jään. Laukkasen tutkimus antaa kiinnostavan näkökulman opettajien minäpystyvyyksiasitykseen, sillä pyrin omassa tutkimuksessani selvittämään, millaisia käsityksiä aineenopettajilla on nimenomaan valmiuksistaan tekstitaitojen opettamiseen.

Ruohotie-Lyhty ja kumppanit (2016) tutkivat, millaisia käsityksiä suomenkielisillä englannin opettajilla on lukemisen ja kirjoittamisen opettamisesta. Tutkimuksessa ilmeni, että englannin kielen opettajilla on lukuisia, keskenään myös ristiriitaisia käsityksiä lukemisen ja kirjoittamisen opetuksesta – samalla opettajalla saattoi olla erilaisia käsityksiä erilaisiin tehtäviin liittyen. Opettajien käsityksistä erottui neljä erilaista tyyppiä: vastuuton, vanhanaikainen, moderni ja autenttinen. Kolmessa ensin mainitussa lukemisen ja kirjoittamisen opetus nähtiin vanhanaikaisena työkaluna tai suomen kielen oppimiseen liittyvänä sivutuotteena. Autenttisen näkemyksen mukaan lukemisen ja kirjoittamisen taitoa tarvitaan niin tavallisessa vuorovaikutuksessa kuin globaalituneeseen maailmaan osallistumisessakin; näiden taitojen saavuttamiseksi uskottiin tarvittavan sekä vaihtelevampia tehtäviä että toimintaa. Ristiriitaiset käsitykset osoittavatkin, että opettajan tulisi tiedostua omista käsityksistään voidakseen kehittää pedagogista osaamistaan. (mts. 99–100.) Juuri tämä onkin tärkeä pohja myös omalle tutkimukselleni, sillä pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä aineenopettajilla on tekstitaidoista sekä valmiuksistaan ja roolistaan tekstitaitojen opettajana sekä millaisena he näkevät tekstitaitojen roolin reaaliaineiden opetuksessa. Tutkin nimenomaan opettajien käsityksiä, en varsinaista opetusta ja luokahuonetoimintaa. Tavoitteenani on herättää ajatuksia tiedonalakohtaisten tekstitaitojen opettamisesta – opetussuunnitelman vaatimusten mukaisesti – myös reaaliaineissa, jotta opettajat rohkaistuisivat ja heitä rohkaistaisiin opettamaan tekstitaitoja entistäkin monipuolisemmin. Tutkimukseni pyrkii vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia käsityksiä reaaliaineiden opettajilla on tekstitaidoista ja niiden opettamisesta?
2. Millainen rooli tekstitaitojen opetuksella on reaaliaineiden opetuksessa opettajien mukaan?
3. Millaisia käsityksiä reaaliaineiden opettajilla on itsestään tekstitaitojen opettajana?
 - Millaiset valmiudet heillä tekstitaitojen opettamiseen mielestään on?
 - Mitkä asiat tekstitaitojen opettamisessa koetaan hankalaksi/helpoksi?
 - Millainen rooli heillä on omasta mielestään tekstitaitojen opettajana?

Avaan tutkimukseni teoreettista pohjaa 2. ja 3. luvussa. Luvussa kaksi kuvaan käsitysten tutkimusta. Kolmannessa luvussa käsittelen sosiokulttuurista viitekehystä sekä monilukutaitoa eri näkökulmineen ja käsitteineen. Neljännessä luvussa kuvaan pystyvyyksiasityksiin liittyvää

teoriaa ja käsitteitä. Viidennessä luvussa esittelen aineiston ja käyttämäni metodit. Kuudes luku on haastatteluaineiston analyysia ja seitsemännessä luvussa esitän päätelmät.

2 KÄSITYSTEN TUTKIMUS

Aron (2009: 16–17) mukaan käsityksiä kielenoppimisen kontekstissa on 1980-luvulta alkaen tutkittu lähinnä kognitiivisen psykologian ja diskursiivisten suuntausten viitekehyksissä. Kognitiivisesta näkökulmasta yksilön käsitykset nähdään pysyvinä ja jo valmiiksi mieleen tallennettuina tietoina. Kun käsitysten katsotaan olevan valmiiksi muodostuneita ja muuttumattomia, ihmisen voidaan kognitiivisen näkökulman mukaan olettaa toimivan tilanteissa käsityksiinsä nojaten aina samalla tavalla; toisaalta yksilön katsotaan osaavan kertoa, millaisia käsityksiä hänellä on. Diskursiivinen lähestymistapa puolestaan korostaa käsitysten muodostumisessa vuorovaikutuksen ja tilanteen merkitystä; käsitykset ovat dynaamisia ja voivat muuttua vuorovaikutustilanteessa. Näin voikin muodostua ristiriitaisuutta käsitysten ja käyttäytymisen välille, kun yksilö ei toimikaan aiempien käsitystensä mukaisesti. (mts. 22–23.)

Dialoginen näkökulma sijoittuu näiden kahden näkökulman välille ja pohjaa dialogin käsitteeseen (Aro 2009: 163). Bakhtin (1986: 138) määrittelee kaiken tiedon olevan perimmäiseltä muodeltaan dialogia eli vuorovaikutusta. Dufvan (2003) mukaan dialogisesta näkökulmasta tiedon katsotaan olevan osaksi pysyvää, osaksi tilanteista sekä osin yksilöllistä, osin yhteisöllistä; se, mitä yksilö uskoo ja tietää, on muodostunut vuorovaikutustilanteissa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Käsitykset voivat muuttua ja kehittyä paitsi pidemmän ajan kuluessa, myös tietyssä tilanteessa – esimerkiksi haastattelussa. Dialogisen näkökulman mukaan käsitykset koostuvatkin monimutkaisista ja -tasoisista näkökulmista. (Aro 2009: 163; Dufva 2003: 143–146.)

Dufvan (1995: 29) mukaan käsitykset ovat yhtäältä yksilökohtaisia, koska ne pohjaavat osin yksilön henkilökohtaisiin kokemuksiin, mutta toisaalta niissä on myös kulttuuri- ja kie-lyhteisölle tyypillisiä piirteitä, koska kokemukset syntyvät nimenomaan vuorovaikutustilanteissa. Ruohotie-Lyhdyän ja kumppaneiden (2016: 99–100) mukaan opettajilla voi olla samaan asiaan liittyen useita, keskenään myös ristiriitaisia käsityksiä; näitä käsityksiä ja valintoja voidaan perustella eri kontekstissa eri tavalla. Toisaalta ristiriitaiseltaan käsitykset eivät ole satunnaisia, vaan ne kuvastavat pedagogisen ajattelun, yksilön kokemusten ja laajemman yhteiskunnallisen kontekstin välistä, monimutkaista suhdetta.

3 TEKSTITAIDOT

3.1 Sosiokulttuurinen viitekehys

Lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuskentällä on yleisesti siirrytty lähemmäksi sosiaalista näkökulmaa. Toisin kuin kognitiivisissa viitekehyksissä, sosiokulttuurinen näkemys tekstitaidoista ei näe tekstitaitoja yksilön taitoina, vaan korostaa niiden sosiaalista ja yhteisöllistä luonnetta. Esimerkiksi alaan kuuluva koulukunta (Literacy studies / New literacy studies) perustaa käsityksensä sosiokulttuuriseen näkemykseen. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna tekstitaidot nähdään sekä tilanteisiin että yhteisöjen käytänteisiin nivoutuvana toimintana tekstien kanssa. Alan tutkimus pyrkii selvittämään, miten tekstien kanssa toimitaan erilaisissa yhteisöissä sekä millaisia asenteita ja arvostuksia yhteisöissä liitetään sekä teksteihin että niiden käyttötapoihin. (Luukka 2009: 15).

Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan tekstien kanssa toimiminen ei ole irrotettavissa tilanteesta tai elämänalueesta, vaan tekstit nähdään yhteisöllisen toiminnan muotona. Näin ollen ne liittyvät aina sekä tilanteisiin, kirjoittajiin että muihin teksteihin; tekstit eivät ole itsenäisiä kielenkäytön yksiköjä eivätkä niihin liittyvät taidot yksilöllisiä, vaan pikemminkin sosiaalisten käytänteiden hallintaa ja tekstien kanssa toimimista. Oppiakseen yhteisössä hyväksytyt ja arvostetut tekstikäytännöt kielenkäyttäjän – esimerkiksi koululaisen – tulisi sosiaalistua taustalla vaikuttaviin arvostuksiin ja suhtautumistapoihin; tämä taas vaatii vuorovaikutusta yhteisön muiden jäsenien kanssa. (Barton 1994: 34–41, Luukka 2004a: 15–16, Luukka 2009: 15–17.) Ajateltaessa kielen oppimista toiminnallisena nähdään oppimisen olevan tehokkainta autenttisissa kielenkäyttötilanteissa. Näin esimerkiksi koulukontekstissa vaikkapa uskonnon tai biologian sisältöjen oppiminen on samalla myös sosiaalistumista tiedonalan puhetapoihin. (Luukka 2004a: 17.)

Koska tekstien kanssa ajatellaan toimittavan aina jonkin tietyn tarkoituksen vuoksi, lukeminen ja kirjoittaminen vaativat monenlaisia, tilannesidonnaisia tekstitaitoja (Barton 1994: 38–40). Sosiokulttuuriseen tekstitaitonäkemykseen sisältyy käsitys siitä, että tilanne ja tekstilaji vaikuttavat lukemisen ja kirjoittamisen käytänteisiin – erilaisiin tilanteisiin liittyviä erilaisia tekstejä, ja niiden kanssa myös toimitaan tilanteen mukaan eri tavoin. Toisekseen eri yhteisöt ja kulttuurit normittavat ja arvottavat erilaisia asioita. Tekstikäytännöt eivät siten voi olla arvoista, asenteista saati ideologioista vapaita, vaan ne ovat aina yhteydessä johonkin tiettyyn konkreettiseen tilanteeseen. Lukemisen, kirjoittamisen ja teksteistä puhumisen taustalla on aina

jokin tarkoitus, joten tekstitaitoja voidaan pitää moniulotteisina ja tilannesidonnaisina. (Barton 1994: 38–52, Paukkunen 2011: 36.) Tekstitaidot linkittyvät aina tiettyyn elämänalueeseen (*domain*), joissa teksteillä on erilaiset käyttötavat, merkitys ja asema. Esimerkiksi koulussa, vapaa-ajalla ja harrastuksissa tekstejä voidaan käyttää eri tavalla ja toisaalta teksteillä onkin niissä erilainen merkitys ja asema. (Luukka 2009: 16–17.)

Tekstitaitoja sosiaalisena toimintana voidaan kuvata teksti-ilanne- (*events*) ja tekstikäytänn- (*practice*) käsitteiden avulla. Teksti-ilanteilla tarkoitetaan konkreettista arkipäivän tilan- netta, jossa henkilö toimii joko tekstin kanssa tai sen välityksellä tietyn tarkoituksen vuoksi. Tekstikäytänn- teet taas kuvaavat tapaa toimia erilaisten tekstien kanssa ja ne toteutuvat erilaisissa teksti-ilanteissa. Vaikka teksti-ilanne voikin olla luonteeltaan hyvinkin epämuodollinen, odo- tuksenmukainen toiminta tekstien kanssa edellyttää kuitenkin tiettyjen, useimmiten kirjoitta- mattomien sääntöjen hallintaa. (Barton 1994: 34–37.) Reaaliaineiden oppitunteihin liittyviä teksti-ilanteita voisivat olla esimerkiksi tiedonhaku sekä tiedon hankinnan että sisällön oppimi- sen vuoksi, oppisisällön opiskelu oppikirjan avulla ja koevastauksen harjoittelu tietoteks- tiä kirjoittamalla. Saario (2012: 85) huomauttaa, että luokassa tyypilliset teksti-ilanteet riippu- vat niin opettajan kuin oppilaidenkin rooleista sekä siitä, miten roolien keskellä pystytään osal- listumaan toimintaan ja minkälaisia tekstejä arvostetaan – oppilailta ja opettajilta voi olla eri- laiset näkemykset esimerkiksi sopivista tekstityypeistä.

Konkreettisten teksti-ilanteiden taustalla vaikuttavat tekstikäytänn- teet. Luukka (2009: 16– 17) toteaa niiden olevan sekä toiminnallisia että sosiaalisia käytänn- teitä, jotka omaksutaan par- haiten toimien paitsi yhteisöissä, myös autenttisisissa teksti-ilanteissa. Bartonin (1994: 36) mu- kaan tekstikäytänn- te tarkoittaa kulttuurista tapaa käyttää tekstejä tietyissä tilanteissa – yksinker- taisimmillaan käytänn- teet ovat toimintaa tekstien kanssa. Tekstikäytänn- teet ovat osin yksilöllisiä, osin yhteisöllisiä. Koska käytänn- teisiin sisältyy niin arvoja, asenteita, tunteita kuin sosiaalisia suhteitakin, tekstikäytänn- teet eivät ole eksplisiittisesti havaittavissa. Yhteisön tekstikäytänn- teiden oppimiseen tarvitaankin vuorovaikutusta sen muiden jäsenten kanssa, jotta yksilö voisi sosiaa- listua taustalla oleviin arvostuksiin ja suhtautumistapoihin. (mts. 36–37.)

Tutkimuksessani tarkoitan tekstitaidoista puhuessani laajaan tekstikäytänn- teeseen pohjautu- via luku- ja kirjoitustaitoja. Lankshearia ja Knobelia (2011: 12–13) mukaillen katson tekstitai- tojen sisältävän kognitiivisten lukemisen ja kirjoittamisen taitojen ohella myös sosiologisen ja sosiokulttuurisen ulottuvuuden – tekstitaitoihin liittyä kontekstista riippuen erilaisia käytän- teitä.

3.2 Laaja tekstikäsitys ja monilukutaito

Luku- ja kirjoitustaidon käsite on muuttunut ja laajentunut viime vuosikymmeninä valtavasti erityisesti digitalisaation myötä. 1990-luvun puolivälissä niin sanottu New London Group pohdiskeli lukutaito (*literacy*) -pedagogiikalle uudenlaista lähestymistapaa, joka kuvaisi kommunikoinnissa vallitsevaa, erilaisten kieli- ja kulttuuritaustojen värittämää moninaisuutta. Tutkijaryhmä kehitti *multiliteracies*-termin, jonka taustalla oli juurikin tarve laajentaa luku- ja kirjoitustaidon *literacy*-käsitettä; enää ei riittänyt, että keskityttäisiin vain painettuihin teksteihin ja kognitiivisiin taitoihin, vaan käsitteellä haluttiin korostaa kulttuurisen ja kielellisen vaihtelun sekä median ja eri kommunikaatiokanavien monimuotoisuutta. (Cope & Kalantzis 2000: 3–8, Anstey & Bull 2006: 2–3, Lankshear & Knobel 2011: 3, 27.) Anstey ja Bull (2006: 19) näkevät tekstien luonteen, käyttötapojen ja -ympäristöjen muutoksen taustalla teknologistumisen ja globalisaation sekä kulttuurin ja talouden saralla tapahtuneet muutokset.

Kressin (2003: 1) mukaan teknologia on aiheuttanut huomattavimmat muutokset, suorastaan vallankumouksen, lukutaitoon ja siihen liittyvien kommunikaation välineiden käyttöön ja vaikutuksiin erityisesti multimodaalisuuden ja medioiden myötä; kuva on syrjäyttänyt kirjoitetun tekstin ja näyttö puolestaan kirjan. Nykyisessä mediakeskeisessä yhteiskunnassa nimenomaan visuaalisuus ja graafiset merkit ovat korostetussa asemassa. Monimediaisuudella tarkoitetaan monilukutaidon yhteydessä paljon muutakin kuin perinteisiä joukkotiedotusvälineitä, sillä niillä tarkoitetaan laajasti ympäristöä ja välineitä, joilla ne on esimerkiksi tuotettu, jossa ne sijaitsevat sekä joiden keinoja ne hyödyntävät. Monilukutaitoon sisältyykin eri medioiden käyttäminen, niiden toimintatapojen ymmärtäminen ja huomioiminen tekstien tulkinnassa ja tuottamisessa. (mts. 106–111, ks. myös Luukka 2013.)

Monimediaisuuden ohella yksi monilukutaidon keskeisistä ulottuvuuksista on multimodaalisuus. Copen ja Kalantziksen (2000: 3–6) mukaan monilukutaito on muun muassa informaation välittämistä, johon hyödynnetään multimodaalisia resursseja. Kressin (2003: 35–36) mukaan digitaalinen mediaympäristö mahdollistaa multimodaalisen viestinnän – teksti voi perinteisen kirjoituksen ohella tai sen sijaan koostua esimerkiksi kuvista, väreistä, liikkeestä tai merkeistä. Kaikkien näiden yhteisvaikutuksesta tekstille muodostuu semanttinen sisältö. Luukka (2003: 413) toteaa, että laajentunut tekstikäsitys kattaa lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi myös puhumisen, kuuntelemisen ja kokonaisten semioottisten järjestelmien tulkinnan ja hyödyntämisen. Myös Kress (2003) korostaa, että perinteisen tekstin tuottamiseen verrattuna

multimodaalinen teksti edellyttää merkittävästi laaja-alaisempia ja monipuolisempia valmiuksia: eri muotokieltä olevien tekstien tulkintaan tarvitaan erilaisia tapoja, sillä vaikkapa kielen, liikkuvan kuvan ja graafisen esityksen tulkitseminen vaativat erilaisia taitoja. Visuaalisen ja esteettisen hahmotuskyvyn lisäksi tarvitaan myös luovan suunnittelun taitoja sekä valmiuksia tehdä erilaisia valintoja. Lisäksi tulisi hallita erilaisia sovelluksia ja tekniikkaa. Toisaalta kirjoittajalla on rajattomat mahdollisuudet muokata ja sommitella tekstiä erilaisien tekstuaalisten, visuaalisten ja auditiivisten muotojen avulla. (mts. 36–38.)

Eri tutkijoiden näkemyksiä monilukutaidosta yhdistää ajatus tilanteen vaikutuksesta käytänteisiin – monilukutaitoisena pitäisi osata valita tilanteeseen ja tarkoitukseen sopiva tapa toimia. Bull ja Anstey (2006: 19–24) määrittelevät monilukutaidon tarkoittavan erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoa sekä kykyä toimia erilaisten tekstien kanssa tilanteen vaatimalla tavalla. Tämä hyvin laaja taitojen kirjo kehittyi halki elämän. Bull ja Anstey (mts. 19) nimeävät monilukutaitoisena yksilön ominaisuuksiksi joustavuuden, kyvyn ja halun oppia uutta sekä taidon käyttää niin perinteisiä tekstejä kuin uuttakin viestintäteknologiaa. Kressin (2003: 106–111) mukaan taas monilukutaito edellyttää erilaisten medioiden käyttämisessä niiden toimintatapojen ymmärtämistä ja huomioimista sekä tekstien tulkinnassa että tuottamisessa.

Lankshearin ja Knobelin (2011: 12–13) määritelmässä *multiliteracies*-käsitteeseen sisältyvät paitsi kognitiiviset lukemisen ja kirjoittamisen taidot, myös sosiologinen ja sosiokulttuurinen ulottuvuus. Näin ollen lukemiseen ja kirjoittamiseen katsotaan liittyvän kontekstin mukaan erilaisia sosiaalisia käytänteitä; luku- ja kirjoitustaidot ovat sidoksissa niin sosiaalisiin, institutionaalisiin kuin kulttuurisiin suhteisiin. Toisaalta käsitteen laajuus on johtanut siihen, että melkein kaikkea oppimiseen, taitoon ja pätevyyteen liittyvää voidaan pitää jossain määrin monilukutaitoon kuuluvana. Esimerkiksi sujuvaa tietokoneen tai muun digitaalisen laitteen käyttötaitoa voidaan kutsua digitaalisiksi tekstitaidoiksi – samoin voidaan puhua niin medialukutaidosta kuin suullisesta, visuaalisesta ja jopa emotionaalisesta luku- ja kirjoitustaidosta. Kaikkia näitä uusia tekstitaitoja yhdistää kuitenkin ajatus kommunikoinnin ja merkitysten muodostamisen taidosta erilaisissa yhteyksissä. (mts. 12–13, 21.)

Luukan (2013: 2) mukaan *multiliteracy*-termi on kaikessa laajuudessaan ja monimuotoisuudessaan haastava määriteltävä, mutta eri tutkijoiden tekemissä määrittelyssä yhdistävänä tekijänä on, että monilukutaidon ajatellaan olevan joustavaa toimintaa multimodaalisten tekstien kanssa monenlaisissa, myös teknologisesti tuetuissa ympäristöissä. Toisekseen monilukutaidon ajatellaan yleisesti olevan yhteydessä sekä ajatteluun että tiedonhallintaan.

Suomessa *literacy*-termille kehitettiin vastineeksi *tekstitaidot*-käsite 2000-luvulla (Luukka 2009: 13). Luukka (2009) määrittelee *literacy*-käsitteen kuvaavan tilaa, jossa osataan

paitsi lukea ja kirjoittaa, myös käyttää taitoja koulutukseen ja yhteiskunnan toimintaan osallistumiseen. Toisaalta *tekstitaidot*-käsite ei täysin vastaa *literacy*-käsitettä, eivätkä suomalaisen käsitteen sisältö ja käyttö ole vielä täysin vakiintuneet. *Tekstitaidot* voi tarkoittaa esimerkiksi opetussuunnitelmissa, tutkimuskirjallisuudessa ja oppikirjoissa osin eri asioita ja käsitteeseen liitetäänkin kiinteämmin lukeminen ja tekstien tulkinta kuin kirjoittaminen. Luukan mukaan puhuttaessa tekstien analysoinnin kyvystä olisi tarkoituksenmukaisempaa puhua tekstitiedosta eikä niinkään tekstitaidoista. (mts. 13.) Paukkunen (2011: 35) puolestaan toteaa, että tekstitaitojen edellytyksenä on juurikin tekstitiedot, joten ne menevät myös osaksi päällekkäin – osataksaan avata ja tuottaa tekstejä kriittisesti, oppilaalla täytyy myös olla tarpeeksi tietoa.

Kupiaisen ym. (2015: 14) mukaan Suomessa eri luku- ja kirjoitustaitojen kokoaminen yhden laajemman ”sateenvarjokäsitteen” alle ratkaistiin aiemmassa opetussuunnitelmassa (2004) *laajan tekstikäsitteen* ja *tekstitaitojen* käsitteillä, mutta nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS2014) on käytössä vielä laajempi ja kokoavampi käsite *monilukutaidon osaamiskokonaisuus*. Uutta opetussuunnitelmaa kehittämässä ollut Luukka (2013) näkee suomalaisessa monilukutaito-käsitteessä ristiriitaisuuksia: termi kuulostaa korostavan nimenomaan lukutaitoa ja tulkintaa, vaikka sen pitäisi kattaa laaja-alaisesti myös taidon toinen puoli eli tulkinnan lisäksi myös tuottaminen. Toisekseen sana *taito* voidaan käsittää yksilöllisenä ja kognitiivisena, siirrettävissä tai valmiiksi opittavissa olevana; kuitenkin monilukutaidolla tarkoitetaan pikemminkin valmiutta hyödyntää erilaisia yhteisöllisiä käytänteitä monimuotoisten tekstien kera toimimassa. Näihin yhteisöllisiin käytänteisiin sosiaalistutaan nimenomaan yhteisöissä toimimalla, sillä esimerkiksi lukutaitoja on erilaisia eri tilanteisiin ja tarpeisiin. Monilukutaidon kasvaminen jatkuu läpi elämän, mistä tuloksena on aina vain useammanlaisen tekstin tuottamisen ja tulkitsemisen taito tarkoituksenmukaisella tavalla. (mts. 2013: 2.)

Koululla on monilukutaidon oppimisessa merkittävä rooli. Lankshearin ja Knobelin (2011) mukaan nykyisin erityisen ajankohtaisia tekstitaitoja ovat teknologiaan ja digitaalisuuteen liittyvät taidot, joihin liittyy osin myös pelkoja jakaantumisesta niitä osaaviin ja osaamattomiin. Koululla onkin tärkeä tehtävä uudenlaisten, koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen huomioimisessa (mts. 21, 215, Cope & Kalantzis 2000: 9). Myös Luukka (2004b: 112–117) muistuttaa, että digitalisoitumisen luomat uudet tekstit ja tekstiympäristöt sekä niihin kiinteästi liittyvä lukemisen ja kirjoittamisen tapojen muutos edellyttävät muutosta myös kouluissa. Nykyinen opetussuunnitelma (POPS2014) pyrkii vastaamaan muuttuneisiin tarpeisiin, sillä se linjaa monilukutaidon kuuluvan kaikkiin oppiaineisiin ja niiden opetukseen; monilukutaito on yksi oppiainerajat ylittävistä, laaja-alaisista osaamisalueista. Monilukutaito pohjaa laajaan tekstikäsitteeseen ja määrittelee tekstien olevan ”sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen

ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa”. Tekstejä voidaan niin tulkita kuin tuottaakin ”esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa”. (mts. 22.)

Opetussuunnitelma (2014) linjaa monilukutaidon kehittymisen edellyttävän rikasta tekstiympäristöä ja sitä hyödyntävää pedagogiikkaa. Uusikylä ja Atjonen (2000: 140–141) toteavat, että oppimateriaalin käyttö kietoutuu tiivistii opetuksen työtapoihin, eikä yksittäinen oppimateriaali itsessään siten tee opetusta tehokkaaksi tai tehottomaksi. Oppimateriaalilla kuitenkin pyritään tukemaan oppimista sekä konkretisoimaan ja selkeyttämään opittavia asioita. Barton (1994: 211–212) pitäisikin tärkeänä, etteivät koulun tekstimaailmassa painetut tekstit olisi niin hallitsevia ja että opettajat arvostaisivat myös kouluun liittymättömiä tekstejä ja tekstikäytänteitä ja ymmärtäisivät oppimista tapahtuvan myös koulun ulkopuolella.

3.3 Tiedonalan tekstitaidot

Käsite tiedonalan tekstitaidot (*disciplinary literacy*) heijastaa sosiokulttuuriseen näkemykseen sisältyvää tekstitaitojen tilanteista ja yhteisöllistä luonnetta. Sulkusen ja Luukan (2014: 3) mukaan oppiaineiden taustalla ovat erilaiset tieteen- ja tiedonalat niille tyypillisine tiedon tuottamis- ja esittämis- sekä kielenkäyttötapoineen. Mojen (2015: 254–257) mukaan eri tiedonaloilla tarvitaan omanlaisiaan tekstitaitoja, sillä sekä kieli, käsitteet ja tekstimaailma että tekstikäytänteet eli tavat tekstien rakentamiseen, tuottamiseen ja tulkitsemiseen ovat eri aloilla omanlaisiaan. Eri tiedonaloilla on erilaiset tavat ja käytänteet myös esittää, viestiä ja arvioida tietoa (Fang & Coatoam 2013: 615).

Myös opetussuunnitelma (POPS2014) painottaa monilukutaidon yhteydessä tiedonmuodostuksen käytänteiden ja niihin liittyvien tekstitaitojen oppimista; eri oppiaineissa harjoitteluun niille ominaisilla tavoilla niin tuottamaan, tulkitsemaan kuin välittämäänkin tietoa. Yläkoulussa pyritään harjoittamaan erityisesti analyttistä, kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa. (POPS2014: 283.) Eri oppiaineissa tekstit voivat olla erilaisessa asemassa – esimerkiksi biologiassa kuvilla on tekstin ydinsisällön tiivistämisessä tärkeä rooli (Aalto 2008: 77–78.) Ymmärtääkseen ja käyttääkseen esimerkiksi käsitteitä oikein, myös niiden taustalla oleva ajatusrakenne tulisi sisäistää (Aalto 2008: 88.) Moje (2015: 257) näkee tärkeänä, että oppilaille opetetaan tiedonalalle tyypillisiä tapoja esimerkiksi esittää kysymyksiä ja muodostaa, haastaa tai kiistää päätelmiä. Myös Fang ja Coatoam (2013: 630) korostavat tiedonalaan liittyvien tehtävien ja kokemusten merkitystä.

Tiedonalojen tekstitaidot nivoutuvat yhteen kielitietoisuuden kanssa, sillä kielitietoisien opetuksen lähtökohtana on tiedonalojen kielen huomiointi ja siihen liittyvien vaativien kielellisten ilmaisujen avaaminen sekä kielestä keskusteleminen (Dufva 2018: 3). Kielitietoisien yhteisön toimintakulttuurin yhtenä keskeisenä ajatuksena on, että jokaisella tiedonalalla on omat tapansa käyttää sekä kieltä että käsitteitä; näin opettaja on opettamansa aineen kielen opettaja sekä kielellisenä mallina oppilailleen (Moje ym. 2011, POPS2014: 19, 22, 28). Moje (2015) toteaaakin, että tiedonalan tekstitaitojen opettaminen vaatii opettajaa tiedostumaan oman oppiaineensa kielestä, opettamaan toiminnallisesti ja käyttämään opetuksessa tarkoituksenmukaisia tekstejä. Aalto ja Tukia (2009: 32) puolestaan huomauttavat, että vaikka kielellisten taitojen opettaminen ei kuulukaan ensisijaisesti aineenopettajalle, myös tämän olisi tärkeää olla tietoinen oppiaineensa kielellisistä piirteistä. Kaikissa oppiaineissa sosiaalistutaan omanlaiseensa kielenkäyttöön, joten oppiaineen oppiminen voidaan nähdä uuden kielen oppimisena ja sosiaalistumisena oppiaineisyhteisöön (mts. 30).

Opetussuunnitelmassa (POPS2014) kaikkea peruskouluopetusta koskevien linjausten mukaan oppilaiden monilukutaitoa tulee kehittää arkikielestä tiedonalojen kieltä ja esitystapojen hallintaa kohti. Yksi peruslinjauksista on tiedonalakohtaisten tietojen ja taitojen sekä kielitietoisuuden korostaminen kaikissa oppiaineissa – se heijastuu niin kaiken opetuksen ja kasvatuksen tavoitteisiin kuin monilukutaitoon ja koulun toimintakulttuuriinkin. Opetussuunnitelma painottaa kielitietoisuutta myös muissa oppiaineissa kuin vain äidinkielessä ja kirjallisuudessa, sillä koko peruskoulun toimintakulttuuri pohjaa kielitietoisuuteen sekä tiedonalojen kielestä tiedostumiseen: niin kieli, tekstikäytännöt kuin käsitteistökin ovat oppiainekohtaisia, ja eri tiedonalojen kielten ja symbolijärjestelmien kautta voidaan katsoa samaa asiaa eri näkökulmista. (POPS2014: 19, 22, 28.) Kielitietoinen opetus pyrkii sosiaalistamaan oppilaita oppiaineen viestintällisiin ja kielellisiin konventioihin (Aalto & Tarnanen: 75). Tekstitaidot tuleekin nähdä tilanteisiin ja oppiaineisiin sidonnaisina, jolloin äidinkielen opettajalla ei todennäköisesti edes ole taitoa opettaa eri oppiaineisiin tyypillisesti kuuluvia tekstitaitoja. (Aalto 2008: 74–75.)

Moje (2015) on kehittänyt tiedonalan tekstitaitoja ja kielitietoisuutta painottavan tutkivan oppimisen mallin, jota hän hahmottaa neljän E:n kautta. Ensimmäisellä tasolla (*engage*) perehdytään tiedonmuodostuksen käytänteisiin, kuten tapaan esittää kysymyksiä ja ongelmia. Toisella tasolla (*elicit and engineer*) harjoitellaan erilaisten tiedonmuodostuksen työkalujen, käytänteiden ja strategioiden hyödyntämistä – opiskelijoille opetetaan esimerkiksi tiedonalalle tyypillisiä tapoja ja strategioita sekä erilaisten tekstien kirjoittamiseen ja lukemiseen että tiedon hakemiseen. Kolmannella tasolla (*examine*) tutkitaan, miten tiedonalalla käytetään kieltä, mil-

laisia tiedonalan tekstit ovat sekä millainen tiedon rakentamiseen ja esittämiseen liittyvä argumentointi sille on tyypillistä. Neljännellä tasolla (*evaluate*) arvioidaan tiedonmuodostuksen kielien ja tekstien käyttötapojen hyödyllisyyttä; millä tavalla, miksi ja milloin niistä on hyötyä ja milloin ja miksi taas ei. Tavoitteena on ymmärtää, että eri tiedonaloilla ja eri tilanteissa kieltä käytetään eri tavoilla. (mts. 260–268.)

Mojen (2015: 273) mukaan tiedonalakohtaisten tekstitaitojen oppiminen ei koske vain taitavimpia oppijoita, koska todelliset, tiedonalan kysymykset kyllä motivoivat useimpia oppijoita tutustumaan tiedonalan sisältöihin. Tiedonalan tekstitaitojen opettamisen tavoitteena on kehittää oppijoiden taitoa sekä lukea, kirjoittaa että ajatella kuten tiedonalan asiantuntija. Tiedonalan tekstitaitojen opetuksessa yhdistyvätkin sekä oppiaineen sisältöjen että tekstitaitojen opetus; sisältöjen lisäksi tulisi ymmärtää tiedonalalle tyypillisiä tiedonmuodostuksen, kirjoittamisen, lukemisen, puhumisen, ajattelemisen, perustelemisen ja kritisoinnin tapoja (Fang & Coatoam 2013: 628, Moje 2015: 260–269.)

3.4 Monilukutaito perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS2014)

3.4.1 Monilukutaito POPS2014:ssa

Opetussuunnitelma linjaa oppimisen yleiseksi, ainerajat ylittäväksi tavoitteeksi laaja-alaisen osaamisen, jonka muodostamaan kokonaisuuteen kuuluvat niin tiedot, taidot, arvot, asenteet kuin tahtokin. Yhtenä seitsemästä alakohdasta on myös laaja-alaiseen tekstikäsitukseen perustuva monilukutaito (L4), joka tarkoittaa taitoa sekä tulkita, tuottaa että arvottaa erilaisia tekstejä. (POPS2014: 20–22.) Kupiainen ym. (2015: 15) muistuttaa, että monilukutaito-termi tarkoittaa nimestään huolimatta huomattavasti laajempaa, sivistysperustaista aluetta kuin pelkkää taitoa.

Monilukutaito on sekä oppimisen kannalta olennainen taito että osaltaan rakentamassa oppilaan identiteettiä; oman identiteetin rakentaminen ja monimuotoisten kulttuuristen viestinnän muotojen ymmärtäminen saavat pohjaa monilukutaidon hallinnasta. Monilukutaidon perustana on laaja-alainen tekstikäsitys – tekstit tarkoittavat tietoa, jonka ilmaisemiseen on käytetty paitsi sanallisia, myös kuvallisia, auditiivisia, numeerisia ja kinesteettisiä symbolijärjestelmiä sekä näiden yhdistelmiä. Näin ollen tekstien tuottamisessa ja tulkitsemisessä voidaan hyödyntää monipuolisesti kirjoitettua, puhuttua, painettua, audiovisuaalista ja digitaalista muotoa. (POPS2014: 20–22.)

Opetussuunnitelmatyössä keskeisesti mukana ollut Luukka (2013: 5) muistuttaa, ettei monilukutaito ole kuitenkaan opetussuunnitelmassa uutta sisältöä tai vanhojen sisältöjen lämmittelyä, vaan pikemminkin pedagogisten käytänteiden muutosta. Sisältöjen hallinta ja yksin opiskelu joutuvat antamaan tilaa käytänteiden ja toiminnan harjoittamiselle sekä yhteistoiminnalliselle opiskelulle. Toisekseen opetuksen tekstimaailmaa ja toimintaympäristöjä tulisi monipuolistaa ja monilukutaidon osasia opettaa ja mallintaa eksplisiittisesti. Myös Moje (2015) painottaa tutkivan oppimisen ja tiedonalojen tekstitaitojen merkitystä.

Monilukutaidon merkitystä korostetaan, sillä sitä tarvitaan opetussuunnitelman linjausten mukaan paitsi ympärillä olevan maailman tulkitsemiseen, myös sen kulttuurisen monimuotoisuuden hahmottamiseen; myös kriittinen ajattelu ja oppimisen taidot kehittyvät monilukutaidon avulla. Oppilaiden tulisi oppia hankkimaan, yhdistämään, muokkaamaan, esittämään ja arvioimaan erilaisilla tavoilla esitettyä, erilaisissa ympäristöissä ja konteksteissa olevaa tietoa. Opetuksessa tarkasteltavien tekstien tulisi olla multimodaalisia, autenttisia ja oppilaille merkityksellisiä, jotta oppilaat saisivat hyödyntää omia vahvuuksiaan ja kiinnostavaksi kokemiaan sisältöjä; lisäksi erilaisista teksteistä tulisi voida nauttia. Arkikielen osaamisen kautta edetään kohti tiedonalojen kieltä ja esitystapoja. Kaikkien laaja-alaisten taitojen tavoin myös monilukutaitojen oppimisen tukeminen on kaikkien vastuulla – ei yksittäisten oppiaineiden saati opettajien. Yhteistyötä tulisi tehdä sekä eri oppiaineiden välillä että myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. (POPS2014: 22–23.)

Opetussuunnitelman yhtenä laaja-alaisen osaamisen alueena on myös tieto- ja viestintätekniikan osaaminen, joka nähdään paitsi itsessään tärkeänä taitona, myös yhtenä monilukutaidon osana. Taalas (2007: 420) pitää suurimpana ongelmana tekniikan tarkastelemista vain opetuksessa hyödynnettävänä välineenä sen sijaan, että sen nähtäisiin tarjoavan mahdollisuuden laajentaa ja monipuolistaa opetusta. Luukka (2013: 1) toteaaakin, ettei sitä voi luokitella erilliseksi ja irralliseksi tekniseksi taidoksi, vaan se pikemminkin mahdollistaa opiskelulle uudentyyppisen ympäristön, jossa voidaan toimia kielen ja tekstien avulla. Opetussuunnitelma ohjaa kaikkien aineiden opettajia hyödyntämään kattavasti ja monipuolisesti tieto- ja viestintäteknologiaa. Jalkanen ja Laakkonen (2011: 79) muistuttavat, että opettajat voivat olla taitavia käyttämään erilaisia teknologisia sovelluksia, mutta multimodaalisen pedagogiikan tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen hyödyntämiseen tarvittaisiin monesti tukea.

3.4.2 Biologia ja maantieto

Biologian ja maantiedon oppiaineissa käsitellään erilaisia tekstilajeja, joiden ominaispiirteiden tunnistaminen ja oppiminen voivat tuottaa haasteita. Lisäksi oppiaineet sisältävät runsaasti abstrakteja käsitteitä, symboleita, kuvioita, malleja ja kaavioita. (Pearson, Moje & Greenleaf 2010: 459–460.) Opetussuunnitelman (POPS2014) linjauksissa biologian opetuksen tehtävissä korostuvatkin sekä monipuoliset tiedonalakohtaiset tekstitaidot että niiden yhteys tiedonmuodostukseen. Oppiaineelle tyypillistä ymmärtämistä painotetaan monin paikoin; oppilasta autetaan ja ohjataan ymmärtämään muun muassa elämän kehittymistä, ekosysteemien toimintaa sekä ihmisen elintoimintoja. Lisäksi kartutetaan luonnontuntemusta. Menetelmistä painotetaan erityisesti biologian tiedon tutkivaa, elämyksellistä ja kokemuksellista oppimista sekä monipuolista tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämistä. Opetuksen tehtävänä on myös tekstitaitoihin olennaisesti kuuluvat tietojen ja taitojen soveltaminen ja hyödyntäminen niin omassa elämässä kuin eettisessä pohdiskelussa, vaikuttamisessa ja median seuraamisessakin. (POPS2014: 379–380.) Haastatteleman biologian ja maantiedon opettajan koulun omassa opetussuunnitelmassa nostetaan erikseen esiin maastotyöskentely- ja tutkimustaidot, peruskäsitteiden hallinta ja kasvion tekeminen.

Ymmärtämistä korostetaan biologian opetuksen tehtävien lisäksi myös tavoitteissa; johdopäätökset, raportointi ja opitun soveltaminen linkittyvät kriittiseen otteeseen ja omien arvovalintojen pohdiskeluun. Tekstitaidoilla on merkittävä rooli, sillä 14 tavoitteesta 4 edustaa monilukutaidon (L4) laaja-alaista osaamistavoitetta. Biologian opetussuunnitelmassa näkyy yhteys tiedonmuodostukseen, ja tiedonhankintatapoja ovat esimerkiksi oppiaineen luonteelle ominaiset tutkiminen, tunnistaminen, kuvaileminen, ymmärtäminen, vertailu ja arvioiminen. Myös oppimisympäristöjen ja työtapojen kautta ohjataan tekstitaitojen kehittymistä, sillä niiden tavoitteena on tukea niin havainnoimista kuin tiedon hankintaa, käsittelyä, tulkintaa kuin esittämistäkin. (POPS2014: 380–381.)

Maantiedon opetus tähtää oppilaiden maailmankuvan rakentumiseen ohjaamalla oppilaita paitsi seuraamaan sekä maailman että oman lähiympäristön tapahtumia, myös hahmottamaan tapahtumia opetuksessa saamansa alueellisen kehikon kautta. Syy- ja seuraussuhteet, asioiden tunnistaminen, kuvaileminen, tutkiminen, vertailu, ymmärtäminen ja analysointi kuvaavat maantiedon opetuksen tiedonalan tekstitaitojen ydintä ja osoittavat samalla niiden yhteyttä alalle ominaiseen tiedonmuodostukseen. (POPS2014: 382–388.) Pearson ja kumppanit (2010) korostavatkin, että monilukutaidon merkitystä painottava luonnontieteiden opetus tukee sekä kielellistä että luonnontieteellistä osaamista.

Maantiedon opetuksen tekstitaitoihin liittyvät tavoitteet kytkeytyvät myös tieteenalan tiedonmuodostukseen; oppimisen kohteina on muun muassa luonnon- ja ihmismaantieteellisten ilmiöiden havainnointi, tutkiminen ja vertailu, kartanlukutaidot sekä suuntien, mittasuhteiden, etäisyyksien ja symboleiden ymmärtäminen. Teksteistä mainitaan erikseen kuvat, kartat, diagrammit ja ”muut maantieteelliset mallit”. Lisäksi painotetaan ajankohtaisten tapahtumien seuraamista kriittisellä otteella sekä niiden suhteuttamista paitsi omaan elämänpiiriin, myös koko maailman mittakaavaan. Tieto- ja viestintäteknologian monipuolinen käyttö kuuluu sekä biologian että maantiedon opetukseen; maantiedon osalta mainitaan erikseen pelillisuus sekä sähköisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen. (POPS2014: 384–388.) Haastatteleman opettajan koulun opetussuunnitelmassa korostuvat karttataidot, ajankohtaisten uutisten seuraaminen ja kriittinen medialukutaito sekä kuvien ja diagrammien tulkinta.

Biologian opetuksessa arviointi kohdistuu paitsi tiedolliseen osaamiseen, myös biologisiin taitoihin. Vaikka arvioinnin kohteiksi ei ole erikseen nimetty tekstitaitoja, niiden merkitystä painotetaan implisiittisesti – arvioinnin kohteena on niin havaintojen tekeminen, kerääminen, käsittely, tulkinta, arviointi kuin esittäminenkin. Maantiedossa arvioidaan tiedollista osaamista, maantiedolle ominaisen välineistön käyttötaitoa ja maantiedon taitoja, kuten geomediataitoja ja tiedon kriittistä arviointitaitoa. Tieto- ja viestintäteknologian osaamista arvioidaan kummassakin oppiaineessa. (POPS2014: 382–388.)

3.4.3 Uskonto

Tekstitaidot ja erikseen mainittu monilukutaito (L4) näkyvät myös evankelis-luterilaisen uskonnon opetukselle asetetuissa tehtävissä ja tavoitteissa. Opetussuunnitelma (POPS2014) linjaa uskonnon opetuksen tehtäväksi uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen antamisen. Opetussuunnitelmassa näkyy alalle tyypillisen tiedonmuodostuksen yhteys tekstitaitoihin, sillä tavoitteena on oppia esimerkiksi pohdintaa, kriittistä ajattelua ja eri näkökulmien ymmärtämistä; opetuksen tehtävänä on myös uskontojen sekä katsomusten monilukutaidon edistäminen. Myös uskonnoille ominaisen kielen, symboliikan ja käsitteistön pohdinta on nostettu esille. (mts. 404–408.)

Monilukutaito määritellään taidoksi sekä tulkita, tuottaa että arvottaa erilaisia tekstejä (POPS2014: 20). Siihen liittyvinä tavoitteina on uskontoihin ja katsomuksiin liittyvien tapojen ja symboleiden tunteminen sekä myös uskonnollisten aiheiden tunnistaminen niin median, maailmanpolitiikan, taiteen kuin populaarikulttuurinkin saralla. Toisaalta monilukutaitoon liittyvä tavoite on myös oppilaan ohjaaminen kriittiseen lukutaitoon esimerkiksi tarkastelemalla

argumentoinnin erilaisia tapoja sekä eroavaisuuksia uskontoon ja tieteeseen liittyvässä kielessä. Uskonnon opetuksen tavoitteena on myös oppia käsitteellistämään syventävästi opittavia asioita sekä pohtimaan käsitteitä. Oppimisympäristöjä ja työtapoja koskevassa linjauksessa mainitaan oppimista edistävien, oppilaan omaa aktiivisuutta ja vuorovaikutusta korostava tietoteknisten sovellusten käyttö. (mts. 404–408.) Haastattelemini uskonnon opettajien kouluissa on myös omia painotuksia; Terhin koulussa painotetaan läpi yläkoulun erityisesti ajankohtaisten aiheiden suhteuttamista uskonnon oppisisältöihin, kun taas Elisan koulussa 7. ja 8. luokan opetussuunnitelmissa luetellaan otsikkotyylisesti kunkin kurssin asiasisällöt ja 9. luokan täydennyksissä mainitaan otsikoiden lisäksi, että teemoihin voi yhdistää ajankohtaisia asioita. Elisan koulun opetussuunnitelmassa todetaan myös, että koulu painottaa monilukutaitoa.

Uskonnon opetuksessa työskentelyn havainnointi, keskustelut ja tuotoksien tarkastelu ovat arvioinnin perustana; erityisesti arvioidaan tuotoksia, opiskeluprosessia ja tehtyjen töiden vaihteita. (POPS2014: 406.)

4 MINÄPYSTYVYYS

4.1 Minäpystyvyysskäsitykset

Banduran (1977; 1997) sosio-kognitiiviseen teoriaan pohjautuvan näkemyksen mukaan yksilön toiminta perustuu vuorovaikutukseen, jossa osallisina ovat yksilö, ympäristö ja käyttäytyminen. Sekä ympäristö ilmiöineen että vuorovaikutus yksilöiden välillä vaikuttavat yksilön toimintaan. Yksilöt taas perustelevat toimintansa taustalla olevia valintoja ja selittävät tapahtumia kognitiivisten prosessien avulla.

Bandura määrittelee teoriaan pohjautuvan *minäpystyvyys*-käsitteen (self-efficacy), joka tarkoittaa nimensä mukaisesti yksilön luottamusta siihen, kuinka tämä pystyy selviytymään tietyistä tehtävistä. (1977: 191, 1997: 3–10.) Opettajan minäpystyvyys tarkoittaa näin ollen opettajan uskomusta omista kyvyistään opettaa (Gibbs 2002: 1). Minäpystyvyys ei kuitenkaan tarkoita itsetuntoa tai -luottamusta, koska se ei pyri kuvaamaan sitä, miten arvokkaana henkilö pitää itseään, vaan nimenomaan käsitystä omasta pystyvyydestä ja kykeneväisyydestä. Yksilö ei välttämättä kärsi heikosta itsetunnosta, vaikka kokisikin minäpystyvyytensä matalaksi tietyssä tilanteessa. Toisaalta minäpystyvyys ei pyri myöskään kykyjen määrän mittaamiseen; ihminen muodostaa pystyvyysskäsityksensä suhteuttamalla osaamistaan kunkin tehtävän vaatimukseen ja myös kontekstilla on oma vaikutuksensa. Näin ollen tiedoiltaan ja taidoiltaan samantasoisilla ihmisillä voi olla erilainen pystyvyysskäsitys. Pystyvyysskäsitys voi myös vaihdella erilaisten tehtävien kohdalla, koska niihin voidaan tarvita erilaisia osataitoja. Toisaalta pystyvyysskäsitys ei välttämättä pysy samana tietynkään tehtävän osalta, vaan voi vaikkapa kokemusten tai osaamisen kehittymisen myötä myös muuttua. (Bandura 1997: 11, 36–38). Dufvan (1995: 28) mukaan käsitykset ovatkin nimenomaan tilanteisia ja muotoutuvat vuorovaikutuksen myötä.

Minäpystyvyyden rakentumisen taustalta löytyy Banduran (1977; 1997) mukaan niin aiemmat omat kokemukset kuin sijaiskokemuksetkin, sanallinen vaikuttaminen sekä omien tunnereaktioiden tulkitseminen. Ruohotie-Lyhdy (2011) mukaan nuorella, vastavalmistuneella ja kokemattomalla opettajalla on muihin opettajiin verrattuna ylimääräisiä haasteita, sillä hän on työyhteisössään vielä ulkopuolinen ja hänellä on vajavainen ymmärrys sekä opettamisesta että oppilaistaan. Tällaisessa ”todellisuushokkivaiheessa” nuori opettaja voikin mukauttaa opetusmenetelmiään perinteisemmiksi ja vain pyrkiä sopeutumaan vallitsevaan opettaja-

kulttuuriin. Banduran (1997) mukaan aiemmat myönteiset kokemukset vahvistavat minäpystyvyyden tunnetta merkittävimmin, mutta myös toisten kokemusten pohdiskelu voi vaikuttaa käsityksiin omasta pystyvyydestä. Sanallinen vaikuttaminen on esimerkiksi työkavereilta saatua vakuuttelua tai kannustamista yrittää enemmän. Myös sekä fyysisillä että emotionaalisilla tunnereaktioilla on oma vaikutuksensa, sillä ne voivat olla sekä vahvistamassa että heikentämässä ihmisen käsitystä pystyvyydestään. (Bandura 1997: 79–80)

4.2 Minäpystyvyys tehtävästä suoriutumisen näkökulmasta

Bandura (1977: 192–193) luokittelee minäpystyvyyden pystyvyys- ja tulosodotuksiin. Pystyvyyssodotuksilla tarkoitetaan yksilön arviota omista kyvyistään selvitä tietystä tehtävästä tai tilanteesta, kun taas tulosodotukset ovat yksilön oletuksia toimintansa seurauksista. Pystyvyys- ja tulosodotukset ovat syy-seuraus-suhteessa toisiinsa nähden, koska yksilö arvioi toimintansa lopputulosta peilaten niitä käsityksiinsä omista kyvyistään ja pystyvyyttään taas suhteessa lopputulokseen. (Bandura 1997: 20–21.) Esimerkiksi opettajan pystyvyyuskäsitys tekstitaitojen opettamisesta voisi muodostua hänen uskomuksestaan, että hän on riittävän taitava opettamaan tekstitaitoja. Opettajan tulosodotukset taas voisivat pohjautua oletukseen, että tekstitaitoja opettamalla hän voisi ohjata oppilaitaan laajempiin tekstitaitoihin. Ruohotie-Lyhdyn ym. (2016: 89, 100) mukaan opettajien käsityksien ymmärtäminen auttaa opetuskäytäntöjen ymmärtämisessä. Tukeakseen pedagogista osaamistaan opettajan tulisikin tiedostua omista käsityksistään.

Banduran (1977; 1997) mukaan pystyvyyssodotukset vaikuttavatkin lähestymistapojen valintaan, tavoitteiden asettamiseen ja niihin sitoutumiseen – luja uskomus omista kyvyistä ohjaa mieltämään vaikeatkin tehtävät vain haasteina ja vastoinkäymiset vain kannustavat yrittämään entistä kovemmin. Korkeat pystyvyyssodotukset rohkaisevat asettamaan tavoitteet korkealle sekä sitouttavat niiden noudattamiseen, eikä epäonnistumisia nähdä puutteellisten kykyjen seurauksena vaan osoituksena yrityksen puutteesta. Toisaalta onnistumiset rohkaisevat asettamaan tavoitteet entistäkin korkeammalle. (Bandura 1977: 193–194.) Opettajan korkea minäpystyvyyuskäsitys voi heijastua myös oppilaisiin motivoivan opettamisen kautta (Gibbs 2002). Gibbsin (2002) mukaan opettajat, joilla on vahva ja korkea käsitys pystyvyydestään, ovat myös tyytyväisempiä ja sitoutuneempia työhönsä ja toisaalta uskaltavat ottaa enemmän riskejä ja käyttää uusia opetusmenetelmiä.

Matalat pystyvyysodotukset puolestaan vähentävät motivaatiota – vastoinkäymiset voivat johtaa luovuttamiseen ja epäonnistuminen nähdään vain riittämättömien taitojen seurauksena. Yksilö voi pelätä ja pyrkiä välttämään pystyvyysodotuksiansa perusteella uhkaaviksi mieltämiään tilanteita, jolloin hän voi päätyä jättämään tietyn tehtävän tai tilanteen kokonaan väliin; ikävät kokemukset tehtävän keskeyttämisestä taas voivat säilyä mielessä pitkään ja heikentää pystyvyysodotuksia ja sen seurauksena myös tulosodotuksia entisestään. Toisaalta etukäteen ikäväksi arvioitu tehtävä voi onnistumisen myötä tarjota myös korjaavan kokemuksen. (Bandura 1977: 193–194; 1997: 20–21, 38–39.)

Bandura (1977) korostaa kuitenkin, että vaikka pystyvyys- ja tulosodotuksilla onkin suuri merkitys ihmisen suorituskykyyn, omat odotukset eivät luonnollisestikaan selitä kaikkea; korkeista odotuksista huolimatta heikot kyvyt voivat estää suorituksen onnistumisen ja toisaalta taitava yksilö voi jättää tehtävän tekemättä vain siksi, ettei se tunnu kiinnostavalta. Kun taidot ja kannustimet tuntuvat riittävilta toiminnan pohjaksi, pystyvyysodotukset vaikuttavat kuitenkin merkittävästi siihen, mitä tehtäviä yksilö pyrkii tekemään, millaisin ponnistuksin ja kuinka kauan hän jaksaa työskennellä stressaavassa tilanteessa. (mts. 194.)

Minäpystyvyys vaikuttaa myös työyhteisössä toimimiseen. Ruohotie-Lyhty (2011) käyttää tutkimuksessaan käsitettä *toimijuus*, jolla tarkoitetaan yksilön sosiokulttuurisesti säädeltyä kykyä toimia. Tutkimuskohteena olleet nuoret opettajat jakautuivat toimijuudeltaan reaktiivisiin ja aktiivisiin. Reaktiiviset opettajat pyrkivät mukautumaan ympäröiviin, vaikkakin petty-mykseksi osoittautuneisiin olosuhteisiin. Opetuksen pohjaksi muotoutuivat oppikirjat. Aktiiviset opettajat sen sijaan pyrkivät muuttamaan vallitsevaa tilannetta, jossa yhteistyötä ja tukea oli liian vähän – he tekivät esimerkiksi yhteistyötä muiden opettajien kanssa ja rohkenivat toteuttaa kokeilevaa opettamista. Ruohotie-Lyhdyän mukaan suhtautumisessa samankaltaiseen tilanteeseen eroksi osoittautui erityisesti opettajien tunne omasta toimijuudestaan eli käsitykset siitä, millaisina opettajat näkivät mahdollisuutensa vaikuttaa niin ympäristöönsä kuin omaan kehitykseensäkin.

Banduran (1994: 11) mukaan koulukontekstissa opettajayhteisön kollektiivinen pystyvyyskäsitteys voi vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin: myönteisesti omiin kykyihinsä suhtautuva opettajayhteisö voi luoda kouluun positiivisen kehityksen ilmapiiriin, kun taas negatiivisesti suhtautuminen voi luoda opettajayhteisöön tunteen voimattomuudesta jonkin tietyn tehtävän suorittamisessa. Tämän voi ajatella heijastuvan haastattelemieni opettajien kouluissa esimerkiksi koulun toimintakulttuuriin yhteistyössä – uskotaanko kollegiaalisella ja oppiainerajat ylittävällä yhteistyöllä olevan positiivisia vaikutuksia, vai pidetäänkö sitä pikemminkin tarpeettomana.

5 AINEISTO JA METODI

5.1 Aineiston keruumenetelmä

Tutkimukseni keskittyy opettajien käsityksiin tekstitaitojen opettamisesta omassa oppiaineessaan. Banduran (1977: 193–194) mukaan pystyvyysodotukset heijastuvat sekä lähestymistapaan että tavoitteiden asettamiseen ja niihin sitoutumiseen. Reaaliaineiden opettajien käsitykset voivatkin tarjota kiinnostavia näkökulmia tekstitaitojen opetukseen. Lisäksi opettajien käsitysten ymmärtäminen auttaa osaltaan ymmärtämään myös opetuskäytäntöjä (Ruohotie-Lyhty, Ullakonoja, Moate & Haapakangas 2016: 89).

Keräsin aineistoni haastattelemalla kolmea reaaliaineiden opettajaa, jotka työskentelevät kahdessa eri koulussa. Kaksi opettajista opettaa uskontoa ja yksi biologiaa ja maantietoa. Toinen uskonnon opettaja opettaa myös äidinkieltä, mikä voi todennäköisesti heijastua hänen vastauksiinsa. Kerroin jo haastateltavia pyytäessäni, mihin tarkoitukseen haastatteluja käytän, miten ne nauhoitan ja milloin tuhoan aineiston. Teimme haastattelun aluksi vielä kirjallisen tutkimussopimuksen, josta käy ilmi myös henkilötietojen käsittelyyn ja tuhoamiseen liittyvät toimet; esimerkiksi tein opettajille pseudonyymit heidän henkilöllisyytensä salaamiseksi. Reaaliaineiden opettajat sopivat tutkimusaineistokseni uuden opetussuunnitelman painotusten vuoksi, sillä sen linjausten mukaisesti tekstitaitojen opettamisen katsotaan olevan kaikkien oppiaineiden opettajien vastuulla. Tekstitaitoihin liittyy olennaisena alakäsitteenä tiedonalakohdittaiset tekstitaidot ja jokaisella tiedonalalla on sille tyypillinen kieli, tekstimaailmat ja tavat tekstien rakentamiseen, tuottamiseen ja tulkitsemiseen. Näin ollen kunkin oppiaineen tekstikäytäntöiden oppiminen tapahtuukin luontevimmin oman tiedonalan sisältöjen opiskelun yhteydessä. (Luukka 2013: 3–4; POPS2014: 28.)

Päätin haastatella aineenopettajia puolistrukturoidulla haastattelulla eli teemahaastattelulla, koska katsoin saavani sillä tavoin enemmän ja syvällisempää tietoa kuin vaikkapa kyseilyllä; teemahaastattelussa pääpaino on haastateltavien tulkinnoilla, asioille antamilla merkityksillä sekä merkitysten rakentumisella vuorovaikutuksessa. Suora kielellinen vuorovaikutus tutkittavan kanssa mahdollistaa paitsi tiedonhankinnan suuntaamisen merkityksellisiin asioihin, myös vastausten taustalla olevien motiivien löytämisen. (Hirsjärvi & Hurme 2008: 34, 48.) Puolistrukturoidussa haastattelussa edetään yleensä etukäteen määriteltujen teemojen ja niitä tarkentavien kysymysten avulla, mutta kysymyksiä ei välttämättä esitetä aina samassa järjestyksessä. Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavat, että teemahaastattelussa haastattelurunko on vain

teematasolla ja tarkemmat kysymykset muotoutuvat vasta haastattelutilanteessa, kun taas Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, että tarkentavat kysymykset muodostetaan jo etukäteen.

Muotoilin haastattelukysymykset etukäteen tutkimuskysymysten pohjalta hahmottelemieni teemojen alle, sillä halusin edetä jokaisessa haastattelussa pääpiirteissään samalla kaavalla. Haastattelu on aineistonkeruutapana joustava, sillä se mahdollistaa tarvittaessa vaikkapa kysymyksen toistamisen, väärinkäsitysten oikaisemisen sekä keskustelun. Nimenomaan teema-haastattelun hyviä puolia on myös se, että tarvittaessa kysymyksiä voidaan sekä tarkentaa että syventää saatujen vastauksien perusteella. Toisaalta haastattelu aineistonkeruumenetelmänä voi sisältää myös ongelmia, jotka aiheutuvat esimerkiksi haastattelijan mahdollisesta kokemattomuudesta, molemmista osapuolista aiheutuvista virhelähteistä sekä haastattelun ja sen purkamisen työläydestä ja analysoinnin haastavuudesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 85–88, Hirsjärvi & Hurme 2008: 35–48, 66–67.) Dufva (1995: 30–32) muistuttaakin, etteivät käsitykset ole pysyviä, vaan voivat muotoutua vuorovaikutustilanteissa uudelleen – haastateltava voi haastattelun edetessä jatkuvasti muokata ja kehittää ajatuksiaan. Haastateltava saattaa tulla pohtineeksi tiettyä asiaa vaikkapa vasta haastattelijan kysyessä sitä. Toisaalta käsityksien selvittäminen on aina osaltaan myös tutkijan tulkintaa. Haastatelllessani opettajia kävikin juuri näin, sillä haastattelujen edetessä opettajat täydensivät ja laajensivat aiempia vastauksiaan.

Ennen haastattelurungon muotoilua perehdyin teoriaan ja tutkimustietoon, sillä tutkimuksen kohteena olevat ilmiöt peruskäsitteineen hahmottuvat niiden pohjalta (Hirsjärvi & Hurme 2008: 66). Lisäksi huonosti valmisteltu haastattelu voi jättää käsittelyn niin suppeaksi, ettei lopputulos kerro tutkittavasta ilmiöstä juuri mitään (Tuomi & Sarajärvi 2018: 86). Teema-alueina haastattelurungossa olivat opetuksessa käytettävät tekstit ja tekstitaitojen opetus reaali-aineissa. Haastattelukysymykset ovat tutkimukseni liitteenä (liite 1). Opettajat tiesivät etukäteen sekä tutkimukseni aiheen ja tutkimuskysymykset että myös haastattelukysymykset. Uskoin saavani syvällisempiä vastauksia, kun opettajat olisivat jo hieman orientoituneet aiheeseen haastattelurungon avulla.

Opettajat olivat perehtyneet haastattelukysymyksiin etukäteen vaihtelevalla intensiteetillä, sillä Elisa ei ollut juuri ehtinyt pohtia asioita etukäteen, kun taas Terhi oli perehtynyt pikaisesti haastattelua ennen ja Anna puolestaan pohtinut asioita hyvinkin tarkasti – hänellä olikin haastattelussa mukanaan tiiviit muistiinpanot. Valmistautumistasolla oli myös vaikutusta haastatteluvastauksiin, koska Elisa lähti haastatteluun ikään kuin kylmiltään, kun Anna ja Terhi taas olivat orientoituneet aiheeseen jo valmiiksi syvällisemmin. Haastattelut kestivät kukin hieman alle tunnin, jonka aikana opettajat ehtivät vastata kaikkiin kysymyksiin. Toisaalta, jos aikaa olisi varattu enemmän, opettajien käsityksiin olisi voitu päästä vielä syvemmälle.

Minulla olevassa haastattelurungossa (liite 2) oli mukana muutamissa kysymyksissä lista erilaisista tekstitaidoista, jotta pystyin tarvittaessa näyttämään sitä opettajille saadakseni laajempia vastauksia. Opettajat pohtivat esimerkiksi tiedonalakohtaisia tekstitaitoja ensin omista lähtökohdistaan ja näytin listaa vasta, kun haastateltava oli pohdiskellut asioita omin voimin. En erityisesti korostanut olevani kiinnostunut heidän minäpystyvyyksäyksistään, vaan lähestyin heitä tekstitaitojen opettamiseen liittyvien käsityksien kautta. Tein tällaisen valinnan, koska ajattelin pystyvyyksäyksistä puhumisen voivan mahdollisesti alitajuisesti vaikuttaa heidän vastauksiinsa.

Tutkittavat opettajat ovat sattumalta kaikki naisia, mutta en näe sitä ongelmallisena, koska kolmen informantin perusteella ei voisi missään tapauksessa tehdä yleistyksiä sukupuolen vaikutuksesta vastauksiin. Opettajien opetuskokemus vaihtelee noviisista 20 vuoden kokeemukseen, mikä antaa mielenkiintoisen – toki määrällisesti hyvin suppean – kattauksen kokemuksen vaikutuksesta opettajan minäpystyvyyksäyksykseen ja käsityksiin tekstitaitojen opettamisesta. Vaikka haastateltavia oli vain kolme, katson saaneeni riittävän laajan aineiston tutkittavaksi, koska tavoitteenani oli selvittää nimenomaan opettajien käsityksiä tekstitaitojen opettamiseen liittyen. Muutamankin henkilön haastattelu voi tarjota merkittävää tietoa ja mahdollistaa keskittymisen myös yksityiskohtiin (Hirsjärvi & Hurme 2008: 59). Toisekseen laadullisessa tutkimuksessa ei edes pyritä yleistykseen (Tuomi & Sarajärvi 2018: 86). Kattavamman tutkimuksen tekemiseksi haastateltavia pitäisi kuitenkin olla luonnollisesti enemmän.

5.2 Aineiston analyysimenetelmät

Lähestyin tutkimusaineistoani kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin, koska halusin tutkia nimenomaan opettajien antamia merkityksiä, eli sitä, mitä he sanovat; näin voidaan saada näkyviin ja kuuluviin heidän näkökulmansa ja äänensä (Hirsjärvi & Hurme 2008: 28.) Litteroin haastattelut karkeasti, koska tutkimukseni kannalta olennaisinta oli päästä käsiksi nimenomaan sisältöön. Loin kullekin haastattelemalleni henkilölle pseudonyymien analyysivaihetta varten. Anna on toiminut opettajana 20 vuotta ja opettaa biologiaa ja maantietoa. Terhi puolestaan on työskennellyt opettajana 15 vuotta ja opettaa muiden opettamiensa aineiden lisäksi yläkoululaisille uskontoa. Elisa on tehnyt aiemmin lyhyitä sijaisuuksia äidinkielen opettajana ja opettaa nyt ensimmäistä vuotta pidemmässä työsuhteessa sekä äidinkielen että uskonnon opettajana. Hänellä on muodollinen pätevyys vain äidinkielen ja kirjallisuuden opettamiseen, mutta hänellä on kuitenkin pidempiaikainen sijaisuus myös uskonnon opettajana.

Analysoin haastatteluaineiston käyttämällä laadullisen, teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoja. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysia voidaan hyödyntää sekä yksittäisenä metodina että erilaisiin analyysikokonaisuuksiin yhdistettävänä teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysin keinoin voidaan analysoida erilaisia dokumentteja sekä systemaattisesti että objektiivisesti; dokumentiksi voidaan määritellä niin kirjat, raportit ja artikkelit kuin kirjalliseen muotoon muutetut haastattelut, dialogit ja keskustelutkin. Sisällönanalyysi voidaan jakaa esimerkiksi aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin. Aineistolähtöinen analyysi pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden, jolloin aikaisemmat havainnot, tiedot ja teoriat tutkittavasta ilmiöstä eivät saisi millään tavalla ohjata analyysin toteuttamista tai lopputulosta; ongelmallista tässä on se, että havaintojen katsotaan yleisesti olevan joka tapauksessa jollain tavalla teoriapitoisia. Teorialähtöinen analyysi puolestaan pohjaa esimerkiksi tiettyyn teoriaan tai malliin, jolloin tutkittavana olevaa ilmiötä määritellään jonkin olemassa olevan teorian tai tiedon mukaisesti. (mts. 103–110, 117.)

Analysoin aineiston käyttämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka sai tukea myös kielelliseen ilmaisuun ja puhetapoihin liittyvistä havainnoista. Tuomen ja Sarajärven (2018: 113) mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysi ei suoraan pohjautu teoriaan, mutta teoria voi olla ohjaamassa tai auttamassa analyysia. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ei tarvitse teorialähtöisestä sisällönanalyysista poiketen määrätä aineiston keruutapaa. Analyysivaihe voi edetä aluksi aineistolähtöisesti, jolloin vasta loppuvaiheessa siihen otetaan ohjaavaksi ajatukseksi mukaan teoria. Etenin haastatteluaineiston analyysissa nimenomaan aineistolähtöisesti keskittyen pääasiassa siihen, *mitä* sanotaan, mutta otin osin mukaan myös havaintoja kielellisistä ilmauksista ja havainnoista.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi voidaan jaotella prosessiksi, jossa ensimmäiseksi aineisto redusoidaan eli pelkistetään, toiseksi klusteroidaan eli ryhmitellään ja kolmanneksi abstrahoidaan niin, että teoreettiset käsitteet hyödynnetään valmiina, entuudestaan tiedettyinä. Etenin sisällönanalyysissa teoriaohjaavan sisällönanalyysin prosessin mukaan, jonka sain muokkaamalla Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisestä sisällönanalyysista muodostamaa prosessia: 1) kuuntelin ja aukikirjoitin haastattelut sana sanalta; 2) luin haastattelut ja perehdyin niiden sisältöön; 3) etsin pelkistetyt ilmaukset ja alleviivasin ne; 4) listasin pelkistetyt ilmaukset Excel-taulukon haastattelukysymysten mukaan opettajakohtaisesti; 5) etsin samankaltaisuuDET ja erilaisuudet pelkistetyistä ilmauksista; 6) ryhmittelin ja yhdistin pelkistetyt ilmaukset ja muodostin niiden perusteella alaluokat; 7) muodostin yhdistävien tekijöiden perusteella yläluokat. Teoriaohjaava sisällönanalyysi vaihtelee induktiivisen ja deduktiivisen välillä, sillä siinä

analyysi pohjautuu induktiiviseen päättelyyn, jonka lopputulosta ohjaa teoria. Mitä varhaisemmassa analyysin vaiheessa teoria on ohjaamassa päättelyä, sitä deduktiivisempaa se on ja vastaavasti mitä myöhäisemmässä analyysin vaiheessa teoria otetaan ohjaamaan päättelyä, sitä induktiivisempaa päättely on. (mts. 113–133.) Analysoin haastattelun hyvin sisältölähtöisesti ja yhdistin teoriaa vasta aivan loppuvaiheessa, joten analyysini oli hyvin induktiivista. Excel-taulukointi osoittautui toimivaksi ja järjestelmälliseksi tavaksi jäsenellä haastatteluaineisto teemoittain. Aluksi muodostin taulukon haastattelukysymysten perusteella, mutta myöhemmässä vaiheessa järjestelin ilmaukset tutkimuskysymysten alle. Esimerkki aineiston sisältölähtöisestä analyysistä on tutkimukseni liitteenä (liite 3).

Kirjoittaessani analyysia etenin tutkimuskysymysten pohjalta muodostamieni teemojen perusteella. Analysoin aineistoa nimenomaan sisältölähtöisesti, mutta erityisesti Elisan kohdalla tuin analyysia havainnoimalla myös kielellisiä ilmauksia, sillä hänen runsaasti käyttämänsä modaaliset, epävarmuutta ilmaisevat partikkelit *varmaan*, *ehkä* ja *no* sekä empimistä ilmaiseva *niinku*-partikkeli vaikuttivat myös hänen käsityksistään tekemiini johtopäätöksiin (VISK §1551, §861). Annan puheessa puolestaan kuului paljon hänen puhetavalleen ilmeisen ominaisia, sanojen tapailuun tai hakemiseen liittyviä partikkeleita *tota noin niin* ja *elikkä* (VISK §861), mutta nämä olen pääosin jättänyt esimerkkivirkkeistä pois. *Ja tota* oli tyypillinen virkkeen aloitus Terhin puheessa, mutta muutoin hänenkin puheensa oli haastattelussa hyvinkin johdonmukaista ja itsevarmaa.

6 ANALYYSI

Esittelen tässä luvussa tutkimuksen tulokset. Luvussa 6.1 vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, millaisia käsityksiä reaaliaineiden opettajilla on tekstitaidoista ja niiden opettamisesta. Luvussa 6.2 vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni ja esittelen, millainen rooli tekstitaitojen opetuksella on haastattelemieni opettajien opetuksessa. Luvussa 6.3 vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni eli siihen, millaisia käsityksiä reaaliaineiden opettajilla on itsestään tekstitaitojen opettajina. Luvun alaluvuissa esittelen opettajien käsityksiä sekä valmiuksistaan, kokemuksistaan ja haasteistaan tekstitaitojen opettajana että tuen tarpeesta ja yhteistyön merkityksestä. Esimerkkeihin viitataan numeroinnilla.

6.1 Opettajien käsityksiä tekstitaidoista ja niiden opettamisesta

6.1.1 Yleiset tekstitaidot

Opettajia pyydettiin kertomaan, mitä heidän mielestään kuuluu yleisiin tekstitaitoihin. Käsitukset yleisistä tekstitaidoista vaihtelivat eri osa-alueilla suppeahkosta laajempaan, mutta yhdistävänä tekijänä tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen taidot mainittiin ainoastaan painettujen tekstien osalta. Tiedonhakataidot yleisenä tekstitaitona nousivat esiin vain yhdellä haastatelluista opettajista.

Tulkitsemistaidoista opettajat nostivat esiin teknisen, ymmärtävän ja tulkitsevan lukutaidon sekä tekstilajien tunnistamisen (esimerkit 1–3). Opettajien käsitysten välillä oli hienoisia eroja, sillä Elisa nosti esiin ainoastaan (1) tekstilajien tunnistamisen, Terhi (2) teknisen ja ymmärtävän lukutaidon, kun taas Anna (3) nimesi teknisen ja ymmärtävän lukutaidon lisäksi myös tulkitsevan lukutaidon ikään kuin ymmärtävän lukemisen edistyneempänä tasona – hän huomautti, ettei pelkkä ymmärtäminen riitä, vaan tekstistä tulee osata tehdä myös tulkintoja. Opettajien käsitykset tekstien tulkintaan liittyvistä tekstitaidoista vaikuttivat liittyvän vain painettuihin teksteihin, sillä kukaan opettajista ei nostanut tässä yhteydessä esiin esimerkiksi visuaalisia tai puhuttuja tekstejä.

1) Lähinnä just se että **tunnistaa** niinku ne **tekstilajit** --. (Elisa)

2) No tota mä ajattelin näin että se pitää sisällään kaks semmosta pääelementtiä. Elikkä toinen on semmonen **luetun ymmärtäminen** ja sen tietysti edellytyksenä semmonen **peruslukutaito**. Sekään ei oo itsestään selvyys yläkoulun puolella. -- (Terhi)

3) -- hän (oppilas) **osaa lukea kunnolla, ymmärtää lukemansa** – ja ei riitä että se pelkästään ymmärtää sitä lukemaansa, mutta osaa myöskin tehdä niistä asioista **tulkintoja**, mitä on niinku käsitelty. (Anna)

Myös **tekstien tuottamisen taidot** tuntuivat opettajien käsityksissä sisältävän ainoastaan painettujen tekstien tuottamiseen liittyviä taitoja. Aivan erityisesti nousi esiin tekninen kirjoitetun tekstin tuottamisen taito, sillä opettajat mainitsivat kirjoitustaidon sekä käsin että koneella, käsialan ja kokonaisilla lauseilla vastaamisen (esimerkit 4–6). Lisäksi mainittiin tekstien tuottaminen tarkoituksen ja tekstilajin mukaan. Tuottamistaitojen repertuaarin osalta opettajien näkemyksissä on havaittavissa vaihtelua: Elisan (4) mukaan siihen kuuluvat tekstilajitaidot sekä lisäksi kirjoittaminen ymmärrettävällä käsialalla ja kokonaisiin lausein. Annan (5) mukaan myös tuottamistaitoihin kuuluvat yhtäältä tekniset perustaidot ja toisaalta ymmärtämisen elementti. Anna mainitsi erikseen käsin ja koneella kirjoittamisen. Terhin (6) käsityksen mukaan taas yleisten tekstitaitojen toinen pääelementti lukemisen ohella on yleensäkin tekstin tuottamisen taito. Kuten muillakin opettajilla, myös Terhin kohdalla nousee esille tekstin ajatteleminen vain painettuna tekstinä, sillä hän piti tärkeänä, että oppilas osaa vastata tarkoituksenmukaisesti riippuen siitä, *vastataanko esseekysymykseen vai johonkin toisenlaiseen*; hän tarkoitti *toisenlaisella* selkeästi jotakin esseestä poikkeavaa, kirjoitettua tekstiä.

4) Lähinnä just se että **tunnistaa** niinku ne **tekstilajit** ja **miten ne kirjoitetaan** ehkä seki vähä just että **minkälaista kieltä** niissä voi käyttää, just että jossaki voi olla niinku vapaamuotoisempaa ja kun taas jossaki pitää olla vaikka vähän virallisempaa tai muodollisempaa. -- Ja tottakai **käsiala** ja se että **vastaa kokonaisiin lausein** --. (Elisa)

5) -- sitten, osaa **kirjoittaa ymmärrettävää tekstiä** ja osaa kirjoittaa sekä **käsin** että myöskin **koneella**, -- . Ja sitten -- myöskin **käsiala** kuuluu tekstitaitoihin --. (Anna)

6) Ja sitten toinen puolisko minun käsityksessä on se **oman tekstin tuottaminen**, se on niinku **tarkoituksenmukaisen** tekstin tuottaminen nimenomaan. Ja totta..vastataanko esseekysymykseen vai johonkin toisenlaiseen...minkälaista tekstiä halutaan, ni kyky tuottaa sitä. (Terhi)

Tiedonhakutaidot yleisenä tekstitaitona nousivat esiin vain Annalla (7), joka nosti esiin paitsi tiedon etsimisen erilaisista lähteistä, myös lukustrategioiden hallinnan, kuten esimerkiksi selailevan ja silmäilevän tiedonhaun. Anna tuntuikin käsittävän tiedonhaun sekä tiedon etsimisenä vielä valitsemattomasta tekstistä että myös tekstinsisäisenä asiana tilanteessa, jossa teksti on jo valittu tai annettu. Tässä yhteydessä Anna nosti painettujen tekstien ohella esiin myös verkkotekstit.

7) -- sitten, osaa **hakea tietoa erilaisista lähteistä**, netistä, oppikirjoista. Ja sitten tiedonhaun kannalta on niinku keskeistä semmonen **selaileva, silmäilevä tiedonhaku**, että **löytää** niitä **asioita oikeista paikoista**, esimerkiks kirjoissa osaa lukea otsikoita ja huomaa sitten tota niin erilaisilla fonteilla ja tummennuksilla painotettuja asioita. (Anna)

6.1.2 Tiedonalan tekstitaidot

Opettajat näkivät, että heidän opettamisissaan oppiaineissa tarvitaan sekä yleisiä että tiedonala-kohtaisia tekstitaitoja, joskin niiden erottaminen toisistaan sisälsi melko runsaasti rajankäyntiä ja pohdiskelua. He nimesivät haastattelussa tiedonala-kohtaiset tekstitaidot aluksi osittain melko suppeina, myös aiemmin luetulemansa yleiset tekstitaidot niihin sisällyttäen, mutta jokainen laajensi tiedonala-kohtaisten tekstitaitojen skaalaa nähtyään listan erilaisista mahdollisista tekstitaidoista (3. haastattelukysymyksen yhteydessä, ks. liite 2). Tuon esiin listan vaikutuksen seuraavissa kappaleissa olevien esimerkkien avulla. Uskonossa tarvittaviksi tiedonalan tekstitaidoiksi nähtiin opiskeltujen asioiden yhdistäminen tekstiksi sekä käsitteiden hallinta. Biologiassa ja maantiedossa tarvittaviksi tekstitaidoiksi puolestaan mainittiin yleisten tekstitaitojen lisäksi käsitteiden hallinta ja kuvallisen materiaalin tulkinta. Tekstitaitolistan vaikutuksesta tiedonalan tekstitaidoiksi nousivat sekä uskonossa että maantiedossa ja biologiassa myös yleisiksi tekstitaidoiksi sopivat tiedonhaku-aidot, puhuminen ja kuunteleminen.

Tekstien tulkitsemiseen liittyviksi tiedonalan tekstitaidoiksi (esimerkit 8–11) nimettiin ikään kuin pohjaksi myös yleisiä tekstitaitoja, kuten lukeminen, ja vain Anna nimesi aidosti tiedonala-kohtaisia tekstitaitoja. Tekstitaitolistalla oli merkittävä vaikutus erityisesti Terhin ja Elisan vastauksiin, joskaan sen näkeminenkään ei johtanut heitä nimeämään tiedonala-kohtaisia tekstitaitoja järin laajasti. Sekä Terhi (9) että Elisa (10) nimesivät listaa tutkailtuaan uskonossa tarvittaviksi, tekstien tulkintaan liittyviksi tiedonalan tekstitaidoiksi vain yleiseksikin tekstitaidoksi sopivan kuuntelemisen. Kuunteleminen tuntui kuitenkin rajoittuvan heidän käsityksissään mielenkiintoisesti lähinnä opettajan opetuspuheen, ohjeiden ja tehtävänantojen kuuntelemiseen, eivätkä he nostaneet esiin esimerkiksi ääninauhoitteiden kuuntelemista. Lisäksi täytyy huomata, ettei Elisa pitänyt kuuntelemista välttämättä tekstitaitona, mihin viittaisi näkemys kuuntelemisesta *sellaisena itsestäänselvytenä*, ikään kuin synnynnäisenä perustaitona.

8) Eli semmonen ihan perus, peruslukeminen, sitä kautta luetun ymmärtäminen. Ja sitte ku ei lueta paljon ku se on hankalaa, ni sit ei pystytä myöskään tuottamaan omaa tekstiä. Eli näitä kaikkia tarvitaan, **peruslukutaitoo, luetun ymmärtämistä, tekstin tuottamista**. (Terhi)

9) (Tekstitaitolistaa silmäiltyään) Mä nään, että tää on sit jo sitä seuraavaa askelta, -- että kun nää (perustaidot) olis ensiks hallussa ni sitte tämäkin alkaa luonnistumaan toi mitä tossa (listassa). Lukeminen tulee, **kuunteleminen**, tuokin on hyvä. (Terhi)

10) Mut tietysti aina **kuunteleminen** kanssa tietysti, että vaikka se että kuuntelee **opettajan ohjeita** ja näin **tehtävänantoja** et onha ne tietysti ihan sellasia itsestäänselvyksiä. (Elisa)

Biologian ja maantiedon oppiaineessa tarvittavista tekstien tulkintaan liittyvistä tekstitaidoista (11) nousi esiin käsitteiden hallinta, erilaisen kuvallisen materiaalin, kuten diagrammien ja karttojen tulkinta sekä tiedon luotettavuuden arviointi. Näistä yleiseksikin tekstitaidoksi sopiva tiedon luotettavuuden arviointi nousi esiin tekstitaitolistan myötä, mutta muut – nimenomaan tiedonalan tekstitaidot – Anna nimesi oman pohdiskelunsa tuloksena. Tässä näkyikin paitsi hänen huolellinen valmistautumisensa haastatteluun, myös oppiaineiden luonteen syvälinen ymmärtäminen. Käsitteiden hallinnan merkitys myös uskonnon oppiaineessa nousi myöhemmin Terhin (12) näkemyksissä esiin, sillä hän totesi oppilaiden taitoja pohtiessaan käsitteiden hallinnan olevan tekstin ymmärtämisen edellytys.

11) Oikeestaan menee (biologia ja maantieto) niinku yhdessä, ku se on oikeestaan hyvin samanlaista kuitenkin elikkä tietenki se että **osaa lukea, kirjoittaa**, sitte toi **tiedonhaku** on tärkeätä. – Sitte, tota noin niin, sekä biologia että maantieto on kumpikin hyvin käsitteellisiä, ni se **käsitteiden hallitseminen** ja sitä kautta tekstin ymmärtäminen on erittäin tärkeätä. Ja sitte -- käytetään paljon **kuvallista materiaalia**, erilaisia diagrammeja, niitä **pitää osata ja** voiko sanoa, **uskaltaa tulkita** myöskin. (Anna)

12) Sen oon huomannu, että, et jos **käsitteet** on vieraita, ni eihän se koko teksti avaudu silloin eikä se asia avaudu. (Terhi)

Tekstien tuottamiseen liittyvinä tekstitaitoina (esimerkit 13–21) nähtiin uskonnon oppiaineessa esimerkiksi PowerPoint-esityksen laatiminen ja opiskeltujen asioiden yhdistäminen tekstiksi, kun taas biologian ja maantiedon tiedonalan tekstitaidoista nousi esiin diagrammien tuottaminen ja tutkimuksien teko havainnoiteineen ja raportointeineen. Tekstitaitolistan vaikuttamana myös yleiseksikin tekstitaidoiksi sopivat puhuminen ja esiintyminen nähtiin tiedonalojen tekstitaitoina.

Esseen kirjoittaminen nähtiin olennaisena uskonnon oppiaineeseen liittyvänä tekstitaitona. Sekä Elisan (13) että Terhin (14–15) näkemys esseessä vaadittavista tekstitaidoista noudattelee ajatusta tiedonmuodostuksen merkityksestä osana tiedonalalle tyypillisen tekstin ymmärtämistä – esseen kirjoittamisen nähtiin edellyttävän niin eettisen ongelman hahmottamista kuin omaa pohdintaa ja ajatteluakin. Toisaalta esseen kirjoittamisen voisi tuki katsoa kuuluvan myös yleisiinkin tekstitaitoihin. Elisan käsitys uskontoon kuuluvista tiedonalan tekstitaidoista oli kuitenkin varsin epävarma, mikä näkyi esimerkiksi runsaana, epävarmuutta ilmaisevan *ehkä*-partikkelin käyttönä (VISK § 667). Hän pohti oppiaineessa tarvittavia tekstitaitoja aluksi lähinnä sen kautta, missä oppilailla oli ollut haasteita ja nosti esiin kokemustensa pohjalta (16) esseen kirjoittamisen ohella myös PowerPoint-esityksen laatimisen.

13) Esseen kirjoittaminen ainakin jos yseillä on joku tämmöinen eettinen analyysi ni ainaki **eettisen ongelman hahmottamista** ja semmosta sitte myöskin sitä **omaa pohdintaa, ajattelua** tietysti ois hyvä olla kanssa. (Elisa)

14) -- **Opiskeltujen tietojen yhdistäminen tekstiksi** tulee uskonnossa, me tehään tiiviitä muistiinpanoja, mutta kirjoitappas niistä sitten essee. Sitä mä kans pitäsin tärkeenä. Mää nyt pysysin tossa mitä mää. (Terhi)

15) **Essee**, mun mielestä on, koska siinä pääsee pohdiskelemaan ja kattomaan asioita eri näkökulmista ja selittämään taustoja ja kertomaan seurauksista. (Terhi)

16) -- ehkä just semmonen et **ois pitänyt ehkä itekin opettaa sitä** et -- powepointissa ei tartte olla, niinku et ne on tavallaan sellaset karkeet muistiinpanot, ei tarvii jokaista asiaa kirjottaa sinne erikseen, -- että esimerkiks, miten joku **powepoint-esitys** laaditaan, miten paljon sinne tarvitaan tekstiä, mitä sinne pitäs kirjottaa. Tai samalla lailla nyt ysiens kanssa, jos oli vaikka niinku joku **eettinen analyysi** että tota tarkoitus oli et se on joku esseetyyppinen tai semmonen, niin ni kyllähän tietysti ysit jonkun verran esseitä oli kirjoitatanu mut ehkä siinäki huomaa sen, et sitäki **ois pitänyt sit vielä enemmän opettaa miten essee laaditaan**. (Elisa)

Opettajien käsitykset tiedonalakohtaisten tekstien tuottamisesta sisälsivät aluksi erityisesti kirjoitettujen tekstien ja graafisten esitysten tuottamista. Oppituntiansa tekstitoimintaa pohdiskellessaan Anna (18–19) kertoi hänen tunneillaan tehtävän myös erilaisia tutkimuksia ja niihin liittyviä raportointeja. Puhumista ei ollut entuudestaan ajateltu tekstitaidoksi, mutta tekstitaitolistan myötä Anna (20) ja Elisa (21) olivat kuitenkin valmiita hyväksymään myös puhumisen opettamassaan oppiaineessa tarvittavaksi tekstitaidoksi.

17) Tääl on just toi **tiedon luotettavuuden arviointi** mikä on hyvä ja justin noi **tulkinnat** mitä minulla tuli, no ja sitte kanssa että **tuottaa tietokoneella** noita **diagrammeja** ja muita. (Anna)

18) Yläkoulun puolella on niinku tämmöstä **tutkimuksen tekoa** ja siihen liittyen tämmösiä **pieniä raportointeja** ja niitä tulee enemmän, mutta tässä nyt syksyllä ei oo vielä ehditty niin paljon. (Anna)

19) -- esimerkiks maantieteessä liittyen tähän **lähialueen tutkimiseen** ja sitten biologiassa tota noin niin, meillä on ihmisen biologia tällä hetkellä menossa, ni siihen liittyen **erilaista tutkimusta** tulee ja sitten kasiluokalla ollaan **tutkittu metsiä** ja siihen liittyen tulee niitä tehtäviä. Elikkä meillä on välineet luokassa, joita käytetään ja he sitten vaikka **käyttää mikroskooppia** ja sitten tota niin **piirtää näkemänsä** ja tämän tyypistä. (Anna)

20) Jouduin nimittäin paljon miettimään sitä, mitä kaikkee kuuluu tekstitaitoihin, ja tosson (listassa) toi **puhuminen**, on semmonen että tota noin niin, sitä **en ollu itse ajatellu sinne ollenkaan**. -- Se (puhuminen) ei tuu niinku heti mieleen, et se tekstitaito on niin mielettömän laaja kuitenkin. (Anna)

21) Puhumisessa, no tota joo, jos on vaikka joku ryhmätyö ni onha se siinä tietysti semmonen **esiintyminen ja puhuminen** kanssa ehtomasti. (Elisa)

On huomattava, että kukin opettaja mielsi tiedonalakohtaisiksi tekstitaidoiksi myös samoja, joita he pitivät yleisinä tekstitaitoina; mitä ilmeisimmin käsitteet sekoittuivat. Vasta erilaisten tekstitaitojen listaa näytettyäni heille ikään kuin muistui mieleen lisääkin heidän opettamissaan oppiaineissa tarvittavia tekstitaitoja. Tekstitaitojen pohtiminen koettiin osin haastavaksi esimerkiksi oman epäpätevyuden tai yleensäkin tekstikäsitteiden laajuuden vuoksi. Elisan

vastauksista kuultaa epävarmuus, mikä näkyy erityisesti sananvalinnoissa: puheessa nousi esiin aiemmin mainitun empimisen lisäksi esimerkiksi sanat (22) *hankala* ja *vieras maaperä*. Anna puolestaan oli valmistautunut haastatteluun huolellisesti muistiinpanojen kera, joten hän pystyi vastaamaan niiden pohjalta varsin selkeästi, joskin sisällyttäen puheeseensa runsaasti itselleen ilmeisen tyypillisiä, sanojen tapailuun tai hakemiseen liittyviä partikkeleita (11, 19) *tota noin niin* ja *elikkä* (VISK §861).

22) Tuo on vähän **vierasta maaperää** itelle ku en oo silleen hirveesti sitä opettanu, enkä oo ees pätevä uskonnon opettaja, mutta tota sen pohjalta mitä oon syksyllä muutaman kuukauden opettanu – jotenki **hirmu hankala miettiä**. (Elisa)

Opetussuunnitelman (POPS2014: 404–405) linjaukset nostavat esiin uskonnoille ominaisten kielen, symbolien ja käsitteiden tulkinnan sekä uskonnon ja tieteen kielen välisten erojen ja erilaisten argumentaatiotapojen havaitsemisen ja arvioimisen. Myöskään Terhin käsitys tiedonalakohtaisista tekstitaidoista ei juuri noudattanut opetussuunnitelman linjauksia, vaan oli varsin suppea käsittäessään yleisten tekstitaitojen lisäksi vain kuuntelemisen ja opiskeltujen tietojen yhdistämisen tekstiksi. Toisaalta hän kuitenkin myöhemmin totesi, että ilman käsitteiden ymmärtämistä ei välttämättä voi ymmärtää koko tekstiä.

Annan näkemys biologiassa ja maantiedossa tarvittavista tekstitaidoista noudattelee monin osin opetussuunnitelman (POPS2014: 379–388) asettamia tavoitteita; käsitteiden ymmärtäminen, visuaalisen materiaalin lukeminen ja tulkitseminen, tiedon luotettavuuden arviointi sekä tieto- ja viestintäteknologiset taidot liittyvät olennaisesti molempiin oppiaineisiin. Anna ei tosin vielä tiedonalakohtaisia tekstitaitoja pohtiessaan maininnut tutkimustaitoja, jotka opetussuunnitelmassa korostuvat molemmissa oppiaineissa, mutta toisaalta toi ne myöhemmin esille teksteihin liittyvää toimintaa avatessaan. Mojen (2015: 257) mukaan oppilaille tulisikin opettaa tiedonalalle olennaisia tiedonmuodostuksen tapoja, kuten esimerkiksi kysymysten esittämistä ja muodostamista sekä päätelmien haastamista ja kiistämistä. Biologiassa ja maantiedossa nimenomaan tutkimustaidot – esimerkiksi havainnointi, johtopäätökset ja raportointi – ovat keskeinen osa tiedonmuodosta; uskonnessa taas Elisan ja Terhin näkemys eettisen ongelman hahmottamisesta, eri näkökulmien huomioimisesta ja oman pohdinnan merkityksestä esseen työstämisessä muodostavat tärkeän yhteyden tekstitaitojen ja tiedonmuodostuksen välille (POPS2014: 380–388; 404–408).

Opettajien tekstitaitokäsitysten taustalta on nähtävissä myös heidän **tekstikäsitteensä**. Niissä nousee voimakkaasti painettujen, erityisesti koulun tekstimaailmaan kuuluvien tekstien

ylidustus. Tekstien ja tekstitaitojen nimeäminen sisälsi kuitenkin käsityksiä avartavaa pohdiskelua, mihin vaikutti osaltaan kolmannen haastattelukysymyksen yhteydessä näyttämäni tekstitaitolista (liite 2) ja viidennen haastattelukysymyksen yhteydessä lista erilaisista teksteistä. Elisa (23) pohdiskeli matematiikan tekstienkin olevan *tavallaan* tekstejä ja Anna (24) puolestaan aprikoi, voisiko myös PowerPoint-esityksiä pitää teksteinä. Terhi (25) kertoi lähteneensä uskonnon oppiaineessa tarvittavia tekstitaitoja pohtiessaan aluksi *johonkin omaan putkeen*. Haastattelun myöhemmässä vaiheessa hän kertoi (26) hyödyntävänsä opetuksessaan runsaasti videoita ja joskus blogejakin, mutta ei ollut ajatellut niitä ennen haastattelua teksteinä, vaan ajatelleensa teksteiksi vain painettuja tekstejä.

23) Just ku itteki mietin ni onhan tosiaan **matikassa** ni onhan nekin **tekstejä tavallaan** ne mitä sielläki, tai just että maantiedossaki onhan se kartanlukeminen ja tämmönen. (Elisa)

24) -- **voiko ajatella** sen, että näihin teksteihin kuuluu myöskin ne omat **PowerPoint-esitykset**, mitä on, ja siellä on tekstiä, siellä on kuvaa, siellä on videoleikkeitä, diagrammeja sekä kuvan tulkintaa, diagrammien tulkintaa. (Anna)

25) Et sitä ehkä lähti **johonkin omaan putkeen** menemään tuossa (aluksi vastaukset) mutta kuunteleminen, joo. (Terhi)

26) Tuol oli mulla jonku blogikin, elikkä sit semmosen, kato **tää laajentaa munki käsitystä!** Emmä niinku ajatellu, et video liittys tähän, **mä vaan mietin sitä painettua tekstiä.** (Terhi)

Elisa otti ainoana esille (27) laajan tekstikäsitteilyn, mutta kuitenkin nosti yleisiksi tekstitaitoiksi vain (4) tekstilajitaidot ja kirjoittamisen; laaja tekstikäsitteily ei siten vaikuttanut vielä heijastuvan hänen oppituntiansa tekstimaailmaan. Toisaalta hän mielsikin sen kuuluvan (28) *äikän puolelle*. Elisan mukaan (29) koulun toimintakulttuuri saattoi ohjata opettajia pysyttelemään oman oppiaineensa sisältöjen opetuksessa. Elisan käsityksessä heijastuukin melko tiukka oppiainekohtaisuus ja tekstitaitojen mieltäminen nimenomaan äidinkielen opetukseen, minkä seurauksena hänen oli haastava pohtia tekstitaitoja uskonnon oppiaineessa.

27) --. Ehkä sekin, että ymmärtää mikä on teksti, että teksti ei oo pelkästään joku kirjoitettu teksti vaan et se voi olla myös vaikka kuva, -- et niinku ymmärtää sellasen **laajan tekstikäsitteilyn** myöskin noi on varmaan sellaset yleisimmät perusjutut. (Elisa)

28) Se laaja tekstikäsitteily et sen niinku jotenki muistaa siellä jotenki tuoda niinku esille, mut tää nyt taas menee **sinne äikän puolelle**. (Elisa)

29) Mä en tiedä onko meillä vähä semmonen **kulttuuri** muutenki että niinku aina aatellaan että jokaisella on se **oma oppiaineensa** ja sitte kaikki tekee niinku siellä niitä **oman oppiaineensa parissa**. Et matikanope et sillä on vaan se matikan opetus ja fysiikalla fysiikan ja sitte on liikunta ja kotsa ja näin. -- Mut se on jotenki jännä mite sitä **ei osaa tässä uskonnossa tekstitaitoja ajatella** ku se on jotenki **niin vahvasti siellä äikässä** ja tosiaan ku se on se **meidän kulttuurikin** ehkä vähän semmonen. -- (Elisa)

Annan tekstikäsitely taas oli osin erityisen laaja, sillä hän käsitti (30–31) visuaaliseksi tekstiksi myös maastotutkimuksen yhteydessä tarkasteltavan luonnon ja tekstitaitona vastavasti luonnon havainnoinnin. Kuitenkin Annan (32) näkemys oppilaan tarvitsemista tekstitaidoista – luku- ja kirjoitustaidosta sekä tiedonhakumenetelmistä – yläkoulun alkaessa keskittyy hyvin pitkälti vain painettuihin teksteihin liittyviin teknisiin tekstitaitoihin. Terhi puolestaan oli ajatellut teksteiksi vain (26) painettuja tekstejä, mikä vaikutti näkyvän myös hänen tekstitaitokäsityksessään: hänen vastauksistaan sai osittain sen käsityksen, että hänen mielestään tekstitaidot olisivat pitkälti nimenomaan (33) oikeinkirjoitustaitoja ja tekstitaitojen opettaminen näin ollen erityisesti kielenhuollon pitämistä esillä, sillä tekstitaitojen opetusvastuun jakautumista pohtiessaan hän arveli oppilaiden osaavan nimetä opettajat, jotka muistuttavat oppilaita *väli-merkkien laittamisesta*.

30) Jos ajattelee sitä visuaalista niin, jos me lähdetään niinku oppilaiden kanssa tuonne luontoon, siellä on esimerkiksi jääkauteen liittyviä muodostumia ja me otetaan niitä siellä esille ni nehän on ikään kuin tällasta **visuaalista tekstiä** ja sitte kuitenkin koska se asiahan vois olla kuvana siellä luokassa. (Anna)

31) -- heidän piti tehdä havaintoja tuolta luonnosta, eli tällanen **luonnon havainnointi** menis myöskin kyllä tähän sitten. (Anna)

32) (Tullessaan yläkouluun oppilaan) -- pitää niinkun osata niinkun **lukea, kirjoittaa kunnolla** jo kun tullaan tänne, käyttää erilaisia **tiedonhakumenetelmiä** myöskin --. (Anna)

33) Et varmaan jos opiskelijoilta kysytään, ni ne melkein osais nimetä, et ketkä muistuttelee aina, et **väli-merkit paikoilleen**. (Terhi)

Opetussuunnitelmassa (POPS2014) kaikkiin oppiaineisiin sisältyvä monilukutaito määritellään taitona tulkita, tuottaa ja arvottaa erilaisia, laajasti käsitettyjä tekstejä; laaja-alainen tekstikäsitely kattaa ”sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa”. Tulkinnan ja tuottamisen kohteena voivat olla niin kirjoitetut, puhutut, painetut, audiovisuaaliset kuin digitaalisetkin tekstit. Monilukutaito sisältää myös tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen osa-alueet. (mts. 22, 283–284.) Opetussuunnitelman linjaukset monilukutaidosta tekstikäsitelyksineen eivät haastattelun perusteella olleet opettajilla vielä aivan sisäistettyjä, sillä sekä heidän teksti- että tekstitaitokäsityksensä pysyttelivät kirjoitettujen tekstien ympärillä – esimerkiksi puhuttuja tekstejä ei kukaan mieltänyt tekstitaitoihin liittyvänä ennen haastattelua.

Tiedonhakutaidot koettiin tärkeänä tiedonalan tekstitaitona (esimerkit 34–42), joskin se Annaa lukuun ottamatta nousi esiin vasta tekstitaitolistan myötä. Myös tiedonhakutaitojen taustalla näkyi tekstien ajattelemisen nimenomaan painettuina teksteinä tai verkkoteksteinä, sillä

kukaan opettajista ei maininnut tiedon etsimistä esimerkiksi audiovisuaalista teksteistä. Opettajien mukaan oppilaiden tulisi osata (34–36) etsiä tietoa oikeasta kohdasta, (35) löytää tietoa, jota ei sanota tekstissä suoraan sekä etsiä tietoa (36) erilaisista lähteistä, kuten oppikirjasta ja muista painetuista teksteistä sekä sähköisistä materiaaleista. Tiedonhakutaidot näyttäytyivät opettajien haastatteluissa hieman eri tavoin, sillä Elisa (34–35) piti tärkeänä yleensäkin tiedonhakuja, kun taas Anna nimesi erikseen erilaisia lukustrategioita, kuten esimerkiksi (7) silmäilevän ja selailevan tiedonhaun. Terhin (37) mukaan hänen oppitunneillaan tiivis aikataulu edellytti opettajajohtoista muistiinpanojen tekemistä, sillä 7.-luokkalaiset eivät hänen käsityksensä mukaan vielä kyenneet itsenäiseen tiedonhakuun ja muutoinkin se olisi vaatinut enemmän aikaa. Tietoa etsittiin kuitenkin tarvittaessa puhelimilla.

34) Ja sit ehkä seiskojen kanssa jos miettii jos vaikka Raamattua ollaan katottu -- et se pitää niinku osata **katsoa** niinku **oikealta kohdalta** se, oikealta puolelta sen kirjan. (Elisa)

35) -- just sitä tiedon etsimistä, et pitää osata niinku kattoo, et missähän kohdassa tää vois olla, että se **ei oo** siellä **välttämättä sanottu** siellä **suoraan**, ni sitte se pitäski osata sieltä etsiä. (Elisa)

36) Tiedonhaku on tärkeätä, **osaa hakee** sen **tiedon** sekä siitä **oppikirjasta** että myös **muusta materiaalista**, ja sitten tota näistä **sähköisistä materiaaleista**. (Anna)

37) Joo, on **puhelimilla tiedonhakuja**. -- Nyt täytyy sanoo, että ku se on niin vähäistä se meidän tuntimäärä, ni kyllä se semmosta opettajajohtoista kirjoittamista on, et **kaikista ei oo vielä seiskalla ettimään** ja **aikataulu** tulee siinä vastaan. (Terhi)

Opettajat pitivät tärkeänä tiedonhakuun liittyvänä tekstitaitona myös tekstien kriittistä tulkintaa, kuten lähdekritiikkiä ja tiedon luotettavuuden arviointia (esimerkit 38–42). Kriittinen tulkinta näyttäytyi opettajien käsityksissä esimerkiksi (40) Wikipedian välttämisenä, (41) mielipiteen ja faktan erottamisena sekä (42) sen ymmärtämisenä, onko teksti tuotettu jonkun tarpeisiin. Wikipedian – tai yleensäkin tietyn lähteen – näkeminen automaattisesti huonona lähteenä heijastaa varsin pinnallista käsitystä lähdekritiikistä, sillä esimerkiksi juuri Wikipediassa on runsaasti myös lähteistettyjä, päteviäkin artikkeleja.

38) Nyt tulee vaikka se kasien ryhmätyö taas mieleen et just vaikka tuo **tiedonhaku** on kans ja se **lähdekritiikki** siellä. - ja -- ku etsitään tietoa et osaako **oikeilla hakusanoilla** ettiä, -- et seki on semmonen joka tähän oppiaineeseen kyllä kuuluu. (Elisa)

39) Tääl on just toi **tiedon luotettavuuden arviointi** mikä on hyvä. (Anna)

40) Jotkut -- osas sitäkin miettii siellä sitä **lähdekritiikkiä** että jos tää oli Wikipediasta vaikka otettu et onks tää välttämättä tai jotenki että ei otettu sitä tietoo koska se oli Wikipediasta tai jotenki näin. (Elisa)

41) Ni sit voijaan aina välillä tutkailla jonkun blogia, että mitä joku Intian-kävijä, harrastelija, kirjottaa, ni kyllhän siinä pitää niinku ymmärtää, et tää on jonkun ihmisen, ei mikään absoluuttinen tieto, **ei mikään fakta vaan mielipide**. (Terhi)

42) Sit se, että ymmärtää, että onko joku teksti **tuotettu** niinkun **jonkun tarpeisiin**. Kenen tää uutinen on, mistä maasta. **Lähdekritiikki**, joo. (Terhi)

Monilukutaidon harjoittelun tulisi yläkoulussa painottua kaikissa oppiaineissa analyttiseen, kriittiseen ja kulttuuriseen lukutaitoon (POPS2014: 283). Reaaliaineiden tiedonmuodotukseen olennaisesti kuuluva kriittinen ajattelu mainitaan uskonnon oppiaineen tehtävänä erikseen ja maantiedon oppiaineessa kriittistä ajattelua todetaan tarvittavan uutistapahtumien taustoja ja seurauksia pohdittaessa; biologiassa ja maantiedossa korostetaan erityisesti syy- ja seuraussuhteen ymmärtämistä. Kriittisellä lukutaidolla voidaan katsoa tarkoitettavan uskonnon oppiaineessa myös esimerkiksi uskontojen ja katsomuksien tarkastelua eri näkökulmista sekä argumentoinnin tapojen sekä uskonnon ja tieteen kielen eroavaisuuksien tutkistelua. (POPS2014.) Nämä näkökulmat eivät kuitenkaan nousseet esiin Elisan vastauksissa, kun taas Terhin näkemys tekstin kirjoittamisen taustalla olevien intressien huomaamisesta sekä faktan ja mielipiteen erottamisesta noudattelee kriittisen ajattelun tavoitetta. Annan vastauksissa kriittisen tulkinnan tavoitteet eivät vaikuttaneet näkyvän, sillä maantiedossa tulisi seurata uutisia, sijoittaa ne kartalle ja pohdiskella kriittisesti sekä uutisten taustoja että alueellisia merkityksiä (mts. 385), biologiassa taas tavoitteena on oppia tarkastelemaan sekä ilmiöitä että erilaisia tietolähteitä kriittisesti (mts. 381). Anna kuitenkin piti tiedon luotettavuuden arviointia tärkeänä, muttei avannut näkemystään enempää.

6.1.3 Tekstitaitojen opetusvastuu

Opettajien käsitykset myös yleisten tekstitalojen opetusvastuusta vaihtelivat niin ala- ja yläkoulukohtaisiin kuin oppiainekohtaisiin. Elisan käsitykset sisälsivät pohdiskelevaa rajankäyntiä, kun taas Annalla ja Terhillä tuntui olevan selkeä näkemys opetusvastuun jakautumisesta.

Luokanopettajien vastuulla nähtiin olevan perustaitojen opettaminen. Annan (43) käsityksen mukaan kuuden alakouluvuoden jälkeen aloittaessaan yläkoulun oppilaan tulisi osata lukea ja kirjoittaa kunnolla sekä käyttää erilaisia tiedonhakumenetelmiä.

43) Paljon menee sinne alakoulun puolelle eli **luokanopettajan vastuulla**, elikkä siinä pitää niinkun osata niinkun **lukea, kirjoittaa** kunnolla jo kun tullaan tänne, käyttää erilaisia **tiedonhakumenetelmiä** myöskin. (Anna)

Yläkoulun aineenopettajien vastuulla puolestaan nähtiin olevan sekä yleisten tekstitaitojen että tiedonalan tekstitaitojen opettaminen (esimerkit 44–47). Yleisten tekstitaitojen opettamisen nähtiin olevan esimerkiksi (44) alakoulussa opittujen taitojen kartuttamista ja (45) esseen kirjoittamisen opettamista.

44) -- mutta jollakin tavalla tota noin niin sysäisin sitä vastuuta sinne alakoulun puolelle hyvin voimakkaasti, ne on kuitenkin kuus vuotta siellä eli **sieltä pitää tulla jo tietyllä tasolla tänne** ja täällä sitte **jatketaan** sitä totanoinniin **kartuttamista**. (Anna)

45) Kyllä varmasti, kyllä varmaan jos miettii **lukemista ja kirjoittamista** vois niitä **muissakin oppiaineissa opettaa**, esim jos on joku historia tai bilsa tai mantsa jos tehdään tutkielma tai essee ni kyllä siellä pitäs mun mielestä käydä sitä läpi et miten essee kirjoitetaan. (Elisa)

46) -- ja sitten täällä kyllä **aineenopettajakin on omalta osaltaan vastuussa** näistä tekstitaitoihin liittyvistä asioista, eli käyttää niinku mahdollisimman monipuolisia välineitä ja oppilas sitä kautta niinku lähtee ja saa **lisäpohjaa** sitten näille **omille tekstitaidoilleen**. (Anna)

47) (Yleisten tekstitaitojen opettamisvastuu) Mä sanosin, et **kaikkien aineenopettajien**. No kaikissa aineissa varmaan jonkinlaisia tekstejä esiintyy, oli se sitten mikä yläkoulun oppiaine vaan. (Terhi)

Anna ja Terhi mielsivät tiedonalakohtaisten tekstitaitojen olevan aineenopettajan vastuulla; Annan (48) mukaan hänen opettamisensa oppiaineissa tulisi korostaa tulkintoja ja tutkimustaitoja, kun taas Terhi (49) piti uskonnon oppiaineessa käsitteiden merkitystä tärkeänä ja kertoi harkinneensa pitää niistä sanakokeita. Elisa (50) puolestaan koki haastavana nimetä, missä oppiaineissa tekstitaitoja pitäisi opettaa, joskin nimesi kartanlukemisen kuuluvan maantiedon opettajan vastuulle.

48) (Tiedonalan tekstitaidot) on niinkun **aineenopettajan vastuulla** elikkä meilleki tulee ne tietyt tämmöset **tulkinnat** ja muut mitä pitäs niinku korostaa siellä, tietyt **tutkimustaidot** ja tämmöset. (Anna)

49) Joskus mä oon ajatellu, et pitäis pitää ihan näis mun aineissa -- ihan **saniksia**. Et **pakottais ottamaan ekana käsitteet haltuun** sillä sanakokeen uhalla (naurahtaa), koska sen oon huomannu, että, et jos käsitteet on vieraita, ni eihän se koko teksti avaudu sillon eikä se asia avaudu. Tai ne on ymmärretty väärin, sitäkin paljon. (Terhi)

50) Emmä tiedä osaanko mä sitten nimetä, että mitä ne aineet sitte olis...**maantiedossaki** onhan se **kartanlukeminen** ja tämmönen, kyllähän se on niinku sen opettajan vastuulla kuitenkin. Mä kuitenkin **ajattelen sen** niin että **vähän silleen laajemmin** että kyllä sitä niinku **muissakin oppiaineissa** pitää sitä tekstitaitoja niinku sillä lailla opettaa. (Elisa)

Aineenopettajien katsottiin suhtautuvan tekstitaitojen opetukseen eri tavoin; Terhin (50) mukaan osa opettajista otti asian *enemmän sydämenasiakseen* ja Elisa (51) puolestaan ajatteli, etteivät aineenopettajat äidinkielen opettajaa lukuun ottamatta ehkä *tule ajatelleeksi* opettavansa myös tekstitaitoja. Elisan (52) mukaan tekstitaitojen katsotaan herkästi liittyvän kieliin,

jolloin muiden aineiden opettajat eivät ehkä näe tekstitaitojen opetuksen olevan myös heidän vastuullaan.

50) Kyl mä sanon, et ihan kaikille kuuluu, joo. Meillä on ehkä semmonen, varmaan niinku semmonen, **opettajakohtanen** enemmänki, et kuka ottaa sen enemmän **sydämenasiakseen** --. (Terhi)

51) Ei ehkä, just joku matikanopettaja tai maantiedon opettaja **tuu välttämättä aatelleeks** sitä että tää vois olla jotain tekstitaitojen opettamista sillä lailla, koska se ei oo ehkä niille sellanen kuin vaikka äikänopettajille et **tietää mitä tekstitaito on** -- tai vaikka joku kotsanopettaja ni kyllähän sielläki on reseptejä ja näin ni kyllähän sielläki pitää niitä osata lukee. (Elisa)

52) Mut ehkä se on just että se tekstitaidot aatellaan ehkä jotenkin niin helposti siihen johonkin **kieleen** tai johonkin semmoseen liittyväksi asiaksi ni sitten ehkä muut, muiden aineiden opettajat ei silleen nää sitä sitte ehkä -- et heidänki vastuullaan olis se. (Elisa)

Äidinkielen opettajan opetusvastuusta erottui kaksi eri linjaa: Anna (53) ja Terhi (50) katsoivat vastuun olevan tekstitaitojen opettamisen osalta samanlainen kuin kaikkien muidenkin aineenopettajien, kun taas Elisan (51–52, 54–55) käsitykset häilyivät haastattelun edetessä ristiriitaisesti äidinkielenopettajan ja muiden aineenopettajien opetusvastuun välillä. Hänen mukaansa tekstitaitojen opetus on jo opetussuunnitelmankin velvoittamana *ehkä ensisijaisesti* äidinkielen opettajan vastuulla, mutta toisaalta niitä voisi luontevuuden rajoissa opettaa missä tahansa oppiaineessa. Pohdiskellessaan tekstitaitojen opetuksen vastuunjakoa Elisa päätyi lopulta siihen, että (55) tekstitaitojen opettamisen vastuun pitäisi ehdottomasti olla pelkän äidinkielen opettajan sijaan kaikilla. Elisan käsitysten ristiriitaisuutta ja jatkuvaa rajankäyntiä osoittivat paitsi hänen vastauksiensa sisältö, myös hänen sananvalintansa, sillä hän käytti runsaasti modaalaisia, epävarmuutta ilmaisevia partikkeleja, kuten *no*, *varmaan* ja *ehkä*, sekä suunnittelua ja empimistä ilmaisevaa *niinku*-partikkelia (VISK §1551, §861).

53) Jos ajatellaan niin äidinkielen opettaja, **no, samalla tavalla** opettaa tekstitaitoja kuin kaikki muutkin aineenopettajat täällä. En niin pistä siihen eroa kuitenkaan. (Anna)

54) No kyl se varmaan on aika lailla niinku siis **äikän opettajan vastuulla**, koska siellähän se tulee niinku kuitenkin äikän opsissa ja siellä se on niinku aika luonnollista, **ehkä ensisijaisesti äikänopettajalla**, mut kyllä mä tietysti sitä mieltä oon et kyllä niitä **voi missä tahansa oppiaineessa** jos se jotenki luontevasti siihen istuu --. Niinku en silleen tiukasti aattele sitä että nää on nyt vain äikänopettajan tai nää ois vaikka jonku toisen aineen, vaan, mutta tottakai se niinku aika helposti -- niinku sysätään sen äikän open, sillä se niinku ensisijaisesti on. (Elisa)

Kaikki opettajat näkivät myös oppilaiden kannalta tärkeänä, että tekstitaitoja opetettaisiin kaikissa oppiaineissa – näin oppilaat ymmärtäisivät niiden merkityksen myös muissa kuin äidinkielen opetuksessa (esimerkit 55–58). Opettajien mukaan oppilaat olivat toisinaan (55) kyseenalaistaneet esimerkiksi kielenhuollon huomioimista arvioitavan tekstin pisteytyksessä.

Tekstitaitojen opettamisen nähtiin myös olevan (56–58) sitä kauaskantoisempaa ja tehokkaampaa, mitä useampi opettaja sitä tekisi.

55) Joskus ne sanoo aina noi yläkoululaiset, ”ethän sä voi ottaa pisteitä jostain, et **eihän tää äikkää oo**”. (Terhi)

56) Ehkä siinä tavallaan tulis niinku oppilailleki seki et ne tajuais sen että nii että täähän on niinku, et **ei tää oo vaan äikän juttu** tää vaan **että tää on vähän koko elämän juttu oikeestaan**, että se ei oo vaan että äikässä pitäs osata nää vaan että tää on ihan samalla tavalla vaikka maantiedossa, bilsassa tai jossain tai historiassa tai jossain et se on niinku että kyllä se niinku pitäs ehottomasti olla niin että se ei oo vaan äikänopettaja vaan et se on kaikilla. (Elisa)

57) Et ku kaikki pitäis sitä asiaa tärkeenä, sillä ois varmaan enemmän sitä **kantoo vielä eteenpäin**. (Terhi)

58) Se on sitä perustan luomista kuitenkin eli **mitä useampi sitä tekee, niin sen tehokkaampaa** se työ siinä kuitenkin on. (Anna)

Monilukutaidon oppimisen tukemisen pitäisikin olla muiden laaja-alaisten taitojen tavoin kaikkien vastuulla – ei yksittäisten oppiaineiden saati opettajien. (POPS2014: 22.) Mielenkiintoisesti juuri Elisan – kylläkin ristiriitainen ja häilyvä – näkemys tekstitaitojen opettamisesta kuvaa äidinkielenopettajan suurempaa vastuuta, kun taas pelkkien reaaliaineiden opettajat Anna ja Terhi eivät nähneet eroa äidinkielen ja muiden aineenopettajien opetusvastuun välillä. Toisaalta tekstitaidot tulisi nähdä tilanteisiin ja oppiaineisiin sidonnaisina, jolloin äidinkielen opettajalla ei todennäköisesti edes ole taitoa opettaa eri oppiaineisiin tyypillisesti kuuluvia tekstitaitoja (Aalto 2008: 74–75.) Tiedonalakohtaisten tekstitaitojen opetuksessa oppiaineen sisällöt ja tekstitaitojen opetus yhdistyvät, sillä sisältöjen ohella tulisi ymmärtää myös alalle ominaisia tiedonmuodostuksen, lukemisen ja ajattelemisen tapoja (Fang & Coatoam 2013: 628; Moje 2015: 260–269). Kaikki opettajat tuntuivatkin sisäistäneen tämän ainakin jossain määrin, sillä Elisa näki kartanlukemistaitojen opetuksen kuuluvan maantiedon opettajan vastuulle, Annan mielestä hänen oppiaineessaan tuli korostaa siinä tarvittavia tekstitaitoja, kuten tutkimustaitoja ja Terhi oli pohtinut sanakokeiden pitämistä käsitteistä.

6.2 Tekstitaitojen rooli reaaliaineiden opetuksessa

6.2.1 Tulkittavat tekstit ja niihin liittyvä tekstitoiminta

Tämä alaluku keskittyy tekstitaitojen rooliin nimenomaan tutkimukseeni osallistuneiden reaaliaineiden opettajien opetuksessa. Opettajien hyödyntämien, tulkittavien tekstien rikkaus vaih-

teli Elisan hyvin oppikirjakeskeisestä tekstiympäristöstä Annan ja Terhin runsaasti kuvia ja videoita sisältäviin tekstimaailmoihin. Kaikki opettajat kertoivat hyödyntävänsä oppikirjaa jollain tavalla lähes kaikilla tunneilla ja pitävänsä sitä tärkeimpänä tekstinä opetuksessaan.

Kaikkien opettajien mukaan oppikirjatekstit olivat heidän oppitunneillaan tärkeimpiä tekstejä – (59) *se kaiken perusta* ja (60) *keskeisin lähde* –, ja niitä käytettiin sekä opittavan sisällön opiskeluun että kertaamiseen (esimerkit 59–62). Elisan (61) mukaan hänen tunneillaan luettiin pitkälti oppikirjan tekstejä, kun taas sekä Anna että Terhi kertoivat uusia asioita opiskeltavan usein opettajan rakentelemien, eri oppikirjojen tekstejä hyödyntävien diaesitysten ja opetuskeskustelun tahdissa. Terhin (62) tunneilla luettiin aina diaesityksen ja tehtävien tekemisen jälkeen ääneen – käytettävien tilojen salliessa – ikään kuin kertauksena sama asia oppikirjasta.

59) Kyl mä sanosin, että se oppikirja on niinku **se kaiken perusta**. (Terhi)

60) Oppikirja on ollu minulla se **keskeisin lähde** oikeestaan --. (Anna)

61) Lasketaaks ihan oppikirjat, näähän tietysti on ollu seiskoilla ja kaseilla, yseillä ei oo nyt kirjaa sitte ollukkaan. Mut sit ihan se **oppikirja** on siellä aika tärke tekstilaji, paljon sieltä luetaan -- tai **oppilaat lukee noita kirjan tekstejä** tai noita kirjan kappaleita. (Elisa)

62) Jos se luokkatila olis sellane että se sallii sen että **luetaan ääneen**, se on aina. -- Sit sen kirjottamisen jälkeen me **voidaan se sama asia lukee sieltä kirjasta**. (Terhi)

Oppikirjan keskeistä asemaa opettajat perustelivat kirjan laadulla, opetussuunnitelmanmukaisuudella ja käytön helppoudella (esimerkit 63–65). Oppikirjan todettiin olevan (63) ammattilaisten tekemä, (63–65) sisältävän keskeiset tiedot ja (63) olevan nimenomaan tietylle kohderyhmälle suunniteltu. Elisan perustelut oppikirjan runsaasta käytöstä nojasivat erityisesti sen helppouteen, sillä hän totesi menevänsä opetuksessa osin siitä, (64) *mistä vaan helpoiten* pääsee. Hän piti tärkeänä myös opetussuunnitelmanmukaista sisältöä, mikä on hänen kohdallaan erittäin ymmärrettävää, koska hän ei kertomansa mukaan ollut vielä ehtinyt juuri perehtyä uuteen opetussuunnitelmaan. Anna (66) puolestaan hyödynsi käytössä olevan oppikirjan lisäksi myös rinnakkaisten oppikirjojen tekstejä, ja piti niiden kriteerinä sekä hyvää asiasisältöä, kuvia että diagrammeja.

63) Et mä luotan siihen, et siel on **ammattilaiset** niinkun tienny tän, tota, **kohderyhmän**, kenelle se teksti on tehty ja **mikä on se asia, mikä pitää saaha käytyä läpi**. Et kyl mä sille paljon rakennan, sille oppikirjan pohjalle. (Terhi)

64) No se on varmaan ehkä se on se **mistä vaan helpoiten** sitten, et jos on, no jos on se oppikirja jos **siellä on ne asiat kerrottu** ni otetaan vaan sieltä ja oppilaat on tavallaan niinku, etsii sitä tietoo sieltä kirjasta. (Elisa)

65) -- ku **siellä on ne asiat kerrottu** ja se on niinku **opsin mukainen** kirja. (Elisa)

(66) Ja sitte tota noin niin **joistakin toisista oppikirjoista oon saattanu ottaa monisteina kappaleita** jotka ... on ollu niinkun **anniltaan hyviä**, elikkä siellä on ollu hyvä, selkee teksti, selkee kokonaisuus, hyvät kuvat, hyvät diagrammit tulkitsemista varten. (Anna)

Oppikirjan runsaan käytön nähtiin olevan myös oppilaille sekä helppoa että mielekästä – jos oppikirjan käyttö oli vähäistä tai oppikirjaa ei ollut käytössä lainkaan, oppilaat tuntuivat kaipaavan sitä (esimerkit 67–69). Toisaalta oppilaat saattoivat (67) kokea muista oppikirjoista otetut monisteet vain lisätyönä. Terhi (70) piti oppikirjaa tärkeänä paitsi asioiden kertaamisen kannalta, myös hyödyllisenä jäsennellyn tekstin mallina.

67) Ne on perus oppikirjatekstejä, se on helppo tapa myöskin oppilaille ja moni kokee tämmösen monisteena tulevan **lisätekstin lisätyönä** ja ei sillä tavalla innostu sitte asiasta. (Anna)

68) Must tuntuu et **oppilaatki tykkää** ku on se kirja, et ehkä just ysin ryhmästä huomaa sen että ku niillä ei oo sitä kirjaa et välillä on sitte ehkä vähän niinku et ne ehkä kaipaiskin sitä kirjaa. (Elisa)

69) -- **oppilaat** aina oottaaki sitä. Et sit ne kyslee tuolla et ”miks me ei oo avattu koko syksyssä kirjaa?” (Terhi)

70) Sit mä aina sanon, et tää on semmonen sisäänheitto, nää visuaaliset tekstit siihen ite aihepiiriin, et kirjaa sä et voi jättää sivuun, että nyt ku mä opettelen tään. Mä sanon et siellä tulee teille semmonen niinku **jäsennelty, kokonainen teksti** siitä aiheesta, et se on hyödyllistä et sä luet sellasta. (Terhi)

Tulkittavista, painetuista teksteistä perinteistä koulun tekstimaailmaa edustavat tekstit olivat pääroolissa, eikä autenttisia, koulun ulkopuolisia painettuja tekstejä juuri hyödynnetty (esimerkit 71–73). Elisan tunneilla oltiin tutkailtu myös (71) Raamattua ja toisinaan oppilaat olivat näyttäneet toisilleen myös jonkin etsimänsä, (72) uskontoon liittyvän uutisen tai artikkelin. Annakin kertoi hyödyntävänsä joskus (73) lehtiartikkeleita, mutta piti niitä useimmiten liian vaikeina yläkoululaisille – hyvä artikkeli oli yleensä *kauheen pitkä* ja sisälsi oppilaille vieraita käsitteitä. Anna lienee tarkoittanutkin lähinnä tieteellisiä artikkeleita. Terhi puolestaan ei ker-tonut hyödyntävänsä oppikirjatekstien lisäksi muita painettuja tekstejä.

71) No on meillä ollu ne **Raamatut** tietysti, ihan painettu, ei mikään nettiraamattu vaan ihan painettu kirja. (Elisa)

72) No tietysti sit se on ollu että **oppilaat on tuoneet jotain tekstejä** siis sillä lailla että jos tehtävänä on ollu että seuraavalle tunnille joku uskontoon liittyvä vaikka **uutinen tai artikkeli** ni semmosia on tietysti hyödynnetty, ne on saattanu olla kans välillä et jollaki on ollu netistä et se on näyttäny sen sieltä muille tai sitte on tuonu ihan tämmösen ihan lehdestä leikatun jonku ja tuonu sen sitte sinne. (Elisa)

73) **Lehtiartikkeleita** saatan käyttää sillon tällön, mutta en niinkään yläasteen puolella, joskus siellä, mutta lukiossa tulee sitte enemmänki näitä lehtiartikkeleita. Eli monta kertaa **lehtiartikkelit on yläasteikäisille**

vielä **liian vaikeeselkosia**. Siellä on, jos ajatellaan että löytää jonku hyvän biologian tai maantieteen tämmösen artikkelin, ni se on **kauheen pitkä**, eivät jaksa lukee sitä ja... käytetään ehkä sellasia käsitteitä jotka ei oo vielä hallussa ja ... tekstikin saattaa olla pikkusen liian vaikeeta. (Anna)

Visuaalisten tekstien hyödyntämisessä opettajat vaikuttivat jakaantuvan kahteen leiriin – Elisa (74) kertoi hyödyntävänsä visuaalisia tekstejä vain vähän, kun taas Anna (75) ja Terhi (76) kertoivat oppituntinsa etenevän useimmiten juuri visuaalisten tekstien, erityisesti runsaasti kuvia ja videoita sisältävien PowerPoint-esityksien avulla. Maantiedon tunneilla hyödynnettävinä teksteinä olivat luonnollisesti myös (77) *kartat*. Sekä maantiedon että biologian tunneilla (78) opiskeltiin aihepiirien mukaan maastossa, mitä Anna piti visuaalisena tekstitoimintana.

74) Mut empä hirveesti oo niitä (**videoita**) hyödyntäny, joskus ollaan katottu joku video just alkuperäiskansoista, **hyvin vähän** kuitenkin semmosta oon käyttäny. Ja sit tietysti, välillä ollu ihan sitä et oon näyttäny jotain dioja ja sieltä oppilaat on kirjottanu niinku muistiinpanoja vihkoon. (Elisa)

75) -- **siellä on tekstiä**, siellä on **kuvaa**, siellä on **videoleikkeitä, diagrammeja sekä kuvan tulkintaa, diagrammien tulkintaa**. -- Olen tehnyt **omat PowerPointit**, joita sitten hyödynnän. Eli olen saattanut käyttää useamman kirjantuottajan materiaaleja, mitä nyt vuosien varrella oon opettanu jotain kirjaa, -- teen niistä sitten semmoset omat, itselleni sopivat PowerPointit ja lisäilen niihin sitten mahdollisesti kuvia netistä ja tämmöstä että saan ne mahdollisimman havainnolliseks oppilaiden kannalta. (Anna)

76) **Mun tunnin rakenne** menee yleensä näin: me kerrataan ensiks se vanha läksy, sitte tulee tää portfolion rakentaminen, et siinä tehdään se sivun tai kahen muistiinpanot. (Terhi)

77) Maantieteessä **kartat** on -- tämmönen perinteinen tiedon lähde. (Anna)

78) -- heidän piti tehdä havaintoja tuolta luonnosta, eli tällanen **luonnon havainnointi** menis myöskin kyllä tähän sitten. (Anna)

Opettajien mukaan videoiden, kuvien ja symbolien avulla opeteltiin paitsi asiasisältöjä, myös niiden tulkintaa lähdekriittisyys huomioiden (79–81). Diaesitykset toimivat muistiinpanojen pohjana, ja opettajat näkivät kuvien ja videoiden käyttämisen havainnollistavan opetusta, johdattelvan opiskeltavaan asiaan ja mahdollistavan tulkitsemisen oppimista. Anna kertoi hyödyntävänsä visuaalista materiaalia oppisisältöjen käsittelemiseen jokaisella tunnilla – toisinaan hänen oppituntinsa eteni kokonaan hänen rakentamassaan PowerPoint-esityksessä olevien (82) videoleikkeiden avulla ja keskustellen.

79) **Videot antaa sitä tietoo** koko ajan siellä ja semmosta tiettyä **tulkintaa** voi sieltä tehdä sen **asiasisällön** lisäksi. (Anna)

80) On tietysti kuviaki ja näin että oppis niitäki vähän sitte jollain tavalla **tulkitsemaan tai lukemaan**, ehkä se ei niin seiskaluokkalaisilla niinkään, mut jos kasiluokalla joku miettii et siellä tulee maailman uskontoja ja sun muita ja siellä on niinku eri uskonnoista kuvia, ni niillä on kuitenkin jotain merkitystä. (Elisa)

81) On ilman muuta **kuvien ja symbolien tulkintaa** ja sitte, ja sit se, että ymmärtää, että onko joku teksti tuotettu niinkun jonkun tarpeisiin. Kenen tää uutinen on, mistä maasta. Lähdekritiikki, joo. (Terhi)

82) -- saattaa olla niinkun **oppitunti** vaikka **sillä tavalla rakennettu**... mulla on PowerPoint ja siellä on videoleikkeitä joita käsitellään ja sen jälkeen kysymyksiä niihin liittyen, sit katotaan taas uusi videoleike ja se **asia etenee** niinkun niitten **videoleikkeitten kautta**, tässä oli talvehtiminen oli juuri siinä niinku hyvä esimerkki miten käytiin ihan vaan näitten videoleikkeiden avulla **ja keskustellen**. (Anna)

Visuaalisten tekstien käyttöä perusteltiin paitsi havainnollistamisella, myös sen mielekkyydellä, kiinnostavuudella ja hyödyllisyydellä oppilaiden kannalta (83–85). Opiskeltavaan aiheeseen liittyvän video-, uutis- tai elokuvakatkelman nähtiin (83) *yhdistävän uskonnon oppilaiden elämään* ja ohjaavan oppilaita ymmärtämään uutisia opittujen asioiden perusteella. Anna koki (84) tämänhetkisen ikäluokan oppivan hyvin videoiden avulla ja toisaalta erityisesti (85) biologian olevan runsaan videotarjonnan myötä *otollinen oppiaine* videoiden hyödyntämiseen.

83) Me voidaan siitä samasta asiasta kattoo joku **elokuvapätkä tai videon pätkä tai uutispätkä** jos sattuu sopivasti olemaan. Vaikka näin, että ”Ramadan alkoi juuri” ja miten se näkyy, meillä on vaikka islam siinä justiinsa. -- Ja sit he huomaa samalla, et niinku **uskonto on koko ajan tätä meidän ympäristöä**. -- Kyl aika tärkeenä tulee tommonen niinku uutismateriaali ja media, et sitä pyrin ottaa sinne sit **havainnollistusmateriaalina**, että ku me on käyty se asia läpi, ni sit he osaa niinkun **ymmärtää uutisia** vaikka sen perusteella. Koska semmosessa ympäristössähän ne elää. (Terhi)

84) **Videoita katotaan paljon**, no, **päivittäin** useammalla tunnilla --, pyrin niitä laittamaan sinne koska oon huomannut, että nyt on **sellaset ikäluokat**, jotka ottaa siitä videolta sen asian ja biologia on **hyvin otollinen oppiaine** vielä siihen, että hyviä videoita löytyy ja oppilaat tykkää katella. (Anna)

85) Varmaan sellasella perusteella valitsen tekstit et siinä tulis **ydinasiat** ja sillä lailla **visuaalisesti, mieliin painuvasti ja kiinnostusta herättävästi**. (Terhi)

Visuaalisten tekstien hyödyntämisen taustalla vaikutti olevan myös tiedonalalle tyypillisen tiedonmuodostuksen opettaminen. Terhin (86) käyttämät diat olivat usein aluksi lähes tyhjiä ja tietoa rakennettiin yhdessä pikku hiljaa esimerkiksi kuvan ja siihen liittyvän pohdiskelun ja keskustelun avulla; oppilaiden tuli esimerkiksi pohdiskella, mikä kuvassa viittaa uskontoon. Myös Annan (82) tapa opettaa asioita esimerkiksi luonnon havainnoinnin ja videoleikkeiden sekä niihin liittyvän keskustelun avulla pohjaa biologialle ja maantieteelle ominaiseen tiedonmuodostukseen.

86) No tälleen me voiaan vaikka **johdatella uuteen asiaan**. Onhan tässäkin teksti, ”kuva liittyy tekstiin” ja teksti tulee vasta myöhemmin tuohon (diassa ensin kuva, sitten napauttamalla tulee teksti), et ensiks heijän pitäs ite mielessään miettiä sitä, että mikä tässä viittaa uskontoon. (Usain Bolt kuvassa kädet yhteen liitettynä, katsoo taivaaseen) Eleet ja ilmeet, mitä se tarkoittaa, että kattoo ylöspäin. (Terhi)

Opetuspuhe ja sen pohjalta nouseva keskustelu nähtiin tärkeänä osana oppitunteja. Opetuskeskustelun nähtiin voivan täydentää kuvien tarkastelua ja auttavan asioiden muistamista

(87–88). Annan (87) mukaan kuvat sisältävät paljon tietoa, jolloin opettajan tehtäväksi jää vain osata *esittää oikeet kysymykset*. Terhi (88) taas pyrki auttamaan oppilaita muistamaan asiat paremmin kuvavihjeiden, oppilaiden oman pohdinnan ja keskustelun avulla.

87) Kaikki **kuvat** mitä siellä on ni sieltähän tulee paljon sitä asiaa, **osaa vaan esittää oikeet kysymykset**. (Anna)

88) -- sit siinä **pyritään keskustelemaan vielä esimerkein** ja...mä niinku toivosin, et niille jää niinku se, et ”ai niin, se oli semmonen puu, ja mitäs siellä olikaan”, et jos se **auttas sitä muistamista**. ”Miten uskontoja voi luokitella?”, on universaalit ja on etniset. Taas tulee kuvavihje ens alkuun ja sitte tulee teksti. (Terhi)

6.2.2 Tuotettavat tekstit ja niihin liittyvä tekstitoiminta

Opettajien haastatteluista käy ilmi, että oppitunneilla tuotettiin varsin erilaisia tekstejä, mutta tulkittavien tekstien tapaan myös tuotettavat tekstit noudattelivat enimmäkseen perinteistä koulun tekstimaailmaa. Varsinaista tehtäväkirjaa ei ollut käytössä kenelläkään, mutta Elisa ja Anna monistivat tehtäväkirjan tehtäviä oppilaille ja Terhin tunneilla koottiin portfolioa oppikirjan kappaleiden ydinasioista.

Opettajien mukaan **kirjoitettujen tekstien** tuottamisessa pääosassa olivat oppikirjan ja tehtäväkirjan tehtävät (89–90). Tehtävät liittyivät paitsi kirjassa käsiteltyihin aiheisiin, biologiassa ja maantiedossa myös esimerkiksi lähialueen tutkimiseen. Tehtävät olivat pääosin lyhyitä vastauksia edellyttäviä kysymyksiä ja jonkin verran myös tulkittavia diagrammeja ja esseetyyppejä, pidempää vastausta edellyttäviä.

89) -- sieltä (oppikirjasta) on tehty **tehtäviä** ja sitte mulla on ollu myöskin ihan niinku näitä **tehtävämonisteita**, joita oon sit välillä monistanu täältä tehtäväkirjasta. Kyl se on tietysti aika pitkälle sitä et vihkoon ollaan tehty joku tehtävä. (Elisa)

90) **Aika vähän** niinkun oppilas minun aineessa **tuottaa tekstiä**, et oikeestaan hänen tekstin tuottaminen on, hän **vastaa kysymyksiin, kysymykset on lyhkäisiä** ja sitten diagrammin tulkintaa ja sitten myöskin tämmöistä **pidempää esseetyypistä** vastausta sitten joihinkin, mutta suurin osa on semmosta lyhyttä vastausta. Ne monisteet mitä tehdään ni ne on ollu tällasia esimerkiksi maantieteessä liittyen tähän lähialueen tutkimiseen --. (Anna)

Tehtävämonisteiden tehtäviksi opettajat kertoivat pyrkivänsä valitsemaan (91) mielekkäitä ja sopivantasoisia tehtäviä. Toisinaan (91) *vähän ehkä tylsien* oppikirjan tehtävien vastapainoksi voitiin valita tehtävämonisteesta esimerkiksi oppilaille mieluinen ristikko. Elisa ja Terhi pitivät esseetä yhtenä tärkeimpänä tekstilajina uskonnon oppiaineessa; Elisa (92) näki sen vaativan uskonnon oppiaineen yhteydessä eettisen ongelman hahmottamista, omaa pohdintaa ja ajattelua, ja Terhin (93) mukaan esseetä kirjoittaessa pääsi pohdiskelemaan ja tarkastelemaan

asioita eri näkökulmista, selittämään taustoja ja kertomaan seurauksista. Opettajien näkemys esseen merkityksestä nostaa esiin tiedonalan keskeisiä tekstitaitoja – nimenomaan uskonnon oppiaineessa tavoitteena on oppia pohdintaa, kriittistä ajattelua ja eri näkökulmien ymmärtämistä (POPS2014: 404–408).

91) Ehkä mä oon oppilaittenki kannalta sitä miettiny, et ne tehtävät ois niissä monisteissa semmosia **mielekkäitä**, et ne **ei ois liian vaikeita**, ehkä välillä tuntuu et tässä kirjassakin vaikka on ihan hyviä tehtäviä ni että ne on sit sellasia niinku että tota **vähän ehkä tylsiä** ni vähän halua ottaa jonku sellasen, et jos siellä on vaikka joku **ristikko** tai tämmönen, ni sitte **ne tykkää** niinku semmosta tehä. (Elisa)

92) Esseen kirjoittaminen ainakin jos yseillä on joku tämmönen eettinen analyysi ni ainaki **eettisen ongelman hahmottamista** ja semmosta sitte myöskin sitä **omaa pohdintaa, ajattelua** tietysti ois hyvä olla kanssa. (Elisa)

93) Essee, mun mielestä on, koska siinä pääsee **pohdiskелеmaan ja kattomaan asioita eri näkökulmista ja selittämään taustoja ja kertomaan seurauksista**. (Terhi)

Opettajien vastauksissa muita **koulumaailman tekstejä** olivat esimerkiksi raportit, esitelmät, tiivistelmät ja portfoliot. Tekstejä tuotettiin eri oppiaineissa eri tavoilla: Biologian ja maantiedon tunneilla tehtiin tutkimuksien yhteydessä (94) *pieniä raportointeja*, mikä onkin yksi keskeinen, tutkivaan oppimiseen liittyvä tiedonalan tekstitaito. Esseitä lukuun ottamatta (95) pidemmät tekstit kuten esitelmät tuotettiin yleensä ryhmätöinä. Uskonnon tunneilla puolestaan koottiin opittujen asioiden ydinasiat kokoavaa (96) portfoliota: diaesityksien pohjamonisteisiin tehtiin diaesityksen ja opetuskeskustelun pohjalta ydinasian sisältävät muistiinpanot sekä täydennettiin ajatuskarttoja sekä kirjoittamalla että piirtämällä. Tietoa rakennettiin yhdessä tarkastelemalla esimerkiksi kuvia ja nimeämällä sieltä keskeisiä asioita. Heikkoja oppilaita voitiin auttaa valmistautumaan kokeeseen esimerkiksi valmiin (97) tiivistelmän avulla.

94) Yläkoulun puolella on niinku tämmöstä **tutkimuksen tekoa** ja siihen liittyen tämmösiä **pieniä raportointeja** ja niitä tulee enemmän mutta tässä nyt syksyllä ei oo vielä ehditty niin paljon. (Anna)

95) -- tekee **ryhmätöinä (esitelmiä)** joko paperille tai tarvittaessa PowerPointille, vähän vaihdellaan sitä mihin ne tekee. (Anna)

96) -- Sit tulee tää **portfolion** rakentaminen, et siinä tehään se sivun tai kahen **muistiinpanot**. Eihän se paljoo määrällisesti oo, mut että siinä pitäis tulla se ydinasia. -- Täs on ollu valmis **mindmap** ja sit me onki ite alettu laittaa tänne esimerkkejä ympärille ja...sit me on ite **piirretty ja kirjoitettu**. (Terhi)

97) Oon osalle jakanu **tiivistelmiä** siitä kirjan kappaleista, ne tiivistelmät on ollu myös siellä sähkösessä, siellä open materiaalissa sitte että oon tulostanu niille sen ihan. (Elisa)

Portfolion (98) tarkoituksena oli olla *kirjan ydinasiat kokoava peruspaketti* oppilaita itseään varten. Portfolioon oli mahdollisuus tuoda myös (99) omaa materiaalia, joka olisi samalla

harrastuneisuusnäyttö – tavoitteena oli kannustaa oppilaita etsimään aiheeseen liittyviä erilaisia tekstejä.

98) Et siinä voi olla vaikka kartta tai siinä voi olla, mitäs mä nyt sanosin, kuvattuna vaikka hindulaisuuden joku jälleensyntymisen ajatus niinku kuvina ja sit me täydennetään sitä ja huomataan sieltä tiettyjä juttuja ja nimetään asioita. Ja sit siitä tulee semmonen, minun mielestä sen **kirjan ydinasian kasaava**, tämmönen niinku **peruspaketti** siitä portfoliosta. (Terhi)

99) -- ne ymmärtäis sen, et kun sä teet joka tunti töitä, niin tota, se auttaa. Et se ei oo niinku opettajaa varten, vaan heitä itteään varten. Et mä en anna siitä portfoliosta numeroa, mut sit mä oon sanonu, et sinne **voi tuoda jotain omaa materiaalia**. Et kylhän se sit osuu joskus mun silmiin sieltä, et on **tämmönen harrastuneisuusnäyttö**. (naurua) (Terhi)

Elisa kertoi valmistavansa oppilaita kokeisiin esimerkiksi (100) kahoot!-tietokilpailun avulla. Tietokilpailu oli paitsi hyvä, myös oppilaille mieluinen keino kerrata kokeisiin.

100) Jonkun verran joo ainakin sitte jos vaikka ens viikolla ois koe ni tällä viikolla kerrattais sitä, just joku tällanen **kahootti** et -- niinku **tietokilpailutyypinen**, oppilaat on tykänny hirveesti siitä et siinäki ne on saanu välillä parin kanssa tehdä ni -- et siinä on ollu siihen kappaleeseen liittyviä kysymyksiä ja, yleensä oon jonkun valmiin ihan hyvän kahootin löytäny sieltä. (Elisa)

Visuaalisten tekstien tuottaminen tarkoitti esimerkiksi mindmapien täydentämistä sekä sarjakuvien tai mikroskoopilla nähtyjen tutkimushavaintojen piirtämistä (101–103).

101) Täs on ollu valmis **mindmap** ja sit me onki ite alettu laittaa tänne esimerkkejä ympärille ja...sit me on ite piirretty ja kirjoitettu. (Terhi)

102) Oppilaat tekee **sarjakuvia** itse, se on erittäin hyvä työmuoto sekä biologiassa että maantiedossa. (Anna)

103) Kasiluokalla ollaan **tutkittu metsiä** ja siihen liittyen tulee niitä tehtäviä. Elikkä meillä on välineet luokassa, joita käytetään ja he sitten vaikka käyttää mikroskooppia ja sitten **piirtää näkemänsä** ja tämän tyypistä. (Anna)

Tekstien tuottaminen nähtiin tärkeänä, koska (104) oppilaiden uskottiin oppivan siten *kaikkein parhaiten* ja toisaalta niiden perusteella nähtiin, *olivatko oppilaat oppineet mitään*. Toisaalta tekstien tuottaminen tarkoitti hyvin koulumaisia ja vain kirjallisia tekstejä, kuten opikirjan ja tehtäväkirjan tehtäviin vastaamista ja kouluesseen kirjoittamista. Tekstien tuottamisen yhteydessä oppilaiden katsottiin oppivan myös (105) ryhmässä toimimista, minkä voi katsoa toteuttavan opetussuunnitelman (POPS2014: 283) linjausta monilukutaidon yhteistoiminnallisesta harjoittelemisesta.

104) -- jos oppilaat tuottaa ite jotain tekstejä, ni on ne kans semmosia tärkeitä, koska se kuitenkin ehkä silleen että jos ne itte tuottaa jotain, ni aattelee et sillon ne ainakin **oppii silleen kaikista parhaiten**, tai sit **mä**

ainakin itse nään siitä, onko ne oppinu mitään et se on myöskin silleen yhtenä tärkeimpänä tekstinä myöskin. (Elisa)

105) Tekee niinku tehtävää ja siinä pitää sit kirjan kappaletta lukee samalla ni sitte joskus ne saa tehdä kaverin kanssa ni **ehkä siinäki just samalla tulee ehkä vähän sellasta ryhmässä toimimista** tai sellasta ku keskustele kaverin kans, et mikähän tää vois olla tai löysitkö tähän vastausta tai jotain, tai että yhdessä samalla oppisivatkin siinä toivottavasti. (Elisa)

Opetussuunnitelma (POPS2014: 22, 283) linjaa monilukutaidon kehittymisen edellyttävän rikasta tekstiympäristöä ja sitä hyödyntävää pedagogiikkaa – yläkoulussa tekstien kirjoa tulisi laajentaa entisestään. Kaikkien opettajien tunneilla tapahtuvaa tekstitoimintaa leimaa kuitenkin koulumaisuus, sillä erityisesti painetuista teksteistä pääosassa olivat perinteistä koulun tekstimaailmaa edustavat tekstit ja autenttisten, koulun ulkopuolisten tekstien osuus oli hyvin vähäinen ja satunnainen. Oppikirja- ja tehtäväkirjatekstit dominoivat Elisan tunneilla; oppilaiden tehtävänä oli ollut tuoda joskus myös lehtiartikkeleita, mutta niitä ei oltu hyödynnetty muutoin kuin vain näyttämällä toisille oppilaille. Anna taas piti lehtiartikkeleita liian haastavina yläkoululaisille, mutta hän lienee tarkoittanut nimenomaan tieteellisiä artikkeleita. Terhin tunneilla ei hyödynnetty koulun tekstimaailman ulkopuolisia painettuja tekstejä lainkaan. Anna ja Terhi hyödynsivät kuitenkin myös koulun tekstimaailman ulkopuolista visuaalista materiaalia näyttäessään keskustelun pohjaksi esimerkiksi animaatioita, mediatekstejä, kuvia ja videoita. Terhi totesi haluavansa saada oppilaat ymmärtämään, että uskonto ja oppilaan todellinen elämä liittyvät monella tavalla yhteen. Opetussuunnitelmassa (POPS2014: 404) uskonnon opetukseen liittyvänä tavoitteena on myös uskon ja tiedon suhteen pohdiskelu sekä uskontoihin liittyvien teemojen havaitseminen niin mediassa, tieteessä, taiteessa kuin populaarikulttuurissakin. Elisan vastauksissa nämä linjaukset eivät näkyneet ja Terhin tunneilla näistä toteutui teemojen havaitseminen vain mediassa.

Taalaksen (2007: 77, 79) mukaan kouluopetuksessa hyödynnettävät tekstit heijastavat opetuksen taustalla vaikuttavia tieto- ja tekstikäsitteitä. Tämä toteutui haastattelemieni opettajien kohdalla vain osittain. Annan tekstikäsitteet kattoi pääasiassa vain painetut tekstit ja luonnon havainnoinnin, ja hänen tunneillaan tehtiinkin tehtävämonisteita sekä pieniä tutkimuksia ja niihin liittyvää raportointia. Hän ei kuitenkaan ollut alun perin varma, ovatko hänen tekemänsä, runsaasti kuvia ja videoita sisältävät PowerPoint-diansa tekstejä, mutta silti niillä oli oppitunneilla erittäin keskeinen rooli. Terhi puolestaan ei ollut tiedostanut videoiden, animaatioiden ja blogienkin olevan tekstejä, mutta käytti niitä silti runsaasti yhdistääkseen opiskelun koulun ulkopuoliseen elämään. Elisan pitämät tunnit taas sisälsivät pääosin perinteistä oppikirjan ja tehtäväkirjan teksteihin liittyvää toimintaa, mitä voi pitää hieman ristiriitaisena ajatellen Elisan tekstitaitokäsitykseen sisältyvää näkemystä laajasta tekstitaidosta.

Tiedonalakohtaiset tekstit olivat usein esillä erityisesti Annan ja Terhin opetuksessa, sillä Anna hyödynsi kuvia, karttoja, diagrammeja ja tutkimusraportointia ja Terhi taas esimerkiksi symboleja ja kuvia. Eri oppiaineissa tekstit voivat olla erilaisessa asemassa – esimerkiksi juuri biologiassa kuvilla on tekstin ydinsisällön tiivistämisessä tärkeä rooli (Aalto 2008: 77–78.) Sekä biologiassa että maantiedossa korostetaan visuaalisuuden merkitystä, sillä biologiassa esimerkiksi tunnistetaan eläin- ja kasvilajeja, ja maantiedossa kuvat, kartat, diagrammit ja ”muut maantieteelliset mallit” ovat keskeisiä (POPS2014: 379–388). Uskonnon opetukseen taas kuuluu uskonnoille ominaisen kielen, symboliikan ja käsitteiden pohdinta (mts. 404).

6.2.3 Tekstitaitojen opettaminen

Opettajat kertoivat tukevansa oppilaiden tekstitaitojen oppimista esimerkiksi ohjaamalla lukustrategioissa, luettamalla ääneen ja muistuttamalla kielenhuollon käytänteistä. Kaikki näkivät tärkeänä sekä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen että kokeisiin valmistautumisen tukemisen.

Opettajat kertoivat tukevansa oppilaiden luetun ymmärtämistä ohjaamalla heitä **lukemisstrategioiden** käytössä monin tavoin. Elisa oli korostanut esimerkiksi (106) tummennettujen sanojen ja käsitteiden merkitystä sekä ohjannut oppilaita hyödyntämään (107) silmäilevää lukemista. Havaitessaan oppilailla ongelmia oikean kohdan löytämisessä hän saattoi (107) näyttää oikean kappaleen tai opastaa (108) tarkastelemaan väliotsikoita ja kuvia.

106) Jos mä taas sitä oppikirjan tekstiä mietin ni siellä on niinku **tummennettua sanoja** ni ne on siellä just, oon yrittänyt selittää että jos ne on tummennettuja, ni että ne on **tärkeitä sanoja tai käsitteitä**. (Elisa)

107) Jos sä johonkin tehtävään etsit vastausta sieltä kirjan tekstistä ni sit just että katoppa vähän mitä siellä on, et vähän sellasta **silmäilevääkin** niinku **lukemista**, että katoppa mitä siellä niinku on kerrottu. Mä saatan sanoa että – tai näytän ihan vaikka et hei **tossa kappaleessa on tohon tehtävään vastaus** että luepa siitä ja se on siellä sanottu että saatan tulla näin niinku viereen näyttämään että tossa se sanotaan. (Elisa)

108) Et ehkä just siinä vaiheessa jos huomaa että osa ei sitte löydä, sitte voi ehkä sanoa että tota, kattokaapa niitä **väliotsikoita tai kuvia** tai voidaan ehkä yhdessä kattoo niitä kuvia. (Elisa)

Myös Terhi piti lukustrategioiden opettamista ja oppilaiden tarpeiden huomioimista tärkeänä. Hän kertoi (109) näyttänsä kirjoitettavat muistiinpanot pienissä erissä, koska oli huomannut heikompien oppilaiden voivan lannistua nähdessään kerralla pidemmät muistiinpanot. Englanninkielisten videoleikkeiden katsomista hän pohjusti (110) muistuttamalla lukustrategioista, kuten kuvien ja symbolien merkityksestä ymmärtämisen apuna. Hän saattoi varmistaa,

etteivät ydinasiat jääneet huomaamatta (110) keskeyttämällä videon ja toistamalla jonkin keskeisen lauseen. Terhi kertoi (111) opastavansa myös esseen kirjoittamisessa.

109) Ja yläkoulun puolella tärkeätä on se että ne **ei lävähä sinne kerralla näkyviin**, vaan pikku **hiljaa** kirjoitellaan. Et heikommille oppilaille se voi olla, et jos se kerralla näkee, et näin paljon pitäis saada aikaan nyt, ni se voi olla semmonen lannistava, sit se vaikuttaa siihen yleiseen työrauhaan ja näin. (Terhi)

110) Et välillä katotaan joku videonpätkä joka on englanniks. No sit mä yritän aina tällasella **esipuheella** siihen alkuun, et ei saa niinkun ahdistua siitä, et et kaikkee ymmärrä, et niinku kato, mitä näät, erilaisia **kuvia ja symboleja**, mitä siinä tapahtuu ja sitte vaikka **pätkäsen** jossain vaiheessa ja **toistan** ite vaikka **jonkun lauseen**, -- Et ymmärrättehän te, mitä tää *indultion* siis tarkoittaa, että...ettei menis silleen niinku ihan ohi, et mistä tässä oli kysymys. (Terhi)

111) Tämmöstäkin tuppaa olemaan, siks oon laittanu. et esseeseen joku yrittää laittaa ranskalaista viivaa ja piirtää, -- eli **menee sekaisin, mitkä on muistiinpanot ja mikä on essee**. (Terhi)

Annan mukaan (112) hänen tunneillaan käytiin harvemmin lukustrategioita läpi, sillä hän oletti oppilaiden tietävän jo entuudestaan, *miten pitäis lukee* ja uskoi oppilaiden lukemisvaikeuksien taustalla olevan lähinnä *tietty halun puute*. Hän kuitenkin (113) tuki oppilaiden erilaisia oppimistapoja hyödyntämällä opetuksessa erilaisia materiaaleja, sillä koki joidenkin oppilaiden oppivan asiat helpommin esimerkiksi videoiden avulla.

112) Kyl me joskus ollaan käyty sitä (lukustrategioita), mutta harvemmin, harvemmin. Tuntuu, että **oppilaat tietää kuitenkin, et miten sieltä pitäis lukee**. Et se on vaan semmonen **tietty halun puute**, mikä siellä on sitte. (Anna)

113) Sen oon huomannu myöskin että **oppilaat ottaa eri materiaaleista niitä asioita**, eli jos on voitu kattoo joku video, ja tämmönen poika joka ei niinku tykkää kirjoittaisesta yhtään ni kirjoittaa esseevastaukseen niinku tän videon perusteella niitä asioita ja ne kaikki on siellä oikein. Et huomaa sen, miten ne tarvii sen **erilaisen kanavan** sitten tietoa hakeakseen. (Anna)

Opettajat kertoivat hyödyntävänsä **tieto- ja viestintäteknologiaa** erityisesti omien PowerPoint-esitystensä näyttämiseen. Oppilaiden käyttämänä tieto- ja viestintäteknologiaa ei sen sijaan koettu aina hyödyllisenä saati mahdollisena. Toisaalta uusiin mahdollisuuksiin suhtauduttiin toiveikkaasti.

Opettajien mukaan oppilaat hyödynsivät oppitunneilla tieto- ja viestintäteknologiaa varsin vähän, joskin (114–115) puhelimilla ja tietokoneilla voitiin etsiä tietoa erityisesti laajempien asiakokonaisuuksien yhteydessä ja (116) tietokoneella voitiin kirjoittaa esseitä. Anna (117) piti tärkeänä, että käytettävä sähköinen oppimateriaali oli oikeasti hyvä ja hyödyllinen. Elisa (118) puolestaan odotti koululle tulossa olevien Chromebookien helpottavan esimerkiksi kurssitehtävien ohjeistamista ja palauttamista.

114) Jos me ei olla tietokonehuokassa ja on joku tehtävä et etsikääpäs tähän jotain tietoa tai etsikääpäs tähän vastaus netistä ni kyllä ne just niinku **puhelimella** sitte **etsii** kanssa. (Elisa)

115) Ja sit jos ajatellaan, et mitä käsitellään esimerkiks **tietokoneella** et mennään tonne, netistä haetaan tietoa -- niin sitten ne on semmosia tiettyjä, elikkä **vähän laajempia asiakokonaisuuksia**, saattaa olla, vaikkapa joku ilmastoon liittyvä asia maantieteen puolella. (Anna)

116) Tuota, no esseet tekivät ysit tolla **tietokoneella**, vaikka vielä kokeeseen vastattiin ihan kynällä. (Terhi)

117) Sillä tavalla että oppilaat tekis siellä itse siellä netissä tehtäviä esimerkiksi, niin on oikeestaan aika vähän minulla, elikkä niitä saattaa olla muutaman kerran vuodessa...pyrin siihen, että silloin kun -- netissä jotakin ni se **oppimateriaali pitää olla hyvä, sen pitää todellakin olla hyötyä**. (Anna)

118) Tosi hyvä et tulee toi **Chromebook** ni siellä on sitte classroom ja tämmöset mihin sitte pystyy laittaa niinku kaikille kurseille sitte omat niinku tämmöset kansiot ja palautuslaatikot ja kaikki kurssi-, tämmöset tehtävät ni kyl se **helpottuu tosi paljon** siinä. (Elisa)

Tieto- ja viestintäteknologian hyötyinä koettiin erityisesti (113, 119) opetuksen laajentaminen ja monipuolistaminen, tiedonhaun helppous ja kirjoittamisen sujuvuus. Anna ja Terhi näkivät runsaasti kuvia ja videoita sisältävien PowerPoint-diojen avulla etenevän oppitunnin hyvänä ja havainnollisena tapana opiskella uusia asioita. Toisaalta (119) vaikka kymmensor-mijärjestelmän mahdollistama kirjoittamisen sujuvuus olikin Annan mukaan suurimpia hyö-tyjä, hän uskoi asioiden jäävän mieleen kuitenkin paremmin tekemällä muistiinpanot perinteisesti käsin.

119) Jos ajattelen että koneella tehtäis niinkun muistiinpanoja, niin en välttämättä pidä sitä niinkun hyvänä asiana. Lukiossahan ne tekevät muistiinpanoja siellä koneella, mutta ite oon huomannu sitte sen, että **kun minä kirjoitan käsin, niin minä muistan sen asian paremmin** kuin jos minä kirjoitan sen vaan kymmen-sormijärjestelmällä. Mutta kuten sanoin, **tiedonhaku ja kirjoittamisen sujuvuus** minun mielestä ne kes-keiset asiat siellä. (Anna)

Tieto- ja viestintäteknologian vähäinen hyödyntäminen johtui (120) tehtävien heikosta laadusta, (120) ohjelmien puutteesta sekä (121–122) laitekannan riittämättömyydestä ja epä-luotettavasta toiminnasta. Lisäksi oppilaiden uskottiin (123) väsyvän tietokoneiden liialliseen käyttöön, sillä useissa oppiaineissa niitä hyödynnettiin runsaasti. Toisaalta myös (124) ajan-puutteen koettiin ohjaavan opettajajohtoiseen opetukseen esimerkiksi oppilaiden itsenäisen tie-donhaun sijaan.

120) Eli jos se on taas sen tyyppinen, että tehtäs oppikirjan kustantajan, tai näitä mitä opettajan ja oppilaan aineistossa on noita valmiita tehtäviä netissä niin tämmöset kirjalliset tehtävät mitä siellä on, ni minusta ne **ei niinku puolla niinku paikkaansa**. Eli paperiset on niinku helppokäyttösemiä, ainakin meillä, -- ja maantieteessä, siellä vois enemmän käyttää sitten noita, kun paikkoja harjoittelee, siinä jos löytyy **hyviä ohjelmia, mut niitä meillä ei oo**. (Anna)

121) -- mutta siitä että lähtee suunnittelemaan jotakin tuntia ja etsimään jotain hyvää materiaalia ni sitten sinä **et saakaan niitä tietokoneita** siihen tai ne **tietokoneet ei toimi kunnolla**, ni ne on sitten, se on aina se semmonen ongelmallinen, et missä vaiheessa sen tekee. (Anna)

122) Tonne (auditorioon) me ei saada noita, tota noin, tabletteja, niinkun voi vaikka luokkaan, meillä on tuo kärrysysteemi. Et se on **hankala** siellä. Et sit pitää varata atk-luokka. (Terhi)

123) Mut sit siinä on myöskin se, että tiettyssä oppiaineessa eli meillä...onks se historiassa, uskonossa ja ... yhteiskuntaopissa käytetään paljon sitä konetta, niin siinä on myöskin se, että **oppilaat väsyvät sen koneen käyttöön** ja silloin on myöskin hyvä käyttää niitä muita menetelmiä. (Anna)

124) -- kyllä se semmosta opettajajohtoista kirjoittamista on, et kaikista ei oo vielä seiskalla ettimään ja **aikataulu tulee siinä vastaan**. (Terhi)

Opettajat kokivat oppilaiden tv-taitojen olevan yllättävän puutteellisia ja vaativan opetusta. Vaikka oppilaat osasivatkin (125) *pelata ja käyttää muuten laitteita*, haasteena saattoi olla opettajan itsestään selvänä pitämä asia, kuten (125) kirjoittaminen tekstinkäsittelyohjelmalla, (126–127) diaesityksen tekeminen, muistitikulle tallentaminen tai liitetiedoston lähettäminen sähköpostilla.

125) **Ne osaa -- pelata ja käyttää muuten näitä laitteita** mutta sitten kun lähdetään hakemaan tietoa tai sitte että niiden pitäis kirjoittaa Wordilla jotakin tai tehdä itse PowerPoint, niin siinä tuleekin niitä ongelmia. (Anna)

126) -- joidenkin oppilaiden kohdalla et niille oli jotenki tosi hankalaa tai emmä tiiä hankalaa mutta niinku uutta se että vaikka miten vaikka **muistitikulle tallennetaan teksti**, että seki oli semmonen että vähän niinku että aatteli että eiks tää ookaan niinku tuttu asia, kyllä tietysti suurimmalle osalle on, mut sit oli joitaki semmosia et ne ei ollu tai sitte että mites tää laitetaan **sähköpostiin tää liitetiedosto** ja näin, semmosiakin on pitäny niinku opettaa tässä samalla. (Elisa)

127) Se oli vähän mulle yllätys kieltämättä, et ehkä mä sitte vaan **pidin itsestänselvyytenä** sitä et tottakai ne osaa tehdä sellasen (ppt-esityksen) mut välttämättä ne ei osannukkaa tai että eivät olleetkaan tehneet sellasta aikasemmin. (Elisa)

Opettajat näkivät tärkeäksi **auttaa oppilaita valmistautumaan kokeisiin** ja kertasivat kokeeseen tulevia asioita esimerkiksi tietokilpailun, täydennettävän kertausmonisteen ja kertaustunnin avulla. Elisa kertoi kertaavansa asioita (128) kahoot!-tietokilpailun avulla ja antavansa heikommille oppilaille opettajan sähköisestä materiaalista löytyvän valmiin (129) tiivistelmän kirjan kappaleista. Annan oppilaat taas saivat koetta edeltävällä tunnilla (130) itsenäisesti täydennettävän kertausmonisteen, jossa olevista tehtävistä ja käsitteistä opettaja valitsisi koekysymykset. Terhi puolestaan kertoi (131) kertaavansa kokeen pohjatunnilla myös oikein-kirjoitusasioita ja esseen rakentamista alkaen siitä, että lause alkaa isolla alkukirjaimella.

128) Jonkun verran joo ainakin sitte jos vaikka ens viikolla ois koe ni tällä viikolla kerrattais sitä, just joku tällanen **kahootti** et -- niinku tietokilpailutyypinen, oppilaat on tykänny hirveesti siitä et siinäki ne on saanu välillä parin kanssa tehdä ni -- et siinä on ollu siihen **kappaleeseen liittyviä kysymyksiä** ja, yleensä oon jonkun valmiin ihan hyvän kahootin löytäny sieltä. (Elisa)

129) Oon osalle jakanu **tiivistelmiä** siitä kirjan kappaleista, ne tiivistelmät on ollu myös siellä sähkössä, siellä open materiaalissa sitte että oon tulostanu niille sen ihan. (Elisa)

130) Se miten minun aineessa on tehty jo vuosia, on se että oppilaat saa **ennen koetta monisteen**, jonne on koottu keskeiset käsitteet ja tällöisiä pieniä tärkeitä asioita mitä siellä on, muutama esseekysymysvaihtoehto ja **näistä tulee sitten koekysymykset**, he tietää, he hahmottaa sit sitä kautta. (Anna)

131) Ni ennen koetta aina, ku se taso on aika vaihteleva, ni mennään ihan **perusasioihin** sen kokeen, koevastausten auttamiseksi, että siinä niin sanotulla **pohjatunnilla käydään oikeinkirjoitusasioita** esimerkiksi läpi, tai esseen rakentamista läpi. Seiskoilla en vielä esseetä kirjoituta, mut sitte siitä eteenpäin. Mut se lähtee ihan tällöisestä: muista vielä, että lause alkaa...(naurua). (Terhi)

Anna näki (132) itsenäisen kokeeseen kertaamisen hyvänä, koska hän uskoi oppilaiden muistavan asiat siten paremmin. Toisaalta hän kertoi huomanneensa, että (133) yhteistä kertaamista ehkä tarvittaisiin. Annan suhtautuminen kokeeseen ja siihen valmistautumiseen vaikutti mielenkiintoiselta, sillä siitä voi erottaa ajatuksen, että asioita opiskeltaisiin nimenomaan koetta varten. Terhi puolestaan piti kokeita tärkeänä oppimisen mittarina, sillä portfolioita oppilaat tekivät itseään, eivät opettajaa varten – koevastauksesta hän näki, kuinka (134) *ohjaus oli mennyt maaliinsa*.

132) -- **helpottaa sitä lukemista**, ja sit laitan sen saman vielä tonne pedanettiin, se on Word-tiedostona eli jos joku haluaa tehdä koneella muistiinpanoja siellä itse ni voi tehdä niitä...ennen koetta minulla ei oo ollut mitään tukiovetustunteja eikä yhdessä oo käyty niitä myöskään oppiaineen tunnilla niitä läpi elikkä minust on tärkeintä se että oppilas itse hakee sen tiedon, **sillon se tieto pysyy paremmin päässä**, se annettu tieto sieltä kummasti aina niinkun katoaa. (Anna)

133) Mie en oo sitä käynny oppilaiden kanssa mutta oon huomannu että **ehkä pitäis enemmän tehdä sitä**. (Anna)

134) Se on sit ne koevastaukset tietysti että, kuinka tää kaikki **ohjaus on mennyt maaliinsa**. (Terhi)

Opettajat kertoivat opettavansa tekstitaitoja esimerkiksi opastamalla lukustrategioissa, tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisessä ja kokeisiin valmistautumisessa. Lukustrategioiden opastaminen näkyi erityisesti Elisan ja Terhin opetuksessa, kun taas Anna oletti oppilaiden jo tietävän, miten tekstejä luetaan. Moje (2015: 260–268) näkisi kuitenkin tärkeänä, että koulussa opeteltaisiin hyödyntämään tiedonmuodostuksen työkaluja, käytänteitä ja strategioita, kuten esimerkiksi alalle tavanomaisia tekstien kirjoittamisen, lukemisen ja tiedonhaun tapoja ja strategioita. Opettajien käsityksissä lukustrategioiden opettamisesta näkyy vahvasti tekstien mieltäminen nimenomaan painetuiksi teksteiksi, sillä heidän vastauksensa sisälsivät ainoastaan kirjoitettuihin teksteihin liittyvää opastamista. Toisaalta Anna piti tärkeänä tekstitaitona esimerkiksi kartan- tai diagramminlukutaitoa; hän lieneekin opettanut näitä, mutta ei ajatellut niitä kuitenkaan tässä yhteydessä.

Haastattelemistani opettajista Terhi ja Anna kertoivat käyttävänsä tieto- ja viestintäteknologiaa opetuksessaan runsaasti rakentelemiensä diaesitysten ja niihin liittyvän visuaalisen

materiaalin kautta. Sen sijaan kaikki opettajat totesivat oppilaiden hyödyntävän tieto- ja viestintäteknologiaa heidän opetuksessaan varsin harvoin; enimmäkseen hakemalla puhelimella internetistä tietoa, laatimalla esimerkiksi esitelmiin tai ryhmittöihin liittyviä PowerPoint-esityksiä tai kirjoittamalla tekstiä tekstinkäsittelyohjelmilla. Tieto- ja viestintäteknologian oppilaskäyttö oli kaikkien opettajien oppitunneilla melko vähäistä sekä laitekannan tai ohjelmien puutteiden että käytön aikaa vievyyden vuoksi – Anna totesikin, että hänen tunneillaan käytetään tietokoneita vain silloin, kun siitä on oikeasti hyötyä. Opetussuunnitelmassa (POPS2014: 481, 386) mainitaan sekä biologian että maantiedon yhteydessä, että opetuksen tavoitteita ajatellen on keskeistä, että myös sähköisiä oppimisympäristöjä opetellaan käyttämään monilukutaidon eri osa-alueilla. Tämä ei Annan vastausten perusteella vaikuttanut juuri toteutuvan, mihin vaikutti osaltaan sopivien ohjelmien puute. Uskonossa oppimista edistävien tietoteknisten sovellusten käytön taas tulisi korostaa oppilaiden omaa aktiivisuutta ja vuorovaikutusta (mts. 406). Elisan hyödyntämä kahoot!-tietokilpailu toimiikin esimerkkinä vuorovaikutuksellisesta oppimisesta, sillä Elisa uskoi oppilaiden oppivan sen avulla paitsi uskonnon asiasisältöjä, myös ryhmätyöskentelytaitoja. Opettajien käsityksissä vaikutti näkyvän ajatus nuorten niin sanotusta digi-natiiviuudesta runsaan puhelimen käytön ja pelaamisen seurauksena. Oletus nuorten tv-taidoista oli kuitenkin kokenut kolauksen, sillä oppilaiden heikkojen tv-taitojen seurauksena aikaa nähtiin menevän opetuksen ohella myös opettajien itsestään selvinä pitämien tietoteknisten perustaitojen opettamiseen.

6.3 Opettajien käsityksiä itsestään tekstitaitojen opettajana

6.3.1 Valmiudet ja kokemukset

Opettajien käsitykset valmiuksistaan opettaa tekstitaitoja vaihtelivat heikoista valmiuksista hyviin valmiuksiin. Opettajien vastauksien perusteella valmiuksiin vaikutti opetuskokemus yleisesti, aiemmat kokemukset tekstitaitojen opettamisesta, oppilaantuntemus ja asenne.

Elisan näkemykset omista valmiuksistaan opettaa tekstitaitoja sisälsivät rajankäyntiä ja hieman ristiriitaisuuksia. Hän näki (135) valmiuksiensa olevan äidinkielen opettaja -taustansa ansioista hyvät, mutta koki (136) tekstitaitojen opettamisen uskonnon yhteydessä olevan *vähän vierasta maaperää* vähästä opetuskokemuksestaan ja epäpätevydestään johtuen. Elisa totesi (137) *puhuvansa itsensä ehkä pussiin*, koska ei osannut ajatella tekstitaitojen opettamisen kuuluvan uskonnon opetukseen, vaan koki niiden tulevan siinä *huomaamatta*. Tässä näkyneekin

hänen äidinkielen opettajuutensa vaikutus, sillä siinä tekstitaitoja voi katsoa opetettavan aivan erikseen, vaikka toisaalta ne ovatkin nimenomaan äidinkielen opetussisältöä. Tekstitaitojen ja sisältötiedon kiinteä yhteys ei kuitenkaan edellytä niiden erottamista toisistaan – päinvastoin – mutta luonnollisesti opettajan tietoisuus oppiaineensa kielestä tekisi helpommaksi myös oppilaiden ohjaamista alan kieleen (Moje 2015: 260–269; Harmanen 2013: 2).

135) No kyl mä aattelen et mulla on **sinällään hyvät valmiudet**, koska mä oon kuitenkin **äidinkielen opettaja koulutukseltani**, tai oon niin sanotusti oikeesti se äikän opettaja ni kyllähän mulla sinällään on, koen että mulla on **hyvät valmiudet** siihen (Elisa)

136) Tuo on **vähän vierasta maaperää** itelle ku en oo silleen hirveesti sitä opettanu, enkä oo ees pätevä uskonnon opettaja. (Elisa)

137) Mut ehkä tässä tulee aatelleks sen että tota **nyt puhun itseni ehkä pussiin** kun sanoin että se vois olla ehkä muidenkin opettajien vastuulla se tekstitaitojen opetus, mut ehkä **mä en osaa uskonnossa aatella sitä niin selkeesti että tässäkin pitäis jotain tekstitaitoja opettaa** tai sit se tulee niin **huomaamatta** siinä, et äikässä se on niin selkee. (Elisa)

Myös Terhi katsoi valmiutensa olevan (138) *aika hyvät* ja tuntui (139) tiedostavan omat, itselleen tyypilliset tapansa opettaa. Anna puolestaan koki, että hänellä oli tekstitaitojen opettamiseen (140) *heikot valmiudet*; hänelle ei myöskään ollut aivan selvää, mitä tekstitaidoista opettaisi. Anna näki kuitenkin (140) kuvamateriaalin tulkinnan opettamisen vahvuutenaan ja tekstitaitojen opetuksessa itselleen olennaisimpana. Runsaasti videoita ja kuvia hyödyntävänä hän koki olevansa *aika monikanavainen*.

138) Mun mielestä **aika hyvät**. (Terhi)

139) No, tää on varmaan mulle kans **tyypillistä**, et mä tykkään tälleen niinku pala palalta mennä eteenpäin, et teksti tulee vähän myöhemmin, ensin on kuva ja tota... (Terhi)

140) Siihen opettamiseen tuntuu että on niinkun **heikot valmiudet**, että on niinku **vaikee tietää että mitä opettaisi**. – Toi kuvamateriaali on se, missä ehkä tota noin, kokee että pystyy ehkä jotain opettamaan, elikkä se **kuvatulkinta ja ne kysymykset** jotka tulee sen niinkun kuvan mukana, et se on ehkä minulle **se olennaisin** tässä jos ajattelee sitä tekstitaitojen opettamista. -- Minä oon tällä hetkellä omasta mielestä **aika monikanavainen**. (Anna)

Työkokemuksella koettiin olevan suuri merkitys tekstitaitojen opettamiseen (141–143). Elisalle työkokemusta eripituisista sijaisuuksista oli kertynyt reilu vuosi, kun taas Terhi oli työskennellyt opettajana 15 ja Anna 20 vuotta.

141) Toki tietysti sen verran mitä **työkokemustakin** nyt on ni seki on vaikuttanu siihen tietysti. (Elisa)

142) Kyllä se on toi **pitkä opettajakokemus**. (Anna)

143) Ja siihen nyt on vaikuttanu se, että tätä työuraa alkaa olla jo takana se määrä vuosia ku on, eli **koke-musta** on siitä. (Terhi)

Aiemmat tekstitaitojen opettamiseen liittyvät kokemukset tuntuivat vaikuttaneen jokaisen opettajan näkemyksiin hyödynnettävien tekstien valinnassa. Opetuksessa kerrottiin hyödynnettävän enemmän sellaisia tekstejä, joiden nähtiin (144) *uppoavan* oppilaisiin ja toisaalta liian vaikeiksi osoittautuneita tekstejä voitiin (145–146) ohjeistaa paremmin, helpottaa tai jättää kokonaan pois. Elisa kertoi oppilaiden pitävän ristikoista ja Anna oli huomannut, että videoilla on (147) *äärettömän suuri rauhoittava vaikutus* oppilaisiin, ja että jotkut oppilaat saattoivat oppia niistä paremmin kuin muista teksteistä.

144) Et jos huomaa että joku (ristikko) **uppoa oppilaisin** niin varmasti sitä hyödyntää sitte enemmän. (Elisa)

145) **Varmaan seuraavan kerran** kun taas tehään jotain ni ehkä siinä sitten niinku **käyn ehkä enemmän läpi**, tai että jos tehdään PowerPointia että hei että nyt viimeks teillä oli tosi paljon tekstiä siellä, nyt sit ei kannata jatkossa, et pistäkää vaan olennaisimmat asiat sinne. (Elisa)

146) Eli monta kertaa **lehtiartikkelit** on yläasteikäisille vielä **liian vaikeeselkosia**. -- Et joutuu aina **huomioimaan** sen, että minkälaisia nää meidän oppilaat sitte on. (Anna)

147) Tykkään myös siitä, että -- niillä (videoilla) on **äärettömän suuri semmonen rauhoittava vaikutus**, että semmonen poika, joka saattaa häseltää tämmösen normaali tunnin ja sit kun lähtee tulemaan luontovideoita ni poika napottaa koko 45 minuuttii ja kattoo kun ne videot vaihtuu ja keskustellaan. Hän ei välttämättä ota osaa siihen keskusteluun, mut hän tuijottaa koko ajan niitä videoita ja niinku imee oikeen itseensä sitä tietoa. Siinä niinkun tietää sen, että hei, tää on nytten se, joka toimii. (Anna)

Opettajat kertoivat peilaavansa toimivia käytäntöjä ja mukauttavansa opetusta sen suuntaisesti – kokemukset auttoivat havaitsemaan, mitkä työtavat ovat toimivia (148–151). Elisa aikoi (149) muuttaa opetusta monipuolisemmaksi, Anna (147) hyödynsi opetuksessaan runsaasti videoita ja keskustelua ja Terhi puolestaan (150) mukautti opetusta oppilaiden taitotason mukaan. Elisan käsityksissä oli nähtävissä rohkaistumista irrottautua tiiviistä oppikirjan käytöstä ja rutinoituneista työtavoista, sillä hän kertoi yrittävänsä monipuolistaa opetusta; hän kertoi huomaavansa sekä oppilaista että ehkä itsestäänkin, että (149) jokatuntinen saman kaavan mukaan eteneminen alkoi tuntua *vähän tylsältä*. Terhin oppitunneilla (150) kirjoitettiin muistiinpanoja *pieninä paloina ja välillä jutellen*. Hän oli myös huomannut, että oppilaat saattoivat ottaa (151) *lennokkaampaa kieltä* sisältävät ja kuvakieliset ilmaukset varsin konkreettisesti – hän olikin nähnyt tarpeelliseksi huomauttaa ajoittain, ettei opettajan käyttämää puhekielistä ilmaisua tule kirjoittaa sellaisenaan. Terhi opetti myös yhteiskuntaoppia, josta hän nosti joillekin oppilaille liian haastavasta kuvakielestä esimerkiksi *ministerin salkun* ja *eläkepommin räjähtämisen*.

148) **Jatkuvasti peilaa** sitä, että...**mikä toimii**, niin siihen suuntaan niinku menee. (Anna)

149) No joo, -- yrittää tuoda jotenki **monipuolisemmaks** sitä, että vaikka yläkoululaisilla on vaan se yks tunti viikossa sitä uskontoa, ni sitte ehkä sen oppilaista huomaa, ehkä sit ittestänikin vähäsen, että **se alkaa tuntua vähän tylsältä**, jos **aina menis niinku samaa**, et otetaas se kirja ja tehään tehtäviä siihen. (Elisa)

150) Ja ku mä tiän tän kohderyhmän, ni sit mä tiän heijän tarpeet, et miten paljon he pystyy kirjottamaan Täs on oppinu tämmösiä konsteja käyttelemään. **Pieninä paloina ja välillä jutellen**. (Terhi)

151) Joskus ku käyttää semmosta niinku **lennokkaampaa kieltä** tai antaa jonkun niinku puhekielisen, mä aattelin et tää jää hyvin mieleen ku mä nyt sanoin näin, ni oon huomannu sen, et kannattaa opettajana sanoo siinä perään, et älä kirjota sitten näin, et se ei oo ollenkaan selvää, että ei voi niinkun kirjottaa samanlailla kuin se opettaja puhuu siellä tunnilla. -- et ne ottaa aika konkreettisesti -- Et kaikki missä on **kuvakieltä**, ministerin salkku tai ministerin mersu tai...tai tota...eläkepomme räjähtää. (Terhi)

Lukio-opetuskokemuksella nähtiin olevan erityinen merkitys. Elisa oli opettanut aiemmin lukiossa puolisen vuotta, Terhi ja Anna taas opettivat jatkuvasti sekä yläkoululaisia että lukiolaisia. Aiemmat kokemukset tekstitaitojen opetuksesta nimenomaan äidinkielen oppiaineessa olivat tuoneet Elisalle (152) *itsevarmuutta*, ja hän koki oppineensa, (153) miten jokin tietty asia kannattaa tai ei ehkä kannata opettaa – hän oli esimerkiksi (152) huomannut, ettei sama tehtävä välttämättä toimi 7.-luokkalaisilla ja lukiolaisilla. Terhi puolestaan (154) oli alkanut pohtia nähtyään *lukion näkövinkkelistä* oppilaiden tekstitaitojen kehitystä, mitä jo yläkoulussa voitaisiin tehdä. Terhi opetti lukiolaisia myös yrittäjyyteen ja työelämävalmiuksiin keskittyvällä kurssilla, mikä oli saanut pohtimaan oppilaiden tekstitaitoja (155) myös työelämään hakemisen kannalta – hän koki, että oppilaiden kirjoittamisesta ja lukemisesta tulisi saada sujuvampaa, jotta esimerkiksi työhakemuksen tekeminen voisi onnistua.

152) On varmasti tuonu **itsevarmuutta** tekstitaitojen opettamiseen, mut huomasin et ku teetin oikeestaan saman harjotuksen minkä lukion ykkösille ni tekstilajiharjotuksen ni teetin sen myöskin seiskoilla ni se ei ehkä sit ihan samalla lailla tai seiskat käytti siihen paljon vähemmän aikaa ku ne lukiolaiset että ehkä huomaa vaan sitte sen että nää **yläkoululaiset onki ihan toisenlaisia ku lukiolaiset tietenki**. (Elisa)

153) Viime syksynä -- pidin kertauskurssia, sitä abikurssia, -- että ku siinä on jotain et analysoi mainosta tai runoa tai tämmöstä näin, ni ne on ollu semmosia **hyviä kokemuksia**, itselle opettavaisia et **miten joku asia kannattaa opettaa tai miten sitä ei ehkä kannata**. (Elisa)

154) Sit ku mä nään sieltä niinku **lukion näkövinkkelistä** sitä kehitystä, niin kyl sitä sit alkaa miettimään, et **mitä vois täällä yläkoulun puolella jo tehdä**...eli tää kahen eri talon oppituntien pitäminen on mun mielestä aika hyödyllinen näköala tuohon. (Terhi)

155) No sit mullahan on lukion puolella nää **yrittäjyys- ja työelämävalmiudet**, ni sitä aattelee siitakin näkövinkkelistä, et semmonen yläkoululainen, joka lukee huonosti ja kirjottaa huonosti ja näin, ni aattelee sen **työelämään hakemisenki kannalta** et se on niinku tosi tärkeä siinä oman oppiaineen ohessa, että ne sais siitä **kirjottamisesta sujuvampaa ja lukemisesta sujuvampaa**, et ihan niinku perustaitoina. Miten tehään vaikka työhakemus, monen kohalla oon huolissaan siitä, et ku lukee vaikka näitä koevastauksia, että miten se onnistuu sit semmosen tosi tärkeen tekstin kirjottaminen. Niin että se kantais eteenpäin. (Terhi)

Myös myönteisellä asenteella oli tärkeä merkitys: Anna kertoi (156) alkaneensa hyödyntää uusia mahdollisuuksia *innokkaasti* heti, kun se vain oli mahdollista – hän oli ottanut käyttöön esimerkiksi videotykin ja siirtänyt materiaaleja Pedanetiin. Lisäksi mahdollisuuksien tarjoutuessa hän oli alkanut etsimään lisää materiaalia myös internetistä. Terhi puolestaan näki (157) tekstitaitojen esillä pitämisen olevan *hirveen tärkeä juttu*.

156) Siirryin **innokkaasti** sitte käyttämään... uusia materiaaleja, kun se vaan tuli minulle mahdolliseksi, et sain omaan luokkaan ne välineet, ni heti aloin sitte siirtämään materiaaleja sinne ja ettimään netistä sitte lisää -- eli tuli nämä laitteet luokkaan, videotykit ja tämmöset tuli sinne luokkaan. (Anna)

157) Yhteistyöllä on iso merkitys, sen takia oikein innolla oon tässäkin (haastattelussa) mukana. Musta **tää on hirveen tärkeä juttu**. (Terhi)

Opettajien käsitykset valmiuksistaan opettaa tekstitaitoja vaihtelivat Annan joiltain osin heikoista Terhin aika hyviin ja Elisan hyviin valmiuksiin. Toisaalta vaikka Elisa mielsikin, että hänellä on hyvät valmiudet opettaa tekstitaitoja, hän ei kuitenkaan tuntunut osaavan ajatella niiden opetusta nimenomaan uskonnon opetuksen yhteyteen. Ruohotie-Lyhty (2011: 58) sai vastavalmistuneiden vieraan kielen opettajien ammatillista kehitystä selvittäneessä tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia: useilla vastavalmistuneilla opettajilla oli heikko käsitys itsestään toimijana ja ristiriitaisuuksia opettajuuden malleissa. Samassa tutkimuksessa kävi ilmi, että työuran alkutaipaleella nuori opettaja saattaa kohtaamiensa haasteiden myötä mukauttaa opetusmenetelmiään perinteisempään suuntaan; näin oli myös Elisan kohdalla, joka tukeutui pääosin oppi- ja tehtäväkirjaan. Elisa kuitenkin aikoi monipuolistaa opetustaan huomattuaan sen tuntuvan tylsältä paitsi oppilaiden, myös omasta mielestään.

Aiemmillä kokemuksilla sekä teksteistä että opettamisesta nähtiin olevan merkitystä sekä opetusmateriaalin että opetustapojen valitsemiseen. Banduran (1977; 1997) mukaan kokemuksilla on yhteys minäpystyvyyteen ja myönteiset kokemukset vahvistavat minäpystyvyyden tunnetta voimakkaimmin; tämä näkyi kaikkien opettajien vastauksissa, sillä aiemmat hyvät kokemukset olivat tuoneet paitsi itsevarmuutta opetukseen, myös välineitä opetuksen mukauttamiseen entistä useammalle oppilaalle sopivammaksi. Myös asenteella tuntui olevan merkitystä – Anna oli suhtautunut myönteisesti ja innokkaasti uusiin tv-tekniikan tuomiin mahdollisuuksiin ja Terhi puolestaan piti yleensäkin tekstitaitojen pitämistä esillä tärkeänä.

6.3.2 Tekstitaitojen opetuksen haasteet

Opettajien haastattelujen perusteella heidän käsityksissään tekstitaitojen opetuksesta on erotettavissa heidän käsityksiään erityisesti opetuksen haasteista. Helposti opetettaviksi mielletyt asiat eivät nousseet keskusteluissa juuri esille, joskin edellisessä alaluvussa esittelemäni opettajien kokemukset tekstitaitojen opettamisesta sisältävät monia positiivisia näkökulmia. Näin ollen en nosta niitä uudestaan tässä esille, vaan totean, että aiemmat hyvät kokemukset antoivat sekä itsevarmuutta opetukseen että perusteita työtapojen ja tekstien valitsemiseen; myös myönteinen asenne vaikutti opetukseen positiivisesti. Opettajat painiskelivat varsin erilaisten haasteiden kanssa: nuori opettaja Elisa kipuili tekstitaitojen roolista uskonnon opetuksessa ja runsaasta oppikirjan käytöstä, Anna näki itsensä hieman huonona esimerkkinä kielenhuollon asioissa ja Terhi puolestaan harmitteli runsaan uskonnon opetussisällön ja vähäisen tuntimäärän pakottavan opettajajohtoiseen etenemiseen.

Haastattelun perusteella Elisan yhtenä haasteena tekstitaitojen opetuksessa oli osata su-lauttaa tekstitaitojen opetusta uskonnon opetukseen. Hän pohdiskeli (158) olevansa niin kiinni oppiaineen sisällöissä, ettei aina tiedostanut opettavansa *jotain tekstitaitoa*. Toisaalta sisällöistä ei tulisikaan irrottautua, koska tiedonalan sisältötiedon ja tekstitaitojen yhteys on hyvin tiivis; sisältöjen ohella oppilasta tulisi opettaa ymmärtämään alalle ominaisia tapoja esimerkiksi tiedonmuodostukseen, lukemiseen, kirjoittamiseen ja ajattelemiseen (Fang & Coatoam 2013: 628, Moje 2015: 260–269.) Myös opetussuunnitelma (POPS2014) ohjaa tiedonalan kielen opettamiseen muuhun opetukseen nivoutuneena. Äidinkielen opettajuudella tuntui olevan Elisan käsityksiin ristiriitainen vaikutus – toisaalta juuri sen vuoksi hän koki (135) valmiutensa teksti-taitojen opettamiseen hyväksi, mutta toisaalta taas tuntui olevan syvällä oppiainesiilossa miel-täessään (28) tekstitaitojen opetuksen kuuluvan vain *äikän puolelle*. Elisan pohdiskelut (159–160) kielivirheiden ja niiden tarkastamisen merkityksestä heijastavat tekstitaitojen opettamisen käsittämistä erityisesti kielenhuollon asioiden esillä pitämisenä.

158) Ehkä uskonnossa on sitte niin **kiinni siinä sisällöissä** jotenki, että sitä ei tuu silleen ehkä niin mietti-neeks et nyt **minä opetan tässä niinku jotain tekstitaitoa**. (Elisa)

159) Mä oon kyllä huomannu uskonnossa vaikka sen, että siellä, et jos se ois vaikka äikän essee, ni mä korjaisin sieltä kaikki **kielivirheet**, mut sit jos onki vaikka uskonnon essee, ni sitte mä en ookaan sinne merkannu niitä, tai sit mä mietin, et pitäskö mun kuitenkin niinku merkata. (Elisa)

160) Ehkä siinä on peiliinkatsomisen paikka ittelläkin jotenkin, että pitäs niinku muistuttaa siitä, -- että vaikka uskonnossaki kirjoittas esseitä ni kyllä siinäki, vaikkei äikän tunnilla ollaakkaan, ni siinäki **pitäs niinku muistaa ne kaikki, kieli kattoo**, myöskin siitä. (Elisa)

Elisa koki (161) paineita myös oppikirjan käytöstä, sillä hänelle oli tullut toisinaan vaikutelma, että oppikirjaa ei tulisi käyttää. Toisaalta hän piti oppikirjan hyödyntämistä hyvänä sekä opettajan että oppilaiden kannalta. Hän (162) perusteli oppikirjan runsasta käyttöä myös epäpätevyydellään – opetussisällöt olivat hänelle varsin uusia, minkä vuoksi hän naurahti menevänsä osin siitä, *mistä aita on matalin*. Elisan epävarmoja ja ristiriitaisia käsityksiä omasta pystyvyydestään korosti hänen jatkuvasti käyttämänsä (161–162) asennetta ja epävarmuutta ilmaisevat sanat, kuten *ehkä, tai, kyllä kai, varmaan* sekä mielipiteiden peruminen *tai emmä tiedä*-kommentilla (VISK § 667). Lisäksi hän pohdiskeli useita kertoja, (163) *pitäisikö* hänen jotenkin muuttaa toimintatapojaan.

161) Joo mut ehkä sitä vaan välillä painotetaan tai emmä tiiä painotetaanko, mut tulee vähän semmonen et se on **huono jos käyttää oppikirjaa**, mut emmä oo itte ainakaan kokenu sitä ja must tuntuu et oppilaatki tykkää ku on se kirja. (Elisa)

162) Mut kyl se tietysti aika paljon on vielä sitä että on just se kirja ja sitte tehtävät ja näin, mut se ehkä johtuu myös siitä, ku **en oo pätevä uskonnon opettaja ja nää asiat on mulleki silleen aika uusia** ja sen takia **menee** jos näin voi sanoo ni **mistä aita on matalin** (naurua) **ehkä välillä** mutta tota, tai emmä tiedä onks se sillain et mistä aita on matalin, kyllä kai se on ihan ookoo näinkin mennä, mutta varmasti siinä on semmonen monipuolistamisen tavote välillä. (Elisa)

163) -- vai **pitäskö** sitäki niinku jotenki sanallistaa niille ja terottaa et hei, tää pätee kaikissa aineissa. (Elisa)

Anna puolestaan painiskeli esimerkkinä olemisen ja oppilaiden osaamistason tunnistamisen kanssa. Hän totesi (164) olevansa kirjoittamisessa *esimerkki oppilaille*, mutta kirjoittamista nopeuttaakseen jättävänsä verbejä lauseista pois ja kirjoittavansa vaillinaisia lauseita. Vaikka yhtäältä Anna koki pitkän opetuskokemuksen auttaneen suuntaamaan opetusta, hän oli toisaalta (165) kohdannut haasteita oppilaiden osaamistason ja opetustarpeen tunnistamisessa. Haasteena oli päättää, opettaako jotakin tiettyä asiaa vai luottaako oppilaiden jo osaavan sen – hän oli huomannut luottaneensa oppilaiden taitoihin liikaa esimerkiksi tiedon hakemisessa, Wordilla kirjoittamisessa ja PowerPoint-esitykseen laatimisessa.

164) Ehkä sen itse ajattelee että on itse -- omalla **toiminnallaan esimerkkinä oppilaille**, esim vaikka se miten sinä kirjoitat sinne PowerPointiin, elikkä laitatko sinä kaikki sanat sinne, et onko siellä verbit mukana ja tämmöstä...itsellä on **vähän paha tapa** se, että **jätän niitä verbejä sieltä pois** ku se asia tulee selväks muuten, **en kirjoita kokonaislauseita** ja tämmöstä ku katon että se on nopeempaa. (Anna)

165) Se on oikeestaan **aika hankala**, siinä miettii että **mitä minä opetan vain luotanko minä siihen, että he osaavat jo sen valmiiksi**, aika paljon on sitä, että luottaa siihen, että oppilas osaa hakea sitä tietoa, mutta se onki sitte tämmönen väärä olettaus siihen. Että ne osaa pelata ja käyttää muuten näitä laitteita mutta sitten kun lähdetään hakemaan tietoa tai sitte että niiden pitäis kirjoittaa Wordilla jotakin tai tehdä itse PowerPoint, niin siinä tuleekin niitä ongelmia. (Anna)

Terhi koki tekstitaitojen opettamisen haasteena (166) ristiriidan uskonnon opetussisällön ja tuntimäärän vähäisyyden välillä. Hän näki surullisena tosiasiana, että tiiviin aikataulun vuoksi oppituntien oli oltava *semmosta opettajajohtoista kirjoittamista*.

166) Nyt täytyy sanoa, että ku se on niin **vähäistä se meidän tuntimäärä**, ni kyllä se semmosta opettajajohtoista kirjoittamista on. -- Jotta me saahaan semmoset napakat muistiinpanot, koska siinä on semmonen kaksinkertainen aikataulutus, se teko ja sit se tarkistaminen, ni meidän on pakko vaan päästä tällälaila eteenpäin. Et siinä mä sitte otan sitä niinkun yhdessä tekemistä, keskustelun avulla mukaan, että. **Surullista, mutta totta, että se pitää aika opettajajohtoisesti viiä eteenpäin.** (Terhi)

Uuden opetussuunnitelman vaikutus tekstitaitojen opetukseen vaihteli – hyvin erilaisista syistä. Elisa (167) ei ollut vielä ehtinyt juuri perehtyä siihen, joten OPS ei ollut vielä vaikuttanut hänen opetukseensa *mitenkään merkittävästi*. Hän kuitenkin näki, että laajaa tekstikäsitystä tulisi tuoda esille. Anna puolestaan kertoi (168) sisäistäneensä uuden opetussuunnitelman ajatuksen jo aiemmin ja opettaneensa sen linjauksia näin jo entuudestaan. Toisaalta hän (169) aikoi ottaa OPS:ssa korostuvia uusia työtapoja tulevaisuudessa käyttöön. Terhi taas koki (170) OPS:n muistuttavan ja vahvistavan tekstitaitojen opettamisen tärkeyttä.

167) Emmä nyt tiää onko se niin hirveesti siihe sillä lailla vaikuttanu se uusi opsi, ku ei tosiaan oo siihen niin hirveesti ehtiny perehtyä. Ni **ei nyt mitenkään merkittävästi** mun mielestä oo vaikuttanu. Varmaan ehkä just se **laaja tekstikäsitys** et sen niinku jotenki muistaa siellä jotenki tuoda niinku esille. (Elisa)

168) Ei oo, ja sen takia ei oo, koska oon itse tän **uuden opsin ajatuksen sisäistänyt jo aikaisemmin**, ni se on ollu siellä mukana jo pitemmän aikaa, et nyt se vain niinku sanallistettiin siellä kunnolla. (Anna)

169) **Tulevaisuudessa** tulee enemmän juuri tämmöstä pienten omien tutkimusten tekoa ihan semmosta pientä kirjallista tutkimusta, mutta ei vielä. (Anna)

170) Se muistuttelee ja vahvistaa, että **nää on tärkeitä asioita**. (Terhi)

Banduran (1997) mukaan aikaisemmillä kokemuksilla on suuri merkitys yksilön kokemukselle omasta toimijuudesta ja opettajien toiminta heijastaa heidän käsityksiään omasta toimijuudestaan. Aiemmat positiiviset kokemukset saavat yksilön tuntemaan toimijuutensa positiiviseksi, mikä näkyi tutkimuksessani Annan ja Terhin kohdalla; kumpikin koki toimijuutensa tekstitaitojen opettajana pääosin vahvana, sillä heillä oli runsaasti onnistumisen kokemuksia. He näkivät pystyneensä ja pystyvänsä valitsemaan ja kehittelemään opetusmateriaaleja ja -käytänteitä sekä itselleen mieluisiksi että oppilaiden osaamistasoa ja tarpeita vastaaviksi. Anna koki kuitenkin valmiutensa kielenhuollon esimerkkinä olemisen osalta heikoiksi, mutta toisaalta hän arvosti osaamistaan kuvamateriaalin tulkitsemisessa. Myös Elisalla oli hyviä kokemuksia lyhyen työuransa ajalta, mutta hänen käsityksistään käy ilmi pikemminkin ristiriitaisuus

ja epävarmuus omasta toimijuudesta varsin samaan tapaan kuin Ruohotie-Lyhdy (2011: 58) haastattelemilla vastavalmistuneilla opettajilla.

Opettajien käsityksissä tekstitaitojen opettamisen haasteista erottui Elisan ristiriitaiset näkemykset omasta roolistaan uskonnon ja äidinkielen opettajana, Terhin kokemus ajan puutteen ja oppisisältöjen runsauden tuomasta ristiriidasta opetusmenetelmiin ja Annan käsitys omasta riittämättömän hyvästä esimerkistä. Annan käsitys itsestään kielen käytön esimerkkinä heijastaa opetussuunnitelmankin (POPS2014: 28) korostamaa kielitietoista näkemystä, jonka mukaan koulun aikuiset ovat kielellisiä malleja ja oppiaineensa kielen opettajia. Toisaalta Annan näkemys omasta puutteellisesta esimerkistä liittyi ainoastaan kirjoitettuun tekstiin ja kielenhuollollisiin asioihin, eikä hän ottanut kantaa esimerkiksi omaan puheeseensa tai oppiaineen muihin kielellisiin sisältöihin. Anna kertoi opettavansa useimmiten diaesityksen, opetuspuheen ja yhteisen keskustelun avulla, joten hän lienee toiminut kuitenkin – ehkä tiedostamattaan – nimenomaan tiedonalan tiedonmuodostuksen mallina opettaessaan tekemään johtopäätöksiä vaikkapa diagrammeista tai eläinten talvehtimiseen liittyvistä videoista – luonnon havainnoinnista ja pienistä tutkimuksista puhumattakaan.

Opetussuunnitelmalla vaikutti olleen vain vähäinen konkreettinen vaikutus tekstitaitojen opetukseen; taustalla oli Elisan perehtymättömyys sen sisältöihin ja Annan ja Terhin kohdalla taas heidän käsityksensä siitä, että he jo entuudestaan olivat sisäistäneet sen tavoitteet. Heille opetussuunnitelma oli lähinnä muistuttamassa ja vahvistamassa heidän käsityksiään tekstitaitojen tärkeydestä. Haastattelujen perusteella kaikkien opettajien olisi kuitenkin hyvä kerrata opetussuunnitelman linjaukset monilukutaidon opettamisesta, sillä käsityksissä tuli toistuvasti esiin tekstien ja tekstitoimintojen ajattelemisen nimenomaan painettuihin ja kirjoitettuihin teksteihin liittyvänä.

6.3.3 Tekstitalojen opetukseen tarvittava tuki

Kaikilla opettajilla vaikutti olevan halu kehittyä ja kehittää tekstitalojen opettamista oppiaineessaan. Opettajat kertoivat tarvitsevänsä tekstitalojen opetukseen tukea oppiaineessa tarvittaviin tekstitaloihin sekä sosiaalisen median ja verkkotyöskentelyn hyödyntämiseen liittyen. Myös kollegoilta saatava tuki nähtiin tärkeänä.

Elisa näki (171) voivansa tarvita täydennyskoulutusta tekstitalojen opettamiseen nimenomaan uskonnon oppiaineessa. Hän halusi kehittyä työssään ja totesi opettajuutensa alkutaipaleella voivansa tarvita tukea *vähän joka asiaan*, mutta ei toisaalta ollut varma, tarvitsiko tukea juuri nyt tekstitalojen opettamiseen. Elisan vastauksista voi saada sen kuvan, että hänellä oli

alkuvaiheessa monenlaisia tuen tarpeita, eikä tuki nimenomaan tekstitaitojen opettamiseen liittyen tuntunut hänestä tässä vaiheessa ehkä aivan tärkeimmältä.

171) No tota, emmä tiiä tarviiko sitä nyt just tukea, onha sitä nii alkuvaiheessa muutenkin tässä opettajan uralla että sitä **tukea voi tarvita vähän joka asiaan** (naurua), mutta ihan varmasti **jossain vaiheessa vois jotain täydennyskoulutustaki** niinku tai vois kouluttautua et ainahan sitä haluaa kehittyä ja saada jotain lisäoppia siihen et ihan varmasti jossain vaiheessa sitten et jos tuntuu että tarviis jotain lisäoppia siihen. Kyllä varmasti uskonnossa just vois ollakin hyvä jos sais jotain täydennyskoulutusta siihen. (Elisa)

Myös Anna halusi kehittyä tekstitaitojen opettajana ja halusi (172) laajentaa erityisesti sosiaalisen median ja Pedanetin hyödyntämistä. Anna oli valmis astumaan epämukavuusalueelle; hän (172) *pikkasen vierasti* sosiaalista mediaa, mutta ajatteli voivansa hyödyntää sitä enemmän, koska näki sen olevan oppilaille mieluista. Toisaalta hän ei avannut sen mahdollisia tekstitaitoihin liittyviä hyödyntämistapoja, joten epäselväksi jäi, oliko tavoitteena nimenomaan jonkin asian oppiminen vai oppilaiden viihtyminen. Annan tavoitteena oli (173–174) hyödyntää myös verkkotyöskentelyn mahdollistamia työskentelytapoja, kuten esimerkiksi yhteistoiminnallista kirjoittamista uutena, tasapuolisempana ryhmätyöskentelymuotona.

172) Se missä ite niinkun tarvii tukee, ni on se, miten lähtee **hyödyntämään sitä sosiaalista mediaa**, koska itse **mie pikkasen vierastan sosiaalista mediaa**, mutta se on kuitenkin yks sellainen asia, mitä kautta, missä oppilaat niinku viihtyy, ja sitä vois hyödyntää enemmän. (Anna)

173) Pedanetin hyödyntäminen, eli sitä oon nytten tehny...mutta sielläkin **olis taas aika siirtyä eteenpäin** vähän että kattoo, että mitä vielä voisi tehdä. (Anna)

174) -- ja juuri semmoset...**hyödyntämistavat** tuolla...että oppilaat toimii jollakin sivustolla niinku yhdessä ja kirjoittaa vaikka jotain tekstiä yhdessä ja tekee PowerPointia yhdessä eli siis semmonen, nykyinen ryhmätyö kun on oppilaille sitä, että yks kirjottaa ja muut oottaa niin tällä tavalla saataskin se toimimaan niin, että kaikki tekee sitä yhdessä ja se tulos näkyy siellä sitten ja lähdetään sitten yhdessä vielä muokkaamaan niitä tekstejä. Et se ois ehkä minulla se tavoite, ideaali. (Anna)

Terhi sen sijaan ei nähnyt tarvitsevansa varsinaista tukea tekstitaitojen opettamiseen, mutta haaveili (175) sekä yleisiin että tiedonalan tekstitaitoihin keskittyvästä, *opon, äikän ja reaaliaineen välimaastoon* sijoittuvasta kurssista ja (176) opiskelijoille pidettävästä tekstitaitoihin liittyvästä *tehoiskusta*. Hän kokikin tarvitsevansa (176) lähinnä toisten opettajien aikaa ja tukea, minkä esteenä hän näki olevan pääasiassa opettajien kiireisen arjen.

175) Semmonen olis kyllä hienoo, me on haaveiltu semmosesta, et ku saatais joku **kurssi**, joka keskittyis ihan semmoseen -- , kurssi jonnekin **opon ja äikän ja reaaliaineen välimaastoon**, vaikka näitten kaikkien yhteinen että miten kehittää omaa lukutekniikkaa, miten tuottaa tekstiä ja miten tuottaa jonkun oppiaineen tekstiä ja näin, ni tota...äkkiäkö järjestettäs, mutta resurssit on aika niukat. (Terhi)

176) Et lähinnä mä **tarviisin toisten opettajien aikaa ja tukee**. Siis se **tuki on olemassa**, mä tiään, mut tää **meiän arki on niin hektistä**, et se että, vaikka yhdessä mentäs niitten opiskelijoitten luo pitämään sitä jotakin **tehoiskua** tälle asialle. (Terhi)

Opettajien vastauksista käy ilmi varsin erilaisia tuen tarpeita oppiaineen tekstitaitojen opettamisesta sosiaalisen median ja verkkotyöskentelyn hyödyntämiseen sekä oppiainerajat ylittävään, tekstitaitoihin keskittyvään kurssiin kollegoiden kanssa. Gibbsein (2002) mukaan vahvan pystyvyyskäsitteksen myötä opettajat sitoutuvat työhönsä ja uskaltavat myös kokeilla uusia opetusmenetelmiä ja Bandura (1977: 193–194) puolestaan toteaa onnistumisten rohkaisevat asettamaan tavoitteet yhä korkeammalle. Nämä näkemykset vaikuttivat näkyvän myös Annan ja Terhin vastauksissa, sillä molemmat olivat pohtineet uusien toimintatapojen kehittämistä tekstitaitojen opettamiseen liittyen.

6.3.4 Yhteistyö tekstitaitojen opettamisen näkökulmasta

Yhteistyö muiden aineenopettajien kanssa vaihteli vähäisestä tiedon vaihdosta runsaampaan yhteistyöhön ja muiden oppiaineiden integrointiin omaan opetukseen. Vähäisen yhteistyön kerrottiin johtuvan esimerkiksi ajan ja energian puutteesta sekä koulun toimintakulttuurista. Kaikki haastattelemani opettajat tekivät yhteistyötä erityisesti erityisopettajan kanssa esimerkiksi keskustelemalla oppilaiden mahdollisista oppimisvaikeuksista.

Elisa (177) ja Anna (178) kertoivat tekevänsä yhteistyötä muiden aineenopettajien kanssa vain hyvin vähän. Elisa uskoi kuitenkin, että (177) yhteistyö jonkin toisen oppiaineen kanssa voisi olla hyvinkin *hedelmällistä* ja oppilaillekin antoisaa. Hän pohdiskeli (179) voivansa yhdistää uskontoa ja äidinkieltä enemmän, mutta toistaiseksi ne olivat pysyneet *aika erillään*. Anna puolestaan (178) ei tuntunut näkevän oppiaineiden väliselle yhteistyölle tarvetta, joskin (180) huomattessaan oppilaalla tekstitaitoihin liittyviä vaikeuksia hän selvitti muiden opettajien kokemuksia samasta oppilaasta. Myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhteydessä tehtiin yhteistyötä yli oppiainerajojen. Terhi sen sijaan (181) teki yhteistyötä äidinkielenopettajien ja erityisopettajan kanssa; opettajat *tukivat toisiaan* esimerkiksi keskustelemalla kokeiden jälkeen oppilaiden teksteistä ja jakamalla tietoa. Pienen koulun etuna oli, että opettajat tunsivat samat oppilaat.

177) Kyllähän siellä mahdollisuuksia olis monenlaiseen yhteistyöhön eri oppiaineiden kanssa, mut sehän siinä on et tuntuu että no ei oo aikaa, -- sitä käyttää semmosena tekosyynä eikä oo niinku energiaa sitte vaikka se vois olla **tosi hedelmällistä**, **tosi antosaa** kuitenkin oppilaidenki mielestä. (Elisa)

178) Ei oo ollu sitä (oppiaineiden välistä yhteistyötä), ehkä pitää kattoo tulevaisuudessa, mitä se tuo sitte... Sitte on ne mokki eli nää **monialaiset** tämmöset **oppimiskokonaisuudet** mitkä siellä on sitten niin, niissä tulee sitä yhteistyötä sitten. (Anna)

179) Kyl mulla on ollu ajatuksena se että **vois niinku yhistää** enemmän sitä äikkää ja uskontoo mut toistaseks -- **ne on pysyny silleen aika erillään**. (Elisa)

180) **Kyselen** sitä, kun huomaan että tämmöstä (tekstitaitojen heikkoutta) on...Että kaikilla (opettajilla) he on yleensä sitte samanlaisia. (Anna)

181) **Me tuetaan äikänopettajien kanssa toinen toisiamme**, että kokeitten jälkeen jutellaan, että nyt tuli tämmöstä ja tämmöstä tekstiä. Tunnetaan pienessä koulussa samat ihmiset, ni sit toinen pystyy kertomaan, et joo, että siellä hänen aineessaan oli tällästä tällä samalla tyypillä ja sit taas erityisopettaja osaa kertoo, että siellä voi taustalla olla jotaki. Et **jaetaan täällä tietoja**. (Terhi)

Elisa näki, että (182) monenlaiseen yhteistyöhön oli mahdollisuuksia, mutta sekä ajan ja energian puute että koulun toimintakulttuuri ohjasivat opettajia toimimaan yksin *oman aineensa parissa*. Vaikka opettajat toisinaan ainakin pyrkivät tekemään yhteistyötä eri aineiden kanssa, Elisa tuntui jääneen kuitenkin lopulta hyvin yksin: ”*Et sitte vaa niinku taas, no et mä olen tässä omassa oppiaineessani sitte.*” Elisan vastauksista vaikuttaa heijastuvan pettymys ja turhautuminen koulun toimintakulttuuriin, jossa Elisan kokemusten mukaan ajateltiin opettajien pysyttelevän oman oppiaineensa sisällöissä.

182) Mä en tiedä onko meillä **vähä semmonen kulttuuri** muutenki että niinku aina aatellaan että jokaisella on se oma oppiaineensa ja sitte kaikki tekee niinku siellä niitä **oman oppiaineensa parissa**. -- Tai tottakai välillä pyritään siihen että vähän niinku tehdään yhteistyötäkin eri aineiden kesken sitten tai ainaki kovasti yritetään, mut välttämättä -- ei sit oo hirveesti aikaa **et sitte vaan niinku taas no et mä olen tässä omassa oppiaineessani sitte**. (Elisa)

Terhi puolestaan koki (183) yhteistyöllä olevan iso merkitys – sen vuoksi hän oli *innolla mukana* myös tutkimuksessani. Hän kertoi (184) integroivansa uskonnon opetukseen niin historiaa, maantietoa kuin englantiakin, sillä hän oli huomannut, etteivät oppilaat ymmärrä uskonnon olevan *hyvin isossa määrin kulttuurinlukutaitoo*. Hän toivoi oppiaineiden yhdistämisen auttavan oppilaita huomaamaan, että he pystyvät hyödyntämään uskonnossa myös muissa aineissa oppimiaan tietoja ja taitoja. Terhi vaikutti olevan aivan tiedonalan ytimessä, sillä myös opetussuunnitelma (POPS2014: 404) linjaa uskonnon oppiaineen tehtäväksi ohjata ymmärtämään uskonnon ja kulttuurin välistä suhdetta; opetuksessa näkökulmana tulisi nimenomaan olla uskonnon kulttuurinen ja yhteiskunnallinen luonne.

183) **Yhteistyöllä on iso merkitys**, sen takia oikein innolla oon tässäkin (haastattelussa) mukana. Musta tää on hirveen tärkeä juttu. (Terhi)

184) Uskonto voi monelle olla semmonen, niinku etukäteen jo tehään joku tietty käsitys siitä. Ja sitte ei huomata, et se on niinku **kulttuurinlukutaitoo hyvin isossa määrin**. Kirkkohistoriaa koko kasiluokan

juttu. Maantiedettä pyrin ottaa aina erilailla. Et siellä ne, jotka on kiinnostunu jostain toisesta aineesta, ni syttyis niinku sille, et ai, mähän pystyn käyttää mun tietoja ja taitoja täällä hyväkseni. (Terhi)

Erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö oli kaikilla opettajilla erityisesti (185–186) oppilaiden oppimisvaikeuksista ja niissä auttamisesta keskustelemista.

185) Yleensä sillä saattaa olla joku tämmönen lukivaikeus tai tämmönen et sit se tulee se lukeminen ei muutenkaan nappaa ni kyl sitä sitten on saattanu olla, toki **siitä on erityisopettajan kanssa ollu puhetta**, että auttaisko sitä niinku vaikka joku käsitekartta tai aika usein sellasille antaa niitä tiivistelmiä sitte. (Elisa)

186) -- **kyselen ja sitten erkan kanssa keskustellaan**, mutta yleensä me tiedetään jo, että siellä, mitä siellä on. (Anna)

Elisa ja Anna tekivät yhteistyötä muiden aineenopettajien kanssa varsin vähän, kun taas Terhi jakoi kokemuksia ja tietoa äidinkielenopettajien kanssa. Kaikki opettajat keskustelivat kuitenkin erityisopettajan kanssa, jos huomasivat oppilailla erityisiä haasteita. Opetussuunnitelmassa linjataan, että monilukutaidon osaamisen kehittyminen edellyttää oppiaineiden välistä ja muiden toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä (POPS2014: 22–23). Laajan, äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteisiin keskittyneen tutkimuksen (TOLP-hanke) mukaan eri oppiaineiden välinen yhteistyö ei ole kovin yleistä (Luukka ym. 2008: 241–242). Vaikka haastattelemani opettajat tuntuivat tekevän yhteistyötä vielä vähän, he toisaalta vaikuttivat olevan avoimia yhteistyölle tulevaisuudessa.

Elisa koki ajan ja energian puutteen lisäksi myös koulun toimintakulttuurin ohjaavan opettajia työskentelemään yksin. Työympäristö asetti nuorten opettajien toimijuuden kokemiselle haasteita myös Ruohotie-Lyhdy (2011: 58) tutkimuksessa. Osa hänen haastattelemistaan vastavalmistuneista, nuorista opettajista koki työssään yksinäisyyttä ja tuen puutetta, mikä heijastui osallistumisen vaikeutena ja oman tien löytämisenä. Lisäksi opettajat kokivat työelämään siirtymisen kriisinä, jossa työympäristö haastoi opettajien ihanteet opettamisesta. Elisan kokemukset ja käsitykset heijastavat samanlaisia haasteita, sillä hän tuntui tekevän työtään yksin osittain olosuhteiden pakosta.

7 PÄÄTÄNTÖ

Tässä luvussa kokoan tutkimukseni keskeisiä tuloksia, pohdin sekä niitä että tutkimuksen luotettavuutta sekä pohdiskelen jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää reaaliaineiden opettajien käsityksiä tekstitaidoista, niiden roolista reaaliaineiden opetuksessa sekä opettajista itsestään tekstitaitojen opettajina. Opettajien käsityksiä itsestään tekstitaitojen opettajina tarkastelin valmiuksien, kokemusten ja haasteiden sekä tarvittavan tuen ja yhteistyön näkökulmasta. Keskityin nimenomaan opettajien käsityksiin, koska käsitykset opettavista sisällöistä vaikuttavat siihen, mitä ja millä tavalla opetetaan (Dufva 2014: 1; Ruohotie-Lyhty ym. 2016: 89). Lisäksi käsitykset minäpystyvyydestä tietyssä tehtävässä tai tilanteessa – myös tekstitaitojen opettamisessa – voivat vaikuttaa merkittävästi tehtävässä tai tilanteessa suoriutumiseen (Bandura 1977).

7.1 Tutkimuksen tuloksista

7.1.1 Opettajien käsityksistä tekstitaidoista ja niiden opettamisesta

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni keskittyy reaaliaineiden opettajien käsityksiin tekstitaidoista ja niiden opettamisesta. Opettajilta kysyttiin näkemyksiä sekä yleisistä että tiedonalan tekstitaidoista. Opettajien mukaan heidän opettamisessaan reaaliaineissa tarvitaan sekä yleisiä että tiedonalan tekstitaitoja, mutta toisaalta niiden erottaminen jompaankumpaan kategoriaan kuuluvaksi sisälsi haastatteluissa sangen paljon pohdiskelevaa rajankäyntiä. Yleisistä tekstitaidoista sekä tekstien tulkitsemisen että tuottamisen taitojen osalta korostui kirjoitettujen ja painettujen tekstien merkitys: tulkitsemistaitojen osalta opettajien näkemykset painoutuivat kirjoitettuihin teksteihin liittyvään tekniseen ja ymmärtävään lukutaitoon sekä tekstilajien tunnistamiseen ja vastaavasti tekstien tuottamisen taidoissa korostuivat painettujen ja kirjoitettujen tekstien tuottaminen sekä kirjoituksen oikeakielisuus. Sen sijaan esimerkiksi visuaaliset tai puhutut tekstit eivät nousseet yleisten tekstitaitojen yhteydessä esiin lainkaan. Tiedonhakutaidot mielsi yleisenä tekstitaitona vain yksi opettaja.

Opettajat nimesivät yleiset tekstitaidot oman käsityksensä ja muistinsa pohjalta, kun taas tiedonalan tekstitaitojen nimeämiseen he saivat avuksi listan erilaisista mahdollisista tekstitaidoista pohdittuaan niitä kuitenkin ensin itsenäisesti (3. haastattelukysymyksen yhteydessä, ks.

liite 2). Tiedonalakohtaiset tekstitaidot nimettiin aluksi melko suppeina, myös yleiset tekstitaidot sisältävinä, jolloin sekä uskonossa, maantiedossa että biologiassa tarvittavista tekstien tulkittamistaidoista nousivat esiin tekninen lukutaito ja luetun ymmärtäminen. Ainoastaan biologian ja maantiedon opettaja Anna nimesi itsenäisesti aidosti tiedonalan tekstitaitoja nostaessaan esiin käsitteiden hallinnan sekä erilaisen kuvallisen materiaalin, kuten diagrammien ja karttojen tulkinnan. Toisaalta myös uskontoa opettava Terhi totesi myöhemmin tekstin ymmärtämisen edellyttävän nimenomaan käsitteiden hallintaa. Tekstitaitolistan merkitys ei tekstien tulkittamistaitojen osalta ollut järin suuri, sillä siitä poimittiin vain yleisiksikin tekstitaidoiksi sopivat kuunteleminen ja tiedon luotettavuuden arviointi.

Tiedonalan tekstien tuottamiseen liittyvinä tekstitaitoina mainittiin uskonnon oppiaineessa opiskeltujen asioiden yhdistäminen tekstiksi ja PowerPoint-esitelmän laatiminen, joista ensimmäisen voi katsoa sopivan sekä yleiseksi että tiedonalan tekstitaidoksi, jälkimmäisen taas yleiseksi tekstitaidoksi. Mojen (2015: 254–257) mukaan tiedonaloilla tarvittavat tekstitaidot vaihtelevat, sillä niin kieli, käsitteet kuin tekstikäytänteetkin ovat eri tiedonaloilla omanlaisiaan. Vaikka esseiden kirjoittaminen kuuluu kyllä kaikkiin reaaliaineisiin, se sisältää myös erityisesti uskonnon oppiaineelle tyypillisen tiedonmuodostuksen tapoja; opettajat näkivät esseiden tuottamisen vaativan sekä eettisen ongelman hahmottamista että omaa ajattelua ja pohdintaa. Myös opetussuunnitelmassa näkyy yhteys tekstitaitojen ja tiedonmuodostuksen välillä, sillä uskonnon oppiaineen oppimistavoitteisiin sisältyy nimenomaan eettinen pohdinta, kriittinen ajattelu ja eri näkökulmien ymmärtäminen (POPS2014: 404–408).

Biologiassa ja maantiedossa tarvittavista tiedonalan tekstien tuottamiseen liittyvistä tekstitaidoista nousi esiin aluksi ainoastaan kirjoittaminen, mutta tekstitaitolistaa silmäiltyään Anna mainitsi myös diagrammien tuottamisen. Kuitenkin haastattelussa tuli myöhemmin esiin, että Annan tunneilla tehtiin myös pieniä tutkimuksia ja niihin kuuluvia raportointeja. Tekstitaitolistan vaikuttamana kaikissa oppiaineissa nostettiin esiin puhuminen, jota opettajat eivät olleet mieltäneet tekstitaidoksi lainkaan. Annan käsitys biologian ja maantiedon oppiaineissa tarvittavista tekstitaidoista mukaili monin paikoin opetussuunnitelman (POPS2014) tavoitteita, sillä hänen mainitsemansa käsitteiden ymmärtäminen, kuvallisen materiaalin tulkitseminen sekä tiedon luotettavuuden arviointi kuuluvat hänen opettamiinsa oppiaineisiin olennaisesti. Anna ei erikseen maininnut molempiin oppiaineisiin kiinteästi kuuluvia tutkimustaitoja, mutta toi ne myöhemmin esiin pohdiskellessaan tekstitaitojen opetusta. (mts. 379–388.)

Uskonnon opettajien käsitykset tekstitaidoista noudattelivat osin opetussuunnitelman linjauksia, mutta olivat toisaalta monin paikoin huomattavasti suppeampia. Uskonnon oppiaineessa tiedonalakohtaisia tekstitaitoja olisivat uskonnoille tyypillisten kielen, symboliikan ja

käsitteistön tulkinnan sekä tieteen ja uskonnon kielen välisten eroavaisuuksien ja erilaisten argumentaatiotapojen havaitseminen ja arvioiminen (POPS2014: 404–405). Vaikka nämä eivät nousseetkaan yleisistä ja tiedonalakohtaisista tekstitaidoista keskusteltaessa esiin – edes teksti-taitolistan myötä –, käsitteiden ja symboleiden merkitys nähtiin tärkeänä.

Opetussuunnitelmassa todetaankin, että monilukutaitoa tulee kehittää arkikielestä – yleisistä tekstitaidoista – kohti tiedonalakohtaisten kielten ja esitystapojen hallintaa (POPS2014: 22). Voineekin ajatella, että perehtymällä opetussuunnitelman linjauksiin sekä yleensäkin monilukutaidon että myös tiedonalakohtaisten tekstitaitojen osalta opettajien olisi varsin vaivautonta saada kokonaiskuva erilaisista, oppiaineeseensa kuuluvista tekstitaidoista. Tiedonalalle tyypillisiin tekstikäytänteisiin tulisikin tutustua, jotta voisi osata toteuttaa niitä (Moje 2015: 254–257). Tiedonmuodostuksen näkökulmasta opettajien käsityksissä näkyy keskeisiä, myös opetussuunnitelmassa mainittuja asioita; biologiassa ja maantiedossa nousivat esiin tutkimus-taidot havainnoinnista johtopäätöksiin ja raportointiin, kun taas uskonnossa nähtiin eettisen ongelman hahmottamisen, eri näkökulmien huomioimisen ja oman pohdinnan merkitys esseen työstämisessä (POPS2014: 380–388; 404–408).

Tekstitaitolistan myötä myös tiedonhakutaidot nähtiin tärkeänä tiedonalan tekstitaitona. Tiedonhakutaidoilla tarkoitettiin paitsi tiedon etsimistä ja löytämistä erilaisten lukustrategioiden avulla, myös tekstien kriittistä tulkintaa. Opetussuunnitelmassa (POPS2014) olevat, yläkoulussa painottuvat monilukutaidon tavoitteet analyttisestä, kriittisestä ja kulttuurisesta lukutaidosta näkyivät opettajien vastauksissa eri tavoin, sillä Elisan vastauksissa ne eivät nousseet esiin lainkaan, Anna painotti tiedon luotettavuuden arviointia ja Terhi puolestaan piti laajemmin tärkeänä faktan ja mielipiteen erottamista ja kirjoitusten taustalla olevien päämäärien huomaamista.

Opettajien tekstitaitokäsitykset heijastelivat heidän tekstikäsitteisiään, sillä tekstikäsitteisten laajentuessa he ikään kuin muistivat lisää tekstitaitojakin. Tähän vaikutti sekä 3. haastattelukysymyksen yhteydessä näyttämäni lista tekstitaidoista että 5. haastattelukysymyksen yhteydessä näyttämäni lista erilaisista teksteistä. Dufvan (2013: 143–146) mukaan haastattelulla voi olla merkitystä haastateltavan käsityksien muuttumiseen; näin tapahtui myös haastatelllessani opettajia. Huomatessani haastateltavan opettajan pohdiskelevan tekstitaitoja tai tekstejä kovin suppeasti annoin hänelle muistin tueksi listan mahdollisista erilaisista vaihtoehdoista. Näin käsitykset avartuivat ja laajenivat pelkistä kirjoitetuista tai painetuista teksteistä esimerkiksi matemaattisiin ja visuaalisiin teksteihin – esimerkiksi Terhi kertoi ajatelleensa aiemmin teksteinä nimenomaan painettuja tekstejä ja totesi käsityksiensä laajentuvan haastattelun edetessä ulottu-

maan myös esimerkiksi videoihin ja blogeihin. Anna puolestaan mielsi luonnossa tehtävät havainnot visuaalisiksi teksteiksi, minkä voi nähdä luontevana tutkimustaitojen olennaisuuden kannalta. Kressin (2003) mukaan tekstejä ovat perinteisten kirjoitettujen tekstien ohella niin kuvat, merkit, värit kuin liikkeetkin – miksipä eivät näin ollen myös tarkastelun kohteena olevat eliöt ja ilmiöt luonnossakin.

Opetussuunnitelmassa (POPS2014: 22) monilukutaitoon linkittyvä laaja tekstikäsitys kattaa repertuaarin erilaisia tekstejä alkaen kirjoitetuista, puhutuista ja painetuista aina audiovisuaalisiin ja digitaalisiin teksteihin. Kaikkien opettajien tekstikäsitys vaikutti olevan kokonaisuutta tarkastellen kuitenkin varsin kapea, sillä kaikissa vastauksissa painottui erityisesti kirjoitettujen tekstien ylliedustus: tekstitaidot niin tekstien tulkitsemisessa, tuottamisessa kuin tiedonhaussakin ajateltiin erityisesti kirjoitettujen tekstien kanssa työskentelynä ja tekstitaitojen esillä pitämistä ajateltiin nimenomaan kielenhuollon asioiden huomioimisena. Mielenkiintoisesti puhuminen ajateltiin lähinnä teknisenä puheen tuottamisena ja kuunteleminen puolestaan ennen kaikkea opettajan opetuspuheen ja tehtävänantojen kuuntelemisena; kuitenkin kuuntelemisella voitaisiin käsittää myös vaikkapa ääninauhojen kuuntelemista tai biologiassa lintujen tunnistamista äänen perusteella. Kehuksen (2016) pro gradun tuloksista selviää, ettei monilukutaidon käsite vaikuta olevan luokan- ja aineenopettajille aivan selvä. Myös tässä tutkimuksessa opettajien teksti- ja tekstitaitokäsitys näyttäytyivät varsin kapeina, joten voitaneen sanoa, ettei monilukutaito saati sen taustalla oleva laaja tekstikäsitys olleet vielä aivan sisäistettyjä myöskään tässä tutkimuksessa mukana olleille aineenopettajille.

Opettajien käsityksissä tekstitaitojen opettamisesta ja vastuun jakautumisesta oli vaihtelua, mutta kaikki näkivät tärkeänä tekstitaitojen opettamisen mahdollisimman monen opettajan voimin. Näin opetus olisi paitsi tehokkaampaa, se myös saisi oppilaatkin ymmärtämään, että tekstitaidot kuuluvat pelkän äidinkielen sijaan aivan kaikkiin oppiaineisiin; tämä noudattelee myös opetussuunnitelman (POPS2014: 22) linjausta monilukutaidon kaikkia opettajia koskevaasta opetusvastuusta. Toisaalta käsityksissä näkyi luokanopettajien vastuun perääminen teknisten – jälleen kerran kirjoitettuihin teksteihin liittyvien – perustaitojen opettajina, jolloin yläkoulun opettajilla olisi mahdollisuus tekstitaitojen laajentamiseen. Terhi ja Anna pitivätkin kaikkien aineenopettajien olevan samalla tavalla vastuussa tekstitaitojen opettamisesta, kun taas Elisan näkemykset sisälsivät osin häilymistä äidinkielen opettajan ja muiden aineenopettajien välillä. Kuitenkin Elisankin käsitykset tuntuivat laajenevan haastattelun edetessä äidinkielen opettajan päävastuusta kohti kaikkien opettajien yhteisvastuullisuutta. Myös Kulmalan (2013) tutkimuksessa reaaliaineiden opettajat näkivät tekstitaitojen opettamisen kuuluvan kaikkien opettajien vastuulle. Aallon (2008: 74–75) mukaan tekstitaidot pitäisi nähdä nimenomaan

tilanteisiin ja oppiaineisiin sidonnaisina; äidinkielen opettaja ei todennäköisesti edes osaa eri oppiaineille ominaisia tekstitaitoja. Anna ja Terhi katsoivatkin tiedonalakohtaisten tekstitaitojen kuuluvan aineenopettajan vastuulle. Elisan näkemys siitä, etteivät aineenopettajat äidinkielen opettajia lukuun ottamatta välttämättä ymmärrä opettavansa tekstitaitoja todentui myös tutkimuksessani – opettajien alun perin varsin suppeista tekstitaitokäsityksistä huolimatta kävi ilmi, että oppitunneilla hyödynnettiin myös esimerkiksi visuaalisia tekstejä ja blogeja sekä asiasisältöjen että tulkitsemisen oppimiseen.

7.1.2 Tekstitaitojen roolista reaaliaineiden opetuksessa

Toinen tutkimuskysymykseni pureutui opettajien käsityksiin tekstitaitojen opetuksen roolista reaaliaineiden opetuksessa. Monilukutaidon kehittymisen katsotaan edellyttävän paitsi rikkasta tekstiympäristöä, myös sitä hyödyntävää pedagogiikkaa (POPS2014: 22.). Opettajien hyödyntämissä painetuissa teksteissä ei ollut havaittavissa aivan erityistä rikkautta, sillä niiden osalta painotus oli koulumaailman teksteissä; tulkittavista teksteistä oppikirjateksteissä ja tuotettavista taas tehtäväkirjojen tehtävissä ja portfolioissa. Toisaalta oppikirjojen tekstimaailma voi olla hyvinkin vaihteleva ja sisältää hyvinkin autenttista materiaalia – tutkimuksessani ei perehdytty oppikirjojen sisältöihin, mutta voitaneen olettaa oppikirjojen sisältävän opetussuunnitelman mukaisia, erilaisia tiedonalan tekstejä. Opetussuunnitelman (POPS2014) tavoitteiden mukaan uskonnon opetuksessa keskiössä ovat esimerkiksi uskonnoille ominaiset symbolit, käsitteet ja kieli, kun taas biologiassa ja maantiedossa keskeisiä tekstejä ovat muun muassa kuvat, kartat ja diagrammit.

Oppikirja oli tärkeimpänä lähteenä ja luettavana tekstinä kaikilla opettajilla. Uusikylän ja Atjosen (2000) mukaan oppimateriaalin käyttö kietoutuu tiivistii opetuksen työtappoihin, eikä yksittäinen oppimateriaali itsessään siten tee opetusta tehokkaaksi tai tehottomaksi. Oppimateriaalilla kuitenkin pyritään tukemaan oppimista sekä konkretisoimaan ja selkeyttämään opittavia asioita. (mts. 140–141.) Oppikirjaan tukeutumisen voikin nähdä opettajille tuttuna ja turvallisenä vaihtoehtona, sillä oppikirjan ajateltiin olevan tehty sekä oppilaiden tarpeita että opetussuunnitelman tavoitteita ajatellen – lisäksi sen tekijöiden nähtiin olevan alansa asiantuntijoita. Niiden käyttämisen tavoitteena olikin asiasisältöjen opiskeleminen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti sekä oppilaille mieluisen tekstin käyttäminen. Erityisesti hiljattain opettajaksi valmistuneen Elisan opetus nojautui hyvin pitkälti perinteisiin opetusmenetelmiin ja oppikirjoihin; myös Ruohotie-Lyhdyin (2011) tutkimuksessa suurin osa nuorista opettajista pysyttäytyi vastaavalla linjalla.

Barton (1994: 211–212) pitäisi kuitenkin tärkeänä, etteivät koulun tekstimaailmassa painetut tekstit olisi niin hallitsevia ja että opettajat arvostaisivat myös kouluun liittymättömiä tekstejä ja tekstikäytänteitä sekä ymmärtäisivät oppimista tapahtuvan myös koulun ulkopuolella. Terhi sitoikin visuaalisiin materiaaleihin myös autenttista materiaalia, kuten erilaisia mediatekstejä ja ohjasi oppilaita niiden yhteydessä myös kriittiseen, analyttiseen ja kulttuuriseen lukutaitoon. Elisan tunneilla koulun ulkopuolisen tekstimaailman käyttö oli harvinaista, kun taas Anna hyödynsi diaesityksissään runsaasti kuvia, karttoja, diagrammeja ja videoita. Aallon (2008: 77–78) mukaan eri oppiaineissa tekstit voivat ollakin erilaisessa asemassa – esimerkiksi nimenomaan biologiassa kuvat toimivat tekstin ydinsisällön tiivistämisessä kiinteästi. Myös opetussuunnitelma (POPS2014: 379–388) korostaa sekä biologiassa että maantiedossa visuaalisuuden merkitystä. Visuaaliset tekstit vaikuttivat toimivan sekä Annan että Terhin opetuksessa paitsi asiasisältöjen oppimisen lähteenä, myös tiedonmuodostuksen opettamisen mallina; niiden avulla voitiin rakentaa tietoa yhdessä havaintoja tehden ja niistä keskustellen.

Taalaksen (2007: 77, 79) mukaan opetuksen taustalla vaikuttavat tieto- ja tekstikäsitteet heijastuvat opetuksessa käytettäviin teksteihin, mutta haastattelemieni opettajien kohdalla tämä yhteys ei vaikuttanut toteutuvan kovin vahvasti. Käytännössä vain painettuja tekstejä ja luonnon havainnointia alun perin teksteinä pitänyt Anna teetti edellä mainittuihin liittyvien tehtävien lisäksi myös oppiaineilleen ominaisia tutkimuksia havainnoiteineen, johtopäätöksineen ja raportointeineen ja opetti usein kuvien ja videoiden avulla. Samalla tavalla vain painettuja tekstejä teksteinä pitänyt Terhi hyödynsi opetuksessaan myös blogeja, videoita ja animaatioita, koska halusi oppiaineen yhdistyvän oppilaiden todelliseen elämään. Toisaalta uskonnon ohella myös äidinkieltä opettava Elisa kertoi laajasta tekstikäsitteestään, mikä ei kuitenkaan vaikuttanut heijastuvan hänen varsin oppi- ja tehtäväkirjakeskeiseen opetukseensa.

Opettajat kertoivat ohjaavansa oppilaitaan tekstitaitojen oppimiseen niin lukustrategioita, tieto- ja viestintäteknologisia taitoja kuin kokeisiin valmistautumistakin opettamalla. Aalto ja Tukia (2009: 26–29) muistuttavat, että johtuen oppiaineiden erilaisesta tiedon luonteesta myös käsitteiden määrittelytavoissa ja oppikirjatekstien rakenteessa on eroja. Näin ollen eri oppiaineissa tarvittavat lukemisen tavatkin vaihtelevat. Toisaalta lukemisen taitoja ei kuitenkaan tavallisesti opeteta muissa kuin äidinkielen oppiaineissa. Anna ajattelikin oppilaiden kyllä tietävän, miten tekstejä pitäisi lukea, eikä siksi Terhistä ja Elisasta poiketen pitänyt lukustrategioita liiemmin esillä. Aallon ja Tukian (mts. 32) mukaan lukustrategioiden opettaminen olisi hyödyllistä myös reaaliaineissa, sillä oppikirjatekstiä lukiessaan oppilaan täytyisi esimerkiksi tuntea oppikirjan rakennetta ja ymmärtää otsikoiden ja kuvien merkitys, tehdä muistiinpanoja sekä

hallita keskeisiä käsitteitä. Myös Moje (2015: 260–269) painottaa oppiaineen sisältöjen ja tekstitaitojen yhteyttä; sisältöjen lisäksi tulisi sisäistää myös tiedonalan tavat niin tiedonmuodotukseen, lukemiseen kuin ajattelemiseenkin.

Tieto- ja viestintäteknologian merkitys ei ollut järin suuri ajan ja sopivien ohjelmien puutteen sekä laitteiden kunnan vuoksi – eivätkä oppilaiden tietotekniset taidotkaan aina vastanneet odotuksia. Taalas (2007: 420) pitääkin suurimpana ongelmana teknologian tarkastelemista vain opetuksessa hyödynnettävänä välineenä sen sijaan, että sen nähtäisiin tarjoavan mahdollisuuden laajentaa ja monipuolistaa opetusta. Haastattelemani opettajat kokivatkin tärkeänä, että sen käytöstä olisi todellista hyötyä ja näkivät sen hyödyntämisessä tulevaisuudessa paljon mahdollisuuksia. Jalkanen ja Laakkonen (2011: 79) toteavat, että opettajat voivat olla taitavia käyttämään erilaisia teknologisia sovelluksia, mutta multimodaalisen pedagogiikan tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen hyödyntämiseen tarvittaisiin monesti tukea. Opettajat halusivatkin laajentaa tieto- ja viestintäteknologian käyttämistä tekstitaitojen opetuksessa esimerkiksi sosiaalisen median hyödyntämisessä, Pedanetin käytössä sekä toisaalta ryhmätyöskentelyn toimintatapojen uudistamisessa.

7.1.3 Opettajien käsityksistä itsestään tekstitaitojen opettajana

Kolmas tutkimuskysymykseni pyrki selvittämään, millaisia käsityksiä reaaliaineiden opettajilla on itsestään tekstitaitojen opettajana sekä valmiuksien, helppojen ja haastavien asioiden että oman roolinsa näkökulmasta. Tulokset noudattavat pitkälti Banduran (1977; 1997) tutkimuksia kokemusten vaikutuksesta minäpystyvyyskäsitteeseen ja vastaavasti pystyvyyskäsitteiden heijastumisesta tehtävään suhtautumiseen: aiemmat hyvät kokemukset olivat antaneet paitsi itsevarmuutta opettamiseen, myös rohkeutta muokata entisiä ja kokeilla uusia opetusmateriaaleja ja -käytänteitä. Tutkimukseni tulokset mukailevat myös Laukkasen (2015) pro gradussaan saamia tuloksia, jonka mukaan kokemuksilla on merkitystä liikunnanopettajaopiskelijoiden pystyvyyskäsitteisiin; monipuolisesti liikuntaa harrastaneet ja opettaneet opiskelijat suhtautuivat pystyvyyteensä positiivisesti ja vastaavasti vähäiset kokemukset sekä liikunnan harrastamisesta että opettamisesta näkyivät epäilyinä omista kyvyistä. Haastattelemini opettajien käsityksiin näytti vaikuttavan niin opetuskokemus, oppilaantuntemus kuin asennekin. Kokemusten perusteella valittiin esimerkiksi oppilaiden tarpeita ja kykyjä vastaavia tekstejä ja tekstitoimintoja; enimmäkseen nähtiin tarpeelliseksi helpottaa tekstejä ja niiden käsittelyä. Toi-

saalta hyviä kokemuksia saanutkin ja varsin monipuolisesti tekstejä opetuksessaan hyödyntäväkin opettaja saattoi kokea valmiutensa tekstitaitojen opettamiseen heikoiksi, koska ei ollut varma siitä, mitä oppilaille tekstitaidoista pitäisi opettaa.

Nuori, vastavalmistunut opettaja Elisa katsoi valmiutensa olevan äidinkielenopettajataustansa vuoksi hyvät, mutta toisaalta koki runsaasti ristiriitaisuuksia opettamiensa oppiaineiden välillä. Hän totesi olevansa epäpätevä uskonnon opettajana ja sekä aineen oppisisältöjen että opetussuunnitelman tavoitteiden olevan hänelle vielä osin vieraita. Myös Ruohotie-Lyhdy (2011: 58) tutkimuksessa useilla nuorilla opettajilla oli sekä heikko käsitys itsestään toimijana että ristiriitaisuuksia opettajuuden malleissa. Opettajalla olleet opetusihanteet saattoivat työelämään siirtymisen yhteydessä joutua haastetuksi. Tämänkaltaisia tuntemuksia vaikutti olevan myös Elisalla, sillä hän kipui runsasta oppikirjan käyttöönsä. Ruohotie-Lyhdy tutkimuksessa kävi myös ilmi, että työympäristöllä oli merkitystä nuorten opettajien kokemuksiin toimijuudesta, sillä opettajien kokema yksinäisyys ja tuen puute aiheutti vaikeuksia osallistumiseen ja oman tien löytämiseen. Työyhteisö vaikutti myös Elisan käsityksiin, sillä hänen mukaansa koulun toimintakulttuuri tuntui ohjaavan opettajia työskentelemään varsin yksin – yritykset yhteistyöstä muiden opettajien kanssa olivat päätyneet lopulta aina siihen, että hän oli jälleen yksin oman oppiaineensa parissa. Dufvan (1995: 29) mukaan käsitykset ovatkin yksilön henkilökohtaisiin kokemuksiin pohjaavina yhtäältä yksilökohtaisia, mutta käsitysten vuorovaikutustilanelähtöisyydestä johtuen niissä on myös kulttuuri- ja kieliyhteisölle ominaisia piirteitä. Elisan pystyvyyskäsityksen tekstitaitojen opettamisessa nimenomaan uskonnon oppiaineessa voi nähdä varsin heikkona, vaikka hän toisaalta näkikin äidinkielen opettaja -taustansa vuoksi valmiutensa tekstitaitojen opettamiseen hyvinä. Banduran (1997) mukaan samalla ihmisellä voikin olla erilaisten tehtävien osalta hyvinkin erilainen minäpystyvyyskäsitys.

Banduran (1997) mukaan toimijuutensa vahvaksi kokeva yksilö kehittyi usein nopeammin kuin sellainen, joka kokee toimijuutensa heikoksi; haasteet toimivat vain kannustimena entistäkin kovempaan yrittämiseen. Tämä vaikutti toteutuvan erityisesti Annan ja Terhin kohdalla, joista Anna koki haasteena huonona kielenhuollon esimerkkinä olemisen ja Terhi puolestaan liian opettajajohtoisen etenemisen. Näistä kipuiluista huolimatta he tuntuivat olevan innokkaita suunnittelemaan paitsi opetusmateriaalia, myös uusia toimintatapoja. Opettajien näkemykset mahdollisista tuen tarpeista tekstitaitojen opettamiseen liittyen liittyivät sosiaalisen median ja verkkotyöskentelyn hyödyntämiseen sekä kollegoiden antamaan tukeen mahdollisessa yhteisesti pidettävässä kurssissa. Tämä noudattelee Kulmalan (2013) pro gradun tuloksia,

joiden mukaan useimmat opettajat katsovat tarvitsevansa tukea tekstitaitojen opetukseen; toisaalta Kulmalan tutkimuksessa selvitettiin kyselylomakkeessa vain sitä, tarvitaanko tukea, mutta ei kuitenkaan varsinaista tiettyä tukitarpeen kohdetta.

Opetussuunnitelman (POPS2014: 22–23) linjausten mukaan monilukutaidon kehittymisen edellyttää paitsi oppiaineiden, myös muiden toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Yhteistyön merkitys korostui erityisesti keskusteluinä erityisopettajan kanssa oppilaiden mahdollisista oppimisvaikeuksista, mutta muutoin yhteistyötä kertoi tekevänsä ainoastaan Terhi. Myös TOLP-tutkimuksen (Luukka ym. 2008) tuloksista käy ilmi, että eri oppiaineiden välinen yhteistyö on varsin vähäistä. Äidinkielen ja reaaliaineiden integrointi toisiinsa olisi kuitenkin hedelmällistä – jos luku- ja kirjoitustaitojen merkitys näkyy vain äidinkielen tunneilla, oppilailta voi jäädä ymmärtämättä niiden merkitys ja yhteys oppimiseen muissa oppiaineissa. (mts. 241–242.) Kielenhuollon näkökulmasta tämä tulikin erityisesti Elisan ja Terhin vastauksissa esille, sillä kummankin oppilaat olivat huomauttaneet, että kielenhuollon asiat kuuluvat äidinkieleen. Toisaalta Elisa sekä äidinkielen että uskonnon opettajana ei ollut vielä yhdistänyt oppiaineita mahdollisuuksista huolimatta.

7.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimukseni pystyi vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin suhteellisen hyvin, mutta toisaalta on tarpeellista pohtia tutkimukseni ja sen tulosten luotettavuutta. Opettajien vastauksiin yleisistä ja tiedonalakohtaisista tekstitaidoista vaikutti osaltaan heidän perehtymisensä aiheeseen: etukäteen hyvin valmistautunut Anna oli pohdiskellut asioita rauhassa, mikä näkyi myös hänen laajemmassa käsityksessään oppiaineessaan tarvittavista tekstitaidoista. Terhi puolestaan oli tehnyt pikaiset muistiinpanot haastattelukysymyksiin juuri ennen haastattelua, kun taas Elisa ei ollut ehtinyt syventyä haastatteluun etukäteen lainkaan. Elisan epävarmuus ja osin ristiriitaiset näkemykset voivatkin johtua hänen käsitystensä ohella osaksi myös valmistautumattomuudesta haastatteluun, minkä seurauksena vastauksiin on voinut tulla todellisuutta enemmän häilymistä omissa käsityksissä.

Myös tekstitaito- ja tekstilistan näyttäminen vaikutti opettajien vastauksiin. Tekstitaitolista sisälsi erilaisia tekstitaitoja, joista osan voisi katsoa kuuluvan yleisiin, osan tiedonalan tekstitaitoihin, osan kaiketi molempiin. Olisi ollut kenties järkevämpää näyttää tekstitaitolistaa jo yleisistä tekstitaidoista keskustellessa, jolloin opettajat olisivat voineet suoraan nimetä osan

niihin. Listan seurauksena opettajat nimesivät tiedonalan tekstitaitoja pohtiessaan myös esimerkiksi kuuntelemisen ja puhumisen tavoin sellaisia, joita voisi pitää pikemminkin yleisinä tekstitaitoina. Yleisten ja tiedonalan tekstitaitojen sekoittuminen voi kertoa myös siitä, etteivät tiedonalan tekstitaidot ole käsitteenä tai käytänteenä vielä kirkastuneet opettajille. Toisaalta yleisten ja tiedonalan tekstitaitojen välille ei olekaan helppo tehdä rajaa. Aina se ei ehkä ole edes tarpeen, sillä esimerkiksi opiskeltujen tietojen yhdistäminen essee-tekstiksi voidaan nimetä sekä yleiseksi että toisaalta myös erityisesti uskonnon oppiaineen tiedonmuodostusta noudattelevaksi, tiedonalakohtaiseksi tekstitaidoksi. Rajankäynti yleisten ja tiedonalan tekstitaitojen välillä kuitenkin hankaloitti analyysia – koin osittain ristiriitaisena laittaa esimerkiksi tiedonalan tekstitaitojen yhteydessä opettajan mainitseman kuuntelemisen tiedonalan, eikä yleisiin tekstitaitoihin. Toisaalta joissain tapauksissa oli osin hankala määritellä, oliko kyseessä nimenomaan jonkin taidon – esimerkiksi puhumisen – hyväksyminen yhdeksi tekstitaidoksi, vai pikemminkin vain taidon ajattelu ikään kuin itsestään selvänä ihmisen ominaisuutena tai vain toteamisena, että noinkin voisi ajatella. Dufva (1995) muistuttaakin käsityksien selvittämisen olevan osaksi myös tutkijan tekemiä tulkintoja.

Opettajien teksti- ja tekstitaitokäsitykset vaikuttivat avartuvan haastattelun edetessä silkasta painettujen tekstien maailmasta myös esimerkiksi visuaalisiin ja puhuttuihin teksteihin. Yhtäältä tähän vaikutti lista erilaisista teksteistä, sillä sitä silmäillessään opettajat huomasivat käyttävänsä opetuksessaan huomattavasti laajempaa tekstirepertuaaria kuin mitä he olivat haastattelun alussa kertoneet, ja näin erityisesti visuaaliset tekstit tulivat esille. Dufvan (1995: 30–32; 2003: 143–146) mukaan käsitykset voivatkin muuttua vuorovaikutustilanteessa. Haastateltava voi kehittää näkemyksiään haastattelun aikana ja esimerkiksi tulla ajatelleeksi jotakin asiaa vasta haastattelijan kysyessä siitä. Haastatteluissa tapahtuikin juuri tällä tavoin, sillä huomatesani haastateltavan opettajan jäävän esimerkiksi vain painettuihin teksteihin, näytin hänelle vastausten tueksi listaa erilaisista teksteistä. Tässä näkyy myös haastattelijan merkitys, sillä listoja näyttämällä ikään kuin johdattelin opettajia pohtimaan tekstitaitojen opettamiseen liittyviä näkökulmia laajemmin.

Edellä mainitsemista seikoista huolimatta tutkimukseni on mielestäni luotettava, sillä se pystyy vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja toisaalta tutkimuksen tulokset noudattelevat aiempia vastaavista aiheista tehtyjen tutkimusten tuloksia. Luonnollisesti hyvin suppea haastateltavien joukko ei anna mahdollisuutta yleistää tutkimuksen tuloksia, mikä ei toisaalta ollut alun perinkään tavoitteena.

Tutkimukseni kaipaa jatkoa: olisi tarpeellista tehdä tutkimusta, millä tavalla tiedostuminen oman oppiaineensa tiedonalakohtaisista tekstitaidoista ja -käytännöistä johtaisi niiden ottamiseen myös opetukseen – esimerkiksi Anna mielsi opetusvalmiutensa heikoiksi sen vuoksi, ettei tiennyt, mitä pitäisi opettaa. Myös nuorten opettajien työn aloittaminen vaatisi lisätutkimusta, jotta nuoria opettajia voitaisiin paremmin opastaa paitsi koulun ja oppiaineen käytänteisiin, myös opetussuunnitelman vaatimuksiin. Elisan vastauksista kävi ilmi, että vauhdikkaassa uran alkuvaiheessa ei välttämättä ole aikaa perehtyä opetussuunnitelmaan. Voisiko jonkinlaisesta kokeneemman opettajan antamasta mentoroinnista olla apua sekä työn aloittamiseen että minäpystyvyyksien myönteiseen rakentumiseen?

LÄHTEET

- Aalto, Eija 2008: Mihin koulun tekstit sosiaalistavat? : S2-oppijan haasteita. – Mikel Garant, Irmeli Helin & Hilikka Yli-Jokipii (toim.), *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. AFinLAN vuosikirja 66, s. 71–95. Jyväskylä: AFinLA.
- Aalto, Eija & Tukia, Kaisa 2009: Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani? – Ilona Kuukka & Katriina Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni* s. 25–36. Keuruu: Opetushallitus.
- Aalto, Eija & Tarnanen, Mirja 2015: Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. – Jyrki Kalliokoski, Mård-Miettinen Karita & Tarja Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8, s. 72–90.
- Anstey, Michèle & Bull, Geoff 2006: *Teaching and learning multiliteracies: changing times, changing literacies*. Kensington Gardens: Australian Literacy Educators' Association.
- Aro, Mari 2009: *Speakers and doers: polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Bakhtin, Mikhail 1986: *Speech genres & other late essays*. Austin: University of Texas.
- Bandura, Albert 1977: Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. – *Psychological Review* 84 (2) s. 191–215.
- Bandura, Albert 1997: *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barton, David 1994: *Literacy. An introduction to the ecology of written Language*. Oxford: Blackwell.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary 2000: *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Dufva, Hannele 1995: Elämää kielen kanssa: arkikäsitteitä kielestä ja sen oppimisesta – Pirkko Muikku-Werner & Kyösti Julkunen (toim.), *Kielten väliset kontaktit*. AFinLAN vuosikirja 25 (53), s. 25–43. Jyväskylä: AFinLA – <https://journal.fi/afinlavk/article/view/56443> 21.11.2018.
- Dufva, Hannele 2003: Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. – Paula Kalaja & Ana Maria F. Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA: new research approaches* s. 131–151. Dordrecht: Kluwer.
- Dufva, H. (2014). Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta? – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, maaliskuu 2014.
- Dufva, Hannele 2018: Outoa kieltä ymmärtämässä – näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. – Lea Nieminen, Anneli Yliherva, Jasmin Alian, & Suvi Stolt (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.–6.4.2018*, s. 66–77. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 50. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201804162094> 21.11.2018.
- Fang, Zhihui & Coatoam, Suzanne 2013: Disciplinary Literacy –What You Want to Know About It. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, s. 627–632. International Reading Association. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gibbs, Colin 2002: *Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action*. New Zealand: Auckland University of Technology. – <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm> 21.11.2018.
- Harjunen, Elina & Rautopuro, Juhani 2015: *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015 (8). – https://karvi.fi/app/uploads/2015/04/KARVI_08151.pdf 24.1.2019.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2008: *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Jalkanen, Juha – Laakkonen, Ilona 2012: Design Perspectives on Technology, Language Teaching And Language Teacher Education. –*The EUROCALL Review 20. Proceedings of the EUROCALL 2011 Conference*, s. 79–82. – <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542417.pdf> 21.11.2018.
- Kehus, Henna 2016: *Opettajien käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä omasta opetuksestaan monilukutaidon viitekehityksessä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201608253881> 20.11.2018.
- Kress, Gunther 2003: *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele 2011: *New Literacies: everyday practices and social learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Kulmala, Maria 2013: *Tekstitaidot reaaliaineissa: opettajien käsityksiä reaaliaineiden opetuksen tekstikäytänteistä, oppilaiden tekstitaidoista ja tekstitaitojen opettamisesta*. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42609/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201312092760.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 20.11.2018.

- Kupiainen, Reijo, Kulju, Pirjo & Mäkinen, Marita 2015: Mikä monilukutaito? – Tapani Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* s. 13–24. – Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509292320>. 20.11.2018.
- Laukkanen, Meri 2015: *Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksia liikunnanopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201504171601> 21.11.2018.
- Luukka, Minna-Riitta 2003: Tekstitaituriksi koulussa. – *Virittäjä* 107 (3) s. 413–419. <https://journal.fi/virit-taja/article/view/40281> – 20.11.2018.
- Luukka, Minna-Riitta 2004a: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opettamiseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. ÄOL:n vuosikirja XLVII, s. 9–22. Helsinki.
- Luukka, Minna-Riitta 2004b: Tulevaisuuden tekstitaitureita? – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. ÄOL:n vuosikirja XLVII, s. 111–119. Helsinki.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörytyksessä – tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maa- ilma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, Minna-Riitta 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4 (5). – <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteis-kunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi> 20.11.2018.
- Moje, Elizabeth Birr 2015: Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: a social and cultural enterprise. – *Harvard Educational review* 85 (2) s. 254–279.
- Mäyry, Leena 2005: *Yhdeksäluokkalaisten käsityksiä tekstistä ja tekstitaidoista: kuvaus kahdelta Alavuden yläasteen yhdeksänneltä luokalta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Paukkunen, Ulla-Maaria 2011: *Lauseiden virrassa. Peruskoulun yhdeksäluokkalaisten lauseiden tulkitsijoina*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. – <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514295362.pdf> 20.11.2018.
- Pearson, David; Moje, Elizabeth & Greenleff, Cynthia 2010: Literacy and Science: Each in the Service of the Other. – *Science* 328 s. 459–463. – https://www.researchgate.net/publication/43299103_Literacy_and_Science_Each_in_the_Service_of_the_Other 25.1.2019.
- POPS 2014 = Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011). *Opettajuuden alkutaival: vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Väitöskirja. Jyväskylä. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4360-8> 20.11.2018.
- Ruohotie-Lyhty, Maria, Ullakonoja, Riikka, Moate, Josephine & Haapakangas, Eeva-Leena 2016: Teaching a skill or using a tool? Studying Finnish EFL teachers' beliefs about the teaching of reading and writing. – Anna Solin, Johanna Vaattovaara, Niina Hynninen, Ulla Tiililä & Taru Nordlund (toim.), *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions. AFinLAn Vuosikirja 74*, s. 87–107. Jyväskylä: AFinLA.
- Saario, Johanna 2012: *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylän yliopisto.
- Sulkunen, Sari & Luukka, Minna-Riitta 2014: Monilukutaito ja tiedonalakohtaiset tekstitaidot. *Kielikukko* 33 (4), s. 2–7.
- Taalas, Peppi 2007: Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielenopetuksen muuttuvat media-maisemat. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 413–430. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36609/Kohti%20tulevaisuuden%20kielikoulutusta.pdf?sequence=1> 20.11.2018.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2000: *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vettenranta, Jouni; Välijärvi Jouni; Ahonen, Arto; Hautamäki, Jarkko; Hiltunen, Jenna; Leino, Kaisa; Lähteinen, Suvi; Nissinen, Kari; Nissinen, Virva; Puhakka, Eija, Rautopuro, Juhani; Vainikainen, Mari-Pauliina 2016: *PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016 (41). – <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 24.1.2019.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkko-versio. – <http://scripta.kotus.fi/visk> 4.12.2018.

LIITTEET

LIITE 1: Haastattelukysymykset (haastateltavan versio)

A) REAALIAINEIDEN OPETUKSESSA HYÖDYNNETTÄVÄT TEKSTIT

Opetussuunnitelmassa linjataan, että monilukutaidon osaamisen kehittyminen edellyttää rikkasta tekstiympäristöä ja sitä hyödyntävää pedagogiikkaa.

o YLEISET TEKSTITAIDOT

1. Mitä mielestäsi kuuluu yleisesti tekstitaitoihin?

2. Kenen vastuulla niiden opettaminen mielestäsi on?

o TIEDONALAKOHTAISET TEKSTITAIDOT

3. Millaisia tekstitaitoja opettamassasi oppiaineessa mielestäsi tarvitaan?

4. Millaisia tekstejä olet hyödyntänyt opetuksessasi kuluneen syksyn aikana?

- Millaisia painettuja tekstejä? Millaisia visuaalisia tekstejä?
- Kuinka usein?
- Mitä luetaan, mitä tuotetaan?
- Millä perusteella oppitunneillasi hyödynnettävät tekstit valitaan? Valitsevatko oppilaat itse tekstejä?

5. Millaiset tekstit ovat oppiaineesi opetuksessa mielestäsi tärkeimpiä?

6. Mitä toimintaa teksteihin liittyy? Mitä sillä tavoitellaan?

- TOIMINTAA: esim. lukeminen, harjoitusten tekeminen, kirjoitelmat tai muut tekstit, kirjalliset projektityöt, keskustelut/dialogit, portfolioit, verkkotyöskentely, kokeisiin valmistautuminen, yksin/pareittain/ryhmissä/keskustellen isommalla porukalla
- TAVOITTEITA: esim. esimerkiksi oppikirjan avulla saatetaan opiskella jotain sisältöjä, kirjoittamalla esimerkiksi tietoteksti saatetaan harjoitella koevastausta, oppiaineessa olennaista argumentointitapaa, tietoa etsimällä opetellaan tiedon hakua ja opitaan sisältöjä jne.

7. Millainen merkitys oppiainekohtaisten tekstitaitojen opetuksessa on mielestäsi tietojen ja viestintäteknologian hyödyntämisellä?

B) TEKSTITAITOJEN OPETUS

8. Millaiset valmiudet koet itselläsi olevan tekstitaitojen opettamiseen?

- Mitkä seikat ovat mielestäsi vaikuttaneet valmiuksiisi opettaa tekstitaitoja?

9. Millaisia kokemuksia sinulla on tekstitaitojen opettamiseen liittyen?

- Miten aiemmat kokemukset ovat vaikuttaneet tekstitaitojen opetuksen rooliin työssäsi?

10. Tarvitsisitko mielestäsi tukea tai täydennyskoulutusta tekstitaitojen opettamiseen?

11. Minkä aineiden opettajien pitäisi mielestäsi opettaa tekstitaitoja?

- Miksi?

- Millainen työnjako eri tekstitaitojen opettamisessa eri aineiden opettajien välillä tulisi mielestäsi olla?

12. Millaiset tekstit ovat mielestäsi haastavia oppilaillesi?

- Miten tämä näkyy opetuksessa?

- Mitä tämä mielestäsi kertoo oppilaiden tekstitaidoista?

13. Millä tavalla tuet oppilaiden tekstitaitojen oppimista? (esim. lukustrategioiden opettaminen)

Opetussuunnitelmassa linjataan, että monilukutaidon osaamisen kehittyminen edellyttää myös oppiaineiden ja muiden toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä.

14. Millainen merkitys mielestäsi on oppiaineiden ja muiden toimijoiden kanssa tehtävällä yhteistyöllä nimenomaan tekstitaitojen opettamisen näkökulmasta?

- Millaista oppiaineiden/muiden toimijoiden välistä/kanssa tehtävää yhteistyötä olet kulluneen syksyn aikana tehnyt tai suunnitellut syksyn aikana tekeväsi?

15. Onko uusi OPS vaikuttanut näkemyksiisi tekstitaitojen opettamisesta? Jos on, niin miten?

LIITE 2: Haastattelukysymykset (haastattelijan versio)

Päivämäärä

Nimi ja pseudonyymi

Opetettava aine

Opettajakokemus (vuotta)

Opetussuunnitelmassa linjataan, että monilukutaidon osaamisen kehittyminen edellyttää rikkasta tekstiympäristöä ja sitä hyödyntävää pedagogiikkaa.

A) REAALIAINEIDEN OPETUKSESSA HYÖDYNNETTÄVÄT TEKSTIT

○ YLEISET TEKSTITAITOT

1. Mitä mielestäsi kuuluu yleisesti tekstitaitoihin?

2. Kenen vastuulla niiden opettaminen mielestäsi on?

○ TIEDONALAKOHTAISET TEKSTITAITOT

3. Millaisia tekstitaitoja opettamassasi oppiaineessa mielestäsi tarvitaan? (esim. kuunteleminen, lukeminen, puhuminen, kirjoittaminen, tekstin merkityksen ymmärtäminen, kuvan lukeminen, tiedon hakeminen, opiskeltujen tietojen yhdistäminen tekstiksi, tekstien analysoiminen, tiedon luotettavuuden arvioiminen / lähdekritiikki, tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen, tilastografiikan tulkitseminen/tuottaminen, verkkosivujen käyttäminen, multimodaalisten tekstien analysoiminen/tuottaminen) Ks. OPS!

4. Millaisia tekstejä olet hyödyntänyt opetuksessasi kuluneen syksyn aikana?

- Millaisia painettuja tekstejä? Millaisia visuaalisia tekstejä? (tai multimodaalisia)

- Kuinka usein?

- Mitä luetaan, mitä tuotetaan?

- Millä perusteella oppitunneillasi hyödynnettävät tekstit valitaan? Valitsevatko oppilaat itse tekstejä?

5. Millaiset tekstit ovat oppiaineesi opetuksessa mielestäsi tärkeimpiä? (esim. oppikirjat, kuvat, ppt-esitykset, harjoituskirjat, internet-sivustot, monisteet, tilastografiikka, lomakkeet/kaavakkeet, verkossa olevat oppimateriaalit, musiikki, videot/elokuvat/tv-ohjelmat, painetut/sähköiset mediatekstit, oppilaiden tuottamat tekstit, tietokirjallisuus, sosiaalinen media, opetusohjelmat/-pelit, oppilaiden valitsemat tekstit, kaunokirjallisuus, sarjakuvat, verkko-oppimisympäristöt, eri oppiaineiden materiaalit)

6. Mitä toimintaa teksteihin liittyy? Mitä sillä tavoitellaan?

- TOIMINTAA: esim. lukeminen, harjoitusten tekeminen, kirjoitelmat tai muut tekstit, kirjalliset projektityöt, keskustelut/dialogit, portfoliot, verkkotyöskentely, kokeisiin valmistautuminen, yksin/pareittain/ryhmissä/keskustellen isommalla porukalla
- TAVOITTEITA: esim. esimerkiksi oppikirjan avulla saatetaan opiskella jotain sisältöjä, kirjoittamalla esimerkiksi tietoteksti saatetaan harjoitella koevastausta, oppiaineessa olennaista argumentointitapaa, tietoa etsimällä opetellaan tiedon hakua ja opitaan sisältöjä jne.

7. Millainen merkitys oppiainekohtaisten tekstitaitojen opetuksessa on mielestäsi tietojaviestintäteknologian hyödyntämisellä?

B) TEKSTITAITOJEN OPETUS

8. Millaiset valmiudet koet itselläsi olevan tekstitaitojen opettamiseen?

- Mitkä seikat ovat mielestäsi vaikuttaneet valmiuksiasi opettaa tekstitaitoja?

9. Millaisia kokemuksia sinulla on tekstitaitojen opettamiseen liittyen?

- Miten aiemmat kokemukset ovat vaikuttaneet tekstitaitojen opetuksen rooliin työssäsi?

10. Tarvitsisitko mielestäsi tukea tai täydennyskoulutusta tekstitaitojen opettamiseen?

11. Minkä aineiden opettajien pitäisi mielestäsi opettaa tekstitaitoja?

- Miksi?

- Millainen työnjako eri tekstitaitojen opettamisessa eri aineiden opettajien välillä tulisi mielestäsi olla?

12. Millaiset tekstit ovat mielestäsi haastavia oppilaillesi?

- Miten tämä näkyy opetuksessa?

- Mitä tämä mielestäsi kertoo oppilaiden tekstitaidoista?

13. Millä tavalla tuet oppilaiden tekstitaitojen oppimista? (esim. lukustrategioiden opettaminen)

Opetussuunnitelmassa linjataan, että monilukutaidon osaamisen kehittyminen edellyttää myös oppiaineiden ja muiden toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä.

14. Millainen merkitys mielestäsi on oppiaineiden ja muiden toimijoiden kanssa tehtävällä yhteistyöllä nimenomaan tekstitaitojen opettamisen näkökulmasta?

- Millaista oppiaineiden/muiden toimijoiden välistä/kanssa tehtävää yhteistyötä olet kokenut syksyn aikana tehnyt tai suunnitellut syksyn aikana tekeväsi?

- esim. saman/muiden aineiden opettajien, muiden koulujen, paikallislehden, työelämän edustajien kanssa
- esim. keskustelut, havainnot tukea tarvitsevista oppilaista, oppimateriaalin suunnittelu ja valmistaminen, opetuskokemukset, yhteiset kokeilut

15. Onko uusi OPS vaikuttanut näkemyksiisi tekstitaitojen opettamisesta? Jos on, niin miten?

LIITE 3: Esimerkki aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
”Kyl me joskus ollaan käyty sitä (lukustrategioita), mutta harvemmin, harvemmin. Tuntuu, että oppilaat tietää kuitenkin, et miten sieltä pitäs lukee. Et se on vaan semmonen tietty halun puute, mikä siellä on sitte.”	Lukustrategioiden opettaminen
”Oppikirjan tekstiä mietin ni siellä on niinku tummennettua sanoja ni ne on siellä just, oon yrittänyt selittää että jos ne on tummennettuja, ni että ne on tärkeitä sanoja tai käsitteitä.”	
Et välillä katotaan joku videonpätkä joka on englanniks. Joku animaatio esimerkiks. -- No sit mä yritän aina tällasella esipuheella siihen alkuun, et ei saa niinkun ahdistua siitä, et et kaikkee ymmärrä, et niinku kato, mitä näät, erilaisia kuvia ja symboleja, mitä siinä tapahtuu --.	

Taulukko 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Lukustrategioiden opettaminen	Tekstitalojen opettaminen
Kokeeseen valmistautumisen tukeminen	
Monikanavaisuus	

Taulukko 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista ja abstrahoinnin yhteydessä muodostettu yhdistävä luokka.

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Tulkittavat tekstit ja niihin liittyvä tekstitoiminta	Tekstitalojen rooli reaali-aineiden opetuksessa	Opettajien käsityksiä tekstitalojen opettamisesta
Tuotettavat tekstit ja niihin liittyvä tekstitoiminta		
Tekstitalojen opettaminen		
Valmiudet ja kokemukset	Opettajien käsityksiä itsestään tekstitalojen opettajana	
Tekstitalojen opetuksen haasteet		
Yhteistyö tekstitalojen opettamisen näkökulmasta		