

**Ainedidaktiikan kielitietoinen ulottuvuus –
yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä monilukutaidosta osana
maantiedon tekstikäytänteitä**

**Kandidaatintutkielma
Tilmaria Rätty
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
2020**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Tilmaria Rätty	
Työn nimi – Title Ainedidaktiikan kielitietoinen ulottuvuus – yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä monilukutaidosta osana maantiedon tekstikäytänteitä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year 04/2020	Sivumäärä – Number of pages 23
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä tutkimuksessa tarkastelen yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden käsityksiä monilukutaidosta maantiedon tekstikäytänteissä. Tutkimus kuuluu ainedidaktiselle tutkimuskentälle, koska se tarkastelee monilukutaitoa maantieteellisessä viitekehyksessä niin, että tutkimuksen taustalla vaikuttaa maantieto oppiaineena opetussisältöineen ja strategiineen. Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Kuinka yhdeksäsluokkalaisten oppilaat hyödyntävät monilukutaitoa maantiedon tarjoamissa tekstikäytänteissä? 2. Kokevatko oppilaat hyödyntävänsä erilaista lukutaitoa maantiedossa kuin äidinkieliessä ja kirjallisuudessa? 3. Miten oppilaat hahmottavat tekstin ja lukemisen laaja-alaisina käsitteinä?</p> <p>Tutkimuksen aineisokeruumetodina toimii sähköinen Webropol-kyselylomake, jonka avulla olen kerännyt tietoa kahden eri yläkoulun ja kolmen eri maantiedon opetusryhmän yhdeksäsluokkalaisten oppilailta. Analysoitavan aineistojoukon muodostavat kymmenen oppilaan vastaukset kahdeksaan kyselyn kysymykseen eli aineiston koko on yhteensä 80 erillistä vastausta. Tutkimuksessa aineiston analyysimetodina on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka avulla aineistojoukosta pystyy abstrahoimaan kolme yläkategoriaa: lukutaidot resurssina, laaja-alaiset tekstikäytänteet ja lukemisen strategiat.</p> <p>Tutkimuksesta käy ilmi, että oppilaille on suhteellisen rajoittunut monilukutaidon käsitys, jossa luku- ja tekstikäytänteet nojautuvat perinteiseen lukutaitoon sekä lukemisen mekaanisuuteen ja sulkevat kokonaan pois tekstin tuottamisen. Aineistojoukosta vain pieni osa oppilaista hahmottaa luku- ja tekstikäytänteet laaja-alaisina. Tutkimustuloksia voi hyödyntää vastaavissa monilukutaidon tutkimuksissa. Tutkimus toimii myös hyödyllisenä lähteenä perusopetuksen pedagogisella kentällä, sillä se osoittaa, että oppimisen ja opetuksen tulisi olla kielitietoisempaa, jotta monilukutaito toteutuisi laaja-alaisena pedagogisena päämääränä ja oppilaat hyödyntäisivät sitä resurssina eri tekstikäytänteissä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).</p>	
Asiasanat – Keywords monilukutaito, ainedidaktiikka, pedagogiikka, perusopetus, opetussuunnitelmat, äidinkieli ja kirjallisuus, maantieto	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos, JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen tausta ja lähtökohdat	1
2 MONILUKUTAITO	3
2.1 Muuttuvat tekstikäytännöt ja laaja-alainen monilukutaito	3
2.2 Pedagoginen monilukutaito osana opetussuunnitelmaa.....	4
2.3 Monilukutaito osana maantiedon ainedidaktiikkaa	6
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	7
3.1 Tutkimusaineisto ja kysely aineiston keruumenetelmänä.....	7
3.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi menetelmänä	8
4 ANALYYSI.....	10
4.1 Monilukutaito ja maantiedon tekstikäytännöt	10
4.2 Lukemisen strategiat – äidinkieli ja kirjallisuus sekä maantieto	15
4.3 Tekstin multimodaalinen tuntemus maantieteellisessä viitekehyksessä	17
4.4 Yhteenveto analysoiduista tuloksista.....	19
5 PÄÄTÄNTÖ	20
5.1 Tulkinta ja johtopäätökset monilukutaidon käsityksistä.....	20
5.2 Tutkimuksen arviointi ja mahdollinen jatkotutkimus	22
LÄHTEET.....	23

LIITE

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja lähtökohdat

Äidinkieli ja kirjallisuus sekä muut kielet luovat tekstilajien ja kielten osaamista, kun taas muut aineet omaavat erilaisen visuaalisen kielen ja symbolisen kielen hallinnan – ja nämä kaikki taidot nivoutuvat monilukutaidoksi (Luukka 2013:5).

Monilukutaidon eri puolia käsittelevä suomalainen ja kansainvälinen tutkimus on ollut varsinkin tällä vuosisadalla valtavassa kasvussa. Käsitteenä se nostettiin pedagogiselle kentälle perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaiseksi opetustavoitteeksi (L4) vuonna 2014, josta se porrastetusti otettiin osaksi opetusta vuonna 2016 (POPS 2014: 283). Tuoreimmiltaan monilukutaitoa on tutkittu kansainvälisesti ICILS 2018-tutkimushankkeessa, jossa tarkasteltiin 14 eri maan ja alueen kahdeksaluokkalaisten nuorten, rehtoreiden ja opettajien monilukutaitoa ohjelmoinnillisen ajattelun yhteydessä. Tutkimukseni aspektin kannalta mielenkiintoisin noste tutkimushankkeen tuloksista on se, että suomalaiset opettajat painottivat vähiten opetuksessaan monilukutaidon sisältöjä (Leino 2019: 2). Monilukutaidon painotuksen vähäisyys opetuksessa vahvistuu myös Kehuksen (2016: 40) tutkimustuloksissa, joissa aineenopettajien vastauksista kävi ilmi, että he hyödyntävät opetuksessaan niukasti monimediasuutta. Näin ollen on varsin relevanttia tutkia monilukutaidon tuntemusta oppiaineiden tekstikäytännöissä, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa tarkastelen yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden monilukutaidon käsityksiä maantiedon viitekehyksessä. Tutkimus pyrkii samalla valottamaan, kuinka perusopetus pystyy tällä hetkellä vastaamaan monilukutaidon laaja-alaisesta opetuksesta.

Monilukutaito – taito hallita, ymmärtää, tulkita ja tuottaa erilaisia tekstilajeja- ja käytänteitä, on tilannesidonnaista toimintaa erilaisissa yhteisöissä ja kulttuureissa (Luukka 2013: 3). Se toimii resurssina kaikelle oppimiselle ja erilaisten tekstikäytänteiden haltuun ottamiselle, vaikka se monesti mielletäänkin ainedidaktisesti kuuluvaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetussisältöihin. Oppiaineena äidinkieli ja kirjallisuus antaa juuri resursseja monilukutaidon omaksumiseen, kuten tietoja ja taitoja kielen merkitysten erittelemisestä, kielen vaihtelusta, tekstilajien piirteistä sekä eri medioiden toimintatavoista (Luukka 2013: 5; Rättyä & Kulju 2017: 60). Näin ollen monilukutaidon laaja-alaista osaamista on oleellista tutkia äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekontekstin ulkopuolella. Tutkimus pyrkii kerätyn kyselyaineiston avulla tarkastelemaan, kuinka yhdeksäsluokkalaiset oppilaat hyödyntävät monilukutaitoa maantiedon tarjoamissa tekstikäytännöissä ja kuinka he sitä kautta hahmottavat luku-

taidon sekä tekstin laaja-alaiset käsitteet. Pyrin seuraavien tutkimuskysymysten avulla saavuttamaan edellä mainitut tutkimustavoitteet asetetussa kontekstissa:

1. Kuinka yhdeksäsluokkalaiset oppilaat hyödyntävät monilukutaitoa maantiedon tarjoamissa tekstikäytännöissä?
2. Kokevatko oppilaat hyödyntävänsä erilaista lukutaitoa maantiedossa kuin äidinkielellä ja kirjallisuudessa?
3. Miten oppilaat hahmottavat tekstin ja lukemisen laaja-alaisina käsitteinä?

Maantieto valikoitui tutkimukseni viitekehukseksi, koska se oppiaineena tarjoaa laaja-alaisen kontekstin niin kirjoitetun, visuaalisen kuin symbolisen kielen hallintaan. Perusopetuksen opetussuunnitelma myös määrittää, että “äidinkielen ja kirjallisuuden opetus integroituu luontevasti esimerkiksi vieraiden kielten, historian, *maantiedon* ja kuvataiteen opetukseen” (POPS 2014: 288), joten oppiaineiden sisällöt mahdollistavat esimerkkinä kollaboratiivisen ja laaja-alaisen oppimisen sekä opetuksen, jossa monilukutaidon osuus on olennainen.

Hyödynnän tutkimuksessani analyysimetodina aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jonka avulla luon empiirisestä aineistosta teemoiteltujen analyysiyksiköiden kautta teoreettisen kokonaisuuden. Sekä tutkimus että valittu analyysimetodi nojautuvat Heideggerin filosofiaan pohjautuvaan fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen tutkimuksen analysoidessa monilukutaitoa juuri kokevan subjektin, eli yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden näkemysten kautta ilman kosketusta aikaisempiin teoreettisiin käsityksiin tutkitusta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 108.)

Tutkimus nojautuu myös ainedidaktiselle tutkimuskentälle, sillä se pyrkii tutkimaan monilukutaitoa didaktisesti ja kontekstuaalisesti maantiedon oppimisessa ja opetuksessa niin, että tutkimusprosessin taustalla vaikuttaa maantieto itsessään tiedonalana sisältötietoineen, ulottuvuuksineen ja strategioineen, sillä ne vaikuttavat maantieteellisen tiedonmuodostuksen käytänteisiin. Toisin sanoen tutkimus ainedidaktisesti läpileikkaa kasvatustieteitä sekä maantiedon oppiainetiedettä. Tutkimus pyrkii myös osakseen kielitietoisuuden kautta vahvistamaan käsitystä yleisen ainedidaktiikan eli meta-ainedidaktiikan tutkimuskentästä, jossa hahmotetaan esimerkiksi oppiainesisältöjen yhteisiä epistemologisia näkökohtia – kielitietoisuus nostaa juuri monilukutaidon kaikille oppiaineille yhteiseksi didaktiseksi kysymykseksi. Esimerkiksi maantieto ja monilukutaito voidaan nähdä toistensa strategiana voimavaroina opetuksessa ja oppimisessa, sillä ihminen ja tekstikäytännöt toimivat jatkuvasti maantieteellisessä viitekehyksessä. (Kansanen 2009: 7; Cantell, Rikkinen & Tani 2012: 298.)

2 MONILUKUTAITO

2.1 Muuttuvat tekstikäytänteet ja laaja-alainen monilukutaito

Monilukutaito nähdään hyvin laaja-alaisena ja moniulotteisena käsitteenä, sillä se toimii eräänlaisena sateenvarjokäsitteenä monille monilukutaidon ala- ja lähikäsitteille, kuten media-, kuva- ja informaatiolukutaidolle sekä kulttuuriselle ja kriittiselle lukutaidolle. Listaa voisi jatkaa esimerkiksi informaali- ja formaalien tekstien lukutaidolla, kuten suuntaamalla lukutaidon käsitettä spesifioidusti niin mainontaan, teknologisuuteen kuin visuaalisuuteen. (Leino & Kallionpää 2016: 7; Hiidenmaa 2018: 159). Toisin sanoen monilukutaito avaa eri resurssien kautta mahdollisuuden ymmärtää, tulkita, arvioida ja tuottaa monimuotoisia kulttuurillisia viestinnän muotoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: 22) – kuten Luukka (2013: 2) asian summaa, lukutaito ei näyttäytyä vain yksittäisenä taitona vaan muuttuvana valmiutena toimia eri konteksteissa, kuten esimerkiksi maantieteellisessä kontekstissa.

A. Mills (2010: 13) nostaa esille Kalantzikseen ja Copeen (2000) nojautuen monilukutaidon (*multiliteracies*) määritelmässä sosiokulttuurisen moninaisuuden juuri tilanteisena resurssina, jota Luukka konkretisoidusti avaa nostamalla esiin erilaiset mediat, sillä ne tarjoavat reunaehdot erilaisissa tekstikäytänteissä toimimiseen. (Luukka 2013: 3). Näin ollen englanninkielinen termi *literacies* voidaan suomentaa lukutaitojen lisäksi myös tekstitaidoiksi (Tarnanen 2019: 3). Käsitys itsessään tekstistä laaja-alaisena konstruktiona pohjaa monilukutaitoa ilmiönä: teksti voi hyödyntää eri moodeja ja sitä kautta olla niin kartta, video, kuva kuin tuoteseloste. Käsitys tekstin laaja-alaisuudesta tiivistyy jo *multiliteracies*-sanassa sanaan *moni* (*multi*), joka viittaa kahdenlaiseen moneuteen: moniin tekstityyppeihin ja -lajeihin sekä sananmukaisesti *multimodaalisuuteen* tai *monimodaalisuuteen*. Multimodaalisuus mahdollistaa meille erilaisia muotokieliä ilmaista itseämme kirjoitetun kielen lisäksi niin graafisten esitysten kuin liikkuvien kuvien kautta, ja näin ollen se myös osakseen muuttaa käsitystä tekstin koon ja muodon rajatusta vaikutuksesta tekstin merkityksen rakentumiseen (Luukka 2013:3).

Monilukutaidon englanninkielinen termi *multiliteracies* on monikossa, minkä vuoksi se sisältää itsessään jo oletuksen useamman lukutaidon hyödyntämisestä. Monilukutaidon suomenkielistä käsitettä voidaan myös osaltaan kritisoida sen harhaanjohtavuudesta, koska sen voidaan nähdä supistavan muuten laaja-alaisen käsitteen ulottuvuutta: monilukutaito kattaa nimensä mukaisesti lukutaidon ja tulkinnan käsitteet, mutta sulkee pois kirjoitustaidon. Näin ollen tutkimuksessa on oleellista myös tarkastella, osaavatko oppilaat nostaa esiin monilukutaidon kohdalla myös tekstin tuottamisen vaadi-

tussa kontekstissa. Niin lukeminen kuin kirjoittaminen, eli tulkinta ja tuottaminen, tulisi nähdä lukutaidon eri puolina erottamatta niitä suoraviivaisesti toisistaan tai korostamatta dikotomisesti vain toista taitoa. (Mertala 2017: 8.)

Tekstikäytänteiden muuttuvuuden suhdanne monilukutaidon käsitteeseen hahmottuu tarkastellessa monilukutaidon käsitteen alkuperää: 1900-luvulla kasvatustieteilijöistä koostuva ryhmä, The New English Group, nosti esille laaja-alaisen luku- ja kirjoitustaidon käsitteen juuri muuttuvien tekstikäytänteiden vuoksi (A. Millsin 2010: 13 mukaan Kalantzis & Cope 2000). Samassa suhteessa lukutaidon tarpeellisuus havaittiin jo 1700-luvulla, kun tutkija Paolo Freire nosti lukutaidon politiikan ja yhteiskunnallisten ilmiöiden kautta tarkasteltavaksi – kontekstin kautta oli tarpeellista pohtia kriittisesti asioiden esittämistä, mistä nousivat esille juuri käsitteet *kriittinen lukutaito* ja *lukutaito*. (Vaccarino, Comrie, Murray, Sligo & Tilley 2013: 3.) Esimerkiksi nykykontekstissa monipuolistuva teknologia vaatii osakseen muuttuvat lukutaidot jatkuvasti kehittyvien kommunikaatiotaitojen omaksumiseen (Anstey & Bull 2018: 183). Tässä yhteydessä Ansteyn ja Bullin tavoin Tarnanen (2019: 3) nostaa esille *uuden lukutaidon käsitteen (new literacies)*, jossa lukutaidot suuntautuvat teknisten tietojen ja taitojen sekä median tuntemuksen hallintaan. Näin ollen voidaan hahmottaa, että monilukutaito tilanteisen mukautuvuutensa lisäksi omaa myös käsitteenä muuttuvan luonteen, jotta se pystyy tarjoamaan laaja-alaiset taidot jatkuvasti muuttuville tekstikäytänteille.

2.2 Pedagoginen monilukutaito osana opetussuunnitelmaa

Edellä mainittu The New English Group korosti monilukutaidon tärkeyttä tekstilajien muuttuvuuden vuoksi oletetusti varsinkin opetuskentällä (A. Mills 2011: 3) – kuten Luukka täsmentää, monilukutaidossa on kyse pedagogiikan uudelleen ajattelusta, sillä sitä ei tulisi nähdä uutena opetussisältönä vaan pikemminkin muutoksena, jonka tavoitteena on tarjota monimuotoisia ja autenttiseen tekstimaailmaan liittyviä oppimisympäristöjä sekä materiaaleja (Luukka 2013: 5). Tässä yhteydessä nousee esiin aikaisemmin mainittu uuden monilukutaidon käsite: opetuksessa hyödynnetään kehittyvää teknologiaa, jolloin myös siellä hyödynnettävien lukutaitojen tulisi soveltua uusiutuvien tekstikäytänteiden tarpeisiin (Anstey & Bull 2018: 204; Tarnanen 2019: 3). Kuten Mertala (2017: 2) täsmentää – monilukutaito voidaan nähdä laaja-alaisuutensa vuoksi jopa pedagogisesti haastavana resurssina.

Lukutaitojen pedagogisuuden yhteydessä nousee esiin monilukutaidon rooli kasvatuksen uudistavissa ja alati uusiutuvissa opetuksen päämäärissä (L4), jotka on määritelty Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014: 22). Tämä itsessään jo Luukan (2013: 4) mukaan linjaa monilukutaidon strategisesti koko kouluyhteisön, ei pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen, yhteisvastuulliseksi taidoksi. A. Mills (2010: 3,14) nostaa Mertalan (2017: 2) ja Luukan (2012: 39) tavoin esille

pedagogisen perinteen päämäärät monilukutaidon kautta – monilukutaito lisää oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa, kriittisyyttä ja sitä kautta myös ymmärrystä kulttuurillisesta viestinnästä, omasta identiteetistä sekä yhteiskunnasta, mikä nostaa sen ymmärrettävästi pedagogisesti merkittäväksi resurssiksi opetuskentälle.

Monilukutaito omaa kuitenkin ilmiönä myös laaja-alaista vastuuta ja haasteita, joista Palsa (2017: 7) nostaa jäsentämättömyyden sen pedagogiseksi ongelmaksi: monilukutaitoa ei ole juurikaan lokalisoitu konkreettisesti alueellisissa opetussuunnitelmissa. Tarkennus tapahtuu toisin sanoen koulukohtaisten ja vuosittaisten opetussuunnitelmien sisällä. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ilmaisevat asian: “Monilukutaitoon sisältyy monia erilaisia lukutaitoja, *joita kehitetään kaikessa opetuksessa.*” (POPS 2014: 22.) Tästä herääkin kysymys, tukevatko alueelliset ja koulukohtaiset suunnitelmat toisiaan tarvittavalla tavalla, jotta monilukutaidon opetus olisi tuettua ja laajaalaista?

Aikaisemmin mainitut arvot ja oppimisen määritellyt päämäärät herättävät myös osakseen eettistä pohdintaa siitä, millaisia arvoja ja asioita on hyvä edistää pedagogisesti monilukutaidon kautta. (Luukka 2013: 3) Mertala (2017: 2) mainitsee myös monilukutaidon pedagogisten haasteiden ja mahdollisuuksien yhteydessä, että on ominaista pohtia, millaiset lukutaidot ovat tietyille oppilasryhmille kyseisessä paikallis-kulttuurillisessa kontekstissa merkittäviä. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät: “Oppiminen on monimuotoista ja sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan” (POPS 2014: 17). Opetuskentällä voidaan näin ollen puhua situationaalisista lukutaidoista (*situated literacy*) tai tiedonalakohtaisista tekstitaidoista (*disciplinary literacy*), jotka ovat sosiokulttuurisesti yhteydessä aikaan, paikkaan, tilanteeseen ja koulutuksen luomiin pedagogisiin päämääriin. (Barton, Hamilton & Ivanic 2000: 1; Kellosoari 2019: 13.)

Luukka (2013: 4) nostaa myös esille, että monilukutaitojen pedagogisena haasteena on ennustaa, millaisia lukutaitotarpeita oppilaat tulevat elämässään tarvitsemaan käytänteiden muuttuvuuden vuoksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kuitenkin ilmaisevat, että “perusopetuksessa opitaan kohtaamaan muutostarpeita avoimesti ja arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista.” (POPS 2014: 18.) Tässä suhteessa monilukutaito hahmottuu myös resurssina, joka palvelee opetussuunnitelman muuttuvia päämääriä. Monilukutaidon pedagogisuuteen liittyen on kuitenkin tärkeää nähdä laaja-alaisen monilukutaidon käsitteen taakse ja eksplikoita ne kasvatukselliset tavoitteet, joita erilaisilla lukutaidoilla pyritään saavuttamaan niin yleisesti opetuksessa kuin esimerkiksi eri oppiaineiden konteksteissa (Mertala 2017: 8). Seuraavassa luvussa perehdyn tarkastelemaan ainedidaktiikan näkökulmasta monilukutaidon muuntautuvia tarpeita osana maantiedon oppiaineen tekstikäytänteitä.

2.3 Monilukutaito osana maantiedon ainedidaktiikkaa

Maantiedon oppiaine (*geografia*) on didaktisesti tarkasteltuna ainutlaatuinen tieteenala, sillä se yhdistää yhteiskuntatieteet, ihmistieteet ja luonnontieteet yhteen (Cantell, Rikkinen & Tani 2012: 301). Oppiaineena se omaa myös laaja-alaiset multimodaaliset tekstikäytänteet (*geomediat*) monilukutaidon omaksumiselle – kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet täsmentävät, maantiedon oppiaineen tehtävänä on tekstuaalisesti “ohjata oppilasta kehittämään tilatajua sekä symboleiden, mittasuhteiden, suuntien ja etäisyyksien ymmärrystä” (POPS 2014: 384). Tutkimukseni kannalta Rintalan ja Kellosaaren (2016: 14; 2017: 17) tutkimustulokset valottavat monilukutaidon asemaa maantiedon opetuskentän näkökulmasta: maantiedon opettajat korostivat monilukutaidon yhteydessä erityisesti multimodaalisten materiaalien, kuten karttojen ja diagrammien, tulkintaa, käsitteiden hallintaa sekä lähdekriittisyyttä. Eräs maantiedon opettaja myös nosti monilukutaidon tulevaisuuden maantiedon ainedidaktiseksi kysymykseksi, sillä globaalistumisen myötä se voi nousta yhdeksi maantiedon opetussisältöjen tärkeimmäksi osa-alueeksi. Opettajan näkemys vahvistaa aikaisemmin mainitsemaani monilukutaidon ja maantiedon suhdannetta, sillä tekstikäytänteiden tarkastelu vaatii osakseen myös maantieteellistä sekä sosiokulttuurista tietopohjaa. (Cantell, Rikkinen & Tani 2012: 298.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet itsessään jo mainitsevat epäsuorasti monilukutaidon osaksi maantiedon oppiaineen päämäärää (L4), jonka tavoitteena on “ohjata oppilasta harjaanuttamaan arkielämän *geomediataitoja* sekä *lukemaan, tulkitsemaan ja laatimaan* karttoja ja muita malleja maantieteellisistä ilmiöistä” (POPS 2014: 388). Geomediataidot ovat esimerkki maantiedon situationaalisista lukutaidoista, sillä ne suuntautuvat symbolisen kielen havainnoimiseen. Maantiedon opetuksessa nostetaan esille myös ympäristölukutaito ympäristövaikutusten arvioimiseen. Karttainformaatioiden kriittiseen lukemiseen hyödynnettäviä lukutaitoja voidaan puolestaan kutsua *kriittisiksi kartografisiksi lukutaidoiksi*. (Mertala 2017: 8 mukaan Suoranta & Ryyänen 2014.) Maantiedossa hyödynnetään myös mediaa ja internetiä resursseina, jolloin medialukutaito nousee esille ympäristökontekstissa: “Oppilas osaa tuoda esille maantieteellisiin ilmiöihin liittyvää ajankohtaista uutisointia ja osaa selittää tapahtumien taustoja” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: 385).

Maantieteellisten ilmiöiden tarkastelu vaatii osakseen taitoa hyödyntää useampaa eri lukutaitoa, minkä vuoksi lukutaitoja nimellisesti häivytetään ja situationaalisesti nivotaan yhteen osaksi edellä mainittuja laajempia lukutaitokäsityksiä. Koska situationaaliset lukutaidot kattavat siis alleen useampia eri lukutaitoja, on syytä pohtia, luoko se oletuksen eri lukutaitojen automaattisesta omaksumisesta ja käytöstä. Tästä johtuen on aiheellista tutkia, kuinka tietoisesti oppilaat hyödyntävät lukutaitoja maantiedon multimodaalisissa tekstikäytänneissä.

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Tutkimusaineisto ja kysely aineiston keruumenetelmänä

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kysely, koska se mahdollistaa metodina kokemusperäisen ilmiön empiirisen tiedon tarkastelun (Alanen 2011: 146). Loin kyselyn sähköiseen muotoon Webropol-työkalun avulla. Kysely pyrkii jäsennellysti mittaamaan yhdeksäsluokkalaisten monilukutaidon kontekstuaalista tuntemusta ja vastaamaan tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Liite 1).

Kyselylomake sisältää ilmiön laaja-alaisuuden kannalta viisi avokysymystä, kaksi avointa väittämää ja yhden monivalintatehtävän, joiden avulla se pyrkii kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä lukutaitojen sekä tekstikäytänteiden kautta. Olen pyrkinyt muotoilemaan kysymykset niin, etteivät ne ohjaile oppilaiden vastaamista. Kysely sisältää perustellusti eniten esimerkin 4 tapaisia avokysymyksiä, sillä monilukutaito on ilmiönä tässä kontekstissa yhdeksäsluokkalaisten kokemuksena vielä melko tuntematon: kysymys 4. *Miten voisit hyödyntää medialukutaitoa maantiedossa? (Esim. maantiedon tehtävissä)*. Avoimet väittämät ja monivalintatehtävä suuntautuvat rajatummin antamaan tietoa ilmiöstä, sillä niiden pohjalla vaikuttavat tunnetut tiedot esimerkiksi tekstin multimodaalisesta määritelmästä ja siihen kuuluvista peruskategorioista maantiedon kontekstissa. Tekstilajikäsitystä mittaava monivalintakysymys nojaa aineistona osakseen myös määrälliseen analyysiin tarkastellessaan, mitkä tekstit annetuista esimerkeistä, kuvasta, kartasta, diagrammista, videosta, oppikirjan kappaleista ja verkkosivustosta, oppilaat mieltävät eniten luettaviksi teksteiksi. Monivalintatehtävä ja väittämät vaativat kuitenkin myös osakseen avoimet perustelut kokemuksesta. (Liite 1) (Alanen 2011: 148.)

Yhdeksäsluokkalaiset oppilaat valikoituivat monilukutaidon tutkimuskohteeksi, sillä on varsin tärkeää saada jatkuvasti tietoa, kuinka monilukutaito perusopetuksen laaja-alaisena tavoitteena (L4) toteutuu monipuolisena osaamisena vaihtuvissa tekstikäytänteissä oppilailla, jotka suuntaavat peruskoulun jälkeen maailmalle omaksutut taidot mukanaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: 283). Pisa-tutkimuksissa on jo havaittu peruskoulun päättävistä nuorista 10%:n edustus, jotka eivät saa riittävää lukutaidon tasoa pärjätäkseen yhteisön ja koulutuksen asettamissa tavoitteissa (Hiidenmaa 2018: 159). Näin ollen lukutaitojen hallintaa perusopetuksessa on hyvä tutkia jatkuvasti ja suhteuttaa osaaminen Pisa-tutkimuksesta poiketen myös luonnontieteelliseen kontekstiin.

Ennen virrallisen aineiston keräämistä suoritin pilottikyselyn äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan avulla, joka kävi kyselyn läpi suullisesti oppilaidensa kanssa. Tätä kautta sain tietoa kysymysten selkeydestä ja niissä hyödynnettävissä lukutaito-termien ymmärrettävyydestä: monilukutaito oli käsitteenä liian epäselvä ja rajoitti oppilaiden vastaamista, kun taas media- kriittisen lukutaidon spesifit

käsitteet tuottivat tietoa lukutaitojen tuntemuksesta valitussa kontekstissa. Kuten olen aikaisemmin todennut, median - ja kriittisen lukutaidon roolit ovat myös merkittävä maantieteellisten ilmiöiden tarkastelussa. On tärkeää tutkia maantieteellisen kontekstin kautta, kuinka oppilaat kykenevät ymmärtämään, arvioimaan sekä tuottamaan tekstejä mediakontekstissa sekä lukemaan ja arvioimaan tietoa kriittisesti. Kriittisyys nostetaan myös itsessään esille tärkeänä resurssina monilukutaidoille, joten sen hallintaan on oleellista kiinnittää huomiota (Hiidenmaa 2018: 160).

Keräsin tutkimusaineiston kahden eri peruskoulun kolmen maantiedon ryhmän oppilailta, jotka vastasivat kyselyyn oppituntien päätteeksi. Valitsin maantiedon opettajien kanssa tutkimukseen sisällöltään soveltuvat oppitunnit, joilla olisi käytössä monipuolisesti multimodaalista materiaalia. Valittu tutkimusasetelma lisää havaintojen ja tutkimustulosten validiutta, sillä se mahdollistaa ilmiölle autenttisen ja ajankohtaisen tarkastelupohjan. Kahdella oppilasryhmällä oli oppitunnilla jääkausiaiheinen koe, jossa oli hyödynnetty kuvia sekä diagrammeja. Kolmas maantiedon ryhmä käsitteli karttojen sekä videoiden avulla väestömaantiedettä. Kuten esimerkistä (1) käy ilmi, oppitunnit toimivat pohjatietona, jotta pystyin spesifioidusti laatimaan kyselyn monivalintatehtävän ja ensimmäisen kysymyksen mittaamaan autenttisesti oppilaiden lukutaitojen sekä tekstin multimodaalisuuden tuntemusta maantiedon oppituntien kontekstissa (Liite 1).

1) Miten eri tavoin hyödynsit lukutaitoa tällä maantiedon tunnilla? (Anna esimerkkejä esim. kokeen tehtävistä.)

Kolmesta vastaajaryhmästä kertyi yhteensä 27 vastaajaa. Tutkimuksen lopulliseksi aineiston kooksi tuli kuitenkin yhteensä kymmenen oppilaan vastaukset kahdeksaan kysymykseen, sillä eettisesti jokaisella vastaajalla oli mahdollisuus kieltäytyä kyselyn lopussa vastaustensa hyödyntämisestä aineistossa (Liite 1). Näin ollen analysoitavien erillisten vastausten määrä aineistossa on yhteensä 80 vastausta, jotka kaikki nojaavat yksilön kokemukseen tutkittavasta ilmiöstä.

3.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi menetelmänä

Sisällönanalyysi on sanallista tekstianalyysiä, joka mahdollistaa kuultujen, nähtyjen ja kirjoitettujen tekstien objektiivisen analysoinnin. Analyysimetodina se antaa tiivistetyn ja yleisen kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä. Toteutan tutkimukseni sisällönanalyysin aineistolähtöisesti, sillä tutkimus pyrkii saamaan teoreettisen kokonaisuuden oppilaiden monilukutaidon käsityksistä maantiedon tekstikäytänteissä. (Tuomi & Sarajärvi 2016: 104.)

Kuten johdannossa olen maininnut, analyysimetodi nojaa Heideggerin filosofian ja fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen näkemyksiin ihmisen tiedosta ja kokemuksesta sellaisenaan tutkittavina ilmiöinä. Tämän vuoksi se sulkee myös analyysistä pois aikaisemman tiedon, jotta aineistosta on mahdollista tehdä katsaus ilmiöön suhteellisen uutena kokemukseräisenä tietona. On kuitenkin huomioitava, että analyysiä ohjaavat teoreettisesti viitekehyksenä jo tutkimusasetelma, valitut käsitteet sekä valittu analyysimetodi. Luon aineistosta tulkintoja, minkä vuoksi hyödyntämäni päättelyn logiikka on näin ollen myös fenomenologinen. (Tuomi & Sarajärvi 2016: 108-109.)

Taulukko 1. Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä aineistossa.

Aineistojoukko	Aineistoesimerkki	Aineiston redusointi	Aineiston klusterointi	Aineiston abstrahointi
O1	Samaa mieltä, koska tekstistä pitää ymmärtää erilaisia asioita. Esim. äidinkielessä pitää ymmärtää lauseiden rakenteita ja maantiedossa pitää ymmärtää vain se tieto, mitä siinä kerrotaan.	Erilaisten asioiden ymmärtäminen Äidinkieli ja lauseoppi Maantieto ja luettava tieto	Suuntautunut lukeminen Tekstin tarkastelun fokukset	Lukemisen strategiat

Havainnollistan taulukon (1) avulla sisällönanalyysin etenemistä. Ennen analyysin aloittamista valitsin analyysiyksiköksi oppilaan ajatuskokonaisuuden, joka ei ollut etukäteen sovittu ja vastasi tutkimustehtävää. Tämän jälkeen pelkistin eli *redusoin* oppilaiden vastaukset tutkittavan ilmiön kannalta selkeään ja tiivistettyyn muotoon, minkä jälkeen listasin ne allekkain eri konseptille. Näin erotin aineistosta tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon. Värikoodasin myös aineistosta sisällöltään samankaltaiset ja erilaiset vastaukset. Tämän jälkeen ryhmittelin ja vertailin *klusteroiden* valitut analyysiyksiköt värikoodeilla alaluokkiin, jotka nimesin niiden sisältöä kuvaavalla käsitteillä. Klusterointi voidaan hahmottaa myös osaksi viimeistä analyysiprosessia eli aineiston käsitteellistämistä, *abstrahointia*, jossa valikoidusta tiedoista loin tutkijana teoreettisia käsitteitä. Abstrahoin aineistoa yhdistelmällä alaluokat yläluokiksi, jotka nimesin aineistosta nousseiden tutkimusasetelmaan liittyvien ilmiöiden mukaan. Kolmen yläluokan kohdalla abstrahointia pystyi vielä jatkamaan niin, että yhdistin ja nimesin ne sisällöltään kaikkia kattavaan pääluokkaan. Abstrahointi antoi prosessina lopulta teoreettisen käsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 123-125.)

4 ANALYYSI

Aineistosta pystyi abstrahoimaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla kolme yläkategoriaa tutkittavasta ilmiöstä, jotka ovat *lukutaidot resurssina*, *laaja-alaiset tekstikäytännöt* ja *lukemisen strategiat*. Analyysiosiossa käsitelän abstrahoitujen käsitteiden ja niiden sisältöjen avulla aineistoa. Pyrin myös tutkijana analysoimaan aineistoa erotellen sekä yhdistellen tulkintoja jatkuvasti oppilaiden näkökulmasta, jotta saan luotua teoreettisen kokonaiskuvan monilukutaidon käsityksistä maantiedon tekstikäytännöissä. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 127.) Havainnollistan analyysiä myös diagrammilla sekä aineistosta nousseilla esimerkkivastauksilla, jotka merkkään numeroidusti ja O- kirjaimella (oppilas). Tutkimuksen vastaajilta ei kysytty lainkaan henkilötietoja, kuten sukupuolta, joten analyysi ei näin ollen fokusoidu tarkastelemaan aineistoa taustamuuttujien kautta.

4.1 Monilukutaito ja maantiedon tekstikäytännöt

Analyysin kautta aineistosta voidaan tulkita, että monilukutaito asettuu suhteellisen rajoittuneeseen asemaan ainedidaktisena sekä pedagogisena resurssina. Aineistosta nousee kokonaisvaltaisesti esille se, että yhdeksäsluokkalaisilla oppilailla on suhteellisen perinteinen näkemys lukutaitojen hyödyntämisestä, jossa lukutaito suuntautuu kirjoitetun tekstin tulkitsemiseen.

Analyysissäni en fokusoidu hyödyntämään erityisesti kyselyssä käytettyjä kysymyksiä, elleivät ne luo oleellista pohjaa esitetyille havainnoille, sillä aineisto sisällönanalyysin teemoittelun vuoksi ei noudata täysin kysymyskohtaista jaottelua. Tässä kohtaa nostan kuitenkin havaintojen tueksi kysymyslomakkeen ensimmäisen kysymyksen: *Miten eri tavoin hyödynsit lukutaitoa tällä maantiedon tunnilla?* Oppilaita pyydettiin spesifioidusti antamaan esimerkkejä joko kokeen tai oppitunnin tehtävistä (Liite 1). Näin kysymys luotaa asettelullaan keräämään havaintoja miten ja mitä lukutaitoja oppilaat laajalti kokevat käyttävänsä maantiedon opetuksessa. Tutkijana minulla on analyysin pohjalla tiedossa myös maantiedon oppituntien sisällöt, mikä osakseen luo tutkimusasetelmana odotuspohjan oppilaiden vastauksille. Näin ollen tunnilla hyödynnettyjen multimodaalisten mediaresurssien, kuten videoiden, diagrammien ja karttojen, läsnäolo vastauksissa on puutteellinen. Kuten esimerkin (1) kautta voi havaita, oppilaiden vastauksista nousee pääsääntöisesti esille nimenomaan kirjoitetun tekstin ja lukutaidon välinen funktio:

- 1) O1: Lukemalla tekstiä, missä kerrotaan teoriaa asiasta ja lukemalla kokeen tehtävänannot.
- 2) O2: Lukemalla kirjan kappaleita ja muita aiheeseen liittyviä materiaaleja.

Esimerkin (2) -- *muut materiaalit* jäävät kuitenkin tutkimuksen kannalta pimentoon: Tarkoittiko oppilas muilla materiaaleilla myös multimodaalisia tekstejä? Näin ollen aineiston aukottomuuden valossa on todettava, että oppilaiden vastauksista voidaan tehdä tulkintoja siitä, että maantiedossa tarvittavista lukutaidoista perinteinen lukutaito hahmottuu ensisijaisena tekstien erittelyssä ja tulkinassa. Oppilaat nostavat vastauksissaan esiin tietokirjat, oppikirjan kappaleet, tehtävänannot ja oppitunnilla hyödynnettävät eri kirjalliset tekstit, mikä vahvistaa luodun tulkinnan kirjoitettuun kieleen suuntautuvan lukutaidon ensisijaisuudesta. Toisin sanoen aineistossa oppilaiden vastaukset suurimaksi osaksi noudattavat yhteneväistä linjaa perinteisen lukutaidon dominanssista lukutaitojen hyödyntämisessä.

Perinteisen lukutaidon ensisijaisuuden lisäksi aineisto antaa kuitenkin syyn luoda tulkintoja myös laaja-alaisesta monilukutaidon tuntemuksesta (esimerkki 4). Kokonaisanalyysin kannalta tästä havainnollistavana esimerkkinä toimii seuraavan oppilaan vastausten tarkastelu:

- 3) O4: Lukemalla tietokirjoja.
- 4) O4: Koska kaikkea voi lukea, jos haluaa.

Esimerkin (4) tavoin vain pieni osa oppilaista tekstintuntemusta mittaavan monivalintatehtävän kohdalla hahmotti lukutaitojen käsitteen moninaisuuden, mikä sulkee osakseen pois täysin yksilinjaisen kuvan siitä, että oppilaat näkevät lukutaitojen suuntautuvan yksipuolisesti lukemaan vain kirjoitettua kieltä. Analyysin kautta vahvistuu myös tulkinta, että ensisijaisuus on ominainen adjektiivi kuvaamaan perinteisen lukutaidon asemaa monilukutaidon ilmiön tuntemuksessa.

Kuten esimerkki (5) osoittaa, aineistosta voidaan vastaavasti havainnoida myös situationaalisia lukutaitoja. Ilmiö antaa osviittaa siitä, että oppilaat osaavat suunnata fokuksensa lukemisessa niihin kohteisiin, jotka ovat maantieteellisissä kontekstissa olennaisia.

- 5) O3: Lukemalla paikkojen nimiä

Vastauksesta voidaan tehdä tulkintoja maantiedon oppitunnin kontekstissa, että oppilas tarkoittaa paikkojen nimien lukemisella nimenomaan karttojen lukemista – kartografista lukutaitoa. Vastaus valottaa myös osakseen perinteisen lukutaidon osuutta, sillä aikaisemmin esitetysti kartografisessa lukutaidossa oleellisina taitoina nousevat myös symbolien ja visuaalisten elementtien hahmottaminen. Vaikka oppilaat eivät osaa nimetä ja yhdistää tiettyjä lukutaitoja tehtäviin, ei heidän havainnollistavat esimerkkinsä kuitenkaan anna sijaa johtopäätöksille, joissa voitaisiin todeta oppilaiden hyö-

dyntävän tietoisesti monilukutaitoa laaja-alaisesti. Tässäkin suhteessa esimerkkioppilas mitä todennäköisimmin luki eli tulkitsi ja eritteli kartan symboleja tiedostaen ainoastaan lukevansa kirjaimet syötetyistä moodeista.

Toisin sanoen oppilaiden hyödyntämät situationaaliset lukutaidot koostuvat perinteisestä lukutaidosta, joka on suunnattu ja asetettu eri konteksteihin. Aineistosta nousee esiin, että oppilaat kokevat lukevansa maantiedossa vain tietoa, jota eri materiaaleissa kirjallisesti kerrotaan. Tästä johtuen aineistosta voidaan hahmottaa situationaalisten lukutaitojen kautta teoreettinen lukutaito ja formaalinen lukutaito, joita oppilaat kokevat selkeästi hyödyntävänsä maantiedossa.

Lukutaitojen perinteistä painottumista maantiedossa puoltavat myös oppilaiden näkemykset medialukutaidosta. Oppilaiden vastauksista analysoituna medialukutaidon laaja-alainen tunnistaminen ja hyödyntäminen on myös suhteellisen rajoittunutta ja niukkaa, sillä suurin osa oppilaista liittyy sen vain internetin alustoissa hyödynnettävänä resurssina:

6) O6: Lukea uutisia vaikka maantiedosta tai etsiä tietoa netistä.

7) O7: Etsimällä tietoa Wikipediasta.

Esimerkin (7) tapaan oppilaiden vastaukset antavat tietoa siitä, mihin he medialukutaitoa käyttävät, eikä niinkään siitä, miten he sitä käyttävät. Aineistosta nousevat esille median yhteydessä etenkin uutiset, erilaiset tiedonhakupalvelut sekä maantiedon digikirja, mistä vahvistuu myös kirjoitetun kielen asema mediateksteissä. Toisin sanoen oppilaat eivät nosta vastauksissaan selkeästi esille multimodaalisia mediatekstejä, kuten esimerkiksi digitaalisia karttapalveluja. Tässä tapauksessa on kuitenkin oleellista mieltää myös havaittu ilmiö ensisijaiseksi, sillä esimerkin (6) epämääräisen esimerkivastauksen tapauksessa – *etsiä tietoa netistä* ei anna täysin perusteluja yksipuoliseen tulkintaan oppilaiden medialukutaidon suuntautumisesta vain kirjoitettuihin teksteihin.

Aineistosta on kuitenkin hahmotettavissa myös pieni, vain muutaman oppilaan edustus, joka nostaa esiin myös videot luettavina multimedioina (esimerkki 8). Tässä tapauksessa kuitenkin aineistosta nostetut esimerkki (9) vahvistaa sitä näkemystä, että oppilailla on hankaluuksia hahmottaa medialukutaidon symbolisen ja visuaalisen lukutaidon ulottuvuus ja sitä kautta myös multimedioden moninaisuus.

8) O8: Videot

9) O8: Koska niissä kaikissa voi olla tekstiä.

Tässä suhteessa voidaan tehdä tulkintoja kokonaisvaltaisen analyysin perusteella oppilaiden vastauksista, että suurin erottava tekijä medialukutaidolla ja perinteisellä lukutaidolla on tekstien jul-

kaisualusta, jonka vuoksi esimerkiksi digikirja on nostettu medialukutaidon kohdalla esiin. Aineistosta ei kuitenkaan käy ilmi, että oppilaat tiedostaisivat tarvitsevansa julkaisualustan virtuaalisuuden vuoksi nimenomaan erilaisia taitoja lukiessaan. Tämä voi johtua siitä, että esimerkiksi medialukutaitoon liitettävä median ja erilaisten sovellusten, kuten digikirjasovellusten, hallinta sekä tiedon etsiminen internetistä prosessina voivat tuntua itsestäänselviltä toiminnoilta. Tämän kautta ne ovat muuttuneet mitä todennäköisimmin oppilaille myös automaattisiksi ja tiedostamattomaksi taidoksi.

Oleellisin havainto medialukutaidon hyödyntämisen suhteen on kuitenkin se, että oppilaista vain kaksi kymmenestä nosti esille kriittisyyden mediakontekstissa, mikä itsessään valottaa jo kriittisen lukutaidon puutteellisuutta eri konteksteissa. Vain pieni osa oppilaista kokee tarvitsevansa kriittistä lukutaitoa arvioidessaan tiedon luotettavuutta ja vaikuttavuutta mediassa. He myös mainitsevat, että kriittistä lukutaitoa tulee hyödyntää esimerkiksi ryhmätöiden tiedonetsinnässä, sillä valittujen lähteiden suhteen tulee käyttää lähdekritiikkiä, koska kuka tahansa voi kirjoittaa virheellistä tietoa internetiin.

Medialukutaitoon liittyen aineistosta on myös nähtävissä selkeää epävarmuutta ja epäselvyyttä sen hyödyllisyydestä maantiedon tekstikäytännöissä, sillä kaksi oppilasta kymmenestä nosti esille median ja maantiedon irrallisuuden, mistä voidaan vastausten kautta luoda tulkintoja oppilaiden vaihtelevista media-käsityksistä: kaikki oppilaat eivät tunnista mediasisältöjen maantieteellisyttä ja sitä kautta niiden yhteyttä maantiedon oppiaineeseen. Aineistosta voidaan myös tulkita esimerkin (10) avulla, että osa oppilaista on lähtökohtaisesti epävarmoja medialukutaidon käsitteen merkityksestä, mikä estää sen tietoisien käytön ja ennen kaikkea hyödyntämisen oppimisen resurssina.

10) O3: *Varmaankin* tekemällä tiedonhakutehtäviä.

Aineiston perusteella hieman alle puolet oppilaista antaa kielteisen vastauksen väitteeseen (2): *Koen tarvitsevani kriittistä lukutaitoa maantiedossa* (Liite 1). Näin ollen he eivät koe hyödyntävänsä vuorostaan kriittistä lukutaitoa lainkaan maantiedon oppiaineessa. Syitä kriittisen lukutaidon resurssin hyödyntämättömyydelle on tässäkin suhteessa termin lokalisoinnin epävarmuus, sillä oppilaat eivät osaa vastata milloin ja miten maantiedon oppimista ja opetusta kohtaan tulisi olla kriittinen (esimerkki 12). Oppilaat vastauksissaan nojaavat kriittisyyden tarpeettomuuden sekä maantiedon opetuksessa että oppimisessa opettajan auktoriteettiin luotettavana tiedon lähteenä (esimerkki 11).

11) O3: En, koska oppitunneilla opetettu asia on totta.

12) O4: En tiää, *ehkä* jonkun verran.

Oppilaista kaksi kymmenestä mainitsee myös erityisesti maantiedon oppikirjat luotettavina lähteinä. Oppilaiden mukaan maantiedon oppiaineessa luetaan vain faktoja ja teoriaa, mikä kokonaisuudessaan osatekijöineen nojaa opettajan ja tämän hyödyntämien materiaalien auktoriteetin lisäksi koulutusjärjestelmään luotettavana tiedonvälittäjinä, joka arvioi oppilaiden puolesta opetuksen kokonaisuuden luotettavuutta. Oppilaiden vastauksista voidaan myös analysoida mahdollisesti tapahtuvaa sisäistä tiedostamatonta toimintaa kriittisen lukemisen suhteen. Analyysin kautta oppilaista saadaan kuitenkin käsitys suhteellisen passiivisina tiedon vastaanottajina maantiedon opetuksessa sen sijaan, että he näyttäytyisivät jatkuvasti tiedon kriittisinä ja kyseenalaistavina omaksujina.

13) O5: Eri mieltä, koska *kai* nyt kirjoihin oikeaa tietoa laitetaan.

Vaikka oppilaiden vastaukset nojaavat laajalti auktoriteetteihin, on muutamien oppilaiden vastauksista silti havaittavissa esimerkin (13) tavoin kyseenalaistavaa otetta. Kuten medialukutaidon kohdalla, voidaan aineistojoukosta tehdä tulkinta kriittisen lukutaidon termin määritelmän vaikeudesta, mikä heijastuu juuri sen lokalisoinnin hankaluutena sekä epävarmana käyttönä. Aineiston pohjalta voidaan kuitenkin pohtia, käyttävätkö oppilaat kriittistä lukutaitoa tiedostamattaan siinä suhteessa, että he arvioivat opettajan opetuksen ja oppikirjojen luotettavuutta ja sitä kautta nojaavat päätöksessään auktoriteettiin, vai näyttäytyykö koulu kokonaisuudessaan oppilaille instituutiona, joka on automaattisesti totuudenmukaisen tiedon välittäjä.

Hieman alle puolet oppilaista kokevat myös hyödyntävänsä kriittistä lukutaitoa maantiedon tekstikäytännöissä muutoin kuin vain mediateksteissä. He kokevat tarvitsevänsä kriittistä lukutaitoa myös maantiedon oppikirjojen suhteen, sillä niistä luettava tieto voi sisältää virheellistä ja vanhentunutta informaatiota. Tässä kohtaa on myös mahdollista tehdä aineistosta laaja-alainen tulkinta siitä, että oppilaat kokevat hyödyntävänsä erilaisia lukutaitoja lukemiseen, eikä näin ollen aineistosta nouse monilukutaidon kautta esiin tekstin tuottaminen maantieteellisessä kontekstissa. Tämä todennäköisesti johtuu nimenomaan siitä, että monilukutaidon suomenkielinen vastine englanninkieliselle termille *multiliteracies* korostaa nimellisesti vain toista taitoa. (Luukka 2013:2.)

4.2 Lukemisen strategiat – äidinkieli ja kirjallisuus sekä maantieto

Yhdeksäsluokkalaiset oppilaat, kuten aikaisemmin totesin, antoivat lukutaitojen tuntemuksen kohdalla kuvauksen siitä, mihin ja miten he lukutaitoja hyödyntävät. Tämä yhdistettynä tekstitaitoisuuden kuvauksiin antaa mahdollisuuden analysoida, millaisena oppilaat hahmottavat lukemisen strategiat ja sitä kautta monilukutaidon. Mitä on lukeminen prosessina, jotta saadaan irti haluttu informaatio? Mitä informaatiota me voimme ylipäätään tavoittaa lukemalla?

Aikaisemmassa lukutaitoja erittelevässä analyysiosiossa oppilaat kokivat lukevansa maantiedossa oppikirjoja ja kappaleita, jotka pitkälti rakentuvat kirjoitetun kielen ympärille. Vaikka oppikirjat sisältävät multimodaalisesti myös muita moodeja, voidaan oppilaiden vastauksista kuitenkin tulkitä tekstin käsitteen tuntemuksen ja lukutaitojen hyödyntämisen kautta, että enemmistö oppilaista määrittelee lukemisen toimintana, joka on mekaanisesti suuntautunut käsittelemään kirjoitettua informaatiota (esimerkki 1).

- 1) O2: Sillä perusteella, onko niissä kirjoitusta vai ei. Kuvissa ja videoissa ei välttämättä ole (tai yleensä, tekstitykset on eri juttu.)
- 2) O4: Koska oppikirjassa ja verkkosivuilla on *paljon* tekstiä, mutta kuvissa, kartoissa, diagrammeissa ja videoissa ei yleensä ole *paljoa* tekstiä, joten se ei ole *kunnon* lukemista.

Aineistojoukosta voidaan myös analysoida, että oppilaat näkevät lukutaidon strategiat suhteellisen mekaanisena myös sen suhteen, että niistä puuttuu lukemisen kokonaiskuva, päättely ja tulkinta – tekstistä ei voi saada irti kunnolla informaatiota, jos se ei sisällä määrällisesti tarpeeksi kirjallista syötöstä. Näin ollen oppilaat eivät miellä toimintaa enää lukemiseksi (esimerkki 2). Oppilaat näkevät lukemisen hyödyntämisen laaja-alaisesti epävarmana, sillä he eivät lähtökohtaisesti hahmota, miten lukutaidot voi suunnata kirjainten, sanojen ja virkkeiden ulkopuolelle. Tämä heijastuu aikaisemman analyysin päätelmissä, joiden mukaan perinteisen lukutaidon dominanssi johtuu juuri muiden lukutaitojen, kuten media- ja kriittisen lukutaidon hahmottamisen ja käytön hankaluuksista. Havaintokentän laaja-alaisuus tekee lukemisesta oppilaille hankalasti hahmotettavan kokonaisuuden, jonka vuoksi he tarvitsevat lukiessaan strategisesti kirjallisen ja helposti kohdennettavan objektin, johon kiinnittää lukemisessa fokus.

Lukemisen yksisuuntaisten strategioiden tulkintaa puoltaa myös se, että eri toimintamuodot näyttävät oppilaille yksipuolisina ja ne vaativat osakseen edellä mainiten selkeät toiminnankohdet: oppilaat mieltävät videoissa ja kartoissa liikkuvan kuvan katsottavaksi kohteeksi. Kuuluuko ma-

dollisesti oppilaiden mielestä myös tulkinta ja analysointi katsomisen strategioihin, jotka suuntautuvat saavuttamaan informaatiota kirjallisen kielen ulkopuolella? Lukeminen näyttäytyy oppilaille pikemminkin strategisesti selkeän ja kirjallisen informaation saavuttamisena. Kuten aikaisemmin nousi esille, oppilaat mieltävät kartasta puolestaan nimet luettaviksi moodeiksi. Tähän voi vaikuttaa myös se, ilmaiseeko tai käyttääkö opettaja tehtävänannossaan tai opetuksessaan tiettyjä ilmauksia, kuten *katsoa karttaa* tai *lukea karttaa*, mikä vaikuttaa oppilaiden lukemiskäsityksiin.

Aikaisemmassa analyysissä nostin myös esille aineistojoukosta sen, että oppilaista pieni osa kuitenkin koki voivansa lukea kaikkea, eli näin ollen aineistosta nousee myös näkemys oppilaiden kyvystä hahmottaa lukutaidon strategiat laaja-alaisina. Ne kohdentuvat myös eri moodien, kuten kuvan, äänen ja symbolien tulkitsemiseen sekä erittelemiseen. Toisaalta aikaisemman analyysiosion esimerkin (4) vastaus *kaikkea voi lukea, jos haluaa*, näyttää lukemisen strategiat automatisoituneen resurssin sijasta pikemminkin kontrolloituna toimintana, jota voi hallita ja jonka voi ottaa tarvittaessa käyttöön eri tekstien kanssa. Myös sellaisten tekstien, jotka voidaan esimerkin mukaan nähdä halutessa alati luettavina.

Lukemisen strategiat ovat painottuneet aikaisemmin todeten mekaanisesti informaation saavuttamiseen, mikä näkyy myös situationaalisissa lukutaidoissa esimerkkien (3) ja (4) kautta. Neljä oppilasta kymmenestä kokee tarvitsevansa erilaista lukutaitoa maantiedossa kuin äidinkielessä ja kirjallisuudessa, sillä lukutaidot suuntautuvat strategisesti lukemaan luonteeltaan erilaista informaatiota.

- 3) O1: Samaa mieltä, koska tekstistä pitää ymmärtää erilaisia asioita. Esim. äidinkielessä pitää ymmärtää lauseiden rakenteita ja maantiedossa pitää ymmärtää vain se tieto, mitä siinä kerrotaan.
- 4) O4: Samaa mieltä, koska äikässä saatetaan lukee välillä esim vanhempia tekstejä ja erilaisia kirjoja

Oppilaat kokevat äidinkielessä ja kirjallisuudessa lukutaitojen suuntautuvan tarkastelemaan tekstien kieliopillisuutta, kuten lauserakenteita sekä oikeakielisyyttä, eli he kokevat harjoittavansa oikolukemista (esimerkki 3). Vastaajista pieni osa nostaa myös esille lukutaitojen erilaisuuden sisällöltään luettavan tiedon vuoksi. Esimerkeistä nousee esille äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla vanha kirjallisuus kuten Kalevala, joka vaatii osakseen tulkitsevaa ja analysoivaa otetta kieleen eli analyttistä lukutaitoa. Maantiedon kohdalla oppilaat taas nostavat esiin vain tiedon mekaanisen lukemisen (esimerkki 4). Nämä näkemykset vahvistavat osakseen aikaisempaa tulkintaa, jonka mukaan kaikki oppilaat eivät lähtökohtaisesti sisäistä, että analyysi ja tulkinta kuuluvat kontekstista riippumatta lukutaidon strategioihin.

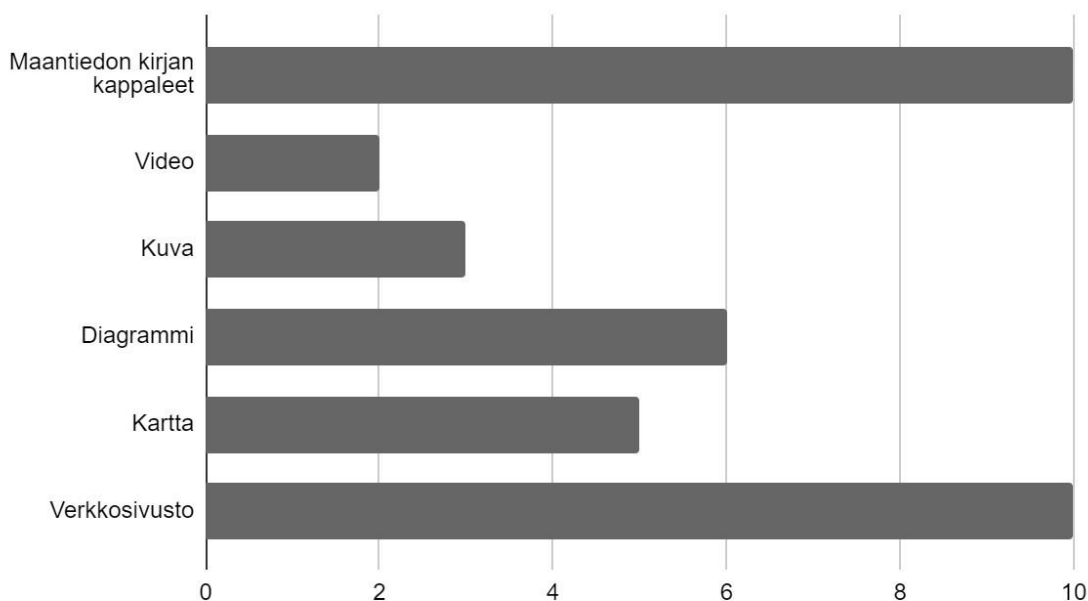
Aineistosta kuitenkin enemmistö oppilaista hahmottaa lukutaidon pysyvän strategisesti samana kontekstista riippumatta, sillä esimerkiksi kieli ja kirjoitus säilyvät samassa muodossa. Oppilaiden lukutaitokäsitys avautuu tekstikäytänteiden kautta: molemmissa fokusoidutaan lukemaan kirjallista informaatiota oppiaineiden omista aihealueista. Toisin sanoen ratkaisevassa roolissa on tiedon sisällön sijasta sen kirjallinen muoto, mikä vahvistaa tässä tapauksessa ennestään jo tulkittua perinteisen lukutaidon sekä mekaanisen lukemisen dominanssia.

4.3 Tekstin multimodaalinen tuntemus maantieteellisessä viitekehyksessä

Lukutaidon strategiat nojaavat mekaaniseen lukemiseen, mikä näkyy hyödynnettävien lukutaitojen taustalla, sillä ne vaativat osaakseen kirjoitettua kielellistä informaatiota. Tässä analyysin osiossa valotan oppilaiden käsityksiä tekstin multimodaalisesta luonteesta maantieteellisessä viitekehyksessä. Analyysi ja havainnot pohjautuvat autenttisiin, maantiedon oppitunneilla hyödynnettyihin teksteihin, jonka pohjalta tein kyselyn monivalintatehtävän (7): *Valitse alla olevasta listasta kaikki, jotka ovat mielestäsi luettavia tekstejä*. Oppilaiden tuli myös perustella käsityksensä, miksi valitsivat tai jättivät osan annetuista esimerkkiteksteistä valitsematta. (Liite 1.) Havainnollistan analyysiäni havaintoaineistosta laatimani diagrammin avulla, joka osoittaa määrällisesti oppilaiden vastaukset:

Diagrammi 1. Oppilaiden tekstitietoisuus maantiedon oppiaineessa.

Oppilaiden tekstitietoisuus



Diagrammi (1) ja havaintoaineisto yhdessä puoltavat kokonaisvaltaisesti lukutaidon yksisuuntaista eli perinteisen lukutaidon dominanssia, sillä annetuista teksteistä maantiedon oppikirjan kappaleet ja verkkosivu mielletään selkeästi luettaviksi teksteiksi. Ne nousevat myös oppilaiden vastauksista ensimmäisenä esille maantiedossa hyödynnettävistä teksteistä tietokirjojen ja muiden mainittujen kirjallisten lähteiden, kuten vihkomuistiinpanojen ja tehtävänantojen, ohella. Ne sisältävät kirjoitettua kieltä, mikä tekee niistä oppilaiden mielestä luettavia. Diagrammi valikoitui oppilaiden keskuudessa oppikirjojen kappaleiden ja verkkosivuston jälkeen seuraavaksi eniten tekstiksi. Tekstilajina se sisältää myös paljon eri moodeja tulkita, eritellä ja analysoida, mutta kirjallinen kieli ohjaa kuitenkin sen lukua, jonka vuoksi oppilaat mielsivät sen myös luettavaksi.

Neljänneksi eniten annetuista teksteistä oppilaat mielsivät kartan, jonka valitsi puolet oppilaista, mutta nojaten valintansa edelleen perinteiseen lukutaitoon. Tässä kohtaa jää kuitenkin epäselväksi, mieltävätkö oppilaat myös mahdollisesti karttojen symbolit kirjallisiksi moodeiksi vai esimerkiksi kuviksi. Nojautuen kuitenkin aiemmin tulkintoihin ja oppilaiden vastauksiin, he nimeävät lukevansa kartoista nimenomaan paikkojen nimiä. Oppilaat ovat myös saattaneet valita kartan kuvaksi sen takia, että heidän mieleensä on jäänyt ilmaisu *lukea karttaa*. Myös tässä suhteessa kuvien ja symbolien lukeminen voi olla tiedostamatonta. Toisaalta multimodaalisten tekstien moodit, kuten ääni ja liikkuva kuva, mielletään katsomiseksi, mikä rajaa ne tekstin käsitteen ulkopuolelle (esimerkki 1). Näkemys vahvistuu oppilaiden perusteluissa sekä diagrammin kautta, sillä video ja kuva mielletään oppilaiden keskuudessa vähiten teksteiksi.

1) O4: Video *katotaan*, ei lueta ellei siinä oo tekstiä

Aineistosta nousee myös esille, että oppilaiden mielestä teksteissä oleva kirjallinen kieli voidaan lukea, mutta esimerkiksi erään oppilaan (O7) mukaan – – *kaikissa ei tarvitse edes lukea mitään*, sillä teksti voi muutoin myös välittää informaatiota lukemisen toiminnan ulkopuolella. Mitä todennäköisemmin oppilas kuitenkin tiedostamattaan tulkitsee ja analysoi, eli lukee, informaatiota teksteistä, mikä vahvistaa juuri tekstin strategioiden rajoittunutta käsitystä. Tulkinta rikkoo osakseen myös käsitystä lukemisen ja tekstin välisestä funktiosta: Voiko oppilaiden mielestä teksti olla olemassa ilman lukemista? He hahmottavat kirjallisen moodin lukemiseksi ja multimodaalisten moodit katsomiseksi, mikä ei itsessään kuitenkaan poissulje tekstin käsitettä.

Tekstitietoisuuden kautta aineistosta vahvistuu kuitenkin myös lukutaitojen laaja-alainen tekstintuntemus, sillä pieni osa oppilaista mieltää kaikki asetetut multimodaaliset tekstit luettaviksi. Perustelut eivät nojaa kirjoitettuun kieleen, jonka vuoksi aineistosta nousee esille myös vähäinen multimodaalisuuden tuntemus tekstin informaation välittämisen ominaisuutena.

4.4 Yhteenveto analysoiduista tuloksista

Analysoidun aineiston pohjalta voidaan todeta, että oppilaat hyödyntävät ensisijaisesti perinteistä lukutaitoa. Medialukutaidon ja kriittisen lukutaidon käyttö on rajoittunut oppilailla kirjoitettuun kieleen, mikä vahvistaa perinteisen lukutaidon dominanssia. Näin ollen oppilaat kokevat hyödyntävänsä perinteistä lukutaitoa maantieteellisesti eri konteksteissa, johon myös aineistosta hahmotettavat situationaaliset lukutaidot, teoreettinen lukutaito ja formaalinen lukutaito, nojautuvat. Aineistosta on myös tulkittavissa, että oppilailla on vaikeuksia hahmottaa media- ja kriittisen lukutaidon käsitteitä, minkä vuoksi niiden lokalisointi maantieteellisessä viitekehyksessä on haastavaa. Vain pieni osa oppilaista kokee ylipäättään tarvitsevansa kriittistä lukutaitoa arvioidessaan tiedon luotettavuutta ja vaikuttavuutta mediassa. Kriittisen lukutaidon hyödyntäminen hahmottuu oppilailla niukasti niin media-kontekstissa kuin muutoinkin maantiedon oppimisessa, sillä oppilaat nojaavat pääosin opettajan ja opetuksen auktoriteetteihin luotettavina tiedonlähteinä. Media- ja kriittisen lukutaidon hyödyntämiseen peilaten aineistosta voidaan kuitenkin myös havaita, että oppilailla voi olla automatisoitunutta sekä tiedostamatonta toimintaa lukutaitoihin, kuten internetin eri alustoissa toimiseen sekä opettajan luotettavuuden kriittiseen arviointiin, liittyen.

Vain pieni osa oppilaista käsittää lukemisen laaja-alaisena, mikä näkyy myös oppilaiden suppeissa tekstikäsitelyissä ja multimodaalisuuden tuntemuksissa: multimodaaliset tekstilajit, kuten video, diagrammi, kuva ja kartta mielletään luettaviksi teksteiksi vain, koska ne voivat sisältää myös kirjoitettua kieltä. Näin ollen oppilaiden lukemisen strategiat ovat mekaanisia sekä yksipuolisia ja suuntautuvat saavuttamaan vain kirjallista informaatiota, jonka määrä ja laatu määrittävät tekstien luettavuutta. Tästä johtuen oppilaat eivät esimerkiksi miellä tulkintaa, päättelyä tai analyysiä lukemiseksi, vaan he käsittävät niiden kuuluvan pikemminkin katsomisen strategioihin.

Lukeminen näyttäytyy oppilaille mekaanisena toimintana myös siinä suhteessa, että suurin osa oppilaista kokee lukevansa samalla tavalla niin maantiedon kuin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa, sillä luettu kieli on aina kirjallisessa muodossa. Pienempi osa oppilaista nostaa puolestaan esille, että lukeminen on erilaista luettavan tiedon sisällön erilaisuuden vuoksi, mikä ei itsessään kuitenkaan poissulje lukemisen mekaanisuutta. Multimodaalisuuden ja lukemisen strategioiden yksipuolisten näkemysten lisäksi oppilaiden käsitykset monilukutaidosta näyttäytyvät myös siinä suhteessa rajoittuneina, että aineistosta eivät nouse esiin tekstin tuottamisen taidot maantieteellisessä kontekstissa.

5 PÄÄTÄNTÖ

5.1 Tulkinta ja johtopäätökset monilukutaidon käsityksistä

Olen tutkimuksessani tarkastellut yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden käsityksiä monilukutaidosta maantiedon oppiainekontekstissa. Olen analysoinut aineistosta asetettujen tutkimuskysymysten mukaisesti oppilaiden käsityksiä maantiedossa hyödynnettävistä lukutaidoista. Analyysin kautta olen saanut myös kokonaisvaltaisen katsauksen oppilaiden näkemyksiin tekstin ja lukemisen laaja-alaisuudesta ja sitä kautta myös syvemmän näkemyksen heidän lukemisen strategioistaan.

Aineiston kautta voidaan osoittaa, että peruskoulun päättävillä oppilailla on rajoittunut käsitys monilukutaidosta, vaikka havaintojen pohjalla olevilla maantiedon tunneilla resurssit monilukutaidon hyödyntämiselle ovat monipuoliset. Aineisto antaa kuitenkin mahdollisuuden tulkita perinteisen lukutaidon ja mekaanisen lukemisen vain ensisijaisina, sillä oppilaiden niukkasanaisuus ja käytetyt kiertoilmaukset eivät anna mahdollisuutta täysin yksipuolisille tulkinnoille. Näin ollen perinteisen lukutaidon dominanssin kautta kirjoitettu kieli määrittää myös oppilaiden tekstikäsityksiä, mikä korostaa lukemisen yksipuolisia strategioita. Näin ollen oppilaat eivät hallitse tarvittavan laajalti eri muotokieliä vaadituissa konteksteissa. Toisin sanoen voidaan tulkita, että oppilaat helpottavat heille laajaa ja epäselvää tekstikenttää sillä, että he mekanisoiden rajaavat lukemista toimintana. Tutkimus myös vahvistaa sitä, että monilukutaidon suomenkielinen nimitys supistaa käsitteen ulottuvuutta ja vahvistaa sen dikotomista ajattelua, sillä oppilaiden vastaukset poissulkevat kokonaan tekstin tuottamisen vaaditussa kontekstissa (Mertala 2017: 8).

Vaikka aineistojoukosta saadaan kuva oppilaista lukutaitojen yksipuolisina hyödyntäjinä, tulee kuitenkin ottaa huomioon, että lukutaitojen parissa toimiminen voi oppilailla olla myös juuri tiedostamatonta. Täten voidaan sanoa, että oppilaat eivät hallitse laaja-alaista monilukutaidon käsitystä tai lukutaitojen käsitteitä tietoisesti, mikä vaikeuttaa niiden hyödyntämistä oppimisen resursseina. Heillä on esimerkiksi hankaluuksia hahmottaa media- ja kriittisen lukutaidon käsitteitä ja ulottuvuuksia, sillä oppilaat eivät esimerkiksi yhdistä kriittisyyttä medialukutaitoon. Oppilaiden yksipuolinen käsitys monilukutaidosta ja tiedostamaton toiminta lukutaitojen kanssa herättää pohtimaan, mitä muutoksia perusopetukseen ja oppimiseen tulisi tehdä, jotta oppilaat hahmottaisivat monilukutaidon käsitteen laaja-alaisuuden ja hyödyntäisivät sitä tiedostetummin erilaisissa tekstikäytännöissä?

Monilukutaitojen opettaminen tietoiseksi toiminnaksi on tärkeää, sillä se lisää oppilaiden tietoisuutta siitä, miten monimuotoisesti informaatioilla yksilöihin pyritään vaikuttamaan eri yhtei-

söissä. Monilukutaito kasvattaa yksilöstä tietoisuuden kautta osaavan tiedon käsittelijän sekä kontekstuaalisen ajattelijan ja toimijan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: 22). Näin ollen esimerkiksi media- ja kriittisen lukutaidon tietoinen omaksuminen laajoina lukutaitoina on varsin tärkeää. Opetuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole se, että oppilaat osaisivat erillisesti nimetä esimerkiksi kartografiseen lukutaitoon situationaalisesti nivotut lukutaidot, kuten symbolisen- ja kuvanlukutaidon, sillä lukutaitojen moninaisuus voi sekoittaa sekä kuormittaa oppilaita. Kuten Luukka (2013: 5) ja Hiidenmaa (2018: 159) painottavat, opetuksen tarkoituksena on erillisten taitojen omaksumisen sijaan edistää yksilöllistä kasvua alati muuttuvissa tekstikäytänteissä. Tässä suhteessa on varsin hyvä, että vaikka oppilaat hahmottavat lukemisen yksipuolisena ja mekaanisena taitona äidinkiessä ja kirjallisuudessa sekä maantiedossa, ymmärtävät he kuitenkin oppiaineiden kautta lukutaidon situationaalisuuden sekä toisaalta myös sen laaja-alaisen hyödyn. Näin ollen oppilailla on lähtökohdat monilukutaidon hahmottamiselle, mikä vaatii opetukselta sen, että se pyrkii laajalti monipuolistamaan oppilaiden teksti- ja lukutaitokäsityksiä.

Analysoitujen tutkimustulosten ja ICILS 2018-tutkimushankkeen tulosten, joissa suomalaiset opettajat painottavat vähiten omassa opetuksessaan monilukutaitoa, suhdanteen kautta on oleellista myös pohtia, ovatko oppilaat omaksuneet huonosti lukutaitojen opetuksen vai eikö heitä ole tarpeeksi ohjeistettu sen suhteen, mitä lukutaitoja ja miten niitä tulisi hyödyntää maantiedon tekstikäytänteissä. (Leino 2019:2) Maantiedon opettaja on kuitenkin symbolisen ja visuaalisen kielen hallitsija, jonka tehtävänä on kielitietoisesti opastaa ja näyttää, miten lukutaitoja hyödynnetään maantiedon tekstikäytänteissä. Näin lukutaitojen harjoittelun kautta niiden käytöstä tulisi myös ohjatusti tiedostettua (Luukka 2013: 5). Tässä suhteessa on otettava kuitenkin huomioon, että monilukutaito on noussut pedagogiselle kentälle porrastetusti vasta uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman kautta ja näin ollen se on resurssina suhteellisen uusi, jonka vuoksi sen omaksuminen ja hyödyntäminen opetuksessa voi tuottaa myös haasteita. (POPS 2014: 283; Rintala 2016: 14.) Tutkimustulokset myös osoittavat tarpeen sille, että opetussuunnitelmissa tulisi yhteneväisesti lokalisoida lukutaitoja oppiaineittain selkeämpään muotoon, jotta monilukutaidon oppiminen ja opetus olisi tarpeeksi tuettua.

Perusopetuksen tulee olla toisin sanoen laajalti kielitietoista, jotta voimme saavuttaa monilukutaidon pedagogisena päämääränä. Äidinkieli ja kirjallisuus toimii myös auttavana oppiaineena kielitietoisuuden lisäämiselle sekä monilukutaidon kollaboratiiviselle opetukselle. Kielitietoisuuden kautta eri oppiaineiden rooli on opettaa oppilaat monilukutaitoisiksi, jotta he käsittävät monilukutaidon laaja-alaisena välineenä eri oppiaineissa sekä heijastavat opitun ilmiön myös arjen vaihtuviin tekstikäytänteisiin. Kuten Hiidenmaa (2018: 159) asian summaa – opetuksen tavoitteena on yksinkertaisesti ymmärtää sekä edistää yksilön kehittymistä lukijana koko ikänsä.

5.2 Tutkimuksen arviointi ja mahdollinen jatkotutkimus

Tutkimuksen analyysissä on validisesti otettava huomioon se, että aineistojoukkona yhdeksäsluokkalaiset oppilaat eivät lähtökohtaisesti välttämättä vastaa riittävän selkeästi ja avoimesti esitettyihin kysymyksiin tai väitteisiin, jotta niistä voisi tulkita ilmiöitä muuten kuin ensisijaisina. Tämän vuoksi jatkotutkimuksen kannalta teemahaastattelu tai yksilöhaastattelu kyselyn rinnalla voisi tuottaa enemmän tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Validiteetin ja tutkimustulosten yleistettävyyden kannalta on kuitenkin hyvä, että oppilaat tulevat kahdesta eri yläkoulusta ja kolmesta eri maantiedon oppilasryhmästä. Oppilaiden ollessa iältään myös yli 15-vuotiaita, riittää heidän oma suostumuksensa sekä tietosuojailmoitus heille ja heidän vanhemmilleen tutkimusluvaksi. Oppilailta ei voida myöskään tunnistaa tutkimuksesta, sillä heihin viitataan analyysiosiossa numero- ja kirjainyhdistelmällä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019).

Aineisto – 10 vastaajaa ja 80 yksittäistä vastausta – on otantana ilmiön tarkastelun kannalta sopiva, sillä tutkimuksen ollessa kvalitatiivinen, on sen tarkoituksena havainnollistaa ilmiötä tilastollisten yhteyksien etsimisen sijaan. Jatkotutkimuksen kannalta kuitenkin tilastollinen katsaus ilmiöön on myös tärkeä. Aineiston saturaatio täyttyi keskimäärin aina noin 7:n vastauksen kohdalla, jonka vuoksi tutkittavan ilmiön yleistettävyyden kannalta rajattuun aineistoon tuli vastauksia myös laajalta skaalalta. Kyselyn kysymykset suuntautuvat myös hahmottamaan laajalti jo itsessään laaja-alaisen monilukutaidon ilmiön tuntemusta autenttisesti maantiedon oppituntien kontekstissa (Liite 1).

Aineistolähtöisen tutkimuksen objektiivisuuteen liittyen tein tutkijana ontologisen erittelyn ennen aineiston analyysiä, jotta analyysi ja tulkinnat tapahtuisivat mahdollisimman paljon tiedonantajien ehdoilla. Toisin sanoen avasin kirjalliseen muotoon tutkijana omia käsityksiäni tutkittavasta ilmiöstä: Miten laaja-alaisina oletan oppilaiden hahmottavan tekstin ja lukemisen käsitteet? Kuinka oletan oppilaiden hyödyntävän monilukutaitoa maantiedossa? (Tuomi & Sarajärvi 2018: 109.)

Tutkimustuloksia voi hyödyntää lähteenä monilukutaidon tutkimuksissa. Tutkimus antaa myös perusopetuksen kentälle tietoa oppilaiden monilukutaidon tuntemuksesta, mikä herättää pohtimaan tarvittavia muutoksia opetukseen. Monilukutaidon laaja-alaista tuntemusta olisi hyödyllistä sekä mielenkiintoista tutkia vertaillen eri oppiaineiden tekstikäytänteissä. Tällöin jatkotutkimus antaisi ilmiön yleistettävyyden kannalta tätä tutkimusta laajemman kokonaiskuvan monilukutaidon käsityksistä. Monilukutaidon kehitystä oppilailta olisi myös mielenkiintoista tutkia pitkittäistutkimuksena peruskoulun 7-9:n vuosiluokkien kohdalla. Monilukutaidon tuntemusta on oleellista tutkia jatkuvasti ja laajalti perusopetuksen kentällä, jotta sen opetus, omaksuminen ja hyödyntäminen olisi mahdollisimman tavoitteellista, tuettua ja kielitietoisuuden kautta myös yhteisvastuullista.

LÄHTEET

- Alanen, Riikka 2011: Kysely tutkijan työkaluna – Kalaja, Paula, Alanen Riikka & Dufva, Hannele (toim.), *Kieltä tutki-massa. Tutkielman laatijan opas* s.147-160. Helsinki: Finn Lectura.
- A.Mills, Kathy 2010: *The multiliteracies classroom*. New perspectives on language and education. Bristol; Buffalo: Channel view publications.
- Anstey, Michele & Bull, Geoff 2018: *Foundations of multiliteracies: Reading, writing and talking in the 21st century* (1st edition.). London; New York: Routledge.
- Barton, David & Hamilton, Mary (toim.) 2000: *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Cantell, Hannele, Rikkinen, Hannele & Tani, Sirpa 2012: Maantieteen ainedidaktiikka tutkimuksen kohteena – Kallio-niemi, Arto & Virta, Arja (toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* s. 297-307. Jyväskylä: Jyväsky-län yliopistopaino.
- Hiidenmaa, Pirjo 2018: Yhä moniulotteisempi lukutaito. *Virittäjä*, 122(2), 159-160.
- Harmanen, Minna 2016: Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitel-mien perusteissa - Leino, Kaisa & Kallionpää Outi (toim.), *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet* s. 13-22. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kansanen, Pertti 2009: Onko ainedidaktiikka koulupedagogiikkaa? -. Kallioniemi, Arto (toim.), *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: ainedidaktiikan symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2.* s.19-32. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kehus, Henna 2016: *Opettajien käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä omasta opetuksestaan monilukutaidon viitekehyksessä*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. - <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51063/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201608253881.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leino, Kaisa 2019: Monilukutaito tietoyhteiskunnan avaintaitona. *Ruusupuiston kärkiuuti-set* (5), 1-2.
- Luukka, Minna-Riitta 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Kielikoulutuspolitiikan verkkolehti* 4/2013.
- Mertala, Pekka 2017: Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot. *Kieli, koulutus ja yhteis-kunta*, 8(6).
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Rintala, Riikka 2016: *Näkökulmia monilukutaitoon: yläkoulun opettajien oppiainekohtaiset näkemykset monilukutai-dosta*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Rättyä, Kaisa & Kulju, Pirjo 2018. Kielitietoisuutta kielentämällä – kieliopin tehtävätyyppien kehittäminen. *Ainedidak-tiikka*, 2(1), 59-74.
- Tarnanen, Mirja 2019: Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 29 (4), 21-29.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaccarino, Franco, Comrie, Margie, Murray, Niki, Sligo, Frank & Tilley, Elspeth 2013: Daring to define literacy in the 21st century - Pandian, Ambigapathy. Ling Liew Ching, Christine, Tan ai Lin, Debbita, Muniandy, Jayagowri, Bee Choo, Lee & Chwee Hiang, Toh, (toim.) *New literacies: Reconstructing language and education* s. 1-19. Newcastle upon tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- TENK = *Tutkimuseettinen neuvottelukunta*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Helsinki:2019. - https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf

LIITE

Liite 1

Kysely

Hei! Olen Tilmaria Rätty, kolmannen vuoden suomen kielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Olet osallistumassa kandidaatintutkielmani kyselytutkimukseen, jonka tarkoitus on selvittää, kuinka äidinkielen ja kirjallisuuden teksti- ja monilukutaidon opit yhdistyvät maantiedon oppiaineeseen. Kysely sisältää yhteensä viisi avokysymystä, kaksi avointa väittämää ja yhden monivalintatehtävän, jotka perustuvat vastaajan kokemukseen, eli kysymyksiin ja väitteisiin ei ole olemassa oikeita tai väriä vastauksia. Kyselyssä ei kysytä henkilötietoja ja näin ollen vastaajia ei voida tunnistaa vastausten perusteella. Kyselyyn vastaaminen on kuitenkin täysin vapaaehtoista.

Lisätietoja kyselystä ja tietosuojasta oheisen linkin kautta:

https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vSTRGnZ2lMiJb3PJZD0j868hKH0z1rZ2evi0-3GnqHweRt4bPUATs1kYV0sZB6WkXH_8iMM1Ss_0kqp/pub

1. Miten eri tavoin hyödynsit lukutaitoa tällä maantiedon tunnilla? (Anna esimerkkejä esim. kokeen tehtävistä/tehtävistä.)
2. Miten eri tavoin voisit yleisesti hyödyntää lukutaitoa maantiedossa?
3. Nimeä kaikki erilaiset tekstit, joita mielestäsi maantiedossa luetaan (esim. oppikirja).
4. Miten voisit hyödyntää medialukutaitoa maantiedossa? (Esim. maantiedon tehtävissä)
5. VÄITE: Äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla tarvitaan erilaista lukutaitoa kuin maantiedon tunneilla. Oletko samaa mieltä vai eri mieltä? PERUSTELE
6. VÄITE: Tarvitsen kriittistä lukutaitoa maantiedossa/maantiedon tunneilla. Oletko samaa mieltä vai eri mieltä? PERUSTELE
7. Valitse alla olevasta listasta kaikki, jotka ovat mielestäsi luettavia tekstejä:
 - Maantiedon oppikirjan kappaleet
 - Kuva
 - Kartta

- Diagrammi
- Video
- Verkkosivusto

8. Perustele, miksi valitsit edellä olevat teksteiksi ja/tai miksi jätit jotkut valitsematta.

9. Lisätietoa löydät tutkimuksesta ja tietosuojasta oheisen linkin kautta:

https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vSTRGnZ2IMiJb3PJZD0j868hKH0z1rZ2evi0-3GnqHweRt4bPUATs1kYVOsZB6WkXH_8iMM1Ss_0kqp/pub *

- Kyllä, haluan osallistua tutkimukseen ja olen ymmärtänyt lukemani tietosuojaan tiedot.
- Ei, en halua osallistua tutkimukseen.