

**Mediatekstit monilukutaidon opetuksessa
alakoulussa**

Jenna Ruuskanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ruuskanen, Jenna. 2021. Mediatekstit monilukutaidon opetuksessa alakoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 83 sivua.

Pro gradu -tutkielmani käsittelee mediatekstien käyttöä monilukutaidon opetuksessa vuosiluokilla 1–6. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin opettajat kuvaavat mediatekstien käyttöä monilukutaidon opetuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) esiteltyjen monilukutaidon tavoitteiden näkökulmasta. Lisäksi tavoitteenani oli selvittää, millä tavoin monilukutaidon tavoitteet näkyvät mediatekstien käytössä eri oppiaineiden opetuksessa sekä millaisia haasteita opettajat ovat mediatekstien käytössä kohdanneet. Tutkimusaineisto kerättiin touku-kuussa 2021 puolistrukturoituina teemahaastatteluina Zoom -sovelluksessa toteutettujen videopuheluiden välityksellä. Ennen haastatteluun osallistumista jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja täytti taustatietokyselyn, jonka pohjalta muodostin teemahaastattelurungon. Kysely ja haastattelu rakentuivat vahvasti opetussuunnitelman (POPS 2014) tavoitteiden ympärille ilmentäen haastatteluun osallistuneiden opettajien näkemyksiä tavoitteiden toteutumisesta opetuksessa.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, eikä sen tuloksia voi yleistää sellaisenaan. Toteutin aineiston analyysin yhdistäen teoriaohjaavia ja aineistolähtöisiä menetelmiä liittäkseni monilukutaidon tavoitteet analyysiprosessiin. Tutkimukseni tuloksissa ilmenee, että tutkimukseen osallistuneiden opettajien mediatekstien käyttö oli vahvasti linjassa opetussuunnitelman (POPS 2014) monilukutaidon sekä oppiaineiden sisällöllisten tavoitteiden kanssa. Tuloksissa ilmenneet huolenaiheet ja haasteet toimivat suuntaviivoina muun muassa jatkotutkimukselle ja opetuksen kehittämistyölle.

Asiasanat: mediatekstit, monilukutaito, laaja-alainen osaaminen, medialukutaito

SISÄLTÖ

| | |
|--|-----------|
| TIIVISTELMÄ | 2 |
| SISÄLTÖ | 3 |
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 MONILUKUTAITO LAAJA-ALAISEN OSAAMISEN OSA-ALUEENA .. | 7 |
| 2.1 Kokonaisvaltainen oppiminen monilukutaidon opetuksen päämääränä | 7 |
| 2.2 Monilukutaidon tavoitteet opetuksen perustana | 8 |
| 2.2.1 Kieli ja tekstit monilukutaidon opetuksessa | 9 |
| 2.2.2 Kielitietoisuus erilaisten lukutaitojen ja kielellisen identiteetin kehittämisessä..... | 12 |
| 2.2.3 Multimodaalisuus osana laajaa tekstikäsitystä..... | 14 |
| 2.2.4 Oppimisympäristöt monilukutaidon kehittämisen tukena..... | 16 |
| 2.2.5 Osallistava ja tasavertainen yhteisö | 18 |
| 3 MEDIATEKSTIT ALAKOULUSSA | 20 |
| 3.1 Medialukutaidosta monilukutaidoksi | 20 |
| 3.2 Mediatekstit monilukutaidon opetuksessa | 24 |
| 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 27 |
| 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset..... | 27 |
| 4.2 Tutkimuskonteksti..... | 28 |
| 4.3 Tutkimukseen osallistujat..... | 29 |
| 4.4 Aineiston keruu..... | 30 |
| 4.5 Aineiston analyysi | 31 |

| | |
|--|-----------|
| 4.6 Tutkimuseettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus | 39 |
| 5 TULOKSET | 43 |
| 5.1 Monilukutaidon tavoitteet mediatekstien käytössä opetus- ja oppimistilanteissa | 43 |
| 5.1.1 Kieli ja tekstit osana oppimateriaaleja ja oppimisympäristöjä . | 43 |
| 5.1.2 Kielitietoinen oppiminen ja multimodaalisuus mediatekstien tulkinnassa | 46 |
| 5.1.3 Mediatekstit osallisuuden ja yhteisöllisen oppimisen välineinä | 50 |
| 5.2 Mediatekstit eri oppiaineiden opetuksessa monilukutaidon tavoitteiden näkökulmasta | 53 |
| 5.2.1 Mediatekstit suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa..... | 53 |
| 5.2.2 Mediatekstit taito- ja taideaineissa sekä monialaisissa kokonaisuuksissa | 56 |
| 5.2.3 Mediatekstit ympäristöopissa, yhteiskuntaopissa, historiassa ja uskonnossa | 59 |
| 5.3 Haasteita mediatekstien käytössä monilukutaidon opetuksessa | 60 |
| 5.3.1 Oppilaan turvallisuus mediaympäristöissä | 61 |
| 5.3.2 Opettajien mediatekstien käyttöön liittyvät tottumukset, taidot ja valmiudet..... | 66 |
| 6 POHDINTA | 69 |
| 6.1 Oppilaan toimijuus monilukutaidon opetuksen ytimessä | 69 |
| 6.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet..... | 73 |
| LÄHTEET..... | 75 |
| LIITTEET | 81 |

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää, millä tavoin opettajat kuvaavat mediatekstien käyttöä monilukutaidon opetuksessa. Tutkimuskohteeni valikoitui vahvasti oman mielenkiinnon ja harrastuneisuuden sekä suomen kielen ja kirjallisuuden sivuaineopintojen pohjalta. Vaikka sekä media- että monilukutaito ovat tulleet koulutukseen liittyvässä tutkimuksessa yhä ajankohtaisemmaksi, aihetta on aiemmissa tutkimuksissa lähestytty tarkastelemalla monilukutaitoa ja medialukutaitoa erillisinä kokonaisuuksina. Tutkimuksessani tarkastelen mediatekstien opetuksellista käyttöä nimenomaan monilukutaidon tavoitteiden näkökulmasta. Opetushallituksen laatimat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) ohjaavat kaikkea Suomessa järjestettävää perusopetusta, minkä vuoksi opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden toteutuminen mediatekstien käytössä säilyy keskeisenä tarkastelun kohteena läpi tutkimuksen. Mediatekstit käsittävät tutkimuksessani kaikki painetut ja digitaaliset uutismedian, kaupallisen median sekä sosiaalisen median tekstit.

Sekä monilukutaito että mediatekstit ovat käsitteitä, joiden määrittelemineen yksiselitteisesti on lähes mahdotonta. Määritelmässä pyrin noudattamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa esitellyn monilukutaidon kuvauksen sisältöjä täydentäen sitä aiheeseen liittyvällä tutkimuskirjallisuudella. Tästä syystä olen jakanut tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen kahteen pääluukuun, joista ensimmäisessä käsittelen monilukutaidon tavoitteita opetussuunnitelmassa (POPS 2014) määriteltyjen tavoitteiden sekä niihin liittyvien kielellisten ilmiöiden kannalta, sillä tutkimusaiheeni on vahvasti sidoksissa kasvatustieteellisen teorian lisäksi kielitieteelliseen tutkimukseen. Toisessa pääluvussa tarkastelen mediatekstien käyttöä monilukutaidon opetuksessa medialukutaidon ja oppiai-

neiden sisällöllisten tavoitteiden näkökulmista hyödyntäen opetus- ja kulttuuriministeriön Uudet lukutaidot -kehittämishojelman sisältöjä opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaamiseksi mediatekstien käyttöön (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021.).

Muiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden lailla monilukutaitoa ei voi irrottaa oppiainesisällöistä erilliseksi kokonaisuudeksi, vaan se on olennainen osa kaikkea vuorovaikutusta ja toimintaa niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Monilukutaito koostuu tiedon hankkimisen, yhdistämisen, muokkaamisen, tuottamisen, esittämisen ja arvioinnin taidoista. (POPS 2014) Monilukutaito on ennen kaikkea pedagoginen malli, jonka avulla pyritään kehittämään oppilaan taitoja tulkita, tuottaa ja arvottaa tietoa sekä perinteisissä että monimediaisissa ympäristöissä (Kupiainen 2019, 23). Medialukutaitoa kuvataan opetus- ja kulttuuriministeriön Uudet lukutaidot -kehittämishojelmassa monilukutaidon osa-alueena, minkä vuoksi olen sisällyttänyt medialukutaidon tavoitteet osaksi monilukutaidon opetuksen tavoitteita. Kehittämishojelmassa medialukutaitoa lähestytään ensisijaisesti mediasisältöjen tulkinnan, arvioimisen ja tuottamisen sekä mediaympäristöissä toimimisen taitojen näkökulmista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021.) Näiden tavoitteiden pohjalta olen tutkimuksessani pyrkinyt selkeyttämään monilukutaidon ja mediatekstien määritelmiä rajatakseni tutkimustehtäväni kannalta olennaisen tiedon. Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluina vähintään yhden lukuvuoden ajan vuoden 2014 opetussuunnitelman voimassaoloaikana vuosiluokilla 1–6 opettaneilta luokanopettajilta keväällä 2021.

2 MONILUKUTAITO LAAJA-ALAISEN OSAAMISEN OSA-ALUEENA

2.1 Kokonaisvaltainen oppiminen monilukutaidon opetuksen päämääränä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS) esiintyvät laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ohjaavat opetuksen järjestämistä. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden tarkoituksena on tarjota oppilaalle resursseja eheään, kokonaisvaltaiseen ja ajattelua avartavaan oppimiseen. Laaja-alaisella osaamisella pyritään edistämään oppilaiden kykyä hahmottaa ympäröivää maailmaa soveltaen oppimiaan tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Opetussuunnitelmassa laaja-alaiselle osaamiselle on nimetty seitsemän osaamiskokonaisuutta: ajattelu ja oppimaan oppiminen; kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu; itsestä huolehtiminen ja arjen taidot; monilukutaito; tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen; työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. (POPS 2014.) Kyseiset kokonaisuudet esiintyvät opetuksessa ja oppimisprosesseissa vahvasti limittäin, joten monilukutaidon oppimista tarkastellessa on syytä ottaa huomioon, että sen ilmiöt voivat ulottua useisiin laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksiin. Tutkimuksesani tarkastelen näitä ilmiöitä kuitenkin ensisijaisesti monilukutaidon näkökulmasta.

Monilukutaidon opetuksessa arkikielen rinnalle tuodaan eri tiedon- ja taidonalojen kieliä, esitystapoja sekä käytänteitä, jotka edellyttävät tiedon tulkinnan, tuottamisen ja arvottamisen taitoja. Monilukutaito ei ole oppiainesisällöistä irrallinen tai itsenäinen kokonaisuus, vaan se on mukana kaikessa kielenkäytössä ja erilaisissa tekstiympäristöissä toimimisessa. Monilukutaidolla tarkoitetaan taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa erilaisissa konteksteissa. Sen avulla pyritään

tukemaan oppilaan kasvua aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi sekä kehittämään valmiuksia toimia erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. (POPS 2014.) Kupiainen (2019) ja Luukka (2013) painottavat monilukutaidon olevan ennen kaikkea pedagoginen prosessi, jonka kautta oppilaat kehittävät taitojaan toimia monimuotoisissa tekstiympäristöissä. Monilukutaidossa tekstitaidot yhdistyvät osaksi kielitietoista toimintaa, jossa oppilaan käsitys omasta toimijuudesta yksilönä ja yhteisön jäsenenä vahvistuu. Taitoja opitaan niin koulussa kuin vapaa-ajallakin, minkä vuoksi tietoisuus monilukutaidon tavoitteista edistää oppimisen ohjaamista ja eheyttämistä. (Kupiainen 2019, 23–26; Luukka 2013.)

2.2 Monilukutaidon tavoitteet opetuksen perustana

Monilukutaidolle on asetettu opetussuunnitelmassa laaja-alaiseen tulkintaan, tuottamiseen ja toimimiseen liittyviä tavoitteita. Monilukutaidon tavoitteissa huomio kohdistuu erityisesti kieleen, teksteihin, kielitietoiseen oppimiseen, oppilaan toimijuuteen, oppimateriaaleihin sekä yhteisöllisyyteen. Tavoitteiden keskiössä on monilukutaidon tuominen osaksi opetusta yli oppiainerajojen. Kupiainen (2019) korostaa monilukutaidon olevan ennen kaikkea pedagoginen malli, joka yhdistää useita taitoja ja kompetensseja tavoitteelliseksi oppimisen kokonaisuudeksi, minkä vuoksi lähestyn monilukutaitoa tutkimuksessani ensisijaisesti sen tavoitteiden näkökulmasta. (Kupiainen 2019, 24–26; POPS 2014.) Niiden pohjalta olen muodostanut viisi monilukutaidon oppimiselle keskeistä tavoiteryhmää: 1) kieleen ja teksteihin, 2) kielitietoisuuteen erilaisten lukutaitojen ja kielellisen identiteetin kehittämisessä, 3) multimodaalisuuteen, 4) oppimisympäristöihin sekä 5) osallisuuteen ja yhteisöön liittyvät tavoitteet. Käsittelen kutakin tavoiteryhmää omassa alaluvussaan. On kuitenkin syytä huomioida, että tavoitteet limittyvät toisiinsa vahvasti ja tutkimuksessani tavoiteryhmien tarkoituksena on selkeyttää monilukutaidon käsitteen määrittelyä. Ryhmittelyssä ei

käsitellä toisistaan irrallisia ilmiöitä, vaan täsmennetään monilukutaidon tavoitteiden ilmenemistä eri konteksteissa.

2.2.1 Kieli ja tekstit monilukutaidon opetuksessa

Kuten useat monilukutaitoon liittyvät termit, myös kieli ja tekstit ovat monimerkityksisiä käsitteitä, joiden määrittelemisen yksiselitteisesti ja kattavasti on erittäin haastavaa. Tutkimuksessani tarkastelen kieltä Lauerma (2012a) luonnollisen kielen määritelmän avulla liittäen sen monilukutaidon tavoitteisiin (POPS 2014). Luonnollisen kielen määritelmä muodostaa pohjan laajalle tekstikäsitteelle, joka puolestaan luo perustan monilukutaidon oppimiselle (ks. kuvio 1). Luonnollisella kielellä tarkoitetaan ihmiselle ominaisen viestinnän muotoa, joka koostuu useista ilmaisukeinoista, kuten puheesta, liikkeistä ja kosketuksesta. Luonnollisen kielen määritelmä tuo esille viestinnän monimuotoisuuden, vaikka puhe on muodostunut ajan saatossa ensisijaiseksi ilmaisukeinoksemme. Monilukutaidon kannalta oleellista on tiedostaa puhutun ja kirjoitetun kielen sekä muiden kielellisten ilmaisukeinojen muodostamat merkitysrakenteet, joiden avulla viestintä on mahdollista. Luonnollisen kielen ilmiöiden tunnistaminen laajentaa ymmärrystä viestinnän tavoitteista ja tehtävistä eri asiayhteyksissä (Lauerma 2012a, 51; POPS 2014.)



KUVIO 1 Luonnollisen kielen määritelmä laajan tekstikäsitteksen pohjana monilukutaidon opetuksessa

Kielen päätehtävänä on luoda ja välittää merkityksiä, minkä vuoksi myös ympäröivän maailman hahmottaminen on vahvasti kieleen liittyvä ilmiö. Kielen variaatiot ja monikielisyys ilmentävät kulttuurisesti, sosiaalisesti, poliittisesti ja historiallisesti muodostunutta maailmankuvaa sekä yksilön käsitystä omasta toimijuudestaan. Kieli on systemaattinen järjestelmä, joka on vahvasti sidonnainen kulttuuriin ja erilaisiin kieliyhteisöihin. Kielenkäyttäjät tekee kielen avulla tulkintoja itsestään, yhteisöistään sekä muista havainnoimistaan ilmiöistä. Kielen ja sitä käyttävän yhteisön asema ovat olennaisia tekijöitä viestintätilanteissa: esimerkiksi murteet ja aksentit voivat vaikuttaa siihen, millaisia tulkintoja kielenkäyttäjän viestinnästä ja sen tavoitteista tehdään. Luonnollisessa kielessä merkityksiä rakentavia yksiköitä on puheen ja kirjoituksen lisäksi useita. Näiden yksiköiden muodostamat merkityksiä kantavat kokonaisuudet nähdään laajassa tekstikäsitelmissä teksteinä riippumatta niiden ilmaisutavasta. Tällöin tekstit käsittävät kirjoitetun tekstin lisäksi kaiken merkityksiä sisältävä moniaistillisen symbolijärjestelmien avulla ilmaistun tiedon, kuten puhutun, painetun, audiovisuaalisen ja digitaalisen informaation. (Lauerma 2012a, 51–55.) Näin oppilas pystyy tunnistamaan luonnollisen kielen avulla välitettyjä viestejä, mikä muodostaa pohjan tulkinnan taitojen kehittämiseksi, joihin kuuluvat muun muassa tekstilajituntemuksen kehittäminen ja oppiaineiden kielellisten erityispiirteiden tunnistaminen.

Tekstilajituntemus on olennainen osa monilukutaidon opetusta, sillä sen avulla voidaan tarkastella ja arvioida tekstien tavoitteita. (Shore & Rapatti 2019, 60–63.) Tekstilajille tyypillisten piirteiden tunnistaminen ja erotteleminen ovat keskeisiä muun muassa tekstien luotettavuuden arvioinnissa. Lauerma (2012b, 67–69) kuvaa tekstilajia tekstin genreksi, eli jaoksi yhteisiä piirteitä ja tavoitteita ilmentäviin luokkiin. Opetussuunnitelmassa sekä siihen perustuvissa julkaisuissa näitä luokkia nimitetään genreperheiksi. Opetussuunnitelmassa opetuksessa yleisimmät tekstilajit jaetaan neljään genreperheeseen: kertoviin, kuvaaviin, ohjaaviin ja kantaa ottaviin teksteihin. Kertovia tekstejä ovat erilaiset kertomukset, joissa oppilas voi toimia kuuntelijan, tulkitsijan

tai kertojan roolissa. Kertovien tekstien tavoitteena on tuottaa elämyksiä, viihdyttää, muodostaa yhteyksiä sekä ylläpitää mielenkiintoa. Kuvaavia tekstejä ovat puolestaan tietotekstit, kuten uutistekstit, selostavat kuvaukset erilaisista ilmiöistä, elämäkerralliset tekstit sekä historiikit. (Opetushallitus 2021; POPS 2014.) Esimerkiksi sanomalehdet ja sosiaalisen median palvelut sisältävät usein tekstejä jokaisesta edellä mainitusta tekstilajista. Erityisesti sosiaalisen median teksteissä tekstilajien tunnuspiirteet sekoittuvat ja tekstilajirajat hämärtyvät. Sen vuoksi tekstilajituntemus on suuressa roolissa mediatekstien tulkinnan ja arvioimisen taitoja harjoiteltaessa. Taito tulkita tekstejä ja tunnistaa tekstilajeille tyypillisiä piirteitä ohjaa myös tiedonhakuprosessia. Kriittisen lukutaidon kannalta tekstilajituntemus mahdollistaa tekstien analysoimisen kielitieteisesti esimerkiksi erilaisten kulttuurien, valtasuhteiden, arvojen ja pyrkimysten näkökulmasta. (Kupiainen 2019, 24–26; POPS 2014.)

Oppiaineille tyypillisten tekstilajien, sanastojen sekä ilmaisutapojen tuntemus muodostavat pohjan opetettavan tiedon omaksumiselle. Kun mediatekstejä otetaan mukaan opetukseen, on syytä arvioida oppilaiden valmiuksia tulkita niiden viestinnällisiä keinoja ja sisältöjä sekä oppiaineen että monilukutaidon tavoitteiden näkökulmasta. Shore ja Rapatti (2019, 60–62) esittelevät luku- ja kirjoitustaitojen kehittämisen tueksi Reading to Learn (R2L) -genrepedagogiikan mallin, joka koostuu kolmesta työvaiheesta: valmistautumisesta, yhteisestä työstämisestä ja itsenäisestä kirjoittamisesta. Mallin tavoitteena on antaa kaikille oppilaille valmiudet opiskeltavien asioiden ja taitojen oppimiseen, jotta he pystyvät suoriutumaan tehtävistä niiden edellyttämällä tavalla.

R2L-mallin valmistautumisvaiheessa opettaja esittelee tekstin sisältöjä ja tavoitteita oppilaille lyhyesti, minkä jälkeen teksti luetaan yhteisesti ääneen joko oppilaan tai opettajan toimesta. Yhteisessä työstämisessä tekstiin perehdytään opettajan johdolla tarkemmin isommista kokonaisuuksista pienempiin. Itsenäisen kirjoittamisen

vaiheessa oppilas tuottaa itse tekstin soveltaen valmistautumisen ja yhteisen työstämissen vaiheissa opittuja taitoja. Vaiheet toistuvat prosessin aikana sykleittäin ja niiden avulla pyritään arvioimaan ja tehostamaan tarvittavien taitojen kehittymistä oppimisprosessin edetessä. Palautteen antaminen ja ohjeistaminen ovat tärkeä osa jokaista vaihetta. Palautetta voidaan antaa vertaispalautteena ja itsearviointina sekä oppilaan opastuksena opettajan toimesta. (Shore & Rapatti 2019, 59–63.)

2.2.2 Kielitietoisuus erilaisten lukutaitojen ja kielellisen identiteetin kehittämisessä

Kielitietoisuudella tarkoitetaan edellisessä aluvuossa esiteltyjen teemojen, kuten kielellisen moninaisuuden, kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvien asenteiden sekä kielellisen toimijuuden aktiivista tarkastelua. Kielitietoisuuden sekä oman toiminnan kriittisen reflektoinnin taidot ovat osa monilukutaitoon kuuluvia tulkinnan taitoja. Sen avulla oppilasta kannustetaan tekemään tulkintoja ympäröivästä maailmasta sekä sen muutoksista suhteessa kulttuuriseen moninaisuuteen. (POPS 2014.) Kielen avulla voidaan ohjata ja suunnata yhteisön toimintaa, minkä vuoksi kielitietoisuuden merkitys toimivien ryhmien muodostamisessa on suuri. Opettajan ja oppilaiden kielivalinnat rakentavat luokan toimintakulttuuria. Kielivalinnoilla arvotetaan kaikkea toimintaa luokassa ja sen ulkopuolella. (Luukka, Mård-Miettinen & Nikula 2019.)

Kielitietoisessa opetuksessa kieltä lähestytään kielellisten konventioiden näkökulmasta, jolloin tavoitteena on tuoda näkyväksi kielenkäytön ja ilmaisun taustatekijät, kuten kielenkäyttäjän tekemät havainnot, oletukset ja mielipiteet. (Deroo & Ponzio 2021; Lilja, Luukka & Latomaa 2017.) Tulkinnan taitojen opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta ymmärtämään oma roolinsa viestijänä sekä erilaisten viestintäyhteisöjen jäsenenä muuttuvissa konteksteissa. Tällöin oppilas tiedostaa ja kielentää oman ajattelunsa taustalla vaikuttavia tekijöitä sekä pystyy suhteuttamaan aiemmin omaksuttua tietoa monipuolisesti uusiin näkökulmiin. (Rättyä & Kulju 2018.)

Kielitietoiselle opetukselle on keskeistä erilaisten lukutaitojen harjoittaminen oppilaan ikätason mukaisesti. Lukutaidot voidaan jakaa operationaaliseen, kulttuuriin ja kriittiseen lukutaitoon. Operaationaalaisella lukutaidolla tarkoitetaan niin sanottua mekaanista lukutaitoa, jossa pääpaino on kirjoitus- ja merkkijärjestelmien hallinnassa. Kulttuurinen lukutaito koostuu sosiokulttuurisista taidoista, kuten kommunikoinnista eri yhteisöissä ja ympäristöissä tilanteeseen sopivalla tavalla. Kriittinen lukutaito pitää sisällään tekstien luonteen ja tavoitteiden arvioimisen taidot, joiden avulla voidaan tehdä tulkintoja tekstien luotettavuudesta ja perspektiiveistä. Erilaiset lukutaidot muodostavat pohjan tekstien tulkinnalle. (Kupiainen 2019, 24–26.) Tulkinnan taidot muun muassa tukevat oppilaan identiteetin rakentumista ja ohjaavat tehokkaampaan informaation käsittelyyn ja tuottamiseen.

Ropo (2015, 30–37) tarkastelee identiteettitutkimusta esittelevässä artikkelissaan identiteettiä kognitiivisesta, narratiivisesta sekä diskursiivisesta näkökulmasta. Kognitiivinen lähestymistapa korostaa identiteettiä ajattelun ja tiedon käsittelyn tuotteena, joka ohjaa henkilön toimintaa ja käsitystä itsestään. Narratiivinen identiteetti puolestaan tuo esille identiteettikäsityksen kerronnallisuuden, minkä kautta henkilö muovaa käsityksiään ympäröivästä maailmasta perustuen objektiivisen tiedon sijaan subjektiivisiin kokemuksiin, havaintoihin ja tulkintoihin. Diskursiivinen näkökulma painottaa vuorovaikutuksen ja osallisuuden kokemuksen merkitystä identiteetin rakentumisen perustana. Nämä identiteettikäsitykset muodostavat pohjan oppilaan kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehittämiseksi. Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) Ropon (2015) esittelemät identiteettikäsitykset näkyvät laaja-alaisina tavoitteissa oppimaan oppimisen, ajattelun taitoina sekä vuorovaikutus- ja yhteisötaitoina. Kielitietoisuus yhdistää edellä mainitut tavoitteet minuuteen liittyvien tulkinnan taidoksi, joiden avulla voidaan tukea oppilaan kokonaisvaltaista kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehittymistä. Ropo, Sormunen ja Heinström (2015, 10–12) kuvailevatkin oppilaan

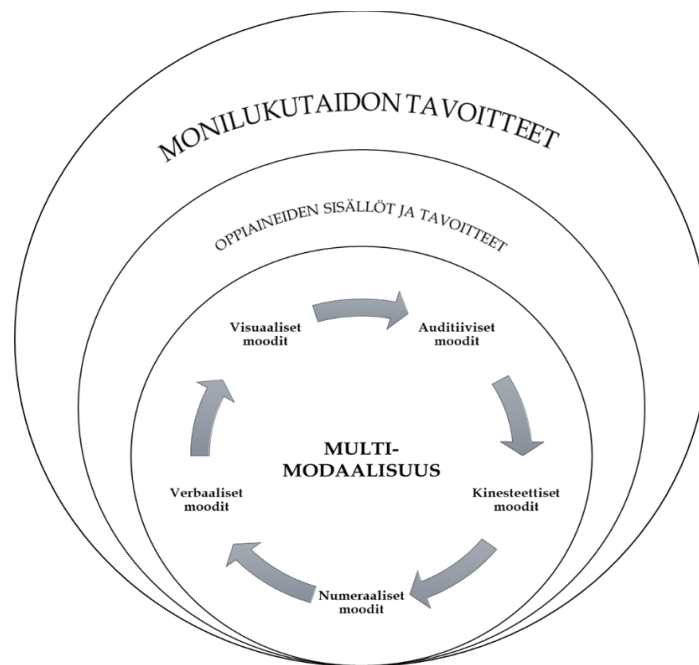
identiteetin ja aktiivisen toimijuuden kehittämistä monilukutaidon oppimisen mahdollistajaksi.

2.2.3 Multimodaalisuus osana laajaa tekstikäsitystä

Multimodaalisuus perustuu aistihavaintojen, kontekstin sekä yksilöllisten tulkintojen yhdessä muodostamiin merkityksiin (Mikkonen 2012, 296–297). Multimodaalisuutta on ilmiön dynaamisen luonteen vuoksi lähes mahdotonta kuvailla aukottomasti ja yksityiskohtaisesti, mistä syystä sille on myös tutkimuskirjallisuudessa annettu useita toisiaan täydentäviä määritelmiä. Tutkimuksessani lähestyn multimodaalisuutta ensisijaisesti pedagogisesta näkökulmasta opetussuunnitelmaa (POPS 2014) ja sen pohjalta laadittuja teoksia mukaillen. Lisäksi täydennän määritelmää kielitieteellisellä tutkimustiedolla muodostaakseni yksityiskohtaisemman ja eheämmän kuvauksen multimodaalisuudesta osana monilukutaidon opetusta. Kupiainen ym. (2015, 17–19) korostavat artikkelissaan monilukutaidon semioottisia eli symbolisia ja monimerkityksisiä lähtökohtia, jotka luovat pohjan laajaa tekstikäsitystä ilmentävälle multimodaaliselle viestinnälle. Multimodaalisuudella tarkoitetaan useista moodeista koostuvaa merkitysrakennetta, jonka tavoitteena on välittää vastaanottajalleen jokin viesti. Moodeja voivat olla esimerkiksi puhe, kirjoitettu teksti, ilmeet ja eleet sekä kuvat ja värit. Eri tilanteissa moodit voivat sisältää erilaisia merkityksiä, minkä vuoksi ne ovat aina riippuvaisia viestin vastaanottajan tekemistä tulkinnoista.

Moodit esiintyvät viestinnässä limittäin ja muodostavat merkityksiä yhdessä, joten niitä ei voi erottaa täysin toisistaan, mutta niitä voidaan tarkastella esimerkiksi niihin liittyvien aistihavaintojen näkökulmasta. (Mikkonen 2012, 298–308.) Kuvataidekasvatuksen yliopistonlehtori Marjo Räsänen (2019a, 19–20) jakaa Opetushallituksen monilukutaidon opetuksen tueksi laaditussa oppaassa oppiaineiden multimodaalisuuden verbaalisiin, visuaalisiin, auditiivisiin, kinesteettisiin sekä numeraalisiin moo-

deihin. Käytän tätä jakoa tutkimuksessani perustana multimodaalisuuden määritelmälle. Tässä määritelmässä monilukutaidon tavoitteet ohjaavat oppiaineiden sisällöissä ja tavoitteissa ilmenevän multimodaalisuuden tarkastelua (ks. kuvio 2).



KUVIO 2 Multimodaalisuus osana monilukutaidon opetusta Räsänen (2019a, 20) mukaillen

Verbaalisiin moodeihin kuuluvat muun muassa kirjallisen viestinnän sekä puheen sisällöt ja tehokeinot. Tekstien arvioimisen ja arvottamisen sekä tiedonhallinnan taidot ovat keskeisiä verbaalisten moodien ilmenemistapoja kouluympäristössä. Nämä taidot eivät kuitenkaan rajoitu verbaalisiin moodeihin, vaan ne ovat vahvasti mukana kaikkien moodien tarkastelussa. Ne korostuvat opetussuunnitelmassa jokaisen oppiaineen tavoitteissa ja mahdollistavat oppimisen myös yli oppiainerajojen. Erityisesti tiedonhallinnan taidot yhdistävät sekä monilukutaidon tavoitteita että oppiaineiden sisältötavoitteita (Ojaranta 2019, 116–117). Visuaalinen moodi käsitetään arkisesti usein pelkästään kuviin, väreihin ja symboleihin liittyvänä modaalisuutena.

Niiden lisäksi visuaaliseen moodiin kuuluvat myös kaikki muut silmin havaittavat ilmiöt, kuten tekstien asettelut ja rakenteet sekä viestijän liikkeet, ilmeet ja eleet. (Räsänen 2019b, 83–85.) Auditiviisiin moodeihin kuuluu puolestaan kaikki kuuloaistin avulla havaittavat ilmiöt, joita ovat esimerkiksi musiikki, ympäristön äänimaailma sekä puheeseen liittyvät ilmiöt, kuten äänensävy, intonaatio ja painotukset. (Räsänen 2019a, 20–21.) Kinesteettisellä moodilla viitataan tuntoaistilla havaittaviin ilmiöihin, kuten kosketukseen ja lihasten tuntemuksiin. Nämä ilmiöt ovat vahvasti esillä liikkeeseen, käsillä tekemiseen sekä oman kehon hallintaan liittyvissä toiminnoissa. (Juntunen 2011, 58–62.) Numeraaliset moodit käsittävät numerot, matemaattiset symbolit, niiden avulla muodostettavat yhtälöt sekä ongelmanratkaisuun liittyvät toiminnot (O’Halloran 2014). Näiden moodien avulla matemaattisen kielen, kuten numeeristen tehtävänäntojen, tulkinta, sanallistaminen ja ymmärtäminen on mahdollista (Toivola 2019, 78–80).

2.2.4 Oppimisympäristöt monilukutaidon kehittämisen tukena

Oppimisympäristöillä tarkoitetaan kaikkia fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia ja pedagogisia ympäristöjä, joissa oppimista tapahtuu. Niihin kuuluu luokkahuoneen sekä muiden konkreettisten tilojen ja paikkojen lisäksi yhteisöjä, toimintatapoja, välineitä, materiaaleja, tietoja ja taitoja. Fyysiset oppimisympäristöt kuvaavat toimintatiloja ja käytössä olevaa välineistöä, joiden avulla oppimista voidaan tukea. Psyykkiset ja sosiaaliset oppimisympäristöt puolestaan käsittävät vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen toiminnan fyysisestä olinpaikasta riippumatta. Pedagogisissa oppimisympäristöissä oppimista pyritään tukemaan tietoisilla pedagogisilla ratkaisuilla, kuten oppimateriaalien ja opetusmenetelmien valinnalla. Erilaiset oppimisympäristöt muodostavat oppimisympäristöjen kokonaisuuden, joiden toimivuus mahdollistaa turvallisen ja oppimista tukevan ilmapiirin niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. (Piispanen 2008, 15–22.)

Oppimisympäristöt voidaan jakaa formaaleihin eli virallisiin ja informaaleihin eli epävirallisiin ympäristöihin. Formaalilla oppimisympäristöllä viitataan useimmiten kouluympäristössä tapahtuvaan oppimiseen, jolle on asetettu pedagogisia ja kasvatuksellisia tavoitteita, kun taas informaalilla oppimisympäristöllä tarkoitetaan ennalta suunnittelematonta ja strukturoimatonta oppimista missä tahansa ympäristössä. (Folkestad 2006, 141.) Formaalit ja informaalit oppimisympäristöt tukevat toisiaan ja informaalia oppimista voi tapahtua myös koulussa. Koulussa oppimisympäristön tavoitteena on tukea oppimista joustavasti, jotta jokaisella oppilaalla on mahdollisuus kehittää tietojaan ja taitojaan tasapuolisesti. Oppilaslähtöinen opetus, oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sekä oppimateriaalien mielekkyys laajentavat oppilaan käsitystä tekstien monimuotoisuudesta sekä omasta toimijuudesta. (POPS 2014.)

Formaalin opetuksen tueksi laaditaan useita oppimateriaaleja opetussuunnitelmien pohjalta. Näitä materiaaleja voivat olla esimerkiksi oppikirjat, digimateriaalit sekä opetuskäyttöön tarkoitettut pelit. Oppimateriaalit voivat toimia opetuksessa erinomaisina apuvälineinä, mutta ne eivät itsessään täytä monilukutaidon tavoitteita. Oppikirjatekstit vaativat aktiivista tarkastelua, sillä ne sisältävät kirjoitetun kielen lisäksi muun muassa useita visuaaliseen havainnointiin perustuvia tekstejä, kuten kuvia, kuvia ja taulukoita. (Sulkunen & Saario 2020, 42–47.) Ilmiölähtöinen opetus mahdollistaa informaalin oppimisen vapaa-ajan ympäristöjen lisäksi myös koulussa. Ilmiöiden herättämä keskustelu ja tutkiminen tukevat oppimisen autenttisuutta. Autenttisella oppimisella tarkoitetaan oppilaan aktiivisen toimijuuden korostumista oppimisprosessissa. Oppilaat tutkivat, keskustelevat ja rakentavat merkityksiä opetettavista aiheista aiempiin kokemuksiinsa ja tietoihinsa perustuen. Tällöin oppilaat toimivat aktiivisina ongelmanratkaisijoina ja kehittävät kriittistä ajatteluaan. Oppilaiden omia kiinnostuksen kohteita voidaan ottaa osaksi opetusta, jolloin opetettavia teemoja lähestytään oppilaan arkielämän ilmiöiden kautta. Näin ollen oppilas voi muodostaa

konkreettisia yhtymäkohtia oppiaineiden teemojen ja todellisen elämän ilmiöiden välille, mikä toimii motivaation lähteenä oppimisprosessissa. (Tarnanen & Kostiainen 2020, 9–10.)

Perinteisten oppikirjojen ja materiaalien rinnalle on viime vuosikymmeninä tuotettu myös paljon digitaalisia oppimateriaaleja. Digitaalisissa oppimateriaaleissa käytetään yhä enemmän tekstejä, joiden tulkitseminen ja tuottaminen pohjautuvat visuaalisen, verbaalisen ja numeraalisen moodin lisäksi kinesteettiseen ja auditiiviseen moodiin. Tällöin esimerkiksi animaatiot, videot, musiikki ja interaktiiviset pelit voivat toimia oppimista edistävänä multimodaalisena materiaalina. (POPS 2014.) Opetusta varten tuotettujen materiaalien lisäksi oppilaiden arjessa vahvasti mukana olevat mediapalvelut ovat usein tulleet osaksi monilukutaidon opetusta. Digitaaliset mediapalvelut mahdollistavat toimimisen virtuaalisissa ympäristöissä, joissa esimerkiksi maantieteelliset rajoitteet eivät ole esteenä tiedon jakamiselle ja yhteisöjen muodostamiselle. Erityisesti sosiaalisen median ilmiöt näkyvät oppilaiden arjessa entistä enemmän. Sosiaalista mediaa lähestytään arkisesti usein verkkoympäristöjen ja palveluiden näkökulmasta. Pohjavirta ym. (2009, 10–11) kuitenkin kuvaavat näitä ympäristöjä ainoastaan välineiksi niiden käyttäjien muodostamille oppimisen ja yhteisöllisen toiminnan prosesseille. Myös Kalliala ja Toikkanen (2012) korostavat, etteivät verkkopalvelut ja digitaalisen työskentelyn välineet ole sosiaalisen median opetuskäytön ensisijaisia lähtökohtia, vaan työskentelytavoitteiden tulee suuntautua opetuksen sisältöihin. Opetuksessa onkin syytä tarkastella mediapalveluiden ja -välineiden käytön mielekkyyttä tilanteesta riippuen.

2.2.5 Osallistava ja tasavertainen yhteisö

Kupiainen (2019) kuvaa monilukutaidon osallistavaa ja yhteisöllistä opetusta pedagogisena mallina, jonka keskiössä korostuu kansalaiseksi kasvaminen ja oppilaan mah-

dollisuus vaikuttaa yhteisöjen toimintaan. Pedagogisena mallina monilukutaidon opetus korostaa teoreettisten ilmiöiden tarkastelun lisäksi oppimisen kokemuksellisuutta. (Kupiainen 2019, 22–29.) Koulu yhteisöön kuulumisen on tärkeä osa oppilaan kokemusta osallisuudesta ja toimijuudesta. Oppilas hakee omaa rooliaan yhteisössä vuorovaikutuksessa muiden yhteisön jäsenten kanssa.

Yhteisölliset työtavat tukevat monilukutaidon kehittämistä erilaisissa oppimisympäristöissä. Kallionpää (2019) kuvaa yhteisöllistä monilukutaidon oppimista uuden kirjoittamisen keskeisenä ulottuvuutena. Uudella kirjoittamisella hän viittaa erityisesti digitaalisissa verkkoympäristöissä tapahtuvaan tekstien tuottamiseen. Näissä ympäristöissä oppilas voi tuottaa tekstejä vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. Esimerkiksi verkkoympäristöissä tapahtuva yhteisöllinen kirjoittaminen voi tarjota mahdollisuuden harjoitella sosiaalisia taitoja autenttisessa ympäristössä. Yhteisöllisellä kirjoittamisella pyritään keskittämään huomio tekstiin sen kirjoittajien sijaan. Ryhmätyöskentelyn avulla oppilaat voivat hyödyntää ryhmän jäsenten mielipiteitä ja palautetta oppiakseen toisiltaan tekstien tuottamisen ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toimimisen taitoja. (Kallionpää 2019, 67–68.)

Opettajan tehtävänä on tukea ryhmäytymistä ja yhteisöllistä toimintaa niin, että jokainen oppilas kokee itsensä tärkeäksi osaksi ryhmää (Rasku-Puttonen 2006, 111–114). Monilukutaidon näkökulmasta osallisuuden merkitys on suuri, sillä oppilaan omat kokemukset sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä tukevat oppilaan kykyä tehdä tulkintoja ympäröivästä maailmasta sekä sen toimintatavoista. Yhteisöllisyyttä luodaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa sekä opettajalta että oppilailta vaaditaan viestinnällisiä taitoja. Kannustavan ja oppimista tukevan ilmapiirin rakentaminen on sanojen ja tekojen summa. Taitoa antaa ja vastaanottaa palautetta vaaditaan kaikilta yhteisön jäseniltä, jotta ryhmä voi kehittää toimintaansa vastaamaan jäsentensä tarpeita. (Hännikäinen 2006, 127–129.)

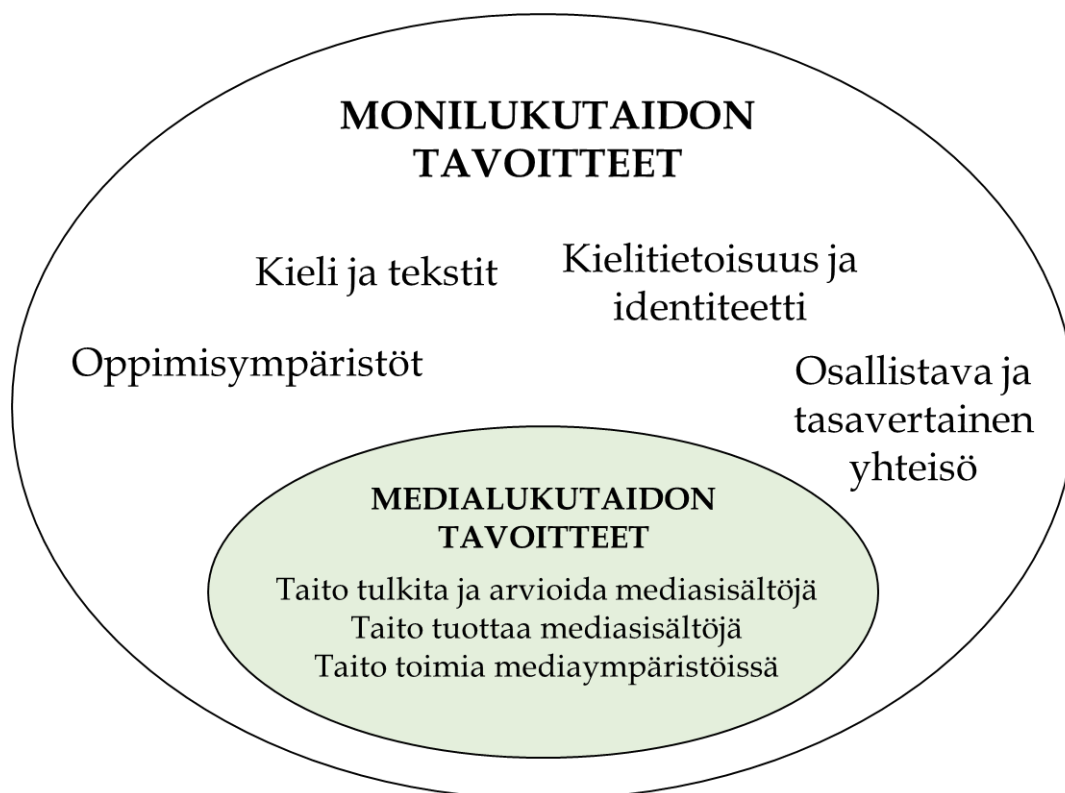
3 **MEDIATEKSTIT ALAKOULUSSA**

3.1 **Medialukutaidosta monilukutaidoksi**

Monimediaisessa maailmassa toimiminen edellyttää useiden erilaisten toimintatapojen, käytäntöjen sekä taitojen hallitsemista ja soveltamista. Medialukutaidon tavoitteet esiintyvät osana monilukutaidon tavoitteita, minkä vuoksi mediasisältöjen tuottamiseen, tunnistamiseen ja ymmärtämiseen liittyvät taidot ovat tärkeä osa monilukutaidon opetusta. Mediatekstit ovat lisäksi osana muun muassa suomen kielen ja kirjallisuuden sekä yhteiskuntaopin sisältötavoitteita. (POPS 2014.) Mediateksteillä tarkoitetaan kaikkia mediasisältöjä, joiden avulla pyritään välittämään informaatiota eri tavoittein riippumatta tekstilajista tai tekstin julkaisumuodosta. Mediateksteiksi luetaan sekä digitaalisen että painetun median sisältämät kirjoitetut tekstit, kuvat, videot, äänet ja muut viestien välittämiseen pyrkivät julkaisut. (Heikkinen 2012.) Luukka (2013) kuvailee mediatekstejä monilukutaidon opetuksessa välineiksi ja ympäristöiksi, joiden avulla tekstejä luetaan, tuotetaan ja tulkitaan. Mediatekstit toimivat monilukutaidon kontekstissa oppimateriaaleina, jotka kehittävät oppimistehtävien ja -ympäristöjen kautta oppilaan valmiuksia käyttää eri medioita sekä ymmärtää niiden toimintatapoja ja tavoitteita.

Mediasisältöjen kenttä laajenee jatkuvasti digitaalisen median kulutuksen kasvun myötä, minkä vuoksi tarkkarajaista määritelmää mediateksteille on lähes mahdotonta antaa. Määritelmien runsauden vuoksi olen tutkimuksessani rajannut mediatekstit uutismedian, kaupallisen median sekä sosiaalisen median teksteihin niiden muodostuessa yhä tiiviimmäksi osaksi lasten ja nuorten arkipäivää. Uutismedian teksteihin kuuluvat kaikki uutislähteet, kuten sanoma- ja verkkolehdet, uutisartikkelit, radio- ja televisiolähetykset sekä verkossa julkaistut uutisvideot. Kaupallisen median tekstejä ovat kaikki tekstit, joiden pyrkimyksenä on vaikuttaa lukijan ostopäätöksiin

ja luoda kuluttamiseen liittyviä tarpeita. Tällaisia tekstejä ovat esimerkiksi mainokset, kaupalliset yhteistyöt sekä tuotesijoittelut. Cope ja Kalantzis (2010) sisällyttävät mediatekstien tarkasteluun käsitteen uudesta mediasta, jossa tiedon julkaisualusta on siirtynyt painetun median sijaan internetin palveluihin. Uuden median käsite pitää sisällään tietoteknisiä taitoja korostavan muutoksen lisäksi erilaisille mediateksteille tyypillisten piirteiden yhdistymisen, jolloin rajat tekstien tavoitteiden välillä hälvenevät. On tärkeää huomata, että erityisesti sosiaalinen media pitää sisällään runsaasti uutismedian ja kaupallisen median tekstejä, minkä vuoksi lähestyn sosiaalista mediaa tutkimuksessani ensisijaisesti oppilaan toimijuuden näkökulmasta.



KUVIO 3 Medialukutaidon tavoitteet osana monilukutaidon tavoitteita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja Uudet lukutaidot -kehittämisohjelman sisältöjä mukaillen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021; POPS 2014.)

Tutkimuksessani käytän opetus- ja kulttuuriministeriön Uudet lukutaidot -kehittämishjelman sisältöjä mediatekstien opetuskäytön tarkastelun pohjana. Kehittämishjelmassa medialukutaitoa lähestytään perusopetuksen opetussuunnitelman tavoin monilukutaidon ja laaja-alaisen osaamisen osana (ks. kuvio 3). Uudet lukutaidot -kehittämishjelma perustuu varhaiskasvatuksen, esiopetuksen sekä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin, jotka ohjaavat kaikkea opetusta Suomessa, minkä vuoksi mediatekstien lähestyminen kehittämissuunnitelman pääalueiden ohjaamana on perusteltua. Kehittämissuunnitelmissa medialukutaidon pääalueiksi on nimetty 1) taito tulkita ja arvioida mediasisältöjä, 2) taito tuottaa mediasisältöjä sekä 3) taito toimia mediaympäristöissä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021.) Pääalueissa korostuu laaja tekstikäsitys erilaisissa mediaympäristöissä sekä oppilaan toimijuus median käyttäjänä.

Taito tulkita ja arvioida mediasisältöjä. Mediajulkaisuissa erilaisten tekstien skaala on mittava. Sekä painettu että digitaalinen media tarjoavat lukijalle multimedialisia lukukokemuksia, kuten kirjoitettuja tekstejä, kuvia ja symboleita. Mediatekstit ilmentävät usein vahvasti laajaa tekstikäsitystä, minkä vuoksi erilaisiin mediaympäristöihin tutustuminen rakentaa pohjan mediasisältöjen tulkinnalle ja arvioinnille. Uudet lukutaidot -kehittämissuunnitelmissa mediasisältöjen tulkinnalle ja arvioimiselle annetuissa tavoitteissa osaamista lähestytään mediasisältöjen ymmärtämisen, median vaikutusten pohtimisen, tiedonhaun sekä oman median käytön näkökulmista. Hyvää mediasisältöjen tulkintaan ja arvioimiseen liittyvää osaamista kuvaavat 1. ja 2. vuosiluokalla erilaisten mediasisältöjen tunnistaminen, tekstin tavoitteellisuuden havainnoiminen ja ymmärtäminen sekä mediasisältöjen luotettavuuden arvioiminen tietoa etsiessä. Median käyttäjänä 1. ja 2. vuosiluokalla oppilas tutustuu erilaisiin mediaympäristöihin ja esittelee itseään kiinnostavia mediasisältöjä ymmärtäen, että mediaa voidaan käyttää eri tilanteissa eri tavoin. 3–6 vuosiluokilla oppilaan osaamistavoitteissa syvennyttään itsenäiseen havainnointiin ja toimintaan mediaympäristöissä sekä entistä

laajempaan multimodaalisten tekstien tavoitteiden tarkasteluun. Median käyttöä lähestytään oppilaan mielenkiinnon, valintojen, ihmisten ja ympäristön merkityksen kautta havainnoiden ja perustellen.

Taito tuottaa mediasisältöjä. Uudet lukutaidot -kehittämishjelmassa mediasisältöjen tuottamisen tavoitteet käsittelevät luovaa ilmaisua, vaikuttamista, tiedon välittämistä sekä oppilaan käsitystä itsestään median tuottajana. Luovalla ilmaisulla tarkoitetaan mediasisältöjen tuottamisen yhteydessä erilaisten ilmaisukeinojen hyödyntämistä sekä niiden käytön perustelua luovassa työskentelyssä. Vaikuttaminen on osa koulu- ja luokkayhteisön aktiivisena jäsenenä toimimista, jolloin oppilasta rohkaistaan tuomaan esille omia mielipiteitään ja näkökantojaan. Tiedon välittämällä tarkoitetaan mediasisältöjen todenperäisyyden ja kuvitteellisuuden tarkastelua itse tuotetuissa teksteissä. Oppilaan käsitys itsestään median tuottajana pitää sisällään mediasisältöjen julkaisuun liittyvät käytänteet, kuten ikärajat ja sisältöjen julkaisuun liittyvät seuraukset itselle ja toisille. Mediasisältöjen tuottamiseen liittyvät hyvän osaamisen tavoitteet koostuvat vuosiluokilla 1–2 opettajan ohjauksella toteutetuista yksinkertaisista mediasisällöistä, mediavälineisiin ja -palveluihin tutustumisesta, vaikuttamiseen ja tiedon välittämiseen pyrkivien mediatekstien tuottamisesta sekä mediasisältöjen tuottamiseen rohkaisemisesta. Vuosiluokilla 3–6 hyvän osaamisen tavoitteissa korostuivat alempia vuosiluokkia vahvemmin multimodaalisuuteen, mediavälineiden ja -palveluiden tehokkaaseen hyödyntämiseen, oman mielipiteen ilmaisemiseen sekä tiedon keräämiseen, kokoamiseen ja välittämiseen liittyvät taidot.

Taito toimia mediaympäristöissä. Mediaympäristöissä toimimiseen liittyvät tavoitteet esitellään Uudet lukutaidot -kehittämishjelmassa turvallisuuden, vastuullisuuden, hyvinvoinnin sekä hyvän vuorovaikutuksen näkökulmista. Sekä turvallisuuden että vastuullisuuden tavoitteissa painottuvat sisällön jakamisen eettiset periaatteet. Hyvinvoinnin tavoitteisiin kuuluu mediasisältöjen aiheuttamien tunteiden ja tar-

peiden pohtiminen oman hyvinvoinnin näkökulmasta. Myös mediankäytön säännötely liittyy hyvinvoinnin tavoitteisiin. Hyvään vuorovaikutukseen liittyvät tavoitteet käsittelevät tunnetaitoja sekä vastavuoroisen viestinnän taitoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021.)

3.2 Mediatekstit monilukutaidon opetuksessa

Kielen ollessa ensisijainen viestintämuoto sekä koulussa että vapaa-ajalla, on opettajan toimittava oppiaineesta riippumatta sisältöjen lisäksi oppiaineiden ja koulumaailman kielen opettajana. Kieltä ja oppiainesisältöjä ei voi erottaa toisistaan, sillä kaikki oppiaineet perustuvat kieleen ja sen hallintaan. Tämän vuoksi tekstit ja niiden kielelliset piirteet ohjaavat myös monilukutaidon oppimista. Mediatekstien tulkitsemiseen ja mediaympäristöissä toimimiseen tarvitaan monilukutaitoa, minkä vuoksi niiden käyttö monilukutaidon opetuksessa tukee ja ilmentää muiden oppimateriaalien, opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen rinnalla laaja-alaisen osaamisen tavoitteita (POPS 2014.) Mediatekstien sisällyttämistä monilukutaidon opetukseen on aiemmin tutkittu muun muassa vuosina 2001–2004 Yhdysvalloissa kansallisen opetusministeriön ja National Endowment of the Arts (NEA) -viraston rahoituksella toteutetussa SMARTArt -tutkimuksessa, jossa pyrittiin vahvistamaan tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kriittistä ajattelua sekä mediassa toimimisen taitoja liittämällä mediatekstit osaksi alakoulun opetusta.

Vaikka SMARTArt -tutkimus on toteutettu noudattaen yhdysvaltalaisia opetuskäytänteitä ja -suunnitelmia, sen tulokset ovat vahvasti linjassa kehittämisohjelman tavoitteiden kanssa. (Quesada 2004.) Vuosien 2001–2004 aikana toteutetussa SMARTArt -tutkimuksen aineistoa medialukutaidon opetusta käsittelevässä artikkelissaan hyödyntänyt medialukutaidon valmentaja Jeff Share (2010, 55) esittelee mediakasvatuksen lähestymistapoja viiden peruselementin kautta. Ensimmäinen elementti kuvaa median ja viestinnän tunnistamista osana sosiaalisia prosesseja, jossa tekstit eivät

synny tyhjiössä, vaan ilmentävät aina yksilöllisiä ja yhteisöllisiä näkökulmia erilaisissa konteksteissa. Näin ollen täysin neutraaleja informaatiota välittäviä tekstejä ei ole olemassa, sillä esimerkiksi kulttuuri, aika, yhteiskunnallinen ilmapiiri ja näkökulmien rajaaminen vaikuttavat tekstien välittämiin viesteihin. Toinen elementti käsittelee tekstien analysoimista kielen, tekstilajien, symbolijärjestelmien ja tekstikäytänteiden näkökulmista. Kolmannessa elementissä pääpaino on viestijän roolilla merkitysten luojana. Tästä syystä viestinnän yksiselitteisyyttä pyritään tukemaan vakiintuneiden käytänteiden hyödyntämisellä, kuten selkeillä sanavalinnoilla ja sanajärjestyksellä. Neljäs elementti asettaa viestien julki tuomisen prosessit tarkastelun kohteiksi taustatekijöiden, kuten ideologioiden ja vallankäytön kautta. Viidennessä elementissä perehdytään tarkemmin median tuottamisen motiiveihin ja mediapalveluiden rakenteisiin erityisesti kaupallisuuden näkökulmasta. Sharen esittelemät elementit kytkeytyvät vahvasti Uudet lukutaidot -kehittämishjelman tavoitteisiin laajentaen käsitystä mediakasvatuksen lähtökohdista. (Share 2010, 54–56.)

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden lisäksi monilukutaidon oppimista ohjaavat oppiainekohtaiset sisältötavoitteet. Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa sisältötavoitteet liittyvät vuorovaikutuksessa toimimiseen, tekstien tulkittamiseen ja tuottamiseen sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämiseen. Muissa kielialueissa keskitytään ensisijaisesti kulttuurisen moninaisuuden, kielitietoisuuden, kielenopiskelutaitojen sekä kielitaitojen kehittämiseen. Kielitaidon kehittäminen pitää sisällään suomen kielen ja kirjallisuuden sisällöissä esiteltyt vuorovaikutuksessa toimimisen sekä tekstien tulkinnan ja tuottamisen taidot. Ympäristöopissa sisältötavoitteiden pääpaino on luontoon ja ihmiseen liittyvien ilmiöiden tarkastelussa, tutkimisessa ja havainnoinnissa. Uskonnon, elämäkatsomustiedon ja yhteiskuntaopin sisältötavoitteissa painotetaan oppilaan omaan identiteettiin, yhteiskunnallisiin ilmiöihin sekä eettisiin kysymyksiin liittyviä aihepiirejä. Historian opetuksen keskeisimmät sisällöt

liittyvät eri aikakausien merkittävimpiin tapahtumiin sekä niiden vaikutuksiin nykyisessä yhteiskunnassamme. Matematiikan sisältötavoitteissa korostuvat ajattelun ja tietojenkäsittelyn taidot. (POPS 2014.) Sisältötavoitteet muodostavat oppiaineiden opetukselle kehyksen, jossa monilukutaidon tavoitteet ilmenevät eri tavoin. Mediatekstit voivat ilmentää oppiaineen sisältötavoitteita, mutta monilukutaidon kannalta niiden päätehtävänä on oppilaan ohjaaminen hahmottamaan opeteltavien ilmiöiden muodostamia kokonaisuuksia.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millä tavoin perusopetuksen 1.–6. luokka-asteen opettajat kielentävät näkemyksiään mediatekstien käytöstä monilukutaidon opetuksessa suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Tutkimuksessani tarkastelen, millä tavoin monilukutaidon tavoitteet (tiedon tulkinnan, tuottamisen ja arvottamisen taitoihin liittyvät tavoitteet) näkyvät luokanopettajien mediatekstien opetuskäyttöön liittyvissä kuvauksissa ja perusteluissa. Tutkimuskysymykseni käsittelevät mediatekstien käyttöä monilukutaidon opetuksessa opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamisen näkökulmasta. Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä muodostavat kehyksen mediatekstien mahdollisuuksille monilukutaidon opetuksessa, minkä vuoksi on tutkimukseni kannalta olennaista tarkastella lisäksi niiden käytössä ilmenneitä haasteita. Tästä syystä kolmannessa tutkimuskysymyksessä keskityn selvittämään opettajien näkemyksiä kohtaamistaan mediatekstien käyttöön liittyvistä haasteista monilukutaidon opetuksessa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Millä tavoin monilukutaidon tavoitteet näkyvät opettajien kuvauksissa mediatekstien käytöstä opetus- ja oppimistilanteissa?
- 2) Miten monilukutaidon tavoitteet ilmenevät mediatekstien käytössä eri oppiainneiden opetuksessa?
- 3) Millaisia mediatekstien käyttöön liittyviä haasteita luokanopettajat ovat kohdanneet monilukutaidon opetuksessa?

4.2 Tutkimuskonteksti

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen, sillä se ei tuota sellaisenaan yleistettävää tai mitattavaa tietoa (Patton 2002, 5–7). Tavoitteena on sen sijaan tarkastella, miten opettajat ovat ottaneet opetussuunnitelmassa nimetyt monilukutaidon tavoitteet osaksi opetustaan ja millä tavoin he kuvaavat mediatekstien käyttöä näiden tavoitteiden toteuttamisessa. Olennaista on saada luotettava ja asiantunteva kuvaus tutkimusaiheesta, minkä vuoksi tutkimuksen keskiössä ovat juuri luokanopettajien kuvaukset mediatekstien käytöstä monilukutaidon opetuksessa. Opettajat kohtaavat työssään päivittäin monilukutaitoon ja mediateksteihin liittyviä ilmiöitä, jotka ovat keskeisiä asiantuntijuuden mittareita tutkimusaiheeni näkökulmasta. (Anttila 2014.) Myös muut opetussuunnitelman sisällöt sekä kasvatusalan ammattitermistöt ovat luokanopettajille tuttuja, sillä tämänhetkinen opetussuunnitelma (POPS 2014) on ollut tutkimuksen toteuttamishetkellä käytössä jo usean lukuvuoden ajan. Näin ollen pystyin varmistumaan, että tutkimukseen osallistuneet opettajat tunsivat tutkimuksessani käytetyn termistön sekä aihepiirin niin, että tutkimuksen tavoitteet ja haastattelukysymykset olivat heille yksiselitteisiä ja helposti ymmärrettäviä. (Alastalo, Åkerman & Vaittinen 2017; Tuomi & Sarajärvi 2018, 55–60).

Tutkimukseni edustaa konstruktivistista tieteenfilosofian suuntausta, sillä en pyri tutkimuksessani yksiselitteisten ja muuttumattomien totuuksien etsimiseen, vaan tutkittavan ilmiön syvälliseen tarkasteluun. Konstruktivismissa keskeistä on sekä tutkijan että tutkittavien aktiivinen rooli tiedon tuottajana. (Anttila 2014.) Patton (2002) kuvailee konstruktivismia tiedon rakentamisen prosessina, jossa ilmiöiden merkitys muodostuu niitä koskevien subjektiivisten käsitysten avulla. Tällöin tutkimusasetelmissa keskeisessä asemassa ovat tutkittavien antamat merkitykset tutkittavalle ilmiölle sekä niiden tulkinta tutkimustiedon valossa. Tutkittavan rooli on merkittävä tutkimuksen tulosten kannalta. Tutkimuksessani keskityn luokanopettajien kuvauksiin sekä niiden sisältämiin merkityksiin mediateksteistä monilukutaidon opetuksessa.

Sen avulla pyrin rakentamaan tietoa mediatekstien käytöstä suhteessa monilukutaidon tavoitteisiin kasvatusalan asiantuntijoiden näkökulmasta. Konstruktivistisessa tieteenfilosofiassa tarkoituksena on tuottaa tietoa, joka on luonteeltaan suhteellista: samaa ilmiötä voitaisiin tutkia esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoiden tai alakoulun oppilaiden näkökulmasta, jolloin tutkimusaineisto saattaisi poiketa omasta aineistostani radikaalisti. (Patton 2002, 96–103.)

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Toteutin tutkimukseen osallistujien valinta harkinnanvaraisesti ennalta määriteltyjen valintakriteerien perusteella. Valintakriteereihin kuului luokanopettajan pätevyys sekä vähintään yhden lukuvuoden mittainen opetuskokemus peruskoulun 1.–6. luokalla vuoden 2014 opetussuunnitelman voimassaoloaikana. Luokanopettajan pätevyys oli tutkimuskohteeni kannalta ensisijainen kriteeri, sillä tutkimukseni tavoitteena on tuottaa tietoa nimenomaan kasvatusalalle kouluttautuneiden luokanopettajien näkemyksistä mediatekstien käytöstä monilukutaidon opetuksessa. (Alastalo, Åkerman & Vaittinen 2017). Vähintään yhden lukuvuoden mittainen opetuskokemus peruskoulun 1.–6. luokalla vuoden 2014 opetussuunnitelman voimassaoloaikana takasi sekä opetussuunnitelman (POPS 2014) monilukutaitoon ja mediatekstien liittyvien tavoitteiden tuntemuksen että opetus- ja oppimistilanteiden kokonaisvaltaisen tarkastelun pidemmällä aikavälillä. Tämän avulla varmistin, että tutkimuksen tiedonantajat pystyivät antamaan tarkoituksenmukaista ja ammattitaitoista tietoa tutkimusaiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 86.)

Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa, jotka opettivat haastattelun toteutusajankohtana luokka-asteita 1, 3, 5 ja 6. Kolme haastattelemistani opettajista oli opettanut uransa aikana kaikkia alakoulun luokka-asteita. Tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät pohjois- ja eteläsavolaisissa, päijäthämäläisissä sekä kymenlaaksolaisissa kunnissa. Lähestyin opettajia sähköpostitse sekä eri sosiaalisen median

palveluiden kautta kysyessäni kiinnostusta osallistua tutkimukseeni. Tämän jälkeen tutkimukseen osallistujat saivat sähköpostitse tutkimukseen liittyvän tietosuojailmoituksen, yleistä tietoa tutkimusaiheesta sekä tutkimuslomakkeen allekirjoitettavaksi. Tutkimuksen aikana vallinneen koronaepidemiasta johtuneen poikkeustilan vuoksi tutkimuslomakkeiden allekirjoitus tapahtui sähköisesti.

4.4 Aineiston keruu

Tutkimukseni aineiston keruu tapahtui kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat täyttivät mediatekstien opetuskäyttöön liittyvän taustatietokyselyn. Kyselylomake koostui neljästätoista monivalintakysymyksestä, joihin opettajat vastasivat ennen toiseen aineistonkeruuvaiheeseen osallistumista. Lomakekyselyt eivät ole laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä, sillä niiden tuottamaa tietoa on tapana analysoida määrällisin menetelmin. Tutkimuksessani taustatietokyselyn tavoitteena ei kuitenkaan ollut tuottaa määrällisiä vastauksia tutkimuskysymyksiin, vaan toimia monimenetelmäisenä tukena teemahaastattelun rinnalla. Taustatietokysely laadittiin tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen perusteella ja pyrin liittämään tutkimukseni tavoitteet tiukasti osaksi aineistonkeruuprosessia, minkä vuoksi kyselyn keskiössä oli monilukutaidon tavoitteiden ilmeneminen mediatekstien käytössä eri oppiaineiden opetuksessa. Taustatietokyselyn pyrkimyksenä oli kartoittaa opettajien mediatekstien käyttöä sekä heidän näkemyksiään mediatekstien mahdollisuuksista ja haasteista monilukutaidon opetuksessa. Näin ollen myös opettajat saivat tutustua tutkimusaiheeseen ja tutkimuksen tavoitteisiin ennen aineiston keruun toiseen vaiheeseen osallistumista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83–90.)

Aineiston keruun toisessa vaiheessa haastattelin jokaista tutkimukseen osallistunutta opettajaa yksitellen taustatietokyselyn vastauksia hyödyntäen. Haastattelut ta-

pahtuivat etäyhteyksien välityksellä Zoom-sovelluksessa ja ne nauhoitettiin tutkimukseen osallistuneiden luvalla. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teema-haastatteluna, jossa haastattelurunko oli kaikille opettajille pääpiirteittäin samanlainen. Teemahaastattelun teemat noudattivat tutkimukseni teoreettista viitekehystä ja mukailivat pitkälti taustatietokyselyä varten tekemääni jaottelua. Haastatteluiden perusteella muodostin seuraavat teemat: 1) monilukutaidon tavoitteet uutismedian, kaupallisen median sekä sosiaalisen median tekstien käytössä, 2) mediatekstit eri oppiainneiden opetuksessa sekä 3) opettajien näkemykset mediatekstien käytön mahdollisuuksista ja haasteista monilukutaidon opetuksessa. Taustatietokyselyn tulokset mahdollistivat kunkin opettajan kohdalla kysymysten täsmentämisen niin, että opettajat pystyivät kuvailemaan mielipiteitään ja havaintojaan yksityiskohtaisemmin. Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä antoi mahdollisuuden kysymysten järjestyksen muuttamiseen sekä tiettyjen ilmiön kannalta merkittävien vastausten syventämiseen. Tämän vuoksi haastattelutilanteissa tutkimusaiheesta heränneet keskustelut olivat erittäin tärkeitä tekijöitä tutkimusaineistoni autenttisuuden kannalta. (Patton 2002, 341–349; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88–89.) Haastattelutallenteiden kesto vaihteli 45 minuutista 1,5 tuntiin ja litteroituna aineistoa oli yhteensä 126 sivua.

4.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe oli videomuotoisen haastatteluaineiston litterointi kirjalliseen muotoon aineiston hallinnan helpottamiseksi, sillä litteroitu aineisto mahdollisti tutkittavan ilmiön järjestelmällisen havainnoinnin. Toteutin litteroinnin noudattaen Ruusuvuoren (2010, 424–430) ja Nikanderin (2010, 432–442) esittelemiä toimintatapoja. Litteroinnin tarkkuuden ja tulkinnallisuuden viitekehykset ohjasivat litterointiprosessia alusta loppuun. Kirjoitin haastattelukeskusteluiden sisällöt litterointiin samalla tavoin kuin ne esitettiin haastattelutallenteilla. Kirjasin litterointiin sanal-

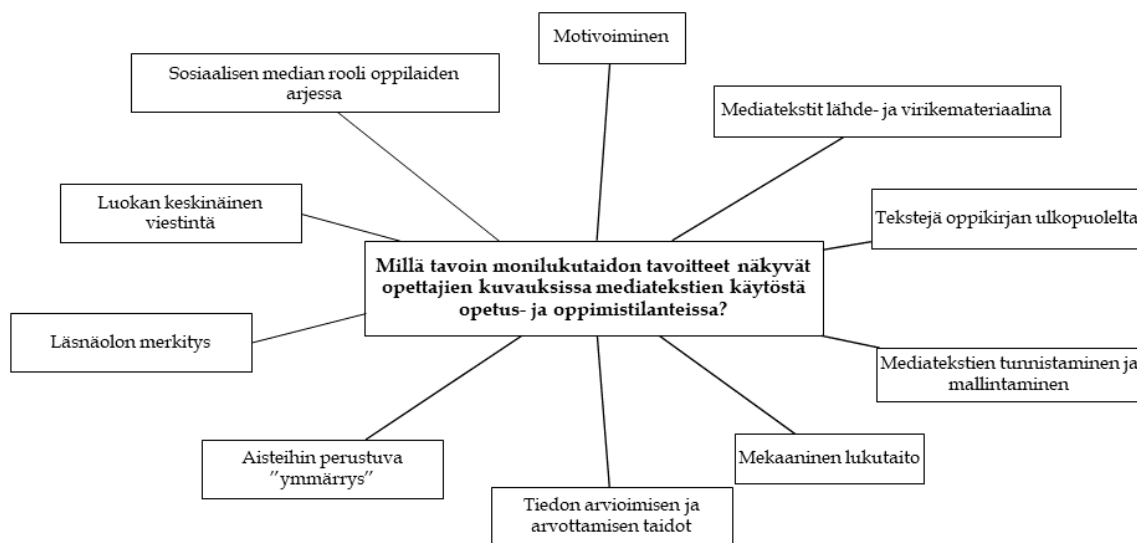
lisen viestinnän lisäksi non-verbaalia viestintää, kuten haastateltavien naurua ja liikkeitä, jotta pystyin muodostamaan aineistosta kattavan kokonaiskuvan, jossa konteksti säilyi mahdollisimman muuttumattomana. (Ruusuvuori 2010, 424–428.) Vaikka otin litteroinnissa huomioon myös non-verbaalin viestinnän ilmausten merkitysten luomisessa, pyrin pitämään litteroinnin selkeänä ja lisäämään esimerkiksi liikkeitä tai eleitä kuvaavia huomioita vain silloin, kun ne vaikuttivat omiin tulkintoihini ilmausten sisällöstä. Näin ollen pystyin kohdentamaan analyysini vastamaan tutkimukseni tehtävää, jonka keskiössä ovat tutkimukseen osallistuneiden opettajien kielentämät merkitykset tutkittavalle ilmiölle. (Nikander 2010, 434–435.)

Analyysiprosessiani voidaan pitää pääosin aineistolähtöisenä, sillä se perustui vahvasti aineistosta poimittuihin ja luokiteltuihin ilmauksiin. Aineiston sisältämät kuvaukset limittyivät vahvasti, eikä ilmauksia voi jakaa yksiselitteisesti rajattuihin teemoihin. Sama ilmaus voi ilmentää useita teemoja, minkä vuoksi aineiston analyysissä pyrin välttämään tarkkarajaista ryhmittelyä. Keskityin aineistolähtöiselle analyysille tyypilliseen kolmivaiheiseen prosessiin: aineiston redusointiin, klusterointiin ja abstrahointiin ilman ennalta määrättyjä yläluokkia. Aineiston redusointi eli pelkistäminen tapahtui etsimällä aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Erittelin aineistosta erilliselle asiakirjalle sitaatteja, jotka kuvasivat tutkimukseni kannalta kiinnostavia aiheita. Käytin erittelyn apuvälineenä värikoodeja, joiden avulla muodostin lopulta samaan aihepiiriin liittyvistä kuvauksista pelkistettyjä ilmauksia. (Tracy 2016, 186–188.) Listasin pelkistetyt ilmaukset taulukkoon ja aloitin aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn.

Analyysiin liittyi aineistolähtöisyyden lisäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin piirteitä. Teoriaohjaavuus ilmeni analyysissä aineiston ja teoreettisen viitekehyksen si-
dostajana. Vaikka teoriaohjaavaa sisällönanalyysia on kritisoitu aineistoon kohdistu-
vien ennakko-oletusten vuoksi, tutkimukseni kannalta teoreettisen viitekehyksen si-

sällyttäminen analyysiin oli erityisesti monilukutaidon tavoitteisiin liittyvien ilmausten erittelyn kannalta olennaista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–133.) Teoriaohjaava lähestymistapa taustatietokyselyssä mahdollisti aineistosta poimittujen ilmausten teemoittelun opetussuunnitelman (POPS 2014) tavoitteita mukaillen. Etsin aineistosta kuvauksia, jotka ilmensivät teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjä monilukutaidon tavoitteita mediatekstien opetuskäytössä. Opetussuunnitelman tehtävänä on luoda yhtenäinen viitekehys, jonka tavoitteita kaiken opetuksen tulee noudattaa. Tämän vuoksi pidän erittäin tärkeänä, että opetussuunnitelmassa esitellyt monilukutaidon tavoitteet korostuivat myös aineiston analyysissä. Etenin analyysissä tutkimuskysymys kerrallaan, sillä haastattelujen rakenne pohjautui vahvasti tutkimuskysymyksiä ympärille, mikä selkeytti aineistonhallintaa huomattavasti. Tässä luvussa keskityn kuvaamaan analyysiprosessia ensisijaisesti ensimmäisen tutkimuskysymyksen liittyvän analyysin avulla. Prosessi eteni jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla samalla tavalla, joten pyrin havainnollistamaan analyysia mahdollisimman yksityiskohtaisesti käyttämällä ensimmäistä tutkimuskysymystäni esimerkkinä analyysin vaiheista.

Aineiston redusointi. Ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkastellessani etsin literoidusta aineistosta mainintoja opettajien antamista perusteista ja tavoitteista mediatekstien käytölle opetuksessa. Kokosin ilmaukset taulukkoon ja värjäsin taulukossa samaan aihepiiriin liittyvät ilmaukset samalla värillä. Aineistossa ilmauksia samasta aihepiiristä oli lukuisia, mutta aineiston redusoinnissa pyrin tiivistämään kunkin aihepiirin alkuperäiset ilmaukset muutamaa sitaattiin. Useat alkuperäiset ilmaukset ilmensivät myös muiden aihepiirien teemoja, mutta tutkimuksen selkeyttämiseksi poimin aineistosta ilmauksissa useimmin esiintyneet aihepiirit monilukutaidon tavoitteita ilmentäviin ryhmiin. Ryhmiä olivat kieli ja teksti; kielitietoisuus ja eettisyys; multimodaalisuus ja aistit; oppimateriaalit oppimisympäristöt sekä yhteisöllinen oppiminen. Ryhmittely tarkentui analyysin edetessä pelkistetyiksi ilmauksiksi (ks. kuvio 4). (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–124.)



KUVIO 4 Aineiston redusointi; pelkistetyt ilmaukset. Tutkimuskysymys 1.

Toisessa tutkimuskysymyksessä pyrin selvittämään, miten monilukutaidon tavoitteet ilmenevät mediatekstien käytössä eri oppiaineiden opetuksessa. Redusoidessani aineistoa etsin mainintoja mediatekstien käytöstä monilukutaidon tavoitteiden näkökulmasta eri oppiaineiden opetuksen yhteydessä. Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyvässä aineiston redusoinnissa keskityin etsimään ilmauksia, jotka kuvaavat mediatekstien opetuskäyttöön liittyviä haasteita. Vaikka aineiston redusointi perustui vahvasti tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, on syytä huomioida, etteivät redusoinnissa syntyneet pelkistetyt ilmaukset ole ilmiön luonteesta johtuen toisistaan riippumattomia ja itsenäisesti esiintyviä teemoja, vaan ne limittyvät toisiinsa. Tämän vuoksi myös osa alkuperäisistä ilmauksista esiintyy useamman kuin yhden pelkistetyn ilmauksen yhteydessä (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Aineiston redusointi. Tutkimuskysymys 1.

| Alkuperäinen ilmaus | Pelkistetty ilmaus |
|---|--|
| <p>” – kyllä mä kannustin siihen, että nyt kun <u>on</u> <u>katottu</u> erilaisia juttuja netistä, niin et sit kun te sitä omaa teette, niin voi sinnekin viedä vähän siitä <u>annetusta ohjeesta sivuun asettuvaa tekstimateriaalia</u>. Hyvin pientä se on, mitä vitokset sitten loppujen lopuks pystyy ite luomaan, ei sellasta hirveen jäsentynyttä hommaa, mut kuitenkin ainakin <u>ovat pohtineet sitä, kun mediaa ovat nähneet muuta ku mitä kirjassa on, niin pyrkivät siten itekin vähän mallintamaan jotain omaperäisempää.</u>” H6</p> | Mediatekstit lähde- ja virikemateriaalina |
| | Tekstejä oppikirjan ulkopuolelta |
| | Mediatekstien tunnistaminen ja mallintaminen |
| | Mediatekstien tuottaminen |

Aineiston klusterointi. Aineiston klusteroinnissa ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”*Millä tavoin monilukutaidon tavoitteet näkyvät opettajien kuvauksissa mediatekstien käytöstä opetus- ja oppimistilanteissa?*” kohdalla kiinnitin erityistä huomiota pelkistettyjen ilmausten ilmentämiin monilukutaidon tavoitteisiin, minkä avulla muodostin viisi alaluokkaa: 1) tekstilajituntemus, 2) tekstikäsitteiden ja oppimisympäristön laajentaminen, 3) erilaiset lukutaidot kielitietoisessa oppimisessä 4) multimodaalisuus ja tulokinnan taidot sekä 5) viestintäkanavat ja mediatekstit yhteisöjen muodostamisessa (ks. taulukko 2). Alaluokat muodostuivat teoriaohjaavasti, mutta pyrin säilyttämään aineistoesimerkkien sisällön mahdollisimman muuttumattomana, jotta monilukutaidon tavoitteet muodostavat niille luokittelussa vain kontekstin, joka selkeyttää aineiston abstrahointia. Näin halusin varmistaa, ettei tutkimukseni teoreettinen viitekehys ohjaa alaluokkien muodostumista liikaa, jolloin vaarana olisi aineiston autenttisuuden heikentyminen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–133.) Pyrkimyksenäni oli luoda klusteroinnin avulla eheä ja kuvaava kokonaiskäsitteily aineistosta.

TAULUKKO 2. Aineiston klusterointi. Tutkimuskysymys 1.

| Tutkimuskysymys 1: Millä tavoin monilukutaidon tavoitteet näkyvät opettajien kuvauksissa mediatekstien käytöstä opetus- ja oppimistilanteissa? | |
|---|---|
| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka |
| Motivoiminen Mediatekstit oppimateriaalin monipuolistamisessa Tekstejä oppikirjan ulkopuolelta | Tekstikäsitteiden ja oppimisympäristön laajentaminen |
| Mediatekstien tunnistaminen ja mallintaminen | Tekstilajituntemus |
| Operationaalinen lukutaito Tiedon arvioimisen ja arvottamisen taidot | Erilaiset lukutaidot kielitietoisessa oppimisessa |
| Aisteihin perustuva ”ymmärrys” | Multimodaalisuus ja tulkinnan taidot |
| Mediatekstit yhteisöllisyyden välineinä Läsnäolon merkitys Luokan keskinäinen viestintä Eettiset kysymykset Sosiaalisen median rooli oppilaiden arjessa | Viestintäkanavat ja mediatekstit yhteisöjen muodostamisessa |

Toisessa tutkimuskysymyksessä ”Miten monilukutaidon tavoitteet ilmenevät mediatekstien käytössä eri oppiaineiden opetuksessa?” aineiston klusteroinnissa muodostin viisi alaluokkaa: 1) mediatekstit tekstitaitojen kehittämisessä, 2) mediatekstien tavoitteiden tarkastelu, 3) erilaisten mediatekstien tuottaminen, 4) mediatekstit toiminnan ohjauksen tukena sekä 5) mediatekstit oppiaineiden sisältötiedon tukena. Alaluokat ovat

vahvasti sidoksissa toisiinsa, sillä niissä esiintyvät ilmiöt kuuluvat kaikkien oppiaineiden tavoitteisiin. Aineiston teemoittelussa pyrin yksinkertaistamaan alaluokkia niin, että ne ilmentävät aineistossa eniten painotettuja monilukutaidon osa-alueita kunkin oppiainekokonaisuuden kohdalla. Tämän vuoksi luokitteluperusteena oli tiettyjen tavoitteiden korostuminen eri oppiaineisiin liittyvissä ilmauksissa. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä ”*Millaisia mediatekstien käyttöön liittyviä haasteita luokanopettajat ovat kohdanneet monilukutaidon opetuksessa?*” aineiston klusteroinnin tuloksena syntyivät seuraavat alaluokat: 1) medialähteiden luotettavuus, 2) oppilas sosiaalisen median käyttäjänä, 3) mediamateriaalien mielekäs käyttö opetuksessa sekä 4) kodin ja koulun vastuut mediataitojen opetuksessa. Kolmannen ja ensimmäisen tutkimuskysymyksen välillä aineistossa ilmeni useita yhtäläisyyksiä, mutta tarkastelunäkökulma on kysymyksissä erilainen.

Aineiston abstrahointi. Aineiston abstrahoinnissa pyrin yhdistämään alaluokat monilukutaidon tavoitteita ilmentäviksi kokonaisuuksiksi, jotta ne vastaisivat mahdollisimman tarkasti tutkimuskysymykseen. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä yhdistin alaluokat monilukutaidon tavoitteita sekä mediatekstien käyttöä kuvaaviksi yläluokiksi: 1) kieli ja tekstit osana oppimateriaaleja ja oppimisympäristöjä, 2) kielitietoinen oppiminen ja multimodaalisuus mediatekstien tulkinnassa ja 3) mediatekstit osallisuuden ja yhteisöllisen oppimisen välineinä (ks. taulukko 4). Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineiston abstrahoinnista jaoin oppiaineet aineiston perusteella kolmeen yläluokkaan, joissa tarkastelen mediatekstejä 1) suomen kielen ja kirjallisuuden, 2) taito- ja taideaineiden sekä monialaisten kokonaisuuksien ja 3) ympäristöopin, yhteiskuntaopin, historiassa ja uskonnon opetuksessa. Yläluokat muodostuivat opettajien antamien esimerkkien perusteella, minkä vuoksi oppiaineita yhdistävät monilukutaidon tavoitteet ohjasivat luokittelua. Kieliaineista mainintoja suomen kielen ja kirjallisuuden lisäksi oli vain yksittäisiä ja ilmausten sisältö jäi monilukutaidon tavoittei-

den näkökulmasta vajavaiseksi, minkä vuoksi jätin ne analyysin ulkopuolelle. Ilmausten määrää ja laatua selittää haastateltujen opettajien työnkuva, johon vieraiden kielten opettaminen ei muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kuulunut. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä abstrahoinnin tuloksena muodostin kaksi yläluokkaa: 1) oppilaan turvallisuus mediaympäristöissä sekä 2) mediatekstien opetuskäyttöön liittyvät haasteet.

TAULUKKO 3. Aineiston abstrahointi. Tutkimuskysymys 1.

| Tutkimuskysymys 1: Millä tavoin monilukutaidon tavoitteet näkyvät opettajien kuvauksissa mediatekstien käytöstä opetus- ja oppimistilanteissa? | | |
|---|---|---|
| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka | Yläluokka |
| Mediatekstien tunnistaminen ja mallintaminen | Tekstilajituntemus | Kieli ja tekstit osana oppimateriaaleja ja oppimisympäristöjä |
| Motivoiminen Mediatekstit lähde- ja virikemateriaalina Tekstejä oppikirjan ulkopuolelta | Tekstikäsityksen ja oppimisympäristön laajentaminen | |
| Operationaalinen lukutaito Tiedon arvioimisen ja arvottamisen taidot | Erilaiset lukutaidot kielitieteisessä oppimisessä | Kielitietoinen oppiminen ja multimodaalisuus mediatekstien tulkinnaissa |
| Aistihavaintoihin ja kokemuksiin perustuva ymmärrys | Multimodaalisuus ja tulkinna taidot | |
| Mediatekstit yhteisöllisyyden välineinä Läsnäolon merkitys | Mediatekstit yhteisöjen muodostamisessa | Mediatekstit osallisuuden ja yhteisöllisen oppimisen välineinä |

| | | |
|--|---|--|
| Luokan keskinäinen viestintä Eettiset kysymykset Sosiaalisen median rooli oppilaiden arjessa | Sosiaalisen median rooli oppilaiden arjessa | |
|--|---|--|

Analyysin lopuksi kokosin kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyvät pelkistetyt ilmiöt, alaluokat ja yläluokat taulukkoon, minkä jälkeen vertasin niiden sisältöä tutkimuskysymyksiini sekä tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen. Tässä vaiheessa luokittelu täsmentyi ja tiivistyi vastaamaan tutkimukseni tavoitteita tarkemmin. Analyysin tavoitteena oli tarkastella, millä tavoin teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyt ilmiöt näkyvät aineistossa, minkä vuoksi analyysiprosessi oli luonteeltaan pääosin deduktiivinen. Deduktiivisen analyysin avulla pystyin muodostamaan selkeän luokittelun tutkittavaan ilmiöön liittyvistä teemoista teoreettista viitekehystä apuna käyttäen. (Patton 2002, 453–454.) Näin ollen teemoittelun ylä- ja alaluokat ovat vahvasti sidoksissa opetussuunnitelmassa nimettyihin monilukutaidon tavoitteisiin sekä mediateksteihin ja medialukutaitoon liittyvään tutkimustietoon.

4.6 Tutkimuseettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan (TENK) hyvän tieteellisen käytännön sekä ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin liittyvää ohjeistusta. Eettiset periaatteet ohjasivat tutkimustani alusta loppuun saakka jo ennen tutkimusotteen ja -tavan valintaa. Ennen aineiston keruuta laadin erillisen aineistohallintasuunnitelman, jonka avulla pystyin tarkastelemaan tutkimukseni toteuttamista koskevia käytäntöjä. Aineistohallintasuunnitelmaan kuuluivat aineiston keruun lisäksi teoreettisen viitekehysten, tutkimuskysymysten ja tulosten raportoinnin käytännöt. Suunnitelman tavoitteena oli toimia tutkimusta ohjaavana kehyksenä,

jonka avulla voidaan varmistua sekä tutkimuseettisistä että tutkimuksen tehokasta toteuttamista edistävien käytäntöjen noudattamisesta. (Tietoarkisto 2021.)

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa huomioitava tutkimuksen laadullinen luonne. Tulokset kuvaavat pienen joukon näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä, eivätkä näin ollen ole yleistettävissä sellaisenaan. Tutkimuksen validiteetti perustuu teoreettisen viitekehyksen, tutkimuskysymysten sekä aineiston toisiaan tukevaan suhteeseen eli koheesioon, joka tekee tutkimuksesta eheän kokonaisuuden. Säilyttääkseni tutkimusvaiheiden välisen yhteyden käytin opetussuunnitelman (POPS 2014) monilukutaidon tavoitteita tiiviisti tutkimukseni kehikkona erityisesti aineistoa analysoidessa. (Patton 453–454.) Tutkimuksen reliabiliteettia arvioidessa tutkimuksen toistettavuus on ensisijaisena tarkastelun kohteena. Reliabiliteetin vahvistamiseksi noudatin tutkimuksessani laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä menetelmiä ja toimintatapoja sekä pyrin kuvaamaan tutkimukseni vaiheita mahdollisimman tarkasti. (Tietoarkisto 2021.) Tutkimusprosessin varrella toteutetut opponoinnit auttoivat sekä selkeyttämään oman toimintani raportointia että vahvistamaan teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuksen tavoitteiden välistä koheesiota.

Esittelin tutkimusaiheen ja tutkimukseni tavoitteen osallistujille tiedustellessani heidän kiinnostustaan osallistua tutkimushaastatteluun. Korostin tiedusteluissa osallistumisen vapaaehtoisuutta ja aineiston keruun järjestämistä osallistujalle sopivana ajankohtana. Ennen aineiston keruuta tutkimukseen osallistuneet opettajat saivat sähköpostitse luettavakseen tiedotteen tutkimuksen toteuttamisesta sekä tietoturvakäytänteistä. Sen jälkeen lähetin opettajille tutkimuslupalomakkeet, joissa kerrottiin tutkimukseen osallistumisen edellytyksistä sekä tutkittavan oikeuksista. Tutkimuslupalomakkeessa mainittu tutkimuksen arvioitu valmistumisajankohta siirtyi odotettua myöhemmäksi henkilökohtaisista syistä, minkä vuoksi olen ilmoittanut tutkimukseen osallistuneille opettajille tutkimuksen viivästymisestä sekä uudesta arvioidusta valmistumisajankohdasta.

Tutkimuslupalomake allekirjoitettiin sähköisesti Adobe Sign -sovelluksessa ja tutkimukseen osallistujat saivat suojatussa sähköpostissa tunnistekoodin sekä linkin anonymiin taustatietokyselyyn. Tätä tunnistekoodia käytettiin ainoastaan taustatietokyselyn ja etäyhteyksin toteutetun haastattelun osallistumistunnisteena. Taustatietokyselyn avulla pyrin varmistamaan, että tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat tutustuneet tutkimukseeni aiheeseen tarkemmin ja olivat edelleen halukkaita osallistumaan tutkimushaastatteluun. Haastattelun videotallenteessa tunnistekoodia ei käytetty. Litteroiduissa haastatteluissa tunnistekoodit vaihtuivat, jotta niitä ei voi yhdistää taustatietokyselyssä ja sähköpostiviesteissä näkyviin tunnisteisiin. Litteroituun aineistoon ei missään vaiheessa sisällytetty tietoja, jotka olisivat saattaneet johtaa haastateltujen opettajien tunnistamiseen. Tämän vuoksi korvasin muun muassa aineistossa mainitut paikkakunnat sekä koulujen nimet hakasulkein merkityillä selitteillä. Kaikki tutkimusaineisto säilytetään tutkimuksen päättymiseen saakka Jyväskylän yliopiston verkkolevyllä. Tunnisteelliset dokumentit, kuten allekirjoitetut tutkimuslupalomakkeet sekä haastattelutallenteet, on tallennettu tunnisteettomaan kansioon, jotta tutkimukseen osallistujien nimiä tai kasvoja ei voi yhdistää heidän tunnisteikoodeihinsa. Kaikki haastattelut on litteroitu samaan asiakirjaan uusien tunnistein ja tallennettu omaan kansioon yliopiston verkkolevyllä. (Tietoarkisto 2021.)

Vaikka tutkimuskohteenani on opettajien käyttämät mediatekstit, on syytä huomioida, että tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemykset ja mielipiteet esitetään suorina lainauksina osana tutkimuskontekstia. Tämä asettaa haastatteluun osallistuneet opettajat tiedonantajan rooliin, jossa ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet painottuvat. Koronaepidemian vuoksi kaikki tutkimukseen liittyvä viestintä tapahtui sähköisesti, minkä vuoksi haastateltavien erityisiä henkilötietoja, kuten etnistä alkuperää, uskontoa tai poliittisia mielipiteitä ei tietosuojan ylläpitämiseksi kerätty. Opettajien tutkimuksen toteutushetkellä opettama vuosiluokka sekä

maakunta, jossa haasteltavien työpaikka sijaitsee ovat ainoat tutkimukseen osallistuneista henkilöistä kerätyt tunnistetiedot. Tieto opetetusta vuosiluokasta helpotti tutkittavan ilmiön tarkastelemista realistisemmin oppilaiden ikätason kannalta. Maakuntatiedon avulla pystyin kokoamaan tutkimusaineistosta kuvauksen, joka ei keskity vain yhdelle maantieteelliselle alueelle. Tämän avulla pyrin vähentämään paikallisten ja alueellisten toimintatapojen vaikutusta tutkimukseni tuloksiin. (TENK 2019, 5–11.)

5 TULOKSET

5.1 Monilukutaidon tavoitteet mediatekstien käytössä opetus- ja oppimistilanteissa

Opettajat käyttivät mediatekstejä ensisijaisesti monilukutaidon opetuksessa oppimateriaalien ja oppimisympäristöiden rikastuttajina, joiden avulla pyrittiin tukemaan oppimisen autenttisuutta sekä kehittämään oppilaiden kielitietoisuutta. Mediatekstien avulla oppilaat pystyivät yhdistämään arkielämän ilmiöitä opetuksen sisältöihin tutustuen oppiaineiden kieleen multimodaalisissa ympäristöissä, kuten sosiaalisen median palveluissa. Kielitietoisuus näyttäytyi opettajien kuvauksissa useimmiten operationaalisen, kulttuurisen ja kriittisen lukutaidon näkökulmista. Alkuopetuksessa opettajat lähestyivät operationaalista lukutaitoa usein aapisen ja oppikirjatekstien kautta, kuitenkin liittäen opetukseen multimodaalisia elementtejä, kuten kuvia ja videoita. Myöhemmillä vuosiluokilla laaja tekstikäsitelmä näkyi opettajien operationaalisen lukutaidon kuvauksissa voimakkaammin muun muassa tekstien symboliikan ja tekstilajien piirteiden tunnistaminen kautta. Mediatekstit yhdessä oppikirjatekstien kanssa sitoivat erilaiset tekstilajit opettajien kuvauksissa osaksi oppiaineiden kieltä ja sen tunte-
musta.

5.1.1 Kieli ja tekstit osana oppimateriaaleja ja oppimisympäristöjä

Opettajat lähestyivät kielen ja tekstien roolia monilukutaidon opetuksessa tekstilajituntemuksen sekä tekstikäsitelmän ja oppimisympäristöjen laajentamisen näkökulmista. Tekstilajituntemuksessa opettajien ilmaukset keskittyivät mediatekstien tunnistamiseen ja mallintamiseen. Tekstikäsitelmän ja oppimisympäristöjen laajentaminen piti sisällään motivoimisen, oppikirjan ulkopuoliset tekstit sekä oppimateriaalin monipuolistamisen. Opettajat liittivät motivoimiseen muun muassa oppimateriaalien ja

oppimisympäristöjen houkuttavuuden ja ajantasaisuuden sekä erilaisiin mediateksteihin eläytymisen. Oppimateriaalin monipuolistamisessa mediatekstien rooli oli tarjota täydennystä perinteisiin oppikirjateksteihin, kuitenkin niin, että oppikirjaa pidettiin ensisijaisena materiaalina. Kun opettajat kuvasivat mediatekstejä teksteinä oppikirjan ulkopuolelta, mediatekstit nähtiin itsessään pätevinä oppimateriaaleina, joita pystyttiin hyödyntämään opetuksessa muiden materiaalien tavoin.

Tekstilajituntemus. Haastatteluissa tekstilajituntemusta ilmensivät opettajien kuvaukset mediateksteistä esimerkkeinä tietyntyyppisistä teksteistä ja niiden tunnuspiirteistä. Erilaisia mediatekstilajeja pyrittiin opetuksessa sekä mallintamaan että tunnistamaan. Mallintaminen oli keskeinen piirre myös ensimmäisen luokan opettajan (H1) kuvauksessa mediatekstien käytöstä opetuksessa. Opettajat käyttivät usein tarinaa vertailukohtana muille tekstilajeille puhuessaan tekstien rakenteiden tunnistamisessa. Sen avulla he pyrkivät erontekoon fiktiivisen kerronnan ja asiatekstien välillä.

”Saa vaikka mallia, vaikka jos on joku lyhyt juttu, niin ne saa siitä ideaa, että miten niin ku se on vaikka kirjoitettu ja erottaa sen vaikka tarinasta. Saa niinku idean et millanen uutinen ja voi sit itekin sellasen oikeen tai ei niin oikeen (nauraa) itekin kirjottaa. Tai kertomaan.” H1

Opettajien kuvaukset mediatekstien tarkastelusta tekstilajituntemuksen näkökulmasta noudattivat pitkälti Shoren ja Rapatin (2019) esittelemän R2L-genrepedagogiikan mallin vaiheita. Lukemista valmisteltiin opettajan johdolla keskustellen, jolloin mediatekstit toimivat esimerkkeinä käsiteltävästä ilmiöstä. Yhteisen työstämisen vaihetta ilmensi erityisesti oppilaiden osallistuminen tekstien sisältöihin ja tavoitteisiin liittyvään keskusteluun mediatekstejä apuna käyttäen. Itsenäinen lukeminen keskittyi opettajien kuvauksissa usein mediatekstien sisältöjen täydentämiseen oppikirjatekstien avulla. Vaiheet näkyvät muun muassa kuudennen luokan opettajan (H5) kuvauksessa mediatekstien käyttöön liittyvistä toimintatavoista.

”Me ensin yhdessä katotaan vaikka video ja niistä sit keskustellaan, että oppilaat pääsee enemmän itse osallistumaan – – kyllä oppikirjatekstitkin tietysti tukee sen sisältöasian ymmärtä-

mistä, et se media tuo siihen ehkä enemmän motivoivaa sisältöä tai kiinnostavammassa muodossa – ja oppilaan oma tekeminen on helpompaa, kun on paremmin tietoa siitä, miten niitä asioita voi tehdä eri tavoilla” **H5**

Tekstikäsitteiden ja oppimisympäristön laajentaminen. Haastatteluaineistossa kieli ja tekstit korostuivat erityisesti oppimateriaaleja ja oppimisympäristöjä kuvatessa. Mediateksteillä pyrittiin laajentamaan oppilaan tekstikäsitteistä ja oppimisympäristöä perinteisten oppikirjatekstien ulkopuolelle. Haastatteluissa painottui vertailu oppikirjatekstien ja mediatekstien välillä. Oppikirjaa pidettiin opetuksessa hyvänä tukimateriaalina, mutta itsessään riittämättömänä monilukutaidon tavoitteiden täyttämiseksi. Haastattelutilanteessa eräs luokanopettaja (H1) kuvasi oppilaan tekstiympäristön laajentamista opettajan vastuuksi, vaikka yleinen ilmapiiri sallisi kirjan käytön opetusta ohjaavana oppimateriaalina.

”– nykyäänkin pystyy kyllä kirja eellä opettaa, eikä siihen kukaan mitään tuu sanomaan, mut kyl se jotenkin kuuluis kuitenkin opena kantaa vastuu et laajentais sitä vähän sieltä kirjasta jonkin muualle.” **H1**

Opettajat kertoivat käyttävänsä mediatekstejä virike- ja lähdemateriaaleina tuodakseen opetukseensa uusia näkökulmia sekä motivoidakseen oppilaita. He liittivät motivoimiseen usein mediateksteihin eläytymisen ja vaihtelun tavanomaiseen tekstimaailmaan. Erityisesti videomuotoiset mediatekstit ilmiölähtöisessä opetuksessa olivat opettajien kuvauksissa keskeisessä roolissa motivaatiosta puhuttaessa. Yksi opettajista kuvailee ilmiöön liittyvien videoiden katsomista pohjana perinteistä oppikirjatekstiä voimakkaampien mielikuvien syntymiseksi. Hän korostaa videoiden käytössä monialaisen asiantuntemuksen jakamista. Asiantuntijaroolissa olevien henkilöiden luoma materiaali voi syventää oppilaan ymmärrystä ilmiöstä multimodaalisin keinoin kuvan, äänen ja kokemusten avulla. Opettajat toivat haastatteluissa esille usein Helsingin Sanomien julkaiseman Lasten Uutiset -materiaalin. Lasten Uutiset on lapsille suunnattu uutisohjelma, jonka tarkoituksena on kertoa lapsille ymmärrettävällä tavalla niin

kotimaisista kuin kansainvälisistäkin tapahtumista ja ilmiöistä. Lasten Uutiset -materiaalia julkaistaan videomuotoisina uutislähetyksinä, uutisartikkeleina verkossa sekä painettuna sanomalehtenä. (Helsingin Sanomat 2021.) Haastattelutilanteissa keskustelimme videomuotoisten uutislähetysten käytöstä opetustilanteissa. Eräs opettajista (H4) mainitsi Lasten Uutisten eduiksi etenkin leikinomaisuuden ja mielikuvituksellisuuden, jotka puolestaan toimivat motivaation herättäjinä.

”No ne [Lasten Uutiset] voi olla ehkä motivoivampaa, kun ne näkee et siin on lapset, jotka tekee sitä lähetystä, niin se voi olla vaikka semmosta leikinomaista ja ehkä kuvitella vaikka, että minäkin voisin olla reportteri ja haastatella jotakin.” H4

Aineistossa painottui oppimateriaalien ja oppimisympäristöjen monipuolistaminen mediatekstien avulla kaikilla alakoulun luokka-asteilla. Opetuksessa laajaa tekstikäsitystä lähestyttiin videoiden, kuvien ja kirjoitetun tekstin avulla oppilaan ikätason mukaisesti. Yhdistävät tekijät opettajien kuvauksissa luokka-asteesta riippumatta olivat erilaisiin teksteihin tutustuminen ja mediaympäristöissä toimiminen. Eroja mediatekstien käytössä oppimateriaalina luokka-asteiden välillä löytyi lähinnä rakenteisiin perehtymisen syvällisyydessä ja laajuudessa sekä tekstisisältöjen valinnassa.

5.1.2 Kielitietoinen oppiminen ja multimodaalisuus mediatekstien tulkinnessa

Mediatekstejä valitessaan opettajat kiinnittivät huomiota ikätasolle ja yksilöille sopiviin materiaaleihin. Oppilaiden kielelliset valmiudet määrittivät mediatekstien valintaa kaikkien opettajien vastauksissa. Kielelliset valmiudet opettajien kuvauksissa koostuivat operationaalisesta lukutaidosta sekä tiedon arvioimisen ja arvottamisen taidoista. Operationaalisen lukutaidon kuvaukset koostuivat maininnoista, jotka käsittelevät oppilaan valmiuksia ja taitoja lukea erilaisia tekstejä. Tiedon arvioimisen ja arvottamisen taidot käsittävät puolestaan opettajien kuvaukset tekstien tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen liittyvistä taidoista. Operationaalinen luku- ja kirjoitustaito luovat

pohjan kielitietoiselle oppimiselle, jossa oppilaasta tulee yhä tiiviimmin osa kielenkäyttäjien yhteisöä. Tiedon arvioimisen ja arvottamisen taidot liittyvät teksteistä tehtäviin tulkintoihin, jotka kehittävät oppilaan kykyä ymmärtää lukemaansa, näkemäänsä, kuulemaansa ja kokemaansa. Multimodaalisuus ja tulkinnan taidot kulkevat käsi kädessä erilaisten lukutaitojen kanssa. Multimodaaliset aistihavaintoihin ja kokemuksiin perustuva ymmärrys ovat vahvasti osa sekä operationaalista lukutaitoa että tiedon arvioimisen ja arvottamisen taitoja. Monilukutaidon opetuksen kannalta keskeistä on, että erilaiset lukutaidot, havainnot ja kokemukset muodostavat yhdessä laaja-alaisen kokonaisuuden, joka tukee ilmiöiden syvällistä ymmärrystä.

Erilaiset lukutaidot kielitietoisessa oppimisessa. Operatiivinen luku- ja kirjoitustaito oli erityisesti ensimmäisen luokan opettajien kuvausten keskiössä, sillä heidän luokillaan oli paljon eritasoisia lukijoita. Aapista pidettiin ensimmäisellä luokalla ensisijaisena kirjoitettuun tekstiin tutustumisen materiaalina, jolloin mediatekstit tarjosivat eritasoisille lukijoille multimodaalisia oppimismahdollisuuksia mekaanisten taitojen harjoittelun rinnalle. Eräs opettajista (H2) kuitenkin täsmensi operationaalisen luku- ja kirjoitustaidon olevan alkuopetukselle tärkeitä tavoitteita, minkä vuoksi mediatekstien käyttö hänen opetuksessaan on Lasten Uutisia lukuun ottamatta projektiluontoista.

”Pienten kans ehkä, kun niille on niin tärkeä se aapinen, niin sit on aina ne tietyt painetut tekstit, mitä käytetään. Kun opetellaan vast lukee ja kirjottamaan, niin ei silleen paljo mitään ekstraa. – Et meil on sit ollu enemmän tämmöstä projektiluontosta tää, et ei ehkä niin monipuolisesti sit vielä käytetä vaik viikottain. Et oikeestaan vaan ne Lasten Uutiset silleen mitä katotaan viikottain.” H2

Myös kuudennen luokan opettaja (H3) korostaa, että mediatekstien valinnassa on huomioitava, että teksti on kirjoitusasultaan oppilaille ymmärrettävä. Tällöin operationaalisen lukutaidon lisäksi tekstien ymmärtämiseen vaaditaan laajaa sanavarastoa sekä

tietoa tekstien rakenteista. Opettajan mukaan erityisesti aikuisille suunnatuissa uutis-teksteissä vaikeaselkoisuus ja -lukuisuus korostuu, vaikka aihe itsessään olisi opetus-käyttöön soveltuva.

”Joskus uutiset, jotka on niinku aikuisille kirjoitettuja, niin saattaa olla, että vaikka ois hyvä aihe ja muuten, niin sit se saattaa olla oppilaille tosi vaikeaselkosta tai vaikeelukusta.” **H3**

Tiedon arvioimisen ja arvottamisen taidot esiintyivät aineistossa lähes poikkeuksetta kriittisestä lukutaidosta keskusteltaessa. Mediatekstien tavoitteiden, rakenteiden ja julkaisualustan tutkiminen olivat opettajien mielestä merkittävimpiä keinoja arvioida tekstien luotettavuutta opetuksessa. Opettajat korostivat vastauksissaan kriittisen lukutaidon opettamisen ohjaavan oppilaita tarkastelemaan mediatekstejä pintaa syvem-mältä. Suuren huomion haastatteluissa kriittisen lukutaidon yhteydessä saivat sosiaa-lisen median tekstit, kuten Snapchat-pikaviestisovelluksessa lähetetyt kuva- ja video-viestit sekä TikTok -sovelluksessa julkaistut lyhyet videot. Opettajat kertoivat sekä oi-kean että valheellisen tiedon leviävän näissä sovelluksissa nopeasti, minkä vuoksi on tärkeää, että oppilaat osaavat arvioida tiedon todenmukaisuutta ja vaikuttavuutta mahdollisimman hyvin. Tekstien tavoitteita analysoitiin usein vertailemalla sosiaali-sen median tekstejä uutis- ja tietoteksteihin. Ensimmäisen (H2) ja kolmannen (H4) luo-kan opettajat kuvasivat tekstien vertailua luokan yhteisenä keskusteluna ja pohdin-tana opettajan valitsemien esimerkkien avulla, kun taas kuudennen luokan opettaja (H3) kertoi opetuksessaan tarttuvansa oppilaiden väliseen keskusteluun sosiaalisen median ilmiöistä.

”- sit katottiin Facebookin kautta kaupunginkirjaston sivut ja sit puhuttiin vähän TikTokista ja katottiin muutama semmonen mun etukäteen valitsema TikTok-video. Ja sit sil taval niiden kautta pohdittiin et mikä alusta on vähän niinku luotettavin ja mistä löytyy se luotettavin tieto. Sit vertailtiin vähän Iltasanomii ja [paikallista lehteä] ja sit pohdittiin et mikä on luotettavampaa tietoo.” **H2**

”Ehkä niin, että kattoo yhdessä useemmasta paikasta siihen samaan aiheeseen liittyvän jutun, et sitä kautta lähtee sit kattoo niitä eroja, että mitä siellä luotettavassa on, mikä sit ehkä toisesta puuttuu.” **H4**

”Kuuntelen, mitä ne oppilaat puhuu ja sit tartun, jos tulee joku semmonen, mistä voi kysästä, et mikäs juttu tää on.” **H3**

Multimodaalisuus ja tulkinnan taidot. Aistihavaintoihin ja kokemuksiin perustuva ymmärrys pitää sisällään multimodaalisuuden verbaaliset, visuaaliset, audittiiviset, kinesteettiset sekä numeraaliset moodit. Haastatteluaineistossa moodeihin viitattiin epäsuorasti, mutta ne ilmenivät opettajien puheessa useissa yhteyksissä. Moodeista käytettiin muun muassa termejä visuaalisuus, aistiminen, lukeminen, kuunteleminen, näkeminen, sanominen, kokeminen ja tekeminen. Opettajat mainitsivat visuaalisuuden usein videoiden ja kuvien katsomisen yhteydessä, jolloin sen kuvattiin tukevan ilmiöiden liittämistä oppilaan arkeen. Visuaaliset moodit korostuivat opettajien vastauksissa yleensä audittiivisten ja verbaalisten moodien, kuten puheen, musiikin sekä kirjoitetun tekstin rinnalla. Ensimmäisen luokan opettaja (H2) kuvaa visuaalisten elementtien tukevan opetuksen moninaisuutta paremmin kuin opettajajohtoinen luennointi. Kuudennen luokan opettaja (H3) puolestaan tuo esille multimodaalisuuden merkityksen oppikirjatekstien sisällön täydentämisessä ja konkreettisten mielikuvien luomisessa.

”Tavallaan se, et lapset näkee jotain siihen aiheeseen liittyvää, niin kylhän se tukee sitä moninaisuutta ja vie sitä paremmin eteenpäin ku et mä täällä paasaisin ja vaan kertoisin asioista. Että jotenkin siinä mielessä semmoset visuaaliset jutut niinku kuvat ja kaikki paljon paremmin tukee sitä.” **H2**

”Et kun luetaan vaikka kappale ja sit katotaan joku siihen liittyvä video, niin siitä tulee paljon konkreettisempaa.” **H3**

Visuaalisuus näkyi viidennen luokan opettajan (H6) kuvauksessa myös osana oppilaan esteettistä osaamista. Esteettiseen osaamiseen hän liitti visuaalisten mediatekstien tutkimisen teoreettisesti sekä aistikokemusten kautta. Opettaja piti ilmiöiden havainnoimista aistikokemusten kautta niiden teoreettista tarkastelua helpompana lähesty-

mistapana viidesluokkalaisia opettaessa. Myös ensimmäisen luokan opettaja (H1) lähestyi visuaalisuutta aisti- ja tunnekokemusten näkökulmasta esimerkissään mainonnan vaikutuskeinojen tarkastelusta alkuopetuksessa.

”- mä nään sen [esteettisen osaamisen] niinku visuaalisena ymmärtämisenä et kun tutkitaan kuvia ja tyylejä ja kuvakulmia, asettelua tai aikakausia. Mutta ehkä sellanen menee vielä yli näiltä vitosluokkalaisilta. Mutta kyllähän ne tietysti aistii sen ja ymmärtää sen, kun taidetta katotaan niin omalla tavallaan.” H6

”Ihan ekana katottais varmaan kuvaa, et kaikki pääsee mukaan. Sit katottais tarkemmin et mitä siellä oikein on, niinku kuvia, väriä ja sit vois kysyy vaikka että minkälainen mieli tulee tästä väristä. Ja jos on silleen et vaikka ”Aa no hyvä mieli”, niin okei, voi vaikka myöhemmin palata siihen, et jos sulle tulee hyvä mieli vaikka tästä jäätelöstä, niin ostatsä sen mieluummin, kun sit jos sulla oiskin paha mieli, niin haluaisiksä ostaa sitä.” H1

5.1.3 Mediatekstit osallisuuden ja yhteisöllisen oppimisen välineinä

Yhteisöllisiä ja ryhmän toimintaan liittyviä ilmiöitä mediatekstien käytössä esiintyi opettajien kuvauksissa useita. Opettajat näkivät mediatekstit ja -palvelut oppimateriaaleina ja oppimisympäristöinä, joiden avulla yhteisöllisyyttä ja osallisuutta voidaan tarvittaessa tukea muiden toimintatapojen rinnalla. Opettajat kuvasivat mediatekstien asemaa osallisuuden ja yhteisöllisen oppimisen tavoitteiden saavuttamisessa välineinä, jotka eivät kuitenkaan ole itsessään riittäviä toimivan vuorovaikutuksen rakentamiseen. Opettajat pitivät myös sosiaalisen median tekstejä ja palveluita tärkeinä yhteisöjen muodostamisen välineinä oppilaiden vapaa-ajalla, minkä vuoksi sosiaalisen median ilmiöt ovat tulleet vahvasti osaksi myös koulun arkea.

Mediatekstit yhteisöjen muodostamisessa. Mediatekstit näyttäytyivät opettajien vastauksissa usein keskustelun herättäjinä. Keskustelun kautta opettajat pyrkivät luomaan luokassaan yhteisöllisyyttä ja avoimuutta. Yksi opettajista (H6) kuvasi joidenkin mediatekstien herättävän oppilaisa ihmetystä tai ärsytystä, mikä puolestaan innostaa oppilaita keskustelemaan ja tutkimaan kyseessä olevia ilmiöitä tarkemmin. Keskustelun avulla pyrittiin purkamaan tekstien merkityksiä luovia rakenteita yhdessä muiden kanssa.

"Kun mä valitsen sitä tekstiä, niin toki mä valitsen jo itse sen jo sellaseks tahallisestikin, että se jopa ehkä ärsyttää tai kiehtoo sitten, et oppilaista lähtee sitten sitä ihmetystä ja et "mikä toi niinku on?" Niin kyl se mun mielestä sen keskustelun kautta herättää sitä ihmetystä, että millaisia ne ilmiöt oikeen on" H6

Mediatekstien monimuotoisuus oli haastatelluille opettajille tuttua. Erityisesti sähköisten viestintäkanavien rooli oli tullut kouluissa yhä merkittävämmäksi koronapandemian aikaan toteutetun etäopetuksen myötä. Tämä vaikutti myös luokan keskinäiseen viestintään, kun fyysistä kontaktia pyrittiin rajoittamaan mahdollisimman paljon. Keskustelut opettajan ja oppilaiden välillä toteutuivat usein videopalavereiden tai pikaviestien välityksellä. Etenkin valmiiksi nauhoitetut opetusvideot rajasivat kommunikaatiota luokan kanssa huomattavasti, minkä vuoksi kaikki haastattelemani opettajat pitivät niitä vain väliaikaisena ratkaisuna. Yksi opettajista (H3) tähdentää, että viestintäpalvelut toimivat apuvälineinä tilanteissa, joissa samaan tilaan kokoontuminen ei ole syystä tai toisesta mahdollista, mutta ne eivät itsessään tuota yhteisöllisyyttä. Eräs haastatelluista (H5) kuitenkin piti WhatsApp -pikaviestisovellusta etäopetuksen aikana tärkeänä kommunikointikanavana oppilaiden kanssa, vaikka keskustelu usein jäikin pintapuoliseksi.

"- mä aattelen et jos halutaan sellasta yhteisöllisyyttä, niin sit on parempi olla samassa tilassa samaan aikaan. Että tavallaan ne [viestintäpalvelut] on semmosia välineitä, joilla voidaan ratkoo tilanteita, joissa se yhteisöllinen tekeminen ei oo mahdollista, niin voidaan jollain tavalla paikata sitä vajetta. Et toki tuotetaan materiaalia pilveen vaikka silleen ryhmittäin, mutta ei siinä varsinaisesti se väline tuota sitä ryhmää." H3

"Kun tuli tää etäopetus ja siel WhatsAppissa on se toiminto, että vaan opettaja voi sinne ryhmään laittaa niitä juttuja, niin must se oli ihan kauheeta, et miks joku haluaa tehdä sellasen. Että jää sitten pois semmonen kommunikaatio kokonaan. Must se on aina mukavaa, jos siellä kirpoaa vähän keskustelua jostakin. Et hyvin usein se on vaan sellasta "vau" ja "jees" niiltä lapsilta, mut musta se on tosi mukava kanava olla heidän kans yhteyksissä" H5

Sosiaalisen median rooli oppilaiden arjessa. Eettiset kysymykset olivat vahvasti mukana keskustelussa sosiaalisen median teksteistä puhuttaessa. Opettajat korostivat,

että sosiaalisen median keskustelukulttuuri voi johtaa vääränlaisiin päätelmiin ja vahvistaa ennakkoluuloja asioita ja ihmisiä kohtaan. Viidennen luokan opettaja (H6) painottaa, että esimerkiksi erilaisia kulttuuriyhteisöjä koskevien keskustelujen sävy saattaa sosiaalisessa mediassa olla negatiivista, minkä vuoksi hänen mielestään nämä sosiaalisen median tekstit eivät sovi opetukseen esimerkeiksi kulttuurisesta moninaisuudesta. Osa opettajista kuitenkin piti sosiaalisen median opetuskäyttöä myös kulttuurien kohtaamista edistävänä tekijänä, kun tietoa eri kulttuurien perinteistä ja historiasta on yhä laajemmin saatavilla. Muun muassa YouTube -videot nähtiin opettajien keskuudessa hyvinä keinoina tutustua erilaisiin kulttuureihin.

”Ehkä kun se some on just vähän semmosta huutelevaa, niin se antaa ehkä helposti vähän liian negatiivisen kuvan siihen, että ikään kuin joillain olisi oikeus huudella ja sitä voi tehdä. Se menee sit melkein sen opettamiseen, et älkää tehkö niin kuin täällä tehdään. Jos haluaa kulttuureista opettaa, niin mieluummin mä valitsin jonkun muun kuin somen siihen. Silleen et mä saan niinku enemmän positiivista huomioo johonkin kulttuuriin, kuin sitten niin, että on tällainen kulttuuri, jolle huudellaan näin rumasti” **H6**

Vapaa-ajalla sosiaalisen median palveluissa ja verkkomoninpeleissä tapahtuvaa verkostoitumista opettajat kuvasivat oppilaiden keskuudessa yleiseksi. Opettajat eivät kuitenkaan käsitelleet haastatteluissa sosiaalisen median käyttöä kouluympäristössä verkostoitumisen näkökulmasta, vaan korostivat läsnäolon merkitystä yhteisöllisyyden luomisessa. Opettajat käyttivät sosiaalisen median tekstejä opetuksessa lähinnä luokan keskinäisessä viestinnässä, töiden dokumentoimisessa sekä opettavaan aiheeseen liittyvään sisältöön tutustumisessa.

” – Tietysti ne pelaa aika paljon ja siellä on sit tietynlaista verkostoitumista, kun pelaa vaik Minecraftii tai muuta, mis ilmeisesti pystyy nyt juttelee ja kavereiden kans pelaa. Et verkon kautta semmosta sosialisoitumist on.” **H2**

5.2 Mediatekstit eri oppiaineiden opetuksessa monilukutaidon tavoitteiden näkökulmasta

Opettajien kuvauksissa mediatekstien käyttöä eri oppiaineiden opetuksessa yhdisti oppiaineiden sisältötavoitteisiin nivoutuvat monilukutaidon tavoitteet, jotka korostuivat aihepiireistä riippuen opetuksessa eri tavoin. Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa opettajat painottivat tekstitaitojen kehittämistä ja mediatekstien tavoitteiden tarkastelua, jotka tukivat opetuksessa erityisesti tekstien systemaattiseen havainnointiin ja tulkintaan liittyviä taitoja. Tekstit nähtiin suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa usein ensisijaisina tarkastelun kohteina tekstilajinsa, tavoitteidensa ja rakenteidensa edustajina. Myös taito- ja taideaineissa opettajat kuvasivat mediatekstien rakenteiden ja tunnuspiirteiden ohjaavan opetusta erityisesti tekstejä tuottaessa. Näissä aineissa erilaisilla mediateksteillä, kuten kuvallisilla ohjeilla tai videoilla, pyrittiin myös ohjaamaan oppilaan toimintaa. Mediatekstit toimivat opettajien kuvauksissa ympäristöopissa, yhteiskuntaopissa, historiassa ja uskonnossa oppiaineiden aihepiireihin liittyvinä lisämateriaaleina sekä keskustelun ja motivaation herättäjinä. Näissä oppiaineissa mediatekstien käytön ero suomen kieleen ja kirjallisuuteen, taito- ja taideaineisiin sekä monialaisiin kokonaisuuksiin oli havaittavissa erityisesti ilmauksissa, joissa opettajat kuvasivat mediatekstejä oppimateriaaleina, joilla he pyrkivät monipuolistamaan opetustaan oppikirjatekstien ulkopuolelle. Opettajat eivät maininneet haastatteluissa käyttävänsä mediatekstejä matematiikan tai liikunnan opetuksessa.

5.2.1 Mediatekstit suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa

Suomen kielessä ja kirjallisuudessa mediatekstejä lähestyttiin usein niiden rakenteiden ja tunnuspiirteiden tutkimisen näkökulmasta, minkä vuoksi muodostin aineiston ilmauksista kaksi alaluokkaa: mediatekstit tekstitaitojen kehittämisessä sekä mediatekstien tavoitteiden tarkastelu. Opettajat korostivat suomen kielen ja kirjallisuuden sisältötavoitteista erityisesti tekstien tuottamista ja tulkitsemista. Molemmissa alaluokissa

painottuu tekstitaitojen ja tavoitteiden lisäksi tiedonhakuun ja sen tehokkuuteen liittyvät teemat. Alaluokat ovat sidoksissa toisiinsa, sillä tekstitaitojen kehittäminen toimii opettajien kuvauksissa pohjana mediatekstien tavoitteiden tarkastelulle.

Mediatekstit tekstitaitojen kehittämisessä. Opettajat kuvasivat mediatekstejä suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa materiaaleina, joiden avulla tekstien rakenteita voidaan purkaa osiin ja tutkia. Erilaiset mediatekstit nähtiin usein itsessään oppimisen kohteina tekstilajituntemukseen ja tekstiympäristöihin tutustumiseen liittyvissä tehtävissä. Opettajat katsoivat mediatekstien herättävän usein perinteisiä ja opilaille tuttuja tekstejä enemmän keskustelua ja mielenkiintoa. Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa tekstin rooli viestin välittäjänä korostui ja opettajat kuvasivat kiinnittävänsä huomiota erityisesti viestinnän selkeyttä ja tavoitteita ilmentäviin tekijöihin. Sekä ensimmäisen (H2) että kuudennen (H5) luokan opettajat kuvasivat mediatekstien roolia suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa ensisijaisesti tekstin sisältöjen ja rakenteiden tutkimisena.

”Me katotaan äikäs ehkä enemmän sitä sisältöä ja rakennetta – et sit oikeestaan enemmän just tekstiin kiinnitetään siel äikäs huomioo.” H2

”– äikässä ehkä enemmän vielä kiinnitetään huomioo myös siihen, miten niitä asioita tuodaan niinku ulos ja julki, et tämmöseen selkeyteen.” H5

Usein oppiaineita vertailtiin toisiinsa, jolloin suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa tekstien kerronnalliset sisällöt saattoivat edustaa muiden oppiaineiden teemoja, mutta tarkastelun kohteena olivat tekstien sisältötiedon omaksumisen sijaan muun muassa sanavalinnat, tekstin selkeys sekä tekstilajille tyypilliset rakenteet. Opettajat saattoivat käyttää samoja tekstejä sekä suomen kielen ja kirjallisuuden että muun oppiaineen opetuksessa eri tarkoituksissa. Suomen kielessä ja kirjallisuudessa tekstiin tutustumisen tehtävänä oli harjoitella toiselle oppiaineelle tai sen aihepiireille tunnusomaisten tekstien tulkitsemista ja tuottamista, jotta tiedon omaksuminen ja hakeminen helpottuisi. Esimerkiksi uutistekstejä kuvailtiin ajoittain vaikeaselkoisiksi, minkä

vuoksi niiden rakenteisiin perehtyminen suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla mahdollisti niiden käytön muissa yhteyksissä.

Mediatekstien tavoitteiden tarkastelu. Tekstien tunnuspiirteiden ja rakenteiden tutkimisen avulla opettajat kertoivat pyrkivänsä opettamaan oppilaille tekstien tulkinnaan liittyviä taitoja, kuten tekstien luotettavuuden ja tavoitteiden arvioimista. Opettajat toivat Suomen kielessä ja kirjallisuudessa usein esiin mainosten tarkastelun niiden vaikutuskeinojen näkökulmasta. Vaikutuskeinojen tunnistamisen kautta opettajat pyrkivät havainnollistamaan oppilaille mainostekstien tavoitteita, joilla pyritään vaikuttamaan mainoksen kohderyhmän mielipiteisiin ja ostopäätöksiin. Kuudennen luokan opettaja (H3) kertoo käsitelleensä mainonnan vaikutuskeinoja oppilaiden kanssa listaamalla mainonnalle tyypillisiä piirteitä, jotka kuvaavat tekstin tavoitteita, kun taas viidennen luokan opettaja (H6) korostaa mainonnan tavoitteiden ja piirteiden tarkastelua esimerkissään epätyypillisten mainosten herättämän keskustelun kautta.

”Me on [äidinkielen tunnilla] ihan niinku listattu niitä mainonnan sellasia tyypillisiä täkyjä, et kun tuotetta kehutaan ja laitetaan siitä kuvia, missä on vaikka onnellisen näköisiä ihmisiä ja värit ja kaikki tämmönen, mikä mainoksiin liittyy.” **H3**

”Meil oli [Suomen kielessä ja kirjallisuudessa] WWF:n ja Planin mainokset siinä, kun tutkittiin vähän toisenlaisiakin mainoksia. Tuntuu et usein oppilaat kokee mainoksen jotenkin ehkä ”rällättävämpänä” mainoksena, mikä heidän elämyspiiriinsä liittyy. Mut sit niin ku ei heti tajuu, että nää tämmösetkin vaikka WWF:n mainoskuvat, joissa se panda katsoo silmiin, että tällasellakin mainostetaan ja tällasiakin mainoksia (painottaen) on.” **H6**

Opettajat kuvasivat mediateksteille keskeisten piirteiden tunnistamisen helpottavan oppilaita ymmärtämään, mihin tekstin kirjoittaja tai julkaisija viestinnällään pyrkii. Näissä kuvauksissa opettajat toivat usein esille tekstilajituntemuksen merkityksen tekstien luotettavuuden ja vaikuttavuuden arvioinnissa. Myös kyky mallintaa tekstilajeille tyypillisiä piirteitä omissa tuotoksissa liitettiin usein osaksi tekstilajituntemusta. Tekstien tuottamisesta puhuttaessa ensimmäisen luokan opettaja (H1) ehdotti tekstin tavoitteiden tarkastelun tueksi hashtagien kirjoittamista, joiden avulla oppilas poimisi tekstistä keskeisimmät teemat ja tiivistäisi ne lyhyiksi asiasanoiksi.

”Äikässä liikutaan siellä tekstien lukemisessa ja tulkitsemisessa. Et ei olla vielä mitään äikässä silleen tuotettu, mutta miksei vois. Vaikka hashtagit vois olla sellasia lyhyitä, kun mietitään niinku asiasanoja. Pitää miettiä, että mihin se asia tai se teksti sit liittyy ja millasta tietoo sillä voi löytää” H1

5.2.2 Mediatekstit taito- ja taideaineissa sekä monialaisissa kokonaisuuksissa

Mediatekstien käyttöä taito- ja taideaineissa sekä monialaisissa kokonaisuuksissa kuvattiin aineistossa lähes poikkeuksetta kuvataiteen ja käsitöiden näkökulmasta. Opettajat eivät maininneet esimerkeissään liikunnan ja musiikin opetusta, mutta sisällyttivät kyseisten oppiaineiden teemoja muun muassa monialaisten kokonaisuuksien toteutukseen. Taito- ja taideaineissa ilmausten pääpaino oli mediatekstien tuottamisessa mallintaen ja soveltaen valmiita mediatekstejä, kuten opetusvideoita tai kuvallisia ohjeita. Monialaisiin kokonaisuuksiin liittyvät ilmaukset mediatekstien käytöstä sisälsivät usein projektiluontoista työskentelyä, jossa monilukutaidon tavoitteet näyttäytyivät eri tavoin projektien ja ilmiöiden aihepiireistä riippuen, kuitenkin ilmentäen taito- ja taideaineisiin usein aineistossa liitettyjä tavoitteita.

Erilaisten mediatekstien tuottaminen. Kuvataiteen ja käsityön opetuksessa opettajat mainitsivat mediatekstien tuottamisen muita oppiaineita useammin sekä kuvasivat sitä laajasti monilukutaidon tavoitteiden kautta. Muun muassa mainosten tekeminen yhdistettiin usein tekstilajille tyypillisten rakenteiden ja tavoitteiden mallintamiseen. Myös musiikki liitettiin osaksi oppilaiden tuottamia mediatekstejä, kuten videomuotoisia kirjaesitelmiä. Musiikin käytössä korostettiin erityisesti sopivan tunnelman luomista oppilaiden tuotoksissa. Kolmannen luokan opettaja (H4) kertoi yhdistävänsä suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa käsiteltyjä rakenteita kuvataiteen tunneilla tuotettuihin mediateksteihin. Myös muut opettajat mainitsivat taito- ja taideaineiden suhteen suomen kieleen ja kirjallisuuteen. Tällöin suomen kielen ja kirjallisuuden oppitunneilla opitut asiat tuodaan taito- ja taideaineiden tunneilla sekä

monialaisissa kokonaisuuksissa osaksi opetusta ikään kuin pohjana tekstien tuottamiselle.

”Mulle tuli kässä ja kuviksessa mieleen just kaikki mainokset ja niiden tekeminen. Et niitä niiden osa-alueita on ollu niinku äikässä, että ollaan mietitty vaikka, millä tavalla jotain tuotetta pyritään myymään. Ja kuviksessa ollaan sit taas saatettu tehdä ite joku mainos.” H4

Monialaisissa projekteissa mediatekstien tuottamiseen liitettiin monilukutaidon tavoitteista erityisesti oppimisen kokemuksellisuus, oppilaan tekstiympäristöjen laajentaminen sekä kielitietoinen opetus. Projekteissa korostui oppilaiden omien mielenkiinnon kohteiden tuominen osaksi opetuksessa tuotettavia tekstejä. Opettajat kuvasivat projektien kulkua vaiheittain projektin aihepiiriin tutustumisen, keskustelun ja oman tuottamisen kautta. Aihepiiriin tutustumisessa opettajat hyödynsivät useiden oppiaineiden sisältöjä sekä aiheeseen liittyviä mediasisältöjä, kuten uutisartikkeleita ja videoita. Keskustelussa oppilaat saivat tuoda esille omia näkemyksiään aihepiiristä ja perustella mielipiteitään aiemmin näkemänsä, kuulemansa ja kokemansa tiedon valossa. Opettajan roolina oli ohjata keskustelua sekä kannustaa oppilaita todenmukaisen ja luotettavan tiedon tunnistamiseen. Tekstejä tuottaessaan oppilaat sovelsivat aiheeseen tutustumisessa ja keskustelussa oppimiaan tietoja ja taitoja usein ryhmässä työskennellen. Ensimmäisen luokan opettaja (H2) esitteli haastattelun yhteydessä koulussa toteutetun kriittisen lukutaidon kehittämiseen painotetun projektin tuotoksia. Hän kertoo tuotosten havainnollistavan oppilaille projektin aikana käsiteltyjä kriittisen lukutaidon teemoja.

”Sit myö tuotettiin sellaset, oikeestaan mul jossain täs sellaset lehdet, toivottavasti mie en oo hukannu niit (nauraa). Myö tehtiin siis nää tämmöset (näyttää oppilaan tekemää uutisjulistetta) valeuutiset, et toiset teki niinku tälleen "[Tämän koulun] kesäloma siirtyy talveen" -otsikon, mikä täs lukee. Ja sit tähän ne kirjotti lyhyesti sen uutistekstin ja tänne ne teki sit haastattelun ja sit ne kuvitti sen. Ja idea on nyt se et myö tehään niinku silleen et meil on neljän hengen ryhmät ja kaks siinä tekee sen valeuutisen ja kaks tekee sit niinku sen oikeen uutisen. Ja se sit tavallaan silleen, et toisel puolel on niinku sitä paperii sit se valeuutinen ja toisel puolel sit niinku se oikee uutinen. Niin ne näkee siit vähän sitä kriittistä puolta” H2

Mediatekstit toiminnan ohjaamisen tukena. Haastatelluista opettajista suurin osa kertoi etsivänsä mediatekstejä opetukseensa toiminnan ohjaamisen tueksi. Tällaisia mediatekstejä olivat esimerkiksi ohjevideot, kuvalliset ohjeet, animaatiot sekä musiikki. Ohjevideoita ja kuvallisia ohjeita opettajat mainitsivat käyttävänsä erityisesti kuvataiteen ja käsityön opetuksessa. Ohjeet toimivat opetuksessa oppilaan itseohjautuvuuden tukena ja antoivat opettajalle mahdollisuuden tukea oppilaiden työskentelyä ongelmatilanteissa. Ensimmäisen luokan opettaja (H1) kuvaili käyttävänsä muun muassa Pinterest -palvelun sisältöjä apuna ja ohjeina kuvataiteen ja käsityön opetuksessa.

”Pinterestiä oon käyttänyt ja kun siellä näkee, kun on vaikka videona ohjeet johonkin askarteluun, että miten tehdään -” H1

Mediatekstit kokemuksellisessa oppimisessa. Opettajat kertoivat myös erilaisten sosiaalisen median ilmiöiden, kuten TikTok-tanssien ja YouTube-sisällöntuottajien esiintymistyylin näkyvän vahvasti varsinkin monialaisten projektien toteutuksessa, kun oppilaat saivat sisällyttää projekteihin omia mielenkiinnon kohteitaan. Tällöin mediatekstit ohjasivat oppilaiden toimintaa ja toivat oppilaan vapaa-ajan osaksi opetusta. Muutama opettaja mainitsi musiikin käytön taustamusiikkina taito- ja taideaineiden oppitunneilla sekä monialaisten kokonaisuuksissa. Musiikin avulla opettajat pyrkivät luomaan luokkaan rauhallisen ja muita oppitunteja vapaamman ilmapiirin. Kolmannen luokan opettaja (H4) kuvasi mediatekstien, kuten musiikin ja näytelmien, tukevan myös kulttuurista osaamisen kehittämistä. Tällöin aistikokemukset ohjaavat oppilaan oppimista ja kulttuurikokemusten syntymistä.

”Musiikki ja näytelmät varmasti mun mielestä voi tukea sitä kulttuurista osaamista, et pääsee kattoo tai kuuntelee, niin ku pääsee siihen mukaan. Et kun aattelee vaikka sitä kokemuksellisuutta, niin siin on kaikki aistit mukana.” H4

5.2.3 Mediatekstit ympäristöopissa, yhteiskuntaopissa, historiassa ja uskonnossa

Opettajien kuvaukset mediatekstien käytöstä ympäristöopissa, yhteiskuntaopissa, historiassa ja uskonnossa kohdistuivat ensisijaisesti oppiaineiden sisältötavoitteiden saavuttamiseen. Monilukutaidon tavoitteet näkyivät mediatekstien valinnassa siten, että opettajat kuvasivat mediatekstien käyttöä oppimateriaalien ja oppimiskokemusten monipuolistajana. Eniten opettajien kuvauksissa painottui keskustelun herättäminen oppiaineiden sisällöistä erilaisten mediatekstien ohjaamana. Mediatekstit nähtiin usein hyödyllisinä ja motivoivina pohjustuksina erilaisten aihepiirien kielitietoiselle käsittelylle.

Ympäristöopissa, yhteiskuntaopissa, historiassa ja uskonnossa opettajat korostivat mediatekstien roolia oppimateriaaleina, jotka tukevat käsiteltävien aiheiden kokonaisvaltaista ymmärtämistä. Erityisesti sähköiset mediatekstit, kuten videot ja uutisartikkelit nousivat opettajien kuvauksissa usein esille. Opettajat etsivät mediatekstejä opetuksensa tueksi pääsääntöisesti oppiaineiden sisältötavoitteiden perusteella. Mediatekstien käyttö opetuksen tukena korostui opettajien vastauksissa varsinkin ympäristöopissa ja historiassa.

”- hissassa sit kaivellaan jotain enemmän historiaan liittyviä aiheita. Ja sieltä sitten sattuu, et yllättäenkin bongaa, et on vaikka joku aihe just hissassa, et ei hitsi täältä löyty just tämmönen uutinen liittyen just siihen. Et mä luulen, et just ympässä ja hissassa ne on enemmän kohdennettuja just siihen asiaan.” H5

”Meil on ympässä sellanen sähkönen materiaali ku Studeo, en tiä onko tuttu sinulle, mut sitä jonkin verran on käytetty. Et siellä on aika hyvin laitettu just tollasii linkkejä aiheisiin. Olikohan just vaikuttamisesta tässä jonkun aikaa sitten tänä vuonna. On katottu esim. miten voi vaikuttaa oppilaskunnassa Lasten Uutisista ja sit ollaan katottu jotain uutisia liittyen vaikka eläinhavaintoihin tai semmosiin.” H4

Mediatekstien ja oppikirjatekstien sisältöjä tarkasteltiin opetuksessa usein rinnakkain. Sen avulla voitiin yhdistää ajankohtaista tietoa oppikirjassa esiteltyyn teoriapohjaiseen tietoon. Kuudennen luokan opettaja (H3) kuvaa mediatekstien käyttöä ympäristöopin

opetuksessa oppikirjatekstejä täydentävänä ja havainnollistavana ratkaisuna, jonka avulla oppilaat pystyvät liittämään teorian tiedon osaksi omaa arkeaan.

”Ympärsä ollaan katottu, vaikka että millon tänä keväänä muuttolinnut on tulleet Suomeen ja onko ne sit ajoissa vai myöhässä sen kirjan tekstin pohjalta. Ja sit ollaan mietitty, mikä siihen sit ehkä vaikuttaa ja mitä ne oppilaat siitä on niinku itse ajatellut” H3

Myös kielitietoinen oppiminen mediatekstejä hyödyntämällä oli usein esillä opettajien kuvauksissa. Kielitietoisuutta lähestyttiin kulttuurisen moninaisuuden ja eettisten kysymysten näkökulmasta etenkin uskonnon opetuksessa. Opettajat kuvasivat muun muassa eri uskontokuntiin liittyvien ennakkoluulojen ja asenteiden tulevan esiin mediateksteihin liittyvässä keskustelussa. Kielitietoisuus näkyi opettajien vastauksissa yleensä kriittisen lukutaidon harjoitteluksena. Viidennen luokan opettaja (H6) korosti valitsemiensa tekstien herättämää keskustelua hyvänä tapana perehtyä oppilaille vieraaseen aiheeseen. Kuudennen luokan opettaja (H5) toi yhteiskuntaopin opetuksessa esille myös haastatteluissa tyypillisesti suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen liitettyjä monilukutaidon tavoitteita, kuten tekstin rakenteiden ja tavoitteiden tarkastelemista.

”Uskonossa jos tulee vaikka muslimien kuvia vastaan, niin sieltä luokasta tulee sellasta huutea aika helposti. Et vaikka ei mitään ihan rasismia, niin oppilaat on kuitenkin oppineet siihen, että huudellaan kun on jotain erilaista. Niin siihen sit keskustellaan sen kautta kriittisestikin, että hei come on, ei voida lähteä huutelee asiasta, jota me ei tiedetä ollenkaan. – mut se on mun mielestä kuitenkin jollain tapaa hyväkin tapa lähteä keskustelemaan siitä aiheesta.” H6

”Yhteiskuntaopissa ollaan katottu, et vaikka mainoksissa, millä tavalla pyritään vaikuttamaan ihmisiin ja niiden ostopäätöksiin –” H5

5.3 Haasteita mediatekstien käytössä monilukutaidon opetuksessa

Mediatekstien käyttöä monilukutaidon opetuksessa sävytti monilukutaidon ja oppiainneiden sisältötavoitteiden lisäksi erilaisten mediapalveluiden ja -materiaalien käyt-

töön liittyvät tekijät, kuten tekijänoikeudet ja muut eettiset kysymykset. Haasteet ilmenivät haastatteluaineistossa erityisesti opettajien huolena ja epätietoisuutena oppilaiden turvallisuudesta alati uudistuvissa ja laajenevissa mediaympäristöissä. Myös koulun ja kodin tottumukset, taidot ja valmiudet mediaympäristöissä toimimiseen tuotiin haastatteluissa usein esille. Omassa mediatekstien ja -palveluiden käytössään opettajat kokivat haasteelliseksi epäselvyyden eettisistä toimintatavoista muun muassa tekijänoikeuskysymyksissä.

5.3.1 Oppilaan turvallisuus mediaympäristöissä

Opettajat kuvasivat oppilaan turvallisuuteen liittyviä haasteita mediaympäristöissä etenkin medialähteiden luotettavuuden ja sosiaalisen median vaarojen näkökulmista. Medialähteiden luotettavuutta arvioidessa opettajat käsittelivät omaa ja oppilaiden mediaosaamista erillisinä kokonaisuuksina. Opettajat kuvasivat medialähteitä pääsääntöisesti luotettaviksi, kun he käyttivät niitä omassa opetuksessaan oppimateriaaleina. Oppilaiden medialähteiden käyttöä kuvattiin luotettavuuden näkökulmasta kuitenkin usein hankalaksi, sillä opettajat kokivat oppilaiden kyvyn arvioida tiedon luotettavuutta riittämättömäksi. Oppilaiden sosiaalisen median käytön haasteissa korostuivat sosiaalisen median palveluiden ikäraajat, lapsille sopimaton sisältö sekä mediatekstien vaikutus oppilaan mielipiteisiin. Erityisesti yksityisviestit ja kaupallinen sisältö olivat opettajien huolenaiheina oppilaiden sosiaalisen median käytössä.

Medialähteiden luotettavuus. Mediatekstien luotettavuudesta puhuttaessa opettajat vertailivat usein painettua ja sähköistä mediaa. Osa opettajista piti sekä painettuja että sähköisiä mediajulkaisuja yhtä luotettavina, mutta heistä jokainen mainitsi oppilaan olevan mediankäyttäjänä usein liian kokematon arvioimaan tiedon luotettavuutta tarpeeksi hyvin. Eräs opettajista (H3) korosti painetun median julkaisuprosessia luotettavuuden arvioimista helpottavana tekijänä, sillä tiedon julkaisu painetussa mediassa vaatii sähköistä mediaa enemmän aikaa. Hän kuvaili sähköisessä mediassa

julkaistavan tekstejä enemmän ja nopeammin, minkä vuoksi julkaisujen tiedot voivat olla vaillinaisia tai virheellisiä.

”No jos nyt aattelee ihan niinku sitä, että painettu teksti, niin siihen joudutaan investoimaan niinku aika paljon enemmän kun se viiään paperikoneen läpi ja jakelu ja myynti ja kaikki. Väitäsinkin, et se suodatin pitää olla paljon tiukempi ja sen tuottamiseen nähään enemmän vaivaa, kun sit taas nettiin niinku pusketaan jotakin nopeesti ja pakko vaan saada uutista maailmalle. Et ihan jo se syntyprosessi vaikuttaa, et joutuu niinku tarkemmin valikoimaan ja huolellisemmin punnitsemaan, et mitä julkastaan.” **H3**

Tiedonhaku mediaympäristöissä on myös tuottanut haasteita haastateltavien kuvauksissa mediatekstien käytöstä oppitunneilla. Ensimmäisen luokan opettaja (H1) kuvasi itsenäisen tiedonhaun aloittamisen olevan oppilaille usein epämieluisaa, minkä vuoksi oppilaiden löytäessä kiinnostavia mediatekstejä niiden luotettavuuden arvioiminen saattaa johtaa motivaation hiipumiseen. Opettaja kuitenkin mainitsee, että useimmiten oppilaat jatkavat tiedonhakua epäonnistumisista huolimatta. Hän painottaa, että usein oppilaat tekevät päätelmiä teksteistä kiinnostavien otsikoiden perusteella arvioimatta tekstin sisältöä ja tavoitteita tarkemmin.

”- ne on eka tosi vaikee saada innostuu löytämään yhtään mitään ja sitten kun ne löytää jotakin ja usein ne jutut on jotain mistä ne on ite tosi innostuneita ja silleen et tästä aiheesta mä tiän paljon ja sit ne löytää jonkun jutun, niin kauheen inhottava mennä siihen silleen et oikeesti sori, mutta tää ei välttämättä yhtään piä paikkaansa. - Kylhän ne varmasti vähän persoonasta riipuen jaksaa kuitenkin vähän ettiä uuestaan jotakin tietoo, mut sitten kun ehtii lukee vaan sen otsikon ja ne on heti silleen oi vitsi vähän siisti, et näinkö tää menee. -” **H1**

Opettajat toivat esille myös omien näkemysten tiedostamisen merkityksen opetuksen luotettavuutta pohtiessaan. He korostivat seuraavansa opetuksessaan opetussuunnitelman tavoitteita kannustaen oppilaita ilmaisemaan omia mielipiteitään. Ensimmäisen luokan opettaja (H2) kuvaa omien mielipiteiden tiedostamista ja puolueettomuutta eettisinä valintoina, joiden kautta hän haluaa kannustaa oppilaita analysoimaan tekstien taustoja ja tavoitteita yhdessä keskustellen. Tällöin oppilaat pääsevät tarkastelemaan tekstiä omista näkökulmistaan kehittämällä kriittistä lukutaitoaan.

”Vaikka mulla onkin omat mielipiteet vaikka politiikasta, niin mä en ikinä sitä sano suoraan niille oppilaille, että oishan sekin eettisesti aika kyseenalaista. Että katotaan sit yhdessä vaikka niitä taustoja ja tavoitteita, et ne tulee sit oppilailta iteltään ne asiat ja oppii olemaan vähän kriittisempi ja ei ehkä usko heti kaikkee, mitä lukee.” H2

Oppilas toimijana mediaympäristöissä. Opettajat toivat haastatteluissa esille haasteet oppilaiden toimijuudesta erilaisissa mediaympäristöissä niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Koulussa mediaympäristöissä toimimista kuvattiin usein opettajan ohjaamana oppimisprosessina, mutta haasteet tulivat esille erityisesti koulun ulkopuolisten tahojen järjestämässä projekteissa. Oppilaiden vapaa-ajan median käytön haasteet korostuivat sosiaalisen median palveluista puhuttaessa. Koulun ulkopuolisten tahojen järjestämässä projekteihin ja tapahtumiin liittyen opettajat toivat esille muun muassa kaupallisuuden ja tuotesijoittelun merkityksen oppilaan sekä heidän perheidensä mielipiteisiin. Opettajat kokivat myös ilmaistuotteiden edustavan kaupallisen median tekstejä. Esimerkiksi molemmat haastatteluun osallistuneet ensimmäisen luokan opettajat mainitsivat ensimmäiselle luokalle saapuvien oppilaiden saamien lippalakkien mahdollisen vaikutuksen oppilaiden huoltajien käsitykseen lippalakkeja jakavasta vakuutusyhtiöstä. Toinen ensimmäisen luokan opettajista (H1) toi esille myös hammashoitoon liittyvän koulun ulkopuolisen tahon järjestämän opetustilaisuuden, jossa järjestäjien edustaman hammasharjamerkin esilläolo sekä oppilaan tilaisuudesta saama hammasharja saattoi vaikuttaa oppilaan perheen ostopäätöksiin.

”- Ja sit mun mielestä joskus, ei siis mulla itellä, mut oli jonkun hammashoito- tai minkähän merkin se voisi olla. Mutta sieltä saatiin hammasharjatkin varmaan ja sit ekana pestiin hampaat silleen normisti ja sit sen jälkeen kun oli pesty, niin laitettiin suuhun semmonen tabletti, mikä värjää niinku ne mitä sinne on vielä jääny. Se oli oikein semmonen punanen, että se oikein hohti siellä, että aa no niin eipäs oookkaan tullu kunnolla pestyä. Ja sit pestiin silleen miten oli ne ohjeet ja otettiin aikaa et meni se kaks minuuttia. Ja en muista saiks sit uuden semmosen tabletin, että näki onko sitten puhtaat. - Et kyl siinä varmaan kun on sen hammasharjan saanu niin on luku se merkki, mutta ei silleen suoraa mainosta. Tai jos sitä näkee kaupassa, niin on silleen ”tää on hyvä, tällä lähti ne puhtaaks”.” H1

Oppilaiden vapaa-ajan sosiaalisen median käyttöä kuvaillessaan opettajat mainitsivat, että sosiaalisen median palveluille asetettuja ikärajoja ei noudatettu oppilaiden enemmistön keskuudessa juuri lainkaan. Usein opettajat toivat esille myös WhatsAppin käytön luokan keskinäisessä viestinnässä erityisesti etäkouluaikana, jolloin palveluiden ikärajoista huomauttaminen koettiin usein olevan ristiriidassa opetuskäytänteiden kanssa. Kuudennen luokan opettaja (H5) kuvasi, että oppilaiden sosiaalisen median käyttöä on hankala valvoa, erityisesti jos samoja palveluita käytetään myös osana opetusta.

”On ollu puhetta ikärajoista, mutta esim. just WhatsApp on ollu etäkouluaikaan tosi aktiivisessa käytössä ja ainakin ennen siihen tais olla jopa 16 vuotta se ikäraja. Niin on tosi vaikea sit valvoo tätä, että mihin niitä käytetään, jos ne vaikka on osana opetustakin” H5

Vaikka sosiaalisessa mediassa esiintyy useita uutismedian ja kaupallisen median tekstejä, opettajat kuvasivat oppilaiden sosiaalisessa mediassa tuottamaa sisältöä sekä heidän vastaanottamiaan kommentteja ja yksityisviestejä keskeisimmiksi sosiaalisen median käytön haasteiksi. Siitä syystä opettajat kertoivat sosiaalisen median tekstien tulleen osaksi kiusaamiseen liittyvää keskustelua koulussa. Kuudennen luokan opettaja (H5) kertoi olevansa huolissaan erityisesti oppilaiden saamista sopimattomista viesteistä sekä anonyyminä tapahtuvasta kiusaamisesta sosiaalisen median palveluissa. Toinen opettaja (H2) antoi esimerkin koulussa tapahtuneesta opettajaan liittyvästä kiusaamistapauksesta, minkä seurauksena opetuksessa korostetaan yhä enemmän sosiaalisessa mediassa toimimisen taitoja.

Sosiaalisessa mediassa valitettavan usein tosi moni oppilas saa esim. seksuaalissävyytteistä viestiä tuntemattomilta ja varmaan aikuisilta, et sellaset asiat huolettaa kans. Ja tietysti se, millanen temmellyskenttä se on niille kiusaajille. Että kun siel pystyy niin nimettömästikin tekemään niinku esimerkiks niissä Yolo-linkeissä ja näin. – Ja tietenkun kun näitä laittaa, niin tietysti siel on se joku pöllö porukka, joka sit laittaa niitä inhottavia viestejä ja sit se saaja sit pahottaa niistä mielensä. Et kyl siel on niin paljon kun on niitä hyviä juttuja niin on sit niitä pelottaviakin. Niin sekin huolettaa ja sitä yritetään käydä sit läpi koulussakin. – Et se some on tullu siihen mukaan kun puhutaan kiusaamisesta muutenkin. H5

Pahimmillaan tai ikävimmillään meillä se [somekiusaaminen] näyttäyty sillee et muun muassa meidän yhestä opettajasta tälleen etäkouluaikana, kun just opetettiin niin otettiin joku kuva-kaappaus sen naamasta ja tehtiin just joku ikävä meme. Ja se sit lähti leviämään et sit voi olla et just ei ymmärretä, miten siellä toimitaan. – Siitä sit keskusteltiin ja se oli niinku esimerkkinä, mitä voi käydä” H2

Opettajat pohtivat vastauksissaan myös sosiaalisessa mediassa julkaistun sisällön kautta vaikuttamista oppilaan näkökulmasta. Ensimmäisen luokan opettaja (H1) kertoi sosiaalisen median keskustelukulttuurin ja toimintatapojen olevan oppilaille usein tuntemattomia, jos niistä ei ole keskusteltu oppilaan kotona. Hän kuvasi etenkin negatiivisia tunteita herättävien julkaisujen usein kiehtovan sosiaalisen median palveluiden käyttäjiä, minkä vuoksi niitä voi olla hankala ohittaa. Kuudennen luokan opettaja (H3) puolestaan kertoi oppilaiden olevan tietoisia erityisesti kaupallisesta vaikuttamisesta sosiaalisessa mediassa. Hän kuitenkin lisäsi, ettei oppilailla välttämättä ollut riittäviä taitoja erottaa sosiaalisen median vaikuttajien aitoja mielipiteitä kaupallisesta sisällöstä. Myös muut opettajat toivat vastauksissaan esille, ettei mainoksen tunnistaminen ei yksin johtanut kriittisyyteen sen sisältöä kohtaan.

”Jos ei oo vaikka kotona keskusteltu, eikä sit ymmärrä miten siellä keskustellaan tai et miten siellä ollaan, nii koska kylhän sen tietää sit vaikka itekin, jos tulee vastaan vaikka joku tosi inhoittava video niin se sit kuitenkin kiehtoo jotenkin ja sit haluu kattoo uudestaan ja lisää. Niin sit niil ei välttämättä tuu et ei pysty laittaa niinku stopille sitä” H1

”Oppilaille on tosi tuttua, mitä kaupallinen yhteistyö tarkoittaa, mutta ne ei välttämättä osaa aina erottaa, mikä on näiden some-tyyppien omaa mielipidettä ja mikä sitten taas mainosta” H3

5.3.2 Opettajien mediatekstien käyttöön liittyvät tottumukset, taidot ja valmiudet

Mediatekstien käytön haasteina olivat usein myös käytännön kysymykset, kuten sopivien tekstien löytäminen sekä kodin ja koulun mediatottumukset. Mediamateriaalien mielekkään käytön haasteita lähestyttiin opettajien kuvauksissa tekijänoikeuksiin ja muihin mediamateriaalien hankintaan liittyvien epäselvyyksien kannalta. Kodin ja koulun vastuut mediataitojen opetuksessa olivat opettajille usein hankala erottaa toisistaan, sillä sekä opettajien että oppilaiden perheenjäsenten valmiuksia opettaa mediassa toimimisen taitoja pidettiin hyvin eritasoisina.

Mediamateriaalien mielekäs käyttö opetuksessa. Opettajat pitivät opetukseen sopivien mediatekstien löytämistä ajoittain haasteellisena ja toivat usein esille, että tutut ja usein käytetyt materiaalit voivat oppimateriaalien monipuolistamisen sijaan jopa yksipuolistaa opetuksen tekstimaailmaa. Tällöin mediatekstien käyttö ei ole välttämättä mielekäästä ja pedagogisesti perusteltua, vaikka opettajien pyrkimys on tarjota vaihtelua perinteisiin materiaaleihin. Kolmannen luokan opettaja (H4) tuo esille tarpeen opetukseen soveltuvien mediamateriaalien kokoamiselle monipuolisten mediatekstien käytön helpottamiseksi. Mediatekstien valintaan vaikuttivat myös vahvasti luokan oppilaiden yksilölliset kokemukset, kuten erään opettajan (H1) kuvauksessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden reaktiosta muiden oppilaiden innostukseen.

”Se mediamateriaalien kirjo on kuitenkin niin laaja, että olis hyvä, että joku kokoais niitä niin, että jokaisen opettajan ei tarvii tehdä sitä samaa etsintätyötä, vaan vois sit löytää ne oikeesti hyvät ja sopivat materiaalit” H4

”- tuli just mieleen et vaikka just näiden maahanmuuttajien kanssa, mitä ei ite ollu tajunnu, niin ei oo mulle käyny mut tääl koulus oli silleen että toiset oli tosi innoissaan jostain lentokonejuttusta, mut moni maahanmuuttaja oli sit ihan järkyttynyt, et mikä homma. Se selvis sit myöhemmin, että olivat sitten kotona joutuneet aina suojautumaan, kun tuli lentokone. Niin sen selittäminen niille muille luokkalaisille, et kylhän ne näki et noi on nyt ihan peloissaan, mut miten sä selität, et toinen on oikeesti joutunu pelkää et tuleeks sieltä nyt joku pommi tai jotain. Et ei pelkästään se, että eläytyy vaikka videoon, niin kun joutuu oikeesti kohtaamaan, niin se kyllä varmasti kuormittaa niitä lapsia.” H1

Toisena mediatekstien mielekkääseen käyttöön liittyvänä haasteena opettajat nostivat esille tekijänoikeuksiin liittyvät epäselvyydet, jotka saattoivat rajoittaa opettajien mielestä hyödyllisten materiaalien käyttöä. Asenteet tekijänoikeuskäytänteitä kohtaan vaihtelivat opettajien välillä, mutta vastauksia yhdisti epävarmuus mediatekstien eettisestä käytöstä. Kuudennen luokan opettaja (H3) kuvasi tekijänoikeuksiin suhtautumista humoristisesti piittaamattomuutena, mutta täsmensi käyttävänsä ja kannustavansa myös oppilaitaan käyttämään tekijänoikeusvapaita materiaaleja. Hän kuitenkin koki, että tekijänoikeuksiin liittyvät epäselvyydet rajoittaisivat opetusta, jos niihin kiinnitettäisiin liikaa huomiota. Viidennen luokan opettaja (H6) jakaa kokemuksen tekijänoikeuksien epäselvyyksistä opetuksen rajoittajina muun muassa YouTube -videoiden käytössä.

”Tekijänoikeuksista ei piitata pätkäkään (nauraa), sanotaan näin ihan rehellisesti. Googlen kuvahaussa mä joskus käytän sitä CC-suodatinta. Tai kun oppilaat tekee Wordilla tai Power-poinilla jotain, niin siinä on oletuksena se Bingin kuvahaku, että sen verran kyllä. Mutta sanotaan näin, niin se on muuten todella vähäistä, mitä siihen asiaan kiinnitetään huomiota. Et jos jotain haluaa näyttää, niin me sitten kyllä näytetään.” H3

”Kyllä se musta on koko aika epäselvää, että mitä saa näyttää. Jos nyt lähtis tosi voimakkaasti tulkitsemaan kaikkia Teosto-sääntöjä, niin kyl munkin pitäis jättää varmaan moni asia näyttämättä. YouTube on esimerkiksi aika vaikee, en mä vaan meinaa ymmärtää, mitä mä saan käyttää ja mitä en. Ja sen antaa sitten itelleen anteeks, että käyttää mieluummin kun ei käytä. Et en tiedä, kuinka moni opettaja pystyis tekee tätä työtä niin, että se menis Teosto-oikeudellisesti ihan just oikein.” H6

Kodin ja koulun vastuut mediataitojen opetuksessa. Kuvaukset kodin ja koulun tehtävistä mediataitojen opetuksessa sisälsivät paljon tilannekohtaisia haasteita. Haastatellut opettajat kokivat omat mediataitonsa hyviksi tai melko hyviksi, mutta ilmaisivat myös alati muuttuvien mediapalveluiden ja -trendien heikentävän opettajan mahdollisuuksia pysyä mukana kaikissa median ilmiöissä. Opettajien mielestä vastuiden tulisi jakautua kodin ja koulun välillä tasaisesti kuitenkin painottaen, että erityisesti oppilaiden perhetilanne saattoi vaikeuttaa mediataitojen oppimista kotioloissa. Myös puutteelliset media- ja tietotekniikkataidot haastoivat median hyödyntämisestä monilukutaidon kehittämisen tukena sekä koulussa että oppilaan kotona. Kolmannen

(H4) ja kuudennen (H5) luokan opettajat totesivat median käyttötottumusten olevan perheissä erilaisia, minkä vuoksi opettajan vastuu mediataitojen opettamisesta ulottuu pelkästään koulussa käytettäviin mediateksteihin ja -palveluihin.

"Mun mielestä se on molempien [kodin ja koulun] vastuulla, että ei me opettajatkaan voida ihan kaikkea opettaa. Eikä sit tiedetä, miten kotona käytetään näitä medioita, kun sekin voi olla niin erilaista eri perheissä" H4

"Mediataidot on sit opetuksessa osana sitä monilukutaitoa, että sit kodilla on tietty vastuu puuttua heidän lapsen median käyttöön siellä kotona." H5

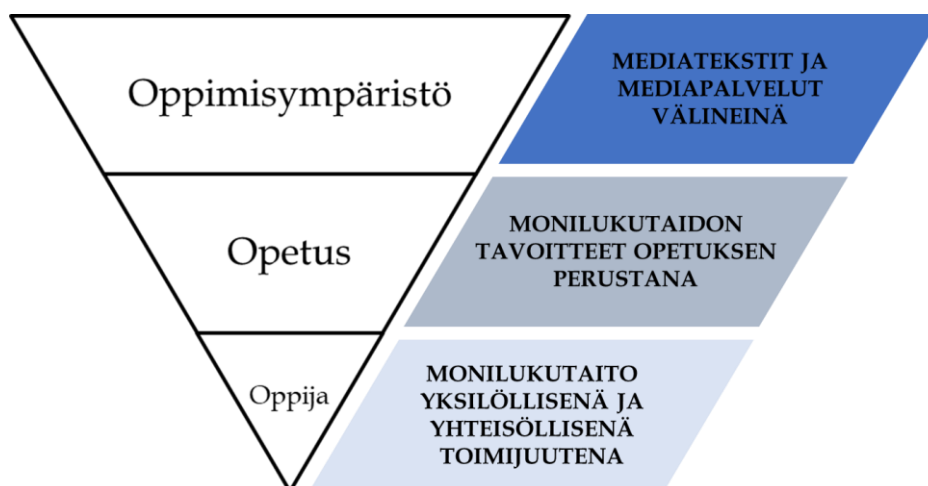
Ensimmäisen luokan opettaja (H1) mediataitoihin liittyviä haasteita sellaisten opettajien näkökulmasta, joiden median käyttö on vähäistä. Opettaja viittasi ilmauksessaan erityisesti "uuden median" käyttöön, kuten internet-lähteisiin ja sosiaaliseen mediaan.

"Mulla on omasta mielestä hyvät taidot toimia siellä mediassa, mutta en tiiä sitten, miten vaikka jotkut vanhemmat opettajat tai sellaset, jotka ei oo niinku sit niin paljon tarvinnut käyttää niin en tiiä, miten ne sit kokee sen oman osaamisen" H1

6 POHDINTA

6.1 Oppilaan toimijuus monilukutaidon opetuksen ytimessä

Opettajien kuvaukset mediatekstien käytöstä monilukutaidon opetuksessa mukailivat vahvasti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) asetettuja laaja-alaisen oppimisen tavoitteita. Medialukutaitoa pidettiin monilukutaidon osa-alueena, minkä vuoksi opettajat korostivat mediatekstien käytön tärkeyttä monilukutaidon tavoitteiden saavuttamisen tukena. Mediatekstit nähtiin monilukutaidon opetuksessa oppimateriaalien ja oppimisympäristöjen rikastuttajina, jotka toivat opetukseen uudenlaisia tapoja kehittää oppilaan kielitietoisuutta sekä tukea oppimisen autenttisuutta (ks. kuvio 5). Opetuksessa monilukutaidon tavoitteet ohjasivat opetuksen suunnittelua ja toteutusta oppiaineiden sisältötavoitteiden rinnalla edistään oppilaiden toimijuutta mediatekstien tulkinnassa, arvioinnissa, tuottamisessa sekä mediaympäristöissä toimimisessa.



KUVIO 5 Mediatekstit osana monilukutaidon opetusta.

Myös monilukutaidon opetukseen liittyvissä tutkimuksissa on korostettu oppilaan roolia oppimisprosessissa aktiivisena toimijana. Esimerkiksi Luukka (2013) ja Kupiainen (2019) kuvaavat monilukutaidon opetuksen olevan pedagoginen muutos, jossa oppimisen pääpaino on siirtynyt oppiainesisältöjen hallinnasta toiminnalliseen ja yhteisöllistä vuorovaikutusta korostavaan oppimiseen. (Kupiainen 2019, 24–26; Luukka 2013.)

Mediateksteillä monipuolisempaa monilukutaitoa. Opettajat kuvasivat mediatekstien laajentavan opetuksen tekstiympäristöjä ja monipuolistavan oppimateriaaleja lisäten oppilaiden mielenkiintoa ja motivaatiota myös oppiaineiden sisällöllisten tavoitteiden saavuttamiseen. Eri oppiaineiden opetuksessa mediatekstien rooli vaihteli oppimisen kohteista oppimisen välineiksi. Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa mediatekstejä pidettiin usein itseisarvoisina tarkastelun kohteina, kun taas muissa oppiaineissa mediatekstien sisällöllinen merkitys korostui. Mediatekstit ilmensivät opetuksessa myös oppiaineiden kielellisiä erityispiirteitä ja esitystapoja, joiden aktiivisella tarkastelulla opettajat pyrkivät luomaan oppimista tukevia pedagogisia oppimisympäristöjä (ks. Piispanen 2008). Opettajat kuitenkin painottivat mediatekstien ja -palveluiden toimivan opetuksessa oppimateriaalien ja oppimisympäristöjen asemassa, eikä niiden käyttöä nähty itsessään takeena monilukutaidon kehittymiselle. Myös Pohjavirta ym. (2009) sekä Sulkunen ja Saario (2020, 42–47) tuovat esille mediatekstien, -palveluiden ja -välineiden käytön tavoitteellisuuden merkityksen mielekkään oppimiskokemuksen rakentamisessa.

Taidot tulkita, arvioida ja tuottaa mediatekstejä sekä toimia mediaympäristöissä esiintyivät kaikkien opettajien kuvauksissa mediatekstien käytöstä oppimisen tukena ja mahdollistajana. Samat tavoitteet esitellään opetussuunnitelmassa (POPS 2014) monilukutaidon sekä siihen perustuvan Uudet lukutaidot -kehittämishjelman medialukutaidon kuvauksissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021). Mediatekstien tuottami-

seen liittyvät taidot ylittivät oppiainerajoja opettajien kuvauksissa eniten ja niitä pidettiin oppilaiden luokka-asteesta riippumatta etenkin luovan ilmaisun ja vaikuttamisen välineinä. Tutkimusaineistossa esiintyi useita oppilaiden tuottamia uutismedian, kaupallisen median ja sosiaalisen median tekstejä, joista yleisimmin mainittiin mainokset. Usein suomen kielen ja kirjallisuuden oppitunneilla opeteltavat mediatekstien tulkinnan ja arvioinnin taidot tuotiin taito- ja taideaineiden tunneilla sekä monialaisissa kokonaisuuksissa osaksi opetusta ikään kuin pohjana tekstien tuottamiselle. Yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja ”faktatiedon” välittämiseen pyrkiviä mediatekstejä tarkasteltiin ja tuotettiin 1–2 vuosiluokalla erityisesti ympäristöopissa, kun taas vuosiluokilla 3–6 ne esiintyivät aineistossa useimmiten yhteiskuntaopissa.

Mediaympäristöissä toimimisen taitoihin liitettiin opettajien ilmauksissa usein luotettavan tiedon etsimiseen, kiusaamisen ehkäisyyn ja keskustelukulttuurin liittyviä tavoitteita. Opettajat pitivät erityisesti kaupallisen vaikuttamisen tunnistamista tärkeänä taitona mediatekstejä tarkastellessa ja tuottaessa sekä mediaympäristöissä toimiessa. Kaupallisuuden tunnistaminen on läsnä myös Sharen (2010) esittelemässä mediatekstien käytön viidennessä peruselementissä, jossa mediatekstit nähdään lähtökohtaisesti voittoa tavoittelevien mediapalveluiden julkaisuina.

Kielitietoinen yhteisö ja yksilö mediaympäristöissä. Kielitietoisuus toimi opettajien kuvauksissa perusteena mediatekstien käytölle sekä mediaympäristöissä toimimiselle. Opettajien vastauksissa korostuneet vastuullisuus ja eettiset kysymykset näkyvät opetussuunnitelmassa (POPS 2014) kulttuurisena ja kriittisenä lukutaitona. Kulttuurinen lukutaito näyttäytyi aineistossa erilaisten mediasisältöjen soveltuvuuden arvioimisena sekä todenperäisen ja puolueettoman lähestymistavan etsimisena. Opettajien kuvaukset kulttuurien kohtaamisesta, kiusaamisesta ja sosiaalisen median trendeistä olivat hyviä esimerkkejä kulttuurisen lukutaidon kehittämisestä koulukontekstissa. Kriittisen lukutaidon merkitys painottui läpi tutkimusaineiston ja se yhdistettiin usein suoraan monilukutaitoa ilmentäväksi tekijäksi. Erilaisten kulttuurien ja

uskonnollisten ryhmien jäsenyys näyttäytyi oppilaille yhteiskunnallisessa vuorovai-
kutuksessa syntyneiden näkemysten kautta. Opettajien kuvaama ”me vastaan muut”
-asetelma luokan keskusteluissa ilmensi oppilaiden kokemusta erilaisten yhteisöjen
jäsenyydestä. Opettajat ohjasivat keskustelua pyrkien korostamaan kielivalinnoillaan
tasavertaisuutta ja neutraaliutta, kun aiheet olivat oppilaille tuntemattomia, mutta
saattoivat sisältää sävyiltään negatiivisia ennakko-oletuksia. (Luukka, Mård-Miettinen
& Nikula 2019.)

Oppilaan oman kielitietoisuuden kehittäminen korostui opettajien erityisesti kie-
lillisen ja kulttuurisen identiteetin rakentamisena. Ropon (2015, 30–37) esittelemät
kognitiivisen, narratiivisen ja diskursiivisen identiteetin rakentumisen prosessit näyt-
täytyivät aineistossa toimintatapojen valintana. Opettajat pyrkivät tukemaan oppilaan
kognitiivisen identiteetin kehittymistä kriittisen ajattelun ja tiedon luotettavuuden ar-
vioinnin näkökulmista. Yhteisölliset toimintatavat, kuten luokan yhteinen keskustelu
ja ryhmissä työskenteleminen nähtiin usein oppilaan ajattelua avartavina työskentely-
muotoina. Narratiivinen identiteetti korostui opettajien kuvauksissa mediatekstien il-
miölähtöisenä analysoimisena, jolloin oppilaan omat ajatukset ja mielikuvat toimivat
merkitysten luojina sekä tekstien tavoitteiden selittäjinä. Diskursiivinen identiteetti
näkyi luokan toiminnassa yhteisöllisyytenä ja kannustamisena, mutta myös yhteisöjen
jäsenyyden ohjattuna tarkasteluna.

Vastuut ja valmiudet median käytössä. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat
kokivat omat mediataitonsa hyväksi ja kertoivat niiden helpottaneen mediatekstien
käyttöä monilukutaidon opetuksessa. He kuitenkin painottivat, etteivät esimerkiksi
vanhemmat opettajat välttämättä olleet kokeneita mediankäyttäjiä, minkä vuoksi me-
diatekstien käyttö monilukutaidon opetuksessa saattoi heidän osaltaan jäädä yksipuo-
liseksi tai vähäiseksi. Myös tekijänoikeuksiin liittyvät epäselvyydet koettiin opettajien
keskuudessa mediatekstien käyttöä rajoittaviksi ja haastaviksi. Opettajat toivat esille

myös huolensa oppilaiden riittämättömistä valmiuksista arvioida tiedon luotettavuutta erityisesti medialähteiden käytössä.

Mediaan liittyvistä haasteista kertoessaan opettajat kuvasivat etenkin huoltaan oppilaiden turvallisuudesta mediaympäristöissä. Esimerkiksi lapsille sopimaton sisältö, kiusaaminen ja seksuaalissävytteiset viestit sosiaalisessa mediassa nähtiin suurina riskeinä. Oppilaiden vapaa-ajan median käytön valvomista opettajat pitivät heidän toimestaan mahdottomana, minkä vuoksi vastuu mediakasvatuksesta koulun ulkopuolella pitäisi heidän mielestään olla huoltajien vastuulla. Myös opetussuunnitelmassa (POPS 2014) koulun ja kodin yhteistyötä kuvataan oppilaan oman kehitystason ja tarpeiden mukaisen opetuksen toteuttamisen kannalta välttämättömäksi.

6.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseni tulokset avaavat opettajien näkemyksiä mediatekstien käytöstä opetussuunnitelman perusteissa asetettujen monilukutaidon tavoitteiden saavuttamisessa. Tulokset kuvaavat opetussuunnitelman laaja-alaisten tavoitteiden toteutumista opettajien käytännön työssä ilmentäen tutkimukseen osallistuneiden opettajien tapoja käyttää opetussuunnitelmaa opetuksensa pohjana. Tutkimus on toteutettu noudattaen hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, minkä vuoksi sitä voidaan pitää luotettavana. Tutkimusprosessi on ollut avoin ja tutkimukseen osallistuneilla on ollut mahdollisuus jäädä pois tutkimuksesta halutessaan milloin tahansa. (TENK 2019.) Tutkimukseni osallistujamäärä oli vähäinen ja aineiston analyysissä käytettiin laadullisia menetelmiä, minkä vuoksi tuloksia ei voi yleistää sellaisenaan.

Tutkimukseni tuloksia voidaan kuitenkin hyödyntää pohjana syventävälle jatkotutkimukselle media- ja monilukutaitoon liittyvissä ilmiöissä. Mahdollisia jatkotutkimusaiheita voisivat olla mediatekstien käytön havainnointi monilukutaidon opetuksessa sekä media- ja monilukutaidon tavoitteiden esiintyminen lapsille suunnatuissa mediajulkaisuissa. Myös matemaattisten aineiden monilukutaitoon olisi kiinnostavaa

syventyä jatkotutkimuksessa. Erityisen kiinnostavaa olisi tutkia, nimeävätkö opettajat matemaattisiin aineisiin liittyviä monilukutaidon tavoitteita, jos vastaava tutkimus toteutettaisiin suuremmalla osallistujamäärällä. Mediatekstien skaalan ollessa valtava olisi myös tarpeellista selvittää, millaiset mediatekstit sopivat monilukutaidon opetukseen parhaiten sekä mitkä tekijät edistävät oppilaan medialukutaitojen kehittymistä. Olisi myös hyödyllistä tutkia, vastaavako oppilaiden medialukutaito opetus- ja kulttuuriministeriön (2021) Uudet lukutaidot -kehittämishjelman hyvän osaamisen kuvauksia.

Tutkimukseni tuloksissa ilmenneitä haasteita voitaisiin myös käyttää jatkotutkimusten pohjana. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista selvittää, onko kokemus valmiiksi koottujen oppiainekohtaisten mediamateriaalien vähäisyydestä opettajien keskuudessa yleistä ja millä tavoin tietoisuutta valmiista mediamateriaaleista voitaisiin laajentaa. Lisäksi voisi selvittää, ovatko esimerkiksi Opetushallituksen Linkkiapajan verkko-oppimateriaalit, Kopiraittilan tekijänoikeusteemaiset verkko-oppimateriaalit tai muut opetuksen tueksi kootut materiaalipankit opettajille tuntemattomia tai vaikeakäyttöisiä. Myös opettajien tekijänoikeuskysymyksiin liittyvää epävarmuutta ja epätietoisuutta voisi tutkia omana tutkimusaiheenaan selkeiden ja ymmärrettävien linjausten luomiseksi.

LÄHTEET

- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. 2017. Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja (e-kirja). Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 2014. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Haettu 20.05.2021 osoitteesta: <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedonhankinta/>
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2010. New Media, New Learning. Teoksessa D. R. Cole & D. L. Pullen (toim.) Multiliteracies in Motion. New York: Routledge, 87–104.
- Deroo, M. & Ponzio, C. 2021. Fostering Pre-Service Teachers' Critical Multilingual Language Awareness: Use of Multimodal Compositions to Confront Hegemonic Language Ideologies. *Journal of Language, Identity & Education*.
- Folkestad, G. 2006. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education* 23(2). Cambridge: Cambridge University Press, 135–145.
- Heikkinen, V. 2012. Teksti. V. Teoksessa Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) Genreanalyysi - tekstilajituntemuksen käsikirja. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisu 169. Helsinki: Gaudeamus, 59–66.
- Helsingin Sanomat 2021. HS Lasten Uutiset. Sanoma Media Finland Oy. Haettu 30.08.2021 osoitteesta: <https://www.hs.fi/lastenuutiset/>
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.
- Juntunen, M-L. 2011. Liike, rytmi ja musiikki: Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. E. Anttila (toim.) Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja

- risteytyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisuja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 57–74.
- Kalliala, E. & Toikkanen, T. 2012. Sosiaalinen media opetuksessa. 2. uudistettu painos. Helsinki: Finn Lectura.
- Kujanpää, O. 2019. Tekniikkaa, sosiaalisuutta ja luovuutta - uusi kirjoittaminen opetuksen eheyttäjänä. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen 2019 (toim.) Monilukutaitoa oppimassa. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2019(2). Helsinki: Opetushallitus, 64–69.
- Kupiainen, R. 2019. Monilukutaidon pedagogiikan lähtökohtia. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen 2019 (toim.) Monilukutaitoa oppimassa. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2019(2). Helsinki: Opetushallitus, 22–31.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? T. Kaartinen (toim.) Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 13–24.
- Lauerma, P. 2012a. Kieli. V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) Genreanalyysi - tekstilajituntemuksen käsikirja. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus, 51–54.
- Lauerma, P. 2012b. Tekstityyppi. V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) Genreanalyysi - tekstilajituntemuksen käsikirja. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus, 67–69.
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. 2017. Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. N. Lilja, E. Luukka & S. Latomaa (toim.) AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä: AFinLA, 12–30. Haettu 16.01.2021 osoitteesta:
<https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742>
- Lilja, N., Mård-Miettinen & Nikula, T. 2019. Luokkahuone kielipoliittisena ja kielikoulutuspoliittisena tilana. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S.

- Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka*. Tampere: Vastapaino, 175–198.
- Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 12/2013. Haettu 03.02.2021 osoitteesta:
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42865/1/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi.pdf>"
- Mikkonen, K. 2012. Multimodaalisuus ja laji. V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi - tekstilajituntemuksen käsikirja*. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus, 296–308.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 432–445.
- O'Halloran, K. L. 2014. The language of learning mathematics: A multimodal perspective. L. C. Wilkinson (toim.) *The Journal of Mathematical Behavior* vol. 40 (2015), 63–74.
- Ojaranta, A. 2019. Informaatio työvälteenä lukio-opetuksessa. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen 2019 (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa*. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2019(2). Helsinki: Opetushallitus, 114–119.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021. *Uudet lukutaidot -kehittämishjelma*. Oikeus oppia -kehittämishjelman osa (2020–2022). Haettu 23.05.2021 osoitteesta:
<https://www.uudetlukutaidot.fi>
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman e-perusteet (POPS 2014)*. Haettu 01.01.2021 osoitteesta:
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>

- Opetushallitus 2021. Tekstilaji opetuksessa. Verkkoartikkeli. Haettu 01.05.2021 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tekstilaji-opetuksessa>
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö - oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Kasvatustieteen väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Haettu 08.12.2021 osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1>
- Pohjavirta, H.; Sundström-Pulliainen, M. & Wickman-Viitala, T. 2009. Sosiaalisen median käyttö opetuksessa – kokemuksia opettajien ja opiskelijoiden valmiuksista. Opettajan koulutuksen kehittämishanke. Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Quesada, A. 2004. *Project SMARTArt: A Case Study in Elementary School Media Literacy and Arts Education*. Center for Media Literacy (CML). Haettu 21.07.2021 osoitteesta: https://www.medialit.org/sites/default/files/SmartArt_casestudy.pdf
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Ropo, E. 2015. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 26–47.

- Ropo, E., Sormunen, E. & Heinström, J. 2015. Identiteetti ja informaatiolukutaito oppimisen ja opetuksen haasteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 9–16.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Räsänen, M. 2019a. Monilukutaito - laajasta kulttuurikäsitteestä laajaan tekstikäsitteeseen. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen 2019 (toim.) Monilukutaitoa oppimassa. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2019(2). Helsinki: Opetushallitus, 17–20.
- Räsänen, M. 2019b. Visuaalista kulttuuria monilukemassa. M. Harmanen & M. Hartikainen 2019 (toim.) Monilukutaitoa oppimassa. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2019(2). Helsinki: Opetushallitus, 83–90.
- Rättyä, K. & Kulju, P. 2018. Kielitietoisuutta kielentämällä - kieliopin tehtävätyyppien kehittäminen. *Ainedidaktiikka* 2(1). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, 59–74. Haettu 03.02.2021 osoitteesta: <https://journal.fi/ainedidaktiikka/article/view/68750/32823>
- Share, J. 2010. Voices From the Trenches. Elementary School Teachers Speak about Implementing Media Literacy. Teoksessa K. Tyner (toim.) *Media Literacy: New Agendas in Communication*. New York: Routledge, 53–75.
- Shore, S. & Rapatti, K. 2019. Tekstit ja tekstilajit aineenopetuksessa - Genrepedagogiikalla monilukutaitoa. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen 2019 (toim.) Monilukutaitoa oppimassa. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2019(2). Helsinki: Opetushallitus, 58–63.
- Sulkunen, S. & Saario, J. 2020. Monilukutaito eri oppiaineissa. S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.) *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 40–49.

- Tarnanen, M. & Kostiainen, E. 2020. Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) *Ilmiömäistä! – Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7–19. Haettu 21.05.2021 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202003032256>
- Tietoarkisto 2021. *Aineistohallinnan käsikirja*. Tampereen yliopisto. Haettu 10.05.2021 osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/>
- Toivola, M. 2019. *Matemaattisen osaamisen perusta on pystyvyyden tunteessa*. M. Harmanen & M. Hartikainen 2019 (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa*. Opetushallitus: *Oppaat ja käsikirjat 2019(2)*. Helsinki: Opetushallitus, 76–81.
- Tracy, S. J. 2016. *Qualitative research methods - Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden ennakoarviointi Suomessa*.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019*.

LIITTEET

Liite 1. Taustatietokysely

- Kuinka usein käytät uutismedian, kaupallisen median ja sosiaalisen median tekstejä opetuksessa?
- Minkä oppiaineen/oppiaineiden opetuksessa käytät useimmiten uutismedian, kaupallisen median ja sosiaalisen median tekstejä?
- Millä tavoin uutismedian, kaupallisen median ja sosiaalisen median tekstit tukevat monilukutaidon tavoitteita?

Mitä uutismedian tekstejä käytät opetuksessa?

- Sanomalehdet
- Uutisartikkelit verkossa
- Lasten uutiset
- Television uutislähetkset
- Radion uutislähetkset
- Muu(t): _____

Mitä kaupallisen median tekstejä käytät opetuksessa?

- Mainosjulisteet
- Mainokset nettisivustoilla
- Televisionmainokset
- Radiomainokset
- Yhteistyövideot/muu kaupallinen yhteistyö
(esim. somevaikuttajien mainostamat tuotteet/palvelut)
- Muu(t): _____

Mitä sosiaalisen median tekstejä käytät opetuksessa?

- Blogikirjoitukset
- Yhteisöpalvelujen sisältö (esim. Facebook, YouTube, TikTok, Jodel...)
- Luokan yhteinen verkkoviestintäkanava (esim. Google Classroom, Pedanet, Qridi...)
- Pikaviestipalvelut (Whatsapp ym.)
- Muu(t): _____

Valitse parhaiten mielipidettäsi kuvaava vaihtoehto kunkin väittämän kohdalla (viisiasteinen asteikko, täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä)

Väittämät:

- Mediatekstit ovat olennainen osa monilukutaidon opetusta
- Monilukutaito ja medialukutaito tarkoittavat minulle eri asioita
- Mediatekstien valinta opetuksen tueksi on minulle helppoa

- Mediatekstit ovat vahvasti läsnä myös vapaa-ajallani
- Koen omaavani hyvät taidot tulkita mediatekstejä
- Tekijänoikeuskysymykset hankaloittavat mediatekstien käyttöä opetuksessa
- Olen huolissani oppilaiden turvallisuudesta sosiaalisessa mediassa
- Oppilas on aikuista alttiimpi kaupallisen median vaikutteille (esim. mainokset)
- Uutismedian sisältö on usein oppilaalle sopimatonta
- Pidän painettuja mediatekstejä luotettavampana kuin digitaalisia mediatekstejä

Liite 2. Teemahaastattelurunko

1. Opettajien perusteita mediatekstien käytölle monilukutaidon opetuksessa

Miten käyttämäsi mediatekstit tukevat monilukutaidon tavoitteiden toteuttamista?

Millaiset mediatekstit soveltuvat monilukutaidon opetukseen parhaiten?

Mitkä monilukutaidon tavoitteet korostuvat erilaisissa mediateksteissä? (viitaten taustatietokyselyyn vastauksiin, tarkennuksia ja täsmennyksiä)

2. Mediatekstien käyttö eri oppiaineiden opetuksessa

Minkä oppiaineiden opetuksessa käytät mediatekstejä?

Millä tavoin monilukutaidon tavoitteet näkyvät mediatekstien käytössä eri oppiaineiden opetuksessa? (taustatietokyselyyn viitaten, konkreettisia esimerkkejä)

Miten mediatekstien käyttö eroaa eri oppiaineiden opetuksessa?

3. Mediatekstien käyttöön liittyvät haasteet

Mitkä asiat tai ilmiöt olet kokenut haastaviksi mediatekstien käytössä monilukutaidon opetuksessa?

Millaisia taitoja ja valmiuksia sinulta opettajana vaaditaan mediatekstien käyttöön liittyen?