

# **NUORTEN LUKUTAIDON EDISTÄMISEN DISKURSSIT HELSINGIN SANOMIEN MIELIPIDEKIRJOITUKSISSA**

Anni Hänninen  
Maisterintutkielma  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2023

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Anni Hänninen	
Työn nimi Nuorten lukutaidon edistämisen diskurssit Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2023	Sivumäärä 44 + liitteet
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten nuorten lukutaidon edistämisestä puhutaan julkisessa mediakeskustelussa. Lukutaitotutkimus painottuu usein koulukontekstiin, joten tämä tutkimus tuo uudenlaisen näkökulman ilmiön tutkimiseen tarkastelemalla lukutaitoon liittyviä käsityksiä mediassa. Lukutaidon kehittämisen tarve näkyy mediassa kannanottoina ja keskusteluna, joihin tässä tutkimuksessa pureudutaan kriittisen diskurssintutkimuksen ja uuden retoriikan keinoin. Lukutaidon edistämiseen liittyviä toistuvia puhetapoja selvitetään siis seuraavien tutkimuskysymysten avulla:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Mitä diskursseja lukutaidon edistämiseen kytkeytyy Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa?</li><li>2. Millaisesta argumentaatiosta lukutaidon edistämisen diskurssit rakentuvat?</li></ol> <p>Tutkimuksen aineistona on käytetty nuorten lukutaidon edistämiseen kantaa ottavia mediatekstejä, tarkemmin ottaen Helsingin Sanomissa julkaistuja mielipidekirjoituksia. Mielipidekirjoitukset on julkaistu alkuvuonna 2022 pian Kansallisen lukutaitostrategian julkaisemisen jälkeen. Aineistoa analysoidaan kriittisen diskurssianalyysin periaattein sekä uuden retoriikan analyttistä käsitteistöä hyödyntäen. Tällöin aineiston tekstilajipiirteet tulevat huomioiduksi myös metodologisesta näkökulmasta katsottuna.</p> <p>Tutkimuksen perusteella nuorten lukutaidon edistämiseen kytkeytyy neljä vallitsevaa diskurssia: <i>kirjallisuuden diskurssi</i>, <i>resurssien diskurssi</i>, <i>pedagogiikan muutoksen diskurssi</i> sekä <i>yhteistyön diskurssi</i>. Jokainen diskurssi rakentaa osaltaan nuorten lukutaidon edistämisen toistuvia puhetapoja julkisessa mediakeskustelussa. Diskursseja rakennetaan kielellisiä, rakenteellisia ja sanastollisia keinoja hyödyntävällä argumentaatiolla, mutta eniten hyödynnetään verbien modaalisuutta, adjektiivien superlatiivimuotoja, persoonapronomineja, vastakkainasettelua, auktoriteetteja, listauksia ja kielikuvia. Kansallista lukutaitostrategiaa voidaan luonnehtia mielipidekirjoitusten merkittäväksi taustadokumentiksi ja argumentaatiokontekstiksi, sillä strategian sisällöllisiä kiintopisteitä löytyy kaikista diskursseista. Tutkimus nivoutuu löydettyjen tulosten perusteella osaksi mediakontekstissa toteutettujen lukutaitotutkimusten jatkumoa.</p>	
Asiasanat kriittinen diskurssintutkimus, argumentaatio, lukutaito, mielipidekirjoitukset	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	



## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	1
1.1	Aihe ja merkitys.....	1
1.2	Aiempi tutkimus .....	3
1.3	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	6
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....	8
2.1	Kriittinen diskurssintutkimus .....	8
2.2	Uusi retoriikka.....	12
3	AINEISTO JA MENETELMÄT .....	15
3.1	Aineistona Helsingin Sanomien mielipidekirjoitukset.....	15
3.2	Menetelmänä kriittinen diskurssianalyysi .....	17
4	LUKUTAIDON EDISTÄMISEN DISKURSSIEN ANALYYSI .....	20
4.1	Kirjallisuuden diskurssi .....	21
4.2	Resurssien diskurssi .....	27
4.3	Pedagogiikan muutoksen diskurssi .....	31
4.4	Yhteistyön diskurssi .....	34
5	PÄÄTÄNTÖ.....	39
5.1	Tulokset .....	39
5.2	Pohdinta .....	43
	LÄHTEET.....	45

## LIITTEET

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Aihe ja merkitys

Maisterintutkielmassani selvitän, millaista keskustelua nuorten lukutaidon edistämisestä käydään mediassa ja millaisia asioita tai toimia keskustelussa nousee esiin lukutaidon edistämisen edellytyksinä. Suomessa on vankka lukutaidon opettamisen perinne, ja lasten ja nuorten lukutaito on ollut pitkään kansainvälisten tutkimusten ja arviointien mukaan maailman kärjessä. Lukutaidon asteittaista heikentymistä ja eriytymistä on kuitenkin havaittu tapahtuvan pitkällä aikavälillä esimerkiksi 2000-luvun alun tutkimustuloksiin verraten. (PIRLS 2021;PIRLS 2016; PISA 2018.) Tämä näkyy muun muassa vuonna 2018 valmistuneen PISA-tutkimuksen tuloksissa, joiden mukaan suomalaisten nuorten lukutaito on edelleen erinomaisella tasolla, vaikka lukutaito-osaamisen trendi onkin laajemmassa mittakaavassa katsottuna laskeva. Suomi sijoittui tutkimuksessa muiden OECD-maiden kanssa PISA-arvioinnin kärkisijoille. (PISA 2018, 20–21.) Lukutaidon heikkenemisen ilmiö on noussut esille mediakeskustelussa erityisesti näiden arviointien ja tutkimusten raporttien julkaisujen yhteydessä. Julkaisut ovat aiheuttaneet runsaasti kannanottoja ja keskustelua aiheesta uutisten, pääkirjoitusten ja mielipidekirjoitusten muodoissa (Riiali 2022; Hosseini 2022; Helsingin Sanomat 2022). Median kentällä toimivilla instituutioilla ja toimittajilla onkin valtaa luoda ja määritellä yhteiskunnallisen keskustelun puheenaiheita (Seppänen & Välvirronen 2012: 170), joten on tärkeää tutkia mediassa esille nousevia lukutaitokeskusteluun liittyviä merkityksellistämisen tapoja.

Tutkimukseni piirtää näkyviin lukutaidon määrittelyn suuntaviivoja mediakontekstissa. Tutkimukseni tuottaa merkittävää tietoa erityisesti siksi, että se jäsentää mediassa esiintyviä käsityksiä lukutaidosta. Toisin sanoen Helsingin Sanomissa julkaistut mielipidekirjoitukset tarjoavat mahdollisuuden tarkastella vakuuttamaan pyrkivien tekstien toistuvia puhetapoja julkisessa lukutaitokeskustelussa. Näin ollen tekstit ottavat kantaa lukutaidon edistämisen kannalta vitaaleihin asioihin ja toimiin, mutta samalla niistä välittyvät myös vallitsevat käsitykset lukutaidosta ja lukutaitotyöstä.

Lukutaitoa määritellään usein monipuolisen tekstien ymmärtämisen ja käytön lähtökohdista. Lukutaitoa voidaan tarkastella myös jatkuvana oppimisena, jota tapahtuu sekä yksilön että yhteisön tasoilla vuorovaikutteisesti ja johon kytkeytyy kriittisyys sekä ympäröivän kontekstin ymmärtäminen. (ks. PIRLS 2021; PIRLS 2016; Opetushallitus & Lukuliike 2021.) Tutkimukseni kehyksessä on siis mahdollista tarkastella sitä, millaisena ilmiönä lukutaito näyttäytyy käsitteen määrittelyn näkökulmasta.

Yhteiskunnan muutoksen ollessa nopeaa edellytetään yksilöiltä, yhteisöiltä ja kansakunnilta jatkuvaa uusiutumista (OECD 2020). Tämä tilanne koskettaa myös lukutaidon edistämistä: lukutaidon vaatimusten ja luonteen monipuolistuminen näkyy muun muassa sen määrittelyn ja lukutaitotutkimuksen paradigman muutoksessa (Hiidenmaa 2018: 159–160). Monipuolinen lukutaito on lähtökohta turvallisuudelle yhteiskunnalle, toimivalle demokratialle ja tasa-arvon toteutumiselle, joten tutkimukseni viitekehys on yhteiskunnallisesti merkittävä. Jokaisella lapsella, nuorella ja aikuisella on oikeus monipuoliseen lukutaitoon ja sen vahvistamiseen. (Opetushallitus & Lukuliike 2021; Tarnanen 2019.) Siksi aiheesta tehdyn tutkimuksen täytyy myös tarjota ajankohtaista tietoa ilmiön eri puolilta.

Vuonna 2021 julkaistu Kansallinen lukutaitostrategia 2030 (Opetushallitus & Lukuliike 2021) pyrkii vastaamaan edellä kuvattuun muutokseen määrittämällä suuntaaviivat lukutaitotyön lähitulevaisuudelle. Strategia on myös tutkimukseni viitekehyksessä merkittävä dokumentti, sillä tutkimukseni aineisto on kerätty pian strategian julkaisemisen jälkeen. Strategian perustana on monilukutaidon käsite, joka on integroitunut koulukontekstiin jo varsin hyvin (POPS 2014; LOPS 2021), mutta sen jäsenykset muissa yhteyksissä ovat jääneet vähemmälle. Monilukutaito määritellään Kansallisessa lukutaitostrategiassa kykyä monimuotoisten tekstien lukemiseen, ymmärtämiseen ja tulkintaan erilaisissa ympäristöissä ja erilaisten välineiden kautta. Monilukutaito perustuu puolestaan laajaan tekstikäsitteeseen, jonka mukaan tekstit eivät sisällä vain kirjoitettua kieltä, vaan myös puhuttua kieltä, ääntä, kuvaa ja muita audiovisuaalisia elementtejä. (Opetushallitus & Lukuliike 2021: 6, 10, 12.)

Tutkimukseni perustana on edellä mainittu laaja tekstikäsitteeseen. Monilukutaito kuvaisi käsitteenä osuvasti lukemisen moniulotteisuutta ja vallitsevan tekstiympäristön vaatimuksia, mutta pitäydyn nimittämään tutkimuksessani tekstien lukemista, ymmärtämistä ja tulkittamista lukutaidoksi. Käytän siis kyseistä käsitettä tutkimukseni raameihin nähden tarkoituksenmukaisesti. Pystyn näin ollen myös tarkastelemaan tutkimustavoitteideni mukaisesti sitä, onko monilukutaidon käsitteellä vielä paikka suomalaisessa mediakeskustelussa. Tutkimukseni merkitys korostuu erityisesti medioituneen yhteiskunnan kontekstissa, jossa medialla ja julkisella keskustelulla on painava osa tiedon luojana, välittäjänä ja jakajana (Seppänen & Väliaverron 2012: 170).

Pedagogisesta näkökulmasta katsoen tutkimukseni pyrkii valottamaan julkisesta keskustelusta kumpuavia merkityksellistämisen tapoja koulutukseen tiukasti kytkeytyvästä ilmiöstä: lukutaidon edistämisestä. Nykyajan tekstikäytänteiden vaatimuksia vastaava lukutaito ja sen harjoittelu näyttäytyvät vahvoina arvoina ja tavoitteina kansallisissa opetussuunnitelmissa laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista lähtien (POPS 2014; LOPS 2021). Lisäksi lukutaidon edistämistyölle kouluuyhteisöjen tasolla on määritelty selkeät toimintatavoitteet Kansallisessa lukutaitostrategiassa (Opetushallitus & Lukuliike 2021: 35) *Lukeva koulu 2030* -ohjelman toimenpidehdotuksissa. Lukutaitoa opetetaan ja sen kehittämistä jäsennetään siis tyypillisimmin koulukontekstissa. Toisaalta koululaitokset eivät ole yhteiskunnasta irrottautuneita toimijoita, vaan lukutaitoon liittyvät, koulumaailman ulkopuolelta kumpuavat käsitykset voivat heijastua kouluissa arjen tasolle asti esimerkiksi opetuksellisina ratkaisuin tai oppilaiden vaihtelevina asenteina (Barcelos & Kalaja 2011: 282; Aro 2009: 22). Siksi tämän tutkimuksen ytimessä on ajatus siitä, että lukutaitoa ja siihen liittyvää keskustelua on oleellista tarkastella myös koulukontekstin ulkopuolella. Lukutaitoa käytetään ja harjoitetaan yksilön näkökulmasta yhtäaikaisesti elämän kaikilla osa-alueilla, joten ilmiötä merkityksellistetään myös monissa eri yhteyksissä (Barton 2007: 53). Tarkoitukseni on siis tuottaa myös pedagogisesti merkittävää tietoa tuomalla yhteen nämä kaksi ulottuvuutta.

## 1.2 Aiempi tutkimus

Lukutaitoa tutkittu jo pitkään erilaisissa konteksteissa niin kansallisella kuin kansainvälisellä tutkimuskentällä (Lehti, Peltonen, Routarinne, Vaakanainen & Virsu 2018; Rogers & Schaenen 2013: 128). Näin ollen aiemmasta lukutaitotutkimuksesta on otettava huomioon oleellisin osa tämän tutkimuksen viitekehykseen nähden. Kansainvälisesti lukutaitoa on tutkittu 2000-luvulla diskurssitutkimuksen keinoin erityisesti kriittisen diskurssianalyysin painotuksilla yhä enenevässä määrin (Lewis 2006: 374; Rogers & Schaenen 2013: 121). Omaa tutkimustani pohjustavat kansainväliset tutkimukset (Nichols 2002; Rogers 2004; Rios 2019) keskittyvät selvittämään kriittisen diskurssianalyysin avulla muun muassa lasten lukutaidon kehittymistä vanhempien näkökulmasta, aikuisten käsityksiä lukutaidosta ja lukutaitokoulutuksesta sekä erilaisesta sosioekonomisesta taustasta tulevien näkemyksiä vallitseviin lukutaitodiskursseihin nähden.

Nichols (2002) tarkastelee tutkimuksessaan vanhempien esille tuomia merkityksellistämisen tapoja lastensa lukutaitoihin ja lukutaidon kehittämiseen liittyen. Haastattelututkimuksessa vanhempia pyydettiin kuvaamaan huomioitaan kolmen näkökulman avulla: omat lukutaitoon liittyvät kokemukset, nykyisessä kotiympäristössä

vallitsevat lukemiskäytänteet ja heidän lastensa lukeminen. Tutkimuksessa jäsennetään kriittisenä diskurssianalyysinä toteutettua analyyttistä tarkastelua erityisesti sukupuoli- ja sukupuolittuneiden käsitysten pohjalta, minkä perusteella aineistosta nousee esille yksilöllisyyden, oppijakeskeisyyden ja kehittymisen diskurssit. (Nichols 2002: 126.) Tutkimuksen keskeisenä tuloksena on myös se, että edellä mainittuja diskursseja merkityksellistetään eri tavoin riippuen kyseessä olevan lapsen sukupuolesta. Tyttöjen lukutaidot nähdään luontaisena osana lapsen kehitystä, kun taas poikien lukutaidot käsitellään lähtökohtaisesti haasteellisena tai epävarmana. Tämä ilmiö nousee esiin vahvasti myös erilaisissa yhteiskunnallisissa yhteyksissä muun muassa koulutuksessa, politiikassa ja kaupallisissa konteksteissa, joten lasten ja nuorten lukutaitoja koskeva kriittinen tutkimuksellinen tarkastelu tulee kohdistaa myös näihin ympäristöihin. (Nichols 2002: 141–142.)

Rogers (2004) selvittää tutkimuksessaan lukutaito-ohjelmiin ilmoittautuneiden aikuisten käsityksiä omakohtaisen oppimisen ja erilaisten oppimiskontekstien suhteesta. Haastattelututkimuksessa aihetta tarkastellaan seuraavien osien kautta: aiemmat ja nykyiset koulukokemukset, perheen ja lähiyhteisön kieli- ja lukemiskäytänteet sekä osallistuminen omien lasten koulutukseen (Rogers 2004: 275). Aineisto analysoitiin kriittisen diskurssianalyysin periaatteiden mukaisesti, minkä pohjalta esille nousivat lukutaidon ja oppimisen diskurssit sekä muuttuneet käsitykset omista oppimiskokemuksista. Tutkimus on osaltaan edistänyt lukutaitotutkimusta tarkastelemalla aikuisten käsityksiä lukutaidon kehittymisestä eri elämänvaiheissa lingvistisellä painotuksella. (Rogers 2004: 275.)

Riosin (2019) tutkimuksen keskiössä on puolestaan kaksi merkitsevää näkökulmaa julkiseen lukutaitokeskusteluun. Rios (2019: 86) asettaa tutkimuksessaan vastakkain hallitsevat sosiaalisesti tuotetut lukutaitodiskurssit sekä kriittisen tietoon perustuvan tarkastelun. Tutkimuksen ydinajatus on se, että edellä mainitussa vastakkainasettelussa on kyse kahdesta erilaisesta perspektiivistä lukutaitojen tarkastelussa. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla ihmisiä kahdesta sosioekonomisesti eriytyneestä kaupunginosasta Brasiliassa, minkä jälkeen aineistoa analysoitiin kriittisen diskurssianalyysin periaatteiden mukaisesti. Tutkimus osoittaa, että lukutaitoihin liittyvät käsitykset ja puhettavat ovat sidoksissa laajempaan sosiaaliseen kontekstiin. (Rios 2019: 86–87.) Haastattelujen perusteella lukutaitoihin kietoutuu seuraavat representaatiot: lukutaito työkaluna tiedonhankinnassa ja ongelmanratkaisussa, lukutaidon ja kulttuurisen tietouden rakentaminen koulussa sekä kirjoitetut tekstimuodot arvokkaimpana vuorovaikutuksen muotona (Rios 2019: 94). Haastateltavien kriittinen suhtautuminen kohdistuu puolestaan median valta-asemaan ja erilaisten tilanteiden suhteellisuuteen (Rios 2019: 99–100). Näin ollen voidaan sanoa, että Riosin (2019: 89–93) mainitsevat vallitsevat lukutaitodiskurssit, kuten alueellinen, paikallinen, vapaa-muotoinen ja institutionaalinen lukutaito, piirtyvät näkyviin tutkimuksen tuloksissa.



Tutkimuksen tulokset kiinnittyvät myös valtaan (Rios 2019: 105), joten edellä esitetyt näkökulmat ovat oleellisessa asemassa lukutaidon kehittämiseen tähtäävässä yhteiskunnallisessa keskustelussa.

Kaikki edellä mainitut kansainväliset tutkimukset lähestyvät lukutaidon tutkimista niin sanotusti ulkopuolisesta näkökulmasta ja tuovat esille koulukontekstin ulkopuolisen perspektiivin. Kotimaisella tutkimuskentältä tutkimukseni taustalla samasta näkökulmasta käsin vaikuttaa erityisesti Salla Huuskon (2017) pro gradu -tutkielma, jonka tutkimustulosten kautta oman tutkimukseni raamit ovat muodostuneet. Huuskon tutkimuksessa selvitettiin diskurssianalyysin avulla lukemiseen ja lukutaitoon liittyvää puhetta Helsingin Sanomissa ja verrattiin media-aineiston löydöksiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Yksi tutkimuksen tuloksista on heikentyneen lukutaidon diskurssi (Huusko 2017), jonka lähtökohdista lähdän liikkeelle omassa tutkimuksessani. Tällä hetkellä mediakeskustelussa lukutaidon heikkenemisen rinnalle on noussut vahvasti lukutaidon edistämiseen liittyviä teemoja. Tartun tähän omalla tutkimuksellani. Heikentyneen lukutaidon diskurssi voidaan siis nähdä myös nuorten lukutaidon edistämistä koskevan keskustelun taustalla, mutta omassa tutkimuksessani tarkastelu kohdistuu nimenomaisesti lukutaidon edistämisen ympärille kytkeytyvien puhetapojen tutkimiseen. Näin ollen sidon tutkimukseni jo olemassa olevaan, mutta lähdän syventämään ilmiötä ajankohtaan sopivalla, dynaamisella näkökulmalla.

Huuskon tutkielman lisäksi nuorten lukutaidon ilmiöitä mediakontekstissa on tutkinut Minna Sorri (2017) pro gradu -tutkielmassaan, jossa tarkasteltiin tyttö- ja poikalukijoiden representaatioita suomalaisissa uutisteksteissä. Sorrin (2017) tutkimuksen lähtökohtana on suomalaisnuorten lukutaidon merkityksellistämisen sukupuolituneisuus mediakontekstissa. Kriittiseen diskurssitutkimukseen ja feministiseen tutkimukseen nojaavassa analyysissä saatiin selville, että lukemisen vakiintuneet puhe-tavat koskevat ennen kaikkea sukupuolieron diskurssia (Sorri 2017: 116). Huomionarvoista on myös se, että Sorrin tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset Nicholisin (2002) tutkimuksen kanssa, vaikka tutkimuksellinen viitekehys on erilainen. Molemissa tutkimuksissa poikien lukutaitoon liitetään haastavuuden ja heikkouden merkityksiä, kun taas tyttöjen lukutaito nähdään onnistuneena ja luonnollisena asiana. Tämä toisteisuus muodostaa kiinnostavan taustan myös omalle tutkimukselleni.

Muutoin nuorten lukutaitoa koskeva suomalainen tutkimus keskittyy hyvin vahvasti koulukontekstiin, joten tutkimukselleni on lukutaitotutkimuksen kentällä selkeästi oma paikkansa. Nuorten lukutaitoa on tutkittu muun muassa opetussuunnitelmien näkökulmasta (Kauppinen 2010), koululaisten itsensä kokemana (Sääskilahti, Saviniemi & Palola 2020) sekä tulkitsevan lukutaidon lähtökohdista visuaalisessa kontekstissa (Kedra 2016). Lisäksi nuorten lukutaito on ollut arviointiin pohjautuvan tutkimuksen kohteena niin kansainvälisissä kuin kansallisessakin kontekstissa

(ks. Kauppinen & Marjanen 2019; PIRLS 2021; PIRLS2016; PISA2018). Näitä kaikkia tutkimuksia ja arvioita yhdistää kuitenkin vahva koulutuksellinen tai pedagoginen lähtökohta, joten pyrin tällä tutkimuksellani laajentamaan käsitystä nuorten lukutaidosta ja sen edistämisestä tuomalla tutkimuskentälle tuoreen näkökulman mediakontekstista.

### 1.3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää kriittisen diskurssitutkimuksen keinoin, miten nuorten lukutaidon edistämisestä puhutaan mediakeskustelussa. Tutkimukseni keskiössä ovat siis nuorten lukutaidon edistämistä koskevat mediatekstit, tarkemmin ottaen mielipidekirjoitukset. Vakuuttavuuteen pyrkivien mielipidekirjoitusten tarkastelun avulla pyrin tuottamaan tutkimuksessani tietoa myös siitä, millaisia odotuksia ja edellytyksiä lukutaidon edistämiseksi keskustelussa esiintyy toistuvasti. Jotta tutkimuksen tavoitteet ovat saavutettavissa, olen rajannut näkökulman ja aineiston palvelemaan tutkimukseni päämäärää. Näin ollen tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä diskursseja lukutaidon edistämiseen kytkeytyy Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa?
2. Millaisesta argumentaatiosta lukutaidon edistämisen diskurssit rakentuvat?

Ensimmäisen kysymyksen avulla pureudun mielipidekirjoituksissa esiintyviin diskursseihin eli toistuviin puhetapoihin, jotka koskevat nuorten lukutaidon edistämistä ja rakentavat osaltaan suuntaviivoja lukutaitotyölle julkisen keskustelun kontekstissa. Hyödynnän toistuvien puhetapojen selvittämiseen kriittistä diskurssianalyysia, jonka avulla argumentaatiota sisältävän tekstilajin analyttinen tarkastelu säilyttää kriittisen otteensa. Toisen kysymyksen tarkoituksena on syventää ensimmäistä keskittymällä tarkemmin mielipidekirjoitusten kielelliseen ainekseen ja argumentaation avulla rakennetun diskursiivisen sisällön jäsentämiseen. Näin ollen myös tarkasteltavan aineiston genre tulee huomioiduksi tutkimukseni kehyksessä.

Tutkimukseni lähtökohtana on siis vallitseva tilanne, jossa nuorten lukutaidon asteittaisen heikentymisen ja eriytymisen vuoksi tarvitaan konkreettisia keinoja suunnan kääntämiseksi kansallisesti, alueellisesti ja paikallisesti (Opetushallitus & Luku-liike 2021). Tämä konkreettisten keinojen tarve näkyy myös mediassa kannanottoina ja keskusteluna, joita tässä tutkimuksessa erityisesti tarkastelen. Tutkimukseni taustaletuksena on se, että mediassa esiintyy huolipuheen lisäksi lukutaidon edistämistyöhön liittyviä toistuvia puhetapoja, jotka osaltaan rakentavat mediakeskustelun kontekstissa myös koko lukutaitokäsitteen raameja.

Vaikka askelmerkit nuorten lukutaidon edistämiseksi seuraavaksi vuosikymmeneksi on hahmoteltu muun muassa Kansalliseen lukutaitostrategiaan (Opetushallitus & Lukuliike 2021), tutkimukseni tavoitteena on avartaa käsitystä ilmiön merkittävydestä koko yhteiskuntaa koskevassa kontekstissa ja tarjota kriittinen näkökulma aiheesta käytävän mediakeskustelun tarkastelemiseen. Tähän tehtävään ja tavoitteeseen tutkimukseni teoreettiseksi viitekehyyksiksi valitsemani kriittisen diskurssintutkimuksen periaatteet vastaavatkin mainiosti (ks. Lewis 2006: 374).

Tutkielmani rakenne on seuraavanlainen. Taustoitan seuraavassa luvussa tutkimukseni teoreettista viitekehystä, jossa yhdistyvät kriittinen diskurssintutkimus ja uusi retoriikka. Luvussa kolme esittelen tutkimusaineistoni sekä selvennän käyttämäni tutkimusmenetelmää tarkemmin. Lisäksi nostan esille tarvittavat, tutkimuksessa välttämättömät tutkimuseettiset näkökulmat. Luvussa neljä analysoin aineistoani tutkimuksen tuloksia sivuten. Lopuksi esittelen viidennessä luvussa tutkimukseni tulokset ja tarkastelen niitä kriittisesti aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen nähden. Lisäksi esittelen mahdollisia jatkotutkimusideoita ja päätän tutkielmani loppupohdintaan.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Nuorten lukutaidon edistämiseen kytkeytyvät vakiintuneet puhetavat ovat tutkimukseni keskiössä, joten tutkimukseni sijoittuu teoreettisesti vahvasti diskurssintutkimuksen kentälle. Tässä luvussa esittelen siis tarkemmin tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Erittelen ensin kriittisen diskurssintutkimuksen luonnetta erityisesti tutkimukseni näkökulmasta, minkä jälkeen kuvaan uuden retoriikan paikkaa osana tämän tutkimuksen teoriataustaa. Koska tutkimukseni tavoitteena on selvittää lukutaitokeskustelussa vallitsevia diskursseja argumentaatiolle perustuvan tekstiaineiston avulla, tarvitsen molempia tutkimussuuntauksia tutkimukseni tueksi.

### 2.1 Kriittinen diskurssintutkimus

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu diskurssintutkimuksen periaatteista, tarkemmin ottaen kriittisestä diskurssintutkimuksesta. Teorian ytimessä on ajatus kielenkäytöstä kontekstisidonnaisena toimintana (Solin 2012: 558). Tutkimukseni kehyksessä kielenkäytön kontekstina on julkinen mediakenttä ja journalistinen tekstiympäristö, jossa vaikuttamaan pyrkivät mielipidekirjoitukset on julkaistu. Toisena tärkeänä diskurssintutkimuksen lähtökohtana on ajatus kielestä todellisuuden rakentajana (Solin 2012: 558). Koska kyseessä on kuitenkin hyvin monipuolinen ja poikkitieteellinen tutkimusala, nostan seuraavaksi esiin ne näkökulmat, jotka vallitsevat vahvimmin tutkimukseni taustalla. Etenen näiden näkökulmien avulla kohti tutkimukseni tärkeintä käsitettä, diskurssia.

Nojaan tutkimuksessani erityisesti Fairclough'n lingvistiseen näkemykseen kriittisestä diskurssintutkimuksesta. Fairclough'n (1997: 76; 2015: 82) jäsenyyksen mukaan edelläkin mainittu kielenkäyttö, toisin sanoen jokainen yksittäinenkin teksti, rakentaa aina yhtäaikaaisesti sosiaalisia identiteettejä, sosiaalisia suhteita sekä tieto- ja

uskomusjärjestelmiä. Tämä tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että tutkimukseni keskiössä olevat tekstit ovat rakentuneet kerroksellisesti ja ne sisältävät moninaisia syyseuraussuhteita. Tutkimuksessani käsiteltävien journalististen tekstien kerroksellisuus muodostuu siis sisällöllisen aineksen toistuessa teksteistä toiseen. Kerroksellisuus luo tekstiin myös vakiintuneita puhetapoja (Fairclough 2015: 100), joita tämä tutkimus pyrkii selvittämään.

Tutkimukseni asetelma rakentuu julkisen mediakeskustelun kontekstissa, joten tutkimukseni yhteiskunnallinen kulma tulee ottaa huomioon myös teoreettisessa viitekehyksessä. Näin ollen tuen tutkimuksessani Fairclough'n lingvististä lähestymistapaa yhteiskuntatieteissä tunnistetuilla diskurssitutkimuksen periaatteilla. Tutkimukseni kehityksessä oleellinen, yhteiskuntatieteistä kumpuava näkökulma lähestyy tekstejä tarkastelemalla sitä, miten erilaiset toimijat tekevät ymmärrettäväksi asioita kielenkäytöllään. Toimijuutta voidaan tarkastella lähtökohtaisesti kahdesta näkökulmasta, sillä huomio voidaan kiinnittää sekä siihen, ketkä toimivat asioiden esittäjinä että siihen, kenen odotetaan toimivan (Solin 2012: 558–559). Koska esimerkiksi lukutaidon ilmiötä on mahdollista merkityksellistää monin eri tavoin, ei ole samantekevää, miten toistuvia kuvauksia ja selityksiä rakennetaan ja millaisia seurauksia ja asiantiloja noille selityksille esitetään (Suoninen 1999: 18). Merkityksellistämisen tapoja on peilattava jatkuvasti siis myös siihen, kuka tai ketkä niitä esittävät. Tutkimuksessani tarkastelen erityisesti sitä, kenen odotetaan toimivan lukutaidon edistämiseksi. Nostan esiin myös mielipidekirjoitusten kirjoittajien positioita käsiteltäviin asioihin nähden silloin, kun asemoituminen kytkeytyy osaksi mielipidekirjoitusten argumentaatiota. Asioiden ja ilmiöiden merkityksellistäminen tulee tunnistaa pitkien historiallisten prosessien tulokseksi, jossa ihmisten välisellä vuorovaikutuksella on oleellinen rooli. Näin ollen toimijuus realisoituu asioiden ja ilmiöiden merkityksellistämässä kahdella tapaa: pyrkimyksenä merkitysten vakiinnuttamiseen sekä merkitysten muuttamiseen. (Jokinen 1999a: 39.) Tutkimuksessani nuorten lukutaidon edistämisen puhetavat pyrkivät siis samanaikaisesti vakiinnuttamaan ja uudistamaan ilmiötä. Tällaisten päällekkäisten prosessien tarkastelemiseen kriittinen diskurssitutkimus vastaa käytänteillään tarkoituksenmukaisesti.

Toimijuus kiinnittyy diskurssien tutkimisessa aina myös vallankäyttöön (van Dijk 2008: 65). Kriittisen diskurssitutkimuksen periaatteista korostuu siis vallankäytön näkökulma sekä halu tutkia sitä, miten mediassa julkaistujen tekstien kielenkäyttö rakentaa ja heijastaa esimerkiksi mahdollisia institutionaalisia ja ihmisryhmiin kiinnittyviä valtasuhteita (Fairclough 2015: 82; Solin 2012: 558; van Dijk 2008: 65). Tämä näkyy myös tutkimuskysymysteni asetelussa, sillä selvitän lukutaidon edistämistyöhön kytkeytyviä vakiintuneita puhetapoja julkisessa mediakontekstissa esitetyn argumentaation avulla. Käsittelen argumentaation teoreettista pohjaa tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Tutkimukseni perustana on siis ajatus siitä, että tekstit rakentuvat

valinnoista, jotka konkretisoituvat mielipidekirjoituksissa vakuuttavuuteen pyrkivinä argumentatiivisina aineksina. Teksteissä tehdyt kielelliset ratkaisut sisältävät näin ollen myös ideologisia merkityksiä, joita välitetään muun muassa argumentaation keinoin. (Fairclough 1997: 39–40.)

Tutkimukseni asetelmassa on huomioitava, että mediakentällä valta on osittain piilotettua, eikä se ole aina näkyvässä selkeästi. Siksi on merkittävää tarkastella journalistisessa ympäristössä julkaistuja tekstejä. Journalistiseen prosessiin sisältyy aina valintoja, joiden yhteydessä valtaa käytetään. Kieli on yksi näistä vallankäytön välineistä (Fairclough 2015: 100), ja tutkimukseni asetelma perustuu tiiviisti kyseiseen näkökulmaan. Kriittisessä diskurssintutkimuksessa valtasuhteita voidaan pyrkiä selvittämään ja tarkastelemaan monin eri tavoin (Fairclough 2015: 83), mutta tässä tutkimuksessa vallankäytön ilmenemismuodot näkyvät vakiintuneina puhetapoina eli diskursseina kirjoitetussa tekstissä sekä diskursiivisuutta rakentavina kielellisinä valintoina. Vaikka osa kriittisestä diskurssintutkimuksesta ottaa avoimesti kantaa (Solin 2012: 558), ei intressini ole tässä tutkimuksessa sen suuntainen.

Tutkimukseni pohjautuu funktionaaliseen ja kommunikatiiviseen kielikäsitteeseen, joka kytkeytyy kriittisen diskurssintutkimuksen perinteen mukaisesti M. A. K. Hallidayn systeemifunktionaaliseen lähestymistapaan kielenkuvauksesta (Halliday 1978: 2–4; Fairclough 1997: 76). Näin ollen kielenkäyttö vaikuttaa yhteiskunnan tasolla laaja-alaisesti, minkä vuoksi tutkimuksessani korostuu ajatus tekstien ja yhteiskunnan dialektisesta suhteesta: tekstit muodostuvat sosiokulttuurisesti, mutta ne yhtä lailla muotoilevat yhteiskuntaa muun muassa luomalla uutta tai uusitamalla jo olemassa olevaa. Kriittinen diskurssintutkimus pyrkii aina tarkastelemaan näitä kahta kielenkäytön aspektia. (Fairclough 1997: 51, 76–77; Chouliaraki & Fairclough 1999: 46–47.) Kyseessä on sama ilmiö kuin edellä esittelemäni toimijuuden tavoite joko vakiinnuttaa tai muuttaa merkityksiä. Näin ollen sekä tekstit että niihin kytkeytyvät toimijat ovat osa tätä toistuvaa vuoropuhelua. Fairclough (1997: 76–77) nostaa teoriassaan esille myös sen, kuinka kussakin yhteisössä vallitsevat diskursiiviset käytännöt eli kielenkäyttötavat voidaan ajatella diskurssijärjestyksen verkostoiksi. Diskurssijärjestyksen rakennusosia ovat genret ja diskurssit, jotka yhdessä ilmentävät kokonaisuuden eri osa-alueiden eli diskurssityyppien välisiä keskinäisiä suhteita. Siksi diskurssijärjestys heijastelee usein myös vallankäyttöä, sillä tiettyjä rakenteita voidaan pyrkiä vahvistamaan ja säilyttämään näin ollen ilmiön diskurssijärjestys ennallaan. (Fairclough 1997: 77, 86–87.)

Tutkimukseni ytimessä on siis diskurssin käsite, jota jäsenän seuraavaksi erityisesti Faircloughin (1997; 2003), Geen (2005) ja van Dijkin (2008) näkemysten pohjalta, minkä jälkeen käsittelen lyhyesti vielä genren käsitettä osana diskurssien tutkimista. Fairclough (2003: 124; 1997: 75) käsittää diskurssit puhutussa ja kirjoitetussa kielessä esiintyviksi vakiintuneiksi puhetavoiksi, jotka ilmentävät yhteiskunnan ja

maailman erinäisiä ilmiöitä, kuten suhteita, rakenteita ja prosesseja sekä ajatuksia, tunteita ja uskomuksia. Tutkimukseni viitekehyksessä on oleellista huomioida diskurssin käsitteen kaksiosaisuus: *diskurssi* (*discourse*) abstraktilla tasolla kuvaa osuvasti tutkimukseni syvempää lähtökohtaa kielestä sosiaalisena toimintana kontekstissaan, kun taas *diskurssit* (*a discourse, discourses*) määrittyvät erityisesti osaksi tutkimukseni analyttistä tarkastelua ja tavoitetta eritellä aineistosta lukutaidon edistämiseen kytkeytyviä toistuvia puhetapoja. (Fairclough 2003: 123–124; Gee 2005: 21; Heikkinen 2012: 97.)

Diskurssit toimivat ikään kuin liimana laajojen ilmiöiden välillä, joten niiden voidaan ajatella rakentavan yhteiskunnan eri perspektiivejä. Näin ollen diskurssit ovat jollain tapaa aina yhteydessä myös toisiinsa, jolloin niitä on tarkasteltava kontekstisidonnaisesti. (Fairclough 2003: 124.) Gee (2005) puolestaan korostaa määritelmässään sitä, kuinka diskurssit ovat jatkuvasti muuntuvia ja rajoiltaan suurpiirteisiä kokonaisuuksia, jotka voivat jakautua ilmiöiden ja ihmisten kielenkäytön kehittyessä. Toisaalta diskurssit voivat myös sulautua toisiinsa, eivätkä kaikki diskurssit kestä aikaa samalla tavalla. Geen (2005) ja Fairclough'n (2003) määrittelyiden yhteinen tekijä on se, että diskurssit tunnistetaan monen tasoiseksi, joten jo edellä esiin nousnut kerroksellisuus rakentuu osaksi myös diskurssin käsitettä. Fairclough (1997: 44–45) pohjaa diskurssin käsitteen van Dijkin jäsenyykseen, mutta nostaa esiin teoreettisen mikro- ja makrotason tarkastelun erot, joka on tunnistettavissa myös omassa tutkimuksessani. Mikrotason rutiininomaisten käytänteiden tarkastelun sijaan Fairclough (1997: 45) painottaa omassa lähestymistavassaan sitä, kuinka diskurssit rakentuvat ennen kaikkea sosiaalisen ja kulttuurisen muutoksen kontekstissa. Tutkimukseni lähtökohtana on väistämätön muutos lukutaidossa ja sen edistämistyössä myös diskursiivisella tasolla, joten edellä kuvattu näkökulma tukee tutkimukseni rakentumista.

Lähestyn diskursseja tutkimuksessani lingvistisen periaatteen mukaisesti tekstin kautta. Koska nojaan tutkimuksessa pääasiallisesti Fairclough'n tapaan jäsentää diskursseja, lähtökohtana tarkastelussa on kaikki kolme diskursseihin kytkeytyvää tasoa: tekstitaso, diskursiivinen tekstin tuottamisen ja tulkitsemisen taso sekä sosiaalinen taso eli kielenkäyttötilanne. (Fairclough 1995: 98; Heikkinen 2012: 96.) Tutkimusasetelmassani aineiston genre kytkeytyy osaltaan myös diskurssin käsitteeseen, sillä tietyn tekstilajin käyttämisessä rakentuu aina myös tietynlaisia sosiaalisia käytänteitä. Toisin sanoen esimerkiksi mielipidekirjoituksen tekstilaji muodostuu diskursiivisesta näkökulmasta katsottuna varsin vakiintuneista rakenteellisista ja toiminnallisista aineksista. (Fairclough 1997: 77–78; Solin 2012: 561; Torppa 2014: 140.) Vakiintuneita ominaisuuksia ei voida pitää tiettyä genreä edustavissa teksteissä kuitenkaan itsensänselvyytenä, vaan genrejä tulee lähtökohtaisesti lähestyä mahdollisesta vaihtelusta ja muuntuvuudesta tietoisena (Solin 2012: 560–561). Tutkimukseni kehyksessä tämä tarkoittaa sitä, että mielipidekirjoituksille voidaan asettaa tiettyjä rakenteellisia ja

sisällöllisiä odotuksia, mutta esimerkiksi kirjoittajien moninaisuus on tekijä, joka altistaa tutkimukseni aineiston vaihtelevuudelle. Koska tutkimuskohteenani on lukutaidon edistämiseen liittyvät diskurssit eikä mielipidekirjoitusten genrekonventiot, genren käsite tukee tutkimuksessani diskurssin käsitettä tuomalla yhteen tekstien toiminnallisen ympäristön, johon tarkasteleman diskurssit kielellisesti rakentuvat.

## 2.2 Uusi retoriikka

Kriittisen diskurssintutkimuksen rinnalla tutkimukseni teoriataustassa vaikuttaa uusi retoriikka. Uusi retoriikka on retoriikantutkimuksen suuntaus, joka kumpuaa klassisesta retoriikasta ja hyödyntää teoriana samaa perusajatusta, mutta tarkastelun kohteena on kielenkäyttö vaikuttamisen näkökulmasta, eikä niinkään pelkkä puhetaito tai yksittäiset tyylikeinot (Mäntynen & Sääskilahti 2012: 195). Klassisessa retoriikassa tarkastelu on normatiivista ja huomio keskittyy erityisesti edellä mainittuihin yksityiskohtiin, joten tukeudun tutkimuksessani uuteen retoriikkaan, jonka luonne on analyttisempää ja kuvailevampaa (Mäntynen & Sääskilahti 2012: 196). Hyödynnän tutkimuksessani uuden retoriikan keskeisistä teorioista erityisesti Perelmanin (1996) tapaa jäsentää retoriikantutkimusta. Koska tutkimukseni päätavoitteena on selvittää nuorten lukutaidon edistämiseen kytkeytyviä diskursseja Helsingin Sanomissa julkaistuissa mielipidekirjoituksissa ja sen lisäksi eritellä diskursseissa rakentuvaa argumentaatiota, esittelen seuraavaksi tutkimukseni kannalta relevantit uuden retoriikan periaatteet. Selvennän lopuksi myös diskurssintutkimuksen ja uuden retoriikan teoreettisia kiintopisteitä.

Uusi retoriikka pyrkii siis vaikuttavuuden ja vakuuttamisen tarkasteluun kirjoitetussa kielessä. Näin ollen uudessa retoriikassa keskitytään tutkimaan nimenomaisesti argumentointia ja tarjoamaan teoriatausta argumentoivan tekstin analysoimiseksi. (Perelman 1996: 181; Summa 1996: 52.) Argumentaation tavoitteena on usein toiminnan tai ainakin toiminta-aktiivisuuden luominen (Perelman 1996: 19; Summa 1996: 63), mikä nousee esille tutkimukseni kehyksessä laajan lukutaitokeskustelun osana olevien mielipidekirjoitusten pyrkimyksenä saada aikaan muutos nuorten lukutaidon nykytilaan. Perelman (1996) korostaa myös argumentoinnin merkitystä ja pyrkimystä sen analysoimiseen luonnollisissa konteksteissa. Toisin sanoen argumentaatiokonteksti on merkittävä osa argumentaation rakentumisesta. Argumentointi eli asemoituminen ei siis ole tyhjiössä tapahtuvaa toimintaa, vaan osa laajempaa kontekstia, joten lähtökohdat jokaiseen argumentaatiokontekstiin rakennetaan erikseen. (Jokinen 1999b: 128.) Näin ollen tutkimuksessani vallitseva julkinen mediakonteksti tulee huomioida erityisesti tutkimuksen analyttisessä tarkastelussa.



Argumentointi on suunnattua toimintaa, joten se on kohdistettu aina jollekin yleisölle. Tämän vuoksi kohderyhmä ja yleisön merkitys toimivat lähtökohtana argumentoinnin tarkastelulle. Yleisökeskeisyytensä vuoksi argumentointi on aina myös kulttuurisidonnaista toimintaa. (Perelman 1996: 28; Leiwo & Pietikäinen 1996: 95.) Yleisö määrittyy kontekstisidonnaisesti sen mukaan, kenelle teksti on milloinkin suunnattu eli kehen sillä pyritään vaikuttamaan. Toisin sanoen argumentaation tavoitteena on määritellyn tai määrittelemättömän yleisön hyväksynnän saavuttaminen. (Perelman 1996: 28, 57.) Tutkimukseni kehyksessä tekstiaineiston kohderyhmä on määrittelemätön, mutta yleisölle voidaan luoda tekstikontekstinsa avulla löyhät raamit, joita kuvaan tarkemmin aineiston esittelyn yhteydessä. Argumentaatiolla pyritään siis luomaan yhteisymmärryksen edellytyksiä sosiaalisen kommunikaation avulla (Summa 1996: 66; Perelman 1996: 18). Yhteistoiminnallisuutta painottavana näkökulmana tutkimuksessani toimii lukutaitotyön kehittämisen viitekehys, jossa mielipidekirjoitukset pyrkivät luomaan tarkoituksenmukaista toimintaa nuorten lukutaidon edistämiseksi. Näin ollen mielipidekirjoituksilla on yhteinen tavoite, mutta ne lähestyvät tavoitettaan erilaisin merkityksellistämisen keinoin, joita pyrin tutkimuksellani jäsentämään ja tarkastelemaan.

Uuden retoriikan mukaisesti argumentaation keskiössä on väitteen, perustelun ja mahdollisten taustaoletusten kokonaisuus eli argumentti. Argumentaatio on puolestaan argumenttien avulla toteutettua toimintaa, joka on luonteeltaan tarkoituksellista, kielellistä ja sosiaalista. Argumentaatiossa on siis toisin sanoen kyse argumenttien ilmiäsuojen muotoilemisesta, yhdistelemisestä ja hyödyntämisestä ympäröivän argumentaatiokontekstin vaatimalla tavalla. (Perelman 1996: 28-29; Kakkuri-Knuutila & Halonen 1998: 63-65.) Näin ollen muoto ja sisältö ovat argumentaatiossa toisiinsa kietoutuneita päättelyn ja vakuuttamisen elementtejä (Summa 1996: 65), joita selvitän aineistossa esiintyviin diskursseihin nähden erityisesti toisen tutkimuskysymykseni avulla.

Retoriikkaan kuuluvaksi käsitetään uudessa suuntauksessa kaikki sellainen kielenkäyttö, joka pyrkii suuntaamaan ajattelua, herättämään tunteita tai ohjaamaan toimintaa (Perelman 1996: 181). Tällaiseen vaikuttavaan kielenkäyttöön yhdistyy luonnollisesti myös pyrkimys joko ylläpitää, muokata tai rakentaa ympäröivää todellisuutta. Koska kriittisessä diskurssintutkimuksessa kirjoittaminen ja puhuminen nähdään yhtä lailla toimintana ja tekoina (Mäntynen & Sääsilahti 2012: 199), voidaan toimijuuden tarkastelu nähdä olennaisena osana näitä molempia suuntauksia. Uuden retoriikan ja kriittisen diskurssintutkimuksen periaatteet ovat toisiinsa yhteydessä erityisesti tästä näkökulmasta. Lisäksi nämä yhdistämäni teoriataustat lähestyvät kieltä funktionaalisesti sekä kontekstisidonnaisesti. (Mäntynen & Sääsilahti 2012: 198, 206.) Näin ollen uuden retoriikan yhdistäminen kriittiseen diskurssintutkimukseen on tutkimukseni viitekehyksessä tarkoituksenmukaista ja

toimivaa. Kyseiset teoriataustat tukevat molemmat osaltaan tutkimusasetelmaani ja tutkimukseni tavoitteita niin, että ne näkyvät myös tutkimuskysymyksissä. Kriittinen diskurssintutkimus on teoreettisessa viitekehyksessä selkeässä pääosassa, jota uuden retoriikan periaatteet täydentävät erityisesti tutkimuksen analyyttisessä tarkastelussa.

### 3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Seuraavaksi kuvaan tutkimusprosessini etenemistä. Ensimmäisenä esittelen keräämäni aineiston, minkä jälkeen avaan analyysin rakentumista käyttämieni menetelmien perusteiden mukaisesti. Kuvaan siis erityisesti sitä, kuinka käytännössä toteutan diskurssien tutkimisen argumentaatioanalyysin käsitteitä hyödyntäen.

#### 3.1 Aineistona Helsingin Sanomien mielipidekirjoitukset

Tutkimukseni aineisto koostuu Helsingin Sanomissa julkaistuista mielipidekirjoituksista, jotka on julkaistu alkuvuonna 2022. Kirjoitukset on julkaistu aikavälillä 5.1.–2.3.2022. Aineistossani on yhteensä 23 mielipidekirjoitusta, joista pituudeltaan lyhyimmät ovat noin 150 sanaa ja pisimmät yli 300 sanaa. Aineisto on näin ollen kokonaisuudessaan noin 6000 sanaa, kun mukaan lasketaan otsikot, mahdolliset ingressit sekä kirjoittajatiedot. Kaikki mielipidekirjoitukset on merkitty *Lukijan mielipide* -merkinnällä, ja ne löytyvät myös Helsingin Sanomien verkkosivujen samannimiseltä osastolta.

Tutkimukseni aineisto on kerätty Helsingin Sanomien verkkoversiosta hakutoiminnolla huhtikuussa 2022. Olen kerännyt systemaattisesti hakusanan ”lukutaito” perusteella hakutuloksista kaikki ne *Lukijan mielipide* -merkinnällä merkityt vuoden 2022 puolella julkaistut mielipidekirjoitukset, joiden otsikointi viittaa aiheellaan nuorten lukutaitoon ja sen edistämiseen. Tällä tavoin pystyin rajaamaan aineistoni selkeärajaiseksi, ajankohtaiseksi ja sopivan kokoiseksi.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää kyseisen aineiston avulla nuorten lukutaidon kehittämisen ympärillä käytävän mediakeskustelun toistuvia puhetapoja kriittisen diskurssintutkimuksen periaattein. Juuri mielipidekirjoitukset nostavat aiheesta esille monenlaisia näkökantoja sekä konkreettisia näkökulmia, useimmiten arjen tasolta (Mikkonen & Lehikoinen 2010: 3). Näin ollen juuri tämä aineisto tarjoaa

kiinnostavan mahdollisuuden peilata lukutaidon edistämisestä käytävän julkisen keskustelun raameja aiempaan tutkimukseen nähden (ks. PIRLS 2021; PIRLS 2016; PISA 2018; Karvi 2019; Opetushallitus & Lukuliike 2021).

Koska mielipidekirjoitukset on julkaistu Helsingin Sanomien verkkoversiossa, on niiden mahdollinen lukijajoukko ja kohderyhmä on varsin heterogeeninen. Tekstilajin näkökulmasta mielipidekirjoituksille on kuitenkin ominaista kohderyhmän huomioiminen erityisesti tekstin sisällössä sekä tekstissä käytetyssä argumentaatiossa (Kuutti 2006: 142–143; Perelman 1996: 28). Tämän tutkimuksen viitekehyksessä aineistoksi kerättyjen mielipidekirjoitusten kohderyhmänä voisi pitää sekä ammatillisesti nuorten lukutaidon edistämisen kanssa työskenteleviä sekä yleisesti lukutaitokeskustelusta kiinnostuneita ihmisiä. Myös mielipidekirjoitusten kirjoittajien joukko on moninainen, ja heidän positionsa aiheeseen nähden vaihtelevat. Kirjoittajat esiintyvät kuitenkin omalla nimellään, ja suurin osa kirjoittajista toimii ammatillisessa mielessä lukutaitotyön kentällä, esimerkiksi koulutuksen, kustantamisen ja tutkimuksen parissa. Kirjoittajina on kuitenkin myös kolme koululaista sekä yksi kirjoittaja, joka on allekirjoittanut kirjoituksen vain nimellään ja asuinpaikallaan.

Aineiston mielipidekirjoitukset ovat myös osittain yhteydessä toisiinsa. Tämä on yksi tekstilajin ominaispiirteistä (Mikkonen & Lehikoinen 2010: 3). Osassa kirjoituksista kommentoidaan aiemmin julkaistujen mielipidekirjoitusten näkökulmia sekä muita Helsingin Sanomien lukutaitoaiheisia julkaisuja. Tekstitasolla tämä näkyy konkreettisina viittauksia toisiin teksteihin. Näin ollen aineistossa on myös yhteistä koheesiota, joka muodostaa aiheen lisäksi teksteihin keskinäisiä kiintopisteitä. Aineistoon kerättyjen kirjoitusten julkaisuajankohta on myös huomioitava tämän tutkimuksen kehyksessä, sillä vuoden 2021 marraskuussa julkaistu Kansallinen lukutaitostrategia 2030 (Opetushallitus & Lukuliike 2021) aktivoi lukutaitokeskustelua erityisesti Helsingin Sanomissa ja vaikuttaa monen aineistossa olevan kirjoituksen taustalla. Näin ollen valitsemani aineisto kietoutuu osaksi lukutaitokeskustelua laajemminkin tarkasteltuna.

Tutkimukseni aineisto on julkinen media-aineisto, jota saa käyttää vapaasti tutkimuskäytössä (TENK 2023). Olen kuitenkin kiinnittänyt aineiston keräämisessä huomiota käyttöoikeuksiin sekä mielipidekirjoitusten kirjoittajien ja verkkojulkaisujen tekijänoikeuksiin. Toisin sanoen olen huolehtinut aineiston analyysia toteuttaessa siitä, että jokainen aineistoesimerkki on paikannettavissa alkuperäiseen tekstiyhteyteensä. Lisäksi mielipidekirjoitusten kirjoittajien merkitys tekstin rakentumisessa on huomioitu tekemässäni analyysissa niin, että tarkastelu säilyttää tarkoituksenmukaisen etäisyyden yksittäisiin kirjoittajiin nähden. Näin ollen toteuttamani tieteellinen toiminta on suunniteltu, toteutettu ja dokumentoitu avoimen tieteen käytänteitä noudattaen (TENK 2023: 13). Koska tutkimustani voidaan luonnehtia aineistolähtöiseksi, aineisto ohjaa tiettyssä määrin tutkimuksen etenemistä. Tyypillistä siis on, että myös

menetelmän valintaan vaikuttavat analyysin tekijän havainnot siitä, mitä aineistossa on (Pälli & Lillqvist 2020: 389). Tutkimusprosessin läpinäkyvyydellä ja tehtyjen valintojen perustelulla tutkimukseni säilyttää luotettavuutensa ja etenee kohti tavoitettaan hyvän tieteellisen käytännön (HTK) peruseriaatteiden mukaisesti (TENK 2023: 11).

Analyysissa on siis olennaista huomioida tekstien kirjoittajat ja heidän oleellinen asemansa kielellisten valintojen tekijöinä ja näin ollen myös diskursiivisuuden rakentajina (Fairclough 1995: 71). Koska tutkimukseni tavoitteena on kuitenkin tarkastella keräämäni aineiston avulla lukutaitokeskustelussa esiintyviä diskursseja, ei yksittäisten kirjoitusten kirjoittajiin viittaaminen ole raportoinnissa lähtökohtaisesti tavoiteltavaa. Toisin sanoen haluan säilyttää yksittäiset mielipidekirjoitukset osana laajempaa aineistoa. Näin ollen olen päätenyt koodaamaan aineiston. Koodien avulla on mahdollista viitata kirjoituksiin analyysin yhteydessä sopivalla tavalla ja keskittää huomio yksittäisistä teksteistä aineistoon kokonaisuutena. Koodit määräytyvät mielipidekirjoitusten ilmestymisajankohdan mukaan niin, että ensimmäisenä julkaistu teksti on HS1 ja viimeisimpänä ilmestynyt HS23. Tutkimukseni aineistoa on kuitenkin mahdollista tarkastella myös sen alkuperäisessä julkaisukontekstissa, ja mielipidekirjoitusten tarkat lähdetiedot löytyvät koodeineen tämän maisterintutkielman lopusta kohdasta Liitteet (LIITE 1).

### **3.2 Menetelmänä kriittinen diskurssianalyysi**

Laadullisen aineistopohjaisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti tutkimukseni teoria ja menetelmät ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa, mikä konkretisoituu erityisesti metodologisella tasolla (Juhila 2021). Tutkimukseni analyysimenetelmänä on näin ollen kriittinen diskurssianalyysi, jota tuen uudesta retoriikasta kumpuavalla käsitteistöllä. Nojaan tutkimukseni analyysissa teoreettisen taustan tavoin Fairclough'n (1995) kriittisen diskurssintutkimuksen analyysitapaan. Tutkimukseni analyysin keskiössä ovat lukemisen edistämiseen liittyvät toistuvat puhettavat ja argumentaation avulla esitettävät syy-seuraussuhteet, jotka osaltaan rakentavat diskursiivisuutta.

Kriittisen diskurssianalyysin ja uuden retoriikan analyyttisen käsitteistön avulla analyysissa on mahdollista edetä mielipidekirjoitusten muodollisista ja kielellisistä seikoista niiden sisällölliseen ainekseen (Mäntynen & Sääskilahti 2012: 201). Mielipidekirjoituksissa rakentuvat diskurssit ja teksteissä hyödynnetty argumentaatio kohtaavat juuri tässä kielen rajapinnassa ja rakentavat siten toinen toisiaan (Summa 1996: 65). Koska mielipidekirjoitukset ovat genrenä argumentoivia sekä vaikuttamaan pyrkiviä (Mäntynen & Sääskilahti 2012: 200), jäsenän aineistossa painottuvissa diskursseissa käytettyä argumentaatiota. Tällöin tutkimukseni viitekehyksessä piirtyy kriittisesti muodostettu kuva tekstien sisällöllisestä aineksesta. Argumentaation

tarkastelu ei ole analyttisestä näkökulmasta tyypillistä kriittiselle diskurssianalyysille (Pälli & Lillqvist 2020: 394), mutta tutkimukseni aineiston tekstilajipiirteet avaavat mahdollisuuden soveltaa argumentaation käsitettä toimivasti. Näin ollen tarkastelen analyysissä erityisesti mielipidekirjoitusten argumentoivia osuuksia, jotta tutkimukseni kannalta merkittävät sisällölliset tekstinkohdat säilyvät analyysin ytimessä. Tällöin analyysin perusteella on mahdollista jäsentää ja arvioida mielipidekirjoituksissa esiintyviä nuorten lukutaidon edistämisen merkityksellistämisen tapoja.

Tutkimukseni analyysiprosessi on edennyt seuraavasti. Aloitin aineiston analyysin suurpiirteisestä teemoittelusta, jonka avulla etenin kohti aineiston yksityiskohdaisempaa tarkastelua. Ensiksi rajasin koko 6000 sanan aineistosta erilliseen tiedostoon ne mielipidekirjoitusten osat, joissa esiintyy kunkin kirjoituksen asiasisältöön kytkeytyvää argumentaatiota. Toisin sanoen tutkimukseni analyysissä löydettyjen diskurssien perustana on mielipidekirjoituksissa esitetyissä väitteissä ja perusteluissa realisoituvat lukutaidon edistämisen merkityksellistämisen tavat. Mielipidekirjoituksissa esiintyvien väitteiden ja perustelujen pohjalta jäsensin aineistoa määrittämiäni tutkimuskysymysten mukaisesti, eli pyrin muodostamaan läpi aineiston tunnistettavissa olevia, ympäröivään kontekstiin kiinnittyviä diskursseja. Keskityin näin ollen analyttisessä tarkastelussa Fairclough'n (ks. 2015: 129–130) analyysitavan mukaisesti toistuviin sanastollisiin, kieliopillisiin ja rakenteellisiin seikkoihin, jotka rakentavat diskursseja. Pidin diskurssien muodostamisen lähtökohtana sitä, että diskursiivisten aineiden tulee esiintyä vähintään neljäosassa aineiston kirjoituksia, jotta puhetapoja voidaan luonnehtia juuri tämän tutkimuksen kontekstissa toistuviksi ja analyttiseen tarkasteluun sopiviksi. Näin ollen jokainen lukutaidon edistämiseen liittyvä argumentaatioaineksen perusteella muodostettu diskurssi nousee esiin vähintään viidessä aineiston tekstissä.

Mielipidekirjoitusten diskursiivinen sisältö kytkeytyy tutkimukseni aineistossa tiiviisti teksteissä käytettyyn argumentaatioon, joten on perusteltua rakentaa nuorten lukutaidon edistämiseen kytkeytyvät diskurssit mielipidekirjoituksissa esiintyvän argumentaatioaineksen pohjalta. Argumentaation kielellistä ainesta analysoidessa kiinnitin huomiota myös toimijuuden rakentumiseen osana diskursseja, jolloin tutkimukseni kehyksessä lukutaitotyöhön kytkeytyvät vallankäytön kysymykset sekä esitetyt toiminnan odotukset kietoutuvat osaksi analyttistä tarkastelua ja lopulta tutkimuksen tuloksia.

Argumentoinnin tarkasteleminen aineistossa esiintyvien diskurssien sisällä tuo tutkimukseni kriittisen näkökulman tekstin tasolle, sillä argumentaation lähtökohdat ovat edellä mainitusti kohderyhmän huomioimisessa sekä vaikuttamiseen pyrkimisessä väittein ja perusteluin. Argumentaation lähtökohdista tekemässäni analyysissä korostuvat *todellisuutta* ja *suotavuutta* koskevat näkemykset eli toisin sanoen ne

kielelliset keinot, joilla lukutaidon edistämistä koskevia argumentteja tuotetaan mielipidekirjoituksissa todeksi, perustelluiksi tai oikeiksi. (Perelman 1996: 30; Pälli & Lillqvist 2020: 394; Mäntynen & Sääskilahti 2012: 203.) Tällaisia näkemyksiä voisivat olla esimerkiksi ehdotukset lukutaitotyölle sopivista ympäristöistä tai yhteiskunnallisessa kontekstissa esitetyt vaatimukset resurssien lisäämisestä. Olen siis kiinnittänyt huomiota mielipidekirjoituksissa niihin väitteisiin ja perusteluihin, jotka tekevät teksteissä esiintyviä diskursseja näkyviksi. Lopuksi tarkastelin diskurssien tasolla niissä esiintyviä sisällöllisiä aineksia Kansalliseen lukutaitostrategiaan (Opetushallitus & Lukuliike 2021) nähden, mikä mahdollistaa aineistosta tehtyjen huomioiden peilaamisen erityisesti ympäröivään ajalliseen kontekstiin (Mäntynen & Sääskilahti 2012: 203).

Huomioin analyysin toteutuksessa myös laadulliseen tutkimukseen kytkeytyvät tutkimuseettiset haasteet. Kriittisessä diskurssianalyysissä on huomioitava sekä tutkijan oman subjektiivisen näkökulman vaikutukset esimerkiksi aineiston järjestelyyn ja luokitteluun että kielen luonteen vaikutus myös itse tutkimuksen toteutukseen (Gee 2005: 113). Toisin sanoen diskursseja ja niissä rakentuvaa argumentaatiota tutkiessa on oleellista huomioida tutkimuksen näkökulma ja asetelma kielellisen analyysin taustalla, jolloin kielen tilanteisuus säilyy osana laadullisen tutkimuksen analyysia (Fairclough 2004: 129). Tällöin tutkimuksen kohteena olevasta ihmisten kokemus- ja merkitysmaailmasta voidaan tehdä sosiaalisesti yleistettyjä huomioita. (Mäntynen & Pietikäinen 2019: 211; Gee 2005: 114).

## 4 LUKUTAIDON EDISTÄMISEN DISKURSSIEN ANALYYSI

Tässä luvussa analysoin aineistoani aineistoesimerkkeihin tukeutuen. Käsittelen aineistosta esille nousseita lukutaidon edistämisen diskursseja aineistossa esiintyvän diskurssijärjestyksen mukaisesti. Sivuan analyysissa myös tutkimukseni tuloksia, mutta käsittelen niitä tarkemmin vasta luvussa 5. Toteuttamani analyysin perusteella mielipidekirjoituksissa esiintyy yhteensä neljä vallitsevaa lukutaidon edistämisen diskurssia: kirjallisuuden diskurssi, resurssien diskurssi, pedagogiikan diskurssi ja yhteistyön diskurssi. Näiden diskurssien lisäksi aineistossa on havaittavissa myös tasarvoon ja digitalisaatioon liittyvää diskursiivisuutta, mutta kyseiset puhetavat eivät toistu aineistossa tarpeeksi, jotta niiden analysoiminen olisi tutkimuksessani perusteltua. Näin ollen keskityn analyysissani neljään edellä mainittuun, läpi aineiston toistuvaan diskurssiin.

Analysoin seuraavissa alaluvuissa kunkin diskurssin kielellistymistä aineistosta löytyvien väitteiden ja mahdollisten perustelujen avulla. Erittelen lisäksi diskurssien sisällöllisiä kiintopisteitä Kansalliseen lukutaitostrategiaan nähden. Tutkimukseni analyysi vahvistaa sen, että aineiston julkaisuajankohdan kontekstissa Kansallinen lukutaitostrategia (Opetushallitus & Lukuliike 2021) on merkittävä dokumentti mielipidekirjoitusten taustalla. Näin ollen sisällöllisten risteymäkohtien tarkastelu analyysin yhteydessä on perusteltua ja tarpeellista. Tällöin tutkimukseni analyysi säilyttää kriittisen otteensa ja tekee näkyväksi mielipidekirjoitusten julkaisukontekstin sitoen löydettyt diskurssit laajempaan lukutaitotyöstä käytävään keskusteluun.



## 4.1 Kirjallisuuden diskurssi

Kirjallisuuden diskurssissa lukutaidon edistämistyön edellytyksenä nähdään kirjojen lukeminen. Näin ollen lukukokemukset, säännöllinen kirjojen lukeminen ja kirjallisuuden erilaiset muodot ovat diskurssin argumentaation keskiössä. Lukemisen konnotaatiot liittyvät usein edelleen tiiviisti painettuun sanaan ja kirjallisuuteen (Herkman & Vainikka 2012: 36), mikä ilmenee myös tässä diskurssissa mielipidekirjoitusten arkisessa ja yleistajuisessa tekstikontekstissa. Diskursiivisuutta rakentavassa argumentaatiossa keskitytään siis tiiviisti kirjallisuuden merkitykseen lukutaidon kehittämisessä. Kirjallisuuden roolia osana lukutaitotyötä pyritään merkityksellistämään erilaisissa ympäristöissä, kuten koulussa, kirjastoissa ja tapahtumissa, mutta diskurssissa kirjallisuuden lukeminen säilyy avainasemassa paikasta ja ajasta riippumatta. Nykyisessä medioituneessa tekstimaailmassa painetun sanan lukemista pidetään usein universaalina ratkaisuna esimerkiksi juuri lukutaidon ongelmiin (Lehtonen 2014: 113). Tämän näkökulman voi ajatella taustoittavan osaltaan myös tämän diskurssin argumentaatiota.

Kirjallisuuden diskurssissa argumentointiin käytettävä kielenaines on monipuolista, ja kirjallisuuden lukemista osana lukutaitotyötä käsitellään useammasta näkökulmasta. Diskurssin ytimessä on kirjojen lukemiseen liittyvä toiminta, mikä näkyy aineistossa konkreettisella tasolla esimerkiksi argumentteina kirjan äärelle asettumisen puolesta.

- 1) *Paras ratkaisu lukutaidon parantamiseksi on kirjojen lukeminen. Lukutaito on kuin urheilulaji tai peli. Ainoa tapa tulla paremmaksi on harjoitteleminen eli tässä tapauksessa lukeminen.* HS12
- 2) *Sen sijaan Silvia Hosseini (HS Sunnuntai 2.1.), johon Heikkilä viittasi, perustaa väitteensä tutkimustietoon todetessaan, että kaunokirjallisuuden lukeminen ennustaa hyvää lukutaitoa. Siksi kaunokirjallisuutta pitää lukea koulussa. Ja siksi kaunokirjallisuuden lukeminen ansaitsee tukevan paikkansa niin varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa kuin lukiossakin.* HS6
- 3) *Heikkenevien lukutaitotulosten valossa näyttää siltä, että tarvitsemme – lisää kirjoja kouluihin lähelle lapsia ja nuoria.* HS22

Kuten esimerkeistä (1), (2) ja (3) nähdään, kirjallisuuden diskurssissa käytetyt argumentit rakentavat ideaa kirjasta lukemisen instituutiona ja kirjojen lukemisesta lukutaidon kehittämisen edellytyksenä. Esimerkkien (1), (2) ja (3) argumentaation voidaan ajatella tukeutuvan muun muassa Pisa-tutkimuksissakin todettuun tutkimustulokseen siitä, että kaunokirjallisuuden säännöllisellä lukemisella on vahva yhteys lukutaidon tasoon etenkin, kun verrataan erilaisia tekstilajeja keskenään (ks. PISA 2018: 91–92). Näin ollen esimerkeissä (1), (2) ja (3) argumenttien diskursiivisuutta vahvistaa

konkreettiset maininnat *kirjoista ja kaunokirjallisuudesta* lukutaidon parantamisen työkaluna ja edellytyksenä.

Esitettyjen väitteiden ehdottomuus ja varmuus rakentuu esimerkeissä (1), (2) ja (3) syntaktisesti monesta eri tekijästä. Esimerkissä (1) käytetty superlatiivi *paras* luo käsityksen siitä, että kirjojen lukeminen on kannattavin ja todennäköisin lukutaidon edistämisen keino. On kuitenkin huomattava, että tilanteen kannalta olennainen vertailujoukko (ks. VISK § 642) ei ilmene argumentista, eli väitteessä ei tuoda esille sitä, mihin verrattuna kirjojen lukeminen on *paras ratkaisu*. Esimerkkiä (1) tarkastellessa kiinnostavaa on myös se, että näkemyksen esittää mielipidekirjoituksen kirjoittajana ollut ”kuudesluokkalainen”. Aineistossa argumentaatioon kytkeytyvä toimijuus jakautuu useammalle taholle, mutta lähtökohtaisesti väitteissä ja perusteluissa esitettäviä toimia suunnataan aikuisten vastuulle. Lasten ja nuorten äänet heijastuvat kuitenkin erityisesti kirjallisuuden diskurssissa esimerkin (1) mukaisesti. Superlatiivin lisäksi translatiivipäätteinen adverbiaali *parantamiseksi* (ks. VISK määritelmät) ilmaisee virkkeessä muutoksen mahdollisuutta, tässä tapauksessa lukutaidon kehittymistä. Esimerkin (1) väitettä perustellaan havainnollistavan vertauskuvan avulla, sillä lukutaitoa verrataan *kuin*-konjunktiota käyttämällä *urheilulajiin tai peliin*, jossa kehittyminen vaatii systemaattista toistoa ja harjoittelua (ks. Jokinen 2016).

Esimerkissä (2) argumentaatio rakentuu taustoittavasta perustelusta ja toistoa hyödyntävästä väitteestä. Ennen väitteen esittämistä esimerkissä (2) tukeudutaan aiemmin julkaistuihin teksteihin ja niiden kirjoittajiin *Silvia Hosseiniin* ja *Heikkilään*, jotka nimeämällä lukijalle pyritään piirtämään laajempi kuva käydystä keskustelusta ja sen eri osapuolista. Esimerkin (2) väitettä tuetaan siis osoittamalla lukijalle se, että seuraavaksi todettava väite ei ole yksin kirjoittajan mielipide, vaan sen taustalla kuuluu kuvainnollisesti muidenkin toimijoiden ääni sekä *tutkimustieto*. Siksi esimerkissä (2) piirtyy hyvin esiin myös mielipidekirjoituksen genrelle ominainen kerroksellisuus ja dialogisuus. (ks. Jokinen 2016.) Itse väitteen välttämättömyyden tila muodostuu modaalisesta verbirakenteesta *pitää lukea* (ks. VISK § 1562), jota tehostetaan kolmiosaisella, koko koulutuskentän kattavalla listauksella sekä toistamalla useaan kertaan juuri *kaunokirjallisuuden* merkitystä lukutaitotyössä. Näin ollen *kaunokirjallisuuden lukeminen* osoitetaan esimerkissä (2) tarpeelliseksi kaikilla koulutusasteilla.

Esimerkissä (3) argumentaatio rakennetaan heikon lukutaidon diskurssin lähtökohdista, sillä esitettävää väitettä taustoitetaan nostamalla esiin *heikkenevät lukutaitutulokset*. Väitteessä pyritään vakuuttamaan lukija siitä, että kirjat ovat avainasemassa lukutaitotyön toteutuksessa. Esimerkin (3) väitteessä velvoittavuutta ilmaiseva verbi-valinta *tarvitsemme* sekä preposition *lähellä* partitiivitäydennys *lapsia ja nuoria* vahvistaa argumentin semanttista sisältöä, jossa painotetaan kirjojen läsnäolon tärkeyttä erityisesti kouluympäristössä. Esimerkeissä (2) ja (3) väitteisiin sisältyvät toimijuuden vaatimukset rakentuvat siis eri tavoin esimerkkiin (1) verrattuna, sillä koulukonteksti

on esillä vain ensin mainituissa. Näin ollen esimerkeissä (2) ja (3) toiminnan odotukset suunnataan koulun toimijoille, esimerkiksi opettajille. Esimerkissä (1) toimintaa ei puolestaan suunnata yhtä vahvasti tiettyyn ympäristöön tai joukkoon.

Esimerkkien (1), (2), ja (3) argumentit nostavat esille myös kaunokirjallisuuden lukemisaktiivisuuden merkityksen lukutaidon kehittämisessä. Tuoreimmassa Pisa-tutkimuksessa (2018) kaunokirjallisuuden lukemisaktiivisuudessa tapahtuneet muutokset olivat kuitenkin vähäisiä, joten tämä diskurssi voidaan käsittää tietynlaisena vastavoimana yhteiskunnan medioitumiselle. Medioituminen onkin muuttanut kirjan ja kirjallisuuden kulttuurista asemaa ja arkipäiväistänyt kirjoja niin, että ne vertautuvat muihin mediatuotteisiin. Näin ollen luettavaa on määrällisesti tarjolla runsaasti, mutta yhä harvemmin lukija löytää innostavan kirjan äärelle (Lehtonen 2001: 95.) Tätä diskurssia rakentavissa argumenteissa pyritään kuitenkin osoittamaan, että kirjojen lukemisella on yhä paikkansa muiden mediatekstien rinnalla.

Vaikka diskursiivisuus muodostuu argumentaatiossa ennen kaikkea ajatuksesta, jossa kirjallisuuden tulisi olla lukemisen ensisijainen muoto, kattaa diskurssi myös yleisemmällä tasolla lukemisen paikkojen merkityksen lukutaidon edistämistyössä. Koska lukeminen nähdään ruumiillisena toimintana, tilan hallintana ja olemassaolon peilaamisena itseensä ja muihin ihmisiin (Lehtonen 2001: 110–111), vaatii sen toteuttaminen ja kehittäminen tietynlaisen ympäristön. Kirjallisuutta ja kirjojen lukemista koskevat puhetavat realisoituvatkin aineistossa muun muassa *lukuhetkinä* ja *lukutuokioina* eli aikaan ja tilaan kytkeytyvinä lukukokemuksina:

- 4) Minusta lukutaidon parantamiseksi kouluissa *pitäisi olla lukuhetkiä*. Niitä pidettäisiin kerran päivässä välitunnin tilalla. – – Jos kouluissa luettaisiin, eikä sitä annettaisi vain *läksyksi kotiin*, niin se tapahtuisi myös *varmemmin*. HS10
- 5) Jos haluaisimme parantaa nuorten lukutaitoa ja innostusta kirjoihin, *voisimme pitää* koulussa *lukutuokioita* päivittäin. Lukeminen olisi paljon kivempaa, *jos* se olisi palkinto tehdystä työstä. Minä mieluummin *lukisin kirjaa kuin* tekisin *matikkalaskuja*. HS13

Esimerkkien (4) ja (5) argumenteissa kirjojen lukeminen osana nuorten lukutaidon kehittymistä on ajallisten raamien avulla määritettyä toimintaa, jota ilmennetään syntaktisesti aikaa ja ajankäyttöä kuvaavilla sanavalinnoilla. Nämä lukemisen *hetket* ja *tuokiot* esitetään aineistossa esimerkkien (4) ja (5) mukaisesti partitiivimuotoisena e-subjektina ja objektina, jolle ei ole esitetty tarkkaa kvantitatiivista määrää (ks. VISK § 894; VISK § 1421). Näin ollen kirjallisuuden lukemiseen vaadittava aika voidaan käsittää päätepisteettömänä ja jatkuvana (ks. VISK § 1234). Säännöllisen lukemisen merkitys on tutkitusti oleellinen tekijä lukutaidon kehittämisessä (PISA 2018: 92), mikä nostetaan esille myös aineiston argumentaatiossa. Esimerkeissä (4) ja (5) odotukset mahdollisista lukuhetkistä ja lukutuokioista kohdistetaan tiiviisti koulukontekstiin, joten myös ajallisesti määriteltyä toimintaa pyritään suuntaamaan nimenomaisesti koulun vastuulle. Predikaatit ovat esimerkkien (4) ja (5) argumenteissa

konditionaalimuotoisia modaaliverbirakenteita: *pitäisi olla* ja *voisimme pitää*, joiden avulla mielipidekirjoitusten kirjoittajat esittävät kirjojen lukemiseen käytettävän ajan mahdollisena ja toivottavana osana lukutaitotyötä (ks. VISK § 111; § 116). Esimerkkien (4) ja (5) kirjoittajien positiot ovat muuhun aineistoon nähden poikkeukselliset, sillä esimerkin (1) tavoin myös näiden mielipidekirjoitusten kirjoittajat ovat ”koululaisia”. Näin ollen esimerkit (4) ja (5) välittävät osaltaan juuri nuorten näkemyksiä lukutaitotyön tärkeimmistä toimista sekä asettavat tietynlaisia odotuksia myös konkreettiseen kouluarkeen.

Esimerkissä (4) väitteen tueksi esitetään konkreettinen ehdotus siitä, kuinka lukuhetket voisivat toteutua onnistuneesti. Lisäksi perustelua jatketaan kuvauksella lukemiskäytänteiden nykytilanteesta ja toivottavasta muutoksesta, jonka mukaan lukeminen toteutuisi *varmemmin*, mikäli sitä ei tulisi *läksyksi kotiin*. Esimerkissä (5) perustelulla pyritään vakuuttamaan lukija lukemisen mielekkyydestä käyttämällä adverbiaalikonjunktioilla *jos* alkavaa sivulausetta (ks. VISK § 818), jossa määritetään päälauseen toteutumiseen vaadittavia tekijöitä. Esimerkissä (5) kirjoittaja tekee myös itsensä ja positionsa näkyväksi käyttämällä yksikön 1. persoonaa korostaessaan näkemystä, jonka mukaan *kirjan lukeminen* olisi *matikkalaskuja* parempi vaihtoehto (ks. Jokinen 2016). Tämän merkityksellistämiseen esimerkissä (5) käytetään myös vertailevaa *kuin*-rakennetta.

Koulu ei ole ainoa taho ja paikka, johon kirjat ja kirjallisuuden lukeminen yhdistetään tässä diskurssissa. Aineistossa koulussa järjestettävien ajallisten raamien lisäksi lukemisen paikoiksi ja lukutaidon edistämisen ympäristöiksi nimetään myös muut vakiintuneet fyysiset paikat, joissa kirjallisuus on ikään kuin tilanteen pääasia. Nämä paikat nostetaan argumentaatioissa yhtä lailla esiin osana lukutaidon kehittämistyötä.

6) *Koulun oma kirjasto* kehittää lasten lukutaitoa. HS3

7) Lukutaitoa kehitetään myös *kirjallisuustapahtumissa*. Näissä tapahtumissa tehdään *käytännön ruohonjuuritason työtä*. HS18

Lukutaidon edistämistä koskevat toistuvat puhetavat kohdistuvat siis erilaisiin kirjallisuuden paikkoihin ja tahoihin, jotka mahdollistavat kirjallisuuden äärelle pääsemisen. Esimerkkien (6) ja (7) väitteissä mainitut *koulujen omat kirjastot* ja *kirjallisuustapahtumat* nousevat aineistossa koulujen rinnalla keskeiseen asemaan kirjallisuuden areenoina sekä alueellista ja paikallista lukutaitotyötä edistävinä toimijoina. Esimerkissä (7) *kirjallisuustapahtumien* tärkeyttä perustellaan konkreettisen tason toimien vähyyden näkökulmasta, sillä mahdolliset tapahtumat sanallistetaan *kaivatuksi käytännön ruohonjuuritason työksi*. Näin ollen perustelulla implikoidaan, ettei esimerkiksi alueellista ja paikallista toimintaa ole vielä tarpeeksi ja että lukutaidon edistämisessä myös kulttuurikentän toimijuutta tulisi aktivoida ja vahvistaa. Esimerkeissä (6) ja (7) esiin nostetut paikat ja tahot voidaan nähdä myös tärkeinä resursseina. Lukutaidon

edistäminen realisoituu käytännössä juuri mahdollisuutena lukea, kirjoittaa, keskustella ja saada apua kirjoihin ja kirjallisuuteen liittyen (Barton & Hamilton 2012: 168). Näin ollen diskurssissa tunnustetaan myös kirjallisuuden ja sen lukemisen sosiaalinen ulottuvuus, jota osaltaan edesauttavat nämä esimerkeissä (4), (5), (6) ja (7) esille nostetut fyysiset paikat ja kontekstit.

Aikaan ja tilaan kytkeytyvien lukukokemusten lisäksi kirjallisuuden diskurssissa esiintyy ajatus siitä, että tärkeä osa lukemisen merkityksellisyydestä muodostuu itselle mieleisen ja sopivan kirjallisuuden muodon löytämisen avulla. Näin ollen argumenteissa esitellään lukutaidon kehittämiseen sopivia kirjallisuuden alalajeja ja muotoja, joiden vastinpariksi argumentaatiossa voidaan tulkita esimerkiksi proosa eli kertomakirjallisuus.

- 8) *Helppoa kieltä tarvitsevat* eivät siis ole yhtenäinen eikä marginaalinen joukko, mutta yhteistä heille on se, että *selkokirjallisuus* on varteenotettava *vaihtoehto* päästä kiinni *kirjalliseen kulttuuriin* ja kehittää lukutaitoa. HS16
- 9) Nuorille *kannattaa tarjota* luettavaksi *myös näytelmiä*. Suomessa luetaan näytelmiä verrattain vähän *muuhun Eurooppaan* nähden. HS14
- 10) *Valokeila tulisi kohdistaa myös lasten- ja nuortenkirjoihin*. *Kirjoista keskusteleminen* ja *toiminnallinen lukukokemuksen jakaminen* edistävät kirjaan tarttumista. HS21

Esimerkeissä (8), (9) ja (10) nimettyjen kirjallisuuden muotojen avulla pyritään laajentamaan lukijan käsitystä kirjallisuuden kentän tarjoamista vaihtoehtoista lukutaidon kehittämisessä. Tarkastelu keskittyy painetun kirjallisuuden kontekstiin, sillä argumenteissa esitetään esimerkkien (8), (9) ja (10) mukaisesti *selkokirjallisuus, näytelmät* ja *lasten- ja nuortenkirjat* mahdollisuutena kirjallisuuteen tutustumisessa. Selkokielen kirjallisuuden puolesta argumentoiminen tässä yhteydessä on merkityksellistä erityisesti siksi, että nuorten tarpeiden huomioiminen on osa oppimisen ja kehittymisen edellytyksiä, oli kyseessä sitten äidinkielen tai suomea toisena kielenä oppiva oppija (Mikkonen 2007: 166). Lukutaidon kehittämisen kontekstissa selkokielen kirjallisuus esitetään esimerkin (8) väitteessä *vaihtoehtona* tavalliselle kirjallisuudelle. Väitettä perustellaan puolestaan *selkokirjallisuuden* kohderyhmällä, sillä ennen varsinaista väitettä argumentaatiossa korostetaan *helppoa kieltä tarvitsevien* yksilöllisiä tilanteita, joille yhteisenä ratkaisuna *selkokirjallisuus* esitetään. Tämän lisäksi selkokielen kirjallisuuden paikkaa lukutaidon edistämistyössä perustellaan sillä, että sen avulla on mahdollista tutustua *kirjalliseen kulttuuriin* helpommin ja matalammalla kynnyksellä. Selkokielen kirjallisuus nähdä siis esimerkissä (8) tietynlaisena välivaiheena, joka mahdollistaa kirjallisuuden maailmaan kiinnittymisen. Näin ollen esimerkin (8) argumentaation taustalla voidaan nähdä muun muassa Mikkosen (2007: 169) sanallistama ajatus siitä, että kun onnistuneita lukukokemuksia tai esimerkiksi kielitaitoa on tarpeeksi, oppijan on mielekkäämpää jatkaa muun kirjallisuuden pariin.

Esimerkissä (9) mainittu *näytelmä* vertautuu puolestaan fokuspartikkelin *myös* myötä kaunokirjallisuuden alalajina enemmän suoraan proosaan ja lyriikkaan. Esimerkin (9) syntaktinen rakenne implikoi, että vaihtoehtoja on olemassa (ks. VISK § 839; § 840), mutta esitetyn väitteen mukaan kaunokirjallisuuden alalajeista *näytelmät* olisivat nuorille juuri lukutaidon kehittämisen näkökulmasta oikea kaunokirjallisuuden alalaji. Tätä näkemystä rakentaa osaltaan myös nesessiivinen verbirakenne *kanattaa tarjota* (ks. VISK § 1581; VISK § 1565). Argumentaatiota vahvistetaan esimerkiksi (9) vertaamalla Suomea *muuhun Eurooppaan*. Esimerkin (3) tavoin esimerkeissä (8) ja (9) lukutaidon edistämistä lähestytään tutkimustani taustoittavan heikon lukutaidon diskurssin valossa, sillä näkökulma kohdistetaan argumentaatiossa konkreettisesti niihin, joille lukeminen on hankalaa tai vaativaa. Näin ollen heikon lukutaidon diskurssin voidaan todeta esiintyvän taustoittavana tekijänä aineistossa myös semanttisella tasolla.

Esimerkin (10) argumentissa nuoret otetaan huomioon lukutaidon edistämisen kohderyhmänä. Argumentissa muistutetaan kyseiselle kohderyhmälle suunnatusta kirjallisuudesta eli *lasten- ja nuortenkirjoista*, jotka ansaitsisivat argumentaation mukaan enemmän huomiota lukutaitokeskustelussa. Esimerkin (10) väitteessä käytetään kielikuvaa *valokeilan kohdistamisesta*, joka implikoi huomion olevan kirjoittajan mielestä tällä hetkellä muualla. Kielikuvaa vahvistetaan nesessiivirakenteella *tulisi kohdistaa*. Esimerkissä (10) esitetään myös toinen väite, jonka voidaan ajatella tarkentavan ensimmäisen väitettä etenkin toimijuuden näkökulmasta. Toinen väite pyrkii siis luomaan toteutettavan kontekstin ensimmäisessä väitteessä esiin nostetuille kirjallisuuden muodoille ja vakuuttamaan lukijan lukutaidon edistämisen mahdollisuuksista *kirjoista keskustelemisen ja lukukokemusten jakamisen* keinoin. Tällaiset useamman väitteen jonot ovat aineistolle tyypillisiä diskurssista huolimatta.

Edellä esitellyt diskurssia rakentavat näkökulmat ovat esillä myös Kansallisessa lukutaitostrategiassa, erityisesti sen kolmannessa suuntaviivassa (Opetushallitus & Lukuliike 2021: 30–31). Lukutaitostrategian kolmas suuntaviiva keskittyy lukemiseen liittyviin asenteisiin. Kirjoja, kirjallisuutta ja erilaisten tekstien lukemista painotetaan strategiassa erityisesti osana lukemiseen innostamista ja lukutaidon monipuolistamista (Opetushallitus & Lukuliike 2021: 33). Näin ollen tätä diskurssia rakentavassa argumentaatiossa lukutaidon edistämisen keskiössä on viimeisimmässä Pisa-tutkimuksessa (PISA 2018: 86) ja Kansallisessa lukutaitostrategiassakin (Opetushallitus & Lukuliike 2021: 33) kuvattu lukutaitotyön pyrkimys lisätä lukemisen arvostusta ja kiinnostusta säännölliseen kirjojen lukemiseen. Tämä välittyy vahvasti myös edellä esitellyistä esimerkeistä, joissa lähtökohtana on muun muassa Lehtosen (2001: 110–111) sanallistama ajatus siitä, ettei digitaalisessa muodossa oleva kirja voi korvata painettua vastinettaan ruumiillisesti, avaruudellisesti tai sosiaalisesti. Kirjallisuuden lukemista on tästä huolimatta pohdittava yhä enemmän osana ihmisten

multimodaalista arkea. Toisin sanoen lukutaitotyössä ja -keskustelussa olisi tärkeää hahmottaa myös sitä, kuinka eri mediamuotojen käyttötapoja voidaan suhteuttaa taroituksenmukaisesti toisiinsa. (Lehtonen 2014: 120.)

## 4.2 Resurssien diskurssi

Resurssien käyttäminen ja kohdistaminen on yksi kaikenlaisen kehitystyön keskeisiä kysymyksiä, jotta konkreettisia toimia voidaan saada aikaan. Näin ollen myös nuorten lukutaidon edistämistyöstä puhuttaessa esille nousevat erilaiset taloudelliset, ajalliset ja materiaaliset resurssit. Koulutuksen resurssien perustana on koulutuspolitiikka, jolla pyritään vastaamaan yhä vahvemmin globalisoituvan ja verkostotuvan maailman tarpeisiin (Kivirauma 2001: 75). Tämän diskurssin kehyksenä on siis suomalainen koulutuspolitiikka, jonka sisällöistä säädetään kansallisella tasolla, mutta jonka vaikutukset näkyvät konkreettisesti erityisesti alueellisella ja paikallisella tasolla. Tämä monitasoisuus on nähtävissä myös aineiston argumentaatiossa, sillä resurssien kohdistamista esitetään tehtäväksi niin kansallisen tason kohteisiin kuin ruohonjuuritason työhön. Tämän diskurssin taustalla vaikuttaa siis myös jatkuvasti uudistuva koulutusajattelu, joka on yhteydessä laajempiin taloudellisiin, yhteiskunnallisiin ja ideologisiin muutoksiin (ks. Kivirauma 2001: 75).

Resurssien diskurssi jakautuu argumentatiiviselta sisällöltään hyvin vahvasti kahtia, sillä aineistossa nousee esille edellä mainitusti resurssien kohdistaminen kouluihin sekä tutkimukseen ja kehitystyöhön. Näitä näkökulmia käsitellään aineistossa pääasiassa erillään toisistaan, mikä osaltaan kuvaa kirjoittajien roolia osana tekstien argumentaation rakentumista. Mielipidekirjoitusten kirjoittajat pitävät merkityksellisinä asioina heidän toimijuuttansa lähempänä olevat resursoitavat kohteet. Diskurssi rakentuu kielellisesti erityisesti resursoinnin eri näkökulmia kuvaavista sanavalinnoista sekä lause- ja virketason syntaktisista aineksista, jotka vahvistavat argumentaatiossa käytettyä sanastoa. Aineistossa korostuu lähtökohtainen näkemys siitä, että rakenteiden vahvistaminen on tärkeä osa lukutaidon kehittämistyötä ja että resursseja ei tällä hetkellä ole tarpeeksi lukutaidon edistämistyön laajaan tarpeeseen nähden.

- 11) Mukaan on saatava *päättäjiä ja valta-asemassa toimivia tahoja* mahdollisimman laajalti yhteiskunnan eri osa-alueilta, sillä lukutaidon ja lukemisen edistämisen on tultava osaksi yhteiskunnan ja elämämme kantavia *rakenteita* mahdollisimman *laajasti, konkreettisesti ja kattavasti*. HS1
- 12) Jos lukeminen tunnustetaan kansalaistaidoksi ja itseisarvoksi, sen kehittämiseen on käytettävä *resursseja – siis työtunteja ja rutkasti rahaa*. Jotta lukeminen muuttuisi useammalle päiväjärjestykseen kuuluvaksi rutiiniksi, tarvitaan *rakenteita*. HS8

Esimerkit (11) ja (12) havainnollistavat diskurssin ydinajatusta *rakenteista* ja *resursseista*, joita on vahvistettava ja käytettävä tarkoituksenmukaisesti osana lukutaitotyötä. Erityisesti *rakenne*-sanana voidaan nähdä kumpuavan suoraan Kansallisesta lukutaitostrategian ensimmäisestä suuntaviivasta, jonka osuutta tämänkin diskurssin kehityksessä käsitellen myöhemmin tässä alaluvussa. Argumenteissa vallitsee yhteiskunnallinen ote, jolla pyritään kuvaamaan resurssien käyttöä hyvin laajasta tasosta käsin. Näin ollen esimerkissä (11) argumentoidaan rakenteiden vahvistamisen puolesta mainitsemalla väitteessä *päättäjien ja valta-asemassa toimivien tahojen* vastuu kehitystyössä. Tällä väitteellä asemoidaan samanaikaisesti myös yhteiskunnallisten tahojen toimijuus oleelliseen asemaan lukutaidon kehittämistyössä. Argumentaatiota vahvistaa myös perustelevassa sivulauseessa käytetty tavan adverbeistä muodostettu luettelo *laajasti, konkreettisesti ja kattavasti* (ks. VISK § 653; Jokinen 2016). Esimerkissä (12) nostetaan esiin puolestaan resurssien käyttäminen konkreettisemmalla tasolla, sillä siinä todetaan kehitystyön vaativan *työtunteja ja rutkasti rahaa* eli ajallisia ja taloudellisia resursseja. Esimerkissä (12) argumenttien rakenne muodostuu sivulauseen ja päälauseen yhdistelmästä, jossa adverbiaalikonjunktioilla ”jos” ja ”jotta” alkavat sivulauseet esittävät kausaalista ja perustelevaa taustatietoa väittäviin päälauseisiin nähden (ks. VISK § 884). Sivulauseissa siis konkretisoidaan ja perustellaan lukijalle lukutaitotyön tavoitteita ja päämääriä, joita ovat lukeminen kansalaistaitona sekä toistuvana rutiinina. Koulutuspoliittinen päätöksenteko kohdistuu usein vain yksittäiseen koulutuksen tasoon tai osa-alueeseen (Vahasalo 2006: 165). Yksittäiset päätökset koulutuspoliittisella kentällä eivät kuitenkaan riitä muutoksen takaamiseen lukutaidon edistämistä koskevaa kokonaisuutta tarkastellessa. Tämä ajatus kiteytyy myös esimerkeissä (11) ja (12).

Kestävien ja vankkojen rakenteiden lisäksi tässä diskurssissa käsitellään resursseja niiden kohdistamisesta ja käyttämisestä käsin. Aineistossa painotetaan siis resurssien ohjaamista tarkoituksenmukaisille tahoille, jotta lukutaitotyön edistymisen mahdollisuudet voidaan taata. Resurssien kohdistamista argumentoidaan aineistossa siis kahdesta näkökulmasta. Tutkimuksen ja hankkeiden resursointi ja ruohonjuuritasolle kouluihin kohdistetut resurssit asettuvat aineistossa rinnakkain. Edellä mainitusti on myös huomattava, että mielipidekirjoitusten kirjoittajien positioilla on merkitystä siihen, minkä näkökulman kautta resurssien kohdistamista käsitellään.

13) *Ehdotimme* lukemiskentän tutkimukseen *pysyvän määrärahan* perustamista. HS2

14) Hiljattain valmistunut *Kansallinen lukutaitostrategia 2030* on oiva väline työssä kirjallisen sivistyksen puolesta. Sille *on saatava näkyvyyttä, poliitikkojen vankka tuki ja pysyvää rahoitusta*. HS17

Esimerkeissä (13) ja (14) lukutaitotyön resursointia käsitellään tutkimuksen ja hanketyön kontekstissa. Näin ollen diskurssissa korostuu osaltaan tutkimuksellinen



painotus ja arvomaailma, jossa uudella tutkimuksella ja jatkuvalla kehitystyöllä voidaan saada aikaan muutos myös nuorten lukutaidon nykytilaan. Esimerkissä (13) lukemiskentän tutkimukselle esitetään *pysyvää määrärahaa*, ja esimerkissä (14) konkretisoidaan hanketyöhön ohjattavien resurssien merkitystä käyttämällä *Kansallista lukutaitostrategiaa* ajankohtaisena esimerkkinä. Esimerkissä (13) mielipidekirjoituksen kirjoittajat käsittelevät lukutaidon tutkimuksen edistämistä omasta positioistaan käsin, sillä persoonapääteellinen finiittiverbi *ehdotimme* vahvistaa heidän toimijuuttaan käsiteltävään asiaan nähden ja korostaa jo tehtyä toimintaa osana argumentaatiota (ks. VISK § 107). Esimerkissä (14) Kansallisen lukutaitostrategian lisäksi argumentaatiota havainnollistetaan rinnastuksella *näkyvyyttä, poliitikkojen vankka tuki ja pysyvä rahoitus*. Tässä virkeyhteydessä rinnastaminen voidaan nähdä tekstuaalisena strategiana, jolla osoitetaan, että rinnastettavilla elementeillä on jotain yhteistä (ks. VISK § 1079). Edellä mainittu kolmiosainen rinnastus keskittyy siis tuomaan yhteen resurssien muodot, joiden avulla lukutaitotyötä voidaan edistää laajassa yhteiskunnallisessa kehyksessä (ks. Jokinen 2016). Lisäksi rinnastusta tehostetaan käyttämällä verbiliittoa *on saatava*, jossa passiivin VA-partisiipilla on modaalinen, suotavuutta tai velvollisuutta ilmaiseva merkitys (ks. VISK §524). Näin ollen syntyy implikaatioita siitä, että *näkyvyyden, tuen ja rahoituksen* takaamiseen olisi suotavaa keskittyä, kun resursseja kohdistetaan lukutaitotyössä eri tasoille.

Toisaalta diskurssissa painotetaan myös resurssien kohdistamista ruohonjuuritason eli kouluihin. Koska opetus on täysin riippuvainen yhteiskunnan rahoituksesta, on vallitseva suhtautuminen opetuksen ja koulutuksen tilanteeseen elintärkeää. Näkökulman taustalla vaikuttaa myös ajatus siitä, kuinka yhteiskunnan kiihtyviin vaatimuksiin vastaaminen vaatii ruohonjuuritason työltä entistä enemmän. (ks. Vahasalo 2006: 171.) Näin ollen aineistossa lukutaitotyön resursseille nähdään oleellinen paikka myös kouluissa.

15) *Lukuverkoston toiminta* pitäisi kytkeä kouluihin ja huolehtia, että siinä toimivilla opettajilla on *erillistä työaika*. HS8

16) Koulujen resurssit tulee saattaa kuntoon sekä *opetustuntien* että *materiaalihankintojen* osalta. HS23

Esimerkeissä (15) ja (16) argumentaatiota rakennetaan erityisesti sanavalintojen avulla, joiden mukaan resurssit tulisi kohdistaa kouluissa tapahtuvaan toimintaan. Esimerkeissä painotetaan taloudellisen hyödyn lisäksi myös ajallisia ja materiaalisia resursseja, joiden avulla lukutaitotyötä voidaan edistää kouluissa entistä paremmin. Esimerkissä (15) mainitaan ajallisista resursseista opettajien *erillinen työaika*, jonka avulla *lukuverkoston toimintaa* olisi mahdollista integroida koulujen arkeen tarkoituksenmukaisesti. Väite rakentuu siis esimerkissä (15) sisällöllisesti kahdesta osasta, sillä lukija pyritään vakuuttamaan sekä lukuverkoston toiminnasta osana koulujen arkea että

opettajien työaikaan liittyvistä parannuksista. Esimerkissä (16) argumentoidaan *opetustuntien ja materiaalihankintojen* puolesta nesessiivirakennetta hyödyntäen (ks. VISK § 1581; VISK § 1565). Aineistoesimerkit (15) ja (16) lähestyvät resurssien kohdistamista vahvasti koulukontekstista, jossa opetussuunnitelmatavoitteet edellyttävät yhä yksilöllisempää oppilaan ohjausta. Lisäksi yhteiskunnan vaatimusten mukaisten taitojen saavuttaminen vaatii yhtä lailla pienempiä opetusryhmiä ja suurempaa yksilöllistä otetta. (ks. Vahasalo 2006: 171.) Kaiken tämän toteuttamiseen tarvitaan muun muassa esimerkeissä (15) ja (16) mainittuja ajallisia ja materiaalisia resursseja, joita pitää pystyä hyödyntämään myös tehokkaasti. Esimerkeissä esille nousseita ajallisia resursseja koskevia argumentit voidaan nähdä kumpuavan muun muassa kouluissa vallitsevasta tilanteesta, jossa opettajan aikaa kuluu yhä enemmän oppilashuollollisiin toimenpiteisiin opetustyön sijaan (ks. Vahasalo 2006: 170). Esimerkissä (16) mainitut *materiaalihankinnat* voidaan puolestaan nähdä lukutaitotyön kontekstissa esimerkiksi konkreettisina kirjahankintoina, jolloin aineiston keskinäiset yhteydet nousevat esiin etenkin edellä analysoituun kirjallisuuden diskurssiin ja esimerkkiin (3) nähden.

Resurssien diskurssi rakentuu siis kahdesta rinnakkaisesta resurssien kohdistamista käsittelevästä näkökulmasta, joiden pohjalta mielipidekirjoituksissa rakennetaan lukutaitotyölle tarkoituksenmukaista suuntaa. Koulutuksen, tutkimuksen ja kehitystyön resursseista puhuttaessa on huomioitava vallitseva koulutuspoliittinen tilanne, joka määrää pitkälti sen, mihin resursseja kohdistetaan ja kuinka niitä käytetään. Huomion arvoista tämän diskurssin kehityksessä on myös se, että koulutusta ei voida tulostaa aukottomasti, vaikka vaatimukset tuottavuusmittausten tuomiseksi kouluun lisääntyvät. Vaikka raha ratkaisee yhteiskunnassa aikaisempaa enemmän, eivät opettaja ja oppilaat ole koneita, joiden kannattavuutta pystyttäisiin mittaamaan lyhyen ajan sisällä. (ks. Laaksola 2006: 193.) Koulutukseen sekä sen tutkimukseen ja kehitystyöhön kohdistettavat resurssit kantavat hedelmää vasta pitkässä juoksussa. Tämä ajatus välittyy myös resurssien diskurssin argumentaatiosta, sillä sen perusteella lukutaitotyön edistäminen vaatii monitasoisesti kohdistettuja kestäviä *rakenteita* ja *resursseja*.

Resurssit ovat näkyvä osa myös Kansallisen lukutaitostrategian toimintasuunnitelmaa, sillä strategian ensimmäisen suuntaviivan tavoitteena on luoda ja vahvistaa lukutaitotyön *rakenteita* (Opetushallitus & Lukuliike 2021: 26). Kansallinen lukutaitostrategia kytkeytyy tiiviisti myös tähän diskurssiin, sillä esimerkissä (14) kyseinen ohjelma mainitaan nimeltä ja nähdään jo itsessään merkittävänä osana resursoitavia lukutaitotyön kohteita. Lisäksi lukutaitotyöhön vaadittavien, esimerkissä (12) sanallistettujen *rakenteiden* sanatasovastaavuutta strategiaan nähden voidaan pitää huomionarvoisena kiintopisteenä aineiston ja Kansallisen lukutaitostrategian välillä. Strategian ensimmäisen suuntaviivan mukaisia lukutaidon edistämisen toimia mainitaan muissakin edellä esitellyissä esimerkeissä, sillä konkreettiset rakenteiden ja resurssien

keskittämistoimet koskevat esimerkkien mukaisesti sekä tutkimuksen, kehitystyön että koulutuksen kenttää. Näin ollen rakenteiden luominen ja vahvistaminen on myös strategian mukaan monitasoista työtä, jota täytyy toteuttaa koko Suomen tasolla. (Opetushallitus & Lukuliike 2021: 23.) Aineistosta on löydettävissä useita riskeymäkohtia strategian nimeämiin toimiin nähden. Tämän diskurssin koulutuspoliittisessa kehityksessä on oleellista muistaa erityisesti myös se, että koulutusjärjestelmän kokonaisuudessa osat niveltyvät ja vaikuttavat toinen toisiinsa. Kun muutoksia tehdään, vaikuttavat ne aina verkostomaisen laajasti. (Vahasalo 2006: 167.)

### 4.3 Pedagogiikan muutoksen diskurssi

Pedagogiikan muutoksen diskurssissa nuorten lukutaidon edistäminen nähdään pääasiallisesti koulukontekstissa tapahtuvana työnä. Pedagogiikan muutoksen diskurssi tarkastelee nuorten lukutaidon edistämistä erityisesti opetussuunnitelman, aineenopettajien ja luokanopettajien asiantuntijapositionien sekä opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Näin ollen myös lukutaidon edistämisestä puhuttaessa tunnustetaan koulutuksessa ja koko yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset, jotka asettavat uusia vaatimuksia niin oppijoille kuin opettajillekin. Perustietojen lisäksi nuorista on ohjauksen avulla kehitettävä itsenäisiä oppijoita, jotka hankkivat keskeiset taidot eivätkä opettele asioita vain ulkoa. (ks. Piesanen 2011: 164.) Lukutaidon kehityksessä pedagogiikan kynnyskysymyksiksi voidaan ajatella muun muassa mekaanisen lukemisen harjoittelu ja sen säännöllisyys sekä lukemisen kriittisyys ja elämyksellisyys. Myös myönteisten asenteiden vahvistaminen on oleellinen osa lukutaitotyötä pedagogisesta näkökulmasta. Pedagogiikka itsessään mukautuu ympäristöstä kumpuaviin vaatimuksiin jatkuvasti, mikä tekee siitä ilmiönä jatkuvasti muuttuvan. Pedagogiikan muutoksen diskurssi keskittyy kuitenkin siihen, miten pedagogiikan laajempi muutos, esimerkiksi ilmiölähtöisyyden lisääntyminen vastaa lukutaitotyön kontekstissa muuttuvan maailman tarpeisiin. Aineistossa tätä jatkuvan muutoksen ja pedagogiikan vuoropuhelua kuvataan pedagogiikan kehittämisenä, jota pyritään havainnollistamaan muun muassa opetuksen vaatimuksia ja kehityskohteita rinnastamalla.

Pedagogiikan muutoksen diskurssissa edellä mainitut näkökulmat kohdistuvat erityisesti eri koulutusasteilla tapahtuvaan lukutaidon kehitystyöhön sekä opettajankoulutuksen kehittämiseen osana yhteiskunnallista koulutuspoliittista kehystä. Suomalainen koulutusjärjestelmä on yksi iso kokonaisuus, jonka kaikki osat on pidettävä mukana kehitystyötä tehtäessä (Vahasalo 2006: 165). Samanaikaisuuden vaaliminen välittyy myös diskurssia rakentavasta argumentaatiosta. Aineiston kielellinen aines on vaihtelevaa, mutta argumenteissa käytetyt sanavalinnat luovat tämän diskurssin raamit. Lukutaidon edistämisen monitasoisuutta konkretisoidaan vahvasti

aineiston argumentaatiossa, sillä kaikille koulutusasteille nähdään omat kehittämis-kohteensa pedagogiikan muutoksen kehyksessä.

- 17) *Tärkeintä* on kuitenkin panostaa *varhaiskasvatukseen*, sillä erot lukutaitoa ennustavien kielellisten valmiuksien kehityksessä ennustavat jo varhain eroja lukutaidossa. HS6
- 18) Voisiko *viides- ja kuudesluokkalaiselle* annettavasta äidinkielen opetuksesta huolehtia *aineenopettaja*, jonka opintoihin kuuluvat laajat *kirjallisuustieteen opinnot*? HS8
- 19) Lukemiseen *tulisi varata* aikaa opetussuunnitelmassa. *Lukion uusi opetussuunnitelma* väläyttää elämyksellistä lukemista – mutta ilman *lisätunteja*. HS8

Esimerkeissä (17), (18) ja (19) pedagogiikan kehittäminen kietoutuu osaksi nuorten lukutaidon edistämistyötä hyvin aikaisesta vaiheesta lähtien aina aikuisuuden kynnykselle asti. Esimerkissä (17) nostetaan esiin *varhaiskasvatuksen* merkitys lukutaidon kehittymisen laajaan kuvaan nähden. Esimerkin (17) väite rakentuu kielellisesti päälauseessa käytetyn partitiivimuotoisen superlatiivin *tärkeintä* varaan, jota tuetaan syysuhdetta ilmaisevalla perustelevalle sivulauseella (ks. VISK § 642; VISK § 1129). Sivulauseessa syysuhteen avulla tuodaan esille uhkakuva lukutaidon polarisoitumisesta jo nuorella iällä. Esimerkissä (18) esitetään konditionaalimuotoinen retorinen kysymys, jonka tavoitteena on ehdottaa ja perustella *aineenopettajien* osallistumista alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen erityisesti *viides- ja kuudesluokkalaisille*. Tämä retorinen kysymys sisältää sekä kysymyksen että siihen tarkoitettun vastauksen (ks. VISK § 1705; Jokinen 2016). Tässä asiayhteydessä retorinen kysymys viittaa siihen, että aineenopettajien työpanosta tarvittaisiin myös alakoulussa, mikäli lukutaidon edistäminen halutaan nostaa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen pedagogiikan keskiöön. Esimerkissä (18) ehdotusta perustellaan äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan koulutukseen sisältyvillä *kirjallisuustieteen opinnoilla*.

Esimerkissä (19) lähestytään pedagogiikan kehittämistä opetussuunnitelmasta käsin. Argumentin kontekstina on *lukion uusi opetussuunnitelma*, jossa elämyksellisen lukemisen rooli ja lukemiseen varattu aika nähdään liian marginaalisena oppiaineelle varattuun ajalliseen raamiin nähden. Esimerkin (19) väite rakentuu nesessiivirakenteesta *tulisi varata*, jolla pyritään vakuuttamaan lukija ehdotetun muutoksen välttämättömyydestä (ks. VISK § 1581; VISK § 1565). Esimerkissä lähestytään tietyllä tapaa myös edellä esiteltyä resurssien diskurssia, sillä väitettä taustoittavassa perustelussa nostetaan esiin *lisätuntien* puute eli ajallisten resurssien haasteet. Pääpaino argumentissa on kuitenkin pedagogiikan muutoksessa opetussuunnitelman sanelemin ehdoin. Näin ollen se sijoittuu pedagogiikan muutoksen diskurssiin. Esimerkit (17), (18) ja (19) lähestyvät kaikki lukutaidon edistämistä pedagogiikasta ja sen kehittämisestä käsin, mikä korostaa ajatusta siitä, että opetuksen tasoa ja ajantasaisuutta ei voida pitää itsestäänselvyytenä, vaan sen eteen on tehtävä jatkuvasti töitä. Systemaattista työtä on tehtävä myös jokaisella koulutusasteella erikseen, kuten edellä käsitellyt esimerkit havainnollistavat. Siksi pedagogiikan muutoksen diskurssissa toiminnan odotukset

kohdistetaan koulukontekstiin, mutta samanaikaisesti erityisesti opettajien äänet korostuvat diskursiivisuutta rakentavissa mielipidekirjoituksissa. Näin ollen voidaan todeta, että opettajien ja koulutuksen kentällä toimivien asiantuntijoiden toiminnan odotukset kohdistuvat heihin itseensä.

Pedagogiikan kehittäminen esitetään tarpeelliseksi myös korkeakouluissa ja erityisesti opettajankoulutuksessa, sillä toinen pedagogiikan muutoksen diskurssin keskeinen näkökulma on opettajien pedagogisten tietojen ja taitojen merkitys lukutaidon edistämistyössä. Toisin sanoen diskurssissa kiteytyy muun muassa Laaksolan (2006: 192–193) toteama näkemys siitä, että opettajat tarvitsevat korkeakoulutasoisen koulutuksen vastaisuudessakin ja että korkeakoulutuksen on valmistettava opettajia muuttuvan maailman tarpeisiin. Lukutaidon edistämisen näkökulmasta opettajankoulutuksen kehittämistarpeet kohdistetaan aineiston argumentaatiossa luokanopettajakoulutukseen sekä erilaisiin lukutaidon kehittymistä tukeviin pedagogisiin suuntauksiin.

- 20) *Luokanopettajakoulutusta tulee uudistaa* tarjoamalla nykyistä enemmän *ammattillisia valmiuksia lukutaitojen opettamiseen* paitsi äidinkielessä myös *osana kaikkia oppiaineita*. HS20
- 21) *Tarvitsemme* lisää *sanataidepedagogista korkeakoulutusta* ja sen tueksi laadukasta tutkimusta. HS9

Esimerkkien (20) ja (21) väitteet keskittyvät kuvaamaan opettajankoulutukseen liittyviä mahdollisuuksia, joiden avulla lukutaidon edistämistyötä voidaan edesauttaa opettajien osaamista kehittämällä. Esimerkin (20) keskiössä on *luokanopettajakoulutus*, jonka uudistamisen puolesta pyritään argumentoimaan käyttämällä *nesessiivirakennetta tulee uudistaa* väitteen tukena (ks. VISK § 1581; VISK § 1565). Esimerkin (20) väitteessä todetaan uudistamisen tarjoavan myös aikaisempaa paremmin *ammattillisia valmiuksia lukutaitojen opettamiseen*. Näkemyksen voidaan ajatella kumpuavan jo edellä mainituista yhteiskunnallisessa kehityksessä nähtävistä muutostarpeista. Tasokkaan opettajankoulutuksen katsotaan tyypillisesti olevan lapsille ja nuorille annettavat korkeatasoisen opetuksen perusedellytys. Näin ollen opettajan työn vaatimusten muuttuessa uuden tietämyksen ja taitojen hankkiminen ja kehittäminen on turvattava. Tämä tarkoittaa esimerkiksi mahdollisuutta osallistua laadukkaaseen perus- ja täydennyskoulutukseen, jonka avulla opettajien ammattitaito säilyy ajantasaisena myös lukutaidon edistämisen kontekstissa. (ks. Piesanen 2011: 163–165.) Esimerkissä (20) argumentoidaan luokanopettajakoulutuksen kehittämisen puolesta, jolloin lukutaidon merkitys *osana kaikkia oppiaineita* tunnistettaisiin tehokkaammin. Tämä vaatii myös kollektiivisesti tietynlaista pedagogista muutosta oppiainerajat ylittävästi. Opettajankoulutusta voidaan käyttää myös yhteiskunnallisen vaikuttamisen välineenä (Piesanen 2011: 166), jolloin esimerkin (20) argumentin mukaan lukutaidon

edistäminen saataisiin parhaimmillaan integroitua kaiken opetuksen perustaksi jo luokanopettajakoulutuksen aikana.

Esimerkki (21) pureutuu puolestaan sanataidepedagogiikkaan lukutaidon opettamiseen liittyvänä mahdollisuutena. Erilaisten ja uusien pedagogisten suuntausten opiskelu opettajankoulutuksessa on oleellinen osa asiantuntijuuden kehittämistä. Näin ollen myös sanataidepedagogiikka nähdään esimerkissä (21) työkaluna korkeakoulupedagogiikan kehittämisen kehyksessä. Argumentaatio perustuu esimerkissä (21) puheaktipronominin *-me* käyttöön, jonka avulla pyritään luomaan syntaktisesti joukko, johon sekä mielipidekirjoituksen kirjoittaja että lukija kuuluvat (ks. VISK § 716). Lisäksi esimerkissä (21) käytetään välttämättömyyttä ilmaisevaa modaaliverbiä *tarvita* (ks. VISK § 1562). Väitteessä pyritään hyödyntämään siis yhteenkuuluvuuden tunnetta, jolla pyritään vakuuttamaan lukija esiteltävän näkökulman tärkeydestä (Jokinen 2016).

Pedagogiikan muutoksen diskurssia rakentava argumentaatio kuvaa kokonaisuudessaan usealla koulutusasteella tehtäviä toimia lukutaidon edistämisen kehyksessä. Näin ollen diskurssissa rakentuu vaikutelma jatkuvassa muutoksessa olevasta pedagogiikan kentästä, jossa muun muassa kansalliset opetussuunnitelmat ja pedagogiikan asiantuntijat ovat avainasemassa lukutaitotyön toteuttamisessa. Edellä mainitut sisällöt ja näkökulmat nousevat esiin myös Kansallisen lukutaitostrategian ensimmäisessä suuntaviivassa, jossa opettajankoulutusta ja eri koulutusasteiden pedagogiikkaa kehittämällä lukutaidon edistäminen nähdään mahdollisena (Opetushallitus & Lukuliike 2021: 23–24). Pedagogiikan muutoksen diskurssin argumentaatio nojaa näin ollen strategiassa esitettyihin kiintopisteisiin. Koska diskurssi rakentuu ennen kaikkea koulutuspoliittisessa kontekstissa, on oleellista huomioida myös se, että korkeatasoinen opetus on tulevaisuudessakin avainasemassa väestön työllisyyden ja yhteiskunnan hyvinvoinnin lisäämisessä (ks. Piesanen 2011: 163).

#### 4.4 Yhteistyön diskurssi

Yhteistyön diskurssissa lukutaidon edistäminen piirtyy kaikkia koskettavaksi ilmiöksi, jonka toteutumiseen vaaditaan jokaisen panosta. Yhteistyölle piirretään aineistossa laajat raamit aina yhteiskunnallisesta yhteistyöstä yksittäisen nuoren tasolle asti. Vaikka lukeminen on perinteisesti ymmärretty yksilölliseksi ja henkilökohtaiseksi taidoksi (Herkman & Vainikka 2012: 35), tässä diskurssissa lukutaidon edistämistä lähestytään nimenomaisesti lukemisen sosiaalisen luonteen kautta. Näin ollen edistämistyötä halutaan vahvistaa sosiaalisten käytänteiden avulla. Leinon (2019: 28–29) mukaan runsaasti kirjoja sisältävällä kasvuympäristöllä ja lukemiseen kannustavalla kasvuyhteisöllä on merkitystä, kun nuorta halutaan ohjata aktiiviseksi lukijaksi.

Huomionarvoista onkin se, että kielteisiin asenteisiin ei suinkaan synnytä, vaan niihin kasvetaan (Leino 2019: 28–29). Yhteisöllisyyden voidaan nähdä vaikuttavan myös yhteistyön diskurssin taustalla. Yhteistyön diskurssissa lukutaitotyötä käsitellään kollektiivisuuden, koulukontekstin ulkopuolisten toimijoiden sekä nuorten osallisuuden näkökulmista.

Yhteistyön kollektiivisuus nousee esille aineiston argumentaatiossa yhteiskunnallisessa kontekstissa, jota kuvaamalla lukutaidon edistämisestä pyritään tekemään kaikkien yhteinen asia. Kollektiivisuus ilmenee aineistossa myös julkisen keskustelun aktivoimisena sekä suurille ihmisryhmille kohdistettuna puheena.

22) *Koko yhteiskunnan on yhteisvoimin edistettävä lukutaitoa.* HS8

23) *On aikuisten vastuulla antaa lapsille ja nuorille mahdollisuus löytää lukemisen ilo ja sen tarjoama lohtu.* HS19

Esimerkeissä (22) ja (23) yhteistyön puolesta argumentoidaan hyvin laajasta perspektiivistä käsin. Lukeminen nähdään sosiokulttuurisena ilmiönä, jonka kehittämiseen vaaditaan myös sosiaalisia käytänteitä ja toimia. Esimerkissä (22) nostetaan esille *koko yhteiskunnan* panoksen merkitys lukutaitotyössä. Kvanttoripronomini *koko* esiintyy esimerkissä (22) nominin *yhteiskunta* määrittäneenä (ks. VISK § 751). Lisäksi esimerkissä (22) vahvistetaan ajatusta yhteistyöstä instruktiivisijaisella adverbialilausekkeella *yhteisvoimin*, jolla pyritään ilmaisemaan lukutaitotyölle toivottavaa toteutustapaa (ks. VISK § 1263). Esimerkissä (23) yhteistyön keskiöön nostetaan *aikuisten vastuu* lukutaidon edistämistyössä. Argumentaatio rakentuu esimerkissä (23) tietynlaiselle vastakkainasettelulle, jossa *aikuiset* asetetaan tärkeään rooliin *lapsiin ja nuoriin* nähden (ks. Jokinen 2016). Kuten esimerkissä (23) mainitaan, aikuiset ovat avainasemassa esimerkiksi lukemiseen liittyvien asenteiden muodostumisessa. Siksi esimerkeissä (22) ja (23) väitteistä välittyvä toimijuus keskittyy aikuisten toimintaan liittyviin odotuksiin. Myönteinen suhtautuminen lukemiseen voi parhaimmillaan syntyä hyvin varhaisessa vaiheessa, mikäli vanhemmat tarjoavat kannustavan ja arvostavan lukuympäristön (ks. PIRLS 2021: 55–56; PIRLS 2016: 34). Näin ollen yhteistyön diskurssin taustalla vaikuttaa ajatus esimerkin voimasta. Vanhempien oma lukuharrastus vaikuttaa tutkitusti esimerkiksi siihen, miten he suhtautuvat lukemiseen ja kannustavat täten myös lasta tai nuorta lukemaan (ks. PIRLS 2021: 58; PIRLS 2016: 36).

Kollektiivisen edistystyön lisäksi yhteistyön diskurssissa korostuu myös näkökulma siitä, kuinka yhteistyötä toivotaan koulun lisäksi muilta tahoilta. Ajatus koulusta lukemisen ja lukutaidon kehittämisen ensisijaisena ympäristönä toistuu aineistossa esimerkiksi kirjallisuuden ja pedagogiikan muutoksen diskursseissa. Yhteistyön diskurssissa nostetaan esiin kuitenkin myös vastakkainen näkökulma, jonka mukaan myös koulumaailman ulkopuoliset tahot nähdään oleellisina toimijoina

lukutaitotyössä. Näin ollen yhteistyö käsitetään diskurssissa kokonaisuudeksi, jossa koulu ei ole ainoa tärkeä toimija tai ympäristö lukemiselle.

- 24) Lasten ja nuorten *lukeminen ei saa olla vain koulussa tapahtuvaa pakollista työtä*, jonka avulla hankitaan tarvittava tieto. Löytömatka eliniän kestävään lukemisen riemuun *ei ole vain koulujen tehtävä – kotoa, mummolasta, harrastuksesta ja kaveripiiristä* saadun esimerkin voima on vähintään yhtä merkittävä. HS19
- 25) Kuten *Äidinkielen opettajain liiton* vuosikokouksen julkilausumassa todetaan, lukutaitotyö on *”kaikkien yhteinen jaettava”*. Tätäkään ongelmaa *koulu ei pysty yksin korjaamaan*. HS17

Esimerkeissä (24) ja (25) esitetyt väitteet keskittyvät painottamaan lukutaitotyön laajaa yhteisvastuuta. Näin ollen esimerkeissä (24) ja (25) nostetaan vahvasti esiin koulu-konteksti, mutta syntaktisesti argumentaatio keskittyy kuvaamaan sitä, ettei koulu ole ainoa lukutaitotyölle merkityksellinen ympäristö. Tämä ajatus kiteytyy esimerkeissä (24) ja (25) kieltomuotoisten predikaattien avulla. Esimerkin (24) väite rakentuu siis kieltomuotoisten predikaattien toistosta, jossa painotetaan, että *lukeminen ei saa olla vain koulussa tapahtuvaa työtä* ja että lukemiseen liittyvien asenteiden ja rutiinien luominen *ei ole vain koulujen tehtävä*. Näiden väitteiden tueksi esimerkissä (24) luetellaan listauksena tahoja, joiden panos nuorten lukutaidon edistämässä on koulujen rinnalla tärkeää. Tällaisiksi tahoiksi aineistossa nimetään *koti, mummola, harrastukset ja kaveripiirit*. Esimerkissä (24) argumentaatio rakentuu siis kieltomuotoisen predikaatin pohjalta rakennetusta väitteestä ja havainnollistavaa listausta hyödyntävästä perustelusta. Kieltomuodon käyttö on esimerkissä (24) kiinnostavaa erityisesti siitä näkökulmasta, että kiellot sisältävät tällaisessa syntaktisessa ympäristössä itsessään oletuksen siitä, että joku toinen on sanonut tai ajattelee toisin (ks. Jokinen 2016). Näin ollen esimerkki (24) pyrkii korostamaan koulun ulkopuolisten tahojen toiminnan tärkeyttä.

Esimerkin (25) väite rakentuu hyvin samankaltaisesti kuin esimerkissä (24). Esimerkki (25) aloitetaan kuitenkin auktoriteettiin nojaavalla perustelulla, joka esitetään ennen itse väitettä (ks. Jokinen 2016). Auktoriteettina esimerkissä (25) on *Äidinkielen opettajain liitto*, jonka julkaisemasta asiakirjasta hyödynnetään suoraa lainausta *”kaikkien yhteinen jaettava”*. Näin ollen argumentilla halutaan välittää ajatus siitä, että lukutaitotyötä on tehtävä kaikkien yhdessä ja että myös asiantuntijataho on tämän näkemys taustalla. Esimerkissä (25) lukutaitotyölle merkityksellisiä tahoja ei kuitenkaan erikseen nimetä tai rajata, vaan todetaan esimerkin (24) väitteiden mukaisesti, että nuorten lukutaidon nykytilaa *koulu ei pysty yksin korjaamaan*. Koulu tarvitsee tukea lukutaitotyöhön, ja siksi esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyö on välttämätöntä. Toimivalla yhteistyöllä voidaan tukea sekä oppijoita että koulua kohti toivottuja lopputuloksia. (ks. Laaksola 2006: 180.) Tämä piirtyy vahvasti esiin myös esimerkeissä (24) ja (25).



Nuoret nähdään tässä diskurssissa myös yhteistyön keskiössä olevina aktiivisina toimijoina, joiden ajatukset ja mielipiteet tulisi ottaa huomioon. Tämän lisäksi nuorten vaikutus toisiinsa nostetaan esiin, sillä argumenteissa piirtyy näkemys myös nuorten keskinäisestä yhteistyöstä.

- 26) *Meidän* on annettava nuorille lukijoille signaali siitä, että *he* eivät ole vain toiminnan ja huolen kohteita vaan *aktiivisia tekijöitä*. Välinearvojen sijaan tulee keskittyä painottamaan *lukemista kokonaisvaltaisena*, erilaisia tunteita ruokkivana, *yhteisöllisenä kokemuksena ja toimintana*. HS9
- 27) Mielestäni syyttelyn ja lukemisen ”kriisiyttämisen” sijaan olisi syytä pohtia *nuorten kanssa*, mitä kaikkea lukeminen voi olla. HS14
- 28) *Juuri paljon lukevat oppilaat* ovat parhaita houkuttelemaan *muuta* tarttumaan kirjaan. Näiden lukuahmattien pitäisi *enemmän* saada *kertoa lukukokemuksistaan*. HS4

Esimerkeissä (26), (27) ja (28) nuorten lukutaidon kehittämisen avainasemassa nähdään nuoret itse. Esimerkissä (26) korostetaan ajatusta nuorista *aktiivisina tekijöinä*, vaikka väite itsessään rakentuu vastakkainasettelulle (ks. Jokinen 2016), jossa pronominien *me* ja *he* käytöllä nuoret asetetaan erilliseksi joukoksi, johon kohdistuvien toimien vastuu *meidän* täytyy kantaa. Kirjoittajat asemoivat itsensä siis osaksi impliittistä aikuisten joukkoa, jonka tehtävänä on lukutaitoon liittyvien asenteiden ja toimijuuden muokkaaminen. Näin ollen väitteessä rakentuu nuorille ja aikuisille vahvat, jopa toisiinsa nähden polarisoituneet positiot. Esimerkin (26) ensimmäistä väitettä tukevassa lisäväitteessä korostetaan lukemista kuitenkin *yhteisöllisenä kokemuksena ja toimintana*. Näin ollen esimerkin (26) argumentaatiossa väitteiden asiasisällössä ja kielellisessä aineksessa leikitellään ristiriitaisuudella. Esimerkissä (27) nuoret piirretään konkreettiseksi osaksi lukemisesta käytävää keskustelua, sillä ratkaisut halutaan löytää ennen kaikkea *nuorten kanssa*. Postpositio *kanssa* vahvistaa esimerkissä (27) väitteen näkökulmaa siitä, että lukutaitotyötä on tehtävä yhteistyönä nuorten lähtökohdat huomioiden (ks. VISK § 701).

Esimerkki (28) korostaa puolestaan nuorten keskinäisen toiminnan tärkeyttä osana lukemisen roolin vahvistamista ja lukutaidon kehittämistä. Esimerkissä (28) *paljon lukevat oppilaat* nähdään ratkaisuna *muiden* oppilaiden innostamisessa kirjojen äärelle. Näin ollen argumentaatiossa hyödynnetään vastakkainasettelua esimerkin (26) tavoin, vaikka väitteen semanttisen sisällön tarkoituksena on saattaa nuoret yhteen lukemisen kontekstissa. Lisäksi esimerkin (28) väitteessä käytetyt sanavalinnat implikoivat, että nuorten keskinäistä yhteistyötä on jo olemassa, mutta sitä tarvitaan entistä *enemmän*, jotta lukutaitotyö olisi tarkoituksenmukaista ja kehittyvää. Esimerkeissä (26), (27) ja (28) kokemuksellinen lukeminen kiinnittyy vahvasti osaksi yhteistyölle perustuvaa toimintaa, sillä väitteissä nostetaan esille myös muun muassa *lukemisen kokonaisvaltaisuus* sekä *lukukokemuksien kertominen*. Yhteistyön diskurssissa nuoret ja heidän toimijuutensa nähdään siis myös tärkeänä näkökulmana lukutaidon kehittämisessä.

Yhteistyön diskurssissa pyrkimys lukutaitotyön kollektiivisuuteen muodostaa ytimen, jonka ympärille edellä esiteltyt näkökulmat asettuvat. Koulumaailman ulkopuoliset tahot halutaan aktivoida, ja nuoret nähdään itse tärkeänä osana lukutaidon edistämistyötä. Yhteistyötahoja konkretisoidaan ja nimetään aineistossa, ja aineiston näkemykset noudattelevat myös Kansallisen lukutaitostrategian toista suuntaviivaa, joissa mainitaan muun muassa kirjastohenkilöstö, neuvola- ja perhepalvelut sekä sosiaali- ja terveysalan henkilöstö tärkeinä toimijoina ja eräänlaisina lukutaitotyön sidosryhminä (Opetushallitus & Lukuliike 2021: 29). Strategian kolmannessa suuntaviivassa yhteistyö nostetaan esille puolestaan vahviten, sillä yhteistyölle piirretään laajat mahdollisuudet yhteiskunnan kaikilla tasoilla (Opetushallitus & Lukuliike 2021: 33). Kollektiivinen yhteistyö korostuu myös aineistossa. Näin ollen yhteistyön diskurssissa esiintyvistä näkökulmista on löydettävissä selkeät yhtäläisyydet myös strategian sisältöihin.

## 5 PÄÄTÄNTÖ

Tutkielmani viimeisessä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia kokoavasti tutkimuskysymyksiini peilaten. Näin ollen luon synteesiä siitä, miten lukutaitoa merkityksellistetään tutkimuksessani aineiston argumentaatiosta kumpuavien toistuvien puheta-  
pojen avulla. Tämän lisäksi vertaan tutkimukseni tuloksia aiempaan lukutaitotutkimukseen. Lopuksi tarkastelen ja arvioin tutkimukseni vahvuuksia ja mahdollisia kehittämiskohtia sekä esittelen mahdollisia jatkotutkimusaihtioita.

### 5.1 Tulokset

Olen tarkastellut tutkielmassani nuorten lukutaidon edistämiseen liittyvää julkista keskustelua ja siinä esiintyviä toistuvia puhetapoja. Tutkielmani tavoitteena on ollut selvittää, mitä diskursseja lukutaidon edistämiseen kytkeytyy Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa ja millaisesta argumentaatiosta nämä diskurssit rakentuvat. Tutkimukseni tulokset välittävät osaltaan yhdenlaisen kuvan lukutaidon kehittämisestä, joten tuloksia on kiinnostavaa tarkastella koostavasti myös lukutaitokäsitteen määrittelyn näkökulmasta.

Analyysin perusteella tutkimukseni aineistossa esiintyy neljä vallitsevaa diskurssia: kirjallisuuden diskurssi, resurssien diskurssi, pedagogiikan muutoksen diskurssi sekä yhteistyön diskurssi. Kirjallisuuden diskurssin keskiössä on käsitys kirjoista ja kirjallisuuden lukemisesta lukutaidon kehittymisen edellytyksenä. Resurssien diskurssissa keskitytään kuvaamaan resurssien ja rakenteiden vahvistamisen tärkeää roolia lukutaidon edistämässä. Pedagogiikan muutoksen diskurssi ilmentää muuttuvan maailman tarpeiden huomioimista lukutaitoa edistävän pedagogiikan kontekstissa. Yhteistyön diskurssissa lukutaitotyö käsitetään puolestaan kaikkia koskettavaksi ilmiöksi. Edellä mainitut diskurssit esiintyvät aineistossa toistuvasti niin, että niiden argumentaatioainesta analysoimalla nuorten lukutaidon edistämistyön

merkityksellistämisen tavat voidaan tunnistaa osaksi aiheesta käytävää, yhteiskunnallisessa kehyksessä toteutuvaa keskustelua.

Diskursseja rakennetaan mielipidekirjoituksissa kielellisiä, rakenteellisia ja sanastollisia keinoja hyödyntävän argumentaation avulla. Toisin sanoen lukutaidon edistämistä koskevissa diskursiivisissa väitteissä ja perusteluissa hyödynnetään sekä yksittäisiä sanavalintoja että laajempia ilmaisuja ja lauserakenteita lukijan vakuuttamiseksi. Tyypillisiä argumenteissa esiintyviä yksityiskohtaisempia kielellisiä keinoja ovat esimerkiksi verbien modaalisuus ja nesessiivirakenteet, adjektiivien superlatiivimuodot, persoonapronominien käyttö, vastakkainasettelun ja auktoriteettien hyödyntäminen, listaukset sekä kielikuvat. Verbien modaalisuus ja nesessiivirakenteet rakentavat kaikkien diskurssien argumentaatiota. Lisäksi auktoriteetteja ja adjektiivien superlatiivimuotoja hyödynnetään läpi aineiston. Metaforat korostuvat erityisesti kirjallisuuden diskurssin väitteissä ja perusteluissa, kun taas listauksien voidaan nähdä toistuvan resurssien diskurssissa. Yhteistyön ja pedagogiikan muutoksen diskurssissa persoonapronominien käyttö on puolestaan varsin toistuvaa. On kuitenkin todettava, että toteuttamani systemaattisen analyysin perusteella aineiston argumentaatio on hyvin vaihtelevaa, eikä yksittäisiä argumentaatiokeinoja voida kohdistaa täysin tietyissä diskursseissa käytetyiksi. Näin ollen aineiston argumentaatiota voidaan luonnehtia kokonaisuutena varsin moninaiseksi, minkä näen selittyvän pitkälti mielipidekirjoitusten kirjoittajajoukon heterogeenisuudella ja tarkasteltavan aiheen kerroksellisuudella.

Aineiston argumentaatioon liittyvät myös toimijuuteen kohdistuvat merkityksellistämisen tavat, joten tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on tärkeää ottaa huomioon myös toiminnan odotusten rakentuminen osana diskursseja. Toimijuuden tarkastelu jäsentää tutkimukseni tuloksista kumpuavia käsityksiä vallasta ja sen jakautumisesta lukutaitotyön kontekstissa. Diskursseissa lukutaidon edistämiseen tarvittavia asioita ja toimia merkityksellistää moninainen toimijajoukko, ja lukutaitotyön toimintaan liittyviä odotuksia ja velvoitteita sanoitetaan aineistossa sekä suorasti että epäsuorasti. Toimijuus kytkeytyy argumentaatioaineksen lisäksi tiiviisti mielipidekirjoitusten kirjoittajien positioihin eli siihen, millaisesta roolista käsin kirjoittajat lähestyvät lukutaitotyön kontekstia. Kirjallisuuden ja pedagogiikan muutoksen diskursseissa toimijuuteen liittyvät odotukset kohdistetaan suurelta osin kouluun ja esimerkiksi opettajiin. Näin ollen nämä diskurssit asettuvat toisiinsa nähden limittäin, mutta on huomattava, että samoilta toimijoilta odotetaan diskurssien sisällöllisten näkökulmien perusteella eri asioita. Kirjallisuuden diskurssissa toimijuutta lukutaidon edistämiseksi odotetaan lisäksi myös kulttuuritoimijoilta ja kirjallisuudenkentältä. Resurssien diskurssissa toimijuus rakentuu yhteiskunnallisemmassa kehyksessä, sillä lukutaidon edistämisen avainasemassa nähdään erityisesti yhteiskunnallista valtaa pitävät tahot, kuten päättäjät ja poliitikot. Yhteistyön diskurssissa toimijuus jaetaan

puolestaan jokaisen vastuulle kuitenkin niin, että aikuiset ja nuoret erotellaan impliisittisesti toisistaan. Diskursseissa esiintyviä, valtaan liittyviä käsityksiä voisi siis luonnehtia aikuisten kontekstista käsin rakentuviksi, sillä aikuisten vastuu ja toimijuus lukutaitotyössä korostuu kaikissa diskursseissa. Kirjallisuuden ja yhteistyön diskursseissa esiin nostetaan nuorten omaa toimijuutta korostavia näkemyksiä, mutta niiden perustana on aikuisten rooli toimien mahdollistajina.

Kansallinen lukutaitostrategia (Opetushallitus & Lukuliike 2021) on edellä mainitusti tutkimusasetelmassani merkittävä taustatekijä, joten olen systemaattisesti suhteuttanut siihen aineistosta löytyneitä havaintoja. Tutkimukseni tuloksissa konkretisoituu erityisesti strategian ohjaavien sisältöjen, esimerkiksi lukutaitotyön suuntaviivojen (Opetushallitus & Lukuliike 2021: 18–33), rooli osana mielipidekirjoitusten diskursiivista sisältöä. Näin ollen Kansallisen lukutaitostrategian (Opetushallitus & Lukuliike 2021) voidaan ajatella näyttäytyvän tutkimuksessani osana mielipidekirjoitusten argumentaatiokontekstia. Kuten analyysissä kuvasin, aineistosta on löydettävissä säännöllisesti strategiasta löytyviä kiintopisteitä, mikä sitoo mielipidekirjoitukset yhä tiiviimmin strategian julkaisua seuranneeseen ajalliseen kontekstiin sekä laajempaan julkiseen lukutaitokeskusteluun.

Tutkimukseni tulokset noudattelevat monelta osin luvussa 1.2 esiteltäjä, aiemmissa tutkimuksissa löydettyjä havaintoja. Ensimmäiseksi on todettava, että Huuskon (2017) tutkimuksessa esiintynyt heikentyneen lukutaidon diskurssi näkyy tutkimukseni tuloksissa sekä implisiittisesti että eksplisiittisesti. Kirjallisuuden diskurssissa heikentyneen lukutaidon diskurssia hyödynnetään argumentaatioissa muun muassa perustelukeinona. Muissa diskursseissa heikentyneen lukutaidon diskurssi toimii implisiittisemmin argumentaation taustalla osana vallitsevaa argumentaatiokontekstia. Koska lukutaidon kehityssuunnan muutoksen tavoittelu on kaikkien mielipidekirjoitusten keskiössä, heikentyneen lukutaidon diskurssi asettuu luonnolliseksi vastinpariksi tutkimukseni tuloksiin nähden.

Toisekseen tutkimukseni kehyksessä löydetty diskurssit mukailevat Nicholisin (2002), Rogersin (2004) ja Riosin (2019) tutkimuksissa tehtyjä havaintoja lukutaidon merkityksellistämistä. Nicholisin (2002) tutkimuksessa painottuneita yksilöllisyyden, oppijakeskeisyyden ja kehittymisen diskursseja voidaan peilata tutkimuksessani erityisesti pedagogiikan muutoksen diskurssiin, sillä koulukontekstiin kohdistettuja toiminnan odotuksia merkityksellistetään molemmissa tutkimuksissa samansuuntaisesti. Lisäksi yhteistyön diskurssissa painottuva kollektiivisuus ja koulun ulkopuolisten toimijoiden merkitys lukutaitotyössä yhdistyy Nicholisin (2002) tutkimusasetelmaan, jossa vanhemmat kuvasivat itsestään käsin lukutaitoon liittyviä kokemuksia, lukemiskäytänteitä sekä heidän lastensa lukemista. Siksi yhteistyön diskurssissa korostuneet yhteisölliset, sosiaalisesti jaetut lukukokemukset ja koulun ulkopuolisten toimijoiden roolit ovat samankaltaisia Nicholisin (2002) havaintojen kanssa.

Rogersin (2004) tutkimustulokset kytkeytyvät kirjallisuuden diskurssiin, jossa nuorten oma ääni ja toimijuus korostuvat osana argumentaatiota. Rogersin (2004) tarkastelussa korostui erityisesti oppimiskokemusten sanoittaminen ja oppimiskäsityksiin liittyvät muutokset. Nuorten oman toimijuuden ja kehittymisen konkretisoiminen osana lukutaidon edistämistä, esimerkiksi *lukuhetkien* ja *-tuokioiden* muodossa, välittää Rogersin tutkimuksen suuntaisesti kohderyhmän odotuksia ja käsityksiä. Riosin (2019) tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella puolestaan tutkimukseni yhteiskunnallisesta luonteesta käsin, sillä tutkimukseni tuloksissa piirtyy osaltaan myös näkemykset lukutaitotyön vallan rakentumisesta suomalaisessa mediakontekstissa. Erityisesti resurssien diskurssissa esille nousseet, tyypilliset valtaa pitävät tahot sekä useammassa diskurssissa toistuneet kouluun kohdistuvat odotukset konkretisoivat alueelliseen, paikalliseen ja institutionaaliseen valtaan liittyvää diskursiivisuutta.

Tutkimukseni tulokset noudattelevat siis aiempaa tutkimusta, mutta keskeinen eroava havainto erityisesti Nicholsin (2002) ja Sorrin (2017) tutkimuksiin nähden on sukupuolittuneisuuden merkityksellistäminen – tai pikemminkin sen puuttuminen. Lukutaitoa ja sen tasoa merkityksellistetään usein sukupuolen diskurssin avulla (ks. Nichols 2002; Sorri 2017; PIRLS 2021; PIRLS2016), mutta tutkimukseni kontekstissa sukupuolittuneet käsitykset eivät nouse osaksi vallitsevia diskursseja. Huomio on sinällään merkittävä, että julkisessa keskustelussa ja erityisesti mediakontekstissa lukutaidon tason ja sukupuolen yhteyttä saatetaan merkityksellistää esimerkiksi Pisa-raporttien uutisoinnin yhteydessä (ks. Puttonen 2022; Sandell & Härkönen 2022). Pisa-raporteissa arviointi ja tilastointi perustuu kuitenkin kokonaisten ikäluokkien tarkastelun lisäksi tyttöihin ja poikiin erikseen (PISA 2018; Leino, Rautopuro & Kulju 2021). Lisäksi esittelemieni aiempien tutkimusten perusteella sukupuolittuneet käsitykset voidaan todeta aiheeseen kiinnittyviksi toistuviksi puhetavoiksi (ks. Nichols 2002; Sorri 2017). Tutkimukseni tulosten sukupuolittuneiden käsitysten vähäisyyttä ja siihen liittyviä syy-seuraussuhteita on mahdotonta tarkastella aukottomasti. Tutkimukseni kehyksessä on kuitenkin todettava, että Kansallisen lukutaitostrategia (Opetushallitus & Lukuliike 2021) on sisällöllisesti sukupuolineutraali, eikä siinä pureuduta mahdollisiin nuorten lukutaidossa esiintyviin sukupuolieroihin.

Koostavasti voidaan todeta, että tutkimuksessani vallitsevat nuorten lukutaidon edistämisen diskurssit muodostavat siis kokonaisuuden, jossa lukutaitotyön keskeiseksi edellytyksiksi nostetaan kirjallisuus, resurssit, pedagogiikan muutos ja yhteistyö. Nämä tekijät yhdistyvät myös Kansallisen lukutaitostrategian suuntaviivoissa (Opetushallitus & Lukuliike 2021: 18–33), joten on perusteltua todeta, että strategia on toiminut vaikuttimena mielipidekirjoitusten sisällön ja argumentaation rakentumisessa. Näin ollen tutkimukseni jäsentää yhteiskunnallisessa kehyksessä toteutunutta lukutaitotyötä koskevaa vuoropuhelua.

## 5.2 Pohdinta

Olen tässä tutkielmassa pyrkinyt tarkastelemaan ja jäsentämään, mitä diskursseja lukutaidon edistämiseen kytkeytyy julkista mediakeskustelua edustavan aineiston perusteella. Lisäksi olen pyrkinyt esittelemään sitä, millaisella argumentaatiolla lukijoita pyritään vakuuttamaan rajaamani tutkimusaiheen kontekstissa. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tutkimustulokseni kuvaavat lukutaidosta käytävää mediakeskustelua tietyistä perspektiivistä, mikä tulee ottaa huomioon osana tutkimukseni perusluonnetta. Tutkimukselle asettamani tavoitteet täyttyivät kuitenkin toivotusti, sillä olen tarkastellut nuorten lukutaidon edistämiseen liittyviä toistuvia puhetapoja tutkimuskysymysteni mukaisesti ajankohtaisessa mediakontekstissa.

Tutkimustulokset perustuvat pitkälti omiin havaintoihini ja päätelmiini kielen-tutkijana. Olen kuitenkin nojannut tutkimuksessani kriittisen diskurssintutkimuksen ja uuden retoriikan teoriataustaan sekä kriittisen diskurssianalyysin analyysitapaan (ks. Fairclough 1997; Fairclough 2015; Perelman 1996). Lisäksi olen käyttänyt tarkoituksenmukaisesti alan lähdekirjallisuutta tulkintojeni tukena sekä esitelletty läpinäkyvästi tutkimusprosessiani esimerkiksi toteuttamani analyysin etenemistä konkretisoidulla sekä aineistoesimerkkejä esittelemällä. Olen myös perustellut tekemiäni valintoja ja tulkintoja systemaattisesti sekä havainnollistanut niiden suhdetta aiempaan tutkimukseen ja ympäröivään kontekstiin. Toisin sanoen tarkasteluni on säilyttänyt kriittisen otteensa läpi tutkimusprosessin. Siksi tutkimukseni tuloksia voidaan pitää uskottavina.

Tutkimustulosteni uskottavuudesta huolimatta mielipidekirjoituksissa esiintyvien diskurssien ja diskursseja rakentavan argumentaatioaineksen analysoiminen ei ole ollut mutkatonta. Olen tehnyt tutkimusprosessin edetessä muun muassa jatkuvasti valintoja, joiden ansiosta tutkimukseni tavoitteet ovat olleet saavutettavissa. Tällä tarkoitan esimerkiksi sitä, kuinka olen rajannut analyysin edetessä tarkempaan tarkasteluun vain mielipidekirjoituksissa esitetyt väitteet ja niiden mahdolliset perustelut. Valinnalla onnistuin karsimaan tarkemmasta analyttisestä tarkastelusta sellaisia mielipidekirjoitusten osia, jotka eivät kiinnittyneet teksteissä esiintyneeseen argumentaatioon, eivätkä näin ollen rakentaneet tutkimukseni kehyksessä diskurssiivisuutta. Samalla tiedostan kuitenkin valinnan käänttöpuolen: koska mielipidekirjoitusten koko tekstisisältöä ei ole tarkasteltu systemaattisesti valitun analyysitavan mukaisesti, ei tutkimukseni pysty jäsentämään mielipidekirjoituksia kokonaisina tekstikonaisuuksina. Olen kiinnittänyt mielipidekirjoituksissa esiintyneet väitteet ja perustelut kuitenkin jo analyysin alkuvaiheessa niiden alkuperäisiin asiayhteyksiin, joten havaintoni aineistosta rakentuvat näiltä osin mielipidekirjoitusten asiakokonaisuuksien perusteella.

Tutkimukseni tuloksiin viitaten lukutaidon edistämistä merkityksellistetään mielipidekirjoituksissa monitasoisesti niin, että diskursseista on löydettävissä myös lukutaitokäsitteen määrittelyn aineksia. Toistuvat puhetaivat kirjallisuudesta, resursseista, pedagogiikan muutoksesta ja yhteistyöstä luonnehtivat tutkimukseni kehyyksessä lukutaitoa varsin perinteisestä katsantokannasta käsin (ks. Barton 2007; Barton & Hamilton 2012). Näin ollen mahdolliset jatkotutkimusideat kohdistuvat erityisesti lukutaidon ja lukemisen muutoksen tarkasteluun. Nuorten tekstimaailma, jossa lukutaitoa on mahdollista kehittää, rakentuu hyvin moninaisista mahdollisuuksista. Laajan tekstikäsitteen mukaisesti kaikki fyysisistä tekstimuodoista digitaalisiin, audiota ja kuvaa hyödyntäviin teksteihin tulisi tunnistaa lukutaidon edistämisen avaimiksi. Tutkimuksessani digitaalisuuden diskurssi esiintyi vain yksittäisissä mielipidekirjoituksissa, joten jatkotutkimusideani koskee monilukutaitoa korostavaa erilaisten tekstien hyödyntämisen tutkimista nuorista käsin. Nuorten käsityksiä ja lukutaitoon kytkeytyviä merkityksellistämisen tapoja tulisi tarkastella jäsennellysti, jotta lukutaitotutkimuksen kentällä nuorten toimijuus saataisiin yhä vahvemmin näkyviin. Tämän tutkimuksen tuloksista on nähtävissä jo joitain tekijöitä, joita nuoret pitävät tärkeinä. Oleellista olisi kuitenkin tarkastella myös sitä, millä tavoin nuoret sanallistavat ja ymmärtävät vaativassa tekstimaailmassa toimimista ja esiintyvätkö monilukutaidon eri osat nuorten kuvauksissa ja näkemyksissä.

Lisäksi Kansallisen lukutaitostrategian (Opetushallitus & Lukuliike 2021) toteutumista olisi kiinnostavaa tarkastella paikallisesta, alueellisesta ja kansallisesta tasosta käsin. Haastattelututkimuksen avulla voitaisiin esimerkiksi pureutua tiiviisti tutkimuksessani esille nousseeseen ruohonjuuritason työhön. Tällöin lukutaitotyöstä olisi mahdollista jäsentää ajankohtaista tietoa, jonka avulla olisi mahdollista tarkastella myös lukutaitoon ja lukemiseen liittyvien käsitysten vaiheittaista muutosta. Käsitysten muuttuminen näkyy jo nyt omassa tutkimuksessani jossain määrin, mutta tulevaisuudessa esimerkiksi lukutaitokäsitteen kehittyminen kohti *monilukutaitoa* on yhä todennäköisempää myös koulun ulkopuolisissa konteksteissa.

Tutkimukseni myötä saavutettiin siis tietoa siitä, millä tavoin lukutaidon edistämistä merkityksellistetään julkisessa mediakeskustelussa ja kuinka lukija pyritään vakuuttamaan lukutaitotyöhön ehdotettujen toimien oleellisuudesta ja tärkeydestä. Tutkimukseni tulokset voidaan näin ollen sitoa osaksi sekä mediakontekstissa toteutettua lukutaitotutkimusta että laajemmin koko lukutaitotutkimuksen kenttää. Tutkimuksestani on ennen kaikkea hyötyä lukutaitoon liittyvien, koulukontekstin ulkopuolisten laajojen käsitysten ymmärtämisessä ja tarkastelussa.



## LÄHTEET

- Aro, Minna 2009: *Speakers and doers: polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Barcelos, Ana & Kalaja, Paula 2011: Introduction to beliefs about SLA revisited. – *System* 39(3) s. 281–289. – DOI: [10.1016/j.system.2011.07.001](https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001) 21.5.2023
- Barton, David 2007: *Literacy, lives and learning*. London; New York: Routledge.
- Barton, David & Hamilton, Mary 2012: *Local literacies: Reading and writing in one community*. London; New York: Routledge.
- Chouliaraki, Lilie & Fairclough, Norman 1999: *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- van Dijk, Teun Adrianus 2008: *Discourse and power*. England; New York: Palgrave Macmillan.
- Fairclough, Norman 1995: *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- 2003: *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- 2004: *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Taylor & Francis.
- 2015: *Language and power*. Third edition. London: Routledge.
- Fairclough, Norman 1997: *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Gee, James Paul 2005: *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- Halliday, M. A. K. 1978: *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Heikkinen, Vesa 2012: Diskurssi. – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla, Lounela, Mikko & Voutilainen, Heikki (toim.), *Genreanalyysi - tekstilajitutkimuksen käsi-kirja* s. 94–99. Helsinki: Gaudeamus.
- Helsingin Sanomat 2022: *Suomella ei ole varaa lukutaidon heikkenemiseen*. – <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000008612392.html> 14.2.2022
- Herkman, Juha & Vainikka, Eliisa 2012: *Lukemisen tavat: lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere: Tampere University Press.
- Hiidenmaa, Pirjo 2018: Yhä moniulotteisempi lukutaito. – *Virittäjä* 122(2) s. 159–160. – DOI: <https://doi.org/10.23982/vir.70975> 21.5.2023
- Hosseini, Silvia 2022: *Oikein pitkä tie*. – <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000008442500.html> 2.1.2022
- Huusko, Salla 2017: *Diskurssianalyysi lukemiseen ja lukutaitoon liittyvästä puheesta Helsingin Sanomissa keväällä 2017 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 vastaavuus tähän puheeseen*. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Jokinen, Arja 1999a: Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. – Jokinen, Arja, Juhila Kirsi & Suoninen, Eero (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* s. 37–53. Tampere: Vastapaino.
- 1999b: Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. – Jokinen, Arja, Juhila Kirsi & Suoninen, Eero (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* s. 126–159. Tampere: Vastapaino.
- 2016: Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. – Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.), *Diskurssianalyysi: teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, Kirsi 2021: Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. – Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, Merja & Marjanen, Jukka 2019: *Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kedra, Johanna 2016: *Interpretation of journalistic photographs as an instrument of visual literacy education*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Kivirauma, Joel 2001: Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. – Jauhainen, Arto, Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* s. 73–90. Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Konstenius, Reetta, Hamunen, Markus, Miestamo, Matti, Luodonpää-Manni, Milla & Nikanne, Urpo 2020: *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*. Finnish Literature Society.
- Kuutti, Heikki 2006: *Uusi mediasanasto*. Jyväskylä: Atena.
- Laaksola, Hannu 2006: Kuka puolustaisi koulua oikeasti? – Husu, Jukka, Jyrhämä, Riitta & Atjonen, Päivi (toim.), *Suoraa puhetta: kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta* s. 179–193. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehti, Lotta, Peltonen, Pauliina, Routarinne, Sara, Vaakanainen, Veijo & Virsu, Ville (toim.) 2018: *Uusia lukutaitoja rakentamassa*. AFinLAN vuosikirja 2018. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76.
- Leino, Kaisa 2019: Lukutaidolla hyvä tulevaisuus. – *Rihveli* 2019(1) s. 25–29. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201904262308> 21.5.2023
- Leino Kaisa, Rautopuro, Juhani & Kulju, Pirjo (toim.) 2021: *Lukutaito – tie tulevaisuuteen: PISA 2018 Suomen pääraportti*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 82.
- Lewis, Cynthia 2006: "What's discourse got to do with it? A meditation on critical discourse analysis in literacy research. – *Research in the teaching of English* vol. 40 s. 373–379. University of Minnesota. – <https://www.jstor.org/stable/40171683> 18.4.2022
- Leiwo, Matti & Pietikäinen, Sari 1996: Kieli vuorovaikutuksen ja vallankäytön välineenä. – Palonen, Kari & Summa, Hilikka (toim.), *Pelkkää retoriikkaa: tutkimuksen ja politiikan retoriikat* s. 85–108. Tampere: Vastapaino.
- LOPS 2021 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mikkonen, Inka & Lehikoinen, Päivi 2010: *Mitä mieltä?: opas mielipidekirjoittamiseen*. Helsinki: Sanoma-lehtien liitto.
- Mikkonen, Pirjo 2007: Selkokirjojen avulla vahva pohja itsetunnolle ja kielitaidolle. – Mikkonen, Pirkko, Mela, Marjo, Mikkonen, Pirjo & Hakalahti, Niina (toim.), *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus* s. 160–176. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mäntynen, Anne & Pietikäinen, Sari 2019: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Mäntynen, Anne & Sääskilähti, Minna 2012: Uusi retoriikka genrejen tutkimuksessa. – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla, Lounela, Mikko & Voutilainen, Heikki (toim.), *Genreanalyysi - tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 194–207. Helsinki: Gaudeamus.
- Nichols, Sue 2002: Parents' construction of their children as gendered, literate subjects. A critical discourse analysis. – *Journal of early childhood literacy* vol. 2(2) s. 123–144. University of South Australia. Sage Publications. – DOI: 10.1177/1469842002002002341 18.4.2022
- OECD 2020: *Continuous learning in working life in Finland*. Paris: OECD Publishing. – DOI: <https://doi.org/10.1787/2ffcf6e-en> 21.5.2023
- Opetushallitus & Lukuliike 2021: *Kansallinen lukutaitostrategia 2030: Suomi maailman lukutaitoisin maa*. – <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kansallinen-lukutaitostrategia-2030> 21.5.2023
- Perelman, Chaïm 1996: *Retoriikan valtakunta*. Tampere: Vastapaino.
- Piesanen, Ellen 2011: Opettajankoulutus Euroopan unionin jäsenmaiden koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. – Lasonen, Johanna & Ursin, Jani (toim.), *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia* s. 160–186. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- PIRLS 2016 = Leino, Kaisa, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Rautopuro, Juhani 2017: *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS2016)*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- PIRLS 2021 = Leino, Kaisa, Sirén, Marjo, Nissinen, Kari & Puhakka, Eija 2023: *Puolituntia lukemista. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS2021)*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. DOI: <https://doi.org/10.17011/ktl-t/37> 21.5.2023
- PISA 2018 = Leino, Kaisa, Ahonen, Arto, Hienonen, Ninja, Hiltunen, Jenna, Lintuvuori, Meri, Lähteinen, Suvi, Lämsä, Joni, Nissinen, Kari, Nissinen, Virva, Puhakka, Eija, Pulkkinen, Jonna, Rautopuro, Juhani, Sirén, Marjo, Vainikainen, Mari-Pauliina, & Vetterranta, Jouni 2019: *PISA 2018 ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2> 21.5.2023
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- Puttonen, Mikko 2022: Miksi Pisa-ihme hiipui? – <https://www.hs.fi/tiede/art-2000008861048.html> 25.5.2023
- Riiali, Marianne 2022: *Oppilaiden heikko lukutaito näkyy jo koulujen arjessa.* – <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000008515893.html> 12.1.2022
- Rios, Guilherme Veiga 2019: A critical analysis of literacy discourses in two urban neighbourhoods in Brazil. – *International Journal of the Sociology of Language* 2019(259) s. 85–106. – DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2019-2040> 19.2.2023
- Rogers, Rebecca 2004: Storied selves: A critical discourse analysis of adult learners' literate lives. – *Reading Research Quarterly* 39(3) s. 272–305. – DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.3.2> 18.4.2022
- Rogers, Rebecca & Schaenen, Inda 2013: Critical discourse analysis in literacy education: A review of the literature. – *Reading Research Quarterly* 49(1) s. 121–143. University of Missouri–St. Louis. International Reading Association. – DOI: 10.1002/rrq.61 18.4.2022
- Sandell, Markku & Härkönen, Anni 2022: *Pisa-tulokset julki: Suomalaislasten lukutaito maailman kärkeä, mutta erot kasvavat – pojista lähes kaksi kolmasosaa lukee vain, jos on pakko.* – <https://yle.fi/a/3-11092248> 25.5.2023
- Seppänen, Janne & Välvirronen, Esa 2012: *Mediayhteiskunta.* Tampere: Vastapaino.
- Solin, Anna 2012: Kriittinen diskurssintutkimus. – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla, Lounela, Mikko & Voutilainen, Heikki (toim.), *Genreanalyysi - tekstilajitutumuksen käsikirja* s. 558–563. Helsinki: Gaudeamus.
- Sorri, Minna 2017: *Tyttö- ja poikalukijoiden representaatiot suomalaisissa uutisteksteissä.* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Summa, Hilikka 1996: Kolme näkökulmaa uuteen retoriikkaan. – Palonen, Kari & Summa, Hilikka (toim.), *Pelkkää retoriikkaa: tutkimuksen ja politiikan retoriikat* s. 51–83. Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, Eero 1999: Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. – Jokinen, Arja, Juhila Kirsi & Suoninen, Eero (toim.), *Diskurssianalyysi Liikkeessä* s. 17–36. Tampere: Vastapaino.
- Sääskilahti, Minna, Saviniemi, Maija & Palola, Elina 2020: *Yhdeksäsluokkalaisten keinot lukutaidon kehittämiseksi.* *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11(2). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/yhdeksäsluokkalaisten-keinot-lukutaidon-kehittämiseksi> 23.3.2022
- Tarnanen, Mirja 2019: Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona. – *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin* 29(4) s. 21–29.
- TENK 2023 = Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023: *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa.* Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2/2023.
- Torppa, Tiina 2014: *Työssään kirjoittavan opas.* Helsinki: Talentum.
- Vahasalo, Raija 2006: Koulutuspolitiikka: tilkkutäkki, syntisäkki vai johtotähti? – Husu, Jukka, Jyrhämä, Riitta & Atjonen, Päivi (toim.), *Suoraa puhetta: kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta* s. 163–177. Jyväskylä: PS-kustannus.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk> 21.5.2022

## LIITTEET

### LIITE 1

- HS1 = Castrén, Minna 2022: *Lukutaidon edistämiseksi on tehty hartiavoimin töitä monella rintamalla*. Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. - <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008516745.html> 22.4.2022
- HS2 = Ekholm, Kai 2022: *Mitä konkreettista lukutaidon edistämiseksi tehdään?* Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. - <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008519756.html> 22.4.2022
- HS3 = Lehtinen, Silva 2022: *Koulun oma kirjasto edistää lasten lukutaitoa*. Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. - <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008524410.html> 22.4.2022
- HS4 = Pirinen, Hannu 2022: *Paljon lukevat oppilaat ovat parhaita houkuttelemaan muita tarttumaan kirjaan*. Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. - <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008525399.html> 22.4.2022
- HS5 = Heikkilä, Riie 2022: *Lukeminen liittyy vahvasti koulutustasoon*. Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. - <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008526167.html> 22.4.2022
- HS6 = Kangas, Heidi 2022: *Hyvän lukutaidon voi oppia yhteiskuntaluokasta riippumatta*. Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. - <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008529371.html> 22.4.2022
- HS7 = Villasís, Ilmi 2022: *Perheille pitää kertoa, miten tärkeää lukeminen on*. Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. - <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008529472.html> 22.4.2022
- HS8 = Junttila-Csonka, Päivi 2022: *Lukemista pitää edistää rakenteellisin toimin*. Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. - <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008537023.html> 22.4.2022
- HS9 = Åhlgren, Tiina, Krutsin, Pia & Vähämaa, Veera 2022: *Lukutaitoapattiaan on olemassa täsmälääke*. Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. - <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008548221.html> 22.4.2022
- HS10 = Mattila, Noora 2022: *Kouluissa pitäisi olla joka päivä lukuhetki*. Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. - <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008563640.html> 22.4.2022
- HS11 = Bengtsson, Niklas 2022: *Kirjan muotoilu voi parantaa lukuintoa*. Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. - <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008563495.html> 22.4.2022
- HS12 = Sammalkorpi, Sisu 2022: *Lukemistesta pitää tehdä hauskaa*. Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. - <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008562387.html> 22.4.2022
- HS13 = Timonen, Justus 2022: *Lukutuokio virkistää koulupäivää*. Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. - <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008564646.html> 22.4.2022

- HS14 = Kärkkäinen, Leena 2022: *Nuorille kannattaa tarjota luettavaksi myös näytelmiä.* Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. – <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008571384.html> 22.4.2022
- HS15 = Paloneva, Marja-Sisko 2022: *Digitaaliset lukityövälineen poistavat esteitä heikon lukijan tieltä.* Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. – <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008561790.html> 22.4.2022
- HS16 = Takala, Tuija 2022: *Selkokirjat auttavat heikosti lukevaa uskomaan itseensä lukijana.* Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. – <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008557282.html> 22.4.2022
- HS17 = Bonsdorff, Irene 2022: *Digin halvaannuttava vaikutus koskee kaikkia nuoria vanhempien kirjamyönteisyydestä huolimatta.* Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. – <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008568686.html> 22.4.2022
- HS18 = Vartiainen, Pekka 2022: *Lukutaitoa edistetään myös kirjallisuustapahtumissa.* Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. – <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008574627.html> 22.4.2022
- HS19 = Remes, Päivi 2022: *Digitalisaatio voi avata portit lukemisen maailmaan.* Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. – <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008614597.html> 22.4.2022
- HS20 = Rättyä, Kaisu & Kulju, Pirjo 2022: *Luokanopettajilla on iso vastuu lukemisen tukemisessa.* Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. – <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008554336.html> 22.4.2022
- HS21 = Löyttyniemi, Anu 2022: *Valokeila tulisi kohdistaa myös lasten- ja nuorten kirjoihin.* Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. – <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008597265.html> 22.4.2022
- HS22 = Maarno, Rauha 2022: *Lasten ja nuorten lähelle tarvitaan lisää kirjoja.* Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. – <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008614658.html> 22.4.2022
- HS23 = Luoto, Tatu 2022: *Lukutaidon heikkenemiseen on monia syitä.* Helsingin Sanomien verkkojulkaisu. – <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008619350.html> 22.4.2022