

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Tarnanen, Mirja; Ruotsalainen, Jenni; Lerkkanen, Marja-Kristiina; Sulkunen, Sari; Leino, Kaisa; Aro, Mikko; Luukka, Minna-Riitta

Title: Luku- ja kirjoitustaidon opetuksen tekstivalinnat eri opettajaryhmien kuvaamina

Year: 2021

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Niilo Mäki Instituutti, 2021

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Tarnanen, M., Ruotsalainen, J., Lerkkanen, M.-K., Sulkunen, S., Leino, K., Aro, M., & Luukka, M.-R. (2021). Luku- ja kirjoitustaidon opetuksen tekstivalinnat eri opettajaryhmien kuvaamina. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 31(4), 10-28.
<https://bulletin.nmi.fi/2022/01/26/luku-ja-kirjoitustaidon-opetuksen-tekstivalinnat-eri-opettajaryhmien-kuvaamina/>

Mirja Tarnanen
Jenni Ruotsalainen
Marja-Kristiina Lerkkanen
Sari Sulkunen
Kaisa Leino
Mikko Aro
Minna-Riitta Luukka

Luku- ja kirjoitustaidon opetuksen tekstivalinnat eri opettajaryhmien kuvaamina

Kohokohdat

- Ohjeet ja kaunokirjalliset tekstit muodostavat jatkumon koulutusasteiden välille, sillä niitä luetaan ja kuunnellaan opetuksessa vähintään usein kaikkien opettajaryhmien mukaan.
- Luokan-, aineen- ja erityisopettajat raportoivat käyttävänsä tietotekstejä varhaiskasvatuksen opettajia useammin.
- Luokanopettajat ja aineenopettajat valitsevat varhaiskasvatuksen opettajia ja erityisopettajia useammin kaunokirjallisia tekstejä.
- Monilukutaidon ideaali ei toteudu varhaiskasvatuksen opettajia lukuun ottamatta kovin hyvin tekstivalintojen näkökulmasta.

Tässä artikkelissa tarkastellaan luku- ja kirjoitustaidon opetuksen tekstivalintoja varhaiskasvatuksen opettajien sekä luokan-, erityis- ja aineenopettajien kuvaamina. Tekstivalinnat ymmärretään tässä tutkimuksessa osana tekstikäytänteitä, joilla viitataan tekstin tuottamis- ja tulkitsemistaitoihin ja joiden ymmärretään kehittyvän sekä yksilöllisesti että yhteisöllises-

ti. Tutkimuksen kyselyaineisto on kerätty osana LUKILOKI-koulutushanketta, jonka tavoitteena oli tarjota opettajille valmiuksia ja menetelmiä luku- ja kirjoitustaidon opettamiseen sekä näiden taitojen tukemiseen. Kyselyyn vastasi 478 opettajaa. Aineisto on analysoitu varianssianalyysillä. Kokonaisuutena eri opettajaryhmien raportoimat tekstivalinnat osoittautuivat luku-

ja kirjoitustaidon opetuksessa monipuolisiksi, joskaan digitaalisia ja multimodaalisia tekstejä ei hyödynnetä kovin usein. Varhaiskasvatuksen opettajien tekstivalinnat sisälsivät monipuolisemmin muita kuin painettuja tekstejä, kun taas aineenopettajien vastauksissa tekstilajien kirjo oli laajin. Kaikille opettajaryhmille yhteisinä tekstivalintoina näyttäytyivät ohjeet ja kaudonkirjalliset tekstit.

Asiasanat: lukutaito, kirjoitustaito, tekstivalinnat, tekstikäytänteet, opettaja

JOHDANTO

Hyvä toiminnallinen luku- ja kirjoitustaito, johon kuuluu myös kyky tulkita ja tuottaa monimediaisia tekstejä erilaisissa toimintaympäristöissä, on keskeinen kansalais-taito (esim. Gee, 2010). Samaan aikaan kun tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen tavat ovat nopeasti monimediaistuneet ja monikielistyneet, on lasten ja nuorten painettujen tekstien lukuinto vähentynyt. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa (Programme for International Student Assessment) suomalaisista 15-vuotiaista 51 prosenttia ilmoitti lukevansa vain, jos on pakko, ja heikkojen lukijoiden osuus oli lähes kaksinkertaistunut vuodesta 2000 (Leino, Ahonen ym., 2019). Lisäksi ICILS 2018 -tutkimus (International Computer and Information Literacy Study) toi esiin, että hieman yli neljänneksellä suomalaisista kahdeksaluokkalaisista oli vaikeuksia löytää, arvioida ja tuottaa tekstisisältöjä verkko-ympäristössä (Leino, Rikala ym., 2019).

Koulutuksen rooli on keskeinen luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa sekä taitojen kehittämisessä. Lukutaidon perustaa rakennetaan jo varhaiskasvatuksessa osa-

na lasten kielellisen kehityksen tukemista (Lerikkanen, 2020). Vaikka kolmannes lapsista oppii peruslukutaidon jo ennen kouluikää ja loput viimeistään ensimmäisen luokan aikana (Lerikkanen ym., 2010), vaatii taitavaksi lukijaksi ja kirjoittajaksi kehittyminen systemaattista ja pitkäjänteistä ohjausta. Aikuisten lukutaidosta tehdyt tutkimukset korostavat perusopetuksen merkitystä: aikuisten lukutaito heijastaa suurelta osin perusopetuksen sisältöjä, laatua ja kestoa (Gustafsson, 2016; Sul-kunen & Malin, 2018).

Opetuksen tehtävä on haastava: sen tulisi tarjota hyvän peruslukutaidon ja toiminnallisen lukutaidon lisäksi valmiudet monimediaiseen viestintään sekä tekstien tulkitsemiseen ja tuottamiseen ja ottaa huomioon lasten ja nuorten kielelliset valmiudet. Opetuksessa tulisi myös ottaa huomioon oppimisen vaikeudet, erityisesti lukemisvaikeus (Aro & Lerikkanen, 2019) sekä tukea lasten ja nuorten kieli- ja kulttuuri-identiteetin sekä myönteisen oppijaminäkuvan rakentumista. Kasvatus- ja koulutusinstituutioiden asema on keskeinen, sillä niiden tulisi pystyä tasaamaan lasten ja nuorten taustoista johtuvia eroja ja tarjoamaan kaikille varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle valmiudet selviytyä tulevaisuuden haasteista.

Eri koulutusasteiden opetussuunnitelmien perusteissa on pyritty rakentamaan monilukutaidon opetuksen jatkumoa varhaiskasvatuksesta perusopetuksen kautta toisen asteen koulutukseen (ks. Opetushallitus [OPH], 2014, 2018, 2019). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan (OPH, 2014, 2018, 2019) opetuksen pitää tutustuttaa kullekin ikäkaudelle sopiviin tekstilajeihin ja laajentaa tekstivalikoimaa koulutusasteelta toiselle siirryttäessä.

Suomalaisopettajien opetuksessaan käyttämistä teksteistä ja oppimateriaaleista on kuitenkin toistaiseksi hyvin vähän tietoa, ja viimeisimmät kattavammat tutkimukset ovat yli kymmenen vuotta vanhoja (esim. Luukka ym., 2008). Tutkittua tietoa ei ole myöskään siitä, miten opetusuunitelman monilukutaidon jatkumo toteutuu käytännössä. Päivitettyä tutkimustietoa kaivataan kipeästi esimerkiksi opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tarpeisiin.

Tässä artikkelissa tarkastellaan, millaisia tekstivalintoja varhaiskasvatuksen, luokan-, erityis- ja aineenopettajat raportoivat tekevänsä luku- ja kirjoitustaidon opetuksessaan. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat: 1) Kuinka usein opettajaryhmät raportoivat käyttävänsä eri oppimateriaaleja luku- ja kirjoitustaidon opetuksessaan? 2) Kuinka usein erityyppisiä tekstejä opettajaryhmien mukaan luetaan ja kuunnellaan heidän opetuksessaan? 3) Kuinka usein erityyppisiä tekstejä opettajaryhmien mukaan tuotetaan heidän opetuksessaan? Aiempiin tietyn koulutusasteen opettajiin keskittyviin tutkimuksiin verrattuna tämä artikkeli tarjoaa kansallista tietoa eri koulutusasteiden opettajien tekstivalinnoista eroineen ja yhtäläisyyksineen, jolloin saadaan tietoa tekstivalintojen jatkumosta.

KOGNITIIVINEN JA SOSIOKULTTUURINEN LÄHESTYMISTAPA LUKU- JA KIRJOITUSTAITOON

Tässä tutkimuksessa luku- ja kirjoitustaitoa lähestytään sekä kognitiivisesta että sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Kuten Purcell-Gates ja muut (2006) esittävät,

kognitiivinen ilmenee sosiokulttuurisessa kontekstissa ja päinvastoin. Tästä syystä molempia lähestymistapoja tarvitaan näiden taitojen oppimisen tarkastelussa, mahdollistamisessa ja tukemisessa. Tämän artikkelin lähtökohtana on, että nämä lähestymistavat täydentävät toisiaan.

Kognitiivisesti orientoituneessa tutkimuksessa merkityksen ilmaisemisen modaliteetteja, kuten puhumista, lukemista ja kirjoittamista, tarkastellaan yksilöllisen kehityksen näkökulmasta vuorovaikutuksen kautta kehittyvinä taitoina. Lukutaidon kehitys nähdään jatkumona peruslukutaidon oppimisesta kohti toiminnallista lukutaitoa. Peruslukutaito pohjautuu useisiin erityisesti kielen hallintaan liittyviin kognitiivisiin taitoihin, ja se viittaa kykyyn lukea kirjoitettua kieltä tarkasti ja sujuvasti, kun taas toiminnallisessa lukutaidossa on kyse lukutaidon välineellisestä arvosta eli siitä, miten lukija ymmärtää ja käyttää kirjoitettuja tekstejä arjessaan erilaisia käyttötarkoituksia varten erilaisissa tekstiympäristöissä (Aro & Lerkkanen, 2019). Lukutaito ja kirjoitustaito kehittyvät yksilöllisesti vähitellen kohti yhä vaativampia taitoja. Näin myös opetuksen tekstivalintojen näkökulmasta tekstien vaativuuden pitäisi lisääntyä vähitellen (esim. OPH 2019).

Sosiokulttuurinen lähestymistapa taas pohjautuu Vygotskyn (1978) käsitykseen kielen holistisesta, sosiaalisesta ja yhteisöllisestä luonteesta. Tekstien tulkitsemiseen ja tuottamiseen sosiaalistutaan toimimalla varhaiskasvatuksessa, koulussa ja vapaa-ajan yhteisöissä. Luku- ja kirjoitustaidon omaksuminen ei ole tällöin vain kognitiivinen taito, vaan se ymmärretään myös sosiaalisena, kulttuurisena, historiallisena ja institutionaalisenä ilmiönä, ja siinä on kyse tekstikäytänteiden oppimisesta

(esim. Gee, 2010; Street, 2003). Tekstikäytännöt ovat yleisiä kulttuurisia tapoja lukea tai kirjoittaa tietyssä tilanteessa, ja ne ovat aina osa jotain laajempaa sosiaalista toimintaa ja sosiaalisia suhteita (esim. Barton & Hamilton, 1998; Street, 1984). Ne ovat myös tilannesidonnaisia, eli tekstit ja niihin liittyvä toiminta kytkeytyvät tiettyihin elämänalueisiin tai instituutioihin ja tekstejä käytetään aina jossakin konkreettisesti tilanteessa tiettyä tarkoitusta varten. Opettajien tekstivalinnat ja tapa käyttää tekstejä opetuksessaan valitsevat osaltaan sitä, millaisiin tekstikäytänteisiin oppilaiden on koulussa mahdollista osallistua (Luukka ym., 2008).

Tekstikäytännöt ovat monipuolistuneet digitalisaation, globalisaation ja monikielistymisen myötä 1990-luvulta lähtien, jolloin New London Group (1996) otti käyttöön monilukutaidon (eng. multiliteracies) käsitteen kuvatakseen tätä muutosta. Monilukutaidon keskiössä on käsitys siitä, että merkityksiä välitetään yhdistämällä erilaisia modaliteetteja, kuten sanallisia, kuvallisia ja auditiivisia (*mode*, esim. Gee, 2010). Monilukutaito perustuukin laajaan tekstikäsitteeseen, jonka mukaan tekstejä ovat myös multimodaaliset tekstit, kuten elokuvat ja podcastit. Suomessa monilukutaito sisältyy jo Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden laaja-alaiseen osaamiseen (OPH, 2018), jossa korostetaan muun muassa erilaisten kertovien, visuaalisten ja auditiivisten tekstilajien monilukutaitoa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) monilukutaidon käsite esitellään niin ikään osana laaja-alaisen osaamisen taitoja ja sillä tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppijoita ymmär-

tämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään.

Perusopetuksen suomen kielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) mukaan tekstivalikoiman tulisi olla jo vuosiluokilla 1–2 monipuolinen ja koostua erityisesti kuvista, lastenkirjallisuudesta sekä tieto- ja mediateksteistä. Tekstivalikoima monipuolistuu edelleen siten, että yläkoulussa tekstien tulkinnan taitoja syvennetään lukemalla ja tutkimalla fiktiivisiä sekä media- ja asiatekstejä eri muodoissaan, kuten kaunokirjallisuutta, tietokirjallisuutta sekä erilaisia painetun, sähköisen ja audiovisuaalisen median tekstejä. Lukiokoulutuksessa suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa vahvistetaan kaunokirjallisuuden ja kriittisen medialukutaidon roolia, ja tekstivalikoimassa korostetaan vaikuttamaan pyrkiviä ja pohtivia tekstejä eri muodoissaan (OPH, 2015).

Toimintaympäristöjen muutokset niin päiväkodeissa kuin kouluissa ja koko yhteiskunnassa ovat olleet suuria viimeksi kuluneiden 20 vuoden aikana, ja ne ovat johtaneet ja johtavat edelleen uudenlaisten tekstikäytänteiden ja tekstilajien syntyyn. Toisaalta yhteisö pyrkii säilyttämään vakautta ja pitämään yllä perinteisiä tekstikäytänteitä muun muassa perinteisin tekstivalinnoin. Varhaiskasvatuksessa ja koulussa on keskeistä huomioida tekstien moninaisuus, jotta koulun ja arjen käytännöt eivät eriytyisi liikaa.

LASTEN JA NUORTEN TEKSTITAIDOT JA -KÄYTÄNTEET

Kielellisesti rikas kasvuympäristö tarjoaa lapsille mahdollisuuksia tutustua erilaisiin teksteihin jo paljon ennen kouluikää. Varhaiskasvatuksen tekstikäytänteistä on vain vähän tietoa, mutta se tiedetään, että tekstitoimintoihin käytetään varhaiskasvatuksessa yhä vähemmän aikaa eikä lapsille lukeminen ole välttämättä enää päivittäinen rutiini (Repo ym., 2019). Toisaalta tiedetään, että yli puolet suomalaisista vanhemmista lukee alle kouluikäisille lapsilleen ääneen joka päivä, lähes kaikki alle kouluikäiset myös selailevat lehtiä tai kirjoja kotona itsekseen viikoittain ja perheet käyttävät kirjastoja ahkerasti (Lerikkanen ym., 2018). Digitaalisten tekstien läsnäolo ja käyttö perheissä on kuitenkin nopeasti yleistynyt, mikä heijastuu lasten tekstimaailman muuttumiseen. Vaikka 3-vuotiaat katsovat toistaiseksi enemmän kirjoja kuin televisiota tai digilaitteita, niin 6-vuotiailla television katselu ja digilaitteiden käyttö ovat jo ohittaneet kirjojen katselun ja lukemisen (Lerikkanen ym., 2018).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Ukkola ym., 2020) selvityksen mukaan lukemisharrastus (lapsi lukee itse tai hänelle luetaan ääneen) on vahvimmin yhteydessä lukutaidon tasoon koulun alkessa. Perusopetuksen 1. ja 2. vuosiluokalla keskeisenä tavoitteena on saavuttaa luku- ja kirjoitustaidon perusteet, mutta aikaisempaa tutkimusta ei ole siitä, millaisia tekstejä luokanopettajat käyttävät luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa. Kun Alkuportaatt-seurantatutkimuksessa (Lerikkanen ym., 2006–2016) selvitettiin ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden (n = 1 434) lempikirjoja, mainitsi 35 prosenttia

oppilaista lempikirjakseen helppolukuisen lastenkirjan, 29 prosenttia kuvakirjan ja 27 prosenttia lastenromaanin ja osa oppilaista mainitsi nämä kaikki. Lukutaidon taso oli yhteydessä lempikirjamainintojen määrään ja laatuun kuten myös sukupuoli: sarjakuvat ja tietokirjat olivat erityisesti poikien suosiossa (Lerikkanen ym., 2006–2016).

Laajoissa kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa, kuten 15-vuotiaiden taitoja arvioivassa PISA-tutkimuksessa ja neljäsluokkalaisten taitoja tarkasteleavassa PIRLS-tutkimuksessa (Progress in International Reading Literacy Study), suomalaiset ovat toistuvasti sijoittuneet kärkimaiden joukkoon. Tästä huolimatta molemmat tutkimukset ovat tuoneet esiin myös lukemiseen ja sen harrastamiseen liittyviä muutoksia. PIRLS 2016 -tutkimuksen tulosten mukaan (Leino ym., 2017) suomalaislasten sitoutuminen lukemisen oppitunteihin oli kolmanneksi heikointa kaikista osallistuvista maista. Esimerkiksi noin neljännes oppilaista oli täysin tai joksikin eri mieltä väittämästä ”Opettajani antaa minulle mielenkiintoista luettavaa”. Toisaalta vuoden 2011 tuloksiin verrattuna opetukseen sitoutuneiden osuus oli kasvanut merkittävästi. Suomalaisoppilaista 72 prosenttia oli luokalla, jonka opettaja kertoi vievänsä oppilaansa vähintään kerran kuukaudessa lähikirjastoon (Leino ym., 2017). Tästä huolimatta 4. vuosiluokan opetuksessa painottuivat oppikirjan tekstit (Leino ym., 2017).

Samansuuntainen tulos saatiin yli kymmenen vuotta sitten Tulevaisuuden tekstitaidot -hankkeessa (TOLP; Luukka ym., 2008), jossa selvitettiin kyselyllä 9. vuosiluokan oppilaiden (n = 1 720) sekä äidinkielen (n = 417) ja vieraiden kielten

(n = 324) opettajien lukemisen ja kirjoittamisen käytänteitä sekä medioiden käyttöä koulussa ja vapaa-ajalla. Äidinkielen opetuksen tekstimaailma rakentui vahvasti oppikirjojen ja muiden painettujen, lineaaristen ja monomodaalisten tekstien varaan. Internetsivustoja, verkko-oppimislustoja, vuorovaikutteisia foorumeita ja reaaliaikaisia internetpohjaisia viestintävälineitä käytettiin opetuksessa satunnaisesti, lähinnä oppituntien täyteenä tai viriketoimintana (Luukka ym., 2008). Sen sijaan viimeisimmässä kansallisessa suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosarvioinnissa oppikirja materiaalina jakoi aineenopettajia: yli puolet vastanneista piti sitä tärkeimpänä oppimateriaalina, mutta toisaalta 43 prosenttia oli tästä eri mieltä (Kauppinen & Marjanen, 2020).

TOLP-kyselyssä (Luukka ym., 2008) yläkoulun äidinkielen opettajat toivat esiin, että heidän oppilaansa lukivat tunneilla *usein* kaunokirjallisia tekstejä ja erilaisia tarinoita, *joskus* selostuksia, pohtivia tekstejä, vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä, uutisia, mainoksia ja itse valitsemiaan tekstejä, mutta vain *harvoin* sarjakuvia tai monimedialaisia tekstejä. Vastanneista opettajista kolme neljästä nosti kaunokirjalliset tekstit tärkeimpien tekstien joukkoon. Toiseksi tärkeimpänä pidettiin pohtivia tekstejä (56 %), joita seurasivat tietotekstit (43 %).

Erlaisia tekstejä luetaan kuitenkin myös muiden oppiaineiden kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Suomalaisoppilaista 86 prosenttia ilmoitti lukeensa kaunokirjallisuutta koulua varten (eri oppiaineiden tunneilla tai kotitehtävänä) vähintään kerran PISA 2018 -arviointia edeltäneen kuukauden aikana (OECD, PISA 2018 database). Samoista oppilaista kaavioita ja karttoja sisältäviä tekstejä oli

lukenut yhtä usein 85 prosenttia sekä taukukoita ja graafisia kuvaajia sisältäviä tekstejä 83 prosenttia. Lisäksi 78 prosenttia oppilaista oli saanut verkkotekstin luettavakseen vähintään kerran.

Aikaisemman kansallisen tutkimuksen mukaan kirjoittamisen tekstivalinnat ovat heijastelleet lukemisen tekstivalintoja. TOLP-tutkimuksessa (Luukka ym., 2008) yläkoulun äidinkielen opettajat ilmoittivat, että heidän opetuksessaan kirjoitettiin *usein* pohtivia tekstejä ja tarinoita sekä *joskus* mielipidetekstejä, tietotekstejä ja kaunokirjallisia tekstejä. Sen sijaan ei-lineaaraisia tekstejä ja median tekstejä oppilaat tuottivat vain *harvoin*. Lähes kaikki (91 %) tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät koulukirjoitelmaa tärkeimpänä tuotettavana tekstinä. Toiseksi tärkeimpänä (86 %) pidettiin pohdiskelevia tekstejä ja kolmanneksi tärkeimpänä (62 %) vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä. Kymmenisen vuotta sitten näytti siis vielä siltä, että myös oppilaiden tuotokset painottuivat niin sanottuihin koulun tekstilajeihin ja olivat pääosin monomodaalisia ja lineaarisia tekstejä.

Lukiolaisten tekstikäytänteitä kartoitettiin Kielitaidon kirjo -hankkeessa (Kauppinen, 2011), jossa lukion toisen vuoden opiskelijat (n = 1 656) yli 50 lukiosta vastasivat kyselyyn vuonna 2008. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tekstikäytänteistä tyypillisimpiä olivat kyselyn mukaan opettajan luennointi ja siihen liittyvät keskustelut, ryhmätyöt, opiskelijoiden esitelmät sekä väittelyt. Lisäksi ohjattu kirjoitusprosessi oli tässä oppiaineessa tavallisempi kuin muissa. Kyselytulosten antamaa kuvaa täydennettiin kokeneiden äidinkielen opettajien haastatteluilla (Kainulainen, 2011). Niissä piirtyi kuva monipuolisista

tekstikäytänteistä, joihin sisältyi erilaisten tekstien lukemista, analysointia sekä kirjoittamista. Kuitenkin tekstimaisema oli kapeampi puhuttaessa lukemisesta kuin puhuttaessa kirjoittamisesta: Lukemisesta opettajat mainitsivat esimerkkeinä ennen kaikkea kaunokirjallisia tekstejä, vaikkakin myös sarjakuvat mainittiin. Kirjoitetut tekstit sen sijaan kattoivat monenlaisia tekstilajeja, kuten esseitä, tekstilajimuunnoksia, tekstianalyysejä, mielipidekirjoituksia sekä fiktiivisiä tekstejä.

Miten sitten koulun ja vapaa-ajan tekstikäytänteet kohtaavat? TOLP-kysely osoitti, että koulun ja vapaa-ajan media-maisemat olivat sekä sisällöllisesti että käytänteiltään varsin erillään toisistaan, sillä vapaa-ajalla nuorten tekstimaailmaan kuuluivat jo tuolloin vahvasti digitaaliset tekstit (Luukka ym., 2008). Myös lukiokoulutuksessa Kielitaidon kirjo -hankkeen mukaan koulun tekstit dominoivat opettajien puheessa. Lukio-opiskelijoiden vapaa-ajan tekstejä ei juuri hyödynnetty, ja lukiolaisilla oli vain vähän mahdollisuuksia valita opiskelun tekstejä (Kainulainen, 2011).

Nuorten vapaa-ajan tekstikäytänteiden digitalisoitumisen ovat osoittaneet myös PISA-tutkimukset. Nuoret lukevat uutisia ahkerammin verkossa kuin painetusta lehdestä (Sirén ym., 2018). Erityisesti sosiaalinen media sekä erilaiset keskusteluvellukset ovat nuorten suosiossa, ja niitä käyttävät lähes kaikki nuoret ainakin joskus. Nuoret lukevat verkkosivuja ahkerasti myös etsiäkseen tietoa: esimerkiksi PISA 2018 -aineistossa 88 prosenttia suomalaisnuorista ilmoitti etsivänsä tietoa internetistä oppimistarkoituksiin vähintään useita kertoja kuukaudessa (OECD, PISA 2018 database).

MENETELMÄT JA AINEISTON ANALYYSI

Tämän tutkimuksen kyselyaineisto on kerätty osana Opetushallituksen rahoittamaa LUKILOKI-hanketta, joka on luku- ja kirjoitustaitoon keskittyvä henkilöstökoulutushanke varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa sekä lukio- ja ammatillisessa koulutuksessa toimivalle opetushenkilöstölle. Webropol-välitteinen kysely lähetettiin huhti-elokuussa vuonna 2019 kaikille koulutukseen osallistuneille (n = 1 727). Kyselyn osoite lähetettiin henkilökohtaisiin sähköpostiosoitteisiin, mutta vastaukset eivät yhdistyneet vastaajan tunnistetietoihin.

Kyselyn alussa osallistujille kuvattiin tutkimuksen tarkoitus ja heidät ohjattiin tutustumaan tietosuojaselosteeseen ja ilmaisemaan suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Mikäli osallistuja tässä kohdin ilmoitti, ettei halua osallistua tutkimukseen, kysely päättyi hänen osaltaan. Kyselyyn vastasi 478 opettajaa, joista 12 % toimi varhaiskasvatuksen opettajana, 27 % luokanopettajana, 20 % aineenopettajana (joista 91 % toimi äidinkielenopettajina) ja 41 % erityisopettajana eri koulutusasteilla. Työkokemus vaihteli vastaajittain siten, että 9 %:lla oli työkokemusta 1–5 vuotta, 15 %:lla 6–10 vuotta, 19 %:lla 11–15 vuotta, 19 %:lla 16–20 vuotta ja 38 %:lla yli 20 vuotta.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat Likert-asteikolla numeroilla 1–5 (1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = joskus, 4 = usein, 5 = lähes joka tunnilla), kuinka usein he käyttävät erilaisia oppimateriaaleja luku- ja kirjoitustaidon opetuksessaan. Lisäksi opettajat raportoivat, kuinka usein lapset tai oppilaat heidän opetuksessaan

lukevat tai kuuntelevat sekä tuottavat erilaisia tekstejä.

Opetusmateriaalien ja eri tekstilajien käytön eroja opettajaryhmien välillä analysoitiin varianssianalyysillä, jossa vakioitiin opettajien työkokemus. Parittaisvertailujen tilastollisen merkitsevyyden arvioinnissa käytettiin Bonferroni-korjausta. Koska monet vastemuuttujista eivät olleet normaalisti jakautuneita, tulokset tarkastettiin bootstrap-menetelmällä, joka ei aseta jakaumalle odotuksia (Efron, 1987; Efron & Tibshirani, 1986). Menetelmässä aineistosta otetaan palauttaen satunnaisotoksia, joiden avulla voidaan laskea 95 prosentin luottamusväli keskiarvojen erotukselle. Luottamusvälejä tarkasteltaessa suositeltu määrä bootstrap-otoksia on vähintään 1 000 (Efron & Tibshirani, 1986), ja sitä käytettiin tässä tutkimuksessa. Lisäksi hyödynnettiin menetelmää, joka ottaa laskennassa huomioon mahdollisen harhan suuruuden (Efron, 1987).

mukaan heidän opetuksessaan käytetään useimmin oppikirjoja, harjoituskirjoja sekä oppikirjaan liittyviä ääni- ja kuvamateriaaleja. Aineenopettajat puolestaan vastasivat käyttävänsä eniten oppikirjoja, kaunokirjallisia tekstejä ja tietotekstejä. Erityisopettajien mukaan useimmin käytettäviä oppimateriaaleja ovat oppikirjat, harjoituskirjat ja monisteet, ja he käyttävät muita opettajia harvemmin kaunokirjallisia tekstejä.

TEKSTIVALINNAT LUKU- JA KIRJOITUST AidON OPETUKSESSA

Yleiskuva oppimateriaalien käytöstä luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa

Opettajaryhmittäin tarkasteltuna oppikirjat ovat niin luokanopettajien, aineenopettajien kuin erityisopettajienkin mukaan useimmin käytetty materiaali luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa (ks. taulukko 1). Varhaiskasvatuksen opettajat vastasivat kaunokirjallisten tekstien olevan useimmin käytettäviä materiaaleja, kuten myös lautapeliä ja musiikin, joita he käyttävätkin muita opettajaryhmiä useammin. Luokanopettajien

Taulukko 1

Eriaiset oppimateriaalit opettajaryhmittäin ja ryhmien väliset erot

	1. Varhaiskasvatuksen opettajat N = 56		2. Luokanopettajat N = 127		3. Aineenopettajat N = 98		4. Eriyisopettajat N = 195		F	df	ositainen η^2	parivertailut ^a
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh				
Oppikirjat	2.71	1.15	4.41	.71	4.30	.91	4.11	1.01	47.33***	3,467	.23	1 < 2, 3, 4; 2 > 4
Harjoituskirjat	2.66	1.16	4.00	1.04	3.38	1.46	3.83	1.09	20.46***	3,467	.12	1 < 2, 3, 4; 3 < 4
Monisteet	3.55	.66	3.65	.73	3.62	.86	3.88	.77	5.56***	3,469	.03	1, 2, 3 < 4
Oppikirjan liittyvät ääni- ja kuvamateriaalit	2.81	1.01	3.81	.98	3.63	1.14	3.64	1.07	12.34***	3,466	.07	1 < 2, 3, 4
Oppikirjasarjan sähköiset materiaalit	2.15	1.18	3.99	1.14	3.69	1.29	3.71	1.15	33.77***	3,468	.18	1 < 2, 3, 4
Itse laatuimasi sähköiset materiaalit	1.93	.98	2.46	.98	3.45	1.08	2.51	1.07	30.55***	3,468	.16	1 < 2, 3, 4; 2, 4 < 3
Power Point -esitykset tai diaesitykset	1.73	.89	2.50	.82	3.53	.97	2.52	.99	48.92***	3,468	.24	1 < 2, 3, 4; 2, 4 < 3
Internetistä löytyvät valmiit materiaalit	3.11	.90	3.24	.73	3.26	.71	3.41	.80	2.35	3,468	.02	
Wikipedia-artikkelit tai muut nettitekstit	2.27	.85	2.68	.81	3.06	.81	2.69	.92	10.92***	3,466	.07	1 < 2, 3, 4; 2, 4 < 3
Sosiaalisen median tekstit	2.11	.96	2.21	.86	2.96	.79	2.36	.99	15.60***	3,468	.09	1, 2, 4 < 3
Blogit tai päiväkirjat	1.51	.72	1.91	.74	2.75	.72	1.98	.83	37.39***	3,467	.19	1 < 2, 3, 4; 2, 4 < 3
Videot tai elokuvat	2.53	.81	2.79	.70	3.11	.73	2.73	.87	7.74***	3,468	.05	1, 2, 4 < 3
Valokuvat	3.45	.77	3.12	.74	2.97	.76	2.99	.88	5.45***	3,465	.03	1 > 3, 4
Musiikki	3.84	.57	3.06	.93	2.94	.73	2.94	.87	18.48***	3,462	.11	1 > 2, 3, 4
Kaunokirjalliset tekstit	4.09	.52	3.80	.69	3.91	.75	3.41	.76	21.79***	3,465	.12	1, 2, 3 > 4
Tetotekstit	3.13	.70	3.54	.61	3.70	.79	3.50	.82	7.15***	3,467	.04	1 < 2, 3, 4
Sanoma- ja aikakauslehtitekstit	2.53	.72	2.91	.76	3.72	.73	2.99	.79	36.07***	3,467	.19	1 < 2, 3, 4; 2, 4 < 3
Asiaohjelmat	2.06	.83	2.76	.85	3.15	.87	2.69	.98	17.49***	3,467	.10	1 < 2, 3, 4; 2, 4 < 3
Lasten- ja nuortenohjelmat	2.40	.94	2.64	.82	2.42	.93	2.52	.86	1.53	3,467	.01	
Digitaaliset oppimateriaalit tai -ohjelmat	3.67	.64	3.41	.80	2.59	1.02	3.58	.91	30.13***	3,465	.16	1, 2, 4 > 3
Lautapeilit tai muut pelimateriaalit (ei sähköiset)	3.98	.53	3.20	.77	2.29	.91	3.35	.93	54.19***	3,467	.26	1 > 2, 3, 4; 2, 4 > 3
Oppilaiden vapaa-ajanaan tuottamat/lukemat tekstit	2.69	1.01	2.80	.92	2.51	.86	2.45	.89	4.34**	3,465	.03	2 > 4

^aBonferronikorjaus; ryhmien väliset erot, kun $p < .05$; ** $p < .01$, *** $p < .001$

Taulukko 2

Erilaiset kuunneltavat ja luettavat tekstit opettajaryhmittäin ja ryhmien väliset erot

	1. Varhaiskasvatuksen opettajat N = 56		2. Luokanopettajat N = 127		3. Aineenopettajat N = 98		4. Erityisopettajat N = 195		F	df	osittainen η^2	parivertailut ^a
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh				
Kertomukset tai tarinat	4.20	.40	4.15	.55	3.55	.88	3.73	.81	19.50***	3,469	.11	1, 2 > 3, 4
Selostukset tai ohjeet	3.98	.99	4.18	.72	3.96	.95	3.86	.93	3.76*	3,467	.02	2 > 4
Pohdiskelevat tekstit	2.93	.79	3.09	.69	3.42	.72	2.93	.79	11.58***	3,466	.07	1, 2, 4 < 3
Vaikututtamaan pyrkivät tekstit	2.54	.79	2.80	.66	3.58	.67	2.72	.78	20.64***	3,465	.20	1, 2, 4 < 3
Tietotekstit	3.07	.63	3.73	.53	3.80	.75	3.69	.78	15.59***	3,467	.09	1 < 2, 3, 4
Asiatekstit tai uutiset	2.40	.74	3.17	.70	3.77	.64	3.18	.81	40.55***	3,467	.21	1 < 2, 3, 4; 2, 4 < 3
Sanoma- ja aikakauslehtitekstit	2.29	.69	2.71	.58	3.52	.76	2.73	.69	48.22***	3,466	.24	1 < 2, 3, 4; 4 < 3
Mainokset	2.15	.65	2.41	.57	3.13	.62	2.39	.72	37.67***	3,466	.20	1, 2, 4 < 3
Sarjakuvat	2.44	.66	2.58	.54	2.77	.67	2.60	.73	3.31*	3,467	.02	1 < 3
Kaunokirjalliset tekstit	3.36	.87	3.75	.63	3.80	.81	3.21	.83	20.65***	3,467	.18	1 < 2, 3; 2, 3 > 4
Keskustelut tai dialogit	2.95	1.10	3.12	.90	3.42	.96	2.95	.97	5.21**	3,466	.03	1, 4 < 3
Graafiset tekstit, kuvat yms.	2.62	.83	2.91	.72	2.98	.79	2.98	.89	3.03*	3,465	.02	1 < 3, 4
Wikipedia-artikkelit tai muut nettitekstit	2.25	.91	2.53	.77	3.03	.78	2.70	.90	12.00***	3,462	.07	1 < 3, 4; 2, 4 < 3
Sosiaalisen median tekstit	1.85	.83	1.94	.82	2.83	.79	2.14	.91	24.53***	3,466	.14	1, 2, 4 < 3
Blogit tai päiväkirjat	1.47	.63	1.80	.72	2.65	.76	1.96	.81	35.96***	3,467	.19	1 < 2, 3, 4; 2, 4 < 3
Julistheet tai posterit	2.42	.74	2.34	.75	2.48	.68	2.30	.80	1.49	3,467	.01	
Musiikki	3.98	.53	3.08	.92	2.84	.83	2.80	.92	28.38***	3,461	.16	1 > 2, 3, 4; 2 > 4
Podcastit ja muut äänitteet, radio-ohjelmat ym.	2.07	.96	1.80	.73	2.36	.79	1.91	.80	10.77***	3,465	.07	2, 4 < 3

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; ^aBonferronin-korjaus; ryhmien väliset erot, kun $p < .05$

Luettavat ja kuunneltavat tekstit opetuksessa

Opettajien vastausten perusteella opetuksessa luetaan ja kuunnellaan useimmin selostuksia ja ohjeita sekä kertomuksia ja tarinoita (ks. taulukko 2). Opettajaryhmittäin tehty kuvaileva tarkastelu osoittaa, että varhaiskasvatuksen opettajien ohjauksessa luetaan tai kuunnellaan useimmin kertomuksia tai tarinoita, selostuksia tai ohjeita ja musiikkia. Luokanopettajien mukaan useimmin kuunneltavia tai luettavia tekstejä ovat selostukset tai ohjeet, kertomukset tai tarinat sekä kaunokirjalliset ja tietotekstit. Aineenopettajat puolestaan vastasivat selostusten tai ohjeiden, kaunokirjallisten tekstien, tietotekstien sekä asiatekstien tai uutisten olevan useimmin luettuja tai kuunneltuja tekstejä. Vastaavasti erityisopettajien mukaan usein käytettyjä tekstejä ovat selostukset ja ohjeet, kertomukset ja tarinat sekä tietotekstit.

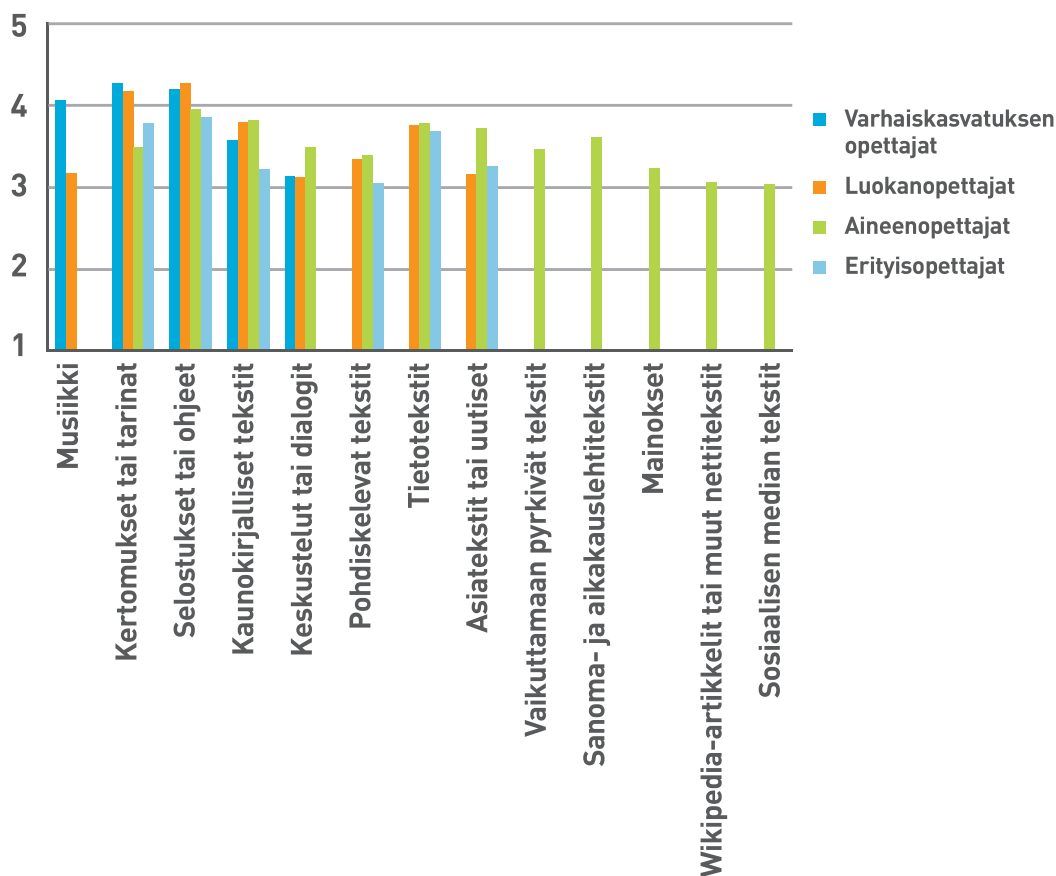
Vaikka eri opettajaryhmien käyttämä tekstimaailma vaikuttaa päällisin puolin hyvin samanlaiselta, oli ryhmien välillä myös tilastollisesti merkitseviä eroja. Varhaiskasvatuksen ja luokanopettajien opetuksessa luetaan ja kuunnellaan aineenopettajia ja erityisopettajia useammin tarinoita ja kertomuksia. Luokanopettajien ja aineenopettajien opetuksessa luetaan kaunokirjallisia tekstejä useammin kuin varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien opetuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan heidän ohjauksessaan kuunnellaan muita opettajaryhmiä useammin musiikkia, mutta luetaan tai kuunnellaan vastaavasti harvemmin tietotekstejä. Aineenopettajat puolestaan käyttävät vaikuttamaan pyrkiviä ja pohdiskelevia tekstejä muita opettajaryhmiä useammin.

Kuviossa 1 on esitetty ne tekstilajit, joissa opettajaryhmien vastausten keskiarvo oli vähintään 3 (käytetään joskus, usein tai lähes joka tunnilla). Kun tarkastelu kohdistetaan vain näin taajaan käytettyihin tekstilajeihin, muuttuu tulos hieman edellä esitetystä. Kuten kuvio 1 osoittaa, yhteistä kaikille opettajaryhmille on selostusten ja ohjeiden sekä kaunokirjallisten tekstien käyttäminen vähintään joskus. Opettajaryhmien välillä oli edelleen myös eroja. Aineenopettajien usein tai lähes joka tunti käyttämien tekstilajien kirjo on monipuolisempi kuin varhaiskasvatuksen ja luokanopettajilla sekä erityisopettajilla. Musiikkia lukuun ottamatta aineenopettajat kertoivat käyttävänsä lukemiseen ja kuuntelemiseen kaikkia kuviossa 1 esitettyjä tekstejä vähintään usein. Aineenopettajat vastasivat käyttävänsä usein vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä, sanoma- ja aikakauslehtitekstejä, mainoksia, Wikipedia-artikkeleita ja muita nettitekstejä sekä sosiaalisen median tekstejä.

Luokan- ja aineenopettajat ja erityisopettajat erottaa varhaiskasvatuksen opettajista pohdiskelevien tekstien, tietotekstien sekä asiatekstien ja uutisten käyttäminen vähintään joskus. Musiikin käyttö varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa tuli esiin jo aiemmassa tarkastelussa, mutta tässä tarkastelussa musiikki näkyy myös osana luokanopettajien opetusta enemmän kuin aineen- ja erityisopettajilla. Erityisopettajat ilmoittivat käyttävänsä runsaasti kertomuksia ja tarinoita, joten niiden käyttö näyttäytyy muilla opettajaryhmillä aineenopettajia tavallisempana.

Kuvio 1

Vähintään joskus opetuksessa kuunnellut ja luetut tekstit opettajaryhmittäin



Tuotettavat tekstit opetuksessa

Opettajien vastausten perusteella opetuksessa tuotettiin useimmin vastauksia harjoitustehtäviin sekä kertomuksia ja tarinoita (ks. taulukko 3). Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan heidän opetuksessaan tuotetaan useimmin kertomuksia tai tarinoita, valokuvia ja musiikkia. Luokanopettajat raportoivat useimmin tuotettavien tekstien olevan kertomuksia ja tarinoita, vastauksia harjoitustehtäviin sekä suullisia esitelmiä tai esityksiä. Aineenopettajien mukaan harjoitustehtävävastaukset, poh-

diskelevat tekstit sekä suulliset esitelmät ja esitykset ovat useimmin tuotettuja tekstejä, ja erityisopettajien mukaan näitä ovat harjoitustehtävävastaukset, kertomukset tai tarinat ja tietotekstit.

Taulukko 3

Eriaiset kuunneltavat ja luettavat tekstit opettajaryhmittäin ja ryhmien väliset erot

	1. Varhaiskasvatuksen opettajat N = 56		2. Luokanopettajat N = 127		3. Aineenopettajat N = 98		4. Erityisopettajat N = 195		F	df	osittainen η^2	parivertailut ^a
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh				
Kertomukset tai tarinat	3.36	.67	3.75	.56	2.91	.90	3.45	.78	24.63***	3,464	.14	1, 3, 4 < 2; 1 > 3; 3 < 4
Selostukset tai ohjeet	2.56	.86	2.92	.69	2.90	.78	2.87	.79	3.16*	3,464	.02	1 < 2
Pohdiskolevat tekstit	2.13	1.00	2.69	.80	3.52	.75	2.66	.86	39.47***	3,464	.20	1 < 2, 3, 4; 2, 4 < 3
Vaiuttamaan pyrkivät tekstit	1.76	.84	2.44	.74	3.40	.76	2.44	.84	57.02***	3,464	.27	1 < 2, 3, 4; 2, 4 < 3
Tietotekstit	2.29	.87	3.10	.75	3.13	.81	3.04	.87	15.67***	3,464	.09	1 < 2, 3, 4
Asiatekstit tai uutiset	2.09	.70	2.80	.67	3.10	.78	2.71	.86	20.79***	3,464	.19	1 < 2, 3, 4; 2, 4 < 3
Sanoma- ja aikakauslehtitekstit	1.80	.70	2.33	.69	2.60	.78	2.17	.78	15.67***	3,464	.09	1 < 2, 3, 4; 2, 4 < 3
Mainokset	1.84	.71	2.35	.61	2.55	.69	2.14	.70	16.24***	3,465	.10	1 < 2, 3, 4; 2, 3 > 4
Sarjakuvat	2.30	.74	2.57	.59	2.32	.75	2.33	.70	3.93**	3,465	.03	2 > 3, 4
Kaunokirjalliset tekstit	2.15	.93	3.02	.83	2.85	.91	2.67	.93	13.32***	3,464	.08	1 < 2, 3, 4; 2 > 4
Keskustelut tai dialogit	2.75	1.25	2.87	.83	3.24	1.13	2.68	.96	7.01***	3,463	.04	1, 2, 4 < 3
Graafiset tekstit, kuvat yms.	1.87	.96	2.17	.78	1.98	.73	2.25	.92	3.87**	3,461	.03	1 < 4
Wikipedia-artikkelit tai muut nettitekstit	1.42	.69	1.67	.77	1.94	.76	1.76	.92	4.99**	3,463	.03	1 < 3
Sosiaalisen median tekstit	1.44	.81	1.43	.63	2.20	.82	1.59	.79	22.85***	3,465	.13	1, 2, 4 < 3
Blogit tai päiväkirjat	1.35	.70	1.83	.85	2.34	.79	1.75	.84	18.71***	3,465	.11	1 < 2, 3, 4; 2, 4 < 3
Julisteet tai posterit	2.07	.74	2.35	.75	2.58	.73	2.13	.86	7.59***	3,462	.05	1, 4 < 3
Musiikki	3.05	1.00	2.18	.97	1.70	.76	1.80	.89	33.97***	3,463	.18	1 > 2, 3, 4; 2 > 4
Podcastit ja muut äänitteet, radion-ohjelmat ym.	1.42	.63	1.52	.67	1.70	.76	1.51	.65	2.62	3,459	.02	
Näytelmät tai vastaavat tekstit	2.65	.80	2.50	.73	2.38	.91	2.06	.75	12.59***	3,460	.08	1, 2, 3 > 4
Suulliset esitelmät tai esitykset	3.00	.82	3.13	.76	3.49	.58	2.76	.95	19.04***	3,463	.11	1, 2, 4 < 3; 2 > 4
Power Point -esitykset tai diaesitykset	1.36	.68	2.32	1.01	3.16	.75	2.34	.99	46.21***	3,461	.23	1 < 2, 3, 4; 2, 4 < 3
Harjoitustehtävät	2.62	1.16	3.72	1.05	3.93	.93	3.66	1.10	19.33***	3,464	.11	1 < 2, 3, 4
Valokuvat	3.43	.63	2.62	.70	2.57	.80	2.51	.90	20.69***	3,464	.12	1 > 2, 3, 4
Videot tai elokuvat	2.71	.65	2.50	.79	2.56	.70	2.29	.91	5.23***	3,465	.03	1, 3 > 4
Pelit	2.62	1.01	2.40	.75	2.00	.80	2.36	1.00	6.07***	3,461	.04	1, 2, 4 > 3
Lomakkeet	1.42	.81	1.69	.70	1.78	.75	1.75	.78	3.20*	3,460	.02	1 < 3, 4

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; ^aBonferronikorjaus, ryhmien väliset erot, kun $p < .05$

Opettajaryhmien vertailu osoittaa, että kertomuksia tai tarinoita tuotetaan luokanopettajien opetuksessa muita opettajaryhmiä tilastollisesti merkitsevästi useammin. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat vastasivat käyttävänsä niitä tuottamistehtävissä aineenopettajia useammin. Luokanopettajat, aineenopettajat ja erityisopettajat raportoivat käyttävänsä harjoitustehtäviä varhaiskasvatuksen opettajia useammin ja varhaiskasvatuksen opettajat muita opettajaryhmiä useammin valokuvia ja musiikkia. Vastaukset toivat myös esiin, että erityisopettajien opetuksessa tuotetaan suullisia esityksiä ja esitelmiä muita opettajaryhmiä harvemmin.

Kuvioon 2 on koottu ne tekstilajit, joita eri opettajaryhmien mukaan tuotetaan heidän opetuksessaan vähintään joskus. Varhaiskasvatuksen, luokan- ja erityisopettajia yhdistää kertomusten tai tarinoiden tuottaminen vähintään usein. Edellä oleva tarkastelu toi esiin sen, että luokan-, aineen- ja erityisopettajia yhdistää harjoitustehtäviin vastaaminen, mutta lisäksi yhteiseksi nousi tietotekstien tuottaminen vähintään usein. Luokanopettajat erottuvat ainoana opettajaryhmänä muista kaunokirjallisten tekstien ja varhaiskasvatuksen opettajat musiikin tuottamisella. Aineenopettajat puolestaan erottaa muista opettajaryhmistä pohdiskelevien ja vaikuttamaan pyrkivien tekstien, asiategstien ja uutisten sekä PowerPoint-esitysten tuottaminen vähintään joskus.

POHDINTA

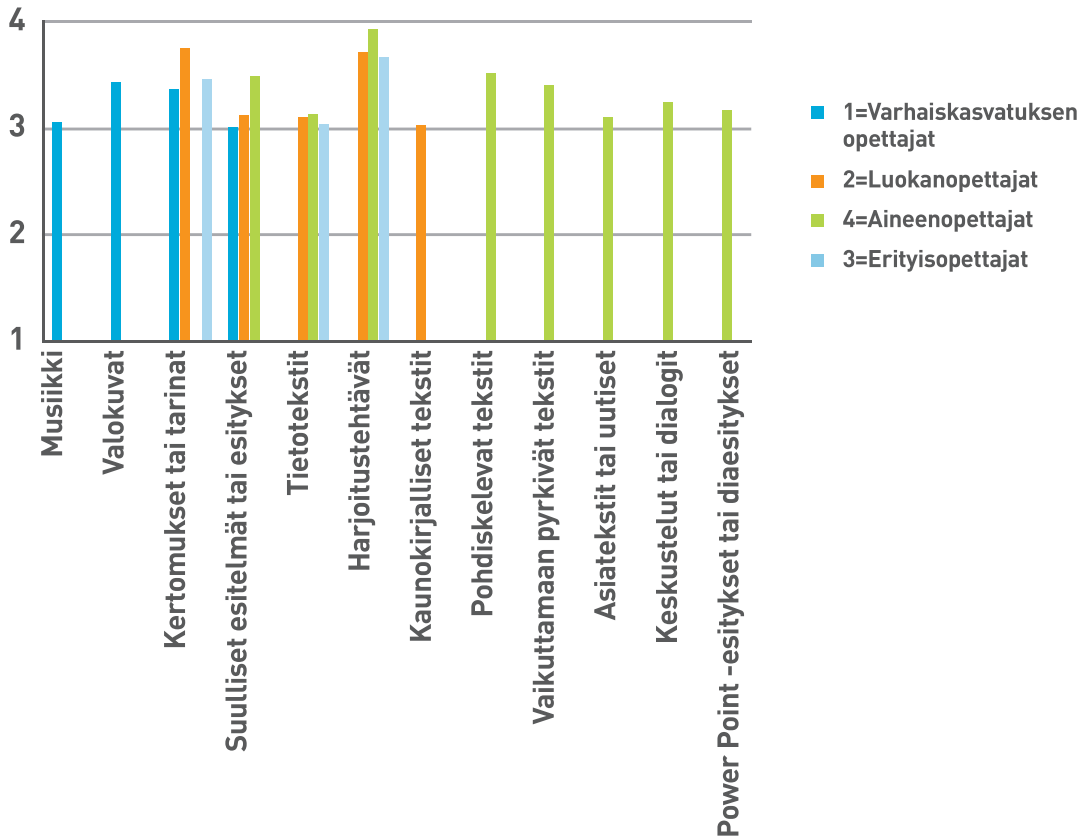
Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin eri koulutustaustoilla toimivien (varhaiskasvatuksen, luokan-, erityis- ja aineen-) opettajien näkemyksiä siitä, kuinka usein he käyttävät erityyppisiä tekstejä luku- ja kirjoitustaidon opetuksessaan. Tämä näkökulma tarjoaa yleiskuvan eri opettajaryhmien tekstivalinnoista varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle, kun aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet vain tietyn koulutusasteen opettajiin 4. luokasta eteenpäin (esim. Kauppinen, 2011; Luukka ym., 2008).

Tulosten mukaan useimmiten käytetty oppimateriaali luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa on oppikirja. Oppikirjakeskeisyys luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa on pysynyt tämän vuosituhannen puolella jokseenkin muuttumattomana, sillä oppikirjan vahva asema on käynyt ilmi myös TOLP-tutkimuksesta (Luukka ym., 2008) ja PIRLS-tutkimuksista (Leino ym., 2017). Myös harjoituskirjoja käytetään luokan-, aineen- ja erityisopettajien mukaan keskimäärin usein. Molempien yleisyys ei ole yllättävä tulos, sillä kulloiseenkin opetussuunnitelmaan perustuvaan oppikirjaan liittyy usein harjoituskirja tehtävämateriaaleineen (ks. Heinonen, 2005).

Oppikirja- ja harjoitustehtäväkeskeisyys ei ole välttämättä viesti kapeasta tekstilajien kirjosta, mutta se herättää kysymyksen siitä, miten opetuksessa vahvistetaan tekstikäytänteiden oppimista nykyistä autenttisemmissä tilanteissa (esim. Barton & Hamilton, 1998; Gee, 2010). Oppikirjan asemaa kritisoitaessa on kuitenkin huomioitava se, että mitä tahansa tekstiä, myös oppikirjaa, voi lähestyä monin tavoin, myös kriittisesti (ks. Helgason,

Kuvio 2

Vähintään joskus opetuksessa tuotetut tekstit opettajaryhmittäin



2010). Toisekseen oppikirja voi tarjota hyvinkin monipuolisesti erilaisia tekstejä ja näin väyliä monipuoliseen tekstin tuottamiseen ja tulkitsemiseen.

Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen, luokan-, aineen- ja erityisopettajien tekstien käyttö luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa on yleisesti ottaen monipuolista. Opettajat raportoivat käyttävänsä opetuksessaan kaikkia kyselyssä mainittuja printti- ja multimodaalisia tekstilajeja. Eroja oli kuitenkin siinä, kuinka usein eri opettajaryhmät vastasivat käyttävänsä eri tekstilajeja. Lukutaidon opetukses-

sa selostukset ja ohjeet ovat kyselyn perusteella kaikkien eri tehtävissä toimivien opettajien mukaan yleisiä. Myös tarinoita ja kertomuksia sekä kaunokirjallisia tekstejä luetaan ja kuunnellaan eri opettajaryhmien mukaan vähintään usein. Tekstilajien käyttö näyttää mukailevan aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan kaunokirjallisia tekstejä sekä pidetään tärkeinä (Kainulainen, 2011; Lerkkanen ym., 2018; Luukka ym., 2008) että luetaan paljon osana opetusta (Luukka ym., 2008; OECD, PISA 2018 database).

Varhaiskasvatuksen opettajat erosi-

vat kuitenkin muista opettajista siinä, että he vastasivat sisällyttävänsä opetukseen useinkin sekä musiikin kuuntelemista että lautapelejä. Tuottamistaitojen opetuksessa puolestaan varhaiskasvatuksen ja luokanopettajat kertoivat käyttävänsä useimmin tarinoita ja kertomuksia, kun taas luokan-, aineen- ja erityisopettajat käyttivät tietotekstejä varhaiskasvatuksen opettajia useammin. Tietotekstien sisällyttäminen vahvemmin jo varhaiskasvatuksen tekstikäytänteisiin lasten kehitystason huomioiden rakentaisi hyvin tekstijatkumoa. Jo varhaiskasvatuksessa voidaan opettajan tietoisilla valinnoilla suunnata ja innostaa lapsen mielenkiintoa erilaisia tekstejä kohtaan ja ohjata näkemään erilaisia ja eri tavoin tuotettuja merkityksiä (Kervin & Comber, 2019). On myös näyttöä siitä, että tekstivalintojen monipuolisuus voi tukea luku- ja kirjoitustaitoa: PISA-tutkimuksessa paras lukutaidon taso on niillä oppilailla, jotka lukevat monipuolisesti erilaisia tekstejä, myös kaunokirjallisuutta (Leino ym., 2019).

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet eron lasten ja nuorten koulun ja vapaa-ajan tekstikäytänteiden välillä. Tiedetään lisäksi, että jo alle kouluikäiset lapset ovat tekemisissä erilaisten tekstien kanssa (Lerikkanen ym., 2018) ja että heidän kasvuympäristönsä on media- ja tekstimaailmaltaan rikas (Mustola & Koi-vula, 2018). Opettajien vähäinen kiinnostus oppilaiden vapaa-ajan tekstimaailmaa kohtaan (Luukka ym., 2008) ja koulun tekstien dominoivuus opetusta koskevassa puheessa (Kainulainen, 2011) viestivät yhteisön pyrkimyksestä pitää yllä jo vakiintuneita tekstikäytänteitä vakiintunein tekstivalinnoin, mikä on monin tavoin taroituksenmukaista luku- ja kirjoitustaidon

tukemisen näkökulmasta. Toisaalta se voi viestiä opettajien tarpeesta pitäytyä yhä vahvemmin perinteisiin printtiteksteihin digitaalisen murroksen keskellä.

Kyselyn tulosten perusteella digitaalisia ja audiovisuaalisia tekstejä ja ympäristöjä ei käytetä kovin usein. Luku- ja kirjoitustaidon opetuksen tekstimaailma näyttää siis edelleen rakentuvan vahvasti painettujen ja monomodaalisten tekstien varaan, ja internetpohjaisia viestintävälineitä ja -ympäristöjä käytetään luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa vain satunnaisesti. Monilukutaidon ideaali (ks. OPH, 2014; OPH, 2018) ei näytä siis vielä toteutuvan kovin hyvin tässä tarkasteltavien tekstivalintojen perusteella. Toisaalta opetuksessa voidaan kokea haasteelliseksi jo pelkästään lukuinnostuksen herättäminen ja pitkäjänteistä lukemista edellyttävien, esimerkiksi kokonaisteosten lukemisen tukeminen, ja siksi opettajat painottavat perinteisiä tekstejä opetuksessaan. Toisaalta on havaittu, että kokonaisteosten lukemisen harrastaminen tukee hyvän lukutaidon kehittymistä (Torppa ym., 2020).

Eri opettajaryhmien tekstivalintoja koskevia tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava se, että kyselyn perusteella ei voi luotettavasti päätellä, miten opettajat toimivat opetuksessaan ja mitä tekstejä opetuksessa todella luetaan ja tuotetaan. Ammatillisia käytänteitä koskeva kysely voi ohjata valitsemaan vaihtoehdoista vastajan mielestä suotuisan. Kyselyssä käytetty asteikko (ei koskaan, harvoin, joskus, usein, lähes päivittäin) on järjestysasteikkolisena tulokinnanvarainen, kuten voi olla myös tekstilajiluokittelu. Tutkimuksessa ei kerätty tietoa siitä, millä koulutusasteella aineen- ja erityisopettajat työskentelevät. Täten tutkimus ei tavoita yksilöityä tietoa

näiden opettajaryhmien tekstivalinnoista eri koulutusasteilla. Tulosten luotettavuuteen voi vaikuttaa myös se, että kyselyyn vastanneet opettajat hakeutuivat itse vapaaehtoiseen luku- ja kirjoitustaidon LUKI-LOKI-koulutukseen, joten he voivat olla jossain määrin valikoitunut ryhmä, eikä tuloksia välttämättä voi yleistää koskemaan kaikkia opettajia.

Koulutusjatkumon merkitys monipuolisten tekstikäytänteiden omaksumisen, toiminnallisen lukutaidon ja monilukutaidon kehittymisen tukemisessa on keskeinen. Tulokset osoittavat, että eri opettajaryhmien tekstivalinnat siltautuvat toisiinsa tiettyjen tekstilajien kautta: esimerkiksi ohjeet ja kaunokirjalliset tekstit ovat yleisiä kaikkien opettajaryhmien mukaan ja ehkä näin eräänlainen pysyvä osa koulutusjatkumoa. Muuten siirrytään musiikista ja kertomusten tuottamisesta (varhaiskasvatuksen ja luokanopettajat) kohti aineenopettajien monipuolisinta tekstilajikirjoa.

Varhaiskasvatuksen ja koulun nykyiset tekstivalinnat ovat hyvä kivijalka, mutta niiden kriittinen tarkastelu on tarpeellista sekä tekstikäytysten että tekstikäytänteiden monipuolistamisen näkökulmasta. Tämä on erityisen tärkeää siksi, että lapset ja nuoret saisivat valmiudet myöhemmin toimia autonomisesti eri elämänalueilla ja moninaisissa tekstiympäristöissä. Tekstikäytänteiden opettamisen haasteellisuutta lisää se, että tekstikäytänteet ovat tilanteisia ja aina osa jotain laajempaa sosiaalista käytännettä ja sosiaalisia suhteita (Barton & Hamilton, 1998) ja ne muuttuvat toimintaympäristöjemme muuttuessa. Tekstikäytänteiden omaksumisessa on myös kyse siitä, miten opetus tukee lasten ja nuorten lukemisen ja kirjoittamisen perustaitojen vahvaa osaamista sekä luki-

jaidentiteetin rakentumista ja vuorovaikutusta muuttuvissa toimintaympäristöissä (esim. Gee, 2010) yli oppiaine- ja koulutusasterajojen.

Jotta koko koulutusjatkumolla varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle voidaan vastata näihin moninaisiin tarpeisiin luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa ja taitojen yksilöllisessä tukemisessa, tulisi eri tehtävissä ja eri koulutusasteilla toimivien opettajien osaamista jatkuvasti tukea sekä jo perustutkintokoulutusvaiheessa että myöhemmin työelämässä toimimisen ohessa. Lisäksi tarvitaan eri koulutusasteilla toimivien opettajien yhteistyötä opetussuunnitelmiin rakennetun jatkumojen toteuttamiseksi. Yhteistyötä voitaisiin tukea nykyistä paremmin esimerkiksi uudenmuotoisilla koulutusrajat ylittävillä jatkuvan oppimisen täydennyskoulutuksilla sekä kuntatasolla kehitettävillä työtavoilla, jotka vahvistavat ja auttavat jakamaan asiantuntemusta.

Kirjoittajatiedot:

Mirja Tarnanen, professori, Jyväskylän yliopisto

Jenni Ruotsalainen, tohtorikoulutettava, Jyväskylän yliopisto

Marja-Kristiina Lerkkanen, professori, Jyväskylän yliopisto

Sari Sulkunen, apulaisprofessori, Jyväskylän yliopisto

Kaisa Leino, yliopistotutkija, Jyväskylän yliopisto

Mikko Aro, professori, Jyväskylän yliopisto

Minna-Riitta Luukka, professori, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Aro, M. & Lerkkanen, M.-K. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 252–289). Niilo Mäki Instituutti.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Routledge.
- Efron, B. (1987). Better bootstrap confidence intervals. *Journal of the American Statistical Association*, 82(397), 171–185. <https://doi.org/10.2307/2289144>
- Efron, B. & Tibshirani, R. (1986). Bootstrap methods for standard errors, confidence intervals, and other measures of statistical accuracy. *Statistical Science*, 1(1), 54–75. <https://doi.org/10.1214/ss/1177013815>
- Gee, P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In E. A. Baker (Ed.), *The new literacies: multiple perspectives on research and practice* (pp. 165–193). Guilford Press.
- Gustafsson, J.-E. (2016). Lasting effects of quality of schooling: evidence from PISA and PIAAC. *Intelligence* 57, 66–72. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.05.004>
- Heinonen, J.-P. (2005). Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Helgason, T. (2010). Critical thinking and the textbook of history: An odd couple? In T. Helgason & S. Lässig (Eds.), *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools* (pp. 163–184). V&R Unipress.
- Kainulainen, J. (2011). Tekstikäytänteet, tekstimaisemat ja kolmannet tilat koulupuheen rakentajina. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Graig & R. Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 428–459). SKS.
- Kauppinen, A. (2011). Lukiolaisten tekstimaisemat ja kieliasenteet – kyselytutkimuksen satoa. Teoksessa A. Kauppinen, A. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Graig & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 303–381). SKS.
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. (2020). Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 13:2020.
- Kervin, L. & Comber, B. (2019). Early years teachers' work and play with multiliteracies. In K. Kumpulainen & J. Sefton-Green (Eds.), *Multiliteracies and Early Years Innovation* (pp. 21–41). Routledge.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vetterranta J. (2019). PISA 2018 ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7292-9> (luettu 16.4.2020)
- Leino, K., Rikala, J., Puhakka, E., Niilo-Rämä, M., Sirén, M. & Fagerlund, J. (2019). Digiloikasta digitaitoihin. Kansainvälinen monilukutaidon ja ohjelmoinnillisen ajattelun tutkimus (ICILS 2018). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7937-9> (luettu 16.4.2020)
- Lerkkanen, M.-K. (2020). Kehittyvä luku- ja kirjoitustaito. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 183–202). PS-kustannus.
- Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2006–2016). Alkuportaatt-seurantatutkimus. Jyväskylän, Turun ja Itä-Suomen yliopistot.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon sekä motivaation kehitys esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41(2), 116–128.
- Lerkkanen, M.-K., Salminen, J. & Pakarinen, E. (2018). Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni*, 1–2, 20–26.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen M. & Keränen, A. (2008). Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto.

- Mustola, M. & Koivula, M. (2017). Monilukutaito. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia (s. 314–322). Vastapaino.
- New London Group (1996). A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- OECD, PISA (2018) database. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/> (luettu 3.5.2020)
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2018). Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Purcell-Gates, V., Jacobson, E., & Degener, S. (2006). *Print literacy development: uniting cognitive and social practice theories*. Harvard University Press.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisut 15:2019.
- Sirén, M., Leino, K. & Nissinen, K. (2018). Nuorten media-arki ja lukutaito: PISA 2015. Sanomalehtien liitto ja Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Sulkunen, S. & Malin, A. (2018). Literacy, age and recentness of education among Nordic adults. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 929–948.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A.-M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other - A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child Development*, 91(3), 876–900.
- Ukkola, A., Metsämuuronen, J. & Paananen, M. (2020). Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä. Julkaisu 10:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.