

YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN TEKSTIMAAILMAN  
TARKASTELUA

Tekstit vapaa-ajalla, koulussa ja tulevaisuuden työelämässä

Kati-Johanna Korhonen  
Suomen kielen pro gradu –tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Kielten laitos  
Maaliskuu 2006

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Korhonen Kati-Johanna	
Työn nimi – Title Yhdeksäsluokkalaisten tekstimaailman tarkastelua: tekstit vapaa-ajalla, koulussa ja tulevaisuuden työelämässä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Maaliskuu 2006	Sivumäärä – Number of pages 78 s. liitteineen
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksessa tarkasteltiin perusopetuksen päättövaiheessa olevien oppilaiden käsityksiä tekstistä ja omasta tekstimaailmastaan. Yhteiskunnan tekstilajit monipuolistuvat, ja muutos näkyy jo uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin. Tavoitteena oli ensinnäkin selvittää, mitä tekstejä yhdeksäsluokkalaiset lukevat ja kirjoittavat kotona ja harrastuksissa ja mitä he uskovat tarvitsevansa tulevaisuudessa jatko-opinnoissa, työssä ja arkielämässä. Aikuisten kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa (SIALS) kävi ilmi, että aikuisilla on epärealistiset käsitykset omista luku- ja kirjoitustaidoistaan. Tästä syystä tutkimuksen toisena tavoitteena oli kartoittaa oppilaiden käsityksiä siitä, mitkä tekstit ovat heidän mielestään helppoja ja vaikeita ymmärtää ja miten he uskovat taitojensa riittävän tulevaisuuden tekstiensä käsittelyyn. Käsittelyn taustaksi esitellään erilaisia näkemyksiä luku- ja kirjoitustaidosta. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden käsityksiä kouluopetuksen riittävydestä ja osuvuudesta heidän omaa nykyistä ja tulevaa tekstimaailmaansa ajatellen.</p> <p>Tutkimuksen kohderyhmänä oli 32 Suonenjoen Lintharjun koulun 9. luokan oppilasta. Tutkimuksessa käytettiin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Aineisto hankittiin siten, että kohderyhmän oppilaat täyttivät luku- ja kirjoituspäiväkirjaa viiden päivän ajan sekä täyttivät kyselylomakkeen maaliskuussa 2005.</p> <p>Tutkimuksessa kävi ilmi, että 9.-luokkalaiset käsittelevät arkielämässään eniten sähköisiä tekstejä. Informantit lukevat ja kirjoittavat paljon erilaisia ja -tyyppisiä tekstejä, ja uskovat käsittelevänsä pääosin samoja tekstejä myös tulevaisuudessa. 9.-luokkalaiset eivät ole varmoja, voivatko halutessaan vaikuttaa itselleen tärkeisiin asioihin, mutta kuitenkin heidän käsityksensä omien tekstitaitojensa riittävydestä tulevaisuuden ammattitekstien lukemiseen ja kirjoittamiseen ovat erittäin positiiviset. Informanttien mielestä koulu on tarjonnut heille hyvät valmiudet tulevaisuuden tekstien käsittelyyn.</p>	
Asiasanat – Keywords Teksti, tekstikäsitteet, lukeminen, kirjoittaminen, tekstitaidot, sosiokulttuurinen lähestymistapa, työelämän tekstit	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

## SISÄLLYS

1	Johdanto .....	1
1.1	Tutkimuksen taustaa .....	1
1.2	Tutkimuksen tavoitteet .....	3
2	Erilaisia lähestymistapoja teksteihin ja tekstitaitoihin .....	5
2.1	Teksti .....	5
2.2	Lukutaito .....	8
2.2.1	Lukija – passiivinen vastaanottaja vai aktiivinen merkityksen muodostaja ..	8
2.2.2	Lukemisen funktio kehittyvässä yhteiskunnassa .....	10
2.3	Kirjoitustaito .....	12
2.4	Tekstitaidot .....	14
2.5	Tekstitaidot aikuisten kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa.....	17
2.6	Tekstitaidot opetussuunnitelmissa .....	19
2.6.1	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys.....	19
2.6.2	Tekstit ja tekstitaidot Suonenjoen yläasteen v. 2000 opetussuunnitelmassa	21
2.6.3	Tekstit ja tekstitaidot Lintharjun koulun v. 2005 opetussuunnitelmassa.....	23
2.6.4	Luokkahuonekielen ja tehtävien autenttisuus .....	25
2.6.5	Motivaatio oppimisessa .....	27
3	Tutkimuksen aineisto ja menetelmät .....	29
3.1	Kohderyhmä.....	29
3.2	Aineiston keruu.....	29
3.3	Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen menetelmä toisiaan tukemassa.....	30
3.4	Tutkimuksen luotettavuus.....	32
3.5	Käytetyn menetelmän arviointia.....	33
4	Tulokset ja analyysi .....	34
4.1	Oppilaiden tekstikäsitteitä .....	34
4.2	Yhdeksäsluokkalaisten tekstimaailma .....	36
4.2.1	Lukeminen vapaa-ajalla.....	36
4.2.2	Kirjoittaminen vapaa-ajalla.....	44
4.2.3	Harrastuksissa esiintyvät tekstit.....	48
4.2.4	Vaikeasti ja helposti ymmärrettävät tekstit.....	49
4.2.5	Tekstit vaikuttamisen välineenä.....	51
4.3	Yhdeksäsluokkalaisten käsitys lukemisesta ja kirjoittamisesta tulevaisuudessa.	54

4.4	Tekstit ja tekstitaidot tulevaisuuden ammatissa.....	56
4.5	Vapaa-ajan ja tulevaisuuden ammatin tekstit koulussa .....	61
5	Tutkimuksen jälkimaininkeja .....	65
	Lähteet .....	67
	Liitteet 1-2	

# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen taustaa

2000-luvun suomalainen yhteiskunta on täynnä erilaisia tekstejä. Tekstit ulottuvat jokaiselle elämänalueelle, ja teksteistä on tullut niin kiinteä osa elämäämme, ettemme edes välttämättä huomaa niiden läsnäoloa. Harva tulee ajatelleeksi, että television tekstityksetkin ovat tekstejä, joilla on oma tyypillinen merkityksensä ja rakenteensa. Tällä vuosituhannella tekstien määrä on kasvanut entisestään, mutta tekstien rakenne ja muotokieli on muuttunut (Luukka 2004c: 115). Perinteisten lineaaristen tekstien rinnalle on tullut monipuolisempia rakenteita ja kuvaa, liikettä sekä ääntä sisältäviä multimodaalisia tekstejä. Myöskään tekstityypit eivät ole pysyneet muuttuvassa maailmassa ennallaan vaan eri elämänalueet ovat alkaneet lainata toistensa ilmaisutapoja. Esimerkiksi erilaiset tiedottavat toimintakertomukset ovat keventyneet ajan kuluessa, joten raja asiatekstien ja viihteellisten tekstien välillä ei ole enää selvärajainen. (Luukka 2004c: 114–116.)

Erilaisten tekstien käyttöön opitaan pääosin toimimalla yhteiskunnassa ja käyttämällä tekstejä – sosiaalistumalla niihin. Kaikkiin tekstitaitoihin ei kuitenkaan opita luonnostaan, ja niiden opettaminen on koulun tehtävä. Kulttuurisen sivistyksen ohella koulun täytyy antaa oppilaille eväät, joilla he selviytyvät yhteiskunnan vallakkaiden tekstien kanssa, jotka ainakin vielä tällä hetkellä ovat argumentatiivisia, faktuaalisia ja pohdiskelevia. (Luukka 2004c: 118.) Tekstimaailman muuttuminen näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitys, joten opetuksessa pitäisi olla mukana eri tarkoituksiin tehtyjä ja eri keinoja käyttäviä tekstejä kaikilta elämänalueilta (POPS 2004: 23).

Suomalaisnuoret ovat pysyneet kehityksen mukana ainakin tähän asti. PISA (Programme for International Student Assessment) 2000 –tutkimuksen mukaan suomalaisnuorten lukutaito on kansainvälisesti arvioituna hyvä (Linnakylä 2004: 83). Useissa tutkimuksissa on kuitenkin tuotu esille (mm. Opetushallituksen suorittama oppimistulosten arviointi 2/2004), että 9.-luokkalaiset mieltävät äidinkielen kohtalaisen hyödylliseksi, mutta vain vähän kiinnostavaksi aineeksi. Oppilaiden käsitys äidinkielen hyödyllisyydestä ja kiinnos-

tavuudesta on muuttunut tekstimaailman monipuolistuessa. Kokevatko oppilaat, etteivät koulun tekstit vastaa heidän nykyisen tai tulevan tekstimaailmansa tekstejä?

PISA 2000 –tutkimuksen mukaan nuorten lukusuosiossa ovat etenkin sanomalehdet, joita lukee lähes kaksi kolmasosaa vastaajista useita kertoja viikossa. Samalla aikavälillä kolmasosa nuorista lukee aikakaus- ja sarjakuvalehtiä sekä ajalle tyypillisiä tekstejä sähköpostia ja verkkosivuja. Kaunokirjallisuutta lukee useita kertoja viikossa vain 12 prosenttia nuorista. (Linnakylä 2002: 156–159.)

Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi (2004) osoitti, että 9.-luokkalaiset pojat eivät pidä äidinkieltä yhtä hyödyllisenä oppiaineena arkielämän, jatko-opintojen ja työelämän kannalta kuin matematiikkaa. Vain 57 % pojista ja 80 % tytöistä pitää äidinkieltä hyödyllisenä, kun aiemmissa tutkimuksissa 7.-luokkalaisten poikien vastaava luku oli 74 % ja tyttöjen 86 %. Lisäksi vain neljännes 9.-luokkalaisista pojista ja suunnilleen puolet tytöistä kokee äidinkielen kiinnostavana oppiaineena. (Lappalainen 2004: 49.)

Arvioinnissa havaittiin myös, että oppilaan käsityksillä oppiaineen hyödyllisyydestä oli yhteyttä oppilaan koetuloksiin (korrelaatio 0,42). Lappalaisen mukaan oppilaiden kirjoitustaito arvioitiin kohtalaiseksi, ja huomiota kiinnitettiin siihen, että kirjoittajat olivat harjaantuneet lähinnä vain kertovien tekstien laadintaan. Merkittävää oli myös se, miten hyödyllisenä oppilaat olivat pitäneet oppiaineen opiskelua arkielämän, jatko-opintojen ja työelämän kannalta (korrelaatio 0,30). (Lappalainen 2004: 124, 154.)

Suomi oli mukana Aikuisten kansainvälisen lukutaitotutkimuksen toisessa vaiheessa *The Second International Adult Literacy Survey* (SIALS), joka toteutettiin vuosina 1997-2000. Tutkimuksessa testattiin asiategstien lukutaitoa, dokumenttien käyttötaitoa ja kvatitatiivisen aineiston lukutaitoa. Arviointitulokset osoittivat, että Suomen aikuisissa on sekä huippulukijoita että niitä, joiden lukutaito ei riitä elinikäisen oppimisen välineeksi eikä tietoyhteiskunnan tarpeisiin. Itsearviointissa heikoksi lukijaksi itsensä arvioi vain 1 % vastaajista, mutta itsearviointit poikkesivat kuitenkin koetuloksista huomattavasti: asiategstien lukemisessa alimpaan tasoryhmään sijoittuneista 71 % arvioi itsensä hyväksi tai erinomaiseksi lukijaksi. (Linnakylä ym. 2000: 111–112.)

Tutkimukseni sijoittuu luku- ja kirjoitustaitotutkimusten sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettamista ja oppimistuloksia koskevien tutkimusten jatkoksi. Tutkimukseni kannalta oleellisia käsitteitä ovat tekstitaidot, autenttiset tekstit, voimaantuminen ja aktiivinen kansalaisuus.

## 1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Tekstejä voi määritellä monin eri tavoin ja niitä voi lähestyä useasta näkökulmasta. Tekstikäsitys myös muuttuu tekstien monimuotoistuesssa. Opetussuunnitelman perusteiden tekstikäsitys on laaja, mutta onko se välittynyt opetuksen kautta oppilaille? Tutkimuksen yksi tarkoitus onkin selvittää, **mikä käsitys 9. vuosiluokan oppilailla on ”tekstistä”?**

PISA (Programme for International Student Assessment) –tutkimuksen mukaan suomalaisnuorten lukutaito on kansainvälisesti arvioituna hyvä. Hyvän lukutaidon taustalta löytyy useita taustatekijöitä, esimerkiksi oppilaan omat kiinnostukset ja harrastukset, kouluopetus ja kodin kulttuurinen aktiivisuus. Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että aktiivinen lukuharrastus ja hyvä lukutaito tukevat toisiaan. (Väljærvi ym. 2002: 200–201.) Tutkimuksen tarkoitus ei ole arvioida informanttien lukutaidon tasoa, vaan selvittää muutamien lukutaidon taustatekijöiden tilaa. **Mitä tekstejä 9. vuosiluokan oppilaat kirjoittavat ja lukevat nykyään, ja kuinka usein?** Tutkimuksessa tarkastellaan informanttien vapaa-ajalla ja harrastuksissa esiintyviä tekstejä, ja niiden mahdollista yhdistämistä kouluopetukseen.

Opetushallituksen suorittamassa oppimistulosten arvioinnissa (2004) etenkin ammatilliseen koulutukseen siirtyvien poikien heikkoja kirjoitustaitoja pidettiin ongelmana, johon olisi etsittävä uudenlaisia ratkaisuja ja työtapoja. Opetushallituksen päätelmä edellä mainittujen tulosten pohjalta on se, että kirjoittamista tulisi harjoitella enemmän oppilaiden tarpeellisina pitämässä tosielämän tilanteissa. Varsinkin heikot kirjoittajat tarvitsisivat lisää arkielämän ja jatko-opintojen kannalta hyödyllistä perusharjoittelua ja entistä monipuolisempia opiskelun muotoja. (Lappalainen 2004: 154.) Opetuksen järjestäjillä on oma käsityksensä siitä, mitä aikuisten maailman tekstit ovat, mutta **mitä tekstejä 9. vuosikurssin oppilaat uskovat tarvitsevänsä tulevaisuudessa jatko-opinnoissa, työssä ja arkielämässä?**

Tutkimus toteutetaan vaiheessa, jolloin oppilaat ovat suorittaneet suurimman osan perusopetuksen ja myös 9. vuoden äidinkielen ja kirjallisuuden opinnoista. Osa oppilaista suunnittelee lähtevänsä lukioon, osa ammatilliseen oppilaitokseen ja jatkosuunnitelmat varsinkin ammatin osalta muuttuvat todennäköisesti vielä monella. Tarkoitus on kuitenkin

selvittää, **ovatko informantit saaneet mielestään riittävät valmiudet tulevaisuuden tekstien käsittelyyn?** Tässä tutkimuksessa käsitellään ainoastaan kirjoitettuja tekstejä, tiedostaen, että puhutut ja kirjoitetut tekstit eivät ole kaksi täysin toisistaan erillistä ryhmää.



## 2 Erilaisia lähestymistapoja teksteihin ja tekstitaitoihin

Tässä luvussa esitellään aluksi erilaisia näkökulmia teksteihin ja tekstien luokitteluihin. Sen jälkeen tarkastellaan, miten luku- ja kirjoitustaitoihin suhtautuminen on muuttunut kuluneiden vuosikymmenten aikana ja mitä nykyään vallitseva sosiokulttuurinen lähestymistapa tarkoittaa. Lopuksi pohditaan, miten uusi taitokäsitys näkyy opetuskontekstissa: perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, Suonenjoen Lintharjun koulun opetussuunnitelmassa ja yleisesti erilaisissa opetuksen tehtävävalinnoissa.

### 2.1 Teksti

Tekstiä käsitteenä voidaan lähestyä monesta näkökulmasta, mutta sen kattava määrittelyminen on hankalaa. Suomen kielen perussanakirjan mukaan tekstin voi määritellä kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin teksti voi olla kirjoitetut tai painetut sanat ja niihin liittyvät välimerkit yms. kokonaisuutena. Toisaalta teksti voi olla myös useasta virkkeestä koostuva puhutun tai kirjoitetun kielen jakso, joka muodostaa merkityksellisen kokonaisuuden. Kolmanneksi teksti voi olla kirjasinkoon määritelmä. (Suomen kielen perussanakirja 1994: 282.)

Perussanakirjan hahmoon ja muotoon keskittyviä määritelmiä laajempi on Eurooppalaisen viitekehyksen määritelmä, jonka mukaan teksti tarkoittaa mitä tahansa kielellä tuotettua, jonka kielenkäyttäjät tai –oppijat vastaanottavat tai tuottavat tai jota he käyttävät vastavuoroisen vuorovaikutuksen osana. Ilman tekstiä ei näin ollen voi olla olemassa minäänlaista kielellistä viestintää. (Eurooppalainen viitekehys 2003: 134.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitys: tekstit voivat olla puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä, graafisia tai näiden tekstityyppien yhdistelmiä (POPS 2004: 23).

Linnakylän mukaan (2000: 118) tekstityyppejä on perinteisesti luokiteltu klassisen retoriikan pohjalta. Werlichin (1976) tyypittely nojaa klassiseen retoriikkaan. Werlich on jaotellut tekstit niiden tarkoituksen, rakenteen ja ilmaisukeinojen perusteella erilaisiin **tekstityyppeihin**: 1) instruktiiviset eli toimintaa ohjailevat, 2) deskriptiiviset eli kuvailevat, 3) narratiiviset eli kertovat, 4) ekspositoriset eli erittelevät asiatekstit ja 5) argumentoivat eli arvioivat ja suostuttelevat tekstit. Eri tyyppiset tekstit toteutuvat erilaisina tekstilajeina. **Tekstilaji eli genre** tarkoittaa yksittäistä tekstiä laajempaa käsitettä, johon kuuluu kieleltään ja rakenteeltaan samankaltaisia tekstejä, joita käytetään tiettyyn tavoitteeseen tietystä kulttuurisessa kontekstissa (Luukka 2004b: 151). Genret ovat *yhteisössä tunnistettavia retorisia muotoja, jotka omaksuvat tyypillisiä ja vakiintuneita piirteitä toistuessaan samantilaisina sosiaalisissa tilanteissa* (Mauranen 2000: 313).

*Ohjaileva eli instruktiivinen teksti* pyrkii toiminnan ohjailemiseen. Se etenee toimintajärjestyksessä. Siihen sisältyy usein aika- ja syysuhteita. Ohjailevia tekstejä ovat nimensä mukaisesti muun muassa ruokaohjeet ja laitteiden käyttöohjeet. (Linnakylä 1988: 21.)

*Kuvaileva eli deskriptiivinen teksti* pyrkii esittämään havaintoja ympäröivästä maailmasta kuvaten esimerkiksi ihmisiä, eläimiä tai toimintaa. Tilan hahmottaminen on kognitiivinen perusprosessi. Tyypillisiä kuvailevia tekstilajeja ovat matkakertomukset, toimintaselostukset ja kuvaukset. Kuvailevalle tekstityypille on ominaista suuri yksityiskohtien määrä. Tällöin tekstin sisältämän tiedon omaksumiseen vaikuttavat asiaan liittyvät aiemmat tiedot ja kokemukset eli asioiden kytkeminen toisiinsa on tärkeää ymmärtämisen kannalta. (Linnakylä 1988: 21.)

*Kertova eli narratiivinen teksti* etenee aikajärjestyksessä eli tapahtumia ja kokemuksia jäsennetään ajan suhteen. Tyypillisiä kielellisiä rakenteita kertovassa tekstissä ovat lauseet, jotka kuvaavat muutosta menneessä ajankohdassa. Tyypillisiä kertovia tekstilajeja ovat sadut, elämäkerrat, historialliset tekstit, novellit, raportit ja uutiskertomukset. (Linnakylä 1988: 21.)

*Erittelevä eli ekspositorinen teksti* esittelee asioita ja niiden välisiä suhteita eli luokituksia, syitä ja seurauksia, eroja ja yhtäläisyyksiä. Teksti edellyttää asioiden käsitteellistämistä ja sen merkitysrakenteet ovat monimutkaisia. Teksti voi olla vaikeatajuista. Tyypillisiä eritteleviä tekstejä ovat niin sanotut asiatekstit eli oppikirjat, artikkelit, tutkielmat ja raportit. (Linnakylä 1988: 21.)

*Kantaaottavat eli argumentoiva teksti* ottaa kantaa usein johonkin ajankohtaiseen asiaan. Tällaisille mielipideteksteille tyypillistä on keskustelevuus eli kahden näkemyksen vastakkain asettelu ja toisen kannalle asettuminen. Vastakkain ovat aiemmin esitetyt näkemykset ja kirjoittajan kanta asiaan. Tyypillisiä argumentoivia tekstejä ovat pääkirjoitukset, mielipidekirjoitukset, arvostelut ja kommentit. PISA 2000 –tutkimuksessa suomalaiset nuoret olivat heikoimpia juuri argumentoivassa lukemisessa. (Linnakylä 1988: 22; Välijärvi ym. 2002: 196–200.)

Todellisen elämän tekstit tosin luokituvat enää harvoin juuri näiden kategorioiden mukaan. Nykyisille teksteille on tyypillistä monimuotoisuus, jossa kuvailevat ja kertovat jaksot liittyvät tiedottaviin ja eritteleviin osiin, joiden perimmäinen pyrkimys voi olla ohjaileva, argumentoiva tai suostutteleva. Uuden vuosituhannen tekstit ovat tyypillisesti multimodaalisia, eli ne sisältävät monipuolisia rakenteita, kuvaa, liikettä ja ääntä. Teksteihin liittyy usein myös numeerisia ja graafisia dokumentteja, taulukoita ja kuvioita. Dokumentteja pidetään nykyisin myös omana, monimuotoisena tekstityyppinä, koska niille on ominaista informaation tiiviys ja rakenteiden standardimaisuus. Myöskään sähköiset verkkotekstit eivät taivu selkeästi mihinkään tekstityyppiin. Sähköiset tekstit voivat olla lineaarisia, vaikka ei-lineaarisuus on niille tyypillisempää. (Linnakylä 2000: 118–119; Luukka 2004c: 114–116.)

Linnakylän mukaan (2000: 117) tekstejä voidaan tarkastella esimerkiksi muodon, median, tekstityypin ja aiheen mukaan. PISA 2000 -tutkimuksessa lukukokeiden tekstit oli jaoteltu tekstityyppien mukaan lineaarisesti eteneviin teksteihin, joihin kuuluvia tekstilajeja ovat asiatekstit, kertovat tekstit, argumentit, kuvaukset ja ohjeet, sekä epälineaarisin dokumentteihin, joihin puolestaan sisältyy kuviot ja graafit, taulukot, lomakkeet, mallipiirrokset, kartat, ilmoitukset ja mainokset (Linnakylä 2004: 76).

Tämän tutkimuksen taustalla on laaja tekstikäsitys. Tekstit voivat olla kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä, graafisia tai näiden tekstityyppien yhdistelmiä. Tutkimuksessa tarkastellaan ainoastaan kirjoitettuja tekstejä, koska sekä kirjoitetun että puhuttujen tekstien käsitteleminen vaatisi laajemman tutkimuksen. Kirjoitetun kielien muoto on erilainen kuin puhutun, ja kirjoitetuilla teksteillä on omat tyypilliset kokonaisuutensa ja tekstilajinsa (Hiidenmaa 2000: 170).

## 2.2 Lukutaito

### 2.2.1 Lukija – passiivinen vastaanottaja vai aktiivinen merkityksen muodostaja

Lukemisen käsite on muuttunut ajan kuluessa yhä laajemmaksi. 1970-luvulle asti lukeminen ajateltiin mekaaniseksi tapahtumaksi. Näin ajatellen lapsi saavuttaa lukutaidon silloin, kun hän osaa lukea sarjakuvasanokarin nimen lehden kannesta. Tekninen lukutaito havaittiin kuitenkin pian liian suppeaksi ja lukemiseen haluttiin liittää affektiivinen puoli, jossa korostettiin lukuhallua ja lukemisen herättämiä elämyksiä. Yhteiskunnallisten muutosten seurauksena syntyi vielä toiminnallinen eli funktionaalinen lukutaito, jossa korostetaan lukemisen tärkeyttä ajattelun ja muun yhteiskunnallisen toiminnan välineenä. (Lehtonen 1998: 7–8.)

Lukemista, kirjoitetun kielen dekodeerausta ja ymmärtämistä, on hyvin vaikea täydellisesti määritellä, koska käsittely riippuu siitä näkökulmasta, josta lukemista ja lukutaitoa tarkastellaan. (Lehtonen 1998: 8.) Linnakylän mukaan (2000: 111) viimeaikojen yleisin näkökulma lukutaitoon on ollut luetun ymmärtäminen ja tekstin merkityksen rakentuminen yksilön ja ympäröivän kulttuurin vuorovaikutuksessa. Nykyinen konstruktivistinen tekstinymmärtämisen määritelmä on seurausta prosessista, jossa tiedonvälitysteoriasta on siirrytty skeema- ja interaktioteorian kautta edelleen konstruktivistiseen teoriaan (Lehtonen 1998: 9–10).

Vielä 1970-luvulla vallinneen behavioristisen tiedonvälistysteorian mukaan lukija on passiivinen tiedon vastaanottaja. Tiedonsiirtämisen lähtökohtana on merkityksen sisältävä teksti: sanat, lauseet ja tekstikokonaisuus. Luettaessa tekstin koko informaatio siirtyy lukijalle sellaisenaan. Tiedonsiirtoprosessissa on keskeisessä asemassa hyvä lukutaito. (Linnakylä 1995: 12.)

1980-luvun lopulla sivuun jääneessä interaktioteoriassa lukemistapahtuma ymmärretään joukoksi kognitiivisia prosesseja, jotka edellyttävät lukijan taustatietoja. Luetunymmärtäminen on sitä helpompaa, syvempää ja tehokkaampaa mitä enemmän lukijalla ja kirjoittajalla on yhteisiä taustatekijöitä, skeemoja. (Lehtonen 1998: 10; Linnakylä 1995: 12.) Lukijan taustatietojen lisäksi lukemisessa ovat mukana myös tekstin piirteet, merkityksisällöt ja kielen tasot. Luetunymmärtämisen syvyyteen vaikuttavat kolmanneksi vielä lukijan metakognitiot ja lukemisstrategiat eli -tavat. Aktiivinen lukija tarkkailee lukiessaan

omaa lukemistaan ja ymmärtämistään ja aktiivisesti korjaa lukemistapojaan tehokkaampaan suuntaan. (Lehtonen 1998: 10–11.)

Kognitiivisen skeemateorian mukaan yksilö jäsentää tietoa ja luo tekstin merkityksiä skeemojen avulla. Skeemat ovat pitkäkestoiseen muistiin varastoituneita tietorakenteita. Skeemat säätelevät käsitteiden tapaan tiedon omaksumista ja muokkaamista. Lukijalla voi olla ennakkokäsitys esimerkiksi uutisen, esseen, seikkailukertomuksen tai sadun rakenteesta ja aiheesta. Lukija ymmärtää tekstin, kun hänen aiemmat skeemansa vastaavat tekstistä muodostuvaa skeemaa ja tarjoavat selityksen tekstistä nouseville yksilöllisille kysymyksille. Uusi tieto, tekstin rakenteesta tai sisällöstä, voidaan assimiloida eli sulauttaa skeemaan. Skeemaan akkommodoidaan eli mukautetaan tietoja, jos uusi tieto on täysin aiemmista skeemoista poikkeava eikä sulaudu aiempaan skeemaan. (Lehtonen 1998: 14.)

Transaktioteorian mukaan lukeminen on toimintaa, jossa lukija valikoi ja hahmottaa aktiivisesti tekstiä. Lukemiseen vaikuttavat lukijan persoonallisuus, teksti ja lukemistapahtuman konteksti. Ymmärtäminen ja tulkinta on lukijan jatkuva, kehittyvä prosessi ja näin luetusta syntyvä merkitys on suhteellinen. Suhteellisen tulkinnan vuoksi lukija vaikuttaa tekstiin ja lukijan lukiessa myös teksti vaikuttaa häneen. (Lehtonen 1998: 11–12; Linnakylä 1995: 12) Lukijan ja tekstin vuorovaikutus ei ole lineaarinen, koska siihen vaikuttaa lukemistapahtuman konteksti. Konteksti muodostuu lukemistilanteen ajasta ja paikasta. Kontekstin muuttuessa myös tekstin merkitys usein muuttuu. Eri lukijat muodostavat erilaisia tulkintoja, joihin vaikuttavat lukijaa ympäröivä kulttuuri, historiallis-yhteiskunnallinen ympäristö, kokemusmaailma ja lukemisen historia. Tästä voi seurata myös transaktion muuttuminen samalla lukijalla eli uudessa kontekstissa lukija voi löytää samasta tekstistä uuden tulkinnan. (Lehtonen 1998: 11–12; Linnakylä 1995: 12.)

Luetun ymmärtäminen määritellään nykyisin useimmin *aiempiin kokemuksiin, yksilöllisiin ajattelutapoihin, arvostuksiin ja tavoitteisiin liittyväksi merkityksen luomistapahtumaksi, jossa lukija rakentaa omaa tulkintaansa ja omia johtopäätöksiään tekstin ja sen eri osien sekä oman kokemusmaailmansa ja kulttuurisen kontekstin varassa* (Linnakylä 2000: 111). Tässä konstruktivistisessä teoriassa yhdistyvät skeema-, interaktio- ja transaktioteoria, ja se korostaa erityisesti lukijan osuutta tekstien tulkinnassa. Konstruktivismin mukaan lukijaa ohjaavat tiedolliset skeemat. Skeemat ovat hierarkkisia ja ne koostuvat pienemmistä, samaan käsitteeseen liittyvistä tietoyksiköistä. Skeemojen avulla lukija tulkitsee sekä tekstin sisältöä, rakennetta ja tyyliä että itseään lukijana. Sama teksti voi aktivoitua lukijalla eri skeemoja ja näin tekstistä voi syntyä useita eri tulkintoja. Tulkintaan

vaikuttavat odotukset eivät ole vain tiedollisia vaan niitä ovat myös yksilön pelot, halut, toiveet ja intressit. (Lehtonen 1998: 13–14.) Konstruktivismiin mukaan luetunymmärtäminen on myös interaktiivista. Luetunymmärtäminen on tilannesidonnaista eli siihen vaikuttaa lukijan lisäksi häntä ympäröivä konteksti ja kulttuuri. Lukijan tulkitessa tekstiä tulkinta ei näin ole täysin subjektiivista tai ympäristöstä riippumatonta. (Lehtonen 1998: 14.)

Linnakylän mukaan (2000) uutta tietoa hamuava, itseään uudistava lukija kohtaa tekstin avoimesti mutta kyseenalaistaen aiempien tietojensa valossa. Kriittinen lukija puolestaan pyrkii paljastamaan tekstiin kätkeytyjä piilomerkituksia ja suhteuttamaan tietoa omiin aiempiin käsityksiinsä, tavoitteisiinsa ja arvostuksiinsa. (Linnakylä 2000: 109–110.) Kriittistä lukutaitoa tarvitaan nykyään aiempaa enemmän, koska lisääntyneiden sähköisten mediatekstien ansiosta tekstiä ei enää pidetä välttämättä totena. Lukijan on osattava paljastaa ristiriitaisia, kärjistettyjä, subjektiivisia ja väärää tietoa lukemistaan teksteistä ja dokumenteista, ja lisäksi perustella näkemyksensä uskottavasti. (Linnakylä 1995: 207.) Tekstien ja tiedon tulvan ei pitäisi hallita lukijaa vaan lukijan tulisi hallita elämäänsä lukemisen avulla. (Linnakylä 1995: 9). Itseään kehittävä lukija ei hyväksy tietoa omien päättelyidensä jälkeen vaan kuuntelee ja huomioi myös toisten näkemyksiä asiaan. Linnakylän mukaan lukutaidolla voi myös valloittaa (empower) uusia ulottuvuuksia ja käyttää tekstien välittämää tietoa ja tiedon valtaa sekä omaksi että muiden eduksi: *itseään uudistava, vaikuttamismahdollisuuksiaan vahvistava ja ympäröivää todellisuutta valloittava lukija on laaja-alainen, monipuolinen ja rohkea.* (Linnakylä 2000: 109–110.)

### **2.2.2 Lukemisen funktio kehittyvässä yhteiskunnassa**

Lukutaidon ominaispiirteitä voi tarkastella monesta näkökulmasta. Lukutaidon tulisi olla teknisesti hallittua, sujuvaa, nopeaa, joustavaa ja monipuolista, ja lisäksi sen tulisi huomioida tilanne, tarkoitus, tekstityyppi ja media. Lukutaidon merkitys riippuu siitä, mitä ja miten luetaan sekä missä tilanteessa ja mihin tarkoitukseen luetaan. Näin ollen tarkoituksenmukainen lukeminen on toisinaan silmäilevää ja valikoivaa, toisinaan syy- ja seuraussuhteita erittelevää, erilaisia näkökulmia huomioivaa tai tekstin argumentointia testaavaa. Kaikenlaisessa lukemisessa on kuitenkin pohjimmiltaan kyse tekstikoodin avaamisesta, tekstin ymmärtämisestä, tulkinnasta ja arvioinnista. Lukutaito toimii välineenä tiedon hankinnassa, kokemusten jakamisessa, yhteistyössä ja kommunikoinnissa mitään elämänaluetta

unohtamatta: lukutaitoa tarvitaan niin arkielämässä, opiskelussa, työssä kuin vapaa-ajan harrastuksissakin. (Linnakylä 2000: 109.)

Muun muassa kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa (IEA 1990–1993) lukutaito määriteltiin funktionaalisesti *valmiudeksi ymmärtää ja käyttää niitä kirjoitetun kielen muotoja, joita yhteiskunta edellyttää ja/tai yksilö arvostaa*. Lukutaidon ajatellaan liittyvän erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin kotona, vapaa-ajan harrastuksissa, opiskelussa ja työssä. (Linnakylä 1995: 27.) Erilaiset tilanteet ja tekstit vaativat erilaisia lukustrategioita, ja samaankin tekstiin voidaan suhtautua eri tavoin lukemisen tarkoituksesta riippuen (Goodman 1994: 1117–1118). Lukemisen funktioiden luokitteluperusteena voidaan käyttää tekstin suhdetta lukijaan, tekstin vaikutusta lukijan ajattelutapoihin, lukijan ja tekstin suhdetta kommunikaatiotapahtumassa ja lukijan sekä tekstin suhdetta yhteiskunnallisessa toiminnassa (Linnakylä 1988: 20). Yhteiskunnallisen toiminnan näkökulmasta toimiva lukutaito tarkoittaa muun muassa lukemiskontekstin eli tilanteen ja tarkoituksen huomioon ottamista (Goodman 1994) : *Ympäristöön ja arkitoimintoihin liittyvä lukutaito* liittyy jokapäiväiseen liikkumiseen ja toimimiseen. Taito lukea ohjeita, ilmoituksia ja tiedotteita on välttämätöntä sosiaalista vuorovaikutusta. *Sosiaalista ja yhteiskunnallista osallistumista tukeva lukeminen* liittyy yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja ihmissuhteiden ylläpitoon. Sähköposteja tai kirjeitä lukemalla ja kirjoittamalla nuoret osallistuvat sosiaaliseen toimintaan. Paikallisten tai maailmanlaajuisten uutisten seuraaminen sanomalehdestä puolestaan on aktiivista yhteiskunnallista toimintaa riippumatta siitä, luetaanko lehteä kotona, koulussa vai työpaikalla. *Ammatillinen lukeminen* liittyy työnhakuun tai työssä toimimiseen. Lähes jokaiseen työhön liittyy erilaisten tekstien lukemista ja kirjoittamista. Hakemukset, sopimukset, raportit, tilastot ja työehdot tulevat tutuksi useimmissa töissä, mutta lukemisen luonne vaihtelee ammattialoittain. Tässä työssä pyrin selvittämään, mitä tekstejä informanttina toimivat 9.vuosikurssin opiskelijat uskovat tarvitsevänsä tulevaisuuden ammatissaan. *Opiskelukukeminen* voi liittyä kouluun, työhön ja vapaa-aikaan. Lukemalla hankitaan sivistyksen lisäksi tietoa yhteiskunnan toiminnasta, laitteista ja omien kiinnostusten alueilta. Tietotekniikka helpottaa ja nopeuttaa nykyään tiedonhakua, mutta myös muuttaa lukutaitoa omalta osaltaan. *Vapaa-ajan viihdyttävä ja virkistävä lukeminen* kilpailee ei-sanallisten ajanviettopapojen kanssa. Television katselukin kuitenkin vaatii nopeaa ja sujuvaa lukutaitoa tekstityksien vuoksi. Viihdyttävä lukeminen on subjektiivista: yksi viihtyy kaunokirjallisuuden, toinen tietotekstien ja kolmas sarjakuvien parissa. (Goodman 1994: 1115–1117; Linnakylä ym. (toim.) 2000: 8–9.)

Lukutaito on yksi osa kansallista sivistystä ja sen saavuttaminen on yksi koulukasvatuksen perustehtävistä. Kansainvälistyvässä maailmassa lukutaito on myös ovi kansainväliseen osaamiseen ja yhteistyöhön sekä erilaisten kulttuurien ymmärtämiseen. Yksilölle lukutaidon saavuttaminen merkitsee mahdollisuutta ja valmiutta henkiseen kasvuun, itseenäiseen toimintaan ja opiskeluun. Lukutaito tuo yksilölle myös valtaa ja vapautta, mahdollisuuden toimia omien valintojensa mukaan ja pyrkiä omiin tavoitteisiinsa. Yhteiskunnalle lukutaito tuo kulttuurin ja talouden kehittymisen mahdollisuuden, jos siihen liittyy ajattelun vapaus ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen oikeus. Lukutaidon merkitys ja vaatimukset ovat muuttuneet ja muuttuvat yhteiskunnan muuttuessa. Nykyään koulu, työ ja osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan vaativat hyvän, monipuolisen ja kriittisen lukutaidon. (Linnakylä 1995: 9–10.)

### 2.3 Kirjoitustaito

Kirjoittamisen teoriat voidaan jakaa kahteen ryhmään sen perusteella, mielletäänkö teksti tuotteeksi vai prosessiksi. Toinen teorioiden perusero nousee kirjoittamisen ilmiön tarkastelusta. Kirjoittaminen voidaan käsittää toisaalta yksilölliseksi taidoksi, jolloin teksti on yksilön luoma, ainutkertainen ilmiö, ja toisaalta yhteisöllisten kirjoittamiskäytänteiden hallinnaksi, jossa teksti on yksi teksti yhteisön tai kulttuurin muiden tekstien joukossa. (Luukka 2004a: 9–10; Tarnanen 2002: 97–98.)

Niin sanotun perinteisen kirjoittamisen opetuksen lähtökohtana on ajatus yksilöllisten kirjoittamistaitojen harjaantumisesta. Tällöin opetuksen tavoitteena on kirjoitetun kielimuodon opiskelu tekstin harjoittelun ja opettajan valmiista tekstistä antaman palautteen kautta. Kirjoittaminen mielletään lauseiden liittämisenä virkkeiksi, virkkeiden kappaleiksi ja kappaleiden kokonaisiksi teksteiksi. Hyvä kirjoittaja osaa kirjoittaa hyvin kaikissa tilanteissa, kaikista aiheista ja kaikille lukijoille. Tekstilajien ominaisuuksia ei kuitenkaan pidetä tärkeinä, ja näin ollen opetuksen tuloksena oppilaat tuottavat eri tyyppisiä kouluaineita. Hyvä teksti on sujuva, siinä on sisältöä ja kielioppinormit tulevat noudatetuiksi. (Luukka 2004a: 10.)



Kirjoittaminen voidaan nähdä myös itseilmaisuna. Tällöin kirjoittaminen on luova henkilökohtainen prosessi, jonka tuloksena syntyy tuote nimeltä teksti. Hyvää itseilmaisua ei voi määritellä, joten koulumaailmassa opettajalla ei ole konkreettisia keinoja ohjata oppilasta parempaan kirjoittamiseen. Olennaista ei ole antaa oppilaille sääntöjä, malleja tai ohjeita tekstien tekemiseen vaan palautetta annetaan omaperäisyydestä ja tekstin sisältämistä ideoista. Luovalla, ekspressionistisella kirjoittamisella ei tietävästi paranneta oppilaiden arkipäivässä tarvittavia kirjoitustaitoja, mutta ei siitä tosin ole haittaakaan. (Luukka 2004a: 11–13.)

Kognitiivisen kirjoittamiskäsityksen mukaan kirjoittamisprosessi koostuu suunnittelu-, siirto- ja muokkausvaiheista, joissa keskeistä on erityyppisten ajatus- ja muistitoimintojen aktivointi. Kirjoittaminen alkaa ajattelusta ja päättyy tekstiin. Kirjoittamisen oppiminen vaatii systemaattista ohjausta ja kirjoittamisen prosessien harjoittelua, ja opetuksen pääpaino onkin tekstiprosessissa ja palautteen antamisessa. Kirjoittamistaitojen kehittymisen tarkoittaa työskentelytapojen monipuolistumista ja automaattistumista. Kognitiivisen käsityksen sisällä on vaihtelua sen suhteen, onko hyvä kirjoittajuus tilanteesta ja kulttuurista riippumatonta. (Luukka 2004a: 13–15; Tarnanen 2002: 92–93.)

Kaikissa edellä mainituissa kirjoittamisen tarkastelun malleissa kirjoittaminen nähdään yksilöllisenä taitona ja kirjoittamisen opetus tämän taidon harjoitteluna joko kielen, itseilmaisun tai tekstintekotaitojen opiskelun avulla. Tämän tutkimuksen taustalla oleva sosiokulttuurinen näkökulma sen sijaan korostaa kirjoittamisen ja tekstien sosiaalista, yhteisöllistä ja kulttuurista luonnetta. Kyse ei olekaan taidosta itsessään vaan kulttuurisista tekstikäytänteistä (practices) ja niihin kasvamisesta. Kirjoittamiseen harjaantuminen on näiden tekstikäytänteiden kirjon ja hallinnan oppimista. Tekstit eivät ole kielellisiä tuotteita vaan tapoja osallistua yhteisön toimintaan, ja ne liittyvät aina tilanteisiin, kirjoittajiin, lukijoihin, tavoitteisiin ja toisiin teksteihin. Tekstit ovat näin ollen tekoja, joiden konventiot ovat kulttuurisidonnaisia. (Luukka 2004a: 15.) Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna hyvä kirjoittaja on sellainen, joka pystyy sopeutumaan tekstinsä kulttuurisiin konventioihin ja odotuksiin, ja pystyy tietoisesti tekemään kielellisiä ja tekstuaalisia valintoja tekstiä laatiessaan. Hyvä kirjoittajuus ei näin ollen ole pysyvä olotila vaan vähitellen saavutettava taitojen joukko (Luukka 2004a: 16.) Nykyisessä alati laajenevassa tekstimaailmassa kirjoittajan täytyy seurata yhteiskunnan ja tekstien kehitystä, jotta pystyisi vastaamaan uusien tekstilajien, kuten sähköisten tekstien, vaatimuksiin. Heikko kirjoittaja toistaa mekaa-

nisesti samoja itselleen tuttuja tapoja tekstilajista toiseen. Kirjoittamistaitojen hyvyyttä tai heikkoutta täytyy tarkastella aina suhteessa tekstiin, tilanteeseen ja tavoitteeseen.

## 2.4 Tekstitaidot

Lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksen yksi päähaara on 1980-luvulta alkaen ollut literacy-tutkimus, joka keskittyy lukemisen ja kirjoittamiseen sosiokulttuurisena ilmiönä (Luukka 2004a: 16, Barton ja Hamilton 2000: 7). Sosiokulttuurinen näkökulma kirjoittamisen opetuksessa on Luukan (2004a: 16) mukaan yhteydessä kieli- ja kasvatustieteen sosiaaliin käänteeseen, kriittiseen lukutaitoon ja kriittiseen pedagogiikkaan, joissa molemmissa pyritään aktiiviseen ja osallistuvaan kansalaisuuteen. Funktionaalinen kielitiede tutkii, miten kieli toimii sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä (Luukka 2000: 135.) Tekstitaidot (literacy) ovat joukko sosiaalisesti järjestyneitä käytänteitä, joiden hallitseminen tarkoittaa onnistunutta vuorovaikutusta, jonka seurauksena sosiaalistutaan yhteiskuntaan (Barton 1994: 3, 32). Tekstitaitoihin kuuluvat tekstien lukemis-, ymmärtämis- ja kirjoittamistaidot. (Luukka 2003: 413.)

Tekstitaidot toteutuvat tekstikäytänteiden (literacy practices) ja tekstitapahtumien (literacy events) kautta. Käytänteiden taustalla on muun muassa ihmisten tietoisuus luku- ja kirjoitustaidoistaan, kielestä ja kielenkäytön diskursseista. Käytänteitä ei voi havaita täysin, koska niihin liittyy arvoja, asenteita ja tunteita, ja ne muotoutuvat kielenkäyttöä säätelevien sosiaalisten suhteiden ja tilanteiden avulla. Tekstitapahtumat ovat tekstikäytänteiden havainnoitavia ilmentymiä. Tekstitapahtumat ovat usein säännöllisesti toistuvia toimintoja, joissa on mukana erilaisia tekstejä. Jotkut käytänteet ovat yhteiskunnassa hallitsevampia ja näkyvämpiä kuin toiset. (Barton ja Hamilton 2000: 7–12.) Esimerkiksi virallisia käytänteitä, kuten kokoustaitoja, pidetään yhteiskunnassa vaikutusvaltaisempana kuin useita arkielämän käytänteitä, esimerkiksi leivontaan liittyviä käytänteitä. Siitä huolimatta eri tekstikäytänteet ovat vallitsevia ja arvostettuja eri elämäalueilla ja eri yhteisöissä. Niinpä esimerkiksi kokeilla on oma kielensä ja omat tapansa toimia tekstien kanssa, mutta he eivät hyödy juurikaan sosiaalialan tekstikäytänteiden hallitsemisesta. Osa tekstikäytänteistä on kuitenkin koko yhteisön arvostamia. (Barton ja Hamilton 2000: 7–12.)

Käytänteet ja tapahtumat muuttuvat kontekstin ja ajan myötä kielen ja teknologian avulla (Barton 1994: 3, 32). Tekstit sisältävät nykyään paljon numeerisia seikkoja, karttoja, musiikkia ja kuvaa (Barton ja Hamilton 2000: 9). Tekstejä myös käytetään entistä useammin muiden kanssa, joten nykyajan tekstittäjän on tärkeää osata mukauttaa oma teksti ja kirjoittamistapa toisten tapoihin ja kyetä kommentoimaan ja toimittamaan toisten tekstejä. Usein on myös haluttava ja osattava luovuttaa oma teksti ja omat taidot yhteiseen käyttöön. (Luukka 2004c: 116–117.)

Yksi esimerkki sosiokulttuurisesta lähestymisestä teksteihin ja kirjoittamiseen on ns. genre-pedagogiikka, joka on lähtenyt leviämään Australiasta 1980-luvun lopulta lähtien. Genre-pedagogiikan taustalla on M.A.K. Hallidayn, Bernsteinin ja Vygotskyn näkemykset kielen omaksumisesta: Lukemis- ja kirjoittamistaitojen kehittyminen ei ole samassa linjassa kognitiivisten taitojen lisääntymisen kanssa, vaan keskeistä on kielestä ja teksteistä tiedostuminen ja sitä kautta kulttuuristen tekstikäytänteiden sisäistäminen. Genre-pedagogiikassa kirjoittaminen tarkoittaa diskurssin eli yhteisöllisen kielenkäytön (Luukka 2000: 143), tekstilajien ja kirjoitetun kielen käytänteiden hallintaa. Kirjoitettuun kieleen kasvaminen on toiminnallista ja tapahtuu parhaiten aidoissa ja oikeissa viestintätilanteissa. Kieli ei näin ollen olekaan enää merkityksistä irrallinen harjoiteltava ilmaisuväline vaan olennainen osa sisältöä, jota kielenkäyttötilanteet ja tekstit rakentavat. Laajasti ajatellen kaikki oppiminen on sidoksissa kieleen, joten kielen oppimista, kielen kautta oppimista ja kielitiedon omaksumista on mahdotonta erottaa toisistaan. (Luukka 2004a: 16–17, 2004b: 148, Luukka ja Leiwo 2004: 23, Halliday 1996: 366–367.)

Genre-pedagogisen näkemyksen mukaan koulun tehtävänä on auttaa oppilaita sosiaalistumaan yhteiskunnan tekstilajeihin systemaattisen opetuksen kautta, koska oppilaat eivät opi luonnostaan kaikkien tekstien kriittiseksi ja tarkoituksenmukaiseksi käyttäjäksi. Opetuksen avulla voidaan luoda tukeva perusta yhteiskunnassa toimimiseen tarvittavien lukemis- ja kirjoittamistaitojen oppimiselle, valtaantumiselle (Luukka 2004a: 16, Luukka ja Leiwo 2004: 23). Valtaantumisen keskeinen idea on yksilö itsenäisenä toimijana, joka käyttää aktiivisesti kieltä työelämässä ja yhteiskunnassa laajemminkin. Valtaantumiseen tarvitaan tekstitaitoja ('literacies'). (Luukka ja Leiwo 2004: 20–21.) Genre-pedagogiikan näkökulmasta kielen opiskelu tarkoittaa opettajan kiinnittämistä kielen rakenteen ja toiminnan sekä tekstien asiantuntijan rooliin. Opettaja toimii mallina, joka opastaa oppilaita analysoimaan erilaisia tekstejä ja niiden merkitysrakenteita. Se tarkoittaa uutta roolia tekstikirjoille tekstitaitojen oppimisessa ja paluuta kieliopin opettamiseen. (Cope – Kalantzis

1993: 78.) Genre-pedagogiikan kirjoittamisen opetus ei hylkää kielioppia, sillä opetus perustuu tekstianalyysiin sekä kieliopillisella että tekstirakenteiden tasolla, eikä analyysi ole mahdollista ilman yhteistä metakieltä: kielioppia ja sen käsitteistöä. Kieliopin täytyy kuitenkin lähteä liikkeelle merkityksistä, ei muodoista, koska tekstiopetus pyrkii eksplisiittisesti lisäämään oppilaiden omaa tietoisuutta siitä, miten heidän lukemiensa ja kirjoittamiensa tekstien merkitykset muodostuvat. (Luukka 2004a: 16–17.)

Sosio-konstruktivistisen kielentutkimuksen suuntauksen mukaan kieliopissa, kirjoittamisessa, lukemisessa on kyse samasta ilmiöstä – merkitysten rakentamisen käytänteistä tekstien laatijana sekä kuluttajana (Luukka 2004c: 112). Tässä työssä käsittelen lukemista ja kirjoittamista osittain erikseen, koska näin saan tarkemman kuvan oppilaiden tekstikäsitteistä. Lukeminen ja kirjoittaminen voivat kuitenkin käytänteiden tasolla toimia erikseen, vaikka kyse onkin saman ilmiön eri puolista. 15–16-vuotiaat todennäköisesti lukevat useammanlaisia tekstejä kuin kirjoittavat, joten lukemisen ja kirjoittamisen tarkastelu osittain erikseen on tästäkin syystä tarkoituksenmukaista.

Sosiokulttuurista näkökulmaa ja genre-pedagogiikkaa kohtaan on esitetty monenlaista kiitosta ja kritiikkiä. Lähestymistavan etuna pidetään sitä, että se pyrkii eksplikoidaan ja näyttämään ne tekstien ominaisuudet, joiden hallintaan kirjoittamisen opetus tähtää. Yksi kiistanaihe on se, mikä tekstilaji oikeastaan on ja kuinka kattavasti opetuksessa pystytään käsittelemään eri tekstilajeja. Toinen kritiikin aihe liittyy opetuksen tavoitteisiin ja pedagogisiin käytänteisiin. Kriitikkojen mukaan opettajat pitävät yllä perinnettä ja uusintavat sosiaalisia rakenteita opettaessaan oppilaille yhteiskunnan ja koulun genrejä ja sosiaalista oppilaita niiden puhetapoihin. (Luukka 2004a: 18.) Valtaannuttamiseen liittyy kuitenkin kriittisyys kielen käytöstä ja tehtävistä, siitä mikä tilanne on nyt ja mikä se voisi olla tulevaisuudessa (Luukka ja Leiwo 2004: 20). Maurasen mukaan (2000: 313) genreteoretikot painottavat genrejen muutosalttiutta, mikä tarkoittaa myös aikaperspektiivin huomioimista sosiaalisen kontekstin ohessa. Kritiikkiä on esitetty myös mekaanisuudesta ja keskittymisestä tekstirakenteiden ja diskursiivisten normien opetukseen pohdiskelevamman otteen sijasta (Luukka 2004a: 18). Opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin mainitaan, että *oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta* (POPS 2004: 7). Näin ollen oppilaita ainakin pitäisi ohjata kriittisyyteen, ja sen kautta he mahdollisesti näkevät aiempaa selvemmin kirjoittamisen opetuksen yhteiskunnallisen funktion ja vähemmän normatiivisen kieliopin merkityksen sen ohessa.

## 2.5 Tekstitaidot aikuisten kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa

Suomi oli mukana Aikuisten kansainvälisen lukutaitotutkimuksen toisessa vaiheessa *The Second International Adult Literacy Survey* (SIALS), joka toteutettiin vuosina 1997-2000. Suomessa tutkimusaineisto kerättiin keväällä 1998. Tutkimuksessa lukutaitoa tarkasteltiin osa-alueina, jotka jäsentyvät tekstityyppien ja sisällön mukaan. Asiatekstien lukutaidoksi (prose literacy) määriteltiin tiedottavien, suorasanaisten arkipäivän tietotekstien ymmärtäminen ja käyttö – esimerkiksi tiedotteiden, raporttien tai sanomalehden uutisten ja ilmoitusten ymmärtävä ja kriittinen lukeminen. Dokumenttien käyttötaidoksi (document literacy) katsottiin arkielämässä yleisten ohjeiden, aikataulujen, lomakkeiden, kuvioiden, taulukoiden, karttojen ja erilaisten graafisten ja kuvallisten esitysten sisältämän informaation löytäminen ja soveltaminen – esimerkiksi työnhakulomakkeen, palkkataulukon tai sääkartan lukeminen. Kvantitatiivista lukutaitoa (quantitative literacy) pidettiin luettuun tekstiin liittyvänä ja peruslaskutoimituksia soveltavana taitona, jota tarvitaan laadittaessa päätelmiä teksteihin tai dokumentteihin sisältyvistä numerotiedoista – esimerkiksi vertailtaessa eri pankkien lainaehjoja tai valittaessa taloudellisinta kodinkonetta. (Linnakylä ym. 2000: 13.)

Tutkimuksessa lukutaito määriteltiin viisiportaisella asteikolla, joka muodostettiin tehtävien edellyttämien ajatteluprosessien vaativuuden mukaan. Ensimmäisen tason tehtävät edellyttivät teknistä peruslukutaitoa. Toisen vaatimustason tehtävät edellyttivät useiden tekstitietojen etsimistä ja vertaamista tai ohjeiden sanatarkkaa seuraamista. Kolmannen tason tehtävissä piti jäsentää laajempia tekstikokonaisuuksia ja huomata yksinkertaisia syy-seuraussuhteita. Tämän taitotason arvioitiin olevan edellytyksenä tulokselliselle opiskelulle nykyisessä yhteiskunnassa. Neljännen tason tehtävät vaativat muun muassa erilaisten tekstien, graafien tai numeeristen tietojen erittelyä, tulkintaa ja johtopäätösten tekoa. Vaikeimmissa, eli viidennen taitotason tehtävissä, piti eritellä eri tavoin jäsenettyjä tietoja, ja kyseenalaistaa ja arvioida tietoja. (Linnakylä ym. 2000: 13.)

Arviointitulokset osoittivat, että Suomen aikuisissa on huippulukijoiden lisäksi henkilöitä, joiden lukutaito ei riitä elinikäisen oppimisen eikä tietoyhteiskunnassa toimimisen välineeksi. Noin viidesosa Suomen aikuisväestöstä yltää ylimmälle taitotasolle, johon

kuuluu tekstitiedon valikointia, ymmärtämistä, tulkintaa ja kriittistä arviointia, jotka ovat tyypillisiä tietoyhteiskunnan asiantuntijatehtävissä. Kaksi kolmasosaa suomalaisista lukee kaiken kaikkiaan hyvin ja täyttää yhteiskunnan jatkuvan ja omaehtoisen oppimisen lukutaitovaatimukset. Yksi kolmasosa aikuisista on kuitenkin sellaisia, jotka osaavat lukea perinteisessä mielessä mutta joiden lukutaito ei riitä tietoyhteiskunnassa menestymiseen. Neljäsosa aikuista ymmärtää kyllä lukemansa, mutta tulkinta on puutteellista ja kritiikitöntä, eivätkä päättelytehtävät onnistu. Kymmenesosa Suomen aikuisväestöstä on heikkoja lukijoita, joiden *lukutaidon kehittämiseen tarvitaan erityisiä toimia sekä tietojen ja taitojen vahvistamiseksi että opiskelunhalun herättämiseksi ja kaikenlaisen yhteiskunnallisen aktiivisuuden lisäämiseksi*. (Linnakylä ym. 2000: 111–112.) Heikkoihin lukijoihin kuuluvat myös lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiset henkilöt, joita on Suomessa ikäluokasta ja vaikeuksien määrittelytavasta riippuen 3–10 % väestöstä (Ahonen ja Holopainen 2001: 244).

Lukutaito on tietoyhteiskunnassa yksi työnteon avaintaito, koska työtehtävät vaativat monipuolista lukutaitoa ja toisaalta myötävaikuttavat lukutaidon kehittymiseen (Linnakylä ym. 2000: 5). Aikuisten lukutaitotutkimuksessa vastaajilta kysyttiin omaan työhön liittyviä luku-, kirjoitus ja laskutaitovaatimuksia. Työhön liittyvistä lukutehtävistä yleisimpiä olivat vastaajien mielestä erilaisten asiatekstien eli kirjeiden, muistioiden, raporttien ja artikkeleiden lukemiset.

Tulokset osoittavat, että kaikissa ammattiryhmissä on luku- ja kirjoitustehtäviä jatkuvasti, mutta eniten niitä on johtajilla, ylimmillä virkamiehillä ja erilaisilla asiantuntijoilla eli niillä ammattiryhmillä, jotka menestyivät lukukokeessa parhaiten. Toimisto- ja asiakaspalvelutyöntekijät lukevat säännöllisesti kirjeitä, muistioita, raportteja ja artikkeleita, mutta käsikirjoja ja hakuteoksia selvästi johtajia ja asiantuntijoita vähemmän. Molemmat ryhmät joutuivat lukemaan muita useammin laskuja ja budjetteja. Edellä mainittuja selvästi vähemmän joutuivat työssään lukemaan rakennus- ja valmistustyöntekijät, prosessi- ja kuljetustyöntekijät sekä maanviljelijät. Näiden ammattiryhmien lukutaidon taso oli lukukokeissa keskimäärin muita heikompi. (Linnakylä ym. 2000: 46.)

Tulosten perustella voidaan todeta, että työhön liittyvät lukutehtävät edistävät lukutaidon kehittymistä ainakin niillä alueilla, joita eniten harjoitetaan. Myös kirjoitustehtävien säännöllinen tekeminen näyttää tulosten mukaan tukevan lukutaidon edistymistä. (Linnakylä ym. 2000: 46–47.)

Aikuisten lukutaitotutkimuksen vastaajat arvioivat luku- ja kirjoitustaitoansa oman työn vaatimukseen verrattuna. Itsearviointitulosten mukaan varsin harvat aikuiset olivat ha-

vainneet lukutaitonsa vakavat puutteet, koska vain 1 % aikuista arvioi lukutaitonsa tason heikoksi. Keskinertaiseksi sen arvioi 16 %, hyväksi 49 % ja erinomaiseksi 34 %. Koetulojen perusteella asiategstien lukemisessa alimpaan tasoryhmään sijoittuneista 71 % arvioi itsensä hyväksi tai erinomaiseksi lukijaksi. Työssä tarvittavien kirjoitustaitojen arviointi osoitti samansuuntaisia tuloksia, sillä 39 % alimpaan tasoryhmään sijoittuneista arvioi kirjoitustaitonsa hyväksi tai erinomaiseksi.

## 2.6 Tekstitaidot opetussuunnitelmissa

### 2.6.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on viimeisten vuosikymmenien aikana korostettu toisinaan oppiainekeskeistä ja toisinaan oppilaskeskeistä näkökulmaa. 1990-luvulle asti perusteet olivat oppiainekeskeisiä, ja opetussuunnitelmien tavoitteena oli kuvata yksityiskohtaisesti oppiaineen sisällöt ja oppimisen tavoitteet. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet laadittiin väljemmiksi kuin edelliset, ja vastuu todellisten opetussuunnitelmien kirjoittamisesta siirtyi kouluille. Vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteissa palattiin takaisin tiukkoihin oppisisältöihin, tavoitteisiin ja kriteereihin. Muutoksella pyrittiin tasa-arvoistamaan koulukohtaisia opetussuunnitelmia. (Luukka ja Leiwo 2004: 15–16.)

Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden taustalla on aiempaa enemmän yhteisöllisyyttä korostava oppimiskäsitys, jossa oppiminen ymmärretään *yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus* (POPS 2004: 7, Luukka ja Leiwo 2004: 17–18). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppiminen on tilannesidonnaista, joten myös oppimisympäristön tulisi olla monipuolinen (POPS 2004: 7). Äidinkielen ja kirjallisuuden osalta tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen tulee perustua yhteisölliseen näkemykseen kielestä: yhteisön jäsenyys ja osallisuus tietoon syntyvät, kun yksilö oppii käyttämään kieltä yhteisön tavoin (POPS 2004: 23).

Opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle mahdollisuus kehittyä aktiiviseksi ja eettisesti vastuulliseksi viestijäksi, joka voi luku- ja kirjoitustaitonsa avulla osallistua yhteiskunnalliseen elämään ja kulttuuriin (POPS 2004: 23). Opetuksessa on otettava huomioon,

että äidinkieli on oppimisen perusta ja toimii sekä kohteena että välineenä. Äidinkielen opetuksessa oppilaat saavat käsitteitä niin omien ajatustensa kuin ulkopuolisen maailman kielenkäyttöön. Tämä mahdollistaa asioiden yhteyksien havaitsemisen ja kriittisen lukutaidon. Äidinkielen opiskelu ja oppiminen kattaa parhaimmillaan kaikki kielen osa-alueet ja tehtävät. Niin ollen opetuksen tulee seurata yhteiskunnan kehitystä ja parantaa oppilaiden tietoa kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutustaidoista yhä vaativammassa kielenkäytössä ja viestintätilanteissa. Oppiminen on yksilöllinen prosessi, joten opetuksen tulee perustua myös oppilaiden omiin taitoihin ja kokemuksiin kielestä ja kulttuurista ja tarjota oppilaille mahdollisuuksia monipuoliseen opiskeluun. Monipuolisten niin uusien kuin vieraidenkin luku-, kirjoitus- ja viestintäkokemusten kautta oppilaat rakentavat omaa identiteettiään ja itsetuntoaan. (POPS 2004: 7, 23.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys yhdistää konstruktivistisen oppimiskäsityksen eri puolet. Tynjälän mukaan konstruktivismi ei itsessäänkään ole yhtenäinen oppimiskäsitys, mutta sen eri suuntauksia yhdistää tiedon olemusta käsittelevä paradigma: tieto ei voi koskaan olla objektiivista vaan yksilön tai yhteisön rakentamaa. Oppiminen puolestaan perustuu oppijan aikaisempiin tietoihin ja taitoihin sekä kokemuksiin, joiden kautta hän tulkitsee uutta tietoa. Oppiminen on näin ollen *oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa* (Tynjälä 1999: 37–38). Konstruktivismi voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen, yksilö- ja sosiaaliseen konstruktivismiin (Tynjälä 1999: 38).

Näkemyks on myös lähellä Cobbin ja Yackelin interaktionismia, jonka mukaan oppiminen on sekä yksilöllinen konstruointiprosessi että kulttuuriin sosiaalistumisen prosessi (Tynjälä 1999: 53). Kulttuuriin sosiaalistuminen tapahtuu Cobbin mukaan toiminnan kautta (Tynjälä 1999: 53). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjan mukaan opetus perustuu suomalaiselle kulttuurille ja sen monipuolistumiselle. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan paikallisissa opetussuunnitelmissa ja opetuksessa on otettava huomioon muun muassa kansalliset ja paikalliset erityispiirteet. Opetuksen avulla muun muassa tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. (POPS 2004:5.) Muun muassa luku- ja kirjoitustaitojen harjaannuttamisen kautta saadaan oppilaat pohtimaan omia mahdollisuuksiaan vaikuttaa asioihin jo nyt paikallisella tasolla ja myöhemmin suuremmissa kokonaisuuksissa. Paikallisten opetussuunnitelmien tulee tarkentaa opetuksen perustana olevia arvoja. Niiden tulee välittyä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä jokapäiväiseen toimintaan. (POPS 2004: 5.) Tekstitaitojen tiedostaminen ja harjoittelu esimerkiksi



oppilaiden harrastuksiin liittyvissä teksteissä voisi olla tehokasta, koska kiinnostavimpina tehtävinä pidetään henkilökohtaisesti merkityksellisiä ja mielekkäitä tehtäviä (Tynjälä 1999: 108).

Perusopetuksen tehtävänä on muun muassa antaa mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Perusopetuksen on myös tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. (POPS 2004: 6.)

Vuosiluokilla 6–9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia. Tavoitteena on, että oppilas tulee entistä tietoisemmaksi omista tavoitteistaan kielenkäyttäjänä. (POPS 2004: 28.) Yhdeksännen luokan päättövaiheessa olevan pitäisi pohtia oman kielenkäyttönsä tulevaisuutta, vaikka se saattaa tuntua vähäpätöiseltä asialta. Peruskoulun yleissivistävästä luonteesta huolimatta opetuksen ei tarvitse tapahtua samoilla materiaaleilla eri yksilöille. Kahdenkymmenen oppilaan ryhmässä on erilaisia kielenkäyttäjiä, jotka myös tarvitsevat kieltä eri muodoissa tulevaisuudessa.

Opetuksen tavoitteena on myös se, että oppilas kehittää tekstityyppien ja tekstilajien tuntemustaan ja oppii erittelemään ja tulkitsemaan erilaisia tekstejä. Tavoitteena on totuttaa oppilaat erilaisten tekstilajien ja tavoitteiden edellyttämiin luku-, kuuntelu- ja tiedonhankintatapoihin. Pyrkimyksenä on, että oppilaat pystyvät tuottamaan erityyppisten viestintätilanteiden vaatimia tekstejä. (POPS 2004: 28.)

Seuraavaksi tarkastelen Suonenjoen yläasteen, vuodesta 2004 Lintharjun koulun, opetussuunnitelmia. Tutkimukseni aineisto on kerätty 9.-luokan oppilailta, jotka ovat opiskelleet pääosin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden mukaan tehdyn opetussuunnitelman (2000) mukaan. Opetussuunnitelmatyö ja vallitsevat suuntaukset ovat kuitenkin vaikuttaneet opetussisältöihin ja menetelmiin, joten tarkastelen sekä vuoden 2000 että vuoden 2005 opetussuunnitelmaa.

### **2.6.2 Tekstit ja tekstitaidot Suonenjoen yläasteen v. 2000 opetussuunnitelmassa**

Suonenjoen yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisällöissä ja arvioinnissa painotetaan kirjoittamista ja puhumista, joiden osuus arvioinnista on noin puolet (Suonen-

joen OPS 2000: 16). Tässä työssä tarkastelen opetussisältöjä ainoastaan kirjoittamisen ja lukemisen sekä kirjoitettujen ja luettujen tekstien osalta.

Suonenjoen yläasteen vanhan, vuoden 2000, opetussuunnitelman mukaiseen toiminta-ajatukseen kuuluu muun muassa ajatus, että oppilaiden on tarkoitus omaksua jatkoopinnoissa ja muussa elämässä tarpeelliset tiedot ja taidot (Suonenjoen OPS 2000: 4). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteiksi mainitaan, että

*yläasteen aikana oppilas kehittää itseluottamustaan ja itseilmaisuaan sekä viestintätaitojaan. Hän syventää kirjoitus-, kuuntelu- ja lukutaitoaan. Hän tutustuu kaunokirjallisuuden eri lajeihin, kehittyy lukijana ja ylläpitää lukuharrastustaan. Lisäksi hän oppii ymmärtämään suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin erikoislaatua.* (Suonenjoen OPS 2000: 14.)

Toiminta-ajatukseen ja opetuksen tavoitteisiin näyttää sisältyvän käsitys, että tekstitaidot ovat ymmärtävän luku- ja kirjoitustaidon lisäksi sosiaalisia taitoja. Opetuksen yhtenä tavoitteena on rohkaista oppilaita kehittämään viestintätaitojaan ja tutustumaan suomalaiseen kulttuuriin. Toisin sanoen opetuksen yksi tavoite on sosiaalistuttaa oppilaita yhteiskunnan tekstitaitoihin heti alusta alkaen. Yläasteen uusille oppilaille tarjottavan johdantokurssin tavoitteina ovat *viestintäilmapiirin luominen sekä viestinnällisten perusvalmiuksien ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen* (Suonenjoen OPS 2000: 15).

7.-luokan opetussisällöissä mainitaan muun muassa, että kirjoittamisen osalta opetuksessa keskitytään erilaisista tekstityypeistä erityisesti kertomuksen, kuvauksen ja selostuksen tekemiseen. Kirjallisuudessa tutustutaan nuorten maailmasta kertoviin teoksiin ja erilaisista teksteistä luetaan kertomuksia, novelleja ja tietotekstejä. Tutustumisessa käytetään apuna kirjallisuustieteen peruskäsitteitä. Viestintäkasvatuksen aiheena ovat joukkoviestinnän tekstit, esimerkiksi uutiset ja ilmoitukset, ja opetusmateriaalina sanoma- ja aikakauslehdet. (Suonenjoen OPS 2000: 14.)

8.- ja 9.-luokan opetussisältöihin kuuluvat yhtenä osana kielellisen vaikuttamisen keinot, kuten mainokset, propaganda ja mielipidetekstit. Tekstin rakenteeseen tutustutaan raportin ja referaatin laatimisen kautta. Lukemisen kurssilla harjoitellaan fiktiivisen ja asiatekstin tuottamista sekä perehdytään graafisten kuvioiden lukemiseen ja tietotekstien rakenteeseen. Kirjallisuudessa tarkastellaan muun muassa pakinaa ja novellia tekstilajeina sekä kotimaista kaunokirjallisuutta ja sen tyyliisuuntia. Lisäksi tutustutaan viihdekirjallisuuden teksteihin ja lyriikkaan. (Suonenjoen OPS 2000: 14–15.)

Kurssisisällöt ovat jaettu selkeästi kieliopin tai tekstien kursseiksi. Kielentuntemuksen kursseihin kuuluvat kieliopin sisällöt verbien aikamuodoista lauseenjäseniin, ja oikeinkirjoituksen ja kielenhuollon kursseihin sisältyy välimerkkien käyttö (Suonenjoen OPS 2000: 15–16.). Näitä kursseja on jokaisella vuosiluokalla noin kolmannes kaikista kursseista. Kirjoittamiseen, lukemiseen ja kirjallisuuteen liittyvät kurssit ovat erikseen, ja niiden osuus on kieliopin kurssien tavoin noin kolmannes. Opetussuunnitelmassa ei erityisesti ohjata oppisisältöjen integroimiseen oppiaineen sisällä, joten tämänlaisena noudatettuna opetus koostuu palasista, joiden yhteys ei välttämättä avaudu oppilaille. Käytännössä opettaja on voinut muokata opetusta esimerkiksi opetusmateriaalien avulla.

Opetuksen tähtääminen toimivaan lukutaitoon näkyy kuitenkin äidinkielestä 9.-luokalla saatavien arvosanojen kriteeristössä. Saadakseen arvosanan 5 oppilaan täytyy muun muassa saada aikaan tekstisuorituksia, jotka osoittavat, että *oppilas osaa lukea, kirjoittaa ja puhua niin, että hän tulee toimeen arkielämässä* (Suonenjoen OPS 2000: 17). Arkielämän vaatimukset ovat suhteellinen käsite, mutta niiden mainitseminen kriteeristössä osoittaa kuitenkin taitokäsityksen lähtökohdan olevan toiminnallinen. Opetussuunnitelman (2000) mukaan arvosanan 8 saanut oppilas puolestaan muun muassa ymmärtää, että tekstillä on aina tekijä ja tarkoitus, jotka vaikuttavat tekstin sisältöön ja muotoon. Hän lukee ja ymmärtää erilaisia tekstejä lukutapaa tarkoituksenmukaisesti vaihdellen. Hän osaa tunnistaa ja tuottaa mediatekstejä, kuten uutisia, mainoksia ja arvosteluja. Teksteissään hän noudattaa kirjoitetun kielen perussääntöjä. Arvosanan 8 kriteereissä mainitaan lisäksi, että oppilas osaa käyttää oppimaansa metakieltä ja kielitiedon käsitteitä kirjallisuutta ja kieltä kuvaillessaan. (Suonenjoen OPS 2000: 18–19.) Metakielen ja kielitiedon käsitteiden soveltaminen lukemiseen sekä erilaisten tekstien suuri määrä edustavat opetussuunnitelman genepedagogista ja funktionaalista puolta. Oppisisältöjen laajemman integroinnin puuttuessa suunnitelma on kuitenkin vielä melko sirpaleinen.

### **2.6.3 Tekstit ja tekstitaidot Lintharjun koulun v. 2005 opetussuunnitelmassa**

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat yksityiskohtaisemmat kuin edeltäjänsä (Luukka ja Leiwo 2004: 16–17), joten myös opetussuunnitelmat on tehty huomattavasti tarkemmiksi. Yleiset opetuksen tavoitteet jakautuvat opetussuunnitelman perusteiden mukaan kolmeen osaan, jotka ovat *kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyy-*

teen, tarpeelliset tiedot ja taidot sekä koulutuksen tasa-arvon edistäminen ja elinikäinen oppiminen (Suonenjoen OPS 2005: 5–6). Suurin muutos Lintharjun koulun 7.–9.-luokkien äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteissa ja opetussisällöissä on se, että ne on koottu äidinkielen ja kirjallisuuden osataitojen ympärille. Esimerkiksi 7. luokan opetuksen tavoitteet ja sisällöt on jaettu vuorovaikutustaitoihin, tiedonhankintataitoihin, lukutaitoon ja tekstitietoon, kirjoitustaitoon, kielen tehtäviin ja rakenteeseen sekä kirjallisuuteen (mts. 26–27). Taitojako on suunnilleen sama myös 8. ja 9. luokalla, mutta lisäksi kirjallisuuden rinnalle on nostettu kulttuuriin tutustuminen ja siinä vaikuttaminen laajemminkin. Keskeisissä opetussisällöissä mainitaan tekstinyymmärtämisen kohdassa *kulttuurissa keskeisiä tekstilajeja ja tekstien tarkastelua rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina* (mts. 27). Aiemmassa opetussuunnitelmassa kielitiedon hyödyntämistä painotetaan tekstien tulkinnan osalta, mutta kielitietoa ei yhdistetä omaan tuottamiseen. Uudessa opetussuunnitelmassa kielitiedon soveltaminen tekstien tuottamisessa mainitaan yhdeksi 7. luokan tavoitteeksi (mts. 26).

Tekstien merkitykset on nostettu Lintharjun koulun opetussuunnitelmassa vähintäänkin muodon rinnalle, mutta on mahdotonta sanoa, eteneekö opetus käytännössä muodosta merkitykseen vai merkityksestä muotoon. Opetussuunnitelmassa kielenhuollon lähtökohtana on edelleen pääosin muoto, mutta tekstit ymmärretään aiempaa paremmin merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi. Luukan ja Leiwon mukaan (2004) uusissa opetussuunnitelman perusteissa traditionaali kielioppitieto on yksi osa kielitietoa, eikä tekstien käsitteilyn edes väitetä avautuvan traditionaalin kieliopin avulla. Hedelmällistä olisi nostaa tekstilajit ja merkitykset kielitiedon lähtökohdaksi (Luukka ja Leiwo 2004: 28). Ilmeisesti Lintharjun koulun opetussuunnitelmassa kehoitetaan tarkastelemaan kokonaisia tekstejä irrallisten lauseiden sijaan, mikä voi Luukan ja Leiwon mukaan (2004: 28) olla yksi askel kohti tekstilajeihin perustuvaa kielitietoa. Erityisesti tekstilajit mainitaan useissa taitoalueissa, ja tekstilajien, -tyyppien ja konkreettisten tekstien erityisten piirteiden ymmärretään rakentavan tekstin merkitystä ja vaikuttavan luku- ja tiedonhankintatapaan. (Suonenjoen OPS 2005: 26–27, 30–32).

Vuoden 2000 opetussuunnitelman päättöarvioinnin kriteerit arvosanoille 5-10 tuovat opetussuunnitelman painotukset esille tasapuolisesti. Uudessa opetussuunnitelmassa kriteerit on annettu ainoastaan arvosanalle 8, mutta se on määritelty tarkasti taitoalueiden mukaan. Erilaisten tekstien ymmärtäminen ja tuottaminen on aiempaa selkeämmin esillä. Arvosanan 8 saa oppilas, joka muun muassa *pystyy laatimaan suullisia ja kirjoitettuja teks-*

*tejä eri tarkoituksiin, muun muassa kuvauksia, kertomuksia, määritelmiä, tiivistelmiä, selostuksia, kirjeitä, hakemuksia, yleisönosastokirjoituksia ja muita kantaa ottavia ja pohtivia tekstejä.* Oppilas tietää, että tekstin tekijä, tarkoitus ja käytetyt kielen keinot vaikuttavat tekstin sisältöön, muotoon ja merkitykseen. Oppilas osaa lukea ja tulkita arjen ja median tekstilajeja ja –tyyppejä. Lisäksi hän *osaa keskustella erilaisten tekstien kanssa: hän osaa kysyä, tiivistää, kommentoida, väittää vastaan, esittää tulkintoja ja arvioita sekä pohtia tekstin yhteyksiä omiin kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa.* Muilta osin tarkoissa kriteereissä mainitaan myös, että oppilas *on saavuttanut lukutaidon, joka riittää myös kokonaisten kirjojen lukemiseen.* Opetussuunnitelmassa ei varsinaisesti määritellä lukutaitoa, joten tämän kriteerin tarkoitus jää tutkijalle arvoitukseksi. Peruskoulun päättävän oppilaan arvosanaan 8 kuuluu myös se, että hän osaa hyödyntää kielitietoa ja kielitiedon käsitteitä havainnoidessaan ja tuottaessaan tekstejä. (mts. 32–34.)

#### **2.6.4 Luokkahuonekielen ja tehtävien autenttisuus**

Vuoden 2005 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottavat oppilaiden tekstintaitoja sekä opetuksen lähtökohtana että tavoitteena. Silti oppiaineen sisältö ja tavoitteet on jäsennetty perinteiseen tapaan erillisiksi taidoiksi. Kielenkäytössä on kuitenkin keinoitekoista erottaa eri taidot toisistaan, koska tekstitaidot menevät limittäin ja muodostavat kokonaisuuksia sosiaalisen kontekstin sisällä. *Valtaantumisen kouluun ja yhteiskuntaan edellyttää, että koulussa opitaan käyttämään ja tuottamaan autenttisia tekstejä autenttisisissa osallistumis- ja vaikuttamistilanteissa, lukemaan tekstejä kriittisesti ja ymmärtämään eri tavalla kielennettyä maailmaa.* (Luukka ja Leiwo 2004: 23.)

Autenttisuus tarkoittaa Suomen kielen perussanakirjan mukaan aitoa, väärentämättöntä ja luotettavaa (Nurmi ym. 2003: 43). *Kielenkäyttö on autenttista, jos se on sosiaalisesti merkityksellistä ja perustuu sosiaaliseen todellisuuteen tai luo sitä* (Luukka ja Leiwo 2004: 23). Widdowsonin mukaan keskeinen kysymys autenttisuudessa ei ole se, mitä oppijan täytyy tehdä vaan mitä hänen täytyy oppia käyttääkseen kieltä luonnollisesti. Widdowson rajaisi autenttisuuden viittaamaan oppijan normaaliin kielenkäyttöön, jolla on toiminnallinen tarkoitus, ja jättäisi kielenmukaisuuteen (language-like) pyrkivän käytöksen sen ulkopuolelle. (Widdowson 1990: 45–46.)

Breenin mukaan autenttisuuden termin voi ymmärtää opittavan kielen, tehtävän ja luokan sosiaalisten asetelmien kautta. Näin ollen autenttisuus voi toteutua neljällä eri tavalla: tekstissä sinänsä, oppijan omissa tekstin tulkinnoissa, tehtävissä kielen oppimisen näkökulmasta ja sosiaalisessa tilanteessa suhteessa luokkahuonekieleen. (Breen 1985: 61.)

Widdowsonin (1990) mukaan luokkahuonekielen autenttisuus on jossain määrin harhaa. Näin siksi, että se ei riipu tekstin alkuperäisestä lähteestä vaan oppijan sitoumuksesta siihen. Autenttinen teksti motivoi suhtautumaan lukemiseen positiivisesti, koska se on lukijalle mielekäs. (Widdowson 1990: 44–45.) Sulkusen (2004) mukaan tekstien autenttisuuden määrittää yksittäinen lukija. Autenttinen teksti on aito eli luonnollinen, ei oppikirjaa varten tehty teksti. Autenttinen teksti on lukijalle mielekäs, vastaa lukijan todellisuutta ja on vallitsevalle kulttuurille tyypillinen. (Sulkunen 2004: 6–7.) PISA-tutkimuksen tekstien autenttisuutta määriteltiin tyypillisyyden ja kiinnostavuuden mukaan (Sulkunen 2004: 12–13). Todellisessa kielenkäytössä merkitykset eivät nouse suoraan tekstistä, vaan ne syntyvät sosiaalisessa kanssakäymisessä. Luokkahuonediskurssissa autenttisuus toteutuu sitä kautta, että jäljitellään oikeaa kielenkäytön tilannetta ja pyritään sopeuttamaan oma toiminta siihen. (Widdowson 1990: 45.)

Sulkusen mukaan (2004: 7) oppilaat voisivat lukea opetustilanteessa omien kiinnostuksen kohteidensa mukaisia tekstejä. Opetuksen sisällöistä riippuen tekstien lajia tai sisältöä voisi vaihdella kiinnostuksen mukaan: yksi voisi lukea halutessaan runoja, toinen esseitä, kolmas tietotekstejä ja neljäs sarjakuvia. Tämä ei varmastikaan ole mahdollista kaikissa opetussisällöissä, mutta mahdollisuuksien mukaan toteutettuna se lisäisi opiskelun mielekkyyttä ja avartaisi oppilaiden tekstikäsitteitä. Sulkunen muistuttaa, että autenttisten tekstien valikoimaa tulee laajentaa oppilaille tuttuun ja tyypillisten tekstien pohjalta kattamaan myös vieraampia mutta kuitenkin oppilaille relevantteja tekstejä. PISAn lukukokeessa tekstimaailmaa avartavia tekstejä ovat työhön ja työnhakuun liittyvät tekstit, ja tässä tutkimuksessa kartoitan oppilaiden omia näkemyksiä siitä, mitkä voisivat olla relevantteja heille tulevaisuudessa.

Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan kieltä käytetään aina tietyssä kontekstissa jollakin elämänalueella. Opetusta suunnitellessaan opettaja valitsee, tarkoituksella tai tiedostamattaan, elämänalueet, joilla toimimista opetus ohjaa. Valittu alue puolestaan vaikuttaa merkittävästi opetukseen sisältyvien tilanteiden, tarkoitusten, tehtävien, aihepiirien ja tekstien valintaan. Viitekehysessä kuitenkin muistutetaan, että sisältöalueiden valinnat pitäisi tehdä pitkäjänteisesti, eikä ainoastaan oppilaiden sen hetkisiä mieltymyksiä mukail-

len, koska lasten valmentaminen aikuisten maailmassa tarvittavaan viestintään saattaa jäädä silloin puutteelliseksi. (Eurooppalainen viitekehys 2003: 75–76.) Myös Suonenjoen kaupungin koulutusstrategiassa mainitaan, että yhtenä koulutuksen arvona on ”kouluttaminen tulevaisuuteen” (www-dokumentti, luettu 13.2.2005).

Mahdollisia elämänalueita on Viitekehysten mukaan lukematon määrä, koska toiminnan ja kiinnostuksen piirit ovat hyvin subjektiivisia. Seuraavat alueet on kuitenkin erotettu toisistaan:

- *Yksityinen* alue, jossa ihminen elää yksilönä. Sen keskipisteenä ovat elämä kotona perheen ja ystävien parissa sekä yksityiselämään kuuluvat toimet, kuten lukeminen omaksi iloksi, päiväkirjan pitäminen, erilaiset harrastukset ym.
- *Julkinen* alue, jossa ihminen toimii julkisen yhteisön tai jonkin sen organisaation jäsenenä ja osallistuu siinä erilaisiin toimituksiin ja tapahtumiin, joilla on monia erilaisia tarkoituksia.
- *Ammatillinen* alue, jossa ihminen tekee työtään.
- *Koulutuksen* alue, jossa yksityinen ihminen osallistuu järjestettyyn opetukseen erityisesti – mutta ei välttämättä – jossakin oppilaitoksessa. (Mts. 76.)

Monissa todellisen elämän kielenkäyttötilanteissa on kyse useammasta kuin yhdestä elämänalueesta. Esimerkiksi harrastustoimintaan saattaa kuulua kokouksia, joissa laaditaan pöytäkirjoja tai muistioita. Eri elämänalueiden tekstit ovat myös alkaneet lähestyä toisiaan (Luukka 2004c: 116).

Luukan ja Leiwon mukaan koulun tekstimaailma on varsin kaunokirjallinen ja akateeminen ainakin päättöarvioinnin kriteerien perusteella. Kaikille jotain tarjoavaan autenttiseen tekstimaisemaan pitäisi kuulua enemmän muun muassa teknisiä tekstejä, hallinnon, virastojen ja lainsäädännön tekstejä sekä uusmedian tekstejä (Luukka ja Leiwo 2004: 25).

### 2.6.5 Motivaatio oppimisessa

Motivaatio on *voima, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa* (Tynjälä 1999: 98). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä motivaatiotutkimus ja kognitiivisesti suuntautunut tutkimus ovat alkaneet lähestyä toisiaan. Motivaatiotutkimuksessa on useita eri suuntauksia, muun muassa behavioristinen, sosiokognitiivinen ja systeemiteoreettinen näkemys sekä flow-teoria. Behavioristisen teorian keskeinen oletus on motivaation kytkeytyminen joko materiaaliin tai sosiaaliin palkkioihin, joita koulussa on perinteisesti käytetty runsaasti. Sosiokognitiiviset näkemykset pitävät motivaation keskeisenä tekijöinä op-

pijan uskomuksia itsestään oppijana ja hänen kokemuksiaan tehtävistä ja oppimistilanteista. (Tynjälä 1999: 99–100.) Systeemisessä tarkastelutavassa keskeistä on yksilön ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksen ymmärtäminen. Oppiminen nähdään systeemiksi, jossa oppilaan oppimisstrategioihin ja toimintatapoihin vaikuttavat hänen tulkintansa muun muassa ympäristön odotuksista ja mahdollisuuksista, toisista ihmisistä, kulttuurisista tavoista, annetuista tehtävistä ja oppimisen arvioinnista. Näihin puolestaan vaikuttavat oppijan aiemmat kokemukset oppimistilanteissa, joissa hän on ollut mukana. (Tynjälä 1999: 104–105.) Myös opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista, vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovatkin kaikilla samat (POPS 2004: 7).

Motivaation ylläpitämiseen luokkahuonetilanteessa vaikuttaa muun muassa oppimistehtävät, vastuun jakaminen ja toiminnan kontrollointi sekä arviointi, joista ensimmäinen on oman tutkimuksen kannalta kiinnostavin. Oppimistehtävien pitäisi olla vaihtelevia, monipuolisia ja haasteellisia, jolloin ne kiinnostavat oppilaita enemmän kuin samanlaisina toistuvat tehtävät. Oppimateriaalien monipuolisuus ja erilaisten työskentelytapojen käyttö mahdollistavat sen, että erilaisista asioista pitävät oppilaat voivat tehdä oman mielenkiintonsa mukaisia tehtäviä. Kiinnostavimpia ovat mielekkäät ja henkilökohtaisesti merkitykselliset tehtävät, kuten *todellisen elämän ongelmatilanteiden ratkaisu, oppilaiden harrastuksiin liittyvät tehtävät ja omaan kokemusmaailmaan kiinteästi liittyvät asiat*. Oppilaan motivaatiota lisää myös mahdollisuus valita eniten kiinnostavat kokonaisuudet erilaisista tehtävävaihtoehdoista tai teemoista. (Tynjälä 1999: 108.) Kokemusten läheisyys ja aitous vahvistaa voimaantumista (Siitonen 1999: 149–150). Voimaantuminen on prosessi tai tapahtumasarja, jonka kannalta toimintaympäristön olosuhteet – esimerkiksi valinnanvapaus, ilmapiiri, arvostus, turvallisuus – voivat olla merkityksellisiä (Siitonen 1999: 158). Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, kokemukselliseen oppimiseen menetelmänä ja konstruktivistisen ajattelun mukaan rakennettuihin oppimisympäristöihin sisältyy oletus ihmisen autonomisuudesta ja itseohjautuvuudesta. Voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään ja vaikuttaa tavoitteiden ja päämäärien asettamiseen ja näkemykseen omasta itsestä toimijana (Siitonen 1999: 117).



### 3 Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

#### 3.1 Kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä on kaksi 9. vuosikurssin oppilasryhmää Suonenjoen Lintharjun koululta. Suonenjoki on 8000 asukkaan kaupunki Itä-Suomessa, Jyväskylän ja Kuopion välissä. Lintharjun koulu on Suonenjoen ainoa perusopetuksen 7.–9.-luokille opetusta järjestävä oppilaitos. Informanteista 19 on tyttöjä ja 13 poikia. Oppilasryhmien valinnassa ei ole käytetty kriteerejä, vaan ne on valittu sen mukaan, minkä oppilasryhmän äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja on halunnut osallistua tutkimukseeni. Kummallakin ryhmällä on sama äidinkielen opettaja, ja ryhmiä käsitellään tässä työssä yhtenä joukkona.

TAULUKKO 1. Taustatiedot. Informanttien viimeisten äidinkielen arvosanojen keskiarvo ja heidän yhteishaussa hakemansa jatkokoulutuspaikat.

informantit	äidinkielen arvosanojen keskiarvo	lukio		jatkokoulutus ammattioppilaitos		jokin muu	
		kpl	%	kpl	%	kpl	%
Tytöt N=19	8,2	13	68,4	5	26,3	1	5,3
Pojat N=13	7,2	11	84,6	2	15,4	0	0,0
Yht. N=32	7,8	24	75,0	7	21,9	1	3,1

#### 3.2 Aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa käytetään sekä kvalitatiivisia sekä kvantitatiivisia aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä. Kvalitatiivinen tutkimus mahdollistaa käsitteiden johtamisen teorias- ta, kuten tässä tutkimuksessa tehdään, mutta aineistoa hankitaan kuitenkin myös kyselylo- makkeen avulla, koska pyritään saamaan vastauksia useammalta ihmiseltä. Lomakekyselyn avulla hankitaan yleensä pääosin kvantitatiivista aineistoa, mutta se sopii myös laadullisiin

menetelmiin (Eskola ja Suoranta 1999: 166). Tutkimukseni on tavoitteiltaan laadullista, koska tarkoitus on kuvailla oppilaiden käsityksiä heille nyt ja tulevaisuudessa tärkeistä teksteistä.

Tutkimusasetelmani oli kaksiosainen. Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa pyysin informanttiluokkieni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa antamaan oppilaille ko-titehtäväksi luku- ja kirjoituspäiväkirjan (liite 1) täyttämisen. Oppilaat täyttivät päiväkirjaa viitenä peräkkäisenä päivänä viikolla 12, maaliskuussa 2005. Luku- ja kirjoituspäiväkirjan täyttämiseen tarvittavat ohjeet oppilaat saivat päiväkirjalomakkeen taustapuolelta. Aineis-tonkeruun toisessa vaiheessa kävin itse teettämässä laatimani lomakekyselyt (liite 2) kum-mallekin oppilasryhmälle 29.3.2005. Tutkimusaineisto koostuu näin ollen oppilaiden täyt-tämistä luku- ja kirjoituspäiväkirjoista sekä lomakekyselyn vastauksista.

Luku- ja kirjoituspäiväkirjassa sekä lomakekyselyssä käytetyt tekstien luokittelut laadittiin pääosin Werlichin tekstityypittelyn ja Eurooppalaisen viitekehyksen kielenkäytön ulkoisessa kontekstissa mainittujen tekstilajien perusteella (Eurooppalainen viitekehys 2003: 80). Viitekehyksen tekstejä kuitenkin luokiteltiin isompiin kategorioihin ja osa jätet-tiin pois, koska päiväkirjasta ja kyselylomakkeesta olisi muuten tullut liian laaja ja vaikea-selkoinen kohderyhmä huomioon ottaen. Luokittelut tehtiin helpottamaan aineistonkeruuta, mutta ne eivät sitoneet aineiston analyysia. Osa analyysivaiheessa käytetyistä luokitteluista on alkuperäisiä ja osa on muodostettu oppilaiden vastausten perusteella väljästi teoreettista perustaa mukaillen.

### 3.3 Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen menetelmä toisiaan tukemassa

Tutkimus on pohjimmiltaan laadullista, koska sen tarkoitus ei ole tuottaa tilastollisia yleis-tyksiä vaan kuvata ilmiötä. Kvalitatiivinen tutkimus voi sisältää myös kvantitatiivisia me-netelmiä. Tässä tutkimuksessa päiväkirjat toimivat laadullisena havainnointikeinona. Me-netelmätriangulaatiossa tutkimuskohdetta tutkitaan eri aineistonhankinta ja – tutkimusmenetelmillä. Triangulointi ei ole ongelmatonta, koska menetelmien yhdistäminen tekee tutkimuksesta moniselitteistä. Kuitenkin monimenetelmällisyys voi onnistuessaan antaa mielenkiintoisia tuloksia sekä kattavamman kuvan ilmiöstä (Eskola ja Suoranta

1999: 73). Tässä tutkimuksessa verrataan kyselylomakkeen ja päiväkirjojen antamia tietoja, koska halutaan tehdä päätelmiä siitä, miten hyvin 9.-luokkalaiset ovat tietoisia omasta tekstimaailmastaan toisaalta itse sitä havainnoimalla ja toisaalta esitettyihin kysymyksiin vastaamalla. Kvantifioiva kvalitatiivinen analyysi auttaa pääsemään sisälle tutkittavaan aineistoon ja sopii tutkijalle, jonka mielestä perinteinen kvalitatiivinen analyysi ei anna selkeitä tuloksia mutta joka kuitenkin haluaa saada selville muutakin kuin tilastollisia tietoja (Eskola ja Suoranta 1999: 166). Numeeriset seikat helpottavat eri keruumenetelmillä hankittujen tietojen vertailua, joten kvantitatiivinen analyysi tukee tässä tutkimuksessa kvalitatiivista ilmiön kuvailua ja päinvastoin.

Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen muoto on fenomenografinen tutkimus, joka tutkii sitä, *miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa* (Syrjälä ym. 1994: 114). Fenomenografialle tyypillistä on kiinnostus käsitysten sisällöllisiin eroihin (Syrjälä ym. 1994: 115). Käsitys on ajattelun avulla muodostettu selitys kokemuksesta (Syrjälä ym. 1994: 117). Fenomenografisessa tutkimuksessa hankitaan empiirinen aineisto, jonka perusteella tehdään johtopäätöksiä ja kuvaus ilmiöstä. Tutkimus ei jaottele ihmisen ajattelua muuttujiin teorian perusteella ja tee kausaaliin selityksiin päätyviä johtopäätöksiä muuttujien suhteista. Ihmisen ajattelun monisäikeisyys ja tutkijan oma subjektiivisuus ja asiantuntijuus vaikuttavat tutkimiseen, ja tämän intersubjektiivisuuden tiedostaminen on yksi fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden takeista. (Syrjälä ym. 1994: 122.) Tutkittavan ilmaisun merkitys riippuu myös asia- ja tilanneyhteydestä, joten tutkijan täytyy muistaa ottaa ne huomioon tulkintoja tehdessään. Tutkija rekonstruoi tekijän intentiota sisäisten yhteyksien, tekijää koskevan taustatiedon ja oman asiantuntemuksensa varassa. (Syrjälä ym. 1994: 124.)

Tulkinta avaa tutkimushenkilöiden käsitykset asioista, tässä tutkimuksessa erilaisista yhteyksissä tarvittavista teksteistä, avaamalla niiden merkityssisällöt. Tulkinnan yhteydessä muodostetaan teoria, jonka avulla tulkitaan uudelleen ja luokitellaan aineistoa merkityssisältöjen mukaan. Luokittelun avulla käsitykset hahmottuvat ja erottuvat toisistaan paremmin. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että merkitykset tehdään ymmärrettäviksi. Niinpä luokitteluista tehdään johtopäätöksiä siitä, missä suhteessa informanttien käsitykset asiasta vaihtelevat. (Syrjälä ym. 1994: 125–126).

Fenomenografista tutkimusta käytetään usein oppimisen tutkimukseen. Oppimiskontekstissa käsitykset ovat tietorakenteita, joiden kehitystä edistää vuorovaikutus opettajan, asiantuntijan, kanssa. Jos opettaja ei tiedä tai tiedosta oppilaan spontaaneja käsityksiä,

ne jäävät hyödyntämättä. (Syrjälä ym. 1994: 118.) Ihmisten käsitykset samasta asiasta vaihtelevat muun muassa kokemustaustan perusteella (Syrjälä ym. 1994: 114). Asiantuntijoiden käsityksiä kutsutaan käsityksiksi ja tavallisten ihmisten spontaanisti muodostamia käsityksiä kutsutaan esikäsitteiksi. Esikäsitteet toimivat uusien kokemusten perustana, joten esimerkiksi opettajan on tärkeää tietää oppilaidensa esikäsitteet. Oppilaiden esikäsitteiden muuttaminen käy helpommin, mikäli opettaja tietää ne ja ottaa ne huomioon. Aina esikäsitteitä ei voi muuttaa niiden voimakkuuden vuoksi, ja aina ei ole myöskään tarvetta pyrkiä muuttamaan käsityksiä. (Syrjälä ym. 1994: 114.)

Tässä tutkimuksessa on pyritty selvittämään muun muassa oppilaiden käsityksiä siitä, riittävätkö heidän tekstintaitonsa tulevaisuudessa heidän tarvitsemiinsa teksteihin ja siitä, onko tekstin oikeakielisuudella vaikutusta tekstin uskottavuuteen. Muun muassa nämä käsitykset vaikuttavat siihen, kuinka motivoituneita oppilaat ovat harjoittelemaan erilaisten tekstien laatimista ja lukemista (Tynjälä 1999: 108; Siitonen 1999: 158). Vertailen oppilaiden mainitsemia tekstejä saadakseni selville, millaisia eroja on tavallisen opetusryhmän kiinnostuksen kohteissa ja käsityksissä.

### 3.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessin kautta, joten luotettavuuden kriteeri on itse tutkija (Eskola ja Suoranta 1999: 211). Laadullisen aineiston ja siitä nousseiden merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuuteen vaikuttaa ensinnäkin tutkimuksen aitous, eli missä määrin aineisto ja kategoriat vastaavat informanttien tarkoittamia merkityksiä. Toiseksi aineiston ja kategorioiden tulisi olla relevantteja ja vastata teoreettisia lähtökohtia ollakseen luotettavia. (Syrjälä ym. 1994: 129–130.)

Tutkimuksen aitouden ongelma näkyy tässä tutkimuksessa siinä, että tutkija on pyrkinyt avaamaan oppilaiden tekstimaailmaan liittyviä käsitteitä oppilaiden näkökulmasta, mutta ei ole voinut selvittää kaikkia oppilaiden käsityksiin vaikuttavia taustatekijöitä. Esimerkiksi lukutaidon ja -harrastuksen taustalla on sekä nuoriin itseensä että taustavaikut-tajiin liittyviä tekijöitä. Nuoren käsitys itsestä oppijana, motivaatio, sukupuoli ja lukuharrastukseen sitoutuminen vaikuttavat lukutaitoon (Linnakylä ja Malin 2004: 116–117), mut-

ta tämän tutkimuksen aineisto tavoittaa ainoastaan kaksi viimeistä. Käsitystä itsestä oppijana, lukijana ja kirjoittajana lähestytään useasta näkökulmasta, mutta tutkimuksen tuloksista ei voi tehdä yleistyksiä eikä tuloksia voi selittää kattavasti ilman kaikkia taustatietoja. Vanhempien koulutus ja sosioekonominen asema, kodin kirjavarat ja kulttuurimyönteisyys sekä perherakenne vaikuttavat myös lukuharrastukseen (mts. 116–117), mutta ne on jätetty kokonaan tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Kotiseudun vaikutus oppilaan tekstimaailmaan tulee esille luku- ja kirjoituspäiväkirjojen yhteydessä.

### 3.5 Käytetyn menetelmän arviointia

Tutkimuksessa käytetty monimenetelmällisyys oli osittain toimiva, mutta menetelmien yhdistäminen todella toimivaksi kokonaisuudeksi vaatisi tutkijalta vielä tarkempaa tutkimussuunnitelmaa ja mahdollisesti tutkimuskokemusta. Luku- ja kirjoituspäiväkirja ja kyselylomakkeen monivalinta- ja avokysymykset mahdollistivat tiettyjen asioiden tutkimisen parhaimmillaan kolmesta näkökulmasta, ja tulokset olivat näiltä osin osittain ristiriitaisia ja niin ollen antoisia pohdittavia. Päiväkirjoihin oli merkitty huomattavasti enemmän tekstejä kuin kyselylomakkeen avokysymyksiin. Tämä todistaa laadullisen tutkimuksen voiman ilmiöiden tarkastelussa: tutkijan on pyrittävä pääsemään mahdollisimman lähelle tutkittavaa ilmiötä. Päiväkirja osoitti lisäksi toimivuutensa oppilaiden omaa tietoisuutta lisäävänä välineenä, mikä kannattaa huomioida kouluopetusta suunnitellessa. Kvantitatiiviset tulokset selittivät osittain laadullisia tuloksia, mutta tekstikäsitusten mahdolliseen jatkotutkimukseen suosittelen kuitenkin pureutumista entistä syvemmälle ilmiöön laadullisten menetelmien, esimerkiksi haastattelun, avulla. Varsinkin harrastuksissa esiintyvät tekstit olisi hedelmällistä nostaa luokkahuonekeskusteluun, koska tutkimuksen perusteella osa peruskoulunsa päättävistä ei ajattele harrastusten tekstejä teksteinä, joilla esimerkiksi vaikutetaan mielipiteisiin ja mainostetaan tuotteita.

Tulosten vertaileminen oli vaikeaa tutkijalle ja on sitä myös lukijalle, koska tekstilaji ja konteksti menivät välillä ristikkäin. Useissa vastauksissa esimerkiksi mainittiin informantin lukevan sanomalehtiä, mikä oli vaikea taulukoida, koska sanomalehti sisältää monenlaisia tekstilajeja ja -tyyppejä. Tutkijan oli mahdotonta tietää, mitä informantit lo-

pulta tarkoittivat sanomalehden tai muiden verkkotekstien lukemisella. Tulosten luettavuus ja luotettavuus kärsii tästä valitettavan paljon.

Lomakekyselyn avulla on mahdollista saada tietoa suurelta joukolta, mutta lomakekyselyyn liittyy ongelmia, jotka tutkijalle selvisivät vasta tulosten analyysivaiheessa. Ensinnäkin lomakekyselyn vastaukset herättivät tutkijassa lisäkysymyksiä, joihin ei ollut mahdollista hankkia vastauksia koehenkilöiltä enää tämän tutkimuksen puitteissa. Vastaukset olisivat kuitenkin auttaneet alkuperäisen aineiston analyysissa. Toisekseen lomakekyselyn kysymysten muotoilu osoittautui jälkikäteen osittain heikoksi. Kysymys 12 oli abstraktiudessaan liian vaikea ja kysymykset 8 ja 23 olisivat tarvinneet tarkennusta, jotta informantit olisivat ymmärtäneet tutkijan pyrkimykset.

## 4 Tulokset ja analyysi

Seuraavassa esitellään ja analysoidaan tutkimuksen tuloksia. Tulokset jakautuvat pääpiirteittäin kolmeen osaan, jotka ovat 9.-luokkalaisten tekstit nykyään, tulevaisuudessa ja koulussa. Aluksi esitellään 9.-luokkalaisten käsityksiä siitä, mikä on teksti, minkä jälkeen tarkastellaan, mitä tekstejä oppilaat lukevat ja kirjoittavat vapaa-ajallaan. Sen jälkeen tarkastellaan, millaisiksi oppilaat kokevat omat vaikutusmahdollisuutensa itselleen tärkeisiin asioihin. Seuraavaksi esitellään oppilaiden käsityksiä tulevaisuuden ammateistaan, niissä tarvittavista teksteistä ja omista tekstitaidoista suhteessa teksteihin. Lopuksi käydään läpi oppilaiden käsityksiä siitä, millaiset valmiudet koulu antaa erilaisten tekstien kanssa toimimiseen.

### 4.1 Oppilaiden tekstikäsityksiä

Oppilaiden tekstimääritelmät jakaantuvat seuraavien piirteiden perusteella: suullinen/kirjallinen, ilmiäsu, kokonaisuus tai osa laajempaa kokonaisuutta, ”sisältyy asiaa”,

viestinnän väline ja tekstilaji. Informanttien määritelmät sisältävät mainintoja useista eri piirteistä, joten yhden informantin vastaus saattaa olla taulukoituna moneen kohtaan.

TAULUKKO 2. Oppilaiden määritelmiä tekstistä.

<b>määritelmä</b>	<b>mainintojen määrä</b>
suullinen/kirjallinen	26
ilmiasu	15
kokonaisuus tai osa laajempaa kokonaisuutta (ei tekstilaji)	9
”sisältyy asiaa”	11
viestinnän väline	3
tekstilaji	9
ei määritelmää	3

Informanteista 26 määritteli tekstin kirjoitetuksi. Kolmeen määritelmään saattaa sisältyä sekä kirjoitut että puhutut tekstit, mutta niissä ei erityisesti mainittu kumpaakaan: *Sanoja, lauseita* (N16).

15 informanttia määritteli tekstin kuvailemalla prototyypin tekstin ilmiä. Ilmiasun osatekijöistä mainittiin kirjaimet, numerot, välimerkit, sanat ja lauseet. Teksti on muun muassa *erilaisia kirjaimia, numeroita ja välimerkkejä jotka on kirjoitettu ymmärrettävässä tai ei-ymmärrettävässä järjestyksessä peräkkäin välejä apuna käyttäen* (N1) ja *kirjoitusta* (N5, N11, N14, N19, M8).

Tekstin kokonaisuutena tai osana laajempaa kokonaisuutta määritteli yhdeksän informanttia. Kokonaisuuden määrittelijöinä mainittiin rivi, sivu, pätkä, pitkä ja lyhyt. Teksti on muun muassa *muutaman rivin pituinen kaunokirjallisuus- tai asiateksti, esim. tietosanakirjan selitykset* (N17), *pätkä kirjoitusta – –* (N12) ja *korkeintaan muutama sivu asiaa – –* (N10).

11 informantin mielestä teksti on asiapitoinen: *Jotakin asiaa sisältävä. Voi olla hauskaa sekä asiallista* (M3).

Kirjan, kirjoittamisen, asianselvennyksen. (N7)

Oppilaiden käsitykset tekstistä ovat pääosin lähellä suomen kielen perussanakirjan määritelmiä, mutta myös eurooppalaisen viitekehyksen viestinnällinen funktio on mukana muutamissa käsityksissä. Kolmessa määritelmässä on mukana tekstin kirjoittaja. Teksti on muun muassa *kirjoitusta, jossa kerrotaan asioita* (N6), *se kertoo jotain asiaa eli totta* (M7), *mielipide* (M4). On kuitenkin mahdotonta arvioida, hahmottavatko oppilaat tekstin

sosiaaliseksi toiminnaksi, eli onko tekstillä tekijän lisäksi vastaanottaja, konteksti ja tietyt käytänteet ja tarkoitukset. Voidaan kuitenkin olettaa, että määritelmät tarkoittavat sitä, että tekstin tekijä pyrkii sosiaaliseen toimintaan tekstinsä avulla, koska tekstissä kerrotaan asioita tai niissä on mielipiteitä.

Yhdeksän informanttia lähestyi tekstin käsitettä tekstilajin kautta. Viisi informanttia mainitsi kirjan ja neljä sanomalehden. Mainos, raportti, muistio ja tarina saivat kukin yhden maininnan.

## 4.2 Yhdeksäsluokkalaisten tekstimaailma

Tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää, mitä tekstejä 9.vuosikurssin oppilaat lukevat ja kirjoittavat vapaa-ajallaan. Tietoa voisi käyttää hyödyksi opetuksen suunnittelussa, koska autenttinen teksti on oppijalle mielekäs (ks. Widdowson 1990). Seuraavassa esitellään ensin kyselylomakkeella saatuja tietoja, minkä jälkeen siirrytään vertailemaan niitä päiväkirjoista saatuihin tuloksiin. Vertailen tuloksia myös aiemmissa tutkimuksissa saatuihin tuloksiin (Mäyryn pro gradu-tutkielma 2005, PISA 2000).

### 4.2.1 Lukeminen vapaa-ajalla

TAULUKKO 3. Eri tekstien lukeminen vapaa-ajalla lomakekyselyn mukaan.

		vapaa-aikana eri tekstejä lukevia informanteja		
		kpl	% <sup>1</sup>	järjestys
sanomalehdet	tytöt	12	63,2	1.
	pojat	6	46,2	1.
	yht.	18	56,3	1.
kaunokirjallisuus	tytöt	12	63,2	1.
	pojat	2	15,4	6.
	yht.	14	43,8	2.

JATKUU.



TAULUKKO 3 (jatkuu). Eri tekstien lukeminen vapaa-ajalla lomakekyselyn mukaan.

		vapaa-aikana eri tekstejä lukevia informantteja		
		kpl	% <sup>1</sup>	järjestys
aikakaus- ja harrastuslehdet	tytöt	10	52,6	3.
	pojat	2	15,4	6.
	yht.	12	37,5	3.
tv-tekstit, www-chat ja sähköposti	tytöt	5	26,3	5.
	pojat	6	46,2	1.
	yht.	11	34,4	4.
tekstiviestit	tytöt	6	31,6	4.
	pojat	1	7,7	8.
	yht.	7	21,9	5.
sarjakuvat ja tv-ohjelmatiedot	tytöt	2	10,5	6.
	pojat	4	30,8	3.
	yht.	6	18,8	6.
oppimateriaalit, läksyt	tytöt	2	10,5	6.
	pojat	3	23,1	5.
	yht.	5	15,6	7.
muut verkkotekstit	tytöt	1	5,3	8.
	pojat	4	30,8	3.
	yht.	5	15,6	7.
työpaikka- ym. ilmoitukset ja mainokset	tytöt	1	5,3	8.
	pojat	0	0,0	-
	yht.	1	3,1	9.
reseptit, tuoteselosteet	tytöt	1	5,3	8.
	pojat	0	0,0	-
	yht.	1	3,1	9.
kulttuurisivut, arvostelut	tytöt	0	0,0	-
	pojat	1	7,7	8.
	yht.	1	3,1	9.
kirjeet	tytöt	1	5,3	8.
	pojat	0	0,0	-
	yht.	1	3,1	9.
muut, mitä:	tytöt	lyriikat (1)		
	pojat			

<sup>1</sup> Prosenttiosuus = tiettyjä tekstejä lukevien informanttien osuus informanttien kokonaismäärästä (Tytöt N=19, Pojat N=13, yht. N=32)

Kyselylomakkeen perusteella tytöistä 63,2 % ja pojista 46,2 % lukee sanomalehtiä vapaa-ajallaan. Tyttöillä sanomalehden kanssa samaan lukusuosioon yltää kaunokirjallisuus, pojilla tv-tekstit, www-chat ja sähköposti. Tyttöjen kolmanneksi luetuimpia tekstejä ovat erilaiset aikakaus- ja harrastuslehdet, joita lukee 52,6 % tutkimuksessa mukana olleista tytöistä. Poikien kolmanneksi luetuimpia tekstejä ovat sarjakuvat ja tv-ohjelmatekstit sekä muut verkkotekstit, joita lukee 30,8 % pojista.

Mäyryn (2005) pro gradu –tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia. Mäyryn tutkimuksessa selvitettiin muun muassa Alavuden 9.-luokkalaisten vapaa-ajan lukemista, ja tutkimuksessa kävi ilmi, että Alavuden 9.-luokkalaisten lukevat eniten sanoma- ja aikakauslehtiä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että sanomalehdestä luetaan yleisimmin sarjakuvia ja erilaisia uutisia (Mäyry 2005: 72). Tämä tutkimus ei selvittänyt tarkasti sitä, mitä informantit tarkoittavat sanomalehden lukemisella. Mäyryn tutkimuksessa kolmanneksi luetuimpia tekstejä olivat kaunokirjalliset tekstit (Mäyry 2005: 72).

Informanttien vastauksiin saattoi vaikuttaa se, että he olivat viikkoa aiemmin täytäneet luku- ja kirjoituspäiväkirjaa. Useissa vastauksissa mainittiin esimerkiksi tv:n tekstitykset ja reseptit, jotka saattavat sisältyä oppilaiden tekstimaailmakäsityksiin osittain siksi, että oppilaat mahdollisesti tiedostivat kyseisten tekstien kuuluvan omaan tekstimaailmaansa vasta täytettyään päiväkirjaa. Informantit vastasivat kysymykseen ”minkälaisia tekstejä luet” tekstilajeittain, ei tekstityypeittäin, vaikka kysymyksenasettelu ohjasi pohtimaan tekstityyppejä (ks. tekstilajien ja -tyyppien määritelmät s.6).

Tutkimuksen tulokset ovat pääosin samansuuntaisia PISA 2000 –tutkimuksen tulosten kanssa. Tässä tutkimuksessa mukana olleiden informanttien lukuaktiivisuus alittaa PISA-tulokset useissa teksteissä, jos tarkastellaan kyselylomakkeiden vastauksia, ja ylittää PISA-tulokset, jos tarkastellaan päiväkirjojen vastauksia. Kummassakin tutkimuksessa mukana olleiden tekstien lukuaktiivisuus on tässä tutkimuksessa tyttöjen osalta keskimäärin suurempaa ja poikien pienempää kuin PISA-tutkimuksessa. Myös tyttöjen ja poikien lukuaktiivisuuden erot ovat tässä tutkimuksessa PISA-tutkimuksen vastaavia eroja suurempia. PISA-tutkimuksen mukaan 9.-luokkalaisista pojista 62 % ja tytöistä 61 % lukee sanomalehtiä useita kertoja viikossa. Vastaavalla aikavälillä aikakauslehtiä lukee pojista 31 % ja tytöistä 43 %, ja kaunokirjallisuutta lukee 6 % pojista ja 18 % tytöistä. Sähköpostia ja verkkosivuja lukee pojista 36 % ja tytöistä 34 %, ja sarjakuvalehtiä pojista 45 % ja tytöistä 25 % useita kertoja viikossa. (Linnakylä 2002: 156–159.)

TAULUKKO 4. Toteutuneiden lukutapahtumien prosenttiosuus ja lukutapahtumien hajonta informanttien välillä päiväkirjojen mukaan.

(Työt N = 18, Pojat N = 10, Yht. N = 28)

		toteutuneet lukutapahtumat	5–3 lukutapahtumaa / 5 d	2–1 lukutapahtumaa / 5 d	0 lukutapahtumaa / 5 d
		% <sup>1</sup>	%:lla kaikista informanteista		
tv-tekstit, www-chat ja sähköposti	tytöt	85,6	94,4	0,0	5,6
	pojat	98,0	100,0	0,0	0,0
	yht.	90,0	96,4	0,0	3,6
oppimateriaalit, läksyt	tytöt	84,4	88,9	5,6	5,6
	pojat	68,0	80,0	10,0	10,0
	yht.	78,6	85,7	7,1	7,1
tekstiviestit	tytöt	77,8	77,8	11,1	11,1
	pojat	72,0	70,0	10,0	20,0
	yht.	75,7	75,0	10,7	14,3
sarjakuvat ja tv-ohjelmatiedot	tytöt	71,1	66,7	27,8	5,6
	pojat	70,0	70,0	10,0	20,0
	yht.	70,7	67,9	21,4	10,7
muut verkkotekstit	tytöt	56,7	61,1	11,1	27,8
	pojat	78,0	80,0	0,0	20,0
	yht.	64,3	67,9	7,1	25,0
paikallisuutiset	tytöt	48,9	44,4	38,9	16,7
	pojat	40,0	30,0	40,0	30,0
	yht.	45,7	39,3	39,3	21,4
kotimaan uutiset	tytöt	44,4	38,9	27,8	33,3
	pojat	34,0	30,0	20,0	50,0
	yht.	40,7	35,7	25,0	39,3
aikakaus- ja harrastuslehdet	tytöt	47,8	33,3	38,9	27,8
	pojat	26,0	30,0	10,0	60,0
	yht.	40,0	32,1	28,6	39,3
urheilu-uutiset	tytöt	31,1	38,9	22,2	38,9
	pojat	52,0	50,0	20,0	30,0
	yht.	38,6	42,9	21,4	35,7
työpaikka- ym. ilmoitukset ja mainokset	tytöt	42,2	38,9	22,2	38,9
	pojat	18,0	20,0	10,0	70,0
	yht.	33,6	32,1	17,9	50,0
ulkomaan uutiset	tytöt	28,9	22,2	33,3	44,4
	pojat	28,0	30,0	10,0	60,0
	yht.	28,6	25,0	25,0	50,0

JATKUU.

TAULUKKO 4 (jatkuu). Toteutuneiden lukutapahtumien prosenttiosuus ja lukutapahtumien hajonta informanttien välillä päiväkirjojen mukaan.

(Tytöt N = 18, Pojat N = 10, Yht. N = 28)

		toteutuneet lukutapahtumat	5–3 lukutapahtumaa / 5 d	2–1 lukutapahtumaa / 5 d	0 lukutapahtumaa / 5 d
		% <sup>1</sup>	%:lla kaikista informanteista		
reseptit, tuoteselosteet	tytöt	26,7	11,1	66,7	22,2
	pojat	26,0	20,0	30,0	50,0
	yht.	26,4	14,3	53,6	32,1
mielipidekirjoitukset, vastineet	tytöt	27,8	22,2	33,3	44,4
	pojat	22,0	20,0	10,0	70,0
	yht.	25,7	21,4	25,0	53,6
kaunokirjallisuus	tytöt	33,3	27,8	22,2	50,0
	pojat	6,0	10,0	0,0	90,0
	yht.	23,6	21,4	14,3	64,3
käyttö- ja toimintaohjeet ja tiedotteet	tytöt	16,7	11,1	27,8	61,1
	pojat	22,0	20,0	20,0	60,0
	yht.	18,6	14,3	25,0	60,7
kulttuurisivut, arvostelut	tytöt	15,6	11,1	27,8	61,1
	pojat	12,0	10,0	10,0	80,0
	yht.	14,3	10,7	21,4	67,9
käsikirjat, hakuteokset, opintooppaat	tytöt	6,7	0,0	22,2	77,8
	pojat	6,0	0,0	30,0	70,0
	yht.	6,4	0,0	25,0	75,0
diagrammit, graafit	tytöt	8,9	5,6	27,8	66,7
	pojat	2,0	0,0	10,0	90,0
	yht.	6,4	3,6	21,4	75,0
sopimukset ja muut viralliset asiakirjat	tytöt	6,7	5,6	11,1	83,3
	pojat	2,0	0,0	10,0	90,0
	yht.	5,0	3,6	10,7	85,7
kirjeet	tytöt	6,7	0,0	27,8	72,2
	pojat	0,0	0,0	0,0	100,0
	yht.	4,3	0,0	17,9	82,1
pöytäkirjat, muistiot	tytöt	4,4	0,0	16,7	83,3
	pojat	2,0	0,0	10,0	90,0
	yht.	3,6	0,0	14,3	85,7
muut, mitä:	tytöt	takakansitekstit (1), nuotit (1)			
	pojat				

<sup>1</sup> Prosenttiosuus = ilmoitettujen lukutapahtumien osuus kaikista mahdollisista lukutapahtumista [tytöillä 90 tapahtumaa (5 d x 18 informanttia) ja pojilla 50 tapahtumaa (5 d x 10 informanttia)] x 100.

Luku- ja kirjoituspäiväkirjojen mukaan 9. vuosikurssin oppilaiden luetuimmat tekstit ovat tv-tekstit, www-chat ja sähköposti. 94,4 prosenttia tytöistä ja 100 prosenttia pojista luki näitä tekstejä vähintään kolmena päivänä viidestä. Kaikista mahdollisista tv-tekstien, www-chatin ja sähköpostin lukutapahtumista viiden päivän ajalta peräti 90 % toteutui. Toiseksi luetuimpia tekstejä olivat oppimateriaalit ja läksyt, joita luki lähes päivittäin 88,9 % tytöistä ja 80 % pojista. Kolmanneksi luetuimpia olivat tekstiviestit, joita luki tutkimuksen aikana 77,8 % tytöistä ja 70 % pojista.

Päiväkirjoista nousi selkeästi esiin sähköisten tekstien vahva asema nuorten, etenkin nuorten miesten, arjessa. Tv-tekstien, www-chatin, sähköpostin ja tekstiviestien lisäksi muita verkkotekstejä, kuten esimerkiksi asiantuntijapalstoja, luki lähes päivittäin 61,1 % tytöistä ja 80 % pojista. Muut verkkotekstit –ryhmä on kuitenkin tulosten tulkinnan kannalta ongelmallinen, koska ei voida tietää, mitä informantit ovat ajatelleet kuuluvan kyseiseen luokkaan. Esimerkiksi uutisiakin voidaan lukea sähköisessä muodossa, vaikka ne olivatkin tässä tutkimuksessa otettu erilleen. Erilaiset sähköiset tekstit mainittiin kyselylomakkeen vastauksissakin melko usein, joten tulokset poikkeavat tältä osin Mäyryn (2005) tutkimuksesta. Mäyryn mukaan (2005: 72) Internet-tekstit mainittiin Alavuden 9.-luokkalaisten vapaa-ajan tekstien joukossa yllättävän harvoin, vaikka tekstit nousivatkin tutkimuksen ryhmäkeskusteluissa usein esille. Myöskään PISA 2000 –tutkimuksessa sähköisiä tekstejä ei mainittu yhtä usein kuin tässä tutkimuksessa.

Tv-tekstien, www-chatin, sähköpostin ja muiden verkkotekstien lukemiselle oli lisäksi tyypillistä se, että niitä joko luettiin paljon tai ei lainkaan. Myös urheilu-uutisten ja kaunokirjallisuuden lukeminen jakautui paljon tai ei ollenkaan lukeviin. Useiden muidenkin tekstien osalta pojat jakautuivat selkeästi paljon ja vähän lukeviin, mutta tytöillä tekstien suosio nousi tai laski poikia tasaisemmin.

Tekstien lukusuosio jakautui hieman myös sukupuolen mukaan. Erityisesti tyttöjen suosimia tekstejä ovat ilmoitukset ja mainokset, paikallis- ja kotimaan uutiset, aikakaus- ja harrastuslehdet, kaunokirjallisuus ja läksyt. Poikien suosiossa ovat puolestaan urheilu-uutiset, suurin osa sähköisistä teksteistä ja erilaiset käyttöohjeet.

Kyselylomakkeen perusteella 9.-luokkalaisten lukevat vapaa-ajallaan eniten sanomalehtiä. Päiväkirjojen perusteella 67,9 % 9.-luokkalaisista lukee sarjakuvia ja tv-ohjelmätietoja lähes päivittäin. Näitä tekstejä on mahdollista lukea muun muassa sanoma-

lehdistä. Nuoret lukevat paljon myös uutisia. Paikallis- ja kotimaan uutisia tytöt lukivat poikia enemmän, mutta ulkomaan uutisiin puolestaan pojat tutustuivat tyttöjä useammin. Paikallisuutiset olivat uutisryhmistä eniten luetuin, niitä luki tutkimuksen aikana lähes päivittäin 44,4 % tytöistä ja 30 % pojista. Paikallisuutisten päälähde on Suonenjoella ja sen lähikunnissa ilmestyvä Sisä-Savon Sanomat, joka ilmestyy kaksi kertaa viikossa, joten lehden ilmestymiskertoihin nähden paikallisuutisia luettiin varsin paljon. 16,7 % tytöistä ja 30 % pojista ei lukenut paikallisuutisia lainkaan.

PISA-tutkimuksen teksteistä nuorten mielestä tyypillisimpiä olivat uutistekstit allergian syistä ja tutkimusmatkailijoista, elokuva-arvostelut, mielipidekirjoitukset avaruustutkimuksesta, uutisartikkeli huumatuilla hämähäkeillä tehdyistä kokeista ja tiedote vaihtopilaaksi aikovalle. Kiinnostavimpia puolestaan olivat uutisartikkeli huumatuilla hämähäkeillä tehdyistä kokeista, moottoripyörämainos, lehtiartikkeli DNA-tekniikan hyödyntämisestä poliisin työssä, uutistekstit allergian syistä ja tutkimusmatkailijoista ja mielipidekirjoitukset avaruustutkimuksesta (Sulkunen 2004: 13). Myös aikuisten kansainvälisen lukutaitotutkimuksen mukaan suomalaiset nuoret lukevat paljon sanomalehtiä: 79 % 16–25-vuotiaista nuorista ilmoitti lukevansa sanomalehteä päivittäin (Linnakylä ym. 2000: 53).

Mäyrin (2005: 72) mukaan Alavuden 9.-luokkalaiset lukevat sanoma- ja aikakauslehtien jälkeen eniten kirjoja. Tutkimuksessa ei määritelty tarkemmin, tarkoitetaanko kirjoilla kaunokirjallisuutta vai kirjoja yleensä. Kyselylomakkeen tulosten perusteella suonenjokelaisista 9.-luokkalaisista tytöistä 63,2 % ja 15,4 % pojista lukee kaunokirjallisuutta vapaa-ajallaan. Kuitenkin päiväkirjojen mukaan vain alle kolmannes tytöistä ja kymmenesosa pojista luki kaunokirjallisuutta lähes päivittäin tutkimuksen aikana ja peräti 50 % tytöistä ja 90 % pojista ei lukenut kaunokirjallisuutta lainkaan. Luettuihin teoksiin kuuluu sekä nykyettä vanhempaa kirjallisuutta fantasiasta dekkareihin ja novelleista romaaneihin. Tytöt lukivat teoksia *The History of Middle Earth* [J. R. R. Tolkien], *Parantunut hoidosta huolimatta* [Mervi Marttila], *Raamattu, Vastavallo* [Pirkko Saisio], *Punainen erokirja* [Pirkko Saisio], *Minuuttivalssi* [Salla Simukka], *Populaarimusiikkia Vittulanjänkältä* [Mikael Niemi], *Uinu uinu lemmikkini* [Stephen King], *Emma ja kapteeni Nemo* [Kirsti Ellilä], *Enkeliakatemia* [Annie Dalton], *Syysmaa: Sisarpuut* [Anu Holopainen], *Sinuhe egyptiläinen* [Mika Waltari], *Harry Potter 4* [J. K. Rowling], *Anna mulle* [Irina Denezkina], *Narrin matka* [Robin Hobb], *Freija* [Johanne Hildebrandt], *H. P. Lovecraft* [teosta ei mainittu] ja runoja. Pojat lukivat *Loru sorbusten herrasta* [Henry Beard ja Douglas Kenney]. Lisäksi

yksi informantti mainitsi lukeneensa kaunokirjallisuutta, muttei maininnut teosta eikä kirjailijaa.

Tyttöjen lukemia aikakaus- ja harrastuslehtiä ovat *Koiramme*, *Demi*, *Aku Ankka*, *Inferno*, *Soundi*, *Rumba*, *Hamara*, *Mix*, *Girls*, *Cosmopolitan*, *Suomen Kuvalehti*, *Kotiliesi*, *Voi hyvin*, *Ringette*, *Seiska*, *Sköna Hem*, *Kymppivoima*, *Trendi* ja *Regina*. Poikien lukemia ovat *Seiska*, *Jahti*, *V8*, *Jääkiekko*, *Katso*, *Aku Ankka* ja *Sukeltaja*. Kaksi informanttia ilmoitti lukeneensa aikakaus- ja harrastuslehtiä, mutta ei maininnut lehden nimeä.

Funktionaalisen eli toiminnallisen lukutaidon näkökulmasta tarkasteltuna päiväkirjojen tulokset osoittavat, että lukemisella ja lukutaidolla on 9.-luokkalaisille eniten viihdyttävä ja sosiaalinen funktio. Viihdyttävään lukemiseen kuuluvat tv-tekstit ja chatit, ja sosiaaliseen lukemiseen kuuluva sähköposti ovat päiväkirjojen mukaan eniten luettuja tekstejä. Myös sarjakuvia ja tv-ohjelmatietoja luetaan paljon. Myös yhteiskunnalliseen osallistumiseen liittyvä lukeminen nousee tuloksista esille, koska informantit lukevat uutisia melko paljon. Kaunokirjallisuuden lukeminen voi olla informantit huomioiden sekä viihdyttävää että opiskeluun liittyvää, koska äidinkielen ja kirjallisuuden 9. luokan oppisisältöihin kuuluu myös kaunokirjallisuuden lukemista. Verkkotekstien lukemisen funktio vaihtelee sen mukaan, mitä verkosta luetaan. Esimerkiksi uutisia voi lukea myös Internetistä, joten verkkoteksteillä voi olla viihdyttävän lukemisen lisäksi myös yhteiskunnalliseen osallistumiseen liittyvä funktio.

On kuitenkin syytä huomata päiväkirjojen ja kyselylomakkeen antamien tulosten ero. Päiväkirjoista saadut tulokset kertovat lukemisen viihdyttävästä funktiosta, mutta kyselylomakkeiden perusteella yleisimmiksi lukemisen funktioksi nousivat yhteiskunnallista osallistumista tukeva lukeminen sanomalehtien muodossa, opiskelulukeminen läksyjen kautta sekä kaunokirjallisuuden viihdyttävä lukeminen. Leiwon ja Luukan mukaan (2004: 25) koulukeskeiset tekstit *sosiaalistavat lapsia ja nuoria opiskelun maailmaan, koulun kirjoitelmien laadintaan ja akateemisen kaunokirjallisuuden lukutapaan*. Ovatko oppilaiden päällimmäiset käsitykset omasta lukemisestaan seurausta tästä sosiaalistumisprosessista?

#### 4.2.2 Kirjoittaminen vapaa-ajalla

TAULUKKO 5. Eri tekstien kirjoittaminen vapaa-ajalla lomakekyselyn mukaan.

		vapaa-aikana eri tekstejä kirjoittavia informantteja		
		kpl	% <sup>1</sup>	järjestys
oppimateriaalit, läksyt	tytöt	7	36,8	1.
	pojat	5	38,5	2.
	yht.	12	37,5	1.
tv-tekstit, www-chat ja sähköposti	tytöt	2	10,5	4.
	pojat	6	46,2	1.
	yht.	8	25,0	2.
tekstiviestit	tytöt	5	26,3	2.
	pojat	1	7,7	3.
	yht.	6	18,8	3.
kaunokirjallisuus	tytöt	5	26,3	2.
	pojat	0	0,0	-
	yht.	5	15,6	4.
muut verkkotekstit	tytöt	1	5,3	5.
	pojat	1	7,7	3.
	yht.	2	6,3	5.
kirjeet	tytöt	1	5,3	5.
	pojat	0	0,0	-
	yht.	1	3,1	6.

<sup>1</sup> Prosenttiosuus = tiettyjä tekstejä kirjoittavien informanttien osuus informanttien kokonaismäärästä (Tytöt N=19, Pojat N=13, yht. N=32)

Vapaa-ajalla kirjoittaminen on lukemista selvästi harvinaisempaa. Läksyihin liittyviä kirjoittamista vaativia tehtäviä tekee kyselylomakkeen vastausten mukaan 37,5 % vastaajista, ja vastaavasti suosituinta lukutekstiä, sanomalehtiä, lukee 56,3 % vastaajista. Päiväkirjat tukevat tätä havaintoa. Esimerkiksi suosituimpien luettujen tekstien, eli tv-tekstien, www-chatin ja sähköpostin kaikista mahdollisista lukutapahtumista viiden päivän ajalta peräti 90 % toteutui, ja vastaavasti suosituimpien kirjoitettujen tekstien, eli läksyjen kirjoitustapahtumista viiden päivän ajalta toteutui vain 65 %. Tuloksia selittää osittain se, että oppilaat eivät välttämättä ajattele läksyjen tekemisen olevan vapaa-ajan kirjoittamista. Läksyjä tehdään kouluajan ulkopuolella, mutta läksyt kuuluvat kuitenkin koulun teksteihin ja elämänalueeseen.



Tytöillä koulutehtäviin liittyvä kirjoittaminen on selkeästi yleisin käytäntö, mutta pojista 46,2 % kirjoitti sähköpostia ja osallistui Internetin chat-keskusteluihin. Koulukirjoitusten todellinen määrä lienee kuitenkin suurempi, koska koulutehtävät vaativat kirjoittamista päivittäin jossain oppiaineessa. Mahdollisia selityksiä informanttien käsityksiin läksyjen kirjoittamisen vähyydestä voi olla useita: Osa informanteista ei ensinnäkään välttämättä miellä kaikkea kirjoittamista, esimerkiksi matematiikan laskuja, kirjoittamiseksi. Toisekseen osa informanteista ei ole välttämättä jaksanut miettiä kaikkia mahdollisia tekstejä, joita kirjoittaa vapaa-ajallaan. Myös Mäyrin (2005) tutkimuksen yksi johtopäätös oli, että vapaa-ajalla kirjoitettavia tekstejä ei raportoida niin usein kuin luettavia.

TAULUKKO 6. Toteutuneiden kirjoitustapahtumien prosenttiosuus ja kirjoitustapahtumien hajonta informanttien välillä päiväkirjojen mukaan.

(Tytöt N = 18, Pojat N = 10, Yht. N = 28)

		toteutuneet kirjoitustapahtumat	5–3 kirjoitustapahtumaa / 5 d	2–1 kirjoitustapahtumaa / 5 d	0 kirjoitustapahtumaa / 5 d
		% <sup>1</sup>	%:lla kaikista informanteista		
oppimateriaalit, läksyt	tytöt	64,4	66,7	16,7	16,7
	pojat	66,0	80,0	0,0	20,0
	yht.	65,0	71,4	10,7	17,9
tekstiviestit	tytöt	63,3	72,2	11,1	16,7
	pojat	66,0	70,0	0,0	30,0
	yht.	64,3	71,4	7,1	21,4
tv-tekstit, www-chat ja sähköposti	tytöt	38,9	44,4	16,7	38,9
	pojat	48,0	50,0	0,0	50,0
	yht.	42,1	46,4	10,7	42,9
muut verkkotekstit	tytöt	28,9	27,8	0,0	72,2
	pojat	28,0	40,0	0,0	60,0
	yht.	28,6	32,1	0,0	67,9
kirjeet	tytöt	2,2	0,0	11,1	88,9
	pojat	2,0	0,0	10,0	90,0
	yht.	2,1	0,0	10,7	89,3
reseptit, tuoteselosteet	tytöt	0,0	0,0	0,0	100,0
	pojat	6,0	0,0	20,0	80,0
	yht.	2,1	0,0	7,1	92,9

JATKUU.

TAULUKKO 6 (jatkuu). Toteutuneiden kirjoitustapahtumien prosenttiosuus ja kirjoitustapahtumien hajonta informanttien välillä päiväkirjojen mukaan.

(Tytöt N = 18, Pojat N = 10, Yht. N = 28)

		toteutuneet kirjoitustapahtumat	5–3 kirjoitustapahtumaa / 5 d	2–1 kirjoitustapahtumaa / 5 d	0 kirjoitustapahtumaa / 5 d
		% <sup>1</sup>	%:lla kaikista informanteista		
sopimukset ja muut viralliset asiakirjat	tytöt	2,2	0,0	11,1	88,9
	pojat	0,0	0,0	0,0	100,0
	yht.	1,4	0,0	7,1	92,9
kaunokirjallisuus	tytöt	1,1	0,0	5,6	94,4
	pojat	0,0	0,0	0,0	100,0
	yht.	0,7	0,0	3,6	96,4
käyttö- ja toimintaohjeet ja tiedotteet	tytöt	1,1	0,0	5,6	94,4
	pojat	0,0	0,0	0,0	100,0
	yht.	0,7	0,0	3,6	96,4
sanomalehtitekstit, aikakaus- ja harrastuslehdet, sarjakuvat ja tv-ohjelmatiedot, kulttuurisivut ja arvostelut, työpaikkaym. ilmoitukset ja mainokset, mielipidekirjoitukset ja vastineet, pöytäkirjat ja muistiot, käsi- kirjat, hakuteokset ja opinto-oppaat, diagrammit ja graafit	tytöt	0,0	0,0	0,0	0,0
	pojat	0,0	0,0	0,0	0,0
	yht.	0,0	0,0	0,0	0,0
muut, mitä:	tytöt	onnittelukortit (1)			
	pojat	-			

<sup>1</sup> Prosenttiosuus = ilmoitettujen kirjoitustapahtumien osuus kaikista mahdollisista kirjoitustapahtumista [tyttöillä 90 tapahtumaa (5 d x 18 informanttia) ja pojilla 50 tapahtumaa (5 d x 10 informanttia)] x 100.

Luku- ja kirjoituspäiväkirjojen perusteella tyttöjen ja poikien lukusuosiossa olivat samat tekstit, mutta tyttöjen ja poikien kirjoittamat tekstit poikkeavat hieman toisistaan. Luku- ja kirjoituspäiväkirjojen perusteella 9. vuosikurssin oppilaiden tyttöjen selkeästi eniten kir-

joittamia tekstejä ovat tekstiviestit, joita kirjoitti 72,2 prosenttia tytöistä vähintään kolmena päivänä viidestä. Poikien eniten kirjoittamia tekstejä ovat läksyt, joita kirjoitti lähes päivittäin 80 prosenttia pojista. Toiseksi kirjoitetuimpia tekstejä olivat tytöillä läksyt, joita kirjoitti lähes päivittäin 66,7 %, ja pojilla tekstiviestit, joita kirjoitti lähes päivittäin 70 %. Kolmanneksi kirjoitetuimpia olivat sekä tytöillä että pojilla tv-tekstit, www-chat ja sähköposti, joita kirjoitti tutkimuksen aikana 44,4 % tytöistä ja 50 % pojista.

Tekstien kirjoittamisaktiivisuudessa ei vaikuttaisi olevan samanlaisia sukupuolieroja kuin lukuaktiivisuudessa, ainoastaan tv-tekstit, www-chat ja sähköposti ovat pojilla suosituimpia tekstejä kuin tytöillä. Kyseisten tekstien kirjoittaminen myös jakaa pojat aktiivisuuden mukaan kahtia: puolet informanteista kirjoittaa tekstejä lähes päivittäin ja puolet ei lainkaan. Tyttöjen kirjoitusaktiivisuuden jakauma samojen tekstien osalta on tasaisempi.

Luku- ja kirjoituspäiväkirjojen kirjoitusosion tulokset ovat selvästi ristiriidassa kyselylomakkeen tuloksiin verrattuna. Kyselylomakkeen mukaan tyttöjen kirjoittamien tekstien kolme suosituinta ovat suosituimmuusjärjestyksessä: 1) läksyt, 2) tekstiviestit ja kaunokirjallisuus. Vastaavasti pojilla kolme suosituinta ovat 1) tv-tekstit, www-chat ja sähköposti, 2) läksyt ja 3) tekstiviestit ja muut verkkotekstit. Syitä kyselylomakkeesta ja päiväkirjoista saatujen tulosten eroihin ei tiedetä varmasti. Yksi mahdollinen selitys on se, että informantti ei muista kaikkia tekstimaailmaansa kuuluvia tekstejä kyselylomaketta täyttäessään, ja mainitsee vain ne tekstit, jotka tulevat hänen mieleensä ensimmäisenä ja jotka kuuluvat hänen kouluidentiteettiinsä. Sillä, että kyselylomake täytettiin oppitunnilla, saattaa myös olla vaikutusta saatuihin tuloksiin. Edelleen voidaan pohtia kouluopetuksen sosiaalistamisprosessin vaikutusta: varsinkin tytöt mainitsevat myös kirjoitettujen tekstien osalta läksyt useammin kuin he päiväkirjojen mukaan todella kirjoittavat.

### 4.2.3 Harrastuksissa esiintyvät tekstit

TAULUKKO 7. Oppilaiden harrastukset ja heidän käsityksensä niissä esiintyvistä teksteistä.

Harrastus	Teksti
urheilu: ringette, jalkapallo, lenkkeily, pesäpallo, lumilautailu, kuntosali, hiihto, ratsastus, ulkoilu, lentopallo, jääkiekko, metsästys, moottoriurheilu, skeittaus, laitesukellus, potkunyrkkeily	tulokset, rinneohjeet, lehdet, ohjeet, luvat, tuoteluettelot, haastattelut, arvostelut, uutiset ja artikkelit aiheesta, pelipaitojen tekstit, fysiikan kaavat, mainokset, säännöt
musiikki: kuunteleminen tai soittaminen	lyriikat, nuotit, lehdet ja kirjat aiheesta, sanat, ulkomaalaiset sanat, ohjeet, luettelot soittimista,
tietokoneet, irkkaus, palvelimen ylläpito, tietokonepelit ja lautapelit	käyttöohjeet, tietokirjallisuus, säännöt, artikkelit, arvostelut, sähköiset forumit
isokoulutus	tehtävätekstit, Raamattu
partion ja kerhon ohjaaminen	oppaat, käsikirjat, lehdet, laulun sanat
kirjallisuus/kirjat, lukeminen, kirjoittaminen	lehdet, kirjallisuus
käsityöt	ohjeet
palolaitoksen nuoriso-osastotoiminta	fysiikan kaavat

Informanttien selvästi suosituin harrastusmuoto on liikunta, jota harrastaa yhdeksän poikainformanttia kolmestatoista ja kolmetoista tyttöinformanttia yhdeksästätoista. Toiseksi suosituimpia ovat musiikkiin liittyvät, ja kolmanneksi tietokoneisiin liittyvät harrastukset. Harrastuksissa esiintyvät tekstit ovat monimuotoisia, eivätkä ne jakaudu selkeästi mihinkään tekstityyppiin. Ohjailevia tekstejä mainittiin eniten. Harrastusteksteissä on sekä lineaarisia että epälineaarisia tekstejä, ja visuaalisesti monenlaisia kokonaisuuksia. Esimerkiksi sähköiset forumit sisältävät usein kuvaa, liikettä ja ääntä, joten ne ovat multimodaalisia (Luukka 2004c: 116).

Osa informanteista oli oivaltanut harrastuksiinsa liittyviä tekstejä melko paljon, osa ei juuri lainkaan. Esimerkiksi yksi informantti mainitsi harrastukseksi shoppailun, mutta ei osannut sanoa siihen liittyviä tekstejä. Tulosten mukaan perinteinen suppea tekstikäsitys on vielä vallalla oppilaiden esikäsityksissä, ja niin ollen tyypillinen teksti ei ole esimerkiksi ostoskuitti.

#### 4.2.4 Vaikeasti ja helposti ymmärrettävät tekstit

Informanttien käsitykset siitä, mitkä tekstit ovat vaikeasti ymmärrettäviä, jakautuivat enemmänkin perustelun kuin tekstilajin tai –tyypin mukaan. Tekstin vaikeuteen vaikuttaa aiheen kiinnostamattomuus, vaikea sanasto ja muut kielen vaihteluun liittyvät piirteet. Helposti ymmärrettäviä tekstejä puolestaan määriteltiin piirteiden lisäksi paljon myös tekstilajin kautta. Tekstin määrä ja sanaston tuttuus, aiheen kiinnostavuus ja se, onko tekstiä laadittaessa pyritty ajattelemaan lukijaa, vaikuttavat informanttien mielestä positiivisesti tekstin helppoon ymmärrettävyyteen. Erilaiset tekstit vaativat erilaista lähestymistapaa ja lukustrategiaa (Ks. esim. Linnakylä 2004), joten jotkut tekstit saattavat tuntua toisia vaikeammalta lukea vaaditun lukustrategian vuoksi.

Seitsemän informanttia mainitsi, että jokin teksti on vaikea ymmärtää siksi, ettei siitä ole kiinnostunut.

Filosofiset ja skifi-jutut. (N2)

Kaikki hirveän asialliset tekstit, kuten politiikkaan liittyvät. (N3)

Hyvin viralliset asiapaperit, politiikka-aiheiset. (N9)

Pitkät romaanit. (N10)

Kaikenlaisiin laitteisiin liittyvät tekstit. (N15)

Kaikki Aku Ankkaa vaikeimmat. (M11)

Jossa on paljon vieraskielisiä sanoja ja esim. tiedettä. (M12)

11 informantin mielestä vaikeita ymmärrettäviä ovat tekstit, joissa on heille tuntematonta sanastoa. Vaikeaa sanastoa sisältää muun muassa

Lakikieli. (N4)

Sellaiset, joissa on hienoja ja monimutkaisia sanoja. (N6)

Vanhat runot / kirjallisuus. (N7)

Kalevala yms, runot – kielikuvat. (N5)

Vaikeat runot – sanat ovat outoja, muunnelmia. (N13)

Aikuisten kirjoissa sellaiset, joissa on sanoja, joita ei ymmärrä. Stadinmurre kirjat ja tekstit. (N14)

Symboliikkaa täynnä olevat. (N17)

Sivistyssanoja täynnä olevat tekstit. (N18)

Ammatti- tai sivistyssanoja vilisevät tekstit – koko ajan pitää pohtia, mitä sanat tarkoittavat. On rasittavaa kun ei ymmärrä. (N19)

Tekstit, joissa on paljon ammattiin tai asioihin kuuluvia slangisanoja. (M3)

Joissa käytetään harvinaisempaa sanastoa, esim. arvostelut. (M4)

Kahdeksan informantit mielestä joidenkin tekstien kieli tekee ne vaikeasti ymmärrettäviksi. Yhden informantin mielestä muun muassa Kalevala ja runot ovat vaikeita

morfologian ja syntaksin vuoksi: *sanat on eri tavalla taivutettuja, eri sanajärjestys* (N5). Kaikki informantit eivät olleet määritelleet, miksi kyseiset tekstit ovat vaikeita ymmärtää, mutta yhteistä teksteille oli se, että ne sisälsivät kielen vaihtelua. Murretekstit ovat vaikeita kahden informantin mielestä, samoin *vanhan ajan tekstit, kuten Kalevala* (M8). Vieraskieliset tekstit ovat vaikeita kolmen informantin mielestä. Lisäksi yksi informantti kokee mielestään kaikki tekstit vaikeiksi, muttei perustele mielipidettään lainkaan.

Helppoja tekstejä määriteltiin piirteiden lisäksi usein myös tekstilajin kautta. Kuusi informanttia piti helppona lasten satukirjoja ja nuortenkirjoja, koska *niitä tykkää lukea* (N2), *aiheet ajankohtaisia, kieli arkista* (N4) ja *teksteissä on jokapäiväisiä sanoja* (N16). Novellit ja lyriikat saivat yhden maininnan, koska *niissä on oma sisältö ja minulla on mielenkiintoa niitä kohtaan* (N7). Kuusi informanttia mainitsi sarjakuvat helppoiksi joko niiden sisältävän vähäisen tekstin vuoksi tai siksi, että *ei kauheasti tarvitse aivoja niitä lukiessaan* (N3). Huomattavaa on se, että kaikki kaunokirjallisuuden helpoksi maininneet – sarjakuvien mainintoja lukuun ottamatta – ovat tyttöjä.

Kahden informantin mielestä kiinnostavat tekstit ovat helppoja tekstejä. Toinen mainitsee esimerkkinä tv-tekstit. Sähköisistä teksteistä helposti ymmärrettävinä pidetään myös tekstiviestejä, koska *ne ovat vähäsanaisia, eivätkä käsittele koskaan mitään liian henkevää* (N19) ja *IRC-keskustelut, koska ne käsittelevät jokapäiväisiä asioita ja asioita, jotka kiinnostavat* (M8). Helppoja tekstejä ovat myös *asiatekstit* (N2, N15), *kirjakiellellä kirjoitetut tekstit* (M1), *painettu teksti, koska halutaan kaikkien ymmärtävän niitä* (M6) ja *sanomalehdet, [koska] ne tehdään, että kaikki ymmärtäisivät ne* (M12). Informantit ovat lähestyneet tekstien asiatekstien helppoutta siitä näkökulmasta, kuinka hyvin ja helposti informaatio saadaan välitettyä lukijalle. Uutistekstit ovat kahden informantin mielestä helppoja ymmärtää, koska *niissä kerrotaan paljon käsiteltävästä aiheesta* (N8) ja ne ovat *helppoa tekstiä* (M5). Lyhyitä tekstejä piti helppona kaksi informanttia ja suomenkielisiä tekstejä yksi informantti. Yhden informantin mielestä kaikki tekstit ovat helppoja, koska *keskittymiskyky ja yleinen ymmärrys on hyvä* (M9). Kyseisellä informantilla on joko epärealistiset käsitykset taidoistaan tai suppea käsitys olemassa olevista erilaisista teksteistä.

#### 4.2.5 Tekstit vaikuttamisen välineenä

TAULUKKO 8. Oppilaiden käsitys siitä, pystyvätkö he vaikuttamaan itselleen tärkeisiin asioihin ilmaisemalla itseään kirjallisesti tai suullisesti.

	Kyllä		EOS		Ei		yht. kpl
	kpl	%	kpl	%	kpl	%	
Tytöt	13	68,4	4	21,1	2	10,5	19
Pojat	6	46,2	4	30,8	3	23,1	13
yht.	19	59,4	8	25,0	5	15,6	32

Noin kaksi kolmasosaa tytöistä ja hiukan alle puolet pojista uskoo omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Kuitenkin pojista noin joka viides uskoo, ettei voi vaikuttaa itselleen tärkeiden asioiden kulkuun. Tässä tutkimuksessa ei selvitetty, mitä nuorille tärkeät asiat ovat, mutta yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmasta tulos on joka tapauksessa huolestuttava. Johtuuko nuorten pessimistisyys omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa esimerkiksi sellaisesta käsityksestä, että heidän asiansa eivät ole niin tärkeitä muille, että asioiden tilaa muutettaisiin heidän toiveidensa mukaisesti? Vai kokevatko nuoret, ettei heillä ole keinoja ilmaista itseään sosiaalisissa suhteissa, perheessä tai yhteiskunnassa? Jälkimmäinen käsitys voisi johtua muun muassa siitä, että nuorilla ei ole riittävästi tietoja ja taitoja pärjätäkseen aikuisien tekstimaailmassa, joka Luukan mukaan (2004c: 118) perustuu nykyään vielä pitkälti argumentoiiviin teksteihin. Nuoret osaavat kirjoittaa tarinoita ja kertomuksia, mutta pohdiskelu ja argumentointi on vaikeaa (Luukka 2004c: 118).

TAULUKKO 9. Oppilaiden käsitys siitä, onko oikeakielisyydellä vaikutusta tekstin uskottavuuteen?

	Kyllä		EOS		Ei		yht. kpl
	kpl	%	kpl	%	kpl	%	
Tytöt	13	68,4	5	26,3	1	5,3	19
Pojat	6	46,2	5	38,5	2	15,4	13
yht.	19	59,4	10	31,3	3	9,4	32

Tytöistä noin kaksi kolmasosaa ja pojista noin puolet uskoo, että oman tekstin oikeakielisyydellä on vaikutusta tekstin uskottavuuteen. Suunnilleen yhtä moni uskoo pystyvänsä

vaikuttamaan itselleen tärkeisiin asioihin. Omien vaikutusmahdollisuuksien ei kuitenkaan uskota johtuvat ainoastaan oikeakielisyydestä, koska kaksi omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa uskovaa poikainformanttia ja yksi tyttöinformantti eivät ajattele oikeakielisyydellä olevan vaikutusta tekstin uskottavuuteen. Toisaalta kaksi poikaa ja yksi tyttö eivät usko omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa, mutta uskovat kuitenkin tekstin oikeinkielisyydellä olevan vaikutusta siihen, miten uskottava teksti on. Näiden kolmen kohdalla voisi olla kyse esimerkiksi siitä, että he eivät tunne sosiaalistuneensa yhteiskunnallisen toiminnan kieli-  
muotoon, joka on Luukan mukaan (2004b: 149) hyvin erilainen kuin oppilaiden arjen ja vapaa-ajan puhutun kielen kielimuoto. Erityisesti poikien epäilevä suhtautuminen omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa ja tekstin oikeakielisyyden merkitykseen on kuitenkin syytä huomata.

TAULUKKO 10. Informanttien kirjoittamien vaikuttamaan pyrkivien tekstien viestintäväline, tarkoitus ja kohde.

VÄLINE	TEKSTIN TARKOITUS	KOHDE
tietokone: keskustelupalstat tai sähköposti (6 kpl)	halu auttaa	masentunut kaveri (N14)
		palstojen lukijat (N11)
		verkkotunnuksien kanssa apua kaipaavat (M8)
	mielipiteen ilmaisu	Internet-forumeiden lukijat (N4, N9)
	[syytä ei mainittu]	Internet-forumin lukijat (M3)
tekstiviesti (4 kpl)	yritys vaikuttaa mielipiteisiin	eroamassa ollut kaveripariskunta (M11)
		[kohdetta ei mainittu] (N1, N6, N19)
hakemus (1 kpl)	itsensä markkinoiminen	hakemuksen lukijat (N5)
sanomalehti (1 kpl)	kiinnittää huomio epäkohtaan	lehden lukijat (N17)

9.-luokkaan mennessä 32 informantista 14 on ja 18 ei ole mielestään kirjoittanut tekstiä, jolla olisi pyrkinyt vaikuttamaan johonkin ihmiseen.

Kuusi informanttia on kirjoittanut vaikuttavia tekstejä sähköisesti erilaisiin Internet-forumeihin ja nettipäiväkirjaan. Heistä kolme on kirjoittanut siksi, että haluaa auttaa tuttuja tai tuntemattomia: yksi halusi auttaa masentunutta kaveria, yksi halusi omien kokemustensa kautta auttaa palstojen lukijoita ja kolmas toimi eräänlaisena asiantuntijana verk-



kotunnusten kanssa. Kaksi informanttia kertoo halunneensa ilmaista mielipiteensä ja puolustaa sitä, ja yksi informantti ei mainitse sähköisen vaikuttamisensa syytä.

Neljä informanttia on yrittänyt vaikuttaa tekstiviesteillä joidenkin ihmisten mielipiteisiin ja muun muassa estänyt kavereidensa parisuhteen eron. Yksi informantti on markkinoinut itseään hakemuksessa ja yksi on omien sanojensa mukaan leikkinyt toimittajaa ja kirjoittanut lehteen jutun aurasviittojen kaatamisesta. Yksi informantti mainitsee kirjoittaneensa vaikuttavan tekstin, mutta ei kerro välinettä eikä syytä.

Lisäksi yksi informantti ei ole varma, minkälaista vaikuttamista tutkija pyrkii kysymyksellään selvittämään: *En, jos kouluaineita ja opettajaan vaikuttamista ei lasketa.*  
(M9)

### 4.3 Yhdeksäsluokkalaisten käsitys lukemisesta ja kirjoittamisesta tulevaisuudessa

Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003: 75–76) muistutetaan, että opetuksessa mukana olevien elämänalueiden ja niitä koskevien tilanteiden, tarkoitusten, tehtävien, aihepiirien ja tekstien valinnat pitäisi tehdä pitkäjänteisesti, eikä ainoastaan oppilaiden toiveiden mukaisesti. Kuitenkin oppilaiden kokemusmaailmaa lähellä olevat autenttiset tekstit ovat motivoivia.

TAULUKKO 11. Oppilaiden arvio eri tekstien lukemisesta ja kirjoittamisesta 10 vuoden kuluttua.

		väh. 1 krt/d - 1 krt/vk	väh. 1 krt/kk- 1 krt/v	en ollenkaan
		%	%	%
tekstiviestit	tytöt	89,5	5,3	5,3
	pojat	100,0	0,0	0,0
	yht.	93,8	3,1	3,1
sarjakuvat ja tv- ohjelmätiedot	tytöt	89,5	5,3	5,3
	pojat	92,3	0,0	7,7
	yht.	90,6	3,1	6,3
tv-tekstit, www-chat, sähköposti	tytöt	84,2	10,5	5,3
	pojat	100,0	0,0	0,0
	yht.	90,6	6,3	3,1
uutisartikkelit	tytöt	94,4	0,0	5,6
	pojat	76,9	0,0	23,1
	yht.	87,1	0,0	12,9
muut verkkotekstit (ei www-chat ja sähköposti)	tytöt	66,7	22,2	11,1
	pojat	92,3	7,7	0,0
	yht.	77,4	16,1	6,5
oppimateriaalit, läksyt	tytöt	77,8	5,6	16,7
	pojat	53,8	15,4	30,8
	yht.	67,7	9,7	22,6
aikakaus- ja harrastuslehdet	tytöt	61,1	38,9	0,0
	pojat	53,8	38,5	7,7
	yht.	58,1	38,7	3,2

JATKUU.

TAULUKKO 11 (jatkuu). Oppilaiden arvio eri tekstien lukemisesta ja kirjoittamisesta 10 vuoden kuluttua.

		väh. 1 krt/d - 1 krt/vk	väh. 1 krt/kk- 1 krt/v	en ollenkaan
		%	%	%
reseptit, tuoteselosteet	tytöt	72,2	22,2	5,6
	pojat	38,5	46,2	15,4
	yht.	58,1	32,3	9,7
mielipidekirjoitukset, vastineet	tytöt	55,6	38,9	5,6
	pojat	53,8	15,4	30,8
	yht.	54,8	29,0	16,1
käyttö- ja toimintaohjeet ja tiedotteet	tytöt	50,0	50,0	0,0
	pojat	46,2	53,8	0,0
	yht.	48,4	51,6	0,0
työpaikka- ym. ilmoitukset ja mainokset	tytöt	50,0	44,4	5,6
	pojat	38,5	46,2	15,4
	yht.	45,2	45,2	9,7
kaunokirjallisuus	tytöt	42,1	52,6	5,3
	pojat	30,8	30,8	38,5
	yht.	37,5	43,8	18,8
kulttuurisivut, arvostelut	tytöt	38,9	55,6	5,6
	pojat	30,8	30,8	38,5
	yht.	35,5	45,2	19,4
käsikirjat, hakuteokset, opinto-oppaat	tytöt	38,9	55,6	5,6
	pojat	23,1	53,8	23,1
	yht.	32,3	54,8	12,9
diagrammit, graafit	tytöt	33,3	66,7	0,0
	pojat	23,1	69,2	7,7
	yht.	29,0	67,7	3,2
kirjeet	tytöt	38,9	55,6	5,6
	pojat	15,4	84,6	0,0
	yht.	29,0	67,7	3,2
pöytäkirjat ja muistiot	tytöt	27,8	66,7	5,6
	pojat	25,0	58,3	16,7
	yht.	26,7	63,3	10,0
sopimukset ja muut viralliset asiakirjat	tytöt	22,2	72,2	5,6
	pojat	25,0	66,7	8,3
	yht.	23,3	70,0	6,7

Informantit uskovat tekstimaailmansa olevan teksteiltään suunnilleen nykyisen kaltainen myös 10 vuoden kuluttua. Oppilaiden käsitysten mukaan heidän lukemisaktiivisuutensa nousee kaikkien tekstien osalta, ja voidaan olettaa, että osa informanteista ajattelee tulevaisuudessa myös kirjoittavansa sellaisia tekstejä, joita he tällä hetkellä vain lukevat. Uutisten suosio kasvaa ja muiden verkkotekstien suosio laskee. Viidennes pojista kuitenkin uskoo, ettei lue tai kirjoita uutisia 10 vuoden kuluttua ollenkaan. Oppimateriaalit ja läksyt pysyvät suosittuina, mikä on realistinen käsitys, koska informantit ovat 10 vuoden kuluttua vasta 25–26-vuotiaita, jolloin osa heistä opiskelee vielä. Lisäksi työpaikat järjestävät usein työntekijöilleen erilaisia täydennyskoulutuksia.

#### 4.4 Tekstit ja tekstitaidot tulevaisuuden ammatissa

PISA-tutkimuksen yhteydessä tuotiin esille, että perusopetuksen ja tulevaisuuden ammatin tekstien ja tekstitaitojen välillä on selkeä yhteys. Nuorten lukijaprofiileja tutkineen Linnakylän mukaan nuorten lukutaidon tason vertaaminen aikuisten tasoon on kiinnostavaa, koska lukutaidon on useiden tutkimusten mukaan todettu ennustavan muun muassa opiskelumotivaatiota, jatkokoulutusaktiivisuutta, työllistymistä ja yleistä yhteiskunnallista aktiivisuutta (Linnakylä 2004: 101, ks. myös Jonasson & Tujinman 2001). Tässä tutkimuksessa ei tutkittu nuorten lukutaidon tasoa, eikä sitä verrattu aikuisten tasoon, mutta selvitettiin nuorten käsityksiä heille tärkeistä teksteistä nyt ja aikuisena. Nuorten käsitykset tulevaisuuden ammattiteksteistä on perusteltua huomioida jo perusopetusvaiheessa oppisisältöjen omakohtaisuutta ja motivaatiota lisäävänä osana.

Tulevaisuuden ammatissa tarvittavia tekstejä kysyttiin kahdella tavalla. Ensin informantit arvioivat, missä ammatissa he toimivat aikuisena ja mitkä tekstit ovat heidän mielestään tyypillisiä kyseiselle ammatille. Sen jälkeen heille vastasivat ammattitekstejä käsitelleeseen kysymykseen, jossa oli annettu valmiiksi eri tekstivaihtoehtoja.

TAULUKKO 12. Oppilaiden käsityksiä tulevaisuuden ammatissaan tarvittavista teksteistä (tekstivaihtoehtoja ei ollut annettu valmiiksi).

	AMMATTI	TEKSTI
N1	lähihoitaja	”sairaskertomukset”
N7	lääkäri tai terapeutti	”asiakirjat, asiatekstit, tekstituloksien lukeminen”
N16	lääkäri	”raportit”
M8	psykiatri	”tutkimukset”
N8	eläinlääkäri tai psykologi	”asiapitoiset”
N2	"joku lapsiin liittyvä"	”lastenkirjat”
N19	opettaja	”oppilaiden tuotokset, omia muistiinpanot ym.”
N4	historian opettaja	eos
N10	vartija	”raportit”
N17	poliisi	”raportit ainakin”
M12	poliisi/ammattilaisurheil.	eos
M1	jääkiekk./liikunnanope	eos
M7	jalkapalloilija	"Ei varmaan paljoa. Joitakin, en osaa sanoa."
N11	puuseppä	”matemaattiset”
M2	kirvesmies	”ei mitään”
N13	sisustusarkkitehti	”kaavat, niiden tulkitseminen, erilaiset lyhennökset”
N9	toimittaja tai muusikko	”sanoitusten, haastattelujen, kolumnien ja raporttien”
M11	meribiologi tai muusikko	”raportteja ja selontekoja, biisien kirjoitusta”
N12	muusikko	”teoreettisten”
N18	muusikko	”erilaisten tekstien”
M5	muusikko	”sanoitukset”
N3	matkailualan työntekijä	”kulttuurijutut, englannin ja ruotsinkieliset tekstit”
M10	ohjelmoija	”tietokirjallisuutta liittyen tietokoneisiin”
N14	parturikampaaja	”etiketit (esim. hiuslakkapullot ym.) kaikki mainokset jne."
M9	eos	”tieto- ja asiatekstejä”
M6	eos	”tod. tylsiä raportteja tms.”
N5, N6, M13, M3, M4, N15	eos	eos

TAULUKKO 13. Oppilaiden käsityksiä tulevaisuuden ammatissaan tarvittavista teksteistä (tekstivaihtoehdot oli annettu valmiiksi).

	kirjeet	sähköposti	pöytäkirjat, muistiot	sopimukset	raportit, artikkelit	käsikirjat, hakuteokset	ohjeet, se- lostteet	diagrammit, graafit	laskut, bud- jetit	vieraskiel. tekstit
N1/lähihoitaja		1			1	1	1	1		
N7/lääkäri tai terapeutti	1	1		1	1	1	1	1		1
N16/lääkäri			1		1	1	1	1		1
M8/psykiatri		1	1			1	1			
N8/eläinlääkäri tai psykologi	1	1	1			1	1	1	1	1
<b>Terveysala yht.</b>	<b>2/5</b>	<b>4/5</b>	<b>3/5</b>	<b>1/5</b>	<b>3/5</b>	<b>5/5</b>	<b>5/5</b>	<b>4/5</b>	<b>1/5</b>	<b>3/5</b>
N2/”joku lapsiin liittyvä”		1			1	1				
N19/opettaja		1	1	1		1	1	1		1
N4/historian opettaja			1		1		1			
<b>Opetusala yht.</b>	<b>0/3</b>	<b>2/3</b>	<b>2/3</b>	<b>1/3</b>	<b>2/3</b>	<b>2/3</b>	<b>2/3</b>	<b>1/3</b>	<b>0/3</b>	<b>1/3</b>
N10/vartija			1	1	1		1		1	1
N17/poliisi		1	1		1				1	
M12/poliisi/ammattilaisurheil.		1	1		1					1
M1/jääkiekk./liikunnanope	1	1	1	1			1	1	1	1
M7/jalkapalloilija		1		1						1
<b>Suojelutyö/urheilu yht.</b>	<b>1/5</b>	<b>4/5</b>	<b>4/5</b>	<b>3/5</b>	<b>3/5</b>	<b>0/5</b>	<b>2/5</b>	<b>1/5</b>	<b>4/5</b>	<b>3/5</b>
N11/puuseppä	1		1	1			1		1	
M2/kirvesmies							1		1	
N13/sisustusarkkitehti		1		1	1		1	1	1	
<b>Rakennus/sisustus yht.</b>	<b>1/3</b>	<b>1/3</b>	<b>1/3</b>	<b>2/3</b>	<b>1/3</b>	<b>0/3</b>	<b>3/3</b>	<b>1/3</b>	<b>3/3</b>	<b>0/3</b>
N9/toimittaja tai muusikko	1	1	1	1	1			1	1	1
M11/meribiologi tai muusikko		1	1		1	1			1	1
N12/muusikko		1			1	1				1
N18/muusikko					1	1				1
M5/muusikko				1						1
<b>Musiikkiala yht.</b>	<b>1/5</b>	<b>3/5</b>	<b>2/5</b>	<b>2/5</b>	<b>4/5</b>	<b>3/5</b>	<b>0/5</b>	<b>1/5</b>	<b>2/5</b>	<b>5/5</b>
N3/matkailualan työntekijä	1	1							1	1
M10/ohjelmoija		1	1	1		1		1		1
N14/parturikampaaja				1			1		1	
<b>Muut yht.</b>	<b>1/3</b>	<b>2/3</b>	<b>1/3</b>	<b>2/3</b>	<b>0/3</b>	<b>1/3</b>	<b>1/3</b>	<b>1/3</b>	<b>2/3</b>	<b>2/3</b>
M9/eos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M6/eos		1								1
N5/eos	1	1	1		1	1	1		1	1
N6/eos		1		1			1		1	1
M13/eos				1			1	1		1
M3/eos	1	1		1		1	1			1
M4/eos		1		1		1				
<b>Eos yht.</b>	<b>3/7</b>	<b>6/7</b>	<b>2/7</b>	<b>5/7</b>	<b>2/7</b>	<b>4/7</b>	<b>5/7</b>	<b>2/7</b>	<b>3/7</b>	<b>6/7</b>
N15	vastaukset puuttuu, ei huomioida									
<b>Kaikki informantit yht. kpl</b>	<b>9/31</b>	<b>22/31</b>	<b>15/31</b>	<b>16/31</b>	<b>15/31</b>	<b>15/31</b>	<b>18/31</b>	<b>11/31</b>	<b>15/31</b>	<b>20/31</b>
<b>%</b>	<b>29,0</b>	<b>71,0</b>	<b>48,4</b>	<b>51,6</b>	<b>48,4</b>	<b>48,4</b>	<b>58,1</b>	<b>35,5</b>	<b>48,4</b>	<b>64,5</b>

23 informanttia esitti arvionsa siitä, mitä tekstejä he tarvitsevat tulevaisuuden ammatissaan. Raportit saivat kuusi mainintaa, ja raportin ajateltiin kuuluvan monenlaisiin ammatteihin. Muut tekstit saivat hajamainintoja: muusikot uskoivat tarvitsevansa sanoituksia ja lääkärit erilaisia asiakirjoja ja yleensäkin asiatekstejä. Kysymys koettiin ilmeisesti vaikeaksi, koska useat informantit jättivät vastaamatta siihen. Sen sijaan informantit pystyivät arvioimaan ammatissaan tarvittavia tekstejä kysymyksessä, jossa oli annettu valmiiksi vaihtoehtoisia tekstejä. Koko informanttijoukon suosituimmaksi tekstiksi nousi sähköposti, jota uskoi tarvitsevansa 71,0 prosenttia vastaajista. Toiseksi eniten tarvittavia tekstejä ovat vieraskieliset tekstit, joita uskoo tarvitsevansa vastaajista 64,5 %. Vieraskieliset tekstit ovat tyypillisimpiä muusikoille. Sähköpostia ja vieraskielisiä tekstejä uskovat käyttävänsä nekin informantit, jotka eivät osanneet nimetä mahdollista tulevaisuuden ammattiaan. Aikuisten lukutaitotutkimuksenkin mukaan vieraalla kielellä lukeminen on yleistä: 30 % työssä käyvistä lukee vieraskielistä tekstiä viikoittain (Linnakylä ym. 2000: 44).

Työelämässä kolmanneksi yleisimpiä tekstejä ovat ohjeet ja selosteet, joita uskoo tarvitsevansa 58,1 % informanteista. Ohjeet ja selosteet ovat tyypillisiä terveysalan tekstejä käsikirjojen ja hakuteosten lisäksi. Aikuisten lukutaitotutkimuksessa dokumentteihin kuuluvia erilaisia työhön liittyviä ohjeita ja tuoteselosteita luki 44 % aikuisista viikoittain. Aikuisten lukutaitotutkimuksessa käsikirjoja ja hakuteoksia luki viikoittain 51 % työssä olevista aikuisista (mts. 44). Myös diagrammeja ja graafeja uskoi tarvitsevansa suurin osa terveysalalle suuntaavista. Aikuisten lukutaitotutkimuksessa erilaisia diagrammeja ja graafisia esityksiä luki 26 % (mts. 44).

Turvallisuusosalalle tai urheilijoiksi aikovat uskovat tarvitsevansa sähköpostin lisäksi pöytäkirjoja ja muistioita sekä laskuja ja budjetteja. Turvallisuusosalalle tyypillisiä tekstejä ovat lisäksi raportit ja artikkelit, ja urheilijoille sopimukset. Aikuisten lukutaitotutkimuksessa työhön liittyvistä lukutehtävistä yleisimpiä olivat vastaajien mielestä erilaisten asiatekstien eli kirjeiden, muistioiden, raporttien ja artikkeleiden lukemiset. Kirjeitä ja muistioita luki vähintään kerran viikossa 70 % ja kirjoitti 52 % työssä olevista. Raportteja ja erilaisia artikkeleita luki vähintään kerran viikossa 71 % ja kirjoitti 35 % vastaajista. (mts. 44–45.)

Rakennus- ja sisustusosalalle aikovat uskovat tarvitsevansa työssään erityisesti ohjeita ja selosteita sekä laskuja ja budjetteja. Aikuisten lukutaitotutkimuksessa erilaisia laskuja, kustannuslaskelmia, talousarvioita tai näihin liittyviä lomakkeita luki ja laati viikoittain 42

%, ja teknisiä työohjeita ja laskelmia 25 % vastaajista (Linnakylä ym. 2000: 44–45). Opetusalalle suuntaavien tekstiarvioista ei löytynyt selvästi kyseiselle alalle tyypillisiä tekstejä.

TAULUKKO 14. Oppilaiden käsitys oman lukutaitonsa riittävydestä arki- ja työelämässä tarvittavien tekstien lukemiseen ja ymmärtämiseen.

	Kyllä		Ehkä + *		Ei		yht. kpl
	kpl	%	kpl	%	kpl	%	
Tytöt	13	68,4	6	31,6	0	0,0	19
Pojat	11	84,6	2	15,4	0	0,0	13
yht.	24	75,0	8	25,0	0	0,0	32

\* ”Ehkä +” tarkoittaa joukkoa, jotka eivät olleet varmoja, mutta suhtautuivat kuitenkin positiivisesti lukutaitonsa riittävyteen.

Informanttien käsitykset oman lukutaidon riittävydestä tulevaisuuden teksteihin ovat positiiviset. 68,4 prosenttia tytöistä ja 84,6 prosenttia pojista uskoo lukutaitonsa riittävän ymmärtävään lukemiseen myös työelämässä.

Tulos on samansuuntainen Aikuisten kansainvälisen lukutaitotutkimuksen kanssa (ks. Linnakylä ym. 2000), jossa vastaajat arvioivat luku- ja kirjoitustaitoansa oman työn vaatimuksiin verrattuna. Kyseisessä tutkimuksessa oman lukutaitonsa arvioi vähintään hyväksi 83 % ja keskinäiseksi 16 % vastaajista. Heikoksi lukijaksi itsensä arvioi vain 1 % vastaajista, mutta itsearviointitulos poikkesivat kuitenkin koetuloksista huomattavasti: asiatekstien lukemisessa alimpaan tasoryhmään sijoittuneista 71 % arvioi itsensä hyväksi tai erinomaiseksi lukijaksi. Itsearviointituloksia täytyy kuitenkin Linnakylän mukaan tarkastella siitä näkökulmasta, että erilaiset ammatit ja työtehtävät vaativat hyvin erityyppistä luku- ja kirjoitustaitoa. Merkittävää on kuitenkin se, että suurin osa luku- ja kirjoitustaidoltaan heikoimmista vastaajista ei pitänyt taitojaan työssä menestymistään rajoittavina. Tämän oletetaan johtuvan joko siitä, että heidän työtehtävänsä eivät todella vaadi parempaa lukutaitoa tai heidän itsearviointinsa omasta osaamisesta tai työtehtävien vaatimuksista on epärealistinen. (Linnakylä ym. 2000: 47–48.)

Tämän tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on syytä huomata erityisesti poikien usko oman lukutaitonsa riittävyteen. Vain 15,4 % prosenttia pojista on epävarmoja lukutaitonsa riittävydestä, ja heidänkin suhtautumisensa omiin taitoihinsa on pääosin positiivista.



TAULUKKO 14. Oppilaiden käsitys oman kirjoitustaitonsa riittävydestä arki- ja työelämässä tarvittaviin teksteihin.

	Kyllä		Ehkä+		Ei		yht. kpl
	kpl	%	kpl	%	kpl	%	
Tytöt	12	63,2	7	36,8	0	0,0	19
Pojat	9	69,2	4	30,8	0	0,0	13
yht.	21	65,6	11	34,4	0	0,0	32

Kirjoitustaidon osalta käsitykset ovat samansuuntaisia kuin lukutaidon. Tytöistä 63,2 % ja pojista 69,2 % uskoo kirjoitustaitonsa riittävän tulevaisuuden teksteihin. Vastaavasti aikuisten kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa 76 % vastaajista arvioi kirjoitustaitonsa vähintään hyväksi omien työtehtäviensä kannalta. Kuitenkin 39 % alimmalle taitotasolle jääneistä arvioi oman kirjoitustaitonsa erinomaiseksi tai hyväksi, ja vain 13 % arvioi kirjoitustaitonsa puutteet työssä etenemistä vaikeuttaviksi.

Aikuisten lukutaitotutkimuksen tuloksia selitettiin osittain sillä, että erilaiset ammatit ja työtehtävät vaativat erilaisia luku- ja kirjoitustaidon puolia. Aikuisten lukutaitotutkimuksessa oletettiin, että luku- ja kirjoitustaidoiltaan heikot vastaajat arvioivat omat taitonsa liian hyväksi tai että heidän käsityksensä työtehtävien vaatimuksista ovat epärealistiset. Tässä tutkimuksessa esiin tulleet informanttien käsitykset ammattiteksteistä ovat vielä epävarmoja, mutta eivät anna tukea sille oletukselle, että tulevissa työtehtävissä tarvittaisiin ainoastaan helposti eriteltäviä ja tulkittavia tekstejä. On kuitenkin mahdollista, että vastaajat uskovat ammattitekstinsä vaativan alemman taitotason luku- ja kirjoitustaitoa (vrt. aikuisten lukutaitotutkimuksen tasot) kuin mitä niihin todellisuudessa vaaditaan, minkä vuoksi he uskovat luku- ja kirjoitustaitonsa riittävän.

#### 4.5 Vapaa-ajan ja tulevaisuuden ammatin tekstit koulussa

Edellä on esitelty tutkimustuloksia siitä, mitä tekstejä yhdeksäsluokkalaiset lukevat ja kirjoittavat vapaa-ajallaan nyt ja tulevaisuudessa ja minkä tekstien kanssa he uskovat toimivansa työelämässään. Seuraavaksi tarkastellaan, mitä vapaa-ajan ja tulevaisuuden tekstejä yhdeksäsluokkalaiset olisivat kiinnostuneita käsittelemään koulussa ja mitä niistä on jo käsitelty tähän mennessä.

TAULUKKO 16. Oppilaiden kiinnostus vapaa-aikaan kuuluvien tekstien lukemiseen ja kirjoittamiseen koulussa.

	Kyllä		EOS		Ei		yht. kpl
	kpl	%	kpl	%	kpl	%	
Tytöt	7	36,8	4	21,1	8	42,1	19
Pojat	2	15,4	3	23,1	8	61,5	13
yht.	9	28,1	7	21,9	16	50,0	32

Neljännes oppilaista oli kiinnostunut lukemaan ja kirjoittamaan vapaa-aikaansa kuuluvia tekstejä koulussa. Osa informanteista oli ymmärtänyt vapaa-aikaansa kuuluvien tekstien lukemisen ja kirjoittamisen selkeästi pelkästään viihteellisenä, mutta osa oli ehdottanut tekstejä otettavaksi tarkempaan analyysiin. Omien tekstien lukemista ja kirjoittamista perusteltiin joko ajanvietteen, vaihtelun, ryhmän tuen tai kiinnostuksen kannalta. Yksi informanteista (N1) perusteli kiinnostustaan tuoda *tekstiviestejä, hyviä lehtiä ja kirjoja* kouluun sillä, että se *toimisi ajanvietteenä*. Yksi informantti (N17) puolestaan haluaisi tuoda kouluun luettavaksi *kirjoja, joista ei yksin saa irti niin paljoa*. Omien lehtien ja Internet-tekstien lukemista puolusti yksi informantti (N19) vetoamalla siihen, että *ne olisivat mukavaa vaihtelua*. Seitsemän informanttia perusteli tekstien käsittelyä niiden kiinnostavuudella. Näitä kiinnostavia tekstejä olivat *sanoitukset* (N9), *vanhat kirjat ja filosofiset tekstit* (N11), *poikkihuilun soittamiseen liittyvät nuotit* (N12), *Tolkienin kirjat* (N15), *Airsoft-artikkelit* (M9) ja *normaalielämää käsittelevät tekstit* (M11).

TAULUKKO 17. Oppilaiden käsitykset siitä, ovatko he saaneet riittävästi opetusta omien tulevaisuuden tekstien käsittelyyn.

	Kyllä		EOS		Ei		yht. kpl
	kpl	%	kpl	%	kpl	%	
Tytöt	14	73,7	3	15,8	2	10,5	19
Pojat	10	76,9	3	23,1	0	0,0	13
yht.	24	75,0	6	18,8	2	6,3	32

73,7 % tytöistä ja 76,9 % pojista uskoo saaneensa riittävästi opetusta tulevaisuuden tekstien kohtaamiseen. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin oppilaiden luku- ja kirjoitustaitokä-

sitykset. Kolme neljäsosaa vastaajista ovat tyytyväisiä saamaansa tulevaisuuden tekstien opetukseen.

Informanttien mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla on tähän mennessä käsitelty useimpia kyselylomakkeen eri kysymyksissä mainittuja tekstejä. Lomakekyselyn kysymys numero 23 oli laaja: *Mitä kysymyksissä 19 ja 20 mainituista teksteistä on käsitelty äidinkielen tunneilla?* Tällä halusin selvittää, minkä tekstin tai tekstien käsittely on jäänyt informanttien mieleen selkeimmin. Oletus oli, että informantit eivät ala luetella kaikkia käsiteltyjä tekstejä, vaan mainitsevat ne, joita on käsitelty opetuksessa viime aikoina tai jotka edustavat oppilaiden mielestä tyypillistä koulutekstiä. 13 informanttia mainitsi kaunokirjallisuuden, 11 raportit, 10 uutisartikkelit ja 6 läksyt. Alle viisi mainintaa saivat muun muassa mielipidekirjoitukset, ohjeet ja lehdet. Kolmen vastaajan mielestä kaikkia kysymyksien 19 ja 20 tekstejä on käsitelty tunnilla. Kahdeksan informanttia ei vastannut kysymykseen lainkaan, mikä kertoo siitä, että kysymys oli liian laaja.

Perusopetuksen oppimistulosten arvioinnissa mukana olleet oppilaat kertoivat laatineensa koulussa 7.-9-luokan aikana selkeästi eniten kertomuksia ja tarinoita. Toiseksi eniten oppilaat olivat laatineet novelleja, kuvauksia ja muita kaunokirjallisia tekstejä, ja kolmanneksi eniten erilaisia kulttuurituotteiden arviointeja. Ensimmäiset asiatekstit – asiaartikkelit, raportit, tutkielmat tai muut vastaavat asiatekstit – löytyvät neljänneltä sijalta. (Lappalainen 2004: 44–45.)

TAULUKKO 18. Oppilaiden kiinnostus opetella lukemaan ja kirjoittamaan omia tulevaisuuden tekstejä vielä 9.-luokan aikana.

	Kyllä		EOS		Ei		yht. kpl
	kpl	%	kpl	%	kpl	%	
Tytöt	3	15,8	11	57,9	5	26,3	19
Pojat	1	7,7	3	23,1	9	69,2	13
yht.	4	12,5	14	43,8	14	43,8	32

12,5 prosenttia informanteista on kiinnostunut harjoittelemaan omia tulevaisuuden tekstejään vielä 9.-luokalla jäljellä olevien kolmen kuukauden aikana. Lähes puolet informanteista ei ole varma kiinnostuksestaan, joten sopivalla tavalla tarjottuna erilaiset tekstit voisivat olla kiinnostavia opiskeltavia. Sulkusen mukaan (2004: 7) autenttisten tekstien valikoimaa täytyy laajentaa kohti vieraampia mutta kuitenkin oppilaille relevantteja tekstejä. Oppilaisista neljännes on kuitenkin kiinnostunut lukemaan ja kirjoittamaan omia vapaa-ajan tekstejään myös koulussa, joten niistä olisi mahdollista edetä kohti työelämän ja yhteiskunnan

tekstejä. Leiwo ja Luukka (2004: 25) muistuttavatkin, että monipuoliseen koulun tekstimaailmaan pitäisi kuulua enemmän muun muassa teknisiä tekstejä, hallinnon, virastojen ja lainsäädännön tekstejä sekä uusmedian tekstejä. Kansainvälisten tutkimusten (mm. PISA) tulosten pohjalta on esitetty näkemyksiä, että opetuksessa tulisi tarkastella mahdollisimman monenlaisia tekstejä: kaunokirjallisuutta, asiaproosaa, dokumentteja, hypertekstejä ja tekstejä, jotka sisältävät myös numeerista, kuvallista ja graafista ainesta. Tekstien lajien ja muodon tuntemus tukee sekä luetun ymmärtämistä että kirjoittamaan oppimista. (Linnakylä ym. 2000: 122.)

Muun muassa oppimateriaalien monipuolisuus ja erilaisten työskentelytapojen käyttö mahdollistavat opetuksen eriyttämisen siten, että erilaisista asioista pitävät oppilaat voivat tehdä omien mielenkiintojensa mukaisia tehtäviä. Kiinnostavimpia tehtäviä ovat yleensä mielekkäät ja henkilökohtaisesti merkitykselliset tehtävät. Pelkkä valinnan mahdollisuuskin on yksistään motivoivaa (Tynjälä 1999: 108).

## 5 Tutkimuksen jälkimaininkeja

Yhdeksännen luokan oppilaiden tekstimaailman kärjessä komeilevat sähköiset tekstit. Yhdeksäsluokkalaiset käyttävät luku- ja kirjoitustaitojaan pääasiassa viihdyttävään ja sosiaaliin tarkoitukseen. Suurin osa heistä lukee ja kirjoittaa Internet-tekstejä, sähköpostia ja tekstiviestejä päivittäin. Sähköiset tekstit ovat hiukan suosittumia poikien kuin tyttöjen keskuudessa, ja poikien tekstimaailma on hieman tyttöjen tekstimaailmaa suppeampi. Informantit mainitsivat päiväkirjoissaan huomattavasti enemmän tekstejä kuin kyselylomakkeessa, mikä puolustaa päiväkirjojen käyttämistä oppilaiden toiminnan tarkastelussa. Päiväkirjojen perusteella oppilaiden eri tekstien lukuaktiivisuus on hiukan suurempaa kuin PISA 2000 –tutkimuksessa. Tulokset poikkesivat erityisesti sähköisten tekstien osalta.

Sähköisten tekstien suosio juurikaan ei näy oppilaiden tekstikäsitelyssä. Useimmat määrittivät tekstin ilmiä, johon ei mainita kuuluvan erityisesti sähköisten tekstien piirteitä. Kysyttäessä informanteilta, mitä tekstejä on käsitelty äidinkielen tunneilla, eniten mainintoja sai kaunokirjallisuus. Myös kyselylomakkeeseen varsinkin tytöt merkitsivät kaunokirjallisuuden useammin kuin päiväkirjat todella osoittivat heidän lukeneen. Näin ollen on aiheellista pohtia, sosiaalistuvatko oppilaat koulussa edelleen vain akateemisen maailman teksteihin. Nähtäväksi jää, muuttaako uusi opetus suunnitelma opetuksen käytänteitä ja oppilaiden sosiaalistumisprosesseja.

Oppilaiden lukumieltymyksiin näyttää vaikuttavan eniten tekstissä käsitellyn aiheen kiinnostavuus ja sosiaalinen läheisyys. Oppilaat mieltävät kiinnostavat tekstit myös helpoiksi. Tutkimus tukee aiempia tutkimustuloksia siitä, että oppilaalle relevantti teksti on myös kiinnostava (ks. Widdowson 1990, Sulkunen 2004). Oppilaiden tekstimaailman tekstit vaativat pääosin alempien lukutaitotasojen hallintaa, mutta ei silti voida sanoa, että ainoastaan vähäistä päättelyä vaativat tekstit olisivat oppilaista helppoja ja kiinnostavia. Tekstien vaikeus johtuu oppilaiden mielestä useimmiten siitä, että teksteissä esiintyvä sanasto ja kieli on heille vierasta.

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaiden käsitykset omista tekstitaidoistaan työelämän tilanteissa ovat epärealistisen positiiviset. Oppilaat nimesivät useita eri ammateissa tarvittavia tekstejä ennen kuin vastasivat kysymyksiin omista taidoistaan. Näin ollen he eivät ilmoittaneet taitokäsitystään pohtimatta asiaa, mutta siitä huolimatta heillä on epärealistiset käsitykset eri ammattien tekstivaatimuksista. Selitys voisi olla esimerkiksi se,

etteivät oppilaat välttämättä ymmärrä, mitä erilaisten tekstien kanssa toimiminen käytännössä tarkoittaa: onnistunut tekstien lukeminen ja laatiminen ei tarkoita vaan mekaanista suoritusta vaan sisältää myös tekstin merkitysten havainnoimista ja analysointia. Tästä syystä he saattavat yliarvioida omat taitonsa erilaisten tekstien monipuolisina käyttäjinä. Aikuisten lukutaitotutkimuksessa tuotiin esille merkittävänä kohtana, että suurin osa luku- ja kirjoitustaidoltaan heikoimmista vastaajista ei pitänyt taitojaan työssä menestymistään rajoittavina, vaikka tutkimustulokset antoivatkin saman suuntaisia viitteitä. Oppilaiden nuoren iän huomioiden osittain epärealistiset vaatimukset ovat varsin ymmärrettäviä, varsinkin kun tekstien monimuotoisuutta ei ilmeisesti huomaa aikuinenkaan edes nähtyään työelämän arjen.

Selitys positiivisiin käsityksiin voi myös olla kahden edellä mainitun selityksen yhdistelmä: oppilailla ei välttämättä ole realistista käsitystä omista taidoistaan eikä eri ammattien tekstitaitovaatimuksista. Tästä syystä opetuksessa voisi tarjota mahdollisimman paljon erilaisia tekstejä. Vaihteleva koulun tekstimaisema tarjoaa jokaiselle jotain, pitää motivaation korkealla ja rohkaisee oppilaita tarttumaan erilaisiin teksteihin. Lukutaidon monet tasot ja oppilaiden mahdolliset oppimis- ja lukuvaikeudet on myös syytä pitää mielessä niin tätä tutkimusta lukiessa kuin opetusta suunnitellessakin. Opetuksen lähtökohdat täytyy kuitenkin aina pitää siinä, mitä oppilaat jo osaavat ja mitä he haluavat oppia.

Tulosten mukaan koulussa on käsitelty paljon erilaisia tekstejä. Tämä tutkimus ei kuitenkaan selvittänyt, miten tekstejä koulussa käsitellään. Pelkästään se, että luokkahuonediskurssiin tuodaan teksti, ei tee siitä monipuolisten tekstitaitojen avaajaa. Tekstin käsitteleminen muodon näkökulmasta on askel kohti monipuolista tekstimaailmaa, mutta vasta tekstien merkitysten erilaisuuden ymmärtäminen auttaa oppilaita oivaltamaan, miksi erilaisia tekstejä on ylipäättään olemassa. Esimerkiksi prototyypin tiedotteen muotokonventioiden tarkasteleminen ei sinänsä johda tekstin käytön ymmärtämiseen, vaan täytyy myös pohtia muun muassa sitä, miksi tiedotteita laaditaan ja mihin niitä käytetään. Oppiaineiden välinen integrointi palvelee myös mainiosti laajan tekstikäsitelmän ymmärtämistä. Suurin osa esimerkiksi yhteiskunnan tekstilajeista on sellaisia, että niitä voisi käsitellä myös yhteiskuntaopin tunnilla. Luukan mukaan (2004: 17) teksteihin kasvattaminen ei olekaan yksin äidinkielen opettajan tehtävä, koska teksteihin sosiaalistutaan kaikilla oppitunneilla. Luokka ehdottaakin, että opetus voisi toteutua parhaiten tiimissä, jossa esimerkiksi historian opettaja toimisi sisältöjen ja historian konventioiden asiantuntijana ja äidinkielen opettaja puolestaan merkitysten, kielen, tekstilajien ja kirjoittamistyön vaiheiden asiantuntijana.

## Lähteet

- AHONEN, T. – HOLOPAINEN, L. 2001: Erityiset oppimisvaikeudet. – Teoksessa JAHNUKAINEN, M. (toim.): Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11.p. s. 239–248. Lastensuojelun keskusliitto: Helsinki.
- BARTON, D. 1994. Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford: Blackwell Publisher.
- BARTON, D. – HAMILTON, M. 2000: Literacy Practices. – Teoksessa BARTON, D. – HAMILTON, M. – IVANIC, R. (toim.): Situated Literacies. Reading and Writing in Context. s. 7–15. London: Routledge.
- BREEN, M.P. 1985: Authenticity in the language classroom. – Teoksessa Applied Linguistics, 6/1985. s. 60–70. Oxford: Oxford University Press.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. 1993: The power of literacy and the literacy of power. – Teoksessa COPE, B. & KALANTZIS, M. (toim.): The powers on literacy: a genre approach to teaching writing. s.63–89. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- ESKOLA, J. – SUORANTA, J. 1999: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3.painos. Tampere: Vastapaino.
- GOODMAN, K.S. 1994: Reading, writing and written texts. – Teoksessa Singer, H. – Ruddell, R.B. – Ruddell, M.R. (toim.): Theoretical models and processes of reading. 4.p. s. 1093–1130. Newark: International Reading Association.
- HALLIDAY, M.A.K. 1996: Literacy and linguistics: a functional perspective. – Teoksessa HASAN, R. & WILLIAMS, G. (toim.): Literacy in Society. s.339–376. Longman: London.
- HIIDENMAA, P. 2000: Lingvistinen tekstintutkimus. – Teoksessa Sajavaara – Piirainen-Marsh (toim.): Kieli, diskurssi & yhteisö. s. 161–190. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- LAPPALAINEN, H.-P. 2004: Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9.vuosiluokalla 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- LEHTONEN, H. 1998: Lukemalla avaraan maailmaan. Juva: WSOY.
- LINNAKYLÄ, P. 1995: Lukutaidolla maailmankartalle: kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- 2000: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. – Teoksessa Sajavaara – Piirainen-Marsh (toim.): Kieli, diskurssi & yhteisö. s.107–132. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- 2004: Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä? – Teoksessa LINNAKYLÄ, P. – SULKUNEN S. – ARFFMAN I. (toim.) 2004: Tulevaisuuden lukijat. s. 75–98. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- LINNAKYLÄ, P. – MALIN, A. – BLOMQVIST, I. – SULKUNEN, S. 2000: Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä: Opetusministeriö, Koulutuksen tutkimuslaitos, Tilastokeskus, Opetushallitus.
- LINNAKYLÄ, P. – MALIN, A. 2004: Miten heikot lukijat eroavat hyvistä, miten hyvät huippulukijoista. – Teoksessa LINNAKYLÄ, P. – SULKUNEN S. – ARFFMAN I. (toim.) 2004: Tulevaisuuden lukijat. s.115–131. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- LUUKKA, M.-R. 2000: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Teoksessa SAJAVAARA, K. – PIIRAINEN-MARSH, A. (toim.): Kieli, diskurssi & yhteisö. s.133–160. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2003: Tekstitaituriksi koulussa. – Virittäjä 107 s. 413–419.

- 2004a: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Teoksessa LUUKKA, M.-R. – JÄÄSKELÄINEN, P. (toim.): Hiiden hirveä hiihtämässä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. s. 9–22. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2004b: Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. – Teoksessa LUUKKA, M.-R. – JÄÄSKELÄINEN, P. (toim.): Hiiden hirveä hiihtämässä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. s. 145–160. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2004c: Tulevaisuuden tekstitaitureita? – Teoksessa LUUKKA, M.-R. – JÄÄSKELÄINEN, P. (toim.): Hiiden hirveä hiihtämässä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. s. 111–119. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, M.-R. – LEIWO, M. 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnan näyttäjänä? – Teoksessa SAJAVAARA, K. – TAKALA, S. (toim.): Kielikoulutus tienhaarassa. s. 13–36. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MAURANEN, A. 2000: Kontrastiivinen retoriikka. – Teoksessa SAJAVAARA, K. – PIIRAINEN-MARSH, A. (toim.): Kieli, diskurssi & yhteisö. s.299–330. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MÄYRY, L. 2005: Yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä tekstistä ja tekstitaidoista. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Word-dokumentti. Internet-osoitteessa [http://www.oph.fi/info/ops/po\\_16\\_1\\_versio.doc](http://www.oph.fi/info/ops/po_16_1_versio.doc). (luettu 7.11.2004)
- SIITONEN, J. 1999: Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto.
- SULKUNEN, S. 2004: Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorten kulttuurissa. – Teoksessa LINNAKYLÄ, P. – SULKUNEN, S. – ARFFMAN, I. (toim.): Tulevaisuuden lukijat. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suomen kielen perussanakirja 1994. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuslaitos.
- Suonenjoen OPS 2005 = Suonenjoen koululaitoksen perusopetuksen opetussuunnitelma. Pdf-dokumentti. Internet-osoitteessa: <http://www.suonenjoki.fi/sivut/koulutus/ops/ops.pdf>. (luettu 30.8.2005)
- Suonenjoen kaupungin koulutusstrategia. Oppimisympäristön ja opetusjärjestelyjen näkökulma. PDF-dokumentti. Internet-osoitteessa: [http://www.suonenjoki.fi/sivut/koulutus/koulutusstrategia/opp\\_ymp\\_op\\_jarj\\_nakok.pdf](http://www.suonenjoki.fi/sivut/koulutus/koulutusstrategia/opp_ymp_op_jarj_nakok.pdf). (luettu 13.2.2005)
- Suonenjoen OPS 2000 = Suonenjoen yläasteen opetussuunnitelma 2000. Word-dokumentti. (saatu sähköisessä muodossa 27.5.2005)
- SYRJÄLÄ, L. – AHONEN, S. – SYRJÄLÄINEN, E. – SAARI, S. 1994: Laadullisen tutkimuksen työtapa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- TARNANEN, MIRJA 2002: Arvioija valokeilassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto / Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- TYNJÄLÄ, P. 1999: Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- VÄLIJÄRVI, J. – LINNAKYLÄ, P. (toim.) 2002: Tulevaisuuden osaajat: PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- WIDDOWSON, H. G. 1990: Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- WERLICH, E. 1976: A text grammar of English. Heidelberg: Quelle & Meyer.



## LIITTEET

## Liite 1

## LUKU- JA KIRJOITUSPÄIVÄKIRJA (täyttöohjeet kääntöpuolella)

	maanantai	tiistai	keskiviikko	torstai	perjantai
tekstiviestit					
reseptit, tuoteselosteet					
kirjeet					
kaunokirjallisuus, teoksen nimi:					
paikallisuutiset					
kotimaan uutiset					
ulkomaan uutiset					
urheilu					
mielipidekirjoitukset, vastineet					
kulttuurisivut, arvostelut					
työpaikka- ym. ilmoitukset ja mainokset					
sarjakuvat ja tv-ohjelmatiedot					
aikakaus- ja harrastuslehdet, lehden nimi:					
pöytäkirjat, muistiot					
sopimukset ja muut viralliset asiakirjat					
käyttö- ja toimintaohjeet ja tiedotteet					
käsikirjat, harkuteokset, opinto-oppaat					
diagrammit, graafit					
tv-tekstit, www-chat ja sähköposti					
muut verkkotekstit					
oppimateriaalit, läksyt					
muut, mitä:					

## Ohjeet luku- ja kirjoituspäiväkirjan täyttämistä varten

- Mieti, mitä tekstejä olet lukenut ja/tai kirjoittanut päivän mittaan.
- Kirjoita ”L” niiden tekstien perään, joita olet lukenut.
- Kirjoita ”K” niiden tekstien perään, joita olet kirjoittanut.
- Jos haluat, voit lisäksi merkitä, kuinka kauan käytit aikaa kunkin tekstin lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Esimerkki:

	maanantai	tiistai	keskiviikko	torstai	perjantai
tekstiviestit					
reseptit, tuoteselosteet					

- Jos haluat kommentoida jotain lukemaasi tai kirjoittamaasi, tai sarakkeet käyvät pieneksi, voit kirjoittaa tämän sivun alaosaan. Sana on vapaa.

Liite 2

**Kyselylomake**Sukupuoli: Nainen  Mies 

Äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanasi viimeisimmässä todistuksessa: \_\_\_\_\_

Mihin suuntaat 9. luokan jälkeen?

Lukioon  Ammatilliseen oppilaitokseen  Kymppiluokalle Yhdistelmäopintoihin (lukio + ammattitutkinto)  Töihin En osaa sanoa  Jonnekin muualle, minne? \_\_\_\_\_

1. Uskotko, että ilmaisemalla itseäsi kirjallisesti tai suullisesti pystyt vaikuttamaan itsellesi tärkeisiin asioihin?

Kyllä  En osaa sanoa  En

2. Uskotko, että tuottamasi tekstin oikeakielisyydellä on vaikutusta tekstin uskottavuuteen?

Kyllä  En osaa sanoa  En

3. Mitä sana ”teksti” tuo mieleesi?

---



---

4. Minkälaisia tekstejä luet vapaa-ajallasi?

---



---

5. Entä minkälaisia kirjoitat?

---



---

6. Mitä harrastuksia sinulla on? \_\_\_\_\_

---



---

7. Minkälaisiin teksteihin törmäät harrastuksesi parissa?

---



---

8. Luetko tai kirjoitatko muulla kuin suomen kielellä? Millä kielellä?

---

9. Haluaisitko lukea tai kirjoittaa joitakin vapaa-aikaasi kuuluvia tekstejä myös koulussa?

Kyllä

En osaa sanoa

En

10. Jos vastasit edelliseen ”kyllä”, mitä tekstejä haluaisit käsitellä?

---

---

11. Miksi juuri niitä? \_\_\_\_\_

---

12. Mitä tai minkälaisia tekstejä uskot tarvitsevasi tulevissa opiskeluissasi?

---

13. Mikä on toiveammattisi? \_\_\_\_\_

---

14. Minkäláisten tekstien lukemista ja kirjoittamista mielestäsi kuuluu tulevaisuuden ammattisi hoitamiseen? \_\_\_\_\_

---

15. Minkäláiset tai mitkä tekstit ovat mielestäsi vaikeita ymmärtää? \_\_\_\_\_

---

16. Mistä luulet sen johtuvan? \_\_\_\_\_

---

17. Entä helppoja? Miksi? \_\_\_\_\_

---

18. Oletko koskaan kirjoittanut tekstiá, jolla olet pyrkinyt vaikuttamaan johonkin ihmiseen tai ihmisiin? Milloin ja miksi? \_\_\_\_\_

---

19. Minkä verran uskot lukevasi ja kirjoittavasi seuraavia tekstejä tavallisessa arkielämässäsi 10 vuoden kuluttua?

	vähintään 1 krt päivässä	väh. 1 krt viikossa	väh. 1 krt kuukaudessa	väh. 1 krt vuodessa	en ollenkaan
tekstiviestit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
reseptit, tuoteselosteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kirjeet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kaunokirjallisuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
uutisartikkelit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mielipidekirjoitukset, vastineet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kulttuurisivut, arvostelut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
työpaikka- ym. ilmoitukset ja mainokset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sarjakuvat ja tv-ohjelmatiedot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aikakaus- ja harrastus- lehdet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pöytäkirjat ja muistiot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sopimukset ja muut viralliset asiakirjat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
käyttö- ja toiminta- ohjeet ja tiedotteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
käsikirjat, hakuteokset opinto-oppaat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diagrammit, graafit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tv-tekstit, www-chat, sähköposti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
muut verkkotekstit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oppimateriaalit, läksyt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Mitä alla olevista teksteistä uskot tarvitsevasi ammatissasi?

- |                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| kirjeet                 | <input type="checkbox"/> |
| sähköposti              | <input type="checkbox"/> |
| pöytäkirjat, muistiot   | <input type="checkbox"/> |
| sopimukset              | <input type="checkbox"/> |
| raportit, artikkelit    | <input type="checkbox"/> |
| käsikirjat, hakuteokset | <input type="checkbox"/> |
| ohjeet, selosteet       | <input type="checkbox"/> |
| diagrammit, graafit     | <input type="checkbox"/> |
| laskut, budjetit        | <input type="checkbox"/> |
| vieraskieliset tekstit  | <input type="checkbox"/> |

21. Uskotko, että lukutaitosi riittää arki- ja työelämässä tarvitsemiesi tekstien lukemiseen ja ymmärtämiseen? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22. Entä kirjoitustaitosi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

23. Mitä kysymyksissä 19 ja 20 mainituista teksteistä on käsitelty äidinkielen tunneilla?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24. Oletko mielestäsi saanut koulussa riittävästi opetusta näiden tekstien lukemiseen ja kirjoittamiseen? Kyllä  En osaa sanoa  En

25. Haluaisitko opiskella näiden tekstien kirjoittamista ja lukemista koulussa vielä 9. luokan aikana? Kyllä  En osaa sanoa  En

26. Jos saisit suunnitella yhden uuden äidinkielen ja kirjallisuuden kurssin, mikä sen pääsisältö olisi? \_\_\_\_\_

Kiitos vastauksistasi! ☺