

**Lukutaidon kehittäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa
äidinkielenopettajien ja ammattikoulusta valmistuneiden
näkökulmasta**

Maisterintutkielma

Hanna Leskinen

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskunnallinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Leskinen Hanna Maria	
Työn nimi – Title Lukutaidon kehittäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa äidinkielenopettajien ja ammattikoulusta valmistuneiden näkökulmasta	
Oppiaine – Subject suomen kieli	Työn laji – Level maisterintutkielma
Aika – Month and year toukokuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 104 sivua + 2 liitettä
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Maisterintutkielmassani kartoitettiin ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopettajien ja ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuneiden käsityksiä lukutaidosta ja sen kehittamisestä. Vaikka pääpaino oli ammatillisessa äidinkielenopetuksessa, valmistuneet valottivat myös lukutaitoa työelämässä. Suomalaisnuorten lukutaito on ollut koulutuskeskustelujen kärkiaiheita jo vuosia, mutta se on keskittynyt lähinnä PISA-tutkimuksiin ja peruskouluikäisten nuorten lukutaitoon, samoin kuin lukutaidon kehityshankkeetkin. Ammattikoulussa opiskelevien tai jo työelämässä olevien lukutaitoa ei ole juurikaan tutkittu eikä aikuisten heikoista perustaidoista puhuta siinä määrin kuin lasten ja nuorten lukutaidosta.</p> <p>Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselyllä. Ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopettajille oli oma kyselynsä ja ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuneille omansa. Kyselyyn vastasi 19 äidinkielenopettajaa ja 26 valmistunutta. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Teoreettisena viitekehystenä toimi sosiokulttuurinen tekstitaitokäsitys, jonka mukaan tekstitaidot ovat tilannesidonnaisia ja yhteisöllisiä. Tutkimus keskittyi ammatillisen peruskoulutuksen lukutaidon tavoitteisiin, niiden saavuttamiseen, opetuksen haasteisiin ja valmistuneiden lukutaitokäsityksiin.</p> <p>Opettajien asettamat keskeiset tavoitteet opiskelijoiden lukutaidolle olivat sekä lukutaidon osa-alueisiin että tilanteeseen lukutaitoon liittyviä tavoitteita. Lukutaidon osa-alueisiin liittyvät tavoitteet olivat perustason taitoja: opiskelijoiden odotettiin hallitsevan mekaaninen lukutaito, luetun ymmärtäminen, medialukutaito sekä tiedonhaku. Nämä tavoitteet vastasivat tutkinnon perusteissa asetettuja lukutaidon tavoitteita. Tilanteeseen lukemiseen liittyvät tavoitteet painottuivat lukemiseen työssä. Opettajien mukaan opiskelijat saavuttivat lukutaidon tavoitteet vaihtelevasti. Vaihtelun syyt olivat yksilökohtaisia: opiskelijoiden motivaatio, erityistarpeet ja puutteelliset pohjataidot aiheuttivat vaihtelua opiskelijoiden taidoissa. Valmistuneet mainitsivat äidinkielenopetuksen suurimmaksi haasteeksi alakohtaisuuden ja tulevan ammatin huomioimisen, opettajat resurssit ja etenkin ajan puutteen. Molempien näkökulmasta haastavimpana nähtiin lukemiseen sitoutuminen. Valmistuneiden käsitykset lukutaidostaan painottuivat työelämän kontekstiin, ja erityisesti erilaisiin tekstilajeihin ja -tapahtumiin.</p> <p>Jatkotutkimusmahdollisuuksia ammatillisella puolella on runsaasti. Työnantajien ja ammatillisten opettajien lukutaitokäsitysten tutkiminen valaisisi tekstitaitoja työelämässä ja ammatillisessa opetuksessa.</p>	
Asiasanat – Keywords lukutaito, lukeminen, ammatillinen koulutus, tekstitaito, työelämä, äidinkieli	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
1.1 Lukutaito avaintaitona aikuisten elämässä	1
1.2 Aiempaa tutkimusta	3
1.2.1 PISA-ohjelma nuorille	3
1.2.2 PIAAC 2012 -tutkimus aikuisille	4
1.2.3 Muuta aiempaa tutkimusta	7
1.3 Ammatillinen peruskoulutus	9
1.3.1 Ammatillisesta peruskoulutuksesta	9
1.3.2 Lukutaidon tavoitteet ja arviointi tutkinnon perusteissa	13
2 TEKSTITAITOT SOSIAALISESTI RAKENTUNEINA KÄYTÄNTEINÄ	17
2.1 Yksilön taidosta kohti sosiaalista taitokäsitystä	17
2.2 Sosiokulttuurinen tekstitaitokäsitys	20
2.2.1 Tekstit ja tekstitaidot sosiaalisessa kontekstissa	20
2.2.2 Tekstikäytännöt	24
2.2.3 Osallisuus ja tekstitaitojen kehittyminen	27
3 MENETELMÄT	30
3.1 Aineisto	30
3.2 Tutkimuksen hermeneuttinen kehys	33
3.3 Käsitysten tutkimus	34
3.4 Aineiston analyysimenetelmä	36
4 LUKUTAITO AMMATILLISESSA PERUSKOULUTUKSESSA JA TYÖELÄMÄSSÄ	38
4.1 Äidinkielen opettajien käsityksiä opiskelijoiden ja valmistuneiden lukutaidosta	38
4.1.1 Lukutaidon keskeiset tavoitteet	38
4.1.2 Kuinka hyvin valmistuneet saavuttavat äidinkielen tavoitteet?	49

4.2 Haasteet ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen opetuksessa	54
4.2.1 Valmistuneiden mainitsemat haasteet ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen opetuksessa	54
4.2.2 Opettajien mainitsemat haasteet ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopetuksessa	57
4.2.3 Sekä valmistuneiden että opettajien mainitsemat haasteet ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopetuksessa	65
4.3 Ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuneiden käsitys omasta lukutaidostaan eri tekstitalanteissa	68
5 POHDINTA	85
5.1 Tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset	85
5.2 Jatkotutkimusideoita	93
5.3 Tutkimuksen arviointi	94
LÄHTEET	
LIITTEET	

1 JOHDANTO

1.1 Lukutaito avaintaitona aikuisten elämässä

Lukutaito ja sen taso Suomessa nousee PISA-tutkimusten takia säännöllisesti julkiseen keskusteluun. Suomalaisnuorten erinomaisesta mutta heikkenevästä lukutaidosta muotoillaan valtava määrä artikkeleita ja uutisia, mutta keskustelu on hyvin yksipuolista ja tulosperustaista. Heikkeneville tuloksille etsitäänkin syytä välillä itse tutkimuksesta, koululaitoksesta, opettajista tai vanhemmista. Lukutaitokeskustelu mediassa keskittyy hyvin vahvasti PISA-tulosten ja niiden yhteiskunnallisten vaikutusten ympärille. Lukutaidon tason vaikutus elämään on kuitenkin merkittävin ensiksi aina yksilölle. Yhteiskuntakin kärsii siitä, ettei yksilö suoriudu velvollisuuksistaan vaaditulla tavalla, mutta yksilöön hänen heikko lukutaitonsa vaikuttaa ensimmäisenä ja purevimmin. Lukutaito on hyvin perustavanlaatuinen taito, joten ilman sitä on vaikea selvittää jokseenkin tekstipohjaisessa yhteiskunnassamme. Lukeminen ei tulevaisuudessa ainakaan tule vähenemään, vaikka sen kohteet ja toimintaympäristöt muuttuvat jopa radikaalisti digitalisaation myötä (Gee & Hayes 2011: 21). Vuorovaikutus tekstien kanssa tulee kasvamaan, koska uusia media- ja viestintäteknologioita otetaan käyttöön jatkuvasti. Verkko ohjaa lukemista silmäilyn suuntaan, joten pitkien tekstien lukemisen taito saattaa heikentyä. (Herkman & Vainikka 2012: 144.)

PISA-ohjelma sekä aikuisten taitoihin kohdistunut PIAAC-tutkimus ovat osoittaneet suomalaisten olevan erinomaisia lukijoita. Lukutaidon taso Suomessa on kuitenkin heikentynyt ja heikkojen ja erinomaisten lukijoiden taitotasoero kasvanut. Lisäksi tyttöjen ja poikien lukutaidon tasossa on noin lukuvuoden opintoja vastaava pistemääräero. (Arffman & Nissinen 2015: 29; Malin; Sulkunen & Laine 2013: 18.) Miksi heikkenevä lukutaito on sitten niin huolestuttavaa, jos tulokset edelleen ovat keskimäärin erinomaisia? Heikko lukutaito on eriarvoistava tekijä. Sillä on yhteys kohonneeseen syrjäytymisriskiin, ja motivaation ohella heikko lukutaito on suurin syy opintojen keskeyttämiseen toisella asteella eli ammatillisessa peruskoulutuksessa tai lukiossa. (Sulkunen & Nissinen 2012: 47.) Lukutaidon taso heijastelee myös myöhempää pärjäämistä elämässä, esimerkiksi työntekijänä ja yhteiskunnan jäsenenä (Musset 2015: 14).

Lukutaidon kehittämiseen on pikkuhiljaa herätty muun muassa edellä mainittujen PISA-tutkimuksien tulosten myötä. Nuorten kiinnostus lukemiseen on laskussa, ja erityisesti poikien lukutaito huolestaa. Viime vuosina on käynnistetty erilaisia hankkeita, joilla yritetään vaikuttaa erityisesti suomalaisten nuorten lukutaitoon. Tällaisia erilaisia kehittämishankkeita ovat kansallisen lukutaitofoorumin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017) lisäksi Lukuinto-ohjelma (Ikonen & Kurttila-Matero 2014), Lukuviikko-tapahtuma (Lukuviikko 2018), Suuri lukuseikkailu-hanke (Suuri lukuseikkailu 2017), Lue lapselle -hanke (Lue lapselle 2018), Suomen uusi lukutaito -hanke (Tarvainen 2016), Perustaidot haltuun -hanke (Perustaidot haltuun 2018), Lukuklaani-hanke (ks. Lukuklaani 2018) ja erityisesti ammattikouluihin suunnattu Sanat haltuun -hanke (Villa 2016). Mainittujen hankkeiden tarkoituksena on saada ensisijaisesti lapset ja nuoret kiinnostumaan lukemisesta. Aikuisille kantasuomalaisille heikoille lukijoille suunnattuja projekteja ei Suomessa tällä hetkellä ole – Perustaidot haltuun -hanke on suunnattu maahanmuuttajien perustaitojen kehittämiseen ja heidän ohjaajiensa ja opettajiensa osaamisen kehittämiseen. Sanat haltuun -hanke on ainoa toiselle asteelle suunnattu projekti. Sen tarkoituksena oli saada tekniikan alaa opiskelevat miehet kiinnostumaan lukemisesta. Keskiössä olivat työpajat, joiden aiheena olivat rap-lyriikat tai medialukutaito. (Villa 2016: 3, 5.)

Lukutaito ja lukeminen alkoi kiinnostaa minua kandidaatintyötä tehdessäni. Kandidaatintyöni kontekstina toimi tosin lukiokoulutus. Maisterintutkielmani aiheeksi halusin valita lukemisen ammatillisessa peruskoulutuksessa opetusharjoittelussa heränneen ammatilliseen koulutukseen kohdistuvan kiinnostuksen takia. Lyhyt harjoittelu lähihoitajien parissa herätti kysymyksiä siitä, millaisia tekstitaitoja ammattikoulussa opiskeleva ja sieltä valmistuva oppii ja tarvitsee. Aiheen tutkimuksen tarpeellisuuden osoittaa myös se, että ammatillinen koulutus on pitkään ollut sivuroolissa opettajankoulutuksessa sekä alan tutkimuksessa, kun fokus on ollut perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kuten edellä esitelty hankkeet osoittavat, aikuisten heikkojen lukijoiden tekstitaitoja ei nähdä tällä hetkellä lukutaidon hankkeiden näkökulmasta tarpeellisena tai kiinnostavana kehittämiskohteena. Työelämässä olevien tekstitaitoja on tarkasteltu maahanmuuttajien osalta, mutta äidinkielisten taidoista ei ole juurikaan tietoa.

Maisterintutkielmassani aineisto koostuu sekä ammattikoulusta valmistuneiden että ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopettajien käsityksistä lukemisesta ja lukutaidosta. Valmistuneet välittävät sekä opiskelijan että valmistuneen, jo työelämässä työskentelevän, näkökulmaa. Valmistuneet antavat myös näkökulmaa siihen, miten ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopetus vastaa työelämän tarpeisiin. Opettajien näkökulma kiinnostaa luku-

taidon kehittämisen kannalta. Kahden kohderyhmän avulla tutkielmaan on saatu hieman vertailevaa näkökulmaa. Maisterintutkielmani lähtökohtana ovat seuraavat tutkimuskysymykset:

- 1) Millainen käsitys ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopettajilla on opiskelijoiden sekä valmistuneiden lukutaidosta?
 - a) Mitkä ovat opettajien mukaan keskeisiä lukutaitoa koskevia tavoitteita ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen opetuksessa?
 - b) Kuinka hyvin ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuneet saavuttavat nämä tavoitteet?
- 2) Millaisia haasteita ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen opetuksessa on opettajien ja valmistuneiden mukaan?
- 3) Millainen käsitys ammatillisesta koulutuksesta valmistuneilla on omasta lukutaidostaan eri tekstitilanteissa?

Tutkimukseni sijoittuu laadullisen tutkimuksen kentälle. Aineisto on kerätty sähköisellä kyselyllä, ja aineiston analysoinnissa käytetään sisällönanalyysia. Seuraavassa alaluvussa esittelen aiempaa tutkimusta. Teoreettinen viitekehys on esitelty luvussa 2. Kolmannessa luvussa tutustutaan aineistoon ja metodeihin. Neljännessä luvussa esittelen analyysini tulokset ja viidennessä luvussa, eli päätännössä, tuloksia pohditaan laajemmassa mittakaavassa.

1.2 Aiempaa tutkimusta

1.2.1 PISA-ohjelma nuorille

Tässä alaluvussa esittelen lyhyesti PISA-ohjelmaa keskittyen lukutaitoon, joka on PISA:ssa tutkimukseni kannalta huomionarvoisinta. Se antaa kuvaa siitä, millaista 15-vuotiaiden lukutaito on, kun he siirtyvät toisen asteen opintoihin. PISA-ohjelma luo siten omalle tutkimukselleni kontekstia, koska se tutkii sitä lähtötasoa, jolta nuorten taidot ammattikoulussa jatkavat kehittymistään.

PISA-tutkimusohjelma (*Programme for International Student Assessment*) tutkii 15-vuotiaita nuoria ja heidän osaamistaan siinä vaiheessa, kun oppilaat ovat pääsääntöisesti viimeistä vuottaan perusopetuksessa. OECD-maiden yhteisenä tutkimusohjelmuna se tuottaa kansainvälisesti vertailtavaa tietoa osallistujamaiden koulutuksen tasosta ja tavoitteista. PISA-tutkimuksien (toteutettu vuosina 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018) tarkastelun koh-

teena ovat kolme nuorten tulevaisuuden kannalta keskeistä taitoa: matematiikka, lukutaito sekä luonnontieteiden osaaminen. Vuorovuosin keskitytään tarkemmin yhteen taitoon – lukutaito on ollut päätutkimuksen aiheena vuosina 2000 ja 2009 ja kuluvana vuonna 2018. Ohjelman tarkoituksena on kartoittaa sitä, kuinka nuoret hallitsevat tulevaisuuden yhteiskunnan, työelämän kehityksen ja laadukkaan elämän kannalta keskeisiä tietoja ja taitoja. (OECD 2016: 25–32.) PISA-ohjelmassa testataan nuorten taitoja arkipäiväisissä tilanteissa, ei opetussuunnitelman sisällön mukaisesti (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vettenranta 2013: 10, 12). Näin ollen PISA-ohjelman lukutaitokäsitys on funktionaalinen, koska lukemisella on käytännöllinen päämäärä (Kauppinen 2010: 133, 135).

Suomi on ollut koko PISA-ohjelman ajan lukutaidon huippumaa. Vaikka Suomi edelleen viimeisimmässä PISA-tutkimuksessa (2015) pysyttelee lukutaidon kärkijoukossa, ovat tulokset heikentyneet vuoden 2009 tutkimuskierroksesta lähtien. Suomi itse asiassa pitääkin eniten heikenneiden maiden listalla lukutaidon osalta viidettä sijaa. Lukutaidon tason suunta on siis ollut vuodesta 2009 koko ajan laskeva. Suomen tulos on siitä huolimatta kansainvälisesti verrattuna ollut koko ajan erinomainen, joten Suomea voidaan edelleen kutsua lukutaidon kärkimaaksi. Heikkojen ja hyvien lukijoiden osaamiserot jatkavat kuitenkin kasvamistaan. Sukupuolten välilläkin on suuri taitotasero, vaikka se on kaventunut vuoden 2015 tutkimuskerralla. Lukutaidon tason kehitys on ollut vuodesta 2009 vuoteen 2015 kielteistä: huippulukijoita on vähemmän, heikkoja lukijoita enemmän. (Vettenranta, Välijärvi, Ahonen, Hautamäki, Hiltunen, Leino, Lähteinen, Nissinen, Nissinen, Puhakka, Rautapuro & Vainikainen 2016: 37–38, 49; Arffman & Nissinen 2015: 29–31.) Heikko lukutaito vaikeuttaa muun muassa työllistymistä ja lisää syrjäytymisriskiä. Lukutaidon eriytymistä pidetään yhtenä keskeisenä haasteena julkisessa keskustelussa ja muun muassa monissa lukutaitohankkeissa (Vettenranta ym. 2016: 93–96; Villa 2016: 10). Työelämässä ja toisella asteella olevien lukutaitoa käsitellään seuraavaksi, kun tarkastelun kohteena on PIAAC 2012 -tutkimus.

1.2.2 PIAAC 2012 -tutkimus aikuisille

PIAAC 2012 -aikuistutkimus (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies, myös Survey of Adult Skills*) on yksi ainoista lukutaitoon keskittyneistä kansainvälisistä tutkimuksista, jonka keskiössä ovat aikuisten taidot. Se kartoittaa 16–65-vuotiaiden (vrt. PISA-tutkimus) kolmea tiedon käsittelyn ja hallinnan avaintaitoa: lukutaitoa, numerotaitoa ja tietotekniikkaa soveltavaa ongelmanratkaisutaitoa. (Malin, Sulkunen & Laine 2013: 4.) Nämä

tiedon käsittelyn ja hallinnan taidot ovat työ- ja arkielämän perustaitoja ja edellytys elinikäiselle oppimiselle sekä yhteiskuntaan osallistumiselle ja pärjäämiselle arkielämässä. Siksi on niin tärkeää, että näitä taitoja ylläpidetään mutta myös kehitetään. PIAAC 2012 -tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, ovatko aikuisten perustaidot sellaisella tasolla, että yksilö pystyy niiden avulla vastaamaan nopeisiin ja yllättäviinkin muutoksiin työelämässä. Hankkeessa selvitettiin myös sitä, miten työntekijä käyttää perustaitojaan ja vastaavatko ne työelämän vaatimuksia. (Mts. 8–9.) Samoin kuin PISA-ohjelmassa, myös PIAAC 2012 -tutkimuksessa teksti-taitokäsitys on funktionaalinen, ja keskittyy siis vastaajien arkipäivän taitoihin. Seuraavaksi keskityn oman tutkimukseni kannalta olennaisimpaan PIAAC 2012 -tutkimuksen osaan eli lukutaitoon.

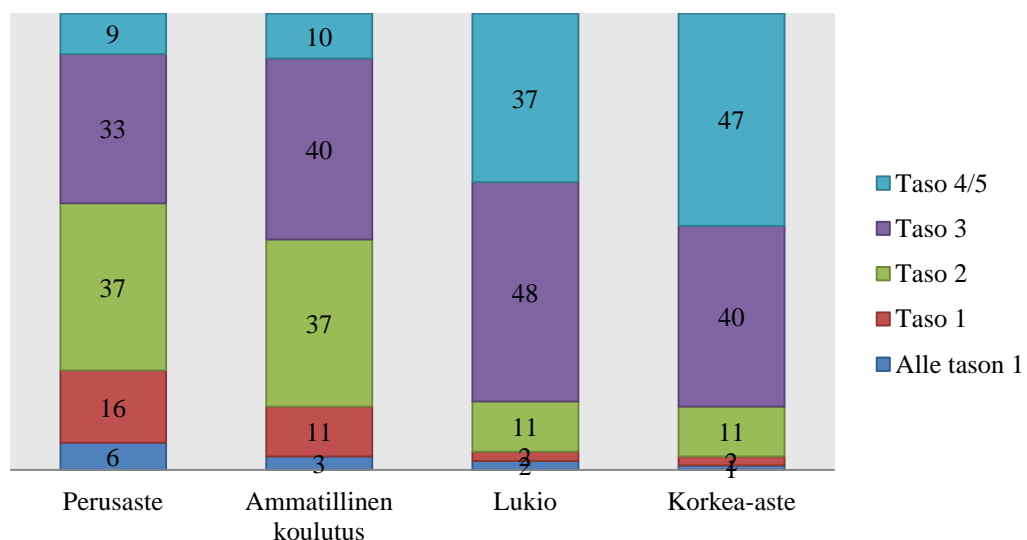
Suomalaisten aikuisten lukutaito on PIAAC 2012 -tutkimuksen mukaan kansainvälisesti vertailtuna erinomainen: Suomi on lukutaidon pistemäärien keskiarvon mukaan toisena Japanin jälkeen. Vaikka Suomen lukutaidon keskiarvo on huipputasoa, on suorituspistemäärien keskihajonta osallistujamaiden suurin. Tämä tarkoittaa sitä, että Suomessa on sekä todella hyviä että todella heikkoja lukijoita. (Malin, Sulkunen & Laine 2013: 18.) Sama tulos on ilmennyt PISA-tutkimuksissa, tosin nuorten lukutaidon osalta (ks. luku 1.1.1) (Vettenranta ym. 2016: 37). PIAAC 2012 -tutkimuksessa aikuiset on sijoitettu viidelle lukutaidon suoritustasolle (Malin, Sulkunen & Laine 2013: 18). Lukutaidon tasolle 3-5 sijoittuvat aikuiset ovat hyviä lukijoita. Suomessa tälle tasolle sijoittuu 63 % väestöstä. Valtaosa suomalaisista ovat siis hyviä lukijoita, ja heikkoja lukijoita on vähemmän kuin OECD-maissa keskimäärin. Sen sijaan alimmalle suoritustasolle, ns. riskiryhmään, eli tasolle 1 ja sen alle, sijoittuu 11 % väestöstä. Se tarkoittaa Suomessa 370 000 heikolla lukutaidolla selviytyvää 16–65-vuotiasta aikuista. (Malin, Sulkunen & Laine 2013: 20.) Vertailun vuoksi lukutaidon huippuryhmään kuuluu noin 22 % prosenttia aikuisväestöstä. Huippuryhmän ja riskiryhmän ero (142 pistettä) vastaa laskennallisesti noin 20 vuoden koulutusta. (Mts. 78.)

Positiivista kuitenkin on se, että PIAAC 2012 -tutkimuksen mukaan suomalaisten lukutaito vastaa heidän työnsä vaatimuksia. Työssäkäyvät pärjäävät siis yleensä lukutaidollaan ainakin työpaikallaan. Lukutaidon *vajaakäyttöä* (henkilön koulutustaso oli korkeampi kuin työssä vaadittu taso) ja *osaamisvajetta* (henkilön koulutustaso oli matalampi kuin työssä vaadittu taso) oli vain hieman yli kymmenesosalla, mikä on vähäisempää kuin OECD-maissa keskimäärin. (Malin, Sulkunen & Laine 2013: 75.)

Lukutaidon hallinnalla on yhteyttä ikään: parhaiten tutkimuksessa menestyivät ikäryhmä 20–34-vuotiaat, joista 80 % on hyviä lukijoita. Tätä vanhempien tulokset heikkenivät tasaaisesti. (Malin, Sulkunen & Laine 2013: 30–31.) Vahvin lukutaito on siis jo työelämään siir-

tyneillä aikuisilla, jotka ovat työuransa alussa. Tutkimus on kuitenkin vain poikkileikkaus taitojen jakaantumisesta tutkimushetkellä, eikä kerro yksilön taitojen heikkenemisestä iän myötä. Osaamisen taustalta löytyy muitakin tekijöitä, kuten koulutus ja työelämäkokemukset. Lisäksi tulee ottaa huomioon, että heikoiten menestyneet iäkkäimpien suomalaisten osaaminen on silti suunnilleen OECD-maiden keskitasoa. Sukupuoli ei luo suurta eroa PIAAC 2012 -tutkimuksessa lukutaidon osalta, toisin kuin PISA-tutkimuksissa (vrt. Vettenranta ym. 2016: 49). Erot ovat saattaneet johtua siitä, että PISA-testit on tehty koulukontekstissa ja taitoerot ovat tasoittuneet nuorten aikuistuesssa. Ero näyttää nimittäin lähes katoavan. (Malin, Sulkunen & Laine 2013: 35–37.)

Oman tutkimukseni kannalta keskeisin taustatekijä on kuitenkin koulutustaso. Sillä oli merkittävä vaikutus kaikkiin kolmeen PIAAC 2012 -tutkimuksessa tutkittaviin perustaitoihin. Peruskoulun suorittaneista 22 % ja ammatillisen koulutuksen suorittaneista 14 % sijoittui PIAAC 2012 -tutkimuksessa tasolle 1 tai sen alle, eli heidät voi luokitella ns. heikoiksi lukijoiksi (ks. määritelmät ylempänä). Vastaavasti lukiolaisista vain 5 % voi luokitella heikoiksi lukijoiksi. Erinomaisia lukijoita, eli tasoille 4 ja 5 sijoittuvia, oli lukiolaisten joukossa 37 %, ammatillisen koulutuksen käyneistä puolestaan vain 10 % sijoittui tälle tasolle. Paremman kuvan eri koulutusmuotojen prosentuaalisista eroista saa seuraavasta kuviosta (kuvio 1). Koulutusryhmittäin jaottelu ei kerro koulutuksen nykyisestä tilanteesta juuri mitään, koska jaotellussa on mukana kaikenikäiset aikuiset. (Malin, Sulkunen & Laine 2013: 38–39.)



Kuvio 1. Lukutaidon ja koulutustason yhteys PIAAC 2012-tutkimuksessa.

PIAAC 2012 -tuloksissa on kaksi ammatilliseen koulutukseen liittyvää huomionarvoista seikkaa: 1) ammattikoulusta valmistuneiden ja peruskoulun käyneiden alle tason 3 sijoittuneiden

osuudet eroavat toisistaan vain vähän ja 2) lukiolaisten tulokset ovat lähes samalla tasolla kuin korkea-asteen käyneiden tulokset. Ammattikoulusta ja peruskoulusta valmistuneiden lukutaidossa ei ole tilastollisesti merkittävää eroa, vaikka ikä ja koulutukseen liittyvät muuttujat, esimerkiksi valmistumisaika ja lisäkoulutus, otettiin huomioon. Peruskoulutuksen merkitys on siis keskeistä lukutaidon kehittymisessä. (Sulkunen & Malin 2017: 13–15.) Lukion käyneiden taitotasoa selittää heidän ikänsä: lukion käyneiden ryhmä on tutkimuksen nuorin ja 40 % heistä on opiskelijoita: opiskelusta ei siis ole kovin pitkä aika. Aktiivinen opiskelu myös kehittää ja ylläpitää juuri sellaisia taitoja, joita tässä tutkimuksessa testattiin. Ammattikoulun käyneiden 16–29-vuotiaiden lukutaito on kuitenkin kansainvälisesti vertailtuna erinomainen. (Malin, Sulkunen & Laine 2013: 40.)

1.2.3 Muuta aiempaa tutkimusta

Edellä esittelin kansainvälisiä lukutaitotutkimuksia ja niiden tuloksia. Seuraavaksi pureudutaan tarkemmin muuhun aiempaan tutkimukseen. Äidinkielenopetusta on tutkittu paljon peruskoulun kontekstissa, ja tutkimusta on tehty jonkin verran myös lukiokoulutuksesta, mutta aiempaa tutkimusta juuri ammatillisesta koulutuksesta on hyvin vähän. Näin siitä huolimatta, että Tilastokeskuksen mukaan esimerkiksi vuonna 2014 peruskoulusta suoraan ammatillisiin opintoihin suuntautui 42,1 % nuorista, ja prosentuaalinen määrä on pysytellyt 40 % tuntumassa jo kymmenisen vuotta (Tilastokeskus 2014).

Peruskoulun kontekstissa lukutaitoa on tutkittu opetussuunnitelmien (Kauppinen 2010), oppikirjojen (Mononen 2011), tekstitaitojen (Hankala 2011; Paukkunen 2011), oppimisvaikeuksien (Niemelä 2009; Salokangas 2012) ja muun muassa motivaation ja minäkäsityksen kautta (Lahtinen 2008). Lukiossa äidinkielen tutkimus on keskittynyt enemmän kirjoittamiseen (Kokkonen 2005; Ranta 2007; Husso 2012; Valtonen 2012; Osanen 2014), joka näyttäytyy ainakin näennäisesti lukemista tärkeämpänä lukion piilo-opetussuunnitelman, ylioppilaskokeiden, takia. Lukion kontekstissa lukutaitoa on tutkittu muun muassa erilaisten lukutaitojen, kuten medialukutaidon (Sorjonen 2007), verkkolukutaidon (Kiili 2012) ja kriittisen lukutaidon (Kaakko 2013) näkökulmasta. Oppijoiden käsityksiä ja kokemuksia äidinkielestä on tutkittu, mutta tutkimukset ovat suuntautuneet peruskouluun (Mäyry 2005; Korhonen 2006; Salokangas 2012). Opettajien käsityksiä lukutaidosta ovat tutkineet peruskoulun kontekstissa esimerkiksi Löfman (2016) ja Kilpelä (2012). Seuraavaksi esittelen muutamia tärkeimpiä ammatillisen peruskoulutuksen ja lukutaidon yhdistäviä tutkimuksia.

Päivi Saartoala (2009) tutki maisterintutkielmassaan ammattiopiston äidinkielenopettajien ja opiskelijoiden kokemuksia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista. Tutkimuksen mukaan opettajien tavat tukea nuoria eivät ole kovin systemaattisia, mutta opiskelijat kokivat kuitenkin saavansa tarpeeksi tukea, eivätkä he kokeneet lukemisen ongelmien vaikuttavan heidän vapaa-aikaansa tai tulevaan työelämään. Saartoalan tutkimuksessa tutkittiin lukutaitoa kahdesta näkökulmasta, aivan kuten omassa tutkielmassanikin. Saartoalan tutkimuksen keskiössä ovat kuitenkin lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet, kun tämä tutkimus keskittyy nimenomaan lukutaitoon ammatillisessa peruskoulutuksessa.

Saija Hannula toteutti pro gradu -työnsä (2011) tapaustutkimuksena ammatillisessa peruskoulutuksessa: hän tutki liiketalouden ja logistiikan alan opiskelijoiden tekstitaitoja. Hannulan työssä opettajat saivat haastattelujen kautta äänensä kuuluville. Tutkimus näyttää kokonaisvaltaisen kuvan opiskelijoiden tekstitaidoista, koska tutkimuksen kohteena oli sekä lukeminen että kirjoittaminen. Tutkimuksessa haastateltiin vain opettajia, joten tutkimus ei valota opiskelijoiden käsityksiä omista tekstitaidoistaan, toisin kuin oma tutkimukseni.

Petri Vanninen (2012) on tutkinut väitöskirjassaan lukemista, lukemisvaikeutta ja sen kuntoutusta aivojen tasapainomallin mukaan ammattikoulun kontekstissa. Vanninen pureutuu ammattikoululaisten lukutaitoon lukemisvaikeuksien kautta, mutta keskittyi kvantitatiivisessa tutkimuksessaan vain hyvin pieneen ryhmään dysleksiaa sairastavia nuoria. Tutkimus keskittyi lukutaidon osalta vain lukivaikeuksiin.

Taru Yli-Kiikka on tutkinut pro gradussaan (2014) maatalousoppilaitoksen opiskelijoiden käsityksiä ammattikoulun äidinkielestä. Yli-Kiikka tutki opiskelijoiden käsitysten lisäksi sitä, miten tärkeänä äidinkieltä pidetään tulevaa ammattia ajatellen sekä millaisiksi opiskelijat kokevat taitonsa äidinkielen eri osa-alueilla. Tutkimus ei kartoittanut kuitenkaan opettajien käsityksiä niin kuin oma tutkimukseni.

Maisterintutkielmani näkökulma lukutaidon kehittämiseen on monitahoinen verrattuna muuhun edellä mainittuun tutkimukseen: aineisto koostuu sekä valmistuneiden että äidinkielenopettajien vastauksista, joten näkökulmaa työelämään sekä ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopetukseen tulee kahdenlaiselta vastaajaryhmältä. Tutkimuksen luonne on kahden vastaajaryhmän takia vertaileva, vaikka kummallekin vastaajaryhmälle on laadittu oma tutkimuskysymyksensä (ks. luku 1.1).

Ammatillisen peruskoulutuksen viitekehyksessä on tutkittu lähinnä ammatillisten opettajien käsityksiä. Yhteisten aineiden, kuten äidinkielen, opettajien käsityksistä on hyvin vähän tietoa. Ammatillisen koulutuksen opettajia ei ole tutkittu myöskään äidinkielenopetuksen kon-

tekstissa. He ovat näkymätön ryhmä niin ammatillisen opetuksen kuin äidinkielen opetukseen keskittyvissä tutkimuksissa. Oma tutkimukseni täyttää tätä tutkimusaukkoa.

Oma tutkimukseni keskittyy lukutaitoon, vaikka analyysissa välillä viitataan tekstitaitoihin laajemminkin. Tämän rajauksen pyrkimys on hallita aineistoa ja siten analyysia niin, että aineistoa pystytään analysoimaan yksityiskohtaisemmin. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan ammatillista peruskoulutusta erityisesti lukutaidon näkökulmasta.

1.3 Ammatillinen peruskoulutus

1.3.1 Ammatillisesta peruskoulutuksesta

Suomalaisen opintie alkaa peruskoulusta. Yhdeksänvuotisen peruskoulun jälkeen suomalainen nuori yleensä hakeutuu toisen asteen koulutukseen, eli ammatilliseen peruskoulutukseen tai lukiokoulutukseen, joka kestää keskimäärin kolme vuotta. Toisen asteen koulutuksen suoritettuaan opiskelija voi jatkaa opiskelua ammattikorkeakouluissa tai yliopistoissa. Äidinkielen opetuksen ja siten myös lukutaidon kehittämisen ammattikoulussa on tähdättävä siis sekä työelämä- että jatko-opintokelpoisuuteen. Toisella asteella opiskelua voi myös jatkaa, eli hakeutua esimerkiksi lukion jälkeen ammatilliseen koulutukseen. Peruskoulun jälkeen voi suuntautua myös ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavaan tai valmistavaan koulutukseen, jonka tarkoituksena on edistää opiskelijoiden hakeutumista ammatillisiin opintoihin ja lisätä heidän opiskeluvalmiuksiaan. (Takala & Tarkoma 2014: 8.)

Ammatillisen äidinkielen tavoite on kehittää opiskelijan äidinkielen taitoja niin, että hän pärjää sekä työelämässä että omassa arjessaan. Painopiste on ammatillisessa viestinnässä, mutta ammatillinen äidinkieli kehittää sekä yleis- että ammattisivistystä. (Takala & Tarkoma 2014: 5). Ammatillisessa koulutuksessa tekstitaidot nähdään holistisesti: opiskelija oppii kielen avulla, mutta samalla myös kielestä. Äidinkielen keinotekoinen erottaminen muista sisällöistä on siis turhaa. Ammatillisten tekstien tulisi liittyä oikeisiin kielenkäyttötilanteisiin. (Takala & Tarkoma 2014: 37.) Ammatilliseen tutkintoon liittyy vahvasti työssäoppiminen eli osa tutkintoa suoritetaan harjoittelemalla tulevaa ammattia työelämässä. Toinen tärkeä osa ammatillista perustutkintoa on opinnäytetyö, joka on usein aiheeltaan työelämälähtöinen. Sen avulla opiskelija osoittaa omaa ammattitaitoaan. (Takala & Tarkoma 2014: 83.)

Työssäoppimiseen kuuluu ammattiosaamisen näyttöjä, jotka ovat kriteeriperusteisia, arvioitavia suorituksia, joissa opiskelija joutuu hyödyntämään myös yhteisissä opinnoissa op-

pimiaan taitoja ja tietoja. Lisäksi ammattiosaamisen näytöistä tehdään kirjalliset raportit, joita tehdessään opiskelija käyttää äidinkielen tietojaan ja taitojaan. Yhteiset opinnot, kuten äidinkieli, integroituvat näin ammatillisiin opintoihin. (Takala & Tarkoma 2014: 10.)

Ammatillinen perustutkinto on nykyisessä tutkinnon perusteissa laajuudeltaan 180 osaamispistettä (Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteet 2015, jatkossa APTP2015), edellisissä opetussuunnitelmissa se on ollut 120 opintoviikkoa (Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteet 2010 ja 2001, jatkossa APTP2010 ja APTP2001). Valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta jokainen koulu laatii oman yksityiskohtaisemman opintosuunnitelmansa (Takala & Tarkoma 2014: 28). Jatkossa viitataan ammatillisiin opetussuunnitelmiin lyhenteellä ja vuosiluvulla (APTP2001, APTP2010, APTP2015). Opetussuunnitelmauudistuksella on ammatillisessa peruskoulutuksessa useiden vuosien siirtymäaika, joten kaikki tutkinnot eivät ole tulleet voimaan mainittuina vuosina, vaan porrastetusti. Vuoden 2001 opetussuunnitelma on otettu käyttöön vuosina 1999–2001, vuoden 2010 vuosina 2008–2010 ja vuoden 2015 vuosina 2015–2018.

Tutkinnon perusteiden alakohtaisuus tekee perusteisiin viittaamisen sivunumeron tarkkuudella vaikeaksi, joten siksi käytän niistä alakohtaisia esimerkkejä. Esimerkkitutkintoina käytetään vuoden 2001 liikunnanohjauksen perustutkintoa (liikuntaneuvoja, APTP2001), vuoden 2010 lapsi- ja perhetyön perustutkintoa (lastenhoitaja, APTP2010) ja vuoden 2015 autoalan perustutkintoa (APTP2015). Autoalan perustutkintoa opiskellessa voi erikoistua automyyjäksi, pienkonekorjaajaksi, automaalariksi, varaosamyyjäksi, ajoneuvoasentajaksi sekä autokorinkorjaajaksi. Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteiden (APTP2001, APTP2010 ja APTP2015) perässä oleva sivunumero viittaa kyseiseen esimerkkitutkintoon.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) käsittelen rinnakkain vuosien 2001, 2010 ja 2015 tutkinnon perusteita ja niiden rakentumista. Kyselyllä tavoittamani ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelleet ovat opiskelleet vuosien 2001 ja 2010 opetussuunnitelmien mukaan, mutta ehtineet valmistua ennen uusinta opetussuunnitelmaa, sillä aineistoni on rajattu valmistuneisiin opiskelijoihin, jotka ovat jo jonkin aikaa olleet työelämässä. Käsittelen uusinta opetussuunnitelmaa kuitenkin hiukan, sillä äidinkielenopettajat ovat opettaneet sen (2015) mukaisesti jo muutaman vuoden.

Jokaiselle tutkinnolla on omat tutkinnon perusteensa, koska ammatilliset opinnot ovat eri aloilla erilaiset. Ammatillisiin opintoihin ei taulukossa siten keskitytä. Yhteiset opinnot ovat pakollisten ja vapaavalintaisten opintojen osalta olleet samanlaiset vuosien 2001 ja 2010 opintosuunnitelmissa. Pieniä muutoksia on tapahtunut siirryttäessä vuoden 2015 tutkinnon perusteisiin: tieto- ja viestintäteknikka ja sen hyödyntäminen on muuttunut pakolliseksi tut-

kinnon osaksi ja yrittäjyys on noussut isompaan asemaan. Liikunnan ja terveystiedon rinnalle on tullut myös työkyvyn ylläpitäminen. Aiemmissä opetussuunnitelmissa pakollisena ollut taiteen ja kulttuurin osa-alue on vuoden 2015 vuoden opetussuunnitelmassa siirretty vapaavalintaisiin opintoihin. Nämä muutokset heijastelevat yhteiskunnan muutoksia: tieto- ja viestintätekniikan käyttö työssä kuin työssä on arkipäivää, yrittäjyyteen kannustetaan ja se nähdään Suomen tulevaisuutena sekä ollaan huolissaan tulevien palkansaajien kunnosta ja työssä jaksamisesta (ks. Takala & Tarkoma 2014: 30–31). Taiteen ja kulttuurin asema on sen sijaan kokenut inflaation siirtyessään pakollisista sisällöistä vapaavalintaiseksi. Taulukossa nämä muutokset on tummennettu.

Taulukko 1. Tutkinnon rakentuminen vuosien 2001, 2010 ja 2015 ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteissa

Opetussuunnitelmat (voimaantumisvuosi ja laajuus)		2001 120 opintoviikkoa	2010 120 opintoviikkoa	2015 180 osaamispistettä
Ammatilliset opinnot (OPS 2001 ja 2010)/ Ammatilliset tutkinnon osat (OPS2015)	Tutkinnon yhteiset ammatilliset opinnot/ Pakolliset tutkinnon osat	70 ov sisältö vaihtelee tutkinnoittain	70 ov sisältö vaihtelee tutkinnoittain työssäoppimista väh. 20 ov, yrittäjyyttä väh. 5 ov ja opinnäyte väh. 2 ov	90 osp sisältö vaihtelee osamisaalueittain yrityksessä toiminen 15 osp ja yritystoiminnan suunnittelu 15 ops (aiemmin työssäoppiminen)
	Koulutusohjelman ammatilliset opinnot/ Valinnaiset tutkinnon osat	20 ov sisältö vaihtelee koulutusohjelmittain	20 ov sisältö vaihtelee koulutusohjelmittain	45 osp sisältö vaihtelee osamisaalueittain
Yhteiset opinnot (AOPS 2001 ja 2010)/ Yhteiset tutkinnon osat (AOPS 2015)	Pakolliset opintokokonaisuudet	yhteensä 16 ov äidinkieli toinen kotimainen kieli vieras kieli matematiikka fysiikka ja kemia yhteiskunta-, yritys- ja työelämä-tieto liikunta ja terveystieto taide ja kulttuuri	yhteensä 16 ov äidinkieli toinen kotimainen kieli vieras kieli matematiikka fysiikka ja kemia yhteiskunta-, yritys- ja työelämä-tieto liikunta ja terveystieto taide ja kulttuuri	Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen (äidinkieli, toinen kotimainen kieli, englanti) Matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen (matematiikka, fysiikka ja kemia, tieto- ja viestintätekniikka sekä sen hyödyntäminen) Yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittava osaaminen (yhteiskunta-aidot; työelämätaidot; yrittäjyys ja yritystoiminta; työkyvyn ylläpitäminen , liikunta ja terveystieto)

		2001 120 opintoviikkoa	2010 120 opintoviikkoa	2015 180 osaamispistettä
Yhteiset opinnot (AOPS 2001 ja 2010)/ Yhteiset tutkinnon osat (AOPS 2015)		kulttuurien tuntemus psykologia yritystoiminta	kulttuurien tuntemus psykologia yritystoiminta	
Vapaasti valittavat opinnot (AOPS 2001 ja 2010)/Vapaasti valittavat tutkinnon osat (AOPS 2015)		0-10 ov	0-10 ov	ammattillisia tutkinnon osia, paikallisiin ammatitaitovaatimuksiin perustuvia tutkinnon osia, yhteisten tutkinnon osien osa-alueita tai lukio-opintoja, jatko-opintovalmiuksia tai ammatillista kehittymistä tukevia opintoja, työkokemuksen kautta hankittuun osaamiseen perustuvia yksilöllisiä tutkinnon osia

Ammatillinen perustutkinto muodostuu ammatillisista opinnoista sekä yhteisistä opinnoista. Molemmissa on vapaavalintaisuutta tiettyjen pakollisten kurssien lisäksi. Ammatillisten opintojen osalta se tarkoittaa useimmiten osaamisalan valitsemista, joka määrää sen, millä tutkintonimikkeellä opiskelija valmistuu. Esimerkiksi autoalan perustutkinnon osaamisaloilta valmistuu muun muassa automyyjiä, pienkonekorjaajia ja ajoneuvoasentajia. Yhteisissä opinnoissa, joista äidinkieli on yksi, vapaavalintaisuus merkitsee pikemminkin tietojen ja taitojen syventämistä. Ammatillisen koulutuksen *yhteiset* tutkinnon osat ovat kaikille tutkinnoille samat, joten äidinkielen osaamisvaatimukset eivät vaihtele eri tutkintojen välillä. Alakohtaisiksi yhteiset opinnot tekee opettaja, joka tuo tunneille esimerkiksi alakohtaisia materiaaleja ja esimerkkejä. Opintojen arviointi tapahtuu kolmella tasolla: kiitettävä (3), hyvä (2) ja tyydyttävä (1). Jokaiselle oppiaineen osa-alueelle (esim. äidinkielessä tiedon hankkiminen) on omat kolmiportaiset tavoitteensa.

Opetussuunnitelmaan on myös kirjattu elinikäisen oppimisen avaintaidot, joiden tarkoituksena on taata pärjääminen työelämän muuttuvissa tilanteissa ja kyky kehittää osaamista tulevaisuudessa. Nämä taidot läpäisevät kaikki opinnot eli ovat juonteena kaiken oppimisen taustalla ammattikoulussa. Vuosien 2010 ja 2015 opetussuunnitelmissa nämä avaintaidot ovat oppiminen ja ongelmanratkaisu; vuorovaikutus ja yhteistyö; ammattietiikka; terveys, turvallisuus ja toimintakyky; aloitekyky ja yrittäjyys; kestävä kehitys; estetiikka; viestintä ja mediaosaaminen; matematiikka ja luonnontieteet; teknologia ja tietotekniikka sekä aktiivinen kansalaisuus ja eri kulttuurit. (Takala & Tarkoma 2014: 18–19.) Eri osa-alueet ovat laajahkoja

ja jokseenkin abstrakteja kokonaisuuksia, mutta uusimmassa opetussuunnitelmassa (2015) on avattu myös sitä, miten edellä mainittujen osa-alueiden tulisi näkyä opinnoissa (ks. esim. APTP2015: 195–196).

1.3.2 Lukutaidon tavoitteet ja arviointi tutkinnon perusteissa

Opetussuunnitelmissa eritellään kaikkien oppiaineiden osalta tavoitteet, sisällöt ja sisältöjen arviointikriteerit. Keskityn tarkastelemaan lukutaitoa käsitteleviä oppisisältöjä, jotka ovat oman tutkimukseni kannalta tutkinnon perusteiden oleellisimmat osat. Tutkinnon perusteissa on myös tavoitteet ja arviointikriteerit valinnaisille äidinkielen kursseille sekä suomea toisena kielenä opiskeleville opiskelijoille (S2), mutta jätän ne käsittelemättä aiheen rajauksen vuoksi. Kyselyissä ja siten myös analyysissä keskityttiin ammatillisen peruskoulutuksen pakollisiin äidinkielen sisältöihin, eikä valmistuneiden kyselyyn vastannut S2-opiskelijoita. Vertailen rinnakkain kaikkia kolmea tutkimukseni kannalta olennaista opetussuunnitelmaa (2001, 2010 ja 2015) siltä osin kuin se on mahdollista. Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) tarkastellaan äidinkielen yleisiä pakollisia osaamistavoitteita lukutaidon osalta. Taulukon opetussuunnitelmatekstistä on muutettu alakohtaiset viittaukset yleisluontoisemmiksi viittauksiksi. Nämä muutokset on merkitty taulukkoon kurssiivilla.

Taulukko 2. Ammatillisten opintojen pakollisen äidinkielen tavoitteet. Tarkastelussa lukutaito. Kursiivilla merkitty tutkijan tekemät muutokset.

Opetussuunnitelma → Pakolliset osaamis- tavoitteet ↓	2001 äidinkieltä pakollise- na 4 opintoviikkoa	2010 äidinkieltä pakollise- na 4 opintoviikkoa	2015 äidinkieltä pakollisena 5 osaamispistettä
<i>Tekstilajit</i>	Opiskelijan on ymmärrettävä omaan alaansa liittyvien tekstien keskeiset käsitteet, olennainen sisältö ja tekstien tarkoitus. Lisäksi hänen tulee osata erottaa pää- ja sivuasiat toisistaan, purkaa syy- ja seuraussuhteita ja tehdä johtopäätöksiä lukemastaan.	Opiskelija - hallitsee työelämässä tarvittavat tekstitaidot - ymmärtää alaansa liittyvien tekstien keskeiset käsitteet, olennaisen sisällön ja tarkoituksen	Opiskelija - ymmärtää omaan alaan liittyvien tärkeimpien tekstilajien käytänteet, olennaisen sisällön ja tarkoituksen
<i>Kirjallisuus, kulttuuri ja media</i>	Hänen tulee osata hankkia itseään rikastuttavia kokemuksia ja elämyksiä kirjallisuuden, teatterin, elokuvan ym. median käyttäjänä. Hänen on osattava analysoida ja tulkita kauno-kirjallisiakin tekstejä. Hänen on osattava hyödyntää oman alansa ammattilehtiä ja muita viestintävälineitä.	Opiskelija - hyödyntää oman alansa ammattilehtiä ja -kirjallisuutta sekä muita viestintävälineitä, esimerkiksi Internet - tulkitsee erilaisia tekstilajeja ja kauno-kirjallisuutta	Opiskelija - osaa hyödyntää mediaa ja verkon tarjoamia viestintä- ja vuorovaikutusvälineitä opiskelussaan sekä tehdä ammattiosaamistaan näkyväksi
<i>Tiedonhankinta</i>	Hänen on osattava hankkia tietoa eri lähteistä nykyaikaista teknologiaa hyödyntäen. Hänen tulee suhtautua tietoon kriittisesti, eli hänen on osattava valikoida, arvioida ja tulkita tietoa eri näkökulmista ja välittää sitä suullisesti ja kirjallisesti.	Opiskelija - hankkii eri tavoilla tietoa eri lähteistä sekä välittää sitä suullisesti ja kirjallisesti käyttäen mediaa kriittisesti ja tuntee lähteiden käytön periaatteet	Opiskelija osaa hakea tietoa eri tietolähteistä ja käyttää tietoa sekä noudattaa lähteiden käytön periaatteita
<i>Oppimis- ja luku- strategiat</i>			Opiskelija osaa hyödyntää äidinkielen oppimisen luku- ja opiskelustrategioita

Taulukosta voi nähdä, että opetussuunnitelmat ovat tiivistyneet ja osaamistavoitteet kiteytyneet jokaisessa muutoksessa. Keskeiset sisällöt, kuten tekstilajitaidot ja tiedonhankinta, ovat pysyneet melko muuttumattomina. Vaikka opetussuunnitelmat ovat pääpiirteittäin samanlaiset yhteisten opintojen osalta, aloilla on alakohtaisia painotuksia esimerkiksi tekstilajeissa, jotka täytyy hallita (Takala & Tarkoma 2014: 21–22). Lukeminen elämynäkökulman painotus on opetussuunnitelma opetussuunnitelmalta vähentynyt siihen pisteeseen, ettei sitä uusimmassa opetussuunnitelmassa mainita lainkaan. Internet muuttuu uusien opetussuunnitelmien myötä yhä arkipäiväisemmäksi: vuonna 2001 sitä ei edes mainita, vuonna 2010 se nostetaan tärkeäksi lähteeksi ammatillisten lehtien ja kirjallisuuden rinnalle ja uusimmissa tutkinnon perusteissa Internet näyttäytyy pääasiallisena tiedonhakukeinona. Mediakriittisyys kirjoitetaan melko tarkastikin auki vuoden 2001 opetussuunnitelmassa, mutta seuraavissa tutkinnon perusteissa se nähdään jo itsestään selvänä terminä. Uudeksi sisällöksi ovat nousseet oppimis- ja lukustrategiat.

Tavoitteiden lisäksi tutkinnon perusteissa kuvaillaan myös arvioinnin perusteet kolmelle arvosanalle vuosien 2010 ja 2015 tutkinnon perusteissa: kiitettävälle (3), hyvälle (2) ja tyydyttävälle (1). Ammatillisessa peruskoulutuksessa tulisi arvioida sekä oppimista että osaamista (Takala & Tarkoma 2014: 29). Vuoden 2010 tutkinnon perusteissa mainitaan ennen arviointitaulukkoa, että ”arvioinnin kohteet ovat samalla tutkinnon keskeinen sisältö” (APTP2010: 78), eli arvioinnin kohteiden ja arviointikriteerien perusteella opettaja suunnittelee oppitunnit ja arvioitavat työt. Arviointi siis antaa raameja sille, mitä tunneilla opetetaan. Tutkinkin seuraavaksi arviointikriteereitä lukutaidon osalta. Taulukossa 3 vuosien 2010 ja 2015 tutkinnon perusteiden arviointikriteereistä on valittu ns. keskitaso eli hyvä (arvosana 2).

Taulukko 3. Arviointikriteerit vuosien 2001, 2010 ja 2015 tutkinnon perusteissa. Osa-alueiden nimeämiseen on otettu mallia vuosien 2010 ja 2015 tutkinnon perusteista.

Opetussuunnitelma → Arviointi	2001 Opiskelijan on...	2010 Opiskelija...	2015 Hyvä (H2)...
<i>Tekstien ja tekstilajien ymmärtäminen</i>	... ymmärrettävä alaan liittyvien tekstien ydinasiat ja keskeisimmät käsitteet	... ymmärtää tekstin tarkoituksen ja pääsisällön sekä osaa yhdistää ja vertailla sen yksityiskoh-tia omiin kokemuksiinsa ja tietoihinsa suhteuttaen	... ymmärtää ammattitai-don kannalta keskeisten tekstien päätarkoituksen ja tulkitsee tekstien mer-kityksiä
<i>Tiedonhankinta</i>	... osattava hankkia ohja-tusti ja ryhmässä tietoa eri lähteistä, tiedettävä sosiaali- ja terveysalan keskeiset aikakauslehdet ja tietokirjat ja tarvittaes-sa osattava hyödyntää kirjastopalveluja ja nyky-aikaista teknologiaa tie-don hankinnassa ja välit-tämisessä	... hankkii ammattialaan-sa liittyvää tietoa erilai-sista lähteistä ja käyttää luotettavia tekstejä	... hankkii ammattialaan-sa liittyvää tietoa erilai-sista lähteistä ja arvioi lähteiden luotettavuutta
<i>Kulttuurin tunteminen</i>	... löydettävä kirjallisuu-desta, elokuvasta tai teatterista itseään kiin-nostavaa luettavaa ja katsottavaa	... osaa eritellä kirjalli-suutta ja muita taidemu-oja	... tietää, mihin kirjalli-suutta tai muuta kulttuu-ria voi alalla käyttää
<i>Mediataidot</i>		... käyttää keskeisiä vies-tintävälineitä ja osaa arvioida mediatekstejä	... käyttää keskeisiä vies-tintävälineitä ja osaa arvioida mediatekstejä
<i>Luku- ja opiskelustrate-gioiden hyödyntäminen</i>			... tekee muistiinpanoja, tiivistää hankkimaansa tietoa ja käyttää lähteitä omassa tekstissään (opis-ke-lu- ja lukustrategiat)

Arviointikriteerit ja tavoitteet heijastelevat toisiaan. Mediataidot ovat muuttuneet tärkeä-miksi, ja kirjallisuuden merkitys on vähentynyt. Uusimmassa tutkinnon perusteissa tarvitsee enää ymmärtää kirjallisuuden ja muun kulttuurin merkitys ja ehkä osata sanoa muutamia esi-merkkejä omaan alaan liittyvästä kirjallisuudesta. Tämä muutos tarkoittaa käytännössä sitä, että kirjallisuus ja muut mediatekstit eivät ole oppitunneilla enää kovin vahvasti läsnä. Se on suuri muutos vuoden 2001 opetussuunnitelmasta tähän päivään. Kirjallisuus ja kulttuuri liite-tään opiskelijan omaan alaan uusimmissa tutkinnon perusteissa (2015), mutta samalla kirjalli-suuden ja kulttuurin itseisarvo ei ole enää niin selvä. Aivan uutena asiana ovat tulleet jo ai-emmin mainitut opiskelu- ja lukustrategiat. Näiden arvioinnissa näkyy huomion kiinnittämi-nen opiskelutaitojen kehittämiseen ja oppimisen prosessiin. Nämä liittyvät kiinteästi tekstitai-toihin.

2 TEKSTITAIDOT SOSIAALISESTI RAKENTUNEINA KÄYTÄNTEINÄ

2.1 Yksilön taidosta kohti sosiaalista taitokäsitystä

Lukeminen ja kirjoittaminen nähdään useissa teoreettisissa viitekehyksissä kuin kolikon kääntöpuolina. Yhdessä ne muodostavat tekstitaidot. (Herkman & Vainikka 2012: 39.) Maisterintutkielmassani tutkimuskysymykset, niiden pohjalta tehty kysely ja siten myös aineisto keskittyvät kuitenkin lukutaitoon. Tämän takia käytän lukutaidon käsitettä etenkin niiden viitekehysten kuvauksessa, jotka liittyvät vain lukutaitoon. Tutkimukseni ytimessä olevassa sosiokulttuurisissa viitekehyksissä puhutaan tekstitaidoista sen sijaan kokonaisuutena.

Tässä luvussa tarkastellaan lukutaitokäsityksiä kognitiivisesta näkökulmasta aina tekstitaitojen tilannesidonnaisuutta ja yhteisöllisyyttä korostavaan sosiokulttuuriseen lähestymistapaan asti. Tähän tekstitaitokäsitykseen keskitytään syvällisemmin, koska se on tutkimukseni teoreettista ydintä: näkyyhän sosiokulttuurinen tekstitaitokäsitys esimerkiksi ammatillisten opetussuunnitelmien kieli- ja tekstikäsitteissä. Ammatillisen peruskoulutuksen tarkoituksena on taata opiskelijalle yhteisöllisten tekstikäytänteiden hallinta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tuleva työntekijä oppii laajemmin työelämän, mutta myös työpaikkansa ja -tehtävänsä tekstitaidot. (Takala & Tarkoma 2014: 36–37.)

Tekstitaitokäsitykset voidaan jakaa kognitiivisiin ja sosiaalisiin käsityksiin. Sosiaaliset käsitykset jakautuvat vielä sosiokognitiivisiin, funktionaalisiin ja sosiokulttuurisiin käsityksiin. Kognitiivinen käsitys ja sosiaaliset käsitykset eroavat erityisesti siinä, millaisena toimintana tekstitaidot nähdään: kognitiivisessa käsityksessä tekstitaidot ovat yksilön ominaisuuksia (Kauppinen 2010: 76), sosiaalisissa käsityksissä merkityksiä luodaan vuorovaikutuksessa (mts. 132). Tämän jaottelun rajamaille jää muutama eri lähtökohdista ponnistava tekstitaitokäsitys, kuten kriittiset tekstikäsitteet (Mills 2016: 41; Kauppinen 2010: 160), multimodaaliset käsitykset (Mills 2016: 65), sosioalueelliset käsitykset (engl. socio-spatial literacies) (mts. 91) ja sosiomateriaaliset käsitykset (mts. 114), jotka jäävät tutkimuksessani vähäiselle huomiolle.

Käsittelen ensiksi kognitiivista lähestymistapaa, sitten sosiaalista yleisesti ja jokaista käsitystä tarkemmin keskittyen tutkimukseni kannalta olennaisimpaan eli sosiokulttuuriseen lähestymistapaan. Eri lukemis- ja tekstitaitokäsityksiä käsiteltäessä on hyvä muistaa, että ne

muodostavat liukuvan jatkumon. Eri käsitykset lomittuvat, joten ne eivät siis ole aivan selvärajaisia. Eri käsitykset eivät ole toisaalta toisiaan poissulkeviakaan. (Kauppinen 2010: 73.) Ammatillisen koulutuksen äidinkielenopettajille sekä valmistuneille suunnatuissa kyselyissä käytän ilmausta ”riittävä lukutaito” (ks. liite 1 & 2). Se ei heijasta mitään tekstitaitokäsitystä, vaan on jokaisen yksilön subjektiivinen käsitys. Eri yksilöiden subjektiivisista käsityksistä voidaan kuitenkin luoda suurempaa kuvaa siitä, mitä on tilanteinen tai alakohtainen ”riittävä lukutaito”. Tutkimukseni aineisto on niin pieni, että yleistyksiä siitä ei voi tehdä. Tämä on yleensäkin laadullisen tutkimuksen piirre, eikä siis vain oman tutkimukseni rasite. Sosiokulttuurisen tekstitaitokäsityksen mukaan tekstitaidot eivät koskaan ole valmiita (vrt. kognitiivinen käsitys), mutta tilannesidonnaisuudessaan ne voivat olla tilanteeseen ja käyttäjälle riittäviä tai riittämättömiä. Riittävyuden sijaan analyysissa tukeudutaankin tekstitaitojen tilannesidonnaisuuteen.

Tekstitaitokäsityksistä kognitiivinen lähestymistapa on perinteikkäin. Se on vaikuttanut voimakkaasti niin tekstitaitojen tutkimukseen kuin opetukseenkin. (Barton 2007: 12; Unrau & Alvermann 2013: 62.) Kauppisen (2010: 76) mukaan tekstitaidot nähdään tässä lähestymistavassa yksilöllisinä ajattelun taitoina, jotka ovat mielen sisäisiä toimintoja. Tekstitaitojen opiskelu tähtää yhteen, pysyvään, yhteiseen ja universaaliin tekstitaitoon, johon ei vaikuta konteksti eikä lukijan mukanaan tuomat asenteet, pohjatiedot tai arvot. Kognitiivisen käsityksen mukaan tekstitaidot koostuvat osataidoista, joita voidaan kehittää erillään toisistaan. Kun oppija kehittyy, hän nousee taitotasoaasteikolla ylöspäin. Osataidot voivat näin ollen kehittyä eri tahtiin. (Mills 2016: 18; Barton 2007: 11.) Tekstitaitojen hallinta vaatii kognitiivista kypsyyttä, jotta yksilö on valmis oppimaan seuraavan osataidon. Lukutaito merkitsee tämän käsityksen mukaan luetun ymmärtämistä. Tekstin kanssa toimivan yksilön tulee hahmottaa tekstin ”yleistä merkitystä”. (Kauppinen 2010: 76.) Koulun tekstitaitojen opetusta ja opetussuunnitelmia on hallinnut lähinnä kognitiivinen näkökulma (Mills 2016: 18), mutta sen rinnalle on tullut muita lähestymistapoja tekstitaitoihin.

Edellä esitelty kognitiivinen käsitys eroaa merkittävästi sosiaalisista tekstitaitokäsityksistä, joita ovat sosiokognitiivinen, funktionaalinen ja sosiokulttuurinen tekstitaitokäsitys. Yhteistä niille on näkemys siitä, että on erilaisia tekstitaitoja, jotka vaihtelevat tilanteesta, tavoitteesta ja tarkoituksesta toiseen. Sosiaalisia tekstitaitoja määrittää siis vahva tilannesidonnaisuus. (Kauppinen 2010: 131–132.)

Kognitiivisen lähtökohdan rinnalle nostetaan sosiaalinen aspekti, kun tekstitaitoja lähestytään sosiokognitiivisesti. *Sosiokognitiivinen* lähestymistapa on liukuma kohti sosiaalista taitokäsitystä. Se yhdistää kognitiiviselle käsitykselle olennaiset metataidot tekstitaitoihin

sosiaalisena toimintana. Metataidot tai metakognitiiviset taidot ovat yksilön käyttämiä taitoja, joita hän yhdistää tekstien kanssa toimiessaan tavoitteellisesti toisiinsa. Näitä ovat muun muassa lukustrategiat. (Kauppinen 2010: 116.) Myös motivaatio nähdään merkittävänä tekijänä (Unrau & Alvermann 2013: 76). Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa ei uskota erillisten osataitojen kehittämiseen. Tekstitaidot nähdään intentionaalisen eli tietoisena toimintana. Tekstin merkitys saattaa syntyä yksilön vaikutuksesta tai sosiaalisessa kanssakäymisessä toisen tekstinkäyttäjän kanssa. Teksti toimii siis merkitysneuvotteluiden alueena. Toisin kuin kognitiivisessa lähestymistavassa, jossa tekstitaidot voivat olla niin sanotusti valmiita, sosiokognitiivisen käsityksen mukaan metataitojen kehittäminen ei koskaan lopu, ja näin ollen tekstitaidot eivät ole koskaan täydellisiä. (Kauppinen 2010: 116–120.)

Funktionaalisen tekstitaitokäsityksen ytimessä ovat tekstinkäyttäjän tarpeet ja tekstitaitoille asetettavat vaatimukset. Oleellista on se, millaisia tekstitaitotilanteita ja -tehtäviä yksilö arjessaan kohtaa ja millaiseksi hänen toimintansa näissä tilanteissa muotoutuu. Tämä on hyvin tilannesidonnaista: tarpeet ja vaatimukset vaihtelevat kontekstista toiseen. Funktionaalisisessa käsityksessä tekstitaidoilla on hyvin käytännöllinen päämäärä, ja ne kehittyvät koko ajan, koska ovat koko ajan käytössä. Taitava tekstinkäyttäjä valitsee jokaiseen tilanteeseen ja tarkoitukseen sopivan käsittelytavan, eli kyseessä on pikemminkin tekstitaidot kun taito, koska taidot vaihtelevat tilanteesta toiseen. (Kauppinen 2010: 133–135.) Tämä yhdistää funktionaalisen tekstitaitokäsityksen sosiokulttuuriseen käsitykseen. Seuraavassa luvussa keskitytään oman tutkimukseni kannalta oleellisimpaan sosiokulttuuriseen tekstitaitokäsitykseen.

2.2 Sosiokulttuurinen tekstitaitokäsitys

2.2.1 Tekstit ja tekstitaidot sosiaalisessa kontekstissa

Yhteisöllisyyttä ja tilannesidonnaisuutta yhdistävä sosiokulttuurinen tekstitaitokäsitys on rakentunut M.A.K. Hallidayn systeemifunktionaalisen teorian, Mihail Bahtinin dialogisuutta käsittelevän tutkimuksen sekä Brian V. Streetin tekemän työn pohjalta. Hallidayn mukaan kieli on ensisijaisesti toimintaa ja tekemistä. Se on sosiaalinen ja yhteisöllinen resurssi, joka opitaan vuorovaikutuksessa. (Halliday 1978: 162–163; Luukka 2002: 89, 98; Barton 2007: 33.) Bahtinin dialogisuuden käsite, joka syntyi kirjallisuuden tutkimuksen kentällä, muistuttaa sosiokulttuurisen tekstitaitokäsityksen ajatusta tekstitaitojen moninaisuudesta ja tilannesidonnaisuudesta. Bahtinin mukaan kieli koostuu erilaisista kielistä ja kielimuodoista, jotka ovat ryhmiä yhdistävä tekijä. (Lähteenmäki 2002: 186; Barton 2007: 38–39; ks. Bahtin 1979). Brian V. Streetin etnografinen kenttätutkimus Iranissa valotti tekstitaitojen konteksti- ja kulttuurisidonnaisuutta. Tutkimus oli ensimmäisiä juuri sosiokulttuurisen tekstitaitokäsityksen viitekehysessä tehtyjä. Street on jatkanut vuosikymmeniä tutkimustaan kulttuurin vaikutuksesta ryhmien kielenkäyttöön. (Mills 2016: 20–21; ks. Street 1975; Street 1984; Street 1995; Street 2003.) Streetin mukaan tekstitaidot ovat tietynlainen tapa ajatella sekä lukea ja kirjoittaa kulttuurisessa kontekstissa (Mills 2016: 17). Tekstikäytännöt myös kantavat merkityksiä kulttuuristen arvojen ja suuntausten kautta käyttöyhteisössään (mts. 20). Sosiokulttuurista tekstitaitokäsitystä on kehittänyt edelleen erityisesti David Barton (ks. 2007; 2009), mutta tähän käsitykseen nojaavat myös James Paul Gee (ks. 1990; 1992; 2000) ja Kathy A. Mills (ks. 2016).

Sosiokulttuurisen tekstitaitokäsityksen mukaan tekstitaidot kiinnittyvät tiukasti osaksi yhteisön toimintaa ja toimintatapoja (Mills 2016: 17). Päästäkseen osaksi ryhmän toimintaa, täytyy yksilön hallita ryhmän käyttämät tekstilajit sekä tekstikäytännöt. Yhteisöllisten tekstikäytänteiden hallinta on erittäin tärkeää esimerkiksi työelämässä, jolloin niiden hallinta merkitsee myös yhteisön jäseneksi pääsyä. (Takala & Tarkoma 2014: 37.) Tekstitaidot ovat osaa tavallista arkea ja vaikuttavat ihmisten elämään silloinkin kun he eivät lue tai kirjoita (Barton 2007: 3–4). Ne ovat merkityksiä luovia, sosiaalisia ja kulttuurisia ilmiöitä (Herkman & Vainikka 2012: 30). Tekstitaidoilla on siis aina tarkoitus, niillä on sosiaalisia tavoitteita ja ne liittyvät kulttuuriin käytänteisiin. Toisin sanoen yksilö ei ikinä lue tai kirjoita ilman tavoitetta, vaan toiminnalla on aina tarkoitus. (Barton & Hamilton 2000: 12; Barton 2007: 47.) Teksti-

käytänteiden tavoitteellisuus on yhteistä funktionaalisen tekstitaitokäsityksen kanssa. Työelämässä edellä mainittu tekstikäytänteiden tavoitteellisuus näkyy esimerkiksi siinä, että lähihoitaja lukee edellisen vuoron kirjoittaman raportin, jotta pystyy hoitamaan potilasta parhaalla mahdollisella tavalla. Hän myös kirjaa ylös tekemänsä toimenpiteet seuraavaa vuoroa varten. Tekstitoiminnan tarkoituksena on siis mahdollistaa potilaan hyvä hoito.

Teksteistä puhutaan yleisesti toimijoina – esimerkiksi tekstiä analysoidessa voidaan sanoa, että teksti sanoo jotakin. Tekstit eivät kuitenkaan itsessään tee mitään. Teksteillä kyllä tehdään asioita, mutta silloin toimijana ei ole teksti vaan sitä käyttävä yksilö, ryhmä tai yhteisö. Tekstit eivät itsessään kanna merkityksiä, vaan yksilö luo niitä ollessaan tekstin kanssa vuorovaikutuksessa. Tekstin merkitysten ymmärtäminen on sosiaalisesti rakennettua: ymmärtämiseen vaikuttaa myös sosiaalinen ympäristö. (Barton 2007: 82–84.) Erilaiset käyttötilanteet ja tekstiympäristöt siis tuottavat tekstile merkityksiä (Kauppinen 2010: 132).

Tekstikäytänteillä on tunnistettava muoto, mutta ne ovat häilyvärajaisia. Niiden ymmärtäminen vaatii sekä tekstin että tekstiä ympäröivien käytänteiden opettelua. (Barton 2007: 73, 76.) Kieli toimii välittäjänä yksilön sisäisen ja ulkoisen maailman välillä. Tekstikäytänteiden käyttöä ohjaavat myös tietoisuus, arvot ja asenteet. Yksilön käyttämiin tekstitaitoihin vaikuttavat siis esimerkiksi motivaatio, kodin malli ja aiemmat kokemukset kirjoittamisesta ja lukemisesta. (Barton 2007: 46.) Tekstitalojen erilainen arvostus näkyy laajemmassa mittakaavassa yhteiskunnassa. Vaikka tekstitaloja ei voida järjestää asteikolle esimerkiksi yksinkertaisesta monimutkaiseen tai helposta vaikeaan erilaisten käyttötarkoituksen ja -tapojen takia, niiden erilainen arvostus on aiheuttanut sen, että toiset tekstilajit ovat marginaalissa ja toiset taas nähdään tärkeämpinä. Arvostus vaihtelee sen mukaan, mitä ja kenen tarkoitusta kyseiset tekstitaidot palvelevat. Formaality, instituutioiden suosimat tekstitaidot ovat usein arvostetumpia kuin informaality arjen tekstitaidot. (Barton 2007: 37–38.)

Tekstitaldot ovat siis pelkistetyesti sosiaalista toimintaa, ja ne tulevat esiin tekstikäytänteinä, jotka näkyvät tekstitapahtumissa. Tekstikäytänteet ovat yleisiä kulttuurisia tapoja hyödyntää tekstitaltoja, joita ihmiset käyttävät tekstitapahtumissa. Tekstitaldot ovat pohjimmiltaan symbolinen järjestelmä maailman esittämiseksi. Tekstitaldoilla emme representoi maailmaa vain muille, vaan myös itsellemme. (Barton 2007: 34, 44.)

Tekstitaltotapahtumien sosiaalinen ja osallistava luonne aiheuttaa sen, että yksilö tarvitsee arjessaan hyvin erilaisia ja monipuolisia tekstitaltoja. Suoraviivaisen lähettäjä-vastaanottaja-mallin tilalle on tullut vaatimus vuorovaikutuksesta. (Herkman & Vainikka 2012: 60). Tekstitaldot nähdäänkin siis yhteisön sosiaalisina resursseina (Barton & Hamilton 2000: 13; Barton 2007: 4) eli ne tulevat esille ihmisten välisissä suhteissa – toimintana, ei

ominaisuutena (Barton 2007: 52; Kauppinen 2010: 155). Tekstitaitoja opitaan ensiksi informaalisti kotona - formaali oppiminen alkaa vasta koulussa. Kotona opitaan siis ensiksi yksilön aidosti jokapäiväisessä elämässään käyttämiä tekstitaitoja. (Barton 2007: 34.)

Sosiokulttuurisen tekstikäsitteilyn mukaan tekstitaidot ovat tilannesidonnaisia (Barton & Hamilton 2000: 10; Herkman & Vainikka 2012: 30) toisin kuin kognitiivisessa lähestymistavassa, jossa ne nähdään pikemminkin universaaleina, kontekstista riippumattomina siirtyvinä taitoina. Tilannesidonnaisuus tarkoittaa käytännössä sitä, että yksilö toimii tekstien kanssa sekä tulkitelijana että tuottajana, eikä pelkästään vastaanottajana (vrt. kognitiivinen lähestymistapa) (Herkman & Vainikka 2012: 30, 39). Tilanteet eivät koskaan ole staattisia tai samantyyppisiä, vaan niitä aktiivisesti luodaan, ylläpidetään, niistä neuvotellaan ja niitä vastustetaan ja muokataan joka hetki (Gee 2000: 189). Ihmiset ovat jäseniä erilaisissa yhteisöissä, joita yhdistävät ja pitävät koossa esimerkiksi tietty tapa puhua, käyttäytyä sekä arvottaa, tulkita ja käyttää tekstejä; myös tämä luo tilannesidonnaisuutta (Barton & Hamilton 2000: 11). Yksilöt myös käyttävät tekstitaitoja eri tavoin, mikä aiheuttaa tilannesidonnaisuutta – sama teksti ja samat tekstitaidot voivat johtaa aivan erilaiseen lopputulokseen (Barton & Hamilton 2000: 13; Barton 2007: 4).

Eri tekstitaidot liittyvät eri elämän osa-alueisiin. Osa-alueet eivät kuitenkaan ole selvärajaisia, vaan niiden välillä on liikettä ja päällekkäisyyttä. Näin ollen tietty tekstitaito ei välttämättä ole syntynyt sillä elämän osa-alueella, jossa sitä käytetään. (Barton & Hamilton 2000: 11.) Elämän eri osa-alueisiin liittyvät myös erilaiset roolit, jotka vaikuttavat tekstitapahtumiin ja tekstikäytänteisiin. Yksilöt toimivat tilanteissa rooliensa mukaan, esimerkiksi äitinä, opiskelijana tai asiakkaana. Joihinkin rooleihin käyvät tietyt tekstikäytänteet, ja toisiin ne ovat täysin sopimattomia. Roolit liittyvät myös valtaan, koska tekstitaitoja opitaan usein eriarvoisessa voimasuhteessa, esimerkiksi aikuinen opettaa lasta tai opettaja oppilasta. (Barton 2007: 40–41.)

Tekstitaitojen avulla tuomme esille omaa identiteettiämme (Barton 2007: 45). Kyseessä on merkitysten tuottamista, minkä kautta yksilön identiteetti muodostuu ja muokkautuu (Herkman & Vainikka 2012: 43). Sosiaalisessa käsityksessä yksilön aiemmat kokemukset ja kulttuurinen tietämys vaikuttavat hänen oppimiinsa ja käyttämiinsä tekstitaitoihin (Barton 2007: 36). Voidaankin sanoa, että ihminen on tietonsa ja osaamisensa portfolio (Gee 2000: 187). Yksilön tekstitaidot muuttuvat myös vaatimusten, saatavilla olevien resurssien, mahdollisuuksien sekä henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan (Barton & Hamilton 2000: 14). Tähän konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjaa myös ammatillisen koulutuksen integroitu

opetus eli uutta opeteltavaa pyritään sitouttamaan opiskelijan aiempiin kokemuksiin ja tietämykseen (Takala & Tarkoma 2014: 38; Unrau & Alvermann 2013: 56–57).

Ympäristön ja yksilön välillä on vahva vuorovaikutussuhde. Kieli ja yhteisö vaikuttavat toisiinsa kummankin muokatessa toisiaan (Halliday 1978: 191). Tekstitaitojen tilannesidonaisuus tulee esille juuri vuorovaikutussuhteissa ja osa-alueiden muokkautuvuudessa: ihmiset käyttävät niitä muuttaakseen elämäänsä, mutta vastavuoroisesti tekstitaidot muuttavat ihmisiä. (Barton & Hamilton 2000: 13–14.) Kielen tärkeimpiä tarkoituksia on sen kyky muuttua erilaiseksi tilanteen, yksilön, yhteyden ja tehtävän mukaan (Gee 2000: 185). Oman tekstitaitohistoriansa lisäksi tekstitaidot sisältävät yhteisöllisen historiansa eli ne kantavat sosiaalisina käytänteinä kulttuurisia merkityksiä. Niiden juuret ovatkin syvällä menneisyydessä. Tekstitaidot siis kantavat historiallista painolastia, joka vaikuttaa niiden käyttöön ja esiintymiseen. Ne liittyvät elämiin, yhteisöihin ja yhteiskuntiin, joiden osia ne ovat. Tekstitaidot ovat yhtä muuttuvia, dynaamisia ja epävakaita kuin nämä edellä mainitut voimakkaasti kaiken aikaa muuttuvat sosiaaliset rakenteet. Siten samalla kun yhteiskunta muuttuu, muuttuvat myös tekstitaidot. (Barton & Hamilton 2000: 13–14.)

Tekstit eivät kannata universaaleja merkityksiä tai muuttumattomia ominaisuuksia, vaan ne heijastelevat sosiaalista kontekstiaan (Barton & Hamilton 2000: 12). Vaikka universaaliutta ei nähdä mahdollisena eikä siihen siten pyritä, tekstilajikäytänteitä pystytään kuitenkin vertailemaan toisiinsa, jotta voidaan löytää yhteisiä sekä ainutlaatuisia piirteitä. (Mills 2016: 25.) Koulukontekstiin tätä lähestymistapaa on viety genrepedagogiikan ja genretietoisuuden (genre awareness) kautta (Heikkinen & Voutilainen 2012: 38). Genrepedagogiikalla on eri suuntauksia, joista tunnetuimpia ovat uusi retoriikka (New Rhetoric), ammatilliseen ja akateemiseen koulutukseen painottuva English for Specific Purposes (ESP) ja Reading to Learn (R2L), jonka mukaan kirjoittaminen ja lukeminen ovat merkittäviä taitoja kaikissa oppiaineissa, ei vain äidinkielessä. Genrepedagogiikkaa hyödynnetään äidinkielenopetuksessa erityisesti tekstitaitojen opetuksessa (Shore & Rapatti 2014: 5–6). Ajatuksena on lähteä liikkeelle tekstistä ja sen keskeisistä piirteistä (Takala & Tarkoma 2014: 53). Genrepedagogiikan tärkein käsite onkin tekstilaji eli genre. Tekstilajilla on aina jokin tavoite – esimerkiksi käyttöohjeiden tavoite on ohjata kyseisen koneen käytössä. (Shore 2014: 38.) Genreperustainen kirjoittamisen opetus on yksi keskeisimmistä M.A.K. Hallidayn kehittämän systeemis-funktionaalisen kieliteorian sovelluksista (Luukka 2002: 116), joka on merkittävä teoria sosiokulttuurisen tekstikäsitteiden taustalla. Tekstilajilähtöisyys nousee merkittävään asemaan ammatillisessa koulutuksessa, jossa opiskelijan täytyy osata ottaa haltuun oman ammattialansa tärkeimmät tekstilajit pärjä-

täkseen työssään ja ennen kaikkea päästäkseen osaksi ammattiryhmäänsä ja -yhteisöänsä (Takala & Tarkoma 2014: 37).

Tekstit sekä välittävät sosiaalisia käytänteitä että luovat ja muokkaavat niitä. Yhteisöissä kieli on toiminnan väline, ja siihen tutustumalla yksilö pääsee sisään yhteisön kielenkäyttöön. (Kauppinen 2010: 154–155). Tästä esimerkkinä toimii ns. ammattislangi, jonka osamalla työntekijä pääsee mahdollisesti työyhteisön jäseneksi. Yhteisöllisyys ei kuitenkaan välttämättä tarkoita pelkästään fyysistä yhteisöllisyyttä, vaan myös yhteisöllisyyttä syntyy esimerkiksi tekstin kirjoittajan ja lukijan välille. (Herkman & Vainikka 2012: 44.) Yksilön rooli myös vaihtelee: esimerkiksi foorumilla tekstin kirjoittajasta tulee jonkun vastatessa lukija. Vastatessaan hän ottaa uudelleen kirjoittajan roolin.

2.2.2 Tekstikäytännöt

Sosiokulttuurisessa tekstitaitokäsityksessä tarkastellaan yksilön tekstitaitojen sijasta tekstikäytänteitä. Tekstikäytännöt tai tekstitaitokäytännöt (engl. literacy practices) ovat yksinkertaistettuna sitä toimintaa, jota ihmiset tekevät tekstien kanssa (Barton & Hamilton 2000: 7). Käsitteestä on olemassa myös yksikkömuoto tekstikäytänne (engl. literacy practice), mutta koska sosiokulttuurisessa tekstitaitokäsityksessä oleellisesta ovat tilannesidonnaisuus ja siten tilanteisesti kontekstin ja tehtävän mukaan hyödynnettävät käytännöt, ei yksikkömuotoa juuri käytetä.

Tekstikäytännöt eivät ole vain näkyvä osa käyttäytymistä, vaan ne sisältävät myös arvoja, asenteita, tunteita ja sosiaalisia suhteita. Edellä mainitut ovat yksilön sisäisiä prosesseja, mutta ne jaetaan muille tekstikäytänteiden kautta. Tekstikäytännöt näkyvät ihmisten, ryhmien ja yhteisöjen välisissä suhteissa. Juuri tekstikäytännöt välittävät näitä edellä mainittuja sisäisiä prosesseja muille. (Barton & Hamilton 2000: 7–8.) Konkreettisesti tekstikäytännöt ovat esimerkiksi työpaikkojen omia tapoja välittää oleellista tietoa työntekijöiden kesken. Kathy Millsin (2016: 18) mukaan James Paul Gee käyttää tekstikäytännöistä termiä diskurssi. Geen mukaan diskurssit ovat tilannesidonnaisia sosiaalisesti tunnistettuja tapoja käyttää kieltä. Diskurssit ovat lukemisen ja kirjoittamisen tapoja, mutta myös käyttäytymisen, vuorovaikutuksen, arvottamisen, ajattelun, uskomisen ja puhumisen tapoja. Näiden tapojen kautta ryhmän jäsenet tunnistavat samaan ryhmään kuuluvat. Tästä esimerkkinä voidaan mainita käyttäytymisen tietyllä tavalla – ryhmään pääsemiseksi ja siihen kuulumiseksi pitää ottaa haltuun myös ryhmän kielenkäyttötavat. (Mills 2016: 18.) Esimerkiksi uuden työntekijän on omaksuttava

uuden työyhteisön kielenkäyttötavat päästäkseen työyhteisön jäseneksi. Diskurssit ovat näin ollen myös identiteetin ilmentymiä (mts. 18).

Tekstikäytännöt muodostuvat sosiaalisten sääntöjen kautta. Säännöt myös määrittävät sen, kuka saa tuottaa tai edes käyttää näitä tekstikäytännöitä. Käytännöt ovat abstrakteja, eikä niitä voida sinällään havainnoida. Ne tulevat esille tekstitapahtumien (engl. literacy events) kautta. (Pitkänen-Huhta 2000: 124.) Tekstitapahtuma (myös tekstitaitotapahtuma, lukemistapahtuma, teksteillä toimimisen tapahtuma) tarkoittaa yksinkertaistetusti toimintaa, jossa tekstitaidot ovat läsnä (Barton & Hamilton 2000: 9). Tekstitapahtumat liittyvät kiinteästi tilanteen yksityiskohtiin sekä ryhmään ja kyseessä olevaan hetkeen (Barton 2007: 3). Käytännöt vaikuttavat tekstitapahtumiin ja muokkaavat niitä. Siten ne ovat hyvinkin tilannesidonnaisia. Monet tekstitapahtumat ovat rutiininomaisia, toistuvia toimintoja. Lähihoitajalle tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi raportin kirjaamista tai sen lukemista. Toiminta ei siis ole sattumanvaraista, vaan tekstitapahtumiin liittyy systemaattisesti tietyissä tilanteissa ja elämän osa-alueilla käytettyjä tekstikäytännöitä (Hamilton & Barton 2000: 11). Tekstitapahtumat vaativat toteutuakseen toiminnan kohteen eli tekstin. Pelkistetysti voidaan sanoa, että tekstitaidot ovat sosiaalisia käytännöitä, jotka näkyvät tekstitapahtumissa, joihin liittyvät tekstit. (Barton & Hamilton 2000: 9; Barton 2007: 35.)

Käytännöt tulevat esiin sosiaalisissa tilanteissa, ja tilannesidonnaisuus onkin yksi siokulttuurisen tekstitaitokäsityksen tärkeimmistä aspekteista, kuten edellä on jo todettu. Tilannesidonnaisuuden lisäksi tekstikäytännöisiin vaikuttaa käsillä oleva tehtävä. (Herkman & Vainikka 2012: 30, 39.) Sosiaalinen konteksti luo tekstiin tärkeän analyysin lähtökohdan. Tekstit eivät ole tyhjiössä, jossa niitä voidaan tarkastella irrallaan kontekstin tuomista merkityksistä, vaan konteksti luo tärkeän merkitystason tekstile. Kontekstina voidaan pitää sekä fyysisistä paikkaa että lukemistapahtumaa tai aikaa. Myös tekstinkäyttäjä tuo asenteineen, arvoineen, taustatietoineen ja ennako-oletuksineen tekstiin merkityksiä. (Mts. 39.) Tekstinkäyttäjä tulkitsee siis tekstiä aina omista lähtökohdistaan, ja nämä lähtökohdat ovat osa kontekstia. Esimerkiksi jo se, miten työntekijä arvottaa työnsä ja suhtautuu työtehtäviinsä vaikuttaa siihen, miten hän tulkitsee työympäristön tekstejä. Tekstitapahtuman lopputulemaan vaikuttavat myös tekstinkäyttäjän käyttämät taidot tekstin ”käsittelyyn”, jotka ovat jokaiselle yksilölle ainakin jossakin määrin yksilöllisiä (mts. 39).

Vaikka tekstikäytännöt ovatkin tilannesidonnaisia, ja lukemistapahtumat ovat aina uniikkeja, käytännöt kuitenkin tiukuvat yhteisöstä, tapahtumapaikasta, tilasta ja ajasta toiseen (Mills 2016: 38). Siirtovaikutus ei ole täysin suoraviivaista esimerkiksi formaalien ja informaalien tilanteiden välillä (Barton 2007: 52). Tämä muodostaa ongelman koulussa opittujen

taitojen siirtymiselle esimerkiksi arki- tai työelämään. Suurin osa ns. nettisukupolvenkin edustajista on melko passiivisia mediankuluttajia (Herkman & Vainikka 2012: 60), joka vaikeuttaa myös tekstitaitojen siirtymistä tilanteesta toiseen.

Tekstikäytänteet ovat luonteeltaan muuttuvia. Uusia otetaan haltuun sekä informaalin että formaalin oppimisen kautta. (Barton & Hamilton 2000: 14.) Tekstikäytänteet muuttuvat esimerkiksi *hybridisaation* kautta. Nuoret käyttäjät luovat helposti hybridigenrejä, uusia tekstin piirteitä, sanastoa ja käytänteitä lähinnä digitaalisen median avulla. Ne myös leviävät digitaalisen median kautta hyvinkin nopeasti ja laajalle. Digitaaliset alustat mahdollistavat sen, että käyttäjän ei tarvitse välttämättä huomioida historiallisesti hyväksytyjä tekstimuotoja. (Mills 2016: 31.) Esimerkiksi fanifiktio (engl. fan fiction) noudattaa yleisistä kaunokirjallisuuden normistosta poikkeavia tapoja käyttää ja jäsentää tekstiä.

Osa tekstikäytänteistä ja lukemistapahtumista on instituutioiden, esimerkiksi koulun, luomia ja säätelemiä. Sosiaalisesti vahvat instituutiot vaikuttavat siihen, millaiset tekstikäytänteet ovat vallalla yhteiskunnassa. (Barton & Hamilton 2000: 12.) Esimerkiksi koulu määrittelee melko tiukastikin sen, millaisia tekstikäytänteitä ja lukemistapoja arvostetaan sen kontekstissa (Gee & Hayes 2011: 65). Sosiaaliseen tekstitaitokäsitykseen liittyy myös vahvasti yhteiskunnan valta- ja voimasuhteet. Tekstikäytänteet voidaan jakaa karkeasti formaaleihin ja informaaleihin, joista instituutioissa ja julkisissa tilanteissa ilmenevät juuri formaalit käytänteet. Ne ovat yleensä historiallisesti vanhempia ja sosiaalisesti arvostetumpia. Informaalit tekstikäytänteet ovat taas nuorempia, ja tällä hetkellä niitä syntyy etenkin digitalisaation myötävaikutuksesta. Ne ovat vapaa-ajan tekstikäytänteitä. Formaaliset tekstikäytänteet opitaan usein koulussa. (Mills 2016: 29–30.) Ne eivät välttämättä siirry koulun ulkopuolelle, koska käytänteet ovat hyvin tilannesidonnaisia. Samoja käytänteitä voidaan kuitenkin käyttää sekä informaaleissa että formaaleissa tekstitapahtumissa. Instituutioilla on myös hyvin spesifit omat tapansa tuottaa kieltä. Esimerkiksi uskonnolliset ja viranomaisten käyttämät tekstikäytänteet ovat tunnusomaisia näille instituutioille ja hyvin hitaasti muuttuvia.

Jotkin tekstikäytänteet ovat asemansa takia näkyvämpiä, vallitsevampia ja vaikuttavampia kuin toiset. Näkymättömämmät tekstikäytänteet mielletäänkin useimmiten informaaleiksi, kodinomaisiksi tekstikäytänteiksi. (Barton & Hamilton 2000: 8, 12.) Yhteiskunta ja instituutiot rajaavat tietyt tekstitaidot marginaaliin, ja näiden mukana myös tietyt ryhmät ja vähemmistöt (Kauppinen 2010: 57). Näihin luokitukseen vaikuttavat mitä suurimmassa määrin instituutiot ja yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja asenteet. Instituutiot käyttävät tekstitaitoja esimerkiksi hallitakseen ja vaikuttaakseen. (Barton 2007: 41.) Sosiokulttuurinen tekstitaitokäsitys lähestyy tässä kohtaa kriittistä tekstitaitokäsitystä, jossa tarkastelun kohteena on tekstitaitoihin

liittyvä valta, epätasa-arvo sekä sosiaaliset rakenteet (Mills 2016: 41; esim. Freire 1985). Tekstitaidot ja tekstit ovat mahdollistamassa yhteiskunnan muuttumista tai ylläpitoa, joten kirjoitetun sanan saantia säädellään, ja esimerkiksi lukutaito ei kaikkialla ole itsestäänselvyys. (Barton 2007: 69.) Tekstitaidot mahdollistavat myös yhteiskuntaan liittymisen ja vaikuttamisen. Instituutiot antavat merkityksiä tekstitaidoille, ja ne ovat siten osa instituutiota. Instituutioille tärkeät tekstitaidot ovat vahvasti esillä instituution kontekstissa. Eri instituutiot tukevat eri tekstitaitoja omien tarpeidensa mukaan. (Barton 2007: 41–42).

2.2.3 Osallisuus ja tekstitaitojen kehittyminen

Mediaympäristömme on muuttunut ja muuttuu jatkuvasti voimakkaasti. Internet on suurimmalle osalle jo arkipäivää. Internetillä on kolme tunnuspiirrettä, jotka tuovat esiin sen erityislaadun: se rakentuu hypertextuaalisesti eli sisällöt linkittyvät ja lomittuvat, sisältö on virtuaalista eli immateriaalista ja sisältö on hajaantunutta eli se on osa ympäristöä ja siten kaikkialla läsnä (Herkman & Vainikka 2012: 28). Verkkotekstien haltuunottamiseen tarvitaankin hyvin erilaisia tekstitaitoja kuin perinteisten, lineaaristen tekstien. Verkkoviestinnälle on tyypillistä voimakas vuorovaikutus ja kaksisuuntaisuus (Herkman & Vainikka 2012: 28). Vuorovaikutus on myös lisääntynyt sosiaalisen median myötä. Se on mahdollistanut yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukseen perustuvan sisällöntuotannon, kun ennen sosiaalista mediaa käyttäjä oli lähinnä tiedon vastaanottaja ja julkaisija. (Mills 2016: 32.) Sosiaalinen media on siis näytellyt merkittävää roolia modernien yhteisöjen muodostumisessa. Uudenlainen media on horjuttanut kansallisia tekstitaitoyhteisöjä: medioiden pirstoutuessa ei synny yhteistä kansallista kokemusta esimerkiksi lauantai-illasta television äärellä, vaan yksilöt hajaantuvat kulttuurisiin makuihin liittyviin tekstitaitoyhteisöihin. (Herkman & Vainikka 2012: 50, 52.)

Digitalisaatio lisää uusien tekstikäytänteiden määrää jo sen takia, että uusissa sovelluksissa on omia, uniikkeja tapoja viestiä, vaikka käytänteet myös limittyvät (esim. tekstiviestit ja Twitter-viestit, Snapchat ja Instagram). Uusien tekstikäytänteiden lisääntyessä myös tekstin piirteet ja rakenteet sekä tekstin formaatit ja säilytyspaikat lisääntyvät. Nykypäivänä lukeminen ja kirjoittaminen paperi ”käyttöliittymänään” ei enää riitä tavaksi kommunikoida kaikissa yhteisöissä, vaikka edelleen valideja tapoja ovatkin. (Mills 2016: 19, 25.)

Mediamaiseman muutos ei kuitenkaan ole täysin poistanut tekstitaidollista epätasa-arvoa, koska kaikki eivät pääse osallisiksi uusista laitteista ja medioista. Eri ryhmien välillä on muun muassa sosioekonomisia eroja. (Mills 2016: 28.) Tämä ns. sosioekonominen sivuunjäätämisen sosiokulttuurisista tekstitaidoista johtaa vähäisempiin käytänteisiin kotona. Jos

laitteita ole, ei niiden vaatimia käytänteitä harjaannuteta, ja näin jäädyään automaattisesti si-
vuun tietyistä yhteisöistä. Nuoret eivät myöskään itse käytä digitaalisia välineitä luovaan si-
sällöntuotantoon, jos heitä ei siihen sosiaalisteta. Mediankulutus jää siis aiemmin mainitulle
vastaanottajan ja jakajan asteelle. (Mills 2016: 36.)

Tekstitaitoja opitaan informaalisti uudessa mediaympäristössä, esimerkiksi digitaalises-
sa mediassa mielenkiinnonkohteiden ansiosta ja niiden johdosta. Oppiminen on tällaisten
ryhmien toissijainen tavoite, ensisijaisena tavoitteena on viestintä ja virkistys. (Mills 2016:
29.) Puhutaankin sosiaalisesta oppimisesta, kun tietoa, osaamista ja asiantuntemusta jaetaan
verkon epävirallisia reittejä pitkin, eli instituutioiden ulkopuolella, esimerkiksi erilaisilla har-
rasteisiin liittyvillä foorumeilla (Herkman & Vainikka 2012: 60). Sosiokulttuurisen tekstitai-
tokäsityksen mukaan käyttäjä ei kuitenkaan vain käytä olemassa olevia järjestelmiä, vaan
muokkaa niitä muiden käyttäjien kanssa (Kupiainen & Sintonen 2009: 78–88).

Tiedon jakaminen yhteisen kiinnostuksenkohteen tai tavoitteen puitteissa tapahtuu va-
paaehtoisesti. Yhteisölliselle oppimiselle tyypillistä on se, että kuka tahansa voi ottaa tiedon ja
osaamisen jakajan roolin ja saada tai saavuttaa asiantuntijan statuksen. Sosiaalisen median
kasvun myötä on noussut keskiöön ns. jaettu kollektiivinen äly (engl. distributed intelligence).
Tietoa rakennetaan yhteisöissä yhdessä, eivätkä sitä jaa enää vain auktoriteetit ja viralliset
asiantuntijat. (Knobel & Lankshear 2007: 9.) Asiantuntijaksi voidaan mieltää myös osaava
yhteisön tai ryhmän jäsen. Asiantuntijan rooliin ei siis vaikuta arkielämän asema, vaan infor-
maalistikin kerätty asiantuntijuus on arvostettua. Osallistuminen onkin muuttunut pitkälti
käyttäjien masinoimaksi, yhteistyötä korostavaksi, demokraattiseksi ja interaktiiviseksi. Täl-
laiset mielenkiinnosta kumpuavat yhteisöt luovat tavallisesti itse toimintansa säännöt. Muu-
tosta kohti informaaleja asiantuntijayhteisöjä tukee myös yhteisöissä saatavilla oleva kasvava
kanssakäyttäjien yhteistyö, mentorointi ja vapaaehtoinen tuki käyttäjien välillä. Yhteistyö ja
tuki saa käyttäjät sitoutumaan yhteiseen toimintaan. Uudemmat käyttäjät oppivat vanhemmil-
ta havainnoimalla, ja pystyvät näin mahdollisesti ottamaan yhä tärkeämmän toimijan ja ha-
vainnoijan roolin yhteisössään. (Mills 2016: 32–33.) Informaalia oppimista tapahtuu myös
työpaikoilla, jolloin se on pikemminkin jaettua hiljaista tietoa kuin virallisia ohjeita.

Kollektiivisen älyn sijaan koulukontekstissa puhutaan yhteistoiminnallisesta oppimisesta
(cooperative learning) tai ilmiölähtöisestä oppimisestä, joka painottuu varsinkin uudessa
perusopetuksen opetussuunnitelmassa (ks. POPS2014). Yhteistoiminnallisessa oppimisessä
painotetaan yhteisöllistä tekemistä ja ryhmissä työskentelyä (Saloviita 2015: 15–21), kun taas
ilmiölähtöisessä oppimisessä asioihin tutustutaan suurempina kokonaisuuksina, ilmiöinä, ja
ideaalissa tilanteessa oppilas määrää tavan ja tahdin, jolla ilmiöön tutustutaan (Lonka, Hieta-

järvi, Hohti, Nuorteva, Rainio, Sandström & Westling 2015: 53–55). Molemmissa on siis yhtymäkohtia informaaliin osallistumiseen, mutta toiminnan täysi vapaaehtoisuus jää helposti kontekstin takia saavuttamatta.

Koululle yhteistoiminnallinen oppiminen ja jaettu äly ovat vielä melko uusia asioita, koska koulukontekstissa on opiskeltu perinteisesti yksin, opettajan johdolla. Tämä työskentelymalli näkyy myös työelämässä, jossa on perinteisesti tarvittu työntekijää, joka suoriutuu toistoja vaativasta työtehtävistä oma-aloitteisesti ja yksin. Työelämän murros, perinteisten teollisuusammattien väheneminen ja palvelualojen työpaikkojen lisääntyminen on vaatinut työntekijöiltä vankkoja sosiaalisia taitoja yksin työskentelyn sijaan. Koulu heijastelee yhteiskunnan muutoksia, ja oppiminen onkin hitaasti siirtymässä yhteisoppimisen ja sosiaalisten taitojen kehittämisen suuntaan perinteisestä yksilökeskeisestä oppimisesta. (Saloviita 2015: 19.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen simuloi paremmin nykyisiä tilanteita työpaikoilla, mutta oikein toteutettuna se tehostaa myös oppimista ja vahvistaa yksilön sosiaalisia taitoja. (Saloviita 2015: 19.) Yhteistoiminnallinen oppiminen lisää myös motivaatiota ja parantaa oppilaiden henkistä hyvinvointia esimerkiksi vahvistamalla itsetuntoa (Sahlberg 2001: 283). Rohkaisevista tutkimustuloksista huolimatta yhteistoiminnallinen oppiminen ei vielä ole arkipäivää kouluissa. Siihen vaikuttavat muun muassa se, etteivät opettajat tunne toimintatapoja, tai he eivät uskalla kokeilla niitä. Uuden omaksuminen vaatii myös ammatti-identiteetin murrosta, johon kaikki opettajat eivät ole valmiita.

3 MENETELMÄT

3.1 Aineisto

Maisterintutkielmassani tutkin lukutaidon kehittämistä ammattikoulussa sekä ammattikoulusta valmistuneiden että äidinkielenopettajien näkökulmasta. Keskiössä ovat vastaajien subjektiiviset kokemukset. Kokemusten ja käsitysten tutkiminen sisällönanalyysin keinoin tekee tutkimuksesta laadullisen. Aineistonkeruutapana käytin kyselyä. Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat:

- 1) Millainen käsitys ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen- ja viestinnänopettajilla on opiskelijoiden sekä valmistuneiden lukutaidosta?
 - a) Mitkä ovat opettajien mukaan keskeisiä lukutaitoa koskevia tavoitteita ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen opetuksessa?
 - b) Kuinka hyvin ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuneet saavuttavat nämä tavoitteet?
- 2) Millaisia haasteita ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen opetuksessa on opettajien ja valmistuneiden mukaan?
- 3) Millainen käsitys ammatillisesta koulutuksesta valmistuneilla on omasta lukutaidostaan eri tekstitilanteissa?

Tässä luvussa tutustutaan maisterintutkielmani menetelmiin, eli tutkimuksen teon konkreettiseen puoleen. Ensiksi esitellään tutkimuksen taustalla oleva aineisto. Sen jälkeen tutustutaan laajempaan hermeneuttiseen kehykseen, käsityksiin ja niiden tutkimukseen ja aivan lopuksi tämän tutkimuksen analyysimetodiin, sisällönanalyysiin.

Tutkimuksen aineisto kerättiin tammikuussa 2016 sähköisellä kyselylomakkeella. Tutkimuksen kohdevastaajina olivat ammattikoulusta valmistuneet jo hieman työkokemusta saaneet henkilöt sekä ammattikoulun äidinkielenopettajat. Kummallekin ryhmälle oli oma kyselynsä. Kyselylomake lähetettiin sähköisesti ja vastaajat vastasivat siihen itsenäisesti, kyselyn ohjeiden ja kysymysten mukaisesti. Aineiston keräämisessä päädyin kyselyyn siksi, että kyselyllä tavoittaa enemmän vastaajia kuin haastattelulla, varsinkin kun aineistonani ovat sekä opettajien että ammattikoulusta valmistuneiden vastaukset. Kyselyllä pystyy selvittämään ihmisten ajatuksia, jotka heijastelevat käsityksiä. Lisäksi kyselyyn vastaaminen on helpompaa kuin haastatteluun tuleminen, koska sen voi tehdä omalta kotikoneelta. (Tuomi & Sarajärvi

2009: 72–73.) Oletin myös, että valmistuneiden ja opettajien arkeen kuuluisi Internetin käyttö niin vahvasti, että Internetkysely olisi käytännössä mahdollista toteuttaa.

Kyselyn haittapuoli aineistonkeruumenetelmänä on se, että vastaaja ei välttämättä ymmärrä kysymystä niin kuin kyselyn tekijä on sen tarkoittanut. Vastauksia ei voi tarkentaa, ei kysyä lisätietoa tai selventää kysymyksen sanamuotoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 73.) Kyselyn kysymykset voivat myös ohjata vastauksia tiettyyn suuntaan, eivätkä vastaajat välttämättä ole rehellisiä vastauksissaan (Alanen 2011: 160). Toisaalta tutkija ei itse vaikuta persoonal- laan ja läsnäolollaan vastauksiin, ja kyselyn avulla kysymykset esitetään vastaajille täysin samassa muodossa (Valli 2001: 101).

Liitteessä on nähtävissä kyselylomakkeiden kysymykset (liite 1 ja liite 2). Valmistuneiden ja opettajille suunnatun kyselyn kysymykset erosivat toisistaan, koska halusin saada kohdennettua tietoa juuri kohderyhmän käsityksistä. Kummankin kyselyn alussa vastaajilta kysyttiin tutkimuslupaa. Kysymykset olivat taustatietoja lukuun ottamatta avoimia kysymyksiä, jotka vaativat vähintään useamman sanan vastauksia. Ammattikoulusta valmistuneiden kyselyyn tuli 26 vastausta ja äidinkielenopettajien kyselyyn 19 vastausta. Aineistossa on yhteensä 45 vastausta. Laadulliseen tutkimukseen aineisto on riittävä.

Valmistuneiden kyselyyn etsin vastaajia, jotka olivat valmistuneet vuonna 2000 tai sen jälkeen, olivat opiskelleet äidinkieltä ammattikoulussa yhteisinä opintoina, eli eivät olleet suorittaneet kaksoistutkintoa tai saaneet hyväksiluettua aiempia opintoja ja jotka olivat olleet työelämässä vähintään vuoden. Vastaajia etsin monenlaisin keinoin: käyttäen verkostojani, eli kyselemällä tutuilta tuntevatko he henkilöitä, jotka voisivat vastata kyselyyni; jakamalla kyselyni linkkiä yhteisöpalvelu Facebookiin, jota Facebook-ystäväni jakoivat eteenpäin; lähettämällä sähköpostia ammattijärjestöjen postituslistoille; lähettämällä kyselyä ammatillisille keskustelupalstoille ja Facebookin ryhmiin.

Valmistuneilta kysyttiin ensiksi taustatietoja, jotka toimivat samalla myös lämmittelykysymyksinä. Loppukysely oli jaettu neljään osaan, jotka käsittelivät lukemista, lukemista äidinkielen tunneilla ammattikoulussa, lukemista ammatillisissa aineissa ammattikoulussa ja lukemista työelämässä. Molemmissa kyselyissä oli tietoteknisiä ongelmia taustatietokysymysten kohdalla. Kaikkiin taustakysymyksiin ei siis ole tallentunut vastauksia, joten joitakin kohtia jätin analyysin ulkopuolelle. Tietoteknisten ongelmien takia vastaajien syntymävuodesta, ammattikoulusta valmistumisvuodesta sekä työkokemusvuosista ei ole tietoa kaikkien vastaajien osalta. Varsinkin kaksi viimeistä olisivat tuoneet tärkeää tietoa siitä, minkä opetussuunnitelman aikaan valmistuneet ovat opiskelleet. Jotakin suuntaviivoja vastauksista voi nähdä,

koska taustatiedot ovat tallentuneet noin puolelle vastaajista, mutta niitä ei voi yleistää kaikkiin vastaajiin.

Valmistuneiden kyselyyn vastasi 26 ammattikoulusta valmistunutta. Naisvastaajia oli 16 ja miehiä 10, joten sukupuolijakauma on ilahduttavan tasainen. Vastaajat olivat opiskelleet ammattikouluissa laajasti ympäri Suomen. Jyväskylän ammattiopistossa oli opiskellut useampi vastannut luultavasti sen takia, että kyselyn keruualustana toimi Facebook ja iso osa ystäväistäni asuu Jyväskylän alueella. Vaillinaisista valmistumisvuositiedoista voisi sanoa sen verran, että luultavasti suurin osa vastaajista on valmistunut lähempänä vuotta 2010 kuin vuotta 2000. Amatit, joihin vastaajat ovat valmistuneet, vaihtelevat suuresti. Kysymykseen työkokemuksen määrästä voi olettaa, että suurin osa on ollut työelämässä alle 10 vuotta, mutta tästäkin kysymyksestä puuttuu vastauksia. Vastaajat ovat käyneet ammattikoulun lisäksi ammatikorkeakoulua (9 vastaajaa) sekä yliopistoa (1 vastaaja).

Opettajia tavoitin koulujen kautta. Pyysin kouluilta tutkimusluvat, ja he välittivät kyselyäni äidinkielenopettajille. Opettajilta kysyttiin samankaltaisia kysymyksiä kuin ammattikoulusta valmistuneilta, keskittyen vain opettamiseen, ei opiskeluun: taustatietoja, lukutaidon määrittelyä ja lukutaidon opetukseen liittyviä käytänteitä ja käsityksiä. Kyselyyn vastasi 19 opettajaa. Opettajat olivat opiskelleet pääaineena joko suomen kieltä tai kirjallisuutta. Mainituimpina sivuaineina esiin nousi kasvatustiede ja opettajan pedagogiset opinnot, sekä kirjallisuus tai suomen kieli, riippuen siitä mikä oli vastaajan pääaine. Opettajan pätevyys on suoritettu viimeistään työn ohessa. Muita vastauksissa mainittuja opintoja ovat muun muassa ammatillisen erityisopettajan opinnot, markkinointi, aikuiskasvatus, psykologia, erityispedagogiikka, yhteiskuntatiede, sosiologia, mediakasvatus, puheviestintä, teologia ja fonetiikka. Ammatillisen erityisopettajan pätevyyden oli opiskellut kaksi vastaajaa, ja sen lisäksi yksi vastaaja on opiskellut pelkkää erityispedagogiikkaa.

Taustatiedoissa opettajilta kysyttiin työkokemuksen määrää ammattikoulussa. Tähän kysymykseen tuli vain 18 vastausta. Vastaukset vaihtelivat puolesta vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen. Keskimäärin vastaajat olivat opettaneet ammattikoulussa 13 vuotta. Suurin osa vastanneista oli opettanut viisi vuotta tai enemmän, joten vastaajia voi kutsua kokeneiksi opettajiksi. Kyselyyn vastanneiden opettajien muu opetustausta on odotettava, mutta myös vaihteleva – vastaajat ovat opettaneet niin yläkoulussa kuin lukiossa ja alakoulussa. Vastaajista viisi (5) oli opettanut myös kolmannen asteen opiskelijoita, ammatikorkeakoulussa tai yliopistossa. S2-opettajina oli toiminut kolme vastaajaa. Kolmannen sektorin työpaikoissa, eli työväenopistoissa ja kansalaisopistoissa, oli opettanut myös kolme vastaajaa. Opet-

tajat olivat ammattikoulun puolella myös opettaneet kattavasti eri alojen opiskelijoita lähihoitajista merimiehiin.

Analyysiluvun aineistoesimerkit ovat autenttisia, eikä niiden ilmaisuasua ole muutettu. Selkeät kirjoitusvirheet (esim. lukuaitoa) on korjattu ymmärtämisen helpottamiseksi. Esimerkin kannalta merkityksetöntä tekstiä on saatettu poistaa, jolloin poisto merkitään kahdella ajatusviivalla (– –). Jos hakasulkeiden sisällä on tekstiä, se on tutkijan lisäys, esimerkiksi selvennys, jotta esimerkin merkitys olisi ymmärrettävä lukijalle.

Analyysissa mainitaan useasti käsite mainintamäärä. Se viittaa siihen määrän, montako kertaa asia on mainittu aineistossa, eikä kerro siitä, montako vastaajaa on asian maininnut. Mainintamäärät voivat siis olla suurempia kuin kyselyn vastaajien määrä. Koin analyysin kannalta hedelmällisemmäksi ilmoittaa kategorioiden mainintamäärät, koska ne antavat kuvaa kategorian merkittävyydestä, vaikka pienen aineiston kohdalla ei voidakaan puhua yleistettävyydestä.

3.2 Tutkimuksen hermeneuttinen kehys

Kyselyaineistoni koostuu tietokoneella kirjoitetuista vastauksista. Ne ovat pituudeltaan muutamasta sanasta useampaan lauseeseen. Kyselyn vastaukset ovat ilmaisuja, joita analyysiluvussa tulkitaan. Tutkijan täytyy pitää muistissa hermeneutiikan periaatteita tulkintaa tehdessään. Hermeneutiikka on itse asiassa teoria ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Ilmaisut kantavat merkityksiä, ja näitä merkityksiä voidaan tavoittaa ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Hermeneuttisessa tutkimuksessa liikutaan kahdella tasolla: ensimmäisellä tasolla tutkittava kuvaa omaa elämäänsä, kokemuksiaan ja ymmärrystään omin sanoin ja toisella tasolla tutkija pyrkii tematisoimaan ja käsitteellistämään ensimmäistä tasoa. (Laine 2015: 33.)

Merkityskokonaisuudet nousevat aineistosta intuitiivisesti, koska kaikilla meillä on elämämme aikana kehittynyt merkitysten taju. Tämä taju auttaa tutkijaa etsimään aineistosta samankaltaisuuksia ja yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Tämä merkitysten taju voi viedä tutkijaa myös harhaan, jos hän ei tiedosta stereotyyppioitaan, vääristyneitä tulkintojaan ja jatkaa niiden ylläpitämistä. Stereotyyppien ylläpitämistä ja tulkintojen vääristymistä ehkäisee tutkijan kriittinen itseymmärrys, eli tiedostuminen tulkintojen mahdollisesta subjektiivisuudesta ja pyrkimys objektiivisuuteen sekä hermeneuttisen kehän kulkeminen. Tutkija käy dialogia tutkimusaineiston kanssa, ja näin ymmärrys korjautuu ja syventyy. Kehän kulkeminen on ennen kaikkea hypoteesin koettelua – kestääkö tulkinta uusia analysointikierroksia? Tavoitteena on

löytää uskottavin ja todennäköisin tulkinta tutkittavan ilmauksille. (Laine 2015: 36–38.) Ero luonnontieteiden tutkimukseen syntyy siinä, että ihmistieteissä tutkija on osa tutkittavansa merkity maailmaa. Luonnontieteissä kohde on useimmiten ulkoinen. Ihmistieteissä tutkijalla on jo ymmärrystä tutkittavasta aiheesta ja tutkittavan kulttuuripiiristä, mutta vähintään ihmisenä olemisesta. Tällainen ns. esituttuus on merkitysten ymmärtämisen edellytys. Tutkijan tavoite on tehdä jo tunnettua tiedetyksi. (Laine 2015: 34–35.)

Tässä tutkimuksessa kyselyjen kysymykset sekä merkityskokonaisuudet ohjaavat kokonaisuuksien järjestäytymistä. Myös tutkimuksen näkökulma määrää sitä, mikä nousee olennaiseksi (Laine 2015: 44). Analyysissa pyritään luomaan kokonaiskuvaa kustakin analysoitavasta aiheesta, ja usein nämä aiheet noudattelevat kyselyiden kysymyksiä. Myös teemojen yhteyksiä ja suhteita yritetään tuoda esille. Hermeneuttinen näkökulma on ennen kaikkea piilossa oleva perusta, joka auttaa tutkijaa jäsentämään omat ennakko-oletuksensa, mielipiteensä, stereotypiansa ja laajemmassa mittakaavassa ihmiskäsityksensä, ja tiedostamaan ne tutkimuksen teon eri vaiheissa.

3.3 Käsitusten tutkimus

Käsitukset ovat keskeisessä asemassa maisterintutkielmani aineistossa, koska aineisto koostuu opettajien ja valmistuneiden vastauksista, joista löytyy käsitteitä muun muassa ammattikoulun äidinkielenopetuksesta ja lukemisesta. Käsitteet nousevat tärkeiksi oppimis- ja opettamisprosessin kannalta, koska juuri yksilön omat käsitteet vaikuttavat kaikista voimakkaimmin hänen asenteeseensa, motivaatioonsa ja opiskelutapaansa (Riley 1997: 122). Siten käsitteet esimerkiksi omasta oppimiskyvystä ja taidoista, kuten siitä onko lahjakas kielissä tai matematiikassa, tai pärjääkö koulussa ylipäätään, vaikuttavat merkittävästi. Käsitteiden luonteesta on monia näkemyksiä: ovatko ne kognitiivisia eli pikemminkin pysyviä ominaisuuksia, vai sosiaalisia eli tilannesidonnaista kielellistä toimintaa, jota oppija voi käyttää erilaisissa konteksteissa (Kalaja, Dufva & Alanen 2005: 295). Tässä maisterintutkielmassa nojaututaan sosiaaliseen näkökulmaan, eli käsitteet nähdään dynaamisina, sosiaalisesti rakentuneina ja tilannesidonnaisina (Hosenfeld 2006: 39). Valmistuneen käsitys omista tekstitaidoistaan saattaa muuttua esimerkiksi työtehtävien muuttuessa: tutut työtehtävät tukevat käsitystä erinomaisista tekstitaidoista, mutta työnkuvan muutos ja vaikeammat tehtävät muuttavat tätä käsitystä. Käsitteet siis vaihtelevat tilanteesta ja paikasta toiseen.

Bahtinin ajatuksista vaikutteita saanut dialoginen näkökulma käsityksiin tarkastelee yksilön kieltä dialogisena – yksilö oppii kielen vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Käsitteillä on kuitenkin tietynlainen pysyvä luonne, koska ne nojaavat yksilön henkilöhistoriaan. Käsitteet rakentuvat vuorovaikutustilanteissa, eivätkä siirry suoraan yksilöltä toiselle, vaikka ne ovatkin tietyllä tavalla pysyviä henkilökohtaisten kokemusten takia. (Aro 2003: 280.) Käsitteet eivät siirry ympäristöstäkään suoraan mieleen, vaan ympäristö vaikuttaa kognitiiviseen prosessiin (Dufva, Alanen & Aro 2003: 303). Käsitteissä näkyvät monenlaiset vaikutteet, eikä niitä välttämättä pysty erottamaan toisistaan. Niiden luonteesta on hyvä ottaa huomioon se, etteivät ne toista suoraan yksilön sisäistä maailmaa ja mieltä (Dufva 1994: 26). Ne eivät myöskään ole lineaarisia tai jäsentyneitä, vaan muodostavat kompleksisen monista eri käsitteistä koostuvan verkon (Barcelos 2006: 26). Käsitteet voivat myös muuttua suhteellisen pysyvistä luonteestaan huolimatta.

Käsitteissä näkyy vahvasti yksilön kulttuuri- ja kieliyhteisö, mutta sosiaalisesta luonteestaan huolimatta ne muodostuvat jokaiselle yksilöllisiksi henkilökohtaisten kokemusten kautta. Dufva, Lähteenmäki ja Isoherranen (1996: 26) löysivät aikuisten vieraiden kielten oppimista koskevassa tutkimuksessaan arkikäsitteille kolme lähettä: henkilökohtaiset kokemukset, sosiokulttuurisessa yhteisössä vallitsevat käsitteet sekä institutionaaliset käsitteet, kuten koulusta omaksutut asenteet. Samanlaisten lähteiden voidaan nähdä vaikuttavan äidinkielenopettajien ja ammattikoulusta valmistuneiden käsitteisiin lukutaidosta. Henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat yksilön näkökulmaan esimerkiksi lukemiseen negatiivisten tai positiivisten tapahtumien kautta, sosiokulttuurisessa yhteisössä vallitsevat käsitteet heijastuvat esimerkiksi vanhempien siirtämänä asennoitumisena lukemiseen ja sen tärkeyteen ja institutionaaliset käsitteet ovat esimerkiksi koulun välittämiä asenteita ja arvoja. Nämä lähteet voivat olla siis myös ristiriidassa.

Ihmisen perimmäinen suhde maailmaan on intentionaalinen: kaikki merkitsee meille jotakin. Mikään ei ole täysin neutraalia, vaan kaikki näyttäytyy meille tietyssä valossa, esimerkiksi positiivisena tai negatiivisena, tärkeänä tai turhana, kiinnostavana tai epäkiinnostavana (Laine 2015: 31). Tutkittavien vastaukset nähdään merkityksellisinä: vastaajilla on ollut jokin intentio heidän vastatessaan kyselyyn. Nämä merkitysrakenteet ja käsitteet muotoutuvat yhteisössä. Lisäksi merkityksiin vaikuttavat myös yksilöllisellä tasolla tiedostetusti tunteet, tavoitteet ja uskomukset sekä tiedostamattomasti piilotajunta. Yhteisöllisellä tasolla merkityksiin vaikuttavat tiedostetusti yhteisön rooli-dotukset, normit, ihanteet, moraalit sekä tiedostamattomasti yhteisön rutinoituneet toimintarakenteet, perusmyytit sekä toiminnan piilevät säännöt. Yhteisölliset merkitykset ovat muodostuneet ajan ja kulttuurin vaikutuksessa, eli ne

ovat niin sanotusti historian luomia. On kuitenkin merkityksiä, jotka kaikki ihmiset jakavat. Universaalien yhteisöllisyyden näkökulmasta merkityksiin vaikuttavat yleispätevät tiedostetut ideat ja moraalit sekä yleispätevät generatiiviset sääntöjärjestelmät. (Moilanen & Rähkä 2015: 55–56.)

3.4 Aineiston analyysimenetelmä

Tutkimusaineistoni analyysimenetelmäni toimii sisällönanalyysi. Se on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91). Sisällönanalyysi on pohjimmiltaan tekstianalyysia, ja sopii monipuolisuudessaan hyvin tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi, koska aineistosta on tarkoitus löytää kattavia teemoja ja mahdollisia yleistyksiä. Analysoin aineistoni teoriaohjaavalla analyysillä, eli teemat ja yleistykset nousevat aineistosta, mutta toisaalta niitä ohjaavat aikaisempi tieto, tutkimuskysymykset ja kyselyiden kysymykset. Analyysivaiheessa tutkijan mielessä vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita hän yhdistelee. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 95–97, 104.) Tähän tutkimukseen valittiin analyysiyksiköksi temaattinen yksikkö eli analysointi ei rajoitu sanaan, lauseeseen tai virkkeeseen, vaan tarkasteltavissa oleva tema määrää analysoitavan tekstin laajuuden. Aineiston analyysiluvussa analyysiyksiköstä käytetään nimitystä maininta. Maininta tarkoittaa sitä, montako kertaa kyseinen luokka, esimerkiksi luetun ymmärtäminen, on mainittu aineistossa. Aineistoa myös käsitellään kokonaisuutena – tutkimuskysymyksiin haetaan vastauksia koko tekstimassasta, ei vain tietyistä kyselyn kysymyksiin saaduista vastauksista.

Muita mahdollisia analyysitapoja ovat aineistolähtöinen analyysi ja teoriasidonnainen analyysi. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistoyksiköt eivät ole ennalta harkittuja tai sovitettuja, vaan ne valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun perusteella. Aikaisemmilla teorioilla, tiedolla ja havainnoilla ei ole mitään merkitystä analyysin kannalta, koska analyysi on aineistolähtöistä. Esimerkiksi fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen nojaavat tutkimukset pyrkivät usein aineistolähtöiseen analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 95.) Teorialähtöinen analyysi nojaa sen sijaan teoriaan, joka on hahmoteltu tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä. Tutkimuskysymyksetkin nojautuvat taustalla olevaan teoriaan. Aineiston hankinta, sen analysointi ja siitä raportointi ovat kaikki teorialähtöisiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 98–99.)

Sisällönanalyysin etenemisestä on esitetty erilaisia kuvauksia, mutta pääpiirteissään se jakautuu viiteen osioon: ensiksi tutkija päättää, mikä aineistossa on kiinnostavaa; toiseksi tut-

kija etsii aineistosta nämä kiinnostuksen kohteet, jotka tässä tutkimuksessa tarkoittavat käytännössä kyselyn kysymysten sisältöjä ja jotka ovat vastauksia tutkimuskysymyksiin (kts. 3.1); kolmanneksi tutkija kerää ja erottaa nämä kiinnostavat asiat muusta aineistosta; neljännessä työvaiheessa tutkija luokittelee, teemoittelee ja tyypittelee aineiston ja viidentenä hän kirjoittaa yhteenvedon. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 92.) Edellisestä vaiheiden kuvauksesta tärkeinä termeinä korostuvat luokittelu, teemoittelu sekä tyypittely. Luokittelu tarkoittaa aineiston analysoimista niin, että siitä määritellään erilaisia luokkia ja niiden lukumääräistä esiintyvyyttä. Teemoittelu syventää analyysia myös siihen, mitä eri luokista on sanottu. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset muodostavat jo tietynlaista teemanmukaista jaottelua aineistoon. Tyypittely taas tarkoittaa sitä, että aineistosta etsitään tiettyjä tyyppisiä, ja näin pystytään muodostamaan joukosta tiettyyn teemaan liittyvistä käsityksistä yleistys, ns. tyyppiesimerkki. Tutkijan pitää selventää myös itselleen, hakeeko hän aineistosta samankaltaisuutta vai erilaisuutta. Aineistosta voidaan etsiä myös toiminnan logiikkaa tai tyyppillistä kertomusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 93.)

Sisällönanalyysi on siis joustava tekstin analysointikeino, joka jättää paljon liikkumati-
laa sitä käyttävälle tutkijalle. Aineiston analysointiprosessi oli tässä tutkimuksessa monivai-
heinen: aineisto käytiin ensiksi läpi useampaan kertaan värikoodaten eri tutkimuskysymyksiin
liittyvät temaattiset yksiköt. Sen jälkeen ne jaoteltiin tutkimuskysymysten alle mekaanisesti,
jolloin tutkija pystyi arvioimaan ja tarkentamaan jaottelua tarpeen mukaan. Tämän karkean
jaottelun jälkeen aineistosta ryhdyttiin teemoittelemaan kategorioita, joiden jaottelua pohdit-
tiin useampaan otteeseen tavoitteena muodostaa järkeviä ja analyysin kannalta mielenkiintoi-
sia kategorioita. Tässä vaiheessa kysyin mielipidettä myös tutkimuksen ulkopuolisilta henki-
löiltä, jotta pystyisin karistamaan omat ennakko-oletukseni ja taustatietoni kategorisointia
tehdessäni. Etenkin hoitoalan tekstejä käsittelevään analyysiin pyysin näkökulmaa lähihoita-
jana työskennelleeltä tutultani, joka avasi erilaisten tekstien merkitystä hoitoalalla. Pohdinta-
luku muodostui ajatuksista, jotka nousivat kirjoittaessani analyysia ja keskustellessani siitä
ohjaajani ja tuttavieni kanssa. Seuraavassa luvussa (luku 4) analysoidaan opettajien ja ammat-
tikoulusta valmistuneiden vastauksia sisällönanalyysin keinoin.

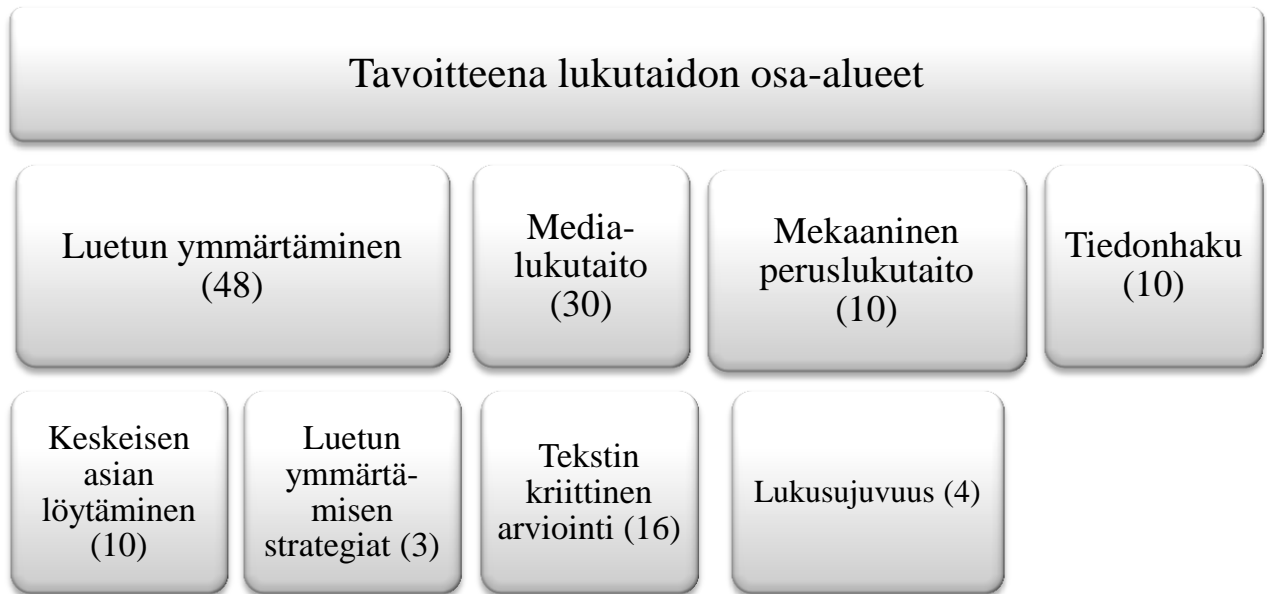
4 LUKUTAITO AMMATILISESSA PERUSKOULUTUKSESSA JA TYÖELÄMÄSSÄ

Tässä luvussa verkkokyselyllä kerättyä aineistoa analysoidaan sisällönanalyysin keinoin. Analyysi on jäsenneilty tutkimuskysymyksittäin. Aineisto koostuu sekä ammattikoulusta valmistuneiden että ammatillisessa peruskoulutuksessa opettaneiden äidinkielenopettajien vastauksista. Ensimmäinen tutkimuskysymys tavoitteista ja tavoitteiden saavuttamisesta oli suunnattu äidinkielenopettajille. Toisessa tutkimuskysymyksessä käsitellään opetuksen haasteita, ja siihen ovat vastanneet sekä valmistuneet että opettajat. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä analysoidaan valmistuneiden käsityksiä omasta lukutaidostaan.

4.1 Äidinkielen opettajien käsityksiä opiskelijoiden ja valmistuneiden lukutaidosta

4.1.1 Lukutaidon keskeiset tavoitteet

Aineistosta löytyi sisällönanalyysin keinoin runsaasti lukutaidon keskeisiä tavoitteita. Ne jakautuvat kahteen suurempaan temaattiseen kategoriaan: **lukutaidon osa-alueisiin liittyviin tavoitteisiin** sekä **tilanteiseen lukemiseen liittyviin tavoitteisiin**. Ensiksi käsittelemme lukutaidon osa-alueisiin liittyvät tavoitteet ja sitten tavoitteet, jotka liittyvät tilanteiseen lukemiseen. Alla olevassa kuviossa (kuvio 2) on havainnollistettu ensimmäinen kategoria, lukutaidon osa-alueisiin liittyvät tavoitteet. Käsittelemme yläkategoriat yleisyysjärjestyksessä yksi kerrallaan ja alakategoriat yläkategorioidensa alla huolimatta niiden suuruusjärjestyksestä. Yläkategoriassa saattaa olla mainintoja, jotka eivät kuulu alakategoriaan. Siksi yläkategorioiden mainintamäärät eivät ole yhtäläiset alakategorioiden yhteenlaskettujen mainintamäärien kanssa.



Kuvio 2. Tavoitteena lukutaidon osa-alueet. Suluissa mainintojen lukumäärä.

Opettajat mainitsivat useita lukemisen osa-alueita, jotka valmistuneiden tulisi saavuttaa. Osa-alueet olivat **luetun ymmärtäminen, medialukutaito, mekaaninen peruslukutaito ja tiedonhaku**. Kun tavoitteena ovat lukemisen eri osa-alueet, tekstitaitokäsitys on kognitiivinen: lukutaito koostuu osataidoista, joita voidaan harjoitella erillään toisistaan. Oppijan osataidot voivat näin kognitiivisen tekstitaitokäsityksen mukaan kehittyä myös eri tempolla. (Mills 2016: 18; Barton 2007: 11.) Medialukutaitoa ja tiedonhakua voidaan lähestyä myös sosiokulttuurisesti, mutta aineistossa ne nähtiin kognitiivisen tekstitaitokäsityksen mukaisina opetettavina osataitoina.

Aineistossa 48 kertaa mainittu **luetun ymmärtäminen** tarkoittaa laajempaa tekstin merkityksen ymmärtämistä (ks. Holopainen 2003: 19). Mainintojen lukumäärän perusteella se oli opettajien mielestä lukutaidon kannalta tärkeä, olennainen ja perustava taito. Luetun ymmärtäminen nähtiin lukutaidon ydintaitona, kuten esimerkeissä (1) ja (2) käy ilmi:

1) Ymmärtävä lukutaito riittää.

2) Riittävä lukutaito on silloin kun opiskelija ymmärtää lukemaansa.

Luetun ymmärtämisen roolia tekstitoiminnan perustana korostaa se, että käytännön opetuksessa se oli opettajien mukaan usein tekstitoiminnan ensimmäinen vaihe, kuten esimerkiksi (3), jossa opiskelijat yrittivät ensin ymmärtää tekstiä itsenäisesti. Luetun ymmärtämiseen vaikuttavat Ahvenaisen ja Holopaisen mukaan (2014: 61) kuitenkin monet asiat – osa niistä

liittyy tekstiin ja osa lukijaan. Lukijaan liittyviä tekijöitä ovat lukemismotivaatio, tekstin kiinnostavuus, lukijan taustatiedot aiheesta, aikaisemmat kokemukset, aiheeseen liittyvien käsitteiden hallinta, lukemisen perustekniikan hallinta, tulkintataidot ja lukemistilanne. Tekstiin liittyviä tekijöitä ovat sanasto (sanojen pituus, yleisyys ja vaikeustaso), lauserakenne (lauseiden pituus, määreiden runsaus, sivulauseiden määrä ja vaikeat rakenteet), tekstirakenne (asisällön sidosteisuus ja tekstin kielellisten elementtien suhteet) sekä typografinen luettavuus (kirjasintyyppi, otsikointi, kappalejako, taitto ja kuvitus). Esimerkissä (3) opettaja kuvaa sitä, miten hän pyrkii saavuttamaan lukutaitoon liittyvät tavoitteet:

3) Luetutan paljon ajankohtaisia mediatekstejä (tai näytän, jos kyse on kuvallisista viesteistä) samoin kuin työelämään liittyviä tekstejä. Opiskelijat saavat koittaa päästä teksteihin sisälle itsenäisesti, mutta keskustelemme paljon. Tätä tehdään suunnitelmallisesti ja ex tempore ja eripituisilla teksteillä. Viime syksynä on puhuttu esim. MV-lehdestä ja mediakritiikistä paljon. Jos jonkun lukutaito on todella heikko, luetaan heidän kanssaan jutuista poimittuja pääasioita ja keskustellaan. Kuvallisten viestien tulkinta korostuu myös.

Edellisessä esimerkissä on monenlaista tekstitoimintaa eli konkreettista toimintaa tekstien parissa. Myös esimerkissä (4) näkyy monipuolista tekstitoimintaa. Näiden tekstitoimintojen taustalla ovat lukutaidon tavoitteet, joita yritetään saavuttaa tekstitoiminnan kautta. Lukemista koskevat tavoitteet näyttäytyvät esimerkissä (4) työskentelytapojen suhteen yksilökohtaisina, mutta teksteistä keskustelemisen voi liittää yhteisölliseen merkitysten rakentamiseen (Barton 2007: 82–84).

4) - Luemme ääneen

- Luemme tekstejä ja keskustelemme niistä ja harjoittelempa ymmärtävää lukemista myös opiskelutaitojen yhteydessä
- kirjoitamme vastineita yms. luetusta
- luemme kouluaihana yhden kokonaisteoksen (=urheilijaelämäkerta)
- monet kurssin läpäisy-suoritukset perustuvat siihen, että pitää osata lukea tehtävänantoja ja etsi tietoa kirjallisuudesta / oppikirjasta / netistä eli mitään tenttejä ei juuri pidetä vaan työskennellään tekstien parissa.

Esimerkeistä (3) ja (4) välittyy käsitys luetun ymmärtämisestä keskeisenä taitona lukutaidon tavoitteiden joukossa, koska luetun ymmärtäminen on läsnä kaikissa mainituissa työskentelytavoissa. Esimerkeissä (5) ja (6) luetun ymmärtämistä lukutaidon keskeisenä tavoitteena heijastaa se, että arviointi kohdentuu usein luetun ymmärtämiseen:

5) [Arvioin lukemista] Siten että kyselen joko suullisesti tai kirjallisesti, ovatko he ymmärtäneet tekstisisällön.

6) Periaatteessa harjoittelua on jatkuvasti, sillä opiskelijoiden tulee ymmärtää antamani tehtävät, jotka usein ovat sivunkin pituisia, ja heidän tulee kirjoittaa tehtävään vastaus, josta taas näkee, onko löydetty / annettu tieto ymmärretty.

Luetun ymmärtäminen on siis sekä keskeinen oppimisen tavoite että tapa arvioida oppimista. Sen lisäksi, että luetunymmärtäminen mainitaan sellaisenaan, aineistossa on mainittu **keskeisen asian löytäminen**, joka liittyy tiiviisti luetunymmärtämiseen eli on se alakategoria (ks. kuvio 2). Tekstin sisällön ja kokonaisuuden ymmärtämisen edellytys on tekstin ydinasioiden löytäminen. Keskeisen asian löytäminen mainittiin aineistossa kymmenen kertaa. Esimerkissä (7) keskeisen asian löytäminen on mainittu tärkeänä lukutaidon tavoitteena:

7) Ammattiaineiden kurseista en tiedä, mutta omilla kurseillani painottuu annetusta tekstistä olennaisen erottaminen ja tietolähteen luotettavuuden arvioiminen.

Luetun ymmärtämisen strategioiden sisältöä ei avattu aineistossa, mutta niitä ovat Takalan (2006: 150) mukaan muun muassa tekstin sisällön ennakointi, epäselvien kohtien selventäminen, kysymysten tekeminen sekä tiivistäminen. Opettajat käyttivät Takalan mainitsemia luetun ymmärtämisen strategioita lukemisen tukena (esim. kysymysten tekemistä, tiivistämistekniikoita, kuten referaattia tai miellekarttaa), mutta aineistossa opeteltavana erillisenä taitona se mainittiin vain kolme kertaa. Esimerkissä (8) vastaaja mainitsee lukemisen strategiat ja niihin liittyvät käytännön harjoitukset, mutta näiden harjoitusten sisältöä hän ei avaa:

8) - harjoitellaan lukemisen strategioita ja tehdään niihin liittyviä käytännön harjoituksia
 - kriittistä lukemista joidenkin esimerkkien avulla (tiedonhaun yhteydessä)
 - tietojen yhdistämistä: poimitaan asiaan liittyviä tietoja useasta lähteestä
 - tutustutaan tekstilajeihin esim. havainnoimalla ja vertailemalla tyypillisiä piirteitä

Vuoden 2015 ammatillisen tutkinnon perusteissa äidinkielen pakollisena tavoitteena mainitaan, että ”opiskelija osaa hyödyntää äidinkielen oppimisen luku- ja opiskelustrategioita” (APTP2015: 255). Tällaista mainintaa ei aiemmissa tutkinnon perusteissa ole ollut, joten osaamistavoite on verrattain uusi. Tämä voi vaikuttaa siihen, miksei luku- ja opiskelustrategioita mainittu aineistossa enempää, vaikka opettajat selvästi käyttivät niitä opetuksessaan.

Toiseksi mainituin yläkategoria lukemisen osa-alueista oli **medialukutaito** 30 maininnalla ja sen alakategoria **tekstien kriittinen arviointi** 16 maininnalla. Voimakkaan digitalisaation ja uusien medioiden syntyminen myötä mediakasvatuksen merkitys opetuksessa on lisääntynyt. Mediakasvatuksen päämääränä on rakentaa opiskelijoille vahvat mediataidot, joita ovat ”muun muassa eri viestintäteknologioiden ja -välineiden tekninen hallinta, taito arvioida ja analysoida vastaanottamaansa tietoa ja viihdykettä, kyky käyttää viestintää ja viestintävälineitä itseilmaisuuksiin, kyky yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen viestinnän avulla sekä poliittinen ja yhteiskunnallinen aktiivisuus” (Herkman 2017: 48). Mediakasvatusseura on määritellyt medialukutaidon perustaidoksi, johon kuuluu taito käyttää

laitteita sekä suodattaa ja arvioida informaatiota (Niemi 2012: 32). Medialukutaito on impliittisesti tavoitteena ammatillisen peruskoulutuksen vuoden 2010 ja 2015 tutkinnon perusteissa, kun äidinkielen arvioinnin perusteissa puhutaan mediataidoista sekä viestintävälineiden käytöstä ja mediatekstien arvioinnista (APTP2010: 77–79; APTP2015: 196, 198).

Medialukutaito ei aineistossa selitetty, vaan se mainittiin vain tarkkana käsitteenä. Esimerkissä (9) sen sisältöä avataan hieman:

9) Riittävän lukutaidon avulla pärjää nykypäivän jatkuvasti muuttuvassa työelämässä eli lukutaidon tulee olla sellainen, että se mahdollistaa työssä suoriutumisen lisäksi jatkokouluttautumisen ja uudelleen koulutautumisen. Työ- ja opiskeluelämän vaatimusten lisäksi lukutaidon tulee olla riittävä oman talouden ja elämän pyörittämiseen siten, että ymmärtää esimerkiksi erilaisia viranomaistekstejä ja -lomakkeita. Myös siten että osaa suhtautua kriittisesti erilaisiin mediateksteihin eikä ota kaikkea annettuna totuutena: tällaisesta voi seurata yllättäviäkin ongelmia sekä vapaa-ajalla että työelämässä.

Vaikka esimerkissä (9) taitoa ”suhtautua kriittisesti mediateksteihin” ei eritellä medialukutaidoksi, edellä esitetyssä medialukutaidon määritelmässä mainitaan informaation arviointi samoin kuin mediataitojen kuvauksessa.

Medialukutaidon lisäksi aineistossa mainittiin sen alakategoriaksi luokiteltu **tekstien kriittinen arviointi** 16 kertaa. Se sijoittui medialukutaidon alakategoriaksi, koska tekstien kriittinen arviointi on medialukutaidon yksi osa-alue. Kriittisen arvioinnin keinoja ei juurikaan eritelty, mutta muutamassa vastauksessa tuli ilmi, että kriittinen arviointi kohdistui tekstin luotettavuuteen, kuten esimerkeissä (10) ja (11).

10) [Työelämässä tarvitaan] Monenlaisten tekstien KRIITTISTÄ ymmärtämistä ja käyttöä tilanteen mukaan. (Kaikki, mikä on netissä, ei ole totta.) – –

11) – – On omaksuttava kriittinenkin lukutaito: voinko luottaa tähän tekstiin ja käyttää omassa työssäni?

Kriittinen lukutaito, jolla on yhtymäkohtia tekstien kriittiseen arviointiin, tarkoittaa kirjoittajan motiivien sekä tekstin piilomerkitysten arviointia (Pääkkönen & Varis 2000: 8). Esimerkissä (11) kysymyksen ”voinko luottaa tähän tekstiin?” taustalla on pohdinta kirjoittajan motiivista eli tekstin tarkoituksesta. Pelkistetyimmillään kyse on lähdekritiikistä.

Kun luetun ymmärtäminen merkitsee tekstin kokonaisvaltaista ymmärtämistä, mekaaniseen peruslukutaitoon liittyy sana- ja lausetason luetun ymmärtäminen. **Mekaaninen peruslukutaito** mainittiin aineistossa 10 kertaa. Se mielletään kognitiivisen psykologian osataitoajattelun mukaan lukemisen alimmaksi portaaksi (Kauppinen 2010: 83). Yksilö hallitsee mekaanisen lukutaidon, kun hän pystyy muuntamaan tutut ja vieraat sanat äännekuotoon ja ymmärtämään niiden merkityksen tekstissä (Ashby & Rayner 2006 Kauppinen 2010: 83 mukaan). Opetussuunnitelmatasolla mekaanista peruslukutaitoa harjoitellaan yleensä alkeisopetuksessa eli ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla (Kauppinen 2010: 84).

Mekaaninen peruslukutaito voi olla heikko vielä vanhemmalla iälläkin, kuten PISA-tutkimukset ovat osoittaneet (Arnbak 2012: 75–76, 89). Peruslukutaidon merkitys luetun ymmärtämiselle on suuri – ilman kognitiivisia perustaitoja ei luetun ymmärtäminenkään kehity. Heikko mekaaninen lukutaito heijastelee myös vähäistä lukemiseen sitoutumista ja lukumateriaalin yksipuolisuutta. Se korreloi heikkojen metakognitiivisten oppimaan oppimisen taitojen kanssa. Kuten edellä on mainittu, peruslukutaitoa harjoitellaan yleensä alakoulussa. Oppilaat, jotka eivät saavuta riittävää peruslukutaitoa alkeisopetuksessa jäävät muista oppilaista jälkeen siinä vaiheessa, kun opetus muuttuu lukemisen avulla oppimiseksi. Koulun keskenjättämisellä ja kyvyttömyydellä pitää työpaikkaa on löydetty yhteyksiä heikon mekaanisen lukutaidon kanssa. (Mts. 75–76, 89.)

Mekaaniseen peruslukutaidon rinnalla mainitaan aineistossa usein luetun ymmärtäminen, kuten esimerkissä (12). Esimerkissä (12) mainitaan myös luetun ymmärtämisen osataito: keskeisen asian löytäminen tekstistä.

- 12) [Lukutaidon tavoitteena]
 - sujuva mekaaninen lukutaito
 - luetun ymmärtäminen
 - oleellisen sisällön löytäminen tekstistä tai puheesta tms.

Opettajat arvioivat mekaanista lukutaitoa ääneen lukemisen avulla, mikä voi paljastaa lukutaidon ongelmat, kuten vastaaja esimerkissä (13) kirjoittaa:

- 13) - joskus luetaan tekstit ääneen (jokainen vuorollaan, tässä kuulee joidenkuiden todella kehnon lukutaidon) – –

Ääneen lukeminen on mekaanisen peruslukutaidon alakategoria (ks. kuvio 2), ja se mainittiin aineistossa neljä kertaa. Sujuva ääneen lukeminen eli **lukusujuvuus** kertoo lukutaidon tasosta. Se nimittäin antaa viitteitä teknisen lukusuorituksen ja tekstin sanatason ymmärtämisen osaamisesta. Lukusujuvuus on yksi tekijä mekaanisen lukutaidon kehittymisen taustalla. (Kauppinen 2010: 115.) Ääneen luettaessa myös lukijan tauotukset, painotukset, intonaatio jne. eli prosodia kertovat lukemisen sujuvuudesta (Kuhn & Stahl 2013: 387–388).

Tiedonhaku mainittiin lukutaidon tavoitteeksi aineistossa kymmenen kertaa. Aineistossa ei liiemmin käy ilmi, mistä lähteistä tiedonhakua tehdään. Esimerkissä (14) opettaja kertoo, millaisia lukutaitoon liittyviä tehtäviä hän teettää opiskelijoillaan. Tiedonhakua siis harjoitellaan tehtävänä oppitunnilla. Sitä käytetään myös arvioinnin kohteena, kuten esimerkissä (15). Tiedonhaku näyttyy tavoitteena, koska ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteissa harjoitukset ja arviointi heijastelevat tavoitteita (ks. APTP2010: 78).

14) Luemme ammattilehtiä, esimerkkejä erilaisista tekstityypeistä ja -lajeista, teemme tiedonhakuja ja myöskin luetunymmärtämistä.

15) [Lukutaitoa arvioitu] Tekstinymmärrystehtävillä tähän mennessä. Jonkin verran olen teettänyt tiedonhakutehtäviä ja jatkossa pyrin teettämään lukutehtäviä, joissa luetaan ääneen.

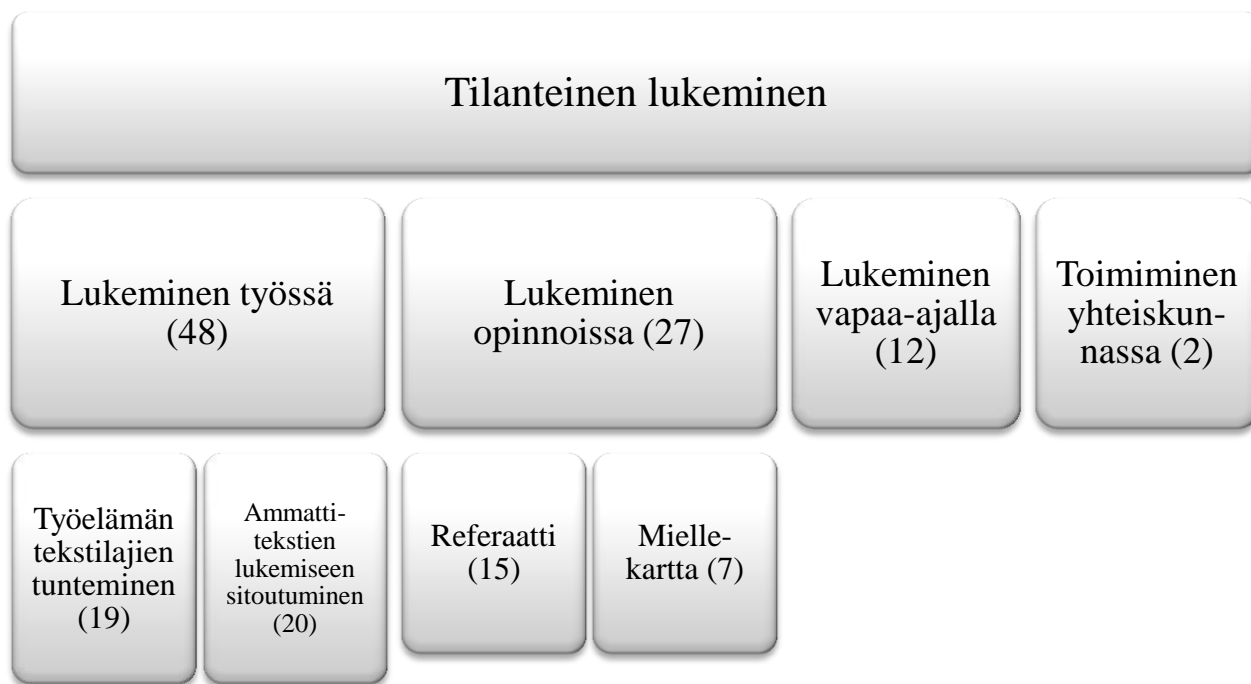
Aineistossa ei juurikaan eritelty, mistä tiedonhakuja useimmiten tehdään. Esimerkissä (16) opettaja listaa vaihtelevia tiedonhaun ympäristöjä:

16) – – monet kurssin läpäisysuoritukset perustuvat siihen, että pitää osata lukea tehtävänantoja ja etsi tietoa kirjallisuudesta / oppikirjasta / netistä eli mitään tenttejä ei juuri pidetä vaan työskennellään tekstien parissa.

Nykyaikana tiedonhaun yleisin ympäristö lienee Internet. Se on muuttanut tiedonhakuja voimakkaasti: tietoa on saatavilla jatkuvasti useista eri lähteistä ja useissa eri muodoissa. Lisääntynyt informaatio vaatii lukijalta parempia tiedonhakutaitoja. Samalla tiedonhaku on noussut keskeiseksi tavoitteeksi elinikäisessä ja itsenäisessä oppimisessa. (Kiili 2008: 228–229.)

Edellä käsitellyt lukutaidon osa-alueisiin liittyvät tavoitteet heijastelivat kognitiivista tekstitaitokäsitystä, eli taidot ovat yksilöllisiä, mielen sisäisiä ja tavoitteena on pysyvä ja yhtenäinen tekstitaito (Kauppinen 2010: 76). Seuraava lukutaidon tavoitekategoria, tilanteiseen lukemiseen liittyvät tavoitteet, sen sijaan heijastelee sosiaalisia tekstitaitokäsityksiä. Sosiaaliset tekstitaidot vaihtelevat tilanteen ja paikan mukaan, ja ne rakentuvat yhteisöllisesti (Barton 2007: 33).

Tilanteisen lukemisen tavoitteet jakautuvat neljään kategoriaan: lukemiseen töissä, vapaa-ajalla ja opinnoissa sekä yhteiskunnassa toimimiseen. Näissä eri konteksteissa pärjääminen on yksi lukutaidon harjaannuttamisen tavoite ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenä. Alla on kuvio tilanteisesta lukemisesta ja sen alakategorioista (kuvio 3).



Kuvio 3. Tilanteinen lukeminen. Mainintojen määrä suluissa.

Käsittelen yläkategoriat alakategorioineen yleisyysjärjestyksessä, eli ensiksi lukeminen työssä, sitten lukeminen arjessa, kolmanneksi lukeminen opinnoissa ja viimeiseksi toimiminen yhteiskunnassa. Yläkategoriassa saattaa olla mainintoja, jotka eivät kuulu alakategoriaan. Siksi yläkategorioiden mainintamäärät eivät ole yhtäläiset alakategorioiden yhteenlaskettujen mainintamäärien kanssa.

Lukeminen työssä mainittiin lukutaidon tavoitteeksi 48 kertaa, ja lisäksi alakategoriat **työelämän tekstilajien tuntemus** 19 kertaa sekä **ammattitekstien lukemiseen sitoutuminen** 20 kertaa. Lukeminen työssä -kategoria on yleisin tilanteisen lukemisen kategorioista, koska vastaajat ovat ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopettajia. Opetus on hyvin työelämäsuuntautunutta ja opetuksen tavoitteena on lukutaidon harjaannuttaminen etenkin työelämän tarpeisiin nähden riittäväksi, vaikka opetussuunnitelmassa mainitaan myös muun muassa jatko-opintokelpoisuus. Aineistossa lukeminen työssä, arjessa sekä opinnoissa mainittiin yleensä yhdessä, kuten esimerkissä (17):

17) Riittävä lukutaito on sellainen, että ihminen selviää opintojen, työelämän ja arkielämän lukutaitoa vaativista tehtävistä ja tilanteista kohtuullisin ponnistuksin.

Vastauksissa toistuivat myös verbit *selvitä* ja *pärjätä*, jotka ovat toistensa synonyymit ja kuvaavat tietynlaista minimitasoa saavuttamista (KS s.v. *selvitä*; KS s.v. *pärjätä*). *Selvitä*-verbiin liittyy ajatus jostakin hankalasta tai raskaasta selviytymisestä.

Ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen opetukseen liittyy vahvasti oman alan tekstilajien tunteminen, joka näkyy jo tutkinnon perusteissa. Tavoitteena on sekä lukea tällaisia työelämän tekstejä että oppia niiden konventioita (APTP2001: 16; APTP2010: 77–78; APTP2015: 196–197), kuten luvussa 1.3 käy ilmi.

Työelämän tekstilajien tunteminen mainittiin aineistossa 19 kertaa. Tämä on ymmärrettävää, koska ammatillisen peruskoulutuksen tavoite on kehittää opiskelijan äidinkielen taitoja sellaisiksi, että hän pärjää niillä työelämässä. Siten oman alan tekstien tunteminen on ensiarvoisen tärkeää, ja siksi ammatillista viestintää painotetaan oppitunneilla. (Takala & Tarkoma 2014: 5.) Esimerkissä (18) mainitaan tiettyjä tekstilajeja, joiden tuntemus on opiskelijalle tärkeää.

18) Opiskelijan pitäisi pystyä lukemaan työohjeet itsenäisesti. Usein pitäisi osata lukea myös standardilistoja ja piirustusten piirustusmerkkejä.

Omaan ammattialaan liittyvien tekstikäytänteiden hallinta on erittäin tärkeää siksi, että se mahdollistaa pääsyn yhteisön, esimerkiksi ammattiryhmän tai työtiin, jäseneksi. Jokaisella alalla on keskeisiä tekstilajeja, joiden hallinta toimii sosiokulttuurisen tekstitaitokäsityksen mukaan ryhmän ns. sisäänpääsyaatimuksena. (Takala & Tarkoma 2014: 37.)

Toinen lukeminen työssä -yläkategoriassa linkittyvä tavoite on 20 kertaa mainittu **ammattitekstien lukemiseen sitoutuminen**. Ammattiin liittyviin teksteihin tutustuminen on opiskelijalle tulevan ammatin kannalta merkityksellistä. Esimerkiksi ammattilehdissä nostetaan esille alan uusimpia ja ajankohtaisimpia ilmiöitä, joihin tutustuminen on oman osaamisen kehittämisen kannalta merkittävää. Ammattiin liittyvien tekstien lukeminen lisää oman alan tuntemusta ja auttaa kasvamaan oman alansa ammattilaiseksi. Näin ollen myös ammattitekstien lukemiseen sitoutuminen mahdollistaa opiskelijan pääsyn ammattialansa yhteisöön esimerkiksi sanaston hallinnan ja alan uusimpien ilmiöiden kautta. Ammatikielen hallinta edistää ammatti-identiteetin syntymistä. (Takala & Tarkoma 2014: 47–49.)

Tutkinnon perusteissa painotetaan alakohtaisuutta yleisissäkin opinnoissa. Oman alan tekstien lukeminen on yksi tapa lisätä sitä äidinkielen opetuksessa, kuten esimerkissä (19) kerrotaan:

19) Aloitamme helpoilla ja lyhyillä lukutehtävillä, jotka toimivat tiedonhaun apuna. Siitä etenemme aina vaativampiin teksteihin. Ammatillisuus on mukana alusta asti eli pyrin löytämään kuhunkin ammattialaan kuuluvia tekstejä joiden parissa työskentelemme. Avaan vaikeita käsitteitä ja sanoja.

Ammattitekstien lukeminen voi innostaa myös lukuhalutonta opiskelijaa - esimerkiksi ammattilehden artikkelit kertovat aidoista ja tuoreista ilmiöistä, tapahtumista, laitteista tai

toiminnoista omalla alalla. Opiskelumateriaali on täten mahdollisimman autenttista ja alakoh-
taista ja siten mahdollisesti motivoivampaa. (Takala & Tarkoma 2014: 48.) Esimerkissä (20)
ammattitekstien lukemiseen sitoutuminen näkyy erilaisina lähteinä, josta ammattiin liittyviä
tekstejä luetaan:

20) [Opiskelijan] Pitää pystyä lukemaan omaan ammattiin liittyviä tekstejä, verkkotekstejä ja oppikirjoja
sekä esim. käyttöohjeita.

Sisällönanalysissa esiin noussut ammattitekstien lukemiseen sitoutuminen tarkoittaa
PISA:n määritelmän mukaan halua lukea säännöllisesti. Tällaisella nuorella täytyy tietysti olla
jo hyvä lukutaito, jotta lukeminen kiinnostaa vapaa-ajalla. Motivaatio on lukemiseen sitoutu-
misen osalta hyvin tärkeää: lukemiseen sitoutunut lukija on kiinnostunut lukemisesta, lukee
miehellään erilaisia tekstejä, käyttää erilaisia lukemisstrategioita lukemisensa apuna ja keskus-
telee lukemastaan. (Sulkunen 2012: 13.)

Koulukontekstissa lukeminen on keskeinen opiskelutapa sekä oppimisen kohde, ja se
näkyy tutkinnon perusteissa vahvasti (APTP2001: 17–18; APTP2010: 77–79; APTP2015:
196–199). Aineistossa **lukeminen opinnoissa** mainittiin tavoitteeksi 27 kertaa. Koulukon-
tekstiin liittyvien tekstilajien - referaatin (15 mainintaa) ja miellekartan (7 mainintaa), osaa-
minen nousi myös tavoitteeksi. **Referaatti** osoittaa tekstin tiivistämisen ja **miellekartta** teks-
tin ymmärtämisen taitoa. Lukeminen opinnoissa listattiin useimmiten tilanteisena tavoitteena
yhdessä työssä lukemisen ja vapaa-ajan lukemisen kanssa, kuten esimerkiksi (21):

21) Riittävä lukutaito on sellainen, että ihminen selviää opintojen, työelämän ja arkielämän lukutaitoa
vaativista tehtävistä ja tilanteista kohtuullisin ponnistuksin.

Opinnot, työelämä ja vapaa-aika ikään kuin muodostivat vastaajien mielessä kiteyty-
neen kolminaisuuden, joiden konteksteissa lukutaitoa käytetään. Tästä osoituksena on myös
se, että näiden tilanteisen lukemisen kontekstien lisäksi mainittiin vain yhteiskunnassa toimi-
minen kaksi kertaa.

Lukemiseen opinnoissa linkittyy myös jatko-opintokelpoisuus, joka on yksi ammatilli-
sen peruskoulutuksen äidinkielen tavoitteista. Ammattikoulusta valmistunut voi jatkaa sekä
ammattikorkeakouluun että yliopistoon. (Takala & Tarkoma 2014: 8, 16.) Esimerkissä (22)
vastaaja on nostanut esiin myös uudelleen kouluttautumisen mahdollisuuden:

22) Riittävän lukutaidon avulla pärjää nykypäivän jatkuvasti muuttuvassa työelämässä eli lukutaidon tu-
lee olla sellainen, että se mahdollistaa työssä suoriutumisen lisäksi jatkokouluttautumisen ja uudelleen-
kouluttautumisen. – –

Uudelleen kouluttautuminen ja ammattitaitoa täydentävä koulutus vaativat elinikäisen oppimisen taitoja (APTP2015: 260). Työelämässä muutokset voivat olla nopeita ja äkkinäisiä, ja opiskelun taidoilla työntekijä takaa sen, että hän pysyy kehityksen mukana. Yksi keskeisistä opiskelun taidoista ovat tekstitaidot. Kouluttautuminen työelämässä kohentaa yksilön mahdollisuuksia saada ja ylläpitää työpaikka, joten täydentävä koulutus täten myös lisää aikuisen mahdollisuuksia vaikuttaa työhönsä. Koulutuksen ansiosta sitoutuminen omaan työhön sekä luottamus työmarkkinoilla pärjäämiseen lisääntyy. (Jokinen & Luoma-Keturi 2006: 67–68.)

Koulukontekstiin liittyvistä tekstilajeista aineistosta nousee vahvasti esille **referaatti** 15 maininnalla. Sitä ei mainita nimeltä tutkinnon perusteissa, joten se saattaa kuulua tekstilajina ammatillisen koulutuksen piilo-opetussuunnitelmaan (ks. Broady 1986: 96–101). Tutkinnon perusteissa mainitaan keskeisen asian löytämisen taito (APTP2001: 16; APTP2010: 77; APTP2015: 196), joka on merkittävä osa referaatin tekemistä, kuten esimerkiksi (23) käy ilmi. Tarkemmin tiivistämisestä ei tutkinnon perusteissa puhuta.

23) – – Tiedän sen [opiskelijoiden taitotason] ihan siitä, että teetan opiskelijoilla jonkin verran luetun ymmärtämiseen pohjautuvia tehtäviä. Myös referointi on kovin hankalaa useimmille - eivät löydä tekstistä olennaisia asioita.

Referaatti nähtiin aineistossa, kuten esimerkissä (23), lukutaidon arvioinnin keinona. **Miellekartta**, joka mainittiin aineistossa seitsemän kertaa, nähtiin samassa funktiossa, aivan kuin esimerkissä (24):

24) No, kyllähän sen [lukutaidon tason] nyt näkee vaikkapa niistä miellekartoista, onko yhtään ymmärtänyt lukemaansa

Tilanteisen lukemisen tavoitteiden kolmanneksi mainituin yläkategoria oli **lukeminen vapaa-ajalla**. Vastauksissa ei liiemmin avattu mitä pärjääminen vapaa-ajalla tarkoitti, mutta esimerkissä (25) tätä selitetään kuitenkin hieman:

25) – – Työ- ja opiskeluelämän vaatimusten lisäksi lukutaidon tulee olla riittävä oman talouden ja elämän pyörittämiseen siten, että ymmärtää esimerkiksi erilaisia viranomaistekstejä ja -lomakkeita. Myös siten että osaa suhtautua kriittisesti erilaisiin mediateksteihin eikä ota kaikkea annettuna totuutena: tällaisesta voi seurata yllättäviäkin ongelmia sekä vapaa-ajalla että työelämässä.

Arjessa lukeminen tarkoittaa esimerkissä (25) oman talouden ja elämän pyörittämistä eli omien asioiden hoitamista. Asioiden hoitamiseen liittyy myös viranomaisten kanssa asioiminen ja lomakkeiden täyttö. Vapaa-aikana luetaan erilaisia mediatekstejä, jotka vaativat medialukutaitoa. Lukeminen arjessa on laaja käsite: on tiettyjä tekstejä, joita melkein kaikki lukevat, mutta jokaisen päivittäinen tekstimaailma rakentuu loppujen lopuksi hyvinkin erilai-

seksi. Osa ei lue arjessa ollenkaan (Sulkunen 2012: 24). Arjessa lukeminen rakentuukin ainakin osittain vapaaehtoisuudelle, ja tekstitapahtumat saattavat olla informaaleja (Mills 2016: 29–30).

Yhteiskunnassa toimiminen tekstitaitojen avulla mainittiin aineistossa kaksi kertaa. Se linkittyy työntekoon, kuten esimerkissä (26). Aiemmatkin tilanteisen lukemisen tavoitteet ovat linkittyneet toisiinsa.

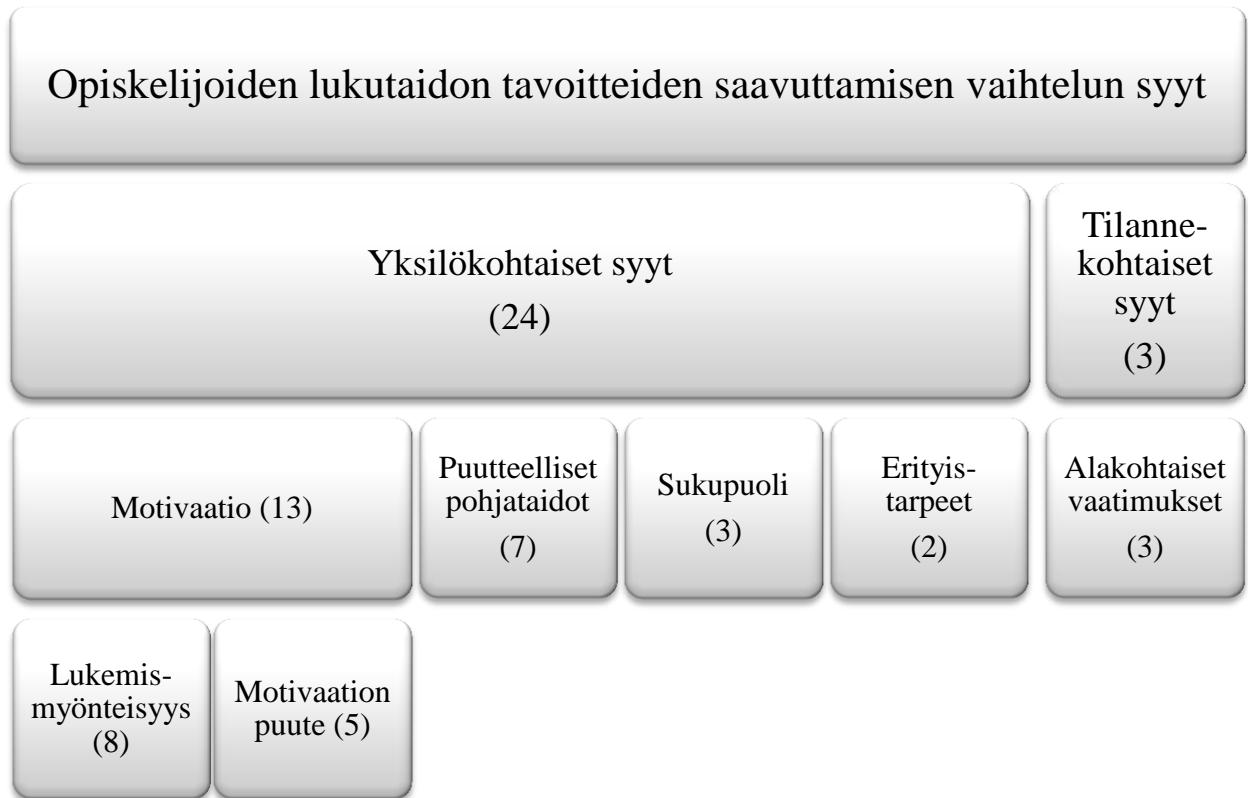
26) Riittävä lukutaito on sellainen, jolla ihminen voi ottaa vastaan ja ymmärtää kirjoitettua kieltä niin että hänen työskentelynsä, yhteiskunnallinen osallistumisensa ja kulttuurinen sivistyksensä eivät sen vuoksi vaikeudu. Lukutaidon riittävä taso riippuu siitä, mitä henkilö elämässään haluaa tehdä. Perustasona normaaliälyiselle ihmiselle pitäisin sitä, että pystyy vaivatta lukemaan sanomalehteä kohtuullisen sujuvasti.

Tavoitteena yhteiskunnassa toimiminen näkyy ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteissa esimerkiksi erillisinä pakollisina opintoviikkoina (ATPT2001: 34–35; ATPT2010: 104–105; APTP2015: 288–291) sekä elinikäisen oppimisen avaintaidoissa vuoden 2010 (14,16) ja 2015 (323) tutkinnon perusteissa.

Kaksi keskeisintä äidinkielen tavoitetta äidinkielenopettajien mukaan ammatillisessa peruskoulutuksessa ovat luetun ymmärtäminen sekä lukeminen työelämässä. Työelämäpaineetus lienee johtuvan oppimisen kontekstista ja koulutuksen tavoitteesta – opiskelijoiden päämäärä on valmistua ammattiin. Luetun ymmärtäminen on toisaalta erittäin perustavanlaatuisen lukemisen taito. Seuraavassa luvussa käsitellään opettajien käsityksiä siitä, kuinka hyvin valmistuneet ovat saavuttaneet äidinkielen tavoitteet.

4.1.2 Kuinka hyvin valmistuneet saavuttavat äidinkielen tavoitteet?

Tavoitteiden lisäksi äidinkielenopettajilta kysyttiin sitä, miten hyvin heidän mielestään valmistuneet saavuttavat lukutaidon tavoitteet. Opettajien vastaukset jakautuivat yleisyyden mukaan kolmeen kategoriaan: opiskelijat saavuttavat tavoitteet **hyvin** (6 mainintaa), **vaihtelevasti** (14 mainintaa) ja **huonosti** (9 mainintaa). Tämä jaottelu ei kuitenkaan ole analyysin kannalta kovin hedelmällinen, minkä takia seuraavaksi tarkastellaan niitä syitä, jotka aiheuttavat äidinkielenopettajien mukaan vaihtelua lukutaidon tavoitteiden saavuttamisessa. Syyt on tiivistetty seuraavaan kuvioon (kuvio 4).



Kuvio 4. Opiskelijoiden lukutaidon tavoitteiden saavuttamisen vaihtelun syyt. Suluissa mainintojen määrä.

Opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamisen vaihtelun syyt jakautuivat kahteen kategoriaan: yksilökohtaisiin syihin ja tilannekohtaisiin syihin. Seuraavaksi näitä yläkategorioita avataan yleisyysjärjestyksessä. Käsittelyyn sisällytetään myös alakategoriat yleisyysjärjestyksestä huolimatta eli alakategoriat käsitellään sen yläkategorian yhteydessä, johon ne kuuluvat.

Sisällönanalyysin keinoin **yksilökohtaisia** syitä lukutaidon tavoitteiden saavuttamisen vaihtelulle löytyi neljä: motivaatio, puutteelliset pohjataidot, sukupuoli ja erityistarpeet. Ensiksi yksilökohtaisista syistä käsitellään **motivaatiota** syynä lukutaidon tavoitteiden saavuttamiseen. Motivaatio jakautui aineistossa edelleen lukemismyönteisyydeksi (8 mainintaa) ja motivaation puutteeksi (5 mainintaa).

Aineistossa **lukemismyönteisyys** yhdistyi vahvoihin äidinkielen taitoihin, kuten esimerkissä (27):

27) – – Osa lukee vapaaehtoisesti ja heidän kielestään näkee sen.

Esimerkin (27) vastaajan käyttämä ”heidän kielestään näkee sen” -ilmaus viittaa siihen, että lukemismyönteisyys ja vapaa-ajan lukemisharrastus ilmenee opettajan mielestä opiskeli-

jan tuottamissa teksteissä. Heikko lukutaito todella vaikuttaa monella tapaa kirjoitustaitoon. Kirjoittaminen vaatii kriittistä arviointia, mihin heikko lukija ei kykene. Vaikeudet lukemisessa varaavat työmuistia niin, ettei huomiota riitä enää esimerkiksi tekstin suunnittelulle tai oikeinkirjoitukselle. Tekstien lukeminen kehittää lukijan tajua tekstin rakenteesta ja sisällöstä. Vähän lukevien taidot näiden osa-alueiden suhteen eivät pääse kehittymään. (Mäki, Voeten, Vauras & Poskiparta 2001: 644.)

Lukemismyönteisyyteen vaikuttaa myös opiskelijan motivaatio. Motivaatio on keskeinen tekijä lukemiseen sitoutumisen kannalta. PISA-tutkimuksissa lukemiseen sitoutumista määritellään seuraavasti: ”sitoutunut lukija on kiinnostunut lukemisesta, säätelee tietoisesti esimerkiksi käyttämiään lukemisstrategioita, osallistuu lukemiseen liittyvään sosiaaliseen toimintaan ja ennen kaikkea lukee aktiivisesti erilaisia tekstejä” (Sulkunen 2012: 24). Nuorilla oli sitä parempi lukutaito, mitä kiinnostuneempia he lukemisesta olivat ja mitä monipuolisemmin he lukivat (Linnakylä 2002: 141; Sulkunen & Nissinen 2012: 53, 55). Motivaatio, asenteet lukemista kohtaan, sitoutuminen lukemiseen ja lukutaidon taso vaikuttavat toisiinsa kumuloivasti eli ne korreloivat keskenään (Leino & Nissinen 2012: 72). Yhden osa-alueen vahvistuessa muutkin siis vahvistuvat.

Lukemismyönteisyyden kääntöpuoli, **motivaation puute**, mainittiin aineistossa viisi kertaa. Motivaation puute linkittyy esimerkissä (28) vähäiseen panostukseen opinnoissa:

28) – – Toiset, joskin melko harvat, ovat lukemisesta kiinnostuneita ja selviävät loistavasti, mutta liian suuri osa ei ole kiinnostunut ja tekee vain sen verran, mitä opettaja minimissään määrää.

Kiinnostus ja siten opiskeluun panostus voi vaihdella eri oppiaineiden välillä. Esimerkissä (28) opiskelijoiden motivaatio näyttäytyy pikemminkin ulkoisena kuin sisäisenä. Kun opiskelijan motivaatio on ulkoista, tavoitteena on saavuttaa vaadittu arvosana tai opettajan vaatimukset, ei asioiden syvällinen oppiminen. Ulkoisen motivaation voimin opiskelevilla on useimmiten myös heikko minäpystyvyys – he eivät luota lukutaitoonsa tai siihen, että he pystyvät kehittämään sitä. (Guhtrie & Davis 2003: 60.) Motivaation puute on ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen yksi keskeisimmistä riskitekijöistä (Rantanen & Vehviläinen 2007: 67–68). Huonosti motivoitunut opiskelija ei sitoudu opintoihinsa eikä itse koulutus motivoi häntä (Stenström & Valkonen 2012: 90).

Seitsemän vastaajaa nosti esille **puutteelliset pohjataidot** syyksi sille, miksi opiskelijoiden lukutaidon taso vaihtelee. Esimerkissä (29) vastaaja nostaa esille heikkojen pohjataitojen kertaantumisen – jos toiselle asteelle tarvittavia taitoja ei sinne siirryttäessä ole, niitä ei välttämättä ehditä opetella sielläkään:

29) – – Ne, joiden pohja peruskoulusta tultaessa on riittävä, saavuttavat tavoitteet hyvin. Ongelmana ovat ne opiskelijat, joilta puuttuu riittävä pohja: heidän kanssaan ei ehditä paneutua asiaan riittävästi. Osa pääsee lähes tavoitteeseen, mutta eivät kaikki.

Tutkimusta ammattikoulussa opiskelevien pohjataidoista tai lukutaidon taitotasoeroista ei ole tehty. Jotain viitteitä tilanteesta antaa 15-vuotiaille yhdeksäsluokkalaisille tehty PISA2015-arviointi, jonka mukaan koulutuksellinen tasa-arvo on alkanut Suomessa rakoilla. Lukutaidon osalta ongelmana on ollut aikaisemmin tyttöjen ja poikien suuri taitotasoero. Nyt kuitenkin Suomessa myös sosioekonomisen taustan vaikutus lukutaitoon ja alueelliset erot osaamisessa ovat vahvistuneet verrattuna edellisiin arviointikertoihin. (Vettenranta ym. 2016: 49, 55, 61.) Nämä tutkimustulokset viittaavat siihen, että ammatilliseen peruskoulutukseen jatkaa yhä heterogeenisempi ryhmä nuoria. PIAAC 2012 -tutkimuksen mukaan ammatillisen peruskoulutuksen korkeimpana tutkintonaan käyneistä noin puolet on hyviä lukijoita. Lukion ja ammattikoulun käyneiden välillä oli selkeä ero pistemäärissä lukion käyneiden hyödyksi. Ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelijoiden pohjataidot ovat siis heikkomat kuin luki-ossa. (Malin, Sulkunen & Laine 2013: 38–40.)

Sukupuolen vaikutus lukutaidon saavuttamiseen mainittiin aineistossa kolme kertaa, kuten esimerkissä (30):

30) Monet [saavuttavat tavoitteet] aika kehnosti, etenkin poikavaltaisilla aloilla. – –

PISA-tulosten mukaan lukemismyönteisyys on vahvasti sukupuolittunutta – tytöt ovat kiinnostuneempia lukemisesta kuin pojat (Sulkunen 2012: 24). Tytöt ovat myös pärjänneet PISA-tutkimuksissa poikia paremmin lukutaidossa (Vettenranta ym. 2016: 49). PIAAC 2012 -tutkimuksessa sukupuolten välillä tätä eroa ei oikeastaan ollut (Malin, Sulkunen & Laine 2013: 35–37). Sukupuoli ei nouse tässä aineistossa kovinkaan merkittäväksi lukutaidon vaihtelun syyksi, koska se mainittiin vain kolme kertaa.

Erityistarpeet opiskelijoiden lukutaidon saavuttamisen vaihtelun syiksi mainitsi kaksi vastaajaa. Erityistarpeita listattiin kummassakin vastauksessa useita, kuten esimerkissä (31):

31) Noin 1/2 - 3/4 jokaisessa ryhmässä saavuttaa tavoitteet. He ovat yleensä niitä, joilla on peruskoulusta kohtuullisen hyvä keskiarvo ja äidinkielen taidot. Lopuilla on oppimis- ja lukivaikeuksia, hojks ja ongelmia myös motivaation kanssa ja heidän on vaikeampi saavuttaa opsin tavoitteita. Jos pohja peruskoulusta on heikko, on nykyisillä tuntimäärillä ja isoissa ja heterogeenisissä ryhmissä vaikea toimia niin, että tavoitteet saavutetaan.

Esimerkissä (31) on mainittu erityisjärjestelyjä vaativiksi tarpeiksi oppimis- ja lukivaikeudet. Sen jälkeen on mainittu HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva

suunnitelma. Tavoitteiden saavuttamisen esteinä mainitaan myös aiemmin käsitellyt motivaation puute sekä puutteelliset pohjataidot. Erityisopetusta tarjotaan ammatillisessa peruskoulutuksessa Opetushallituksen suuntaviivojen mukaisesti. HOJKS laaditaan opiskelijalle, jolla on erityisen tuen päätös. Suunnitelma antaa raamit kyseisen opiskelijan opetukselle. (Miettinen 2015: 12–13, 33–34.) Vuonna 2015 ammatillisessa koulutuksessa opiskelevista luokiteltiin 9 % erityisoppilaiksi, heistä 7 % opiskeli yleisopetuksen ryhmissä. (Tilastokeskus 2016.) Tämän lisäksi on otettava huomioon opiskelijat, jotka eivät virallisesti ole erityisopiskelijoita, mutta tarvitsevat silti erityistukea. Opiskelijat, joilla on erityistarpeita, opiskelevat pääasiassa perusryhmissä, eikä heitä välttämättä siksi pystytä tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla. Esimerkissä (31) mainittu motivaation puute ja heikot pohjataidot muodostavat opetukseen myös omat ongelmansa. Oppimisvaikeudet voivat kasaantua, ja johtaa jopa opintojen keskeyttämiseen (Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila 2011: 27).

Tilannekohtaisia syitä aineistosta löytyi yksi: **alakohtaiset vaatimukset**, joka vaikuttaa tavoitteiden saavuttamiseen. Se mainittiin aineistossa kolme kertaa. Esimerkissä (32) vastaaja avaa syitä alakohtaisen vaihtelun taustalla:

32) Vaatimukset vaihtelevat aloittain paljon. On erittäin tekstivaltaisia aloja (sosiaali- ja terveysala, jolla en ole paljon opettanut) ja toisessa ääripäässä ne alat, joilla ei juuri kirjallista materiaalia käytetä (rakennusala, metalli). – –

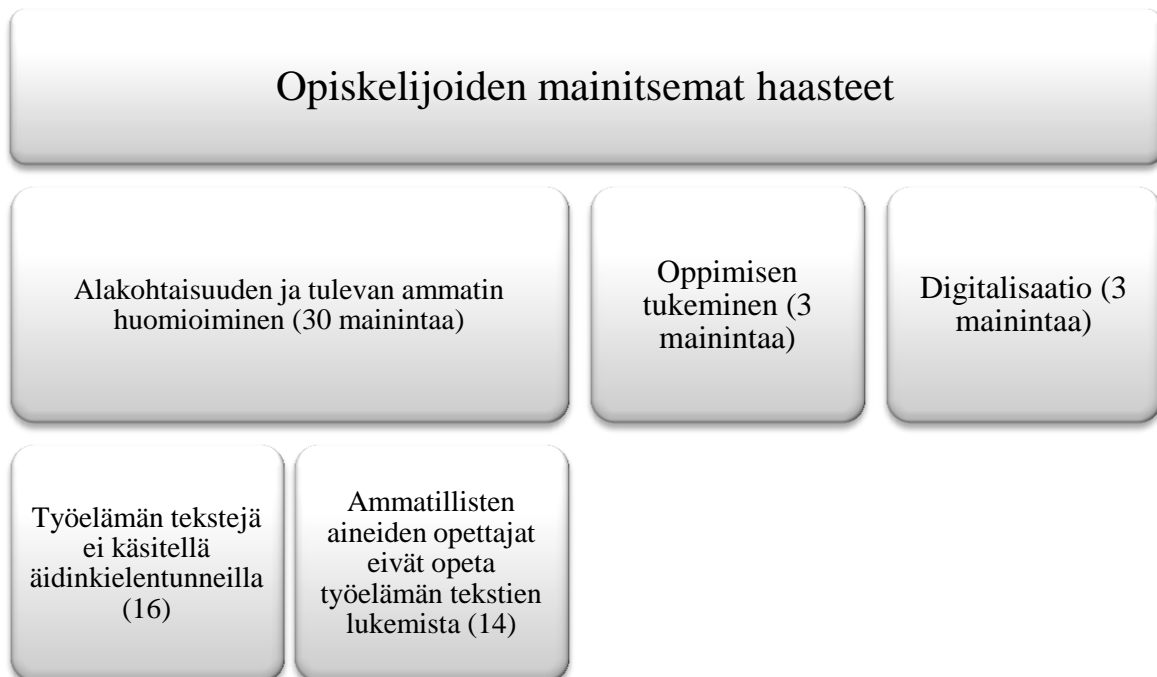
Aineiston mukaan tekstivaltaisilla aloilla opiskelijoiden lukutaidon osaaminen täytyy olla vahvempaa kuin aloilla, joissa kirjallista materiaalia ei juuri käytetä. Aineistosta ei löytynyt muita syitä alakohtaisille vaatimuksille. Yksilökohtaiset syyt lukutaidon saavuttamisen taustalla mainittiin 24 kertaa, tilannekohtaiset kolme kertaa. Aineiston alakohtaisuus ei siis vaikuttanut juurikaan lukutaidon saavuttamiseen.

4.2 Haasteet ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen opetuksessa

Tämän maisterintutkielman toinen tutkimuskysymys käsittelee haasteita ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen opetuksessa. Vastaukset on jaoteltu seuraaviin kategorioihin: valmistuneiden mainitsemat haasteet, opettajien mainitsemat haasteet sekä molempien mainitsemat haasteet. Nämä yläkategoriat on jaoteltu teemakokonaisuuksiin. Ensiksi käsitellään valmistuneiden mainitsemat haasteet, sitten opettajien ja viimeiseksi molempien mainitsemat haasteet.

4.2.1 Valmistuneiden mainitsemat haasteet ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen opetuksessa

Valmistuneiden vastauksista jäsenyi kolme haasteiden teemakategoriaa: **haasteena alakoh-
taisuuden ja tulevan ammatin huomioiminen, haasteena oppimisen tukeminen ja haas-
teena digitalisaatio**. Tätä alalukua lukiessa kannattaa ottaa huomioon, että valmistuneiden vastaukset olivat melko niukkoja ja muistot ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen ope-
tuksesta eivät välttämättä enää ole kovinkaan tuoreita ja siten tarkkoja. Valmistuneiden mai-
nitsemat haasteet on esitetty alla olevassa kuviossa (kuvio 5).



Kuvio 5. Valmistuneiden mainitsemat haasteet.

Alakohtaisuuden ja tulevan ammatin huomioiminen -kategorian mainituimmaksi haasteeksi nousi se, ettei **työelämän tekstilajeja käsitellä äidinkielen tunneilla**. 16 valmistunutta vastasi näin, kuten valmistunut esimerkissä (33):

33) [Alakohtaisuus huomioitiin] Hyvin huonosti. Opetus oli yleistä eikä lähihoitaja koulutusta juurikaan huomioitu.

Valmistuneet kokivat, että opetus oli yleissivistävää, eikä siten fokusoitunut heidän omaan alaansa. Alakohtaisuuden vaatimus äidinkielen tunneilla näkyy ammatillisen koulutuksen tutkinnon perusteissa selkeästi (esim. APTP2015: 196). Lisää alakohtaisuutta toivoi äidinkielen tunneille valmistunut esimerkissä (34):

34) Sitä voisi suunnata enemmän oppiainekohtaiseksi. Esim. lähihoitajilla voitaisiin keskittyä hoitopuolelle keskittyviin teksteihin.

Ammatillisen tutkinnon tarkoituksena on saavuttaa ammattitaito, johon sisältyvät myös äidinkielen oppitunneilla harjoiteltavat taidot. Ammatillisen äidinkielen on oltava voimakkaasti työelämäsuuntautunutta, jotta opiskelija pystyy saavuttamaan alallaan tarvittavat tiedot ja taidot. Alakohtaisuutta voi lisätä esimerkiksi tuomalla ammattikirjallisuutta, eli lehtiä, tietokirjoja ja mediatekstejä äidinkielen oppitunneille. Kaunokirjallisuuden avulla opiskelijat voivat tutustuttaa alan sosiaalisiin ilmiöihin henkilöhahmojen ja kertomuksen tapahtumien kautta. (Takala & Tarkoma 2014: 18–20, 47–49, 78–82.)

Valmistuneet näkivät haasteena myös sen, **etteivät ammatillisten aineiden opettajat opeta ammatillisia tekstitaitoja**. Tämä mainittiin 14 kertaa, kuten esimerkissä (35):

35) niitä [ammatillisia tekstejä] ei oikeastaan käsitelty ollenkaan [ammatillisten aineiden tunneilla]

Yksi elinikäisen oppimisen avaintaidoista on viestintä ja mediaosaaminen. Tähän sisältyy tekstien havainnointi, tulkitseminen ja arvioiminen. Elinikäisen oppimisen avaintaidot kuuluvat sekä ammatillisten että yhteisten opintojen osaamistavoitteisiin, ja niiden hallitseminen auttaa yksilöä jatkuvassa oppimisessa, työelämän tilanteissa selviytymisessä ja tulevaisuuden uusissa haasteissa. (APTP2010: 13–15; APTP2015: 259–260.) Näin ollen myös ammatillisten opintojen opettajilla on velvollisuus opettaa ammatillista viestintää ja tekstitaitoja. Myös opintojen integrointi ja yhteisopettajuus on mahdollista, jolloin opettajat pystyvät hyödyntämään paremmin omaa erityisosaamistaan ja opiskelijat voivat syventää sekä ammatillisia että äidinkielen taitojaan eri tilanteissa.

Alakohtaisuuden ja tulevan ammatin huomioiminen oli aineiston perusteella isoin haaste ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielessä. Aineistosta erottui vielä kaksi pienempää valmistuneiden mainitsemaa haastetta. Oppimisen tukeminen nousi haasteeksi kolmesti valmistuneiden vastauksissa. Yhtä paljon mainintoja sai digitalisaatio äidinkielen opetuksen haasteena. **Oppimisen tukemisen haasteita** kuvataan esimerkissä (36):

36) Siellä ei huomattu lukihäiriötäni, asialle ei tehty mitään, vaikka vanhemmat olivat yhteydessä luokanvalvojaan. Erityisopetusta voisi antaa sielläkin ja tehdä henkilökohtainen oppimissuunnitelma.

Vastaajan mukaan hänen lukihäiriötään ei huomattu ammattikoulussa, eikä oppimisvaikeuteen etsitty sen huomaamisen jälkeen ratkaisua. Henkilökohtainen oppimissuunnitelma eli HOPS tulisi tehdä jokaiselle opiskelijalle ammattikoulussa. Se kuuluu opinto-ohjauksen sisältöihin ja tehdään heti opintojen alkuvaiheessa. HOPS:n tavoite on määrittellä yhdessä opiskelijan kanssa hänen opintopolkunsa koulutuksen ajaksi. Prosessiin liittyy keskusteluja ja seuranta, jotka mahdollistavat opiskelijan tuen tarpeiden kartoittamisen ja mahdollisen erityisopetuksen päätöksen tekemisen. Kun HOPS-työskentely on toteutettu hyvin, erityisopetuksen tarve saattaa vähentyä. Erityisopetuksen päätöksen jälkeen opiskelijalle tehdään HOJKS, joka määrittelee opintopolun vieläkin tarkemmin. Siinä eritellään HOPS:ia tarkemmin opiskelijan tarvitsemat tukikeinot. (Miettinen 2015: 32–34.) Esimerkissä (36) vastaaja lienee viitannut HOJKS:iin, eli henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan, joka laaditaan erityisopetuksen päätöksen jälkeen. HOPS ja HOJKS täydentävät toisiaan. HOJKS on hallinnollinen päätös, jonka tekee koulutuksen järjestäjä (Miettinen 2015: 35).

Valmistuneet mainitsivat ammattikoulun äidinkielentuntien haasteeksi myös **digitalisaation**. Se mainittiin kolme kertaa. Esimerkissä (37) valmistunut mainitsee nuorten luontaisen halun käyttää nykyajan teknologiaa:

37) – – varsinkin nuoret haluavat hyödyntää nykyajan teknologiaa.

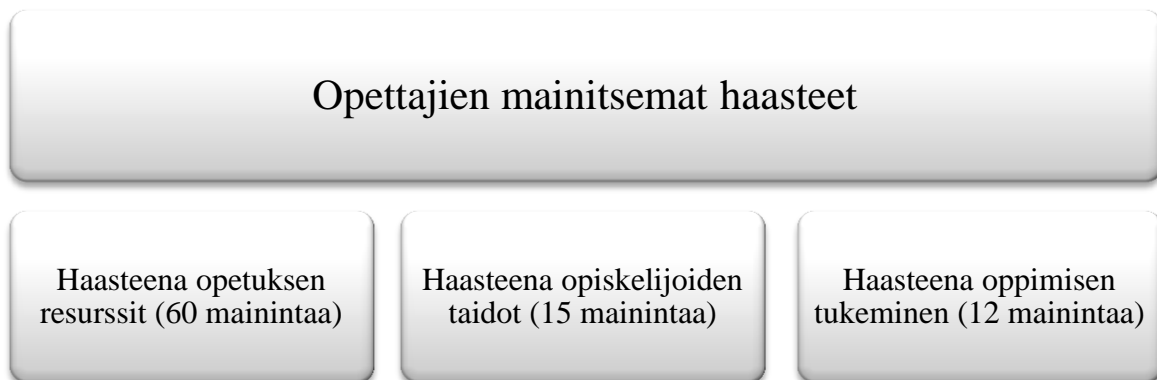
Tutkinnon perusteissa mainitaan median ja verkon viestintä- ja vuorovaikutusvälineiden hyödyntäminen äidinkielen pakollisena osaamistavoitteena (APTP2015: 196). Suomen talouden heikentynyt tilanne on johtanut koulutusleikkauksiin (Laukia 2015: 13), jotka vaikuttanevat myös ammatillisen koulutuksen resursseihin. Positiivista on se, että Sanna Ruhalahden ja Virve Kentan tekemän selvityksen (2017) mukaan ammatilliset opettajat ja ohjaajat suhtautuivat digitalisaatioon myönteisesti. Digitalisaatio luo muun muassa joustavia opiskelumahdollisuuksia tilasta, ajasta ja paikasta riippumatta. Ammatillisen koulutuksen digitaalisen opetuksen ja ohjauksen haitoiksi mainittiin muun muassa koulun ja opiskelijoiden heikko tai

huono laitekanta, pedagogisen tuen puute sekä teknisen tuen puute. (Ruhalahti & Kentta 2017: 18, 20.) Opettajat rakennemuutoksessa -esiselvityshankkeessa kävi ilmi, että opettajat eivät koe tietoteknistä osaamistaan kovinkaan vahvaksi. Haastattelujen perusteella opettajat eivät myöskään tiedä, miten tietotekniikka voisi oppitunneilla hyödyntää. (Eskola-Kronqvist, Mäki-Hakola, Mäntylä & Nikander 2015: 14.) Nämä kaikki edellä mainitut seikat vaikeuttavat tietotekniikan käyttöä oppitunneilla, mutta eivät tee siitä tietenkään mahdotonta.

Pelkästään valmistuneiden mainitsemia haasteita oli niukasti. Seuraavaksi käsitellään opettajien mainitsemat haasteet, joita on huomattavasti enemmän.

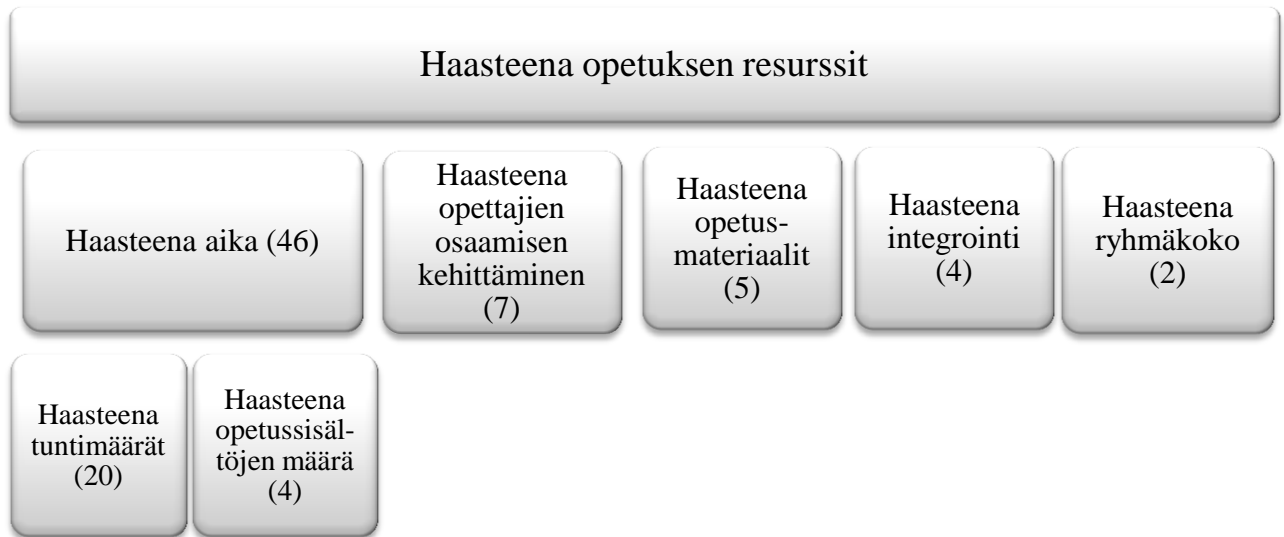
4.2.2 Opettajien mainitsemat haasteet ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopetuksessa

Opettajien mainitsemat haasteet jakautuvat kolmeen kategoriaan, jotka on esitelty alla olevassa kuviossa (kuvio 6). Kuvion jälkeen esitellään kategoriat suuruusjärjestyksessä niihin kuuluvine alakategorioineen.



Kuvio 6. Opettajien mainitsemat haasteet ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen tunneilla.

Opettajien mainitsemat haasteet jakautuvat kolmeen alakategoriaan: haasteena opetuksen resurssit, haasteena opiskelijoiden taidot ja haasteena oppimisen tukeminen. Seuraavassa kuviossa (kuvio 7) on havainnollistettu kategoriaa haasteena opetuksen resurssit. Yläkategoriassa saattaa olla mainintoja, jotka eivät kuulu alakategoriaan. Siksi yläkategorioiden mainintamäärät eivät ole yhtäläiset alakategorioiden yhteenlaskettujen mainintamäärien kanssa.



Kuvio 7. Haasteena opetuksen resurssit. Suluissa ovat kategorioiden mainintamäärät.

Opettajat mainitsivat jonkin resursseihin liittyvän haasteen aineistossa 60 kertaa, joka teki resursseista äidinkielenopettajien mukaan opetuksen suurimman haasteen. Mainituin haasteita tuottava resurssi oli **aika**. Se mainittiin aineistossa 46 kertaa. Yleisen maininnan lisäksi aikaresurssia konkretisoitiin alakategorioissa, joissa mainittiin tuntimäärät (20 mainintaa) ja opetussisältöjen määrä (4 mainintaa). Suurin osa aineiston haasteena aika -maininnoista ei eritellyt mitään erityistä syytä ajan vähyydelle, jolloin ne kategorisoitiin yläkategorian ”haasteena aika” alle. Haasteena aika -yläkategoriaa ja sen alakategorioita käsitellään seuraavaksi yhdessä, koska vastauksissa ajan vähyyttä selitettiin alakategorioiden haasteilla, kuten esimerkissä (38):

38) Liian vähän: uusien OPSien ja koulutuksen uudistamisen (lue: rahan vähenemisen) takia lähiopetuksen määrä pieneni, mutta uudessa OPSissa on kuitenkin lukutaidon lisäksi paljon muitakin taitoja, jotka pitäisi lyhyessä ajassa opettaa.

Vastauksissa nousi esille ajan niukkuuden syitä, kuten esimerkissä (38) opetussisältöjen runsas määrä ja lähiopetuksen väheneminen. Lähiopetuksen väheneminen merkitsee sitä, että opiskelijat opiskelevat osan kurssista itsenäisesti, ja tämä itsenäisen opiskelun tuntimäärä on kasvanut (Takala & Tarkoma 2014: 28). Myös opiskelu verkossa tulee lisääntymään ammatillisessa peruskoulutuksessa (Eskola-Kronqvist, Mäki-Hakola, Mäntylä & Nikander 2015: 21). Lähiopetuksen määrä vaihtelee eri puolilla Suomea, koska koulutuksen järjestäjä määrittelee sen itse (Takala & Tarkoma 2014: 28). Kuten esimerkissä (38), myös esimerkissä (39) vastaaja nostaa esille opetussisältöjen määrän, johon ei ole tarpeeksi aikaa:

39) Ei juuri ole aikaa. – – Tunteja on tällä hetkellä 4 X 23 tuntia kolmessa vuodessa. Ei siinä paljon lueksella tunnilla, jos meinaa muita tavoitteita viedä läpi. Ja tällä pitäisi muka saada jatko-opintokelpoisia opiskelijoita. Halleluja!

Esimerkin (39) vastaaja epäilee opiskelijoiden jatko-opintokelpoisuutta, koska opiskelijat eivät ehdi saavuttaa vähissä lähiopetuksen tunneissa kaikkia oppiaineen tavoitteita. Opetussisältöjä on siis liikaa aikaan nähden. Myös esimerkissä (40) vastaajaa mietityttää äidinkielen taitojen saavuttaminen:

40) No, ei niitä muitakaan äikän taitoja enää oikeasti saavuteta näillä tuntimäärillä! Eli lisätä opetusta kaikille, tukiovetusta heikoimmille. Mutta eihän nyt enää oikein saa mitään opettaakaan. Kaikki on vaan projekteja. Ja takuulla ei oppilaitoksen rahat riitä mihinkään lukutaidon parantamisprojektiin.

Opetussisältöjen runsaus linkittyi aineistossa ajan, erityisesti lähiopetustuntien, vähäisyyteen. Esimerkissä (41) opettaja sivuaa opiskelijoiden kohtaamiseen käytettävän ajan vähyyttä:

41) Työkalut ovat vähissä niiden opiskelijoiden kanssa, joilla on oppimisvaikeuksia, suuria aukkoja peruskoulun jäljiltä tai opiskeluun vaikuttavia elämäntilanteita. Haluaisin pystyä antamaan opiskelijoille neuvoja ja ohjausta siinä pienessä aikaikkunassa, jossa kohtaamme.

Ajan vähäisyys oli opettajien kertomista haasteista mainituin. Esimerkissä (40) vastaaja tiivistää loistavasti: ajan vähäisyyttä ei pysty kompensoimaan oikein millään, vaan silloin jää väijäämättä käymättä joitain sisältöjä. Lisäksi opiskelijoiden yksilöllinen kohtaaminen ei suuressa luokassa ja niukoilla lähiopetustunneilla välttämättä onnistu, kuten esimerkissä (41) vastaaja toivoi.

Opettajat mainitsivat seitsemän kertaa **oman osaamisensa kehittämisen haasteena**. Esimerkissä (41) opettaja toivoo työkaluja opiskelijoiden erityistarpeiden kohtaamiseen ja heidän auttamiseensa. Esimerkissä (42) vastaaja taas toivoo täydennyskoulutusta erityisesti lukutaidon harjaannuttamiseen:

42) Mielelläni kävisin jollain tähän liittyvällä kurssilla. Omat taitoni kaipaisivat päivittämistä.

Vastaajien toiveet täydennyskoulutuksen sisällön suhteen ovat monenkirjavia, ja nämä vaihtelevat opettajan taitojen, tietojen ja kiinnostuksen mukaan. Täydennyskoulutus on kuitenkin moninaista, muun muassa tutkintotavoitteista, pätevoittävää, työnantajan toteuttamaa tai muuntotyypistä opetustyössä tarvittavaa koulutusta (Hämäläinen 2011: 107). Itsensä kehittämiselle on tarvetta, onhan ammatillinen koulutus muutoksen kourissa (Laukia 2015: 13–14). Koulutuksen toimintaympäristöt ovat muuttuneet voimakkaasti: opiskelu keskittyy yhä suurempiin yksiköihin. Laadun kannalta tämä ei ole ollut pelkästään myönteistä. Lisäksi koko

yhteiskunnassa on vallalla näkemys kokoaikaisesta osaamisen kehittamisestä. Täydennyskoulutuksen toteuttamisessa tämä ei kuitenkaan näy. Koko täydennyskoulutusjärjestelmä vaikuttaa hajanaiselta. Järjestelmä ei motivoi kehittämään omaa osaamista, koska täydennyskoulutus koetaan kuormittavaksi oman perustyön rinnalla, täydennyskoulutuksien määriä vähennetään kuntatasolla ja ne keskittyvät tietyille henkilöille. (Heikkinen, Aho & Korhonen 2015: 34–35.)

Opetusmateriaalit mainittiin **haasteena** aineistossa viisi kertaa. Esimerkissä (43) vastaaja toivoo jonkinlaista tehtäväpankkia:

43) – – Hyviä, ajankohtaisia harjoituksia pitäisi luoda lisää - tehtäväpankki voisi auttaa tähän. Toisaalta tarvitsisin myös tietoa ja opastusta siihen, mikä olisi tehokasta ja toimivaa todella heikkojen lukijoiden kanssa.

Esimerkin (43) opettaja toivoo ajankohtaisia materiaaleja. Aineistosta tuli esille, että opettajat kokevat, että ammatilliseen peruskoulutukseen ei ole tarjolla kovinkaan paljon opetusmateriaaleja, kuten esimerkissä (44) käy ilmi:

44) Käytännön vinkkejä ammatilliselle puolelle saa ylipäätään melko vähän.

Takalan ja Tarkoman (2014) mukaan ammatillisen äidinkielen opetukseen on tarjolla paljon erilaisia oppimateriaaleja. Oppikirjoja ei kuitenkaan käytetä aivan yhtä paljon kuin lukiossa. Opettajat tekevät paljon materiaaleja tunneilleen itse. (Takala & Tarkoma 2014: 127, 129.) Kaikenlaista materiaalia siis on tarjolla, mutta ajantasaista, alakohtaista ja nuoria kiinnostavaa materiaalia joutuvat opettajat tekemään ja etsimään itse.

Opettajat mainitsivat aineistossa **äidinkielen integroinnin** ammatillisiin aineisiin haasteena neljä kertaa. Aiemmin esitetystä kuviossa (kuvio 7) tämä on tiivistetty kategoriaksi ”haasteena integrointi”. Integrointi yhteisten aineiden ja ammattiaineiden välillä tuli ilmi aineistossa kehitysehdotuksena, kuten esimerkissä (45):

45) Kaipaisin enemmän yhteistyötä ammattialojen kanssa. Haluaisin keskittyä laajempiin aiheisiin, jotka ovat alallakin ajankohtaisia. Uskon, että sitä kautta motivaatio lisääntyy myös äidinkielen tunneilla.

Äidinkieli ja ammatilliset aineet integroituvat teoriassa luonnollisesti, ovathan ammatilliset tekstitaidot koko perustutkinnon läpäisevä tavoite. Integroinnin tarkoitus on sekä harjaannuttaa, syventää että välittää tietoja taitoja opiskelijalle, mutta myös lisätä opiskelijan tietoisuutta äidinkielen taidoista ammatillisen osaamisen ulottuvuutena: kun äidinkielelle annetaan paikka ja tarkoitus ammatillisissa aineissa, nähdään se helpommin merkittävänä äidinkielen tunneilla ja myös koulun ulkopuolella. Integrointi voi lisätä siis opiskelijoiden motivaatiota.

tiota äidinkieleen, kuten vastaaja esimerkissä (45) uskoo. Integrointiin luo haasteita esimerkiksi oppilaitoksen jaksotukset – joskus yhteisiä aineita ja ammattiaineita ei ole samassa jaksossa. Silloin integrointia ei pysty toteuttamaan. Integrointi vaatii myös johdon ja kollegoiden tukea. (Takala & Tarkoma 2014: 38–40.)

Ryhmien koon näki haasteena kaksi vastaajaa. Molemmat maininnat linkittyivät ajan vähäisyyteen, kuten vastaaja kertoo esimerkissä (46):

46) Liian vähän [aikaa] opiskelijaa kohden. Meillä ryhmät ovat isoja (n. 25 opiskelijaa/ryhmä) ja lähiopetusta on 18 tuntia/osaamispiste. Sisältöjä on kuitenkin paljon muitakin, vaikka kyseessä onkin aivan perustaito.

Esimerkissä tulee esille myös muita resurssien aiheuttamia haasteita: vähäinen aika, runsas opetussisältö sekä vähäinen määrä lähiopetustunteja. Ajan rajallisuus näkyy myös esimerkissä (46) sanavalinnassa ”opiskelijaa kohden”. Aikaa ei vastaajan mukaan siis ole kovin paljon opiskelijoiden yksilölliseen kohtaamiseen. Esimerkissä (41) sivuttiin samaa ongelmaa. Opetusryhmien koko vaihtelee koulutuksen järjestäjän mukaan.

Resurssit olivat aineiston mukaan opettajien mielestä suurin ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen opetuksen haasteista. Se mainittiin 60 kertaa. Seuraavaksi mainituin haastekategoria oli **opiskelijoiden taidot**, jotka mainittiin haasteeksi 15 kertaa. Alla olevasta kuviossa (kuvio 8) on esitelty tämän kategorian alakategoriat.



Kuvio 8. Haasteena opiskelijoiden taidot. Suluissa ovat kategorioiden mainintamäärät.

Opiskelijoiden taidoista suurimmaksi haasteeksi koettiin **heikot pohjataidot**, jotka mainittiin aineistossa kahdeksan kertaa. Heikkoja pohjataitoja käsiteltiin jo luvussa 4.1.2, kun pohdittiin syytä lukutaidon vaihtelulle. Esimerkissä (47) vastaaja nostaa esille kaksi syytä opiskelijoiden heikkoihin pohjataitoihin:

47) – – Meillä on paljon ulkomaalaistaustaisia opiskelijoita, jotka eivät selviä edes helpoista perusteksteistä. Lisäksi meille tulee paljon kantasuomalaisia peruskoulusta vähän yli 5 keskiarvolla. Kiinnostusta lukemiseen ei ole ollut peruskoulussa eikä ole ammattikoulussa.

Opettaja puhuu esimerkissä (47) kantasuomalaisten pohjataidoista, mutta nostaa myös esille maahanmuuttajien kielitaidon. Yksilön tekstitaidot ovat sosiokulttuurisen tekstitaitokäsityksen mukaan tilannesidonnaisia ja toimivat porttina yhteisöihin. Jos yhteisön tekstitaitoja ei osaa tai pysty omaksumaan, yhteisön jäseneksi ei välttämättä ole pääsyä. (Mills 2016: 17.) Heikot pohjataidot vaikeuttavat siis työllistymistä ja työssä pärjäämistä. Kantasuomalaiselle, jolla on heikot pohjataidot, työyhteisössä toimiminen voi olla vaikeaa, mutta maahanmuuttajalle, joka ei osaa kunnolla puhua kieltä, saatikka lukea tai kirjoittaa, yhteisön jäseneksi pääseminen on paljon vaikeampaa (ks. Tarnanen & Pöyhönen 2011: 142–144). Ennen varsinaista ammatillista perustutkintoa maahanmuuttajataustainen opiskelija voi hakeutua erilaisiin valmistaviin ja valmentaviin koulutuksiin. Näiden valmistavien ja valmentavien koulutusten tulisi antaa tarvittavat pohjataidot ja -tiedot sekä helpottaa oppilaan kotoutumista. Maahanmuuttajille on erikseen olemassa perusopetukseen valmistavaa opetusta, jonka tavoitteena on antaa tarvittavat tiedot perusopetukseen siirtymiselle sekä edistää oppilaan kotoutumista ja kehitystä. (Jauhola 2010: 63.) Kaikki nämä keinot eivät kuitenkaan takaa sitä, että maahanmuuttajataustainen opiskelija tulisi ammattikouluun riittävin pohjataidoin. Ammatillisessa koulutuksessa voidaan kuitenkin tehdä erityisjärjestelyitä esimerkiksi maahanmuuttajaopiskelijoita varten. Näistä järjestelyistä päättää opetuksen järjestäjä. (Miettinen 2015: 15–16.)

Kantasuomalaisten heikkoja pohjataitoja käsiteltiin jo luvussa 4.1.2. Varsinaista tutkimusta ammatilliseen peruskoulutukseen jatkavien taidoista ei ole tehty, mutta PISA-tutkimukset ja PIAAC 2012 -tutkimus antavat tästä joitakin viitteitä (Vettenranta ym. 2016: 49, 55, 61; Malin, Sulkunen & Laine 2013: 38–40).

Tasoerot mainittiin äidinkielenopetuksen haasteina neljä kertaa. Tasoerot linkittyivät aineistossa aina myös muihin haasteisiin, kuten esimerkissä (48):

48) Nykyään tuntimäärät ovat varsin pieniä, ryhmät suuria ja heterogeenisia, joten ei kovin paljon [aikaa lukutaidon harjaannuttamiseen]. Muitakin tavoitteita pitää yrittää saavuttaa.

Tasoerot linkittyvät esimerkissä (48) resurssihaasteisiin, eli ajan vähäisyyteen, ryhmäkokoon ja runsaaseen opetussisältöön. Taitotasoeroihin esimerkissä viittaava sana heterogeeninen tarkoittaa Kielitoimiston sanakirjan mukaan 'sekakoosteista, epäyhtenäistä' (KS s.v. *heterogeeninen*). Esimerkissä ei kuitenkaan eritellä, miten ryhmä on heterogeeninen, mutta

oletettavasti vastaaja on tarkoittanut taitotasoeroja. Kysely on kuitenkin suuntautunut vahvasti opiskelijoiden oppimiseen ja taitoihin.

Kolme vastaajaa mainitsi haasteita erityisesti opiskelijoiden **luetun ymmärtämisessä**. Tämä nousi aineistosta haasteeksi mahdollisesti sen takia, että kysely keskittyi vahvasti lukutaitoon. Esimerkissä (49) vastaaja kuvaa tilannetta, jossa luetun ymmärtämisen vaikeudet tulevat esille:

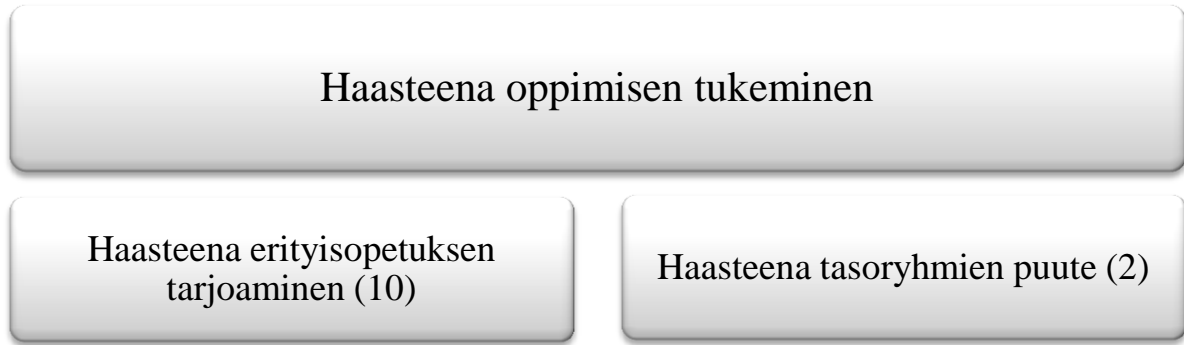
49) – – Osalle opiskelijoista lyhyidenkin ohjetekstien lukeminen tuottaa hankaluuksia: jos tehtävämonisteessa lukee heti ensimmäisessä virkkeessä "Löydät vastaukset kysymyksiin kirjan sivulta 65", on 20 opiskelijan ryhmässä ainakin viisi opiskelijaa, jotka kuitenkin kysyvät, mitä pitää tehdä ja miltä sivulta vastaukset löytyvät.

Vuonna 2005 tehdyn suppean Opetushallituksen selvityksen perusteella ammatillisen peruskoulutuksen aloittavilla opiskelijoilla oli ongelmia oikeinkirjoituksessa, lukutekniikassa ja luetun ymmärtämisessä (Launonen 2005: 18). Ahvenaisen ja Holopaisen (2014: 71) mukaan Suomessa lukemisen vaikeuksia arvioidaan olevan 10–25 %:lla ammattikoululaisista – lukiolaisista sen sijaan vain 2–3 %:lla. Selkeämmin luetun ymmärtämisestä haasteena kertoo opettaja esimerkissä (50):

50) Luetunymmärtämistä pitäisi harjoitella enemmänkin. Myös tiedonkäyttöä olisi hyvä käydä läpi enemmän, jotta luetunymmärtäminen ei jäisi pelkäksi tekstin kopioimiseksi.

Esimerkissä (50) opettaja puhuu luetun ymmärtämisestä lukemisen taitona. Hän kuitenkin yhdistää luetun ymmärtämisen myös tekstin tuottamiseen puhuessaan tiedonkäytöstä ja huolesta, että luetunymmärtäminen jäisi vain tekstin kopioimiseksi. Opiskelijat siis hyödyntävät luettua omassa tekstissään. Tässä esimerkissä näkyy sosiokulttuurisen tekstitaitokäsityksen näkemys siitä, että lukeminen ja kirjoittaminen ovat tekstitaitojen kaksi puolta, joita ei voi erottaa (Herkman & Vainikka 2012: 39).

Kolmanneksi mainituin äidinkielen opetuksen haaste oli **oppimisen tukeminen**. Se mainittiin aineistossa 12 kertaa. Haasteena oppimisen tukeminen -yläkategoriassa alakategorioiden esitellään alla olevassa kuviossa (kuviokuva 9).



Kuvio 9. Haasteena oppimisen tukeminen. Suluissa kategorioiden mainintamäärät.

Haasteena oppimisen tukeminen -yläkategorian mainituin alakategoria oli **haasteena erityisopetuksen tarjoaminen** (10 mainintaa). Kuten esimerkissä (51), vastauksissa mainittiin usein lukutaito erityisopetuksen kohteena kyselyn fokuksen takia:

51) Lukutaitoa pitäisi systemaattisemmin kehittää kaikessa opetuksessa ja ohjauksessa, ei vain äidinkielenä. Lähiopetusta tulisi olla enemmän, erityisesti heikot lukijat tarvitsisivat tukea, ja siinä olisi erityisopetuksellakin enemmän työtä tehtävänä kuin nyt tehdään.

Kategorisoinnissa ei eritelty erityisopetuksen syitä, koska kategoria olisi ollut liian hajanainen. Useimmiten syyksi nähtiin heikko lukutaito. Opetuksen haasteet useimmiten niin sanotusti kasaantuivat opettajien vastauksissa. Tässäkin vastauksessa mainitaan aikaisemmin esille tullut ajan vähäisyyden haaste. Esimerkissä nostetaan esille myös äidinkielen koko opintojen läpäisevä luonne, jonka takia viestinnän taitoja ei tulisi opettaa vain äidinkielen tunneilla. Viestintä ja mediaosaaminen ovat olleet elinikäisen oppimisen avaintaitoja vuoden 2010 ja 2015 tutkinnon perusteissa (AFTP2010: 15; AFTP2015: 259). Elinikäisen oppimisen avaintaitoja tulisi opettaa kaikilla tunneilla. Vuoden 2015 tutkinnon perusteissa elinikäisen oppimisen avaintaitoja on selitetty eri kurssien kohdalla (ks. AFTP2015: 124–125). Valitettavasti esimerkkitutkinnossa viestintää ja mediaosaamista ei ole mainittu missään muualla kuin elinikäisen oppimisen avaintaidoissa kertovassa luvussa (ks. AFTP2015: 259–260). Todellisuudessa elinikäisen oppimisen avaintaidot eivät siis läpäise kaikkea opetusta.

Vastaaja vihjaa esimerkissä (51), ettei erityisopetus toimi niin kuin sen pitäisi. Ammatillista peruskoulutusta koskevassa laissa säädetään myös ammatillisesta erityisopetuksesta. Koulutuksen järjestäjän tulee kuvata paikallisessa opetussuunnitelmassaan ”miten erityisopetuksen tarve tunnistetaan ja määritellään, miten opetuksen antamisesta erityisopetuksena päätetään, mitä tarkoitetaan suunnitelmallisella pedagogisella tuella ja erityisillä opetus- ja opiskelijajärjestelyillä ja miten ne käytännössä toteutetaan” sekä ”miten opiskelun tavoitteiden saa-

vuttamista tuetaan, miten mukauttamisesta päätetään ja miten se toteutetaan, millaisia opetusjärjestelyjä ja toimenpiteitä se edellyttää ja miten tavoitteiden saavuttamista seurataan ja oppimista arvioidaan”. (Miettinen 2015: 12–13.)

Erityisopetusta saavien opiskelijoiden määrä kasvaa tasaisesti koko ajan, ja valtaosa heistä opiskelee ns. tavallisissa ryhmissä. Tämä edistää tasa-arvoisen kouluttautumisen mahdollisuuksia, mutta jos ammatillinen erityisopetus ei pysty vastaamaan kasvavaan erityisopetuksessa olevien opiskelijoiden määrään, näkyy se oppitunneilla. Kaikilla opettajilla tulisi olla erityispedagogista osaamista. Erityisopetuksen toteuttamisessa on havaittavissa epätasaisuutta eri koulutuksen järjestäjien välillä. (Miettinen 2015: 73.)

Vastauksissa nousi esille myös erillisen lukikurssin mahdollisuus. Esimerkissä (52) vastaaja kertoo toiveistaan oppimisen tukemisen suhteen:

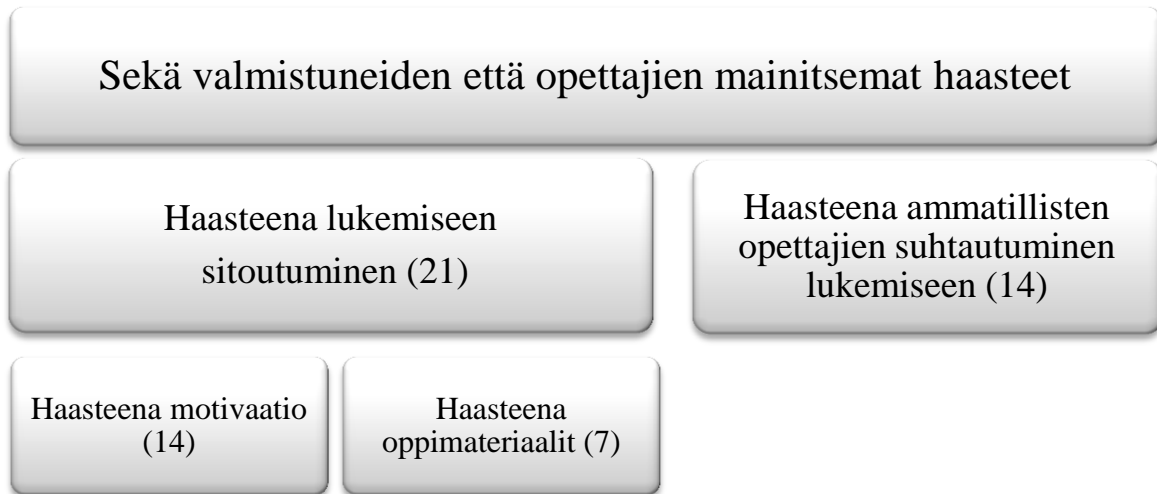
52) Toivoisin, että minulla olisi mahdollisuus järjestää erillisiä lukikursseja. Haluaisin myös pystyä useammin jakaa ryhmän tasoryhmiin, niin että osaavat pystyisivät tekemään edistyneempiä juttuja ja tukea tarvitsevat saisivat sitä enemmän.

Kaksi vastaaja toivoi **tasoryhmiä** tehostamaan oppimista, kuten vastaaja kertoo esimerkiksi (52). Suomessa viralliset tasoryhmät on lakkautettu 1980-luvulla, mutta opettajat voivat jakaa luokkaa haluamallaan tavalla esimerkiksi pariopetuksessa erityisopettajan kanssa. Tätä kutsutaan eriyttämiseksi eli opiskelijan taitojen mukaan tehtäviä helpotetaan (eriytetään alaspäin) tai vaikeutetaan (eriytetään ylöspäin). Ammatillisessa peruskoulutuksessa on mahdollista perustaa aihepiirisidonnainen erityisryhmä esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen taitojen harjoitteluun (Miettinen 2015: 63–65).

Opettajien vastauksista suurimmaksi haasteeksi nousivat opetuksen resurssit, ja niistä erityisesti aika. Seuraavaksi tarkastellaan haasteita, joita molemmat vastaajaryhmät ovat maininneet. Maininnat on jaoteltu teemakategorioihin.

4.2.3 Sekä valmistuneiden että opettajien mainitsevat haasteet ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopetuksessa

Molempien mainitsemia haastekategorioita nousi aineistosta kaksi: **haasteena lukemiseen sitoutuminen** (21 mainintaa) sekä **haasteena ammatillisten opettajien suhtautuminen lukemiseen** (14 mainintaa). Analyysissa pyritään nostamaan esimerkkejä sekä opettajien että valmistuneiden vastauksista. Valmistuneiden vastaukset olivat kuitenkin melko niukkoja. Kuviossa 10 on esitelty molempien mainitsevat kategoriat alakategorioineen ja mainintoineen.



Kuvio 10. Sekä valmistuneiden että opettajien mainitsemat haasteet. Suluissa kategorioiden mainintamäärät.

Sekä valmistuneiden että opettajien mainituin haastekategoria oli **haasteena lukemiseen sitoutuminen**, joka mainittiin 21 kertaa. Lukemisen sitoutumisen suurimmaksi haasteeksi ilmeni aineiston perusteella **motivaatio**. Sen mainitsi neljä valmistunutta ja kahdeksan opettajaa yhteensä 14 kertaa. Opettajien vastaukset välittivät huolta opiskelijoiden motivaatiosta lukemisen suhteen, kuten esimerkiksi (53):

53) – – Olen havahtunut lukutaidon merkitykseen aivan näinä aikoina ja miettinyt, että lukemista pitäisi enemmän vaatia ja harjoittaa osana äidinkielen opetusta. Näppituntuma on, että erot ovat suuret eivätkä ne juuri kavennu ammatillisen koulutuksen aikana. Osa (lähinnä tytöistä) lukee paljon, suurin osa melko vähän, moni (varsinkin pojista) inhoaa lukemista ja selviytyy siitä heikosti.

Opettaja käyttää vastauksessaan sanaa *inhota*, joka ei luo hyvää kuvaa opiskelijoiden, tässä esimerkissä lähinnä poikien, motivaatiosta. PISA09-tutkimuksen mukaan kiinnostus lukemiseen on merkittävä lukutaidon tasoa selittävä tekijä, joten motivaation puute luo haasteita lukutaidon harjaannuttamiselle. Lukemisen harjaannuttamisen yksi keskeinen tavoite on myönteisten asenteiden synnyttäminen lukemista kohtaan sekä lukemismotivaation kasvattaminen. (Sulkunen 2012: 13.) Tutkinnon perusteissa puhutaan kirjallisuuden merkityksen ymmärtämisestä (APTP2015: 198), sekä sen elämyksellisestä käytöstä (APTP2010: 77; APTP2001: 17). Tutkinnon perusteissa ei siis suoraan puhuta lukemiseen sitoutumisesta, mutta tavoitteista välittyy myönteisten asenteiden vahvistaminen äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan. Aineistosta löytyi lukemiseen huonosti sitoutuneen valmistuneen käsityksiä äidinkielen merkityksestä (esimerkki 54):

54) keskittyisi vaan siihen alan OIKEESTI tärkeisiin juttuihin. ja unohtas esim autopuolelta sen äidinkielen kokonaan

Vastaajan käsitys äidinkielestä kertoo hänen motivaatiostaan. Lukemismyönteisyyttä ja motivaation puutetta on käsitelty laajemmin luvussa 4.1.2 tavoitteiden saavuttamisen yhteydessä.

Oppimateriaalit haasteena mainitsi neljä valmistunutta ja kaksi opettajaa yhteensä seitsemän kertaa. Lukemiseen sitoutumiseen vaikuttaa lukemisen monipuolisuus eli nuoret lukevat erilaisia painettuja tekstejä omasta halustaan (Sulkunen 2012: 24). Oppitunneilla tekstien lukeminen ei tapahdu tietenkään aina vapaaehtoisesti, vaan yleensä opettaja valitsee oppimateriaalit. Sekä valmistuneet (esimerkki 55) että opettajat (esimerkki 56) kiinnittivät aineistossa huomiota tekstien ajankohtaisuuteen:

55) [Äidinkielenopetuksessa pitäisi] Käyttää nykyaikaisempia aiheita teksteissä, netin hyödyntäminen, erilaiset tehtävät

56) – – Ei pitäisi luovuttaa lukuhaluttomien edessä. Ajankohtaisilla teksteillä voitaisiin tehdä paljon.

Opettaja voi valinnoillaan vaikuttaa äidinkielen tunneilla luettavien tekstien ajankohtaisuuteen ja autenttisuuteen. Motivaatiolla on myös suuri rooli siinä, näkeekö opiskelija tekstin kiinnostavana – pelkkä ajankohtaisuus ei riitä. Opettajien omat vapaa-ajan tekstikäytänteet vaikuttavat teksteihin, joita he tuovat tunneille (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008: 221–223). Tekstien ajankohtaisuuden lisäksi tärkeäksi nähtiin tehtävien monipuolisuus, kuten esimerkissä (55). Esimerkissä (57) opettaja kertoo tarkemmin monipuolisista tehtävistä:

57) – – Pitäisi keksiä erilaisia tehtäviä lukemisen kylkeen - suullisia, ryhmätehtäviä, innostavaa kirjoittamista, nopeaa vastaamista, ehkä jotain uutta. Asia on tärkeä ja ansaitsisi paljon huomiota käytännön tasolla.

Oppimateriaali on apuväline opetussuunnitelman kirjattujen tavoitteiden saavuttamiseen (Uusikylä & Atjonen 2000: 143). Ne voivat olla opetustilannetta varten luotua (oppikirjat, opettajan omat materiaalit), opiskelijoiden laatimia tai koulun ulkopuolisia tekstejä (Palmu 2003: 69). Tehtävien monipuolisuus lisää motivaatiota: oppiminen on yllätyksellisempää ja innostavampaa. Innostavuus on yksi hyvän oppimateriaalin keskeisistä tekijöistä (Heinonen 2005: 127).

Kolme opettajaa ja 11 valmistunutta mainitsi **haasteeksi ammatillisten opettajien suhtautumisen lukemiseen**. Se mainittiin aineistossa siis yhteensä 14 kertaa. Valmistuneet vastasivat kyselyssään kysymykseen siitä, miten lukemista harjoitettiin ammatillisen opetuksen

tunneilla. Vastaukset olivat melko niukkoja, mutta esimerkissä (58) vastaaja kertoo hieman enemmän siitä, miten lukemiseen suhtauduttiin ammatillisten opintojen tunneilla:

58) Hoitotyön tunneilla käytiin oppikirjojen esimerkkejä läpi, mutta liian kevyesti ottaen huomioon sen, että opiskeltiin uutta alaa.

Valmistuneen mielestä lukutaitoa ei harjaannutettu ammatillisten opintojen tunneilla riittävästi. Asiaan panostaminen tai sen huomiotta jättäminen kertovat lukemiseen ja lukutaidon harjaannuttamiseen suhtautumisesta ja arvostuksesta. Esimerkissä (59) opettaja avaa ammatillisten opettajien suhtautumista lukemisen harjaannuttamiseen hieman laajemmin:

59) Teen yhteistyötä ammattiopettajien kanssa ja mielestäni iso vaikutus olisi sillä, että ammattiopettajat ymmärtäisivät kielenopetuksen pointin. Osa suhtautuu kieleen niin, että kyllähän nuo osaa, kun ne osaa puhua sitä alkeellisesti. En ole vielä tavannut yhtäkään ammattiopettajaa, joka ottaisi tosissaan sen, mitä minä opetan. – –

Esimerkissä (59) opettajan kuvaus ammattiopettajien suhtautumisesta äidinkieleen on huolestuttava. Tästä aiheesta ei ole tehty tutkimusta, joten faktatietoa opettajien kokemuksien tueksi ei ole. Tässä aineistossa kolme opettajaa kertoi ammatillisten opettajien arvostuksen puutteesta äidinkieltä kohtaan. Seuraavassa alaluvussa 4.3 käsitellään tämän maisterintutkimuksen kolmatta tutkimuskysymystä, valmistuneiden käsityksiä omasta lukutaidostaan eri teksti-tilanteissa.

4.3 Ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuneiden käsitys omasta lukutaidostaan eri teksti-tilanteissa

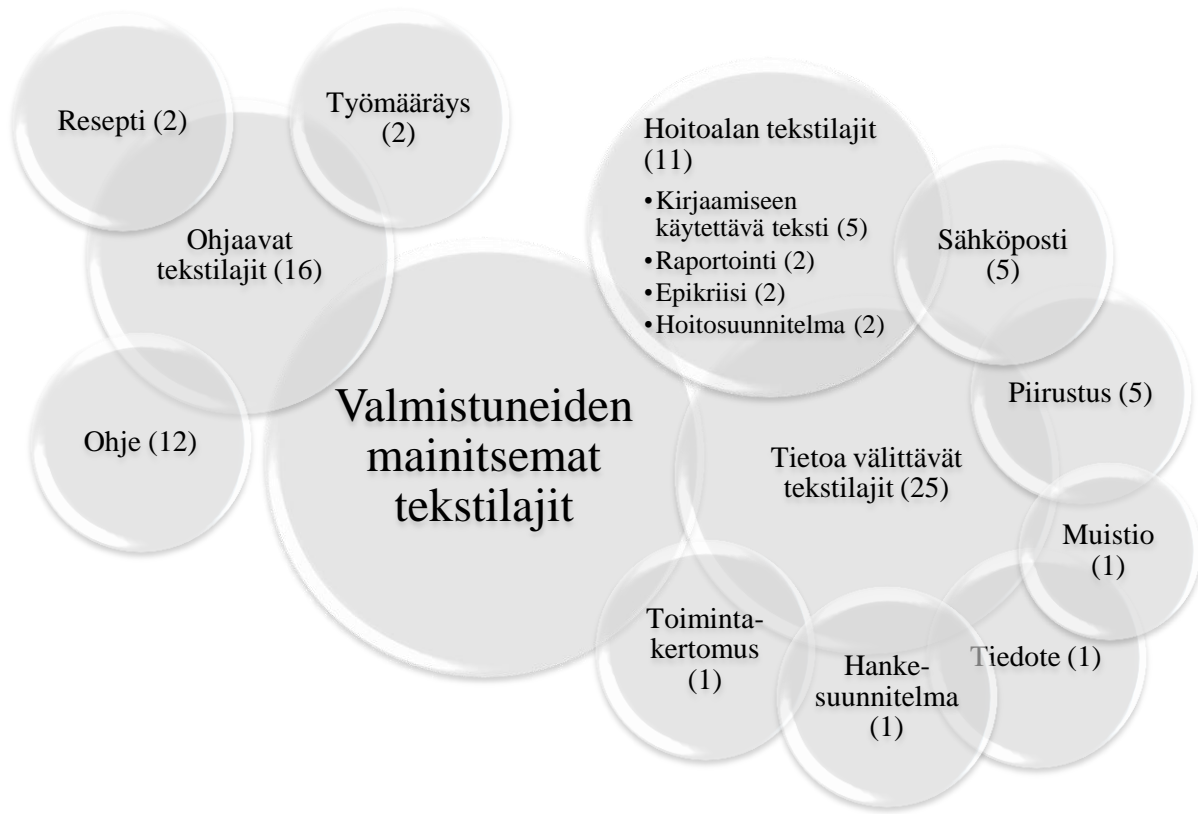
Kolmas tutkimuskysymys käsittelee ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuneiden käsityksiä omasta lukutaidostaan eri teksti-tilanteissa. Aineiston teksti-tilanteet painoutuivat työelämän kontekstiin. Alla olevassa kuviossa (kuvio 11) esitellään pelkistetysti lukutaidon teemat työelämän kontekstissa. Työelämäkontekstin ulkopuolella on kaksi kategoriaa: **lukutaidon merkittävyys arjessa** sekä **lukeminen ajanvietteenä**. Nämä kategoriat käsitellään tämän luvun lopussa. Kategoriat käsitellään yläkategorioittain suuruusjärjestyksessä, ja kuhunkin yläkategoriaan kuuluvat alakategoriat niiden yhteydessä. Tietoa välittäviä ja ohjaavia teksti-tilajeja ei ole eritelty kuviossa 11 selkeyden vuoksi. Ne esitellään kuviossa 12.



Kuvio 11. Lukutaito työelämän tekstitilanteissa. Mainintamäärät suluisissa.

Valmistuneiden käsityksiä analysoidessa mainituin kategoria oli **alakohtaiset tekstilajit ja tekstitoiminta**. Valmistuneet puhuivat lukemisesta ja lukutaidostaan omasta näkökulmastaan käsin, minkä takia alakohtaisuus painottui. Aineistossa oli sekä teknisten alojen että sosiaali- ja terveysalan tekstilajeja mutta myös tekstilajeja, joita ei voinut yhdistää mihinkään tiettyyn ammattiin tai alaan. Työelämäkonteksti painottui, koska kyselyssä oli työelämän tekstitilanteita ja -taitoja koskevia kysymyksiä. Aineistosta löytyi **ohjaavia** ja **tietoa välittäviä** tekstilajeja. Tekstilajit ovat valmistuneiden työelämässä keskeisiä luettavia tekstilajeja. Joitakin mainittuja tekstilajeja he myös tuottivat. Tekstilajit on jaoteltu niiden funktion mukaan, koska kyselyn perusteella niiden sisällöstä ja rakenteesta ei pysty päättelemään juuri mitään. Jotakin tekstilajeista pystyy päättelemään niiden kontekstista (esim. raportti hoitoalalla). Ohjaavien tekstilajien tarkoituksena on vaikuttaa lukijan toimintaan. Ohjaavuuden painokkuudessa on eroja: verohallinnon ohjeet toimivat työtä ohjaavina teksteinä, resepti enemmänkin suuntaa antavana ohjeena. Tietoa välittävien tekstilajien funktiona on välittää nimensä mukaisesti tietoa. Alla olevassa kuviossa (kuvio 12) on esitetty valmistuneiden mainitsemat tekstilajit. Ohjaavia tekstilajeja on kolme, mutta useissa tietoa välittävissä tekstilajeissa on piirteitä ohjaavuudesta, kuten hoitoalan teksteissä. Hoitoalan tekstit on kuvattu kuviossa yhdessä niiden

yhteisen kontekstin takia. Piirustus ja työmääräys ovat sen sijaan tiukemmin teknisiin aloihin liittyviä tekstilajeja.



Kuvio 12. Valmistuneiden mainitsemat tekstilajit. Suluissa mainintamäärät.

Seuraavaksi käsitellään tietoa välittävät tekstilajit, joista hoitoalan tekstilajit käsitellään yhtenä kokonaisuutena niiden kontekstisidonnaisuuden takia. Tietoa välittävistä tekstilajeista kaksi yksittäistä mainituinta tekstilajia olivat piirustukset ja sähköposti. Ensiksi perehdytään sähköpostiin, joka on nyky-yhteiskunnassa kaikille tuttu tekstilaji. Sitten tutustutaan hieman tuntemattomampaan tekstilajiin: rakennuspiirustuksiin.

Valmistuneet mainitsivat sähköpostin aineistossa viisi kertaa. **Sähköposti** on media, jota käytetään välittämään monenlaisia viestejä. Sähköpostiviestien formaalius vaihtelee, mutta pääasiassa ne ovat epämuodollisempia kuin perinteiset kirjeet. (Berger 2008: 142.) Sähköpostilla on myös vähintään muutamia selkeästi tunnistettavia jaksoja (Kankaanpää & Piehl 2011: 287–288). Aineiston mukaan valmistuneet sekä lukevat että tuottavat sähköpostiviestejä. Sähköposti on monessa organisaatiossa ja yrityksessä jopa pääasiallinen viestintäkeino. Sen kautta kulkevat monenlaiset viestit ja dokumentit ja sitä käytetään hyvin nopeatempoiseenkin viestintään. Esimerkissä (60) valmistunut kuvaa sähköpostin merkitystä työssään:

60) Koska olen töissä puhelinasiakaspalvelussa jossa pääsääntöisesti asiakkaamme ovat yhteydessä meihin sähköpostitse.

Valmistunut vastaa esimerkissä (60) kysymykseen siitä, miksi lukutaito on merkityksellistä hänelle työssään. Sähköposti on ainut tekstilaji, jonka valmistunut mainitsee nimeltä, joten se lienee hyvin keskeinen työelämän tekstilaji hänelle. Sähköpostin luonne on vuorovai-
kutteinen: sähköpostia ei yleensä vain lueta tai tuoteta, vaan viestit muodostavat viestiketjuja, ja näihin ketjuihin osallistujat ovat sekä viestien lukijoita että kirjoittajia.

Piirustukset liittyvät tekstilajina erityisesti rakennusalalle. Rakennuspiirustusten tarkoitus on ”kuvata ja selventää rakennuksen toimintoja, ulkonäköä sekä kokoa ennen varsinaista rakentamisen alkua” (Rakentaja 2017). Ne toimivat rakennusluvan perusteina. Rakennuspiirustuksia on useita erilaisia, esimerkiksi pientalon rakennuslupapiirustukset sisältävät asema-, pohja-, ja julkisivupiirroksia, rakennuksen leikkauspiirustuksen sekä rakenneleikkauksen. (Rakentaja 2017; Ketola, Lairi, Laulumaa & Nieminen 2017: 25–28.) Rakennusalan perustutkinnon perusteiden mukaan opiskelijan täytyy osata sekä tulkita piirustuksia että suunnitella työtään niiden perusteella. Aineistossa piirustukset mainittiin viisi kertaa. Esimerkissä (61) valmistunut kertoo laajemmin millaisia tekstejä rakennusalalla luetaan:

61) Rakennusalalla lukutaidollinen ymmärtää käyttää oikeanlaisia suojavälineitä ja ymmärtää varoitusten päälle. Muutoin raksalla "luetaan" vain piirustuksia.

Hän kertoo ensiksi muista ohjaavista teksteistä, joita rakennusalalla luetaan. Vaikka valmistunut tunnistaa käyttävänsä piirustusten tulkitsemiseen tekstitaitoja, hän on hieman epävarma siitä, voiko piirustuksia oikeastaan ”lukea”. Piirustukset sisältävät nimittäin hyvin vähän varsinaista lineaarista tekstiä, mutta paljon erilaisia symboleja ja merkkejä (Ketola, Lairi, Laulumaa & Nieminen 2017: 25–28). PISA-tutkimuksen lukutaidon määritelmään sisältyy erilaisten dokumenttien, kuten taulukoiden ja kuvioden, lukutaito (Sulkunen 2012: 14).

Piirustusten tulkitseminen mainitaan toistuvasti rakennusalan perustutkinnon opetus-
suunnitelmatekstissä, mistä voi päätellä, että se on keskeinen ammattialansa tekstilaji. Sosio-
kulttuurisen tekstitaitokäsityksen mukaan yhteisössä merkittävien tekstitaitojen hallitseminen mahdollistaa yksilön liittymiseen yhteisöön (Mills 2016: 17). Rakennusalalla piirustukset luultavasti ovat juuri näitä ”portinvartijatekstilajeja”, jotka mahdollistavat ammatilliseen yhteisöön pääsyn.

Seuraavaksi käsittelen **hoitoalan tekstit** yhtenä kokonaisuutena. Valmistuneiden mainitsemat hoitoalan tekstilajit olivat kirjaamiseen käytettävä teksti, raportti, hoitosuunnitelma ja epikriisi. Hoitoalan teksteille on yhteistä se, että niillä on melko vakiintuneet sisällöt sekä

lain velvoite. Sosiaali- ja terveysministeriön asetuksen potilasasiakirjoista (298/2009) 7§:n mukaan ”potilasasiakirjoihin tulee merkitä potilaan hyvän hoidon järjestämisen, suunnittelun, toteuttamisen ja seurannan turvaamiseksi tarpeelliset sekä laajuudeltaan riittävät tiedot”. Tällaisia asiakirjoja ovat aineistosta nousseet hoitoalan tekstilajit. Kaikki tekstilajit ovat myös hoitoalalla hyvin keskeisiä ja siten niiden osaaminen on välttämätöntä työyhteisön jäsenenä toimivalle (Takala & Tarkoma 2014: 37). Alla oleva kuvio (kuvio 13) selventää tekstilajien käyttöä hoitosuhteen aikana.



Kuvio 13. Hoitoalan tekstilajien käyttö hoitosuhteen aikana.

Kirjaamisen käytettävä teksti oli aineistossa ilmenneistä hoitoalan tekstilajeista mainituin (5 mainintaa). Julkisilla terveydenhuolto-organisaatioilla on lain asettama kirjaamisen velvoite. Kirjaamisen täytyy olla yhteisen kansallisen terveystietokannan takana yhdenmukaista: se tehdään valtakunnallisesti käytössä olevan kirjaamismallin mukaisesti. Käytännössä kirjaaminen tarkoittaa sitä, että asiakkaan hoito kuvataan hoitotyön prosessin mukaan. Kirjaamisen käytettävä teksti tekstilajina tarkoittaa vapaamuotoista kertovaa tekstiä, jota jäsenetään hoitoluokituksilla ja järjestetään prosessin mukaisesti. (Salmela, Ritvanen & Ylönen 2011: 12.) Esimerkissä (62) valmistunut kuvailee kirjaamisen merkitystä työyhteisössään:

62) Työskentelen ihmisten kanssa, osana suurta tiimiä. Kirjoittaminen on erittäin tärkeä kommunikointiväline työpaikallani, pitää pystyä lukemaan ja sisäistämään työkavereiden kirjaukset.

Kirjaamiseen käytettävä teksti välittää tietoa asiakkaan hoidon prosessista. Siksi kirjausjärjestelmän systemaattinen käyttö on ensiarvoisen tärkeää. Kirjaamiseen käytettävä teksti toimii yhteisenä tekstilajina työyhteisössä, kuten esimerkissä (62) ilmenee. Se helpottaa yhteistyötä, ja kiinnittää työntekijän yhteisöönsä, aivan kuten piirustukset rakennusalailla (ks. Mills 2016: 17). Kirjaaminen toimii terveysorganisaatioissa kaiken toiminnan pohjana, joten useimmiten työntekijät sekä lukevat että tuottavat kirjaamiseen käytettäviä tekstejä. Tähän tarvitaan spesifejä tekstitaitoja. Kirjausten lukeminen vaatii ymmärrystä siitä, että kirjaami-

sen tarkoitus on kuvata prosessia ja kirjaus jäsentyy hoitoluokitusten avulla. Tekstin tulkitseminen vaatii myös hoitoalan ammattikielen osaamista. Kirjaamisen yksiselitteisyyden tavoitteena on saavuttaa yhtenäinen ammatillinen kieli, jossa hoitotyön käsitteet ovat selkeästi määritellyt. (Niemi, Nietosvuori & Virikko 2006: 316.)

Raportilla on hoitoalan tekstilajina paljon yhtymäkohtia kirjaamiseen käytettävään tekstiin tekstilajina. Se mainittiin aineistossa kaksi kertaa. Hoitoalan tekstilajina **raportti** tarkoittaa monimuotoista viestintää eri vuoroissa olevien hoitajien kesken (Pelander & Kirjanen 2011: 22). Hoitoalalla kirjoitettava raportti on hieman erilainen tekstilaji kuin liikealan raportti, mutta niillä molemmilla on tietoa välittävä funktio. Talousviestinnässä raportiksi kutsutaan toisistaan hyvin erilaisiakin tekstejä. (Kortetjärvi-Nurmi, Kuronen & Ollikainen 2002: 276, 278.) Hoitoalalla raportin muoto on vakiintuneempi. Esimerkissä (63) valmistunut avaa hie-man hoitoalan raportin sisältöä:

63) Raportit edellisiltä työvuoroilta on erittäin tärkeä tieto oman vuoron suorittamisen kannalta.

Raportit ovat ikään kuin ennakkotietoja, joiden perusteella tulevaan vuoroon tai työjaksoon voi valmistautua. Raportointi tapahtuu usein suullisesti potilaspapereista, potilastietojärjestelmästä sekä hoitajien omista muistiinpanoista. Pelkästään kirjallisesti tapahtuvaa raportointia kutsutaan hiljaiseksi raportiksi. Silloin se on lineaariseen muotoon järjestetty teksti asiakkaista ja työyhteisöön vaikuttavista asioista. Raportin tarkoitus on turvata asiakkaan hoidon jatkuvuus ja potilasturvallisuus. Raportointi perustuu hoitajien tekemiin kirjauksiin potilaiden voinnista, sairauksista sekä niiden hoidosta, mutta teksti sisältää myös yleisempiä huomioita yhteisön arjesta. (Pelander & Kirjanen 2011: 23–24.)

Hoitosuunnitelma mainittiin aineistossa kaksi kertaa. Kuten kirjaamiseen käytettävä teksti, sekin on keskeinen tekstilaji hoitoalalla. Valmistunut esimerkissä (64) kertoo oppineensa kyseisen tekstilajin lukemisen vasta työelämässä:

64) Olen oppinut lukemaan hoitosuunnitelmaa ja erilaisia kaavioita, verenpaine- ja kuume-arvoista.

Hoitosuunnitelma on lain velvoittama asiakirja, joka kuvaa potilaan hoitoa koskevia yleisiä linjauksia, hoidon järjestämistä sekä seurantaa (Aejmelaeus & Liedenpohja 2015). Hoitosuunnitelma ja kirjaaminen muodostavat eheän potilaskertomuksen, jossa hoitosuunnitelma on kirjaamisen perusta ja kirjaaminen taas hoitosuunnitelman toteutusta ja arviointia. Arviointi voi johtaa hoitosuunnitelman muokkaamiseen, joka heijastelee jälleen kirjaamiseen. Suunnitelman tekoon osallistuvat mahdollisuuksien mukaan kaikki potilasta hoitavat tahot,

jotta hoitosuunnitelma on mahdollisimman kattava kuvaus hoidon järjestämisestä. (Sonninen & Ikonen 2007: 75–79.)

Epikriisissä eli loppulausunnossa on sisällöllisesti samankaltaista tietoa kuin raporteissa, hoitosuunnitelmassa ja kirjauksissa. Se mainittiin aineistossa kaksi kertaa. **Epikriisi** täytyy laatia potilaan jokaisesta hoitajaksosta. Se toimitetaan sekä potilaalle että jatkohoitopaikkaan potilaan suostumuksella viivytyksettä. (Sosiaali- ja terveysministeriön asetus potilasasiakirjoista 298/2009 7§.) Hoitajalle epikriisi toimii siis potilaan terveydentilan taustatietoina edellisistä hoitajakoista. Epikriisien kieli voi olla niukkasanaista, katkonaista ja kielioppi puutteellista, joten tekstilajina ne vaativat opettelua, kuten valmistunut esimerkissä (65) sanoo:

65) Pitää osata lääkkeiden nimiä ja osata lukea epikriisejä ym.

Hän rinnastaa epikriisien lukemisen lääkkeiden nimien osaamiseen. Danielsson-Ojalan, Lungren-Laineen ja Salanterän (2014: 59–60) tekemän tutkimuksen mukaan hoitohenkilökunnalle epikriisien ongelmallisen piirre on lääketieteelliset termit sekä lainasanat latinasta ja kreikasta. Lääkärit kohdentavat epikriisit ensisijaisesti toiselle lääkärille, ja avaavat tekstin potilaalle keskustellen. Muu hoitohenkilöstö joutuu hakemaan tietoa kollegoilta, lääkäreiltä tai internetistä. Epikriisit ovat kieliopillisesti usein puutteellisia ja saattavat sisältää yleisesti tuntemattomia lyhenteitä. Vanhemmat hoitajat ovat tottuneet epikriisiin tekstilajina ja osaavat sitä lukea, mutta varsinkin vastavalmistuneilla hoitajilla on vaikeuksia sen ymmärtämisessä. (Mts. 59–60.) Epikriisissä voi olla hoitajalle siis aivan yhtä vaikeita sanoja kuin uusien lääkkeiden nimet.

Kaikki aineistosta nousseet hoitoalan tekstit ovat alallaan hyvin keskeisiä tekstilajeja, joiden osaaminen vaikuttaa siihen, kuinka hyvin pystyy toimimaan työyhteisön jäsenenä. Tekstilajien kanssa toimimista kutsutaan tekstitaidoiksi. Jotta uusi hoitaja pystyy lukemaan epikriisin, hänen täytyy ymmärtää sekä teksti, tässä tapauksessa epikriisi, syvällisesti sekä sitä ympäröivät käytänteet, jotka eivät tule tekstistä esille, kuten esimerkiksi työyhteisökohtaiset lyhenteet. (Barton 2007: 73, 76.) Kyselyyn vastanneet hoitoalan työntekijät osaavat nimetä, lukea ja tuottaa oman alansa keskeisiä tekstilajeja. Esimerkissä (62) valmistunut mainitsee työskentelevänsä osana suurta tiimiä ja tämän tiimin pääasiallinen kommunikaatioväline on kirjoittaminen. Oikeanlaisten tekstitaitojen osaaminen helpottanee yhteisössä toimimista ja menestymistä. Tekstitaidot näkyvät tässä yhteisön sosiaalisina resursseina, eli toimintana, ei yksilön ominaisuutena (Barton 2007: 52; Kauppinen 2010: 155).

Muistio, tiedote, hankesuunnitelma ja toimintakertomus mainittiin kukin aineistossa kerran. Kaikki mainitut tekstilajit liittyvät yritysviestintään, mutta niitä hyödynnetään myös

laajemmin esimerkiksi yhdistysten viestinnässä. Kielitoimiston sanakirja määrittelee sanan **muistio** seuraavasti: 'jonkun asian käsittelyn pohjaksi laadittu, luonnosmainen kirjallinen selvitys' (KS s.v. *muistio*). Valmistunut puhuu muistiosta esimerkissä (66) rinnastaen sen kirjaamiseen:

66) Olen joutunut opettelemaan kirjaamista ja muistioiden lukemista ihan alusta senkin vuoksi, etten toimi vaatetusosalalla vaan päivähoitossa.

Esimerkin (66) valmistunut on opetellut uusia tekstilajeja työskennellessään itselleen vieraalla alalla. Muistio on yleensä loppuselvitys erilaisista neuvotteluista ja epävirallisemmista kokouksista, joissa ei pidetä pöytäkirjaa. Muistio kuuluu sekä yritysviestintään että kokousviestintään, ja on sisällöltään ja rakenteeltaan melko epämääräinen tekstilaji. Sen tarkoitus on kuvata Kielitoimiston sanakirjan mukaisesti jonkun asian käsittelyä. Sen lähitekstilajilla, pöytäkirjalla, on hyvin selvät raamit, mutta muistion sisällön ja rakenteen määrä loppujen lopuksi sen laatija. (Nykänen 2002: 43–45.) Muistioita ei käsitelty hoitoalan tekstien yhteydessä, koska se on yleisluontoisempi kokousviestinnän tekstilaji.

Virallisemmat tiedotteet noudattelevat usein uutistekstin rakennetta, ja niistä saatetaan kirjoittaa uutinen johonkin julkaisuun, esimerkiksi lehteen. **Tiedote** on tyypillisesti pidempi teksti kuin uutisteksti, ja se esittelee tiedotettavaa asiaa monipuolisemmin. Epävirallisemmat tiedotteet ovat sisällöltään ja rakenteeltaan epämuodollisempia kuin viralliset tiedotteet, mutta niillä on kuitenkin tietoa välittävä rooli. (Kortetjärvi-Nurmi & Murtola 2015: 76, 95–96, 98.) Tiedotteen erottaa uutisesta se, että tiedotteessa mainitaan laatijan nimen ja julkaisuajankohdan lisäksi se, kenelle tieto on tarkoitettu, saako sen julkaista edelleen muualla ja kuka antaa lisätietoja. Tiedote on pääasiassa korkeintaan yhden sivun mittainen, koska se on tekstilajina informoiva ja selkeä. (Nykänen 2002: 42.) Tiedotteella on uutisesta poiketen useimmiten tiukemmin rajattu vastaanottajajoukko (Kortetjärvi-Nurmi & Murtola 2015: 76, 95–96, 98), kuten esimerkissä (67), jossa valmistunut luki sähköpostiin tulleita työhön liittyviä tiedotteita:

67) Työskentelen tällä hetkellä päivähoitossa, jossa tulee paljon sähköpostia ym. tiedotteita ja lapsille saa lukea, jota rakastan.

Tiedotteet oli siis suunnattu tietylle joukolle työntekijöitä. Nämä ns. ”talon sisäiset” tiedotteet lienevät epämuodollisempia kuin esimerkiksi lehdistötiedotteet. Sähköposti näyttäytyy esimerkissä (67) pikemminkin viestintävälineenä, josta valmistunut lukee erilaisia tekstilajeja. Esimerkki (67) oli ainut maininta tiedotteessa valmistuneiden vastauksissa. Tiedote saattaa olla sisällöltään valmistuneille hyvinkin tuttu tekstilaji, mutta yrityksen sisäisiä tiedonantoja ei nimetä enää aina tiedotteiksi, vaan tieto jaetaan epävirallisemmin. Virallinen tiedote lienee

hieman harvinaisempi tiedonvälittämisen muoto työpaikan epämuodollisemmassa viestinnässä. Lehdistö-, media-, tuote-, ja pörssitiedotteet lienevät yleisempiä. (Kortetjärvi-Nurmi & Murtola 2015: 76, 95–96, 98, 107–108.) Ylipäättään tiedotteeksi lasketaan hyvinkin erilaisia tekstejä, eikä tiedotteen funktio ole enää ainoastaan informatiivinen, vaan se voi olla myös ohjaileva tai markkinoiva (Komppa 2002: 326).

Toimintakertomus ja hankesuunnitelma mainittiin molemmat aineistossa kerran saman valmistuneen toimesta. Esimerkissä (68) valmistunut kertoo millaisia tekstejä hän on joutunut opettelemaan työelämään siirtyessään:

68) Esim. toimintakertomukset, hankesuunnitelmat jne. pitkät asiatekstit.

Hankesuunnitelma ja toimintakertomus ovat yritysviestinnän tekstilajeja. Toimintakertomuksia laaditaan myös järjestöjen tms. toiminnasta. Sitä muistuttaa vuosikertomus, joka laaditaan yrityksen toiminnasta. Sekä toimintakertomuksella että hankesuunnitelmalla on tiettyjä rakenteen ja sisällön vaatimuksia. Hankesuunnitelma laaditaan projektin tueksi. Siinä esitellään projektin tavoitteet, mutta myös sen aikataulu, toteutusorganisaatio sekä siihen käytetyt resurssit. Hankesuunnitelma toimii sekä johtamisen apuvälineenä sekä projektin toteutusta tutkailtaessa. (Silfverberg 2007: 74–77.)

Toimintakertomus on Kielitoimiston sanakirjan mukaan 'määräajalta laadittu kirjallinen selostus liikeyrityksen, järjestön tms. toiminnasta' (KS s.v. *toimintakertomus*). Sekä liikeyrityksissä että järjestöissä se on kertomus edelliseltä toimintakaudelta. Toimintakertomuksen sisältö ja merkitys vaihtelevat sen mukaan, onko kyseessä määritelmässä mainittu liikeyritys vai järjestö tai sen tapainen toimija. Liikeyrityksille toimintakertomus voi olla lain vaatima asiakirja yrityksen toiminnasta, ja sitä tehdessä täytyy huomioida muun muassa kirjanpitolainsäädäntö sekä muut lait, jotka koskettavat toimintakertomusta. Siten yritysten toimintakertomukset ovat sisällöltään ja muodoltaan yhteneväisempiä, vaikka järjestöjen tai sen kaltaisten toimijoiden toimintakertomukset sisältävät myös vakiintuneita osioita. (Rosengren & Törönen 2008: 25–26; Leppiniemi 2011: 46, 53–54, 80–98.) Esimerkissä (68) valmistunut piti sekä hankesuunnitelmaa että toimintakertomusta pitkänä asiatekstinä, joiden lukeminen on täytynyt opetella työelämässä.

Tietoa välittävistä tekstilajeista korostuivat hoitoalan tekstit, teknisen alan piirustukset sekä melkein kaikkien työpäivään kuuluva sähköposti. Seuraavaksi käsittelen aineistossa esiintyneet ohjaavat tekstilajit, eli ohjeen, reseptin ja työmääräyksen. Ohje oli valmistuneiden mainitsemista tekstilajeista kaikista yleispätevin. Tekstikatkelma laskettiin tähän kategoriaan, jos siinä mainittiin jotakin ohjeistamisesta, sana ohje tai jokin sen johdannainen tai selkeä

synonyymi, kuten opaskirja ja manuaali. Ohje on tässä tutkimuksessa siis häilyvärajainen tekstilaji, varsinkin kun kyselyn perusteella mainittujen ohjeiden sisällöstä tai rakenteesta ei tiedetä juuri mitään.

Ohje mainittiin aineistossa 12 kertaa. Kotimaisten kielten keskuksen mukaan hyvä ohje on kirjoitettu imperatiivimuotoon, kirjoittaja on tunnistanut ohjeeseen kuuluvat olennaiset tiedot ja vaiheet sekä miettinyt tekstin rakenteen sisältöä tukevaksi (Kotus 2017). Ohjeen kielen tulisi olla myös selkeää ja yksiselitteistä (Nykänen 2002: 51). Esimerkissä (69) valmistunut kertoo ohjeesta, jonka sisältö ja rakenne on tuttu monille suomalaisille:

69) Esim. verottajan ohjeen mukaan teen kirjanpitoa

Verottajan ohjeiden noudattaminen kirjanpitoa tehdessä kuului esimerkin valmistuneen työnkuvaan. Vaikka ohjeilla ei ole määrättyä muotoa tai sisältöä, näitä seikkoja määrittelee kuitenkin se, että ohje laaditaan käyttäjää varten. Ohjeen laatijan tulisi siis ottaa huomioon ohjeen käyttäjän tarpeet ja esitiedot. (Nykänen 2002: 50.) Aineistossa oli esimerkkejä epävirallisemmista ohjeista, joita valmistuneet lukivat työssään. Ohjeet liittyivät erilaisiin tekstitahtumiin, mutta valmistunut oli tilanteessa vastaanottajan roolissa. Valmistuneet eivät itse maininneet tuottavansa ohjetekstejä. Esimerkissä (70) pintakäsittelijä kertoo omassa ammatissaan hyödyntämistään ohjeista:

70) Selkeästi tehdyt ohjekirjat mm. maaleille tms. ovat oma työn suunnittelun perusta. Huomioiden mm. kuivumisajat ja sisältävät aineet, jotka jokseenkin voivat olla myrkyä. Silloin täytyy miettiä suunnitella henkilökohtainen suojautuminen työn aikana.

Kaikki ohjeet eivät noudattele Kotimaisten kielten keskuksen vinkkejä hyvästä ohjeesta (Kotus 2017). Esimerkiksi käskymuotoa ei välttämättä löydy esimerkin (70) ohjekirjasta. Luultavasti ohjekirja lähentelee hakuteosta, josta etsitään itseä hyödyttävä tieto ja käytetään sitä ohjeen tapaan. Tekstilajien rajat eivät ole selväpiirteisiä, ja niitä luokitellaan erilaisin perustein (Heikkinen & Voutilainen 2012: 18). Valmistuneiden mainitsemat muut tekstilajit ovat selkeästi tarkkarajaisempia.

Heikkisen ja Voutilaisen mukaan (2012: 26) tyyppillisen reseptin alussa on aineslista ja valmistusvaiheessa lukijaa ohjeistetaan imperatiivimuotoisin kehotuksen. **Resepti** on luokiteltu ohjaavaksi tekstiksi funktionsa perusteella, vaikka se sisältää erilaisia jaksoja, joista kaikki eivät ole välttämättä ohjaavia. Tekstilajina reseptiin liittyy vahvasti mukaan toiminta (Halliday 1989: 40), mutta reseptiä voidaan lukea myös tietoa välittävänä tekstinä tai vain ajanvietteenä. Luokittelen reseptin kuitenkin ohjaaviin teksteihin, koska ammatillisessa kontekstissa

sen funktio on suurella todennäköisyydellä ohjaava. Resepti mainittiin aineistossa kaksi kertaa. Esimerkissä (71) valmistunut kertoo, mitä lukutaito hänelle mahdollistaa:

71) Sen avulla osaan lukea reseptejä, ruokatilauksia yms.

Resepti toimii ohjaavana tekstilajina esimerkin (71) valmistuneelle hänen työpaikallaan. Kolmas aineistosta löytynyt ohjaava tekstilaji oli **työmääräys**. Se mainittiin aineistossa kahdesti (esimerkki 72):

72) Työskentelen sairaalassa hoitajana ja siellä lähes kaikki raportointi ja tehty työ kirjataan tietokoneelle ohjelmaan. Potilaani kaikki tiedot ovat kirjallisia ja lääkäri antaa **määräykset** kirjallisina, jotka hoitajana toteutan. Ilman lukutaitoa en voisi tehdä tätä työtä. Työssäni korostuu myös täsmällisyys hoitohenkilökunnalta; huonosta kirjauksesta voi ymmärtää potilaan tilanteen täysin väärin tai väärin kirjoitetusta määräyksestä voin tehdä esim. hoitovirheen. Vaikka lääkäri antaa **määräykset**, tulee minun ymmärtää ja miettiä, ovatko ne oikein. Esim. Lääkäri määräsi kerran pistettäväksi 100 yksikköä insuliinia ja se on jo liian iso annos. Soitin lääkärille ja hänen olikin tarkoitus määrätä 10 yksikköä (luetun ymmärtäminen ja ymmärtämänsä toteuttaminen) [lihavointi lisätty]

Esimerkissä (72) valmistunut kuvailee omaa työtään ja sen tekstimaailmaa yksityiskohdaisemmin. Hän mainitsee nimeltä raportoinnin ja kirjaamisen, joita käsiteltiin ylempänä tietoa välittävinä hoitoalan tekstilajeina. Esimerkissä (72) mainittu lääkärin antama määräys kuuluu yhtenä osa-alueena raporttiin (Pelander & Kirjanen 2011: 26). Myös teknisillä aloilla työmääräykset annetaan kirjallisina, ja työntekijä esimerkiksi huoltaa auton työmääräyksen mukaisesti (ks. Saikkonen 2015: 6).

Seuraavaksi käsitellään aineistosta löytyneitä mainintoja tekstitoiminnasta, joka on rinnasteinen kategoria tekstilajeille (kuvio 11). Tekstitoiminta jakautui kahteen kategoriaan: tekstin tulkitsemiseen ja sen tuottamiseen. **Tekstin tulkitseminen** mainittiin aineistossa 12 kertaa. Se tarkoittaa toimintaa, jossa tekstinkäyttäjät tarvitsee erilaisia taitoja tekstin ”purkamiseen”. Tällaisesta tekstin tulkitsemisesta puhuu valmistunut jo esimerkissä (72). Esimerkin valmistuneen täytyy tulkita lääkärin määräykset sekä arvioida niiden paikkansapitävyys. Aiemmissä esimerkeissä on tekstilajien rinnalla välähdellyt myös näiden tekstilajien tulkinta. Vaikka jokaisella tekstilajilla on omat ominaispiirteensä, tarvitaan niiden tulkitsemiseen samankaltaisia taitoja: muun muassa alan sanaston ja tekstilajien tuntemusta (Koskela & Katajamäki 2012: 457). Esimerkissä (73) valmistunut puhuu tiedon käytöstä ja soveltamisesta omassa työssään:

73) Joudun lukemaan potilaspapereita, tieteellisiä tutkimuksia ja käyttämään/soveltamaan niiden tietoa työssäni.

Tekstin tulkitsemista voi kutsua myös luetun ymmärtämiseksi, mutta tulkitsemiseen liittyy aineistossa toimintaa – teksti on toiminnan pohjana, ja tulkintavaihe vaikuttaa toimintaan,

joka siitä seuraa, kuten valmistuneet esimerkeissä (72) ja (73) kertovat. Sosiokulttuurisen tekstitaitokäsityksen mukaan tekstitoiminnalla on aina tarkoitus, eikä tekstitaitoja käytetä ilman jonkinlaista tavoitetta. Ammatillisessa kontekstissa tavoite liittyy vahvasti alaan, mutta arjessa lukemisen tavoite voi olla yhtä lailla viihtyminen. (Barton & Hamilton 2000: 12; Barton 2007: 47.) Ammattikielentutkimuksessa painottuu vahvasti tavoitekeskeisyys: ammatti kielen teksteistä tavoite on helposti löydettävissä, kun muissa konteksteissa se saattaa olla verhotumpi. Työnteko on myös tavoitekeskeistä, joten työtä ohjaavat ja raamittavat tekstit, joissa nämä tavoitteet ovat selvästi nähtävissä. Tavoitteet linkittyvät työssä tavoiteltaviin tuloksiin. Ammatillisessa viestinnässä korostuu tekstitaitojen tilanteisuus: useimmiten ne liittyvät tiettyyn tilanteeseen, paikkaan ja osallistujiin. (Gunnarsson 2009: 6–7.) Tekstiä tulkitaan siten aina jostain syystä, ja ammatillisessa kontekstissa on pääsääntöisesti tavoitteena pystyä tekemään työtä parhaalla mahdollisella tavalla.

Toinen tekstitoiminnan puoli aineistossa oli **tekstin tuottaminen**, jonka valmistuneet mainitsivat 5 kertaa. Esimerkissä (72) valmistunut mainitsee tekstin tuottamisesta hoitoalalla: ”lähes kaikki raportointi ja tehty työ kirjataan tietokoneelle ohjelmaan” (katkelma esimerkistä 72). Hoitoalalla tekstin tuottamisen tavoitteena on varmistaa, että asiakkaan hoito on systemaattista, suunnitelmallista ja tavoitteellista (Salmela, Ritvanen & Ylönen 2012: 17). Esimerkissä (74) valmistuneen tekstitaidot ovat erittäin tärkeä osa valmistuneen työpäivää:

74) Manuaalit ja oppaat ovat kirjoitettua tekstiä. Etsin ja saan tietoa yleensä kirjallisessa muodossa. Väyliä on monia kuten s-posti, kirjat, esitteet ja uutiset. Minun on myös tuotettava erilaisia tekstejä ja osattava muotoilla ne niin, että lukija ymmärtää asiani oikein.

Esimerkin (74) valmistunut on ns. tietotyöläinen, jonka työhön kuuluu kiinteänä osana erilaisien tekstien tuottaminen. Gunnarsson (2009) käsitteli ammattikielentutkimuksen kenttään kuuluvassa tutkimuksessaan yhden toimiston kontekstissa tekstitaitoja työpaikalla. Tutkimuksessa ilmeni, että toimistossa tuotetaan suuri määrä erilaisia tekstilajeja, ja tekstin tuottaminen kuului jokaisen työnkuvaan. Asema vaikutti kuitenkin tekstin kompleksisuuteen: korkeamassa asemassa olevat kirjoittivat monimutkaisempia tekstejä kuin heidän alaisensa. Korkeassa asemassa tekstien tuottamiseen liittyi myös useammin tekstin suunnittelua. (Gunnarsson 2009: 153–154.) Kyselyssä tekstin tuottamisen mainitsivat valmistuneet, joiden työssä se oli keskeinen tehtävä: esimerkiksi suurin osa hoitoalalla työskentelevistä vastaajista ei maininnut tekstin tuottamista, koska sitä ei ehkä koettu niin keskeiseksi osaksi työnkuvaa. Ylipäättään tekstin tuottaminen tuntui liittyvän lähes kaikkien työnkuvaan ainakin jossain määrin, vaikkei sitä mainittukaan. Kysely keskittyi kuitenkin lukutaitoon, ja maininnat tekstin tuottamisesta

olivat yksityiskohtia, jotka olivat ilmeisesti vastaajista merkittäviä. Kuten lukeminenkin, kirjoittaminen on monen työpäivään kuuluva palanen, jonka olemassaoloa ei kuitenkaan välttämättä tiedosteta.

Edellä on käsitelty ”lukutaito työelämän tekstitalanteissa” -yläkategorioiden ensimmäinen alakategoria, ”alakohtaiset tekstilajit ja tekstitoiminta”. Seuraavaksi perehdytään muihin kolmeen alakategoriaan suuruusjärjestyksessä. Niistä ensimmäinen on **tekstitalojen kehittäminen**, joka mainittiin aineistossa 39 kertaa. Vastaukset jakautuivat kahteen: käsitykseen siitä, että lukutaitoa voi kehittää työelämässä sekä hieman negatiivisempaan käsitykseen, ettei lukutaito ole kehittynyt tai sitä ei voi kehittää työelämässä. Käsitellen nämä käsitykset seuraavaksi.

Sosiokulttuurisen lukutaitokäsityksen mukaan yksilön lukutaito ei ole koskaan valmis. Se kehittyy ja muuntuu vastaantulevien tilanteiden takia ja ansiosta. Ammatillisessa peruskoulutuksessa ei voida harjoitella kaikkia tekstilajeja ja -tilanteita, joita valmistunut kohtaa työelämässä, mutta ammattitaito sisältää myös itsensä kehittämisen halun ja kyvyn todella kehittää itseään, eli ns. elinikäisen oppimisen avaintaidot (Takala & Tarkoma 2014: 36). Esimerkissä (75) sosiaali- ja terveysalalla työskentelevä valmistunut on opetellut lukemaan työelämässä erilaisia ammatilleen ja työpaikalleen tyypillisiä tekstilajeja:

75) Olen oppinut lukemaan hoitosuunnitelmaa ja erilaisia kaavioita, verenpaine- ja kuume-arvoja.

Esimerkissä (75) valmistunut mainitsee vieraammiksi tekstitapahtumiksi hoitosuunnitelman ja erilaisten lääketieteellisten kaavioiden lukemisen. Myös esimerkissä (76) valmistunut kertoo tekstitapahtumista, joihin ei ole koulutuksen aikana törmännyt:

76) ei nyt välttämättä ole tekstiä, mutta lyhenteitä, sähkökaavioita..

Sekä esimerkissä (75) että (76) valmistunut on hyödyntänyt elinikäisen oppimisen avaintaitoja, ja ottanut haltuun tekstilajeja, jotka ovat osa työnkuvaa. Vaikka työhön liittyvät viralliset asiakirjat ja toimintatavat on samanlaisia, työpaikkojen välillä on eroja toimintakulttuureissa. Toimintakulttuurin vaikuttavat muun muassa yhteisön arvot, käsitykset, odotukset, normit, roolit sekä erilaiset menettelytavat, epäviralliset säännöt ja vallankäyttö, jotka ohjailevat ja säätelevät toimintaa sekä tiedostettuina että tiedostamattomana (Berg & Wallin 1982: 20 Brotheruksen 2004: 9 mukaan). Työntekijät sosiaalistuvat työpaikkansa toimintakulttuuriin ja samalla he ottavat haltuun tarvittavat tekstikäytänteet.

Tekstikäytänteitä harjoiteltiin työelämässä monipuolisesti. Esimerkin (77) valmistunut opetteli uusia tekstikäytänteitä sekä itsenäisesti että yhteisön jäsenenä:

77) [Opettelin lukemaan vasta työelämässä vastaan tulleita tekstejä] Omatoimisesti ja kollegoilta apua pyytäen sekä erilaisissa koulutuksissa. Olen myös lukenut oppaita lähinnä oikeinkirjoituksesta ja puheen pitämisestä. Haen netistä tietoa päivittäin.

Aineistossa lukutaidon harjaannuttamisen kontekstit jakautuivat kolmeen: lukutaitoa harjaannutettiin itsenäisesti (21 mainintaa), kollegoiden avulla (4 mainintaa) ja koulutuksissa (1 maininta). Lukutaitoa harjaannutettiin itsenäisesti muun muassa toistojen kautta, mallin avulla ja oppaita lukemalla.

Vaikka lukutaitoa tarvitsee nykypäivän työelämässä miltei työssä kuin työssä, kaikissa töissä lukutaidon merkitys ei ole kuitenkaan samanlainen. Valmistuneiden vastaukset olivat lukutaidon harjaannuttamisesta melko niukkoja, jos heidän suhtautumisensa lukutaidon kehittämiseen työelämässä oli negatiivinen tai neutraali, kuten esimerkki (78) osoittaa:

78) Ei ole tarvinnut hirveesti uutta opetella.

Valmistuneen ei ole tarvinnut juurikaan harjoittaa lukutaitoaan ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuttuaan. PIAAC 2012 -tutkimuksen mukaan suomalaisista työntekijöistä vain 5 prosentilla on osaamisvajetta, eli lukutaito on heikompi kuin työtehtävä vaatii. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikki uudessa työpaikassa olisi tuttua, eikä tekstintaitoja täytyisi harjoitella uudessa toimintakulttuurissa. Kaikilla aloilla vahvaa lukutaitoa ei kuitenkaan tarvita, ja tällöin heikompi lukutaito ei haittaa työntekoa. PIAAC 2012 -tutkimuksessa ilmeni, että parhaiten tiedonkäsittelyn avaintaidot, kuten lukutaito, hallitaan aloilla, joissa työntekijöiden työkuvaan kuuluu keskeisenä osana tietojen hallintaan liittyvät työtehtävät ja työntekijät ovat hyvin koulutettuja. (Malin, Sulkunen & Laine 2013: 63–67, 71–72.)

Tiedonhallinnan käytänteet mainittiin aineistossa 12 kertaa ja **lukutaito opiskelun välineenä** 10 kertaa. Nämä kaksi kategoriata on eroteltu toisistaan, koska vaikka molempien tavoitteena on vaikuttaa yksilön käsityksiin, oppimisen tarkoituksena on sisäistää opittava asia. Tiedonhallinta on välillisempää ja vaikka oppimista saattaa tapahtua, ei se ole tiedonhallinnan tavoite. Oppiminen vaatii aina jonkinasteista tiedon prosessointia. (Savolainen & Kari 2008: 37; Ruokolainen 2005: 138–139.) Tiedonhallinnassa keskeisessä roolissa ovat ulkoiset tiedonlähteet, kuten esimerkissä (79):

79) Hoitajana ammattisanastoa, uusia termejä, sairauksia, hoitomuotoja jne. tulee vastaan koko ajan ja en tiedä kaikkia sanoja, mitä ne tarkoittavat. Töissä ensimmäinen apuni on Google, josta haen luotettavilta sivuilta vastauksia.

Valmistuneen vastaus esimerkissä (79) heijastelee ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteissa määriteltyjä elinikäisen oppimisen avaintaitoja (APTP2010: 14;

APTP2015: 259). Niiden mukaan opiskelijan tulee osata hankkia ja jäsentää tietoa, sekä arvioida ja soveltaa sitä. Myös työnantajat odottavat työntekijöiltä samankaltaisia taitoja (Head, Van Hoeck, Eschler & Fullerton 2013: 85–88; Gilbert 2017: 113–114). Aina työntekijät eivät koe taitojensa riittävän työpaikalla vaadittuihin tehtäviin (Head, Van Hoeck, Eschler & Fullerton 2013: 85–92). Osaamisessa on tietynlainen kuilu opintojen ja työelämän välillä eli opiskelulla saavutetut tieto ja taito eivät välttämättä vastaa sitä, mitä työelämässä vaaditaan, etenkin uran alkuaikoina. Laurea- ja Metropolia-ammattikorkeakoulujen kirjastot ovat haastatelleet alumneja, jotka ovat tuoneet esille havaintojaan mainitusta osaamisen kuilusta. Tiedonhankinnan osalta ongelmia tuottaa esimerkiksi se, etteivät valmistuneet osaa hyödyntää opiskeluaikoina tutuksi tulleita tieteellisiä tiedonlähteitä. Valmistuneet eivät ylipäätään tiedä avoimista tietolähteistä tarpeeksi. Alumnit kuitenkin kokivat, että kriittinen lukutaito kehittyi ammattiosaamisen myötä, ja tiedon luotettavuutta pidettiin hyvin tärkeänä. (Hakala & Puttonen 2017: 17.) Esimerkissä (79) valmistunut käyttää ensimmäisenä lähteenä Googlen hakutoksia, mutta painottaa luotettavien sivustojen käyttöä. Hän osaa siis arvioida tietolähteitä kriittisesti.

Aineistossa opiskelusta puhuttiin työelämän kontekstissa: valmistuneet eivät maininneet muunlaista opiskelua kuin nykyiseen työhön tai uuteen ammattiin liittyvää. **Lukutaito opiskelun välineenä** mainittiin aineistossa 10 kertaa. Esimerkin (80) valmistunut opiskelee itsenäisesti tukeakseen ammatillista kehittymistään:

80) [Lukutaito on tärkeää] Itseopiskelun kannalta. Vaikka valmistuu, niin maailma muuttuu ja asiat/ tuotteet kehittyvät. Muuten ei saa tietoa näistä kuin itsenäisesti tietoa hakemalla.

Esimerkin (80) valmistunut tutustuu itsenäisesti alansa uusiin suuntauksiin. Hän kutsuu sitä opiskeluksi, mutta mainitsee heti perään tiedon hakemisen. Aineistossa opiskelu ja tiedonhaku olivat hyvin lähellä toisiaan, jopa limittyivät vastauksissa, kuten esimerkissä (80). Syynä saattaa olla se, että tiedonhallinnan käytänteet pyrkivät usein syvällisempään tiedon prosessointiin eli oppimiseen. (Ruokolainen 2005: 137–139.) Esimerkissä (81) toistuu valmistuneen käsitys siitä, että itsensä kehittäminen on tärkeää ammatissa toimimisen kannalta:

81) Tietotekniikan saralla täytyy opiskella koko loppuelämä koska tekniikka kehittyä niin täytyy lukea uusimmat "päivitykset" ja teknologiamuutokset jotta osaa toimia oman alan tehtävissä yhtä hyvin kuin ennenkin

Kummassakin yllä olevassa esimerkissä (80 ja 81) valmistuneella on vahva halu kehittää ammattiosaamistaan opiskelun kautta, ja esimerkkien valmistuneet opiskelivat nimenomaan itsenäisesti. Esimerkin (81) valmistunut perustelee itseopiskelun tarvetta sillä, että

opiskelun avulla ammattitaito säilyy. Yhteiskunnassa vallalla oleva oppimiskäsitys heijastelee työntekijöiden työssään tarvitsemia ominaisuuksia (ks. Järvensivu & Koski 26–29). Tällä hetkellä ne saattavat olla esimerkiksi tutkinnon perusteissa mainittujen elinikäisen oppimisen avaintaitojen kaltaisia (AFTP2010: 14; AFTP2015: 259), kuten kyky ammatilliseen kehittämiseen ja tiedonhallintaan ja käyttöön. Opiskelun funktio valmistuneiden vastauksissa oli useimmiten juurikin ammatillinen kehittyminen.

Seuraavaksi käsitellään ammatillisen kontekstin ulkopuolelle jääneet valmistuneiden käsitykset. Näitä kategorioita muodostui kaksi: lukeminen ajanvietteenä ja lukutaidon merkittävyys arjessa. **Lukeminen ajanvietteenä** mainittiin aineistossa 12 kertaa. Vapaa-ajan tekstejä oli laaja kirjo, joista mainituimmat olivat lehdet ja romaanit. Muut aineistossa esiin tulleet tekstilajit olivat uutinen, blogi, tekstiviesti, Facebook-päivitys, televisio-ohjelman tekstitykset, sarjakuva, kolumni, käsityöohje, manga ja sähköpostiviesti. Lisäksi mainittiin hieman epämääräiset verkkotekstit ja sosiaalisen median tekstit, joiden tekstilajista ei ole varmuutta. Kuten tekstien kirjosta näkee, valmistuneet lukivat hyvin monenlaisia tekstejä vapaa-ajallaan. Kysymyksen asettelu sai aikaan sen, että romaani ja lehdet olivat mainituimmat tekstilajit, mutta aineistosta nousi myös muunlaisia tekstejä. Vapaa-ajalla limittyvät niin perinteiset tekstilajit, kuten romaani ja aikakauslehdet, kuin esimerkiksi verkossa luettavat tekstilajit, kuten käy ilmi esimerkissä (82):

82) Blogitekstit, lehdet, erinäiset nettisivut, satunnaisesti kirjoja. Myös erinäisissä ryhmäkeskusteluissa käytettävää tekstiä.

Esimerkin (82) valmistunut luki lehtiä ja satunnaisesti kirjoja, mutta muut tekstilajit olivat ilmeisesti verkkotekstejä. Hän mainitsee nimeltä blogitekstin, joka on kohtuullisen selkeärajainen tekstilaji, mutta hän ei erittele lukemiensa verkkosivujen sisältöä. Esimerkissä (82) mainitaan yhteisöllinen tekstintuottamisen muoto: ryhmäkeskustelu. Se voi olla puhelimen sovelluksella, keskustelupalstalla tai sähköpostilla käytävä keskustelu, jossa on useita osallistujia. Vaikka ryhmän tavoitteena ei olisi oppiminen, vaan viestintä ja virkistys, voi niissä tapahtua myös tekstitaitojen omaksumista (Mills 2016: 19). Jos keskustelu tapahtuu jonkinlaisella keskustelupalstalla, ns. foorumilla, voi tapahtua sosiaalista oppimista, jossa ryhmän jäsenet jakavat tietoa vapaaehtoisesti ja epämuodollisesti toisilleen (Knobel & Lankshear 2007: 9). Oletettavasti useampi valmistunut kuuluu tällaiseen epäviralliseen vapaaehtois pohjalta ponnistavaan ryhmään, jossa vaihdetaan tietoa ja lujitetaan suhteita jäsenten välillä, mutta sellaista keskustelua ei välttämättä hahmoteta vapaa-ajan tekstiksi.

Suurin osa valmistuneiden mainitsemista tekstilajeista oli yksin luettavia ja mahdollisesti myös yksin tuotettavia. Joihinkin saattoi liittyä odotus toiminnasta, kuten käsityöohjeisiin. Valtaosa valmistuneiden mainitsemista vapaa-ajan teksteistä oli niin sanotusti perinteisiä tekstilajeja eli romaaneja, aikakauslehtiä ja uutisia. Vaikka verkkolukemista painotettiin, olivat verkossa luettavat tekstilajit kuitenkin pääosin perinteisiä tekstilajeja, kuten lehtiä. Internetin tekstimassan edessä saattaa olla vaikea hahmottaa, millaisia tekstejä oikeastaan verkossa lukee.

Valmistuneiden käsityksistä osuvasti viimeisenä käsitellään kategoria **lukutaidon merkittävyys arjessa**. Aiemmin on käsitelty monia yksityiskohtia valmistuneiden lukutaidosta työelämässä, mutta viimeinen kategoria kuvaa lukutaidon merkitystä hyvin laajassa kontekstissa. Tämä kategoria mainittiin aineistossa 6 kertaa. Esimerkin (84) valmistunut kuvailee lukutaidon merkitystä:

84) Työssäni ei niinkään tarvitse lukutaitoa mutta muuten elämä olisi aika hankalaa.

Esimerkin (84) valmistuneen elämää lukutaidottomuus haittaisi, etenkin työelämän ulkopuolella. Perustaitojen, kuten lukutaidon, hallinnan merkitys on kasvanut niin työelämässä kuin arjessa. Lukeminen erityisesti verkossa on lisääntynyt. Verkkolukemisen lisääntymisen myötä heikolla lukutaidolla on yhä suurempi vaikutus yksilön pärjäämiseen ja osallistumiseen yhteiskunnassa. Tekstipainotteisessa yhteiskunnassamme lukutaito on avain yhteiskunnan täysvaltaiseksi jäseneksi.

Seuraavassa luvussa tiivistetään vielä tutkimustulokset vastaten tutkimuskysymyksiin sekä arvioidaan tätä tutkimusta ja sen toteutusta. Lopuksi pohditaan jatkotutkimusmahdollisuuksia.

5 POHDINTA

5.1 Tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset

Maisterintutkimukseni tarkoituksena oli tutkia ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopettajien sekä ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuneiden käsityksiä lukutaidosta. Tutkin opettajien käsityksiä valmistuvien opiskelijoiden lukutaidon saavuttamisesta ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopetuksessa, valmistuneiden käsityksiä omasta lukutaidostaan eri tekstitilanteissa sekä molempien käsityksiä opetuksen haasteista. Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymyksiin nojautuen ja tehdään johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista. Jatkotutkimuskysymyksiä käsitellään luvussa 5.2, ja tutkimusta ja tutkimusprosessia arvioidaan luvussa 5.3.

Ensimmäinen tutkimuskysymys jakautui kahteen alakysymykseen ammatillisen perusopetuksen äidinkielenopettajien käsityksistä: ensimmäinen keskittyi äidinkielenopettajien opiskelijoilleen asettamiin lukutaidon tavoitteisiin, toinen näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Äidinkielenopettajien vastaukset lukutaidon tavoitteista ammatillisessa peruskoulutuksessa painottuivat työelämässä tapahtuvaan lukemiseen, mikä on odotettavaa opetuksen kontekstin takia. Vaikka ammatillinen peruskoulutuksen tarkoituksena on olla myös yleissivistävä, luonnollisesti opetus on työelämäpainotteista (Takala & Tarkoma 2014: 5).

Opettajien mainitsemat keskeisimmät lukutaidon tavoitteet jakautuivat lukutaidon osa-alueisiin ja tilanteiseen lukutaitoon. Lukutaidon osa-alueetavoitteet olivat luetun ymmärtäminen, mekaaninen peruslukutaito, medialukutaito ja tiedonhaku. Tavoitteet heijastelevat vaatimusta perustason lukutaidosta – kaikki neljä tavoitetta ovat nyky-yhteiskunnassa lähes vähimmäisvaatimuksia. Mekaaninen lukutaito saavutetaan yleensä alkeisopetuksessa (Kauppinen 2010: 84). Jos taidot ovat kuitenkin jääneet vajavaisiksi, niiden puutteet korostuvat varsinkin silloin, kun oppilaan pitäisi pystyä opiskelemaan lukemisen avulla, eikä pelkkä kuunteleminen riitä (Arnbak 2012: 89). Sanojen dekadaaminen ja sanatason luetun ymmärtäminen yhdessä ovat perusta luetun ymmärtämiselle (ks. Ahvenainen & Holopainen 2014: 43). Opettajien tavoitteista kaksi liittyy siis aivan perustason luetun ymmärtämiseen. Tämä on ymmärrettävää kasvavien taso-erojen ja ylipäättään heikkojen lukijoiden määrän lisääntyessä jo perusteella (Vettenranta ym. 2016: 37–38, 49; Arffman & Nissinen 2015: 29–31): vaikka opiskelijajoukossa olisi loistavia lukijoita, ei perustavoitteita voida asettaa heidän mukaansa.

Opettajien mainitsemista lukutaidon osa-alueetavoitteista kompleksisempia olivat medialukutaito ja tiedonhaku. Tarkemmin tarkasteltuna kumpikin ovat nyky-yhteiskunnan mitta-

puulla perustaitoja, jotka voidaan saavuttaa kuitenkin vasta mekaanisen peruslukutaidon ja luetun ymmärtämisen jälkeen. Vaikka mekaanisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen opettamiseen on enemmän työkaluja kuin monisyisempien medialukutaidon ja tiedonhaun opettamiseen, opettajilla tuntui olevan ylipäättään hyvin vähän tietoa siitä, miten lukutaidon eri osa-alueita voisi harjaannuttaa. Äidinkielenopettajien koulutus kattaa laajan skaalan erilaisia sisältöjä ja teemoja, eikä tekstitaitojen opettamisen didaktiikkaan ole riittävästi aikaa (Rättyä 2018: 22–25). Opettajien käsitykset lukutaidosta ja sen harjaannuttamisesta saattavat siis olla hyvinkin kokemukseräisiä.

Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteissa (APTP2015: 196; APTP2010: 77–78; APTP2001: 17) mainitaan mediataidot ja tiedonhankinta, jotka olivat opettajien mainitsemista tavoitteista haastavampia (ks. luku 1.3.2). Mekaanista lukutaitoa tai luetun ymmärtämistä ei mainita, mutta ne ovat implisiittisinä tavoitteina esimerkiksi tekstilajitavoitteissa. Opettajat eivät maininneet kirjallisuutta ja kulttuuria eivätkä oppimis- ja lukustrategioita, jotka ovat vuoden 2015 tutkinnon perusteissa ensimmäisen kerran. Opettajien mainitsemat lukutaidon tavoitteet siis vastasivat pääpiirteittäin tutkinnon perusteissa mainittuja tavoitteita, vaikka tutkinnon perusteissa tavoitteita oli enemmänkin. Opettajat kertoivat lukutaidon tärkeimmistä tavoitteista, jotka olivat aineiston perusteella lukutaidon kulmakiviä, kuten luetun ymmärtäminen.

Opettajien käsityksissä lukutaidon osa-alue tavoitteista näkyy kognitiivisen tekstitaitokäsityksen piirteitä: taidot nähdään yksilöllisinä taitoina, jotka kehittyvät osa-alue kerrallaan (Kauppinen 2010: 76). Aineistosta nouseva tilanteinen näkökulma lukutaitoon puolestaan kattaa osa-alueiden sijasta tilanteita, joista opiskelijoiden pitäisi selvitä. Tämä heijastaa sosiokulttuurista lukutaitokäsitystä (Barton 2007: 33). Opettajat asettivat tavoitteita lukemiselle eri konteksteissa, kuten työssä, opinnoissa, vapaa-ajalla sekä yhteiskunnassa. Lukeminen työssä oli mainituin kategoria, mikä oli kyselyn aiheen ja vastaajat huomioiden odotettavaa. Lukeminen opinnoissa oli toiseksi mainituin kategoria, ja jatko-opintokelpoisuus nousi vastauksissa esille sen lisäksi, että lukutaidon pitäisi olla riittävä ammattikoulun tarpeisiin. Lukeminen vapaa-ajalla -kategoria käsitti kaikki tilanteet, jotka eivät osuneet työelämän ja opintojen kontekstiin. Suomalaisen koulutusjärjestelmän tavoitteena on kasvattaa kriittisesti ajattelevia kansalaisia (Herkman 2017: 15, 17), mutta opettajien käsityksissä kriittinen ajattelu rajautui tekstin kritiikkiin, ei lukutaidon avulla voimaantuviin, yhteiskunnassa vaikuttaviin yksilöihin. Opettajien käsityksissä lukutaidon tavoitteista ei siis ollut nähtävissä esimerkiksi Paolo Freiren kriittisen lukutaidon käsitystä, jossa lukutaito nähdään yhteiskunnallisen vaikuttamisen välineenä, ja etevä lukija pystyy myös paremmin osallistumaan ja vaikuttamaan yhteiskun-

nassaan (ks. Freire 1985). Yhteiskunnallinen näkökulma ei noussut esille myöskään valmistuneiden vastauksista, mikä saattaa johtua kyselyn kysymysten asettelusta ja fokuksesta. ICCS 2009 -tutkimuksen mukaan suomalaiset nuoret eivät ole kansainvälisen kiinnostuneita politiikasta tai yhteiskunnallisista asioista (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010: 32). Tämä voi osaltaan selittää sitä, miksi toimiminen yhteiskunnassa mainittiin vain kahdesti, ja valmistuneet eivät maininneet sitä ollenkaan.

Toisin kuin lukutaidon osa-alue tavoitteissa, tilanteisen lukemisen tavoitteissa ei ilmennyt sitä, millaista lukutaitoa missäkin kontekstissa vaaditaan. Kyselyssä puhuttiin lukutaidon riittävydestä, joten opettajat puhuivat pärjäämisestä ja selviytymisestä. Näissä sanoissa on lukutaidosta puhuttaessa negatiivinen kaiku niiden konnotaation takia (KS s.v. *pärjätä*; KS s.v. *selvitä*). Lukutaidolla selviydyttiin sen sijaan, että ne olisivat tilanteeseen sopivia.

Tilanteisen lukemisen tavoitteiden tasoa on hyvin vaikea määrittellä, koska tekstitaitojen osaamisen taso vaihtelee alakohtaisesti – kaikki alat eivät ole yhtä tekstipainotteisia. Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteissa painottuvatkin kunkin alan kohdalla *oman alan tekstilajit*, jotka luovat pohjan tekstitaitojen käytölle ainakin ammatillisessa kontekstissa (APTP2015: 196–199; APTP2010: 77–78; APTP2001: 16–18). Tekstitaidot ja -lajit ovat kontekstisidonnaisia. Ammatikoulussa opetettavat ja opittavat tekstitaidot liittyvät työelämän kontekstiin, mutta välillisesti koulussa opetellaan ja opitaan myös opinnoissa tarvittavia tekstitaitoja. Puhun edellä sekä opettamisesta että oppimisesta, koska osa opitaan sosiaalistumalla yhteisön jäsenten mallin perusteella.

Tilanteisen lukemisen tavoitteiden kaltainen käsitys heijastelee sosiokulttuurista tekstitaitokäsitystä, jonka mukaan tekstitaidot vaihtelevat tilanteesta toiseen ja yksilön rooli tekstitaitojen käyttäjänä on muuttuva (Barton & Hamilton 2000: 10, Herkman & Vainikka 2012: 30, 39). Sosiokulttuuriseen tekstitaitokäsitykseen liittyy myös käsitys tekstitaitojen yhteisöllisyydestä, joka ei noussut aineistosta kovin voimakkaasti esiin. Tilanteisuus on keskeistä myös funktionaalisessa tekstitaitokäsityksessä. Sen lähtökohtana ovat tekstinkäyttäjän tarpeet, ja tekstitaidot vaihtelevat tilanteesta toiseen. Nimensä mukaisesti funktionaalisen tekstitaitokäsityksen tarkoitus on hyvin käytännönläheinen: yksilön tulisi pystyä toimimaan kussakin tilanteessa sen vaatimalla tavalla. (Kauppinen 2010: 74–75, 133–135.) Opettajien käsityksissä lukutaidon tavoitteista ammatillisessa peruskoulutuksessa näkyy siis viitteitä ainakin kognitiivisesta, funktionaalisesta ja sosiokulttuurisesta tekstitaitokäsityksestä. Tavoitteiden ilmeisenä perustana on opetussuunnitelma, mutta todellisuudessa käsitykset juontavat juurensa esimerkiksi työkokemuksesta ja jopa opettajien omista kouluajoista.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen toinen alakysymys käsitteli lukutaidon tavoitteiden saavuttamista. Opettajien mukaan opiskelijat saavuttivat lukutaidon tavoitteet vaihtelevasti, ja merkittävimmät syyt tälle olivat opiskelijoiden henkilökohtaisia syitä: erityisesti painoutuivat motivaatio ja puutteelliset pohjataidot. Aineistosta löytyi esimerkkejä sekä hyvin motivoituneista opiskelijoista että opiskelijoista, jotka eivät ole kiinnostuneita lukemisesta tai lukutaitonsa harjaannuttamisesta. Lukemiseen sitoutuminen ja hyvä lukutaito vaikuttavat toisiinsa kumuloivasti (Leino & Nissinen 2012: 72), mutta valitettavasti myös negatiiviseen suuntaan: opiskelija, jolla on heikot pohjataidot, ja täten luultavasti heikko lukutaito, on myös heikosti motivoitunut lukemaan vapaaehtoisesti tai edes opintojensa osana. Yksilökohtaisten vaihtelun syiden alakategorioista motivaatio ja puutteelliset pohjataidot vaikuttavat siis toisiinsa. Myös erityistarpeet, esimerkiksi lukemisvaikeudet, nousivat esiin yksilöllisen vaihtelun syinä.

Alakohtaiset vaatimukset oli ainoa aineistosta noussut tilannekohtainen syy tavoitteiden saavuttamisen vaihtelulle. Opettajat eivät siis nähneet lukutaidon tavoitteiden saavuttamista tilannesidonnaisena. Tämä tukee käsitystä siitä, että lukutaito on perustaito, jota tarvitaan aivan kaikkialla. Aineistossa pääosaan nousivat yksilökohtaiset syyt, mikä heijastelee kognitiivista näkemystä oppimisesta. Lukutaidon taso ei kuitenkaan riipu pelkästään opiskelijan toiminnasta ja tilanteesta. Lukutaidon heikkeneminen, heikkojen lukijoiden suuri määrä, alueelliset erot ja poikien ja tyttöjen lukutaidon suuri tasoero kertovat kuitenkin opiskelijaa laajemmista ongelmista (Vettenranta ym. 2016: 93–96, Malin, Sulkunen & Laine 2013: 84–85), jotka näkyvät opettajille luokkahuoneessa heikkoina pohjataitoina tai motivaation puutteena. Opettajien käsitykset heijastelevat sitä arkea, jota he elävät.

Toinen tutkimuskysymys käsitteli haasteita ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopetuksessa. Tätä käsiteltiin sekä opettajien että valmistuneiden näkökulmasta, joka toi perspektiiviä molempien vastaajaryhmien käsityksistä. Valmistuneiden osittain hyvinkin niukat vastaukset kuitenkin vaikeuttivat heidän näkökulmansa välittymistä. Opettajien näkökulma sen sijaan välittyi hyvin.

Valmistuneet kokivat ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopetuksen suurimmaksi haasteeksi sen, ettei opetus ollut tarpeeksi alakohtaista eikä huomionnut heidän tulevaa ammattiaan. He toivoivat, että opetuksessa sekä äidinkielen tunteilla että ammatillisissa aineissa keskityttäisiin enemmän työelämän teksteihin. Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteissa painotetaan alakohtaisuuden merkitystä (AFTP2015: 196–199; AFTP2010: 77–78; AFTP2001: 16–18), ja opettajat nostivat myös kyselyssä esille pyrkimyksen opettaa äidinkieltä kohdistaen esimerkiksi materiaalit kullekin alalle sopiviksi. Opetussuunnitelman linjauksista ja opettajien kyselyssä esille tuomista pyrkimyksistä huolimatta, alakohtaisuus ei valmistu-

neiden näkökulmasta toteudu riittävästi opetuksessa. Yksi keskeinen haaste opetuksessa on opettajien mukaan ajan puute. Alakohtaisille esimerkeille ja teksteille ei ehkä ole tarpeeksi aikaa. Esimerkit eivät välttämättä myöskään ole nuoria kiinnostavia eivätkä siten mieleenpainuvia, vaikka ne alakohtaisia olisivatkin.

On hyvä myös pohtia alakohtaisuuden vaatimusta sosiokulttuurisen tekstitaitokäsityksen kautta: sen mukaan tekstitaidot ovat tilanteisia ja spesifejä ja kiinnittyvät näin sosiaaliseen ympäristöönsä (Kauppinen 2010: 164). Tekstitaidot kehittyvät siis siinä ympäristössä, jossa niitä käytetään. Tästä näkökulmasta ammattitekstien lukemisen ja tuottamisen opettaminen äidinkielen tunteilla on haasteellista. Tekstitaidot voivat siirtyä tilanteesta ja paikasta toiseen (Barton & Hamilton 2000: 11), mutta kuinka tehokasta siirtyminen on esimerkiksi äidinkielen tunteiden ja aitojen työelämän tilanteiden välillä? Hyvin toteutettu Ammatillisen koulutuksen reformi, jonka tarkoituksena on siirtää yhä suurempi osa ammatillisen koulutuksen sisältöjä työelämään ja painottaa osaamisen kehittämistä, voisi vähentää tekstitaitojen huonoa siirtävyyttä äidinkielen tunteilta työympäristöön. Opettajat jalkautuvat työpaikkoihin, ja yhteistyön pitäisi lisääntyä eri toimijoiden välillä. (Aaltola & Vanhanen 2016: 9; Ammatillinen koulutusreformi 2018.) Reformin vaikutuksia ammatillisessa koulutuksessa ei kuitenkaan voida arvioida vielä.

Äidinkielenopettajat korostivat erityisesti resursseihin, opiskelijoiden taitoihin ja oppimisen tukemiseen liittyviä haasteita. Aineiston perusteella ajan vähäisyys oli opettajien mielestä pakottavin ongelma ja haaste äidinkielen opetuksessa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetusryhmien koko ei sen sijaan noussut huolenaiheeksi, vaikka peruskoulusta puhuttaessa uutisoinnissa otetaan yleensä esiin suuret koululuokat. Resurssipula heijastuu ammattikoulussa myös erityisopetuksen tarjoamiseen. Työn kuormittavuus kasvaa resurssien ollessa vähäisiä, ja opettajien jaksaminen on koetuksella kiireen, lisääntyvän työmäärän ja uupumuksen takia. Oppilaitoksien taloudelliset resurssit niukkenevat samaa tahtia kuin valtion talous heikkenee, ja nämä seikat vaikuttavat esimerkiksi erityisopetukseen ja lähioppituntien määrään. (Paaso & Korento 2010: 86.) Ajan vähyyteen saattaa toimia lääkkeenä kokonaistyöaika, jolloin opettajien tekemä työ tehdään näkyväksi (Hautamäki 2015: 8-12). Vaarana kuitenkin on, ettei työn määrää pystytä aikarajoitteen puitteissakaan vähentämään, tai vastaavasti opetuksen laatu kärsii, kun työt tehdään aikapaineessa.

Kyselyyn vastanneista opettajista valtaosa koki, etteivät he pysty tekemään työtään toivomallaan tai vaaditulla tavalla resurssien puitteissa. Ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevat nuoret eivät ole itsesätelytaidoiltaan välttämättä kykeneviä opiskelemaan itsenäisesti, ja varsinkin perustaitojen, kuten lukutaidon, itseopiskelu on jo lähtökohtaisesti hyvin

vaikeaa. Opiskelija, jolla on heikot pohjataidot, ei välttämättä tiedosta tätä ja ei osaa siten itse hakea apua. Heikko lukutaito voi myös olla häpeän aihe, josta ei puhuta. (Malin, Sulkunen & Laine 2013: 85.) Valmistuneiden vastauksista ilmeni, etteivät opiskelijat välttämättä itse hahmota onko opetusta riittävästi tai tiedä onko heillä tarvittavat taidot ja tiedot heidän siirtymään työelämään. Opetushallituksen tekemän selvityksen mukaan (Salmio & Mäkelä 2009: 41) opiskelijoiden mielestä lähiopetustunteja oli liian vähän, ja he kaipaivat enemmän etenkin opettajan henkilökohtaista ohjausta oppitunneilla.

Sekä opettajien että valmistuneiden esiin nostamat lukutaito-opetuksen haasteet liittyivät opiskelijoiden ja ammattiaineiden opettajien lukemista koskeviin asenteisiin. Kyselyssä tuli muutaman kerran esille käsitys siitä, että ammatilliset opettajat eivät arvosta yhteisiä aineita, kuten äidinkieltä. Vaikuttaa siltä, että ammattiaineiden opettajat eivät ymmärrä kielitietoisuuden merkitystä eivätkä sisällytä opetukseensa ammatitieteiden lukemisen ja tuottamisen taitoja. Ammatillisten opettajien opetuksen fokuksessa on yleensä ammattisisältö, ja tutkinnon perusteiden vaatimus siitä, että kaikki opettajat ovat myös kieltenopettajia, voi tuntua vaikealta. Uusissa tutkinnon perusteissa elinikäisen oppimisen avaintaitoja on avattu myös ammatillisten opintojen osalta, mutta esimerkiksi autoalan perustutkinnon perusteissa viestintää ja mediaosaamista ei ole mainittu missään muualla kuin elinikäisen oppimisen avaintaidoista kertovassa luvussa (ks. APTP2015: 259–260). Todellisuudessa elinikäisen oppimisen avaintaidot eivät siis läpäise kaikkea opetusta ainakaan tutkinnon perusteissa. Opettajat voivat toki ottaa itsenäisesti huomioon elinikäisen oppimisen avaintaitoja tunneillaan, mutta koska ne on autoalan perustutkinnon perusteissa sijoitettu aivan viimeisille sivuille, täytyy opettajan olla hyvin perillä tutkinnon perusteiden sisällöistä.

Osaava opettaja 2010–2020-tutkimuksessa ammatilliset opettajat näkivät äidinkielellä viestinnän olevan tärkein elinikäisen oppimisen avaintaidoista. Tutkimukseen vastanneet sanoivat äidinkielen ja viestinnän taitojen olevan opettajan perustaitoja, mutta haasteita tuottaa se, miten opettaa alan käsitekieltä ymmärrettävästi opiskelijoille. (Paaso & Korento 2010: 39.) Kyse on luultavasti siis täydennyskoulutuksen puutteesta: vaikka opettaja tiedostaisi äidinkielen merkityksen ja tietäisi, että opetussuunnitelma velvoittaa harjoittamaan äidinkielen taitoja myös ammatillisten aineiden tunneilla, ei ammatillisten aineiden opettajilla ole välttämättä osaamista tehdä niin. Ammatillisten aineiden opettajien asenteet voivat vaikuttaa opiskelijoiden suhtautumiseen ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopetukseen.

Opiskelijoiden asenteet vaikuttavat suuresti siihen, miten motivoituneita he ovat opiskelemaan kyseistä aihetta. Jos äidinkielen opiskelulle ei näe mitään tarvetta tai sillä ei näe olevan merkitystä omassa elämässä, ei sen opiskelu kiinnosta. Kaikkien ei tarvitse tietenkään

harrastaa vapaa-ajallaan lukemista ja kirjoittamista, mutta ymmärrys tekstitaitojen merkityksellisyydestä elämän eri osa-alueilla ja käsitys siitä, ettei ilman äidinkielen taitoja nyky-yhteiskunnassa pärjää, olisi ensiarvoisen tärkeää. Motivaatiota voitaisiin lisätä ammatillisten aineiden ja yhteisten aineiden integroinnilla (Korhonen, Tallbacka & Yli-Kojola 2009: 41–42), jolloin äidinkielen ja tekstitaitojen merkitys tulevassa ammatissa ja työelämässä näyttäytyisi erilaisena kuin jos niitä opetettaisiin vain äidinkielen tunteilla. Äidinkielen ja ammatillisten aineiden opettajilla on siis suuri merkitys siinä, millaisia asenteita opiskelija ammatillisessa peruskoulutuksessa omaksuu ja millaiseksi hänen motivaationsa muodostuu. Opiskelijan asenteet heijastelevat myös kodin ja kaveripiirin arvoja (Vettenranta ym. 2016: 52–55), joten kaikki vastuu ei ole opettajilla, mutta opettajat ovat asenteiden muuttamisen kannalta tärkeässä asemassa ja voivat vaikuttaa nuorten motivaatioon.

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli valmistuneiden käsityksiä omista tekstitaidoistaan. Valmistuneet painottivat lukutaitoaan ja sen riittävyyttä eri tilanteissa. Kyselyn fokuksen vuoksi lukeminen työelämän tilanteissa nousi keskeiseksi kehykseksi, jossa vastanneet tarkastelivat lukutaitoaan. Lisäksi he tiedostivat lukutaidon merkittävyyden arjessa ja lukemisen roolin ajanvietteenä, joskin vähäisemmässä määrin.

Valmistuneiden vastauksissa toistuivat erilaiset alakohtaiset tekstilajit ja tekstitoiminta, painottuen etenkin tekstilajeihin. Tekstilajit vaihtelivat suuresti, ja niiden kirjosta ilmeni hyvin tekstikäytänteiden alakohtaisuus – samanniminen tekstilaji voi olla täysin erilainen alasta riippuen. Valmistuneet osasivat nimetä runsaasti tekstilajeja, joita he käyttävät työssään, mutta tekstitoiminta ei noussut kovinkaan selkeästi esille aineistosta. Valmistuneiden käsitykset omasta lukutaidosta kiertyivätkin työpaikalle ominaisten tekstilajien ympärille. Lukemisesta kysyttäessä valmistunut saattoikin kertoa kirjoittamisesta, mikä kuvaa hyvin sitä, miten lomituneita tekstikäytänteet ovat arjessa. Valmistuneilla ei myöskään ollut kovin selvää kuvaa oman lukutaitonsa tasosta tai riittävyydestä.

Aineistoa analysoidessa ja ammatillisista tekstilajeista tieteellistä tutkimusta etsiessä tuli ilmi, ettei ammatillisista tekstilajeista ole tehty ainakaan suomeksi juurikaan tutkimusta. Koskelan ja Katajamäen (2012: 455–456) mukaan ammattikielen tutkimus tutkii eri erikoisalojen suullisia ja kirjallisia tekstejä. Aineistosta nousseista tekstilajeista hoitoalan tekstilajeja on tutkittu jonkin verran, mutta näkökulma ei ole ollut kielitieteellinen. Suomalaisia erityisesti teknisten alojen ammatillisia tekstilajeja ei juuri ole tutkittu kielen näkökulmasta. Niistä oli melkein mahdotonta löytää mitään tieteellistä tekstiä. Tekstilajien rakenteen ja sisällön tutkimisesta olisi genrepedagogista hyötyä: tekstilajeja pystyttäisiin opettamaan tieteellisemmin myös ammatillisten aineiden tunteilla, kun siihen olisi tieteellisen tutkimuksen kautta teoriaa

ja siten myös työkaluja. Nyt ammatillisten aineiden opettajat eivät välttämättä edes osaa opettaa tekstien lainalaisuuksia, vaan opetus on enemmän satunnaista mallioppimista.

Valmistuneiden mukaan tekstitaitoja voi kehittää työelämässä itsenäisesti, kollegoiden avulla ja vähäisemmissä määrin koulutuksissa. Henkilöille, joiden perustaidot ovat heikot, on kuitenkin tarjolla vain niukasti täydennyskoulutusta, eikä itsenäinen tekstitaitojen kehittäminen onnistu. Lukutaitoa ei välttämättä edes nähdä puutteellisena, koska sen rajoituksiin on totuttu ja sen kanssa on eletty sopuisasti. Vaikka lukutaito riittäisi sen hetkisessä elämäntilanteessa ja työtehtävässä, heikko lukutaito on syrjäytymis- ja työllistymisriski, ja lukutaidon merkitys yhteiskuntaan osallistumisessa vain kasvaa toimintojen siirtyessä yhä enenevässä määrin verkkoon. (Sulkunen, Malin & Laine 2013: 84–85.) Perustaitoja voisi harjaannuttaa esimerkiksi työajalla tapahtuvalla täydennyskoulutuksella, joka voi parhaimmassa tapauksessa lisätä yrityksen tuottavuutta, tehostaa teknologian käyttöä, säästää aikaa, lisätä työturvallisuutta ja vähentää henkilöstön vaihtuvuutta (EU High Level Group of Experts on Literacy 2012: 83).

Etenkin valmistuneiden käsityksistä oli viitteitä siitä, etteivät he aivan käsitä lukutaidon ulottuvuuksia tai osaa reflektoida omaa lukutaitoaan. Monien vastauksista sai käsityksen, että lukutaito on hyvä silloin, kun osaa lukea. Tekstitaitojen moninaisuutta ja koko yhteiskunnan läpäisevyyttä ei ymmärretä, vaan tekstitaidot nähdään vain pieninä osataitoina, joita ei tarvitse peruskoulun jälkeen enää harjoitella. Äidinkielenopettajilla oli luonnollisesti selvempi kuva siitä, mitä tekstitaitojen harjaannuttaminen vaatii, mutta heidänkin käsityksissään oli heijasteita omista kouluajoista ja opiskeluajoista, eikä tieto ollut välttämättä kovin ajantasaista. Jos käsitykset ovat peräisin esimerkiksi omilta kouluajoilta, voi olla vaikea sisäistää uusien opetussuunnitelmien oppija- ja kielikäsitteet. Tähän tarvittaisiin täydennyskoulutusta. Opettajat osallistuvat täydennyskoulutuksiin hyvin aktiivisesti, mutta talouden kiristyessä ja samaan aikaan opetussuunnitelmien muuttuessa täydennyskoulutuksen määrä ei riitä. Tekstitaitojen opettamiseen ei opettajien vastauksien perusteella tule opetusmateriaaleja esimerkiksi Opetushallitukselta, ja ammatillisella puolella opettajat joutuvat tekemään materiaalinsa itse.

Kokonaisuudessaan ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielenopetuksesta välittyi kuva opettajista, jotka tekevät töitä tiukoilla resursseilla, mutta täydellä sydämellä. Uudistumisen halu on suuri, ja opettajat todella yrittävät löytää esimerkiksi uusia opetusmetodeja ja materiaaleja vanhojen tuttuun rinnalle. Opettajilla on ammattitaitoa, mutta erityisopetuksen opetusmetodeista ja heikkojen oppijoiden tukemisesta ei välttämättä tiedetä juurikaan. Valmistuneiden käsitykset ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielestä olivat pääasiassa positiivisia, vaikka taidot ja tiedot eivät siirty sujuvasti koulukontekstista työympäristöön. Valmistuneet

kokivat pärjäävänsä tekstitaidoillaan työssään, ja osalla tuntui olevan kykyä opiskella ja harjoittaa jo olemassa olevia taitoja paremmiksi. Valmistuneiden käsitykset omasta lukutaidostaan ja sen tasosta olivat kuitenkin hieman epämääräisiä – lukutaito voi käsitteenä monella tyypistyy tarkoittamaan sujuvaa mekaanista lukutaitoa ja auttavaa luetun ymmärtämistä, eikä sen merkitystä arjessa välttämättä ymmärretä.

5.2 Jatkotutkimusideoita

Äidinkielenopettajien ja opiskelijoiden tai oppilaiden käsityksiä on tutkittu paljon perusopetuksen ja lukion viitekehyksessä, mutta ei niinkään ammatillisessa opetuksessa. Varsinkin ammatillisen peruskoulutuksen yhteisten aineiden opettajat, kuten äidinkielenopettajat, eivät pääse ääneen. Ammatillista opetusta lähestytään hyvin usein ammatillisten opettajien käsitysten kautta, ja ammatillisen koulutuksen opettajien käsityksiä tarkasteleva tutkimus käsittelee-kin todellisuudessa vain ammatillisten aineiden opettajia (Paaso & Korento 2010; Ruhalahti & Kentta 2017). Tämä epätasapaino jättää yhteisten aineiden näkökulman kokonaan pimennoon.

Ammatillisten aineiden opettajien käsityksiä ei ole tutkittu kuitenkaan liiemmin esimerkiksi kielen näkökulmasta. Ammatillisten aineiden opettajat arvottavat maisterintutkielmani perusteella yhteiset aineet ammatillisten aineiden alapuolelle, ja äidinkielenopettajat kokevat, että ammatillisten aineiden opettajat eivät arvosta heidän työtään. Olisi hyvin mielenkiintoista tutkia ammatillisten aineiden opettajien käsityksiä lukutaidosta ja kartoittaa mahdollisia syitä sille, mikseivät he näe yhteisiä aineita yhtä tärkeinä kuin ammatillisia aineita. Toinen mielenkiintoinen tutkimuskohde on työnantajat. Työnantajien käsityksiä maahanmuuttajien kielitaidosta on tutkittu jonkin verran (ks. Virtanen 2017, Heimala-Kääriäinen 2015, Mähönen 2014, Jäppinen 2010), mutta heidän käsitystään kantasuomalaisten ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuneiden tekstitaidoista ei ole tutkittu. Työnantajat pystyisivät antamaan näkökulmaa esimerkiksi PIAAC 2012 -tuloksille, joista ilmeni työntekijöiden lukutaidon osaamisvajetta. Olisi myös mielenkiintoista tutkia sitä, mistä työnantajat konkreettisesti huomaavat työntekijän heikot tekstitaidot ja miten ne vaikuttavat työntekijän työpanokseen.

Aineiston keruu kyselyn sijaan havainnoimalla esimerkiksi työpaikoilla voisi tuoda mielenkiintoista tietoa siitä, millaisia tekstitaitoja työntekijät aidosti käyttävät työpaikoillaan. Jokaiseen arkipäivään kuuluvia, niin sanotusti näkymättömiä tekstitaitoja ei välttämättä osata sanallistaa. Nämä tekstitaidot havainnointi toisi esille.

Opiskelijoiden käsitykset äidinkielestä ja lukemisesta vaikuttavat mitä suurimmassa määrin siihen, miten he suhtautuvat sen opiskeluun. Käsityksiä äidinkielen tarpeettomuuden ja lukuhaluttomuuden taustalla olisi siis hyvä tutkia lisää, koska ne voivat valottaa sitä, miten näitä ongelmia pystyttäisiin ratkomaan. Vastaavasti myös opettajien käsitykset vaikuttavat heidän opetukseensa ja asennoitumiseen lukemista kohtaan. Ammatillisen peruskoulutuksen yhteisten aineiden opettajien käsityksiä on tutkittu hyvin vähän. Yhteisistä aineista ei myös ole paljoakaan tutkimusta. Työelämässä olevien ammatillisia tekstitaitoja tulisi myös tutkia.

5.3 Tutkimuksen arviointi

Alussa maisterintutkielmaprosessissani oli mukana tiukemmin ajatus riittävästä lukutaidosta, mutta teoriaan tutustuttuani päädyin häivyttämään sitä itse työstä, vaikka se oli aineistonkeruuvaiheessa vielä vahvasti esillä. Sosiokulttuuriseen viitekehukseen nojaten keskiöön nousi lukutaidon tilannesidonnaisuus ja rooli yhteisössä, jolloin pystyttiin puhumaan teoriaan nojaten lukutaidon tilannesidonnaisuudesta ja roolista yhteisössä. Riittävyden käsitteen korvaaminen johti myös tutkimuskysymysten muokkaamiseen sekä tarkensi teoreettista viitekehystä, mikä selkeytti työn prosessia.

Tutkimusprosessin aikana tapahtuvat muutokset kuuluvat laadullisen tutkimuksen luonteeseen. Laadullisen tutkimuksen spiraalimaista prosessia kutsutaan myös hermeneuttiseksi kehäksi. Analyysin keräämisen jälkeen tutkimuskysymykseni sekä teoreettinen viitekehys tarkentuivat, joten aineistoa lähestyttiin hieman eri kulmasta kuin olin ajatellut sitä analysoivani kyselyitä tehdessäni. Tämä vaikutti tutkimukseni luotettavuuteen, koska kyselyn kysymykset eivät ohjanneet enää niin vahvasti sisällönanalyysiäni, vaan analyysin pohjana olivat puhtaasti tutkimuskysymykset.

Aineisto kerättiin verkkokyselyllä. Sekä opettajille että valmistuneille oli oma kyselynsä, koska heidän asemansa lukutaidon harjaannuttamiseen oli erilainen. Äidinkielenopettajia kyselyyn vastasi 19, valmistuneita 26. Osa valmistuneiden vastauksista oli niukkoja, ja joillekin kyselyn pituus oli selvästi liikaa, koska vastauksena saattoi olla pelkkä piste (.) tai viiva (-). Opettajat vastasivat kyselyyn monisanaisesti, ja heiltä kerätty aineisto oli kattava ja yksityiskohtainen. Jos keräisin aineiston uudelleen, verkkokyselyn sijaan haastattelisin ainakin valmistuneita. Kyselyyn päädyin sen takia, että kandidaatintutkielmaani oli hyvin vaikea löytää haastateltavia, joten ajattelin kyselyn tavoittavan enemmän potentiaalisia vastaajia. Vaikka vastaajien määrä oli riittävä, olisin toivonut vielä suurempaa vastaajamäärää ja valmistunei-

den osalta hieman motivoituneempia vastaajia. Opettajien kohdalla kysely oli perusteltu valinta, mutta vastaajaryhmien motivaatiota olisi pitänyt miettiä tarkemmin ennen kyselyyn päättymistä (ks. Valli 2010: 105). Valmistuneilta sain kuitenkin tiettyihin kysymyksiin, kuten opetuksen haasteisiin, analyysin kannalta relevanttia tietoa. Heidän oli huomattavasti vaikeampi reflektoida omaa lukutaitoaan. Tutkimuksen luotettavuutta voi heikentää se seikka, että vastaajat eivät välttämättä ole ymmärtäneet kyselyn kysymyksiä niin kuin olen ne itse ymmärtänyt, tai kysymykset ovat olleet tiedostamatta johdattelevia (ks. Valli 2010: 103–104), kuten saattoi käydä valmistuneiden kohdalla. Osa ei joko jaksanut vastata kaikkiin kysymyksiin tai ei ymmärtänyt kysymyksiä. Valmistuneiden kysely oli auttamattomasti liian pitkä.

Verkkokysely aiheutti ongelmia myös teknisen puolen suhteen: julkaistusta kyselystä jäi pois muutama taustamuuttuja, joten niihin ei saatu vastausta kaikilta. Tämän vuoksi taustatekijöitä ei voinut huomioida aineiston analyysissä. Tutkimuksen luotettavuutta pyrin parantamaan myös sillä, että kävin aineiston läpi useasti sekä kategorisointi- että analyysivaiheessa. Lisäksi tutkimuksen vaiheet on raportoitu tarkasti tutkimuksen avoimuuden takaamiseksi (ks. Kiviniemi 2015: 84–85).

Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toimi sosiokulttuurinen tekstitaitokäsitys (Barton 2007: 33). Vaikka kiinnostuksen kohteena oli lukutaito, käsittelin tarvittavissa kohdissa kirjoittamista ja tekstin tuottamista, koska sosiokulttuurisen tekstitaitokäsityksen mukaan lukeminen ja kirjoittaminen muodostavat tekstitaidot ollen näin lähes erottamattomia. Sosiokulttuurinen tekstitaitokäsitys sopi viitekehykseksi hyvin siksi, koska se edustaa tuoreinta näkökulmaa tekstitaitojen tutkimukseen ja ottaa huomioon tekstitaitojen paikka-, tilanne- ja kontekstisidonnaisuuden. Nykyään työelämä ja siten sen tekstitaidotkin ovat mitä suurimmassa määrin yhteisöllisiä, joten sosiokulttuurinen tekstitaitokäsitys toi näkemystä työelämän muuttuviin tekstitapahtumiin. Opettajien ja valmistuneiden käsitykset lukutaidosta muodostuvat kuitenkin monista lähteistä, joten ne olivat pikemminkin sekoitus erilaisia tekstitaitokäsityksiä. Edelleenkin elää vahvana käsitys tekstitaidoista kognitiivisina, pala palalta opittavista yksilön mielen sisäisistä pysyvistä taidoista. Siten analyysissä on otettu huomioon myös muut tekstitaitokäsitykset tarpeen mukaan.

Tutkijana minulla ei ole kokemusta ammattikoulussa opiskelusta ja minimaalisesti kokemusta ammatillisen äidinkielenopettajan työstä. Olen siis lähestynyt tutkittavaa aihetta ilman ennakkotietoa siitä. Minulla oli tiettyjä oletuksia tutkimuksen tuloksista, mutta varsinkin kyselyiden kysymyksiä muotoillessa yritin päästä eroon näistä oletuksista, jotta kysymykset eivät muodostuisi johdatteleviksi. Tutkimuskysymysten muokkautuminen ja teoreettisen viitekehyksen tarkentuminen mahdollistivat aineiston lähestymisen tuoreesta kulmasta, jolloin

kyselyn kysymyksiin eksyneet ennakko-oletukset eivät haitanneet analyysia. Myös analyysivaiheessa oletukset voivat ohjata tutkijan asioiden merkitysten suhteuttamista: itse tärkeänä ja merkityksellisenä koettu asia nostetaan esille, vaikka se ei aineistossa olisikaan kovin merkittävä. Näin ollen tulkinnatkin muotoutuvat erilaisiksi. (Moilanen & Rähä 2015: 50.) Toisaalta oletukset ja aavistukset saivat minut kysymään tiettyjä kysymyksiä, joita en ehkä olisi kysynyt, jos taustani olisi ollut toisenlainen. Kaikki tulkinta nojaa aina jonkinlaiseen esiymmärrykseen ja olettamuksiin, joten niistä ei voi mitenkään päästä irti (Moilanen & Rähä 2015: 50). Koska laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei olekaan tulkintojen yleistettävyys, en näe omaa taustaani ja tulkintojani ongelmallisina. Tärkeää on se, että tutkijana olen tiedostanut ja hylännyt nämä ennakko-oletukset.

Tutkimusprosessi on ollut pitkä ja mutkainen. Se on opettanut paljon tutkimuksen teosta ja tieteellisestä kirjoittamisesta, mutta myös lukutaidosta ja laajemmin tekstitaidoista. Vahvasti lukemiseen sitoutuneena yksilönä minulle lukeminen on näyttäytynyt aina helppona ja nautinnollisena, mutta maisterintutkielmani myötä olen oppinut ymmärtämään lukahaluttomia nuoria ja heikkoja lukijoita. Maisterintutkielmani on paitsi opettanut itse aiheestaan, se on myös saanut minut refleктоimaan omaa opettajidentiteettiäni. Olen oppinut paljon tekstitaitojen opettamisesta ja oppimisesta. Siksi tämä matka on ollut kulkemisen arvoinen.

LÄHTEET

- Aejmelaeus, Riitta & Liedenpohja, Anna-Maija 2015: *Potilasta palveleva hoitosuunnitelma tehdään yhteistyössä*. Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto. – <http://www.valvira.fi/-/potilasta-palveleva-hoitosuunnitelma-tehdään-yhteistyössä> 30.3.2018.
- Ahvenainen, Ossi & Holopainen, Esko 2014: *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.
- Alanen, Riikka 2011: Kysely tutkijan työkaluna. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kielitä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. s. 146–161. Helsinki: Finn Lectura.
- Ammatillisen koulutuksen reformi* 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <http://minedu.fi/amisreformi> 30.3.2018.
- APTP2001 = Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteet 2001. Esimerkkitutkintona Liikunnanohjauksen perustutkinto, liikunnanohjaaja.
- APTP2010 = Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteet 2010. Esimerkkitutkintona Lapsi- ja perhetutkinnon perustutkinto, lastenohjaaja.
- APTP2015 = Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteet 2015. Esimerkkitutkintona Autoalan perustutkinto. – <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/1984961> 30.3.2018.
- Arffman, Inga & Nissinen, Kari 2015: Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. – Jouni Välijärvi & Pekka Kupari (toim.), *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. s. 29–49. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75126/okm6.pdf> 30.3.2018.
- Arnbak, Elisabeth 2012: To what extent do basic skills predict students' PISA reading score? – Niels Egelund (toim.), *Northern Lights on PISA 2009: focus on reading* s. 75–90. TemaNord 2012: 50. Copenhagen: Nordic Council of Ministers. – <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700985/FULLTEXT01.pdf> 30.3.2018.
- Aro, Mari 2003: Lasten käsityksiä englannin kielestä: käsitykset kielenoppimisesta dialogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. – Merja Koskela & Nina Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2003*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 61 s. 277–294. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Ashby, J. & Rayner, K. 2006: Literacy development: Insights from research on skilled learning. – D.K. Dickinson & S.B. Neuman (toim.), *Handbook of early literacy research* s. 52–63. New York: The Guilford Press.
- Bahtin, M. M. 1979: *Estetika slovesnogo tvorčestva*. Moskva: Iskusstvo.
- Barcelos, Ana Maria Ferreira 2006: Researching beliefs about SLA: A critical review. – Paula Kalaja & Ana Maria Ferreira Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA* s. 7–34. Dordrecht: Springer.
- Barton, David 2007: *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Barton, David & Hamilton, Mary 2000: Literacy practices. – David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanič (toim.), *Situated literacies. Reading and writing in context* s. 7–15. London: Routledge.
- Berger, Arthur Asa 2008: *The academic writer's toolkit: a user's manual*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Berg, G. & Wallin, E. 1982: *Skolan i ett organisations perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Broadly, Donald 1986: *Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Brotherus, Annu 2004: *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. – <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20018/esiopetu.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Danielsson-Ojala, Riitta, Lungren-Laine, Heljä & Salanterä, Sanna 2014: Erikoissairaanhoidon loppulausuntojen ymmärrettävyys – terveyskeskussairaanhoidtajien haastattelututkimus. – *Finnish Journal of EHealth and EWelfare* 6 (2–3) s. 55–61.
- Dufva, Hannele 1994: *Social and cognitive perspectives on language awareness*. Jyväskylä: Language Centre for Finnish Universities.
- Dufva, Hannele, Alanen, Riikka & Aro, Mari 2003: Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? – Merja Koskela & Nina Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2003* s. 295–315. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 61. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Dufva, Hannele, Lähteenmäki, Mika & Isoherranen, Sari 1996: *Elämää kielen kanssa: arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- Eskola-Kronqvist, Anita, Mäki-Hakola, Hanne, Mäntylä, Ritva & Nikander, Leena 2015: *Opettajat rakennemuutoksessa – muutosta luvassa*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. –

- https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96190/HAMK_opettajat_rakennemuutoksessa_2015_ekirja.pdf?sequence=1 30.3.2018.
- EU High Level Group of Experts on Literacy 2012: *Final report of the EU High Level Group of experts on Literacy*. Luxemburg: Euroopan Unioni.
- Freire, Paulo 1985: *The politics of education. Culture, power and liberation*. Basingstoke: Macmillan.
- Gee, James Paul 1990: *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- 1992: *The Social Mind: Language, Ideology and Social Practice*. New York: Bergin & Garvey.
- 2000: The New Literacy Studies: context, intertextuality and discourse. – David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanič (toim.), *Situated literacies. Reading and writing in context* s. 180–196. London: Routledge.
- Gee, James Paul & Hayes, Elisabeth R. 2011: *Language and learning in the digital age*. London: Routledge.
- Gilbert, Stacy 2017: Information literacy skills in the workplace: Examining early career advertising professionals. – *Journal of Business & Finance Librarianship* 22 (2) s. 111–134. – <https://doi.org/10.1080/08963568.2016.1258938> 30.3.2018.
- Gunnarsson, Britt-Louise 2009: *Professional discourse*. London: Bloomsbury Academic.
- Guthrie, John T. & Davis, Marcia H. 2003: Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. – *Reading & Writing Quarterly* 19 (1) s. 59–85.
- Hakala, Hellevi & Puttonen, Kaisa 2017: Työelämän informaatiolukutaito – joko siihen pitäisi tarttua? – *Signum* 49 (3) s. 13–18.
- Halliday, M. A. K. 1978: *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- 1989: *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hankala, Mari 2011: *Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi?: näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston journalistiikan laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25804/9789513941840.pdf?sequence=1> 17.10.2017.
- Hannula, Saija 2011: *Tekstitaidot ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tapaustutkimus liiketalouden ja logistiikan aloista*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27057/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-2011052410903.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Head, Alison J., Van Hoeck, Michele, Eschler, Jordan & Fullerton, Sean 2013: What information competencies matter in today's workplace? – *Library and Information Research* 37 (114) s. 74–104.
- Heikkinen, Hannu L.T., Aho, Jari & Korhonen, Hanna 2015: *Ope ei saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. – <http://www.osaavaverme.fi/selvitystyö-1/Raportti/ope-ei-saa-oppia-opettajankoulutuksen-jatkumon-kehittäminen> 30.3.2018.
- Heikkinen, Vesa & Vuottilainen, Eero 2012: Genre – monitieteinen näkökulma. – Vesa Heikkinen, Eero Vuottilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 17–47. Helsinki: Gaudeamus.
- Heimala-Kääriäinen, Elina 2015: *Seurassa parempaa sairaalasuomea: ammatillisen kielitaidon oppiminen ja kollegojen kielellinen tuki sairaalaympäristössä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/46378/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201506192388.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Heinonen, Juha-Pekka 2005: *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20002/opetussu.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Herkman, Juha 2017: *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Herkman, Juha & Vainikka, Eliisa 2012: *Lukemisen tavat: lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere: Tampere University Press. – https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66381/Lukemi_tavat_2012.pdf?sequence=1 30.3.2018.
- Hosenfeld, Carol 2006: Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. – Paula Kalaja & Ana Maria Ferreira Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA* s. 37–54. Dordrecht: Springer.
- Holopainen, Esko 2003: *Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulu kolmannella ja yhdeksännellä luokalla*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos. – https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41850/978-951-39-5284-6_2003.pdf?sequence=1 30.3.2018.
- Husso, Henna 2012: *Ideasta viimeistellyksi tekstiksi: tapaustutkimus prosessikirjoittamisesta lukiossa*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38451/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201209032304.pdf?sequence=1> 30.3.2018.

- Hämäläinen, Kimmo 2011: Opettajien osallistuminen jatko- ja täydennyskoulutukseen sekä työelämäjaksoihin. – Timo Kumpulainen (toim.), *Opettajat Suomessa 2010* s. 107–130. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. – http://www.oph.fi/download/131532_Opettajat_Suomessa_2010.pdf 30.3.2018.
- Ikonen, Kaisa & Kurttila-Matero, Eeva 2014: *Kysely Lukuinto-pilotointiin osallistuneille lapsille ja nuorille. Tulokset ja yhteenveto*. Oulun yliopisto. Humanistinen tiedekunta. – http://www.lukuinto.fi/media/mallisto/tutkimus/kysely_pilottikoulujen_lapsille_ja_nuorille.pdf 30.3.2018.
- Jauhola, Laura 2010: *Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa. Tilastokatsaus 2010*. Raportit ja selvitykset 2010:11. Opetushallitus. – http://opetushallitus.fi/download/131054_Maahanmuuttajat_ammattillisessa_koulutuksessa.pdf 30.3.2018.
- Jokinen, Esa & Luoma-Keturi, Natalia 2006: Elinikäisestä oppimisesta välineitä itsensä toteuttamiseen työelämässä. – Jarkko Mäkinen, Erkki Olkinuora, Risto Rinne & Asko Suikkanen (toim.), *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen* s. 61-74. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jäppinen, Tuula 2010: Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? – Mikel Garant & Mirja Kinnunen (toim.), *AFinLA-e (2) Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* s. 4-16. – <https://journal.fi/afinla/issue/view/642> 30.3.2018.
- Järvensivu, Anu & Koski, Pasi 2008: Työelämäsuuntautuneen oppimisen tutkimus innovaatioaalton harjalla. – Tuula Heiskanen, Minna Leinonen, Anu Järvensivu & Simo Aho (toim.), *Kohti uutta työelämää? Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen* s. 17–45. Tampere: Tampere University Press.
- Kaakko, Hanna 2013: *Tekstiaidon koe kriittisen lukutaidon arvioinnin välineenä*. Pro gradu -työ. Jy 18.10.2017. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41454/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201305151679.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Kalaja, Paula, Dufva, Hannele & Alanen, Riikka 2005: Käsitykset kielenoppimisesta oppijan ja opettajan työvälineenä. – Viljo Kohonen (toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. s. 295–314. Helsinki: WSOY.
- Kankaanpää, Salli & Piehl, Aino 2011: *Tekstintekijän käsikirja. Opas työssä kirjoittaville*. Helsinki: Yrityskirjat.
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24964/9789513940119.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Ketola, Jari, Lairi, Veijo, Laulumaa, Mikko & Nieminen, Juha 2017: *Talotekniikka*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kiili, Carita 2008: Internet lukiolaisten tiedonlähteenä. Tapausesimerkkejä hyvin ja heikosti onnistuneista tiedonhakijoista. – Eero Sormunen & Esa Poikela (toim.), *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen* s. 227-251. Tampere: Tampere University Press.
- 2012: *Online reading as an individual and social practice*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38394/978-951-39-4795-8.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Kilpelä, Kanerva 2012: *Mediakasvatus nuorten ammatillisessa koulutuksessa: tapaustutkimus keski- ja ammattiopilaitoksessa*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40760/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201301251114.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Kiviniemi, Kari 2015: Laadullinen tutkimus prosessina. – Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 74–88. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Knobel, Michele & Lankshear, Colin 2007: Sampling “the New” in New Literacies. – Michele Knobel & Colin Lankshear (toim.) *A New Literacies Sampler* s. 1–24. New York: Peter Lang. – http://everydayliteracies.net/files/NewLiteraciesSampler_2007.pdf 30.3.2018.
- Kokkonen, Erika 2005: *Raportista uutiseksi tekstuaalisen intervention avulla : genre-pedagogiikka lukion kirjoittamisen opetuksessa*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Komppa, Johanna 2002: Me tiedotamme – kenelle? – Vesa Heikkinen (toim.), *Virkapukuinen kieli* s. 73-84. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Korhonen, Kati-Johanna 2006: *Yhdeksäsluokkalaisten tekstimaailman tarkastelua: tekstit vapaa-ajalla, koulussa ja tulevaisuuden työelämässä*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Kortetjärvi-Nurmi, Sirkka, Kuronen, Marja-Liisa & Ollikainen, Marja 2002: *Yrityksen viestintä*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kortetjärvi-Nurmi, Sirkka & Murtola, Kaarina 2015: *Areena. Yritysviestinnän käsikirja*. Helsinki: Edita.
- Koskela, Merja & Heli Katajamäki 2012: Ammattikielisten tekstien tutkimisesta – esimerkkinä tilintarkastuskertomus. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käytäntöä* s. 455–473. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 29. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.

- Kotus 2017 = Kotimaisen kielten keskus 2017: *Vinkkejä ohjetekstin tekijöille*. – https://www.kotus.fi/ohjeet/virkakielihojeita/ohjeita_ohjeiden_tekijoille 30.3.2018.
- Kouvo, Anne, Stenström, Marja-Leena, Virolainen, Maarit & Vuorinen-Lampila, Päivi. 2011: *Opintopoluulta opintourille. Katsaus tutkimukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37588/978-951-39-4340-0.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisu 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone 2012. – <https://mot-kielikone-fi.ezproxy.jyu.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80> 30.3.2018.
- Kuhn, Melanie R. & Stahl, Steven A. 2013: Fluency: Developmental and Remedial Practices - Revisited.– Donna E. Alvermann, Norman J. Unrau & Robert B. Ruddell (toim.), *Theoretical Models and Processes of Reading* s. 385–411. Newark, DE: International Reading Association.
- Kupari, Pekka, Välijärvi, Jouni, Andersson, Leif, Arffman, Inga, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Vettenranta, Jouni 2013: *PISA12 Ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2013:20. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75271/okm20.pdf> 30.3.2018.
- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara 2009: *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Lahtinen, Elina 2008: *Motivaatio ja minäkäsitys lukutaidon ja koulumenestyksen selittäjänä yläkouluikäisillä oppilailta*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos. – https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19623/URN_NBN_fi_jyu-200902231077.pdf?sequence=1 30.3.2018.
- Laine, Timo 2015: Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. – Raine Valli & Juhani Aaltonen (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. s. 29–51. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laukia, Jari 2015: Ammatillinen koulutus taitekohtassa. – Jari Laukia, Annica Isacsson, Kimmo Mäki & Marianne Teräs (toim.), *Katu-uskottava ammatillinen koulutus – Uusia ratkaisuja oppimiseen* s. 9–18. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. – https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Palvelut/Julkaisut/hh_katu-uskottava_verkko2.pdf#page=8 30.3.2018.
- Launonen, Anna 2005: *Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ehkäisy ja ammatilliseen koulutukseen aktiivointi – rahalla vai rakkaudella?* Opetushallitus. – http://www.opetushallitus.fi/download/47383_ESR_julkaisu2005.pdf 30.3.2018.
- Leino, Kaisa & Nissinen, Kari 2012: Verkkolukutaito ja tietokoneen käyttö PISA2009 -tutkimuksessa. – Sari Sulkunen & Jouni Välijärvi (toim.), *PISA2009 -tutkimuksen pääraportti: Kestääkö osaamisen pohja?* s. 62–77. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79125/okm12.pdf> 30.3.2018.
- Leppiniemi, Jarmo 2011: *Tilinpäätäjän käsikirja*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Linnakylä, Pirjo 2002: Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa* s. 141–166. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. – <https://ktl.jyu.fi/pisa/d054> 30.3.2018.
- Lonka, Kirsti, Hietajärvi, Lauri, Hohti, Riikka, Nuorteva, Maija, Rainio, Anna Pauliina, Sandström, Niclas, Vaara, Lauri, Westling, Suvi Kristiina 2015: Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. – Hannele Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* s. 49–76. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lue lapselle 2018 = *Lue lapselle -hanke*. – <http://luelapselle.fi/> 30.3.2018.
- Lukuklaani 2018 = *Lukuklaani -hanke*. – <http://lukuklaani.fi/fi/etusivu/> 30.3.2018.
- Lukuviikko 2018 = *Vuosittain järjestettävä lukuviikko-tapahtuma*. – <http://www.lukuviikko.fi/> 30.3.2018.
- Luukka, Minna-Riitta 2002: M. A. K. Halliday ja systeemifunktionaalinen kielitiede. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 89–123. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anne 2008: *Maa-ilmia muuttuu - mitä tekee koulu?: äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36607/Maailma%20muuttuu%20-%20mit%C3%A4%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Lähteenmäki, Mika 2002: Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 179–200. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Löfman, Mirva 2016: *Etnografinen tutkimus kahdeksaluokkalaisten kriittisestä lukutaidosta ja opettajien käsityksistä mediakasvatuksesta*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. –

- <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/49810/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201605172586.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Malin, Antero, Sulkunen, Sari & Laine, Kati 2013: *PIAAC 2012. Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia*. – Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75272/okm19.pdf> 30.3.2018.
- Miettinen, Kaija 2015: *Erityisopetuksen käsikirja. Ammatillinen peruskoulutus ja aikuiskoulutus*. Oppaat ja käsikirjat 2015: 14. Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/173192_erityisopetuksen_kasikirja.pdf 30.3.2018.
- Mills, Kathy A. 2016: *Literacy theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka 2015: Merkitysrakenteiden tulkinta. – Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. s. 52–73. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mononen, Susanna 2011: *Luetaan, mutta ymmärretäänkö lukemaamme – lukustrategiat yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. Pro gradu-työ. Jyväskylän yliopiston Kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37181/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201201101017.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Musset, Pauline 2015: *Building skills for all: A review of Finland. Policy insights on literacy, numeracy and digital skills from the survey of adult skills*. OECD Publishing. – <http://www.oecd.org/finland/Building-Skills-For-All-A-Review-of-Finland.pdf> 30.3.2018..
- Mäensivu, Kirsti, Mäenpää, Heini, Määttä, Matti, Volanen, Matti Vesa, Knubb-Manninen, Gunnel, Mehtäläinen, Jouko & Räisänen Anu 2017: *Lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen yhteistyö opetuksen järjestämisessä*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 23. Jyväskylä: Koulutuksen arviointikeskus. – https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_23.pdf 30.3.2018..
- Mähönen, Elina 2014: *Maahanmuuttajalääkäriin kokemuksia ammatillisen kielitaidon kehittymisestä: ”no se mun kurssi oli töissä”*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45134/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201501201153.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Mäki, H.S., Voeten, M.J.M., Vauras, M.M.S. & Poskiparta E.H. 2001: Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. – *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*. 14 (7-8) s. 643–672.
- Mäyry, Leena 2005: *Yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä tekstistä ja tekstitaidoista: kuvaus kahdelta Alavuden yläasteen yhdeksänneltä luokalta*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Niemelä, Laura 2009: *Mitä luetunymmärtämistestit mittaavat?* Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Niemi, Hannele 2012: Opettajan vastuun rajat ja rajattomuus sosiaalisen median keskellä. – Hannele Niemi & Riitta Sarras (toim.), *Tykkää tästä! Opettajan ammattietikka sosiaalisen median ajassa* s. 22–37. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, Terttu, Nietosvuori, Leena & Virikko, Helena 2006: *Hyvinvointialan viestintä*. Helsinki: Edita.
- Nykänen, Olli 2002: *Toimivaa tekstiä. Opas tekniikasta kirjoittaville*. Helsinki: Tekniikan akateemisten liitto.
- OECD 2016: *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing. – <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816061e.pdf?expires=1508227528&id=id&accname=guest&checksum=569528DA767CED6681CC58FC88807C95> 30.3.2018.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017: *Opetusministeri huolissaan lukutaidon heikkenemisestä – Kansallinen lukutaitofoorumi vastaamaan lukutaidon ja lukuinnon haasteeseen*. Tiedote 31.10.2017. – http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kansallinen-lukutaitofoorumi-vastaamaan-lukutaidon-ja-lukuinnon-haasteeseen 30.3.2018.
- Osanen, Sara 2014: *Kirjoittaminen ja minäpystyvyys: lukiolaisten käsityksiä omista kirjoittamistaidoistaan*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43764/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201406172066.pdf?sequence=1> 30.3.2018..
- Palmu, Tarja 2003: *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/palmu/sukupuol.pdf> 30.3.2018.
- Paukkunen, Ulla-Maaria 2011: *Lauseiden virrassa: peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten lauseiden tulkitsijoina*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514295362.pdf> 30.3.2018..

- Pelander, Tiina & Kirjanen, Soili 2011: Raportoinnin kehittäminen. – Marjale von Schantz, Heini Toivonen & Kaija Lind (toim.), *Asiantuntijana terveysalan muuttuvilla työmarkkinoilla. Aluevaikuttavuutta ASTE-projektilla* s. 22-33. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 104. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Perustaidot haltuun 2018 = *Perustaidot haltuun –hanke*. – <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/perustaidot-haltuun-hanke> 30.3.2018.
- Pitkänen-Huhta, Anne 2000: Lukeminen ja kirjoittaminen tilanteeseen sidottuna toimintana. – Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000* s. 121-137. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 59. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- POPS2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. – http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf 22.4.2018.
- Pääkkönen, Irmeli & Varis, Markku 2000: *Kriittinen lukutaito*. Helsinki: Finn Lectura.
- Rakentaja 2017: *Rakennuspiirustukset*. – <https://www.rakentaja.fi/artikkelit/11940/rakennuspiirustukset.htm> 30.3.2018.
- Ranta, Tuula 2007: *Kirjoittamisprosessi teksteinä: tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. – http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-084-0/urn_isbn_978-952-219-084-0.pdf 30.3.2018.
- Rantanen, E. & Vehviläinen, J. 2007: *Kannattavaa opiskelua? – Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Riley, P. 1997: The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. – P. Benson & P. Voller (toim.), *Autonomy and independence in language learning*. s. 114–131. New York: Longman.
- Rosengren, Pirjo & Törrönen, Anneliina 2008: *Yhdistystoiminnan avaimet*. Helsinki: Kansan sivistystyön liitto.
- Ruhalahti, Sanna & Kentta, Virve 2017: *Ammatillisen koulutuksen digitalisaatio ja työelämäyhteistyö: ”Opeilta ja ohjaajilta löytyy intoa uusille poluille”*. Raportit ja selvitykset 2017:18. Opetushallitus ja HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu. – http://www.oph.fi/download/188475_ammattillisen_koulutuksen_digitalisaatio_ja_tyoelamayhteistyo.pdf 12.3.2018.
- Ruokolainen, Sirkka 2005: Tiedonhallinta ongelmaperustaisessa oppimisessä – informaatiolukutaito, tietoteknologia ja kirjasto. – Esa Poikela & Sari Poikela (toim.), *Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä* s. 135–146. Tampere: Tampere University Press.
- Rättyä, Kaisu 2018: Luokanopettajankoulutuksen opintojen tuottama pätevyys lukutaidon opetukseen. – *Kielikukka* 1/2018 s. 18–25.
- Saartoala, Päivi 2009: *Ammattiohjeiden äidinkielenopettajien ja opiskelijoiden kokemuksia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22390/URN_NBN_fi_jyu200911094398.pdf?sequence=1 30.3.2018.
- Saikkonen, Tuomo 2015: *Vauriokorjaamon prosessin tehostaminen*. Insinööriyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. – <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/92714/Vauriokorjaamon%20prosessin%20tehostaminen.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Sahlberg, Pasi 2001: Yhteistoiminnallinen oppiminen toisella asteella. – Pasi Sahlberg & Shlomo Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja* s. 266–285. Helsinki: WSOY.
- Salmela, Marjo, Ritvanen, Johanna & Ylönen, Minna 2011: Hoitotyön kirjaamisen kehittäminen. – Marjale von Schantz, Heini Toivonen & Kaija Lind (toim.), *Asiantuntijana terveysalan muuttuvilla työmarkkinoilla. Aluevaikuttavuutta ASTE-projektilla* s. 12-21. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 104. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Salmio, Marja-Helena & Mäkelä, Matti 2009: *Ammatillisen peruskoulutuksen opetuksen ja ohjauksen määrä ja riittävyys*. Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/114597_Ammatillisen_peruskoulutuksen_opetuksen_ja_ohjauksen_maara_ja_riittavyys.pdf 30.3.2018.
- Salokangas, Mari 2012: *Yläkoululaisten oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38118/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201206281979.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Saloviita, Timo 2015: *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava koulutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, Reijo & Kari, Jarkko 2008: Tiedonkäytön ja oppimisprosessin yhteyksistä – Informaatiotutkimuksen näkökulma. – Eero Sormunen & Esa Poikela (toim.), *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen* s. 33-55. Tampere: Tampere University Press.

- Shore, Susanna 2014: Reading to Learn –genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. – Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 37–64. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Shore, Susanna & Rapatti, Katriina 2014: Genrepedagogiikan vaikuttajat haastattelussa. – Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 25–36. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Silfverberg, Paul 2007: *Ideasta projektiksi. Projektinvetäjän käsikirja*. Helsinki: Edita.
- Sonninen, A-L. & Ikonen, H. 2007: Kirjaamisen rakenteen systematisointi. – Kaija Saranto, Anneli Ensio, Kaarina Tantt & Anna-Liisa Sonninen (toim.), *Hoitotietojen systemaattinen kirjaaminen* s. 75–79. Helsinki: WSOY.
- Sorjonen, Sini-Marja 2007: *Lukiolaiset sanomalehti uutisen lukijoina ja analysoijina: havaintoja lukiolaisryhmän medialukutaidosta ja uutiskäsityksestä*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus* 2009: *Sosiaalisen ja terveysministeriön asetus potilasasiakirjoista (298/2009)*. Finlex. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2009/20090298> 30.3.2018.
- Stenström, Marja-Leena & Valkonen, Sakari 2012: Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden opintourat. – Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen, Päivi Vuorinen-Lampila & Sakari Valkonen (toim.), *Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat* s. 23-108. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39908/978-951-39-4850-4.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Street, B. 1975: The Mullah, the Shahname and the Madrassah. – *Asian Affairs* 6 (3) s. 290–306.
- 1984: *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1995: *Social literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- 2003: What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. – *Current Issues in Comparative Education* 5 (2) s. 77–91.
- Sulkunen, Sari 2012: Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. – Sari Sulkunen & Jouni Välijärvi (toim.), *PISA 2009 -tutkimuksen pääraportti: Kestävä osaamisen pohja?* s. 12–33. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79125/okm12.pdf> 30.3.2018.
- Sulkunen, Sari & Malin, Antero 2017: Literacy, age and recentness of education among nordic adults. – *Scandinavian Journal for Educational Research* 2017. – <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2017.1324898> 18.4.2018.
- Sulkunen, Sari & Nissinen, Kari 2012: Heikot lukijat Suomessa. – Sari Sulkunen & Jouni Välijärvi (toim.), *PISA2009 -tutkimuksen pääraportti: Kestävä osaamisen pohja?* s. 46–61. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79125/okm12.pdf> 30.3.2018.
- Suoninen, Annikka, Kupari, Pekka & Törmäkangas, Kari 2010: Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet: kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37475/978-951-39-3931-1.pdf?sequence=1> 30.3.2018.
- Suuri lukuseikkailu 2017 = *Suuri lukuseikkailu -hanke*. – <http://www.suurilukuseikkailu.fi/> 30.3.2018.
- Takala, Marjatta 2006: Luetun ymmärtämisen kehittäminen strategiaopetuksella. – Marjatta Takala & Elina Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. s. 149 – 166. Helsinki: Yliopistopaino.
- Takala, Tuija & Tarkoma, Elise 2014: *Äidinkielen opetus ammattikoulutuksessa: näkökulmia pedagogikkaan ja didaktikkaan*. Helsinki: Finn Lectura.
- Tarnanen, Mirja & Pöyhönen, Sari 2011: Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. – *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 139–152.
- Tarvainen, Virpi 2016: *Neljäsluokkalaisten kokemuksia kirjan formaatin vaikutuksesta lukukokemukseen ja lukuintoon. 100-vuotiaan Suomen uusi lukutaito -hanke*. Lukukeskus. – <http://www.lukukeskus.fi/suomen-uusi-lukutaito-hanke-tutkii-lasten-sahkoista-lukemista/> 30.3.2018.
- Tilastokeskus 2016: *Erityisopetus. Liitetaulukko 9. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2004–2015*. – http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tau_009_fi.html 30.3.2018.
- 2014: *Koulutukseen hakeutuminen. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2005–2014*. – http://www.stat.fi/til/khak/2014/khak_2014_2016-03-22_tau_001_fi.html 30.3.2018..
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Unrau, Norman J. & Alvermann, Donna E. 2013: Literacies and their investigation through theories and models. – Donna E. Alvermann, Norman J. Unrau & Robert B. Ruddell (toim.), *Theoretical Models and Processes of Reading* s. 47–90. Newark, DE: International Reading Association.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2000: *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Valli, Raine 2001: Kyselylomaketutkimus. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. s. 100–111. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtonen, Päivi 2012: *Abiturientti uutistoimittajana: tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Vanninen, Petri 2012: *Toisen asteen opiskelijoiden lukemisen vaikeus ja sen kuntoutus aivojen tasapainomallin mukaan. Teoria, harjoitusmateriaali ja luokittelujärjestelmä kahden kuntoutuskokeilun valossa*. Väitöskirja. Lapin yliopisto. –
http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61681/Vanninen_Petri_ActaE106_pdfA.pdf?sequence=4
 30.3.2018.
- Vettenranta, Jouni, Välijärvi, Jouni, Ahonen, Arto, Hautamäki, Jarkko, Hiltunen, Jenna, Leino, Kaisa, Lähteinen, Suvi, Nissinen, Kari, Nissinen, Virva, Puhakka, Eija, Rautapuro, Juhani & Vainikainen, Mari-Pauliina 2016: *PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö –
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf> 30.3.2018.
- Villa, Tiia 2016: *Sanat haltuun –hankkeen arviointi. Loppuraportti 20.12.2016*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.
- Virtanen, Aija 2017: *Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. –
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/53539/Virtanen_Aija_screen.pdf?sequence=3
 30.3.2018.
- Yli-Kiikka, Taru 2014: *"On tää erilaasta ku johnaki yläasteella": maatalousoppilaitoksen opiskelijoiden käsityksiä ammattikoulun äidinkielestä*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. –
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44121/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201408262665.pdf?sequence=1> 30.3.2018.

LIITTEET

Liite 1

Kysely lukutaidosta ammattikoulussa ja työelämässä (ammattikoulusta valmistuneille)

Taustatiedot

1. Syntymävuotesi?
2. Sukupuolesi?
 - a. nainen
 - b. mies
 - c. joku muu
3. Mistä ammatillisesta oppilaitoksesta olet valmistunut?
4. Minä vuonna valmistuit ammattikoulusta?
5. Mihin ammattiin valmistuit ammattikoulusta? Mainitse tutkintonimike, esim. merkonomi tai lähihoitaja.
6. Kuinka monta vuotta sinulla on työkokemusta kyseisestä työstä? Jos sinulla on useampi ammattikoulututkinto, mieti viimeisintä. Laita lukumääräksi 1 (yksi), jos olet ollut oman alasi töissä vuoden tai vähemmän. Kyselyn kannalta on tärkeää, että sinulla on ainakin puoli vuotta työkokemusta.
7. Valitse kaikki koulumuodot ja –asteet, joissa olet opiskellut.
 - a. Ammatillinen peruskoulutus (ammattikoulu)
 - b. Lukio
 - c. Ammattikorkeakoulu
 - d. Yliopisto

Lukeminen

8. Miksi lukutaito on sinulle tärkeä työssäsi ja arkielämässäsi?
9. Millaisia tekstejä luet toistuvasti vapaa-ajallasi? Muista miettiä myös sähköisiä tekstejä.
10. Mitä sinun mielestäsi tarkoittaa riittävä lukutaito?
11. Millaisia ammattiin liittyvää luettavaa hyödynnät työssäsi?
12. Miten hyödynnät mainittua ammattiin liittyvää luettavaa työssäsi?

Lukeminen äidinkielen oppitunneilla ammattikoulussa

13. Kuinka äidinkielen tunneilla harjoiteltiin työelämän tekstien lukemista?
14. Miten lukutaidon opetusta voisi parantaa ammattikoulussa äidinkielen oppitunneilla?
15. Millaisia tekstejä ammattikoulun äidinkielen tunneilla luettiin ja käsiteltiin?

Lukeminen ammatillisissa aineissa ammattikoulussa

16. Millaisia tekstejä luitte ammatillisissa aineissa? Kirjaa ylös tekstilajeja.
17. Miten ammatillisissa aineissa opetettiin ja kehitettiin lukutaitoa?
18. Miten lukutaidon opetusta voisi parantaa ammattikoulun ammatillisissa aineissa?

Lukeminen työelämässä

19. Millaisia tekstejä luet toistuvasti työssäsi ja mihin työtehtäviin ne liittyvät? Muistele viimeistä kuukautta. Kirjaa ylös toistuvia tekstejä, joita luet työssäsi. Anna niin monta esimerkkiä kuin muistat. Mihin työtehtävään ne liittyvät, tai mitä varten niitä luetaan? Esim. lähihoitaja lukee raporttia potilaan tilasta, jotta hän tietää mitä potilaalle on tehty, ja mitä hänen pitäisi tehdä. Erotta vastaukset pilkulla tai erottele ne eri riveille.
20. Millä tavalla ammatillisen koulutuksen äidinkielen opetuksessa huomioitiin tällaiset tekstit? Miten työssäsi arkipäiväisiä tekstejä käsiteltiin ammatillisessa äidinkielen opetuksessa?
21. Millaisten tekstien lukeminen sinun on pitänyt opetella itse työelämässä? Jos sinulla tulee mieleen muitakin kuin ensimmäisessä kysymyksessä mainittuja tekstejä, lisää ne myös ensimmäiseen kysymykseen.
22. Miten olet opetellut lukemaan vasta työelämässä vastaan tulleita tekstejä? Jos kaikki tekstit ovat olleet tuttuja jo koulusta, ja olet vastannut niin edeltävään kysymykseen, tämän kohdan voi jättää tyhjäksi.

Liite 2

Kysely lukutaidosta ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen- ja viestinnänopettajille

Taustatiedot

1. Sukupuolesi
 - a. nainen
 - b. mies
2. Kerro hieman koulutuksestasi – mikä oli yliopistossa pääaineesi ja minkä tutkinnon olet suorittanut?
3. Kuinka monta vuotta olet opettanut ammattikoulussa?
4. Kerro lyhyesti urastasi – oletko opettanut muualla kuin ammattikoulussa?
5. Minkä alan opiskelijoita olet etupäässä opettanut? Jos opetat paljon eri tutkintoja suorittavia, voit eritellä vastaustasi koulutusaloittain.

Lukutaidon määrittely

6. Miten määrittelet riittävän lukutaidon?
7. Mistä riittävän lukutaidon määritelmäsi juontaa juurensa?
8. Millaista lukutaitoa opiskelijoilta vaaditaan ammattikoulussa?
9. Kuinka hyvin mielestäsi opiskelijasi saavuttavat ammatillisen opetuksen opetussuunnitelmaan kirjatut lukutaidon tavoitteet? Perustele.
10. Tarvitseeko jokaisen ammattikoulusta valmistuvan hallita määrittelemäsi riittävä lukutaito työelämässä? Miksi/ miksi ei?
11. Mitä pitäisi tehdä, jotta kaikki ammattikoulusta valmistuvat saavuttaisivat riittävän lukutaidon?
12. Millaista lukutaitoa mielestäsi työelämässä tarvitaan? Mieti erityisesti omia opiskelijoitasi.

Lukutaidon opetus

13. Millä konkreettisilla keinoilla harjaannutat opiskelijoidesi lukutaitoa opetustilanteissa?
14. Millä tavoin arvioit opiskelijoiden lukutaitoa?
15. Kuinka hyvin sinulla on aikaa harjaannuttaa opiskelijoidesi lukutaitoa oppitunneilla? Perustele.
16. Millaisia tekstejä oppitunneillasi luetaan ja käsitellään?
17. Miten käsittelette yllämainittuja tekstejä oppitunneilla?
18. Miten kannustat opiskelijoitasi lukemaan myös vapaa-ajalla?
19. Miten haluaisit kehittää omaa opetustasi lukutaidon harjaannuttamisen suhteen?