



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

PÄTSI MINNA

YLÄKOULUN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ MONILUKUTAIDOSTA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden koulutus
2016



Kasvatustieteiden koulutus		Tekijä/Author Pätsi, Minna	
Työn nimi/Title of thesis Yläkoulun opettajien käsityksiä monilukutaidosta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Lokakuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 76+2
Tiivistelmä/Abstract <p>Digitaalisen kulttuurin kehityksen myötä lukutaidon käsite on laajentanut merkitystään. Perinteisen painetun tekstin lukemisen rinnalle on kehittynyt monilukutaito, johon kuuluu kyky tulkita monenlaisia tekstejä, tuottaa niitä erilaisiin tarkoituksiin ja arvottaa niitä. Monilukutaitoinen ihminen hallitsee tehokkaasti tiedon hankkimisen ja tuottamisen sekä tiedon kriittisen arvioimisen. Monilukutaidon ja siihen sisältyvien uusien lukutaidon muotojen opettaminen on erittäin tärkeää lasten ja nuorten tulevaisuuden kannalta. Aihe on tutkimuksen teko hetkellä erityisen ajankohtainen, koska syksystä 2016 alkaen otetaan käyttöön uusi valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma, joka sisältää monilukutaidon yhtenä laaja-alaisen osaamisen alueena.</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaisia käsityksiä yläkoulun opettajilla on monilukutaidosta ja miten monilukutaitoa kehitetään yläkouluissa käytännössä. Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen ja sovellan siinä fenomenografista tutkimusotetta. Keräsin aineiston haastattelemalla kuutta yläkoulun opettajaa Oulun alueelta keväällä 2016. Aineiston analyysissä sovelsin Anneli Niikon fenomenografista analyysimallia.</p> <p>Tutkimuksen tulokset koostuvat aineistosta nousseista teemoista, jotka kuvaavat haastateltujen yläkoulun opettajien monilukutaitoon liittyviä käsityksiä siitä, miten perinteisen painetun tekstin lukemisen rinnalle on muodostunut uudenlaisia tapoja lukea ja tulkita monipuolista informaatioympäristöämme. Myös tekstien ja kuvallisten esitysten tuottaminen erilaisiin tarkoituksiin nousi haastateltavien käsityksissä tärkeäksi osaamisalueeksi monilukutaitoon liittyen. Tiedonhankinnan ja löydetyn tiedon kriittisen arvioinnin nähtiin olevan keskeinen osa monilukutaitoa, mutta osa opettajista koki, että sitä opetellaan yläkouluissa nykyään liian vähän. Käytännössä monilukutaitoa pyritään kehittämään nuorten maailma huomioon ottaen ja monipuolisia tietolähteitä hyödyntäen. Osa haastatelluista koki roolinsa opettajana muuttuneen kohti ohjaamiseen ja tukemiseen keskittyvää opettajuutta, johon voi liittyä myös yhdessä oppimista nuorten kanssa.</p> <p>Tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä kuvaamaan kaikkia yläkoulunopettajien käsityksiä monilukutaidosta tai siihen liittyviä opetuskäytäntöjä, mutta se antaa rajatun kuvan ilmiöön liittyvistä käsityksistä tässä ajassa. Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa tutkia sitä, miten monilukutaito käsitteenä kehittyy ja vakiintuu käyttöön ja minkälaisia vaikutuksia monilukutaidon kehittämisellä tulee olemaan nuorten tulevaisuudessa arkielämässä, jatko-opinnoissa ja työelämässä.</p>			
Asiasanat/Keywords: digitaalinen lukutaito, fenomenografia, informaatiolukutaito, medialukutaito, monilukutaito, visuaalinen lukutaito, yläkoulu			

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	LUKUTAIDOT.....	3
2.1	Lukutaito -termin muutos	3
2.2	Monilukutaito.....	5
2.3	Informaatiolukutaito	8
2.4	Medialukutaito	12
2.5	Visuaalinen lukutaito	15
2.6	Digitaalinen lukutaito.....	18
2.7	Muita lukutaidon muotoja.....	22
2.8	Aikaisempia tutkimuksia	24
3	MONILUKUTAITO PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUKSESSA	27
3.1	Monilukutaito osana laaja-alaisen osaamisen kehittämistä.....	28
3.2	Monilukutaito eri vuosiluokilla.....	30
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
4.1	Tutkimuskysymykset	33
4.2	Tutkimusmenetelmät.....	33
4.2.1	Laadullinen tutkimus.....	33
4.2.2	Fenomenografia.....	35
4.2.3	Teemahaastattelu.....	36
4.3	Aineisto.....	38
4.4	Analyysiprosessin vaiheet.....	40
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	45
5.1	Yläkoulun opettajien käsityksiä monilukutaidosta	46
5.2	Monilukutaidon kehittäminen yläkouluissa käytännössä.....	56
5.3	Tulosten yhteenveto.....	62
5.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	63
6	POHDINTA.....	66
	LÄHTEET	69
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, minkälaisia käsityksiä opettajilla on monilukutaidosta ja miten monilukutaitoa kehitetään yläkouluissa käytännössä. Monilukutaidon käsittely tutkimuksissa on erityisen tärkeää nyt, kun uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma otetaan käyttöön syksystä 2016 alkaen. Uusien lukutaidon muotojen kehittämisen kanssa työskentelevät koulut ovat uudenlaisen haasteen edessä omaksuessaan monilukutaidon osaksi koulujen opetussuunnitelmia.

Kiinnostuin uusista lukutaidon muodoista opiskellessani pääaineena informaatiotutkimusta Oulun yliopiston humanistisessa tiedekunnassa. Tein kandidaatin tutkielmani aiheesta ”Uuslukutaidot: Uuden lukutaidon muodot mediakulttuurissa toimimisen ja oppimisen tukena”. Työn tavoitteena oli toimia kirjallisuuskatsauksena graduuni ja olenkin käyttänyt siitä osia tämän tutkielman teoriaosuudessa. Kandidaatiksi valmistuttuani pääsin opiskelemaan joustavalle opintopolulle lukutaitojen asiantuntijuuden maisteriopintoja, ja siitä lähtien olen ollut kiinnostunut erityisesti monilukutaidosta.

Uudet lukutaidot ovat kehittyneet nopealla tahdilla ja viimeisin kehitysaskel Suomessa on erilaisten lukutaitojen yhdistyminen monilukutaito -käsitteen alle. Omien opiskeluaikani karttuneiden kokemusten perusteella olen saanut sellaisen käsityksen, että monilukutaito herättää yhä kysymyksiä ja hämmennystä, vaikka se sisältyy uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan.

Hämmennys näkyy myös aiheesta käytävässä julkisessa keskustelussa, kun ihmiset eri elämäntilanteilta puhuvat monilukutaitoon liittyvien taitojen ja kykyjen merkityksestä kulttuurisamme. Yleisen keskustelun perusteella vaikuttaa siltä, että vanhempi sukupolvi on huolissaan siitä, miten nykynuoret pärjäävät muuttuvassa ja digitalisoituvassa mediakulttuurisamme. Olen kokenut kiinnostavaksi ja välillä turhauttavaksikin seurata näitä keskusteluja, kun samasta aiheesta käytetään erilaisia termejä ja välillä ilmiötä ei osata nimetä ollenkaan. Tulevaisuudessa on kiinnostavaa seurata lisääntykö ihmisten tietoisuus monilukutaidosta uuden valtakunnallisen opetussuunnitelman myötä ja alkaako termi tämän kehityksen myötä vakiintua lähivuosina.

Monilukutaidon ja siihen sisältyvien uusien lukutaidon muotojen kehittäminen on erittäin tärkeää lasten ja nuorten tulevaisuuden kannalta. On hieno edistysaskel, että monilukutaito

on kirjattu uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan yhdeksi laaja-alaisen osaamisen alueeksi muiden tärkeiden taitojen rinnalle. Näin kouluja sitoutetaan edistämään tätä tärkeää asiaa eri luokka-asteilla ja eri oppinaineissa. Monilukutaidon käsitteleminen erilaisissa tutkimuksissa on juuri nyt erittäin tärkeää, koska aihetta on tutkittu toistaiseksi melko vähän ja aikaisempi tutkimus painottuu osittain vanhoihin käsitteisiin ja käsityksiin. Digitaalinen kulttuurimme ja informaatioympäristömme kehittyvät jatkuvasti ja monilukutaitoon liittyvän tutkimuksen olisi seurattava muuttuvaa aikaa.

Tätä pro gradu -tutkielmaa on alettu kirjoittaa syksyllä 2015, jolloin uuden perusopetuksen opetussuunnitelman voimaantuloon oli vielä vuosi aikaa. Olen siis kirjoittanut graduani samaan aikaan opetussuunnitelmauudistuksen kanssa ja tutkimustani varten hankkimani haastattelumateriaali on kerätty keväällä 2016, eli juuri ennen uuden opetussuunnitelman käyttöönottoa. Olisi kiinnostavaa tehdä vastaava haastattelu esimerkiksi keväällä 2017 tai 2018 ja tutkia opettajien näkemyksiä uudistuksista.

Tutkielman alussa käyn läpi lukutaito –termin historiaa ja kehitystä, monilukutaitoa sekä esimerkkejä yksittäisistä uusista lukutaidon muodoista ja miten niitä on kehitetty tähän asti. Kolmannessa luvussa käsitellään monilukutaitoa osana perusopetuksen opetussuunnitelmauudistusta ja sitä, miten monilukutaitoa kehitetään eri vuosiluokilla osana laaja-alaisen osaamisen kehittämistä. Neljännessä luvussa esittelen tutkimuksen toteutusta menetelmien ja aineiston keruun osalta. Luvun lopussa esittelen analyysiprosessin vaiheet. Viidennessä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset litteroiduista haastatteluista nostettujen esimerkkien avulla ja arvioin tutkimustani luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta. Tutkielma päättyy pohdintaan ja ehdotuksiin mahdollisista jatkotutkimuksen aiheista.

2 LUKUTAIDOT

Lukutaidolla tarkoitettiin vielä pari vuosikymmentä sitten yksinkertaisesti kykyä lukea painettua tekstiä. Englanninkielinen termi ”literacy” sisältää luku- kirjoitus- ja laskutaidon, sekä laajemmin ajateltuna sivistyksen yleensä – tiedon, oppimisen ja kulttuurin hallitsemisen. Suomen kielessä vastaava termi voisi olla ”sivistys”. Lukutaitoa ei tänä päivänä nähdä vain koulussa saadun opetuksen kautta saavutettuna perustaitona, vaan se nähdään koko eliniän jatkuvana oppimisen, henkisen kasvun, työnteon ja aktiivisen kansalaisuuden mahdollistajana. Nykyään koulussa ja työelämässä ei riitä pelkkä perinteinen lukutaito. On osattava nähdä luettavien tekstien lävitse ja tulkittava niiden erilaisia merkityksiä ja kirjoittajien motiiveja. (Tietoyhteiskunnan lukutaidot – työryhmä, 2000, s. 21–23.)

2.1 Lukutaito -termin muutos

Uusien teknologioiden myötä lukutaidon käsite on laajentunut käsittämään myös verkossa julkaistuja tekstejä ja vaikkapa mainoksia. Lukutaitoa tarvitaan niin koulussa, työssä kuin vapaa-ajallakin monien eri medioiden parissa. Perinteinen lukutaito on usein muodoltaan lineaarista ja uudet lukutaidon muodot puolestaan epälineaarisia. Linearisessa lukemisessa tekstin seuraaminen tapahtuu yhtäjaksoisemmin, kokonaisuuksia seuraten ja usein vasemmalta oikealle. Lineaarisen tekstin voi lukea helposti alusta loppuun. Epälineaarinen teksti voi pitää sisällään kuvaa, ääntä ja tekstiä, jolloin lukijan huomio liikkuu tekstissä aktiivisesti ja voi johtaa esimerkiksi internetissä hyperlinkkien kautta uusiin teksteihin, joista puolestaan palataan takaisin tai jatketaan eteenpäin oman tiedontarpeen tai kiinnostuksen mukaan. Se, mikä lukutaidossa ei ole muuttunut, on se, että siinä tarvitaan edelleen luovuutta – erilaisten symbolien ja merkkien lukeminen vaatii tulkitsemista. (Tietoyhteiskunnan lukutaidot – työryhmä, 2000, s. 21.)

Erilaisten merkkien tulkitseminen liittyy semiotiikkaan, eli tieteeseen joka tutkii kuvia, merkkejä ja symboleja merkityksen muodostumisen näkökulmasta. Olennaista minkä tahansa merkkijoukon tai kuvan tulkinnassa on se, miten tulkittavan esityksen ominaisuudet auttavat visuaalisen järjestyksen ja lopulta merkityksen rakentamisessa. (Seppänen, 2008, s. 175–176) Keskeinen monilukutaidon kehittymiseen liittyvä semiotiikan ulottuvuus on se, miten visuaaliseen vuorovaikutukseen liittyvä merkitysten tulkinta voi auttaa ihmistä kehittymään kriittisenä kulttuurinlukijana (Seppänen, 2008, s. 219). En syvenny semiotiikkaan tässä tutkimuksessa syvemmin, mutta sen vaikutus lukutaitojen taustalla on hyvä huomioida.

Perinteisen lukutaidon lisäksi on eriteltävissä lukuisia uusia lukutaidon muotoja, joita kutsutaan myös uuslukutaidoiksi. Nämä sisältävät paljon sisällöllisiä päällekkäisyyksiä, mutta niiden syntyvaiheet ja kehitystaustat poikkeavat toisistaan paljonkin. (Poikela & Sormunen, 2008, s. 11.) Uuslukutaidon termiä käytetään muun muassa vuonna 2000 julkaistussa opetusministeriön julkaisussa Suomi (o)saa lukea: tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset. Julkaisussa uuslukutaidoiksi luetaan muun muassa informaatiolukutaito, medi lukutaito, digitaalinen lukutaito, visuaalinen lukutaito, mainonnan lukutaito, tietokonelukutaito, verkkolukutaito, pelilukutaito ja terveystiedonlukutaito. Digitaaliseen mediakulttuuriin soveltuvia uusia lukutaitoja ei kehitetä korvaamaan perinteisen lukutaidon edistämistä, vaan perinteistä lukutaitoa voidaan avartaa uusien näkökulmien avulla ja soveltaa uusia taitoja digitaalisessa kulttuurissa toimimisen tarpeita vastaaviksi (Sintonen, 2012, s. 70).

Lukutaitoa voidaan jaotella siis perinteiseen ja uuslukutaitoihin sekä lineaariseen ja epälineaariseen lukutaitoon. Tietoyhteiskunnan lukutaidot – työryhmä (2000) on jaotellut lukutaitoa myös funktionaalisesti:

1. *Ympäristöön ja arkitoimintoihin yhdistyvä* lukeminen kuuluu jokapäiväiseen arkielämään, liikkumiseen ja asiointiin. Kun maailma kansainvälistyy, aletaan jo edellyttää monen kielistä arkitoimintoihin yhdistyvää lukutaitoa.
2. *Sosiaalista ja yhteiskunnallista osallistumista tukeva* lukeminen liittyy ihmissuhteiden ylläpitoon ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen.
3. *Ammatillinen lukeminen* on osa työtehtäviä, työnhankintaa ja työssä kehittymistä. Lähes jokaisessa työssä on tänä päivänä erilaisten tekstien lukemista, joskin lukemisen luonne vaihtelee ammattialoittain.
4. *Opiskelulukeminen* voi kuulua sekä kouluun ja työhön että vapaa-aikaan. Lukeamalla hankitaan perussivistystä. Teksteihin sisältyvää tietoa voidaankin pitää ihmiskunnan muistivarastona, josta etsijä voi löytää tarvitsemansa, jos osaa hakea.
5. *Vapaa-ajan viihdyttävä ja virkistävä lukeminen* kilpailee tavallisesti television katselun, urheilun, musiikin kuuntelun tai seurustelun kanssa.
6. *Viihdyttävä lukeminen* voi olla yhdelle lukijalle kaunokirjallista, toiselle kiinnostuksiin liittyvää tietotekstien lukemista. (Tietoyhteiskunnan lukutaidot – työryhmä, 2000, s. 23–24.)

Lukemisen tapojen monipuolistuessa ja internetin kehityksen myötä tiedonhankinnan ja tuottamisen taidot korostuvat perinteisen faktojen ulkoa opetteluun sijaan. Uuslukutaitojen kehittäminen kouluissa on tullut sitä tärkeämmäksi, mitä enemmän niiden hallintaa tarvitaan arki- ja työelämässä. (Tanni, 2015, s. 304.) Uuslukutaidoista muodostuu nykyään käytetty termi *monilukutaito*, joka pitää sisällään erilaisia taitoja tekstien tulkinnasta niiden tuottamiseen.

2.2 Monilukutaito

Yhdeksänkymmentäluvun puolella välissä perustettiin kansainvälinen ryhmä New London Group, joka koostui eri alojen tutkijoista. Heidän tavoitteenaan oli pohtia nykyaikaisen lukutaidon ulottuvuuksia ja näkökulmia. Ryhmä kehitti termin monilukutaidot (*multiliteracies*) kuvaamaan kommunikaation moninaisuutta. Jo tuolloin huomattiin, miten media ja kaupallisuus kehittyvät ja muokkaavat kulttuuriamme sellaiseen suuntaan, että vanhemmat sukupolvet eivät enää ymmärrä lasten kieltä ja kulttuuria. Ryhmän tavoitteena oli myös pohtia pedagogisia ratkaisuja uusien teknologioiden ja erilaisten tekstien kanssa toimimiseen. Myös New Literacies – niminen ryhmä on tarkastellut ja kehitellyt monilukutaidon käsitettä keskittyen enemmän digitaalisiin tekstiympäristöihin ja niiden hyödyntämiseen kouluissa. Edellä mainituille ryhmille on yhteistä se, että ne ovat korostaneet monilukutaidon taustalla vaikuttavia historiallisia, kulttuurisia ja sosiaalisia taustoja. (Korkeamäki, 2011, s. 16–17.)

Monilukutaito – termiä on kehitelty maailmanlaajuisesti yhteistyössä eri alojen ammattilaisten kanssa. Kathleen Tyner (1998) on myös tutkinut *multiliteracy* -termiä ja on määritellyt sen pitävän sisällään useita erilaisia osaamisen alueita ja lukutaidon muotoja. Hänen mukaansa monilukutaitoinen henkilö kykenee ymmärtämään, analysoimaan, refleктоimaan ja arvioimaan sekä perinteisempää painettua tekstiä että sähköisessä muodossa olevaa tekstiä. Myös lineaarisen ja epälineaarisen tekstin tulkinta ja analysointi onnistuu monilukutaitoiselta henkilöltä erilaisissa konteksteissa. (Tyner, 1998, s. 63–68)

Maailmalla on käytetty myös termiä *translukutaito* (*transliteracy*), jota käyttämällä halutaan korostaa eri lukutaitotyyppien välisiä yhteyksiä ja välttää asettamasta niitä yhden sateenvarjon alle toisistaan erillisiksi kyvyiksi. Se pitää sisällään tekstin lukemisen, tuottamisen ja uusien digitaalisten välineiden hallinnan sekä kyvyn etsiä tietoa, arvottaa ja muokata sitä eri konteksteissa. Translukutaito ei kuitenkaan keskity vain yksittäisiin kykyihin, vaan korostaa uuslukutaitoihin liittyvää laajempaa merkitystä. Termin avulla halutaan korostaa sitä, miten

uudet lukutaidon muodot risteävät ja lävistävät toisensa jatkuvasti käyttäjien välisessä toiminnassa. (Frau-Meigs, 2013, s. 179.)

Monilukutaito on terminä vakiintunut Suomessa käyttöön vähitellen, ja se on yleistynyt 2010-luvulla. Erilaisten uuslukutaitojen, kuten digitaalisen lukutaidon ja mainonnan lukutaidon, voidaan katsoa sisältyvän monilukutaidon käsitteeseen. Erilaisista lukutaidon muodoista on siis puhuttu mediassa ja tieteellisissä tutkimuksissa erillisinä taitoina, mutta niitä on myös yhdistely erilaisten kattotermien alle, kuten medialukutaito, informaatiolukutaito, ja uuslukutaidot. Monilukutaitoa on kuvattu sateenvarjokäsitteeksi, jonka alle kaikki erilaiset lukutaidon muodot kuuluvat. (Harmanen, 2016, s. 13.)

Lukutaito termin käyttämisestä tässä yhteydessä on kritisoitu sen rajallisen merkitysisällön takia. Sana itsessään viittaa vain tekstin lukemiseen, eikä ole niin monipuolinen kuin esimerkiksi englanninkielinen termi *literacy*, johon sisältyy ajatus laajemmasta sivistyksellisestä merkityksestä. Tästä syystä Tapio Varis (2002) on käyttänyt sanaa *mediasivistys*. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015, s.14.)

Tässä tutkimuksessa käytän termiä monilukutaito, koska se on vakiintunut Suomessa yleiseen käyttöön ja esiintyy myös vuonna 2016 voimaantulevassa uudessa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Tutkimukseni aihe ja tutkimuskysymykset nousevat opetussuunnitelmauudistuksesta ja erityisesti siihen sisältyvästä monilukutaidon käsitteestä. Mielestäni monilukutaito on käsitteenä toimiva ja kuvaa hyvin uusien lukutaidon muotojen hallintaa kokonaisuutena. Se kuvaa hyvin asian moninaisuutta ja on mielestäni kielellisesti järkevä.

Monipuolinen luku- ja kirjoitustaito ovat keskeinen osa monilukutaitoa. Siihen kuuluu kyky tulkita erilaisia tekstejä, tuottaa niitä erilaisiin tarkoituksiin ja arvottaa niitä. Monilukutaitoinen ihminen hallitsee tehokkaasti tiedon hankkimisen, tuottamisen ja esittämisen sekä tiedon kriittisen arvioimisen. Monilukutaitoon sisältyy myös eettisten näkökulmien huomioon ottamista, kuten monikulttuurisuuden ja ympäröivän maailman pohtimista. (Kupiainen ym., 2015, s. 16.)

Oleellinen muutos lukemisen tavoissa liittyy siihen, miten perinteisen kirjan valta-asema on saanut väistyä kuvaruutujen tieltä. Mediaympäristömme on enenevässä määrin visuaalinen ja graafisia merkkejä täynnä. Tästä näkökulmasta katsottuna monilukutaidon taustalla vaikuttaa myös semiotiikan teoria, johon liittyy ajatus siitä, että ympäröivää maailmaamme voi-

daan tarkastella luettavina merkkeinä. (Kupiainen ym., 2015, s. 17.) Visuaalisuuden lisääntyminen mediaympäristössämme rikastaa ilmaisun mahdollisuuksia nuorten arjessa niin kotoana kuin kouluarjessakin. Ilmaisumuotojen monipuolistumisen myötä tarvitaan kuitenkin uudenlaista lukutaitoa, jota monilukutaidon kehittämisellä voidaan saavuttaa. (Kupiainen, 2016, s. 30.)

Monilukutaidolla edistetään kriittisen ja kulttuurisen lukutaidon sekä ajattelu- ja tiedonhankintataitojen kehittämistä. Tämän kehityksen kannalta on oleellista, että oppimisympäristö ja opiskelussa käytettävät tekstit ja välineet ovat sisällöiltään tarpeeksi monipuolisia. Monilukutaidon ulottuvuudet sekä tieto- ja viestintäteknologian tarjoamat uudet mahdollisuudet vaikuttavat oppimisympäristöjen kehittymiseen muun muassa yhdistämällä koulussa ja sen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista. Tiedon ja osaamisen rakentuminen ja niiden jakaminen muille onnistuu uusien teknologioiden ja oppimisympäristöjen avulla entistä kätevämmiin. Kouluilla on jatkuvasti uutta opittavaa monilukutaitoa edistävien teknologioiden ja oppimisympäristöjen kehittämisessä. (Hietanen, 2014, s. 7; Kallio & Kallio, 2014, s. 19.)

Monilukutaitoa tukee joukko pedagogisia käytänteitä, joita Leena Kultalahti (2014, s. 21 – 22) kuvailee Lukuinto-projektiin liittyvässä arviointiraportissaan. Hän toteaa monilukutaidon kehittymisen ja oppimisympäristöjen vaikuttavan toinen toisiinsa monin tavoin. Monilukutaitoon ja oppimisympäristöön kytkeytyviä pedagogisia ulottuvuuksia on havaittu olevan yhteisöllisyys, oppijalähtöisyys, toiminnallisuus, teknologia ja oppimisympäristön laajentaminen.

Yhteisöllisyyttä voidaan tukea kouluissa muun muassa pienryhmätyöskentelyllä ja hyödyntämällä vertaisoppimista. Yhteisöllisyys ja yhteinen vastuunkanto innostavat oppilaita aktiivisemmiksi toimijoiksi luokkassaan.

Oppijalähtöisyyden lähtökohtana on oppilaan oma asiantuntemus ja mielenkiinnon kohteet. Oppijalähtöisyys tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että oppilas voi tehdä valintoja omista lähtökohdistaan käsin ja osallistua muiden mukana toiminnan suunnitteluun. Tällä tavalla oppimisesta tulee merkityksellistä

Toiminnallisuus aktivoi oppilaita tuottamaan tulkintoja esimerkiksi teoksista joita he ovat itse lukeneet.

Teknologian rooli muuttuu entistä näkyvämmäksi ja se osaltaan laajentaa oppimisympäristöä. Kaunokirjallisuuden lukemisen ohella verkkotekstien lukeminen vahvistaa perinteistä lukutaitoa. Lisäksi oppilaat voivat käyttää heille luontaisia välineitä tiedonhankinnassa, tuottaa erilaisia tekstejä, kuvia ja videoita.

Oppimisympäristön laajeneminen mahdollistuu tietoverkkojen, oppilaiden vapaa-ajan ympäristön ja mielenkiinnonkohteiden huomioimisen kautta. Myös opettajien ja oppilaiden joustavalla luokkarajojen ylittämällä ja monipuolisella kirjaston käytöllä laajennetaan oppimisympäristöä. Kirjastotiloja hyödynnetään aktiivisesti ja opettajat ja kirjastoammattilaiset toimivat toistensa kollegoina kirjastovierailuilla ja koululle jalkautumisissa. (Kultalahti, 2014, s. 21 – 22.)

Monilukutaitoinen ihminen hallitsee monipuolisesti erilaisia taitoja ja kykyjä tiedonhankinnasta erilaisten mediatekstien tuottamiseen. Näitä kykyjä on eroteltu myös tieteenalasta ja näkökulmasta riippuen omiksi lukutaidon muodoikseen. Seuraavaksi esitellään tarkemmin niistä neljä.

2.3 Informaatiolukutaito

Informaatiolukutaito on kehittynyt informaatiotutkimuksen perinteestä ja siihen liittyy erityisesti tiedonhankintaan, käyttöön ja arviointiin liittyvät näkökulmat (Poikela & Sormunen, 2008, s. 11). Sen on sanottu olevan jopa tärkein lukutaidon muoto 2000-luvulla (Lloyd & Williamson, 2008, s. 3). Informaatiolukutaidon puolestapuhujat ovat kyenneet selvimmin asettamaan informaatiolukutaidon nimenomaan oppimaan oppimisen ja kriittisen luovan ajattelun edistäjäksi (Poikela & Sormunen, 2008, s. 11). Kasvatustieteiden ja lukemisen tutkimuksessa samaa ilmiötä on kutsuttu akateemiseksi tekstitaidoksi ja internetlukemiseksi. Myös monilukutaitoa on käytetty kasvatustieteen piirissä synonyymina informaatiolukutaidolle. (Sormunen & Heinström, 2015, s. 166–167.)

Sanoja informaatio, data, tieto ja tietämys käytetään arkikielessä sekaisin ja toistensa synonyymeina. Ne ovat kuitenkin eri asioita ja niiden välistä suhdetta voidaan kuvata tiedon arvoketjun avulla. Tämän jaottelun mukaan data on ensimmäinen olomuoto sille, mitä kut-

summe tiedoksi. Data tarkoittaa potentiaalista informaatiota. Käytännössä dataa on esimerkiksi tietokoneessa olevat merkkijonot, jotka muodostuvat ykkösistä ja nolista. Dataa voidaan dekodata, eli purkaa, edelleen informaatioksi. (Huotari, Hurme & Valkonen, 2005, s. 38.) Sanan informaatio etymologiaa voidaan eritellä ja rakentaa englanninkielisten termien *in* ja *form* kautta. Ensin on sana ”*in*”, joka tarkoittaa sisään, sisässä tai jossakin olemista ja sitten tulee sana ”*formation*”, joka tarkoittaa muodostumista tai perustamista. Kun nämä merkitykset yhdistetään, saadaan informaatio, joka on siis jotakin, joka on muodostumassa johonkin – on vasta muodostumisen prosessissa. (Poikela & Sormunen, 2008, s. 56.) Informaatiota on esimerkiksi kirjoitettu teksti, joka ei kuitenkaan ole tietoa sinänsä, vaan pelkkää informaatiota. Tiedoksi muuttuakseen se vaatii tulkitsijan – sen, että joku tulkitsee informaation sisältämät merkitykset. Informaation tulkinnan jälkeen tieto voi liittyä osaksi ihmisen omaa tietorakennetta ja tietämystä. (Huotari ym., s. 38.)

Elämme ajassa, jossa tarvitaan, ja tullaan jatkossa tarvitsemaan yhä enemmän, kykyä selvittää datan, informaation, tiedon ja kommunikaation täyteisessä tietoyhteiskunnassa. Tiedosta ja tietämyksestä on muodostunut yksi tärkeimmistä resursseista globaalissa taloudessa ja työelämässä. (Tornero & Varis, 2010, s. 31–33.)

Informaatiolukutaito on hyvin monitahoinen käsite, johon sisältyy useita eri osa-alueita. Monenlaisia määritelmiä informaatiolukutaitoon sisältyvistä valmiuksista on tehty ja niistä on tunnistettavissa viisi keskeistä osa-aluetta. Eero Sormunen ja Esa Poikela (2008, s. 20–21) viittaavat Susie Andrettan vuonna 2005 koostamaan jaotteluun. Hänen mukaansa informaatiolukutaitoisella henkilöllä on kyky:

1. tunnistaa, rajata ja ilmaista tiedontarpeensa
2. etsiä informaatiota tehokkaasti ja tuloksettaasti
3. arvioida kriittisesti informaatiota sekä vertailla informaation lähteitä ja kanavia
4. käyttää informaatiota tehokkaasti haluttuihin tarkoituksiin, uuden tiedon rakentamiseen
5. ymmärtää informaation käyttöön liittyvät taloudelliset, juridiset ja eettiset näkökulmat ja toimia niiden mukaan

Tämän kaltainen jaottelu on saanut osakseen kritiikkiä siitä, että se olisi liian jäykkä ja teknisiin taitoihin keskittyvä. On sanottu, että informaatiolukutaito voidaan omaksua tehok-

kaasti käyttöön vain alakohtaiseen käytäntöön nivellettynä. Tästä johtuen on käyty keskustelua siitä, kannattaisiko informaatiolukutaidon opetus yhdistää osaksi alakohtaisia opetussuunnitelmia. (Poikela & Sormunen, 2008, s. 20–21.)

On tutkittu, että ihminen toimii tietotekniikkaa käyttäessään aina vähimmän vaivan periaatteella, joten ei ole ihme että tänä päivänä tiedontarvitsija lähtee hakemaan tietoa ensimmäisenä Googlen tai Wikipedian kautta (Parkkinen, 2002, s. 28–29). Kyseisistä lähteistä tietoa löytyy nopeasti ja helposti. Näin löytyvän tiedon luotettavuudesta voidaan kuitenkin olla montaa mieltä. Mikään taho ei varmista onko Googlen tarjoama lähde luotettava eikä Wikipedian artikkeleita ehditä tarkastamaan niin, että kaikki virheet saataisiin poistettua. Sosiaalisessa mediassa leviää jatkuvasti väärää tietoa, eikä tiedon luotettavuutta jäädä aina arvioimaan.

Informaatiolukutaidon opetusta ja tiedonhakutaitoja voidaan kehittää kouluissa erilaisten oppimistehtävien puitteissa. Ensin on opittava perus hakutekniikat, jonka jälkeen tiedonhakutaidot kehittyvät kokemusta kartuttamalla. Oleellista tiedonhakuprosessissa on epävarmuuden sietäminen, johon liittyy aiheen hahmottamisen ongelma ja epävarmuus siitä millaista tietoa on saatavilla. Myös tiedonhankintakanavien paljous ja hakulausekkeiden muotoilu voi olla ongelmallista. Lopulta kun tietoa on löydetty, sitä pitäisi osata arvioida kriittisesti. Oleellista on myös oppia käyttämään löydettyä tietolähdettä haluttuun tarkoitukseen. (Sormunen & Heinström, 2015, s. 167.)

Peruskoulunsa päättävillä nuorilla on takanaan pitkä perinne oppikirjojen käytöstä. Kirjoissa relevantti tieto on valmiiksi suodatettua, eikä sisältöjen luotettavuutta yleensä kyseenalais-teta. Oppikirjojen varassa opiskelu ei kehitä tiedonhaun taitoja ja usein oppikirjojen käytön logiikka siirtyy lähes sellaisenaan nettiympäristöön. Tämä ilmiö on havaittu lukioikäisten tutkielmatehtäviin liittyvässä tiedonhaussa, jossa tietoa keräillään kriittikittömästi ja vähim-män vaivan periaatteella. Siirtyminen oppikirjoista itsenäisen tiedonhaun ohjaamiseen voi olla opettajallekin iso haaste. Tiedollinen auktoriteetti voi näissä tilanteissa jäädä puuttu-maan opettajalta ja siirtyä oppilaalle. (Sormunen & Heinström, 2015, s. 168.)

Opettajan rooli voi siis muuttua radikaalisti kun lähdetään kehittämään informaatiolukutai-toa. Opettajan on helppo keskittyä vain teknisen suorituksen tukemiseen ja lopullisen työn arvioimiseen, vaikka voisi olla aiheellista, että arviointi kohdistuisi koko prosessiin. On ha-vaittu, että opettajan ”työkalupakista” puuttuu informaatiolukutaidon kehittämisen keinot,

eli aiheen rajaamisessa tukeminen, tutkimuskysymyksen muotoilu ja löydetyn tiedon kriittiseen arviointiin ohjaaminen. Opettajan puutteellinen osaaminen tällä alueella voi vahvistaa oppilaiden huonoja toimintamalleja. Myös opettajien asenteissa informaatiolukutaidon kehittämistä kohtaan voi olla toivomisen varaa. Lindberg ym. (2008) ovat tutkimuksessaan havainneet, että moni opettaja ajattelee informaatiolukutaitoisuuden olevan oppilaan ominaisuus, johon opetuksella ei voida vaikuttaa. (Sormunen & Heinström, 2015, s. 169.)

Tiedonhaun prosessin lisäksi informaatiolukutaitoon voidaan katsoa sisältyvän myös tekstin tuottamisen taito. Yksi keino harjoitella hyvän ja luotettavan tekstin kirjoittamista on tuottaa sisältöä esimerkiksi avoimeen tietosanakirjaan Wikipediaan. Kyseessä on avoin sivusto, jota jokaisen ihmisen on mahdollista täydentää ja muokata. Avointa tietosanakirjaa hyödyntämällä voidaan oppia tiedonhakua, arviointia, kriittisyyttä ja median tuottamisen käytäntöjä. Tämän kaltainen harjoitus median tuottajaksi ryhtymisestä voi lisätä informaatio- ja media-lukutaitoisuutta sekä ymmärrystä siitä, että Internetissä ammattimaiseen tuotantoprosessiin liittyvä laaduntarkkailu ja toimituksellinen vastuu jäävät osittain puuttumaan. Lapset ja nuoret omaksuisivat samalla käytännön tasolla olevan mahdollisuuden ryhtyä passiivisesta median kuluttajasta aktiiviseksi viestijäksi ja median sisällöntuottajaksi. (Turpeinen, 2006, s. 46.)

Vuoden 2009 PISA-tutkimuksessa painopiste oli lukutaidossa. Tutkimuksessa selvisi, että Suomessa luku- ja kirjoitustaidon haasteet liittyivät tiedonhakuun ja etenkin tietolähteiden arviointi tuotti oppilaille vaikeuksia. 12 % vastanneista jäi tiedonhaun osalta heikolle tasolle. Tämäkin tulos osoittaa, että tiedonhakua ja luotettavuuden arviointia on tärkeää kehittää jo peruskoulusta asti. (Hytönen, Jokinen, Pitkänen & Korkeamäki, 2011, s. 59.) Informaatiolukutaitoa opetetaan Suomessa toistaiseksi lähinnä korkeakouluopintojen yhteydessä, peruskoulun ja lukion jäädessä vähemmälle huomiolle (Ojaranta, 2011, s. 60). Eero Sormunen ja Esa Poikela (2008, s. 23) huomauttavat, että mikäli itsenäisen tiedonhankinnan ja oppimisen valmiudet eivät kehity tarpeeksi jo lukiossa, tästä voi seurata vaikeuksia siinä vaiheessa kun oppilaat siirtyvät ylemmille koulutusasteille.

Yliopistokirjastot käynnistivät valtakunnallisen hankkeen koskien informaatiolukutaidon opintosuunnitelman tuottamista vuosina 2004–2006. Hanke oli Opetusministeriön rahoittama ja sitä koordinoi Helsingin yliopisto. Keskeisenä tavoitteena oli ”integroida informaatiolukutaidon opetus tiiviimmin yliopisto-opintoihin ja nivoa se osaksi kursseja ja opintoko-

konaisuuksia. Lisäksi tavoitteina olivat informaatiolukutaidon keskeisten elementtien kar-toittaminen, informaatiolukutaidon opintosuunnitelman laatiminen, verkko-opetuksen kehit-täminen sekä yliopistojen välisen verkoston luominen.” Opetussuunnitelmasuosituksessa määriteltiin, kuinka informaatiolukutaidon opetus tulisi huomioida kaksiporaisessa tutkin-tojärjestelmässä. (Informaatiolukutaidon opintosuunnitelma -hankkeen ohjausryhmä, 2004.)

Peruskoulun ja lukion osalta informaatiolukutaidon opetusta ja sen määrää säätelee valta-kunnallinen ja siitä sovellettu paikallinen opetussuunnitelma sekä koulun oma toimintakulttuuri ja normit. Toimintakulttuuriin ja käytänteisiin vaikuttaa puolestaan hyvin paljon asen-teet lukutaitojen opetusta kohtaan. (Ojaranta, 2011, s. 60.)

2.4 Medialukutaito

Medialukutaidolla on muista uuslukutaidoista erillinen synty- ja kehitystausta. Se on media-kasvatuksen kiinnostuksen kohde ja sen taustalta löytyy muun muassa audiovisuaalista- ja viestintäkasvatusta. (Poikela & Sormunen, 2008, s. 11.) Medialukutaito ei tarkoita pelkäs-tään taitoa käyttää mediaa teknisessä mielessä, vaan se on ymmärrettävä laajemmin kriitti-syyteen, sosiaaliseen osallistumiseen, ihmisten välisiin suhteisiin ja kulttuuristen symbolien käyttämiseen liittyväksi kokonaisuudeksi (Varis, 2009, 43). Mediakasvatuksen yhteydessä medialukutaito koetaan kyvyksi, jonka kehittäminen vaatii opettelua ja jota voidaan edistää mediakasvatuksen avulla (Suoninen, 2004, s. 25).

Sana media on latinaa ja on itse asiassa monikkomuoto sanasta medium. Juha Herkman (2001, s. 13) viittaa kirjassaan Audiovisuaalinen mediakulttuuri Raymond Williamsin (1981) määritelmään, jonka mukaan englannin kielestä media-sanalle löytyy kolme eri mer-kitysaluetta. Yksi merkitys on joku, joka sijoittuu väliin, toimii välittäjänä. Tästä merkitys-tasosta johtuu sanan vakiintunut merkitys viestintä- ja tiedotusvälineiden kuvaamisessa. Toi-nen merkitystaso on se, että sanan avulla erotetaan eri viestinnän tapoja ja viestintävälineitä toisistaan. Viestintävälineitä on luokiteltu muun muassa printtamediaksi, äänimediaksi, ku-vamediaksi ja näiden yhdistelmiksi. Kolmas medium -sanana merkitys liittyy viestintäväli-neiden taloudelliseen merkitykseen ja vaikuttavuuteen. Televisio, lehdistö ja radio ovat jo-kainen voittoa tavoittelevia tuotantovälineitä, jotka yrittävät tehdä voittoa etenkin mainonnan avulla. Tämä merkitys nostaa esille vielä yhden mahdollisen merkitystason mainonnan välineenä, eli media toimii välittäjänä kuluttajan ja mainostettavan tuotteen välissä. (Herk-man, 2001, s. 13.)

Medium -sanaa käytettiin etenkin 1900-luvun alkupuolella kuvaamaan sanomalehdistön asemaa mainostuksen välineenä. Sana media vakiintui käyttöön vasta vuosisadan puolenvälin jälkeen ja tällöin sen merkitys kohdistui lehdistöön. Uusien mediamuotojen, kuten radion, elokuvan, television ja Internetin, yleistyttyä media -sanan käyttö laajeni koskemaan kaikkia joukkoviestinnän välineitä kuten myös koko viestintäteollisuutta osana kulttuuriamme. (Herkman, 2001, s. 14.)

Media käsitteenä sisältää siis hyvin paljon muutakin merkitystä kuin pelkästään tiedon välittämisen. Sanalla voidaan viitata niin informaatio- ja kommunikaatioteknologioihin ja tietokonepeleihin kuin esimerkiksi kirjoihin ja multimediaan, joiden keskeinen merkitys ja sisältö ovat viihteellistä. (Suoranta, 2003, s. 11.)

Tutkielmassani käytän media -sanaa yksikössä ja monikossa, kuten tätä suomenkielistä uudissanaa puhekielessäkin käytetään. Medium -sanan sijasta kirjoitan siis mediasta ja medioista tarkoittaen koko laajaa mediakenttää, joka sisältää niin ”virallista” autoritaarista journalismia kuin vaikkapa viihdettä, pelejä ja musiikkia.

Medialukutaidon opetusta suunniteltaessa on otettava huomioon se, miten medialukutaidon käsite pitää sisällään monia erilaisia taitoja. Yleisesti termiä on luonnehdittu kyvyksi saavuttaa, analysoida, arvioida, käsitellä ja kommunikoida mediakulttuurissa kohtaamia viestejä monenlaisissa muodoissa ja kykyä käsitellä median välittämää informaatiota kriittisesti. (Tornero & Varis, 2010, s. 96–98.) Edellä mainitut kyvyt ovat hyvin saman tyyppisiä informaatiolukutaitoon liitettyjen kykyjen kanssa. Molemmat lukutaidon muodot sisältävät jollakin tavalla tiedon tai viestien saavuttamista, arviointia, tehokasta käsittelyä ja eteenpäin välittämistä. Medialukutaitoa tarkasteltaessa on selvää, että kyseessä ei ole täysin ongelmaton termi. Medialukutaito on konsepti, jota on määritelty paljon erilaisten käsitteiden avulla ja erilaisista lähtökohdista. Eri määritelmien ja näkemysten kirjo on johtanut konflikteihin ja aiheuttanut jännitteitä muun muassa tutkijoiden ja kasvattajien keskuudessa. (Varis, 2008, s. 58.)

Annika Suoninen kritisoi kirjassaan Mediakielitaidon jäljillä medialukutaidon käsitettä. Hänen mukaansa käyttämällä termiä medialukutaito halutaan korostaa henkilön kykyä tulkita ja ymmärtää mediasisältöjä ja niiden merkityksiä ”oikein”. Lukutaidosta puhuttaessa mieleen tulee usein nimenomaan tekstin lukutaito ja se nähdään jonkinlaisena lukutaidon ideaalityyppinä, jota voidaan suorittaa joko oikein tai väärin. Suonisen mukaan medioita on kui-

tenkin erilaisia ja siksi on tärkeää huomata, että jokaisella medialla on oma kielensä ja jokaisen median käyttö vaatii omanlaistaan median kielen hallintaa. Tästä syystä olisi järkevämpää käyttää termiä mediakielitaito, sillä se kuvaisi Suonisen mukaan paremmin medioiden moninaista luonnetta – kielitaitoja kun voi olla monenlaisia eikä yhtä ainoaa oikeaa ole osoitettavissa. (Suoninen, 2004, s. 26.) Käytän tässä tutkimuksessa termiä medialukutaito, koska se on kirjallisuudessa vakiintunut termi ja sen käyttö on perusteltua, sillä se kuvaa ilmiötä ja termin merkityksen sisältöä hyvin. Sana lukutaito liittyy sen osaksi uuslukutaitojen kenttää ja rakentaa yhteistä merkitysmaailmaa näiden termien välille.

Medialukutaidosta puhuttaessa päädytään usein puhumaan nimenomaan lapsista ja nuorista. Tosiasiassa medialukutaito, samoin kuin muutkin lukutaidot, koskettavat koko väestöä. Marja Heinosen (2006, s. 18) mukaan medialukutaito nähdään työkaluna ja selviytymiskeinona tietoyhteiskunnan pyörteissä. Kun puhutaan lapsista ja mediasta, keskustelua alkaa sävyttää pelotteleva ja uhkaava sävy. Lapsia ja nuoria on suojeltava pahassa mediakulttuurissa. Asiaa ei kuitenkaan tarvitsisi välttämättä nähdä näin mustavalkoisesti. On toki perusteltua ja totta, että lasta pitää suojella, ohjata ja kasvattaa mediakulttuurissa toimimiseen.

Lasten ei uskota pystyvän erottamaan television ja tietokoneen välittämästä todellisuudesta mikä on totta ja mikä puolestaan fiktiota. Ajatellaan, että lapsi ottaa kaiken näkemänsä totena ja että mediat vaikuttavat haitallisesti lapsen ajatteluun, tunteisiin ja kehitykseen. Nämä näkemykset on kumottu useissa tutkimuksissa liian yksinkertaistavina, mutta tällainen ajattelumalli elää edelleen tiukassa kasvattajien mielissä. Toki huoli on osittain myös aiheellinen, mutta on ymmärrettävä, että lapsen ja median suhde on hyvin monisyinen. Avainasemassa medialukutaidon kehityksessä on avoin vuorovaikutus lasten ja vanhempien välillä. Vanhempien ja muiden aikuisten on rohkeasti tutustuttava lapsen mediaympäristöön ja ohjattava siinä toimimiseen myönteisellä tavalla. (Heinonen, 2006, s. 18–20.)

Lapset ja nuoret arvioivat median tarjontaa silmillään, sormillaan ja jaloillaan äänestäen. Yleistä on nopea kanavan tai sivun kääntö ja surffailu seuraavalle mielenkiintoisemmalle sivulle – tässä näkyy uuslukutaidolle ominainen epälineaarisuus. Nuori osaa siis arvioida media-aineistoja omalla tavallaan luonnostaan, mutta medialukutaidon kehittyessä arviointi ja päätösten teko alkaa tapahtua tietoisemmin ja tarvittaessa nuori osaa myös perustella ratkaisujaan ja mediavalintojaan. (Suoninen, 2004, s. 216.)

Mediakasvatuksen, medialukutaidon ja monilukutaidon opetuksen tavoitteiden voidaan nähdä olevan lähellä toisiaan. Perinteisesti mediakasvatus on korostanut mediaesitysten analysointia ja medialukutaidon opetuksessa on keskitytty erilaisten mediakielen ymmärtämiseen ja medioiden kriittiseen tulkintaan. (Pienimäki, 2013, s. 96) Mervi Hietanen on todennut monilukutaitoa käsittelevässä raportissaan, että näiden termien käyttöön liittyy näkökulmaero. Mediakasvattajat puhuvat ennen kaikkea kasvattajan näkökulmasta käsin kun taas media- ja monilukutaidosta puhuttaessa keskitytään usein oppijan tavoitteisiin ja hänen näkökulmaansa. Voidaan siis sanoa, että mediakasvatuksella ja medialukutaidolla tavoitellaan sitä, mitä monilukutaito edustaa. (Hietanen, 2014, s. 7.)

2.5 Visuaalinen lukutaito

Visuaalisen lukutaidon käsite syntyi 1960-luvulla Yhdysvalloissa, jolloin perustettiin International Visual Literacy Association (IVLA). Yhdistyksessä toimi eri alojen ammattilaisia opettajista valokuvaajiin ja psykologeihin, jotka pohtivat visuaalisuutta ja sen vaikutuksia yhteiskunnassa. Television läpimurto uutena mediana vaikutti tuohon aikaan visuaalisen lukutaidon merkityksen korostumiseen. Aikakauden yhtenä huolena oli, että lasten perinteinen tekstin lukutaito heikentyy television katselun myötä. Suomessa visuaalinen lukutaito nousi keskusteluun 1980-luvulla, mutta sen tutkiminen on jäänyt melko vähäiseksi. Tähän syynä voi olla se, että visuaalinen lukutaito on sisällytetty täällä laajempaan termiin, medialukutaitoon. Visuaalinen lukutaito liittyy vahvasti medialukutaitoon, mutta on muistettava, että media on vain yksi osa-alue koko visuaalisen kulttuurin kentällä. Visuaalisen lukutaidon piiriin kuuluu myös muun muassa ihmisten välinen kanssakäyminen sekä nonverbaali viestintä. (Seppänen, 2008, s. 19.)

Susan Shifrin määrittelee visuaalisen lukutaidon tarkoittavan kykyä saavuttaa, analysoida, arvioida ja kommunikoida monenlaisia viestejä eri konteksteissa. Visuaalinen lukutaito myös tukee ja helpottaa muiden lukutaidon muotojen kehittymistä. (Shifrin, 2008, s. 106.) Janne Seppänen puolestaan korostaa visuaalisessa lukutaidossa kykyä ymmärtää kuvallisten esitysten kulttuurisia merkityksiä (Seppänen, 2008, s. 148).

Elämäämme aikakautta on kuvailtu hyvin visuaaliseksi. Tätä voidaan perustella sillä tosiasialla, että viimeisen vuosisadan aikana erilaiset näköhavaintoon perustuvat viestintä- ja mediateknologiat ovat levinneet tehokkaasti kaiken inhimillisen toiminnan piiriin – monenlaiset kuvat alkoivat täyttää koteja, työpaikkoja ja kaupunkikuvaa. Kuvakulttuurin merkitys on

noussut erittäin vaikutusvaltaiseksi ja näkyväksi ihmisen arkipäivässä. Visuaalisuudella ei tarkoiteta pelkästään kuvia, sillä ne ovat vain yksi osa näköaistilla havaittavaa kulttuuria. Herkman viittaa visuaalisen kulttuurin tutkijan Janne Seppäsen sanoihin: ”Kaikki kuvallisuus on visuaalista, mutta kaikki visuaalisuus ei ole kuvallista.” Näin ajateltuna myös painettu teksti on osa visuaalista kulttuuria. (Herkman, 2007, s. 62–64.)

Kun puhutaan visuaalisuudesta, kuvista ja erilaisista teksteistä jotka sulautuvat toisiinsa, on ymmärrettävä, että ne sisältävät paljon kulttuuriin liittyviä piilomerkityksiä. Nämä piilevät ulottuvuudet ja merkitykset eivät aukene ilman olemassa olevaa esiymmärrystä tai opittua tietoa. Tätä kautta tarkasteltuna visuaalisen lukutaidon käsite johtaa semiotiikan alueen problematiikkaan. Visuaaliseen lukutaitoon liittyy siis monia ulottuvuuksia mediakulttuurista semiotiikkaan. (Tietoyhteiskunnan lukutaidot – työryhmä, 2000, s. 21.)

Janne Seppänen viittaa kirjassaan *Katseen voima* Richard Sinatraan (1986), joka on todennut, että ”kielestä kasvaa symbolisen ajattelun luonnollinen jatke”. Sinatra kutsuu visuaalista lukutaitoa kommunikaatioksi representaatioiden avulla. Hän jakaa visuaalisen lukutaidon kahteen osaan. Ensimmäistä osaa hän kutsuu primaariksi tasoksi, joka alkaa kehittyä jo pienellä lapsella, joka näkee ympärillään erilaisia muotoja ja asioita ja joita hän alkaa tulkita osaksi ympäröivää maailmaa. Visuaalisen lukutaidon kanssa rinnakkain kehittyy kielen hallinta, jonka avulla ihminen alkaa kommunikoida näkemiänsä asioita. Myöhemmin primaarista tasosta kehittyy toinen taso, visuaalinen lukutaito, joka perustuu kommunikaatioon representaatioiden avulla. Tähän liittyy ihmisten taipumus esittää asioita nonverbaalisti ja symbolisesti. Visuaalinen lukutaito pitää sisällään kyvyn tulkita ja tuottaa kuvallisia esityksiä ja kommunikoida niiden avulla. Visuaalinen lukutaito voidaan siis nähdä merkityksiä tuottavana aktiivisena toimintana, joka kytkeytyy myös kielellisten merkitysten muotoutumiseen. (Seppänen, 2008, s. 142 – 145.)

Konkreettisemmän jaon visuaalisen lukutaidon osa-alueista on tehnyt Juha Herkman, joka jakaa visuaalisen lukutaidon neljään eri osa-alueeseen seuraavalla tavalla:

1. Tekninen lukutaito: pitää sisällään tietoisuuden visuaalisen kulttuurin historiasta ja tekniikoista. Kuvaviestintäteknologian käyttötaito.
2. Kulttuurinen lukutaito: herkkyys ymmärtää kulttuurisesti koodattuja viestejä myös kuvista.
3. Kriittinen lukutaito: kyky jäsentää visuaalista kulttuuria kriittisesti ja tunnistaa yhteiskunnallisia, taloudellisia ym. intressejä myös kuvista.

4. Toiminnallinen lukutaito: taito käyttää visuaalisen kulttuurin tekniikoita ja tuotteita oman elämän parhaaksi, yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja solidaarisuuden edistämiseen. (Herkman, 2007, s. 74.)

Visuaalisen lukutaidon opetusta suunniteltaessa on otettava huomioon, että visuaalinen lukutaito sisältää alueita, jotka kehittyvät luonnostaan ja toisia, joita voidaan kehittää. Lukutaidon kehittyessä voidaan oppia ymmärtämään myös luonnostaan kehittyneitä visuaalisen lukutaidon alueita ja niiden merkityksiä. Kulttuuristen symboleiden lukemista voi opetella monin tavoin ja samalla voidaan oppia kommunikoidaan näiden symbolien avulla. Visuaalisen maailman ja kulttuurin merkitysten pohtiminen ja kriittinen arviointi on oleellinen osa visuaalisen lukutaidon opetusta. (Seppänen, 2008, s. 141–142.)

Visuaalisuus hallitsee nuorten maailmaa ja siksi visuaalisen lukutaidon opetus olisi tärkeää liittää vahvemmin osaksi koulujen opetussuunnitelmia (Tietoyhteiskunnan lukutaidot – työryhmä, 2000, s. 21). Visuaalisen lukutaidon opetusta ei ole tiettävästi missään järjestetty omana kokonaisuutenaan samalla tavalla kuin kirjallisen lukutaidon opetusta. Syynä voi olla edellä mainittu käsitteen sisällyttäminen medialukutaidon kehittämiseen tai yleinen epämääräisyys käsitteen tiimoilta. Opettajat voisivat tarvita konkreettisempia näkökulmia visuaalisen lukutaidon opetukseen. Konkretian puute ja epämääräisyys voi puolestaan johtua siitä, että itse visuaalisuus sijoittuu eri tieteenalojen risteykseen. Tavallaan visuaalinen lukutaito kuuluu jokaiseen oppiaineeseen ja samalla ei erityisesti mihinkään. Kuvaamataito on oppiaineena ilmiselvästi visuaalisuutta korostava aine, mutta myös esimerkiksi uskontotunneilla käsitelty kirkkotaide, psykologian tunneilla pohdittava binokulaarisen havainnon syntyminen tai äidinkielen tunnilla kirjoitetut kuvallisten esitysten analyysit ovat myös visuaaliseen lukutaitoon nivoutuvia aiheita. (Seppänen, 2008, s. 147.)

Yhteiskuntaopin tunnilla voidaan keskittyä visuaalisen kulttuurin yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin ulottuvuuksiin, joiden tiedostamista muun muassa kriittinen kasvatus korostaa. Tämän lähestymistavan kautta katsottuna visuaalinen kulttuuri nähdään markkinoituneen mediakulttuurin osana, joka omalta osaltaan vaikuttaa valtasuhteiden määrittelyyn yhteiskunnassa. (Herkman, 2007, s. 74.) Median välittämiä kuvia tarkasteltaessa on siis muistettava, että pelkkä kuvan katsominen ja analysointi eivät riitä, vaan on tarkasteltava kuvia osana mediaesitystä ja nähtävä taustalla vaikuttavat median kuvanluonti- ja välitysprosessit (Shifrin, 2007, s. 108).

Billie Eilam on todennut, että visuaalisen lukutaidon liittäminen osaksi opettajankoulutusta olisi tärkeää, koska sitä kautta opettajien oma visuaalinen lukutaito kehittyy ja samalla he kehittyvät opettajina, jotka näkevät asioiden visuaaliseen esittämiseen liittyviä pedagogisia etuja ja riskejä. Näitä ulottuvuuksia ymmärtämällä on helpompaa luoda strategioita visuaalisen lukutaidon kehittämiseksi eri oppiaineissa. (Eilam, 2012, s. xiii.)

Visuaalisen lukutaidon opetuksen tavoitteena on tuottaa ymmärrys siitä, että kun ihminen kohtaa visuaalisen representaation, hän usein vain näkee sen ilman pysähtymistä syvempään analysointiin kohteen luonteesta, siihen liittyvistä viittauksista, valmistajansa tarkoituksesta, mahdollisista piilomerkityksistä tai kuvan välittämän viestin vaikuttavuudesta. Visuaalisen lukutaidon hallitseva ihminen osaa käsitellä näkemäänsä kahdella tasolla. Ensimmäisellä tasolla visuaalista representaatiota kuvaillaan tarkastelemalla ja artikuloimalla kuvan rakenteellisia elementtejä. Tämän jälkeen toisella tasolla tulkitaan koettuja asioita ja tehdään johtopäätöksiä kuvan sisältämistä syvällisemmistä merkityksistä. Visuaalinen lukutaito pitää sisällään sekä yksion omat käsitykset visuaalisesta representaatiosta että ymmärryksen siitä, mitkä kuvaan liittyvät ulottuvuudet ovat kulttuurisesti universaaleja. (Eilam, 2012, s. 5–6.)

2.6 Digitaalinen lukutaito

Elämme digitaalisen kulttuurin aikaa, jossa digitaalinen media ja erilaiset digitaaliset laitteet ovat merkittävä osa jokapäiväistä elämää (Sintonen, 2012, s. 10). Digitaalinen lukutaito koostuu monien tekijöiden ja ominaisuuksien yhteisvaikutuksesta ja siihen kuuluu kriittinen ajattelu, tiedonhankintataidot, luovuus sekä ymmärrys turvallisesta internetin käytöstä. Sosiaalisen median näkökulmien liittäminen digitaalisen lukutaidon kehittämiseen voi edistää verkostoitumisen taitoja ja kykyä liittyä ja osallistua erilaisten yhteisöjen toimintaan. (Sintonen, 2012, s. 70.)

Vaikka nuoret kasvavat digitalisoituneeseen kulttuuriin, digitaalista lukutaitoa ei voida pitää itsestäänselvytenä ja synnynnäisenä taitona. Hietanen (2014) viittaa Esa Väliiverosen Mediayhteiskunta –blogiin, jossa todetaan, että nuorten mediataidot vaihtelevat paljon riippuen yhteiskunnallisesta taustasta, koulutuksesta ja kaveripiiristä. On tutkittu, että uusimpien laitteiden ja medioiden käyttö riippuu varhaislapsuudessa vanhemmista, ja myöhemmissä kasvun vaiheissa kaveripiiristä. On kuitenkin muistettava, että kaikilla nuorilla ei ole käytössään

uusimpia välineitä ja sovelluksia. Lähtökohdistaan huolimatta lasten ja nuorten on omaksuttava digitaalista- ja medialukutaitoa, jotta he pärjäävät tulevaisuuden työelämässä, jossa vaaditaan teknistä osaamista ja sosiaalisen median hyödyntämistä. (Hietanen, 2014, s. 8.)

Internetin ja teknologian kyllästävä kulttuuriin syntyneistä ja kasvaneista käytetään termiä diginatiivi. Käsitteen käyttö on siinä mielessä perusteltua, että kaikki ihmiset omaksuvat kasvuympäristöstään ajankohtaisia ilmiöitä ja asioita. Vaikka nykynuoria ympäröivä maailma on digitaalinen, ei digitaalisten lukutaitojen kehittyminen ole itsestään selvää. Jo pelkästään teknologian hintataso vaikuttaa siihen, mitä välineitä opitaan käyttämään ja myös mielenkiinnon kohteet vaihtelevat yksilöllisesti. On vältettävä sokeaa uskoa teknologiaan ja diginatiivien pärjäämiseen uusien medioiden kanssa. Diginatiivien sisäsyntyisiin digitaalisiin taitoihin luottaminen on verrattavissa uimataidottoman heittämiseen laiturilta. Teknologia-aidot voivat vaihdella oppilaiden välillä paljonkin, ja siksi digitaalista lukutaitoa on tärkeää opettaa kouluissa. (Hietanen, 2014, s. 8 – 9.) Tutkimuksissa on huomattu, että diginatiivit voidaan tunnistaa tiedonhankinnan vaikeuksista. Esimerkiksi erilaisten internetin hakukoneiden käyttö on tuttua ja koetaan helpoksi, mutta hakukoneiden toimintaperiaatteet ovat vieraita. (Leiding & Pietilä, 2016, s. 121)

Digitaalinen lukutaito ei liity vain informaation vastaanottamiseen tai tietokoneen käyttämiseen. Sirkku Kotilaisen (2006, s. 11) sanoin ”digitaalisessa kulttuurissa yksilöiden tulisi omata rohkeutta varsinkin tietoverkoissa ilmaisuun ja osallistumiseen, tiedonhankinnan taitoja sekä kykyä arvioida tutkivalla otteella omaa mediaympäristöään.” Toisin sanoen aktiiviseen osallistumiseen kasvaminen passiivisen käyttämisen sijaan on olennaista digitaalisen lukutaidon kehittämisessä.

Tämän päivän medialukutaito kohdentuu usein juuri digitaaliseen lukutaitoon, joten digitaalisen median lukutaidosta voidaan käyttää lyhennettyä muotoa digitaalinen lukutaito, jota puolestaan voidaan pitää täydentävänä terminä mediakasvatukselle tai synonyymina medialukutaidolle. Monissa yhteyksissä digitaalinen- ja medialukutaito kuitenkin pidetään toisistaan erillisinä lukutaidon muotoina. (Kotilainen, 2006, s. 11.)

Yhteistä näille käsitteille on se, että sekä digitaalinen lukutaito, että medialukutaito tähtäävät kriittisyyden kehittämiseen ja aktiiviseen osallistumiseen mediassa. Digitaalisen lukutaidon on ajateltu auttavan ihmisiä tulkitsemaan informaatiota ja arvioimaan informaation lähteitä perustellusti sekä toimimaan median sisällöntuottajina. Digitaalinen lukutaito auttaa siis kehittämään ihmisen kriittisyyttä ja luovuutta. Kyseessä ei siis ole vain taito, joka muodostuu

pelkästään teknisestä osaamisesta. Se on monitahoinen eri ominaisuuksien kokonaisuus johon kuuluu yksilön inhimilliset ominaisuudet yhdistettynä älylliseen ja käytännölliseen osaamiseen. Digitaalinen lukutaito ei siis tarkoita vain taitoa käyttää tietokonetta ja muita teknologisia välineitä. Teknologian käyttö edellyttää monenlaista tietämystä ja osaamista – se asettaa ihmisen uuteen kontekstiin, jossa vaaditaan henkistä, älyllistä, syvällistä ja vaativaa muutosta. Digitaalinen lukutaito on kokonaisuudessaan monimutkainen prosessi joka koostuu aivan uudeltaisesta osaamisesta. (Varis, 2006, s. 4–5.)

Digitaalisen lukutaidon opetuksen avainalueiksi voidaan määritellä neljä kokonaisuutta:

1. Itse tekeminen ja tuotannon prosesseihin ja taustoihin tutustuminen
2. Digitaalisen median ilmaisun ja kerronnan keinoihin syventymien
3. Tutkivan otteen luominen käyttäjän mediaympäristöön
4. Tutustuminen osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin digitaalisessa mediassa (Kotilainen, 2006, s. 12.)

Digitaaliseen lukutaitoon sisältyy myös kysymykset lähteen alkuperästä ja omistusoikeuksista. Vahva digitaalinen lukutaito sisältää sen, että ymmärtää sekä teknologisen että sosiaalisen kontekstin digitaalisessa mediassa. Digitaalista lukutaitoa voi hyödyntää esimerkiksi tiedontuottamisessa Internetiin. (Vaden, 2006, 54; Varis, 2008, s. 53–60.)

Sosiaalinen media mahdollistaa erilaisten tietolähteiden moninaisuuden, eikä kaikki tieto kulje virallisten julkaisijoiden ja tuotantojen kautta. Tämän kaltainen tieto on taloudellisesti riippumatonta, mutta toisaalta riippumattomuus ei takaa luotettavuutta. Vapaa julkaiseminen tuo uudeltaisia ulottuvuuksia tiedon julkaisemiseen ja sen hyödyntämiseen. (Suoranta & Vaden, 2010, s. 33)

Digitaalisen lukutaidon opetuksessa on otettava huomioon jatkuva digitaalisen teknologian kehittyminen, joka on tuonut mukanaan mahdollisuuden osallisuuden kulttuurin muodostumiseen. Osallisuus ilmenee etenkin internetissä uusien kulttuuristen ilmiöiden levittämisenä ja rakentamisena sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti. Yhteisöt voivat muodostua monenikäisistä ihmisistä joka puolelta maailmaa. Tekijät saattavat jäädä mediaesityksen kuluttajalle tuntemattomiksi, mikä tuo osallisuuteen valtaa ja vapautta, mutta myös vastuuta. Nuorten pitäisi kasvaa tietoisiksi näistä digitaalisen kulttuurin eri ulottuvuuksista, jotta he pystyvät toimimaan aktiivisesti ja turvallisesti digitaalisessa ympäristössään. Digitaalisen lukutaidon opetuksella edistetään vastuullista osallisuutta. (Sintonen, 2012, s. 11.)

Lapsille ja nuorille erilaiset laitteet ja pelit ovat luonnollinen osa jokapäiväistä elämää ja usein vuorovaikutus kavereiden kanssa sekä harrastukset linkittyvät arjessa erilaisiin teknologioihin (Hietanen, 2014, s. 10). On siis lapsen arjen kannalta luontevaa, että samat digitaaliset välineet ovat mukana koulussa oppimisessa.

Teknologian käyttö ja digitaalisen lukutaidon kehittyminen helpottavat eri oppiaineiden integrointia. On ennustettu, että tulevaisuuden kouluissa oppiainerajat tulevat ylittymään ja katoamaan entisestään. Tulevaisuuden koulussa tullaan tarvitsemaan entistä enemmän yhteistyötaitoja, kun oppilaat työskentelevät erilaisissa ja vaihtuvissa ryhmissä oppituntien aikana. (Hytönen ym., 2011, s. 57.) Tulevaisuuden oppijalta edellytetään digitaalista lukutaitoa ja myös digitaalista kirjoitustaitoa. Vuorovaikutus taidot, luovuus ja ongelmanratkaisutaidot ovat ryhmätyöskentelyn lisäksi tulevaisuuden työelämässä tarvittavia taitoja. (Palmgren-Neuvonen, Mikkola & Kumpulainen, 2011, s. 75.)

Suomessa on jo totuttu kokeilemaan uusia teknologioita kouluympäristössä ja kokeiluissa on havaittu, että teknologioiden käyttäminen etenkin ryhmätöissä innostaa lasta kokeilemaan ja jakamaan oivalluksia ryhmän jäsenten kesken. Toisten ryhmäläisten kuuntelu ja yhteisten päätösten tekeminen kehittää lasten tiimityötaitoja. Tulevaisuudessa myös oppimisympäristö tulee laajenemaan ja monipuolistumaan entisestään. Teknologian hyödyntäminen ei tarkoita sisälle tietokoneen ääreen jäämistä, vaan uusien teknologisten laitteiden kanssa voidaan lähteä vaikkapa ulos luontoon. (Hytönen ym., 2011, s. 58.)

Digitaalisen lukutaidon lisääntyessä on nähty pedagoginen siirtymä osallistumisesta osallisuuteen. Ennen kouluissa oli tärkeää oppia tietämään ja taitamaan. Asioita toistettiin ja kerättiin ja oppilaiden rooli oli toimia passiivisena tiedon vastaanottajana. Opettajan rooliin kuului olla auktoriteetti, jota ei kyseenalaisteta. Nykyään pidetään tärkeänä sitä, että oppilas oppii määrittelemään ja soveltamaan asioita ja tietoa otetaan aktiivisesti vastaan ja tuotetaan erilaisissa muodoissa. Opettajan rooli on olla kannustava ja neuvova tuki oppilaalle. (Sintonen, 2012, s. 47.)

Haasteena opettajille on nähty se, että lapset ja nuoret ovat digitaalisen teknologian osalta niin taitavia, että opettaja on usein oppijan roolissa ja pyrkii muistuttamaan riskeistä ja asettamaan rajoja toiminnalle. Tällainen asetelma, jossa digitaalinen kulttuuri vastaanotetaan valmiina annettuna asiana, ei kuitenkaan ole kovin hedelmällinen osallisuuden ja jakamisen kulttuurille perustuvassa kulttuurissa. Opettajien tulisi oppilaiden kanssa tutustua olemassa

oleviin vaikutus- ja kehitysmahdollisuuksiin, joita digitaaliseen kulttuuriin luonnollisesti kuuluu. (Sintonen, 2012, s. 13.)

Osa digitaalista lukutaitoa on ymmärtää tietoon liittyviä eettisiä näkökulmia. Eettisyys tulee esiin tiedon alkuperää ja tekijänoikeuksia tutkittaessa. Mervi Hietanen viittaa raportissaan Jyrki Kasvin luentoan tulevaisuuden osaamistarpeista, jossa hän kertoi median muutoksesta. Kasvin mukaan ”sosiaalinen media on demokratisoinut viestinnän”. Kuka tahansa voi olla mukana kuvaamassa ja tulkitsemassa uutistapahtumaa paikan päällä ja reaaliajassa. Tällaisen kansalaisjournalismin pelisäännöt ovat vasta muodostumassa, minkä vuoksi ilmiöön liittyy muun muassa nettikiusaamista sekä kuvien ja tekstien väärinkäyttöä. Sosiaalista mediaa voi kuvata yhdeksi joukkotiedotusvälineeksi, johon liittyy vapauksia ja vastuuta ilman alan koulutusta tai vastuuta kantavaa tahoja. Kasvin mukaan journalistin ohjeet tulisi omaksua osaksi yleissivistystä ja niitä voitaisiin opettaa kouluissakin. Journalistin ohjeisiin kuuluu muun muassa kehoitus lähdekritiikkiin, riippumattomuuteen ja tietojen varmistamiseen. Myös oman ja muiden yksityiselämän suoja ja tekijänoikeuksien kunnioittaminen olisi hyvä omaksua heti siinä vaiheessa kun aletaan käyttää eri medioita. Mainonnan etiikkaa olisi myös hyvä opettaa kun erilaisten blogien suosio kasvaa, mutta niiden taustalla vaikuttavia taloudellisia intressejä ei välttämättä ymmärretä. (Hietanen, 2014, s. 13.)

Opetuksen suunnittelun ja järjestämisen kannalta on oleellista, että sitä ei tehdä mediakulttuurin ehdoilla, koska se on jatkuvassa muutoksessa. Digitaalista lukutaitoa on kuitenkin syytä kehittää muiden uusien lukutaidon muotojen ohella, koska teknisen osaamisen lisäksi se on ennen kaikkea luovuuden ja sosiaalisuuden harjoittelua tulevaisuutta varten. (Sintonen, 2012, s. 13.)

2.7 Muita lukutaidon muotoja

Informaatiotutkimuksen ja mediakasvatuksen aloilla on esiintynyt lukuisia uusia lukutaidon muotoja. Edellä esiteltyjen informaatiolukutaidon, medialukutaidon, visuaalisen lukutaidon ja digitaalisen lukutaidon lisäksi puhutaan myös mainonnan lukutaidosta, pelilukutaidosta, tietokonelukutaidosta ja terveystiedon lukutaidosta. Seuraavaksi esittelen näitä lyhyesti.

Mainonnan lukutaidon merkitys perustuu siihen, kuinka mainokset eivät ulospäin nopealla vilkaisulla paljasta suoraan todellista merkitystään. Harri Sarpavaaran (2006) mukaan

elämme kulutuskulttuurissa, jossa elämä pyörii kuluttamisen ympärillä. Koko kokemusmaailmamme on mediavälitteistä, halusimme sitä tai emme – mainonta hallitsee kaikkia median muotoja ja siltä on lähes mahdotonta välttyä. Mainonta on osa visuaalista kulttuuria ja on selvästi havaittavissa, miten mainokset välittävät väritettyä kuvaa maailmasta sekä käsitystä siitä, miten asioiden tulisi olla – mikä on asioiden oikea tila ja tulkinta. Mainoksien avulla luodaan merkityksiä eri ilmiöille ja samalla ne luovat osaltaan yhteiskunnassa vallitsevia stereotyyppioita. (Sarpavaara, 2006, s. 34–35.) Luova työskentely mainosten parissa on hyvää harjoitusta mainonnan lukutaidon kehittämiseksi. Mainosten ja mediatuotteiden imitointi kuviteltuja markkinoita varten voi avata uusia näkökulmia ja kehittää kriittistä ajattelua. Samalla voidaan perehdyttää lapsia erilaisten lajityyppien ymmärtämiseen. (Pienimäki, 2013, s. 96.)

Sen tarkastelu, miten kulttuuria ja jotakin ilmiötä ilmaistaan, on tulkinnallista taitoa vaativa tehtävä. Mainoksien täyteisessä mediakulttuurissamme on tarvetta tämän tyyppiselle lukutaidolle. Käytännön tasolla mainonnan lukutaidon opetukseen liittyy vahvasti semiotiikan, yleisen merkkiopin, käsitteiden läpi käyminen. Mainokset ovat vahvasti semioottisia tekstejä, jotka perustuvat merkkien ja merkitysten kanssa toimimiseen. Semiotiikan tarjoamien työkalujen avulla voidaan ymmärtää merkkien rakentumisen lainalaisuuksia ja nähdä kuinka sopimuksenvaraista merkitysten rakentuminen on ja mitä merkitysvaihtoehtoja on valittu jätettäväksi ulkopuolelle. Mainonnan lukutaidon avulla opitaan siis kyseenalaistamaan mainoksissa toistettuja itsestäänselvyksiä siitä kuinka asiat ovat. Mainonnan lukutaidon opetus voidaan luontevasti nähdä osana medialukutaidon opetusta. (Sarpavaara, 2006, s. 34.)

Tietokonelukutaito -termin käyttö rajoittuu monesti yhdyssanan alkuosan tarkasteluun päähuomion kohteena. Tällöin keskitytään mekaanisiin ja teknisiin yksityiskohtiin ja suoritukseen sekä median käyttämiin symboleihin. Tietokonelukutaitoisuuteen liittyy myös käyttöjärjestelmiin ja tietoturvallisuuteen liittyvien perusasioiden tuntemus. (Tietoyhteiskunnan lukutaidot – työryhmä, 2000, s. 21.)

Pelilukutaito on muodostunut tärkeäksi lukutaidon osa-alueeksi, sillä erilaiset digitaaliset pelit ovat merkittävässä osassa monien ihmisten arkea ja niiden suosio kasvaa vuosi vuodelta. Pelejä eivät pelaa ainoastaan lapset ja nuoret vaan yhtäläillä myös aikuiset ja ikääntyneet ihmiset. Pelilukutaitoa tarvitaan, jotta pelien medialuonne tulisi yhä näkyvämmäksi ja peliteollisuuden toimintaa osattaisiin tarkastella entistä kriittisemmin. Pelit ovat osa vuoro-

vaikutteisten medioiden kenttää ja ne kehittyvät yhä uusiin ja ennennäkemättömiin ulottuvuuksiin. Pelejäkin tulisi osata arvioida kriittisesti ja tiedostaa niiden taloudellisia, kognitiivisia, emotionaalisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia sekä eritellä pelien sisältämää kuvastoa. (Mäyrä, 2006, s. 31.)

Pelikulttuurissa nähdään usein ongelmia, kuten peliriippuvuus, pelien väkivaltaisuus ja ikärajojen noudattamatta jättäminen. Puhetta näistä ongelmallisista asioista usein ylläpitävät sellaiset ihmiset, joilla ei ole kokemusta peleistä ja pelaamisesta. Pelinomaisuudesta on todettu olevan hyötyäkin oppimisen kannalta ja ne voivat olla hyvä lisä oppimisympäristöjen monipuoliseen hyödyntämiseen. Pelien kautta kehittyvät vuorovaikutustaidot, positiivinen osallistuminen ja vastuullisuus, joita digitaalisessa ympäristössä toimimisessa muutenkin tarvitaan. (Sintonen, 2012, s. 10 – 11.)

Terveystiedon lukutaito on kansanterveyden kannalta olennainen mutta toistaiseksi melko huonosti tunnettu lukutaidon muoto. Sen merkitys on kasvanut samalla kun kulttuurimme on yhä enemmän median kyllästämää ja medikalisoitunutta, eli lääketieteellistynyttä. Terveystiedon lukutaidolla tarkoitetaan kykyä lukea, ymmärtää, kommunikoida ja hyödyntää erilaista terveyteen liittyvää tietoa elämän eri vaiheissa. Siihen liittyy myös taito tulkita numeraalista tietoa ravintoarvoista ja lääkeohjeista. Tässä lukutaidon muodossa oleellisia ovat pitkälti samat taidot kuin informaatiolukutaidossa; tiedontarpeen tunnistaminen, tiedonlähteiden löytäminen, tiedon tehokas hakeminen ja relevanttien tulosten saavuttaminen ja niiden arviointi. Löydetyn tiedon käyttäminen terveyteen liittyvien päätösten tekoon on oleellinen osa terveystiedon lukutaitoisuutta. Nämä taidot hallitsemalla ihminen voi elää terveellisesti, sairastuessaan toimia ohjeiden mukaan ja saavuttaa tilanteeseensa sopivia terveystalvuuksia. Terveystiedon lukutaito vaatii jatkuvaa tietojen ja kykyjen kartuttamista ja sen kehittäminen tulisi aloittaa jo peruskoulussa. (Niemelä, Ek & Huotari, 2012, s. 152–153.)

2.8 Aikaisempia tutkimuksia

Monilukutaidosta (multiliteracies) on tehty jonkin verran tutkimusta myös Suomen ulkopuolella ja olen käyttänyt aiheeni kannalta relevantteja julkaisuja tämän tutkimuksen lähteinä. Muun muassa Cope ja Kalantzis ovat kirjassaan *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (2000) käsitelleet monilukutaitoa tavoitteenaan laajentaa ymmärrystä uusista lukutaidon muodoista ja niiden opettamisesta. Heidän mukaansa opetuksessa

on otettava huomioon erilaisten informaatiolähteiden käyttäminen ja tulkitseminen. Opetustapoja uudistamalla ja ajanmukaisia välineitä käyttämällä voidaan kehittää monilukutaitoa, joka auttaa tulkitsemaan ympäröivää globalisoituvaa mediakulttuuria. (Cope & Kalantzis, 2000, s. 6, 9.)

Kirjassa *Multiliteracies: beyond text and the written word* (2011) määritellään monilukutaidon olevan moniulotteinen ilmiö, johon liittyy sekä vanhaa että uudenlaista tekstin tulkitsemista ja tuottamista. Kirjassa käydään kattavasti läpi uusiin lukutaidon muotoihin liittyviä visuaalisia ulottuvuuksia. Esimerkiksi modernit hymiömerkit muistuttavat menneiden aikojen hieroglyfejä ja niiden lukeminen vaatii perinteisen tekstin lukemisesta poikkeavaa tulkintaa. Visuaalisten ulottuvuuksien lisääntymisen teksteissä on mahdollistanut teknologian kehittyminen, mikä on tapahtunut samaan aikaan monilukutaidon kehittymisen kanssa. (Provenzo, Goodwin, Lipsky, & Sharpe, 2011, s. xx, xxiii, 186.)

Monilukutaitoon liittyvä julkaiseminen on Suomessa ollut toistaiseksi melko vähäistä, mutta olen pyrkinyt hyödyntämään graduni aiheen kannalta tärkeitä tutkimuksia liittyen uusiin lukutaidon muotoihin ja niiden kehittämiseen käytännössä. Sari Räisänen (2015) on tehnyt väitöstutkimuksen opettajien toimijuudesta ja tekstitaitojen kehittämisen käytänteiden muuttumisesta. Tutkimus keskittyy opettajuuteen ja opetuksen käytänteisiin ja sivuaa myös taustalla vaikuttavaa ajatusta tekstin merkityksen laajenemisesta. Tutkimuksen tuloksissa oleellista suhteessa omaan tutkimukseeni on ajatus siitä, miten opettajat tarvitsevat tukea ja aikaa oman osaamisensa ja ammatillisen identiteettinsä kehittämiseen. (Räisänen, 2015, s. 58.) Tämä on oleellista etenkin jatkuvasti muuttuvassa ja digitalisoituvassa kouluympäristössä. Tutkimuksessa myös todetaan suomalaisten koulujen olevan vielä melko konservatiivisia opetusmenetelmien suhteen ja uusien menetelmien käyttöönotto vaatii uudenlaisten oppimisympäristöjen luomista. (Räisänen, 2015, s. 16.)

Keijo Sipilä on väitöskirjassaan vuonna 2013 tutkinut opettajien näkemyksiä tieto- ja viestintäteknikan käytöstä kouluissa. Tämä tutkimus on kiinnostava suhteessa omaan tutkimukseeni toiseen tutkimuskysymykseen monilukutaidon kehittamisestä käytännössä. Sipilän tutkimuksen mukaan digitalisoituvassa kouluympäristössä erilaisten tieto- ja viestintäteknologisten välineiden käyttö on lisääntynyt vuosi vuodelta, mutta niitä käytetään lähinnä opettajien toimesta tapahtuvaan tiedon jakamiseen, arviointiin ja opetuksen suunnittelutehtäviin.

Vaikka mahdollisuuksia teknologian hyödyntämiseen opetuksessa on olemassa, opetuskäytännöt eivät ole muuttuneet teknologian kehittymisen kanssa samaa tahtia. (Sipilä, 2013, s. 74.)

Maija Kallio ja Sakari Kallio (2014) ovat tehneet pro gradu –tutkielman mediakasvatuksen toteutumisesta kouluissa, jossa tutkimuskysymykset kohdistuvat opettajien suhtautumiseen ja käsityksiin mediakasvatuksen näkökulmiin liittyen. Aihe on lähestymistavaltaan osittain samanlainen kuin oman tutkimukseni aihe, mutta sen painopiste on mediakasvatuksessa. Tutkimuksen tulokset osoittivat muun muassa, että omaan osaamiseensa luottavat opettajat toteuttavat uudistuksia opetusvälineiden ja –tapojen käyttöönoton suhteen omasta innostuksestaan käsin riippumatta opetussuunnitelman sisällöistä. Opettajia tulisi tukea oman mediakasvattajan roolin löytämisessä voimassa olevan opetussuunnitelman tavoitteista riippumatta. (Kallio & Kallio, 2014, s. 116, 137.)

Tampereella monilukutaidosta on julkaistu 2015 kattava artikkelikokoelma Monilukutaito kaikki kaikessa. Teokseen on koottu artikkeleita, jotka monilukutaidon käsitteen määrittelyn lisäksi tuovat erilaisia näkökulmia monilukutaidon ulottuvuuksiin draamasta matematiikkaan ja kuvataiteeseen. Oulun yliopistossa on julkaistu vuonna 2015 Lukuinto-opas: Luku-motivaatiota ja monilukutaitoa koulun ja kirjaston yhteistyönä (Ikonen, Innanen & Tikkinen, 2015). Oppaassa käydään läpi koulun ja kirjaston yhteistyötä eri näkökulmista sekä monilukutaidon kehittämiseen liittyviä toimintatapoja. Graduni kirjoittamisen aikaan uusin monilukutaitoon eri näkökulmista pureutuva julkaisu on Kaisa Leinon ja Outi Kallionpään toimitama äidinkielen opettajain liiton vuosikirja (2016) Monilukutaitoa digitaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uuden haasteet ja mahdollisuudet.

3 MONILUKUTAITO PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUKSESSA

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma on tehty vuonna 2014 ja se otetaan vaiheittain käyttöön syyslukukaudesta 2016 alkaen. Elokuusta 2016 käyttöön otetaan paikallinen perusopetuksen opetussuunnitelma 1.–6. vuosiluokkien osalta. Vuosiluokkien 7.–9. osalta uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön porrastetusti vuosien 2017, 2018 ja 2019 aikana. Kunnat laativat paikalliset opetussuunnitelmat valtakunnallisten suunnitelmien pohjalta ja ne täytyi hyväksyttää ennen käyttöönottoa opetushallituksella 1.8.2016 mennessä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014.)

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman taustalla vaikuttavat perusopetuslaki ja –asetus, valtioneuvoston asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma. Näiden avulla pyritään luomaan tasa-arvoinen ja laadukas koulutusjärjestelmä, joka luo hyvät edellytykset lasten ja nuorten kasvuille ja kehitykselle. Opetussuunnitelman perusteisiin vaikuttavat valtioneuvoston asetus, joka määrittelee opetuksen tuntijaon sekä perusopetuslaki ja –asetus. Tavoitteena on ylläpitää tasa-arvoista peruskoulujärjestelmää ja tukeaan järjestämistä. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta luodaan paikalliset opetussuunnitelmat. (POPS, 2014, s. 9.)

Perusopetuslaki sanoo, että opetusta on järjestettävä ”oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa.” (Perusopetuslaki 3 § 2 ja 3 mom.) Opetussuunnitelman perusteissa esitellään sitä arvoperustaa, jolle suunnitelma pohjautuu. Oppilas nähdään ainutlaatuisena yksilönä, jolla on oikeus tulla nähdyksi merkityksellisenä osana kouluyhteisöä ja yhteiskuntaa. Oppilaan identiteetin ja maailmankuvan kehittyessä luodaan perustaa terveelle kasvuille, yleissivistykselle ja elinikäiselle oppimiselle. Arvokasvatuksen merkitystä korostetaan myös globaalien tietoverkkojen, sosiaalisen median ja monimediaisen tiedonvälityksen kannalta. (POPS, 2014, s. 15.) Myös oppimaan oppimisen merkitystä korostetaan tärkeänä taitona elinikäisen oppimisen kannalta. Oppilaan täytyy tiedostaa oma oppimistyylinsä ja ymmärtää oppimisprosessin luonne. (POPS, 2014, s. 17.)

3.1 Monilukutaito osana laaja-alaisen osaamisen kehittämistä

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan yhdeksi tavoitteeksi laaja-alaisen osaamisen kehittäminen. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan ”tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta” (POPS, 2014, s.20). Osaamisen katsotaan pitävän sisällään kyvyn käyttää erilaisia tietoja ja taitoja tilanteen vaatimalla tavalla. Tietojen ja taitojen hyödyntämiseen käytännössä vaikuttaa oppilaan arvot ja asenteet asioita kohtaan. Laaja-alaisen osaamisen tarpeen katsotaan nousevan ympäröivän maailman jatkuvasta muutoksesta, joka voi vaatia yksilöltä kykyä yhdistää eri tiedon- ja taidonlajeja toisiinsa. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma pitää sisällään seitsemän laaja-alaisen osaamisen aluetta. Ne ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintätekologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. Näiden osaamisalueiden haltuunotto auttaa oppilasta näkemään oman erityislaatunsa, vahvuutensa ja arvostamaan itseään tärkeänä yhteiskunnan jäsenenä. Tavoitteet on huomioitu myös oppiaineiden tavoitteiden ja niiden keskeisten sisältöalueiden määrittelyssä. (POPS, 2014, s. 20.)



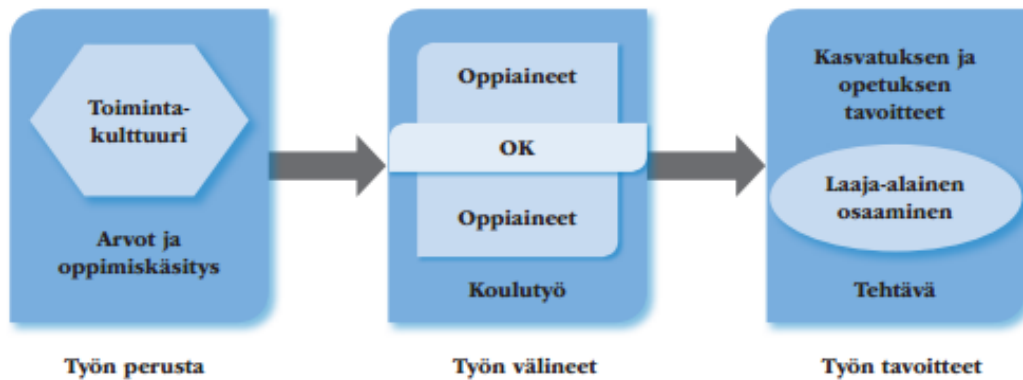
Kuvio 1. Laaja-alainen osaaminen OPS 2016. (Opetushallitus, 2016)

Tässä tutkimuksessa keskityn valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta monilukutaitoon, joka lukeutuu yhdeksi uusista laaja-alaisen osaamisen alueista. Monilukutaitoon liittyviä taitoja on sisällytetty jo vuoden 2004 valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, mutta tuolloin siitä puhuttiin vielä *laajana tekstikäsitteilynä ja tekstintaitona*. Uusien teknologioiden tuomat mahdollisuudet ja haasteet oli tuolloin jo havaittu ja niihin alettiin etsiä ratkaisuja laajentamalla perinteistä tekstikäsitteilyä monipuolisempaan suuntaan. (POPS, 2004, s. 46.) Ajatusta tekstien lukemisen, kirjoittamisen ja tuottamisen ulottuvuuksista ja merkityksistä on laajennettu edelleen monilukutaito termin alle, ja tämä uusi laajempi osaamisen alue onkin mainittuna uusimmassa, vuoden 2014 valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monilukutaidon määritellään tarkoittavan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja. Niiden avulla oppilaat voivat hahmottaa paremmin monenlaisia kulttuurisen viestimisen taitoja, he kykenevät tulkitsemaan sen avulla ympärillä olevaa maailmaa sekä hahmottavat siten omaa identiteettiään. Monilukutaito on tiedon hankkimisen, yhdistelemisen, muokkaamisen, arvioinnin, tuottamisen ja esittämisen taitoa eri muodoissa, ympäristöissä, tilanteissa ja erilaisilla keinoilla. Sen avulla oppilaan kriittinen ajattelukyky ja oppimistaidot kehittyvät. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä ja erilaisia tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, audiovisuaalisessa ja digitaalisessa muodossa. (POPS, 2014, s. 22.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyissä opetuksen valtakunnallisissa tavoitteissa mainitaan, että monilukutaitoa kehitetään kaikissa oppiaineissa arkikielestä kohti eri tiedonalojen erilaisia esitystapoja ja kielenkäyttöä. Opetuksen avulla tulisi pyrkiä tarjoamaan mahdollisuuksia nauttia erilaisista oppilaille merkityksellisistä teksteistä, hyödyntäen ilmaisultaan monimuotoisia tekstejä ja mahdollistaen niiden kulttuurisen sisällön ymmärtämisen. Oppilaat voivat näin hyödyntää myös omia vahvuuksiaan ja itseään kiinnostavia sisältöjä ja käyttää niitä apunaan osallistumisessa ja vaikuttamisessa. (POPS, 2014, s. 22–23.)

Monilukutaitoa voidaan kehittää myös oppiaineiden välisessä yhteistyössä monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta. Niiden avulla pyritään eheyttämään opetusta ja tukemaan laaja-alaisen opetuksen kehittymistä (POPS, 2014, s. 32).



Kuvio 2. Monialaiset oppimiskokonaisuudet (OK). (POPS, 2014 s. 32)

Monialaiset oppimiskokonaisuuksien avulla pyritään kehittämään laaja-alaisia osaamisalueita, kuten tässä tutkimuksessa käsiteltävää monilukutaitoa. Tavoitteena on myös konkretisoida opetus suunnitelman periaatteellisia tavoitteita sekä tuoda esille koulun arvoja ja toimintakulttuuria. (POPS, 2014, s. 32.)

3.2 Monilukutaito eri vuosiluokilla

Vuosiluokilla 1–2 monilukutaidon kehittymistä pyritään tukemaan pohjaamalla opetus moniaistisuuden sekä ilmiökeskeisyyteen. Kirjoitetun tekstin perusluku- ja kirjoitustaitoa pyritään kehittämään ja sujuvoittamaan. Sen lisäksi arkeen liittyvien numeerisen informaation, kuten lukumäärien, tunnistamista ja lukutaitoa kehitetään. Oppilaita ohjataan etsimään ja löytämään tietoa erilaisista lähteistä ja välittämään hankkimaansa tietoa muille. Todellisen ja kuvitteellisen maailman suhteen tarkastelu ja pohtiminen on tärkeässä osassa. Sen lisäksi pyritään havaitsemaan, että jokaisella tekstillä on oma tekijänsä sekä tarkoituksensa. Näillä keinoilla tuetaan kriittisen ajattelun kehittymistä. Erilaisia opetuksessa käytettäviä tekstejä ovat pelit, kirjat, elokuvat, lehdet ja musiikki. (POPS, 2014, s. 100–101.)

Vuosiluokilla 3–6 oppilaita ohjataan kehittämään monilukutaitoaan yhä moninaisempien tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvioinnin avulla. Faktan, fiktion ja mielipiteen erottelevia harjoitellaan. Oppilaita ohjataan havainnoimaan ja tulkitsemaan ympäristöään ja huomaamaan yhä enenevässä määrin, että teksteillä on erilaisia tavoitteita ja ne vaikuttavat siihen, minkälaisia keinoja teksteissä käytetään, kuten houkutellaanko niillä esimerkiksi ostamaan vai pyritäänkö niiden avulla välittämään tietoa. Oppilaita ohjataan myös vertailemaan

ja arvioimaan itse hakemansa tiedon soveltuvuutta sekä tuetaan heitä omakohtaisessa työskentelyssä eri medioiden parissa. Kriittistä lukutaitoa kehitetään oppilaille merkityksellisissä kulttuurisissa yhteyksissä. Tiedon esittämisen tapoina tässä vaiheessa ovat kertominen, kuvaaminen, vertailu, selostaminen ja erilaiset mediaesitykset. (POPS, 2014, s. 156–157.)

7.–9. vuosiluokilla oppilaita pyritään ohjaamaan monilukutaitoisuuden syventämiseen laajentamalla tekstien monipuolisuutta kaikkien oppiaineiden opetuksessa. Painopiste on analyttisessä, kriittisessä sekä kulttuurisessa lukutaidossa. Yläkoulun aikana pyritään syventämään oppilaiden tietämystä kertovista, kuvaavista, ohjaavista, kantaa ottavista sekä pohtivista tekstilajeista. Tavoitteena on oppilaiden harjaantuminen kaikkien aistialueiden ja tietämisen tapojen monipuoliseen hyödyntämiseen oppimisessa. Opetuksessa pyritään tarjoamaan tilaisuuksia hyödyntää opittuja taitoja myös yhteistoiminnallisesti. Sen lisäksi kuluttaja- ja talousosaamista kehitetään ja numeraalista lukutaitoa hyödynnetään esimerkiksi arvioitaessa gallupien luotettavuutta tai ostotarjousten edullisuutta. Ympäristöasioihin ja työelämään liittyvät tekstit otetaan myös osaksi opetusta eri oppiaineissa. Medialukutaitoa syvennetään muun muassa osallistumalla eri medioissa sisällöntuottamiseen. Visuaalista lukutaitoa kehitetään tutustumalla erilaisiin kuvatulkinnan menetelmiin ja esittämisen tapoihin. (POPS, 2014, s. 283.)

Yläkoulu nähdään merkittävänä vaiheena nuoren elämässä, sillä sen aikana kartutetaan omaa osaamista, luodaan perustaa aikuisidentiteetille ja lopulta lähdetään elämässä eteenpäin kohti perusopetuksen jälkeistä elämää. Oppilas pääsee valitsemaan myös valinnaisaineita, jotka mahdollistavat omien kiinnostuksen kohteiden syventämisen. Tämä kaikki edellyttää itsenäisyyden opettelua ja vastuun ottamista. (POPS, 2014, s. 280.) Yläkoulun aikana saatu vapaus ja valinnaisuus voivat tehdä koulunkäynnistä nuorille kiinnostavampaa ja mielekkäämpää. Valinnaisaineiden osaltakin on hyvä muistaa se, miten nuoret tuovat kaikkiin opetustilanteisiin mukanaan omat yksilölliset elämäkokemuksensa. Opetuksen vaikutus nuoriin vaihtelee riippuen heidän taustoistaan ja siitä, miten ne on otettu opetustilanteissa huomioon. (Cope & Kalantzis, 2000, s. 117.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan yläkoulun ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen merkitystä. Oppilas tarvitsee tukea ja apua jatko-opintojensa ja tulevaisuutensa suunnitteluun realistisesti ja faktatietoon perustuen. Tässä vaiheessa on tärkeää osata käyttää erilaisia tiedonhankinnan menetelmiä ja arvioida tietoa kriittisesti. (POPS, 2014, s. 281.)

Jokapäiväisen koulunkäynnin ohella nuoret valmistautuvat tekemää koulutukseen ja ammatinvalintaan liittyviä ratkaisuja. Uudessa opetussuunnitelmassa päävastuu oppilaanohjauksesta on määrätty opinto-ohjaajalle ja tavoitteena on auttaa nuoria näkemään yläkoulun aikana tekemiensä valintojen vaikutuksia tuleviin opintoihin ja elämään. Oppilaanohjausta tehdään yhteistyönä eri oppiaineiden kanssa ja yhteisenä tavoitteena on muun muassa selkiyttää oppilaiden työelämään liittyviä käsityksiä niin työtehtävien, yrittäjyyden kuin tulevaisuuden osaamistarpeiden osalta. (POPS 2014, s. 513)

Oppilaanohjauksen tulisi olla yläkoulussa henkilökohtaista ja erityisesti tehostettua ohjausta tarvitseville nuorille tulisi laatia kodin ja koulun yhteistyössä jatkokoulutus- ja urasuunnitelma. Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaihe tulee nähdä useita vuosia kestävässä siirtymävaiheena, jonka aikana nuorelle alkaa selkenemään mahdolliset suuntautumisvaihtoehdot ja niiden taustalla vaikuttavat pyrkimykset tulevaisuuden suhteen. Tavoitteena on auttaa nuorta saavuttamaan varmuus omasta elämän suunnastaan. (Huhtala & Lilja, 2008, s. 13)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, minkälaisia käsityksiä monilukutaidosta yläkoulun opettajilla on. Tulosten perusteella pyrin vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseen. Ensimmäinen kysymys koskee monilukutaidon käsitteen määrittelyä ja toinen monilukutaidon toteutumista käytännössä opettajien käsitysten mukaan.

1. Minkälaisia käsityksiä opettajilla on monilukutaidosta?
2. Miten monilukutaidon kehittäminen yläkouluissa toteutuu käytännössä?

Haastattelen tutkimustani varten kuutta yläkoulun opettajaa Oulun seudulta. Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tutkimus ja sovellan siinä fenomenografista tutkimusotetta.

4.2 Tutkimusmenetelmät

4.2.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on ihmistieteissä yleisesti käytetty tutkimusote, jonka tavoitteena on pyrkiä tutkimustuloksiin ilman tilastollisia tai määrällisiä keinoja. Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä, ymmärtämään ja tulkitsemaan sitä valitusta näkökulmasta käsin. Laadullinen tutkimus sopii sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joista ei ole paljon tietoa ja teorioita ennestään ja halutaan saavuttaa syvällisempi näkemys aiheeseen. (Kananen, 2014, s. 17–18.) Tutkimusaiheeni kannalta laadullinen tutkimus on siis hyvin perusteltu, koska monilukutaitoa on tutkittu hyvin vähän ja aihe on ajankohtainen vuonna 2016 voimaantulevan valtakunnallisen opetussuunnitelmauudistuksen takia.

Laadullista tutkimusprosessia voidaan verrata arvoituksen ratkaisemiseen. Mitä enemmän vihjeitä aiheesta tutkija saa, sitä enemmän mahdollisten lopputulosten määrä pienenee. Puhtaasti laadullinen tutkimus tarkoittaa sellaista tutkimusta, jossa sekä hankittu tutkimusaineisto, että siihen käytettävä analyysimenetelmä ovat luonteeltaan laadullisia. (Alasuutari, 2011, s. 31–33.)

Arvoituksen ratkaisemisen näkökulmasta laadullisen analyysin ensimmäinen vaihe on havaintojen pelkistäminen ja tätä vaihetta seuraa arvoituksen ratkaiseminen. Nämä kaksi vaihetta eivät kuitenkaan ole toisistaan selkeästi erotettavissa, vaan ne nivoutuvat toisiinsa tutkimuksen tekemisen eri vaiheissa. (Alasuutari, 2011, s. 39.) Toisin sanoen laadullisen tutkimuksen analyysille on ominaista, että se jatkuu koko tutkimusprosessin läpi eikä ainoastaan tutkimuksen loppuvaiheessa (Kananen, 2014, s. 18).

Havaintojen pelkistämisen vaihe voidaan puolestaan jakaa kahteen vaiheeseen, joista ensimmäinen on aineiston tarkastelu tietyistä näkökulmasta. Tämän vaiheen lopputuloksena saadaan niin sanottuja ”raakahavaintoja”, joista päästään havaintojen pelkistämisen toiseen vaiheeseen, eli havaintojen yhdistämiseen. Yhdistelyssä tavoitteena on saavuttaa tutkittavasta havaintojoukosta yhdistäviä piirteitä tai elementtejä, jotka summaavat havaintojoukkoa pienempiin hahmotettaviin osiin. Tämän kaltainen yhdistely on tärkeä osa laadullista analyysiä. Yhdistelyn taustalla on ajatus siitä, että aineistosta on löydettävissä esimerkkejä, jotka toistuvat ja kuvaavat samaa käsiteltävää ilmiötä. Tutkimuksen kohteena on siis kokonaisuus, johon voi sisältyä joitakin erilaisuuksia ja poikkeavuuksia. Yhdistelyn avulla tavoitettujen havaintojen ja esimerkkien täytyy sopia kuitenkin myös näihin poikkeuksiin. Mikäli näin ei käy, täytyy tutkimuksen näkökulmaa muuttaa. (Alasuutari, 2011, s. 39–42.)

Arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa tutkimuksen aikana saatujen vihjeiden avulla tehdään merkitystulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen apuna oleviksi vihjeiksi ei tässä vaiheessa riitä vain pelkistämällä saavutetut aineistossa pätevät havaintolauseet, vaan tutkijan täytyy muistaa huomioida myös alkuperäinen aineisto kokonaisuudessaan, josta voidaan löytää vihjeitä merkitystulkintojen tekemiseen. (Alasuutari, 2011, s.44–46.)

Olemassa olevaa aineistoa tarkastellaan syvällisesti ja kokonaisuutena sen näkemyksen valossa, joka tutkijalle on muodostunut aineistoon perehtymisen aikana. Aineisto itsessään kertoo mikä on tärkeää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, s. 165.) Laadullisen tutkimuksen tuloksena saadaan teoria eli yleistys tutkittavasta ilmiöstä. Yleistäminen ei sinänsä ole tutkimuksen tavoitteena, vaan löydetty tulos koskee vain sitä ilmiötä, jota tutkimus koskee. (Kananen, 2014, s. 26.)

4.2.2 Fenomenografia

Valitsin oman tutkimukseni menetelmäksi fenomenografisen tutkimusmenetelmän. Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote, joka tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Termin juuret ovat kreikan kielen sanoissa *fenomenon*, joka tarkoittaa ”tulla päivänvaloon”, sekä *grafi*, joka tarkoittaa ”kuvailla jotakin”. Etymologisesti fenomenografia tarkoittaa siis jonkin asian ilmenemistä jollekin. Tutkimusotteen taustalla vaikuttaa näkemys, jonka mukaan todellisuuden eri puolia voidaan käsitteellistää erilaisin tavoin. Fenomenografian tehtävänä on kuvailla näitä tapoja ja etsiä kuvailujen välisiä loogisia suhteita kategorisoinnin avulla. Fenomenografisen tutkimusotteen kehittely lähti alun perin käyntiin Göteborgin yliopistossa 1970-luvun lopulla professori Martonin tutkimusryhmästä. Vuosikymmenten saatossa se on saavuttanut vakiintuneen aseman tieteellisen tutkimuksen parissa etenkin Pohjoismaissa ja Englannissa. (Järvinen & Järvinen, 2000 s. 86.)

Tutkimusmenetelmän valintaa tehdessäni tarkastelin fenomenologiaa sekä fenomenografiaa ja pohdin, kumpi menetelmä soveltuisi omaan tutkimukseeni paremmin. Tutkimusperinteet jakavat käsityksen siitä, että on olemassa yksi todellisuus ja maailma, jonka ihmiset kokevat eri tavoin. Fenomenologiassa tarkastellaan ilmiön rakennetta ja pyritään kuvaamaan yksilöllistä kokemista sellaisena kuin se on koettu. Tyypillistä fenomenologisessa tutkimuksessa on, että tutkija tutkii omaa kokemustaan refleктоimalla sen ulottuvuuksia. (Niikko, 2003, s. 22.)

Fenomenografia on kiinnostunut fenomenologian tavoin ilmiöistä, mutta keskittyy enemmän niiden sisältöjen kuvailuun. Fenomenografian tarkoituksena ei ole tutkia ilmiöiden ”oikeaa” olemusta, vaan keskittyä todellisuuden hahmottamiseen tutkittavien henkilöiden kokemusten ja ymmärryksen kautta. Pelkästään ajattelu- tai havainnointiprosessien tarkastelu ei riitä, vaan tutkimuksessa halutaan päästä kuvaamaan jonkin ilmiön todellisuutta sellaisena, kuten valittu joukko ihmisiä sen ymmärtää. (Niikko, 2003, s. 16.)

Valitsin näistä kahdesta menetelmästä fenomenografian, koska se soveltuu paremmin tutkimukseni aiheeseen ja auttaa vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Tavoitteenani on siis etsiä ja kuvata eroja ihmisten erilaisista tavoista kokea tutkittavaa ilmiötä. Fenomenografisessa tutkimusprosessissa keskitytään tarkastelemaan ihmisen ajattelun sisältöjä ja hänen merkityksenantoprosessiaan osana jatkuvaa tiedonmuodostusta. (Niikko, 2003, s. 9.)

Näkökulman valinta on keskeinen ja määrittävä piirre fenomenografisessa tutkimuksessa. Näkökulmat voidaan jakaa ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmiin. *Ensimmäisen asteen näkökulmassa* keskitytään ympäröivään maailmaan ja tehdään siitä päätelmiä. Tutkija pyrkii keskittymään tutkittavaan kohteeseen suoraan ja tarkastelemaan omaa kokemustaan siitä. *Toisen asteen näkökulmassa* pyritään perehtymään toisen ihmisten ajatuksiin ja käsityksiin ympäröivästä maailmasta ja tehdään niistä päätelmiä. (Järvinen & Järvinen 2000, s. 86.) Tämän näkökulman painopiste on variaatioiden tarkastelussa ja tavoitteena on paljastaa tapojen variaatio käsittää tutkittava ilmiö. Toisen asteen näkökulma on fenomenografian kannalta olennaisempi ja kiinnostavin. (Niikko, 2003, s. 25.)

Oleellista fenomenografiassa ja toisen asteen näkökulmassa on ilmiön kokemisen lisäksi *käsitys* ilmiöstä. Ihmisen kokemukset kertyvät elämäkokemuksen myötä ja ne heijastuvat hänen käsityksiinsä ja ovat mukana rakentamassa niitä. Voidaan sanoa, että käsitys muodostuu ilmiöön liittyvistä kokemuksista sellaisena kuin tutkittavat ihmiset ne kokevat. Fenomenografiassa on olennaista, että käsitystä kuvataan kokemuksen sisältöjä kuvaten. Oleellista ei ole keskittyä siihen, miksi tutkittavat käsittävät asioita siten kuin käsittävät, eikä käsitysten vaihteluiden syihin. Käsitykset kokemusten, tiedon ja ajatteluprosessin tuotteena ovat tutkimuksen kiinnostuksen kohteena. (Niikko, 2003, s. 25–26.)

Fenomenografiassa yleisin tiedonhankintamenetelmä on avoin haastattelu, joka tehdään usein yksilöllisesti. Haastattelun piirteitä fenomenografisessa tutkimuksessa on muun muassa että se on dialoginen ja reflektiivinen, eli haastateltavaa rohkaistaan reflektoimaan ilmiön erilaisia ulottuvuuksia. Tutkijan roolin herkkyyks on myös tärkeää haastattelutilanteessa. Haastattelun runko on hyvä pitää avoimena, jotta haastateltavalle jää tilaa vastata omasta kokemusmaailmastaan käsin. (Niikko, 2003, s. 31.) Tässä tutkimuksessa toteutin aineistonkeruun teemahaastattelun avulla, joka on avoimeen haastatteluun verrattuna hieman strukturoidumpi haastattelun muoto. Pidän kuitenkin mielessä fenomenografisen tutkimusotteen kannalta olennaisen avoimuuden, eli pyrin antamaan haastateltaville tilaa ja aikaa kertoa vapaasti mieleen tulevia asioita haastattelurungon ulkopuolelta.

4.2.3 Teemahaastattelu

Käytän tässä tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Teemahaastattelu on luonteeltaan puolistrukturoitu haastattelutyyppi (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 44). Puo-

listrukturoidussa haastattelussa tutkija valitsee jonkin näkökulman, mutta ei valmistele josta kysymystä ja esille tulevaa asiaa etukäteen, jolloin uusia näkökulmia ja kysymyksiä voi nousta esiin haastattelun aikana (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 47).

Teemahaastattelu perustuu alun perin Mertonin, Firscherin ja Kendallin (1956) julkaisemaan kirjaan *The Focused Interview*, joka käsittelee kohdennettua haastattelua. Jotta tutkija voi tehdä tällaisen kohdennetun haastattelun, hänen on tiedettävä, että haastateltavat ovat kokeneet tutkimuksen aiheeseen liittyvän tietyn tilanteen. Tutkija on ennen haastattelua perehtynyt itse ilmiöön eri näkökulmista ja voi sen jälkeen luoda aiheesta haastattelurungon. Lopulta haastattelun kysymykset kohdennetaan haastateltavien subjektiivisiin kokemuksiin ilmiöstä. Teemahaastattelu on suomenkielessä hyväksi koettu termi, koska se viittaa selvästi teemojen keskeiseen rooliin haastattelussa. Teemahaastattelu eroaa kohdennetusta haastattelusta siinä, että haastattelu ei edellytä kokeellisesti aikaansaattua yhteistä kokemusta, vaan ajatellaan, että kaikkia haastateltavan kokemuksia ja ajatuksia voidaan tutkia haastattelun avulla. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 47–48.)

Teemahaastattelua suositellaan käytettäväksi tiedonkeruumenetelmäksi silloin, kun tutkittava ilmiö on vähän tunnettu ja siitä halutaan saavuttaa syvällisempää ymmärrystä. Teemahaastattelu tapahtuu haastattelijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa ja sille on tyypillistä ennalta määritellyt teemat eli keskusteluaiheet ja se, että haastattelutilanne etenee haastateltavan ehdoilla. (Kananen, 2014, s. 76.)

Kun käytetään haastattelua tutkimuksen tekemisen välineenä, korostetaan sitä, että ihminen kokemuksineen on subjekti, jonka on saatava vapaasti tuoda esille tutkimuksen aiheita koskevia käsityksiä ja merkityksiä. Haastattelun avulla on myös mahdollista saada syvempiä vastauksia, kuin esimerkiksi pelkän kyselylomakkeen avulla. Kun haastateltava esittää mielipiteensä johonkin asiaan, on haastattelijalla mahdollisuus tehdä täsmentäviä lisäkysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 35.)

Haastattelun huonona puolena voidaan nähdä se, että minulla tutkimuksen tekijänä ei ole kokemusta haastattelun teosta. Tämä ei kuitenkaan ole este haastattelun toteutukselle, mutta asia on hyvä pitää mielessä ja ottaa huomioon haastattelua analysoidessa. Haastattelu on myös aikaa vievä tutkimusmenetelmä ja se saattaa tuottaa virheellistä tietoa, jos esimerkiksi haastateltava ei vastaa kysymyksiin täysin rehellisesti, vaan antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia. Haastattelun analysointi on myös haastavaa, koska analysointiin ja tulkintaan ei ole olemassa valmiita malleja. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 35.)

Haasteena teemahaastattelussa on myös yhdenmukaisuuden vaatimus, sillä joidenkin näkemysten mukaan kysymysten tulisi olla asetettu samalla tavalla jokaisessa tutkimushaastattelussa. Tarkkuus sanamuotojen ja kysymysten muotoilun kanssa vaihtelee avoimemmasta strukturoidumpaan haastatteluun riippuen tutkimuksen tekijästä ja aiheesta. Tärkeintä on pystyä kysymysten avulla saavuttamaan tutkimuksen kannalta merkittäviä vastauksia jotka auttavat vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Asetetut teema-alueet perustuvat tutkijan tietämykseen tutkittavasta ilmiöstä ja haastattelujen aikana tutkijan tietämys ja näkökulmat aiheen suhteen voivat kehittyä ja muokata haastattelukysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 77.)

Oman tutkimukseni ja tekemäni teemahaastattelurungon kannalta keskeistä on, että haastattelu etenee keskeisten teemojen varassa, eikä kysymyksiä laadita liian tarkkaan etukäteen. Haastattelun kulku seuraa siis haastateltavan vastauksia ja tuo hänen näkökulmansa vapaasti esiin. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 48.) Ennalta valmistellut teemat ja alustavat kysymyksenasettelut kuitenkin takaavat sen, että kaikki oleelliset aihealueet muistetaan käydä läpi haastattelun aikana. Teemahaastattelu etenee yleisistä teemoista yksityiskohtaisempiin kysymyksiin aiheesta ja vähitellen vastauksien myötä tutkijalle avautuu haastateltavan käsitys tutkittavasta ilmiöstä. (Kananen, 2014, s. 77.)

4.3 Aineisto

Keräsin aineistoni haastatteleamalla kuutta yläkoulun opettajaa Oulun alueelta. Päädyin rajaamaan tutkimuksen aiheen yläkoulun opettajiin, koska koin yläkoulun mielenkiintoiseksi vaiheeksi peruskoulua monilukutaidon kehittämisen kannalta. Yläkoulun päätyttyä oppilasta odottaa mahdollinen jatko-opintoihin tai työelämään hakeutuminen. Tämä siirtymävaihe on osalle oppilaista viimeinen mahdollisuus koulu-urallaan kehittää monilukutaidon osa-alueita opettajan johdolla. En tehnyt rajausta siihen, minkä oppiaineen opettajia otan haastateltavaksi. Haastateltavien löytäminen osoittautui yllättävän hankalaksi. Tein yhden testihaastattelun, jonka avulla arvioin haastattelurunkoni toimivuutta ja pyysin palautetta siitä myös haastateltavalta. Palautteen ja oman kokemukseni perusteella en muuttanut haastattelurunkoa, koska se vaikutti toimivan hyvin tutkimukseni tarkoituksiin. Tämän vaiheen jälkeen sain kerättyä kevään 2016 aikana tavoitteeni mukaiset kuusi haastateltavaa osallistumaan tutkimukseeni.

Haastatteluun osallistui kaksi äidinkielenopettajaa, yksi matematiikanopettaja, yksi kuvataidonopettaja, yksi terveystiedon ja liikunnan opettaja sekä yksi erityisluokanopettaja. Käsittelen haastateltavia opettajia tutkimuksessa vain yläkoulun opettajan roolissa, mikä on tutkimukseni aiheenrajauksen kannalta oleellista. Monilukutaito on oppiainerajat ylittävä osaamisalue, joka ei ole sidoksissa tietyn oppiaineen opetukseen. Tästäkin näkökulmasta johtuen en tuo esille opettajien vastuuoppiaineita, vaan he esiintyvät tutkimuksessa vain yläkoulun opettajina.

Kaikki haastateltavat olivat minulle ennestään tuntemattomia ja heidän nimensä on muutettu anonymiteetin takaamiseksi. Kerroin haastatteluun osallistuville tutkimukseni aiheen etukäteen, mutta en kertonut tämän lisäksi muuta ennakkotietoa, koska en halunnut haastateltavien valmistautuvan haastatteluun liikaa etukäteen. Haastattelunauhoituksista kertyi yhteensä 125 minuuttia aineistoa. Yksittäisen haastattelun kesto oli 14–31 minuuttia ja litteroitua tekstiä tuli 43 sivua (Times New Roman, fontti 12, riviväli 1,5).

Valitsin haastattelumuodoksi teemahaastattelun ja tein haastattelurungon, joka sisälsi kaksi monilukutaitoon liittyvää keskeistä teemaa, jotka sisälsivät tarkentavia kysymyksiä. Ensimmäinen aihealue koski monilukutaitoa käsitteenä ja toinen aihealue käsitteli monilukutaidon toteutumista käytännössä. Näiden teema-alueiden lisäksi esitin kysymyksiä koskien informaatiolukutaitoa, medialukutaitoa, visuaalista lukutaitoa sekä digitaalista lukutaitoa. Pyrin näiden kysymysten avulla saamaan laajempia ja syventävämpiä vastauksia uusiin lukutaidon muotoihin liittyen. Pyrin pitämään haastattelurungon avoimena ja valmistauduin siihen, että haastattelutilanteissa saattaa keskustelun myötä nousta uusia kysymyksiä ja näkökulmia käsiteltävään aiheeseen.

Ennako-oletukseni oli, että osa opettajista tuntee monilukutaidon käsitteenä paremmin kuin toiset. Odotin etenkin äidinkielenopettajien olevan tutumpia käsitteen kanssa, kuin muiden aineiden opettajien. Monilukutaidon käsite on melko uusi ja se sisältyy vuonna 2016 voimaan tulevaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Yläkoulujen opetussuunnitelmiin monilukutaito sisältyy vuoden 2017 alusta. Opetussuunnitelmatyötä on kuitenkin laajasti tehty jo ennen vuotta 2016, joten minulla oli syytä olettaa, että käsite ei ole opettajille täysin vieras. Monilukutaitoon voidaan nähdä sisältyvän useita erillisiä lukutaidon muotoja ja odotin, että opettajat tuntevat niistä ainakin osan. Tutkijana pyrin aktiivisesti unohtamaan omat ennako-oletukseni aiheesta, jotta kysymykseni eivät haastattelutilanteessa ole ohjailevia, ei-

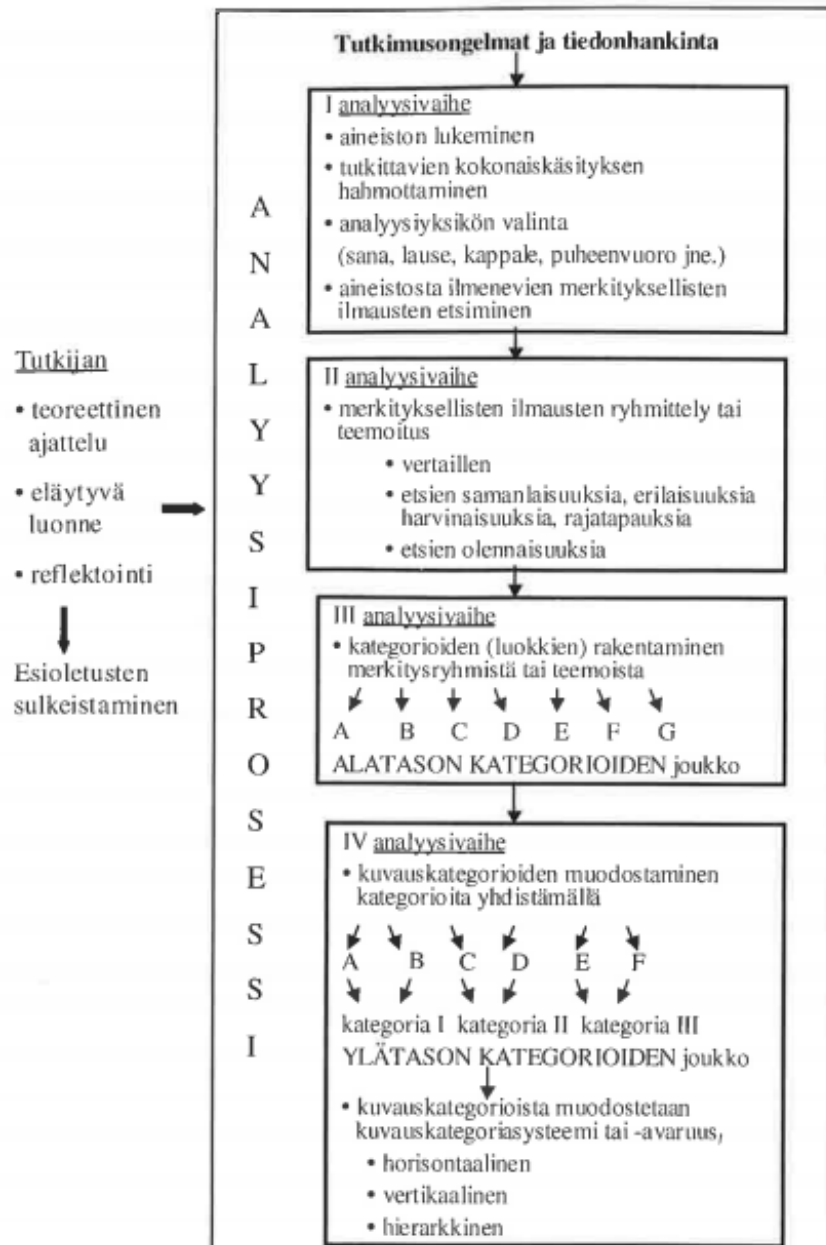
vätkä ne vaikuttaisi aineiston analysointiin ja sitä kautta tutkimukseni tuloksiin. Omaan taustatietämystäni ei kannata kuitenkaan unohtaa, koska tutkijalla täytyy olla jonkinlaisia ennakkonäkemyksiä tutkittavasta aiheesta. Tietämyksen avulla voidaan paremmin laatia relevantteja tutkimusteemoja ja –kysymyksiä. (Kananen, 2014, s. 77.)

4.4 Analyysiprosessin vaiheet

Aineiston analyysi on prosessi, jonka aikana tutkijan on pyrittävä aktiivisesti unohtamaan omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta asiasta ja keskustelemaan aineiston kanssa koko analyysi- ja tulkintaprosessin ajan. Omat lähtökohdat tietoineen ja uskomuksineen aiheeseen suhteen on siis syytä pitää mielessä, mutta samalla sulkeistaa ne pois, jotta ne eivät pääse aktiivisesti vaikuttamaan analyysin tuloksiin. On tärkeää yrittää nähdä ja kokea tutkittavien vastaukset heidän näkökulmastaan ja kokemismaailmastaan käsin. (Niikko, 2003, s. 35.)

Muissa laadullisissa tutkimusmenetelmissä keskitytään tieteellisiin, filosofisiin tai kielellisiin piirteisiin, mutta fenomenografisessa tutkimuksessa huomio keskittyy siihen ilmiöön, jota kuvataan (Niikko, 2003, s. 30). Tämän tutkimuksen kohdalla se tarkoittaa keskittymistä monilukutaitoon, jota tarkastelen eri näkökulmista suhteessa tutkittavien käsityksiin asiasta.

Käsittelen aineistoa fenomenografisen analyysin avulla. Analyysimalli on esitelty Niikon (2003) teoksessa *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*.



Kuvio 3. Fenomenografinen analyysimalli ja sen toteuttaminen (Niikko 2003, 55).

Aineiston analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa hankittua aineistoa luetaan huolellisesti läpi useita kertoja. Lukemisen aikana aletaan etsiä tekstin joukosta tutkimuksen kannalta oleellisia ilmauksia. (Niikko, 2003, s. 33.) Litteroituani haastattelut, luin ne läpi pariin kertaan palauttaakseni aineiston kokonaisuudessaan mieleeni. Kolmannella kerralla alleviivaisin korostusvärillä aiheen kannalta olennaiset osat vastauksista, eli vastaukset, jotka kertoivat opettajien käsityksistä monilukutaidosta ja siitä, miten sitä kehitetään yläkouluissa käytännössä. Tämän tehtyäni palasin takaisin aineiston kokonaisuuden tarkasteluun ja keräsin koko

aineistosta kaikki oleelliset ilmaukset, eli merkitykselliset ilmaukset, erilliseksi kokonaisuudeksi. Pyrin aktiivisesti pitämään löytämieni ilmausten asiayhteydet mielessäni palaamalla alkuperäiseen aineistoon.

Löydetyt ja valitut ilmaukset luovat perustan analyysin toiselle vaiheelle, jossa ilmaisuja aletaan ryhmitellä ja lajitella niitä erilaisten teemojen alle. Tässä vaiheessa aineiston läpikäymistä aloin hahmotella sitä, minkälaisia teema-alueita merkitykselliset ilmaukset voisivat muodostaa ja merkitsin teemat numerokoodeilla ilmausten viereen. Pyrin pitämään mielessäni tutkimuskysymykset ja ottaa jatkuvasti huomioon aineisto kokonaisuudessaan. Tavoitteena analyysin toisessa vaiheessa on löytää aineistosta mahdollisia samanlaisuuksia, erilaisuuksia ja harvinaisuuksia sekä pyrkiä erottamaan esiin nousevia olennaisimpia asioita. (Niikko, 2003, s. 33.)

Analyysiprosessin kolmannessa vaiheessa löydetyistä merkityksyksiköistä ja teemoista luodaan edelleen alakategorioita, jotka kuvaavat tutkittavan ilmiön eri ulottuvuuksia ja ovat selkeässä suhteessa toisiinsa. Tärkeää fenomenografisessa analyysissä on se, että muodostettavia kategorioita ei luoda etukäteen, vaan ne rakennetaan analyysiprosessin aikana aineistolähtöisesti. (Niikko, 2003, s. 36.) Teema-alueiden ja kategorioiden muodot ja sisällöt muuttuivat moneen kertaan hioutuen prosessin aikana yhä selkeämmiksi kokonaisuuksiksi. Vielä tässä vaiheessa löysin alakategoriat muodostavista teemoista päällekkäisyyksiä, jotka sain suljettua pois muokkaamalla teemoja ja kategorioita niin, että ne ristiriidattomasti ja selvärajaisesti käsittelevät tutkimuksen aiheen kannalta relevantteja kokonaisuuksiaan. Kolmannessa analyysivaiheessa oli kiinnostavaa huomata, että olin analyysiprosessin vaiheessa onnistunut sulkeistamaan omia ennako-oletuksiani pois ja muodostamaan oleelliset kategoriat aineistolähtöisesti siten, että ne eivät täysin vastanneet sitä ajatuksenkulkua, mikä minulla oli teemahaastattelurunkoa tehdessäni. Sain siis aineistosta irti jotakin sellaista, mitä en odottanut löytäväni. Tällaisia asioita olivat muun muassa oppimateriaaleihin liittyvä alakategoria sekä informaatioympäristöön liittyvät näkökulmat.

Neljännessä analyysin vaiheessa alakategorioista muodostetaan yläkategorioita, jotka ovat tutkijan omia tulkintoja haastateltavilta kerätystä tiedosta. Yläkategoriat eivät voi muodostua ilman tutkijan vuoropuhelua aineiston kanssa. (Niikko, 2003, s. 36.) Tässä vaiheessa prosessia minulle tutkimuksen tekijänä alkoivat kirkastua ne oleelliset ulottuvuudet, mitä tutkimuksen tuloksiin voisi liittyä. Kävin kategorioiden muodostumista läpi useaan kertaan alusta

loppuun ja lopusta alkuun löytääkseni mahdollisia päällekkäisyyksiä ja ristiriitaisuuksia. Lopulta aineistosta nousi loogisesti etenevä kategorioiden joukko, jonka ylimmän tason kategoriosta voidaan muodostaa tutkimuksen tulokset esittelevä kuvauskategoriasysteemi, joka voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen riippuen kategorioiden sisällöstä ja luonteesta. (Niikko, 2003, s. 38.)

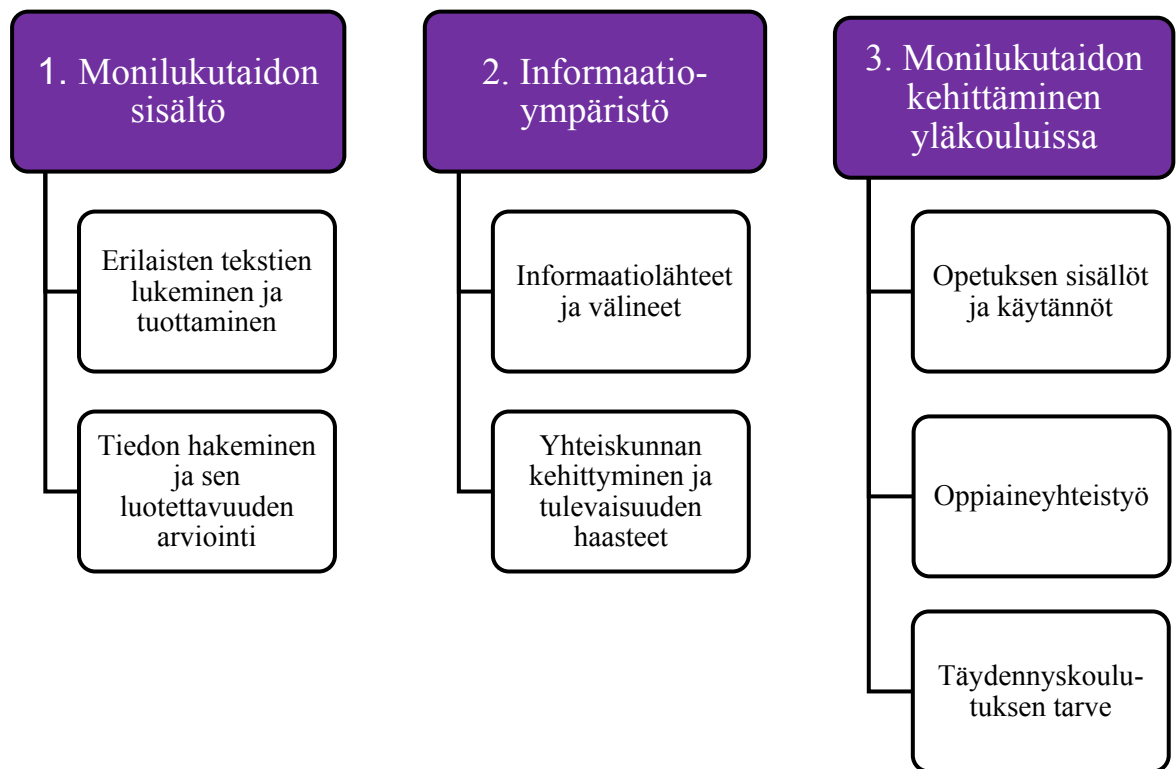
Tekstiesimerkki	Merkityksellinen ilmaus	Alakategoria	Yläkategoria
<p><i>Nykyisessä maailmassa se, miten teksti käsitetään niin on paljon laajempi kuin sellainen perus sanamerkkejä paperilla, vaan siihen voi liittyä nykyään kuvaa, digitaalisuutta, semmosta, miten määhän nyt sanosin... Semmosta niinku monimediaisuus, et se teksti käsitetään laajasti, että siihen ymmärretään kuvat, videot ja tällöinen niiden lukutaito ja niiden ymmärtäminen. Ja se tuota tekstin tuottaminen ja ymmärtäminen muutenki ku ihan visuaalisesti.</i> (Sirpa)</p>	<p>Nykyään teksti käsitetään entistä laajemmin, ja erilaisilla luku- ja kirjoitustaidon muodoilla kuvataan mediaesitysten monipuolista käyttöä ja tulkintaa.</p>	<p>Erilaisten tekstien lukeminen ja tuottaminen</p>	<p>Monilukutaidon sisältö</p>
<p><i>Ne on koonnu vaikkapa lähdeaineistoa esitelmään niin ne on tehny haastatteluja vaikkapa facebookin kautta tai whatsappin kautta, mikä mun mielestä on semmonen mukava että on tavottanut sitä kautta henkiköitä kauempaakin.</i> (Outi)</p>	<p>Lähdeaineistoa kerätään Facebookia ja Whatsappia hyödyntämällä.</p>	<p>Informaatiolähteet ja välineet</p>	<p>Informaatioympäristö</p>

Kuvio 4. Kuvauskategorioiden muodostaminen.

Tutkimukseni kuvauskategoriasysteemi on luonteeltaan horisontaalinen, sillä yläkategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja yhtä tärkeitä kuvatessaan monilukutaitoon liittyviä ulottuvuuksia yläkoulunopettajan näkökulmasta. Kuvauskategoriasysteemi kuvaa monilukutaidon ulottuvuuksia erilaisista, mutta yhtä olennaisista näkökulmista.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena oli selvittää, minkälaisia käsityksiä yläkoulun opettajilla on monilukutaidosta ja miten he kehittävät monilukutaitoa käytännössä. Vaikka monilukutaito on terminä melko uusi, kaikki kuusi haastateltavaa olivat kuulleet käsitteen aikaisemmin ja olivat tietoisia siihen liittyvästä kokonaisuudesta uudessa valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Haastattelurunkoon sisältyi monilukutaitoon liittyvien kysymysten lisäksi kysymyksiä liittyen informaatiolukutaitoon, medialukutaitoon, visuaaliseen lukutaitoon ja digitaaliseen lukutaitoon. Opettajien vastauksista löytyi paljon yhteisiä ajatuksia ja myös joitain toisistaan poikkeavia näkökulmia. Kuvauskategoriasysteemi ja sen sisältämät ylä- ja alatason kuvauskategoriat ovat tutkimukseni keskeinen tulos.



Kuvio 5. Kuvauskategoriasysteemi.

Käyn tässä luvussa läpi niitä tuloksia, mitä fenomenografisen analyysiprosessin aikana nousi aineistosta esiin. Tavoitteenani on vastata kahteen tutkimuskysymykseen.

1. Minkälaisia käsityksiä yläkoulun opettajilla on monilukutaidosta?
2. Miten monilukutaidon kehittäminen yläkouluissa toteutuu käytännössä?

Sovelsin tutkimuksessani Anneli Niikon (2003) kehittämää fenomenografisen tutkimusaineiston analyysimallia. Analyysiprosessin tuloksena sain muodostettua ylemmän tason kuvauskategorioita sekä alatason kategorioita, joita esittelen tässä luvussa aineistosta nostettujen esimerkkien avulla. Löytämäni ylätason kategoriat ovat *Monilukutaidon sisältö* ja *Informaatioympäristö*, ja ne vastaavat yhdessä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Kolmas yläkategoria *Monilukutaidon kehittäminen yläkouluissa* vastaa toiseen tutkimuskysymykseen. Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen tulokset aineistosta nousseiden esimerkkien avulla.

5.1 Yläkoulun opettajien käsityksiä monilukutaidosta

Monilukutaidon sisältö muodostui ylätason kuvauskategoriaksi, joka pitää sisällään alakategoriat *Erilaisten tekstien lukeminen ja tuottaminen* sekä *Tiedon hakeminen ja sen luotettavuuden arviointi*. Ne kuvaavat haastateltujen yläkoulun opettajien käsityksiä siitä, mitä monilukutaito heidän käsitystensä mukaan tarkoittaa ja vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen monilukutaitoon liittyvistä käsityksistä. Esittelen seuraavaksi aineistosta nousseiden esimerkkien avulla tarkemmin näitä kahta alakategoriaa.

Haastatteluun osallistuneilla opettajilla oli selkeitä käsityksiä siitä, miten perinteisen painetun tekstin lukemisen rinnalle on tullut uusia viestintävälineitä ja tapoja tulkita niiden välittämiä viestejä. Pelkkä tekstin lukeminen ja tulkinta eivät riitä, vaan on tärkeää oppia myös tuottamaan tekstiä erilaisille alustoille ja eri käyttötarkoituksiin. Opettajien vastauksista kävi ilmi, että perinteisen luku- ja kirjoitustaidon rinnalle on muodostunut monipuolisempi osaamisalue, jota kuvataan tässä alakategoriolla *erilaisten tekstien lukeminen ja tuottaminen*. Tämä alakategoria pitää sisällään opettajien käsityksiä siitä, miten teksti käsitteenä on laajentanut merkitystään.

Mä yritän ottaa mahdollisimman laajoja tekstejä. Niin kun sillä tavalla, että käsitän tekstin laajasti, että en ota vaan sellasta kirjoitettua tekstiä välttämättä. (Sirpa)

Monilukutaidon käsitteen merkityksestä puhuttaessa opettajien kuvailut olivat tarvittaviin taitoihin, ja erilaisten tekstien kanssa toimimiseen liittyviä. Perinteisen painetun tekstin lukemisen lisäksi esiin nousi erilaisia lukemisen kohteita, kuten esimerkiksi nuottien ja ihmisten fyysisten eleiden lukeminen. Myös matematiikan lukutaito mainittiin kahdessa vastauksessa. Monilukutaito käsitetään monipuolisena ja yhä laajentuvana osaamisalueena, ja opettajien vastauksissa korostuivat kuvailut erilaisista lukemisen ja tekstin tuottamisen tavoista.

Se on lukutaitoa, joka on vähän laajennettu sillä tavalla, että siinä ei oo pelkästään se kirjallinen lukutaito, vaan myös muut osa-alueet. Eli vaikkapa et osaa lukea kuvista, että mitä siellä tarkotetaan. Tai tilastoja osaa lukea, matemaattisia funktioita. Mut sitten myös tämmönen ihmisten viestintään liittyvä lukutaito, eli osaa lukea ihmisten kasvoja tai eleitä tai semmosia tarkoituksia. (Pasi)

Nykyisessä maailmassa se, miten teksti käsitetään niin on paljon laajempi kuin sellainen perus sanamerkkejä paperilla, vaan siihen voi liittyä nykyään kuvaa, digitaalisuutta, semmosta, miten mää nyt sanosin... Semmosta niinku monimediaisuutta, et se teksti käsitetään laajasti, että siihen ymmärretään kuvat, videot ja tämmönen niiden lukutaito ja niiden ymmärtäminen. Ja se tuota tekstin tuottaminen ja ymmärtäminen muutenki ku ihan visuaalisesti. (Sirpa)

Se tarkoittaa sitä kaikkea erilaisten tekstien lukutaitoa. Elikkä kuvallisten, sanallisten tekstien ja sitten laajimmillaan se tarkoittaa ihan koko kulttuurin lukutaitoa. Että ymmärtää sitä ympäröivää yhteiskuntaa, osaa ikään kuin lukea sitä. (Outi)

Opettajien käsitykset olivat yhteneväisiä uuden perusopetuksen opetussuunnitelman sisältämän monilukutaitomääritelmän kanssa. Erilaisten tekstien lukeminen ja tuottaminen nousi useissa haastatteluissa ensimmäisten asioiden joukkoon, kun opettajan kuvailivat käsityksiään monilukutaidosta. Tekstin merkitys on laajentunut ja tämä on opettajien mukaan tärkeää huomioida eri oppiaineissa, kun halutaan kehittää nuorten kykyä tulkita erilaisten tekstien merkityksiä ja taustoja.

Perinteistä painetun tekstin lukemistakin pidettiin tärkeänä perustaitona, mutta nykyään sen rinnalla tarvitaan taitoa tuottaa monimuotoista tekstiä erilaisille alustoille. Tämä ajatus laajasta tekstikäsitteestä esiintyi vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa, ja on sieltä lähtien vaikuttanut opetuksen sisältöjen kehittymiseen. Vuoden 2014 vuoden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin opetuksen sanotaan perustuvan laajaan tekstikäsitteeseen (POPS, 2014, s. 104), mutta ajatusta on viety pidemmälle lisäämällä monilukutaito yhdeksi seitsemästä laaja-alaisesta osaamiskokonaisuudesta. Oppimaan oppiminen, vuorovaikutustaidot ja monilukutaito ovat keskeisiä taitoja siinä todellisuudessa johon nuoret kasvavat (POPS, 2014, s. 289).

Opettajien vastauksissa esiintyi lukutaitoa vaativia asioita laidasta laitaan, kuten nuotit, matemaattiset grafiikat ja ympäröivän kulttuurin lukeminen. Kirjassa *Multiliteracy: Beyond text and the written word* Provenzo tuo myös esille kulttuurimme sisältämien viestien moninaisuuden tekstiviesteistä ihmisten elekieleen. Heidän mukaansa uudet lukutaidot mahdollistavat nuorten menestymisen niin koulussa kuin tulevaisuudessakin. (Provenzo et al., 2011, s. 186.)

Kuvanlukutaito, joka sisältyy visuaaliseen lukutaitoon, oli myös toistuva teema opettajien vastauksissa. Se tuli esiin sekä monilukutaitoa, medialukutaitoa että visuaalista lukutaitoa käsittelevissä vastauksissa. Kuvan lukemista kehitetään muun muassa erilaisia kuvia ja kuvatekstejä analysoimalla.

Kuvan lukeminen tulee oikeestaan niinku osana lehtitekstejä. Niinku tämmöstä kun puhutaan erilaisista sanomalehtitekstien tyypeistä niin se tulee seiskalla siellä ja sitten se tulee tuota... Sit se tulee niinku just mainosten ja mielipidetekstien kanssa et no miten siinä pyritään vaikuttamaan ja kuvanlukutaitoa nyt on semmoset, et jos sää haluat konkreettisia tehtäviä, niin voi olla semmosia et tehdään kuvaan kuvatekstejä. (Sirpa)

Ja sitte mainoskuvia kaheksaluokkalaisten kanssa esimerkiks analysoitiin. Siinä aika paljonki puhuttiin just että mitä asioita siinä on tuotu esille, mitä siinä otetaan etualalla ja mitä on taka-alalla ja miten värit vaikuttaa ja siinä ehkä niinku kaikista tarkimmin varmaan siinä mainosanalyysiä tehdessä sitä visuaalista lukemista ehkä sitte tulee. (Outi)

Yksi opettajista mainitsi käyttäneensä sosiaalisen median kuvastoa esimerkkinä kuvien kriittisessä lukemisessa. Myös oppikirjojen kuvat voivat toimia hyvinä analysoinnin kohteina.

Sosiaalisen median todellisuus ja se, että kykeneekö nuoret tuolta Instagramista esimerkiksi ihailemiensa esikuvien niinku sitä.. Niinku kuvien sitä todenperäisyyttä ja sitä kuinka paljon niitä on muokattu... Se on. Se tuntuu olevan vaikeeta. Joo. Ollaan me käyty lyhyesti niinku karttojen osalta sitä että kartatkin joku piirtää. Et kuinka siinä näkyy semmoset arvotukset. (Jussi)

Perinteisen tekstin lukemisen rinnalla tarvitaan monipuolisempaa kykyä tulkita visuaalisia viestejä. Kupiaisen, Kuljun ja Mäkisen (2015, s. 17) artikkelissa esitellään käsitystä siitä, miten monilukutaidon taustalla vaikuttavat tekstien monipuolistumiseen, multimodaalisuuden sekä semiotiikkaan liittyvät teoriat. Tämä tarkoittaa sitä, että tekstit voivat esiintyä monissa eri muodoissa ja pitää sisällään erilaisin aistihavainnoin yhdisteltävissä olevia tulkitakokonaisuuksia. Haastateltujen opettajien käsitysten mukaan tekstin lukemisen ja kirjoit-

tamisen lisäksi on tärkeää osata tuottaa kuvia ja arvioida niiden merkityksiä erilaisissa yhteyksissä. Visuaalisen lukutaidon kehittäminen osana monilukutaitoa nähtiin siis yhtenä monilukutaidon kehittämisen päämääränä. Nuoret eivät tarvitse visuaalisten esitysten kriittistä arviointia ainoastaan koulutöissään, vaan myös arjessaan ja tulevaisuudessa jatkuvasti muuttuvassa mediakulttuurissa toimimisessa. Opettajat käyttivät visuaalisesta lukutaidosta myös sanaa kuvanlukutaito, mikä Seppäsen (2008) mukaan on osa visuaalista lukutaitoa. Tässäkin näkyy samankaltaisten termien merkitysten päällekkäisyys ja toisiinsa limittyminen. Seppänen jakaa haastateltavien kanssa saman käsityksen siitä, miten visuaalista lukutaitoa tarvitaan kulttuurimme ja yhteiskunnan sisältämien visuaalisten merkitysrakenteiden ymmärtämiseen ja niiden kriittiseen arviointiin. (Seppänen, 2008, s. 224.)

Mediatekstien ja erityisesti mediassa esiintyvien mainosten analysointi kehittää kuvanlukutaidon lisäksi mainonnanlukutaitoa ja medialukutaitoa. Minulle tutkijana yllättävää oli se, miten perinteistä sanomalehteä käytetään edelleen oppimateriaalina yläkouluissa, vaikka samoja sisältöjä on tarjolla runsaasti myös digitaalisessa muodossa. Toisaalta perinteisen paperiversion käyttö on ymmärrettävää, kun otetaan huomioon koulujen resurssit. Esimerkiksi kirjastoista lainattavat lehdet ovat edullisempi vaihtoehto teknisten laitteiden ja sähköisten sisältöjen hankkimiselle.

Monilukutaitoa määriteltiin eri haastattelun vaiheissa myös paljon informaatiolukutaidon näkökulmasta. Kuitenkin vain yhdellä opettajalla kuudesta oli jonkinlainen käsitys siitä, mitä informaatiolukutaito käsitteenä tarkoittaa. Vaikka käsite oli vieras, sen sisältö oli kuitenkin kaikille haastateltaville tuttu, ja sitä pidettiin erittäin tärkeänä osana monilukutaidon kehittämistä. Relevantin tiedon hakeminen fyysisiä ja digitaalisia lähteitä hyödyntäen, sekä löydetyn tiedon kriittinen arviointi nousivat informaatiolukutaidon ulottuvuuksista vahvimmin esiin. Näistä käsityksistä muodostui alakategoria *Tiedon hakeminen ja sen luotettavuuden arviointi*, jonka opettajan kokivat tärkeäksi ja olennaiseksi osaksi monilukutaidon kehittämistä.

Että osaa niinku hakia monista paikoista tietoa. Että uskaltaa käyttää niinku eri paikkoja ja sitten tärkeää siinä on se, että osaa arvioida sen luotettavuutta ja sitä, että minkälaista se on se tieto. (Matti)

Osoo niitä tekstejä havainnoida, pystyy tekemään niistä johtopäätöksiä ja pystyy sitten ikään kuin löytämään sieltä keskeisiä asioita ja pystyy kriittisyyteen niitten tekstien suhteen. (Outi)

Osa opettajista koki, että tiedon kriittistä arviointia käsitellään kouluissa nykyisin liian vähän, vaikka asia koetaan tärkeäksi. Syynä tähän mainittiin ajan puute:

Taitoa suodattaa erilaista informaatiota ei oikein nuorilla tahdo olla. Ja varsinkaan yläkoulun puolella niin aineissa... Aineenopettajilla ei oo myöskään aikaa hirveesti sitä opettaa ja sitten käydä läpi. (Jussi)

Koulussa kehitettävien tiedon hakemisen taitojen ja lähdekritiikin on opettajien mukaan ulottava sekä painettuun tekstiin, että digitaalisiin julkaisuihin. Mainitusta ajanpuutteesta huolimatta tietolähteiden ja tekstityyppien moninaisuus näkyy koulun jokapäiväisessä arjessa ja erilaisten opetuskokonaisuuksien yhteydessä tehtävässä tiedon hakemisessa ja arvioinnissa.

Lähdekritiikki on varmaan se mitä me opetetaan, että tuota. - - Valitettavan vähän siihen tulee käytettyä aikaa, mutta kyllähän siihen nyt jonkun verran tulee käytettyä. Että tuota lähinnä siis ihan niinku nettisivujen arviointia esimerkiksi luotettavuuden kannalta. Että no mikä näistä nettisivuista olis luotettavin kun etsitään tietoa asiasta X. Niin ihan niinku pitää perustella että miksi. (Sirpa)

Kaiken kaikkiaan tiedon hakeminen ja sen luotettavuuden arviointi koettiin erittäin tärkeiksi taidoiksi nuorten arjessa pärjäämistä ajatellen. Opettajien käsitysten mukaan tiedonhankintaa voidaan harjoitella kaikissa oppiaineissa erilaisten tehtävien yhteydessä. Informaatiolukutaitoon liittyvää opetusta ei saa kuitenkaan jättää erilliseksi muusta opetuksesta. Ajatus informaatiolukutaidon kehittämisen sisällyttämisestä oppiaineiden opetuksen yhteyteen tukee Gauntin ja kumppaneiden ajatusta siitä, että oppilaille on tarjottava mahdollisuus vahvistaa opittuja tiedonhankinnan ja tiedon arvioimisen taitoja mahdollisimman pian taitojen opettamisen jälkeen. Jos informaatiolukutaidon opetus toteutetaan erillään muusta opetuksesta, oppilaat voivat unohtaa ja kadottaa oppimiensa asioiden yhteyden käytännön sovelukseen. (Gaunt, Morgan, Somers, Soper, Swain, Niininen, Pohjola, Ritala, Hollanti, & Puttonen, 2009, s. 3)

Toiseksi ylemmän tason kuvauskategoriaksi muodostui informaatioympäristö, joka kuvaa opettajien vastauksissa esiin nousseita käsityksiä nuorten koulussa ja arjessa käyttämistä informaatiolähteistä ja erilaisista välineistä. Informaatiolähteitä voivat olla esimerkiksi kuvat, tekstit tai nettisivut ja välineillä tarkoitetaan tässä esimerkiksi kirjoja, tietokoneita ja älypuhelimia, joilla informaatiolähteitä luetaan. Opettajat perustelivat monilukutaidon tarpeellisuutta nuorille myös tulevaisuuden haasteilla, joita nähtiin olevan muun muassa yhteiskunnan jatkuva kehittyminen ja muutos, tulevat opiskelu- ja työpaikat sekä yleinen elämässä

pärjääminen. Nuorten informaatioympäristöön liittyvä kuvauskategoria jakautui näin kahden alakategoriaan *Informaatiolähteet ja välineet* sekä *Yhteiskunnan kehittyminen ja tulevaisuuden haasteet*.

Opettajien vastauksissa nousi esiin heidän käsityksensä nuorten kokemasta ja käyttämästä informaatioympäristöstä, jolle tyypillistä on jatkuva kehitys ja digitaalisuus. Sama kehitys näkyy myös koulumaailmassa, mutta resurssit voivat olla joissakin kouluissa puutteellisemmat kuin toisissa. Vastauksissa kuvailtiin nuorten käyttämiä *Informaatiolähteitä ja välineitä* monipuolisiksi ja tämä monipuolisuus näkyi ennen kaikkea tiedon hankinnassa ja tiedon tuottamisessa. Samaa monipuolisuutta on haastateltavien mukaan hyvä pyrkiä tuomaan yhä enemmän myös koulumaailmaan. Käyttämällä koulussa samoja informaatiolähteitä ja välineitä kuin kotona, nuoret voivat saada enemmän hyötyä esimerkiksi tiedonhaun opetuksesta.

Mää niinku kasiluokasta eteenpäin kirjoitutan aineita aika vähän käsin eli me tuota... Pilvipalvelu on sellanen mitä niinku opetetaan käyttämään. - - Ja tuota... No siis iPadeja me käytetään. Mä käytän sitä niinku tuota videoiden tekemiseen oppilaiden kanssa lähinnä. Että sillohan oppilaat oppii sen video-ohjelman, muokkauksen. (Sirpa)

Haetutan artikkeleja, haetutan tietoa kirjoista, kirjastosta ihan ja lehistä ja sitten haetaan netistä tietoa. - - Tunneilla voidaan käyttää puhelimia silleen, että sieltä haetaan tietoa ihan yksittäisiin asioihin ihan silleen nopeastikin. (Matti)

Ne on koonnu vaikkapa lähdeaineistoa esitelmään niin ne on tehny haastatteluja vaikkapa facebookin kautta tai whatsappin kautta, mikä mun mielestä on semmonen mukava että on tavottanu sitä kautta henkilöitä kauempaakin. (Outi)

Digitaalinen lukutaito oli käsitteenä monille haastateltaville vieras, mutta käsitteen sisältö oli tuttu ja herätti monenlaisia ajatuksia.

Eli kyllähän sekin vaatii sitä lukutaitoa, että osaa lukea sitä, mitä tietokoneista näkee. Monella tavalla. Mut että tätä taitoa tarvitaan myös, elikkä sitä et osaa käyttää tietokoneita ja osaa etsiä sieltä niinku sen tarvitsemansa asian ja saada sen viestin niinku itselleen. (Pasi)

Nuoret ovat arjessaan monenlaisten digitaalisten välineiden ja medioiden ympäröimiä. Älypuhelin on monelle nuorelle kuin käden jatke ja tärkeä osa vapaa-aikaa ja sosiaalisten suhteiden ylläpitoa. Erilaisten välineiden parissa vietetään opettajien käsitysten mukaan paljon aikaa niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Joissain kouluissa älypuhelimia käytetään myös tie-

donhaun tukena oppitunneilla. Opettajat jakoivat käsityksen siitä, miten digitaalisen kulttuurimme tuottamalta informaatiotulvalta ei voi välttyä, joten digitaaliseen lukutaitoon liittyviä taitoja on tärkeää oppia kehittämään jo nuorena.

Kyllä mä käytän älypuhelimia jonkun verran luokkaopetuksessa myös niin että annan luvan hakea niillä tietoa. Koska sitten taas koulu ei voi olla semmonen erillinen saareke, jos ne lapset jatkuvasti käyttää sitä puhelinta muuten vapaa-ajalla. Niin en koe, että voisin niinku irrottaa... - - Digitaalinen jalanjälki näillä on aivan huima. Jos aattelee että päivästä, niinku valveillaoloajasta semmonen 35 % mä sanosin että ne on siellä sosiaalisessa mediassa vähintään. Niin tuota kyllä se vaatii ohjeistusta. (Jussi)

Nuoret omaksuvat nopeaan tahtiin uusia digitaalisia välineitä ja ympäristöjä. Toisinaan erilaisten välineiden ja ohjelmien käyttö vaatii opettajilta harjoittelua yhdessä oppilaiden kanssa. Tällöin opettajan perinteinen kaikkietävä ja autoritäärinen rooli muuttuu oppilaan kanssa vuorovaikutuksessa toimivan tukijan rooliin. Tämä vaatii opettajalta omien asenteiden muutosta ja rohkeutta tarttua uusiin välineisiin.

Että yhdessä oppimista, koska jos ne kysyy multa jonku kysymyksen, niin sitten mun täytyy ensin.... Että se on mulle kans hirveen opettavaista. Mutta tuota se on semmosta tekemällä oppimista hirveen paljon. (Liisa)

Yksi haastateltavista kertoi kokevansa, että eri-ikäisten opettajien välillä on eroja digitaalisten välineiden käyttöön ottamisen suhteen. Nuorempien opettajien voi olla helpompaa uskaltaa tarttua uusiin välineisiin, kun taas vanhempi sukupolvi saattaa yhä arastella niiden käyttöä.

Laitteiden käytön opetus itseasiassa aika iso osa tätä. - - Et yleensä ne on semmosia vanhempia kollegoja, jotka sanoo suoraan että heillä on aika semmonen iso kynnys ruveta käyttämään niitä asioita. Et mä en tiedä mihin se liittyy, kun ehkä nuorilla ja lapsilla on semmonen ja mullakin niinku on heihin verrattuna semmonen asenne, et mä otan jonku asian ja rupeen räpläämään sitä, että no miten tämä toimii. Ja mä tiedän että se ei mene rikki. (Sirpa)

Haastatelluista opettajista kaksi toi esille käsityksen siitä, miten monilukutaidon kehittämiseen teknologiaa hyödyntämällä liittyy ajatus epätasa-arvoistumisesta. Kaikilla kouluilla ei ole käytössä samoja välineitä ja mahdollisuuksia käyttää digitaalisia välineitä ja ympäristöjä. Oppilaat ovat myös lähtökohtaisesti keskenään eriarvoisessa asemassa erilaisten sosioekonomisten taustojen vuoksi. Kaikilla perheillä ei ole varaa hankkia lapsilleen uusimpia laitteita ja sovelluksia:

Mutta tää on mun mielestä semmonen asia että oikeasti asettaa oppilaita todella epätasa-arvoiseen asemaan. Et riippuen ensinnäkin siitä et käytetäänkö kännykkää opetuksessa. No mä käytän sitä lähinnä johonki Kahootiin tai johonki tämmöseen. Et mä tiedän opettajia jotka käyttää sitä paljon enemmänkin mutta niin. Mut siis tää on semmonen mikä on... Mikä niinku jos näitä jaotellaan niin jakaa oppilaita tosi epätasa-arvoiseen asemaan riippuen siitä, miten paljon koululla on ylipäänsä laitteita käytettävissä mitä opetella käyttämään. (Sirpa)

-- Mut ilman että meillä on tarjota välineitä joilla sitä tehään niin sitä (digitaalista lukutaitoa) ei oikein voi vaatia. Ja täällä on kuitenkin - - on jonku verran lapsia joilla ei oo nettiä puhelimessa esimerkiksi että ei vaan tuota... Ei oo vanhemmilla varaa. (Jussi)

Sipilän tutkimuksessa vuodelta 2013 todettiin älypuhelinien ja vastaavien teknologiasovellusten käytön olevan oppitunneilla vielä vähäistä, mutta hän ennakoii tulevaisuudessa teknologian hyödyntämisen oppitunneilla lisääntyvän. (Sipilä, 2013, s. 80.) Verrattaessa tätä oman tutkimukseni tulokseen, voidaan katsoa, että tätä muutosta on jo mahdollisesti tapahtunut, vaikka pienen aineistoni perusteella yleistystä ei voidakaan tehdä.

Digitaalisten lähteiden lisäksi opettajat kertoivat käyttävänsä oppitunneilla myös perinteisempiä tietolähteitä, kuten kirjoja ja lehtiä. Osa vastaajista koki resurssit puutteellisiksi niin oppikirjojen laadun kuin saatavilla olevien uudempien teknologisten välineiden osalta. Koulujen välillä vaikutti olevan suuria eroja käytössä olevien resurssien suhteen. Käytössä voi olla vain vanhoja tietokoneita, vaikka intoa ja ideoita erilaisten sovellusten käyttämiseen olisi. Joissakin kouluissa tabletit olivat jo osa opetuksen arkea, kun taas toisissa kouluissa niistä vasta haaveiltiin.

Me tarvitaan suomalaiset koulut niinku tähän päivään. Tässäkin jos katsomme ympärillemme... Tuolla on pari tollasta ikivanhaa tietokonetta. Tableteista ei mitään puhetta. (Jussi)

Digitalisoitumisesta huolimatta myös perinteiset oppikirjat koettiin yhä tärkeäksi osaksi opetusta ja yksi opettaja toikin esille opetussuunnitelman roolin oppikirjojen sisältöjen muodostumisessa. Tämä on huomionarvoista etenkin silloin, kun ollaan siirtymässä uuteen opetussuunnitelmaan, joka sisältää uusia osaamisalueita, kuten tämän tutkimuksen keskiössä oleva monilukutaito.

Kouluissa loppujenlopuksi ops (opetussuunnitelma) näkyy sitä kautta miten ops näkyy oppikirjoissa. Että niinku se, että ops-tyo siirtyis tai niinku opsin sisällöt siirtyis jollain tavalla osaksi tätä arkea, niin se yleensä vaatii sen, että materiaali palvelee sitä uutta opsia.. Niin

sillon sitä sitte aletaan ottaa. - - Näin se nyt vaan tahtoo olla, että aika kirjat edellä, ainakin yläkoulussa mennään. (Jussi)

Oppikirjoista puhuttaessa yksi opettajista mainitsi erityisesti visuaalisen lukutaidon käsitte-
lyn puuttuvan hänen kokemuksensa mukaan ainakin osasta oppikirjasarjoja. Kun ottaa huomi-
oon toisen haastateltavan kommentin siitä, miten yläkouluissa ”mennään oppikirjat
edellä”, tämä voi olla huolestuttava asia.

*Yhteiskuntahan menee kuvallisempaan viestintään kokoajan niin tavallaan se, et mun mielestä
esimerkiks oppikirjat ei... Vaikka mulla onki suhteellisen uus oppikirjasarja, ei mikään tuliterä
mut suhteellisen uus, niin ei ne huomioi sitä (visuaalisuutta) ollenkaan. - - Et se kuvallisuus ja
kuvan lukeminen niin ei ne niinku huomioi esimerkiksi vaikka, sanotaan nyt vaikka Instagramia.
(Sirpa)*

Ymmärrettävästi oppikirjat eivät voi julkaisuprosessin läpikäyvänä painettuna mediana py-
syä täysin kehityksen mukana, joten monipuolisempi sähköisten tietolähteiden ja teknolo-
gisten välineiden käyttö koulutyön tukena voi olla tulevaisuudessa entistä järkevämpää. Sari
Räisänen (2015) käsittelee väitöstutkimuksessaan samoja asioita, ja toteaa suomalaisen kou-
lun olevan vielä melko konservatiivinen opetusmethodien, kirjojen ja muiden välineiden suh-
teen. Uusien teknologisten resurssien käyttöönotto vaatii sellaisten ympäristöjen luomista,
joissa uudenlainen sosiaalisempi tapa oppia ja käyttää teknologiaa tulee mahdolliseksi. (Räi-
sänen, 2015, s. 16.)

Resursseista ja oppimateriaaleista puhuttaessa kaksi opettajaa nosti esiin kirjaston roolin
opetuksen tukena. Tiedonhaun opetuksen lisäksi kirjasto voi tarjota apua materiaalien han-
kinnassa. Kirjojen lisäksi esimerkiksi erilaiset sanoma- ja aikakauslehdet voivat toimia hy-
vänä lisänä fyysisten oppimateriaalien joukossa. Lukuinto-oppaassa (2015) kannustetaan
kouluja säännölliseen yhteistyöhön kirjaston kanssa. Luokka-astekohtaisen tiedonhankinta-
koulutuksen avulla monilukutaitoa ja sen osa-alueita voidaan kehittää koko peruskoulun läpi
jatkovana prosessina. (Ikonen ym., 2015, s. 38.)

*Ei voi unohtaa lähikirjastoakaan kuitenkaan. Että kyllä me siellä... Tiedonhakemisen opetusta
on lähinnä seiskalla. - - Et kadehdin niitä joilla on esimerkiks koulun yhteydessä joku sivukir-
jasto. Että ei oo sellasta mahdollisuutta todellakaan että sinne kokoajan lähtis. (Sirpa)*

*Kyllä meilläki kirjastosta on ihan sanottu että sieltä saa käydä hakemassa vaikka aikakaus-
lehtiä että niitä saa niinku kerran kuukaudessa pinkan hakea sieltä. (Matti)*

Yhteiskunnan kehittyminen ja tulevaisuuden haasteet koettiin yhdeksi tärkeäksi syyksi kehittää nuorten monilukutaitoa. Digitaalinen kulttuuri kehittyy jatkuvasti ja kehityksen suuntaa on vaikea ennakoida. Siksi on tärkeää hankkia tietoa ja taitoja, joiden avulla tulevaisuuden tuomiin haasteisiin voi olla helpompi sopeutua. Haastateltujen opettajien käsitysten mukaan monilukutaito sisältää myös kulttuureihin ja yhteisöihin sopeutumisen taitoja, kuten sosiaaliset taidot, kyky keskustella ja vaihtaa mielipiteitä. Tätä voi kehittää oppitunneilla esimerkiksi luomalla tilaa ajatusten vaihdolle. Nuorten kanssa keskusteleminen heidän arkeansa koskevista asioista koettiin tärkeänä osana yläkoulun opettajan työtä. Arkeen ja elämänhallintaan liittyvät keskustelut tuovat nuorten maailmaa opettajalle tutummaksi ja voivat etenkin syrjäytymisvaarassa oleville nuorille osoittautua tulevaisuudessa tärkeiksi kokemuksiksi.

Täällä on paljon semmosia kavereita joita ei koulu kiinnosta niin niitten kanssa hirmu paljon jutellaan niinku arkielämästä. (Jussi)

Kaksi opettajista toi vastauksissaan esille nuorten syrjäytymisriskin, joka voi näkyä joistain oppilaista jo yläkoulussa ennen mahdollista toiselle asteelle siirtymistä. Tämä on nuorten kannalta tärkeää ja ratkaisevaa aikaa elämässä, ja siihen on mahdollista tarjota apua koulussa keskustelun ja ohjauksen avulla. Yhteiskunnan tila ja ajankohtaiset aiheet voivat herättää huolia ja kysymyksiä nuorissa.

Niin tuota siinä mielessä on hirmu tärkeetä, että kun meitä ympäröi tällä hetkellä kaikenlainen informaatio MV-lehdestä Helsingin Sanomiin. Niin täytyy tietysti pystyä pikkusen arvioimaan että mikä on niinku sen tiedon luotettavuus. Tämä Mitä vittua -julkaisu... Se on täällä niinku. Se menee täydestä. Sitten nämä erityisesti nämä tämmöset jotka on niinku riskissä pudota kyydistä, tällaset nuoret miehen niin ne ihan tohkeissaan kertoo mulle näitä juttuja. (Jussi)

Yhteiskunta on muuttunu kokoajan kuvallisempaan suuntaan. Niin se, että jos niinku oppilas ei mediakasvatuksen myötä opi kriittiseksi niin tuota se mun mielestä edistää syrjäytymistä. (Sirpa)

Samansuuntaisia ajatuksia monilukutaidon vaikutuksista nuorten elämään esittävät Seija Leiding ja Penni Pietilä monilukutaitoa käsittelevässä artikkelissaan. Tulevaisuudessa pärjäämiseen ja arjenhallintaan vaikuttaa se, miten hyvin ympäröivää mediakulttuuria osataan lukea. Diginatiiveiksi kutsutut nuoret voivat erottaa esimerkiksi mainoksen uutisesta, mutta lukijaa harhaanjohtavien, manipuloivien ja tekstilajeja sekoittavien tekstien lukutaito on

heikkoa. Monilukutaidon kehittämisen avulla nuoria voidaan auttaa kasvamaan monimuotoisessa tekstiympäristössä pärjääviksi ja aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi. (Leiding & Pietilä, 2016, s. 122,124.)

Opettajat jakoivat käsityksen siitä, että monilukutaitoa tarvitaan tulevaisuudessa sekä arjessa että työ- ja opiskeluelämässä pärjäämiseen. Medialukutaito ja mainonnan lukutaito voivat auttaa hyvin konkreettisella tasolla tulevaisuuden arjen hallinnassa. Itsensä kehittämiseen ja elämäntapaan liittyy myös kyky lukea kulttuuria ja toisia ihmisiä.

Tässä ajassa kun pikavippejä otetaan ja kulutuksella mitataan yhteiskunnallista pärjäämistä niin kyllä se on tärkeää, että näitä tietoja omaksua ja osata. (Jussi)

Koska tekstien kanssa on tekemisissä ja jos aattelee kirjoitettuja tekstejäkin niin niitten kanssa ollaan joka elämänvaiheessa tekemisissä, että täytyy niinku osata tehdä erilaisia tekstejä. Mutta sitte kyllä ihan laajemminkin jos aattelee vielä sitä tekstiä niinku ikään kuin kulttuuria tekstinä, niin kyllähän se elämä on hirveän paljon... Siitä näkee paljon enemmän asioita ja havainnoi ympäristöönsä paljon... Ikään kuin elämä on jotenki täydempää jos osaa lukea sitä ympäristöä paremmin. (Outi)

Tokihan siitä on kaikella tavalla hyötyä, että osaa ottaa viestejä vastaan ja ymmärtää niitä. Ei pelkästään niinkö uran tai ammatin kannalta, mutta myös koska ihminen on semmonen sosiaalinen olento niin se viestintä ylipäänsä on tärkeää. Elikkä elämä voi jäädä köyhäksi jos ei ymmärrä toisten viestejä. (Pasi)

5.2 Monilukutaidon kehittäminen yläkouluissa käytännössä

Toinen tutkimuskysymykseni on: Miten monilukutaidon kehittäminen yläkouluissa toteutuu käytännössä? Tähän kysymykseen vastaa ylätason kuvauskategoria monilukutaidon kehittäminen yläkouluissa. Tämä kategoria alalukuineen käsittelee monilukutaitoon koulun näkökulmasta liittyviä ulottuvuuksia käytännön tasolla. Luvussa käydään läpi aineiston teemoista muodostetut alakategoriat *Opetuksen sisällöt ja käytännöt*, *Oppiaineysteistyö* ja *Opettajien täydennyskoulutuksen tarve*.

Opettajat ovat huomioineet monilukutaidon opetuksessaan jo edellisen opetussuunnitelman aikana tuomalla sitä omassa opetuksessaan mahdollisuuksien mukaan esille. Tuolloin asiasta puhuttiin laajana tekstikäsitteenä ja se liitettiin äidinkielen oppiaineeseen. (POPS, 2004, s. 46.) Näkökulmat ja keskeisenä koetut ulottuvuudet ovat vaihdelleet oppiaineiden ja opettajien välillä, mutta taustalla vaikuttavat tavoitteet ovat pysyneet jo vuosia samoina. Uuden

opetussuunnitelman myötä monilukutaidon kehittämistä jatketaan omana laaja-alaisena osaamiskokonaisuutenaan. (POPS, 2014, s. 100.)

Opettajien vastauksissa nousi esille se, miten *Opetuksen sisällöt ja käytännöt* pyritään tuottamaan oppilaslähtöisesti ja nuorten maailma huomioon ottaen. Runsaaseen lähteiden käyttöön kannustetaan ja nuorten kokemuksia kuunnellaan oppimisprosessin aikana. Käsiteltävistä aiheista voidaan saada kiinnostavampia käyttämällä sellaisia esimerkkitekstejä ja -kuvia, jotka koskettavat tai kiinnostavat nuoria ja ovat ajankohtaisia.

Mulla on kriteerinä se, että pitää olla monta lähdettä ja olkaa niinku lähdekritiittisiä siihen. Mutta että vois olla kyllä enemmänki sellasta sen painottamista, mutta se on hyvin sellasta niinku oppilaslähtöistä. (Liisa)

Niinku tiedonhakuun liittyen esimerkiksi. - - Monesti opetus pohjautuu siihen, mitä kokemuksia nuorilla on itellään niin sitten tavallaan niinku lähteä niitten luotettavuutta ja niitä käsityksiä avaamaan. (Jussi)

Itse tekemällä nuoret saavat myös arvokasta käytännön kokemusta erilaisten mediatekstien tuottamisesta. Tekstin tai kuvien luominen erilaisille alustoille tuo konkreettisesti ilmi sen, mitä asioita tulee ottaa huomioon tiedon tuottamisen ja julkaisuprosessin aikana. Tekstien ja kuvallisten esitysten tuottaminen omakätisesti internetiin voi lisätä kriittisyyttä jokapäiväiseen tiedonhankintaan ja -arviointiin.

Paljon tehdään tiedonhakuun liittyviä tehtäviä ja sellasia projektityylisiä että kirjojetaan, etsitään informaatiota, kirjojetaan. Me on käyty muokkaamassa ite Wikipediasivuja. (Jussi)

Että he itekin joutuvat sitte tekemään sellasia median kuvia niin se on semmonen aika tehokas toki. - - Semmosta yhteistä kuvien tarkastelua. Kysymysten kysymistä. - - Silleen että he saa itse löytää sen tulkinnan siitä kuvasta. (Liisa)

Sitten mielipidekirjotuksiin oppilaat esimerkiksi vastaa, eli siten ne siinä joutuu just miettimään että mikä siinä ihmisen... Kun ne vastaa vaikka toisen ihmisen mielipiteeseen, että mikä siinä on... Minkälaisia asioita siinä pitää ottaa huomioon. Että onko se kaikki niinku faktaa. (Outi)

Mediaympäristöä voi tarkastella yläkouluikäisten kanssa erilaisista näkökulmista useita medioita hyödyntäen. Nuoret saavat toimia sekä median tulkitsijana että tuottajana:

Tulkitaan eri medioita ja tuota tekstiä ja kuvaa. - - Mehän käsitellään mediaa ja median valtaa ja tällasia asioita. Niin kyllä siitä aika paljon puhutaan. Me katotaan yhdessä kuvia ja mietitään

niinku mainoskuvia - - Mietitään miten niillä vaikka yritetään vaikuttaa ja tehdään itse mainoskuvia. (Liisa)

Opettajan roolin muutos monilukutaidon kehittämisessä ja mediakasvatuksessa koettiin yhtenä opetuksen haasteena. Uusi opetussuunnitelma kannustaa opettajaa yhä enemmän aktiiviseen vuorovaikutukseen nuorten kanssa työtapojen valinnassa itseohjautuvuuden tukemiseksi. (POPS, 2014, s. 31.) Näin opettajan rooli muuttuu perinteisestä auktoriteetista tukijaksi ja ohjaajaksi. Samalla opettaja voi oppia uutta yhdessä oppilaiden kanssa. Reijo Kupiainen muistuttaa monilukutaidon pedagogiikkaa käsittelevässä artikkelissaan opettajan tärkeästä asemasta oppimisessa. Vaikka opettajan rooli on muutoksessa ja nuoria kannustetaan itseohjautuvuuteen, opettajan tehtävä on edelleen luoda edellytyksiä oppimiselle valitsemalla soveltuvat oppimisympäristöt sekä tarjoamalla keinoja tiedon kriittiselle tutkimiselle ja tuottamiselle. (Kupiainen, 2016, 32)

Oppilaiden kanssa keskusteleminen koettiin tärkeäksi osaksi opettajan työtä. Haastateltujen opettajien käsitysten mukaan etenkin median ja internetin vaaroista puhuminen saattaa kuitenkin edelleenkin muuttua yksisuuntaiseksi valistamiseksi ja uhkakuvien maalaamiseksi. Toisaalta vakavien asioiden esiintuominen voi auttaa esimerkiksi kiusaamisen ehkäisyssä.

Mä yritänkin sitä välttää niin välillä tässä tulee semmonen, mediakasvatuksen myötä semmonen, että niinku opettajan pitää hirveesti varottaa tiedätkö. Niin tuota siitä määhaluaisin päästä vielä enemmän eroon, et mentäs vielä enemmän semmoseen tutkivaan oppimiseen. (Sirpa)

Mutta et aika paljonhan, se täytyy myöntää, menee vielä tällä hetkellä tosi valistamisen puolelle. Elikkä keskustelua siitä, mitä siellä verkossa voi sanoa ja minkälaisia asioita ei toisille voi siellä niinku. Tuota etikettiä ikään kuin. Se on vähän hankalaa. - - Määhän oon koittanu oppilaille painottaa sitä, että siellä pätee samat säännöt kuin kaikessa muussakin elämässä eli ehkä niinku siitä... Sitä niinku vielä täytyy jotenki enemmän saada oppilaille mieleen, että se ei oo mikään semmonen... Siellä ei saa madaltua kynnys olla häijy tai muuta niinku tällä hetkellä tuntuu. (Outi)

Opetuksen sisältöjen ja käytäntöjen osalta opettajat kertoivat pyrkivänsä toimimaan oppilaslähtöisesti ja nuorten oma maailma huomioon ottaen. Myös Cope ja Kalantzis (2000) tuovat kirjassaan esiin nuorten näkökulmaa muistuttamalla, että nuoret tuovat opetustilanteeseen mukanaan omat yksilölliset elämäkokemuksensa. Opetuksen vaikutus nuoriin vaihtelee riippuen heidän taustoistaan ja siitä, miten se on otettu opetustilanteissa huomioon. (Cope & Kalantzis, 2000, s. 117.) Opettajien käsitykset opetuksen käytäntöjen taustalla vaikuttavista

ajatuksista ovat osittain yhteneväisiä Leena Kultalahden määrittelemien monilukutaitoon ja oppimisympäristöön kytkeytyvien pedagogisten ulottuvuuksien kanssa, joita ovat yhteisöllisyys, oppijalähtöisyys, toiminnallisuus, teknologia ja oppimisympäristön laajentaminen. (Kultalahti, 2014, s. 21–22.) Näistä haastatteluissa esille tulivat etenkin oppijalähtöisyys, toiminnallisuus sekä teknologian hyödyntäminen.

Monilukutaidon kehittämiseen soveltuvia oppiaineita lueteltiin laajasti laidasta laitaan. *Oppiaineiyhteistyö* koettiin tärkeäksi ja äidinkieli muiden reaaliaineiden ohella mainittiin oppiaineista useimmin opettajan omasta aineesta riippumatta. Myös taito- ja taideaineet mainittiin monissa vastauksissa mahdollisina yhteistyöoppiaineina. Etenkin informaatiolukutaidon kehittäminen nähtiin kaikille oppiaineille kuuluvaksi kehitysalueeksi.

*Sen (informaatiolukutaidon) pitäis olla semmonen läpileikkaava teema opetuksessa ja opetus-
sisällöissä. - - Aina kun informaatiota haetaan. Ja tietysti voi sen aatella niin, että ois joku
ensin tämmönen perehdytys siihen ennen ku lähdetään sitä tietoa hakemaan aina ja muistut-
telas. (Jussi)*

*Äidinkieli toimikoon tässä taas pohjana, mutta tietysti historia, maailmankatsomus, uskonto
ja elämäkatsomustieto on varmasti semmosia josta sitte myöskin sitä niinku tiedon luotetta-
vuutta tulee arvioiduksi ja täytyy arvioida. (Jussi)*

Oppiaineiyhteistyön kehittäminen ja toisilta opettajilta oppiminen koettiin tärkeänä osana jokapäiväistä työtä ja tuntien suunnittelua. Yhteistyölle voisi olla enemmänkin kysyntää, mutta se voi kaatua ajan puutteeseen tai heikkoon organisointiin.

*Tietysti se riippuu opettajasta, mutta yleensä asioista pystytään kyllä etukäteen sopimaan ja
vähän kattomaan, että mikä tässä on nyt tärkeätä. Niin kyllä se sillon korostuu se sellanen
niinku yhteinen suunnittelu, suunnittelu aika. (Jussi)*

Yhteistyön toteuttaminen eri oppiaineiden välillä tukee uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyä tavoitetta monialaisten oppimiskokonaisuuksien kehittämistä. Perusteissa sanotaan, että oppimiskokonaisuuksia tulee kehittää oppilaiden kiinnostuskohteiden perusteella siten, että ne soveltuvat teemoiltaan opettajien ja oppiaineiden väliseen yhteistyöhön. Kaikki oppiaineet tulee sisällyttää vuorollaan oppimiskokonaisuuksiin tavalla, joka sopii kunkin oppiaineen tavoitteisiin. Oppilaille täytyy pyrkiä antamaan palautetta koko oppimisprosessin ajan. (POPS, 2014, s. 32.)

Oppiaineysteistyössä ilmiö- ja projektiluontoiset tehtävät ovat yksi oppimista tukeva tapa toteuttaa monilukutaidon kehittämistä. Yksi opettajista mainitsi käytännön esimerkin tällaisesta oppiaineysteistyössä suoritettavasta ilmiö- ja projektiluontoisesta tehtäväkokonaisuudesta, jonka tavoitteena oli kehittää muun muassa tiedonhankinnan taitoja.

Ei näin tiukkoihin oppiainerajoihin sidottu opetus, vaan tällanen ilmiöpohjaisuus mikä on uudessa opsissa myös ja tämmönen projektiluontoisuus. Niin se tietysti palvelis enemmän sitä, että kun ne lapset on sitten enemmän sen oman tiedon rakentajia niin siinä se olis niinku paljon luontevampi osa. - - Meillä oli semmonen ilmiöviikko tässä. Missä käsiteltiin sotaa ja rauhaa ja tuota... Sitä käsiteltiin nimenomaan äidinkielen, matematiikan, historian ja musiikin kautta. Ja aika luontevasti ne kaikki sai siihen niinku ympättyä. Piirrettiin graafia siitä, että paljon on siviili- ja sotilasuhrien suhdelukuja ja.... - - Sitten laskukaavalla laskettiin ja sitten piirrettiin. Että kyllä siihen (oppiaineysteistyöhön) loppujen lopuksi saa minkä vaan. Vaatii vaan sitten tietysti semmosta aineosaamista, mutta kyllä sitä, täällähän on asiantuntijoita joka aineessa. Enemmän yhteistyötä vaan. (Jussi)

Tutkimukseni pienen otoksen perusteella voidaan todeta, että yhteistyötä on tehty ja ilmiö- ja projektiluontoisia kokonaisuuksia on toteutettu oppiaineysteistyössä jo edellisen opetussuunnitelman aikana. Nähtäväksi jää, miten kokonaisuudet tulevat kehittymään uuden opetussuunnitelman aikana. Mahdollisesti yhteistyöprojekteja tulee enemmän ja niihin osallistuu entistä useampia oppiaineita.

Kysyttäessä mahdollisesta täydennyskoulutuksen tarpeesta, viisi kuudesta haastateltavasta kertoi kaipaavansa jonkinlaista täydennyskoulutusta nimenomaan monilukutaidon kehittämiseen liittyen. *Opettajien täydennyskoulutuksen tarve* koski haastateltavien vastauksissa etenkin uusia digitaalisia ympäristöjä ja laitteiden käyttöä. Myös ideoiden jakaminen opettajien kesken, vertaistuen jakaminen ja tietoverkossa tapahtuva ajatusten vaihto koettiin toivottavina kehityskohteina tulevaisuudessa. Jakamalla omia kokemuksia ja tutustumalla toisten ideoihin, oman oppiaineen kehityksessä ja monilukutaidon eri näkökulmien huomioimisessa voisi olla helpompaa pysyä mukana.

Kyllä määhän sitä itseasiassa kaipaisin vähäsen, että sais niinku semmosta... - - Ei tarvis suuren suurta olla, mutta semmonen muutaman tunnin koulutus, missä käytäs läpi eri paikkoja missä nykyisinki... - - Jaettas sitä, että mitä kukakin käyttää, mitä tekee ja muuta. - - Siinä pitää tehdä aika paljon hommia jos meinaa pysyä joka vuosi ajan kärryillä. Niin siihen kaipais silleen. Vaikka semmonen yhteinen alusta vois olla niinku opettajilla jonne vois kirjoitella vaan niinku kommentteja niinku ihan (ammatti)liiton puolesta ja muuta ja siellä sitte jakaa omaa juttua. (Matti)

Mahdolliselta täydennyskoulutukselta toivottiin erityisesti käytännöllistä näkökulmaa. Koulutuksista halutaan saada konkreettista apua ja keinoja kehittää opetusmenelmiä ja omaa opettajuutta käytännössä:

No ainahan sitä täydennyskoulutuksesta voi olla hyötyä jos se on jollain tavalla käytäntöön liittyvää. Et sit jos se on semmosta pedagogista puhetta, niin se saattaa jäädä hyöty pieneksi. (Pasi)

Nuorten maailmassa ja todellisuudessa mukana pysyminen koettiin myös yläkouluissa tärkeäksi. Täydennyskoulutus monilukutaidon osalta voisi haastateltujen opettajien toiveiden mukaan sisältää opastusta uusimpaan teknologiaan, digitaalisiin ympäristöihin ja nuorten maailmaan.

Se todellisuus missä nuoret elää, minkälaista informaatiota ne kohtaa, millä tavalla ne käyttää digitaalisia ympäristöjä. Ei sen palauttaminen mieliin olis kyllä pahasta ainakaan. Vähän niinku ajokorttikin pitää uusia välillä niin... Että kyllähän tässä jatkuvasti niinku tulee koulutuksia niinku joka tapauksessa opettajan työssä. - - Niin teknologinen kehitys, digitaaliset ympäristöt, mitä mediaa nuoret kuluttaa. Saahan niitä kysymällä jos on sellaisissa väleissä oppilaiden kanssa. (Jussi)

Yksi opettajista koki saaneensa tarpeeksi tietoa opetussuunnitelmauudistuksesta ja kertoi kaipaavansa mahdollisesta täydennyskoulutusta vasta nähtyään, miten uudet ideat ja opetus-tavat toimivat käytännössä:

Itse asiassa tuntuu nyt enemmänkin, että on kauheesti ideoita ja meilläkin kollegan kanssa sen uuden opetussuunnitelman pohjalta niinku mietitty monenlaisia asioita, että nyt tavallaan enemmänki pitää päästä kokeilemaan ja kehittämään. - - Sitten tavallaan voi hankkia sitä lisätietoa, kun näkee mitkä asiat toimii ja mitä ei vielä ehkä osaa. (Outi)

Tutkimuksessani ilmennyt tarve täydennyskoulutukselle tukee Sari Räisäsen (2015) väitöstudiumin sisältämiä ajatuksia siitä, miten uusien opetuskäytänteiden käyttöönottoon vaaditaan uudenlaisten oppimisympäristöjen luomisen lisäksi ammatillista kehittymistä. Opettajat tarvitsevat, ja heille on tarjottava, tukea, aikaa ja tilaa osaamisensa ja ammatillisen identiteettinsä kehittämiseen sekä erilaisten koulutusten että työyhteisön jatkuvan tuen avulla. (Räisänen, 2015, s. 58.)

5.3 Tulosten yhteenveto

Haastateltujen opettajien käsitysten mukaan monilukutaitoon liittyy ajatus lukutaito -käsitteen merkityksen laajenemisesta siten, että tavat lukea ja tuottaa tekstiä ovat monipuolistuneet. Lukemisen kohteena voivat olla perinteisten oppikirjojen lisäksi esimerkiksi Wikipedia-artikkelit, mainoskuvat, sosiaalisen median kuvasto tai matemaattiset tilastot. Erilaisten tekstien lukemisen ja tulkinnan lisäksi on tärkeää oppia tuottamaan tekstejä ja kuvia monenlaisille alustoille ja erilaisiin käyttötarkoituksiin.

Monilukutaidon käsitteeseen liitettiin myös ajatus informaatiolukutaidosta, vaikka tämä käsite itsessään oli suurimmalle osalle haastateltavista vieras. Siihen sisältyvät taidot mainittiin kuitenkin tärkeiksi ja keskeisiksi kehittämisalueiksi kouluissa. Näitä taitoja ovat tiedon hakeminen erilaisia lähteitä hyödyntäen, löydetyn tiedon kriittinen arvioiminen ja lopulta löydetyn tiedon käyttö niin koulussa kuin arkielämässäkin tarkoituksenmukaisella tavalla. Myös visuaalinen lukutaito ja erityisesti siihen liittyvä kuvanlukutaito nousi vahvasti esille opettajien vastauksissa. Tämä liittyy aiemmin mainitun tekstikäsitteen laajenemisen lisäksi muun muassa medialukutaidon, mainonnan lukutaidon ja digitaalisen lukutaidon osaamisalueisiin. Visuaalista lukutaitoa kehitettiin lehtikuvia, oppikirjojen kuvia ja mainoksia analysoimalla ja tekemällä itse esimerkiksi kuvatekstejä kuviin.

Ympäröivä mediakulttuurimme on opettajien käsitysten mukaan hyvin visuaalista ja digitalisoitunutta. Monilukutaitoon liittyvistä käsityksistä puhuttaessa opettajien vastauksissa korostuivat ajatukset nuorten kokemasta informaatioympäristöstä. Yksi haastateltavista arvioi nuorten käyttävän aikaa sosiaalisessa mediassa yli kolmasosan valvellaoloajastaan. Kaikki haastatellut jakoivat käsityksen siitä, miten kulttuurimme on jatkuvassa muutoksessa ja kehityksen mukana pysyäkseen nuorten olisi hyvä omaksua viimeistään yläkoulussa taitoja, jotka auttavat tulevaisuuden haasteissa ja yhteiskunnan kehityksessä mukana pysymiseen. Haastatteluun osallistuneet opettajat pyrkivät suunnittelemaan opetuksen sisällöt ja käytännöt oppilaslähtöisesti. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aiheet ja lähdeaineistot pyritään valitsemaan nuorten kiinnostuksenkohteiden mukaan. Opettajat rohkaisevat nuoria käyttämään paljon erilaisia tietolähteitä etsiessään tietoa ja tuottaessaan tekstiä erilaisiin tarkoituksiin.

Oppiaineysteistyö koettiin tärkeäksi osaksi opintokokonaisuuksien suunnittelua ja toteutusta. Äidinkieli mainittiin mahdollisista yhteistyöoppiaineista useimmin, mutta myös muita

yksittäisiä reaali- sekä taito- ja taideaineita mainittiin. Etenkin informaatiolukutaitoa kehittävä tiedonhaku ja tiedon kriittistä arviointia voi opettajien käsitysten mukaan harjoitella oppiaineesta riippumatta ja oppiaineysteistyön kautta.

Suurin osa opettajista koki kaipaavansa monilukutaitoon liittyvää täydennyskoulutusta. Koulutus voisi pitää sisällään uusiin digitaalisiin ympäristöihin tutustumista ja teknologisten sovellusten käytön opettelua. Koulutuksilta toivottiin myös nuorten arkeen ja kokemusmaailmaan liittyvien asioiden läpikäymistä ja muiden opettajien kanssa tapahtuvaa ajatusten, ideoiden ja kokemusten vaihtoa.

Monilukutaitoon liittyvät käsitykset olivat samansuuntaiset kaikilla haastateltavilla. Erillisiä lukutaidon muotoja kuvaavat termit eivät olleet kovin tuttuja haastateltaville, mutta niiden merkitysten sisältö oli ennestään tuttua ja tärkeäksi koettua. Keskeinen tulos tutkimuksessani on haastateltujen yläkoulun opettajien monilukutaitoon liittyvät käsitykset siitä, miten perinteisen painetun tekstin lukemisen rinnalle on muodostunut uudenlaisia tapoja lukea ja tulkita monipuolista informaatioympäristöämme. Myös tekstien ja kuvallisten esitysten tuottaminen erilaisiin tarkoituksiin nostettiin tärkeäksi osaamisalueeksi monilukutaitoon liittyen. Tiedonhankinnan ja löydetyn tiedon kriittisen arvioinnin nähtiin olevan keskeinen osa monilukutaitoa, mutta osa opettajista koki, että sitä opetellaan yläkouluissa nykyään liian vähän. Käytännössä monilukutaitoa pyrittiin kehittämään nuorten maailma huomioon ottaen ja monipuolisia tietolähteitä hyödyntäen. Osa haastatelluista koki roolinsa opettajana muuttuneen perinteisestä opettajan autoritäärisestä roolista kohti ohjaamiseen ja tukemiseen keskittyvää opettajuutta, johon voi liittyä myös yhdessä oppimista nuorten kanssa.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Metodologiset valintani soveltuivat hyvin tutkimukseni aiheeseen. Laadullinen tutkimus fenomenografisella tutkimusotteella oli mielestäni sopivin vaihtoehto valitsemani aiheen tutkimiseen. Tutkimuksen toteutus teemahaastattelun avulla toimi hyvin ja sain haastatteluista riittävästi materiaalia analyysiprosessia varten. Fenomenografinen analyysimalli sopi aineiston analysointiin ja tuotti riittävät ja luotettavat tulokset. Tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa ei ole esittää yleistettäviä totuuksia käsiteltävästä aiheesta. Tutkimukseen osallistuneet ihmiset edustavat itseään ja käsityksiään siitä todellisuuden osasta, jonka olen tutkimuskysymysten ja teemahaastattelurungon avulla rajannut. (Perttula, 1996, s. 88–90.)

Tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta voidaan pohtia myös haastattelujen toteuttamisen näkökulmasta. Eettisyys edellyttää haastateltavien informoimista siitä, minkälaiseen tutkimukseen he ovat osallistumassa ja anonymiteetin takaamista. (Naukkarinen, 1996, s. 120.) Kerroin haastateltaville yläkoulun opettajille tekeväni pro gradu –tutkielmaa aiheesta ”yläkoulun opettajien käsityksiä monilukutaidosta”. En paljastanut teemahaastattelurungon kysymyksiä haastateltaville etukäteen, koska en halunnut heidän valmistautuvan liikaa haastatteluun hankkimalla tietoa aiheesta etukäteen. Koen, että ratkaisu oli oikea, koska sain opettajien vastauksien avulla luotua kuvaa siitä, minkälaisia käsityksiä haastateltavilla on monilukutaito –käsitteen sisältöön ja muihin yksittäisiin lukutaitokäsitteisiin liittyen.

Toteutin teemahaastattelun haastatteleamalla kuutta yläkoulun opettajaa ja näiden lisäksi toteutin yhden testihaastattelun. Useamman opettajan haastattelu olisi voinut tuoda enemmän näkökulmia aiheeseen ja auttanut luomaan kattavampaa kuvaa siitä, minkälaisia käsityksiä monilukutaidosta yläkoulun opettajilla on. Useamman haastattelun avulla olisin myös saanut kerättyä laajemman joukon esimerkkejä siitä, miten monilukutaitoa kehitetään käytännössä. Toisen haastattelukierroksen tekeminen olisi mahdollistanut tarkentavien kysymysten esittämisen ja siten voinut tuottaa syvällisempää tietoa ja ymmärrystä käsittelemästäni aiheesta. Tukijan ymmärryksen lisääntyessä ja syventyessä olisi aiheesta voinut nousta uusia näkökulmia ja uusia kysymyksiä, jotka olisivat mahdollisesti johtaneet toisenlaisiin tuloksiin. (Kananen, 2014, s.76–77.) Aikaresurssien puitteissa kuuden opettajan haastattelu yhdellä haastattelukierroksella oli kuitenkin tämän tutkimuksen kannalta järkevä ratkaisu ja koen tutkimuksen tekemisen onnistuneen näilläkin resursseilla hyvin.

Olen pyrkinyt tuomaan yksityiskohtaisesti esiin aineiston keräämiseen ja analyysiprosessiin liittyvät vaiheet sekä aineistosta nousseiden tulkintojen taustat. Laadullisen aineiston analyysiprosessissa on tärkeää perustella se, miten luokittelut syntyvät ja miten niistä päästiin tutkimuksen varsinaisiin tuloksiin. Ajatusprosessi on esitettävä loogisesti ja läpinäkyvästi niin, että lukijalle käy selväksi mihin tulkinnat perustuvat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 232.) Aineiston analyysi ei ollut minulle aivan ongelmaton, vaan koin analyysiprosessin ajoittain hankalaksi. Loogisten kategorioiden muodostaminen niin, että kategoriat eivät ole toistensa kanssa päällekkäisiä, osoittautui yllättävän hankalaksi. Työ oli myös aikaa vievää, sillä koin tarvitsevani taukoja aineiston tarkastelussa, jotta pystyin pitämään omat käsitykseni ja ennako-oletukseni erillään aineiston välittämästä todellisuudesta.

Pohdin myös paljon saavuttamani kuvauskategoriasysteemin rakennetta ja kyseenalaistin sitä. Kiinnitin huomiota kuvauskategoriasysteemiini pieneen epätasapainoon; yläkategoriat 1 ja 2 vastaavat yhdessä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen kun taas yläkategoria 3 vastaa toiseen tutkimuskysymykseen yksin. Päädyin kuitenkin pitämään tämän rakenteen, koska koin sen esittävän analyysin tulokset loogisesti ja luotettavasti. Tulokset nousivat haastattelujen analyysistä, enkä voinut muuttaa lopputulosta vain symmetrisen kuvauskategoriasysteemin saavuttamiseksi. Koen tuloksien olevan loogisesti eteneviä, perusteltuja ja siten luotettavia.

Itselleni asettamasta melko tiukasta aikataulusta johtuen aineistoni on pieni ja rajasin näkökulman kattamaan vain yläkoulun opettajat. Näistä syistä johtuen tämä tutkielma valottaa vain pientä osaa monilukutaidon kehittämisen kokonaisuudesta ja siihen liittyvistä ulottuvuuksista. Tutkimukseni ei pyri esittämään yleistettäviä ja kattavia totuuksia aiheesta, vaan ainoastaan antamaan rajatun näkökulman monilukutaitoon liittyviin käsityksiin ja sen käytäntöön soveltamiseen yläkoulun opettajien todellisuudessa Oulun alueella. Haastattelut ja niiden pohjalta tehty analyysiprosessi on tarjonnut vastaukset tutkimuskysymyksiini ja kertoo tutkittavasta ilmiöstä tässä ajassa.

6 POHDINTA

Monilukutaito on aiheena erittäin ajankohtainen tämän tutkielman kirjoittamisen aikaan, koska uusi perusopetuksen opetussuunnitelma on juuri astunut voimaan, ja se sisältää monilukutaidon yhtenä laaja-alaisena osaamiskokonaisuutena. Opetussuunnitelman todelliset vaikutukset tullaan näkemään vasta tulevaisuudessa, mutta en usko vaikutusten pohdinnan olevan turhaa tässäkin kehityksen vaiheessa. Monilukutaitoa on tähän asti tutkittu melko vähän, joten kaikenlainen tutkimus aiheeseen liittyen on erittäin tärkeää.

Oma tutkimukseni on aineiston rajallisuudesta huolimatta saavuttanut mielenkiintoisia tuloksia monilukutaidosta ja sen kehittämisestä käytännössä. Vastaavaa tutkimusta monilukutaidosta yläkoulun opettajien näkökulmasta ei ole aikaisemmin tehty. Aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla kuudelta Oulun alueella työskentelevältä yläkoulun opettajalta. Teemahaastattelu aineistonkeruun muotona toimi tässä tutkimuksessa hyvin ja toi aiheesta tietoa uudesta näkökulmasta. Fenomenografisen analyysiprosessin kautta aineistosta nousi esiin tutkimuskysymysten kannalta oleellisia teemoja ja kategorioita, jotka muodostivat selkeitä tutkimustuloksia.

Tutkimuksen tulokset olivat osittain sellaisia, kuin olin etukäteen arvannut, mutta osa löydettyistä kategorioista oli sellaisia, mitä en osannut ennalta odottaa. Opettajien käsitykset vastasivat pitkälti niitä kuvailuja, joita monilukutaidosta on esitetty erilaisissa tieteellisissä julkaisuissa ja uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Keskeinen tulos tutkimukseni oli, että yläkoulun opettajien käsitysten mukaan monilukutaito liittyy vahvasti laajaan tekstikäsitteeseen, mediakulttuurin kehitykseen sekä digitalisaatioon. Tiedonhankinnan taidot ja löydetyn tiedon kriittinen arvioiminen koettiin erittäin tärkeäksi osaksi monilukutaitoa. Nuorten informaatioympäristö on informaatiolähteiden ja käytettyjen välineiden osalta monipuolinen ja jatkuvasti kehittyvä. Tulevaisuuden elämänhallinnan, opiskelujen ja työelämän kannalta on tärkeää omaksua monilukutaitoon liittyviä taitoja ja kykyjä jo peruskoulun aikana. Käytännössä opettajat kehittävät monilukutaitoa oppilaslähtöisesti ja mahdollisuuksien mukaan yhteistyössä eri oppiaineiden kanssa. Opettajat kokivat nuorten kanssa keskustelun tärkeäksi ja opettajan roolin nähtiin muuttuvan kohti ohjaavaa ja tukevaa opettajuutta, jossa on mahdollista oppia uutta yhdessä nuorten kanssa.

Itselleni uutena näkökulmana haastateltavat toivat esiin monilukutaidottomuuden aiheuttaman mahdollisen riskin nuorten syrjäytymiseen liittyen. Nämä käsitykset tuntuvat hurjilta,

mutta eivät ole mielestäni liioiteltuja. Jos ihminen ei nykyisen informaatiotulvan aikana saa jo nuorena eväitä erilaisten tekstien lukemiseen ja kriittiseen arviointiin, voi edessä olla vaikeuksia arjenhallintataidoissa ja lopulta jopa syrjäytyminen. Toki tällaisten vaikeuksien kertymiseen vaikuttavat useat muutkin asiat kuin monilukutaidon puute, mutta uskon, että sen kehittäminen voi vähintäänkin lieventää ongelmien kertymisen riskiä.

Monilukutaito oli minulle käsitteenä ennestään tuttu, mutta huomaan tämän tutkimusprosessin läpikäymisen jälkeen oppineeni siitä lisää ja saaneeni uusia näkökulmia aiheeseen. On ollut kiinnostavaa pohtia sitä, miten monilukutaito on niin vahvasti aikaan ja kulttuuriin sidottu kokonaisuus. Monilukutaidon sisältämät taidot juontavat juurensa kauas menneisyyteen ja samalla siihen liittyy nykyisen digitaalisen kulttuurin uusimpia tuulia. Vanhat ja uudet lukemisen tavat yhdistyvät ja sekoittuvat sen hetkisen aikakauden mediakulttuurin tarpeita vastaaviksi.

Monilukutaitoon liittyviä jatkotutkimuksen aiheita on runsaasti. Aihetta voitaisiin tutkia esimerkiksi laajemmin siitä näkökulmasta, miten monilukutaitoa kehitetään käytännössä eri luokka-asteilla. Erityisen kiinnostavaa se olisi vuoden tai kahden kuluttua, kun uusi perusopetuksen opetussuunnitelma on omaksuttu osaksi opetussisältöjä kouluissa. Tulevaisuudessa mahdollisia tutkimuskohteita tulevat olemaan myös monilukutaidon käsitteen sisällön kehittyminen sekä siihen liittyvien käsitysten kehittymisen seuraaminen. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, miten monilukutaidon kehittäminen vaikuttaa nuorten koulunkäyntiin, arkeen, jatko-opintoihin sekä työelämään tulevaisuudessa. Tässä tutkimuksessa esiin nousut monilukutaidottomuuteen liittyvä mahdollinen syrjäytymisriskin nouseminen olisi yhteiskunnallisesti tärkeä tutkimusaihe. Kirjastoammattilaisten näkökulmasta kiinnostava tutkimuskohde olisi tutkia kirjaston ja koulun yhteistyötä monilukutaidon kehittämisen näkökulmasta.

Tähän asti monilukutaitoa on tutkittu Suomessa melko vähän ja se on yleisesti käsitteenä heikosti tunnettu. On kiinnostavaa seurata, jääkö monilukutaito sivuosaan tai unohduksiin opetussuunnitelmauudistuksessa vai omaksutaanko se selkeäksi osaksi oppimistavoitteita niin opettajien kuin lasten ja nuorten keskuudessa koulujen arjessa. Joka tapauksessa lisää tutkimusta aiheeseen liittyen kaivataan, jotta monilukutaidon opetusta voidaan kehittää entistä tehokkaammin. Pro gradu –tutkielmassa toteuttamani yläkoulun opettajien haastattelu, sen pohjalta tehty analyysiprosessi ja tulosten läpikäyminen on avannut minulle uusia näkö-

kulmia monilukutaitoon ja sen kehittämiseen käytännössä. Uskon tämän kokemuksen osoittautuvan hyödylliseksi valmistumiseni jälkeen tulevaisuuden työelämässä. Toivottavasti graduni on antanut myös lukijalle uusia näkökulmia siihen, mitä monilukutaito on vuonna 2016, juuri kun uusi valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma astuu voimaan.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p. ed.). Tampere: Vastapaino.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies : Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Eilam, B. (2012). *Teaching, learning, and visual literacy : The dual role of visual representation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elkins, J., & Elkins, J. (2007). *Visual literacy*. New York: Routledge.
- Frau-Meigs, D. (2013) Transliteracy. Sense-making mechanism for establishing e-precense. Teoksessa Carlsson, U. & Culver, S.H. (eds.) *Media and information literacy and intercultural dialogue*. MILID Yearbook 2013. Göteborg: NORDICOM <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:769151/FULLTEXT01.pdf> (Luettu 16.2.2016), s. 175–189.
- Gaunt, J., Morgan, N., Somers, R., Soper, R., Swain, E., Niininen, S., Pohjola, T., Ritala, E., Hollanti, P. & Puttonen, K. (2009). *Opas informaatiolukutaidon opetukseen* (2. korj. ja täyd. p. ed.). Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Harmanen, M. (2016). Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa Leino, K. & Kallionpää, O. (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, s. 13–25.
- Heinonen, M. (2006). *Literacies in the digital age – digitaalisen ajan lukutaidot*. Tampere: Hämeenlinna: Tampereen yliopisto: Hämeen ammattikorkeakoulu, s. 18–20.
- Herkman, J. (2001). *Audiovisuaalinen mediakulttuuri*. Tampere: Vastapaino
- Herkman, J. (2007). *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

- Hietanen, M. (2014). Monilukutaitoa kirjastosta: Lukemisen taidot ja tasot – ymmärtäväksi lukijaksi kirjaston avulla. <http://www.kirjastot.fi/sites/default/files/content/Monilukutaitoa%20kirjastosta.pdf> (Luettu 29.11.2015)
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu : Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (1997). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huhtala, M. & Lilja, K. (2008). Ongelmalliset oppijat. http://www.oph.fi/download/46570_ongelmalliset_oppijat.pdf (Luettu 6.10.2016)
- Huotari, M., Hurme, P., & Valkonen, T. (2005). Viestinnästä tietoon : Tiedon luominen työyhteisössä. Porvoo ; Helsinki: WSOY.
- Ikonen, K., Innanen, K., & Tikkinen, S. (2015). Lukuinto-opas : Lukumotivaatiota ja monilukutaitoa koulun ja kirjaston yhteistyönä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Informaatiolukutaidon opintosuunnitelma –hankkeen ohjausryhmä (2004). Informaatiolukutaidon opintosuunnitelma – yliopistokirjastojen yhteinen SVY-hanke 2004–2006. Helsingin yliopisto. http://www.helsinki.fi/infolukutaito/ILarkisto/IL-OPS_arkisto.html (Luettu 5.10.2015)
- Järvinen, P., & Järvinen, A. (2000). Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kallio, M., & Kallio, S. (2014). Laaja-alaisen mediakasvatuksen tavoitteiden ja opetussuunnitelman asettamien vaatimusten toteutuminen koulujen mediakasvatuksessa: Ilmiön tarkastelua opettajien näkökulmasta opetussuunnitelmaudistuksen murrosvaiheessa keväällä 2014. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kananen, J. (2014). Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

- Kivilahti, J., Saarti, J. & Sinikara, K. (2010). Informaatiolukutaidon opintosuunnitelma (2004–2006) -hankkeen tulokset ja niiden arviointi. *Informaatiotutkimus*, 29(1)
- Korkeamäki, R.-L. (2011). Millaista on oppia lukemaan ja kirjoittamaan 2000-luvulla?. Teoksessa Mikkola, H., Jokinen, P. & Hytönen, M. (toim.) 2011. *Tulevaisuuden koulua kehittämässä: uusi teknologia haastaa ja inspiroi*. Uniprint Oy, Oulu: Oulun yliopisto, s. 13–18.
- Kotilainen, S. (2006). Miten digitaalista lukutaitoa voidaan opettaa? Teoksessa Heinonen, M. (toim.) *Literacies in the digital age – digitaalisen ajan lukutaidot*. Tampere: Hämeenlinna: Tampereen yliopisto : Hämeen ammattikorkeakoulu, s. 11–13.
- Koulutus ja tutkimus 2003–2008 Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6 http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_190_opm06.pdf?lang=fi (Luettu 27.11.2015)
- Kultalahti, L. (2014). Lukuinto-arviointiraportti pilotoijien kehittämishankkeista käytetty http://www.lukuinto.fi/media/mallisto/tutkimus/kultalahti_leena_lukuinto_arviointiraportti.pdf (Luettu 8.12.2015)
- Kupiainen, R., Kulju, P., & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito?. Teoksessa Kaartinen, T., (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, s. 13–24.
- Kupiainen, R. (2016). Monilukutaidon pedagogiikka ja sosisaalinen diversiteetti. Teoksessa Leino, K. & Kallionpää, O. (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki : Äidinkielen opettajain liitto, s. 27–34.
- Leiding, S. & Pietilä P. (2016). Mikä se on se vitun juttu, millä se vitun juttu tehdään – monilukutaito ammatillisissa perustutkinnoissa. Teoksessa Leino, K. & Kallionpää, O. (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki : Äidinkielen opettajain liitto, s. 113–124.

- Lloyd, A. & Williamson, K. (2008). Towards an understanding of information literacy in context: Implications for research. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40(1), s. 3–12.
- Hytönen, M., Jokinen, P., Pitkänen, M., & Korkeamäki, R.-L. (2011). Pedagogisia toimintamalleja uusien luku- ja kirjoitustaitojen oppimiseen. Teoksessa Mikkola, H., Jokinen, P. & Hytönen, M. (toim.) *Tulevaisuuden koulua kehittämässä: Uusi teknologia haastaa ja inspiroi*. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto, s. 19–60.
- Mäyrä, F. (2006). Pelilukutaidon perusteet tarpeen kaiken ikäisille. Teoksessa Heinonen, M. (toim.) *Literacies in the Digital Age. Digitaalisen ajan lukutaidot*. Hämeenlinna ja Tampere: Hämeen ammattikorkeakoulu ja Tampereen yliopisto, s. 31–33.
- Naukkarinen, A. (1996). Paradigmaerojen vähättelyyn liittyviä eettisiä ongelmia laadullisen tutkimuksen arvioinnissa sosiaalitieteessä. Teoksessa Palmroth, A. & Nurmi, I. (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka : Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, s. 111–127.
- Niemelä, R., Ek, S. & Huotari, M.-L. (2012). Terveystiedon lukutaito lisää hyvinvointia. Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.) *Kansan terveys, yksilön hyvinvointi*. Helsinki: Gaudeamus, s. 150–162.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ojaranta, A. (2011). Opettajien ja kirjastonhoitajien käsitykset informaatiolukutaidosta ja tiedonhaun opetuksesta kouluissa. *Informaatiotutkimus*, 30(3)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). Perusopetuksen tuntijakoon siirtymiseen kolmen vuoden siirtymäaika. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/05/siirtyma.html> (Luettu 2.12.2015)
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu 17.3.2016)

- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 9.4.2016)
- Opetushallitus 2016. Laaja-alainen osaaminen OPS 2016. <http://www.oph.fi/ops2016/materiaalit> (Luettu 20.9.2016)
- Palmgren-Neuvonen, L., Mikkola, H. & Kumpulainen, K. (2011). FutureStory – Digitarinat yhteistoiminnallisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Mikkola, H., Jokinen, P. & Hytönen, M. (toim.) Tulevaisuuden koulua kehittämässä : Uusi teknologia haastaa ja inspiroi. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto, s. 73–90.
- Parkkinen, J. (2002). Hyvään verkkopalveluun! : Käytettävyysopas verkkoviestijöille. Helsinki: Inforviestintä.
- Perttula, J. (1996). Ihmistieteiden tiedonmuutos ja tutkimustekniikka. Teoksessa Palmroth, A. & Nurmi, I. (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka : Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, s. 83–106.
- Perusopetuslaki 628/1998
- Pienimäki, M. (2013). Valokuvien kriittinen tulkitseminen medialukutaitona ja lajityypittelysen kehittäjänä. Helsinki: Suomen valokuvataiteen museo
- Poikela, E., & Sormunen, E. (2008). Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press.
- Provenzo, E. F., Goodwin, A., Lipsky, M. & Sharpe, S. (2011). Multiliteracies : Beyond text and the written word. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing Inc., s. xx, xxiii
- Provenzo, E. F. (2011). Electronic Books. Teoksessa Provenzo, E. F., Goodwin, A., Lipsky, M. & Sharpe, S. (eds.) Multiliteracies : Beyond text and the written word. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing Inc., s. 81–184.

- Räisänen, S. (2015). *Changing literacy practices : A becoming of a new teacher agency*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sarpavaara, H. (2006). Kohti mainonnan kansalaislukutaitoa. Teoksessa Heinonen, M. (toim.) *Literacies in the digital age – digitaalisen ajan lukutaidot*. Tampere: Hämeenlinna: Tampereen yliopisto : Hämeen ammattikorkeakoulu, s. 34–35.
- Seppänen, J. (2008). *Katseen voima : Kohti visuaalista lukutaitoa*. Tampere: Vastapaino.
- Shifrin, S. (2007). *Visual Literacy in North American Secondary Schools: Arts-Centered Learning, the Classroom, and Visual Literacy*. Teoksessa Elkins, J (ed.) *Visual Literacy*. New York: Routledge cop., s. 105–128.
- Sintonen, S. (2012). *Susitunti : Kohti digitaalisia lukutaitoja*. Helsinki: Finn Lectura.
- Sipilä, K. (2013). *No pain, no gain? : Educational use of ICT in teaching, studying and learning processes : Teachers' and students' views*. Rovaniemi : Lapland University Press.
- Sormunen, E., Heinström, J. (2015). Informaatiolukutaito ja sen opettaminen lukioissa. Teoksessa Ropo, E., Sormunen, E., Heinström, J. (toim.) 2015. *Identiteetistä informaatiolukutaitoon* Tampere : Tampere University Press 2015, s. 165–174.
- Suoninen, A. (2004). *Mediakielitaidon jäljillä : Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, nykykulttuurin tutkimuskeskus.
- Suoranta, J. (2003). *Kasvatus mediakulttuurissa : Mitä kasvattajien tulee tietää*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J., & Vaden, T. (2010). *Wikiworld*. London ; New York : New York: Pluto Press; Distributed in the U.S.A. by Palgrave Macmillan.

- Tanni, M. (2015). Opettajaharjoittelijoiden käsityksiä informaatiolukutaidon opettamisesta. Teoksessa Ropo, E., Sormunen, E., Heinström, J. (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon Tampere : Tampere University Press, s. 306–320.
- Tietoyhteiskunnan lukutaidot –työryhmä. Suomi (o)saa lukea. (4:2000). Opetusministeriön julkaisu http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/opm_561_lukutaidot.pdf?lang=fi (Luettu 15.1.2016)
- Tornero, J. & Varis, T. (2010). Media literacy and new humanism. <http://ru.iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf> (Luettu 20.8.2016)
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turpeinen, M. (2006) Kuluttajista viestijöiksi ja median tekijöiksi. Saarijärvi: Saarijärvi Offset Oy
- Tyner, K. R. (1998). Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information. Mahwah [N.J.]
- Vaden, T. (2006). Digital Literacy and Political Economy. Teoksessa Heinonen, M. (toim.) Literacies in the Digital Age: digitaalisen ajan lukutaidot. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu; Tampere: Tampereen yliopisto, s. 54–55.
- Varis, T. (2006). Foreword: towards multiple literacies. Teoksessa Heinonen, M. (toim.) Literacies in the Digital Age: digitaalisen ajan lukutaidot. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu; Tampere: Tampereen yliopisto, s. 4–5.
- Varis, T. (2008). European and Global Approaches to Digital Literacy. Digital Kompetanse, Vol. 3, Number 1, s. 53–60.

Varis, T. (2009). Media Literacy and Intercultural Dialogue. Teoksessa Varis, T. & Al-Ag-tash (eds.) Ubiquitous ICT for sustainable education and cultural literacy. Helsinki : Tampere : Amman: Finnish National Commission for Unesco ; University of Tampere; German-Jordanian University, s. 40–45.

LIITE 1

Haastattelukutsu

Opiskelen lukutaitojen asiantuntijuuden maisteriopintoja Oulun yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Teen pro gradu – tutkielmaa aiheesta ”Yläkoulun opettajien käsityksiä monilukutaidosta” ja etsin haastateltavaksi kuutta yläkoulun opettajaa.

Toteutan tutkimukseni teemahaastattelun avulla. Haastattelu on luottamuksellinen ja haastateltavat esiintyvät tutkimuksessa nimettöminä. Jos olet 7.–9. vuosiluokan opettaja ja olet kiinnostunut osallistumaan haastatteluun, otathan minuun yhteyttä sähköpostilla 10.4. mennessä osoitteeseen minna.patsi@student oulu.fi. Kerrothan viestissä millä luokka-asteella ja mitä aineita opetat. Kiitoksena osallistumisesta jokainen haastateltava saa elokuvalipun!

Kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Minna Pätsi

Teemahaastattelurunko

Aluksi:

1. Haastateltavan koulutustausta 2. Työtausta 3. Nykyinen työ

Aihealue 1

Monilukutaito käsitteenä

1. Mitä monilukutaito mielestäsi tarkoittaa?
2. Mitä taitoja monilukutaitoon mielestäsi sisältyy?
3. Mistä olet kuullut tai lukenut monilukutaidosta?
4. Mikä on tärkeintä monilukutaidossa?
5. Mitä hyötyä monilukutaidon kehittamisestä lapselle ja nuorelle on?

Aihealue 2

Monilukutaito käytännössä

6. Miten toteutat monilukutaidon kehittämistä oppiaineesi opetuksen yhteydessä?
7. Miten monilukutaidon opetusta voisi kehittää oppiaineesi opetuksen yhteydessä?
8. Voisiko monilukutaitoa kehittää yhteistyössä jonkin toisen oppiaineen kanssa?

9. Miten toteutat informaatiolukutaidon kehittämistä oppiaineesi opetuksen yhteydessä?

10. Miten informaatiolukutaidon opetusta voisi kehittää oppiaineesi opetuksen yhteydessä?
11. Voisiko informaatiolukutaitoa kehittää yhteistyössä jonkin toisen oppiaineen kanssa?
12. Miten toteutat medialukutaidon kehittämistä oppiaineesi opetuksen yhteydessä?
13. Miten medialukutaidon opetusta voisi kehittää oppiaineesi opetuksen yhteydessä?
14. Voisiko medialukutaitoa kehittää yhteistyössä jonkin toisen oppiaineen kanssa?
15. Miten toteutat visuaalisen lukutaidon kehittämistä oppiaineesi opetuksen yhteydessä?
16. Miten visuaalisen lukutaidon opetusta voisi kehittää oppiaineesi opetuksen yhteydessä?
17. Voisiko visuaalista lukutaitoa kehittää yhteistyössä jonkin toisen oppiaineen kanssa?
18. Miten toteutat digitaalisen lukutaidon kehittämistä oppiaineesi opetuksen yhteydessä?
19. Miten digitaalisen lukutaidon opetusta voisi kehittää oppiaineesi opetuksen yhteydessä?
20. Voisiko digitaalista lukutaitoa kehittää yhteistyössä jonkin toisen oppiaineen kanssa?
21. Koetko tarvitsevasi monilukutaitoon liittyvää täydennyskoulutusta? Jos, niin millaista?