

Medialukutaidon opettaminen 8.-luokkalaisten
S2-oppikirjoissa:
tehtävänäntöjen verbit tekstitoimintaa ohjaamassa

Tiina Palokankare

Sivuaineen tutkielma

Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus, suomen kieli

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Tammikuu 2021

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta

PALOKANKARE, TIINA: Medialukutaidon opettaminen 8.-luokkalaisten S2-oppikirjoissa: tehtävänantojen verbit tekstitoimintaa ohjaamassa

Sivuaineen tutkielma, 32 s.

Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus, suomen kieli

Tammikuu 2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada kokonaiskäsitys siitä, mitä aiheita medialukutaidosta opetetaan ja miten sitä opetetaan 8.-luokkalaisten suomi toisena kielenä- eli S2-oppikirjoissa. Selvitän tätä tarkastelemalla medialukutaitoaiheisten tehtävien verbejä ja niissä esiintyvää tekstitoimintaa. Oletuksenani on, että medialukutaidon aiheita käsiteltäisiin laajasti ja monin erilaisin verbein, mutta tekstitoiminta keskittyisi mekaanisiin, lukemista ja kirjoittamista vaativiin tehtäviin (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 413–414; Hyvä medialukutaito 2013: 18–19; Kauppinen ym. 2008: 211–214, 218–221).

Tutkimusaineistoni rakentuu yhteensä neljästä oppikirjasta: Särmän luku- ja S2-tehtäväkirjasta sekä Tekstitaiturin luku- ja S2-tehtäväkirjasta. Oppikirjalla tarkoitan tässä tutkimuksessa sekä luku- että tehtäväkirjoja. Kyseiset oppikirjat valikoituivat mukaan tutkimukseen lähinnä sisältönsä ansiosta. Vaikka sarjojen lukukirjat on suunnattu ensisijaisesti suomea äidinkielenään opiskeleville, niitä käytetään kuitenkin myös osana suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetusta. Medialukutaidon opettamisen kokonaiskuvan hahmottamiseksi otan siis myös lukukirjat mukaan tähän tutkimukseen. Tutkimusmetodeina käytän tyypittelyä ja aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jossa on mukana myös määrällisen tutkimuksen piirteitä. Tyypittelyyn teen käsin aineiston rajallisuuden vuoksi, sisällönanalyysissa käytän Nvivo-ohjelmaa.

Saadut tulokset ovat oletusteni mukaisia. Molemmassa kirjasarjoissa medialukutaitoa käsitellään monien eri aiheiden avulla, vaikka sarjojen välillä on havaittavissa myös eroja käsitellyissä seikoissa. Erilaisia verbejä on runsaasti, lukukirjoissa enemmän ja monipuolisemmin kuin tehtäväkirjoissa. Lukumäärällisesti laskettuna tyypillisimpien verbien joukkoon oppikirjojen tehtävänannoissa kuuluvat muun muassa verbit *kirjoittaa*, *lukea*, *valita* ja *tutkia*. Kirjasarjojen välillä ero verbien lukumäärässä näkyy lähinnä lukukirjoissa: Särmassä on enemmän eri verbejä kuin Tekstitaiturissa. Tekstitoiminnassa painottuvat lukeminen, kirjoittaminen ja mekaaniset merkitsemistehtävät. Kirjasarjojen välillä on eroja tässäkin: Särmassä painottuu lukeminen, Tekstitaiturissa kirjoittaminen. Särmassä on tasaisemmin erilaista tekstitoimintaa ilmentäviä tehtävänantoja kuin Tekstitaiturissa.

Asiasanat: medialukutaito, suomi toisena kielenä, oppikirjatutkimus, tekstitoiminta

Sisällys

1. Johdanto	3
1.1. Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimusalan määrittely	3
1.2. Tutkimusongelmat.....	5
1.3. Tutkimusaineisto ja sen käsittely	6
1.3.1. Tutkittavat oppikirjat.....	6
1.3.2. Aineiston käsittely.....	6
2. Teoriatausta	9
2.1. Oppikirjat tutkimuskohteena	9
2.1.1. Oppikirjojen kieli ja sen tutkiminen osana tekstintutkimusta.....	10
2.1.2. Verbit oppikirjojen tehtävänannoissa.....	11
2.2. Medialukutaito.....	12
2.2.1. Medialukutaito osana monilukutaitoa ja kriittistä lukutaitoa.....	13
2.2.2. Medialukutaidon opettaminen.....	14
2.3. Suomi toisena kielenä opetussuunnitelmassa.....	16
2.3.1. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä vuosiluokilla 7–9.....	17
2.3.2. Medialukutaito opetussuunnitelmassa	18
3. Aineiston analyysi.....	20
3.1. Medialukutaitoon liittyvät aiheet oppikirjoissa.....	20
3.2. Tehtävänannoissa käytetyt verbit	21
3.3. Tehtävänannot tekstitoimintana	26
4. Päätelmät ja pohdinta	28
4.1. Oppikirjojen kieli	28
4.2. Oppikirjojen opetustyyli.....	29
4.3. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	31
4.4. Jatkotutkimusmahdollisuuksia	32
Lähteet.....	33
Aineslähteet.....	33

Muut lähteet	33
--------------------	----

Kuviot

KUVIO 1. Tekstitoiminta ja sen yleisyys merkityksittäin Tekstitaiturissa ja Särmässä.	26
KUVIO 2. Tekstitoiminta ja sen yleisyys merkityksittäin luku- ja tehtäväkirjoissa.	27

Taulukot

TAULUKKO 1. Medialukutaitoon liittyvät aiheet oppikirjasarjoittain.....	20
TAULUKKO 2. Särämä-lukukirjassa esiintyvät verbit merkityksittäin.	22
TAULUKKO 3. Särämä-tehtäväkirjassa esiintyvät verbit merkityksittäin.	23
TAULUKKO 4. Tekstitaituri-lukukirjassa esiintyvät verbit merkityksittäin.	24
TAULUKKO 5. Tekstitaituri-tehtäväkirjassa esiintyvät verbit merkityksittäin.....	25

1. Johdanto

1.1. Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimusalan määrittely

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten medialukutaitoa opetetaan 8. luokan suomi toisena kielenä -oppikirjoissa. Perehdyn oppikirjoissa esiin tuleviin medialukutaidon teemoihin, niihin liittyvissä tehtävänannoissa esiintyviin verbeihin ja tätä kautta tehtävien ilmentämään tekstitoimintaan. Tarkoitukseni on siis tehdä katsaus siitä, mitä medialukutaidosta opetetaan ja miten sitä opetetaan näiden oppikirjojen perusteella kahdeksaluokkalaisten. Aloitan työni määrittelemällä tutkimukseni lähtökohtia ja tutkimusala sekä esittelemällä tutkimuskysymykseni hypoteeseineen, aineistoni ja analyysimenetelmäni. Pääkäsitteeni laajemman käsittelyn sekä aiempien tutkimusten esittelyn olen sijoittanut lukuun 2.

Tutkimukseni lähtökohtana on huoli suomi toisena kielenä -oppilaiden pärjäämisestä nyky-yhteiskunnan medioiden keskellä. Medialukutaito on nykyään välttämätön taito ja jokaisen ihmisen tulisi se hallita. Suomi toisena kielenä -oppilaille on kuitenkin heikompi suomen kielen lukutaito kuin suomea äidinkielenään puhuvilla (Leino ym. 2019: 53–56), mikä saattaa johtaa myös heikompaan medialukutaitoon. Lukutaidolla tarkoitetaan kykyä ymmärtää tekstiä, tulkita sitä ja luoda sille merkityksiä (Sarmavuori 2007: 67). Tässä tutkimuksessa lukutaito ymmärretään sen laajemmassa merkityksessä, joka kattaa lukemisen ja kirjoittamisen taidot (Barton 2007: 5). Lukutaito onkin monitahoinen ilmiö, joka koostuu monesta pienemmästä osa-alueesta, joista yksi on medialukutaito (Sarmavuori 2007: 72–73). Medialukutaito rakentuu muun muassa tiedotusvälineiden ja mediasisältöjen kriittisestä tulkinnasta, arvioinnista ja käytöstä (EU:n audiovisuaali- ja mediapolitiikka). Medialukutaito on erittäin tärkeä kansalaistaito, jota ilman on hyvin vaikeaa osallistua yhteiskunnan toimintaan. Näin ollen jokaisen peruskoulun oppilaan pitäisi saada tälläkin alalla tasokasta opetusta ja oppia lukemaan mediatekstejä. Tämä koskee myös suomi toisena kielenä -oppilaita eli S2-oppilaita, jotka osallistuvat suomi toisena kielenä -opetukseen. Tällaista opetusta saavat peruskoulussa sellaiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat, joiden suomen kielen taitotaso on joltain osin puutteellinen (POPS 2014: 87–88; Valtioneuvoston asetus (422/2012) 8 § 2 mom.).

Tällaisilla maahanmuuttajataustaisilla oppilaille, jotka siis usein ovat S2-oppilaita, on keskimäärin kuitenkin selvästi heikompi suomen kielen lukutaito kuin kantaväestöön kuuluvilla ikätovereillaan. Maahanmuuttajataustaisten yhdeksäsluokkalaisten joukossa on heikkoja lukijoita selvästi

kantaväestöä enemmän, todella hyviä lukijoita taas huomattavasti vähemmän. Ongelmia on eniten luetun ymmärtämisen, pohdinnan, tulkinnan ja arvioinnin osa-alueilla. (Leino ym. 2019: 53–56.) Nämä osa-alueet ovat kaikki hyvin oleellisia myös medialukutaidon näkökulmasta. Onkin siis syytä kiinnittää huomiota S2-oppilaiden lukutaidon opetukseen, eikä medialukutaidon opettamista saa jättää tässä vähäisemmälle huomiolle. Siksi sen opettamista oppikirjoissa on syytä tutkia. Oppikirjalla tarkoitan tässä tutkimuksessa kouluopetuksessa käytettäviä, oppilaille suunnattuja luku- ja tehtäväkirjoja.

Oppikirjat antavat hyvän kuvan siitä, mitä ja miten luokassa opetetaan, sillä ne usein ohjaavat opetusta. Lisäksi kustantamot päivittävät oppikirjoja säännöllisesti vastaamaan aina voimassa olevaa opetussuunnitelmaa. (Luukka ym. 2008: 64.) Tästä syystä oppikirjatutkimus on perusteltu valinta, kun halutaan selvittää opetuksen sisältöihin ja tapoihin liittyviä seikkoja, kuten tässä tutkimuksessa teen. Näiden aiheiden pohjalta voin sanoa, että tutkimukseni käsittää useampia tieteenaloja: S2-tutkimusta, pedagogista kielentutkimusta, oppikirjatutkimusta ja tekstintutkimusta. Avaan niitä tässä tutkimusaloittain lisää oman tutkimukseni kannalta.

Yleisesti suomi toisena kielenä- eli S2-tutkimuksella viitataan laajasti maahanmuuttoon, monikielisyyteen ja toisen kielen oppimiseen liittyvään tutkimukseen. Se siis kattaa eri tutkimussuuntia näiden teemojen ympärillä. (Karasma 2012: 13.) Fennistiikan piirissä S2-tutkimus keskittyy useimmiten kielen rakenteisiin, vuorovaikutukseen sekä kielen opettamiseen ja oppimiseen (Aalto, Latomaa & Suni 1997: 531). Tässä tutkimuksessa S2-näkökulma kohdistuukin nimenomaan toisen kielen opettamisen ilmiöihin. Tähän liittyy myös tutkimukseni toinen tutkimusala, pedagoginen kielentutkimus. Sillä tarkoitan kielenopetukseen liittyvää tutkimusta, jota tämä tutkimus kokonaisuutena käsittelee medialukutaidon opetuksen näkökulmasta.

Kaksi muuta tutkimusalaani, oppikirjatutkimus ja tekstintutkimus, ovat yhteydessä tutkimusaineistooni ja -menetelmäni. Oppikirjatutkimuksella viitataan yksinkertaisesti tutkimukseen, jossa tutkitaan oppikirjoja opetuksen, opettamisen tai oppimisen näkökulmasta. Tämä oppikirjatutkimus liittyy tekstintutkimuksen alaan, jolloin tutkin oppikirjojen tekstiä, tässä tapauksessa tehtävänannoissa käytettyjä verbejä. Oppikirjatutkimus ja tekstintutkimus liittyvät siis tässä vahvasti yhteen. Oppikirjoissa käytetyn kielen on myös nähty olevan yhteydessä oppimiseen ja oppimistilanteisiin luokahuoneessa (Karvonen 1995: 36), mikä vahvistaa kaikkien käsittelemieni tieteenalojen yhteyttä.

1.2. Tutkimusongelmat

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää medialukutaidon opettamista kahdeksannen luokan S2-oppikirjoissa. Selvitän kirjoista medialukutaitoon liittyviä teemoja, niiden tehtävänannoissa esiintyviä verbejä sekä tehtävissä vaadittavaa tekstitoimintaa. Tämän perusteella tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia medialukutaitoon liittyviä aiheita käsitellään 8. luokan oppikirjoissa?
2. Millaisia verbejä näissä medialukutaito-aiheisissa tehtävänannoissa esiintyy?
3. Minkälaista tekstitoimintaa nämä tehtävänannot verbien perusteella ilmentävät?

Ensimmäisen tutkimusongelman kohdalla perustan hypoteesini osittain aiempaan tutkimukseen ja osittain nykyajan mediatrendeihin. Aikaisemmassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja käsittelevässä tutkimuksessa medialukutaitoa oli käsitelty lähinnä erilaisten mediatekstien, kuten sanoma- ja aikakauslehtien sekä verkkosivustojen avulla (Kauppinen ym. 2008: 211–214). Mediaympäristö kuitenkin muuttuu jatkuvasti, ja se onkin monipuolistunut hyvin paljon viime vuosina. Jo pienetkin lapset ovat nykyään erilaisten medioiden ympäröimänä, joten taitoja median lukemiseen tarvitaan. (Hyvä medialukutaito 2013: 18–19.) Tämän perusteella oletan, että monipuolinen medialukutaidon opettaminen ja mediakasvatus ovat siis todennäköisesti esillä myös uusimmissa oppikirjoissa.

Myös toisen tutkimusongelman hypoteeseja lähestyn kahden aiemman tutkimuksen avulla. Niistä ensimmäisessä käsiteltiin S2-perusoppikirjojen tehtävätyyppejä. Tutkimuksessa tehtävätyypit jaoteltiin seitsemään ryhmään, joissa kussakin pyydetään tekemään eri asioita, kuten nimeämään jotakin, valitsemaan oikea vaihtoehto tai kirjoittamaan tietynlainen teksti. (Aalto, Mustonen & Tukiä 2009: 413–414.) Tämän perusteella oletan, että myös tutkimissani oppikirjoissa tehtävänannoissa käytetään monipuolisesti erilaisia verbejä. Toinen tutkimus on jo edellä mainitsemani Kauppinen ja muiden (2008: 218–221) tutkimus, jossa tutkittiin myös oppikirjoissa esiintyvää tekstitoimintaa. Tehtävistä suurin osa vaati joko lukemista tai kirjoittamista, puhumiseen liittyviä tehtäviä oli hyvin vähän. Kirjoitustehtävistä valtaosa oli mekaanisia tehtäviä, joihin vastataan muutamalla sanalla tai vain merkitään jotenkin oikea vastaus. (Kauppinen ym. 2008: 218–221.) Tämän perusteella oletan, että tutkimissani oppikirjoissa tekstitoiminta keskittyy mekaanisiin, lähinnä lukemista ja kirjoittamista vaativiin tehtäviin.

1.3. Tutkimusaineisto ja sen käsittely

Seuraavaksi esittelen tutkimusaineistoni ja kerron, miten käsittelen sitä tässä tutkimuksessa. Selitän auki analyysimenetelmäni ja pohdin myös menetelmäni luotettavuutta. Aloitan tutkimusaineistoni eli käyttämäni oppikirjojen esittelyllä.

1.3.1. Tutkittavat oppikirjat

Tutkittaviksi oppikirjoiksi valitsin kaksi yläkoulussa käytettyä kirjasarjaa, *Särmän* (2020) ja *Tekstitaiturin* (2018). Kyseiset kirjasarjat ja kirjat valikoituivat mukaan sillä perusteella, että ne noudattavat uusinta opetussuunnitelmaa (POPS 2014), niissä on erilliset S2-oppilaille suunnatut tehtäväkirjat ja ne ovat yleisesti käytössä kouluissa. Molemmista kirjasarjoista otin tutkimukseen mukaan sekä kahdeksannen luokan lukukirjan että S2-tehtäväkirjan. Tämä on yleisesti se yhdistelmä, jolla S2-oppilaat kyseistä oppiainetta opiskelevat.

Kahdeksannen luokan oppikirjat valikoituivat mukaan sen perusteella, että niissä opiskellaan media-aiheita yläkoulun oppikirjoista kaikkein eniten. Media-aiheet kuuluvat siis kahdeksannen luokan piilo-opetussuunnitelmaan. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan tässä sellaisia kouluissa toimivia käytänteitä ja opetussisältöjä, joita ei ole kirjattu viralliseen opetussuunnitelmaan, mutta joita opettajat silti noudattavat (Meri 2008: 139). Esimerkiksi POPS:ssa (2014) ei ole erikseen määritelty vuosiluokittain, mitä aiheita milläkin luokka-asteella opiskellaan, mutta silti media-aiheet korostuvat nimenomaan kahdeksannen luokan opetuksessa. Näin ollen oli tutkimuksen kannalta perusteltua valita mukaan juuri kahdeksannen luokan oppikirjat.

1.3.2. Aineiston käsittely

Tutkimukseni analyysimetodiksi valitsin tyypittelyn ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2009: 93, 108–112) yhdistettynä määrälliseen tutkimusperinteeseen. Toisin sanoen käytän analyysissa laadullisia menetelmiä, joista tulokseksi saadaan numeerisia vastauksia. Tyypittelyä käytän selvittäessäni oppikirjoissa esiintyviä medialukutaidon aiheita, sisällönanalyysia taas analysoidessani tehtävänannoissa esiintyviä verbejä ja tekstitoimintaa. Sisällönanalyysissa hyödynnän Nvivo-ohjelmaa, joka on laadulliseen tutkimukseen suunniteltu analysointiohjelma. Tässä tutkimuksessa käytän Nvivo-ohjelmaa verbien luokitteluun värikoodauksen avulla sekä verbien lukumäärien laskemiseen. Käsittelen kaikkia aineistoja huolellisesti ja tarkasti luotettavuuden parantamiseksi. Noudatan myös hyviä tieteellisiä käytäntöjä koko tutkimuksen teon ajan (TENK 2012: 6–7). Aloitan menetelmien avaamisen tyypittelyn käsittelyllä.

Tyypittely perustuu siihen, että samankaltaiset asiat tyypitellään ryhmiin. Samankaltaiset asiat kuuluvat siten samaan ryhmään. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 93.) Medialukutaidon aiheita tyypitellessäni tutkin aihetta koskevia kappaleita oppikirjoissa. Koska luku- ja tehtäväkirjoissa on käsitelty keskenään samoja aiheita, tarkastelen tässä aiheita kirjasarjoittain. Etsin kappaleista oleelliset medialukutaitoon liittyvät asiat, jotka nimeän sanatasolla. Kirjaan sanat ylös paperille ja koodaan samaan aihepiiriin liittyvät sanat samalla värillä. Värikoodauksen perusteella tyypittelen samaan aihepiiriin liittyvät asiat samaan ryhmään. Nimeän lopuksi saamani ryhmät ja esittelen ne tässä tutkimuksessa oppikirjasarjoittain. En käytä tyypittelyssä apuna Nvivo-ohjelmaa, sillä aineistoa on suhteellisen vähän.

Tehtävänantojen osalta käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jossa aineisto ensin pelkistetään eli siitä poistetaan kaikki tutkimuksen aiheen kannalta epäoleellinen sisältö. Pelkistämisen jälkeen aineisto ryhmitellään siten, että samankaltaiset analyysiyksiköt ryhmitellään yhdeksi ryhmäksi. Näin aineistosta saadaan tiiviimpi ja yksittäiset analyysiyksiköt muutetaan yleisimmiksi käsitteiksi. Lopuksi aineisto abstrahoidaan eli luoduille ryhmille annetaan teoreettiset käsitteet. Samalla ryhmiä voidaan vielä yhdistää. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108–112.)

Tässä tutkimuksessa etsin ensin oppikirjoista kaikki medialukutaitoon liittyvät kappaleet ja niihin kuuluvien tehtävien tehtävänannot, jotka otan analyysiin mukaan. Kaiken muun sisällön oppikirjoista karsin siis tässä vaiheessa pois. Tehtävänannot kirjaan Nvivo-ohjelmaan jokaisesta oppikirjasta erikseen. Huomioin tässä kohtaa jokaisen verbin erikseen: jos tehtävänannossa on useampi verbi, kirjaan verbit erikseen ohjelmaan. Lisäksi huomioin tehtävien alakohdat omina tehtävänantoinaan. Nvivon avulla luokittelen jokaisen kirjan tehtävänannot verbiensä perusteella noin kuuteen ryhmään. Verbit luokittelen niiden sisällön perusteella siten, että samankaltaista tekemistä kuvaavat verbit luokittelen yhteen ryhmään. Verbien monipuolisuus vaikuttaa siihen, kuinka monta ryhmää kullekin oppikirjalle muodostan. Jokaiselle oppikirjalle en siis välttämättä muodosta yhtä monta ryhmää. Nvivo-ohjelma myös laskee kunkin ryhmän verbien lukumäärät. Kun luokittelu on tehty, nimeän muodostuneet ryhmät niitä kuvaavilla nimillä. Kokoan analyysini tulokset taulukoiksi oppikirjoittain siten, että taulukossa on ryhmä ja ryhmään kuuluvat verbit lukumäärineen.

Lopuksi abstrahoin vielä nämä ryhmät sen mukaan, millaista tekstitoimintaa ne edustavat. Teen tämän kahdesti: ensiksi kirjasarjoittain, toiseksi kirjatyypeittäin. Kirjasarjoittain tehtävä analyysi antaa paremman kokonaiskuvan siitä, millaista tekstitoimintaa luokassa on, koska kirjoja käytetään yleensä yhdessä. Kirjatyypeittäin tehtävä analyysi taas antaa kuvan siitä, miten luku- ja tehtäväkirjojen tekstitoiminta eroavat toisistaan. Tämä on kiinnostava näkökulma myös siitä syystä, että vain tehtäväkirjat on suoraan suunnattu S2-oppilaille. Abstrahoinnissa yhdistelen aiemmin

muodostamiani ryhmiä vielä toisiinsa ja nimeän syntyneet ryhmät. Valmiit analyysit muokkaan kuvioiksi tulkinnan helpottamiseksi.

Työni etenee seuraavaksi lukuun kaksi, jossa esittelen tutkimukseni teoriataustan. Teoriatausta rakentuu oppikirjatutkimuksesta ja oppikirjojen kielestä, medialukutaidosta sekä suomi toisena kielenä -opetuksesta. Luvussa kolme käsitelen tekemääni analyysia ja tuon esille tulokseni. Lopuksi luvussa neljä pohdin eri näkökulmista saamiani tuloksia, tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2. Teoriatausta

Teoriataustani rakentuu kolmen pääkäsitteeni ympärille: oppikirja, medialukutaito ja suomi toisena kielenä -opetus. Määrittelen ja käsittelen näitä aiheita erityisesti yläkouluopetuksen näkökulmasta. Aloitan teoriaosuuden käsittelemällä oppikirjoja tutkimuskohteena sekä niiden kielellisiä piirteitä.

2.1. Oppikirjat tutkimuskohteena

Oppikirjoilla tarkoitan tässä yhteydessä sellaisia luokkahuoneessa käytettäviä kirjoja, jotka on laadittu opetustarkoitukseen. Ne voivat olla joko luku- tai tehtäväkirjoja. Oppikirjat on aina suunnattu oppilaille. Muut kirjoihin liittyvät lisämateriaalit, kirjojen digitaaliset versiot ja opettajille suunnatut opettajanoppaat eivät siis tässä yhteydessä ole oppikirjoja.

Oppikirjoja käytetään kouluissa paljon ja ne ohjaavatkin vahvasti opetusta luokkahuoneessa. Yleensä oppikirjat heijastavat hyvin voimassa olevia opetussuunnitelmia, joten niitä voi käyttää suoraan opetuksessa. (Luukka ym. 2008: 64.) Lisäksi oppikirjoissa opetettavat asiat on yleensä rajattu oppilaille sopiviksi kokonaisuuksiksi, mikä helpottaa paitsi oppilaiden oppimista myös opettajaa suunnittelutyössään. Näistä syistä oppikirjojen käyttö opetuksessa on helppoa ja järkevää kaikkien osapuolten kannalta. (Häkkinen 2002: 86.) Vaikka opettajat monesti käyttävät oppikirjan lisäksi muutakin materiaalia tunneillaan, ohjaa oppikirja silti usein opetusta monella tavalla (Luukka ym. 2008: 64–65). Näistä syistä johtuen onkin syytä tutkia sitä, mitä ja miten oppikirjat opettavat.

Perinteisesti oppikirjoja on tutkittu joko tekstianalyttisin menetelmin tai normatiivisesti. Tekstianalyttisin menetelmin on haluttu selvittää esimerkiksi tekstien sidosteisuutta, rakenteita tai tekstityyppejä, normatiivisesti taas tekstien luettavuutta ja ymmärrettävyyttä. Myöskään opetuksen sosiaalista puolta ei ole unohdettu oppikirjatutkimuksessa, vaan oppisisältöjen tutkimus on yhdistetty vuorovaikutuksen tutkimiseen. (Karvonen 1995: 33–39.) Oma näkökulmani oppikirjatutkimukseen on tekstintutkimuksellinen, joka on lähimpänä tekstianalyttista lähestymistapaa.

Oppikirjoja tutkitaan jatkuvasti eri tieteenaloilla. Pelkästään Turun yliopiston suomen kielen linjalla on tehty lähes parikymmentä pro gradu -tutkielmaa oppikirjatutkimuksena viimeisen kymmenen vuoden aikana (pro gradu -tietokanta). Kielitieteen alalla oppikirjatutkimus keskittyy usein tapaan opettaa kieltä tai kielellä, jolloin tutkimuksen tutkimusala on tekstintutkimuksellinen ainakin joltain osin, kuten tässäkin tutkimuksessa. Aiemmissa oppikirjatutkimuksiin keskittyvissä pro gradu -tutkielmissa on tutkittu esimerkiksi tyylin, sijamuotojen, puhekielen, menneen ajan tempusten ja

kriittisen lukutaidon opettamista tekstintutkimuksen keinoin (pro gradu -tietokanta). Ala on siis laaja ja tutkittavaa riittää loputtomiin oppikirjojen vaihtuessa opetussuunnitelmauudistusten myötä. Oma tutkimukseni tuo taas yhden näkökulman lisää tähän tutkimuskenttään.

2.1.1. Oppikirjojen kieli ja sen tutkiminen osana tekstintutkimusta

Oppikirjojen tekstit ovat tietynlaisia eli ne voidaan helposti tunnistaa oppikirjatekstiksi. Tämä johtuu muutamasta seikasta. Aluksikin oppikirjatekstillä on tietty tehtävä eli asian opettaminen. Toinen seikka liittyy vahvasti ensimmäiseen: asia opetetaan tietyllä tavalla. Tämä tapa muodostuu kielellisistä piirteistä, joita oppikirjatekstissä esimerkiksi ovat opettavan asian pelkistetty käsittelytapa, tekstin persoonattomuus ja asiatyylisyys, tiiviit lauserakenteet sekä termien, tiivistelmien, kuvien ja kursivoinnin käyttö. (Karvonen 1995: 18, 20–21.) Toisin sanoen oppikirjateksti luodaan pitkälti käyttämällä tietynlaista kieltä.

Oppikirjojen kieli on kuitenkin suhteellisen monipuolista. Tämä johtuu siitä, että samoja sisältöjä voidaan käsitellä eri tekstilajeissa, vaikka käsiteltävä aihe ei suoranaisesti vaikutakaan käytettyyn tekstilajiin eikä näin ollen myöskään kieleen. Kuitenkin oppiaine tai siinä käsiteltävä aihe vaikuttaa siihen, millaista sisältöä oppikirjassa on. On myös hyvä huomata, että kieli ja teksti luovat opettavan asian: tekstin muoto ja sisältö siis vaikuttavat toinen toisiinsa. (Karvonen 1995: 19–21.)

Oppikirjojen kieli ei myöskään ole irrallaan muista teksteistä, vaikka se tietynlaista onkin. Se rakentuu aiempien tekstien ympärille käyttäen muissakin teksteissä hyödynnettyjä keinoja, niin typografisia kuin kielellisiäkin. Näin ollen myös oppikirjan lukijalla täytyy olla ennakkokäsityksiä siitä, miten kirjaa luetaan ja tulkitaan. Toisaalta jokaiselle lukijalle teksti antaa myös eri merkityksiä sen mukaan, millaiset pohjatiedot lukijalla on aiheesta ja miten hän osaa tulkita tekstiä. Esimerkiksi opettaja ja oppilas lukevat oppikirjatekstin merkityksiä eri tavoin. (Karvonen 1995: 18–20.) Tämä on mielenkiintoinen näkökulma, joka on syytä huomioida oppikirjoja tutkittaessa.

Yksi menetelmä oppikirjojen kielen tutkimiseen on tekstintutkimus. Tekstintutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan tekstiä yksityiskohtaisesti. Tutkimuksessa voidaan keskittyä joko kielen pintarakenteisiin tai tutkia tekstiä syvällisemmin kokonaisuutena. Tekstintutkimuksesta puhuttaessa on syytä tuoda esille myös genren eli tekstilajin käsite: teksti voidaan rakenteellisten ominaisuuksiensa perusteella yhdistää johonkin tekstilajiin. Samaan tekstilajiin kuuluvat tekstit eivät ole samanlaisia keskenään, mutta niissä on yhdistäviä piirteitä. Voidaan puhua tekstilajien prototyypeistä tai skeemoista. (Mäntynen 2006: 70–71.) Esimerkiksi oppikirjoja tutkittaessa tarkastellaan myös oppikirjatekstiä tekstilajina, jolloin kiinnitetään huomiota tekstin

prototyypisyyteen oppikirjatekstinä. Toisin sanoen tarkastellaan niitä piirteitä, jotka tekevät tekstistä oppikirjatekstin. Näistä piirteitä olen kuvannut edellä.

2.1.2. Verbit oppikirjojen tehtävänannoissa

Oppikirjoissa on tyypillisesti tekstin, kuvien ja kaavioiden lisäksi tehtäviä. Tehtävät ovat oppikirjoissa tärkeässä asemassa, ja ne ovat pääosassa myös tässä tutkimuksessa. Tehtävänannot ovat yleensä melko lyhyitä, mikä johtaa siihen, että ne eivät edusta aivan samanlaista kieltä kuin varsinaiset kirjojen lukukappaleet. Kuitenkin myös tehtävänannot ovat tyypillisesti asiatyylisiä, pelkistettyjä ja tiiviitä, joten ne sisältävät samoja piirteitä kuin varsinainen oppikirjatekstin.

Tehtävänantojen kielessä verbit nousevat avainasemaan, sillä tarkoituksena on ohjata oppilasta tekemään jotain. Tyypillisesti tehtävänannoissa pyydetään lukemaan tai kirjoittamaan jotakin (Kauppinen ym. 2008: 218, 220). Myös esimerkiksi sellaiset verbit kuin *nimeä*, *muunna*, *vastaa*, *täydennä* ja *valitse* ilmenevät tehtävänannoissa varsin usein (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 414). Toki verbien kirjo vaihtelee oppikirjojen välillä, sillä samaakin tarkoitusta varten voi käyttää eri verbejä. Myös opetettava asia saattaa vaikuttaa siihen, millaisia verbejä tehtävänannoissa on käytetty. Tämä tutkimus keskittyy juuri tehtävänantojen verbeihin.

Verbillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa finiittimuotoista sanaa, joka taipuu tempuksessa, moduksessa ja persoonassa (VISK § 444). Verbit voidaan jakaa semanttisesti dynaamisiin ja statiivisiin verbeihin. Dynaamiset verbit kuvaavat jotakin muutosta, kuten tekoa tai tapahtumaa. Statiiviset verbit taas kuvaavat epädynaamisia tilanteita, kuten tuntemista. Toisaalta verbit voidaan jakaa konkreettisiin, mentaalisiin ja abstrakteihin kuvaamiensa tilanteiden mukaan. Konkreettiset verbit ilmaisevat havaittavaa toimintaa, mentaaliset taas mielen sisäistä toimintaa. Abstraktit verbit kuvaavat asioiden välisiä suhteita tai ovat modaalisia. (VISK § 445.)

Aiempien tutkimusten (Aalto, Mustonen & Tukia 2009; Kauppinen ym. 2008) perusteella oppikirjojen tehtävänannoissa esiintyvien verbien tarkoituksena on saada oppilas tekemään jotakin, kuten kirjoittamaan vastaus kysymykseen. Tällaiset usein konkreettista tekemistä kuvaavat verbit ovat tyypillisesti dynaamisia. Lisäksi useimmat oppikirjojen tehtävänannoissa olevat verbit kuuluvat konkreettisiin tai mentaalisiin verbeihin, sillä tehtävissä toiminta on konkreettista tekemistä, kuten kirjoittamista, tai mentaalista tekemistä, kuten pohtimista.

Verbejä voidaan ryhmitellä myös sen mukaan, miten ne koodaavat kuvailemaansa asiointilaa. Tällaisen ryhmittelyn perusteella verbit voidaan jakaa primäärisiin ja sekundaarisiin. Primäärit verbit kuvaavat suoraan tapahtumaa, sekundaariset taas kuvaavat enemmänkin asioiden välisiä suhteita kuin itse tapahtumaa. Primäärit verbit voidaan vielä jakaa A- ja B-verbeihin: A-verbit kuvaavat suoremmin

tapahtumaa, B-verbit on abstraktuneempia ja saattavat ilmaista myös esimerkiksi asennetta tapahtumaa kohtaan. B-verbien ryhmään kuuluvat lisäksi kommunikaatioon ja aistikokemuksiin liittyvät verbit. Tyypillisiä A-verbjejä ovat esimerkiksi *heittää, koskea, kävellä, nauttia* ja *omistaa*. B-verbjejä ovat esimerkiksi *vihata, tietää, maistaa, puhua* ja *oppia*. Sekundaariset verbit taas ilmaisevat esimerkiksi pakkoa tai mahdollisuutta. Esimerkkejä sekundaarisista verbeistä ovat *täytyä, saattaa* ja *jatkaa*. Tyypillisesti sekundaariverbit esiintyvät infinitiivin kanssa, kuten *alkaa itkeä*. (Pajunen 2001: 51–56.)

Oppikirjojen tehtävänannoissa esiintyvät verbit edustavat enimmäkseen primäärejä A- ja B-verbjejä, jotka kuvaavat suoraan asiointilaa. Kauppisen ja muiden (2008: 218, 220) tutkimuksen mukaan lukemista ja kirjoittamista on oppikirjojen tehtävänannoissa runsaasti, joten B-verbjejä, kuten *juuri lukea* ja *kirjoittaa*, on oppikirjoissa vielä A-verbjejä enemmän. Tiivistetysti voin sanoa, että oppikirjojen tehtävänannoissa olevia verbjejä yhdistää dynaamisuus sekä mielensisäinen toiminta yhdistettynä konkreettiseen tekemiseen (Aalto, Mustonen & Tukia 2009; Kauppinen ym. 2008).

2.2. Medialukutaito

Lukutaidolla tarkoitetaan sellaista monitahoista ilmiötä, joka kattaa muun muassa kyvyn ymmärtää ja tulkita tekstiä sekä luoda tekstile merkityksiä. (Sarmavuori 2007: 67.) Laajemmassa merkityksessään lukutaito sisältää lukemisen taidon lisäksi myös kirjoitustaidon (Barton 2007: 5). Tässä tutkimuksessa lukutaito ymmärretään sen laajemmassa merkityksessä. Lisäksi lukutaito rakentuu monista pienemmistä lukutaidon osa-alueista, joista yksi on medialukutaito. Tarkemmin määriteltynä medialukutaitoa pidetään yhtenä monilukutaidon osa-alueena, joka keskittyy nimenomaan mediateksteihin (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015: 14). Mediateksteinä voidaan pitää kaikkea painetuista sanomalehdistä elokuvaan ja sosiaaliseen mediaan (Hyvä medialukutaito 2013: 22). Käytännössä elämme siis jatkuvasti mediatekstien ympäröiminä, jolloin ne myös vaikuttavat suuresti identiteettiimme ja käsityksiimme maailmasta (Kupiainen & Sintonen 2009: 39). Medialukutaito voidaankin laajimmillaan nähdä taitona elää, hallita ja suhtautua kriittisesti kaikkeen mediaan ympärillämme (Hyvä medialukutaito 2013: 23.)

Koska media on niin suuri osa elämäämme, voidaan medialukutaitoa pitää kansalaistaitona. Jokaisella pitäisi olla oikeus medialukutaidon opettelemiseen, jotta kaikki voisivat olla aktiivisia kansalaisia ja osallistua yhteiskunnan toimintaan tasa-arvoisesti. (EU:n audiovisuaali- ja mediapolitiikka; Uusitalo 2010: 69.) Medialukutaidon tärkeimpänä tavoitteena voidaankin pitää sitä, että ihminen pystyy sekä lukemaan että tuottamaan mediasisältöjä kriittisesti (Koskimaa 2018: 9). Medialukutaidon ytimen voi

tiivistää taidoksi käyttää, ymmärtää ja arvottaa kriittisesti mediasisältöjä erilaisissa ympäristöissä (EU:n audiovisuaali- ja mediapolitiikka). Tätä tarkoitan medialukutaidolla myös tässä tutkimuksessa.

Eurooppalaiseen ja siis myös suomalaiseen medialukutaitoon voidaan liittää lisäksi sille ominaisia piirteitä. Tällaisia piirteitä ovat esimerkiksi demokratian ja kansalaisuuden edistäminen, kulttuuri-identiteetin kasvun tukeminen, alaikäisten suojeleminen, henkilöiden voimaantuminen ja tekijänoikeudelliset seikat. (Hyvä medialukutaito 2013: 22.) Nämä piirteet voidaan kytkeä myös medialukutaidon opettamisen sisältöihin, joita käsittelem alaluvussa 2.2.2. Ennen sitä tarkastelen kuitenkin medialukutaitoa osana monilukutaitoa ja kriittistä lukutaitoa, jotka liittyvät olennaisesti medialukutaitoon.

2.2.1. Medialukutaito osana monilukutaitoa ja kriittistä lukutaitoa

Medialukutaito voidaan yhdistää läheisesti ainakin kahteen muuhun lukutaidon osa-alueeseen: monilukutaitoon ja kriittiseen lukutaitoon. Monilukutaitoa voi pitää medialukutaidon ja monen muunkin lukutaidon osa-alueen kattokäsitteenä, sillä se perustuu laajaan tekstikäsitteeseen ja kattaa siten kaikenlaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015: 14, 16). Kriittinen lukutaito taas korostuu mediatekstien tulkinnassa (Kupiainen & Sintonen 2009: 123–124). Aavaan seuraavaksi molempia käsitteitä tarkemmin ja suhteutan medialukutaidon käsitettä niihin.

Monilukutaito viittaa lukutaitojen moneuteen, sekä lukemisen että tuottamisen taitoihin. Erilaisten tekstien tulkinta, arvottaminen ja tuottaminen sekä taidot hankkia ja esittää tietoa ovat monilukutaidossa keskeisiä kykyjä. Niiden avulla on mahdollista tarkastella tekstejä eettisesti ja kriittisesti. Monilukutaito kytkeytyy tiiviisti laajaan tekstikäsitteeseen, jolloin edellä mainitut taidot ovat keskeisiä keinoja kaikenlaisten tekstien tulkintaan. Laajassa tekstikäsitteessä kaikenlaiset merkit voidaan tulkita tekstiksi. Medialukutaidon kannalta tämä on oleellista, sillä mediatekstit eivät useinkaan ole pelkkiä tekstejä sanan perinteisessä merkityksessä, vaan mukana on esimerkiksi erilaisia kuvia, hyperlinkkejä ja kaavioita. Tällöin puhutaan multimodaalisuudesta. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015: 15–18.) Medialukutaidon näkökulmasta multimodaalisuus on arkipäivää digitaalisten medioiden lisääntyessä jatkuvasti. Tarvitaan siis tietoa ja taitoa osallistua noihin medioihin niin lukijana kuin tekstien tuottajana. Tämä vaatii opetusta aina näppäintaidoista kriittisen lukutaidon opettamiseen. (Harmanen 2016: 16, 18–19.) Lukutaito ymmärretään siis sekä kyvyksi lukea ja tulkita tekstejä että tuottaa ja kirjoittaa niitä (Barton 2007: 5).

Kriittinen lukutaito voidaan käsittää taidoksi tarkastella tekstejä kriittisesti eri näkökulmista. Teksti ei voi ikinä olla neutraali, vaan se heijastaa kirjoittajansa ajatuksia tai muuta tarkoitusta. Kriittisen lukutaidon avulla pystytään huomaamaan se, mitä ja miten teksti yrittää lukijalleen kertoa, ja pohtia

sitä, miten siihen pitäisi suhtautua. (Kupiainen & Sintonen 2009: 58.) Tämä on erittäin tärkeä taito myös ja ehkä erityisestikin mediatekstien tulkinassa. Kriittisen medialukutaidon ytimen voi kiteyttää esimerkiksi seuraaviin viiteen kysymykseen: 1) Kuka viestin on kirjoittanut? 2) Millä tekniikoilla viesti yrittää herättää kiinnostukseni? 3) Millä eri tavoilla ihmiset voivat ymmärtää viestin? 4) Mitä arvoja tai näkökulmia viesti sisältää tai ei sisällä? 5) Miksi viesti on julkaistu? (CML 2002; Kupiainen & Sintonen 2009: 124.) Kriittisen lukutaidon tavoitteena on siis päästä tekstin pintaa syvemmälle tasolle, ja siten ymmärtää teksti kokonaisuutena.

2.2.2. Medialukutaidon opettaminen

Medialukutaidon opettamisessa on pitkään ollut vallalla käsitys siitä, että lapset ja nuoret opettavat itse itselleen medialukutaitoa. Tämä on johtanut siihen, että kouluopetuksessa medialukutaidon opettamiseen ei ole juurikaan panostettu. Opetus on pitkälti jäänyt opettajajohtoiseksi ja perinteisen lukutaito-opetuksen kaltaistaiseksi. (Koskimaa 2018: 9, 13–14.) Vähitellen medialukutaidon tärkeyteen on kuitenkin herätty, ja nykyään se kuuluu myös perusopetuksen opetussuunnitelmaan osana monilukutaitoa (POPS 2014: 283). Näin sen pitäisi olla osana jokaisen peruskoululaisen opintoja.

Tyypillisesti medialukutaitoa on opetettu kahdessa oppiaineessa: äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä kuvataiteessa (Herkman 2007: 55). Näin ollen on järkevää tarkastella medialukutaidon opettamista myös suomi toisen kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetuksessa, jonka sisällöt ovat osa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjä. Mediakasvatusta tai sen tiettyjä sisältöjä ei kuitenkaan pitäisi rajoittaa vain tiettyihin oppiaineisiin, vaan sen opetuksen olisi hyvä näkyä kaikissa oppiaineissa sekä oppiainerajoja ylittävissä projekteissa (Herkman 2007: 56; Luukka 2019: 38). Tähän näkemykseen on pyritty myös opetussuunnitelmassa, jossa medialukutaito on osa monilukutaidon laaja-alaista osaamistavoitetta (POPS 2014: 281, 283). Media on ylipäätään laajasti esillä lasten ja nuorten jokapäiväisessä elämässä myös koulussa. Tästäkin syystä S2-oppilaiden medialukutaitoon ja sen opettamiseen oppikirjoissa on syytä kiinnittää huomiota.

Medialukutaidon opettamisessa on tärkeää huomioida useita näkökulmia. Ensiksi on hyvä pohtia, miksi medialukutaitoa on syytä opettaa kouluissa. Tähän kysymykseen liittyvät niin koulun kuin oppilaidenkin näkökulmat. Tästä voin johtaa seuraavan pohdittavan seikan eli mitä opetetaan. On syytä pohtia sitä, mitkä ovat oleelliset tavoitteet ja lähtökohdat medialukutaidon opetuksen taustalla eli mitä oppilaille halutaan opettaa. Kolmantena ja neljäntenä näkökulmana otan esille opettajien suhtautumisen aiheeseen sekä oppikirjojen tarjoamat mahdollisuudet medialukutaidon opettamiseen. Molemmat vaikuttavat nähdäkseni oleellisesti siihen, miltä medialukutaidon opettaminen kouluissa todellisuudessa näyttää.

Aloitin siitä, miksi medialukutaitoa on syytä opettaa. Yksinkertainen vastaus on, että lapset ja nuoret tarvitsevat tavoitteellista ja kriittistä medialukutaidon opetusta (Herkman 2007: 57). Diginatiiveja ei ole olemassakaan, vaikka myytti niistä onkin edelleen vallalla. Lapset ja nuoret eivät opi medialukutaitoa tyhjästä, jos sitä ei heille opeteta. Tietynlaiset pintatason toiminnot jokainen voi oppia toiston kautta, mutta se ei vielä riitä median ymmärtämiseen ja kriittiseen tarkasteluun. Koska koulussa opetus on suunnitelmallista ja tavoitteellista, on se myös hyvä paikka näiden taitojen opettamiseen. (Herkman 2007: 57; Koskimaa 2018: 13.) Toki pintatason oppimista tapahtuu myös vapaa-ajalla, mutta tällainen oppiminen on tyypillisesti hidasta ja kokeilunomaista. Lisäksi lapsilla ja nuorilla on vapaa-ajallaan hyvin erilaiset mahdollisuudet päästä käsiksi erilaisiin mediateksteihin, mikä vaikuttaa mahdollisuuksiin oppia lukemaan niitä. Koulun tehtävänä onkin tarjota tasavertaiset mahdollisuudet oppia lukemaan ja käsittelemään erilaisia mediatekstejä. (Luukka 2019: 37.)

Mitä medialukutaidosta pitäisi koulussa opettaa, onkin seuraava kysymys. Ensiksi on syytä todeta, että Suomessa medialukutaito ja sen opetus on käsitetty laaja-alaisesti (Hyvä medialukutaito 2013: 22). Opetuksen lähtökohdat on voitu jakaa esimerkiksi kolmen teeman ympärille: käsitteellinen, taitoihin pohjautuva ja sosiokulttuurinen. Käsitteellisellä tarkoitetaan medialukutaidon peruskäsitteiden opettamista, joiden avulla pystytään jäsentämään, rakentamaan ja purkamaan mediatekstejä ja niissä esiintyviä ilmiöitä. Taitoihin pohjautuvalla teemalla viitataan medialukutaidon perustaitojen opettamiseen. Nämä taidot ovat teknisiä, kognitiivisia ja sosiaalisia: ne siis kattavat monenlaisia mediaympäristössä tarvittavia taitoja. Sosiokulttuurisella teemalla tarkoitetaan yhteisöllisen jakamisen ja tiedon muodostamisen taitojen opetusta. (Kupiainen & Sintonen 2009: 99.)

Perusopetuksessa medialukutaidon opetuksen voi tulkita muodostuvan neljän osa-alueen ympärille. Nuo osa-alueet ovat luovat ja esteettiset taidot, vuorovaikutustaidot, kriittiset tulkintataidot ja turvataidot. Luovilla ja esteettisillä taidoilla viitataan kykyyn katsoa, kuunnella, tulkita ja luoda sisältöjä mediaan. Vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan sekä kykyä olla yhteydessä muihin median avulla että taitoa ottaa erilaisia rooleja mediaympäristössä. Kriittisillä tulkintataidoilla viitataan kykyyn tulkita, arvioida ja esittää kysymyksiä kriittisesti. Turvataidoilla tarkoitetaan esimerkiksi ikärajojen tuntemusta, keinoja suojella yksityisyyttään ja taitoja käyttäytyä järkevästi mediassa. (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa 2011: 19–22.) Näiden osa-alueiden pohjalta päästään medialukutaidon ja mediakasvatuksen opetuksen tavoitteisiin, joita on myös neljä: tekniikan käyttötaidot, median syvälinen ymmärrys, median tulkinta kriittisestä näkökulmasta sekä kannustaminen osallisuuteen ja yhteisten asioiden hoitamiseen (Herkman 2007: 58–59).

Medialukutaidon opetuksen lähtökohdat ja tavoitteet ovat siis hyvinkin laajat. Jotta näihin tavoitteisiin päästäisiin, vaaditaan opettajilta ja oppimateriaaleilta kykyä käsitellä näitä asioita oppilaita kiinnostavilla tavoilla. Opettajien suhtautuminen ja taidot opettaa medialukutaitoa kuitenkin

vaihtelevat paljon (Herkman 2007: 52). Opettajat saattavat kokea opetuksen työläänä ja aikaavievänä varsinkin, jos omat medialukutaidot ovat heikohkot. Opettajien yhteistyöllä ja säännöllisellä medialukutaidon opettamisella voi kuitenkin helpottaa omaa työtaakkaansa ja kynnystä tarttua aiheeseen oppilaiden kanssa. Myös oppimateriaaleja on medialukutaidon ja mediakasvatuksen tueksi runsaasti. Perinteiset oppikirjat ovat vain yksi vaihtoehto kaikesta tarjolla olevasta materiaalista. Esimerkiksi internetissä on saatavilla paljon materiaalia medialukutaidon opettamiseen. Oikein valitulla materiaalilla on hyvä opettaa haastaviakin asioita, sillä materiaali ohjaa opetusta melko paljon. (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa 2011: 14–15, 40.)

2.3. Suomi toisena kielenä opetussuunnitelmassa

Toisella kielellä tarkoitetaan sellaista kieltä, jonka ihminen omaksuu kyseisen kielen kieliyhteisössä (Nissilä ym. 2006: 13). Esimerkiksi Suomessa maahanmuuttajan tai muun ei suomea äidinkielenään puhuvan henkilön toinen kieli on useimmiten suomi. Toinen kieli toimii äidinkielen rinnalla henkilön viestintävälineenä jokapäiväisessä elämässä (Suni 2008: 11). Toisen kielen taitotason ei siis tarvitse ylittää äidinkielen tasolle, vaan riittää, että sillä tulee toimeen kieliyhteisön arjessa. Voidaankin ajatella, että toinen kieli laajentaa henkilön kielellistä kompetenssia (Karasma 2012: 71). Suomea toisena kielenä opiskelevia on kaikissa ikäryhmissä, mutta keskityn tässä tarkastelemaan vain yläkouluikäisiä suomi toisena kielenä -oppilaita ja heille suunnattua peruskoulun opetussuunnitelmaa (POPS 2014).

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetus on tarkoitettu sellaisille oppilaille, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame tai hän tulee monikielisestä perheestä (POPS 2014: 314). Äidinkielellä tarkoitetaan ensimmäiseksi opittua kieltä tai sellaista kieltä, jonka oppilas osaa parhaiten tai jota hän käyttää eniten (Nissilä ym. 2006: 12). Oppimäärää päätettäessä otetaan huomioon oppilaan suomen kielen taitotaso, ei vain oppilaan äidinkieli. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärään päädytään, jos oppilaalla on puutteita suomen kielen peruskielitaidossa yhdellä tai usealla kielitaidon osa-alueella tai hänen suomen kielen taitonsa ei vielä riitä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opintoihin. Oppilaan kielitaitotaso ja oppimistarpeet määrittävät myös sen, opetetaanko hänelle suomea toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää kokoaikaisesti vai vain osittain, jolloin osa opinnoista noudattaa suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää. (POPS 2014: 314.) Suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden joukko ei siten ole yhtäläinen, vaan erot oppilaiden välillä jo pelkän kielitaidon perusteella voivat olla suuria.

2.3.1. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä vuosiluokilla 7–9

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tehtävänä vuosiluokilla 7–9 on tukea nuoren kielellistä kasvua kieliyhteisöön siten, että hän saavuttaa jatko-opinnoissa vaadittavan kielitaidon tason suomen kielessä. Samalla oppiaine tukee nuoren kotoutumista ja kasvua osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Opetuksessa keskitytään kaikkiin kielitaidon osa-alueisiin, eli luetun ja kirjoitetun ymmärtämiseen, kirjoittamiseen ja puhumiseen, sekä näitä osa-alueita yhdistelevään monilukutaitoon. (POPS 2014: 313–314.)

Opetuksen tavoitteet suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä vuosiluokilla 7–9 jaetaan viiteen ryhmään: vuorovaikutustilanteissa toimimiseen, tekstien tulkintaan, tekstien tuottamiseen, kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämiseen sekä kielen käyttöön kaiken oppimisen tukena. Jokaiseen ryhmään sisältyy kahdesta kolmeen tarkempaa alatavoitetta. Verrattaessa näitä tavoitteita suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään vuosiluokilla 7–9 huomataan, että neljä ensimmäistä tavoitetta ovat molemmissa oppimäärissä samat, ja viimeinen tavoite puuttuu suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärästä kokonaan. Tarkempia alatavoitteita on taas suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kolmesta viiteen eli enemmän kuin suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä. (POPS 2014: 290–291, 315.)

Tavoitteisiin johtavia sisältöalueita on suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä myös viisi, ja ne on nimetty samalla tavalla kuin tavoitteetkin. Sisältöalueiden sisällöt vastaavat siis niitä tavoitteita ja alatavoitteita, jotka opetussuunnitelmassa on oppimäärälle asetettu. Vuorovaikutustilanteissa toimimiseen kuuluu puhe-esityksen pitämisen, argumentoinnin, referoinnin ja selostamisen harjoittelua, vuorovaikutustilanteiden tulkinnan ja käytön opettelua sekä kriittisen suhtautumisen harjoittelua kuultuun puheeseen. Tekstien tulkintaan liittyy tekstien moninainen lukeminen ja analysointi, tekstin vaikuttamiskeinojen ja ideologioiden tunnistaminen, kielellisten piirteiden ja tyylien erittely sekä erilaisten lukustrategioiden käyttö. Tekstien tuottamiseen sisältyvät kirjoittamisprosessin vaiheiden hallinta, lähteiden käyttö, erilaisten tekstien tuottaminen ja niihin liittyvien sopivien ilmaisutapojen valinta. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämiseen kuuluvat tekstin ja sen sävyn tulkinta, suomen kielen nykytilanne ja kehityshistoria, kirjallisuuteen ja medioihin tutustuminen sekä medioiden toimintatapojen kriittinen tarkastelu. Kielen käyttöön oppimisen tukena sisältyvät eri tiedonalojen tekstien hallinta sekä tieto- ja viestintätekniikan käyttötaidot. Sisältöalueissa on havaittavissa yhtäläisyyttä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän kanssa, jossa sisällöt ovat kuitenkin laajempia ja yksityiskohtaisempia. (POPS 2014: 291–292, 316.)

2.3.2. Medialukutaito opetussuunnitelmassa

Medialukutaitoa käsitellään POPS:ssa (2014: 283, 287–288, 315–316) osana vuosiluokkien 7–9 laaja-alaista osaamista, jossa se on mainittu monilukutaidon yhteydessä. Lisäksi sitä käsitellään osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääriä, joihin myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä kuuluu. Monilukutaidon yhteydessä medialukutaidolla tarkoitetaan osallistumista eri medioihin. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärissä medialukutaito nähdään osana yleisempää mediakasvatusta, jossa keskitytään mediasisältöjen tulkintaan, tuottamiseen ja ymmärtämiseen. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä mediataidot on sanatasolla yhdistetty vielä tarkemmin vuorovaikutustilanteissa toimimisen tavoitteisiin sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen sisältöalueisiin. Ensimmäisen kohdalla on kyse mediassa puhuttujen tekstien ymmärtämisestä, jälkimmäisen kohdalla mediakulttuuriin tutustumisesta ja median toimintatapojen kriittisestä tarkastelusta. (POPS 2014: 283, 287–288, 315–316.)

Medialukutaito ja siihen liittyvät osataidot ovat kuitenkin mielestäni nähtävillä kaikilla suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tavoite- ja sisältöalueilla, vaikka niitä ei sinne olekaan kirjattu näkyviin. Käyn seuraavaksi ensin läpi tavoitteissa ja sitten sisältöalueissa ilmeneviä medialukutaitoon liittyviä seikkoja väitteeni tueksi.

Tekstien tulkinnan tavoitteissa mainitaan tekstilajitietous ja tekstien kriittinen tulkinta, joista molemmat ovat myös medialukutaidossa keskeisiä taitoja. Tekstien tuottamisessa tavoitteena on taito suunnitella ja tuottaa tekstejä itsenäisesti, mikä myös on yksi medialukutaidon tärkeitä osa-alueita. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen tavoitteissa mainitaan niin tekstin sävy, tyyli ja niiden merkitysten ymmärtäminen kuin kirjallisuuteen ja kulttuureihin tutustuminenkin. Tekstin sävy ja tyyli ovat myös mediatekstejä lukiessa ja kirjoittaessa tärkeitä seikkoja, ja media antaa paljon mahdollisuuksia niin kirjallisuuteen kuin kulttuureihinkin tutustumisessa. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -osa-alueen tavoitteena on vielä tiedonhankintataitojen kehittäminen, joka on keskeinen taito myös mediaympäristössä. (POPS 2014: 315.) Lyhyesti voin todeta, että kaikki edellä mainitut tavoitteet auttavat myös suoraan tai välillisesti medialukutaidon kehittämisessä oppimisympäristöstä riippuen. Toisaalta medialukutaidon kehittäminen auttaa näiden tavoitteiden saavuttamisessa.

Sisältöalueiden osalta tilanne on samankaltainen. Vuorovaikutustilanteissa toimimisen sisällöissä mainitaan esimerkiksi mielipiteen ilmaisu, tiivistäminen ja toisen puheeseen viittaaminen, joista kaikki ovat oleellisia taitoja myös medioissa. Tekstien tulkinnan sisällöissä ainakin ideologiat, arvot ja vaikuttamisen keinot ovat keskeisiä tutkittavia mediateksteistäkin. Tekstien tuottamisen sisältöalueissa medialukutaidon kannalta esille nousevat tietolähteiden käyttö ja oikeanlaisten ilmaisutapojen valinta. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena tuo sisällöissään esille tieto- ja

viestintäteknologian käytön oikeaoppimisen hallinnan, joka on suoraan myös medialukutaidon opettamisen keskeinen tavoite. (POPS 2014: 316.) Myös sisältöalueissa on siis nähtävillä medialukutaidon osa-alueita monipuolisesti, vaikkei niitä sanallisesti ole sinne juuri kirjattukaan. Tässä on nähtävillä se, miten laaja käsite ja asia medialukutaito on: se ulottuu kaikkeen lukemiseen ja kirjoittamiseen, kun ympäristönä on jokin media-alusta.

3. Aineiston analyysi

Rakennan analyysini tutkimuskysymyksittäin: jokaisessa alaluvussa esittelen tulokseni yhteen tutkimusongelmaani. Osa analyyseista on tehty oppikirjasarjoittain, osa oppikirjoittain ja osa kirjatyypeittäin. Olen aina analyysin esittelyn yhteydessä spesifioinut, miten olen tehnyt. Ensimmäiseksi esittelen oppikirjoista löytämäni medialukutaitoon liittyvät aiheet.

3.1. Medialukutaitoon liittyvät aiheet oppikirjoissa

Sekä Tekstitaiturissa että Särmässä olen jakanut medialukutaitoon liittyvät aiheet viiteen aihealueeseen: 1) vaikuttaviin teksteihin, 2) mainoksiin, 3) journalistisiin teksteihin, 4) elokuvaan ja videoihin sekä 5) median ilmiöihin. Vaikka aihealueet ovat molemmissa kirjasarjoissa yhteneväiset, on niiden sisällöissä eroja (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Medialukutaitoon liittyvät aiheet oppikirjasarjoittain.

Aihealue	Tekstitaituri	Särmä
Vaikuttavat tekstit	mielipidekirjoitus, argumentointi, viittaustekniikka, verkkokommentti	vaikuttavan kirjoittamisen keinot, mielipiteen ilmaisu ja perustelu, mielipidekirjoitus, nettikommentti
Mainokset	mainonta, mainonnan keinot, mainoksen tulkinta, mainosanalyysi	mainokset, mainonnan keinot, intertekstuaalisuus
Journalistiset tekstit	uutinen, yleisönosastokirjoitus, vastine	tietoa välittävät ja kantaa ottavat journalistiset tekstilajit
Elokuvat ja videot	dokumenttielokuva, fiktiivinen elokuva, videoblogi	dokumenttielokuva, aihevideo, vinkkivideo
Median ilmiöt	sopimaton kielenkäyttö verkossa, vilpillinen teksti	median vaikutus maailmankuvaan, sananvapaus, sensuuri, vihapuhe, somessa vaikuttaminen, median väärinkäyttö

Taulukosta 1 huomataan, että Tekstitaiturissa painottuvat vaikuttavat tekstit ja mainokset. Elokuvien ja videoiden osalta pääpaino on kahdessa elokuvatyyppissä. Median ilmiöitä käsitellään suppeasti, ja journalistisista teksteistä kirjassa käsitellään vain kolmea tekstilajia: uutista, yleisönosastokirjoitusta

ja vastinetta. Särössä taas pääpaino on annettu vaikuttaville teksteille ja median ilmiöille. Myös mainoksia on käsitelty useammasta näkökulmasta. Toisin kuin Tekstitaiturissa, Särössä videoita on käsitelty elokuvia enemmän. Journalististen tekstien osalta Särössä on tuotu esille useita erilaisia kantaa ottavia ja tietoa välittäviä tekstilajeja.

3.2. Tehtävänannoissa käytetyt verbit

Olen koonnut alle oppikirjoittain medialukutaito-aiheisissa tehtävänannoissa esiintyvät verbit. Esitän tässä verbit perusmuodoissaan. Kirjoissa verbit ovat imperatiivimuodossa: tehtäväkirjoissa yksikön imperatiivissa, lukukirjoissa vaihtelevasti joko yksikön tai monikon imperatiivissa. Käsitelen jokaisen oppikirjan verbejä erikseen. Ensimmäiseksi esittelen Särö-lukukirjassa esiintyviä verbejä, jotka jaoin kuuteen ryhmään merkityksensä perusteella (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Särmä-lukukirjassa esiintyvät verbit merkityksittäin.

Verbien merkitys	Verbien lkm tehtävissä yhteensä	Tehtävänannoissa esiintyvät verbit	Eri verbien lkm, yhteensä	Esimerkki tehtävänannosta
Lukeminen	49	etsiä, lukea, poimia, tutkia	4	Tutki Instagram-päivitystä sivulla 129. (s. 130)
Ohjeistaminen	49	harjoitella, hyödyntää, jakaa, jakaantua, jatkaa, järjestää, jättää, kiertää, koota, käydä, käyttää, muistaa, nostaa, noudattaa, sekoittaa, selvittää, suunnata, tarkastella, vaihtaa	19	Selvittäkää tubettajasta ja tubekanaavasta keskeisimmät asiat. (s. 52)
Kirjoittaminen	36	antaa (esimerkki), kirjoittaa, kuvailla, laatia, listata, mainita, muotoilla, nimetä, täydentää, vastata, yhdistää	11	Kirjoittakaa neljän hengen ryhmissä essee aiheesta <i>Maa ilma ulkomaan uutisten valossa</i> . (s. 118)
Ajattelevinen ja keskusteleminen	36	arvioida, ideoida, keksiä, kertoa, keskustella, miettiä, pohtia, suunnitella, tiivistää	9	Pohtikaa pareittain, millaisiin valheisiin olette törmänneet netissä. (s. 134)
Argumentoiminen ja esittäminen	35	esitellä, esittää, ottaa (kanta), perustella, pitää (puheenvuoro), vaikuttaa, vakuuttaa, valita, verrata, vertailla, väitellä, äänestää	12	Äänestäkää, mikä mainos onnistuu tehokkaimmin myymään tuotetta (s. 141)
Kuvaaminen, editoiminen ja katsominen	31	editoida, katsoa, kuvata, lisätä, muokata, ottaa (kuva), tehdä (video)	7	Kuvatkaa ryhmissä vinkkivideo valitsemastanne aiheesta. (s. 53)

Taulukon 2 perusteella voin todeta, että Särmä-lukukirjassa esiintyy 61 eri verbiä medialukutaitoa käsittelevissä tehtävänannoissa. *Ottaa*-verbi on jaettu kahteen eri ryhmään sen tehtävissä esiintyvän merkityseron takia. Tehtävänannoissa esiintyy eniten lukemiseen ja erilaiseen ohjaamiseen liittyviä verbejä. Määrällisesti ohjaamiseen liittyviä eri verbejä on myös eniten, kun taas lukemiseen liittyviä vähiten. Muut ryhmät ovat sekä yleisyydeltään että eri verbien määriltään lähellä toisiaan: mainintoja

on noin 35, eri verbejä noin kymmenen. Yleisimpiä verbejä lukukirjan tehtävänannoissa ovat *lukea*, *kirjoittaa*, *tutkia*, *valita* ja *katsoa*.

Särmä-tehtäväkirjassa verbejä on selvästi lukukirjaa vähemmän. Jaoin tehtäväkirjan verbit neljään ryhmään: lukemiseen, merkitsemiseen, kirjoittamiseen ja ajattelemiseen liittyviin. Lisäksi loin muutryhmän, johon sijoitin sellaiset verbit, jotka eivät sopineet merkitykseltään mihinkään edellisistä ryhmistä. Yhteensä eri verbejä on medialukutaitoon liittyvissä tehtävissä 29 (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Särmä-tehtäväkirjassa esiintyvät verbit merkityksittäin.

Verbien merkitys	Verbien lkm tehtävissä yhteensä	Tehtävänannoissa esiintyvät verbit	Eri verbien lkm, yhteensä 29	Esimerkki tehtävänannosta
Lukeminen	27	etsiä, lukea, tarkastella, tutkia, selvittää, silmäillä	6	Lue reportaasi. (s. 94)
Merkitseminen	27	alleviivata, arvioida (numeerisesti), merkitä, osoittaa, piirtää, rastittaa, täydentää, valita (oikea vaihtoehto), yhdistää, ympyröidä	10	Yhdistä esimerkkitapaus (A–D) valeutisen piirteeseen (1–4). (s. 98)
Kirjoittaminen	15	kertoa, kirjoittaa, luetalla, muotoilla, tehdä (tehtävä), vastata	6	Luettele kolme maata, joissa sananvapaustilanne on hyvä. (s. 90)
Ajattelevinen	6	kuvitella, perustella, pohtia, suunnitella	4	Oletko samaa vai eri mieltä väitteistä A–C? Perustele mielipiteesi. (s. 110)
Muut	4	harjoitella, jatkaa, kysyä, muistaa	4	Harjoittele asian tarkastelua monesta näkökulmasta. (s.18)

Taulukon 3 perusteella voin todeta, että medialukutaitoon liittyvien tehtävien tehtävänannoissa esiintyy eniten lukemiseen ja merkitsemiseen viittaavia verbejä. Myös kirjoittamiseen liittyviä verbejä on tehtävänannoissa jonkin verran. Eniten eri verbejä on käytetty jonkinlaiseen merkitsemiseen viittaavissa tehtävissä, lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä seuraavaksi eniten. Ajattelemiseen viittaavia mainintoja on vain kuusi, ja näihin on käytetty neljää eri verbiä. Muut-

ryhmän verbit esiintyvät tehtävänannoissa jokainen kerran. Tehtäväkirjan yleisimpiä verbejä ovat *tutkia, kirjoittaa, lukea ja valita*.

Seuraavaksi siirryn käsittelemään Tekstitaituri-kirjasarjaa, ja ensimmäisenä sen lukukirjaa. Kuten Särmä-lukukirjan kohdalla, olen tässäkin jakanut medialukutaitoon liittyvät verbit kuuteen ryhmään niiden merkityksen perusteella (taulukko 4). Ryhmät ovat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta myös samannimiset: Särmän kuvaamiseen, editoimiseen ja katsomiseen liittyviä verbejä ei yhtä poikkeusta lukuun ottamatta Tekstitaiturissa esiinny, vaan niiden sijasta siinä on tekstin prosessointiin liittyviä verbejä, jotka taas Särämästä suurimmaksi osaksi puuttuvat.

TAULUKKO 4. Tekstitaituri-lukukirjassa esiintyvät verbit merkityksittäin.

Verbien merkitys	Verbien lkm tehtävissä yhteensä	Tehtävänannoissa esiintyvät verbit	Eri verbien lkm, yhteensä 44	Esimerkki tehtävänannosta
Kirjoittaminen	59	jatkaa, kirjoittaa, koota (tietoja), listata, mainita, nimetä, tehdä (tehtävä), vastata, yhdistää	9	Kirjoita vastine sivun 156 yleisönosastokirjoitukseen. (s. 159)
Argumentoiminen ja esittäminen	35	esitellä, perustella, päättää, valita, vertailla	5	Esitellä parin kanssa toisillemme jokin elokuva. (s. 187)
Lukeminen	22	etsiä, lukea, poimia, tarkastella, tutkia, tutustua	6	Lue alla oleva valeuutinen. (s. 177)
Tekstin prosessoiminen	17	keksiä, luonnostella, muokata, muotoilla, suunnitella, tarkistaa, tehostaa, viimeistellä	8	Tehosta seuraavia kuvitteellisia mainoslauseita täydentämällä ja muokkaamalla. (s. 174)
Ohjeistaminen	16	julkaista, järjestää, katsoa, kerätä, käyttää, laittaa, liimata, muistaa, muodostaa, pyrkiä, ratkaista	11	Muodostakaa 4–5 hengen ryhmä. (s. 163)
Ajatteleminen ja keskusteleminen	16	analysoida, kertoa, keskustella, muistella, pohtia	5	Keskustelkaa ryhmän kanssa valeuutisista (s. 177)

Taulukon 4 perusteella totean, että Tekstitaiturissa esiintyy 44 eri verbiä medialukutaitoon liittyvissä tehtävissä. Eniten eri verbejä on ohjeistamiseen viittavassa ryhmässä, vähiten argumentoimiseen ja esittämiseen sekä ajattelemiseen ja keskustelemiseen viittaavissa ryhmissä. Tehtävänannoissa esiintyy selvästi eniten lukemiseen liittyviä verbejä. Myös argumentoimiseen ja esittämiseen viittaavia verbejä esiintyy tehtävänannoissa melko paljon, muihin ryhmiin kuuluvia selvästi vähemmän. Yleisimpiä verbejä lukukirjassa ovat *kirjoittaa, valita, tehdä, lukea ja etsiä*.

Tekstitaituri-tehtäväkirjassa on jonkin verran vähemmän medialukutaitoon liittyviä eri verbejä kuin lukukirjassa, yhteensä 30. Jaoin verbit neljään ryhmään, kuten Särämä-tehtäväkirjankin kohdalla. Ryhmät ovat samannimisiä kuin Särämässä, ja mukana on jälleen muut-ryhmä (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Tekstitaituri-tehtäväkirjassa esiintyvät verbit merkityksittäin.

Verbien merkitys	Verbien lkm tehtävissä yhteensä	Tehtävänannoissa esiintyvät verbit	Eri verbien lkm, yhteensä 30	Esimerkki tehtävänannosta
Kirjoittaminen	36	esittää, jatkaa, kirjoittaa, laatia, mainita, tehdä, täydentää, täyttää, vastata	9	Kirjoita tähän kuulemiasi väitteitä, jotka eivät pidä paikkaansa. (s. 145)
Merkitseminen	33	alleviivata, järjestää, merkitä, numeroida, piirtää, rastittaa, valita, yhdistää, ympyröidä	9	Alleviivaa lausepareista se, joka voisi olla oikeasta uutisesta. (s. 144)
Lukeminen	15	etsiä, lukea, seurata, tarkastella, tutkia	5	Lue blogikatkelmat. (s. 155)
Ajatteleminen	9	keksiä, perustella	2	Keksi kotikaupunkisi elämästä aihe, josta voisi tehdä dokumenttielokuvan. (s. 149)
Muut	6	arvata, asettaa, esitellä, katsoa, kysyä	5	Esittele elokuva, joka on tehty jonkin kirjan pohjalta. (s. 153)

Taulukon 5 perusteella totean, että medialukutaitoon liittyvien tehtävien tehtävänannoissa esiintyy eniten kirjoittamiseen ja merkitsemiseen liittyviä verbejä. Samoissa ryhmissä on myös eniten eri verbejä, kummassakin yhdeksän. Lukemiseen ja ajattelemiseen liittyviä verbejä esiintyy tehtävänannoissa huomattavasti vähemmän, ja myös noihin ryhmiin kuuluvia eri verbejä on

vähemmän. Muut-ryhmän verbit esiintyvät tehtävänannoissa jokainen kerran, paitsi *katsoa*-verbi kahdesti. Yleisimpiä verbejä tehtäväkirjassa ovat *kirjoittaa*, *tehdä*, *lukea*, *ympyröidä* ja *alleviivata*.

3.3. Tehtävänannot tekstitoimintana

Seuraavaksi käsittelemme sitä, mitä nämä verbit kertovat tehtävänannoista. Toisin sanoen tarkastelen sitä, millaista tekstitoimintaa näissä oppikirjoissa on medialukutaidon osalta. Ohjeistavat verbit olen jättänyt tästä pois, koska ne eivät suoranaisesti viittaa mihinkään sellaiseen tietämyystyyppiin toimintaan, jota oppilas voi konkreettisesti tehdä. Käsittelemme tässä tekstitoimintaa ensin oppikirjasarjoittain eli Särmää ja Tekstitaituria erikseen (kuvio 1).



KUVIO 1. Tekstitoiminta ja sen yleisyys merkityksittäin Tekstitaiturissa ja Särmässä.

Kuviosta 1 nähdään, että tekstitoiminta on erilaista oppikirjasarjoissa. Käsittelemme tässä ensin Särmän tekstitoimintaa. Yleisimpiä medialukutaitoon liittyviä tehtäviä ovat Särmässä lukemiseen liittyvät tehtävät. Muut toiminnan alat ovat jakautuneet tasaisemmin, kirjoittamiseen liittyvien tehtävien ollessa niistä yleisin. Voin siis todeta, että Särmässä erityyppiset tehtävät ovat jakautuneet melko tasaisesti medialukutaitoon liittyvien tehtävien osalta. Neljä yleisimpää tekstitoimintaryhmää kattavat myös kielitaidon kaikki neljä osa-aluetta: lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja kuuntelun. Lisäksi Särmän tehtäviin kuuluvat kuvat ja videot niin tekijän kuin katsojan näkökulmasta sekä mekaaniset merkitsemistehtävät. Tehtävien kirjoa voin pitää tästä syystä laajana ja monipuolisena.

Tekstitaiturin osalta tilanne on siis melko erilainen Särmään verrattuna. Tekstitaiturissa selvästi yleisimpiä medialukutaitoon liittyviä tehtäviä ovat kirjoittamiseen liittyvät tehtävät. Muuta tekstitoimintaa on selvästi vähemmän. Lukemiseen, argumentointiin ja esittämiseen, merkitsemiseen sekä ajatteluun ja keskusteluun liittyviä tehtäviä on keskenään aika saman verran, tekstin

prosessointiin liittyviä tehtäviä taas vähemmän. Kielitaidon osa-alueiden näkökulmasta katsottuna kirjoittaminen korostuu selvästi, kun taas lukemista, puhumista ja kuuntelua harjoittavia tehtäviä on suhteellisen vähän, saman verran kuin mekaanisia merkitsemistehtäviä. Lisäksi Tekstitaiturista puuttuvat lähes kokonaan kuvaamiseen ja katsomiseen liittyvät tehtävät: elokuvia ja videoita käsitellään lähinnä kirjoitustehtävien avulla. Omana ryhmänä ovat tekstin prosessointiin liittyvät tehtävät, joiden avulla harjoitellaan lähinnä eri mediatekstilajien tuottamista. Voin tämän perusteella todeta, että Tekstitaiturin medialukutaitoon liittyvät tehtävät eivät ole niin monipuolisia kuin Särmässä, sillä kirjoittamiseen keskittyvät tehtävät ovat Tekstitaiturissa valta-asemassa.

Koska vain tehtäväkirjat on suunnattu pelkästään S2-oppilaille, on mielestäni syytä tarkastella medialukutaidon opettamiseen liittyvää tekstitoimintaa myös erikseen luku- ja tehtäväkirjoissa (kuvio 2). Tässä kohtaa en erota kirjasarjoja toisistaan, vaan tarkastelen oppikirjoja niiden käyttötarkoituksen mukaan. Tarkoitukseni on tässä havainnollistaa sitä, miten kirjan käyttötarkoitus näkyy erilaisten oppikirjojen tekstitoiminnassa.



KUVIO 2. Tekstitoiminta ja sen yleisyys merkityksittäin luku- ja tehtäväkirjoissa.

Kuviosta 2 nähdään, että lukukirjoissa on selvästi enemmän medialukutaidon opettamiseen liittyviä tehtävänäntoja, ja oletettavasti myös tehtäviä, kuin tehtäväkirjoissa. Lukukirjoissa tehtävissä painottuu kirjoittaminen. Lisäksi lukemista, argumentointia ja esittämistä harjoitellaan tehtävissä runsaasti. Tehtäväkirjoissa taas on eniten sellaisia tehtäviä, joissa merkitään esimerkiksi alleviivaamalla tai ympyröimällä jotakin. Tällaisten mekaanisten tehtävien lisäksi tehtäväkirjoissa on kirjoittamista tai lukemista vaativia tehtäviä sekä jonkin verran ajattelua harjoittavia tehtäviä. Yhdessä kirjojen tehtävät harjoittavat eniten kirjoitus- ja lukutaitoa.

4. Päätelmät ja pohdinta

Verbien moninaisuus ja niiden merkitykset tekstitoiminnan näkökulmasta vaihtelevat oppikirjoittain sekä luku- ja tehtäväkirjojen välillä. Särmässä verbit kuvaavat vaihtelevasti monenlaista toimintaa melko tasapuolisesti, mutta lukemista korostaen. Särmän lukukirjassa eri verbejä oli myös tutkituista kirjoista selvästi eniten, mikä saattaa osaltaan selittää myös monipuolisuutta tekstitoiminnassa. Tekstitaiturissa verbien tekstitoiminta on pitkälti painottunut kirjoittamiseen, vaikka muutakin toimintaa tehtävien verbit toki kuvastivat. Erilaisia verbejäkin oli Tekstitaiturin lukukirjassa Särmän lukukirjaa vähemmän. Tehtäväkirjoissa eri verbejä oli suunnilleen saman verran.

Tässä luvussa pohdin vielä tarkemmin tutkimieni oppikirjojen kieltä ja opetustyyliä. Lisäksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä sekä esittelen mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Aloitan käsittelemällä oppikirjoissa esiintynyttä kieltä ja syitä kielellisiin eroihin oppikirjojen välillä.

4.1. Oppikirjojen kieli

Kirjasarjojen välillä kirjojen kielen vaihtelu verbien osalta ei ollut suurta. Suurin eroavaisuus oli siinä, että Särmän lukukirjassa eri verbejä oli 61 ja Tekstitaiturin lukukirjassa 44. Tehtäväkirjoissa vastaavat luvut olivat 29 ja 30, joten ero oli mitätön. Tutkimissani kirjoissa kieli vaihtelikin ainakin verbien osalta enemmän luku- ja tehtäväkirjan välillä kuin kirjasarjojen välillä. Mahdollisia syitä on tähän nähdäkseni ainakin kaksi: kirjojen erilaiset käyttötarkoitukset ja kirjojen kohderyhmät. Avaan näitä syitä tässä tarkemmin.

Lähes kaikki tutkimani verbit olivat kirjoissa imperatiivimuotoisia, eli ne kehottivat tai käskivät tekemään jotakin. Lukukirjoissa verbit olivat kuitenkin osittain monikossa ja osittain yksikössä, tehtäväkirjoissa aina yksikössä. Nähdäkseni syy tähän on siinä, että lukukirjan tehtäviä tehdään enemmän oppitunnin aikana, ja tehtäväkirjan tehtäviä taas yksin kotona. Lukukirjojen pari- ja ryhmätyötä vaativat tehtävänannot yhdistettynä monikkomuotoisiin verbeihin viittaisivat tähän suuntaan. Toki oppitunneilla tehdään töitä myös yksin, kuten lukukirjojen yksikkömuotoiset verbitkin osoittavat. Tällainen kirjojen erilainen käyttö saattaa kuitenkin selittää eroa verbien ja niihin liittyvän tekstitoiminnan välillä luku- ja tehtäväkirjoissa. Suoraa yhteyttä monipuolisempien verbien käytölle ja tehtävien käyttötarkoituksen eroille en kuitenkaan voi tämän tutkimuksen perusteella todeta.

Lukukirjoissa oli myös huomattavasti enemmän verbejä ja myös enemmän eri verbejä kuin tehtäväkirjoissa. Tämä saattaa johtua siitä, että tehtäväkirjat on nimenomaan suunnattu S2-oppilaille,

kun taas lukukirjat on suunnattu niin S1- kuin S2-oppilaille. Lukukirjan tulee siis vastata myös suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteisiin, jotka ovat suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää laajemmat. Lisäksi tehtäväkirjoissa oli enemmän niin sanottuja perusverbejä, joiden tarkoite ja tekstitoiminta ovat konkreettisia, kuten *lukea* tai *alleviivata*. Nämä ovat S2-oppilaille todennäköisesti ymmärrettävämpiä kuin abstraktia tekemistä kuvaavat verbit, kuten *analysoida* tai *vakuuttaa*.

Oppikirjojen kieli oli suurilta osin odotuksenmukaista. Aiemmassa Aallon, Mustosen ja Tukian (2009: 413–414) tutkimuksessa suomi toisena kielenä -oppikirjoissa tehtävätyypit oli jaoteltu seitsemään ryhmään verbiensä ja merkityksiensä perusteella, mikä on hieman enemmän kuin tässä tutkimuksessa. Kyseisessä tutkimuksessa ryhmät olivat 1) *tunnista* 2) *nimeä* 3) *muunna* 4) *täydennä* 5) *valitse vaihtoehtoista* 6) *vastaa* 7) *kirjoita tai puhu*. (Aalto, Mustonen & Tukiä 2009: 413–414.) Jokainen ryhmä on siis spesifimpi kuin tässä tutkimuksessa. Samoja teemoja verbeissä ja niiden merkityksessä on kuitenkin nähtävissä molemmissa tutkimuksissa. Eroa saattaa osaltaan selittää se, että Aallon, Mustosen ja Tukian (2009: 413) tutkimuksessa tarkasteltiin rakennetehtäviä, kun taas tässä tutkimuksessa tarkastelin medialukutaitoon liittyviä tehtäviä.

4.2. Oppikirjojen opetustyyli

Kirjasarjojen sekä luku- ja tehtäväkirjojen välillä oli eroa opetustyyllissä eli tässä tapauksessa tehtävätyypeissä ja tehtävänannoissa esiintyvässä tekstitoiminnassa. Särmässä painottui lukeminen, mutta myös muihin taitoihin liittyviä tehtäviä oli runsaasti ja tasapuolisesti. Tekstitaiturissa kirjoitusta vaativia tehtäviä oli selvästi eniten, muita taitoja vaativia vähemmän. Lukukirjoissa lukemisen ja kirjoittamisen ohella tehtävissä harjoiteltiin keskustelemista, argumentointia ja esittämistä eli niissä oli paljon myös puhumiseen liittyviä tehtäviä. Tehtäväkirjoissa erilaisia mekaanisia merkitsemistehtäviä oli jopa enemmän kuin tyypillisiä lukemista ja kirjoittamista vaativia tehtäviä. Tässä on nähdäkseni taas syytä muistaa se, että vain tehtäväkirjat oli suunnattu juuri S2-oppilaille, mikä saattaa osaltaan selittää mekaanisten tehtävien suurta määrää. Ovathan tällaiset tehtävät kielellisesti helpompia tehdä verrattuna esimerkiksi esseen kirjoittamiseen. Toisaalta mekaanisia kirjoitus- ja merkitsemistehtäviä on ollut runsaasti myös S1-tehtäväkirjoissa (Kauppinen ym. 2008: 220–221), joten S2-vaikutus tehtävätyyppeihin saattaakin olla hyvin pieni.

S2-oppilaille Särämä ja Tekstitaituri tarjoavat eniten siis lukemista, kirjoittamista ja mekaanista merkitsemistä sisältäviä tehtäviä. Tulos on oletusteni mukainen. Samanlainen opetustyyli on havaittavissa myös aiemmassa Kauppinen ja muiden (2008: 218–221) tutkimuksessa, jossa S1-oppikirjoissa oli nähtävissä mekaanisten tehtävätyyppien suuri määrä sekä kirjoittamiseen ja

lukemiseen painottuvaa tekstitoimintaa. Nähdäkseni on kuitenkin hyvä tuoda esille se, että tämän tutkimuksen oppikirjoissa tekstitoiminta on edellä mainituista samankaltaisuuksista huolimatta monipuolisempaa, mikä saattaa viitata sekä S1- että S2-oppikirjojen tehtävien monipuolistumiseen 2010-luvun aikana. Tällainen kehitys olisi nähdäkseni hyvin suotavaa jo senkin takia, että media monipuolistuu jatkuvasti ja uusia taitoja tarvitaan.

Samankaltaista kehitystä on nähtävissä myös medialukutaitoon liittyvien aiheiden monipuolisuudessa. Kun aiemmassa tutkimuksessa medialukutaitoa opetettiin lähinnä verkkosivustojen sekä sanoma- ja aikakauslehtien avulla (Kauppinen ym. 2008: 211–214), niin tämän tutkimuksen oppikirjoissa oli mukana myös elokuvien ja videoiden tarkastelua sekä erilaisia median luomia ilmiöitä. Medialukutaidon opettaminen on siis nähtävästi monipuolistunut viime vuosina, kuten tutkimukseni alussa oletinkin. Kehitystä monipuolisempaan suuntaan näyttäisi tapahtuvan edelleenkin, sillä vuonna 2020 julkaistussa Särmässä on aihepiireiltään monipuolisempaa tekstitoimintaa kuin vuonna 2018 julkaistussa Tekstitaiturissa. Lisäksi ainakin erilaisia mediaan liittyviä ilmiöitä, kuten sensuuria ja vihapuhetta, on käsitelty laajemmin Särmässä kuin Tekstitaiturissa.

Ainakin näiden oppikirjojen medialukutaito-aiheet vastaavat suurilta osin POPS:n (2014) tavoite- ja sisältötavoitteisiin. Oppikirjoissa olevien aiheiden käsittelyn ja tehtävien avulla pystytään harjoittelemaan niin mediasisältöjen tuottamista, tulkintaa kuin ymmärtämistäkin. Lisäksi oppikirjat tutustuttavat mediakulttuuriin sekä harjoittavat median toimintatapojen kriittistä tarkastelua. (POPS 2014: 283, 287–288, 315–316.) Sen sijaan on haastavampaa sanoa, mitä kaikkea oppikirjat eivät opeta medialukutaidosta. Tutkimieni oppikirjojen perusteella näyttää ainakin siltä, että suurimmat puutteellisuudet liittyvät vuorovaikutuksellisiin ja osallistaviin mediataitoihin sekä tekniikan hallintaan, joita kaikkia Herkman (2007: 58–59) pitää mediakasvatuksessa olennaisina taitoina. Tosin tässä tutkimuksessa keskityin vain kahdeksannen luokan oppikirjoihin, mikä ei tietenkään anna kuvaa koko peruskoulun aikana tapahtuvasta opetuksesta. Näin ollen voi olla, että näitä kahdeksannen luokan oppikirjoista puuttuvia asioita on käsitelty muiden luokka-asteiden oppikirjoissa. Toisaalta on myös mahdollista, että näitä asioita ei ole vielä otettu mukaan oppikirjoihin syystä tai toisesta, jolloin oppikirjaan nojaava medialukutaidon opetus jää helposti puutteelliseksi.

Vaikka oppikirjat opettavat medialukutaitoa tietyllä tavalla ja tietyntyyppisillä tehtävillä, ne eivät kuitenkaan kerro koko totuutta siitä, miten medialukutaitoa oikeasti kouluissa opetetaan. Jokaisella opettajalla on mahdollisuus hyödyntää oppikirjojen lisäksi muuta materiaalia niin paljon kuin haluaa sekä valita oppikirjoista vain ne tehtävät ja asiat, jotka hän katsoo relevanteiksi osiksi omaa opetustaan. Tästä huolimatta oppikirja usein kuitenkin ohjaa opetusta paljonkin (Luukka ym. 2008:

64–65). Näin ollen tässä tutkimuksessa saadut tulokset antavat ainakin jonkinlaisen käsityksen siitä, miten medialukutaitoa opetetaan kahdeksesluokkalaisille S2-oppilaille.

Tutkimuksen tuloksista on hyötyä opettajille medialukutaidon opetuksen suunnittelussa. Tulokset antavat opettajille esimerkiksi tietoa siitä, mitä medialukutaidon aiheita oppikirjoissa käsitellään ja mitä ei. Näin he pystyvät kartoittamaan mahdollisen lisämateriaalin tarvetta opetuksessaan. Lisäksi opettajat saavat tietoa oppikirjojen tehtävätyypeistä ja siitä, mitä taitoja oppikirjojen tehtävät oppilailta vaativat. Tämä tieto auttaa oppituntien suunnittelun lisäksi esimerkiksi opetuksen eriyttämisessä. Tutkimustulosten avulla opettajien on siis mahdollista tiedostaa medialukutaito-opetuksen puutteet ja monipuolistaa opetustaan nykyajan tarpeita vaativaksi.

4.3. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseni luotettavuutta on tutkimuksen luonteen takia syytä tarkastella menetelmäjohtoisesti. Koska tutkimusaineistona ja -kohteena olivat oppikirjat, on tutkimusmateriaali riippumaton sen ulkopuolisista tekijöistä. Toisin sanoen materiaali on kaikille sama, mikä mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti saatu lopputulos saattaisi kuitenkin erota tämän tutkimuksen tuloksista, sillä ryhmittely on mahdollista toteuttaa usealla tavalla. Itse huomioin jokaisen tehtävänannon kaikki verbit erikseen, jolloin sain luotua kuvan kaikesta tehtävänannoissa esiintyvistä tekstitoiminnasta.

Tutkimusmenetelminäni olivat tyypittely ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Menetelmät ovat keskenään samankaltaisia: molemmat perustuvat luokitteluun ja ryhmien luomiseen. Tästä syystä käsittän ne luotettavuuden näkökulmasta yhdeksi menetelmäksi. Nähdäkseni menetelmät sopivat hyvin juuri kirjallisuutta tutkivaan laadulliseen analyysiin, sillä niissä valmis aineisto määrittelee pitkälti sen, mitä siitä voi tutkia ja miten sitä voi järjestää. Vastaavasti teoriaan perustuva sisällönanalyysi olisi ongelmallinen menetelmä tämänkaltaiseen tutkimukseen, sillä pelkän teoriapohjan avulla ei voida päätellä kirjojen sisältöjä. Niinpä valitsemani analyysimenetelmät antavat paremman kuvan siitä, mitä oppikirjoissa oikeasti oli. Tämä toki parantaa myös tutkimuksen luotettavuutta.

Koska toteutin tutkimukseni yksin ja sisällöllisesti vain yhtä menetelmää käyttäen, en pystynyt hyödyntämään tutkija- tai menetelmätriangulaatiota. Triangulaatio parantaisi tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajarvi 2009: 144–145), sillä asiaa tarkasteltaisiin eri näkökulmista tai usean tutkijan kanssa yhdessä, jolloin sekä tarkkuus että erilaiset vaihtoehtoiset näkökulmat asioihin paranisivat. Tutkimukseni suppea sivumäärä ja yksintyöskentely rajasivat nämä mahdollisuudet

kuitenkin pois. Tästä syystä noudatin analyyseissa erityistä huolellisuutta ja tarkkuutta sekä hyödynsin Nvivo-ohjelmaa sisällönanalyyseissa. Näiden keinojen avulla yritin taata tutkimukseni luotettavuutta.

Luotettavuuden lisäksi on syytä tarkastella myös tutkimuksen eettistä puolta. Aluksi totean, että pyrin noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä koko tutkimusprosessin ajan (TENK 2012: 6–7). Tässä tutkimuksessa etisyyden näkökulmasta on kuitenkin erityisen olennaista huomioida tutkimusaineisto ja sen valintaprosessi. Valitsin oppikirjat tutkimukseeni lähinnä niiden sisällön perusteella. Valintakriteereinä käytin sitä, että saatavilla oli S2-tehtäväkirja, kirjoissa oli käsitelty medialukutaitoon liittyviä asioita ja kirjat noudattivat voimassa olevaa opetussuunnitelmaa (POPS 2014). Lisäksi tiesin, että kirjasarjat ovat yleisesti käytössä kouluissa. En myöskään suosinut mitään yhtä tiettyä kustantamoaa, joten päädyin kahteen oppikirjakentällä suurella roolissa olevaan kustantamoon, Otavaan ja Sanomaprohon. Tutkittavat oppikirjat sain kustantamoilta käyttöni tutkimukseni tekoa varten. Muuten kustantamot eivät ole olleet mukana tässä tutkimuksessa.

4.4. Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan nimenomaan kahdeksannen luokan S2-oppikirjoja medialukutaidon näkökulmasta. Medialukutaitoa kuitenkin opetetaan kaikilla vuosiluokilla peruskoulussa, tyypillisesti osana monilukutaitoa, niin suomea äidinkielenään kuin toisena kielenään puhuville oppilaille (POPS 2014: 101, 157, 283). Niinpä jatkotutkimusmahdollisuudet medialukutaidon opetuksen osalta jo peruskouluikäisten oppilaiden opetuksen parissa ovat laajat. Esimerkiksi voisi tutkia, mitä ja miten medialukutaidosta opetetaan alkukasvatuksen tai yläkoulun aikana joko suomea äidinkielenään tai toisena kielenä puhuville. Menetelmänä voisi käyttää esimerkiksi oppikirjatutkimusta tai vaikkapa opettajien haastatteluja.

Toinen nähdäkseni mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe liittyy suoraan tähän tutkimukseen. Olisi kiinnostavaa verrata samojen kirjasarjojen S1-tehtäväkirjoja tässä tutkimuksessa mukana olleisiin S2-tehtäväkirjoihin medialukutaidon tehtävien osalta ja katsoa, miten ne eroavat toisistaan niin kielellisesti kuin tehtävätyypeiltäänkin. Myös S1-tehtäväkirjan suhdetta lukukirjaan olisi kiinnostava tutkia: miten nämä kaksi kirjaa tukevat toisiaan? Tällainen tutkimus antaisi mahdollisesti uutta näkökulmaa myös tämän tutkimuksen tulosten ymmärtämiseen.

Lähteet

Aineslähteet

- Aarnio, Reeta, Kaseva, Tuomas, Kuohukoski, Sari, Matinlassi, Erja & Uusitalo, Mari 2020: *Särmä 8*. Otava, Helsinki.
- Ahtosalo, Milja, Aarnio, Reeta, Kuohukoski, Sari, Matinlassi, Erja & Uusitalo, Mari 2020: *Särmä 8. Harjoituksia S2*. Otava, Helsinki.
- Rapatti, Katriina & Kotilainen, Lari 2018: *Tekstitaituri 8. Suomi toisena kielenä*. Sanomapro, Helsinki.
- Rapatti, Katriina, Kotilainen, Lari, Harmanen, Minna & Pelto, Tuomas 2018: *Tekstitaituri 8*. Sanomapro, Helsinki.

Muut lähteet

- Aalto, Eija, Latomaa, Sirkku & Suni, Minna 1997: *Suomi toisena ja vieraana kielenä – tutkittua ja keskusteltua*. *Virittäjä* 4/1997, s. 530–562 [Verkkolehti.] [Viitattu 20.11.2020.] Saatavissa: <file:///C:/Users/Tiina/Downloads/39010-Artikkelin%20teksti-80598-1-10-20171113.pdf>
- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: *Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana*. *Virittäjä* 3/2009, s. 402–423 [Verkkolehti.] [Viitattu 7.10.2020.] Saatavissa: <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204/3921>
- Barton, David 2007: *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. 2. painos. Blackwell Publishing, Massachusetts, USA.
- CML = Center for Media Literacy 2002: *Five Key Questions Form Foundation for Media Inquiry*. [Verkojulkaisu.] [Viitattu 22.10.2020.] Saatavissa: <https://www.medialit.org/reading-room/five-key-questions-form-foundation-media-inquiry>
- EU:n audiovisuaali- ja mediapolitiikka. *Saavutukset C*. [Verkojulkaisu.] [Viitattu 1.10.2020.] Saatavissa: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fs/sheet/138/audiovisuaali-ja-mediapolitiikka>
- Harmanen, Minna 2016: Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. *Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016.
- Herkman, Juha 2007: *Kriittinen mediakasvatus*. Vastapaino, Tampere.
- Hyvä medialukutaito. Suuntaviivat 2013–2016*. 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 11.
- Häkkinen, Kaisa 2002: *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Hakapaino Oy, Helsinki.
- Karasma, Katri 2012: *Suomi toisena kielenä. Opetustieteen perusteet*. Finn Lectura, Helsinki.
- Karvonen, Pirjo 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. SKS, Helsinki.
- Kauppinen, Merja, Saario, Johanna, Huhta, Ari, Keränen, Anna, Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Taalas, Peppi & Tarnanen, Mirja 2008: Kieli ja globalisaatio. *Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina*, s. 201–233. [Verkojulkaisu.] Toim. M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen julkaisuja n:o 66. [Viitattu 7.10.2020.] Saatavissa: <file:///C:/Users/Tiina/Downloads/59991-Artikkelin%20teksti-63541-1-10-20161202.pdf>
- Koskimaa, Raine 2018: Muuttuva osaaminen. *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. Toim. Matti Oijala, Jussi Oksa, Heidi Andersson & Ossi Nummela. Päijät-Hämeen tutkimusseura.
- Kupiainen, Reijo, Kulju, Pirjo & Mäkinen, Marita 2015: Monilukutaito kaikki kaikessa. *Mikä monilukutaito?* [Verkojulkaisu.] Toim. Tapani Kaartinen. Tampereen yliopiston normaalikoulu. [Viitattu 21.10.2020.] Saatavissa:

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98020/mika_monilukutaito_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara 2009: *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Palmenia, Helsinki.
- Leino, Kaisa, Ahonen, Arto K., Hienonen, Ninja, Hiltunen, Jenna, Lintuvuori, Meri, Lähteinen, Suvi, Lämsä, Joni, Nissinen, Kari, Nissinen, Virva, Puhakka, Eija, Pulkkinen, Jonna, Rautopuro, Juhani, Siren, Marjo, Vainikainen, Mari-Pauliina & Vettenranta, Jouni 2019: *Pisa 18 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 40. [Verkkojulkaisu.] [Viitattu 1.10.2020.] Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>
- Luukka, Minna-Riitta 2019: Monilukutaitoa oppimassa. *Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. Toim. Minna Harmanen & Mikko Hartikainen. Oppaat ja käsikirjat 2019:2. Opetushallitus, Helsinki.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa*. 2011. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Verkkojulkaisu.] [Viitattu 28.10.2020.] Saatavissa: https://opinkirjo.fi/wp-content/uploads/2018/12/mediataitojen_oppimispolku.pdf
- Meri, Matti 2008: Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. *Piiloisesta näkyväksi – opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman välisen suhteen tarkastelua*. Toim. Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummeruksen Kirjapaino Oy, Helsinki.
- Mäntynen, Anne 2006: Genre – tekstilaji. *Näkökulmia tekstin ja tekstilajien rakenteeseen*. Toim. Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin. SKS, Helsinki.
- Nissilä, Leena, Martin, Maisa, Vaarala, Heidi & Kuukka, Ilona 2006: *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus, Helsinki.
- Pajunen, Anneli 2001: *Argumenttirakenne. Asiaintilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomen kielessä*. SKS, Helsinki.
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 2014. Opetushallitus, Helsinki. [Verkkojulkaisu.] [Viitattu 1.10.2020.] Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pro gradu -tietokanta. Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus. Turun yliopisto. [Viitattu 20.10.2020.] Saatavissa: <http://syntaxarchives.utu.fi/Graduja/>
- Sarmavuori, Katri 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* BTJ kustannus, Helsinki.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylän yliopisto. [Verkkojulkaisu.] [Viitattu 22.1.2021.] Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1>
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012: *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. [Verkkojulkaisu.] [Viitattu 17.11.2020.] Saatavissa: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Uusitalo, Niina 2010: Media Literacy Education. Nordic Perspectives. *Constructing Media Literacy as a Civic Competence*. Toim. Sirkku Kotilainen & Sol-Britt Arnolds-Granlund. University of Gothenburg.
- Valtioneuvoston asetus (422/2012). [Verkkojulkaisu.] [Viitattu 1.10.2020.] Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

VISK = Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. SKS, Helsinki. [Verkkajulkaisu.] [Viitattu 19.1.2021.] Saatavissa: <https://scripta.kotus.fi/visk/sisallys.php?p=445>