



**TURUN
YLIOPISTO**

Monilukutaidon opettaminen muuttuvassa yhteiskunnassa peruskoulukontekstissa

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Kandidaatintutkielma

Kerttu Rintola

Jasmin Rosnell

10.4.2026

Turku

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

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Tekijä(t): Kerttu Rintola, Jasmin Rosnell

Otsikko: Monilukutaidon opettaminen muuttuvassa yhteiskunnassa peruskoulukontekstissa

Ohjaaja(t): KT, Kasvatustieteen yliopistonlehtori Iina Männikkö

Sivumäärä: 45 sivua

Päivämäärä: 10.4.2026

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan monilukutaidon opettamista muuttuvassa yhteiskunnassa peruskoulukontekstissa. Tavoitteena on selvittää, miten monilukutaidon opettaminen on kehittynyt viimeisen 30 vuoden aikana ja mitkä asiat ovat johtaneet monilukutaidon opettamisen muuttumiseen. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, mitä haasteita monilukutaidon opettamiseen liittyy, ja miten monilukutaidon opettamista voisi kehittää paremmin tulevaisuutta vastaavaksi.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineistonkeruu tapahtui puolistrukturoituina haastatteluina ja tutkimukseen osallistui neljä yli 20 vuotta opettajana toiminutta luokan- ja aineenopettajaa. Saadut tulokset analysoitiin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat monilukutaidon opettamiseen ja sen koulussa ilmenemiseen vaikuttaneen erityisesti digitalisaation myötä tulleet muutokset, kuten ATK-luokat, sosiaalinen media ja tekoäly. Haasteena monilukutaidon opettamisessa nähdään etenkin lukutaidon heikkeneminen sekä monilukutaidon käsitteen haastavuus ja monitulkintaisuus. Lisäksi monilukutaidon opettamiseen nähdään vaikuttaneen esimerkiksi budjetointi- sekä koulutuspoliittiset päätökset.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta monilukutaidon opettamisen lähestyvän sitä, missä se oli 30 vuotta sitten. Tulokset antavat arvokasta tietoa esimerkiksi opettajille ja opettajankoulutukselle siitä, millaista monilukutaidon opettamista tarvittaisiin tulevaisuudessa. Tulosten valossa voitaisiin kehittää oppiaineita ja -kirjoja paremmin monilukutaitoa tukeviksi. Lisäksi tutkimustulokset mahdollistavat jatkotutkimukset esimerkiksi opettajaopiskelijoiden valmiuksiin opettaa monilukutaitoa muuttuvassa yhteiskunnassa.

Avainsanat: lukutaito, monilukutaito, digitalisaatio

Sisällys

1	Johdanto	5
1.1	Lukutaito monilukutaidon pohjalla	7
1.2	Monilukutaito	8
1.3	Digitalisaatio osana monilukutaitoa	9
2	Tutkimusongelmat	11
3	Menetelmä	12
3.1	Osallistujat	12
3.2	Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen toteutus	12
3.3	Aineiston käsittely ja analyysi	13
3.4	Tutkimusetiikka	14
4	Tulokset	16
4.1	Monilukutaidon opettamisen muuttuminen ja syyt muutokseen 30 vuoden aikana	16
4.1.1	Digitalisaatio	19
4.1.2	Oppimisympäristöt	20
4.1.3	Kielelliset tekijät	20
4.1.4	Yhteiskunnalliset tekijät	21
4.1.5	Oppilaslähtöiset tekijät	22
4.2	Haasteet monilukutaidon opettamisessa	22
4.2.1	Digitalisaatio	24
4.2.2	Kielenkehitykselliset tekijät	24
4.2.3	Ulkoiset tekijät	26
4.2.4	Oppilaslähtöiset tekijät	27
4.2.5	Opettajan ammatillinen osaaminen	28
4.3	Monilukutaidon opettaminen tulevaisuudessa	28
4.3.1	Teknologian muuttuminen	29
4.3.2	Lukutaidon opettaminen	30
4.3.3	Yhteiskunta	30
4.3.4	Opettajan asenteet	31
5	Pohdinta	32

5.1 Tutkimuksen päätulokset	32
5.2 Tutkimuksen luotettavuus	35
5.3 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimukset	36
Lähteet	39
Liitteet	42
Liite 1. Haastattelukysymykset	42
Liite 2. Haastattelukutsu	43
Liite 3. Tietosuojailmoitus	44

1 Johdanto

Luku- ja kirjoitustaitoa voidaan pitää yhtenä tärkeimmistä sivistyneen ja demokraattisen yhteiskunnan peruspilareista ja tavoitteista, sillä lukutaidottomuus on maailmanlaajuinen ongelma (Kupiainen ym., 2015, s. 13). Lukutaidon avulla voidaan lisätä kansalaisten tietoisuutta ja koulutustasoa, mikä johtaa parempaan osallistumiseen yhteiskunnallisten asioiden hoidossa (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 37). Koska lukutaito sekä yhteiskunta ovat jatkuvassa muutoksessa, on käsitteistö lukutaidon ympärillä laajentunut.

Kupiaisen ja kumppaneiden (2015, s. 13) mukaan luku- ja kirjoitustaidon ohelle on haluttu löytää uusia käsitteitä muun muassa teknologisten viestintävälineiden kehittymisen myötä. Lukutaidon kenttä on laajentunut myös sosiaalisen muutoksen ja lukutaitoon kohdistuvan tutkimuksen myötä (Kupiainen, 2017, s. 205). Tekstitaitojen moninaisuudelle on pyritty löytämään niitä kuvaava kattotermi, jonka alle erilaiset lukutaidot voidaan koota (Mertala, 2018, s. 108). Perusopetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) on päädytty monilukutaidon käsitteeseen osana laaja-alaisen osaamisen taitoja. Monilukutaidon käsitteen lisäksi muita käsitteitä, jotka sitovat yhteen oppimisen ja opetuksen sekä kehittyvät viestinnän muodot, ovat muun muassa informaatiolukutaito, medialukutaito, kulttuurin lukutaito ja teknologinen lukutaito (Kupiainen ym., 2015, s. 14). Monilukutaito koostuu siis monista eri tekijöistä ja on käsitteenä hyvin laajasti ymmärrettävä, jonka vuoksi olemmekin kiinnostuneita tutkimaan aihetta.

Monilukutaidon opettamisen tulee kehittyä yhteiskunnan kehittyessä ja sen merkitys tulee nykyistäkin tärkeämmäksi tulevaisuudessa. Yhteiskunnassa toimiminen edellyttääkin monilukutaidon osaamista ja nämä vaatimukset monilukutaidon osalta ovat tulevaisuudessa kasvamassa (Matveinen ym., 2022, s. 160). Monilukutaidon merkitys on korostunut entisestään uusien medioiden ja virtuaalisten ympäristöjen myötä (Korhonen ym., 2017, s. 7). Tutkimuksemme antaa opettajille tärkeää tietoa siitä, millaista monilukutaidon opetusta tarvittaisiin tulevaisuudessa, sillä jo vain viime vuosina yhteiskunnassamme on esimerkiksi digitalisaation saralla tapahtunut suuria muutoksia, jotka vaativat lukutaidon muutosta sekä sen mukautumista.

Uskommekin näiden edellä mainittujen ilmiöiden, kuten digitalisaation, vaikuttaneen tutkimuksessamme monilukutaidon opetuksen kehittymiseen sekä haasteisiin, joita monilukutaidon opettamiseen liittyy. Digitalisaation myötä haasteeksi ja jopa ongelmaksi kouluopetuksessa on nostettu etenkin suora lähteistä kopiointi arvioimatta lähteen luotettavuutta tai merkityksiä (Sormunen, 2015, s.200–201). Myös Kupiaisen ja Sintosen (2009) mukaan digitalisaatio ja siitä seurannut uudenlainen digitaalinen kielitaito lasten ja nuorten keskuudessa haastavat opetusta ja koko koulua.

Monilukutaidon opettamisen haasteena nähdään myös opetussuunnitelmalliset puutteet, sillä monilukutaidon kehittämiseen pyrkivään opetukseen ei opetussuunnitelmassa ole pedagogisia ohjeita (Ropo ym., 2015, s. 11). Yhtenä haasteena on monilukutaidon käsite, joka opetussuunnitelmassa on yksi keskeisimmistä, mutta samalla se on yksi vaikeimmin hahmotettavista ja epäloogisimmin käytetyistä (Mertala, 2018, s. 107). Toivomme tutkimuksemme valaisevan monilukutaidon käsitettä sekä siihen liittyviä ilmiöitä. Lisäksi toivomme tutkimuksemme valottavan, kuinka yhteiskunnan tulisi vastata lukutaidon osalta ilmittyihin haasteisiin. Lukutaidon heikkeneminen on ollut esillä mediassa esimerkiksi PISA-tulosten laskun myötä.

Vuonna 2023 julkistettiin PISA 2022 -tutkimuksen tulokset, jotka aiheuttivat paljon keskustelua sekä huolta suomalaisten lukutaidon tilasta. Vaikka suomalaisnuorten lukutaidon taso oli vuoden 2022 PISA-arvioinnissa OECD:n keskiarvoa korkeampi, oli suomalaisnuorten lukutaidon taso siitä huolimatta laskenut peräti 30 pisteellä vuoden 2018 PISA-arviointiin nähden (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024). Merkkejä oppilaiden oppimistason laskuun kääntymisessä on jo ensimmäisessä PISA-tutkimuksessa (2000), mikä tarkoittaa, että suomalaisten oppimistulokset ovat olleet pitkäaikaisessa laskusuhdanteessa lähes kolme vuosikymmentä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). PISA-tutkimus mittaa osittain lukutaitoa, jota myös tässä tutkimuksessa käsittelemme osana monilukutaitoa, joka on yksi lukutaidon laaja-alainen osa-alue. PISA-tuloksien osoittaman pitkäaikaisen lukutaidon heikkenemisen vuoksi koemme myös tärkeäksi

tutkia monilukutaitoa ja sen opettamiseen liittyviä haasteita, jotta haasteet voidaan tunnistaa ja mahdollisesti niiden syntymistä ehkäistä tai haasteisiin puuttua.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme monilukutaitoa, sen opettamisen kehittymistä ja sen muutoksia viimeisen 30 vuoden aikana. Tutkimuksen kohteena ovat noin 20–30 vuotta alalla olleet luokan- ja aineenopettajat. Tutkimuksessa tarkastelemme opettajien näkemyksiä monilukutaidon opettamisesta ja syistä monilukutaidon opettamisen muuttumiseen. Tarkastelemme myös haasteita, joita monilukutaidon opettamiseen liittyy. Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, miten monilukutaidon opetuksen olisi kehityttävä vastaamaan tulevaisuuden tarpeita. Tarkastelemme lisäksi opettajien näkemyksiä ja kokemuksia monilukutaidon opettamisesta käytännössä.

1.1 Lukutaito monilukutaidon pohjalla

Lukutaidolla eli peruslukutaidolla tarkoitetaan teknisesti luetun ymmärtämistä ja kirjainten koodaamista sanoiksi (Kupiainen ym., 2015, s. 13). Monilukutaito-käsitteen kantasana “lukutaito” nähdään suomen kielessä ongelmallisena, sillä toisin kuin englannin kielen termi “literacy”, lukutaito ei kata käsitystä laaja-alaisesta ja sivistyksellisestä osaamisesta (Kupiainen ym., 2015, s. 13). Lukutaidon avulla ihmisen on mahdollista ymmärtää yhteiskuntaa ja esittää esimerkiksi eriarvoisuutta koskevia kysymyksiä sekä osallistua yhteiskunnan muutokseen (Kupiainen ym., 2015, s. 13). Lukutaidosta voidaan erotella eri tasoja aina peruslukutaidosta edistyneempiin ja kriittisiin lukutaitoihin (Kupiainen & Sintonen, 2009, s.55). Kupiainen ja Sintonen (2009, s. 55–56) mukaan eri lukutaidon ulottuvuuksia ovat esimerkiksi tekninen, kulttuurinen, strateginen ja kriittinen lukutaito.

Lukutaito on siis niin laaja käsite, että Hiidenmaan (2018, s. 159) mukaan nykyaikaisesta lukutaidosta tarvitaan monirivinen määritelmä. Hiidenmaan (2018, s.159) mukaan tähän määritelmään sisältyy ulottuvuuksia, joita ovat luettavan sisällön alusta, merkitysjärjestelmä, jolla luettava ilmaistaan (esimerkiksi infograafit, teksti, emoji, kuvat tai numerot), luetun tarkoitus sekä se, onko luettava valmis vai voiko lukija itse osallistua sen tuottamiseen. Lisäksi lukutaidon ulottuvuuksiin kuuluvat luetun käsittely sekä lukijan suhtautuminen lukemaansa (Hiidenmaa, 2018, s. 159). Myös

Kupiainen (2021, s. 74) kertoo lukutaidon monitahoisuudesta. Samojen yhteisöjen ja kulttuurien sisällä voi olla erilaisia lukemisen muotoja, mutta toisaalta käytännöt voivat erota paljonkin kulttuurien ja ryhmien välillä (Kupiainen, 2021, s. 74). Kupiainen (2021, s. 74) mukaan lukutaidon moniulotteisuus ilmenee myös erilaisissa tekstityypeissä ja -lajeissa sekä sen ulottumisena monelle alueelle. Hiidenmaa (2018, s. 159) toteaa, ettei lukutaito kohdistu vain yksilöihin vaan on suuremmassa kuvassa myös yhteiskunnallinen ilmiö.

1.2 Monilukutaito

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 22) monilukutaito on määritelty laaja-alaisen osaamisen alueeksi, joka pitää sisällään erilaisten tekstien tulkitsemista, tuottamista ja arvottamista. Lisäksi monilukutaito käsittää muun muassa taitoja niin hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa kuin esittää ja arvioida tietoa sen eri muodoissa sekä tilanteissa erilaisten välineiden avulla (POPS, 2014, s. 70). Kyseessä on siis moniulotteinen käsite, joka käsittää sekä lukemisen, kirjoittamisen että tuottamisen osaamisalueet (Kupiainen ym., 2015, s. 15). Lisäksi Kupiainen ja kumppaneiden (2015, s. 16) mukaan myös eettinen pohdinta kulttuurisesti moninaisessa maailmassa kuuluu monilukutaidon osa-alueisiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, s.22) mukaan oppilaiden tulee päästä harjoittamaan monilukutaitoaan perinteisissä ja monimediaisissa oppimisympäristöissä teknologiaa eri tavoin hyödyntämällä. Oppilaat tarvitsevat monilukutaitoa tulkitakseen ympäröivää maailmaa ja hahmottaakseen myös kulttuurista monimuotoisuutta (POPS, 2014, s. 22). Lisäksi monilukutaito tukee kriittistä ajattelua sekä oppimisen taitoja (POPS, 2014, s. 22).

Monilukutaito eli ”multiliteracies” on alun perin New London Group -tutkijaryhmän- 1990 luvulla luoma käsite (Kallionpää, 2014). Kallionpään (2014, s. 70) mukaan monilukutaidon käsite luotiin pedagogiseen tarpeeseen kuvaamaan muutosta luku- ja kirjoitustaidossa sekä kielenkäyttötapojen moninaistumista. Luukka (2013, s. 4) määrittelee monilukutaidon ”tekstuaalisten käytänteiden hallinnaksi, johon kuuluu taito käyttää, tulkita ja tuottaa tekstejä erilaisissa toimintaympäristöissä tiedollisia ja sosiaalisia tarpeita varten”. Kupiainen ja kumppaneiden (2015, s. 20) mukaan

monilukutaito pyrkii sosiaaliseen toimijuuteen ja mielikuvitukseen, jossa hahmotetaan tulevaisuutta, sekä lisäksi koulun muutokseen.

Monilukutaito käsittää myös kriittisen ajattelun, joka pitää sisällään tiedon tunnistamista, hankkimista ja käsittelyä sekä oman ajattelun ilmaisemista ja tekstien arviointia (Matveinen ym., 2022). Kriittistä ajattelua on laajalti ylistetty tärkeänä koulutustuloksena, mutta sen käsitteellistämiseen liittyy edelleen paljon ongelmia (Horvath, 2011, s. 9). Reflektiivisessä ongelmanratkaisussa ja harkitussa päätöksenteossa kriittistä ajattelua käyttämällä yksilö tarkastelee arvioinnin kohteita ja kontekstia, arvioinnin kannalta olennaisia kriteerejä ja arvioinnin muodostamiseen soveltuvia menetelmiä tai tekniikoita sekä ongelman ja käsillä olevan kysymyksen ymmärtämiseen soveltuvia teoreettisia rakenteita (Horvath, 2011, s. 9). Lisäksi Horvathin (2011, s. 9) mukaan monet kirjoittajat ovat yhtä mieltä siitä, että kriittinen ajattelu sisältää hyvään päättelyyn liittyviä taitoja ja taipumuksia, mutta he ovat usein eri mieltä siitä, mitä erityisiä taitoja ja taipumuksia tarvitaan, ja miten ne on järjestetty.

Monilukutaito käsitteenä on monitulkintainen, ja sen vuoksi se on useasti koettu haastavana (Hakala ym., 2022, s.32). Käsitteen monitulkintaisuutta lisää sen alkuperäinen merkitys, joka on sisällöltään laajempi ja monimutkaisempi kuin miten se opetussuunnitelmissa käsitetään (Mertala, 2018, s. 108). Myöskään aiempaa tutkimusta käsitteen saralta ei juurikaan ole suomeksi julkaistu (Mertala, 2018, s.107). Mertala (2018, s. 108) toteaa myös, että monilukutaito vaikuttaa päätyneen opetussuunnitelmiin käsitteen neutraaliuden ja kompaktin ulkoasun vuoksi.

1.3 Digitalisaatio osana monilukutaitoa

Digitalisaatio on prosessi, jossa analoginen tieto muutetaan digitaaliseen muotoon (Brennen & Kreiss, 2014). Brennen ja Kreiss määrittelevät digitalisaation myös tavaksi, jolla elämän eri osa-alueet järjestetään osaksi digitaalista viestintää ja mediaa.

Kallionpään (2014, s. 60) mukaan viimeisen kymmenen vuoden aikana digitalisaatioon liittyvät internet ja etenkin sosiaalinen media ovat muuttaneet merkittävästi ihmisen sosiaalisia, teknisiä ja kulttuurisia käytänteitä, joiden seuraukset ilmenevät uusina toimintamalleina laajasti yhteiskunnassa.

Viestintävälineiden kehityksen myötä koulussa käytetään yhä enemmän internetistä saatavia tietolähteitä, mikä on muuttanut oppilaiden informaatioympäristöä moniulotteisemmaksi, ja hankaloittanut sen hallittavuutta (Mikkonen, 2015, s.175). Internetin tiedon rajattomuus ja avoin saatavuus sekä jatkuva muuttuvuus luovat haasteen tiedon arvioimiseen kouluissa sekä oppilaiden että opettajien osalta (Mikkonen., 2015, s.175). Mikkosen (2015) mukaan aikaisemmin vain oppikirjojen ja opettajan määrittelemän tiedon rinnalle on noussut eri tahojen tuottamia ja eri tavoitteita palvelevaa tietoa. Internetistä löytyvään tietoon suhtaudutaan edelleen kriittisesti sen auktorisointia sekä oikeutta ja varmuutta kyseenalaistaen (Kupiainen & Sintonen 2009, s.82). Käsitys tiedosta on sosiaalisen median ja tekoälyn myötä muuttunut ja se eroaa yhä koulussa vallitsevasta perinteisestä tietokäsityksestä (Kupiainen & Sintonen, 2009, s.82; Hakala & Aho, 2026, s. 33). Kupiaisen ja Sintosen (2009) mukaan lukutaidon muutokset ovat yhteydessä teknologisten muutosten lisäksi sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin muutoksiin. Kirjoitetut tekstit moninaistuvat, kun käyttöön otetaan digitaaliset keinot kielen normaalien resurssien rinnalla (Hiidenmaa, 2018, s. 159).

Digitalisaation myötä lukutaito on saanut uusia ulottuvuuksia, kuten datalukutaito sekä tekoälyn lukutaito (Holopainen, 2024, s. 3). Datalukutaitoon sisältyy dataan liittyvien keskeisten teknisten, oikeudellisten ja sosiaalisten kysymysten tiedostaminen ja ymmärtäminen (Holopainen, 2024, s. 3). Holopainen (2024, s. 3) kertoo tekoälyn lukutaidon tarkoittavan puolestaan kykyä ymmärtää ja käyttää tekoälysovelluksia vastuullisesti sekä arvioida tekoälyn vaikutuksia yhteiskuntaan. Tekoäly on myös muuttanut tiedonhakua ja ihmisen ajattelutyötä sen ohella (Hakala & Aho, 2026, s. 32). Holopaisen lisäksi myös Hakala ja Aho (2026, s. 29) puhuvat tekoälylukutaidosta, jonka opetusta kouluissa tarvittaisiin.

2 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten monilukutaidon opettaminen on kehittynyt viimeisen 30 vuoden aikana ja mitkä asiat ovat johtaneet monilukutaidon opettamisen muuttumiseen. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, mitä haasteita monilukutaidon opettamiseen liittyy ja, miten monilukutaidon opettamista voisi kehittää paremmin tulevaisuuden tarpeita vastaavaksi. Oletamme tutkimustulosten mukailevan aiempaa tutkimusta esimerkiksi digitalisaation vaikutuksista lukutaidon muutokseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten monilukutaidon opettaminen on muuttunut 30 vuodessa, ja mitkä asiat ovat johtaneet muutokseen?
2. Mitä haasteita liittyy monilukutaidon opettamiseen?
3. Miten monilukutaidon opettamisen on kehityttävä tulevaisuutta vastaavaksi?

3 Menetelmä

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena. Laadullinen tutkimusmenetelmä sopii tutkimukseemme, sillä siinä tarkasteltavaa ilmiötä lähestytään tutkittavien henkilöiden ajatusten ja kokemusten kautta (Juuti & Puusa, 2020). Tässä luvussa esitellään tutkimuksen osallistujat ja käytetyt tutkimusmenetelmät sekä tutkimuksen toteutusta tarkemmin. Lisäksi käsitellään aineiston analyysiä ja tutkimusetiikkaa.

3.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui neljä 20–30 vuotta alalla työskennellyttä luokan- ja aineenopettajaa eri suomalaisista kouluista. Tutkimukseen osallistuneet valittiin tutkijoiden lähipiiristä kriteerinä vähintään 20 vuoden työkokemus opettajana. Kaikilla osallistujilla on luokanopettajan koulutus, mutta kolme neljästä osallistujasta työskentelee aineenopettajana ja yksi luokanopettajana.

3.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin puolistrukturoituna haastattelututkimuksena, jossa oli narratiivisen tutkimuksen ja virikehaastattelun piirteitä. Ensimmäinen haastattelukysymys (Liite 1.) pohjautui narratiivisesti tutkittavien ennakkotehtävänä laatimiin aikajanoihin. Narratiivisen tutkimuksen aineistona voidaan käyttää omaelämäkerrallisia tiettyjen elämäntapahtumien ympärille kietoutuvia tarinoita, jotka ovat haastattelumuodossa tai kirjoitelmina (Tuomi, 2026, s. 36). Aikajanat toimivat virikkeenä haastattelun tukena. Virikkeitä voi laadullisessa haastattelututkimuksessa käyttää yhtenä osiona, tai ne voivat toimia koko haastattelun pohjana (Törrönen J., 2017). Osallistujia pyydettiin laatimaan aikajanat opetusvuosista uran aloitusvuodesta nykyhetkeen asti ja sijoittamaan aikajanelle monilukutaidon opetukseen liittyviä käännekohtia.

Aikajanojen pohjalta toteutettiin haastattelut puolistrukturoituina. Puolistrukturoitu haastattelu sopii tilanteisiin, joissa halutaan tietoa tietyistä asioista, eikä tutkittavilla ole haastattelutilanteessa niin suuria vapauksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka,

2009, s. 57). Puolistrukturoitu haastattelu tarkoitti, että haastattelurunko oli kaikille haastateltaville alustavasti sama, mutta saattoi muuttua tarvittaessa tilanteen mukaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 56–57). Käytettäessä haastattelua aineistonkeruumenetelmänä, saadaan tyypillisesti laajasti ja monipuolisesti tekstiä, jota voidaan lähestyä monesta näkökulmasta (Ruusuvoori ym., 2010). Haastattelu on suora vuorovaikutustilanne tutkittavan kanssa, mikä antaa tutkijalle mahdollisuuden kohdistaa tiedonhankintaa siinä hetkessä (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Tutkimusta varten kehitettiin haastattelurunko, jonka kysymykset muodostettiin tutkimuskysymysten pohjalta. Tutkimusta edelsi aikajana-tehtävän sekä haastattelukysymysten esitestaus.

Ennen haastatteluja tutkijat tutustuivat aikajanoihin ja muokkasivat haastattelukysymyksiä vielä niiden pohjalta, jonka jälkeen haastattelut toteutettiin etäyhteydellä Turun yliopiston Zoom-järjestelmässä. Haastattelut tallennettiin litterointia varten. Haastattelutallenteet siirrettiin Turun yliopiston tietoturvalliseen Seafile-pilvipalveluun. Äänitallenteet litteroitiin sanatarkasti eli saatettiin tekstimuotoon Turun yliopiston Transcribe-ohjelmalla. Tarkastimme ja korjasimme ohjelman tuottaman litteraatin sekä poistimme siitä kaikki tutkittavien henkilöllisyyteen viittaavat tiedot.

3.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Litteroitu aineisto analysoitiin käyttämällä analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, joka on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä (Sarajärvi, Tuomi, 2018). Sarajärven ja Tuomen (2018) mukaan, käyttämällä sisällönanalyysiä, voidaan analysoida dokumentteja, tässä tapauksessa haastattelua, systemaattisesti ja objektiivisesti. Sarajärvi ja Tuomi (2018) lisäävät myös, että sisällönanalyysi pyrkii muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyn yleiskuvauksen.

Muodostimme tutkimuskysymysten pohjalta analyysiyksiköt, joilla haastatteluaineiston vastaukset jaoteltiin vastaajan ja vastauksen analyysiyksikön mukaan esim. (O1v1/1, jossa O1=opettaja 1, v1= vastaus 1, 1=analyysiyksikkö 1). Analyysiyksiköiden perusteella tehtiin jaottelut teemoihin ja yläteemoihin taulukoiden avulla kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla (Taulukko 1). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ei ole valmiita ylä- tai alaluokkia, vaan ne selviävät kunkin aineiston kohdalla analyysin

edetessä (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Aineiston pelkistämällä pyritään karsimaan tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto pois (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Ryhmittely eli klusteroinnin tavoitteena on luoda alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä, ja lisäksi se on osa käsitteellistämistä, jossa aineistosta valitun tiedon pohjalta uudostetaan teoreettisia käsitteitä (Sarajärvi, Tuomi, 2018). Haastattelujen lisäksi analysoimme haastateltavien ennakkotehtävänä olleet aikajanat, joista laadimme kokoavan yhteenvedon yhdeksi aikajaksi (Kuva 1.).

Taulukko 1. Aineiston jäsentely aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Teema	Yläteema
”Eli jos ajatellaan sitä monilukutaitoa, niin se tottakai, että koneet on tullut, lisäksi sitä.”(O1v15/2)	Tietokoneiden tulo lisäksi monilukutaitoa.	ATK-luokat/ internetin tulo	Digitalisaatio
”Juuri, kun olen saanut haltuuni jonkun uuden jutun opetusta silmällä pitäen, on jo tullut. paljon parempia versioita ja tapoja. Itseään pitää kouluttaa jatkuvasti myös tällä saralla”. (O2v40/3)	Opettaja ei pysy uusien juttujen perässä, vaan kokee tarvitsevansa lisäkoulutusta.	Opettajan tarve kouluttautua	Opettaja- lähtöiset tekijät

3.4 Tutkimusetiikka

Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa huomioitiin tutkimuseettiset näkökulmat. Tutkimus toteutettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019, 2026) laatimien eettisten periaatteiden ja hyvän tieteellisen käytännön mukaan. Peruseriaatteet hyvässä tieteellisessä käytännössä eurooppalaisen tutkimuseettisen ohjeen mukaan ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (Tutkimuseettinen neuvottelukunta,

2023, s. 11). Tutkittavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heillä oli oikeus saada tietoa tutkimuksesta (TENK, 2019, s. 8). Tutkittaville lähetettiin sähköpostilla haastattelukutsu (Liite 2.), joka sisälsi tietoa tutkimuksen etenemisestä sekä ohjeet tutkittaville tutkimusta varten.

Lisäksi tutkittaville lähetettiin ennen tutkimukseen osallistumista tietosuojailmoitus (Liite 3.), josta ilmeni henkilötietojen tietoturallinen käsittely ja säilytys. Tutkimukseen osallistuvien henkilötiedot eivät tulleet ilmi missään vaiheessa tutkimusta. Kaikkea tutkimuksesta saatua aineistoa säilytettiin tietoturallisesti Turun yliopiston Seafile-pilvipalvelussa. Aineisto hävitettiin tutkimuksen päätyttyä.

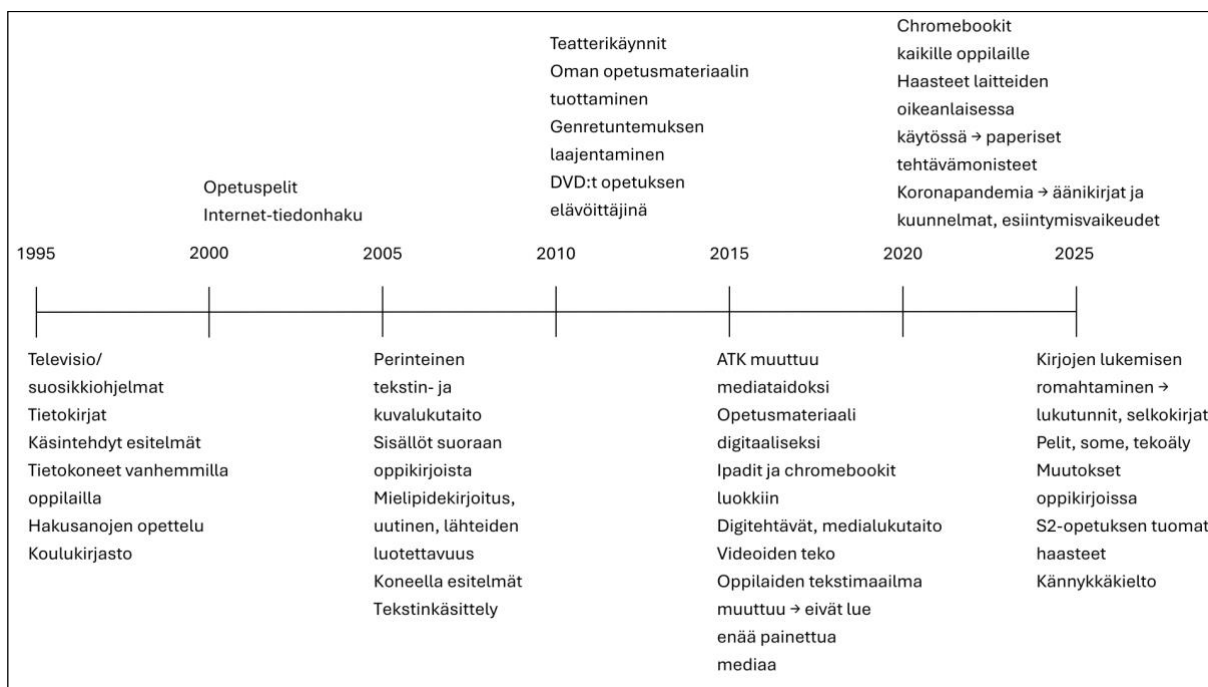
Tutkijat kunnioittivat tutkittavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta sekä huolehtivat, että tutkimuksesta ei aiheutunut merkittäviä riskejä tai haittoja tutkittaville (TENK, 2019, s. 7). Tutkittavilla oli oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja keskeyttää osallistumisensa missä tutkimuksen vaiheessa tahansa (TENK, 2019, s. 8).

4 Tulokset

Tässä osiossa käsitellään haastatteluaineistosta ja aikajanoista esiin nousseita monilukutaidon opettamisen muuttumiseen vaikuttavia tekijöitä, sekä haasteita ja tulevaisuusnäkyymiä monilukutaidon opettamisessa. Tulokset esitetään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

4.1 Monilukutaidon opettamisen muuttuminen ja syyt muutoksiin 30 vuoden aikana

Muutokset monilukutaidon opettamisessa viimeisen 30 vuoden aikana on koottu tiivistettyyn aikajanaan Kuvassa 1. Monilukutaidon opettaminen on alussa ollut suoraan oppikirjasisältöjen mukaista. Tietokoneiden myötä monilukutaito on saanut kriittiseen tiedonhakuun liittyvää sisältöä, joka on alkanut hakusanojen opettelulla ja kehittynyt medialukutaidoksi. 30 vuotta sitten monilukutaidossa on keskitytty yksinkertaisiin ja konkreettisiin asioihin. Näitä ovat esimerkiksi tiedonhaun opettelu ja käsintehdyt esitelmät. Vuosien 2010 ja 2020 välillä monilukutaidon opetusta on selvästi laajennettu eniten. Suurimpina muutoksina voidaan nähdä oppimateriaalien digitalisoituminen ja lukemisen romahtaminen. Kirjojen lukemisen romahtaminen on siirtänyt monilukutaidon opetusta takaisin perinteisen lukutaidon opetukseen esimerkiksi lukutuntien muodossa.



Kuva 1. Kokoava aikajana monilukutaidon opettamisen muuttumisesta 30 vuoden aikana

Haastatteluista esiin nousseista syistä monilukutaidon opettamisen muuttumiseen nousi viisi yläteemaa: digitalisaatio, oppimisympäristöt, kielelliset tekijät, yhteiskunnalliset tekijät ja oppilaslähtöiset tekijät. Nämä yläteemat on haastatteluiden perusteella edelleen jaoteltu alateemoiksi ks. Taulukko 2.

Taulukko 2. Syyt monilukutaidon opettamisen muuttumiseen

Yläteema	Alateema
Digitalisaatio	Internetin tulo ATK-luokat Sosiaalinen media Älypuhelimet Tekoäly Printtimedian katoaminen Tiedon rajaton saatavuus
Oppimisympäristöt	Oppikirjasisältöjen muuttuminen Digioppimateriaalit Visuaalisuuden tarve Tietotekniikan arkipäiväistyminen
Kielelliset tekijät	Uudenlaisen lukutaidon tarve S2 Yleiskielen käytön muutokset
Yhteiskunnalliset tekijät	Koulujen teknologiahankinnat Koulutuspoliittiset päätökset Koronapandemia Opettajan roolin muuttuminen
Oppilaslähtöiset tekijät	Lyhytjänteisyys Motivaatio Lukemisen väheneminen Lisääntynyt tuen tarve

4.1.1 Digitalisaatio

Digitalisaation yläteemasta on eroteltavissa seitsemän alateemaa: internetin ja ATK-luokkien tulo, sosiaalinen media, älypuhelimet, tekoäly, printtimedian katoaminen ja tiedon rajaton saatavuus. Kaikki haastateltavat kertovat tietokoneiden ja erityisesti ATK-luokkien ja oppilaskohtaisten laitteiden tulon vaikutuksista monilukutaidon opettamiseen. ATK-luokat mainitaan yhtenä isoimpana mullistavana tekijänä monilukutaidon opettamisen kannalta. Tietokoneisiin ja internetiin liittyvä tiedon rajaton saatavuus on vaikuttanut monilukutaidon opettamisen laajentumiseen. Esimerkiksi haastateltava O1 kertoo “Eli jos ajatellaan sitä monilukutaitoa, niin se tottakai, että koneet on tullut, lisäsi sitä”. Haastateltava O3 kertoo, miten tiedon rajattoman saatavuuden myötä tiedon hankintaan sekä tiedon tulkintaan tuli täysin uusi ulottuvuus. Internetin tulo on ollut merkittävä tekijä tiedon auktoriteettiaseman ja tulkinnan sekä siihen uskomisen kannalta. Lisäksi haastateltava O1 toteaa koulussa käytössä olevien Chromebookien (tietokoneet) laajentavan tekstitaitojen sekä monilukutaidon käyttöä.

ATK-luokkien tulon jälkeen seuraavana isoimpana muutoksena monilukutaidon opettamiseen haastateltavat näkevät älypuhelimien ja tekoälyn tulo. Haastateltava O2 kertoo älypuhelimista monilukutaidon kannalta seuraavasti: “Joo, no sitten tietenkkin oppilaiden älypuhelimista voisi puhua vaikka kuinka paljon, mutta ne nyt on tietenkkin ollut semmonen iso juttu”. Haastateltavien mukaan älypuhelimia käytettiin viime vuosiin saakka osana opetusta muun muassa tiedon hankintaan. “Nyt tietysti tämä uusin kännykkälinjaus [...] eli kännykät pois oppitunnilta, ja itsekään en niitä käytä ollenkaan”, jatkaa haastateltava O1 ja viittaa hiljattain tulleeeseen puhelimia ja muita älylaitteita koskevaan rajoitukseen kouluissa.

Haastateltavat kertovat tekoälyn tuomista mullistuksista monilukutaidon opettamiseen. Haastateltavan O1 mukaan oppilaat kirjoittavat tekoälyllä ainekirjoituksia, joka on osaltaan vaikuttanut monilukutaidon opettamiseen. Tekoälyn lisäksi haastateltava O2 mainitsee sosiaalisen median. “Kaikki nämä tämmöiset tekoälyn käyttö ja some, ne on tullut tässä viime vuosina semmoiseksi, että ne sanelee jotenkin sen koko oppilaiden maailman ja kaiken semmoisen”. Sosiaalisesta mediasta

ja printtimedian katoamisesta liittyen muun muassa uutisten kohtaamiseen ja niiden lukemiseen haastateltava O2 mainitsee erityisesti Tiktokin. Sen sijaan että oppilaat katsoisivat uutisia tai lukisivat perinteisiä lehtiä, he katsovat Tiktokia. Paikallislehtiä ei enää lueta. Uutisten katsomisen lisäksi haastateltava O2 puhuu perinteisen television katselusta kertomalla, että ennen oppilaita yhdisti television suosikkiohjelmat ja – hahmot, kun nykyään katsotut ohjelmat eriävät paljon, eivätkä oppilaat tiedä, mistä puhutaan.

4.1.2 Oppimisympäristöt

Oppimisympäristöihin sisältyy muutokset oppikirjasisällöissä, digimateriaalien tulo, visuaalisuuden tarpeen lisääntyminen ja tietotekniikan arkipäiväistyminen.

Haastateltava O1 mainitsee visuaalisuuden tarpeen lisääntyneen oppimisympäristöissä, mikä näkyy esimerkiksi visuaalisessa tuessa, jonka avulla voidaan mahdollistaa osaamisen näyttö koetilanteessa oppilaalle, jolla on haasteita ymmärtää lukemaansa tai joka ei pysty kirjoittamaan. Visuaalisen kuvatuken avulla voidaan myös lisätä monilukutaitoa ja muuttaa sen opettamista.

Oppimateriaalien muutoksista niin sisältöjen kuin digitaalisuuden kannalta monilukutaidon näkökulmasta mainitsevat kaikki haastateltavat. Haastateltava O1 kertoo, että printtikirjoista siirtyminen täysin digimateriaaliin ei ole toiminut. Myös oppikirjasisällöt ovat muuttuneet ja oppikirjoissa kerrotaan olevan vähemmän tekstiä kuin ennen. Tekstin väheneminen viittaa visuaalisuuden lisääntymiseen oppikirjoissa, joka liittyy haastateltavan O1 mainitsemaan lisääntyneeseen visuaalisuuden tarpeeseen oppilailla.

4.1.3 Kielelliset tekijät

Kielellisiin tekijöihin lukeutuvat muutokset lukutaidossa ja sen vaatimuksissa, suomi toisena kielenä -opetuksen (S2-opetuksen) muuttuneesta tarpeesta sekä oppilaiden käyttämän kielen muutoksista. Haastateltavat mainitsevat kielellisten tekijöiden muuttumisen lisänneen tarvetta esimerkiksi visuaaliselle tuelle niin oppikirjoissa kuin kouluympäristössäänkin. Myös selkokirjojen ja säeromaanien lisääntyneestä tarpeesta

kertoo muun muassa haastateltava O1: “Viime vuodesta ja tästä vuodesta lähtien yhä enemmän on [...] jotka tarttee vähän eriyttäviä kirjoja, niin selkokirjoja on tullut paljon, eli niitä jo lukee oppilaista [...] neljäsosa luokasta ehkä”. Myös haastateltava O4 kertoo tarjoavansa selkokirjoja oppilaille, joilla on tehostettu tuki tai lukihäiriö. Moni oppilas haluaa lukea yksinkertaistettua selkokirjaa ennemmin kuin yleiskielistä kirjaa, vaikka tällä ei siihen tarvetta olisikaan, “ne tykkää lukea niitä”. Myös lukutaitoa ja motivaatiota lukemiseen yritetään lisätä tarjoamalla selkokirjoja ja säeromaaneja.

Haastateltava O2 puhuu oppilaiden käyttämästä kielestä monilukutaidon kannalta. Hänen mukaansa videoiden katsomisen lisääntyminen ja painetun tekstin häviäminen näkyy esimerkiksi puhekielisyytenä koevastauksissa. Painetun tekstin käyttö ainoana tietolähteenä ohjasi haastateltavan O2 mukaan ennen paremmin yleiskielen käyttöön.

Lisäksi monilukutaidon opettamisesta suomen kielen oppiaineessa on haastateltavan O1 mukaan palattu peruslukutaidon opettamiseen. “Se on sitten taas meillä se tavoite, että oppilas saadaan oikeasti lukemaan sujuvasti”. O1 perustelee kertomaansa, että peruslukutaito on avain moneen muuhunkin reaaliaineeseen.

4.1.4 Yhteiskunnalliset tekijät

Yhteiskunnalliset tekijät on jaoteltu alateemoihin, jotka ovat koulujen teknologiahankinnat, koulutuspoliittiset päätökset, koronapandemia sekä opettajan roolin muuttuminen. Koulujen tekemät päätökset ja koulutuspolitiikan linjaukset koulujen teknologiahankinnoissa muun muassa oppilaslaitteissa ovat vaikuttaneet monilukutaidon opettamisen muuttumiseen lähes jokaisen haastateltavan mukaan. Eroja on haastateltavien välillä ollut esimerkiksi luokkakohtaisten oppilaslaitteiden määrissä, joka on vaikuttanut niiden käyttöön monilukutaidonkin kannalta. Haastateltava O1 kertoo koulun rehtorin ikään kuin “patistaneen” esimerkiksi digimateriaalien käyttöön osana opetusta.

Koronapandemian tuomista muutoksista muun muassa etäopetus vaikutti haastateltavan O2 mukaan monilukutaidon opettamisen muuttumiseen. Haastateltava kertoo seuraavasti, miten etäopetus vaikutti muun muassa oppilaiden esiintymisvalmiuteen: “Eli sitä (koronaa) ennen tuntui, että se oli päivänselvää, että

tehdään kaikkia esitelmiä ja esityksiä ja näytelmiä [...] sitten koronan jälkeen tuntui, että kaikki ahdistui joka asiasta, missä piti mennä esille”. Esitelmien teko väheni myös siirryttäessä paperisista esitelmistä digitaalisiin.

Monilukutaidon opettamisen muuttumiseen yhtenä vaikuttavana tekijänä haastatettava O2 näkee opettajan roolin muuttumisen: “Oma roolini opettajana on muuttunut ainakin siinä, että ennen tieto oli enemmän opettajalla ja oma rooli oli jakaa sitä tietoa oppilaille. Nyt rooli on enemmän ohjata oppilaiden oppimista”. Koska yhteiskunta on jatkuvassa muutoksessa, on silloin opettajan ammattikin, sillä kouluissa kasvatetaan oppilaita osaksi yhteiskuntaa, jolloin yhteiskunnan vaateet vaikuttavat suorasti kouluun. Aiemmin mainittu digitaalisuuden ja tiedon rajattomuuden lisääntyminen johtaa oppilaiden roolin kasvamiseen muun muassa tiedon hankinnan kannalta.

4.1.5 Oppilaslähtöiset tekijät

Oppilaslähtöisistä tekijöistä on eroteltavissa teemat lyhytjänteisyys, motivaatio, lukemisen väheneminen ja tuen tarve. Kaikista haastatteluista nousee useaan kertaan esille oppilaiden lyhytjänteisyys ja sen lisääntyminen viime vuosina sekä lukemisen haasteet. Haastateltavien O1 ja O2 mukaan älypuhelimet ja tekoäly ovat vaikuttaneet lasten pitkäjänteisyyden vähenemiseen viime vuosina. Myös lukutaidon rappeutumisen ja vähenemisen kannalta haastateltavat mainitsevat älypuhelimet ja tekoälyn.

Haastatettava O2 kuvaa muun muassa miten oppilaiden aika menee puhelimen selaamiseen ja niillä pelaamiseen, mikä on johtanut perinteisen kirjan unohtumiseen ja siten myös (moni)lukutaidon heikkenemiseen.

4.2 Haasteet monilukutaidon opettamisessa

Haasteet monilukutaidon opettamisessa on jaoteltu viiteen yläteemaan: digitalisaatio, kielenkehitykselliset tekijät, ulkoiset tekijät, oppilaslähtöiset tekijät ja opettajan ammatilliseen osaamiseen. Yläteemat on jaoteltu alateemoiksi, jotka esitellään Taulukossa 3.

Taulukko 3. Haasteet monilukutaidon opettamisessa

Yläteema	Alateema
Digitalisaatio	Tekoäly Oppimateriaalien digitalisoituminen Älypuhelimet Sosiaalinen media
Kielenkehitykselliset tekijät	S2-opetus Lukutaidon heikkeneminen Hahmottamisen haasteet
Ulkoiset tekijät	Visuaalisuuden tarve oppimisympäristöissä Perusopetuksen opetussuunnitelma Kodin tuen puute Tiedon määrän rajattomuus Yhteiskunnan vaatimukset ja oletukset
Oppilaslähtöiset tekijät	Oppilaiden lyhytjänteisyys Keskittymiskyvyn puute Lukemattomuus
Opettajan ammatillinen osaaminen	Oppimateriaalien haasteet Monilukutaidon käsitteen haastavuus Teknologian perässä pysyminen Kouluttautumisen tarve

4.2.1 Digitalisaatio

Digitalisaatiosta johtuvat haasteet on luokiteltu teemoittain tekoälyn yleistymisen tuomiin haasteisiin, oppimateriaalien ja ympäristöjen digitalisoitumiseen, älypuhelin aiheuttamiin haasteisiin sekä sosiaalisen median tuomiin haasteisiin kouluarjessa.

Haastateltava O1 nostaa esille tekoälyn tuomia ongelmia esimerkiksi tekstin tuottamisen taidoissa seuraavanlaisesti: "Eli se (tekoäly) on iso haaste nyt kyllä tällä hetkellä äikässä ja aineenkirjoittamisessa ja ylipäänsä työnteossa, että miten sen kanssa sitten tehdään". Haastateltava O3 pohtii tekoälyn tuomia haasteita myös tehtävien laatimisen kannalta: "Se haastaa myös opetusta siinä, että on turha kysyä tai laittaa lapsille sellainen tehtävä, että vaikka Euroopan kymmenen suurinta kaupunkia. Tekoäly etsii sen puolesta sekunnissa. Sehän täytyy se tehtävä tehdä sellaisella tavalla, että siinä tulee lapsellekin joku pala purtavaksi". Tekoäly siis tuottaa opettajille haasteita tehtävien laatimisessa.

Vaikka sosiaalisen median tulo koulumaailmaan nähtiin syynä monilukutaidon muutokseen, koettiin se myös haasteena sekä oppilaiden työskentelyn että opettajan ammatin rajattomuuden kannalta. Haastateltava O2 kertoo sosiaalisen median vahvan tulon oppilaiden arkiseen elämään vaikuttaneen myös koulun arjessa opettajan työkuvaan: "Vaikka jonkun somen tunkeminen siihen oppilaitten kaikkien arkeen, niin tuntuu, että kyllähän se on ollut toisaalta ihan sellainen opettajan painajainenkin, että se tuo hirmuisesti sellaista, mikä ei mun mielestä oo opettajan ydintehtävää". Sosiaalinen media haastaa opettajan työskentelyn ohella monilukutaidon opettamista.

4.2.2 Kielenkehitykselliset tekijät

Kielenkehityksellisten tekijöiden osalta haastateltavien esille tuomat haasteet on luokiteltu suomi toisena kielenä -opetukseen (S2-opetus), lukutaidon heikkenemiseen sekä hahmottamisen haasteisiin. Haastateltavan O1 kertoessa suomi toisena kielenä -opetuksen haasteista, nousee esille tekstin ymmärtämisen ja sen ymmärtämättömyyden tuottamat ongelmat, jonka vuoksi luetun ymmärtäminen on heikkoa suomi toisena kielenä -oppilaiden keskuudessa. Haasteena nähdään myös suomi toisena kielenä -opintojen opettamisen.

Lukutaidon heikkenemisen yhteydessä kaikki neljä haastateltavaa tuovat ilmi lukutaidon eri osa-alueiden heikkenemisen yleistymisen oppilaiden keskuudessa. Heikenneiksi lukutaidon osa-alueiksi nimettiin muun muassa mekaaninen lukutaito, tekninen lukutaito, syvälukutaito sekä pintalukutaito.

Haastateltava O1 kertoo mekaanisen lukutaidon heikkenemisestä puhuessaan, etteivät oppilaat välttämättä osaa edes pysähtyä tekstiä ääneen lukiessa pisteen kohdalla. Hän myös kertoo oppilaiden lukevan huolimattomasti sekä ikään kuin arvaavan sanan loppuosan tätä kuitenkaan huolella lukematta. Hän kertoo lisäksi kokevansa, oppilaiden tekstin ymmärryksen olevan ”rapautunut”.

Haastateltava O3 pohtii lukutaidon heikkenemistä ja ilmaisee huolensa tilanteesta seuraavasti:

Kaiken kaikkiaan lasten lukutaitohan on vajonnut nolon alas, ja se on ihan hirveän suuri huoli, koska mä en sano, että kaikista pitää tulla niitä, jotka lukee kaikki klassikot ja sata kirjaa vuodessa [...] Mutta se, että jos ei pysty lukutaidollaan pysymään, ottamaan asioista selvää, eikä yhdistämään tietoa, eikä luomaan käsityksiään asioista, eikä pysymään tämän yhteiskunnan systeemissä.

Hän myös toteaa lukutaidon heikkenemisen näkyvän käsitteiden hallinnassa. O3 toteaa oppilaiden peruskäsitteissä olevan isoja aukkoja ja tällaisen yleisen lukutaidon heikkenemisen tuottavan haasteita monilukutaitoon. Haastateltavat kertoivat lisäksi hahmottamisen haasteista. Haastateltava O2 toteaa, etteivät oppilaat välttämättä nykyisin osaa tulkita sääkarttaa tai –tiedotusta ja kertoi esimerkiksi Forecan tulkitsemisen vaativan opettajan tukea. Heikentynyt monilukutaito näkyy esimerkiksi graafien tulkinnan haasteina.

Kielellisistä haasteista haastateltava O4 nostaa esiin oppilaiden tekstin tuottamiseen liittyvät haasteet: ”Siis nämä tekstintuotto ongelmat, siis se on tosi iso ongelma”. Lisäksi hän mainitsee oppilaiden sanavaraston kutistuneen suppeammaksi sekä mainitsee lisääntyneen selkokirjallisuuden tarpeen.

4.2.3 Ulkoiset tekijät

Haastateltujen esille nostamat ulkoisten tekijöiden luomat haasteet on jaoteltu visuaalisuuden tarpeeseen oppimisympäristössä, perusopetuksen opetussuunnitelmaan, kodin tuen puutteeseen, tiedon määrän rajattomuuteen sekä yhteiskunnan vaateisiin ja oletuksiin.

Haastateltavat kertovat visuaalisuuden lisääntyneen oppimisympäristöissä, niin koulun tiloissa ja niiden suunnittelussa kuin myös oppimateriaaleissa. Tämä nähtiin voimavarana, mutta haasteena nähtiin sen mahdollinen puute. Haastateltavat kokevat visuaalisen tuen olevan tärkeää ja sitä tarvittavan koulun arjessa yhä enemmän. Oppimisympäristöillä käsitetään tässä kontekstissa koulun tilat sekä oppimateriaalit kaikissa muodoissaan.

Myös koulun suunnittelussa esiin tulleita haasteita nostetaan esiin. Haastateltava O2 kertoo esimerkiksi koulukirjaston katoamisen vaikuttaneen ratkaisevasti koulun arkeen ja oppilaiden lukutaitoon. Hän harmitteleekin koulukirjaston lähtemistä todeten koulukirjaston olemassaolon luoneen oppilaille paremmat mahdollisuuksia tarttua kirjaan sekä rakentaa lukutaitoaan osana arkea.

O2 kertoo lisäksi, kuinka oppilailla on haasteita löytää tekstistä sen olennaiset kohdat, minkä vuoksi hän pitää hyvänä lisänä, että oppikirjoihin on lisätty avainsanat: “lapsilla on [...] hankalampaa löytää sieltä tekstistä, että mikä tässä on sellaista oleellista, niin siinä mielessä on ihan hyvä, että on erikseen, että nämä ja nämä on tämän kappaleen tärkeitä käsitteitä”. O3 pohtii monilukutaidon haasteisiin vaikuttaneen myös laajat tiedon määrät oppiaineissa. Hän pohtii seuraavanlaisesti: “välillä on pakko rajata opetusta ihan niihin ydinasioihin, jättää kaikki ekstra vähemmälle eikä kaikkea voi mitenkään mahduttaa jokaiseen oppituntiin. Infoähky tulee helposti niin aikuisille kuin lapsillekin”.

Haastateltava O2 kertoo kotoa saatavan tuen puutteen sekä oppilaan työmoraaliin “patistelun” olemattomuuden tuovan haasteita seuraavanlaisesti: ”Sellainen [...] vastaavasti kodeista semmoinen (tuki), että nyt istut ja luet ja opettelet tämän asian,

niin sellaista tukea ei ehkä enää ole”. Tuen puute haastaa oppilaan lisäksi myös opettajaa.

Haastateltava O3 tuo ilmi myös tiedon määrään ja sen rajattomuuteen liittyvät haasteet monilukutaidon opettamisessa. Tietoa on kaikkialla ja sitä on paljon, eikä sen todenperäisyyttä osata aina kyseenalaistaa. Haastateltava O2 pohtii monilukutaidon haasteita kriittisen lukutaidon merkityksen kannalta. Hän ajattelee kriittisen lukutaidon olevan tärkeää, jotta voidaan jäsenellä maailmaa ja saada luotettavaa tietoa. Myös O1 nostaa disinformaation tunnistamisen ja kriittisen lukutaidon monilukutaidon haasteena.

Haastateltavat tuovat ilmi lisäksi yhteiskunnan oletukset monilukutaidon haasteista puhuttaessa. O1 kertoo edellä mainittujen haasteiden sekä yleisen lukutaidon “romahtamisen” herättäneen valtakunnan tasolla huolta, minkä takia “romahduksesta”, sen syistä sekä siihen puuttumisesta, on kiinnostuttu. O3 toteaa monilukutaidon taas olevan taito, jonka oletetaan kansalaisella olevan.

4.2.4 Oppilaslähtöiset tekijät

Oppilaslähtöisten tekijöiden tuomat haasteet on luokiteltu oppilaiden motivoitumiseen liittyviin haasteisiin, keskittymisen puutteeseen sekä lukemattomuuteen.

Haastatteluissa kolme neljästä haastateltavasti nostaa esiin oppilaslähtöisiä tekijöitä ja toteaa haasteiden johtuvan esimerkiksi oppilaiden pitkäjänteisyyden puutteesta.

Haastateltava O2 pohtii oppilaiden motivaation laskua ja kertoo huomanneensa, etteivät oppilaat enää näe tai “viitsi” nähdä yhtä paljon vaivaa kuin ennen. Samalla hän toteaa oppilaiden “lyhytjänteisyyden” sekä keskittymiskyvyn puutoksen näkyvän kaikessa oppimisessa ja koulun arjessa vahvasti. Myös haastateltava O1 nostaa esille oppilaiden “lyhytjänteisyyden” sekä viihdykkeen ja virikkeen kaipuun oppitunneille, jotta keskittyminen säilyisi. Haastateltava O4 kertoo lisäksi oppilaiden lukumotivaation laskeneen: “Eihän ne enää lue mitään. Siis aikaisemmin voi sanoa, että luokasta ehkä yksi, kaksi, kolme, neljä, viisi ei lukenut kirjaa, joka annettiin. Ja nykyisin se on ehkä yksi, kaksi, kolme, neljä, viisi, jotka lukee sen”. Oppilaiden motivaation lasku nähdään yhteydessä lukutaidon heikkenemiseen.

4.2.5 Opettajan ammatillinen osaaminen

Opettajan ammatillinen osaaminen on jaoteltu oppimateriaalien haasteisiin, monilukutaidon käsitteen haastavuuteen sekä teknologian kehityksen perässä pysymiseen ja opettajan kouluttautumisen tarpeeseen.

Yksi merkittävimmistä haastatteluista ilmi tulleista haasteista liittyi itse monilukutaidon käsitteeseen ja sen ymmärtämisen vaikeuteen. Haastateltava O2 toteaaakin käsitteen olevan verrattain uusi ja siitä puhuttavan loppujen lopuksi yllättävän vähän, vaikkakin hän tuntee käsitteen. Hän kertoo seuraavaa: “Eihän [...] monilukutaidon opettaminen, että sehän on OPS:in tullut kuitenkin sitten vasta suht hiljattain”. “Ehkä monilukutaito on vähän sellainen epämääräinen asia, kun se ei ole oma oppiaineensa, mutta kuitenkin OPS:n mukaan sitä pitää opettaa. Piti itsekkin oikein miettiä, mitä kaikkea sillä tarkoitetaan”. Myös haastateltava O4 toteaa monilukutaidon olevan “vähän hämärä” asia. Jo monilukutaidon käsitteen epämääräisyys tuo haasteita sen opettamiseen ja tuottaa kysymyksen, kuinka sitä tulisi opettaa.

Haastateltava O2 pohtii haasteena olevan ainakin sen, että opettaja tulee “jälkijunassa” oppilaisiin sekä teknologian ja oppimateriaalien kehitykseen nähden. Juuri kun opettaja on ottanut haltuun uuden jutun opetusta ajatellen, on tilalle tullut jo uudempia ja parempia versioita ja tapoja. Tähän liittyen haastateltavat kertovat myös opettajan jatkuvasta kouluttautumisen tarpeesta.

4.3 Monilukutaidon opettaminen tulevaisuudessa

Haastateltavien näkemykset monilukutaidon opettamisen kehittymisestä tulevaisuutta vastaavaksi on jaoteltu neljään eri yläteemaan, jotka ovat teknologian muuttuminen, lukutaidon opettaminen, yhteiskunta sekä opettajan asenteet ks. Taulukko 4.

Taulukko 4. Monilukutaidon opettaminen tulevaisuudessa

Yläteema	Alateema
Teknologian muuttuminen	Sosiaalinen media Tekoäly
Lukutaidon opettaminen	Kriittinen lukutaito Medialukutaito
Yhteiskunta	Itseohjautuvuuden tarve Poliittiset päätökset
Opettajan asenteet	Asenteet Toiveet oppiainesisältöihin

4.3.1 Teknologian muuttuminen

Teknologian muuttumisesta tulevaisuudessa monilukutaidon kannalta on eroteltavissa sosiaalinen media ja tekoäly. Haastateltava O1 esittää huolensa sosiaalisen median käytöstä: “En mä tiedä, jotenkin kaikki on niin somessa nykyään ja mediassa”. Myös tekoäly ja sen rooli tulevaisuudessa herättävät epävarmuutta haastateltavan O3 mukaan, joka pohtii, että tekoäly saattaa olla yhtä iso muutos kuin internetin tulo aikoinaan. Haastateltava O3 esittää huolensa ja pohtii kysymyksiä tulevaisuutta ajatellen tekoällyn osalta:

Mihin suuntaan tuo tekoällysteemi menee? Mikä on ihmisen rooli? Kuka sitä hallitsee? Kuka päättää, mitkä ne sisällöt ovat? Tuleeko siitä, onko se vallankäytön väline, onko se rahalla ostettava asia, onko se poliittinen, onko se suomalaisen politiikan päätös, onko se eurooppalaisen politiikan päätös, onko se amerikkalaisen, joka hallitsee tietomarkkinoita tällä hetkellä? Onko Kiina, joka on suurvalta, joka matkii ja kopioi kaikkea ja kohta pystyy määrällä jyräämään?

Myös haastateltava O1 mainitsee tekoällyn osana tulevaisuudessa tarvittavaa monilukutaidon opetusta verkossa käyttäytymisen osalta.

4.3.2 Lukutaidon opettaminen

Erityisesti kriittinen lukutaito ja medialukutaito, ja niiden tarve, nousevat esiin haastatteluissa, kun haastateltavat pohtivat monilukutaidon opettamista tulevaisuudessa. Kriittisen lukutaidon tarvetta korostetaan, kun puhutaan mediasta ja uutisista saatavasta informaatiosta. Haastateltava O1 kertoo kriittisyyden tärkeydestä suhtautuessa verkossa olevaan disinformaatioon: “[...] ehkä jotain tämmöistä kriittistä monilukutaitoa, että kun sä pyörit siellä somessa, sieltä tulee mainoksia, huijauksia ja tämmöistä kaikkea [...] elämä on monella kuitenkin verkossa, niin sitä taitoa tarvitaan, että mikä tässä on valeuutinen tai jotain disinformaatio”. Myös haastateltava O2 esittää huolensa netistä löytyvään tietoon

Semmoinen kriittisyys, että kun sitä tietoa on nyt ihan eri lailla, niin että mikä siellä on ihan täyttä fuulaa ja mikä on semmoista oikeaa [...] tosiaan kaiken maailman höpöjutut, mitä ne sitten netistä lukee, niin kyllähän siinä tarvitaan ihan erilaista semmoista kriittisyyttä.

Haastateltava O1 kertoo kriittistä lukutaitoa tarvittavan niin tekstin, kuvien, äänen kuin videoidenkin kohdalla. Myös netissä tapahtuvasta “trollauksesta” haastateltava O1 on huolissaan ja mainitsee, että näihin asioihin suhtautumista pitäisi opettaa yhä enemmän.

4.3.3 Yhteiskunta

Yhteiskunta yläteema on jaoteltu sekä itseohjautuvuutta että poliittisia päätöksiä käsitteleviin alateemoihin. Haastateltava O2 pohtii, että oppilaiden täytyy jatkossa enemmän pystyä ottamaan asioista selvää itse. “Ei ole enää mitään virastoa, jossa on virkailija, joka selvittää sinulle asian, vaan pitää kaikki lomakkeet ja muut täyttää itse ja hakea tietoa [...] pitää tajuta, että mitä tässä sanotaan ja tosiaan ymmärtää kaikki erilaiset diagrammit ja visuaaliset jutut”. Nyky-yhteiskunnassa korostuu yhä enemmän itseohjautuvuuden tarve.

Lisäksi politiikkaan liittyvät päätökset muun muassa tekoälyn ja oppiainesisältöjen osalta nousevat esiin haastateltavien vastauksista. Tiedot ja valmiudet monilukutaidon opettamiseen tulevaisuudessa koetaan jonkin verran epävarmoina.

4.3.4 Opettajan asenteet

Haastatteluissa tuli ilmi myös opettajien asenteet ja toiveet oppiainesisältöihin koskien monilukutaidon opettamista tulevaisuudessa. Haastateltavat suhtautuvat tulevaisuuden monilukutaidon opettamiseen hieman epävarmasti. Huoli tulevaisuudesta nousee esiin haastateltavan O4 kohdalla, kun hän kertoo näkevänsä tulevaisuuden synkkänä.

Haastateltava O4 toivoo monilukutaidon opettamisen osalta muutoksia oppiaineisiin: “[...] että äidinkielessä saataisiin keskittyä ihan vaan niihin fiktiivisiin tarinoihin. Että mun mielestä semmonen pitäisi tulla”. Myös muilta opettajilta ilmeni monilukutaidon liittäminen vahvasti vain osaksi suomen kielen oppiainetta, vaikka sen tulisi olla osa kaikkea opetusta.

5 Pohdinta

Tässä osiossa tarkastellaan tutkimuksen päätuloksia sekä niistä tehtyjä johtopäätöksiä. Lisäksi osiossa pohditaan tutkimuksessa huomioon otettavia eettisiä haasteita ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella monilukutaidon opettamisen muutosta viimeisten vuosikymmenien aikana sekä tutkia haasteita ja tulevaisuusnäkyviä monilukutaidon osalta peruskoulukontekstissa. Tutkimuksessa saadut tulokset osoittavat monilukutaidon opettamiseen ja sen koulussa ilmenemiseen vaikuttaneen muun muassa digitalisaation myötä vakiintuneet teknologiakäytänteet, kuten koulukoneet, sähköistetyt oppimateriaalit sekä säännöt koskien matkapuhelinten käyttöä. Tutkimuksen tulokset sekä monilukutaidon opettamisen muuttumiseen vaikuttavissa tekijöissä että opettamisen haasteissa ovat keskenään samansuuntaisia koskien esimerkiksi digitalisaatiota, kielellisiä tekijöitä sekä oppilaiden valmiuksia. Tutkimuksen tulokset osoittautuivat aiempien tutkimustulosten suuntaisiksi. Voidaan myös todeta, että tutkimuksemme perusteella viime vuosina monilukutaidon opettaminen on lähestynyt sitä, mistä se alkoi.

5.1 Tutkimuksen päätulokset

Opettajat nostivat esiin monia syitä omissa pohdinnoissaan monilukutaidon opettamisen muutoksen taustatekijöistä. Suurimpana muutoksena opettajat toivat ilmi edellä mainitun digitalisaation ja siihen liittyen erityisesti ATK-luokat, internetin, sosiaalisen median ja tekoälyn. Vaikka osa haastateltavista koki muutosten tuoneen ja tuovan vastaisuudessakin mahdollisuuksia, voitiin vastauksien esiin nostamien muutosten tulkita pääsääntöisesti olleen ei-positiivisia. Digitalisaatioon negatiivisena liitettiin etenkin tiedon rajattomuus ja vaikea hallittavuus, joka mukaileekin aiempaa tutkimusta aiheesta (Mikkonen, 2015, s. 175). Olisikin tärkeää tulevaisuuden kannalta pohtia, kuinka digitalisaatiota voidaan hyödyntää entistä enemmän positiiviseksi voimavaraksi, esimerkiksi tukemaan koulutyötä, eikä negatiivisena koetuksi ilmiöksi.

Opettajat nostivat syistä muutoksiin myös oppilaiden lisääntyneen tuen ja visuaalisuuden tarpeen. Oppikirjasisältöjen muuttuminen tekstipainotteisesta kuviin ja

käsitteisiin keskittyvään sisältöön voidaankin nähdä myös vastauksena visuaalisuuden lisääntyneeseen tarpeeseen. Tätä tarvetta ei kuitenkaan koettu välttämättä negatiivisena, vaan melko neutraalina, vaikkakin näennäisen huolestuttavana ilmiönä. Haastatteluissa nousi esiin oppikirjasisällöistä puhuttaessa muuttuneet oppikirjatekstit, joissa nykyään kappaleen avainsanat ja tärkeimmät sisällöt on esimerkiksi tummennettu tai muutoin eritelty helposti luettavaksi. Tämä lisää myös saavutettavuutta sekä tietysti helpottaa tekstin jäsentelyä, joka sujuvoittaa lukemista. Toinen muuttunut ilmi tullut asia oli luettavien tekstien taso sekä pituus. Haastateltavat mainitsivat selkosuomenkielisten tekstien sekä säeromaanien yleistyneen oppilaiden lukuvalinnoissa. Kyseinen ilmiö voisi kieliä oppilaiden taantuneesta mekaanisesta lukutaidosta sekä ehkä lukutaitoa haastavien, monimutkaisempien tekstien lukemisen epämiellyttäviksi kokemisesta. Opettajat liittivät lisäksi kasvaneen tuen tarpeen lukutaidon heikentymiseen ja esimerkiksi S2-oppilaiden haasteisiin. Pohdimme, että lukutaidon heiketessä tulee luettavia tekstejäkin helpottaa ja eriyttää opetusta alaspäin. Toisaalta mielestämme on hyvä pohtia, kuinka alas vaatimuksia lukutaidon saralla voidaan madaltaa tarkasteltaessa esimerkiksi heikenneitä PISA-tuloksia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023).

Lukutaidon heikentyminen nousi esiin jokaisen opettajan haastatteluissa ja se koettiin yhtenä suurimpana haasteena monilukutaidon opettamisessa. Lukutaidon romahtamiseen liitettiin erityisesti oppilaiden lyhytjänteisyys ja motivaation lasku. Opettajat mainitsivat useita eri lukemisen osa-alueita, joissa heikkenemistä on näkynyt sekä lisäksi hahmottamisen haasteet, joita oppilailla ilmenee. Muutokset lukutaidossa ovat digitalisaation lisäksi yhteydessä yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin muutoksiin (Kupiainen & Sintonen, 2009). Esimerkiksi yhteiskunnan oletukset oppilaiden oppimistuloksista, koulutuspoliittiset päätökset muun muassa oppiainemääristä tai -sisällöistä tai kunnan tai kaupungin tekemät budjetointipäätökset oppimateriaaleista tai tietotekniikasta kouluissa, vaikuttavat kaikki osaltaan lukutaitoon ja sen kehityskulkuun. Opettajat myös kertoivat ”ylemmän tahon”, siis päättäjien, havahtuneen vasta nyt lukutaidon heikkenemiseen. Se, miten lukutaidon tilaa pyritään parantamaan tai miten sitä pitäisi parantaa, onkin suuri haaste, johon koulut ja päättäjät ovat yrittäneet vastata tai keksiä ratkaisuja.

Lisäksi haasteena monilukutaidon opettamisessa nähtiin vahvasti käsitteen vaikea ymmärrettävyys, joka tukee Hakalan ym. (2022) ja Mertalan (2018, s. 107) väitteitä käsitteen kokemisesta haastavana sen monitulkintaisuuden ja hankalan ymmärrettävyyden takia. Käsitteen ja sen pedagogisen taustan ymmärtäminen olisi tärkeää, jotta voidaan opettaa monilukutaitoa tai tukea oppilaan monilukutaidollista osaamista. Lisäksi monilukutaito tunnuttiin ymmärtävän lähinnä osana suomen kielen opetusta, vaikka monilukutaitoa tarvitaan jokaisessa oppiaineessa sekä jatkuvasti muussa arkisessa elämässä. Tämä kertonee käsitteen haastavuudesta sekä sen vieraudesta. Pohdimmekin, voisiko käsitteen määrittelyä helpottaa tai käsitettä arkipäiväistä esimerkiksi opetussuunnitelmassa lisäten pedagogisia ohjeita monilukutaidon kehittämiseen pyrkivään opetukseen (Ropo ym., 2015, s. 11). Tämä voisi tuoda käsitettä helpommin ymmärrettäväksi, jolloin sen opettamiseen liittyvä epävarmuus voisi hälvetä.

Tulevaisuuden osalta monilukutaidon opettaminen nähdään osittain epävarmana ja osa opettajista esittääkin huolensa tulevaisuutta kohtaan. Monilukutaidon osa-alueista etenkin kriittisen lukutaidon tarve korostui opettajien näkemyksissä tulevaisuuden tarpeiden osalta. Lisäksi opettajat nostivat esiin itseohjautuvuuden lisääntyneen tarpeen osana yhteiskunnan vaatimuksia ja odotuksia, joka tukee väitettä monilukutaidon osaamisen tärkeyden kasvamisesta yhteiskunnassa toimimisen osalta tulevaisuudessa (Matveinen ym., 2022, s. 160). Monilukutaitoa vaaditaan siis nyt ja tulevaisuudessa ympäröivää maailmaa ymmärtääkseen ja yhteiskunnassa toimiakseen, jotta ympärillä esiintyviä tekstejä voidaan arvottaa ja tulkita kriittisesti.

Kriittisen lukutaidon tarve korostui opettajien näkemyksissä erityisesti internetiä ja tekoälyä kohtaan. Opettajat olivat huolissaan muun muassa disinformaatiosta ja valeuutisista, joita internetissä tai sosiaalisessa mediassa tulee vastaan. Internetiin liitettiin myös tiedon rajattomuus, joka koettiin kuormittavana sekä oppilaille että opettajille. Esimerkiksi uutisten välittömyys sosiaalisen median kautta sekä internetistä saatavan rajattoman tiedon luotettavuuden tarkastelu vaativat uudenlaista, mediakriittisempää lukutaitoa, jota nyt kouluissakin pyritään resurssien puitteissa opettamaan. Tulokset ovat yhteneväisiä Mikkosen (2015) esittämiin näkemyksiin

tietolähteiden avoimuuden tuomien haasteiden vaikutuksesta tiedon arvioimiseen kouluissa.

Tekoälyn osalta suhtauduttiin myös kriittisesti tiedonhakuun sekä yleisesti tekoälyn käyttöön ja sen vaikutuksiin tulevaisuudessa. Tekoälyn lukutaidon tarve osana monilukutaidon opetusta tulee entistäkin tärkeämmäksi (Holopainen, 2024, s. 3; Hakala & Aho, 2026, s. 29). On kuitenkin huomioitava tekoälyn käytön eettiset ongelmat, kuten luonnonvarojen kulutus, tekijänoikeuksien laiminlyöminen tai tiedon lähteiden mahdollinen epätodenmukaisuus.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tulosten luotettavuutta tarkastellessa on syytä ottaa huomioon monilukutaidon käsitteen monitulkintaisuus (Hankala ym., 2022, s. 32). Opettajat saattoivat ajatella monilukutaidon eri tavoin sekä aikajanoissaan että haastattelutilanteessa. Usealta opettajalta tuli myös viimeistään haastatteluvaiheessa ilmi käsitteen hankala ymmärrettävyys ja epävarmuus sen merkitystä kohtaan, vaikka haastattelukutsuun oli liitetty monilukutaidon määritelmä. Lisäksi omat tulkintamme ja haastateltavien vastausten perusteella tehdyt luokittelut tuloksiin saattoivat muuttaa näiden viestien sisältöä, vaikka analysointimme oli johdonmukaista sekä tarkkaa.

Haastateltavat opettajat myös lähestyivät tutkittavaa aihetta eri lähtökohdista. Tuloksissa onkin huomioitava, miten laajasti opettajan tausta aineen- tai luokanopettajana mahdollisesti vaikutti haastateltavan vastauksiin ja pohdintaan. Haastatteluissa monilukutaito liitettiin vahvasti osaksi suomen kielen oppiainetta, vaikka monilukutaito on osa jokaista oppiaineita sekä kaikkea koulun ja eri oppimisympäristöjen toimintaa (POPS, 2014, s. 22). Tuloksissa on siis huomioitava mahdollisuus, että käsite on ymmärretty pienemmässä mittakaavassa kuin, mitä olemme tarkoittaneet eivätkä tulokset tältä osin välttämättä vastaa tutkimuksemme tutkimuskysymyksiin.

Haastateltavat ja heidän valikoitumisensa ovat lisäksi seikkoja, jotka on syytä huomioida tulosten luotettavuutta tarkastellessa. Haastateltavat valittiin opetuskokemuksen perusteella tutkijoiden lähipiiristä. Haastateltavat olivat eri

kouluista ja maakunnista, jonka vuoksi käytännöt esimerkiksi monilukutaidon tai digitalisaation suhteen voivat vaihdella koulu- ja paikkakuntaakohtaisesti. Digitalisaatio nousi aikajanoissa sekä haastatteluissa esille useasti esimerkiksi koulun teknologiahankintojen tai teknologian käyttöön liittyvien käytänteiden ja sääntöjen kautta. Esimerkiksi kaupungin, kunnan tai koulun budjetointi oppilaslaitteiden määrästä on voinut vaikuttaa haastateltavien kokemuksiin ja näkemyksiin monilukutaidon opettamisesta, mikä osaltaan näkyy tutkimustuloksissa. Lisäksi kunnat ja kaupungit saattavat toteuttaa eri tavoin alueellisia opetussuunnitelmia esimerkiksi painottamalla erilaisia sisältöjä oppiaineissa. Myös haastateltavat ovat itse opettajina vaikuttaneet monilukutaidon näkymiseen omassa opetuksessaan. Lisäksi tutkimuksen tulosten luotettavuuteen voi vaikuttaa otannan suppeus. Tämä vaikuttaa luotettavuuteen, sillä viime kädessä otanta oli melko homogeeninen, eikä siis välttämättä vastaa todellisuutta.

Tutkimus pyrittiin toteuttamaan huomioiden tutkimuseettiset ja hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteet koko tutkimusprosessin ajan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, s. 11). Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi tutkimusprosessin läpinäkyvyys koko tutkimuksen ajan. Lisäksi tutkimuksemme tulosten luotettavuutta lisää niiden yhtenevyys aiemman tutkimuksen kanssa (Hakala ym., 2022, s.32; Korhonen ym., 2017, s. 7; Kupiainen, 2017, s. 205; Matveinen ym., 2022, s. 160; Mikkonen, 2015, s. 175; Ropo ym., 2015, s. 11; Sormunen, 2015, s. 200–201). Tuloksemme voidaan siis nähdä olevan osa laajempaa ilmiötä, eivätkä ne ole vain satunnaisia tuloksia.

5.3 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimukset

Tutkimuksen tuloksilla opettajat ja opettajankoulutus saavat hyödyllistä tietoa siitä, millaista monilukutaidon opettamista tarvittaisiin tulevaisuudessa. Matveisen ja kumppaneiden (2022, s. 160) mukaan vaatimukset yhteiskunnassa toimimiseen monilukutaidon osalta ovatkin tulevaisuudessa kasvamassa. Myös opettajat toivat tämän seikan esille omassa pohdinnoissaan. Opetusta suunnitellessaan opettajan on lisäksi hyvä ottaa huomioon tutkimuksessa ilmenneet haasteet liittyen monilukutaidon opettamiseen. Tuloksissa esiin tulleet lukutaidon heikentyminen ja perinteisiin

lukutunteihin siirtyminen ovat asioita, joita opettajien tulee monilukutaidon opettamisen kohdalla pohtia. Myös digitalisaatio ja uusimpana tekoäly haastavat monilukutaidon opetusta. Tekoäly on muuttanut tiedonhakua ja ihmisen ajattelutyötä (Hakala & Aho, 2026, s. 32). Opettajalla tulisi olla valmiudet opettaa monilukutaitoa digitaalisesti kehittyvässä yhteiskunnassa, ja ottaa huomioon esimerkiksi haasteet, joita liittyy tekoällyn käyttöön. Tekoällyn lukutaito, jossa ymmärretään ja käytetään tekoälysovelluksia vastuullisesti ja arvioidaan tekoällyn vaikutusta yhteiskuntaan osana monilukutaidon opetusta (Holopainen, 2024, s. 3; Hakala & Aho, 2026, s. 29), vastaa näihin haasteisiin.

Tämän lisäksi opettajien, opettajankoulutuksen ja koulutuspolitiikan tulisi ottaa huomioon haasteet monilukutaidon opettamisessa. Tutkimuksemme tulokset vahvistavat näkemystä monilukutaidon opetussuunnitelmallisista puutteista sekä käsitteen monitulkintaisuudesta ja haastavuudesta (Ropo ym., 2015, s. 11; Mertala, 2018, s. 107). Lisäksi, kuten haastatteluissa kävi ilmi, on lukutaidon ”romahtamiseen” herätty vasta nyt.

Monilukutaito, kuten on aiemmin esitetty tutkimusaineistojen ja -tulosten sekä pohdintojen valossa, on hyvin laaja sekä monia ulottuvuuksia sisältävä käsite. Eräs haastateltava toi ilmi, että hänen opiskeluaikanaan oli kaavailtu uutta oppiainetta, mediataittoa, silloisen internetin aseman vahvistumisen ja yleistymisen edessä. Oppiainetta ei lopulta koskaan tullut ja sisällöt integroitiin muihin oppiaineisiin, kuten suomen kieleen ja yhteiskuntaoppiin. Tutkimuksemme tuloksia tarkastellessa voisikin pohtia mahdollisesti monilukutaidon aseman vakiinnuttamista esimerkiksi omaksi monialaiseksi oppimiskokonaisuudekseen.

Monilukutaidon opettamista voitaisiin jatkossa tutkia laajemmin ja eri näkökulmista. Aihetta voitaisiin lähestyä esimerkiksi opettajaopiskelijan näkökulmasta, esimerkiksi tutkimalla millaiset valmiudet opettajaopiskelija kokee saavansa opettajankoulutuksesta monilukutaidon opettamiseen. Lisäksi monilukutaidon opettamista voitaisiin tutkia laajemmin eri koulutusasteiden välillä tai esimerkiksi pitkäikäistutkimuksena, jossa seurataan oppilaiden monilukutaidon osaamista ja kehittymistä. Tulokset osoittivat myös opettajien huolen oppiainesisältöjen ja

oppikirjojen muuttumiseen. Jatkotutkimusta voitaisiinkin tehdä tutkimalla ja vertailemalla eri oppikirjasarjoja sekä digitaalisten ja perinteisten oppimateriaalien eroja monilukutaidon näkökulmasta. Tutkimuksemme tulosten perusteella olisi kiinnostavaa tutkia, miten monilukutaitoa tuodaan ilmi eri oppiaineissa ja -kirjoissa.

Lähteet

Brennen S. & Kreiss D. (2014). Digitalization and Digitization.

<http://culturedigitally.org/2014/09/digitalization-and-digitization/>

Hakala H. & Aho H-R. (2026). Tekoäly, informaatio ja lukutaito. Julkaisussa Signum 2026, Vol 59 (1). s. 29–33

Hiidenmaa, P. (2018). Yhä moniulotteisempi lukutaito. Virittäjä. s.159

Hirsjärvi S. & Hurme H. (2022). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.

Holopainen, M. (2024). Pääkirjoitus: Tekoälyn lukutaito vaatii pysähtymistä ja pohdintaa. Signum, 57(2), s. 3

Horvath C. P. & Forte J. M. (2011). Critical thinking. s. 9

Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. (2023). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. s. 11

Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje (2019). s. 7–8

Juuti P. & Puusa A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa A. & Juuti P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.

Kallionpää, O. (2014). Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. Media & viestintä.

- Kivinen, O., & Hedman, J. (2017). Moniselitteiset PISA-tulokset ja niiden koulutuspoliittiset tulkinnat. *Politiikka*, 59(4), s. 250–263.
- Korhonen V., Annala J. & Kulju P. (2017). Yhteisöä rakentamassa - näkökulmia pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa Korhonen V., Annala J. & Kulju P. (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat*. Tampere; Tampereen yliopistopaino. s. 7
- Kupiainen, R. (2017). Lukutaidon jälkeen? Teoksessa Korhonen, Vesa; Annala, Johanna & Kulju, Pirjo (toim.). *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat*. Tampere; Tampereen yliopistopaino. s. 205
- Kupiainen R. (2021) Monilukutaito muuttaa maailmaa. Teoksessa *Journal Aikuiskasvatus*. s. 74
- Kupiainen R., Kulju P., Mäkinen M. (2015) Mitä on monilukutaito. Teoksessa *Monilukutaito kaikki kaikessa*.
- Luukka, M.-R. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5).
- Matveinen T., Havu-Nuutinen S., Kärkkäinen S. (2022). Monilukutaitoa määrittävät ja monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät - Asiantuntijoiden käsityksiä monilukutaidosta. *Kasvatus*, 2022-06, 52 (2), s. 149–163.
- Mertala, P. (2018). Lost in translation? *Media & viestintä* (2018). s. 107–116
- Mikkonen T. (2015). Lukiolaiset tiedon arvioijina ja argumentoijina avoimissa informaatioympäristöissä. Teoksessa Ropo E., Sormunen E., Heinström J. (2015). *Identiteetistä informaatiolukutaitoon*.

Opetushallitus. Monilukutaitoa kielitietoisesti eri oppiaineissa.

<https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/monilukutaitoa-kielitietoisesti-eri-oppiaineissa-tietoa-ja-tyotapoja-2>. Viitattu 20.11.2025

Opetus- ja kulttuuriministeriö. PISA-lasku haastaa koulun ja yhteiskunnan

<https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/pisa-lasku-haastaa-koulun-ja-yhteiskunnan>.

Viitattu 2.4.2026

Opetus- ja kulttuuriministeriö. PISA-tutkimus ja tulokset 2022

<https://okm.fi/pisa-2022>. Viitattu 4.3.2026

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014)

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 20.11.2025

Ruusuvuori J., Nikander P. & Hyvärinen M. (2010). Haastattelun analyysi. Tampere:

Vastapaino.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto.

KvaliMOTV. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. s. 56–57

Sarajärvi A., Tuomi J. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.

Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi J. (2025). Narratiivinen tutkimus. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Törrönen J. (2017). Virikehaastattelu. Teoksessa Matti Hyvärinen & Pirjo Nikander &

Johanna Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere:

Vastapaino.

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

1. Esittele aikajanalla olevat kohdat.
2. Miksi valitsit kyseiset käännekohdat monilukutaidon kannalta tärkeiksi?
3. Miten käännekohdat ovat vaikuttaneet opettajuuteesi ja opettamiseesi?
4. Miten monilukutaito näkyy opetuksessasi ja kuinka näkyvä osa se on koulun arkea?
5. Vertaa urasi alkuvuosia ja nykyhetkeä. Millaisia muutoksia oppilaissa on näkynyt?
 - Millaisia muutoksia on ilmennyt esimerkiksi taidoissa tai kielenkäytössä?
6. Mitä haasteita monilukutaidon opettamisessa on ja miten haasteet ovat muuttuneet urasi aikana?
7. Millaista monilukutaidon opetusta tarvittaisiin tulevaisuudessa?

Liite 2. Haastattelukutsu

Kandidaatin tutkielmaan osallistuminen ja ohjeistus

Hei! Olemme kaksi kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijaa ja teemme kandidaatin tutkielmaa monilukutaidon opettamisesta muuttuvassa yhteiskunnassa peruskoulukontekstissa. Tutkielmaamme kuuluvat aikajanan tekeminen ja siihen perustuva haastattelu. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja siihen osallistumisen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Kerättyä aineistoa säilytetään luottamuksellisesti ja tietoturvallisesti säädösten mukaan viiden vuoden ajan, jonka jälkeen se hävitetään. Tutkimukseen osallistuneen henkilötiedot eivät tule ilmi missään tutkimuksen vaiheessa.

Löydät tietosuojailmoituksen täältä. <https://seafile.utu.fi/d/209c81be5e7c474299a0/>

Ohjeet aikajanaan ja haastatteluun:

Piirrä aikajana, jonka aloituspisteenä on oman opettajauran aloittaminen ja loppupisteenä nykyhetki. Piirrä aikajana monilukutaidon näkökulmasta ja sijoita sille käännekohtia, jotka ovat vaikuttaneet monilukutaidon ilmenemiseen ja opettamiseen. Käännekohtia voivat olla esimerkiksi ATK-luokkien tulo kouluihin tai älypuhelimien yleistyminen.

Määrittelemme monilukutaidon kandidaatin tutkielmassa seuraavanlaisesti:

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) monilukutaito määritellään yhdeksi laaja-alaisen osaamisen alueeksi, joka pitää sisällään erilaisten tekstien tulkitsemista, tuottamista ja arvottamista. Lisäksi monilukutaidolla tarkoitetaan taitoja hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa ja tilanteissa erilaisten välineiden avulla (POPS, 2014, s. 70). Luukka (2013) määrittelee monilukutaidon “tekstuaalisten käytänteiden hallinnaksi, johon kuuluu taito käyttää, tulkita ja tuottaa tekstejä erilaisissa toimintaympäristöissä tiedollisia ja sosiaalisia tarpeita varten”.

Aikajanan piirtämisen jälkeen järjestämme haastattelun esimerkiksi Zoomin välityksellä, jonka tallennamme litterointia varten. Tarvitset haastattelua varten piirtämäsi aikajanan, jonka avulla vastaat haastattelukysymyksiimme. Pyydämme sinua myös lähettämään kuvan piirtämästäsi aikajanasta meille ennen haastattelua 8.12. mennessä. Toteuttaisimme haastattelut viikolla 50, mutta voimme toteuttaa n myös tammikuussa.

Ystävällisin terveisin,

Jasmin Rosnell ja Kerttu Rintola

Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Liite 3. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi:

Luokanopettajien kokemuksia monilukutaidon opettamisesta muuttuvassa yhteiskunnassa.

2. Rekisterinpitäjä:

Kerttu Rintola, kkrint@utu.fi

Jasmin Rosnell, jerosn@utu.fi

Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku

3. Vastuuhenkilön yhteystiedot:

Kerttu Rintola, kkrint@utu.fi

Jasmin Rosnell, jerosn@utu.fi

5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste:

Teemme tutkimusta kandidaatin tutkielmaa varten Turun yliopistossa. Tutkimuksemme aineisto kerätään haastattelemalla luokanopettajia.

Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on

käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)

rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)

muu mikä _____

6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät:

Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:

Luokanopettajien ura vuosina ja opetuskokemuksia.

7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät:

Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin:

Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit:

Haastattelutallenteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja tallenteet tuhotaan. Tietoja säilytetään tietoturvallisesti yliopiston tietoturvajärjestelmä Seafilessä enintään 5 vuotta, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.

10. Rekisteröidyn oikeudet:

Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.

Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.

Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu:

Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.

12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta:

Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.