

VAASAN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Ulla Niiranen

Tekstitaidot, mediaopetus ja laaja lukutaito

Kielikäsityksen muuttuminen lukion äidinkielen tehtäväkirjoissa

Nykysuomen pro gradu -tutkielma

Vaasa 2016

SISÄLLYS

KUVIOT	2
TIIVISTELMÄ	3
1 JOHDANTO	5
1.1 Tutkimuksen aihe ja tavoite	6
1.2 Tutkimusaineisto	7
1.3 Tutkimusmenetelmä	9
2 KIELIKÄSITYS JA TOIMINNALLINEN KIELITAITO	13
2.1 Formalistinen ja funktionaalinen kielitiede	13
2.2 Kielipedagogiikka	14
2.3 Kielikäsitys	15
2.4 Genrepedagogiikka	17
3 TEKSTITAIDOT ÄIDINKIELEN OPETUKSESSA	19
3.1 Äidinkielen opetuksen taustaa	19
3.1.1 Opetussuunnitelma	20
3.1.2 Äidinkieli oppiaineena	22
3.1.3 Lukion äidinkielen tehtäväkirjat	22
3.2 Tekstitaidot ja medialukutaito	23
3.2.1 Yhteiskunnallinen näkökulma	25
3.2.2 Viihteellinen näkökulma	26
3.2.3 Verkkoajan laaja lukutaito	27
4 TEHTÄVÄNANNOT KIELITIE TOISUUTTA TUKEMASSA	29
4.1 Toiminnallinen kielitaito <i>Kivijalassa</i>	29
4.1.1 Kielikäsitys	30
4.1.2 Tekstitaidot	33
4.1.3 Medialukutaito	36

4.2 Toiminnallinen kielitaito <i>Särmässä</i>	39
4.2.1 Kielikäsitys	39
4.2.2 Tekstitaidot	42
4.2.3 Laaja lukutaito	44
4.3 Tutkimustulosten yhteenveto	50
4.3.1 Kielikäsitukseen tutustuttaminen	50
4.3.2 Tekstitaitojen harjoittaminen	51
4.3.3 Medialukutaidosta laajaan lukutaitoon	52
4.4 Tehtäväkirjojen tekijäkohtaiset eroavaisuudet	54
5 PÄÄTÄNTÖ	56
LÄHTEET	58
LIITTEET	
Liite 1. <i>Kivijalan</i> tehtävänantoon liittyvä kirjoitus	65
Liite 2. <i>Särmän</i> tehtävänantoon liittyvä kuva	66
KUVIOT	
Kuvio 1. Kielikäsitys, tekstitaidot ja medialukutaito / laaja lukutaito	11
Kuvio 2. Kielentuntemus, kielitietoisuus ja kielikäsitys	16
Kuvio 3. Yhteiskunta, opetussuunnitelma ja opetuksen sisältö	21
Kuvio 4. Mediataitojen oppijan roolit	25
Kuvio 5. Verkkoajan laajan lukutaidon keskeiset osa-alueet	28

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta**

Tekijä:	Ulla Niiranen
Pro gradu -tutkielma:	Tekstitaidot, mediaopetus ja laaja lukutaito Kielikäsitteiden muuttuminen lukion äidinkielen tehtäväkirjoissa
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Nykysuomi
Valmistumisvuosi:	2016
Työn ohjaaja:	Esa Lehtinen ja Riikka Nissi

TIIVISTELMÄ:

Kielitaito on edellytys lähes kaikelle koulussa tapahtuvalle oppimiselle. Kielten opetuksen taustalla on oletus kielikäsitteistä, jolla tarkoitetaan tietoa kielen rakenteesta ja käytöstä. Opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden ohella kielikäsitteeseen liittyvä tieto vaikuttaa opetusmateriaalien laadintaan sekä osaamisen arviointiperusteisiin.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella tekstitaitojen kielikäsitteitä kahdessa lukion äidinkielen tehtäväkirjasarjassa. Tutkimusaineistona ovat Grüninin, Grünthalin ja Uusi-Hallilan toimittama teos *Kivijalka. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäviä ja aineistoja* (2001) sekä Haapalan, Hellströmin, Kantolan, Kasevan, Korhosen, Maijalan, Saarikiven, Salon ja Torkin toimittamaan käsikirjaan *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus* (2012) liittyvät tehtäväkirjat *Tehtäviä 1* (2011), *Tehtäviä 2* (2012) ja *Tehtäviä 4* (2011). Tutkimusmenetelmänä käytän teoriapohjaista sisällönanalyysia, jonka avulla tarkastelen 2000-luvun tekstitaitojen kielikäsitteissä tapahtuneita muutoksia. Tutkimuksen taustalta löytyvät keskeiset teoriat viittaavat kieli- ja genrepedagogiikkaan.

Tämä tekstitaitojen kielikäsitteitä koskeva tutkimus osoitti, että suurimmat erot tutkittujen lukion äidinkielen tehtäväkirjasarjojen välillä tulivat esille mediakasvatukseen liittyvissä tehtävänannoissa. Tutkimusaineiston perusteella mediakasvatuksessa ollaan siirtymässä medialukutaidon käsitteestä laajan lukutaidon käsitteeseen, jolla tarkoitetaan aikaisempaa laajempaa, ja ennen kaikkea kriittistä, tekstien lukemista. *Särmän* perusteella uusien, sähköisten, median muotojen määrä on kasvanut 2000-luvulla ”perinteisten” medioiden rinnalla. Uusista median muodoista erityisesti sosiaalinen media on kasvattanut suosiotaan vuorovaikutuksellisen luonteensa turvin.

Toiminnallisen kielikäsitteiden kannalta äidinkielen tehtäväkirjojen tutkiminen on tärkeää, jotta tehtäväkirjoja on mahdollista kehittää ajanmukaisesti. Lisäksi käytännönläheisiä ja tavoitelähtöisiä tehtäviä suunnittelemalla voidaan vaikuttaa oppimistuloksiin.

AVAINSANAT: kielikäsite, tekstitaidot, medialukutaito, laaja lukutaito, kielipedagogiikka, genrepedagogiikka, lukion äidinkieli

1 JOHDANTO

Kielten opiskelu perustuu oletukseen jonkinlaisesta kielikäsityksestä, jolla tarkoitetaan tietoa kielestä. Kielikäsitys vaikuttaa kielenopetuksen määrittelyn ohella opetusmateriaalien laadintaan sekä osaamisen arviointiperusteisiin. (Nikula 2010) Kielenkäytön lisääntyessä on alettu puhua ja huolestua kielen rappeutumisesta sekä siitä, miten koulu- ja opiskelijoiden äidinkielen taidot heikkenevät. Heikkojen äidinkielen taitojen syyksi epäillään sähköpostien, tekstiviestien ja sosiaalisen median vaikutusta, joissa suositaan puhekielistä ja kieliopillisesti puutteellista kirjoittamista. (Hiidenmaa 2003: 70) Jotta hyvät äidinkielen taidot säilyvät, tarvitaan mediatekstien lukemiseen, arviointiin ja tuottamiseen uudenlaisia kielentaitoja ja tapoja käsitellä tekstiä.

Lukiokoulutus tarjoaa ensisijaisesti nuorille suunnattua yleissivistävää opetusta ja lukion suorittaa nykyisin yli puolet ikäluokasta. Suomen lukioissa on käytössä opetushallituksen vuonna 2003 hyväksymä opetussuunnitelma, jossa päätetään lukion opetus- ja kasvatuseriaatteista. Tämän pohjalta lukio laatii vuosittain suunnitelman opetuksen järjestämisestä käytännössä, johon luovat paikallisuutta esimerkiksi paikkakunnan kieliolosuhteet sekä elinkeino- ja kulttuurielämä. Lukion järjestämä käytännön yhteistyö eri alojen asiantuntijoiden kanssa lisää opetukseen elämänläheisyyttä, mistä on hyötyä opetuksen soveltamisessa käytäntöön. (Opetushallitus 2015) Opetussuunnitelman toteuttaminen vaatii siis vuorovaikutusta sekä yhteistyötä eri tahojen välillä.

Kielipedagogiikan suositukset perustuvat aina jonkinlaiseen ideaan kielestä. Hiidenmaan (2003: 57) mukaan kieli esimerkiksi kansallisena symbolina tuottaa toisenlaisia normeja verrattuna ajatukseen kielestä viestintävälineenä. On selvää, että kielen kansallista ideologiaa suojelevassa kielikasvatuksessa vieraat vaikutteet karsitaan ja esimerkiksi oikeinkirjoitus suosii alkuperäiskieltä. Sen sijaan jos kieli nähdään ainoastaan viestinnän välineenä, sallivat kielenhuollon normit enemmän vieraita vaikutteita. Kielikasvatuksen tietoinen ohjailu vaihtelee siis sen mukaan, minkälaisen kielikäsityksen pohjalta opetus suunnitellaan. Äidinkielen opetuksessa on tärkeää miettiä nyt ja tulevaisuudessa, mihin opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota ja miten opetuksen painopistettä on muutettava yhteiskunnan kehittyessä.

1.1 Tutkimuksen aihe ja tavoite

Kielitaito on edellytys kaikelle koulussa tapahtuvalle oppimiselle. Pelkkä lukemaan oppiminen ja kirjoitustaito eivät kuitenkaan riitä, sillä nykyisin korostetaan aikaisempaa enemmän medialukutaitoa tietoverkon ja sosiaalisen median kehittyessä. Äidinkielen oppikirjojen tutkiminen on tärkeää, jotta oppikirjoja ja äidinkielen opetusta voidaan kehittää ajanmukaisesti. Tämän vuoksi tutkimuksen tavoitteena on perehtyä 2000-luvun tekstitaitojen kielikäsitteisiin kahdessa lukion äidinkielen¹ tehtäväkirjasarjassa ja selvittää, miten tekstitaitojen kielikäsitteet ovat muuttuneet, tutkimusaineiston perusteella, kyseisenä ajanjaksona.

Keväällä 2007 Suomen lukioissa otettiin käyttöön uusi äidinkielen koemuoto, joka koostuu tekstitaidon kokeesta ja esseekokeesta. Kokeen laatijat kuvaavat uutta äidinkielen päättökoetta monipuoliseksi ja vaativaksi. (Falck, Grönn, Lamberg & Murto 2006: 7–8) Ennen vuotta 2007 äidinkielen päättökokeessa jokaisen kokelaan oli kirjoitettava otsikko- ja aineistopohjaiset tekstit. Uuden ylioppilaskokeen suurin muutos oli se, että uutuutena kokeeseen tuli tekstitaidon koe otsikkoaineen jäädessä pois. Tutkimuksen tavoitteen pohjalta on mielenkiintoista selvittää, miten lukion äidinkielen ylioppilaskokeen muuttuminen näkyy tehtäväkirjoissa.

Ylioppilaskokeen muutokset eivät kuitenkaan pääty tähän, sillä lukiot alkavat vähitellen valmistautua sähköisten ylioppilaskokeiden käyttöönottoon. Äidinkielen ylioppilaskoe sähköistyy syksyllä 2018 ja samalla kokeen painotukset muuttuvat: tekstitaidon kokeessa korostetaan medialukutaitoa² ja lähteiden kriittistä arviointikykyä (STT 2013; Ylioppilastutkintolautakunta 2014). Tästä näkökulmasta onkin ajankohtaista tutkia, miten lukion äidinkielen tehtäväkirjoja voisi kehittää.

¹ Äidinkielen tehtäväkirjoilla tarkoitetaan lukion äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäväkirjoja. Tässä tutkimuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäväkirjoista käytetään ilmaisua äidinkielen tehtäväkirjat, sillä kirjallisuuden tutkimus ja siihen liittyvät tehtäväkirjat jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

² Tämän tutkimuksen osalta voidaan puhua laajasta lukutaidosta; STT:n (2013) ja Ylioppilastutkintolautakunnan (2014) käyttämä medialukutaidon käsite on siis jo jokseenkin vanhentunut käsite tämän tutkimuksen näkökulmasta.

On luonnollista, että kielikäsitys ohjaa äidinkielen oppikirjojen sisältöä. Lukion äidinkielen opetuksen tavoitteena on kehittää jokapäiväisessä elämässä tarvittavia tekstitaitojen hallintaa sekä medialukutaitoa, sillä informaation määrä kasvaa jatkuvasti (Sormunen & Poikela 2008: 9). Vaikka viestintä on osa elämää syntymästä saakka, on aikuisutumisen myötä mietittävä tarkemmin tekstin sisältöä. Lukiossa äidinkielen opetus tähtää pitkälti tuleviin ylioppilaskirjoituksiin, mutta on muistettava, että äidinkielen opiskelu on opiskelua elämää, ei ylioppilaskirjoituksia, varten.

1.2 Tutkimusaineisto

Tämän kielikäsityksiä koskevan tutkimuksen aineistona ovat kaksi, lukion äidinkielenopetuksessa käytettyä / käytettävää, tehtäväkirjasarjaa. Lukion äidinkielen kurssit jakautuvat osa-alueisiin kurssien sisällön ja tavoitteiden mukaisesti: oppiaine sisältää kuusi pakollista ja kolme syventävää kurssia (LOP 2003: 32–36). Tutkimuksen kohteena ovat lukion äidinkielen pakolliset kurssit, joiden keskeisiä sisältöjä ovat lukeminen, kirjoittaminen, puheviestintä, kieli, kirjallisuus ja media. Yhteistä pakollisille kursseille on, että jokaisella kurssilla kehitetään lukemisen, kirjoittamisen ja puheviestinnän taitoja (emt. 33). Tämä on otettu huomioon aineistoesimerkkejä valittaessa. Toisin sanoen esimerkiksi puheviestintään liittyvät, media-aiheiset, tehtävänannot on jätetty tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimusaineisto sisältää tehtäväkirjoja, joita on käytetty Suomen lukioissa 2000-luvulla ja osa tutkimusaineistosta on käytössä edelleen. 2000-luvun alusta nykypäivään rajatun tutkimusaineiston avulla haluan tuoda uutta, tekstitaitojen opetukseen liittyvää, tietoa tutkimuksen kentälle. Lukion äidinkielen tehtäväkirjat ovat siinä mielessä ainutlaatuinen tutkimuskohde, ettei tekstitaitojen kielikäsityksiä ole tutkittu aikaisemmin äidinkielen tehtäväkirjojen pohjalta.

Tutkimusaineisto on valittu siten, että 2000-luvun alun lukion äidinkielen opetusta tarkastellaan Grüninin, Grünthalin ja Uusi-Hallilan toimittaman teoksen *Kivijalka. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäviä ja aineistoja* (2001) pohjalta. Sen sijaan uudem-

paa, nykyisin Suomen lukioissa käytössä olevaa, tutkimusaineistoa ovat Haapalan, Hellströmin, Kantolan, Kasevan, Korhosen, Maijalan, Saarikiven, Salon ja Torkin toimittamaan käsikirjaan *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus* (2012) liittyvät tehtäväkirjat *Tehtäviä 1* (2011), *Tehtäviä 2* (2012) ja *Tehtäviä 4* (2011). *Särmä*-sarjaan kuuluvilla tehtäväkirjoilla on useampi tekijä, jotka vaihtelevat tehtäväkirjan sisällön mukaan.

Särmä-sarjaan liittyvät tehtäväkirjat ovat luokiteltu ja painettu aiheittain kurssin painotusten perusteella, kun taas *Kivijalka*-sarjan tehtävät ovat koottu ja painettu yhdeksi teokseksi. Tutkimusaineistoksi valittujen teosten sisältöä selventääkseni esittelen äidinkielen kuusi pakollista kurssia sekä kurssien sisällöt ja tavoitteet taulukossa 1.

Taulukko 1. Äidinkielen pakolliset kurssit (LOP 2003: 33–36)

Kurssin nimi	Tavoite
1. Kieli, tekstit ja vuorovaikutus	Oppilaan käsitys kielestä, teksteistä ja niiden tulkinnasta syvenee ja tekstienlukutaito kehittyy.
2. Tekstien rakenteita ja merkityksiä	Oppilas erittelee tekstien kieltä, rakenteita ja merkityksiä sekä oppii näkemään yhteyden tekstin kontekstiin ja muihin teksteihin.
3. Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa	Oppilaan käsitykset kaunokirjallisuudesta sekä kielen taiteellisista ja kulttuurisista merkityksistä syvenevät.
4. Tekstit ja vaikuttaminen	Oppilas tarkastelee tekstejä vaikuttamisen näkökulmasta ja perehtyy argumentatiivisten tekstien tuottamiseen ja analyysiin.
5. Teksti, tyyli ja konteksti	Oppilas tarkastelee tekstien tyyliä suhteessa kontekstiin.
6. Kieli, kirjallisuus ja identiteetti	Oppilas saa yleiskuvan suomen kielen ja kirjallisuuden sekä kulttuurin merkityksestä yksilölle ja yhteiskunnalle.

Kuten taulukosta 1 tulee esille, keskittyvät lukion äidinkielen kolmas, viides ja kuudes kurssi kirjallisuuden tutkimukseen ja analyysiin. Nämä kurssit jätetään tutkimusaineiston ulkopuolelle.

Pakollisten kurssien lisäksi oppilaalla on mahdollisuus suorittaa kolme vapaavalintaista kurssia. Vapaavalintaisilla kursseilla syvennytään puheviestintään sekä harjoitellaan kirjoittamista ja tekstitaitojen hallintaa (LOP 2003: 37–38). Koen voivani jättää lukion äidinkielen syventävät kurssit tutkimuksen ulkopuolelle, sillä syventävien kurssien tavoitteena on nimenomaan syventää pakollisilla kursseilla opittuja tietoja ja taitoja. Tutkimukseni tavoitteita ajatellen en usko syventävien kurssien tehtävänantojen vaikuttavan tämän tutkimuksen tuloksiin.

1.3 Tutkimusmenetelmä

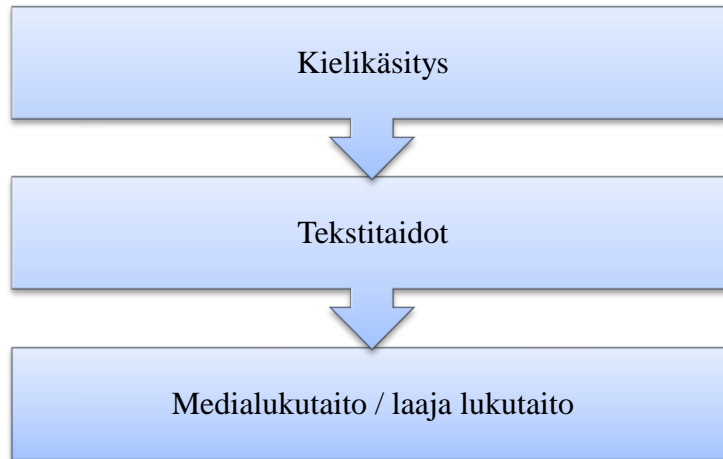
Tämän tutkimuksen metodina on teoriapohjainen sisällönanalyysi. LTV (2016) määrittelee sisällönanalyysin kvalitatiiviseksi tutkimusmenetelmäksi, joka voidaan ymmärtää joko ”yksittäisenä metodina tai laajempaan teoreettiseen viitekehykseenä”. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoa tarkastellaan teoriapohjaisen sisällönanalyysin avulla alaluvussa 1.1 määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti siten, että tutkimuksen kohteena olevista lukion äidinkielen tehtäväkirjoista etsitään tekstitaitojen opetukseen liittyviä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia.

Tässä tutkimuksessa käytetyssä teoriapohjaisessa sisällönanalyysissä tutkimusaineiston tarkastelu pohjautuu luvussa 2 määriteltyihin kieli- ja genrepedagogiikan käsitteisiin. Kielipedagogiikan avulla tarkastellaan 2000-luvun kielikäsitteitä ja niissä tapahtuneita muutoksia lukion äidinkielen tehtäväkirjoissa. Toisin sanoen kielipedagogiikan avulla selvitetään, miten äidinkielen tehtävänannot tukevat kielenkäytön taitoja ja tapoja, joita mediayhteiskunnassa nykyisin tarvitaan. Sen sijaan genrepedagogiikan, eli tekstilajipohjaisen tekstitaitojen opetuksen, avulla selvitetään, miten tekstiin perustuvaa vuorovaikutustapahtumaa voidaan käyttää hyödyksi sosiaalisessa toiminnassa (Swales 1990: 45; Bhatia 1993; Rapatti & Shore 2014). Tekstin toiminnallisuudella tarkoitetaan sitä, että

lukion äidinkielen tehtävänannot, esimerkiksi, muuttuvat tavoitteelliseksi toiminnaksi, kun niiden tarkoituksena on toimia oppimisen välineinä.

On selvää, että äidinkielen tehtävänannot ovat muuttuneet reilun kymmenen vuoden aikana, esimerkiksi sosiaalisen median kehittyessä. On kuitenkin muistettava, että uusia tutkimusaineistoa on päivitetty viimeksi muutama vuosi sitten. Vaikka useat tutkijat (esim. Kaikkonen & Kohonen 2000; Pietilä & Lintunen 2014) toteavat kielipedagogiikassa tapahtuneiden muutosten viittaavan viereen kielen opiskeluun, voidaan näiden muutosten mielestäni ajatella koskevan myös äidinkielen opetusta. Tämän vuoksi tarkastelen tekstitaitojen kielikäsityksiin liittyvää mediaopetusta / laajan lukutaidon opetusta kielen opiskelun uusien tavoitteiden pohjalta.

Olennainen osa tutkimustani on siis myös termi kielikäsitys, jolla tarkoitetaan kielenpuhujan tietoa kielen rakenteesta ja käytöstä (Riley 1994: 8). Koska kielikäsitys on nykyään varioiva, hyvin laajasti ymmärrettävä käsite, olen ottanut tämän huomioon tutkimusaineiston rajauksessa. Lukion äidinkielen tehtäväkirjojen kielikäsityksiä koskeva tutkimukseni lähtee liikkeelle kielikäsityksen määrittelystä ja siitä, minkälaiset kielikäsitykset ovat olleet vallallaan 2000-luvun alussa tutkimuksen ilmestymisajankohtaan, eli vuoteen 2016, verrattuna. Tähän liittyen tekstitaitojen hallinta on osa kielikäsitystä ja medialukutaito / laaja lukutaito on edelleen osa tekstitaitoja. Selvennän edellä mainittuja käsitteitä kuviossa 1.



Kuvio 1. Kielikäsitys, tekstitaidot ja medialukutaito / laaja lukutaito

Toisin sanoen jokainen aineistoesimerkki ei liity mediaopetukseen / laajan lukutaidon opetukseen, sillä tutkimuksen tavoitteena on nimenomaan tekstitaitojen kielikäsitysten muutoksen tutkiminen. Tutkimuksen lähtökohtana on kuitenkin se, että tekstitaitojen hallintaan ja mediaopetukseen / laajan lukutaidon opetukseen liittyvät tehtävänannot ovat lisääntyneet 2000-luvun edetessä.

Ennen tulosluvun kirjoittamista olen käynyt läpi koko aineiston, minkä jälkeen ryhmitelen ja esittelen aineistosta tekemiäni yleistyksiä aineistoesimerkkejä apuna käyttäen. Näiden, koko aineistosta tekemiäni, yleistysten taustalla ovat tekstitaitojen kielikäsityksiin liittyvien tehtävänantojen kategoriat. Tutkimukseni tavoitteet huomioon ottaen selvitän tutkimuksessani, miten tekstitaitojen kielikäsitykset ovat muuttuneet 2000-luvun kuluessa. Toisin sanoen erilaisten alakategorioiden syntyminen kielikäsityksen, tekstitaitojen sekä medialukutaidon / laajan lukutaidon opetusta koskeviin esimerkkeihin on mahdollista ja jopa todennäköistä.

(Tekstitaitojen) kielikäsityksiin liittyvää tutkimusta on ilmestynyt jonkin verran. Nikula (2010) jakaa kielikäsityksen erilaisiin osa-alueisiin, joita ovat esimerkiksi sanasto, kieliooppi ja ääntäminen. Lisäksi Nikula on tarkastellut aihetta kielenopetuksessa. Tuoreinta tutkimusta kielikäsityksistä edustaa Variksen väitöskirja *Kielikäsitys yläkoulun äidin-*

kielen oppikirjoissa (2012), jossa tarkastellaan kielikäsityksiä kieliopin, kielenhuollon, tekstiopin, variaation sekä semantiikan ja pragmatiikan näkökulmista. Emt. mukaan didaktiikka on tärkeää etenkin arkielämän asettamiin haasteisiin vastattaessa.

Vaikka kielikäsitykseen liittyvää tutkimusta on jo tehty, koen pystyväni täydentämään olemassa olevaa, kielikäsityksiä koskevaa, tutkimusta keskittymällä tekstitaitojen sekä medialukutaidon / laajan lukutaidon opetukseen liittyvien tehtävänantojen tarkasteluun. Tarkasti rajatun aineiston avulla haluan selvittää, miten lukion äidinkielen tehtäväkirjat ovat muuttuneet ja ohjaavat tekstitaitojen opetukseen liittyvän kielikäsityksen rakentamista.

Tavoitelähtöisiä ja motivoivia tehtäviä suunnittelemalla voidaan vaikuttaa oppimistuloksiin (Hildén 2011: 8). On selvää, että digitaaliseen aikakauteen siirtymisen myötä äidinkielen opetuksen tulee keskittyä nyt ja tulevaisuudessa laajan lukutaidon opetukseen aikaisempaa enemmän. Tutkimuksen tieteellinen arvo on merkittävä etenkin, jos oppikirjoissa on kehittämisen varaa. Kaikesta huolimatta tällaista tutkimusta tarvitaan, jotta lukion äidinkielen tehtäväkirjoja voidaan kehittää siten, että tehtäväkirjat harjoittavat tekstitaitoja ja laajaa lukutaitoa ajanmukaisesti ja mahdollisimman monipuolisesti.

2 KIELIKÄSITYS JA TOIMINNALLINEN KIELITAITO

Tämän tutkimuksen teoreettinen perusta on kieli- ja genrepedagogiikassa. Tässä luvussa selvitetään kielipedagogiikan taustalta löytyvien formalistisen ja funktionaalisen kielitieteen eroja sekä määrittellään termi kielikäsitys. Lopuksi tutustutaan genrepedagogiikkaan, joka on yhteydessä tekstien kautta tapahtuvaan vuorovaikutukseen.

2.1 Formalistinen ja funktionaalinen kielitiede

Formalistisella kielitieteellä tarkoitetaan Luukan (2008: 135–136) mukaan kielen kuvaamista muotojärjestelmänä ja sen osien välisiä suhteita. Formalistisen kielitieteen isänä pidetään yhdysvaltalaisesta Noam Chomskya, joka jakaa kielen abstraktiin kielikykyyn (kompetenssi) ja konkreettiseen kielenkäyttöön (performanssi). Chomsky (1965: 4, 8; 1997: 313) tekee eron jaottelun välille siten, että *kielikyvyllä* tarkoitetaan mentaalista tietoa kieliopin rakenteista, kun taas *kielenkäyttö* on näiden kieliopillisten rakenteiden konkreettinen ilmentymä. Formalistisen kielitieteen taustalla on generatiivinen kielioppi, joka sisältää säännöt, miten ilmaisuista voidaan muodostaa monimutkaisempia kokonaisuuksia, vaikkakin samalla luontainen kielikyky nähdään ihmislajille ominaisena piirteenä.

Formalistiseen kielitieteeseen verrattuna funktionaalisen näkökulman tavoitteena on selvittää, miten kieltä käytetään sosiaalisessa toiminnassa. Funktionaalisen kielenkäytön tarkoituksena on merkitysten luominen. Tämän vuoksi kieltä kuvataan kielellisten valintojen systeeminä. (Luukka 2008: 135, 138) Kielitieteestä ei löydy yhtä funktionaalista lähestymistapaa, vaan useita suuntauksia. Yhteistä näille kaikille suuntauksille on, että ilmausten merkitys riippuu kontekstista, joka rakentuu kielen käyttäjistä, puheenaiheesta, tilanteesta ja kulttuurista (emt. 137). Tutkimuksen kohteena olevia lukion äidinkielen tehtäväkirjoja tarkastellaan funktionaalisesta näkökulmasta, sillä aineistoa tutkitaan kontekstisidonnaisena viestinnän välineenä.

2.2 Kielipedagogiikka

Syntyperäisen kielenpuhujan oppimisprosessi alkaa varhaislapsuudessa, jolloin kielenpuhuja omaksuu kielen sosiaalisen ympäristönsä vaikutuksesta (Pietilä & Lintunen 2014: 13). Kielen oppiminen käsitetään samanaikaisesti sekä yksilölliseksi että sosiaalisiksi prosessiksi (Kaikkonen & Kohonen 2000: 7). Nykyinen käsitys kielitaidosta perustuu maassamme *Eurooppalaiseen viitekehykseen* (EVK 2004), jonka taustalla on toiminnallisen lähestymistavan lisäksi sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Kielen toiminnallisuudella viitataan siihen, että kieltä tarvitaan monenlaisissa toiminnoissa tavoitteiden saavuttamiseksi, kun taas sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uusi tieto rakentuu kontekstin ja aikaisemmin opittujen asioiden varaan. (Schiffrin 1994: 21–22; Luukka 2008: 151; Lintunen & Veivo 2014: 205) Lukion äidinkielen tehtäväkirjoja tarkastellaan sosiokonstruktivismiin pohjalta, sillä aineistoa tutkitaan tietyssä kontekstissa suhteessa vallitseviin kielikäsitteisiin.

Vieraan kielen oppimista on tutkittu paljon enemmän äidinkielen oppimiseen verrattuna. Vaikka kielipedagogiikan muutokset liitetään joidenkin tutkijoiden mukaan (esim. Kaikkonen & Kohonen 2000; Pietilä & Lintunen 2014) vieraan kielen opetukseen, pätevät samat muutokset mielestäni osittain myös äidinkielen opetuksessa. Merkittävä muutos on ollut painotuotteista digitaaliseen aikakauteen ja näyttöpäätetyöskentelyyn siirtyminen (Kupiainen & Sintonen 2009: 17), mikä näkyy kielen opiskelun tavoitteiden muuttumisessa. Kaikkonen ja Kohonen (2000: 8–9) tiivistävät kielen opiskelun uusia tavoitteita seuraavasti:

Painopiste on siirtynyt kielen tarkastelusta kielellisinä rakenteina ja muotoina (kielellinen kompetenssi) kielen viestinnälliseen käyttöön erilaisissa viestinnän asia- ja tilanneyhteyksissä (kommunikatiivinen kompetenssi).

Opetussuunnitelma nähdään sekä opittavina sisältöinä että oppimisprosesseina, joista opettaja ja oppilaat voivat neuvotella keskenään. Vaikuttaminen omaan oppimiseen lisää oppilaan sitoutumista opiskeluun ja tukee oppilaan sisäisen motivaation kehittymistä.

Kielenoppimisessa korostetaan oppimistehtävien tietoista suunnittelua siten, että tehtävien sisältö ja työskentelyprosessi muodostavat yhdessä tavoitteellisen kokonaisuuden, joka tuottaa oppilaille mielekkäitä oppimiskokemuksia.

Oppimisprosessi – ja oppimisen tuloksellisuus riippuvat viime kädessä oppilaan kyvystä ja halusta käyttää täysimittaisesti hyväkseen erilaisia oppimistilaisuuksia ja tehtäviä.

Samalla kun korostetaan kielenoppijan itsenäistymistä, oppiminen nähdään myös sosiaalisena ilmiönä, jossa ryhmä tukee jäsentensä oppimista ja persoonallista kasvua. Tämän tulee näkyä sosiaalisten työmuotojen käytössä.

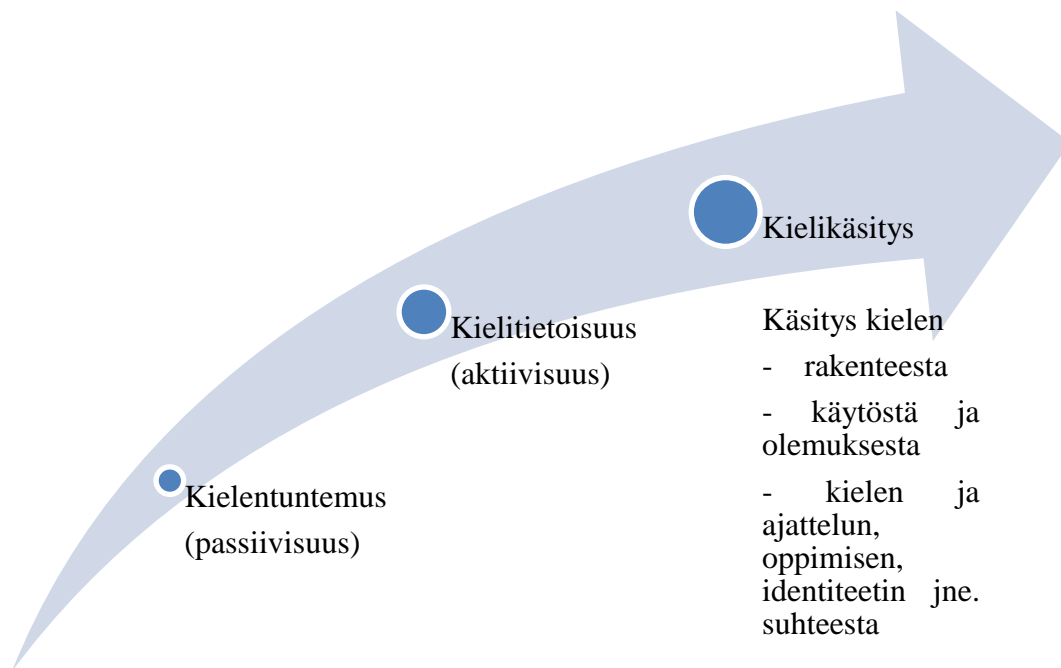
Tiivistetysti kielen opiskelun uusien tavoitteiden voidaan todeta syntyneen palvelemaan viestinnän ja sosiaalisen toiminnan tarpeita. Kommunikatiivisen kielitaidon tärkeä ulottuvuus onkin Kalliokosken (2006: 242) mukaan kielenkäyttäjän käsitys siitä, miten kielellinen ilmaus sopii sosiaaliseen kontekstiinsa.

Kieli elää kielenkäyttäjien arjessa, jossa se muuttuu ja kehittyy jatkuvasti. Kielitaito voidaan jakaa neljään osa-alueeseen, joihin kuuluvat lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen. (Pietilä ja Lintunen 2014: 21–22) Näkemys kielitaidon osa-alueista on kuitenkin vaihdellut aikakaudesta riippuen (Veivo 2014: 26–30). Kommunikatiivinen kompetenssi (aiheesta lisää alaluvussa 3.2.3) tulee nykyään vahvasti esille kielenopetuksessa kielelliseen kompetenssiin verrattuna, sillä tehtävänannon hyväksyty suoritus edellyttää vuorovaikutusta: tehtävänantoon liittyvä vastaus tulee muotoilla siten, että se palvelee kommunikatiivista tarkoitusta sellaisenaan (Nunan 2006: 14). Tehtäväpohjainen opetus pyrkiikin lähestymään tosielämässä tarvittavaa kielitaitoa (Järvinen 2014: 105–106). Tämän vuoksi esimerkiksi kieliopin hallintaa ei painoteta nykyään tehtävänannoissa, vaan Sundmanin (2014: 132) mukaan kielioppi omaksutaan usein implisiittisesti eli tiedostamattomasti.

2.3 Kielikäsitys

Kielikäsitys on kohtalaisen uusi käsite tieteen parissa, sillä soveltava kielitiede kiinnostui kielikäsitysten tutkimuksesta vasta 1980-luvulla (Aro 2006: 53). Kielikäsitukset syn-

tyvät yhteiskunnallisten identiteettien, arvojen ja ideologioiden heijastuessa kielenohjailuun. Nykyinen kielikäsitys muodostuukin satoja vuosia vanhan kielitieteellisen ja pedagogisen perinteen sekä 2000-luvun retoriikan pohjalle. (Mantila 2010: 189, 193; Dufva 2014) Kielikäsitysten syntymisen taustalla ovat *kielentuntemus* ja *kielitietoisuus*, joita Varis (2012: 27) kuvaa subjektiiviseksi, kollektiivisesti määrittyvään kielikäsitukseen verrattuna. Kielentuntemuksen ja kielitietoisuuden erottaa toisistaan kielentuntemuksen passiivinen luonne suhteessa kielitietoisuuteen, sillä kielitietoisuuteen liittyy kyky ja pyrkimys tietynlaiseen kielenkäyttöön. Kuviossa 2 tuon esille, miten kielentuntemus ja kielitietoisuus ovat kielikäsitksen perusta.



Kuvio 2. Kielentuntemus, kielitietoisuus ja kielikäsitys

Kuten kuviostani ilmenee, tarkoitetaan *kielikäsityksellä* kielenpuhujan omaa tietoa kielen rakenteesta, käytöstä sekä kielen, ja esimerkiksi, ajattelun, oppimisen ja identiteetin, suhteesta (Riley 1994: 8). Lukion äidinkielen tehtäväkirjojen tutkimuksessa on keskeistä kieli tekstitaitojen ja medialukutaidon / laajan lukutaidon opetuksen välineenä.

Kielen sosiaalinen luonne on tärkeää kielikäsitteiden määrittelyssä. Demokratiaperiaatteen mukaan yleiskieli kuuluu kaikille ja demokraattinen kielikäsite tekee kielenkäytön mahdolliseksi kaikilla elämäntilanteilla. Demokratiaperiaatteen ymmärtäminen vaatii kuitenkin tietoa yhteiskunnan rakentumisesta. Kielen ilmaisuvälineet kasvavat käytössä ja uusilla muodoilla on aina jokin merkitys vuorovaikutuksessa. Koska yleiskieli vaihtelee tilanteen ja tekstilajin mukaan, näkyy vaihtelu erityisesti sanastossa (lainasanat, johdokset) ja lauserakenteissa. (Mantila 2010: 195–199, 201–202) Kielenkäytössä on siis pyrittävä rakentamaan ilmaukset demokratiaperiaatteen mukaisesti.

Kieli nähdään nykyään sosiaalisena merkityssysteeminä, joka rakentuu ja elää sosiaalisen tilanteen mukaan (Nikula 2010). Tämän vuoksi kielikäsitteitäkään eivät ole pysyviä, vaan dynaamisen luonteensa vuoksi ne muuttuvat arvojen ja ideologioiden muuttuessa. Muuttumista tapahtuu kielen ottaessa vastaan esimerkiksi vieraita vaikutteita. Vaikka kieli muuttuu, ei monikulttuurinen ilmapiiri ole uhka kielelle, jos kielen asema kulttuurin ja hallinnon keskuudessa on vahva. (Mantila 2010: 199, 203) Suomen kielen asema kulttuurin ja hallinnon kielenä on turvattu, minkä vuoksi monikulttuurisuus ei ole uhka kielen säilymiselle. Vieraiden kielten vaikutteet on kuitenkin hyvä tiedostaa, mitä tarkastellaan enemmän alaluvussa 3.2.2.

2.4 Genrepedagogiikka

Genrellä eli tekstilajilla tarkoitetaan tekstiin perustuvaa vuorovaikutustapahtumaa, jonka tavoitteet ovat suunnattu tietyn yhteisön jäsenille (Swales 1990: 45; Bhatia 1993: 13). Genrellä viitataan toisin sanoen sosiaaliseen toimintaan, jossa tuotetaan, välitetään ja tulkitaan merkityksiä. Lisäksi genret ohjaavat ihmisen käyttäytymistä ja tapaa hahmottaa maailmaa erilaisissa konteksteissa. Tekstiyhteiskuntaan sopeutuminen edellyttääkin genretietoisuutta, eli kykyä vaihdella kielellistä käyttäytymistä kontekstin edellyttämällä tavalla. (Kress 1993: 23–24; Heikkinen & Voutilainen 2012: 17–18)

Genret on mahdollista tunnistaa erilaisille teksteille tyypillisten piirteiden avulla. Swalesin (1990: 46–54) mukaan esimerkiksi tekstin kokonaisrakenne on muotoutunut usein

genren kommunikatiivisen tavoitteen mukaisesti. Tällä tarkoitetaan sitä, että samaan tekstilajiin kuuluvien tekstien rakenne, sisältö ja muoto ovat prototyypillisesti samanlaiset (ks. myös Heikkinen & Voutilainen 2012: 18). Genrejen merkitystä on tarkasteltu eniten kielellisistä, kulttuurisista ja yhteiskunnallisista näkökulmista (emt. 19).

Oppikirjatekstiä voidaan pitää omana lajinaan, sillä oppikirjan keskeinen tehtävä on tiedonvälitys. Tämän vuoksi oppikirjan sisällön on oltava ajanmukaista ja virheetöntä. Jotta oppimistulokset on mahdollista saavuttaa, tulee tärkeät sisällöt esittää teoksessa siten, että oppilas ymmärtää niiden painoarvon. Oppikirjojen kehittämisen haasteena on kuitenkin se, että niiden sisältämä tieto pysyy ajan tasalla. (Häkkinen 2002: 81–82) Merkittävää tämän tutkimuksen tavoitteet huomioon ottaen on se, että median kehittyminen on ollut hyvin nopeaa koko 2000-luvun ajan.

Lukion äidinkielen tehtäväkirjoissa tekstitaitojen opetus pohjautuu genrepedagogiikkaan eli tekstilajipohjaiseen tekstitaitojen opetukseen (Rapatti & Shore 2014). Heikkisen ja Voutilaisen (2012: 38) mukaan peruskouluissa opetuksen pääpaino on arvostetuissa tekstilajeissa, kuten tarinoissa, referaateissa, raporteissa ja argumentoivissa teksteissä. Genrepedagogiikan teemat saattavat kuitenkin vaihdella kansainvälisesti tarkasteltuna. Vehkakoski (2012: 517) kehottaakin tarkastelemaan oppikirjoja kriittisesti sen sijaan että oppikirjoja tarkastellaan objektiivisina ja poliittisesti neutraaleina teoksina. Vaikka oppikirjat nojaavat vahvasti alansa tieteelliseen ja pedagogiseen perinteeseen, yrittävät ne Variksen (2012: 129) mukaan tuoda oman näkökulmansa opetukseen ja tieteeseen, jotta oppikirjan julkaiseminen olisi perusteltua.

3 TEKSTITAIDOT ÄIDINKIELEN OPETUKSESSA

Lukiokoulutuksen tehtävä on tarjota yleissivistävää koulutusta perusopetuksen jälkeen. Kolmivuotisen koulutuksen päämäärinä ovat lukion päättö- ja ylioppilastutkintotodistus, jotka osoittavat lukiossa hankitut tiedot ja taidot jatko-opintoihin haettaessa. Nykyään lukioissa on käytössä vuoden 2003 opetussuunnitelma, jonka mukaan oppimiseen vaikuttavat oppilaan aktiivisuus, tavoitteellisuus sekä vuorovaikutus ihmisten ja ympäristön kanssa. (LOP 2003: 12, 14) Tässä luvussa esitellään äidinkielen opetuksen ja opetussuunnitelman taustaa sekä tutustutaan äidinkielen oppiaineena. Lopuksi tuodaan esille tekstitaidon, medialukutaidon, mediakasvatuksen sekä laajan lukutaidon käsitteet.

3.1 Äidinkielen opetuksen taustaa

Suomen kieli hyväksyttiin oppiaineeksi 1843, mutta kielen kirjallinen perinne on yli 500 vuotta vanha (Hiidenmaa 2003: 65; ÄOS 2014). 1800-luvulla äidinkieltä pidettiin koulun tärkeimpänä oppiaineena ja opetuksen painopiste oli kansanrunoudessa, jonka opetuksen avulla kansalliset ja moraaliset arvot pyrittiin siirtämään seuraavalle sukupolvelle. (Vähäpassi & Naskali 1981: 46) Ensimmäinen suomenkielinen oppikoulu perustettiin Jyväskylään 1858, vaikka yleinen oppivelvollisuus säädettiin Suomeen vasta 1921. Oppivelvollisuuden suorittaminen edellyttää koululaitosta, mutta koulu oli vain harvojen etuoikeus vielä viime vuosisadan ensimmäisinä vuosikymmeninä. (Rintala 1992: 13; Kansanen 2004: 33) Yleisen oppivelvollisuuden astuttua voimaan opetuksen painopiste siirtyi vähitellen palvelemaan käytännön elämässä ja kotiseudulla tarvittavia taitoja (Kauppinen 1982: 19).

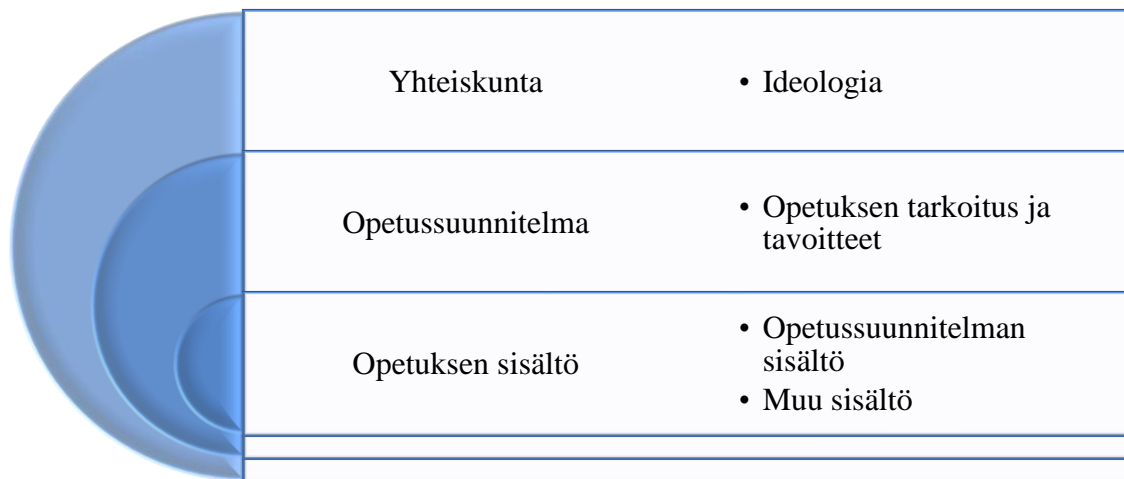
Seuraavat merkittävät muutokset tapahtuivat äidinkielen opetuksessa 1950-luvulta lähtien: Suomen kielen standardimuotoa alettiin opettaa kielioppien ja sanakirjojen avulla. Lisäksi englantia syrjäytti latinan ja kreikan lainanantajakielenä, eikä lainasanoja pidetä varsinaisesti enää sivistyssanoina. (Hiidenmaa 2003: 35, 38, 65) Vaikka äidinkielen opetuksessa on tapahtunut suuria muutoksia, ei äidinkielen opetuksen kehityssuunta ole pysähtynyt tähän.

Äidinkielen opetuksella on keskeinen merkitys myös siksi, että äidinkielen hallinta on edellytys muulle koulussa tapahtuvalle oppimiselle. Viime vuosisadan alkuun verrattuna opintojen luonne on muuttunut merkittävästi: Nykyisin oppivelvollisuus alkaa seitsemän vuoden iässä ja pakollista perusopetusta järjestetään yhdeksän vuotta. Tämän jälkeen 50 % ikäluokasta jatkaa opintojaan lukiossa ja 41 % ammatillisessa opetuksessa (EK 2015). Ylioppilas- tai ammattitutkinnon suorittaneista suurin osa hakee yliopistoon tai ammattikorkeakouluun (Routarinne & Uusi-Hallila 2008: 9). Vaikka suomen kielen opetuksen historia on vielä lyhyt joihinkin oppiaineisiin verrattuna (Buchberger 2002: 370–371), on jokaisella oikeus perusopetukseen ja suurin osa koululaisista jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen. Maassamme onkin korkeasti koulutettua väestöä nykyään enemmän kuin koskaan aikaisemmin.

3.1.1 Opetussuunnitelma

Opetuksen tarkoitus määritellään osana yhteiskunnan koulujärjestelmää ja tunnusomais- ta institutionaaliselle opetukselle on yhteiskunnan valvonta ja suunnitelmallisuus. Tavallisesti tämä tapahtuu *opetussuunnitelmaa* apuna käyttäen, sillä siinä esitetään opetuksen keskeiset tavoitteet. (Kansanen 2004: 25, 33) Lukio-opetuksessa painotetaan aihekokonaisuuksia, joilla tarkoitetaan yhteiskunnallisesti merkittäviä kasvatus- ja opetus- työtä tukevia teemoja, joita käsitellään oppiaineen lisäksi myös muualla koulun toiminnassa (LOP 2003: 24; Opetushallitus 2015). Tärkeitä aihekokonaisuuksia ovat esimerkiksi ihmisenä kasvaminen, kansainvälisyys, identiteetti, viestintä- ja mediaosaaminen, yrittäjäyys sekä kestävä kehitys (POP 2004: 38–43).

Opetussuunnitelmat olivat oppiainekeskeisiä 1990-luvulle saakka, minkä jälkeen oppilaskeskeisyys nousi tärkeäksi suunnittelukriteeriksi oppiaineen rinnalle. Oppilaskeskeisessä opetussuunnitelmassa oppiminen on tilannesidonnaista ja oppilaan ehdoilla tapahtuvaa toimintaa, jota opetus tukee. Äidinkielen opetussuunnitelma vaikuttaa oppilaiden kielikäsitteeseen ja kielenkäyttöön (Luukka & Leiwo 2004: 14–15). Samalla opetussuunnitelma auttaa jonkin tietyn yhteiskunnallisesti tärkeän, koulutuksellisen, tavoitteen toteuttamisessa (Kansanen 2004: 32, 71). Kuviossa 3 havainnollistan opetussuunnitelman asemaa yhteiskunnassa.



Kuvio 3. Yhteiskunta, opetussuunnitelma ja opetuksen sisältö

Kuvion 3 sisältö avautuu parhaiten tarkasteltaessa kolmiulotteista ympyrää ulkoreunalta kohti kuvion keskustaa: Yhteiskunnan ideologinen vaikutus näkyy opetussuunnitelmasa siten, että yhteiskunnan koulutukselle asettamat tavoitteet tiivistyvät siinä. Sen sijaan ympyrän keskiössä mainitaan opetuksen sisällön saavan vaikutteita opetussuunnitelman oppiainekohtaisesta sisällöstä. Tämän lisäksi opetuksessa painotetaan nykyisin oppilas-keskeisyyttä (Luukka & Leiwo 2004: 15), mikä tulee luonnollisesti esille opetuksen sisältöä suunniteltaessa. Elinikäisen oppimisen korostuessa opetussuunnitelma laaditaan yksilön kehitystä ajatellen (Kansanen 2004: 33–34).

Äidinkielen opetussuunnitelma on päivitetty viimeksi 2003, jolloin painotettiin kielitietoisuuden ja tekstitaitojen merkitystä (Luukka & Leiwo 2004: 19). Opetussuunnitelman valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijaot päivittyvät kuitenkin pian, sillä uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön 1.8.2016. Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan lukion tehtävää korkeakouluopintoihin valmistavana koulutuksena. (EK 2015) Kielitietoisuuden ja tekstitaitojen merkitys ei siis tule katoamaan lähitulevaisuudessa.

3.1.2 Äidinkieli oppiaineena

Lukiassa äidinkielen oppiaine koostuu kieli-, kirjallisuus- ja viestintätieteistä sekä kulttuurin tutkimuksesta. Äidinkielen opetus lähtee näkemyksestä, jonka mukaan ”äidinkieli on käsitejärjestelmä, jolla ihminen jäsentää maailmaa ja rakentaa sosiaalista todellisuutta”. (LOP 2003: 32–38) Äidinkielen opetuksen tehtävänä on lisätä yleissivistystä yhteiskunnan kehittämiseksi ja kasvattaa oppilas osaksi suomalaista kulttuuria (Kansanen 2004: 33; Luukka & Leiwo 2004: 29). Näin oppiaine ohjaa hankkimaan tietoa aktiivisesti sekä käsittelemään ja tulkitsemaan tietoa kriittisesti (LOP 2003: 32).

Alaluvussa 3.1.1 mainitut opetussuunnitelman sisältämät aihekokonaisuudet ovat osa lukion äidinkielenopetusta. Peruskoulutuksesta poiketen lukiokoulutuksessa korostuvat yhteiskunnallisesti merkittävät kasvatus- ja koulutushaasteet, joita ovat kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, osallistuva kansalaisuus ja aktiivinen yrittäjyys sekä viestintä- ja mediaosaaminen. (LOP 2003: 32; EDU 2015) Edellä mainituista aihekokonaisuuksista viestintä- ja mediaosaamisen kehittäminen on siinä mielessä tärkeää, että nykyaikaiset viestintätaidot auttavat jatko-opinnoissa ja myöhemmin työelämässä (LOP 2003: 32). Tämän perusteella kielitaitoa ei käsitetä ainoastaan esimerkiksi teknisenä lukemisena, vaan kielitaidon määritelmään liittyvät myös oppijan omat kokemukset yhdistettynä sosiaaliseen toimintaan (Pitkänen-Huhta & Pietikäinen 2013).

3.1.3 Lukion äidinkielen tehtäväkirjat

EVK (2004: 28–29, 216) määrittelee tehtävän ”tavoitteelliseksi toiminnaksi, jota yksilö pitää välttämättömänä päästäkseen tiettyyn tulokseen”. Tehtävää suorittaessaan yksilö käyttää taitojaan strategisesti saavuttaakseen tiettyjä tavoitteita. Kyseinen määritelmä käsittää paljon erilaisia toimintoja, joista keskeisiä tämän tutkimuksen kannalta ovat äidinkielen tehtäväkirjoihin liittyvät kielellisiä valmiuksia kehittävät tehtävänannot. Emt. (217) selittää tehtäväkirjojen tehtävien valikoituvan sen perusteella, minkälaisia taitoja todellisessa elämässä tarvitaan. Tässä yhteydessä harjoitustehtävät laaditaan usein todellista elämää vastaavaan, muunneltuun muotoon.

Äidinkielen harjoitustehtävien tulee kehittää oppilaan viestintätaitoja sen pohjalta, mitä oppimisesta ja kielen omaksumisesta tiedetään yleisesti. Opetusta varten laaditut tehtävät ovat luonteeltaan pedagogisia, sillä pedagogiset tehtävät ovat yhteydessä oppilaan todellisen elämän kielenkäyttöön. Kommunikatiiviset tehtävänannot edellyttävät oppilasta ymmärtämään ja ilmaisemaan erilaisia merkityksiä ja hyväksyty tehtäväsuoritus vaatiikin muun muassa tekstilajin ja sosiokulttuurisen kontekstin tunnistamista. (EVK 2004: 217, 227)

Sahlberg ja Sharan (2002: 11) tuovat yksilöllisen oppimisen rinnalle 1990-luvulla Suomeen levinneen yhteistoiminnallisen oppimisen (ks. myös Tuovinen & Koskinen 2013) käsitteen, jolla tarkoitetaan opetusryhmän jakamista pieniin ryhmiin oppimistulosten saavuttamiseksi. Clarken (2002: 83) mukaan pienryhmässä tapahtuvan oppimisen etuja ovat esimerkiksi erilaisten vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden hyödyntäminen sekä kokemusten, tietojen ja näkökulmien jakaminen; lisäksi ryhmän jäsenet saavat toisiltaan henkilökohtaista ja sosiaalista tukea.

3.2 Tekstitaidot ja medialukutaito

Tekstin ja tekstitaitojen käsitteet ovat tärkeä osa kieltä ja tulevat sitä kautta vahvasti esille äidinkielen opetuksessa. Grünthal ja Pentikäinen (2006: 105) luonnehtivat kieltä yksilölliseksi ilmaisukeinoksi ja yhteisölliseksi viestinnän ja vuorovaikutuksen välineeksi. Sen sijaan tekstin EVK (2004: 29) määrittelee kirjalliseksi tai suulliseksi kielellisen toiminnan tulokseksi. Teksti voi joko tukea suoritettavaa toimintaa (prosessi) tai olla toiminnan tavoitteena (tuotos). Harjunen (2006: 130–131) kuitenkin muistuttaa, että teksti voi olla myös kuvallinen, äänellinen, graafinen tai näiden yhdistelmä.

Sen sijaan *tekstitaidoilla* tarkoitetaan ”kykyä eritellä, tulkita, arvioida ja tuottaa tekstejä tietoisena tekstien tavoitteista ja kontekstista” (LOP 2003: 32; Taipale 2008: 16). Tekstitaidot sisältävät lukemisen ja kirjoittamisen, sekä yhdistävät nämä sosiaalisesti tekstien hallinnaksi, jolla tarkoitetaan niitä taitoja ja tapoja, joilla yhteisön jäsenet käyttävän tekstejä erilaisiin tarkoituksiin (Luukka & Leiwo 2004: 21). Esimerkiksi tekstitaidon

ylioppilaskokeessa arvioidaan kokelaan kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa erittelemällä, analysoimalla ja / tai tulkitsemalla kaunokirjallisuutta, erilaisia lehtijuttuja sekä kuvia ja mainoksia (Yle 2015). Tekstitaitojen hallinta voidaan siis määritellä monipuoliseksi tekstien haltuunotoksi eli sosiaalistumiseksi erilaisten tekstien kanssa toimimiseen.

Tekstitaitojen käsitteeseen on yhteydessä *medialukutaidon*³ (eng. media literacy) käsite, jolla tarkoitetaan kykyä käyttää medioita sekä tulkita ja arvioida tiedon luotettavuutta ja tarkoituksellisuutta (Potter 2001: 6; Suoninen 2004: 24–26). Keskeisimpiä joukkoviestinnän välineitä ovat sanoma- ja aikakauslehdet, internet, televisio, video, elokuva, radio sekä tietotekniikan sovellukset (Sarmavuori 2007: 224). Mediaosaaminen on monipuolinen opiskelun kohde, sillä siinä yhdistyvät verbaliset, visuaaliset, auditiiviset ja tekniset taidot (Potter 2001: 4; LOP 2003: 29). Medialukutaitoja voi opetella ja kehittää, mutta mediataitojen täydellinen hallinta on Kupiaisen ja Sintosen (2009: 15) mukaan mahdollista.

Lukion äidinkielen opetuksen tavoitteena on opettaa mediakriittisyyttä ja -vastuuta (LOP 2003: 32). Kriittisen lukemisen perustana on, että tekstejä opetellaan käyttämään sosiaalisesti merkityksellisissä vuorovaikutustilanteissa (Luukka & Leiwo 2004: 23). Tämän vuoksi mediatekstejä arvioitaessa on kiinnitettävä huomio tiedon luotettavuuteen ja ymmärrettävään mediasisältöjen merkitykseen.

Internetin laajentuessa moninaiset verkkoaineistot ovat saatavilla aikaisempaa helpommin (Sormunen & Poikela 2008: 9). Nykyajan lapsista on kasvamassa taitavia mediayhteiskunnan jäseniä, mikäli he saavat tarpeeksi kokemusta ja harjoitusta erilaisista median muodoista. KKO (2009: 14–15) määrittelee *mediakasvatuksen* medialukutaidon kehittämiseen liittyväksi toiminnaksi, jonka seurauksena oppija pystyy arvioimaan median välittämiä viestejä kriittisesti sekä ottamaan niihin kantaa. Kuviossa 4 esittelen tarkemmin mediataitojen oppijan rooleja emt. (14) mukaan.

³ Medialukutaitoon viitattaessa voidaan käyttää myös käsitteitä mediakielitaito, mediatietoisuus, mediatieto, mediataju, mediatietämys ja mediakompetenssi (Suoninen 2004: 24).



Kuvio 4. Mediataitojen oppijan roolit

KKO (2009: 16–17) kuvailee 2000-luvun mediakasvatusta moniulotteiseksi. Digitaalinen teknologia ja multimodaalisuus ovat tehneet mahdollisiksi niin sanotut uudet lukutaidot, jotka käsittävät esimerkiksi blogaamisen, kuvien jakamisen sekä erilaiset kommunikaatiomuodot. Kuviossa 4 esitetyt mediataitojen oppijan roolit ovat syntyneet moniulotteisen mediakasvatuksen ja uusien lukutaitojen pohjalta. Tämä edellyttää Kallialan ja Toikkasen (2009: 10, 13) mukaan tiedonhakutaitoja, joiden avulla asioiden oikeaperäisyys on mahdollista selvittää usean eri lähteen perusteella. Suoninen (2004: 31) muistuttaaakin, että medialukutaito liittyy mieluummin kielenkäyttäjän *tapaan* kuin kykyyn käyttää ja tulkita medioita.

3.2.1 Yhteiskunnallinen näkökulma

Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna tekstitaidot ovat perusta koulutukselle, taloudelliselle kasvulle ja kulttuurin kehitykselle. Mitä vakaammalle pohjalle kansalaisten tekstitaidot rakentuvat, sitä varmemmin ne edistävät taloudellista kasvua ja muuta kehitystä. (Stern

& Tuijnman 1994: 4–5; Linnakylä 2008: 107) Opinnoissa menestyminen ja ammattiin valmistuminen edellyttävät monipuolista lukutaitoa. Tekstitaitojen harjoittaminen kannattaa, sillä nykyään on vaikea löytää ammattia, jossa luku- ja kirjoitustaitoa ei tarvita. (Hiidenmaa 2003: 38, 65)

Useilla ammattialoilla vaaditaan tekstitalojen hallintaa, sillä ammatilliseen osaamiseen kuuluvat usein tiedonhankinta ja -arviointi (Linnakylä 2008: 108). Aikaisempaan verrattuna tietotyön merkitys on kasvanut, sillä työelämässä haetaan nykyisin ammattitaitoisia ja koulutettuja ihmisiä (Pyöriä 2003: 197). Mantilan (2010: 191) mukaan kansallinen identiteettimme perustuukin pitkälti kielenohjailun kautta tapahtuvaan tekstitalojen hallintaan. Käytännössä tämä tarkoittaa tietoa median toimintatavoista ja rakenteesta (Herkman 2007: 47).

3.2.2 Viihteellinen näkökulma

Tekstitaitoihin sisältyvää medialukutaitoa tarvitaan digitaalisesti kehittyvässä tietoyhteiskunnassa aikaisempaa enemmän, sillä mediassa yhdistyvät monenlaiset taidot (ks. alaluku 3.2). Suoranta (2003: 69) näkee mediakasvatuksen juontavan juurensa valistuksen aikaan, sillä hän vertaa nykyihmistä kyseisen ajan ihmiseen, joka hän luonnehtii ”myötäsyttyisesti epävalmiiksi, muokkautuvaiseksi ja ulkomaailmaa valppaasti tutkivaksi eläimeksi”. Toisin sanoen (media)teknologian kehittyessä ihminen kehittää taitoja, joita hän tarvitsee toimiessaan teknologisoituvassa mediayhteiskunnassa.

Teknologian kehityksen syistä voidaan kuitenkin olla montaa mieltä. Esimerkiksi Suoranta (2003: 89–90) väittää, ettei teknologia palvele suoranaisesti ihmisten tarpeita, vaan ennemminkin viihdyttää. Opetuksessa on alettu käyttää nimitystä *edutainment* viitattaessa digitaalisiin, viihdyttäviin oppimateriaaleihin. Vaikka viihde hallitsee tietoyhteiskuntaa, ei aikakautemme poikkea olennaisesti varhaisemmista ajoista, sillä tästä näkökulmasta ainoastaan viihdettä tuottavat välineet ovat vaihtuneet. KKO (2009: 19) muistuttaa median eri rooleista opetuksessa: media voidaan nähdä välineen ohella myös opetuksen sisältönä. Suoranta (2003: 47–48) toteaa median myös kasvattavan meitä.

Ihanteellisessa tapauksessa (media)kulttuurin varaan rakentuva pedagogiikka on niin arkipäiväistä, ettei kulttuurin pohjalta syntyviä merkityksiä tarvitse käsitteellistää.

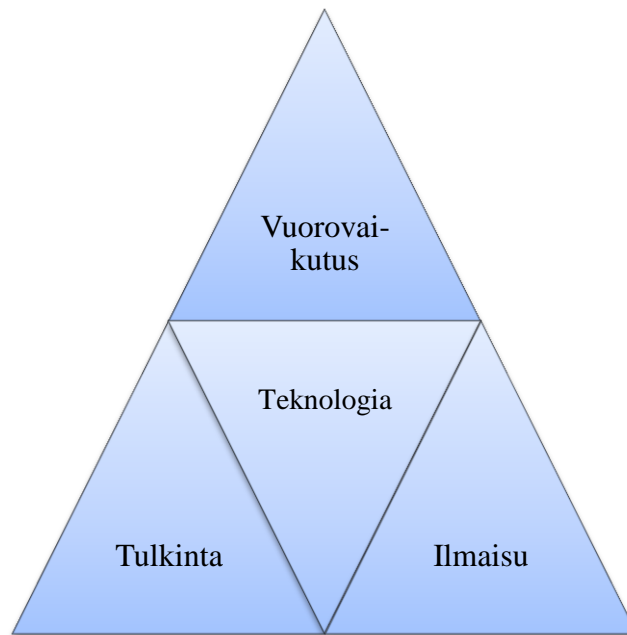
Sosiaalinen media on kansainvälisesti kasvava median muoto, joka laajenee ja monipuolistuu internetin kehittyessä. Jotta sosiaalista mediaa on mahdollista hallita, on tärkeää omaksua sosiaalisen median toimintaperiaatteet, sillä niitä soveltamalla uusien viestintävälineiden käyttö helpottuu. (Kalliala & Toikkanen 2009: 11–12) Mediakasvatus nähdään tärkeänä osana opetussuunnitelmaa, sillä median läsnäolo opetuksessa harjoittaa monia koulun ulkopuolella tarvittavia tietoja ja taitoja (Suoranta 2003: 160–161).

Suorannan (2003: 181–182) mukaan mediakasvatuksessa painotetaan kuitenkin liian paljon joukkotiedotusvälineiden tiedonvälitykseen liittyvää tehtävää. Todellisuus on siinä mielessä päinvastainen, että mediakasvatuksen tavoitteena on opettaa suhtautumaan kriittisesti erityisesti internetin välittämään tietoon. Emt. (182) painottaa, etteivät joukkotiedotusvälineet taustoita tietojaan riittävän tarkasti, ja ne välittävät tietoa hyvin suppeasta näkökulmasta. Medialukutaito auttaakin rakentamaan merkityksiä joukkotiedotusvälineiden eri lähteitä yhdistelemällä.

3.2.3 Verkkoajan laaja lukutaito

Medialukutaidon osa-alueiden määrittely on monimutkaista, sillä medialukutaito pitää sisällään erilaisia kielenkäytön taitoja ja tapoja. Suoninen (2004: 30) lähtee medialukutaidon osa-alueiden määrittelyssä siitä, mitä taitoja mediankäyttäjä tarvitsee kyetäkseen käyttämään ja tulkitsemaan mediaa ja sen sisältöjä. Herkman (2007: 36) määrittelee kriittiseksi median sisältöjen käyttämiseksi vastuullisen, kyseenalaistavan, mutta uteliaan, lukemisen. Sen sijaan Alasilta (2000: 31) korostaa (media)lukutaidon vuorovaikutuksellista näkökulmaa, sillä hänen mukaansa lukemisessa on tekstin ja lukijan lisäksi läsnä myös tekstin kirjoittaja. Kuvio 5 emt. (35) havainnollistaa verkkoajan *laajan lukutaidon*⁴ käsitettä.

⁴ Laajasta lukutaidosta voi käyttää myös käsitteitä uusi lukutaito, toiminnallinen lukutaito ja verkkolukutaito (Kunelius 2010: 36–37).



Kuvio 5. Verkkoajan laajan lukutaidon keskeiset osa-alueet (Alasilta 2000: 35)

Laaja lukeminen on omaehtoista ja valikoivaa toimintaa (Alasilta 2000: 31). Laaja lukutaito kuvaa emt. (37) mukaan medialukutaitoa paremmin sitä, että taidon omaksumisessa on kysymys ennemminkin jatkuvasta oppimisesta kuin kerran omaksuttavasta, läpi elämän kestävästä taidosta. Kielenkäyttöön sisältyy myös aina jonkinlaisia odotuksia. Esimerkiksi joukkoviestintä sisältää oletuksen, miten lukija ottaa tekstin vastaan. Joukkoviestinnän avulla tekstejä on mahdollista välittää suurelle yleisölle, jota ei ole ennalta rajattu. Sen sijaan *kohdeviestinnässä* tekstin vastaanottajajoukko on määritelty joukkoviestintää tarkemmin. (Kunelius 2010: 17–18, 223)

Joukkotiedotusvälineitä arvioitaessa on tärkeä kiinnittää huomiota tekstien sisällön vastaanottamisen ohella myös tekstien tuottamiseen (EVK 2004: 111–122). Siitä huolimatta ettei viestintä, esimerkiksi internetissä, tapahdu kasvotusten, ei tietoverkossa voi kirjoittaa (tai jakaa) mitä tahansa. Osallistuvassa mediakulttuurissa yksityisyydensuoja ja tekijänoikeudet koskevat jokaista (Leppäjärvi 2010: 41). Tämän vuoksi onkin tärkeä opetella käyttämään mediaa vastuullisesti.

4 TEHTÄVÄNANNOT KIELITIETOISUUTTA TUKEMASSA

Lukion äidinkielen kirjasarjat on suunniteltu tukemaan koko kolmivuotista äidinkielenopiskelua lukiossa. (Kurssikohtaiset) tehtäväkirjat on suunniteltu sarjaan kuuluvan oppikirjan pohjalta ja tehtäväkirjojen tavoitteena on tukea oppimista harjoitusten avulla. Kuten alaluvussa 1.2 todettiin, löytyvät kuuden pakollisen kurssin tehtävät *Kivijalassa* luokiteltuna samojen kansien välistä, kun taas *Särmässä* jokaisen kurssin tehtävät on koottu omaksi kokonaisuudekseen kurssivihkon muotoon.

Lukion äidinkielen tehtäväkirjoihin kohdistuva tutkimus on toteutettu siten, että alaluissa 4.1 ja 4.2 tehdään yleistyksiä tutkimusaineistosta *Kivijalka-* ja *Särmä-*sarjojen tehtäväkirjojen tehtävänantoja esimerkkeinä käyttäen. *Kivijalka-*sarjaan liittyviä aineistoesimerkkejä tarkastellaan kielikäsitteiden ja tekstitaitojen määritelmien (ks. alaluvut 2.3 ja 3.2) pohjalta, kun taas *Särmä-*sarjaan liittyviä aineistoesimerkkejä tutkitaan näiden käsitteiden lisäksi vuoden 2003 opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin (ks. alaluku 3.1.1) verraten. Aineiston analyysin jälkeen *Kivijalkaan* ja *Särmään* liittyviä yleistyksiä verrataan keskenään. Koska aineistoksi valitut tehtäväkirjat ovat olleet käytössä 2000-luvun kahtena ensimmäisenä vuosikymmenenä, voidaan tämän perusteella selvittää, miten tekstitaitojen kielikäsitteet ovat muuttuneet tehtävänannoissa kyseisenä ajanjaksona.

4.1 Toiminnallinen kielitaito *Kivijalassa*

Toiminnallisen kielitaidon tavoitteena on auttaa tunnistamaan median erilaisia tehtäviä, mahdollisuuksia ja käyttötarkoituksia (Herkman 2007: 47). Seuraavissa alaluissa tutkitaan 2000-luvun alun tekstitaitojen kielikäsitteitä ja toiminnallista kielitaitoa Grünin, Grünthalin ja Uusi-Hallilan toimittaman teoksen *Kivijalka. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäviä ja aineistoja* (2001) pohjalta. Kielikäsitteeseen ja tekstitaitojen opetukseen liittyviä esimerkkejä aineistossa on runsaasti, joista valitsin tutkimukseni kannalta sopivimmat. Sen sijaan mediaopetukseen liittyviä esimerkkejä aineisto sisältää vähemmän.

4.1.1 Kielikäsitys

Lukiassa oppilaan ajattelukyky on sen verran kehittynyt, että oppilas pystyy tunnistamaan teksteihin piilotettuja merkityksiä. Yhteiskunnalliset arvot ja ideologiat heijastuvat erilaisiin teksteihin, myös kouluissa käytettäviin oppikirjoihin. Koska oman äidin kielen hallinta on edellytys kaikelle muulle koulussa tapahtuvalle oppimiselle, on äidin kielen opetuksen tavoitteena saada oppilas kiinnostumaan omasta äidinkielestään.

Käytännön kautta oppiminen on oppilaalle usein mielekäs tapa oppia ja äidinkielen tehtäväkirjat palvelevat tätä tarkoitusta, sillä oppilasta ohjataan tietynlaiseen kielenkäyttöön kuvitteellisesti rakennetun tilanteen avulla. *Kivijalka* tutustuttaa oppilaan tekstitaitojen opetukseen liittyvään kielikäsitteen käsitteeseen monin eri tavoin. Tutustumisen lähtee liikkeelle varsin yksinkertaisista tehtävänannoista, joita tuodaan esille esimerkeissä (1) ja (2).

- (1) Uno Kailaan runossa *Sanat puhuja on lapsi*⁵. Muuta alleviivattujen sanojen tilalle **omat ilmaisusi**, niin että runosta tulee **sinulle merkityksellinen**, –. (KJ 7)⁶
- (2) Keksikää pienissä ryhmissä puhetilanteita, joissa käytetään esimerkiksi seuraavia lauseita:

*Ulkona sataa.
Pariisin helteet eivät hellitä.
Joka yö herään liikenteen meluun.*

Suunnitelkaa puhetilanteet niin, että tulette käyttäneeksi **samaa lausetta kielen eri tehtävissä**. Niitä ovat

- tiedon välittäminen (tiedottava tehtävä)
- yhteenkuuluvuuden tunteen luominen (sosiaalinen tehtävä)
- tunteen ja kokemuksen ilmaiseminen (elämyksellinen tehtävä)
- kuulijoihin vaikuttaminen (vaikuttava tehtävä)
- esteettisen elämyksen luominen (taiteellinen tehtävä).

Esittäkää tilanteet niin, että annettu lause on mukana. Käyttäkää hyväksenne myös äänensävyjä. Antakaa muiden arvata, mitä kielen tehtävää missäkin tilanteessa tavoittelette. (KJ 10)

⁵ Aineistoesimerkkien lihavoinnit ovat tutkielman tekijän omia korostuksia.

⁶ Lyhenteellä KJ ja sivunumerolla viitataan Grüninin, Grünthalin ja Uusi-Hallilan toimittamaan teokseen *Kivijalka. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäviä ja aineistoja* (2001).

Esimerkissä (1) oppilasta pyydetään rakentamaan merkityksiä Uuno Kailaan runoon sanoja vaihtamalla siten, että runosta tulee oppilaalle itselleen merkityksellinen. Koska tietyt sanat merkitsevät eri asioita eri (ikäisille) ihmisille, vaikuttavat runon sanavalinnat merkitysten rakentumiseen.

Sen sijaan esimerkissä (2) tarkastellaan kielen sosiaalista luonnetta, sillä esimerkissä pyydetään käyttämään annettuja lauseita kielen eri tehtävissä. Tämän tehtävän avulla oppilas tutustutetaan kielen käyttöön sosiaalisen toiminnan kautta: sanaston ohella annettua lausetta ympäröivät virkkeet vaikuttavat diskurssin sisältöön siten, että oikein valittujen, tilannesidonnaisten, virkkeiden avulla sama lause voi saada erilaisia merkityksiä. On kuitenkin muistettava, että puhetilanteessa käytettävä esitystapa, ja esimerkiksi äänenpainot, mimiikka jne., vaikuttavat esimerkeissä annettujen kielen tehtävien toteutumiseen.

Koska funktionaalisen kielenkäytön tavoitteena on rakentaa merkityksiä, eritellään ja analysoidaan tutkimusaineistoa suhteessa kielenkäytön kontekstiin. Sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan tekstien merkitykset syntyvät sen pohjalta, minkälaisen kontekstin avulla niitä tulkitaan. Esimerkissä (3a) oppilasta pyydetään rakentamaan merkityksiä *Uuden testamentin* pohjalta.

- (3a) Jeesuksen vuorisaarna on *Uuden testamentin* vaikuttavimpia tekstejä (Matt. 5–7). Se on **muokannut ihmisten ajattelua ja vaikuttanut yhteiskunnallisiin ratkaisuihin**. Ohessa on osia vuorisaarnasta. Arvioi Jeesuksen puheen sisältöä. Mitä **sanottavaa vuorisaarnalla on nykyajan ihmiselle?**

Otsikko: *Vuorisaarnan sanoma* (KJ 125)

Uusi testamentti sisältää Matteuksen evankeliumin, jonka Eskelinen (2011: 13) arvioi kirjoitetuksi 80–90-luvulla jKr. Vuorisaarna on kirjoitettu kyseisen ajan ihmisen maailmankuvaan sopivaksi. Vaikka maailma on muuttunut näistä ajoista, voidaan *Raamatun* tekstejä lukea universaaleina teksteinä ja tulkita monin tavoin. Tyypillistä *Raamatun* teksteille on, ettei esimerkiksi vertauskuvallinen tekstien tulkinta ole juurikaan muuttunut 2000 vuoden kuluessa. Kirjaimellisesti *Raamatun* opetuksia ei siis voi seurata, sillä *Raamatun* tekstit sisältävät runsaasti metaforia.

Vuorisaarnan tulkinta ja merkitysten rakentaminen metaforien pohjalta on vain yksi mahdollisuus. Tekstejä on mahdollista lukea myös muista, esimerkiksi historiallisesta näkökulmasta. Esimerkissä (3b) merkitysten rakentumista tarkastellaan vuonna 1943 kirjoitetun, yhteiskuntakriittisen, runon perusteella.

- (3b) Lue Bertolt Brechtin runo *Kerronko mitä sai sotilaan vaimo*. **Miten runon tulkinnassa auttaa tieto, että sen on kirjoittanut saksalainen, maanpaossa elänyt ja yhteiskuntakriittinen runoilija vuonna 1943?** Hakekaa tietoa ja keskustelkaa yhdessä. Eritelkää myös niitä sisällön, muodon ja kielen keinoja, jotka tekevät runosta vaikuttavan. (KJ 116)

Bertolt Brechtin vuonna 1943 ilmestynyttä runoa tulkittaessa lukijaa auttaa historiantuntemus toisen maailmansodan jälkeisestä Euroopasta. Runon mukaan elämää Euroopan suurkaupungeissa ihannoitiin. Suurkaupungeista sai ostaa esimerkiksi tavaroita, joita muualta, 1940-luvun Euroopasta, ei vielä saanut. Hienot kengät ja vaatteet olivat tuohon aikaan ylellisyyttä, joita sotilaat toivat vaimoilleen matkoilta tuliaisina. Kirjailijan elämä maanpaossa näkyy runossa siten, ettei Brecht mainitse tekstissä kotimaatansa Saksaa, vaan kirjoittaa useista muista kaupungeista. Toisin sanoen Brechtin elämäkertaan tutustuminen, historian lisäksi, auttaa runon tulkinnassa.

Historiallisen näkökulman vastaisesti sosiaalista kielenkäyttöä voi tarkastella myös hyvin arkipäiväisissä tilanteissa. Sosiaaliseen ja kulttuuriseen kielenkäyttöön vaikuttaa konteksti, jonka rakentumista tarkastellaan esimerkissä (3c).

- (3c) Nimeä paperille lähipiiristäsi kaksi ihmistä, jotka **asuvat eri puolilla Suomea, ovat aivan eri-ikäisiä ja joilla on erilainen koulutus**. Luonnehdi lyhyesti kummankin tyyppihenkilösi puhetta: **miten hän puhuu, mistä hän puhuu?** Esittele mielikuvasi parillesi. Pohtikaa, mikä on suurin syy **puhetapojen erilaisuuteen**. Miksi? –. (KJ 13)

Esimerkissä (3c) oppilasta pyydetään luonnehtimaan kahden eri alueella asuvan henkilön diskursseja. Tehtävännossa kielikäsitteiden kollektiivisen luonteen tarkastelu, ja miten murre, ikä sekä sosiaalinen tausta siihen vaikuttavat, tulee monin paikoin esille myös muissa *Kivijalan* tehtävännannoissa.

4.1.2 Tekstitaidot

Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen myötä voidaan alkaa kehittää tekstitaitojen hallintaa. Oppimisen kannalta on tärkeää tarjota mielekkäitä oppimiskokemuksia. Nähdäkseni myös oppikirjojen sisällöllä on merkitystä, mikäli oppilaalle halutaan tarjota mahdollisimman monipuolisia tehtäviä. Lukutaidon kehittämistä ei kuitenkaan voi jättää äidin-kielen oppikirjojen varaan, vaan oppilaan on itse ymmärrettävä lukutaidon merkitys.

Kivijalka-sarjaan kuuluvissa tehtävänannoissa ei mainita tekstitaitojen käsitettä. Tästä huolimatta tehtävänannoissa harjoitetaan arkielämässä tarvittavaa kielitaitoa monin tavoin. Yksi tapa lähestyä tekstien merkitysten tuottamista, välittämistä ja tulkintaa on lähteä liikkeelle tekstilajin arvioinnista siten, että oppilas oppii hahmottamaan erilaisten tekstien tuntomerkit. Esimerkit (4a) ja (4b) tuovat esille, miten oppilas tutustutetaan *Kivijalassa* eri tekstilajien tunnusomaisiin piirteisiin.

- (4a) Leikatkaa lehdistä kolumneja, pakinoita, pääkirjoituksia, artikkeleita, reportaaseja ja uutisia. **Kootkaa saman tekstilajin kirjoitukset yhteen.** Jakaantukaa kuuteen ryhmään, niin että yksi ryhmä perehtyy yhteen tekstilajiin. **Jokainen ryhmä valitsee tyypillisimmän edustajan oman ryhmänsä teksteistä.** Esitelkää ja perustelkaa valintanne muille ryhmille. (KJ 63)
- (4b) Muokkaa valitsemastasi uutisesta kaksi tekstiä, joissa **toteutuvat valitsemiesi tekstilajien tuntomerkit.** Sopivia lajeja ovat esimerkiksi pääkirjoitus, pakina ja artikkeli. Jos päädyt reportaasiin, suunnittele myös kuvat ja niihin liittyvät tekstit. – –. (KJ 63)

Esimerkissä (4a) oppilasta pyydetään keräämään eri tekstilajeihin kuuluvia tekstejä ja valitsemaan kunkin tekstilajin tyypillisin edustaja. Tämä vaatii eri tekstilajien tunnusomaisten piirteiden hahmottamista. Genreistä esimerkiksi uutistekstille tyypillistä on tärkeimmän informaation esittäminen alussa, minkä jälkeen tapahtumaa kuvataan yksityiskohtaisemmin. Sen sijaan esimerkissä (4b) oppilasta kehoitetaan muokkaamaan uutistekstiä siten, että alkuperäisteksti muuttuu toiseksi tekstilajiksi. Rakenteen ohella huomio on kiinnitettävä sanavalintoihin; lisäksi jotkin tekstilajit voivat sisältää myös kuvia.

Tekstien tuottaminen ja tulkinta tapahtuu aina tekstilajista käsin. Genretietoisuus on tärkeää, jotta kielenkäyttöä on mahdollista hallita erilaisissa konteksteissa (Heikkinen & Voutilainen 2012: 18). Vaikka tekstien tuottaminen lähteekin tekstin kokonaisrakenteen ja sisällön suunnittelusta, tuo erikoissanasto teksteihin vivahdetta. *Kivijalan* tehtävänannot tarjoavat oppilaalle runsaasti perinteisiä kirjoitustehtäviä, joissa harjoitellaan asiategstien kirjoittamista, kuten esimerkki (5) tuo esille.

- (5) Palauta mieleesi hyvin asiatekstin tuntomerkit (runkokirjan s. 172). **Valitse sitten seuraavista yksi aihe ja kirjoita siitä noin kolmen konseptisivun mittainen aine.** Jätä se opettajan arvosteltavaksi. – –. (KJ 29)

Esimerkissä (5) kielellisen toiminnan tavoitteena on asiatekstin kirjoittaminen annetusta aiheesta. Ainekirjoitus ei kuitenkaan ole ainoa tapa harjoittaa kirjoittamista, ja *Kivijalka* sisältääkin tehtävänantoja, joissa oppilasta pyydetään laatimaan eri tekstilajeihin kuuluvia tekstejä, kuten esimerkiksi esseitä, analyyseja, arvosteluja, kuvauksia, kertomuksia, määritelmiä, uutisia, haastatteluja, referaatteja, vastineita, puheita, päiväkirjoja, kirjeitä, runoja ja satuja. Eri tekstilajeihin kuuluvien tekstien laatiminen voikin auttaa sosiaalisessa toiminnassa siten, että oppilaan tekstitaitojen hallinta paranee ja hän oppii arvioimaan eri tekstilajeihin kuuluvia tekstejä eri näkökulmista.

Tekstitaitojen hallintaa on mahdollista syventää monin eri tavoin. *Kivijalka* sisältää tehtävänantoja, joissa tekstejä opetellaan laatimaan eri näkökulmista. Esimerkissä (6) tarkastellaan, miten saman uutisotsikon pohjalta voi laatia eri tekstilajeihin kuuluvia tekstejä näkökulmaa vaihtamalla.

- (6) Kuvittele iltapäivälehdessä lööppi *Tyttö pelasti humalaisen junaraiteilta*. **Kirjoita aiheesta kolme tekstiä:**
 - silminnäkijän **kuvaus** tilanteesta
 - **pelastajan haastattelu**
 - **pelastetun haastattelu** seuraavana päivänä. (KJ 34)

Olennaista esimerkin (6) tehtävänannossa on se, kirjoitetaanko teksti tapahtuman silminnäkijän, tapahtumassa auttaneen pelastajan vai pelastetun henkilön näkökulmasta.

Eri tekstilajeihin tutustuminen tarkoittaa käytännössä kyseiselle genrelle tunnusomais-
ten piirteiden erittelyä ja tulkintaa. *Kivijalan* esimerkissä (7a) oppilas tutustutetaan mie-
lipidekirjoituksen tunnusomaisiin piirteisiin näiden toimintojen avulla.

- (7a) **Erittele ja tulkitse** Petri Laukan mielipidekirjoitusta *Käyttöliittymä 1400-luvulta* sisällön ja muodon sekä kielen kannalta. (Ks. kielen vaiku-
tuskeinoista runkokirjan s. 184–185.) (KJ 98)

Esimerkissä (7a) oppilasta pyydetään erittelemään ja tulkitsemaan Laukan mielipidekir-
joitusta sisällön, muodon ja kielen osalta. Tehtävänanto on melko vapaamuotoinen, mikä
antaa oppilaille tilaa viedä tulkintaa haluamaansa suuntaan. Haastetta tekstin tulkintaan
tuo kieli, joka sisältää runsaasti metaforia. Toisaalta metaforat ja huumori ovat tapa ra-
kentaa siltaa tekstin ja lukijan välille siten, että lukija pystyy samaistumaan tekstin sisäl-
tämiin esimerkkeihin.

Lukion äidinkielen tehtäväkirjojen eri tekstilajeihin liittyvät tehtävänannot eivät kuiten-
kaan aina ole yhtä vapaamuotoisia kuin edelliseen esimerkkiin liittyvä tehtävänanto.
Esimerkissä (7b) oppilaan tulee arvioida, miten referaattien kirjoittajat ovat onnistuneet
tiivistämään kirjoituksissaan Nuutisen artikkelin keskeistä sisältöä.

- (7b) Lukekaa Oili Nuutisen artikkeli *Aikuisen kielenoppijan ei tarvitse surra*
(s. 178). Tutustukaa sen jälkeen artikkelista kirjoitettuihin referaatteihin
ja arvioikaa niitä. **Miten referaatit eroavat toisistaan? Kumpaa refe-
raattia pidätte parempana? Miksi?** (KJ 19)

Esimerkissä (7b) pyydetään tutustumaan kahteen Nuutisen artikkelista kirjoitettuun re-
feraattiin sekä arvioimaan niitä. Olennaista referaatin kirjoittamisessa on tiedostaa, että
referaatin tarkoituksena on selostaa, omin sanoin, jonkun toisen kirjoittaman tekstin
keskeistä sisältöä. Tehtävänannossa pyydetään erittelemään tutkimuksen kohteena ole-
vien referaattien sisältöä sekä arvioimaan, kumpi kirjoittaja on onnistunut referaatissaan
paremmin. Tämä edellyttää referaattien arvioijalta referaatin tunnusomaisten piirteiden
hahmottamista.

4.1.3 Medialukutaito

Medialukutaito on vain pieni osa tekstitaitoja ja medialukutaidoilla tarkoitetaan kykyä arvioida eri viestintävälineiden välittämän tiedon luotettavuutta. Esimerkiksi sanomalehti, radio ja televisio ovat saaneet 2000-luvun alkuun mennessä rinnalleen uusia viestinnän välineitä, jotka ovat johtaneet aikaisempaa laajempaan median käyttöön. Samalla kuluttajan vastuu on lisääntynyt, sillä median kasvu on tuonut mukanaan uusia haasteita. Suurimmat ongelmat tai ennakkoluulot *Kivijalan* tehtävänannoissa liittyvät yksittäisiin viestinnän välineisiin, joita tarkastellaan esimerkissä (8).

- (8) Muodostakaa pieniä ryhmiä ja arpokaa tai jakakaa muuten satunnaisesti seuraavat aiheet. **Miettikää ryhmissänne noin viiden minuutin ajan perusteluja väitteelle.** Esittäkää sen jälkeen peräkkäin ryhmien 1 ja 2 perustelut ja keskustelkaa koko luokan kanssa aiheesta. **Mitä mieltä oikeasti olette asiasta?** Menetelkää samoin aiheitten 3 ja 4 kanssa jne.
- 1) Internet rapistaa kielitajua.
 - 2) Internet innostaa kirjoittamaan.
 - 3) Sanomalehti ei ole nuorille houkutteleva viestin.
 - 4) Kaikkien olisi tärkeää lukea sanomalehteä.
 - 5) Kännykkä orjuuttaa.
 - 6) Kännykkä tuo elämään vapautta.
 - 7) Kaunokirjallisuuden lukeminen on hyödyllistä.
 - 8) Kaunokirjallisuuden lukeminen ei kiinnosta – varsinkaan poikia.
 - 9) Televisio passivoi katsojan.
 - 10) Televisio on viestimenä korvaamaton. (KJ 10)

Esimerkin (8) perusteella tehtävänannossa esitettyjä väitteitä on syytä kyseenalaistaa, sillä viestintävälineen välittämän tiedon oikeaperäisyys, mielenkiintoisuus, kahlitsevuus tai korvaamattomuus ymmärretään subjektiivisesti. Periaatteessa jokaista esimerkin väittämää voi pitää totena, sillä ne sisältävät stereotyyppioita eri medioihin liittyen.

Tiedonhakutaidot ovat merkittävässä asemassa uusista median muodoista puhuttaessa, ja tekstien lajijominaisuuksien tunteminen auttaakin luotettavan tietolähteen etsimisessä.

Esimerkiksi internet-lähteitä käytettäessä lähdetään siitä, että tieto on yhtä luotettavaa kuin painetussa mediassa. Tämän vuoksi verkkolähteistä tulee löytyä tekstin kirjoittaja ja / tai www-osoite, mistä tekstin löytää. *Kivijalka* sisältää jonkin verran esimerkkejä, joissa harjoitellaan käyttämään internetiä tietolähteenä, kuten esimerkistä (9) käy ilmi.

- (9) **Suomessa on Internet-liittymiä enemmän kuin missään muussa maassa. Mihin Internetiä käytetään?** Mihin sinä sitä käytät? Halutessasi voit hyödyntää Petteri Järvisen kirjoitusta **Internet rapistaa kieltä** (s. 30). – –. (KJ 29)

Esimerkissä (9) internetin kerrotaan olevan kasvava median muoto. Samalla internetin yleistymisestä ollaan huolissaan, mikä näkyy Järvisen kirjoituksessa (ks. Liite 1) sekä tehtävänantoon liittyvissä otsikkovaihtoehdoissa. Järvisen kirjoituksen mukaan tietoverkot heikentävät luku- ja kielitajua: Vaikka tekstinkäsittelyohjelmien käyttö on yleistynyt, eivät nämä ohjelmat havaitse kaikkia virheitä. Toinen tärkeä syy luku- ja kielitajun heikkenemiseen on se, ettei oikeinkirjoitusta osata, sillä nuoret ovat tottuneet mediateksteissä esiintyviin virheisiin. Tämä ei kuitenkaan jää tutkimusaineistossa huomioimatta, sillä *Kivijalan* tehtävänannoissa oppilasta muistutetaan lähdekritiikistä.

Internetin ohella *Kivijalassa* esitellään myös muita sähköisiä tietolähteitä. Tietolähteiden luotettavuus ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, josta muistutetaan esimerkissä (10).

- (10) Laadi pienimuotoinen tutkielma viestintään liittyvästä aiheesta. **Etsi tietoa kirjaston tietokannoista, Internetistä ja lehdistä. Muista kuitenkin, että kaikki tieto ei ole luotettavaa!** – –.
- Otsikkoesimerkkejä:
Eleet ja ilmeet, tärkeä osa viestintäjärjestelmää
Koiran monipuolinen elekieli
Kirjastojen merkitys suomalaiselle
Sananvapaus ja journalistietiikka
Mainosten arvomaailma
Aatteelliset lehdet – uuden suunnan osoittajia?
Televisio, turhuutta vai hyötyä
Internetin maailma
Viestinnän monimuotoisuus
Miten viestinnän kehitys vaikuttaa perheiden arkeen? (KJ 6)

Esimerkissä (10) kirjaston tietokannat nimetään internetin ohella sähköisiksi tietolähteiksi. Tiedon luotettavuuden arviointia ei myöskään pidetä itsestäänselvyytensä, vaan siitä muistutetaan tehtävänannossa erikseen. Otsikkoesimerkkejä tarkasteltaessa puolet otsikointimahdollisuuksista liittyy mediaan. Näistä yksi otsikko viittaa internetiin, mistä voi päätellä, että valtaosa tiedosta on ollut 2000-luvun alussa peräisin muista tietolähteistä. Tämän perusteella internetin sisältämä tieto ja käyttömahdollisuudet ovatkin (nykyiseen verrattuna) varsin suppeita, eikä internet tarjoa vielä paljoa tutkimusmahdollisuuksia 2000-luvun alun lukiolaiselle.

Toisaalta *Kivijalan* tehtävänannoissa ei myöskään ilmene huolta internetin laajentumisesta. Huomio keskittyy tehtävänannoissa ennemminkin suomen kielen ja sen aseman säilyttämiseen, kuten esimerkit (11a) ja (11b) tuovat esille.

(11a) Laatikaa ryhmissä kielipoliittisia ohjelmia: muotoilkaa esimerkiksi kymmenkohtaisia ohjeistoja, **miten suomen kielen asema saadaan säilytetyksi nykyisellä tasolla ja ehkä paranemaankin**. – –. Millaisia suosituksia antaisitte esimerkiksi kouluille ja yliopistoille, **viihdeteollisuudelle, mainostoimistoille**, vanhemmille ja toimittajille? (Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen kielipoliittinen ohjelma on julkaistu Kielikellossa 2/1998 ja Internetin osoitteessa <http://www.kotus.fi/kotus/kielipolitiikka.html>.) (KJ 187)

(11b) Opiskele runkokirjan sivulta 24 suomen kielen ominaispiirteet. **Mitkä piirteet ovat havaintojenne mukaan ehkä katoamassa kielestämme?** Siinä vaiheessa kun nykyiset lukiolaiset lähestyvät eläkeikää, televisio-toimittaja saattaa käyttää seuraavanlaista kieltä:

Hyvää päivää! Keta on Suomen vaikutusvaltaisin poliittinen johtaja kautta aikojen? Kysymystä ollaan pohdittu paljon, ja siinta ollaan montaa mielta. Tieteilijät arvioi asiaa eri tavoin. Kyseeseen tulee ainakin nimet Snellman, Paasikivi, Kekkonen. Minun näkemys on, etta...

Erkki Lyytikäinen
(Helsingin Sanomat 18.1.1998) (KJ 190)

Esimerkissä (11a) käsketään pohtia, miten suomen kielen asema saadaan säilytetyksi vähintään nykyisellä tasolla. Mediaopetuksen kannalta aineistoesimerkissä keskeistä on, miten viihdeteollisuus ja mainostoimistot vaikuttavan suomen kielen käyttöön ja ase-

maan. Sen sijaan esimerkissä (11b) luodaan kuvitelma, minkälaiseksi suomen kielen ennustetaan muuttuvan 2040-lukuun mennessä, mikäli kielen annetaan jatkaa nykyistä kehityssuuntaansa puuttumatta siihen esimerkiksi kielenhuollon avulla.

4.2 Toiminnallinen kielitaito *Särmässä*

Kivijalka-sarjan lisäksi tutkimusaineistona ovat Haapalan, Hellströmin, Kantolan, Kasevan, Korhosen, Maijalan, Saarikiven, Salon ja Torkin toimittamaan käsikirjaan *Särämä. Suomen kieli ja kirjallisuus* (2012) liittyvät tehtäväkirjat *Tehtäviä 1* (2011), *Tehtäviä 2* (2012) ja *Tehtäviä 4* (2011). Tutkimuksen kohteeksi on valittu eri-ikäisiä lukion äidinkielen tehtäväkirjoja, jotta tekstitaitojen kielikäsitteiden vertaaminen on mahdollista. Erityisesti mediaopetusta on mielenkiintoista tarkastella kymmenen vuotta *Kivijalkaa* myöhemmin käytössä olleiden tehtäväkirjojen avulla, sillä tehtäväkirjoista löytyy eroavaisuuksia, joita esitellään tarkemmin alaluvussa 4.3.

Medialukutaidon sijaan nykyään puhutaan laajasta lukutaidosta tai monilukutaidosta. Käytän tässä tutkimuksessa laajan lukutaidon käsitettä, jonka Kupiainen ja Sintonen (2009: 65–67) määrittelevät ”kielen moninaistumiseksi sanan ja kuvan kahtiajaon avulla”. *Särämä*-sarjan tehtäväkirjat sisältävät runsaasti laajaan lukutaitoon liittyviä esimerkkejä, joissa tämä kahtiajako on ilmeinen.

4.2.1 Kielikäsite

Kieli on ihmiselle voimavara, joka tekee mahdolliseksi ajattelun ja ihmisten väliset suhteet. Kieli on myös valitsemista, sillä sen turvin on mahdollista hallita, minkälaisia merkityksiä halutaan välittää. (Heikkinen 2007: 9–10) *Kivijalan* tavoin *Särämä*-sarjan tehtäväkirjoissa äidinkielenopetus lähtee liikkeelle kielikäsitteeseen tutustuttamisesta. Esimerkissä (12) oppilas joutuu pohtimaan käsitystään kielestä, kielen olemuksesta sekä kulttuurierojen vaikutuksesta kieleen.

- (12) Lue oppikirjasta luvut *Mitä kieli on?* (s. 256) ja *Kieli ja ajattelu* (s. 260–261).
- Mitä tarkoittaa se, että **sanat ovat symboleja**?
 - Miten kulttuurierot vaikuttavat kieleen?**
 - Kumpi sinun mielestäsi on ensin, ajattelu vai kieli? Perustele. (S1 40)⁷

Esimerkissä (12) viitataan oppikirjan lukuihin, joiden avulla lähestytään tehtävänantoa. Tehtävänannossa sanat mielletään symboleiksi, joilla on tietty tarkoite. Tehtävänannossa käsketään pohtia myös kulttuurierojen vaikutusta kieleen. Kielelliset ilmaukset syntyvätkin tarkoitteiden pohjalta, mitä tarkastellaan esimerkissä (13).

- (13) a. Jakakaa Ozzy Osbournen sanoitus *Dreamer* yhden tai kahden säkeistön osiin. Suomentakaa sanoitus ryhmissä.
- Vertailkaa suomennoksia. Mitä samaa ja mitä erilaista niissä on? Miksi?** – –. (S1 42)

Esimerkin (13) perusteella kielelliset ilmaukset saavat erilaisia suomennoksia, kielenkäyttäjistä riippuen. Kielellisiin valintoihin vaikuttaa konteksti, joka koostuu kielenkäyttäjän lisäksi tekstin aiheesta, tilanteesta ja kulttuurista. Tutkimusaineiston pohjalta pienetkin erot sanavalinnoissa voivat vaikuttaa merkityksiin, eli tässä tapauksessa tekstin tunnelmaan.

Toisena esimerkkinä kontekstisidonnaisista kielellisistä ilmauksista ovat *konsoli*-sanon sanakirjamääritelmä 1960-luvulta sekä *feng shui* -ilmauksen määritelmä vuodelta 2004.

- (14a) Lue *konsoli*-sanon määritelmä 1960-luvulta.
- Onko määritelmässä kohtia, joita et ymmärrä?**
 - Miten itse selittäisit konsolin?
 - Tutustukaa uusimpaan käytössänne olevaan sanakirjaan. **Verratkaa vanhaa ja uudempaa määritelmää.**
 - Mistä mahdolliset erot johtuvat?**

konsoli | i s. seinässä oleva, rakennuksen jtkak osaa, patsasta tms. kannattava uloke, olkakivi, kannate; vastaavanlainen osa huonekalussa t. jssak muussa esineessä. | *K:ien tukema parveke. Veistosten käyttö k:ina.* – *La-*

⁷ Lyhenteellä S1/S2/S4 ja sivunumerolla viitataan Haapalan, Hellströmin, Kantolan, Kasevan, Korhosen, Maijalan, Saarikiven, Salon ja Torkin toimittaman käsikirja *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus* (2012) liittyviin tehtäväkirjoihin *Tehtäviä 1* (2011), *Tehtäviä 2* (2012) tai *Tehtäviä 4* (2011).

sihyllyn, verhotangon k:it. Jousen k. Banjon kehyksessä on 24 ruuvia pyöreine k:eineen.

Nykysuomen sanakirja 1.–3. 1951–1961 (S1 41)

(14b) Lue *feng shuin* määritelmä.

- a. **Mitä voisi tarkoittaa *punk shui*?**
- b. Miten ajoittaisit *punk shuin* synnyn?
- c. Millaisia elämänarvoja *punk shui* viestii?

Feng shui (mandariinikiinaa, substantiivi) – – merkitsee kirjaimellisesti ”tuulivesi” ja tarkoittaa elämän järjestämistä siten, että se on linjassa ympäröivän luonnon kanssa, sekä tämän käytännön opiskelua. Feng shui koskee etenkin kodin sijaintia ja kalustusta.

*Christopher Moore, Oudot sanat.
Suom. Tarja Kontro. 2004. (S1 41)*

Sanakirjojen tavoitteena on auttaa kielenkäyttäjää rakentamaan merkityksiä. Tämän vuoksi esimerkissä (14a) käytetään sanaan *konsoli* liittyen sellaisia kielellisiä ilmauksia, joiden perusteella 1960-luvulla on ollut mahdollista rakentaa ilmaukselle merkitys. Tehtävänannon mukaan 1960-luvun määritelmä voi kuitenkin sisältää sellaisia ilmauksia, joiden pohjalta merkitysten rakentaminen on nykyään vaikeampaa. Tässä tapauksessa se johtuu tekniikan kehityksestä.

Myös esimerkissä (14b) käsketään rakentamaan uusia merkityksiä vuoden 2004 *feng shuin* määritelmän pohjalta. Tehtävänannossa käsketään pohtia, mitä *punk shui* voisi tarkoittaa. Kielitoimiston sanakirja (2014) määrittelee punkin rockmusiikin tyylin lisäksi siihen liittyväksi nuorisomuodiksi, jolle on ominaista estottomuuden lisäksi protestimieli. Tämän ja *feng shuin* määritelmän perusteella *punk shui* merkitsee kirjaimellisesti ”nuorisomusiikkivettä” ja elämän järjestämistä siten, että se mukailee estottomaa, protestimielistä nuorisokulttuuria. Merkitysten rakentuminen on siis *Särmän* mukaan sidoksissa kontekstiin, eli tässä tapauksessa aikaan.

Toinen esimerkki aikaan sidoksissa olevista merkityksistä ovat uudissanat, joita esitellään esimerkissä (14c).

(14c) Keskustelkaa yhdessä uudissanoina.

a. **Mitä ovat *muotiblogi*, *feissaaja*, *vihisivusto*, *etäläsnäolo* ja *tahtotila*?**

b. **Kenen voisit kuvitella käyttävän sanoja? Missä kontekstissa?**

c. Millaisia asioita *muotiblogi*, *feissaaja*, *vihisivusto*, *etäläsnäolo* ja *tahtotila* kertovat ajasta ja käyttäjistään? (S1 41)

Esimerkissä (14c) käsketään pohtia uudissanon merkityksiä, kuka uudissanon käyttää ja minkälaisessa kontekstissa. Kielitoimiston sanakirjan (2014) mukaan uudissanalla tarkoitetaan tietoisesti luotua, hiljattain kieleen tullutta sanaa. Tämän vuoksi uudissanon merkitykset eivät välttämättä avaudu kielenkäyttäjälle. Uudissanon voi käyttää kuka tahansa, joka toimii uudissanon käyttävässä kontekstissa. Mainituista uutissanoina *muotiblogi*, *vihisivusto* ja *etäläsnäolo* liittyvät viestintäteknologiaan, *feissaaja* hyväntekeväisyyteen ja *tahtotila* motivaatioon ja edistykseen. Uudissanat kertovatkin tehtäväkirjojen mukaan kansainvälistyvistä maailmasta, missä kulttuuri ja muotivirtaukset liikkuvat nopeasti ja kohtalaisen vapaasti sähköisen median ja mainonnan avulla.

Kuten edellä esitellyt esimerkit osoittavat, on kielen sosiaalinen luonne tärkeää kielikäsityksiä tarkasteltaessa. Demokraattisen kielenkäytön periaatteiden mukaan kielen kautta tapahtuva merkitysten rakentaminen on mahdollista, mikäli kielenkäyttäjä sosiaalistuu kontekstiin, mikä on edellytyksenä merkitysten rakentamiselle ja sosiaaliselle toiminnalle. Nikula (2010) kuitenkin muistuttaa, etteivät kielikäsitykset ole pysyviä, vaan kielikäsitykset muuttuvat arvojen ja ideologioiden muuttuessa. Edellisten esimerkkien ja koko tutkimusaineiston pohjalta nykyisin arvostetaan nuorisokulttuuria, kulutusta, kansainvälisyyttä ja teknologian kehitystä, mutta toisaalta myös hyvinvoinnin, maailmanrauhan ja vihreiden arvojen edistämistä.

4.2.2 Tekstitaidot

Lukion äidinkielen tehtäväkirjat ovat kehittyneet 2000-luvun kuluessa siten, että tekstintaitojen käsite on vakiintunut *Särmä*-sarjassa osaksi tehtäväkirjojen keskeistä käsitteistöä. *Särmä*-sarjan ensimmäisellä kurssilla tarkastellaan pääasiassa lehtitekstejä, kun taas toisen kurssin painopiste on asiateksteissä. Tekstintaitojen opetus lähtee liikkeelle tehtäväkirjoissa tekstilajin määrittelystä, kuten esimerkistä (15) tulee esille.

- (15) Lue oppikirjasta s. 320–323.
- Vertaa oppikirjan sivun 321 tekstin määrittelyä omiin käsityksiisi tekstistä.
 - Mitä tarkoitetaan *tekstilajilla*?**
 - Miksi tekstilajien tarkkarajainen erottelu on toisinaan vaikeaa?**
(S1 26)

Tekstilajin käsitteeseen tutustuminen tapahtuu esimerkin (15) tehtävänannossa siten, että oppilasta pyydetään tutustumaan oppikirjassa esitettyyn tekstin määritelmään. Tehtävänannon perusteella oppilaan oletetaan osaavan määrittellä tekstin käsite, jonka pohjalta voi päätellä, mitä tekstilajilla tarkoitetaan. Esimerkin perusteella oppikirja ei kuitenkaan tarjoa vastauksia suoraan, vaan tehtäväkirjat kehottavat omien päätelmien tekemiseen. Esimerkiksi tehtävänannon c-kohdassa oppilas joutuu pohtimaan, tekstilajin määritelmän perusteella, miksei tekstilajeja ole aina mahdollista erotella tarkkarajaisesti.

Kielenkäyttöön liittyy aina jonkinlaista ennustettavuutta (Heikkinen 2007: 86). Tekstilajin määrittelemisen jälkeen tekstitaitojen opetus jatkuu *Särmä*-sarjan tehtäväkirjoissa eri tekstilajeille tyypillisten piirteiden tunnistamisena. Tekstitaitoja harjoittavaan tehtävään vastaaminen edellyttää taitoa analysoida tekstiä sekä esitellä analyysin tuloksia (kirjallisesti). Lisäksi oppilaan on osattava esittää perusteluja tekstistä tekemilleen tulkinnoille. Eri tekstilajien tunnistamisen lisäksi tekstitaitojen hallintaa harjoitetaan lukemalla, analysoimalla, arvioimalla ja kirjoittamalla eri tekstilajeihin kuuluvia tekstejä.

Olennaista eri tekstilajeihin kuuluvia tekstejä analysoitaessa on kiinnittää huomio tekstin rakenteeseen, kieleen ja tavoitteisiin. Näitä taitoja harjoitellaan esimerkeissä (16a) ja (16b).

- (16a) Lue artikkeli *Miksi musiikki jää pyörimään päähän* (s. 29)?
- Tarkastele artikkelin rakennetta** eli – –.
 - Etsi artikkelissa käytetyt lähteet. Mitkä niistä ovat haastatteluja, mitkä tutkimustuloksia, mitkä joitakin muita?
 - Missä kohdissa toimittajan ääni kuuluu suorasti tai epäsuorasti?
 - Miten aihetta on havainnollistettu?
 - Luonnehdi artikkelin kieltä ja tyyliä.**
 - Millaisen lukukokemuksen artikkeli tarjosi?**
Mitä uutta tietoa sait? (S2 28)

- (16b) Lue artikkeli *Tätä kuvaa on manipuloitu* (s. 25).
- Mitä eri lähteitä artikkelissa on käytetty?
 - Etsi tekstistä kohtia, joissa eläydytään tilanteeseen tai tapahtumaan eli dramatisoidaan. **Mikä näiden kohtien tehtävä on?**
 - Mikä merkitys artikkelin otsikolla ja ingressillä on?**
 - Mikä on kuvan tehtävä artikkelissa?
 - Mitä reportaasimaisia piirteitä artikkelissa on?**
 - Millaisen lukukokemuksen artikkeli tarjosi?**
Mitä uutta tietoa sait? (S2 28)

Esimerkkien (16a) ja (16b) artikkelit tarjoavat tavallisesta poikkeavan lukukokemuksen erilaisin keinoin. Artikkelissa *Miksi musiikki jää pyörimään päähän* tämä tapahtuu artikkelin rakenteen, käytännönläheisten esimerkkien, tutkimustiedon, vivahteikkaan kielin ja ulkoasun sekä, televisiosta tutun, Puuhamaa-mainoksen sisältämän tunnusmusiikin avulla. Sen sijaan jälkimmäisessä artikkelissa lukukokemus pyritään tarjoamaan visuaalisuutta apuna käyttäen: artikkeli sisältää nuoren naisen kasvokuvan, joka kuvateksteineen tiivistää artikkelin keskeisen sisällön. Artikkelin otsikon, ingressin ja tilanekuvausten tavoitteena on havainnollistaa suomalaisissa naistenlehdissä tapahtuvaa valokuvien muokkaamista. Artikkelia tulkitakseen oppilas tarvitsee laajaa lukutaitoa, sillä hänen on osattava muodostaa merkityksiä erilaisten tekstien, tässä tapauksessa kirjoitetun tekstin ja visuaalisen kuvan, perusteella.

4.2.3 Laaja lukutaito

”Seitsemän veljeksien lukkarin koulussa oppima lukutaito ei enää riitä, vaan nykynuorten on pystyttävä monenlaisten tekstien tulkintaan ja tuottamiseen”, kirjoittaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusneuvos Pirjo Sinko (2013) Opetushallituksen verkkosivuilla julkaistussa blogissa. Emt. mukaan Kiven *Seitsemästä veljeksestä* tutun lukutaitokäsityksen lisäksi kirjoitettujen tai printattujen tekstien ohella puhuttujen, audiovisuaalisten, analogisten ja digitaalisten tekstien hallinta sisältyy 2000-luvun lukutaitokäsitykseen.

Medialukutaidon käsite ei kuitenkaan ole katoamassa, sillä Singon (2013) mukaan medialukutaito sisältyy useiden muiden lukutaitojen ohella laajan lukutaidon käsitteeseen. Nähdäkseni laajan lukutaidon perustana ovat edelleen tekstitaitojen osaaminen, jonka pohjalta lukutaitoa laajennetaan esikoulusta lähtien. Tekstitaitojen opetuksen pohjalta

on hyvä siirtyä tarkastelemaan lukion äidinkielen tehtäväkirjoissa esiintyviä tehtävänantoja, joissa laajan lukutaidon kehittäminen tulee esille selkeimmin.

Tarkastelen mediakasvatukseen ja laajaan lukutaitoon liittyviä tehtävänantoja *Särmä*-sarjassa vaikuttamisen näkökulmasta. Mediaopetus lähtee liikkeelle varsin yksinkertaisista tehtävänannoista, joissa tutustutaan mediaan liittyviin käsitteisiin ja median tehtäviin. Median moninaiset muodot sekä se, miten laajasti media vaikuttaa elämäämme, saattaa yllättää. Esimerkeissä (17a) ja (17b) tarkastellaan näitä ilmiöitä.

- (17a) Lue oppikirjan luku *Johdatus mediaan* s. 8–13.
- a. **Mitä on media? Mitä tehtäviä medialla on?**
 - b. **Määrittele medialukutaito ja mediataito.**
 - c. **Mitä tarkoitetaan sosiaalisella medialla?** (S1 17)

- (17b) Lue oppikirjasta s. 8–13.
- a. Voisiko ilman mediaa elää? Perustelee.
 - b. **Miten media vaikuttaa elämäämme?**
 - c. **Miten sosiaalinen media eroaa perinteisestä mediasta?** (S4 48)

Esimerkissä (17a) mediaan liittyvien uusien käsitteiden määrittelyn ohella tehtävänannossa tuodaan esille median vuorovaikutuksellinen näkökulma. Tiedonvälityksen ja viihteen ohella sosiaalinen media tarjoaa kanavan vuorovaikutukseen ja yhteydenpitoon (ks. myös esimerkki 17b). *Särmän* tehtäväkirjojen perusteella ”perinteisen” ja sosiaalisen median erona on, että niin sanottu perinteinen media, kuten esimerkiksi radio, sanomalehti ja televisio, välittää tekstit pääasiassa viestinnän kohteena olevalle joukolle, kun taas sosiaalisen median tarkoituksena on lisätä median ja viestin vastaanottajan välistä vuorovaikutusta. Tämän vuoksi viestinnän kohdetta ei voi rajata, vaan tekstit leviävät tykkäämisten ja jakojen myötä usein kohdejoukkoa laajemmalle.

Vuorovaikutuksen tavoittelemisen on kasvattanut nopeasti suosiotaan sosiaalisen median syntymisen ja yleistymisen myötä. Myös vuorovaikutuksen muodot ovat aikaisempaa moninaisempia. Esimerkissä (18) oppilasta pyydetään tarkastelemaan erilaisia verkkoyhteisöjä ja -sivustoja vuorovaikutuksen näkökulmasta.

- (18) **Arvioikaa ryhmissä verkkoyhteisöjä ja -sivustoja vuorovaikutuksen näkökulmasta.**
- Käyttäkää apuna kuviota, johon on listattu verkkoyhteisöjä ja -sivustoja. **Täydentäkää kuviota ajankohtaisilla esimerkeillä.** Keskustelkaa palvelujen merkityksen muuttumisesta viime vuosina.
 - Pohtikaa verkkoyhteisöjen ja -sivustojen vahvuuksia ja heikkouksia. Miten käyttäjä voi pitää yhteyttä muihin? **Miten hän voi vaikuttaa sisältöihin? Miten käyttäjä saa palautetta?** Miten avoin käyttäjä voi olla? Miten tasavertaisia käyttäjät ovat? – –. (S1 17)

Esimerkin (18) verkkoyhteisöjen ja -sivustojen pohjalta sosiaalisen median kasvu tulee tehtävänannossa esille siten, että oppilasta pyydetään täydentämään liitteenä olevaa kuviota (ks. Liite 2) ajankohtaisin esimerkein. Kuvion verkkoyhteisöistä ja -sivustoista esimerkiksi Suomi24 ja Irc-galleria ovat jäämässä taka-alalle Facebookin, Instagramin, Snapchatin ja Tinderin kasvattaessa suosiotaan. Median kehitys onkin muuttunut suuntaan, jossa viestit, kuvat ja linkit saadaan reaaliaikaisesti. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että internet on jatkuvasti saatavilla, esimerkiksi mobiililaitteen avulla.

Painettujen medioiden merkitys ei kuitenkaan ole menettänyt merkitystään ja esimerkiksi sanomalehtiä luetaan edelleen, vaikkakin tämä tapahtuu osittain sähköisesti. Eri-laiset mediankäytön taidot ja tavat tulevat esille *Särmän* tehtävänannoissa esimerkiksi uutisten seuraamisena sekä painettuna että sähköisesti, kuten esimerkit (19a) ja (19b) osoittavat.

- Valitse jokin viime päivien uutisaihe.
 - Vertaile aiheen uutisointia lehdessä ja verkossa. Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä huomaat?**
 - Mitä uutiskriteerejä tunnistat uutisista? (S1 30)
- (19b) **Tilatkaa muutaman verkkouutispalvelun syötteet tietokoneelle tai puhelimeen. Seuratkaa niitä viikon ajan.**
- Millaiset otsikot houkuttivat lukemaan koko jutun?
 - Verratkaa eri lähteiden otsikoiteja: mitä nostettiin esiin ja missä valossa? – –. (S1 44)

Särämä-sarjan tehtäväkirjat sisältävät runsaasti erilaisia mediaseurantaan liittyviä tehtävänantoja. Vaikka esimerkin (19a) perusteella uutisointi lehdessä ja verkossa poikkeavat toisistaan, säilyttää uutinen omat tunnusmerkkinsä mediasta riippumatta. Esimerkissä

(19b) tutkitaan tarkemmin verkkouutispalveluita ja niiden otsikoiteja. Verkossa uutisten lukeminen sisältää valikointia, sillä varsinaiset jutut ovat usein linkin takana, johon pääsee uutisotsikkoa klikkaamalla. Verkkouutisten otsikot ovatkin siinä mielessä huomionarvoisia, että uutisjutut luetaan verkossa usein otsikon kiinnostavuuden perusteella.

Teknisten toimintojen käyttö opetuksessa havainnollistaa ja laajentaa oppimisympäristöä, mutta mediataitojen harjoittamisella on myös kääntöpuolensa: toisinaan teknisten toimintojen oppiminen saattaa viedä aikaa sisältöjen oppimiselta. Tämä ei kuitenkaan ole itsetarkoitus, vaan uudistukset on tehtävä hallitusti siten, ettei opetuksen sisältö kärsi. Opetuksen muotojen on toisin sanoen palveltava oppimista. (Kaitasuo 2015) Eri medioiden hallinta tulee *Särmän* tehtäväkirjoissa esille siten, että erilaisia medioita pidetään ikään kuin tasavertaisina viestinnän välineinä, kuten esimerkki (20) tuo esille.

- (20) a. Valitkaa pareittain radiokanava, televisiokanava tai lehden verkkosivusto.
 b. Tutkikaa kanavan ohjelmistoa tai lehden verkkosivuilta, **mitä vuorovaikutusmahdollisuuksia kuuntelijoilla, katsojilla ja lukijoilla on.**
 --. (S1 18)

Esimerkissä (20) pyydetään tarkastelemaan radion, television ja lehden verkkosivuston tarjoamia vuorovaikutusmahdollisuuksia. Tehtävänanto olettaa, että kuka tahansa voi tutkia mainittuja medioita, eikä kattavampaa esitietoa tarvita. Tehtävänannon kannalta olennaista on selvittää, mitä vuorovaikutusmahdollisuuksia median käyttäjällä on kyseisessä mediassa. Sama viesti on periaatteessa mahdollista lähettää radiokanavan, televisiokanavan tai lehden verkkosivujen toimitukseen, mutta viestin välityskanavat vaihtelevat: radioon tai televisioon riittää puhelinsoitto, kun taas lehden verkkosivujen toimitukseen voi ottaa yhteyttä puhelinsoiton lisäksi sähköpostilla tai faksilla.

Mediakasvatuksessa on olennaista omaehtoinen, luova tuottaminen. Tästä johtuen osa opettajista saattaa kokea, ettei heidän tekninen osaamisensa riitä enää mediakasvatuksen tarpeisiin. (Kupiainen & Sintonen 2009: 29–31) Sosiaalinen media on tärkeä osa nuorten arkea, erityisesti vapaa-ajalla. Vapaa-ajan mediakasvatuksella onkin merkittävä rooli.

li, sillä medialukutaito ei pääse kehittymään ilman medioita. Tämä tulee esille myös *Särmän* tehtävänannoissa.

- (21) Valitse yksi alla olevista faktoista ja kirjoita lyhyt teksti, **jossa perustelet ja havainnollistat sen. Suuntaa teksti lukijalle, joka on eri mieltä.**
- a. **Verkon keskustelupalstan** ylläpitäjällä on oikeus päättää, millaisia viestejä palstalla julkaistaan.
 - b. **Facebookin tilapäivituksessä** ei saa herjata muita ihmisiä.
 - c. **YouTubeen** ei saa ladata kotibileissä kuvattua videota ilman juhlan järjestäjän ja kuvassa esiintyvien henkilöiden lupaa. – –. (S4 48)

Esimerkin (21) tehtävänannossa oletetaan, että oppilas tietää verkon keskustelupalstojen, Facebookin ja YouTuben toiminta- ja käyttöperiaatteet, sillä suuri osa oppilaista käyttää tai on käyttänyt kyseisiä medioita. Lähtökohtana on, ettei näihin medioihin paneuduta oppitunneilla teoreettisesti, vaan ne ovat oppilaille tuttuja. Tehtävänannon tarkoituksena on opettaa, että sosiaalisen median julkaisukynnys on erittäin matala, ja käyttäjä on vastuussa sosiaaliseen mediaan tuottamastaan sisällöstä.

Media ja populaarikulttuuri ovat läsnä lasten ja nuorten arjessa. Mediakriittisyys kasvatuksessa ja tutkimuksen kohteena olevissa tehtäväkirjoissa lähtee luottamuksesta nuoren tietoihin, taitoihin ja valmiuksiin. (Herkman 2007: 37–39) Laajasta lukutaidosta puhuttaessa pelkkä kielen tarkastelu ei riitä, vaan huomio on keskitettävä aikaisempaa laajempaan tekstien lukemiseen, mikä tulee esille myös tutkimusaineistossa. Kriittisen kasvatuksen ei kuitenkaan tule takertua liiaksi kirjasivistykseen, vaan kasvatuksen tulee lähteä todellisuudesta, jossa nuoret elävät. Esimerkiksi kuviin sisältyy pintatason merkitysten lisäksi kulttuurisia merkityksiä, jotka eivät avaudu katsojalle ilman esiyymmärrystä. Tämän vuoksi visuaalisessa lukutaidossa on kysy pitkälti kulttuurisesta lukutaidosta. (Emt. 71–73)

Laajaan lukutaitoon sisältyvää visuaalista lukutaitoa kehitetään ottamalla käyttöön työkaluja, joilla voi osallistua visuaalisen kulttuurin tekemiseen ja muokkaamiseen. (Herkman 2007: 73–74) Tätä taitoa kehitetään *Särmässä* tutustuttamalla oppilas erilaisiin visuaalisen median muotoihin, kuten esimerkit (22a) ja (22b) tuovat esille.

- (22a) Lue viereisen sivun uutinen *Ketun tehopyynti käynnissä Inarissa*.
- Miksi kettuja uutisen mukaan pyydystetään?
 - Mihin muihin uutiskysymyksiin uutinen vastaa?
 - Miksi uutinen on ylittänyt uutiskynnyksen?
 - Millainen kuva ja kuvateksti sopisivat uutisen yhteyteen?** Perustele. (S1 30)
- (22b) Valitse tehtävä a, b, c tai d.
- Kirjoita essee, jossa **pohdit dokumenttielokuvan vaikuttavuutta**. Käytä esimerkkinä katsomaasi elokuvaa. Voit myös hyödyntää ohjaaja Virpi Suutarin tekstiä s. 10–11.
 - Järjestäkää ryhmäkeskustelu. Keskustelkaa katsomienne teosten pohjalta, **voivatko dokumenttielokuvat muuttaa maailmaa**.
 - Kerro suullisesti katsomastasi dokumenttielokuvasta ja siitä, **mitkä asiat vaikuttivat sinuun ja miten**. – –. (S4 12)

Esimerkin (22a) uutistekstin tehtävänä on tiedottaa Inarissa alkaneesta kettujen tehopyynnistä. Uutiseen liittyvät kuvat ja kuvatekstit lisäävät tekstin kiinnostavuutta. Sen sijaan esimerkissä (22b) tarkastellaan dokumenttielokuvan vaikuttavuutta. Kuva ja äänet vaikuttavat tunteisiin, ja tarina liikkuvan kuvan taustalla lisää elokuvan vaikuttavuutta. Elokuva ei myöskään paljasta kaikkea, vaan asioita jää katsojan tulkinnan varaan. Tutkimusaineiston perusteella visuaalinen lukutaito onkin tärkeä osa laaja lukutaitoa kokonaisvaltaisessa visuaalisen kulttuurin tulkitsemisessä.

Mainonta ja sosiaalinen media ovat tärkeitä visuaalisen mediakulttuurin ilmentymiä. Kuvien merkityksen kasvu ei kuitenkaan johdu viestintävälineiden sähköistymisestä, sillä kuvat ovat olleet tärkeä osa tekstiä kirjapainotaidon syntyajoista lähtien. Sen sijaan digitalisoituminen on nykypäivää ja digitaaliset mediasisällöt laajenevat nopeasti. (Kunelius 2010: 44, 49) Jokainen voi osallistua mediasisältöjen tuottamiseen, eikä se ole enää media-alan ammattilaisten yksinoikeus. Sosiaalista mediaa ei siis turhaan kutsuta aikamme ilmiöksi, sillä aikaisemmin yhtä laaja mediasisältöjen tuottaminen ei ole ollut mahdollista. *Särnä*-sarjaan liittyvät tehtäväkirjat seuraavat siinä mielessä aikaansa, että digitaaliset mediasisällöt ovat läsnä opetuksessa.

4.3 Tutkimustulosten yhteenveto

Lukion äidinkielen opetuksen tavoitteena on kehittää tekstitaitojen ja laajan lukutaidon hallintaa. Kielikäsitys ohjaa äidinkielen oppikirjojen sisältöä, ja *Kivijalka*- ja *Särmä*-sarjojen tehtäväkirjat poikkeavatkin toisistaan, tämän tutkimuksen perusteella, erityisesti mediaopetukseen ja laajaan lukutaitojen liittyvien tehtävänäntöjen osalta.

Lukion äidinkielen opetussuunnitelma on merkityksellinen opetusta suunniteltaessa, sillä opetussuunnitelma vaikuttaa kielikäsityksiin ja sitä kautta kielenkäyttöön. Vuonna 2003 päivitetystä opetussuunnitelmassa korostuu tekstitaitojen hallinta, jota harjoitetaan tutkimuksen kohteena olevissa lukion äidinkielen tehtäväkirjoissa. Singon (2013) mukaan opetussuunnitelman perusteisiin ollaan kuitenkin tuomassa uutta osaamisaluetta, jota nimitetään, ainakin alustavasti, monilukutaidoksi. Käsitteen haasteena kuitenkin on, että se on osattava tulkita totuttua laajemmin siten, että lukutaito pitää sisällään myös tekstien tuottamisen. Tässä yhteydessä tekstien tuottamiselle ei tarkoiteta ainoastaan kirjoittamista, vaan tiedon välittämistä monin eri tavoin ja välinein.

4.3.1 Kielikäsitykseen tutustuttaminen

Äidinkielen kirjasarjojen suunnittelutyö lähtee liikkeelle opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden (ks. alaluku 3.1.1) ja kielikäsityksen pohjalta. Konteksti vaikuttaa kielenkäyttöön ja esimerkiksi kulttuuri ja yhteiskunnan rakentuminen heijastuvat kielen ilmaisuvaroihin siten, että uusilla ilmauksilla on jokin merkitys vuorovaikutuksessa. Toiminnallista kielitaitoa tutkiessani kategorisoin lukion äidinkielen tehtävänäntöjä: *Kivijalassa* merkittävimmät kielikäsitykseen tutustuttamisen keinot olivat merkitysten rakentaminen sanoja tai kontekstia vaihtamalla. Sen sijaan *Särmän* tehtävänäntöissä merkitykset vaihtelivat sosiaalinen taustan (ikä, sukupuoli, asuinpaikka, kansallisuus, poliittinen suuntaus, uskonto) ja historiallinen kontekstin (eri-ikäiset tekstit) mukaan.

Vaikka *Särmässä* kielikäsitykseen tutustuttamisen keinot myötäilevätkin *Kivijalkaa*, joutuu oppilas lisäksi pohtimaan *Särmässä* käsitystään kielestä ja sen olemuksesta. *Särmässä* muistutetaan, että uudissanvoja luodaan kieleen tietoisesti, esimerkiksi tieteen

ja teknologian tarpeisiin. Samalla tavalla kielikäsitteetkään eivät ole pysyviä, vaan ne muuttuvat yhteiskunnan arvojen, rakenteellisten muutosten (kaupungistuminen, koulutuksen lisääntyminen, maaseudun autioituminen) ja poliittisen ilmapiirin muuttuessa.

Molemmissa tutkimuksen kohteena olevissa lukion äidinkielen kirjasarjoissa, *Kivijalassa* ja *Särmässä*, demokraattinen kielikäsitteitys nojaa vahvasti tekstitaitojen opetukseen, sillä tekstitaitoja tarvitaan myöhemmin muiden äidinkielen osa-alueiden harjoittamisessa. Lukion äidinkielen tehtäväkirjoihin liittyvät (tekstitaitojen) kielikäsitteykset syntyvätkin opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden pohjalta. Vuoden 2003 opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin verrattaessa tutkituissa tehtäväkirjoissa on eroja, sillä *Kivijalka* sisältää *Särmää* vähemmän esimerkiksi kansainvälisyyteen sekä viestintä- ja mediaosaamiseen liittyviä tehtävänantoja.

4.3.2 Tekstitaitojen harjoittaminen

Suullinen, kirjallinen – ja jopa visuaalinen ilmaisu edellyttävät tekstitaitoja. Tekstitaitojen harjoittaminen edellyttää lukutaitoa, jota harjoitetaan koulussa erittelemällä, arvioimalla, analysoimalla ja tulkitsemalla eri tekstilajeja. Tekstitaitojen harjoittaminen lähtee molemmissa tutkimuksen kohteena olevissa kirjasarjoissa siitä, että oppilaat lukevat ja laativat tekstejä erilaisiin tarkoituksiin, jolloin oppilas joutuu erottamaan eri tekstilajeihin kuuluvien tekstien tuntomerkkejä. Näiden tuntomerkkien hahmottamista helpottavat aineistoesimerkkeihin liitetyt uutiset, artikkelit, referaatit, kolumnit ja muut esimerkit tunnetuimmista tekstilajeista.

Kielenkäytön hallitseminen erilaisissa konteksteissa perustuu tekstin kokonaisrakenteen ja sisällön suunnitteluun, mikä toteutuu molemmissa tutkimuksen kohteena olevassa kirjasarjoissa. *Särmässä* tehtäväkirjojen sisältö on siinä mielessä rikkaampi, että tehtävänannot ja niihin liittyvät tekstit sisältävät enemmän kuvia sekä uudis- ja erikoissanastoja. *Särmä* ei kuitenkaan sisällä vielä www-osoitteita esimerkiksi videoihin, *Kivijalasta* puhumattakaan.

Molemmat tutkimuksen kohteena olevat tehtäväkirjasarjat kehittävät toiminnallista kielitaitoa, sillä ne sisältävät viittauksia oppikirjateksteihin, joiden tavoitteena on tutustuttaa oppilas tehtävän suorittamista edellyttävään, oppikirjan sisältämään, asiapohjaiseen ainekseen. Tämän ohella tutkimusaineisto sisältää viittauksia myös moniin muihin teksteihin. *Kivijalassa* tajunnanvirran avulla kirjoittaminen on suosittua, kun taas *Särmässä* tähän ei juurikaan kehoiteta. *Särmässä* sen sijaan tarkastellaan *Kivijalkaa* useammin eri asioihin, ilmiöihin ja tapahtumiin liittyviä kuvauksia.

Opetettavien asiasisältöjen painotukset eroavat kuitenkin tutkimuksen kohteena olevissa kirjasarjoissa jonkin verran. Toiminnallinen kielitaito näyttäytyy *Särmässä* informatiivisena, sosiokulttuurisena ja viihteellisenä, kun taas *Kivijalassa* korostuu näiden ominaisuuksien ohella kielen taiteellinen puoli. Tutkimusaineiston pohjalta lukion äidinkielen opetus onkin muuttunut siihen suuntaan, että *Särmä* ohjaa aikaisempaa omaehtoisempaan tiedonhakuun sekä kriittiseen tekstien tulkintaan.

4.3.3 Medialukutaidosta laajaan lukutaitoon

Suurimmat erot tekstitaitoihin liittyvissä kielikäsitteissä tulevat esille mediakasvatuksessa. Tutkimusaineiston pohjalta mediakasvatuksessa ollaan siirtymässä medialukutaidon käsitteestä laajan lukutaidon käsitteeseen. Laaja lukutaito vaatii monenlaisia taitoja, ja laajan lukutaidon perustana ovatkin lukemisen ja kirjoittamisen ohella visuaaliset, vuorovaikutukselliset ja tekniset taidot. Kun nämä perustaidot ovat hallussa, on mediatekstejä mahdollista oppia arvioimaan kriittisesti.

Mediankäytön syyt ovat moninaiset, mutta yleisimmin mediankäyttöön liitetään viihteellisyys ja tiedonhankinta. Eri medioiden merkitys tietolähteinä on muuttunut ja nämä muutokset näkyvät esimerkiksi viimeisen kymmenen vuoden aikana ilmestyneissä lukion äidinkielen tehtäväkirjoissa. 2000-luvulla yhtenä tärkeänä mediana pidetään sähköistä mediaa ja internetin kehitys onkin tuonut mukanaan uusia median muotoja. Tämän vuoksi mediankäyttö voi palvella viihteellisyyden ja tiedonhaun ohella myös sosiaalisia tarpeita: mediatekstin vastaanottajan ei odoteta enää tyytyvän artikkelin lukemiseen, vaan hänen tulisi ”tykätä”, jakaa tai kommentoida asiaa julkisesti. Sosiaalinen media

onkin kasvattanut nopeasti suosiotaan, mikä tulee esille *Särmä*-sarjan tehtäväkirjojen mediaseurantaan liittyvissä tehtävänannoissa.

Mediakasvatuksessa on tärkeää, ettei se rajoitu ainoastaan oppitunneille, vaan mediataitoja harjoitetaan myös vapaa-ajalla. Ongelmana mediataitojen kehittämisessä on tiedon määrän kasvu. Median tulkintataidot vaativat Suonisen (2004: 134, 143) mukaan suurten kokonaisuuksien ymmärtämistä ja keskeistä median hallinnassa on niin sanottujen tulkintakokonaisuuksien tunnistaminen. Esimerkiksi sanomalehdestä tällaisten kokonaisuuksien erottaminen on melko helppoa toisin kuin internetissä, missä tekstit linkittyvät toisiin teksteihin. Tutkimuksen kohteena olevista tehtäväkirjasarjoista *Kivijalassa* tietoverkon tulkintakokonaisuuksien harjoittaminen on varsin vähäistä *Särmään* verrattuna.

Kriittisen mediakasvatuksen tehtävänä on opettaa ajattelemaan useista näkökulmista, asioita kyseenalaistaen. Internet on kasvava median muoto, mikä koetaan huolestuttavana. *Kivijalka*-teoksen huoli kohdistuu mediatekstien sisältämiin oikeinkirjoitusvirheisiin, joihin nuoret vähitellen tottuvat. Sen sijaan *Särmässä* teknisten taitojen oppiminen ja se, viekö tämä liikaa aikaa itse mediasisältöjen oppimiselta, koetaan ongelmalliseksi. Nuorten lukutaidosta väitellyt Leino (2014) kuitenkin huomauttaa, että netissä surfaminen voi päinvastoin jopa tukea lukutaidon kehittymistä, mikä rohkaisee aikaisempaa laajempaan tietoverkon käyttöön.

Koska mediakasvatus on suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa, on teksti- ja mediataitojen kehittäminen mahdollista. Mediatekstien sisältöä voi kehittää esimerkiksi mediatekstien arviointiin käytettävien kysymysten avulla, joista tyypillisimpiä KKO:n (2009: 20) mukaan ovat:

- Minkä tyyppinen mediaesitys on kyseessä?
- Kuka viestittää ja miksi?
- Minkälaisen mielikuvan mediaesitys välittää aiheesta?
- Miten mediaesitys on tehty?
- Kuka on mediaesityksen vastaanottaja ja tulkitsee sitä?
- Mitä merkityksiä mediaesityksen pohjalta syntyy?

Kaikkiin edellä esitettyihin kysymyksiin ei ole pakko vastata mediatekstejä tulkittaessa, vaan sen sijaan on keskityttävä kysymyksiin, joihin on mahdollista vastata kyseisen mediatekstin pohjalta. Mediatekstejä arvioitaessa kaikkea ei tarvitse sisäistää, vaan tärkeämpää on, että vastaukset olennaisiin kysymyksiin etsitään muun tekstin joukosta.

Nykynuorilta löytyy edellytykset tekstien kriittiseen arviointiin ja Tuomisen (2014) mukaan heitä kutsutaankin ”diginatiiviksi sukupolveksi”, koska nuorten mediataidot ovat lähtökohtaisesti vanhempia sukupolvia paremmat. Tätä ei kuitenkaan voi yleistää, sillä yksilöiden välillä saattaa olla merkittäviä eroja. Tämän vuoksi mediakasvatuksessa käytettävien lukion äidinkielen tehtäväkirjojen tulisikin tarjota haasteita eritasoisille oppijoille.

4.4 Tehtäväkirjojen tekijäkohtaiset eroavaisuudet

Mediakasvatukseen liittyvät lukion äidinkielen tehtäväkirjojen tehtävänannot ovat sidoksissa opetussuunnitelman lisäksi kontekstiinsa, eli tässä tapauksessa aikaan, mutta tutkimuksen kohteena olevista tehtäväkirjojen eroista ei kuitenkaan voi vetää johtopäätöksiä näin yksiselitteisesti. Lähtökohtana voi kuitenkin pitää sitä, että kielikäsitteet ovat muuttuneet 2000-luvun kuluessa etenkin mediakasvatuksen osalta. Vaikka äidinkielen tehtäväkirjojen kehityssuunta näyttäisi olevan tämä, saattavat mediakasvatukseen liittyvien tehtävänantojen painotukset muuttua eri kirjasarjoja tarkasteltaessa. Tämä johtuu nähdäkseni tehtäväkirjojen tekijäkohtaisista eroavaisuuksista.

Kriittistä lukemista harjoittelevien oppilaiden on opeteltava kyseenalaistamaan luke- maansa, sillä myös oppi- ja tehtäväkirjatekstit sisältävät merkityksiä. Esimerkiksi kustannusosakeyhtiö Otavan (2016a) verkkosivuilla *Särmää* kuvataan ”kokonaisvaltaiseksi ja yhtenäisiä esityksiä eri teemoista tarjoavaksi oppikirjaksi, joka on ollut klassikko syn- tyessään”. Lisäksi *Särmän* tekijöillä kerrotaan olevan persoonallisuutta, näkemystä ja kokemusta. Tämän perusteella eri kirjasarjojen tekijöiden sosiaaliset, poliittiset ja ideo- logiset suuntaukset vaikuttavat oppi- ja tehtäväkirjojen sisältöön.

Otava (2016b) mainostaa myös *Särmän* uudistettua painosta, joka on hiottu uuden opetussuunnitelman mukaisesti samalla kun se ”innostaa lukemaan erilaisia tekstejä sekä tutustumaan median ja kielen ilmiöihin”. Ajanmukaisuutta kirjasarjaan tuo se, että oppi- ja tehtäväkirjat voi valita myös digitaalisena. Emt. mukaan ”digikirja ja digitehtävät tuovat uutta virtaa oppitunneille, ja digikokeet harjoittavat monipuolisesti sähköisen yökokeen tehtävätyyppejä.” Sarjan tekijät kannustavatkin siirtymään digitaalisiin oppimateriaaleihin, mikä on mielestäni perusteltua sähköistyviä ylioppilaskokeita ajatellen.

5 PÄÄTÄNTÖ

Äidinkielen oppiaineen tavoitteena on kehittää jokapäiväisessä elämässä tarvittavaa kielitaitoa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella tekstitaitojen kielikäsitteitä kahdessa, 2000-luvulla käytössä olleessa / käytössä olevassa, lukion äidinkielen tehtäväkirjasarjassa. Tutkimusaineistona olivat Grännin, Grünthalin ja Uusi-Hallilan toimittama teos *Kivijalka. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäviä ja aineistoja* (2001) sekä Haapalan, Hellströmin, Kantolan, Kasevan, Korhosen, Majjalan, Saarikiven, Salon ja Torkin toimittamaan käsikirjaan *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus* (2012) liittyvät tehtäväkirjat *Tehtäviä 1* (2011), *Tehtäviä 2* (2012) ja *Tehtäviä 4* (2011).

Äidinkielen oppi- ja tehtäväkirjojen taustalla on jonkinlainen käsitys kielestä. Nykyinen käsitys kielitaidosta perustuu maassamme *Eurooppalaiseen viitekehykseen* (EVK 2004), joka korostaa muun muassa kielen toiminnallisuutta, ja esimerkiksi mediakasvatuksen tavoitteena on kehittää laajaa lukutaitoa. Sen sijaan opetuksen keskeiset tavoitteet määritellään opetussuunnitelmassa. Suomen lukioissa käytössä oleva, vuonna 2003 päivitetty, opetussuunnitelma on kuitenkin siinä mielessä aikaamme jäljessä, ettei siinä mainita laajan lukutaidon käsitettä ja sen merkitystä mediayhteiskunnassa (LOP 2003). Nähtäväksi jääkin, miten elokuussa 2016 päivittyvä opetussuunnitelma tulee muuttamaan lukion äidinkielenopetuksen painotuksia.

Tämän tutkimuksen metodologinen perusta on teoriapohjaisessa sisällönanalyysissä, jonka avulla tarkasteltiin 2000-luvun tekstitaitojen kielikäsitteitä sekä niissä tapahtuneita muutoksia. Tutkimuksessa käytetyistä teorioista kielipedagogiikan avulla selvitettiin, miten äidinkielen tehtävänannot tukevat mediayhteiskunnassa tarvittavia kielenkäytön taitoja ja tapoja. Sen sijaan genrepedagogiikan avulla perehdyttiin tekstiin perustuvaan vuorovaikutustapahtumaan, ja sen merkitykseen sosiaalisessa toiminnassa.

Tutkimuksen perusteella *Kivijalka* rajaa medialukutaidon käsittämään niin sanotut perinteiset median muodot, kun taas *Särmässä* laaja lukutaito korostaa median eri muotojen ohella visuaalisia, vuorovaikutuksellisia ja teknisiä taitoja. *Särmässä* esitellyistä uusista median muodoista erityisesti sosiaalisen median merkitys on kasvanut. Pidän

sosiaalista mediaa, useiden tutkijoiden tavoin, aikamme ilmentäjänä, sillä sen avulla, periaatteessa kuka tahansa, pystyy tuottamaan mediasisältöjä julkisesti. Koska sosiaalisen median kehitys on ollut viime vuosina nopeaa, eivät tehtäväkirjat sisällä esimerkiksi sosiaalisen median uusimmista sovelluksista. En usko tämän kuitenkaan vaikuttavan oppimistuloksiin, sillä sosiaalisen median toimintaperiaatteita on mahdollista soveltaa, vanhempien tehtävänantojen pohjalta, sosiaalisen median uusiin sovelluksiin.

Vaikka mediakasvatuksen tiedonvälitykseen liittyvä tehtävä onkin ilmeinen, tulee tutkimusaineistosta esille myös muita mediakasvatukseen liittyviä päämääriä: sekä *Kivijallassa* että *Särmässä* medialukutaitoon / laajaan lukutaitoon liittyvissä tehtävänannoissa harjoitetaan koulun ulkopuolella tarvittavia taitoja käytännönläheisten tehtävänantojen avulla. Suurimpana erona tutkimuksen kohteena olevissa kirjasarjoissa on se, että *Kivijalka* käsittää median opetuksen sisältöä, kun taas *Särmässä* media toimii *Kivijalkaa* useammin opetuksen välineenä.

Lukion äidinkielen tehtäväkirjojen toiminnallisuuden perusajatuksena on kehittää käytännönläheisiä ja tavoitelähtöisiä tehtäviä. Näiden tehtävien tavoitteena on kehittää laajan lukutaidon hallintaa perinteisten äidinkielen opetuksen osa-alueiden rinnalla. En usko esimerkiksi kirjallisuuden tai kieliopin opetuksen katoavan, mutta uskon laajan lukutaidon opetuksen saavan aikaisempaa tärkeämmän sijan muiden äidinkielen osa-alueiden rinnalla. Näyttää myös siltä, että laajan lukutaidon käsitteeseen sisältyvä medialukutaidon käsite on jäämässä taka-alalle. On kuitenkin muistettava, että tutkimuksen kohteena olevat tehtäväkirjat saattavat sisältää tekijäkohtaisia eroavaisuuksia, jotka tulevat esille näkökulmaeroina ja eri asiasisältöjen painotuksina.

Osaaminen ja koulutustason nousu ovat tärkeitä yhteiskunnan uudistumisessa ja tasa-arvon toteutumisessa. Nämä tavoitteet on mahdollista saavuttaa ottamalla käyttöön sähköisiä oppimisympäristöjä ja uudistamalla pedagogisia käytänteitä (Kaitasuo 2015), sillä *Särmän* pohjalta sähköisellä tietoverkolla on aikaisempaa suurempi merkitys oppimisympäristönä. Näistä lähtökohdista käsin olisikin mielenkiintoista tutkia, miten lukion äidinkielen tehtäväkirjoja voisi kehittää syksyllä 2018 sähköistyvää äidinkielen ylioppilaskoetta ajatellen.

LÄHTEET

Tutkimusaineisto

Grünn, Karl, Satu Grünthal & Tuula Uusi-Hallila (toim.) (2001). *Kivijalka. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäviä ja aineistoja*. 1.–2. painos. Tammi: Helsinki.

Hellström, Inkeri, Tuomas Kaseva, Sari Kuohukoski, Heidi Kärki, Harri Mustonen & Heleena Puolitaival (toim.) (2012). *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 2*. 2.–3. painos. Otava: Helsinki.

Hellström, Inkeri, Heidi Kärki, Harri Mustonen & Heleena Puolitaival (toim.) (2011). *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 1*. 3. painos. Otava: Helsinki.

Hellström, Inkeri, Tuomas Kaseva, Riitta Korhonen, Sari Kuohukoski, Heidi Kärki & Harri Mustonen (toim.) (2011). *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 4*. 1. painos. Otava: Helsinki.

Lähdeaineisto

Alasilta, Anja (2000). *Verkkoajan viestintä: tulkinta, ilmaisu ja vuorovaikutus*. Helsinki: Kauppakaari Oyj.

Aro, Mari (2006). Anteeksi, kuka puhuu? Lasten kielikäsitteiden moniäänisyydestä. Teoksessa: Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (toim.). *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 53–76.

Bhatia, Vijay Kumar (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman.

Buchberger, Irina (2002). Äidinkielen opetuksesta on tullut globaali projekti. Teoksessa: Ilona Herlin, Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Tiina Onikki-Rantajääskö (toim.). *Äidinkielen merkitykset*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 370–387.

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.

Chomsky, Noam (1997). Viimeaikaisia edistysaskeleita synnynnäisten ideoiden teoriasa. Teoksessa: Panu Raatikainen (toim.). *Ajattelu, kieli, merkitys. Analyttisen filosofian avainkirjoituksia*. Tampere: Gaudeamus. 311–319.

- Clarke, Judy (2002). Palapeli. Teoksessa: Pasi Sahlberg & Shlomo Sharan (toim.). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY. 83–100.
- Dufva, Hannele (2014). Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi. Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta? *Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti* [online]. [Lainattu 26.11.2014]. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/vieraasta-kielesta-omiksi-sanoiksi-mita-volosinov-sanoi-kielen-oppimisesta-ja-opettamisesta/>
- EDU (2015) = Opettajan verkkopalvelu [online]. [Lainattu 3.2.2015]. Saatavilla: http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/aihekokonaisuudet
- EK (2015) = Elinkeinoelämän keskusliitto [online]. [Lainattu 26.1.2015]. Saatavilla: <http://ek.fi/mita-teemme/innovaatiot-ja-osaaminen/osaaminen-ja-koulutuspolitiikka/perusopetus-ja-lukio/>
- Eskelinen, Pekka (2011). *Minä olen teidän kanssanne. Ahaa-elämyksiä Matteuksen evankeliumin äärellä*. Helsinki: Uusi tie.
- EVK (2004) = *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, kääntänyt Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola)*. 1.–2. painos. Helsinki: WSOY.
- Falck, Ritva, Karl Grönn, Hilikka Lamberg & Mervi Murto (2006). Hyvä lukija. Teoksessa: Ritva Falck, Karl Grönn, Hilikka Lamberg & Mervi Murto (toim.). *Ylioppilastekstejä 2006*. Porvoo: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 7–8.
- Grünthal, Satu & Johanna Pentikäinen (2006). Mitä ovat tekstitaidot? Teoksessa: Satu Grünthal & Johanna Pentikäinen (toim.). *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava. 105–106.
- Harjunen, Elina (2006). Mediatekstejä kokemaan ja tutkimaan. Teoksessa: Satu Grünthal & Johanna Pentikäinen (toim.). *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava. 130–144.
- Heikkinen, Vesa (2007). *Kielen voima*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, Vesa & Eero Voutilainen (2012). Genre – monitieteinen näkökulma. Teoksessa: Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiilikä & Mikko Lounela (toim.). *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus. 17–47.
- Herkman, Juha (2007). *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Hiidenmaa, Pirjo (2003). *Suomen kieli – who cares?* Helsinki: Otava.

- Hildén, Raili (2011). Muutosten tarpeet ja mahdollisuudet kielten opetuksessa. Teoksessa: Raili Hildén & Olli-Pekka Salo (toim.). *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. 1. painos. Helsinki: WSOY. 6–18.
- Häkkinen, Kaisa (2002). *Suomalaisen oppikirjan vaihteita*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat.
- Järvinen, Heini-Marja (2014). Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa: Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. 89–113.
- Kaikkonen, Pauli & Viljo Kohonen (2000). Minne menet, kielikasvatus? Teoksessa: Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (toim.). *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 7–10.
- Kaitasuo, Pia (2015). Uhkaako digitaatio sisältöjä? *Kaleva* 14.10.2015, 5.
- Kalliala, Eija & Tarmo Toikkanen (2009). *Sosiaalinen media opetuksessa*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Kalliokoski, Jyrki (2006). Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa: Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.). *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 240–265.
- Kansanen, Pertti (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: PS-kustannus.
- Kauppinen, Sirppa (1982). *Kansakoulun ja oppikoulun äidinkielen opetussuunnitelman kehitys autonomian ajalta 1950-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 5.
- Kielitoimiston sanakirja (2014) [online]. [Lainattu 27.8.2015]. Saatavilla: <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>
- KKO (2009) = Kehittämiskeskus Opinkirjo. *Mediakasvatus esi- ja alkuopetuksessa* [online]. [Lainattu 3.6.2015]. Saatavilla: http://www.opinkirjo.fi/easydata/customers/opinkirjo/files/materiaalit/mediakasvatus_esi-_ja_alkuopetuksessa_netti.pdf
- Kress, Gunter (1993). Genre as Social Process. Teoksessa: Bill Cope & Mary Kalantzis (toim.). *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. London: Flamer Press. 22–37.
- Kunelius, Risto (2010). *Viestinnän vallassa. Johdatus joukkoviestinnän kysymyksiin*. 5.–8. painos. Helsinki: WSOY.

- Kupiainen, Reijo & Sara Sintonen (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Leino, Kaisa (2014). Monipuolinen lukeminen palkitsee. *Suur-Jyväskylän Lehti* 5.11.2014, 1.
- Leppäjärvi, Anne (2010). *Medialukutaidon ABC: 2.0*. Forssa: Sanomalehtien liitto ry.
- Linnakylä, Pirjo (2008). Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa: Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.). *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 107–132.
- Lintunen, Pekka & Outi Veivo (2014). Kuinka kielitaitoa arvioidaan. Teoksessa: Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. 204–221.
- LOP (2003) = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* [online]. [Lainattu 23.10.2014]. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf
- LTV (2016) = Liikenteen tutkimuskeskus Verne [online]. [Lainattu 6.3.2016]. Saatavilla: <https://www.tut.fi/verne/tutkimusmenetelmat/tiedon-analysointi/>
- Luukka, Minna-Riitta (2008). Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaolelutukset. Teoksessa: Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.). *Kieli, diskurssi & yhteisö*. 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 133–160.
- Luukka, Minna-Riitta & Matti Leiwo (2004). Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä. Teoksessa: Kari Sajavaara & Sauli Takala (toim.). *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 13–36.
- Mantila, Harri (2010). Suomalaisen kielenhuollon periaatekeskustelu 1990- ja 2000-luvulla. Teoksessa: Hanna Lappalainen, Marja-Leena Sorjonen & Maria Vilkuna (toim.). *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 179–205.
- Nikula, Tarja (2010). Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieliverkoston verkkolehti* [online]. Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. [Lainattu 26.11.2014]. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielikäsityksen-ja-kielenopetuksen-kytköksista/>
- Nunan, David (2006). Task-based Language Teaching in the Asia Context. Defining 'Task'. *Asian EFL Journal* [online]. 8: 3 [Lainattu 25.5.2015], 12–18. Saatavilla: http://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf

- Opetushallitus (2015). Opetussuunnitelma ja tuntijako [online]. [Lainattu 2.2.2015]. Saatavilla: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako
- Otava (2016a). Särmä [online]. [Lainattu 4.2.2016]. Saatavilla: <http://www.otava.fi/oppimateriaalit/lukio/sarma/>
- Otava (2016b). Särmä (LOPS 2016) [online]. [Lainattu 4.2.2016]. Saatavilla: <http://www.otava.fi/oppimateriaalit/lukio/sarma-lops-2016/>
- Pietilä, Päivi & Pekka Lintunen (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa: Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. 11–25.
- Pitkänen-Huhta, Anne & Sari Pietikäinen (2013). Toiminnallisuus kielenoppimisessa – pedagogisia kokeiluja saamen luokissa. *Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti* [online]. [Lainattu 26.5.2014]. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/toiminnallisuus-kielenoppimisessa-pedagogisia-kokeiluja-saamen-luokissa/>
- POP (2004) = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* [online]. [Lainattu 7.12.2014]. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Potter, James (2001). *Media Literacy*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pyöriä, Pasi (2003). Eriarvoinen tietoyhteiskunta. Teoksessa: Harri Melin & Jouko Nikula (toim.). *Yhteiskunnallinen muutos*. Tampere: Vastapaino. 193–205.
- Rapatti, Katriina & Susanna Shore (2014). *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen kouluissa*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Riley, Phil (1994). Aspects of learner discourse. Why listening to learners is so important. Teoksessa: Edith Esch (toim.). *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research. 7–18.
- Rintala, Päivi (1992). Suomen kieli yhdentyvässä Euroopassa. Teoksessa: Valma Yli-Vakkuri, Maija Länsimäki & Aarre Nyman (toim.). *Yhteiskunta muuttuu – kieli muuttuu: Nykysuomen Seuran 10-vuotisjuhlakirja*. Juva: WSOY. 9–24.
- Routarinne, Sara & Tuula Uusi-Hallila (2008). Kouluikäisten monet kielet 2000-luvun Suomessa. Teoksessa: Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.). *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 9–52.

- Sahlberg, Pasi & Shlomo Sharan (toim.) (2002). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY. 10–22.
- Sarmavuori, Katri (2007). *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* [online]. Helsinki: BTJ Kustannuksen luvalla ÄOS, [Lainattu 20.8.2015]. Saatavilla: https://asiakas.kotisivukone.com/files/aidinkielenopetustieteenseurary.kotisivukone.com/miten_opetan_ja_tutkin_aidinkielta_ja_kirjallisuutta_korjatut_sivut.pdf
- Schiffrin, Deborah (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
- Sinko, Pirjo (2013). Tavoitteena monilukutaito. *OPS-blogi* [online]. 25.4.2013. [Lainattu 12.1.2016]. Saatavilla: http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/tavoitteena_monilukutaito
- Sormunen, Eero & Esa Poikela (2008). Informaatiolukutaito ja oppiminen. Teoksessa: Eero Sormunen & Esa Poikela (toim.). *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen*. 2. painos. Tampere: Tampereen yliopisto. 9–30.
- Stern, David & Albert Tuijnman (1994). *Adult basic skills in OECD countries: Policy issues and a research agenda* [online]. Pennsylvania: National Center on Adult Literacy [Lainattu 6.12.2014]. Saatavilla: http://www.literacy.org/sites/literacy.org/files/publications/stern_adult_basic_skills_in_OECD_94.pdf
- STT (2013). Ensimmäiset sähköiset yo-kokeet syksyllä 2016 [online]. [Lainattu 14.9.2015]. Saatavilla: <http://www.savonsanomat.fi/uutiset/kotimaa/ensimmaiset-sahkoiset-yo-kokeet-syksylla-2016/1339506>
- Sundman, Marketta (2014). Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa: Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. 114–137.
- Suoninen, Annikka (2004). *Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Suoranta, Juha (2003). *Kasvatus mediakulttuurissa*. Tampere: Vastapaino.
- Swales, John (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taipale, Sari (2008). *Kun Suomi putosi puusta. Opastusta ja ohjeita äidinkielen yoinneeseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Tuominen, Suvi (2014). Mediataidot eivät kehity automaattisesti [online]. [Lainattu 28.1.2016]. Saatavilla: <http://www.verke.org/ajankohtaista/viikon-nakokulma/item/343-mediataidot-eivat-kehity-automaattisesti>
- Tuovinen, Riku & Pekka Koskinen (2013). Strukturoitu pienryhmätyöskentely vapauttaa keskusteluun. Teoksessa: Päivikki Jääskelä, Ulla Klemola, Marja-Kristiina Lerkkanen, Anna-Maija Poikkeus, Helena Rasku-Puttonen & Anneli Eteläpelto (toim.). *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 45–51.
- Varis, Markku (2012). *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa* [online]. Oulu: Oulun yliopisto. [Lainattu 10.12.2014]. Saatavilla: <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514299728/isbn9789514299728.pdf>
- Vehkakoski, Tanja (2012). Kasvatustieteet. Teoksessa: Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.). *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus. 516–521.
- Veivo, Outi (2014). Mitä kielitaito on. Teoksessa: Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. 26–44.
- Vähäpassi, Anneli & Päivi Naskali (1981). *Peruskoulun ala-asteen ja kansakoulun äidinkielen opetussuunnitelman kehityslinjoja ja niiden arviointia*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 218.
- Yle (2015) = Tekstitaidon koe [online]. [Lainattu 27.5.2015]. Saatavilla: <http://oppiminen.yle.fi/abitreenit/kirjoituksiin-valmistautuminen/tekstitaidon-koe>
- Ylioppilastutkintolautakunta (2014). Sähköinen ylioppilastutkinto – äidinkieli [online]. [Lainattu 14.9.2015]. Saatavilla: https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Sahkoinen_tutkinto/fi_sahkoinen_aidinkieli.pdf
- ÄOS (2014) = Äidinkielen Opetustieteen Seura ry. [online]. [Lainattu 28.1.2015]. Saatavilla: <http://www.aidinkielenopetustieteenseurary.com/uutiset.html?85>

Liite 1. *Kivijalan* tehtävänantoon liittyvä kirjoitus

INTERNET RAPISTAA KIELTÄ

Kotimainen kielemme ja sen huolto herättää aina keskustelua. Emme ole siinä mikään poikkeus – kieli on osa kansallista identiteettiä ja siksi ranskalaiset ovat jopa säätäneet lain, joka kieltää vierasperäisten sanojen käytön ja vaatii kääntämään kaikki tekstit ranskaksi, vaikka kyse olisi sitten kansainväliseen käyttöön tarkoitetuista *www*-sivuista.

Historia on kuitenkin osoittanut, ettei kielen ”puhtauden” puolesta kannata taistella, koska kieli elää jatkuvasti. Vierasperäisten sanojen yleistymisessä ei ole mitään pahaa, kunhan ne sopivat suomalaiseen kielikorvaan. Itse asiassa on vain hyvä, että kansainvälisen yhteistyön lisääntyessä käytämme samankaltaisia sanoja.

Tässä suhteessa *atk*-ala ei ole mikään poikkeus. Tärkeintä on tekstin ymmärrettävyys eikä omaperäisten, usein kankeidenkin suomalaisvastineiden keksiminen saa olla itsetarkoitus. Termien yleistymisen päättävät aina viime kädessä käyttäjät eivätkä komiteat. Esimerkiksi sellaiset sanat kuin *televizio* ja *auto* ovat istuneet sulavasti kansan suuhun ja jääneet käyttöön vieraasta alkuperästään huolimatta. Ja onneksi mikroskoopista ei tullut *hitutähystintä*, faksista *etäjäljennettä* eikä nakkikioskista *pienoislibalieriömyymiötä*.

Lainasanojen yleistymistä suurempi uhka kohdistuu yleiseen luku- ja kielitajun heikkenemiseen, jonka takana on tietotekniikan lisääntynyt käyttö ja varsinkin tietoverkot. Ne ovat yhdessä johtaneet kirjoitus- ja kielioppivirheiden nopeaan yleistymiseen. Kuitenkin markkinoilla on *PC*-ohjelmia, jotka tarkistavat oikeinkirjoituksen automaattisesti jo kirjoituksen aikana. Niitä ei käytetä, koska kirjoitettua sanaa ei enää arvosteta eikä sen virheettömyyttä siksi pidetä tärkeänä. Eivätkä edes tarkistusohjelmat havaitse kaikkia virheitä, kuten tekstin muokkauksesta seuraavia keskenään väriä sijaumuotoja. *Kynä*- ja kirjoituskoneajalla tällaisia virheitä ei yksinkertaisesti voinut tehdä, mutta tekstinkäsittelyn ansiosta ne

ovat nyt valitettavan yleisiä jopa perinteisissä, painetuissa kirjoissa.

Yhä enemmän on kyse myös siitä, ettei oikein kirjoitusta yksinkertaisesti osata. Vaaravyöhykkeessä ovat varsinkin nuoret, jotka tottuvat pienestä pitäen lehdissä ja netissä viliseviin virheisiin. Kielitaju ei pääse kehittymään myöskään perinteisellä tavalla kirjoja lukemalla, koska erityisesti poikien lukuharrastus on vähentynyt nopeasti ja ennen lukemiseen käytetty aika vieteen nyt verkoissa.

Tässä suhteessa Internetin vaikutus on ollut erittäin huono: kun julkaisukynnys on netin myötä poistunut, kuka tahansa saa tekstinsä näkyväksi kaikkialle. Henkilö, joka ei ole kirjoittanut mitään sitten peruskoulun aineiden, kohoaa nettissä toimituspäällikön ja latojan asemaan. Siksi sähköpostiviestit, *news*-keskustelut ja *www*-sivut suorastaan vilisevät kirjoitusvirheitä, väriä sijaumuotoja, puuttuvia pilkkuja, desimaalipistettä –pilkun sijaan ja erikseen kirjoitettuja yhdyssanoja. Verkon käyttäjä tottuu väistämättä virheisiin eikä enää erota oikein kirjoitettua tekstiä väärästä.

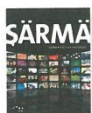
Äidinkielenopettajilla onkin edessään suuri haaste, kun he yrittävät opettaa kielioppia nykyiselle verkkosukupolvelle. Kirjallinen ilmaisu ei kuitenkaan häviä mihinkään; päinvastoin, sen merkitys korostuu verkoissa, koska lähes kaikki verkkoviestintä on kirjallista. Ellei osaa omaa kieltään, ei voi tehdä itseään ymmärretyksi verkoissa.

Voi vain toivoa, että opettajat onnistuvat tehtävässään, sillä omasta kielestä kannattaa pitää kiinni. Tulevilla globaalin informaation ja tietoverkkojen markkinoilla omaperäinen ja kummallinen kielemme on samalla ainoa suojamme.

Petteri Järvinen
(Helsingin Sanomat 31.1.1997)

Liite 2. Särmän tehtävänantoon liittyvä kuva

Media ja minä



Lue oppikirjan luku *Johdatus mediaan* s. 8–13.

- Mitä on media? Mitä tehtäviä medially on?
- Määrittele *medialukutaito* ja *mediataito*.
- Mitä tarkoitetaan *sosiaalisella medially*?

- Keskustelkaa pareittain median käytöstä vuorovaikutuksen näkökulmasta.
 - Listatkaa medioita, joita käytätte usein.
 - Pohtikaa, missä medioissa olette aktiivisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja missä ette.

- Arvioikaa ryhmissä verkkoyhteisöjä ja -sivustoja vuorovaikutuksen näkökulmasta.
 - Käyttäkää apuna kuviota, johon on listattu verkkoyhteisöjä ja -sivustoja. Täydentäkää kuviota ajankohtaisilla esimerkeillä. Keskustelkaa palvelujen merkityksen muuttumisesta viime vuosina.

- Pohtikaa verkkoyhteisöjen ja -sivustojen vahvuuksia ja heikkouksia. Miten käyttäjä voi pitää yhteyttä muihin? Miten hän voi vaikuttaa sisältöihin? Miten käyttäjä saa palautetta? Miten avoin käyttäjä voi olla? Miten tasavertaisia käyttäjät ovat?
- Kirjatkaa keskustelun tärkeimmät ajatukset ja vertailkaa niitä.



