

# **Monilukutaidon pedagogiikkaa kehittämässä**

Pro gradu -tutkielma

Anna Temonen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2020

## TIIVISTELMÄ

**Temonen, Anna. 2020. Monilukutaidon pedagogiikkaa kehittämässä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 72 sivua ja 4 liitettä.**

Tämä pro gradu tutkielma käsittelee monilukutaidon pedagogiikkaa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten monilukutaitoa voi kehittää perusopetuksessa. Lisäksi selvitän minkälaisia monilukutaitoja ja uutistenlukutottumuksia tutkimuksen kohdekoulun oppilaille on olemassa jo entuudestaan. Tulosten pohjalta selvitän, miten olemassa olevia monilukutaitoja voidaan kehittää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden edellyttämien tavoitteiden mukaisesti. Tutkimusmenetelmänä on kehittämistutkimus. Tutkimus on toteutettu osana Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa OpenDigi –hanketta, jossa kasvatusalan tutkijat, opiskelijat ja koulut muodostavat ammatillisen yhteistyöverkoston. Tutkimus on toteutettu interventiona pohjoissuomalaiseen kouluun. Kohdekoululta esitettiin toive mediasisältöjen monialaisesta hyödyntämisestä opetuksessa. Tämä toive ohjasi tutkimuksen toteutusta ja interventiossa toteutetun opetuskokeilun sisältöä. Toteutin mediasisältöjen avulla monialaisen oppimiskokonaisuuden uutis- ja medialähteistä ilmiölähtöisen pedagogiikan työtavoilla.

Aineisto on kerätty alkukartoituskyselylomakkeella, jonka tulokset on esitetty määrällisessä muodossa sekä laadullisin menetelmin opetuskokonaisuuden oppitunteja videoimalla, havaintopäiväkirjana sekä oppilaiden tuottamina monimuotoisina teksteinä. Aineisto on analysoitu teemoittelemalla monilukutaidon teoreettiseen viitekehykseen peilaten.

Tutkimus osoittaa, että perusopetuksen 3.-7.-luokkalaisilla oppilaille on entuudestaan olemassa monilukutaitoja. Monilukutaitojen kehittäminen koulussa vaatii opettajalta monilukutaidon käsitteen ymmärrystä ja tuntemusta oppilaiden monilukutaidon osaamisesta, jotta taitoja voidaan kehittää johdonmukaisesti vastaamaan opetussuunnitelmien tavoitteeseen. Olen muodostanut tuloksiin pohjautuvan pedagogisen mallin, joka on hyödynnettävissä perusopetukseen monilukutaitojen kehittämiseen.

Asiasanat: monilukutaito, uutistenlukutaito, monialainen oppimiskokonaisuus, ilmiölähtöinen oppiminen

Annan luvan julkaista työn kirjastossa sekä maakuntakirjastossa käytettäväksi.

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TEORETTINEN VIITEKEHYS .....</b>	<b>8</b>
	2.1 Monilukutaito .....	8
	2.2 Monilukutaidon pedagogiikka.....	10
	2.3 Kriittinen medialukutaito ja uutistenlukutaito.....	13
	2.4 Laaja-alaiset tavoitteet opetussuunnitelmassa.....	15
	2.5 Monialainen oppimiskokonaisuus .....	17
	2.6 Ilmiölähtöinen oppiminen .....	19
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>23</b>
	4.1 Kehittämistutkimus laadullisin menetelmin perusopetuksessa .....	23
	4.2 Aineistonkeruu ja analyysi .....	24
	4.2.1 Osallistuva havainnointi.....	26
	4.2.2 Tutkimuspäiväkirja .....	27
	4.2.3 Tutkimuksen aineisto ja analyysi .....	28
	4.3 Tutkimuksen konteksti ja ongelma-analyysi .....	31
	4.3.1 Tutkimusyhteistyö osana OpenDigi -hanketta.....	31
	4.3.2 Tutkimukseen osallistujat.....	32
	4.3.3 Ongelma-analyysi.....	32
	4.4 Suunnitelma ongelma-analyysiin pohjalta.....	36
	4.5 Opetuskokeilu.....	37
	4.5.1 Alkukartoituskysely .....	40
	4.5.2 Oman uutisen kirjoittaminen.....	40
	4.5.3 Oppilaiden yhteiset animaatiouutiset .....	41
	4.6 Tutkimuksen eettiset ratkaisut .....	42
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>44</b>
	5.1 Kokemuksia opetuskokeilusta .....	44
	5.2 Oppilaiden uutistenlukutottumukset .....	47

5.3 Miten oppilaiden uutistenlukutaito näkyy opetuskokeilun tehtävien tekemisessä ja oppilaiden tuottamissa teksteissä? .....	49
5.3.1 Oppilaiden omat uutistekstit .....	51
5.3.2 Oppilaiden tekemät animaatiouutiset .....	56
5.4 Opetuskokeilun onnistuminen monilukutaidon näkökulmasta .....	59
<b>6 POHDINTA .....</b>	<b>62</b>
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....	62
6.2 Monilukutaidon pedagoginen malli .....	64
6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	66
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>68</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>73</b>



# 1 JOHDANTO

Tämä pro gradu tutkielma käsittelee monilukutaitojen kehittämistä uutistenlukutaitoja hyödyntäen perusopetuksessa. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena opetuksen kehittäminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaiseksi. Toteutan tutkimukseni kehittämistutkimuksena. Monilukutaitoon liittyvää kehittämistutkimusta on tehty toistaiseksi hyvin vähän ja siitä näkökulmasta aihevalinta on perusteltu ja hyödyllinen. Monilukutaidon käsitteeseen liittyvää tutkimusta löytyy entuudestaan, mutta monilukutaidon pedagogiseen käytäntöön ja toimintamalleihin liittyvää tutkimusta ei juurikaan ole tehty aiemmin Suomessa.

Aihevalintana monilukutaidon pedagogiikka on tärkeä niin perusopetuksen kuin yhteiskunnallisestakin näkökulmasta. Perusopetuksen tehtävänä on kouluttaa ja kasvattaa lapsista ja nuorista yhteiskuntamme jäseniä ja huomioida kasvatuksessa yhteiskunnalliset vaatimukset ja muutokset. Erilaiset verkkosovellukset ja media ovat läsnä kaikkialla internetin käyttäjillä on jatkuvasti enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa siellä esiintyvään sisältöön ja merkitysten muodostumiseen (Viteli, 2005). Kriittinen medialukutaito ja monilukutaito ovat oleellisia taitoja jokaiselle yhteiskunnan jäsenelle nykyisessä mediakulttuurin täyteisessä globaalissa yhteiskunnassa. Mediakulttuurilla tarkoitetaan nykyisessä maailmassa yhä enenevässä määrin läsnä olevaa median muodostamaa kulttuurista ja sosiaalista verkostoa, joka on jo lähes jokaisella jossakin muodossa lähes aina käden ulottuvilla (Valkonen, 2018, 21). Tutkimus sijoittuu kasvatustieteen ja mediakasvatuksen alalle.

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat peruskouluikäiset ala- ja yläkoululaiset oppilaat ja heidän monilukutaitoon ja uutistenlukutaitoon liittyvä osaaminen. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää 9-14-vuotiaiden peruskoululaisten monilukutaidon pedagogiikkaa uutismediaa ja uutistenlukutaitoa hyödyntäen. Opettamisen punaisena lankana toimii ilmiölähtöisen oppimisen periaatteet.

Tutkimukseni on osa valtakunnallista Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa OpenDigi -hanketta, jossa Lapin yliopiston aihealueena on monilukutaito. OpenDigi kehittäjäyhteisön tarkoituksena on yhteisöllisen kehittämisen kautta parantaa suomalaisen koulutuksen laatua ja opettajien osaamista opettajankoulutuksessa ja perusopetuksessa (OpenDigi, 2018). Tutkimus on toteutettu yhteistyössä pohjoissuomalaisen yhtenäiskoulun kanssa. Monilukutaito on ensimmäistä kertaa osana perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja siksi koen aiheen tutkimisen erityisen tärkeänä. OpenDigi mahdollistaa yhteistyön muiden tutkijoiden ja asiantuntijoiden kanssa sekä samalla mahdollistaa tulosten hyödyntämisen laajemmin. Monilukutaito aiheuttaa kysymyksiä opettajien keskuudessa perusopetuksessa, eikä se ainakaan vielä ole kaikilla opettajilla täysin mutkattomasti mukana opetuksessa (Ala-Aho, 2018, 61-63).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään monilukutaito yhdeksi laaja-alaisen osaamisen osaksi perusopetusta (POPS, 2014). Monilukutaitoa ei ole aiemmin eritelty OPS:n osaamisalueeksi ja siitä johtuen uuden kokonaisuuden tutkiminen ja kehittäminen on tärkeää. Tutkimuksen lähtökohtana toimii perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisiin tavoitteisiin kuuluva monilukutaidon käsite ja perehdyn siihen, kuinka monilukutaidon osa-alueita voi käytännössä toteuttaa ja kehittää perusopetuksessa.

Tutkimusaineistona toimii suunnittelemani ja toteuttamani monialainen oppiainerajat ylittävä oppimiskokonaisuus, jonka aiheena on media ja uutiset monilukutaidon kehittymisen näkökulmasta. Monialainen oppimiskokonaisuus on toteutettu tarvelähtöisesti juuri kyseisen koulun opettajia kuullen ja vastaten ky-

seisen koulun tarpeeseen. Oppimiskokonaisuuden suunnittelu perustuu ilmiölähtöiseen oppimiseen ja oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet ja kulttuurinen ympäristö ovat vahvasti läsnä opetuskokeilussa.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia monilukutaitoon liittyviä tietoja ja taitoja eri ikäisillä perusopetuksen oppilailta on ja kuinka näitä taitoja voi hyödyntää ja kehittää perusopetuksessa. Toteutin alkukartoituksen ja havaintojen pohjalta monialaisen oppimiskokonaisuuden, jossa erilaiset mediasisällöt ja niiden tuottaminen toimivat opetuksen materiaalina ja lähteenä. Monialainen oppimiskokonaisuus mahdollisti oppiainerajat ylittävän ja oppilaita motivoivan oppimiskokemuksen sekä mahdollisuuden havainnoida ja tutkia oppilaiden monilukutaitojen eri osa-alueita. Kokeilevan monialaisen oppimiskokonaisuuden oppimistulosten ja havaintojen perusteella muodostin monilukutaidon pedagogisen mallin, jota voi hyödyntää perusopetuksen eri osa-alueilla. Aineistonkeruumenetelmänä käytin osallistuvaa havainnointia. Konkreettisesti tutkimuksen aineisto koostuu oppilaille suunnatusta alkukartoituskyselyä, oppituntien videotallenteista sekä havaintopäiväkirjastani, jota kirjoitin opetuskokeilun aikana.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Monilukutaito

Monilukutaidon käsitteestä on monenlaisia määritelmiä. Englannin kielessä monilukutaitoa kuvaavat termit *multiliteracies* monilukutaito sekä *alternative literacies* vaihtoehtoiset lukutaidot. Vaihtoehtoisella- ja monilukutaidolla viitataan suoraan tekstien moneuteen ja monipuolisuuteen (Schubert & He, 2014). Englanninkielinen monilukutaidon termi on saanut alkunsa kasvatustieteiden tutkijoiden aloitteesta alun perin 1996. Ekonomisesti ja teknologisesti kehittyvään maailmaan tarvittiin tuolloin uudenlaisia tapoja tulkita ja tuottaa tekstejä. (Anstey & Bull 2009.)

Suomenkielessä monilukutaito -termi viittaa kirjaimellisesti lukemiseen ja lukutaitoon, kyse ei kuitenkaan ole ainoastaan erilaisten tekstien ymmärtämisestä, vaan taidoista hankkia, yhdistää, tuottaa, esittää ja arvioida eri muodoissa olevaa tietoa erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla (Rasi & Kangas, 2018). Martelan mukaan monilukutaito on laaja käsite joka viittaa tekstitaitojen moninaisuuteen niin tekstien kuin taitojen osalta. Monilukutaito perustuu laajaan tekstikäsitkelyyn, jossa tekstiksi voidaan tulkita lähes kaikki millä voidaan välittää merkityksiä. (Mertala, 2017.) Luukan (2013) mukaan suomenkielinen termi ”monilukutaito” ei kuvaa kovin tarkasti tätä laaja-alaista osaamisen aluetta, koska monilukutaitoon sisältyy oleellisesti myös erilaisten tekstien tuottamisen taidot. Termin laajuus ulottuu myös kirjoitettujen tekstien ulkopuolelle visuaalisiin sekä audiovisuaalisiin teksteihin ja niiden tulintaan sekä tuottamiseen.

Monilukutaidon käsite toimii siis kattavana yläkäsitteenä usealle lukutaidolle kuten kuvalukutaito, visuaalinen lukutaito sekä medialukutaito (Kupiainen, ym. 2015). Nyky-yhteiskunnassa median ollessa läsnä kaikkialla medialukutaito nousee merkittävään osaan elämän eri osa-alueilla. Monilukutaidon kehittämisen työkaluna voi oppikirjojen ja muun opetusmateriaalin lisäksi käyttää laajasti erilaisia mediasisältöjä. Mediakulttuurinen osaaminen toistuu perusopetuksen opetussuunnitelmassa useassa yhteydessä niin laaja-alaisissa tavoitteissa kuin oppiainekohtaisissa tavoitteissa (POPS, 2014).

Lukutaito on aiemmin käsitetty lähinnä mekaanisena lukijan ja tekstin välisenä lukemisen ja kirjoittamisen taitoon perustuvana. Esimerkiksi koulussa luetun ymmärtämisen tehtävissä tarkoituksena on hahmottaa teksti ja vastata sen mukaan annettuihin kysymyksiin kirjoittamalla. Tekstinymmärtämisen taso on mitattu tekstitaidon osaamisella. Tällöin voidaan puhua tekstitaidoista, mutta nykyään informaatiota on saatavissa jatkuvasti muussakin muodossa, kuin kirjoitettuna tekstinä ja monilukutaidon osaamiselle on jatkuva tarve. Monilukutaitoinen lukija pystyy tulkitsemaan, yhdistämään jo aiemmin oppimaansa sekä tuottamaan kirjoitettujen tekstien lisäksi erilaisissa muodoissa olevaa informaatiota, esimerkiksi kuvallista, auditiivista tai audiovisuaalista sisältöä. (Cole & Pullen, 2009, 1-3.) Monilukutaidot antavat oivan mahdollisuuden osoittaa osaamista ja ymmärtämistä monella eri tavalla esimerkiksi puhumalla tai kuvallisessa muodossa. Monilukutaidon tavoitteet opetussuunnitelmassa ovat tuoneet mukanaan muun muassa kuva-analyysin osaksi äidinkielen sisältöjä (Satokangas, 2018).

Monilukutaito tarkoittaa Räsänen mukaan käsitteellistämiskykyä, jonka avulla oppija pystyy muodostamaan käsitteitä arjen ja kokemuksen tuottaman tiedon perusteella ja niiden välille. Aiheiden tulee liittyä oleellisesti oppilaan elämysmaailmaan, jotta käsitteellistymistä voi tapahtua. Oppilaan identiteetti kehittyy, kun oppilaalla on mahdollisuus peilata oppimaansa omaan elämysmaailmaansa. (Räsänen, 2015, 144-149.)

Vaikka monilukutaidon käsite on laaja ja eroavaisuuksia sen tulkinnassa etenkin kansainvälisesti on huomattavissa, on kuitenkin huomion arvoista, että käytännössä kaikissa tulkinnoissa monilukutaito kattaa alleen useita taitoja, jotka nivoutuvat kokonaisuudeksi. Potter ja McDougall käyttävät termiä ”new literacies” kuvaamaan uudenlaisia tekstien ymmärtämisen ja tuottamisen tapoja. Heidän mukaan lukutaidot ovat enemmän kuin yksinomaan tekninen suoritus ja niiden oppimiseen liittyy aina myös vuorovaikutus oppijan ja ympäröivien taloudellisten ja sosiaalisten olosuhteiden välillä. (Potter & McDougall, 2017.) Jatkuvasti muuttuvan maailman tarpeet ovat muokanneet lukutaidon muotoa moninaisempaan suuntaan ja tekstikäsitelmä on laajentunut koskemaan muutakin kuin pelkkää kirjoitettua informaatiota. Kupiainen, Kulju & Mäkinen (2015) määrittelevät monilukutaidon laajemmaksi kuin pelkäksi taidoksi jonka kokonaisuuteen liittyy tietojen ja taitojen lisäksi arvot, asenteet sekä tahto.

## 2.2 Monilukutaidon pedagogiikka

Tämän hetkissä perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan monilukutaidosta seuraavasti:

” Oppilaita ohjataan monilukutaitoisiksi, monenlaisten, ikäkaudelle ominaisten tekstien tulkitsijoiksi, tuottajiksi ja arvioijiksi. Teksteillä tarkoitetaan tässä sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tai ilmenevää tietoa. Monilukutaidon kehittymistä tuetaan perustamalla opetus moniaistisuudelle, kokonaisvaltaisuudelle ja ilmiökeskeisyydelle. Oppilaita kannustetaan käyttämään ja tuottamaan erilaisia tekstejä, ilmaisemaan itseään niiden avulla ja nauttimaan niistä. Kirjoitettujen tekstien perusluku- ja kirjoitustaito kehittyy ja sujuvoituu. Samoin kehittyy taito käsitellä arkeen liittyen numeerista informaatiota, kuten lukumäärien eroja. Oppilaita ohjataan kehittämään kuvanluku- taitoa kokeilemalla kuvallisia ilmaisutapoja sekä tarkastelemaan visuaalisen vaikuttamisen keinoja lähiympäristössä.” (POPS, 2014)

Monilukutaito on opetussuunnitelmassa osa laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta, joka kuuluu opetukseen koko peruskoulun ajan ja jatkuu edelleen lukiossa. Opetussuunnitelmassa monilukutaidon termissä ”moni” viittaa erityisesti tekstien ja tekstitaitojen moneuteen ja laajaan tekstikäsitteeseen, johon luetaan mukaan sanalliset, kuvalliset, auditiiviset, numeeriset, kinesteettiset symbolijärjestelmät sekä niiden yhdistelmät (POPS, 2014). Monilukutaitoiseksi oppiminen tapahtuu vähitellen eikä kehitys pysähdy kouluikään (Rasi & Kangas, 2019).

Valkonen (2018) mukaan lapset tarkkailevat ympäristöään tarkasti jo syntymästään lähtien ja median läsnäolo elämässä alkaa hahmottua hyvin varhain. Median tulkintaan vaikuttaa aluksi lähinnä lapsen perheenjäsenet, mutta kouluikään tultaessa vertaisilla ikätovereilla ja koululla on merkittävä vaikutus mediakulttuuriin kasvamisessa. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa siihen millaiset eväät lapsi saa mediakulttuuriseen kasvuunsa. Median tarjoamien mahdollisuuksien ottaminen osaksi opetusta vastaa monilukutaidon näkökulmasta opetussuunnitelman tavoitteisiin ja samalla laajentaa oppimisympäristöjen kehittämisen monipuolisemmiksi. (Valkonen, 2018, 21.)

Monilukutaito on pedagogisesta näkökulmasta katsottuna jatkuvasti ajan mukaan elävä ilmiö. Sintosen (2018) mukaan monilukutaito on itsessään dynaamista, mukautuvaa ja tilanteeseen sopeutuvaa. Yhteisöllinen toiminta ja jakaminen kehittävät monilukutaitoja ja tällöin useat tulkinnat pääsevät esille. Myös lapset ja nuoret vaikuttavat omilla julkaisuillaan monilukutaidon kehitykseen. Kasvattajilta ja opettajilta vaaditaan aivan uudenlaista perehtymistä jatkuvasti muuttuviin yhteisöllisiin tuottamisen muotoihin, jotta niitä pystyy hyödyntämään ja kehittämään kasvatustyössä ja opettamisessa tarkoituksen mukaisesti. (Sintonen, 2018, 13-17.) Monilukutaidon keskeisenä tavoitteena on Räsänen mukaan transformatiivinen oppiminen eli tietoa ei vain pyritä lisäämään, vaan uuden tiedon perusteella pyritään muuttamaan omia tapoja ja tarkastellaan vallitsevia ajattelu- ja ilmaisutapoja kriittisesti (Räsänen, 2015, 33).

Monilukutaidon ja moninaisten tekstien opettamisen haasteeksi koetaan Stolle'n & Fischman'n mukaan se, että monilukutaitoa opettavan opettajan ja oppilaan kokemusmaailma monipuolisista teksteistä voi olla varsin erilainen. Kouluikäisen oppilaat ovat nykyään niin sanottuja diginatiiveja tekstien tulkitsijoita, joiden elämässä digitaalinen mediasisältö on ollut alusta saakka läsnä. Opettajilla taas saattaa olla peräti vähemmän kokemusta esimerkiksi sosiaalisen median sisällöistä kuin oppilailla. Se mikä on oppilaille normaalia ja jokapäiväistä, voi olla opettajalle uutta ja haastavaa, koska erilaisten digitaalisten medioiden käyttö on verrattain uutta. (Stolle & Fischman, 2009.)

Monilukutaidon pedagogiikkaa ohjaa ajallis-kulttuurinen konteksti, jossa opettajan tarkoituksena ei ole siirtää pirstoutunutta tietoa päämäärättömästi oppilaille. Opettajan tulee toimia ajan hermolla ja suunnitella opetus niin, että opetuksessa on mahdollisuus hyödyntämään ja kehittää oppilaille merkityksellisiä lukutaitoja, kuten esimerkiksi visuaalista lukutaitoa sekä medialukutaitoa. (Mertala, 2018.) Oppilaiden omakohtainen kokemusmaailma on oiva lähtökohta monilukutaidon kehittymisen näkökulmasta. Omakohtainen kokemus herättää oppilaisissa hämmästyä ja ihmettelyä sekä todellisen tarpeen tutkia kulloinkin käsillä olevaa ilmiötä tarkemmin samalla oppilaat kokevat opiskelun merkitykselliseksi ja oppimisen motivaatio säilyy (Hilpiö, ym. 2015, 173-184).

Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna monilukutaidon käsite on opetuksen jatkuvuuden kannalta hieman haastava siinä mielessä, että eri opetussuunnitelmissa (varhaiskasvatus, esiopetus, perusopetus, lukio) monilukutaidon käsite näyttäisi sisällöltään hieman erilaiselta. Mertalan kokoamasta taulukosta (taulukko 1) voi havaita, että esimerkiksi perusopetuksessa monilukutaidon käsitteeseen kytkeytyy kulttuurisen osaamisen kompetenssi, jota ei mainita muissa opetussuunnitelmissa.



**Taulukko 1. Monilukutaito suomalaisissa opetussuunnitelmissa Mertalan (2018) mukaan**

	Varhaiskasvatus	Esiopetus	Perusopetus	Lukio-opetus
<b>Otsikko</b>	Monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen	Monilukutaito	<b>Monilukutaito</b>	Monilukutaito ja media
<b>Yläkategoria</b>	Laaja-alainen osaaminen	Laaja-alainen osaaminen	<b>Laaja-alainen osaaminen</b>	Aihekokonaisuus
<b>Keskeiset sisällöt</b>	Korostaa tekstintaitoja ja tieto- ja viestintäteknologista osaamista	Korostaa tekstintaitoja	<b>Korostaa tekstintaitoja ja sivuaa monilukutaitoa kulttuurisena kompetenssina</b>	Korostaa teksti- ja mediataitoja

Taulukon mukaan monilukutaidon keskeisenä sisältönä tieto- ja viestintäteknologia ainoastaan varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa. (Mertala, 2018.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa tieto- ja viestintäteknologian taidot on eritelty kokonaan omaksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteeksi erilleen monilukutaidosta, vaikka monilukutaitoihin liittyy vahvasti tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. (POPS, 2014, 22-23). Monilukutaidon kehittämisen tavoitteet jatkuvat opetussuunnitelmissa aina lukioon saakka ja käsitteen laajuus korostaa erityisesti sitä, että monilukutaidon pedagogiikan tulee olla kullekin ikätasolle soveltuvaa ja tarkoituksenmukaista.

### 2.3 Kriittinen medialukutaito ja uutistenlukutaito

Uutistenlukutaidon merkitys korostuu nykyisessä yhteiskunnassa erilaisten uutiskanavien määrän ollessa jatkuvasti kasvava. Lähdekriittisyys korostuu klikkiotsikoiden tulvassa etenkin sosiaalisen median kanavilla. Jo alakouluikäiset

kohtaavat uutisointia ja otsikointia josta tulisi erottaa, mikä uutistulvassa on luotettavaa tietoa ja mikä vastaavasti ei. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan useassa kohtaa (mm. ympäristöopin, uskonnon ja kuvataiteen opetussuunnitelmissa) oppilaan kriittisen lukutaidon kehittäminen. Kriittisen lukutaidon kehittäminen mainitaan myös useaan otteeseen laaja-alaisissa tavoitteissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (POPS, 2014.)

Historiallisesti katsoen kouluissa ovat aiemmin näyttäytyneet kurinalaisina tiedonsiirtäjinä ja oppijat on nähty noviiseina joita opettaja johtaa tiedollisella osaamisellaan. Nykyään tiedollisten taitojen rinnalle ovat nousseet entistä enemmän tarve ymmärtää ympäröivän yhteiskunnan ilmiöitä monesta näkökulmasta ja kyky kriittiseen ajatteluun. (Mills, 2011, 2.) Nyky-yhteiskunnassa yhteistyö ja vuorovaikutus erilaisten tahojen välillä ovat oleellisessa roolissa kaikkialla ja myös koulutuksessa tulee huomioida oppilaiden kriittisen ajattelun taidot sekä osaaminen ja hyödyntää niitä oppimisessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa laaja-alaisen tavoitteiden "monilukutaito" -osiossa korostetaan oppilaan kriittisen lukutaidon kehittämistä hyödyntäen laajasti erilaisia kertomisen, kuvaamisen, selostamisen, vertailun sekä mediaesityksien mahdollisuuksia. Aivan mikä tahansa ei sovi kriittisen lukutaidon kehittämisen materiaaliksi, vaan sen tulisi perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan tapahtua oppilaalle merkityksellisessä kulttuurisissa yhteyksissä. (POPS, 2014. 156-157.) Suoria tai konkreettisia suosituksia kriittisen lukutaidon kehittämiseen ei mainita opetussuunnitelmassa ja tutkimukseni oleellisenä näkökulmana on löytää kulttuuriset olot ja maantieteellisen sijainnin huomioon ottavia oppilaille merkityksellisiä näkökulmia mediasta opetuskokeilun yhteydessä.

Uutisten seuraaminen antaa seuraajalleen ajantasaista tietoa ympäröivän yhteiskunnan tapahtumista, ilmiöistä ja ihmisistä (Pietikäinen, 2001). Uutistenlukutaito on yksi medialukutaitoihin lukeutuva tekstitaito. Pennasen mukaan lapsia ei pe-

riteisesti ole mielletty uutisten kohderyhmänä, hänen tutkimuksensa 5-6-vuotiaiden lasten uutiskokemuksista osoittaa kuitenkin, että jo alle kouluikäisillä lapsilla on kokemuksia uutisten kohderyhmänä (Pennanen, 2007). Iältään hieman vanhemmat lapset ja nuoret seuraavat uutisia muun muassa Ylen ja Mannerheimin lastensuojeluliiton teettämien tutkimusten mukaan vähemmän kuin aikuiset. Ylen teettämässä kyselyssä selvisi, että 15-16-vuotiaat nuoret mieltävät uutisiksi aiempaa laajemmin erilaisia julkaisuja. Nuoret seuraavat uutisia ylen tutkimuksen mukaan eniten sosiaalisen median kanavien kautta ja vähemmän perinteisiksi mielletyistä medialähteistä, kuten sanomalehdistä tai tv-uutisista. Viihdeuutiset ja muita nuoria koskeva informaatio on nuorille erityisen tärkeää. (Erkko, 2018.; Yle, 2018.; MLL, 2018.)

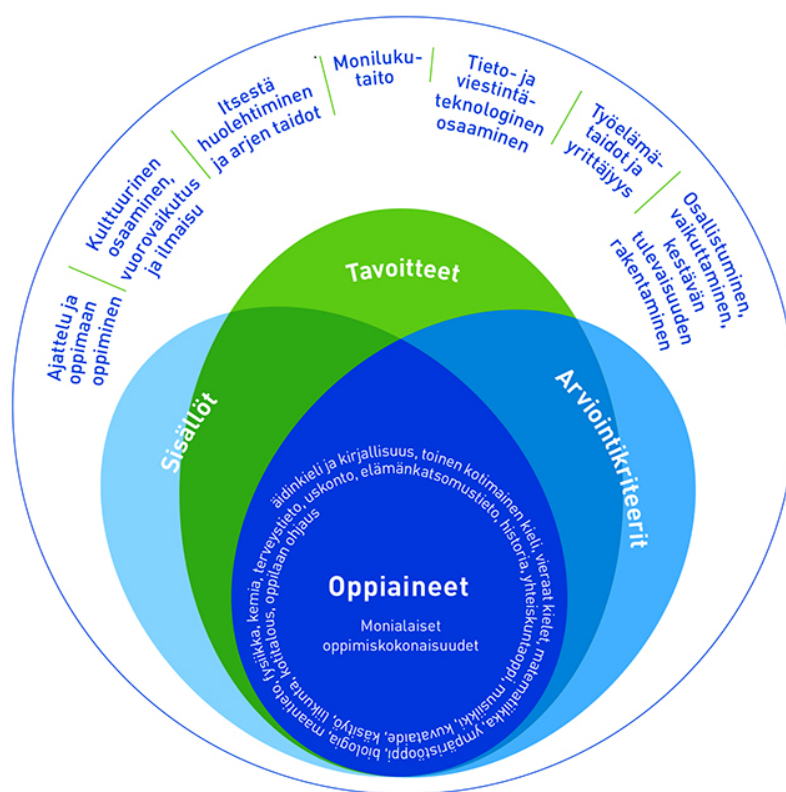
Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2017 televisiosta uutisia seurasi noin 67% suomalaisista, joka on huomattavasti aiempia vuosia vähemmän, esimerkiksi vuonna 1991 90% suomalaisista seurasi uutisia. Nuorista alle puolet kertoi katso-neensa uutisia vuoden 2017 aikana televisiosta, sen sijaan nuoret kertovat kiinnostuksestaan uutisiin ja seuraavansa niitä enemmän sosiaalisen median kautta. (STAT, Saarenmaa, 2019.; Knapp, 2019.) Laajassa eurooppalaisessa 15-25-vuotiaiden nuorten internetin käyttöä kartoittaneessa tutkimuksessa vastaajat kertoivat käyttävänsä internetiä kolmanneksi eniten uutisten seuraamiseen, vain musiikin kuuntelu ja elokuvien katselu oli yleisempää kuin uutissisältöjen seuraaminen (Banaji & Buckingham, 2013, 51). Erilaisten tutkimusten ja kyselyiden mukaan myös Suomessa uutisten seuraaminen on nuorille tärkeää ja nuoret kokevat nykyään tärkeinä uutislähteinä sosiaalisen median kanavat kuten Facebookin ja Instagramin (Knapp, 2019.; Yle, 2018.).

## **2.4 Laaja-alaiset tavoitteet opetussuunnitelmassa**

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) on kirjattu laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, joiden tarkoituksena on muodostaa osaamisen kokonaisuus tietoihin, taitoihin, arvoihin, asenteisiin ja tahtoon perustuen. Laaja-alaisella osaamisella

tarkoitetaan myös yllä mainittujen taitojen hyödyntämistä tilanteeseen sopivalla tavalla. Tarve laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen kumpuaa jatkuvasti muutoksen alla olevasta yhteiskunnasta ja oman osaamisen kehittämistaitojen tarpeesta. (POPS, 2014. 20.)

Opetussuunnitelman perusteissa mainittuja laaja-alaiset tavoitteet on jaettu seitsemään erilliseen osioon, jotka ovat (kuva 1): 1) Ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) Monilukutaito, 5) Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6) Työelämätaidot ja yrittäjyys, 7) Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. Laaja-alainen osaaminen koostuu opetussuunnitelmassa näistä osa-alueista. (POPS 2014, 20-24.) Opetushallituksen mukaan ”opis-



*Kuva 1 Kaikki laaja-alaiset tavoitteet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2020)*

kelu, työelämä sekä aktiivinen kansalaisuus edellyttävät eri tiedon- ja taidonalojen hallintaa ja myös niitä yhdistävää osaamista.” (OPH, 2020). Laaja-alaisilla tavoitteilla pyritään vastaamaan näihin yhteiskunnan tarpeisiin.

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ulottuvat perusopetuksessa kaikkiin oppiaineisiin ja jokaisella opettajalla on vastuu laaja-alaisten tavoitteiden toteutumisesta opetuksessa (Luukka, 2013). Opetushallitus tiivistää laaja-alaisen osaamisen merkityksen seuraavasti:

” Opiskelu, työelämä sekä aktiivinen kansalaisuus edellyttävät eri tiedon- ja taidonalojen hallintaa ja myös niitä yhdistävää osaamista. Jokainen oppiaine edistää osaltaan laaja-alaisen osaamisen taitoja” (OPH, 2020)

Kaikkien laaja-alaisten tavoitteiden ei tarvitse toteutua yksittäisellä oppitunnilla, mutta jokaisessa oppiaineessa tavoitteiden tulisi täyttyä lukuvuoden aikana perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjattujen vuosiluokkakohtaisten tavoitteiden mukaisesti. Laaja-alainen osaaminen arvioidaan aina osana oppiainetta. (OPH, 2020.)

Luostarisen ja Peltomaan mukaan laaja-alaiset oppimisen tavoitteet eivät toteudu itsestään perusopetuksessa. Tavoitteiden saavuttamiseksi opetuksen tulee olla oppilaalle selkeää ja tavoitteiden tulee olla selvillä myös oppilaille. Oppilaiden laaja-alaiset taidot kehittyvät tavoitteellisen ja monipuolisen toiminnan, tekemisen ja ohjauksen avulla. Osaamistavoitteena tietyn oppimiskokonaisuuden yhteydessä voivat esimerkiksi olla: Mitä oppimisprosessin aikana pitäisi oppia ja kuinka kehitän monilukutaitoani. (Luostarinen & Peltomaa, 2016. 52-53.)

## **2.5 Monialainen oppimiskokonaisuus**

Opettamisessa on olemassa monia hyviä, erilaisia ja oikeita tapoja hankkia syvällistä ymmärrystä. Perinteisesti koulussa oppiaineet on jaoteltu pääsääntöisesti akateemisten yliopistossa tutkittavien tieteenalojen mukaan. Valtakunnallinen tuntijako määrittää kuinka paljon milläkin luokka-asteella kutakin oppiainetta opiskellaan. Nykyään tiukkojen oppiainerajojen rinnalle on muodostunut

monialaisempia, eheyttäviä oppiaineita yhdistäviä opetustapoja, joissa oppiainesten sisältöjen yhteys toisiinsa tulee selkeämmin havaittavaksi. (Cantell, 2015, 11-17)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monialaisuuden ja eheyttämisen tarkoituksena on opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja yhteyksien ymmärtäminen. Tarkoituksena on myös, että oppilaat oppivat hahmottamaan koulussa opiskeltujen sisältöjen yhteyden ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. Eheyttämisen keinona voidaan pitää esimerkiksi sitä, että opetetaan useassa oppiaineessa saman aihekokonaisuuden teemaa saman aikaisesti ja sitä kautta löytää yhteyksiä sekä syy-seuraussuhteita. Opetussuunnitelman tavoitteissa määritellään opetuksen järjestäjälle velvollisuus järjestää vuosittain vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus, joka suunnitellaan ja toteutetaan paikallisesti ja koulukohtaisesti. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan seuraavasti:

” Oppimiskokonaisuudet suunnitellaan riittävän pitkäkestoisiksi siten, että oppilailla on aikaa syventyä oppimiskokonaisuuden sisältöön ja työkennellä tavoitteellisesti, monipuolisesti ja pitkäjänteisesti. Paikallisessa opetussuunnitelmassa ja lukuvuosisuunnitelmassa voidaan päättää myös muista opetuksen eheyttämistavoista. Monialaiset oppimiskokonaisuudet edistävät perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja erityisesti laaja-alaisen osaamisen kehittymistä.” (POPS, 2014, 31-23)

Monialainen oppimiskokonaisuus on oiva mahdollisuus kehittää oppilaiden taitoja ilmiölähtöisesti ja lapsen omaa näkökulman huomioiden. Monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla pyritään kehittämään oppilaiden omatoimisuutta, yhdessä tekemisen taitoja sekä yhteyksien ymmärtämistä opittujen asioiden ja ympäröivän maailman välillä (Luostarinen & Peltomaa, 2016, 81-82).

Monialaisen oppimiskokonaisuuden järjestäminen on monessa koulussa esimerkiksi kaikissa Tampereen kaupungin kouluissa koko koulun yhteinen projekti, joka järjestetään yleensä viikon aikana (TREOPS, 216). Niemi korostaa oppilaan roolia aktiivisena toimijana ja yksilöllisten vahvuuksien hyödyntämistä opetuksessa. Työskentely erilaisissa ryhmissä luo mahdollisuuden tuoda oppilaiden yksilöllisiä vahvuuksia esiin monipuolisesti. Tasapainoisen kokonaisuuden saavuttamiseksi jatkuva monialainen ja oppiainerajat ylittävä yhteistyö koulun eri luokkien ja opettajien välillä mahdollistaa onnistuneen monialaisen oppimisen. (Niemi, 2015, 109-122.)

Monialaisuus rinnastetaan monitieteisyyteen ja sen tarkoituksena on luoda jo perusopetuksessa laajempi käsitys eri tieteen alojen tai oppiaineiden muodostamien tietojen kytkeytymisestä kokonaisuudeksi. Monialaisten opetuskokonaisuuksien teemoja ei ole määritelty Perusopetuksen opetussuunnitelmassa, vaan ne valitaan koulukohtaisesti niin, että käsiteltävät aiheet muodostavat oppiainerajat ylittävän sisällöllisen kokonaisuuden. Monialainen opetus ei itsessään takaa tiedon eheää kokonaisuutta, vaan vaatii opettajilta oppiainerajoja ylittävää yhteistyötä, suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. (Cantell, 2015, 12-14.)

## 2.6 Ilmiölähtöinen oppiminen

Jokainen lasten kanssa työskentelevä ja toimiva aikuinen kohtaa lapsen esittämiä kysymyksiä, ihmettelyä ja kummastelua mitä yllättävimmistä aiheista. Lapsen ajattelu ei rajoitu ainoastaan kysymyksiin, vaan jatkuu myös vastausten pohdintaan ja erilaisiin päätelmiin. Lapsen tekemät päätelmät voivat olla oikeassa tai lähellä oikeaa, mutta usein oikeiden vastausten löytäminen kysymyksiin vaatii aikuisen tukea ja apua. Koska lapsi on luontaisesti utelias, hän kysyy, kun kohtaa tilanteen jossa ei tiedä vastausta. (Myllyntausta & Pehkuri, 2015, 157.) Ilmiölähtöisessä oppimisessä hyödynnetään lapsen uteliasuutta ja pyritään löytämään vastauksia lapsen mieltä askarruttaviin kysymyksiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kannustetaan hyödyntämään ja kehittämään lapsen

uteliasuutta osana opetusta (POPS, 2014). Ilmiölähtöinen lähestymistapa on oiva keino edistää ja ylläpitää lapsen luontaista kiinnostusta ympäröivään maailmaan ja sen moninaisiin ilmiöihin.

Ilmiölähtöinen oppiminen on toimintatapa ja oppimisen filosofia, jonka keskiössä on oppija aktiivisena toimijana. Oppimista ei määritä niinkään oppitunteitain jaetut ainekokonaisuudet, vaan oppimista ohjaa ilmiöiden tutkiminen ja ongelmanratkaisu. Oppilaiden omat havainnot ja kysymykset ohjaavat oppimisprosessia, eikä niinkään tiukasti ennalta aikuisen suunnittelemat kysymykset tai tiedonsiirron tarpeet. Oppilaiden aktiivinen toimijuus mahdollistaa lapsen sisäisen motivaation ruokkimisen ja hyödyntämisen oppimisprosessissa. Käytännössä oppilas tai oppilasryhmä on mukana tutkittavan ilmiön tutkimuskysymysten muodostamisessa. Ilmiölähtöinen toimintatapa mahdollistaa ympäröivän maailman tutkimisen oppiainerajattomasti ja helpottaa kokonaisuuksien hahmottamista. (Lonka, ym. 2015.)

Ilmiölähtöiselle oppimiselle on tyypillistä, että se pureutuu kokonaisvaltaisesti todellisiin tapahtumiin ja ilmiöihin, joita tarkastellaan konkreettisesti aidoissa konteksteissa (OPH, 2020). Ilmiölähtöisessä oppimisessä on pyrkimyksenä helpottaa oppijaa hahmottamaan sitä, miten opittavat asiat liittyvät konkreettisesti ympäröivään maailmaan. Opetussuunnitelman työtapojen tavoitteissa mainitaan, että työtapojen tulisi olla oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet huomioivaa. Tutkiva ja ongelmanratkaisuun perustuvat työtavat edistävät oppilaiden käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista sekä kehittävät kriittistä ja luovaa ajattelua ja taitoa soveltaa jo olemassa olevaa osaamista. (POPS, 2014,30).

Ilmiölähtöisen opetuksen tulee olla suunniteltua ja fokuoitua opetukseen. Pelkkä vapaa puuhastelu erilaisten ilmiöiden parissa ei vielä takaa oppimista. Opettajalla itsellään on hyvä olla rohkeutta luottaa oppilaiden toimintaan oppimistilanteessa, mutta toisaalta myös taitoa ottaa ohjat käsiinsä, mikäli oppilaiden



toimijuus ei tuota tulosta tai ohjautuu jostain syystä väärään suuntaan. Ilmiölähtöinen opettaminen vaatii siis opettajalta tarkkaa perehtymistä käsittelyssä olevaan aiheeseen sekä oppimateriaaliin, joka on käytössä. (Hankala & Linnakylä, 2007, 95-96.)

Oppilaan henkilökohtaisesti merkitykselliseksi kokema oppiminen mahdollistaa sisäisen motivaation hyödyntämisen opetuksessa. Oppilaiden omien kokemusten ja ihmettelyn tuominen keskiöön opetuksessa perustuu aitoon tarpeeseen löytää vastaus kysymyksiin ja ihmetystä aiheuttaviin aiheisiin. Opettajalla on tärkeässä roolissa tällaisten tilanteiden mahdollistajana. (Hilpiö, ym. 2015.173-183.) Oppilaan näkökulmasta ilmiölähtöisessä oppimisessä on jokaisella mahdollisuus tuoda esiin sellaisia taitoja, joita ei perinteisillä oppitunneilla ole mahdollista näyttää. Ilmiölähtöisesti toteutettu opetus tarjoaa mahdollisuuden monenlaisille oppijoille kukoistaa ja tuoda omaa osaamistaan esiin sekä parhaassa tapauksessa opettaa osaamistaan ryhmän muille jäsenille. Oppilaiden taitojen, tietojen ja osaamisen näyttämisen mahdollisuus voi edes auttaa vaikealta tai tylsiltä tuntuvien asioiden oppimisessä, kun innostus jakautuu toisilleen vertaisten oppilaiden keskuudessa. (Luostarinen & Peltomaa, 2016, 96-97.)

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on löytää opetuskokeilun avulla oppilaiden kriittiseen uutistenlukutaitoon liittyvää osaamista ja sen perusteella kehittää kriittistä ajattelua sekä monilukutaidon eri osa-alueita yhä edelleen. Monilukutaidon ja medialukutaidon tuominen käytäntöön perusopetuksessa on oleellinen osa tutkimusta, joka on toteutettu interventiona suomalaisen peruskouluun. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tarkasti toteuttamani opetuskokeilu ja raportoida sen tuloksista aineistolähtöisen analyysin keinoin ja teemoitteluun perustuen. Tarkoitukseni on selvittää, miten opetuksessa konkreettisesti ja käytännön tasolla voidaan ohjata oppilasta monilukutaitoiseksi - termi: "monilukutaitoiseksi ohjaaminen" suoraan OPS:sta, 2014 - sekä millaisia monilukutaitoja tällä eri ikäisistä oppilaista koostuvalla kohderyhmällä on entuudestaan ilman, että monilukutaidon opettamiseen on erityisesti kiinnitetty huomiota.

1. Millaisia uutistenlukutaitoja oppilaille on jo entuudestaan olemassa?
  - Minkälaisia uutistenlukutottumuksia tutkimukseen osallistuvilla oppilaille on?
2. Miten oppilaiden uutistenlukutaidon osaaminen näyttäytyy opetuskokeilun tuotoksissa ja työskentelyssä oppitunneilla?
3. Oppimiskokeilun onnistuminen monilukutaidon kehittymisen näkökulmasta, miten tutkimuksesta saatua tietoa voi hyödyntää yleisesti perusopetuksessa?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

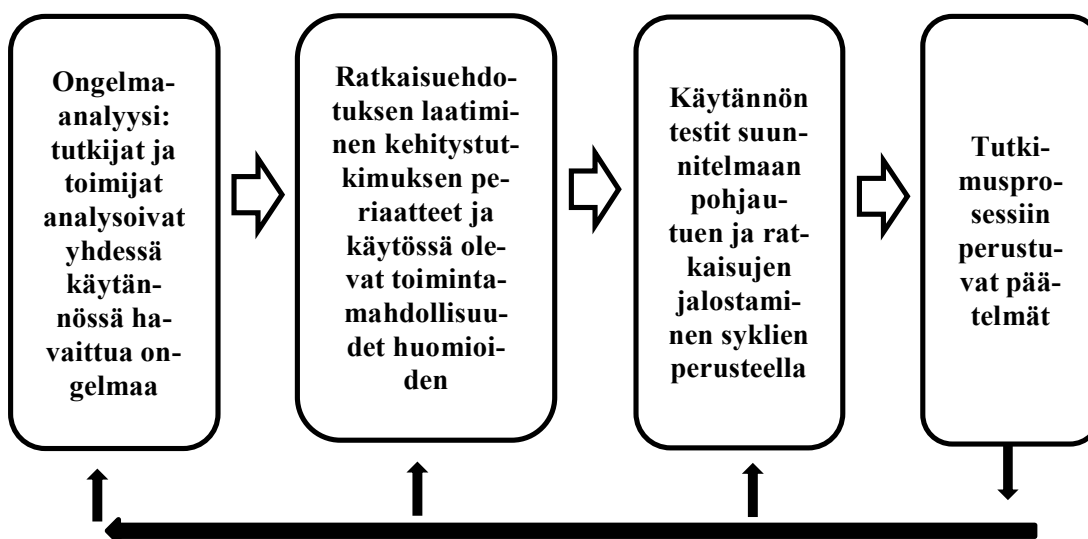
### 4.1 Kehittämistutkimus laadullisin menetelmin perusopetuksessa

Opetusalalla kehittämistutkimuksen tarkoituksena on nimensä mukaan kehittää opetusta ja tutkia oppimista aidoissa ympäristöissä ja oppimistilanteissa. Tutkimuspohjaisella toiminnalla pyritään luomaan ratkaisuja todelliseen käytännössä ilmenevään tarpeeseen. (Anderson & Shattuck, 2012.) Kehittämistutkimuksen ilmiötä tarkastellaan aina ilmiön todellisessa ympäristössä ja kehittämisprosesissa on tarkoitus hyödyntää tutkimukseen osallistujia (Pernaa, 2013).

Kehittämistutkimus on melko uusi tutkimusmenetelmä opetusalailla. Menetelmä perustuu nimensä mukaisesti toiminnan kehittämiseen ja olemassa olevien ongelmien ratkaisemiseen käytännön kautta. Menetelmän englannin kieliset nimitykset *design research* ja *design-based reseach* viittaavat ongelman ratkaisuun suunnitelmallisesti tutkimuksen perustuen. Myös suomen kielessä kehittämistutkimuksen rinnalla käytetään termiä design-tutkimus. Ensimmäiset design-tutkimukset on julkaistu 1990-luvulla. Kehittämistutkimuksen taustalla on tarve kehittää organisaation, tässä tapauksessa koulun toimintaa havaitun ongelman ja todellisten käytännössä nousevien tarpeiden mukaisesti. Kehittämisen tulee pohjautua olemassa oleviin teorioihin. Käytännön toiminta itsessään näyttäytyy design-tutkimuksessa uudenaikaisina toimintatapoina tai vanhojen toimintatapojen kehityksenä. (Pernaa, 2013.)

Kehittämistutkimus määritellään usein interventiotutkimukseksi, jossa tutkija tekee tutkittavaan kohteeseen intervention, eli niin sanotun väliintulon ja yhdistää tutkitun teorian käytäntöön. Kehittämistutkimuksessa interventio käsittää ratkaisun tuottamisen ongelma-analyysin tarpeisiin vastaten. Tehtyjen ratkaisujen toimivuutta tulee arvioida jatkuvasti tutkimusprosessin edetessä. Intervention ratkaisut eli konstruktiot voivat olla prosesseja, käytäntöjä, työkaluja tai organisaatorakenteita. (Kananen, 2017, 32-33.)

Kehittämistutkimuksen prosessi on syklinen (kuva 2) ja tutkimuksesta riippuen siihen kuuluu useita vaiheita. Tämän tutkimuksen vaiheet sijoittuvat kuvaan 2 seuraavasti: 1) monilukutaidon pedagogiikkaan liittyvien haasteiden kartoittaminen, 2) esiin nousseiden haasteiden pohjalta suunnitelma monialaisesta oppimiskokonaisuudesta 3) oppimiskokonaisuuden toteuttaminen ja 4) raportoida opetuskokeilun tulokset. (Pernaa, 2013, 34.)



*Kuvio 1. Kehittämistutkimuksen vaiheet kuvattuna Amielin ja Reevesin mukaan (2008).*

Kehittämistutkimuksen tavoitteena voi olla teorian, artefaktin, mallin tai prototyypin kehittäminen. Oleellista kehittämistutkimukselle on, että käytännön ja teorian välillä on vuoropuhelu, jossa tutkimuksen kohdetta kehitetään kuvan 2 syklien mukaisesti useissa eri tasoissa. (Lampiselkä, 2013, 122-123.)

## 4.2 Aineistonkeruu ja analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto tulee käydä läpi ja kerätä tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ennen aineiston analysointia (McKenney & Reeves, 2019, 110). Tutkittava ilmiö tässä tutkimuksessa on monilukutaidon opettaminen ja

pedagogiikka, joten luontevasti aineistonkeruutavaksi valikoitui osallistuva havainnointi, eli opetuskokeilu joka pohjautuu suunnitelmaani, sen toteutus ja lopputuloksien arviointi toimivat tutkimukseni aineistona.

Kehittämistutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimukseni yhdistää laadulliseen tutkimukseen myös pienen osan määrällistä aineistoa, joka koostuu alkukartoituskyselyn vastauksista (Anderson & Shatuck, 2012, 17). Aineiston analyysissä on siis monimenetelmäinen, joka yhdistelee sekä laadullista että määrällistä aineistoa. Monimenetelmäisessä tutkimuksessa määrällinen aineisto tukee laadullisia havaintoja. (Pernaa, 2013, 21.)

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu monilukutaidon kehittämiseen tähtäävän opetuskokeilun alkukartoituskyselyn määrällisistä tuloksista, omista havainnoistani opetuskokeilun aikana ja oppilaiden tuotoksista joista hahmottuu opetuskokeilun oppimistulokset. Opetuskokeilun tehtävät pohjautuvat monilukutaidon teoreettiseen viitekehykseen. Konkreettisenä aineistona toimivat oppimiskokeilun aikana keräämäni havaintopäiväkirja opetustilanteista, videoidut oppitunnit sekä oppilaiden kirjoittamalla, piirtämällä ja muulla tavalla tuotetut erilaiset tekstit. Tässä tutkimuksessa toteutuu usein kehittämistutkimukselle tyypillinen piirre, että siinä käytetään monia erilaisia metodeja aineistonkeruuvaiheessa (Anderson & Shattuck, 2012, 17).

Tutkimuksen aineisto on kerätty pohjoissuomalaisesta peruskoulusta luokanopettajakoulutuksen syventävän opetusharjoittelun yhteydessä. Harjoittelujakso oli kestoaltaan viisi viikkoa ja aineistonkeruu jakautui koko jaksolle ja oli osa koulun viikoittaista toimintaa. Suunnittelin ja toteutin tutkimuksen aineistonkeruuta varten monialaisen opetuskokeilun mediataitoihin ja erityisesti uutistenlukutaitoon liittyen. Aineistonkeruumenetelmät noudattavat laadullisen tutkimuksen kriteerejä. Tutkimuksessani keskityn pääsääntöisesti monialaisen oppimiskokonaisuuden oppimisprosessin havainnointiin ja tutkimiseen oppilaiden työskentelyn ja olemassa olevien taitojen kehittymisen näkökulmasta ja pyrin löytämään ratkaisuja ongelma-analyysissä esiin nousseisiin kysymyksiin.

Aineistonkeruu alkoi kehittämistutkimukselle tyypillisesti ongelma-analyysillä, jossa kartoitimme harjoittelun kohdekoulun opettajien kanssa millaisia kysymyksiä ja haasteita monilukutaidon opettaminen aiheuttaa. Alkukartoituksen pohjalta suunnittelin monialaisen opetuskokeilun monilukutaitoon ja medialukutaitoon liittyen. Oppimiskokonaisuuden toteuttamisen yhteydessä kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa ja kuvasin oppitunteja. Opetuskokeilun yhteydessä muutin suunnitelmaa oppitunneilla tekemieni havaintojen sekä videoiden perusteella. Opetuskokeilun aikana toimin itse aktiivisena toimijana opettajan roolissa. Aineistonkeruun menetelmiksi valikoitui juuri videointi, havaintopäiväkirja ja oppilaiden tuotokset, jotta pystyn aineistonkeruun yhteydessä toimimaan täysipainoisesti opettajana.

#### 4.2.1 Osallistuva havainnointi

Kehittämistutkimuksen tarkoituksena on löytää ratkaisuja ja nimensä mukaan kehittää tutkimuskohteena olevan koulun pedagogisia ratkaisuja ja toimintaperiaatteita vastaamaan opetussuunnitelman laaja-alaiseen monilukutaidon tavoitteeseen. Tutkimuksessani kohteena oleva koulu ei ollut minulle entuudestaan tuttu. Koska kehittämisen kohteena oli opetus, päädyin osallistuvaan havainnointiin. Oma toimintani opettajana ja opetuskokeilun toteuttajana on oleellinen osa tutkimusaineiston keräämisessä. Harjoittelujakso kohdekoululla mahdollisteni, että pystyin havainnoimaan oppilaiden ja koulun toimintaa ennen oman opetuskokeiluni toteutusta ja sitä kautta pystyin ennakoimaan ja kehittämään opetuskokeilun suunnitelmaa.

Osallistuva havainnointi aineistonkeruumenetelmänä mahdollistaa tutkijan aktiivisen osallistumisen toimintaan ja toisaalta myös vetäytymisen tilanteen ulkopuoliseen tarkkailuun. Havainnointia tukee työskentelyn videointi ja nauhoittaminen. Videointi mahdollistaa oman toiminnan arvioinnin ja toiminnan kehittämisen tutkimusprosessin aikana. Koulun toimintaan osallistuessa muistiinpanojen kirjoittaminen jää aina toiminnan jälkeiseen aikaan, silloin aineistosta jää mahdollisesti puuttumaan jotakin oleellista. (Huovinen, T. & Rovio, E. 2010, 106.)

Havainnoiminen observoimalla mahdollistaa tutkimuskohteen tarkastelun tutkittavien käyttäytymistä ja tapahtumien seuraamista sellaisena kuin ne tapahtuvat ilman tutkijan asettamia raameja verrattuna esimerkiksi haastattelutilanteeseen (Drew, C. ym. 2008,195-198). Oman toiminnan ohessa observoiminen on melko haastavaa, eikä opetuksen ohessa pysty kiinnittämään huomiota kaikkeen oleelliseen. Oppituntien videointi mahdollisti observoinnin ja havaintojen kirjaamisen jälkikäteen.

#### 4.2.2 Tutkimuspäiväkirja

Kehittämistutkimuksen tarkoituksena on luoda uusia käytäntöjä tai kehittää jo olemassa olevia käytäntöjä. Tehdessäni tutkimusta toimijana kouluympäristössä, havainnointi ja havaintojen kirjaaminen korostuvat. Kirjasin havaintojani opetuskokeilun ja harjoittelun aikana tutkimuspäiväkirjaan. Huovisen ja Rovion mukaan tutkija rakentaa kentällä toimiessaan kuvaa tutkittavasta ilmiöstä ja tutkimusympäristön ilmiöistä jatkuvasti etsimällä säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Tutkimuspäiväkirjaan tallennetut havainnot ja tuntemukset auttavat jäsentämään tutkimuskokonaisuudesta muodostuvaa kuvaa. (Huovinen, T. & Rovio, E. 2010, 106-108.)

Tutkimuspäiväkirjan avulla pyrin kirjaamaan mahdollisimman tarkasti havaintojani oppimisen prosessista. Tutkimuspäiväkirjassani hyödynsin Willsonin ja Foxin (2013) mallia tutkimuspäiväkirjan kirjoittamisesta (kuva 2)

##### Tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen

1. Yhteenveto siitä mitä tutkimuspäivänä on tapahtunut
2. Kirjaus keskusteluista, haastatteluista sekä suunnittelusta projektiin liittyen
3. Mahdollisia kysymyksiä tulevaisuuden työskentelyä ajatellen
4. Tuntemuksia ja ajatuksia yleisesti
5. Havaintoja näkemästäni

**Kuva 2. Tutkimuspäiväkirjan runko Wilsonia ja Foxia mukailleen (2013) 104)**

Havainnot on kirjattu oppituntien aikana tapahtuneesta keskustelusta ja oppimisesta. Havaintopäiväkirjassani erottelen havaintojani pääsääntöisesti oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja oppilas-opettaja vuorovaikutuksen perusteella. Lisäksi keräsin muita huomioitani herättäneitä havaintoja monilukutaitoon ja mediaosaamiseen liittyen. Havaintoja tarkentaakseni huomioin oppilaiden iän ja eri ikäisten oppilaiden vuorovaikutuksen erityisesti opetuskokeilun ryhmätehtävissä.

#### 4.2.3 Tutkimuksen aineisto ja analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineisto on yleensä pääsääntöisesti tekstiä, jota analysoidaan erilaisin menetelmin. Aineisto voi olla myös kuvallisessa muodossa, äänitteinä tai videoina. (Kananen, 2015, 88-89.) Tämän tutkimuksen aineistoa ovat havaintopäiväkirja, videotallenteet oppitunneista sekä oppilaiden tuotoksista oma alkukartoituskysely, oppilaiden itse kirjoittamat uutiset sekä animaatiovideona toteutettu koko ryhmän yhteinen uutislähetys.

Aineistoa kertyi opetuskokeilun yhteydessä melko runsaasti. Kaikkia opetuskokeilussa tehtyjä tehtäviä ei ole tarkoitus hyödyntää, jottei tutkimus paisuisi yli suureksi ja tutkijana pystyn pitämään tutkimuksen fokuksen tarpeeksi tarkasti ja rajatusti koossa. Ennen analyysiä tutkimuksen aineisto tulee saattaa sellaiseen muotoon, että analyysi on mahdollista tehdä. Muistiinpanot ja havainnointi kirjoitetaan puhtaaksi eli litteroidaan. (Metsämuuronen, 2006, 122.) Havaintopäiväkirjan ja oppilaiden kirjoittamat tekstit olen säilyttänyt sellaisenaan sähköisessä muodossa. Videoidut oppitunnit litteroin tekstimuotoon analyysiä helpottaakseni. Litteroinnissa käytin yleisluontoista mallia, jossa tarkoituksena on tuoda ilmi vain puheen sisältö eli ydin (Kananen, 2015, 90). Tallennettu aineisto on tutkimuksen analyysin kannalta tarkoituksenmukaista litteroida eli kirjoittaa puhtaaksi (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2016).



Analyysitapa valikoituu aina tutkimuskohtaisesti vastaamaan mahdollisimman hyvin tutkimuksen tavoitteeseen (Baxter & Jack, 2008, 554-555). Tutkimuksen aineisto on analysoitu sisältölähtöisesti ja teorialähtöisesti. Aineistosta nousi monilukutaidon käsitteeseen liittyen oppilaiden taitotasoon, lukemiseen, tuottamiseen ja tiedon arviointiin liittyviä teemoja.

Tutkimuksen aineisto on kerätty taulukkoon 2. Taulukkoon olen eritellyt ne aineistot, joita olen käyttänyt tutkimuksessa. Tämän lisäksi oppimiskokonaisuuteen sisältyi muitakin harjoituksia ja tehtäviä, mutta tutkimuksen kannalta oleellisin aineisto on rajattu taulukon mukaisesti.

Taulukko 2. Aineiston määrä ja analyysi

Aineisto	Määrä A4 lius- koina/minuutteina	Analyysi	Mitä aineis- tosta löytyi
<b>Tutkimuspäi- väkirja</b>	14 sivua/2165 sanaa puhtaaksi kirjoitettuna	Teemoittaminen	Tuottaminen, lukeminen, tie- don arviointi, taidon kehitty- minen
<b>Oppitunnin videotallenne litteroituna</b>	2 oppituntia (90 min) 16 sivua/2348 sanaa yleisluontoisesti litte- roituna	Keskusteluana- lyysi/ teemoit- taminen	Tiedon arvi- ointi, aiempi osaaminen
<b>Alkukartoitus- kysely</b>	32 sivua	Kehittämistutki- muksen on- gelma-analyysi	Entuudestaan olemassa oleva osaaminen
<b>Oppilaiden kirjoittamat omat uutiset</b>	8 sivua tekstiä ja kuvia Uutisten pituudet: 44- 120 sanaa/oppilas	Teemoittaminen	Tuottaminen, lukeminen, tie- don arviointi
<b>Oppilaiden animaatiouuti- set</b>	2.03 min	Teemoittami- nen/ kuva-ana- lyysi	Tuottaminen, tiedon arvi- ointi, taidon ke- hittyminen

Kerätyn aineiston analysointi, tulkinta ja johtopäätösten tekeminen ovat tutki-  
muksen ydinasia, johon tähdätään tutkimusta aloittaessa. Aineiston ollessa laa-  
dullinen ja elämänläheinen, analyysivaihe on mielenkiintoinen ja siksi myös  
usein tutkijan näkökulmasta haastava. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 221-  
225.)

### 4.3 Tutkimuksen konteksti ja ongelma-analyysi

Tutkimus on osa valtakunnallista OpenDigi kehittäjäyhteistyöhanketta, jonka tarkoituksena on kehittää koulua eri osaamisalojen yhteistyön voimalla (OpenDigi, 2018). Hankkeeseen osallistumisen johdosta tutkimusmenetelmäksi valikoitui kehittämistutkimus. Osallistuvan koulun löydyttyä varsinainen tutkimustyö alkoi kehittämistutkimukselle ominaisesti tarpeeseen perustuvan ongelma-analyysin toteuttamisella (Pernaa, 2013).

#### 4.3.1 Tutkimusyhteistyö osana OpenDigi –hanketta

Tutkimukseni on osa OpenDigi hanketta. Hanke on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama valtakunnallinen viiden eri yliopiston yhteinen kokonaisuus, jossa Lapin yliopiston teemana on monilukutaito ja kriittinen lukutaito. OpenDigin tavoitteena on luoda kehittäjäyhteisö, jossa toimitaan yhteistyössä perusopetuksen, opettajankoulutuksen sekä tutkijoiden kesken. Kehittäjäyhteisön tarkoituksena on parantaa opettajien ja opettajaksi opiskelevien digi-taitoja sekä osaamista yhteisöllisen oppimisen taidoista sekä tieto- ja viestintätekniikan taitoja. Hanke pohjautuu aiempaan Suomen akatemian PREP-21(2014-2017) tutkimushankkeen tuloksiin jotka käsittelevät opettajaopiskelijoiden oppimistaitoja, yhteisöllisiä oppimistaitoja ja tieto- ja viestintätekniikan taitoja. (OpenDigi, 2018.)

Lapin yliopiston osalta OpenDigi -hankkeeseen kuuluu monilukutaidon kehittäminen perusopetuksessa opetusharjoittelun yhteydessä. Opetusharjoittelun kesto on viisi viikkoa ja sen aikana aineistonkeruu tapahtuu monialaisen oppimiskokonaisuuden yhteydessä. Oppimiskokonaisuuden aiheena oli kartoittaa oppilaiden mediataitoja monilukutaidon näkökulmasta. Koska kyseessä on kehittäjäyhteistyö, projektia lähdettiin toteuttamaan kohdekoulun tarpeiden näkökulmasta ja tässä tapauksessa koulun toive oli keskittyä monialaisesti ja oppiaineraajat ylittäen median käyttöön tiedon hankinnassa ja yleensä peruskoulun opetuksessa. (OpenDigi, 2018.) Uuden tiedon ja osaamisen vieminen käytännönsallolle sinne missä sitä todella käytetään ja tarvitaan tuo tutkimustyöhön mielekkyyttä ja motivaatiota.

#### 4.3.2 Tutkimukseen osallistujat

Aineisto on kerätty pohjoissuomalaisesta peruskoulusta, jossa toteutetaan yhdysluokkaopetusta esiopetuksesta yhdeksänteen luokkaan. Kyseessä on pieni koulu, joten tutkimuksen otos on melko pieni. Tutkimukseen osallistui yhteensä kahdeksan 3.-7. -luokkalaista oppilasta. Tutkimukseen osallistui kaikki kyseisen koulun 3.-7.-luokkalaisten oppilaat. Nämä luokka-asteet valikoituivat tutkimusryhmäksi yhteisellä päätöksellä koulun opettajien kanssa tutkimuksen ongelmanalyysiin pohjautuen. Päädyimme rajaamaan nuoremmat oppilaat tutkimusryhmän ulkopuolelle, koska kaikkien lukutaito ei vielä ollut riittävällä tasolla tehtävänantoja ajatellen. Samalla mahdollistui, että pystyin ottamaan tutkimusryhmään 7.-luokkalaisten mukaan ja suunnittelemaan tehtävänannot sovellettaviksi haasteellisempaan suuntaan tarvittaessa.

Tutkimuskohteesta ja siellä toteutuvasta yhdysluokkaopetuksesta johtuen tutkimuksessa on mukana eri ikäisiä oppilaita ja tämä asetelma tarjoaa mahdollisuuden tutkia eri ikäisten oppilaiden vuorovaikutuksen vaikutusta oppimiseen. Tutkimuksen kohdekoulu valikoitui Lapin alueelta OpenDigi -hankkeeseen osallistumisen vuoksi.

#### 4.3.3 Ongelma-analyysi

Kohdekoululle myönnetyn tutkimusluvan jälkeen varsinainen työskentely tutkimustehtävän parissa alkoi ongelma-analyysin toteuttamisella. Ongelma-analyysin tarkoituksena on selvittää tarkkaan mihin kehittämistutkimuksella pyritään vaikuttamaan ja mitä ollaan kehittämässä (Pernaa, 2013, 17). Ongelma-analyysissä selvitetään kehittämiskohteen haasteet, tarpeet ja luoda niihin pohjautuen tavoitteet joita kohti kehittämistutkimuksen on tarkoitus edetä (Edelson, 2002).

Harjoittelujakson ajankohdaksi valikoitui helmikuu ja maaliskuun alku vuonna 2019. Tutkimusprosessi aloitettiin jo keväällä 2018 kohdekoulun etsimisellä ja kehittämishankkeen esittelyllä. OpenDigi hankkeen päämääränä ja tavoitteena on luoda kehittäjäyhteistyö yliopisto-opiskelijoiden ja koulujen välille (Opendigi, 2018). Tämä tavoite ohjaa tutkimusta kehittämistutkimuksen suuntaan ja tutkimusprosessini alkuvaiheessa lähdin kartoittamaan mitä käsityksiä kohdekoulun opettajilla on monilukutaidosta, joka on yksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) laaja-alaisista tavoitteista. Kohdekoulua etsiessä selvitin, onko koululla tarvetta kehittää monilukutaidon tavoitteen toteutumista opetuksessa.

Kävin tutustumassa kohdekouluun keväällä 2018 ja samalla kävimme koulun opettajien kanssa tarkkaan läpi, millaisia kehittämisen tarpeita monilukutaidon opettamiselle on. Ongelma-analyysin ensimmäisessä vaiheessa opettajilta tuli vahva toive siitä, että monilukutaidon voisi yhdistää monialaiseen oppimiskokonaisuuteen, joka perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan tulee järjestää perusopetuksessa vuosittain (POPS, 2014). Koulun opettajien toiveena oli myös keskittyä mediataitoihin opetuskokeilun yhteydessä. Medialukutaidot koettiin koululla tärkeiksi ja esiin nousi oppimateriaalin puuttuminen mediasisältöihin liittyen. Medialukutaitojen kehittäminen herätti keskustelua ja materiaaliksi koulun opettajat toivoivat monipuolisia mediasisältöjä aina paperisista sanomalehdistä lähtien internetin monipuolisiin mediasisältöihin. Opetuskokeilun oppimateriaaliksi valikoitui koululle tilatut Helsingin Sanomat, Suomen Kuvalehti sekä erilaiset monipuolista mediasisältöä tuottavat nettijulkaisut kuten Ylen uutiset, Helsingin Sanomien Lasten uutiset sekä Sanomalehti opetuksessa -verkkosivusto.

Ongelma-analyysin alkuvaiheessa kartoitin tarkkaan mitä laitteita koululla on jo valmiiksi opetuskokeilua varten käytettävissä. Koululta löytyi tietokoneet oppilaiden käyttöön ja videotykki, jota pystyin hyödyntämään opetustilanteissa. OpenDigi hankkeen puolesta minulla oli mahdollisuus käyttää Ipadia.

Kohdekoulun opettajien tapaamisen pohjalta aloitin opetuskokeilun suunnittelun. Koska kyseessä oli itselleni ennestään tuntematon koulu ja oppilaat, lähdin liikkeelle suunnitelmassani alkukartoituskyselystä (liite 2), joka on osa ongelma-analyysiä. Alkukartoituskysely ohjasi opetuskokeilun suunnittelua ja sitä mihin seikkoihin opetuksessani kiinnitän erityisesti huomiota. Minulla ei ollut oppilaiden taidoista mitään tietoa ennen harjoittelujakson alkua, joten olemassa olevien taitojen selvittäminen oli ensiarvoisen tärkeää tutkimusaineiston kannalta. Alkukartoituksen kysymykset on suunniteltu hyvin yksinkertaisiksi ja oppilaan näkökulmasta helpoksi vastata, jottei vastaamisesta tulisi liian haastavaa. Oppilasryhmä koostui 9-14-vuotiaista oppilaista ja kaikki suorittivat saman alkukartoituskyselyn. Osin siitäkin syystä, että vastaajat olivat hyvin eri ikäisiä, alkukartoituksen kysymykset olivat helppoja ja lyhyitä vastata.

Kohdekoulun opettajat esittivät ongelma-analyysin yhteydessä toiveen siitä, että opetuskokeilun yhteydessä käytettävät materiaalit olisivat jatkossakin hyödynnettävissä monilukutaidon kehittämiseen. Opetuskokeilun tarkoituksena oli toimia mahdollisimman hyvin kohdekoulun tarjoamien edellytysten mukaan ja vastata opetussuunnitelman tavoitteisiin niillä edellytyksillä, mitä koulussa on jo entuudestaan saatavilla. Tämä rajasi opetuskokeilun suunnittelua siten, että en lähtenyt hankkimaan koululle mitään erillisiä laitteita tai muuta materiaalia, joka olisi vaatinut erillisiä resursseja tai hankintoja. Ainoa mukanani tuoma laite oli OpenDigin Ipad, jolla kuvattiin animaatiovideo. Tämän olisi voinut toteuttaa myös oppilaiden omilla puhelimilla, eikä lainattu Ipad ollut välttämätön oppimiskokeilun kannalta. Perinteistä paperista medialähdettä opetuskokeilussani edustivat Helsingin Sanomat ja Suomen Kuvalehti, jotka tilattiin koululle. Lehdet tilattiin OpenDigi -hankkeen puitteissa, eikä niistä koitunut kuluja koululle, eikä hankkeelle. Paperisten lehtien lisäksi erilaiset verkkolähteet ja digitaalisesti saatavilla olevat opetusmateriaalit olivat osa opetuskokeilua.

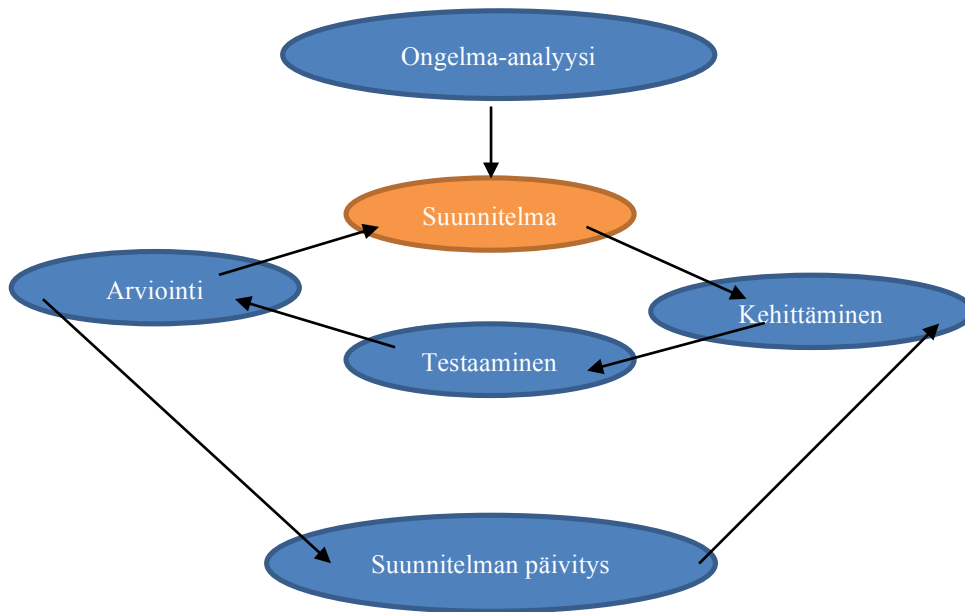
Tutkimuksen ongelma-analyysin vaiheet taulukoituna hyödyntäen Edelsonin kuvaajaa kehittämistutkimuksen vaiheista (Edelson, 2002, 105-121). Analyysin muodostamisen jälkeen tutkimus etenee teoreettisen viitekehyksen muodostamiseen, joka lopulta ohjaa kehittämisprosessia eteenpäin (Pernaa, 2013, 16).

*Taulukko 3. Ongelma-analyysi Edelsonin (2002) mallia mukailten.*

<b>ONGELMA-ANALYYSI</b>	
<b>TARPEET (KOHDEKOU- LUN NÄKÖKUL- MASTA)</b>	Miten monilukutaitoa voi kehittää ja opettaa? Tuoda konkreettisia toimintamalleja monilukutaidon ja etenkin media-lukutaidon opettamiseen
<b>TARPEET OSAAMI- SEN NÄKÖKUL- MASTA (KOHDEKOU- LUN OPPILAAT)</b>	Oppilaiden olemassa olevan osaamisen hyödyntäminen ja taitojen kehittäminen
<b>MAHDOLLISUUDET (ASIAANTUNTIJAN JA TUTKIJAN ROOLI)</b>	Tutkijan luoma kehittämisidea ja sen toteuttaminen kohdekoulun tarpeiden mukaan. Saada konkreettinen kokemus uuden tavoitteen (monilukutaito) toteuttamisesta opetuksessa.
<b>MAHDOLLISET HAASTEET</b>	Opetuskokeilun onnistuminen tutkijalle entuudestaan tuntemattomassa kohteessa.

#### 4.4 Suunnitelma ongelma-analyysiin pohjalta

Ongelma-analyysi muodosti kehittämistutkimukselle tyypillisen ensimmäisen syklin, jonka perusteella kehittämisen tarpeisiin vastaaminen mahdollistuu. Ongelma-analyysin pohjalta siirryin tutkimuksen seuraavaan vaiheeseen, eli kehittämisen suunnitelmaan. Kuviossa 2 tutkimuksen eteneminen ongelma-analyysin jälkeen Pernaan (2013) mallia mukailleen.



*Kuvio 2. Syklin eteneminen kehittämistutkimuksessa Pernaan (2013) mukaan.*

Suunnitelmavaiheen tarkoituksena on muodostaa suunnitteluratkaisu havaittuihin haasteisiin tai ongelma-kohtiin. Tarkoituksena on hyödyntää olemassa olevia mahdollisuuksia ja mahdollisesti tuoda ongelma-analyysin perustuen uusia käytänteitä ja toimintatapoja yhteisön käyttöön. (Edelson, 2002.) Suunnitelman pohjalta siirrytään varsinaiseen kehittämisvaiheeseen, jossa suunnitelmaa kehitetään ja lopulta siirrytään testaamaan käytännössä (Perna, 2013).

Opetuskokeilun suunnittelu lähti liikkeelle kohdekoulun tarpeista. Kartoitimme yhdessä koulun opettajien kanssa mitä monilukutaitoon liittyviä teemoja olisi



tärkeä käsitellä opetuskokeilun aikana. Oli alusta asti selvää, että opetuskokeiluun osallistuu usean eri luokka-asteen oppilaita, koska kyseessä oleva koulu on pieni ja kaikki opetus tapahtuu yhdysluokkaopetuksena.

Kohdekoulun opettajat esittivät toiveen monipuolisten media- ja viestintätaitojen kehittämisen vahvistamisesta sekä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisestä opetuskokeilun aikana. Mediataitojen oppimisen välineeksi TVT-laitteiden lisäksi valikoitui myös perinteiset painetut lehdet. OpenDigi -hankkeen puitteissa koululle tilattiin opetuskokeilu materiaaliksi Helsingin Sanomat sekä Suomen Kuvalehti. Koulun omien tietokoneiden ja videotykin lisäksi vein koululle mukanaan OpenDigi hankkeen Ipadin, jolla oppilaat kuvasivat itse suunnittelemansa mielikuvitteellisen animaatiouutisvideon opetuskokeilun yhteydessä.

## 4.5 Opetuskokeilu

Opetuskokeilu itsessään alkoi alkukartoituksella (LIITE 2), jonka tarkoituksena oli selvittää kuinka paljon oppilaat seuraavat uutisia vapaa-ajalla ja mistä kanavista. Samassa kartoituksessa oli tehtäviä, joiden tarkoituksena oli selvittää osaatvatko oppilaat erotella sanomalehdestä erilaisia artikkeleita esimerkiksi uutisen, mielipidekirjoituksen ja urheilu-uutisen. Oppilasryhmä oli minulle täysin uusi, joten alkukartoituksen kysymykset valikoituivat sillä perusteella, että saisin alustavan käsityksen siitä, miten tuttua uutismedia ryhmän oppilaille ylipäätään on. Alkukartoitus toimi samanaikaisesti myös osana ongelma-analyysiä ja tarkoituksenani oli selvittää mistä lähtökohdista oppimisen kannalta olen lähtemässä toteuttamaan opetuskokeilua. Alkukartoituksen jälkeen suunnittelin tarkemmat sisällöt opetuskokeiluun. Ilmiölähtöisyys ohjasi opetuskokeilun suunnitelmaa ja oppilaille itsellään oli merkittävä rooli aktiivisina toimijoina. Oppilaiden mielenkiinnonkohteet ja innostus esimerkiksi oman alueen uutisten vertailusta pääkaupunkiseudun uutisiin loi mahdollisuuden viedä aihekokonaisuus alkuperäistä suunnitelmaa pidemmälle.

Alkukartoituksen jälkeen suunnittelin erilaisia mediataitoihin liittyviä tehtäväkokonaisuuksia, jotka muodostivat lopulta oppiainerajoja ylittävän monialaisen kokonaisuuden. Opetusharjoitteluni kesti viisi viikkoa ja siihen sisältyi myös muuta opetusta. Päädyimme jakamaan monialaisen opetuskokeiluni tasaisesti kaikille viidelle viikolle, jotta oppilaille syntyisi käsitys siitä, että mediataidot eivät ole vain irrallinen osa jonka toin mukanani, vaan tärkeä osa jokapäiväistä elämää niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin. Opetusharjoittelun pituus ja opetuskokeilun jakaminen pidemmälle ajanjaksolle mahdollisti joustavan ja oppijat mahdollisimman hyvin huomioon ottavan suunnittelun opetuskokeilun edetessä.

Opetuskokeilun tehtävänannot määräytyivät pitkälti sen perusteella, miten oppilaat suoriutuivat aiemmista tehtävistä. Olen koonnut yhteenvedon tehtävistä taulukkoon 4, josta näkyy oppituntien päätehtävänanto ja sen tavoite sekä lyhyt kuvaus tehtävään liittyen. Tämän lisäksi oppitunneilla katsottiin, kuunneltiin tai luettiin joka kerta uutisia eri lähteistä. Uutisten katsominen aiheutti paljon keskustelua oppituntien aikana ja sille oli varattu aikaa oppitunneilla.

Taulukko 4. Kuvaus oppimiskokeilun tehtävistä ja niiden tavoitteista.

Opetuskokeilun harjoitteet oppilaille	Tavoite	Toteutuksesta
Alkukartoitus	Selvittää oppilaiden jo olemassa olevia taitoja ja uutistenlukutottumuksia.	Etukäteen suunnitellut kysymykset, jotka olivat kaikille samat (liite 2)
Lähdekriittisyys media-lähteissä	Harjoitella tiedonhaku luotettavista lähteistä ja opetella merkkamaan tietolähde	Opettajajohtoisesti toteutettu tiedonhaku internetiä ja sanomalehtiä hyödyntäen
Animaatiouutisiin hahmojen ja studion valmistelu	Oppilailla mahdollisuus näyttää osaamisensa muillakin, kuin kirjoittamisen keinoilla	Uutisstudio ja uutisten lukijat valmistettiin askartelemalla lehdistä leikkaamalla ja liimamalla tarvittavat mielikuvitukselliset hahmot
Oma uutinen kirjoittaen	Osoittaa tuottamisen taitoa kirjoittamalla.	Tehtävänantona kirjoittaa uutinen haluamastaan aiheesta.
Koko ryhmän yhteistyönä toteuttama animaatiovideo: Outokummalliset uutiset	Oppilailla mahdollisuus osoittaa osaamisensa ja kehittymisensä oppimiskokeilun loppuvaiheessa.	Tuottaa yhteistyössä suunniteltuun tekstiin perustuva videotallenne oppimiskokeilun lopputuotoksena

Kaikki tehtävät (taulukko 4) eivät valikoituneet tutkimuksen aineistoksi, koska kokeilun edetessä osa tehtävistä osoittautui aineistonkeruun kannalta paremmiksi. Monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana tuotetuista oppilastöistä tutkimuksen aineistoksi valikoituivat alkukartoituskyselyn lisäksi oppilaiden itse kirjoittamat uutiset sekä kokeilun loppupuolella koko ryhmän yhteistyönä toteuttama animaatiovideo, joka käsitteli uutisia. Esittelen aineistonkeruuseen liittyvät tehtävänannot tarkemmin.

#### 4.5.1 Alkukartoituskysely

Alkukartoituskyselyssä (liite2) jokainen opetuskokeiluun osallistunut oppilas, yhteensä 8 oppilasta vastasivat 14 kysymykseen. Kysymykset liittyivät uutisten lukutottumuksiin ja tiedonhankintaan sanomalehdestä. Alkukartoituskyselyn perusteella oli tarkoitus selvittää kuinka tuttuja sanomalehdet ja ylipäätään uutiset ovat opetuskokeiluun osallistuville oppilaille. Alkukartoituksen tarkoituksena oli toimia myös oppilaille ikään kuin johdatuksena opetuskokeilun aiheeseen. Alkukartoituksen vastaukset olen käsitellyt määrälliseen muotoon tulosten tulkitsemisen helpottamiseksi.

Sanomalehdet tarjoavat laajat mahdollisuudet hyödyntää laajasti erilaisia mediatekstejä opetuksessa ja harjaannuttaa oppilaiden mediakriittisiä taitoja. Sanomalehtien valinta opetuskokeilun materiaaliksi voi kuulostaa jossain määrin vanhan aikaiselta, mutta etenkin eri ikäisten ryhmää opetettaessa sanomalehti tarjoaa monen tasoisille lukijoille sopivia tekstejä ja kun mukaan otetaan nykyiset mahdollisuudet hyödyntää myös digitaalisessa muodossa netistä löytyviä sisältöjä, ollaankin itseasiassa hyvin nykyaikaisen ja helposti saavutettavan oppimateriaalin äärellä. Sanomalehtien lukemisella on todettu olevan yhteys nuorten parempaan lukutaitoon ja sitä kautta myös tunteeseen siitä, että nuoret ovat osallisia yhteiskunnassa. (Hakala & Linnakylä, 2007.)

#### 4.5.2 Oman uutisen kirjoittaminen

Alkukartoituskyselyn perusteella kiinnitin huomiota siihen, että oppilaat eivät juurikaan kertoneet seuraavansa uutisia mistään lähteestä. Tämä havainto on saman suuntainen kuin vuoden 2018 PISA-tutkimuksen raportissa, jossa kerrotaan perinteisten tekstilajien – sanomalehtien, aikakauslehtien ja sarjakuvien – seuraaminen on vähentynyt merkittävästi viimeisen vuosikymmenen aikana (PISA-tutkimus 2018). Uutisten ja median monipuolinen seuraaminen erilaisista lähteistä opetuksen osana voidaan sanoa olevan tarkoituksenmukaista ja hyödyllistä. Alkukartoituskyselyn jälkeen oppilaiden kanssa katsottiin, luettiin ja kuunneltiin uutisia ja keskusteltiin niistä. Uutisten seuraamiseen liittyi aina jokin tehtävä,

joka yleensä tehtiin opetuskokeilun mediaoppitunneilla ryhmä- tai parityönä. Tehtävät valikoituivat erilaisista lähteistä kuten Sanomalehti opetuksessa verkkosivuilta ja Helsingin sanomien lastenuutisten sivuilta (sanomalehtiopetuksessa.fi; hs.fi/lastenuutiset).

Uutisten seuraamisen yhteydessä oppilaat osoittivat kiinnostusta ajankohtaisiin aiheisiin ja esittivät itse toiveen siitä, että haluaisivat kirjoittaa oman uutisen. Ilmiölähtöisen oppimisen näkökulmasta tartuin oppilaiden toiveeseen viipymättä. Annoin opetuskokeilun kolmannella mediaoppitunnilla oppilaille tehtäväksi kirjoittaa uutisen itse valitsemastaan aiheesta. Olimme tässä vaiheessa seuranneet uutisia kaikilla kolmella opetuskokeiluun liittyvällä oppitunnilla. Oppilaiden keskustelua ja työskentelyä seuranneena ja havaintoihini pohjautuen annoin hyvin väljät ohjeet oman uutisen kirjoittamiseen. Aihevalinta oli vapaa ja toteutus muodoksi ainoana kriteerinä oli, että uutinen pitää kirjoittaa. Tehtävänannon tavoitteena oli saada selville oppilaiden tekstintuottamisen taitoja ja havainnoida, näkyykö aiempaa aktiivisempi uutisten seuraaminen oman tekstin tuottamisessa.

#### 4.5.3 Oppilaiden yhteiset animaatiouutiset

Opetuskokeilun puolessavälissä oppilaat kirjoittivat omia uutisiaan ja niistä keskusteltiin yhdessä koko ryhmän kesken. Suunnitelmani oli johdattaa keskustelua siihen suuntaan, että jatkaisimme uutisten parissa vielä muissakin muodoissa kuin kirjoitettuna tekstinä. Oppilaat keskustelivat itse kirjoittamisestaan uutisista neljännellä oppitunnilla ja ehdottivat itse, että haluaisivat tehdä uutislähetysten. Ilmiölähtöinen oppiminen ohjasi opetuskokeilua alun perin suunnittelemani suuntaan oppilaslähtöisesti.

Tartuin viipymättä esiin nousseeseen ajatukseen ja lähdimme ideoimaan oppilaiden kanssa, miten meidän olisi mahdollista tehdä uutiset saatavilla olevilla välineillä. Keskustelu oli innostunutta ja oppilailla tuntui olevan paljon ideoita. Itse ehdotin oppilaille, että he voisivat käyttää materiaalina koululle tilattuja lehtiä uutisten tekoon. Yhteistuumin syntyi idea luoda oma uutislähetys animaationa

oppilaiden itse askartelemista hahmoista ja studiosta. Edellytykset animaatioon olivat olemassa. Tarjosin mahdollisuudeksi myös uutislähetystä, joka kuvattaisiin oppilaista itsestään, mutta motivaatio animaation tekoon oli jo syttynyt ryhmässä, joten ryhdyimme toteuttamaan ryhmän yhteistä uutislähetystä animaationa.

#### **4.6 Tutkimuksen eettiset ratkaisut**

Tutkijana olen vastuussa hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta koko tutkimusprosessin ajan ja myös tutkimuksen päätyttyä. Tutkimuksessa esiintyvä tieto on käsitelty täysin luottamuksellisesti ja tutkimusaineisto säilytetään sähköisessä muodossa luotettavasti, niin ettei siihen ole ulkopuolisilla mahdollisuutta päästä käiksi. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012.) Tutkimuksen eettisyys ja uskottavuus ovat yhteydessä toisiinsa läpi koko tutkimusprosessin (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 132; Vilka, 2015). Tutkimuksen ensiaskeleet otin tutkimuskohteena toimineen koulun suuntaan lähettämällä tutkimuslupakyselyn, jonka vastaanotti koulun rehtori sekä kyseessä olevan kunnan koulutoimi. Tutkimuksessani noudatan hyvän tieteellisen käytännön keskeisiä lähtökohtia sekä Lapin yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan tutkimukselle asettamia laatuvaatimuksia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012).

Eettiset ratkaisut ovat tutkimukseni aineistonkeruussa ja toteutuksessa erityisen tärkeässä roolissa, jo siitäkin syystä, että keräämäni aineisto rajautuu verrattain hyvin pieneen ryhmään. Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteettiä suojatakseni en kerro kohdekoulun nimeä tai paikkakuntaa. Koululta ja kunnalta saamani tutkimusluvan jälkeen kävin koululla opettajien ja oppilaiden kanssa läpi tutkimuslupamenettelyn (liite1) ja kerroin lapsille tarkkaan, mitä tarkoittaa, että teen tutkimusta ja miten se vaikuttaa heidän toimintaansa.

Tutkimuksen kohderyhmän ollessa lapset ja nuoret, ovat tutkimuseettiset kysymykset erityisen tärkeää huomioida hyvin huolellisesti ja huolehtia kohdehenkilöiden anonymiteetin säilymisestä. Lainsäädännöllisesti lapset kuuluvat tutkimuksen näkökulmasta suojeltaviin ryhmiin, joilla ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää osallistumisestaan tutkimukseen (Kuula, 2011, 147). Tutkimusryhmänä lapset ja nuoret ovat sensitiivisiä eikä lasten ja nuorten osallisuus tutkimusryhmänä ole koskaan itsestään selvää (Kallinen, Pirskanen & Rautio, 2018). Tutkimuslupa tulee kysyä sekä lapselta itseltään, että huoltajilta, kun kyseessä on alaikäinen osallistuja. Tutkimukseen osallistuville oppilaille lähetettiin kotiin tutkimuslupamenettely vanhempien nähtäväksi ja hyväksyttäväksi (liite 1). Oppilailta ja huoltajilta kysytyn tutkimusluvan lisäksi tutkimuksen toteuttamista varten on hankittu tutkimuslupa niin kyseessä olevalta kunnalta, kuin kohdekoulun rehtorilta hyvissä ajoin ennen tutkimusprosessin alkua. Tutkimusryhmän anonymiteettiä suojatakseni en julkaise kunnan ja rehtorin myöntämiä tutkimuslupia.

Asemani tutkijana ja opettajana on täysin luottamuksellinen. Tutkimusaineistoni sisältää ainoastaan tutkimuksen näkökulmasta oleellisia tietoja ja kaikki muut harjoittelujaksoon liittyvät tapahtumat olen rajannut aineistoni ulkopuolelle. Eettiset ratkaisut eivät voi rajautua ainoastaan aineiston keruuseen, vaan ovat läsnä kaikessa toiminnassani tutkimusprosessin yhteydessä niin kohdekoululla kuin työskentelyssäni tutkimuksen parissa ja myös prosessin päätyttyä. (Markham & Buchanan. 2012.)

## 5 TULOKSET

### 5.1 Kokemuksia opetuskokeilusta

Opetuskokeiluun kuului yhteensä 12 oppituntia, jotka olivat pituudeltaan 45 minuuttia. Oppitunneista kolme järjestettiin kaksoistunteina ja loput yksittäisinä tunteina viiden viikon harjoittelujakson aikana. Osallistuvia oppilaita oli 3.-7.-luokilta yhteensä kahdeksan oppilasta. Koulun arki oli entuudestaan melko vilkasta ja vaihtelevaa, koska kolmen opettajan voimin toimivassa koulussa esimerkiksi luokkatilojen vaihtaminen useampaan kertaan päivässä oppiaineiden mukaan oli oppilaille hyvin tuttua. Opetuskokeiluun osallistuminen ja minun paikalla olo opetusharjoittelijan roolissa ei näyttänyt vaikuttavan oppilaiden arkeen kovinkaan paljoa käytännön toimissa, koska oppilaat olivat tottuneet siihen, ettei oma luokanopettaja opeta läheskään kaikkia oppitunteja. Roolini tutkijana ei myöskään aiheuttanut suurta hämmästyä oppilaissa. Koululla on aiemminkin vierailut tutkijoita ja oppilaille tilanne vaikutti olevan jossain määrin tuttua. Ennen harjoittelujakson alkua olin vierailut koululla kaksi kertaa ja tavannut oppilaita jo etukäteen.

Tulosluvussa kuvaan oppilaita kirjaimella O ja itseni tutkijan roolissa kirjaimella T. Kaikki tulosluvussa esitetyt sitaatit ja lainaukset ovat peräisin oppilaiden tekemistä tehtävistä, omista havaintopäiväkirjan muistiinpanoista tai oppituntien nauhoitteista, jotka olen litteroinut tekstiksi. Julkaisulupa kaikille teksteille on kysytty tutkimukseen osallistuneilta oppilailta ja heidän vanhemmiltaan.

Oppilaat olivat alusta saakka innokkaita ja odottivat mediapläjäys -tunteja. Oppilaat itse ryhtyivät käyttämään opetuskokeilusta nimitystä mediapljäys. Nimitykselle ei löytynyt selitystä, mutta mielestäni se oli sopiva ja, koska se oli oppilaiden itse keksimä ja positiivisen innokkuuden maustama, käytin lopulta itsekin kyseistä termiä opetuskokeilun oppitunneista. Tunnit olivat odotettuja ja kuulin monta kertaa viiden viikon aikana kysymyksen:



”Ope koska on seuraavan kerran mediapläjäystä?” (O3)

” Onhan meillä tällä viikolla sitä mediahoommaa taas?” (O6)

Motivaatio ja innokkuus näkyivät opetuskokeilun oppitunneilla vilkkaana keskusteluna ja etenkin kysymyksiä oppilailla heräsi käsitellyistä aiheista melko runsaasti. Oppilaat eivät epäröineet kysyä, kun kysyttävää ilmeni ja tästä syystä opetuskokeilun eteneminen oli olettamaani helpompaa. Pystyin suunnittelemaan opetuskokeilun aikana ilmiölähtöistä oppimista, koska oppilaat lähtivät aiheeseen innokkaasti mukaan. Koulun muut oppilaat 0.-2.-luokilta olivat myös innokkaita seuraamaan opetuskokeilua ja pyysivät muilla oppitunneilla lupaa päästä mukaan mediapläjäykseen. Viimeisellä opetuskokeilun oppitunnilla pienet oppilaat pääsivät mukaan seuraamaan vanhempien oppilaiden uutisten esittelyä. Kyseessä oli pieni koulu ja läsnäoloni tutkijana tuntui kiinnostavan kaikkia. Oppilaat hakeutuivat helposti kyselemään tutkimuksesta ja he kokivat tärkeäksi, että pääsivät osallistumaan opetuskokeiluun ja tutkimukseen.

Opetuskokeilun alkuvaiheessa suunnittelin tehtävänannot hyvin pitkälti alkukartoituskyselyn perusteella. Jatkossa oppilaiden työskentely ja kiinnostus eri uutisaiheisiin ohjasi opetuskokeilun suunnittelua. Ilmiölähtöisen opetuksen suunnittelussa ei voi etukäteen luoda liian tiukkoja raameja oppitunneille, jotta opetus perustuisi aidosti oppilaiden aktiiviseen toimijuuteen. Oma toimintani opettajana oli aluksi hieman haastavaa suunnittelun näkökulmasta katsoen. Ote tutkimuspäiväkirjastani tutkimusjakson ensimmäisen päivän jälkeen:

”Haasteena suunnittelu ja luottamus siihen, että tää (opetuskokeilu) onnistuu” (T)

Ensimmäisellä oppitunnilla tutustuimme opetuskokeilun materiaaleihin. Oppitunnin tavoitteena oli tutustuttaa oppilaat sanomalehtien ja aikakauslehtien maailmaan hieman aiempaa tarkemmin. Luokan keskellä oli pinossa Helsingin Sanomat, Aamulehti, Lapin Kansa, Suomen Kuvalehtiä, Aku Ankka ja Tiedelehtiä.

Tehtävänä oppilailla oli etsiä lehdistä tietoa antamiini kysymyksiin. Kysymykset olivat yksi kerrallaan heijastettuna videotykillä valkokankaalle, jotta oppilailla on mahdollisuus kuuntelun lisäksi myös lukea kysymykset ja tarvittaessa palata kysymyksiin tiedonhaun lomassa.

Uuden ryhmän opettaminen lisäsi omalta osaltaan ammatillisen itseluottamuksen löytymisen haastetta, koska en pystynyt täysin sanomaan, että hallitsen ryhmän toimintatavat ja käytänteet aloittaessani opetuskokeilun. Tutkimuspäiväkirjani alkupuolella on useita pohdintoja siitä, että mitä jos jokin ei onnistu tai menee jotenkin pieleen. Toisaalta tällainen pohdinta osaltaan saattoi auttaa siihen, että haasteen osuessa kohdalle pystyin ratkaisemaan ne ilman suurempia ongelmia.

Ilmiölähtöinen työtapa oli myös oppilaille uudenlainen toimintatapa ja oppitunneilla oli välillä huomattavissa oppilaiden keskuudessa hämmentyneitä kommentteja siitä mitä tulisi tapahtumaan seuraavaksi. Esimerkki oppitunnilta kahden oppilaan välisestä keskustelusta:

O2: "Me voitais tehdä ite uutisia"

O4: "No miten muka luulet sen onnistuvan, ku eihän kaikki ees tiedä mistä niitä voi lukea, ni eihän ne tiiä ees niistä niin."

O2: "Olen lukenu paljonkin uutisia, pystyn kyllä."

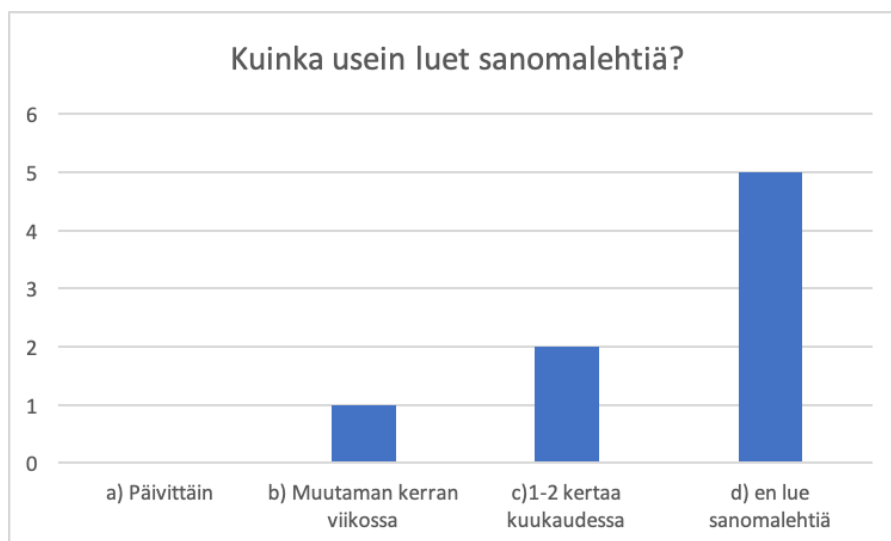
O4: "No mie en."

Oppilaiden suhtautumisesta uudennlaiseen tapaan työskennellä oli havaittavissa oppilaiden keskustelussa innokkuutta ja halua viedä oppimisprosessia eteenpäin sekä uuteen toimintaan hieman epäilevästi suhtautumista. Tutkivana opettajana tartuin innokkaiden ja motivoituneiden oppilaiden ideoihin ja toin heidän ideoihin oppimiskokeiluun mukaan, vaikkakin esimerkiksi oman uutisen kirjoitta-

minen oli ollut ideoideni joukossa jo alusta alkaen. Ottamalla kopin lapsen esittämästä ideasta pyrin tuomaan oppimiskokonaisuudessa oppilaiden oman toimijuuden merkityksen konkreettisesti näkyväksi myös oppilaille itselleen.

## 5.2 Oppilaiden uutistenlukutottumukset

Tekemäni alkukartoituskyselyn mukaan opetuskokeiluun osallistuneet oppilaat eivät juurikaan lue uutisia sanomalehdistä. Vastausten mukaan osallistuneista oppilaista vain kolme kertoi lukevansa sanomalehtiä edes joskus (kuvio 3) ja viisi



*Kuvio3. Kyselyyn vastanneiden oppilaiden sanomalehtien lukutottumukset.*

vastaajaa vastasi, ettei lue sanomalehtiä lainkaan. Sanomalehdet eivät näyttäisi olevan tämän kyselyn mukaan peruskouluikäisten oppilaiden päivittäisessä käytössä. Alkukartoituksen loppupuolella oli mukana tehtävä, jossa oppilaan piti etsiä sanomalehdestä uutinen sekä urheilu-uutinen ja kirjoittaa tai liimata niiden otsikot tehtävänantoon. Tämän tehtävän vastauksissa näkyi, ettei sanomalehti ole uutistenlukemisen näkökulmasta vastaajille kovin tuttu lähde. Vastaajista

4/8 osasi valita tehtävään uutisotsikon ja kaikki olivat löytäneet jonkun otsikon tähän tehtävän osaan. 3/8 vastanneista osasi valita tehtävään urheilu-uutisen. Kaksi vastaajaa ei osannut laittaa urheilu-uutisen kohdalle mitään otsikkoa. Tehtävän 4 vastaukset alkukartoituskyselyssä kuitenkin osoittavat, että oppilaista kaikki osaavat erottaa mikä on sanomalehtiartikkelin otsikko.

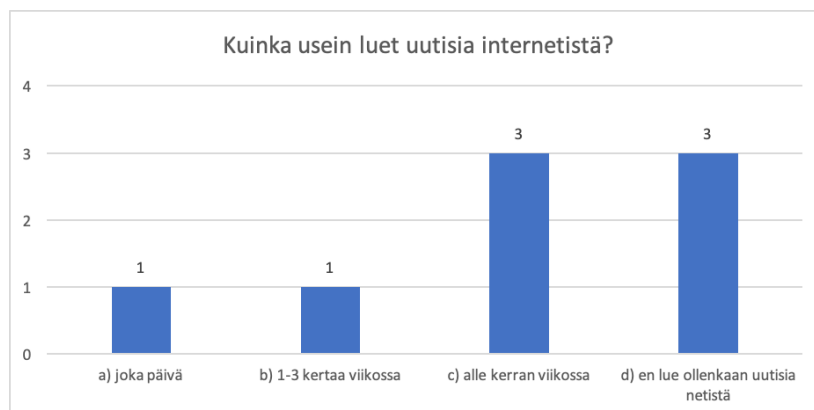
Alkukartoituskyselyssä oppilaat vastasivat myös kysymykseen ”*Kuinka paljon katsot uutisia tv:stä?*”. Tämän kysymyksen vastaukset (kuvio 4) osoittavat, että oppilaat seuraavat uutisia selvästi enemmän televisiosta kuin lukevat sanoma-



**Kuvio 4.** *Oppilaiden vastaukset tv-uutisten seurannasta.*

lehteä. Vastaajista viisi kertoo katsovansa uutisia 1-3 kertaa viikossa ja yksi joka päivä. Kaksi vastaajista sanoo, ettei katso uutisia televisiosta ollenkaan. Vastauksen perusteella suurin osa opetuskokeiluun osallistuneista oppilaista seuraa uutisia televisiosta.

Kolmas uutistenlukutottumuksia mittaava kysymys koski netin medialähteitä ”Kuinka usein luet uutisia netistä?”. Tämän ryhmän oppilaat näyttäisivät seuraavan uutisia netistä (kuvio 5) hieman vähemmän kuin televisiosta, mutta selvästi



*Kuvio 5. Oppilaiden vastaukset netistä luettavien uutisten määrään.*

enemmän kuin perinteisestä sanomalehdestä. Vastaajista kuusi kahdeksasta eli 75% seuraa uutisia joko televisiosta tai netistä vähintään 1-3 kertaa viikossa.

Alkukartoituskyselyn tulokset vahvistivat epäilykseni siitä, että peruskouluikäiset oppilaat eivät lue sanomalehtiä nykyään kovin ahkerasti, mutta uutisten seuraaminen muista kanavista on silti lähes kaikille jossain määrin arkipäivää. Alkukartoituksen tulosten pohjalta pystyin suunnittelemaan oppilaiden taitotasolle sopivia harjoitteita.

### 5.3 Miten oppilaiden uutistenlukutaito näkyy opetuskokeilun tehtävien tekemisessä ja oppilaiden tuottamissa teksteissä?

Alkukartoituskyselyn lisäksi tutkimuksen aineistona ovat toimineet videotallenteet oppitunneilta, oma havaintopäiväkirjani sekä tärkeänä osana oppilaiden kirjoittamat erilaiset tekstit. Analyysivaiheessa olen pyrkinyt löytämään oppilaiden teksteistä monilukutaitoon liittyviä teemoja, eli tulkinnan, tuottamisen ja tiedon kriittisen arvioinnin teemoja. Lisäksi oppituntien videotallenteissa olen kiinnit-

tänyt erityistä huomiota ilmiölähtöisen työtavan mahdollisuuksiin ja mahdollisiin haasteisiin. Opetuskokeiluun osallistuneista oppilaista seitsemän kirjoitti oman uutisen ja kaikki kahdeksan oppilasta osallistui animaatiouutisten tekoon. Seuraavassa kuvaan tarkemmin oppitunteja opetuskokeilun aikana.

Opetuskokeilun ensimmäisellä varsinaisella oppitunnilla alkukartoituskyselyn jälkeen tutustuimme opetuskokeilun materiaaleihin. Oppitunnin tavoitteena oli tutustuttaa oppilaat tiedonhankinnan sekä sanomalehtien ja aikakauslehtien maailmaan hieman aiempaa tarkemmin. Luokan keskellä oli pöydällä esillä Helsingin Sanomat, Aamulehti, Lapin Kansa, Suomen Kuvalehtiä, Aku Ankka lehtiä ja Tiedelehtiä. Lisäksi oppilaat saivat käyttää tiedonhakuun tietokoneita halutessaan. Tehtävänä oppilailla oli etsiä annetuilla välineillä tietoa antamiini kysymyksiin. Kysymykset (liite 3) olivat yksi kerrallaan heijastettuna videotykillä valkokankaalle, jotta oppilailla on mahdollisuus kuuntelun lisäksi myös lukea kysymykset ja tarvittaessa palata kysymyksiin tiedonhaun lomassa. Vastauksen löytäessään oppilaan tehtävänä oli kääntää pulpetillaan oleva totta/tarua -teksteillä varustettu kortti (toisella puolella luki totta ja toiselle käännettäessä tarua) niin päin kuin vastaus omasta mielestä oli. Oikeat vastaukset näytin vasta kun olimme keskustelleet siitä mitä kukin vastasi ja mistä oli löytänyt tiedot.

Tehtävää suunnitellessani pohdin, että onko tietokoneen antaminen käyttöön järkevää ja käyttävätkö oppilaat lainkaan muita lähteitä, jos on olemassa mahdollisuus etsiä tieto suoraan netistä. Päädyin ottamaan tietokoneet mukaan, jotta olisi mahdollisuus hahmottaa, että sama tieto voi löytyä useammasta erilaisesta lähteestä. Tietokoneet mahdollistivat myös laajemman mahdollisuuden tehdä erilaisia kysymyksiä kuin pelkät lehdet. Jokaisen tehtävän vastauksessa oli myös näkyvillä tieto siitä mistä lähteestä kysymys on peräisin. Epäilyni tiedonhausta pelkällä tietokoneella osoittautui kuitenkin harjoitteen edetessä aiheettomaksi, sillä oppilaat käyttivät hyvin kaikkia saatavilla olevia tietolähteitä. Tällä oppitunnilla oppilaat saivat keskustella keskenään ja etsiä tietoa halutessaan pareittain.

”Tän mie tiiän! Siellä lukee, että Helsingin Sanoman päätoimittaja, niin sen tarvii tietty olla siitä Hesarista” (O8)

”Guuglesta löytyy ... Äh, pitää ottaa toi lehti kuitenkin.”(O3)

Oppilaista osa yritti lähes jokaisessa tehtävässä turvautua nettihakuun, mutta huomion arvoista oli, että lopulta suurin osa tiedoista löytyi ilman netin hakupalveluita. Tämän kaltainen havainto voi kertoa siitä, ettei tehtävässä tarvittavien tietojen haku netistä ollut oppilaille tuttua tai helppoa ja he päättivät turvautua toiseen tietolähteeseen. Toisaalta yksi oppilaista pohti tehtävien lomassa ääneen netistä löytyvän tiedon luotettavuutta, kun kysyttiin Onko Antero Mukka Helsingin sanomien päätoimittaja seuraavasti:

”Täs kyl lukee, et Helsingin Sanomien päätoimittaja on tää joku Kaius ja sit kuitenkin myös toi toinen, siis Antero Mukka. Kumpi se nyt sitten on kun öö, tää Kaius on niinku joku vastaava päätoimittaja ja sit tää toinen on vaan päätoimittaja, niin kumpi nyt on sitten sen oikee? Netistä ei kyl ehkä voi olla varma.” (O5)

Lopulta kyseinen oppilas tarkisti lehden paperiversiosta, kuka on kirjoittanut lehden pääkirjoituksen ja sen perusteella päätyi vastaamaan, että väite on totta. Lähdekriittisyys näyttäytyi tehtävän muissakin osissa ja oppilaat keskustelivat siitä, kuka on löytänyt oikean vastauksen oikeasta lähteestä.

### 5.3.1 Oppilaiden omat uutistekstit

Opetuskokeilun edetessä kolmannelle oppitunnille annoin oppilaille tehtäväksi kirjoittaa oma uutinen haluamastaan aiheesta. Ohjeistuksessa annoin oppilaille varsin vapaat kädet uutisen kirjoittamiseen. Kriteereinä oli, että uutisessa tulee selvittää mitä on tapahtunut, missä on tapahtunut, koska on tapahtunut sekä jotkin muita tärkeitä tietoja. En myöskään rajannut uutisen kirjoittamista todellisiin tapahtumiin, vaan oppilaat saivat valita aiheen joko todellisuudesta tai keksiä kokonaan oman mielikuvituksen tuotoksen. Ennen oman uutisen kirjoittamista katsoimme yhdessä Helsingin sanomien lasten uutiset ja edellisen päivän paikallis-

uutiset Yle areenasta ja keskustelimme ryhmän kanssa uutisissa näytetyistä aiheista. Jo keskustelun aikana oppilaat nostivat puheenaiheiksi viimepäivinä tapahtuneita oman kylän asioita esimerkiksi seuraavaan tapaan:

O7: "Kuulitteko että oli rekka taas ojassa eilen illalla?"

O3: "Meidän iskä näki sen, kun se tuli kotiin."

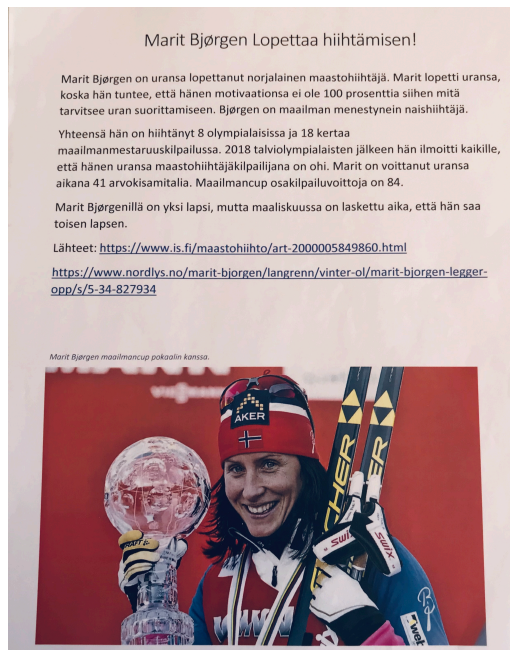
O4: "Joo me kans oltiin siellä ajamassa, kun se oli ajanu sinne."

Ajankohtaisten aiheiden käsittely sai aikaan keskustelun oppilaiden itse näkemästä ja kokemasta lähiaikoina. Tämä lähtökohta oli uutisen kirjoittamisen näkökulmasta varsin mukaansa tempaava. Oppilaiden kirjoittamissa uutisissa näkyi selvästi omat mielenkiinnon kohteet ja yhteisön viimeaikaiset tapahtumat. Oppilaiden kirjoittamien uutisten aiheiksi valikoitui pelaaminen kahden oppilaan uutisessa, yksi urheilijaan liittyvä uutinen, yllä mainitusta rekan ojaanajosta kertova uutinen, keksitty kolariuutinen sekä kaksi uutista, joissa oli aiheena kirjaan tai elokuvaan perustuvat tapahtumat. Yhden oppilaan uutisessa oli kootuna neljä eri aihetta tiiviisti yhteen ikään kuin uutislähetykseksi.

Annoin oman uutisen kirjoittamiseen hyvin väljät ohjeet, jotta oppilaalla itsellään olisi mahdollisuus vaikuttaa siihen millaisen ja miten uutisen kirjoittaa. Tavoitteenani oli myös selvittää, millaisia tekstin tuottamisen taitoja oppilailla on. Oppilaiden tekstin tuottamisen taidoista minulla ei ollut ennen tätä tehtävää juuriakaan minkäänlaista käsitystä.



Kaikki oppilaat saivat kirjoitettua uutisen tämän oppitunnin aikana. Uutistekstien pituudet vaihtelivat muutamasta lauseesta lähes sivun mittaisiin teksteihin. Kaksi oppilasta halusi liittää omaan uutistekstiinsä myös kuvan. Kuvan liittäminen tekstiin oli näiden kahden oppilaan mielestä tärkeä osa uutista. Kuvassa 3



*Kuva 3. Kuva oppilaan kirjoittamasta ja kuvittamasta uutisesta.*

yksi uutinen, jossa kirjoittajansa mukaan kuva on tärkeä osa kokonaisuutta. Huomion arvoista tässä uutisessa on myös, että oppilas kirjoitti lähteet näkyville sitä erikseen pyytämättä. Tämän uutisen kirjoittaja oli myös hyvin tarkka siitä, että ”Marit Bjørgen” tulee kirjoitettua nimenomaan latinalaisia aakkosia täydentävällä ø-kirjaimella.

”Kyllä sieki tahot, että sun nimi on sillee niinku sen pitää, eikä millään väärällälaila uutisissa” (O5)

Monilukutaidon näkökulmasta tässä uutisessa toteutuu monipuolisesti tekstin tuottamisen taidot, lähdekriittisyys, kuvalukutaito sekä oppilaan taito osoittavat oppimistaan tehtävän toteutuksessa. Käytännössä tehtävästä löytyvät kaikki elementit, joita aiemmilla oppitunneilla on uutisiin liittyen käsitelty eli otsikko, sisällöllisesti ja kieliasultaan uutista muistuttava teksti, kuva sekä lähteet.

Uutistehtävässä toinen oppilas halusi kirjoittaa uutisen auto-onnettomuudesta, jolla hän viittasi aiempaan keskusteluun rekasta, joka oli ajanut edellisenä päivänä ojaan. Uutisen ideointi prosessissa oppilas pohti, että ei halua kirjoittaa kyseisestä tapahtumasta, vaikka olikin kuullut asiasta.

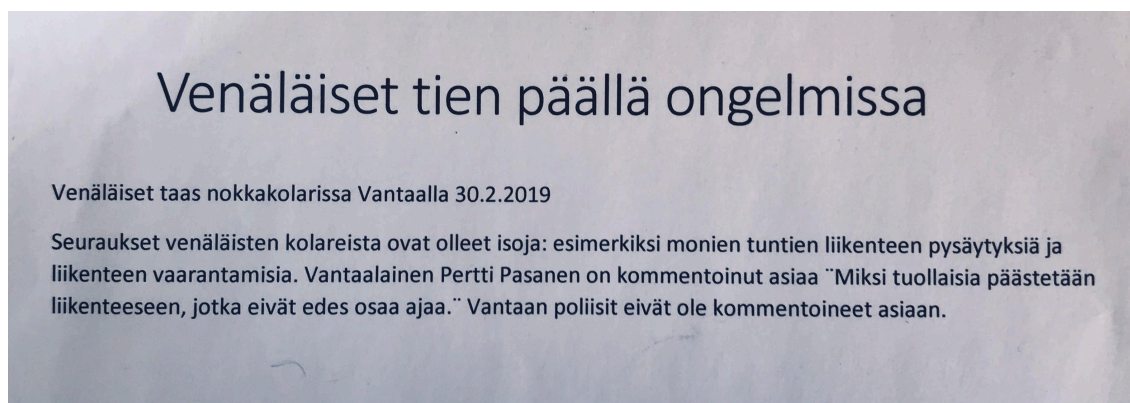
”Kun mie en tiä mitä siellä oikeasti tapahtu nii, en mä siitä tee. Mut joku kolarihomma olis. Saako siis keksiä ite koko jutun?” (O2)

Oppilaan pohdinta viittaa siihen, että hän kokee tärkeänä uutistekstin tietolähteiden todellisuuden; jos kirjoitetaan oikeasta tapahtumasta, silloin tarvitaan oikeat tiedot juuri kyseisestä tapahtumasta. Tämän uutisen kirjoittajaa kehoitin valitsemaan joko keksityn jutun tai todellisen tapahtuman väliltä. Hän päätyi keksittyyn kolariuutisointiin otsikolla ”Venäläiset tien päällä ongelmissa”. Uutisen tapahtumapaikaksi oppilas valitsi Vantaan, perustellen valintaansa seuraavasti:

”Ei meidän kylältä koskaan mee tämmösii uutisia telkkariin, mut jostain, vaikka Vantaalta on paljo enemmän aina uutisissa. Nii laitan tähän sit että Vantaa.” (O2)

Tässä uutistekstissä oli myös haastateltu ohikulkijaa ja todettu kommentin jälkeen, ”Vantaan poliisit eivät ole kommentoineet asiaa” (O2). Tämä uutinen oli

hyvin lyhyt ja ytimekäs (kuva 4), mutta täyttää uutistehtävään antamani ohjeannon, ”muista kertoa mitä on tapahtunut, missä on tapahtunut ja milloin on



*Kuva 4. Oppilaan kirjoittama keksitty uutinen Vantaalla tapahtuneesta kolarista.*

tapahtunut”. Uutisen ulkonäkö ja ilmaisutapa ovat saman tyyppisiä, kuin sosi-  
aalisisessa mediassa usein nähdyt lukijan koukuttumista tavoittelevat ingressit; ly-  
hyt ja informatiivinen teksti, joka on mahdutettava pieneen ja samalla ilmaista  
oleellisin. Kirjoittaja käyttää tekstissään uutisista lukemiaan tai kuulemiaan il-  
maisuja, kuten ”- on kommentoinut asiaa” ja ”seuraukset ... -ovat olleet isoja”.

Yksi uutisteksteistä oli kirjoitettu ikään kuin uutistenlukijalle. Tekstiä lukiessa on  
havaittavissa samankaltaisuuksia televisiouutisten uutistenlukijan käyttämään  
kieliasuun. Uutisteksti alkaa seuraavasti:

”Seitsemän uutiset hyvää iltaa...” (O7)

Tämän uutisen kirjoittaja on koonnut omaan uutistekstiinsä yhteensä neljä eri  
aihetta, joista hän kirjoittaa jokaisesta muutamalla lauseella ja lopettaa tekstin  
uutislähetysmäiseen tapaan:

”Siinä päivän uutiset kiitos ja hyvää illan jatkoa,” (O7)

Aiheeltaan tämän oppilaan uutiset käsittelivät oman koulun tapahtumia ja muita  
oppilaita. Tässä tuotoksessa huomion arvoista on, että annettaessa vapaat kädet,  
myös tuloksena tulee jokaisen tekijän oma tulkinta. Tässä tehtävänanto oli tul-  
kittu ikään kuin käsikirjoituksena uutistenlukijalle.

Kaikissa oppilaiden kirjoittamissa uutisissa toteutuivat seuraavat seikat, uutinen  
oli otsikoitu, teksti kertoi vastaukset kysymyksiin mitä, missä ja milloin sekä kai-  
killa oli uutisessaan selkeästi merkattuna tapahtuman päivämäärä ja osalla jopa  
tarkka kellon aika. Tehtävän perusteella oppilaat ymmärsivät millaiset piirteet  
tekevät tekstistä uutisen, oli sitten kyseessä keksitty uutinen tai todellinen tapah-  
tuma. Yhden oppilaan keksitty uutinen oli kirjoitettu täysin puhekielellä, mutta  
siitä huolimatta sisällöllisesti uutinen muistutti uutistekstiä.

Tehtävän tarkoituksena ei ollut kiinnittää huomiota niinkään oikeinkirjoitukseen tai kielellisesti oikein kirjoitettuun tekstiin, vaan tutkia oppilaiden tuottaman tekstin sisältöä ja pitääkö tekstit sisällään uutiselle tyypillisiä piirteitä. Neljä tekstiä käsitteli kohdekoulun arkea ja sisälsi tutkimuksen anonymiteetin säilymisen kannalta tietoja, jotka saattaisivat paljastaa tutkimushenkilöiden henkilöllisyyden tai kohdekoulun sijainnin, siksi olen jättänyt kuvaamatta yksityiskohtaisesti kyseisiä tekstejä. Tuloksissa on huomioitu kaikkien kirjoittamat tekstit. Alla olevasta taulukosta 5 selviää kuinka monilukutaidon osa-alueet ja kriittinen tiedonhankinta toteutui oppilaiden omissa uutisteksteissä.

*Taulukko 5. Oppilaiden omat uutiset monilukutaidon näkökulmasta.*

	<b>Osoittaa tekstin tuottamisen taitoja</b>	<b>Tekee tulkintaa omasta mielikuvituksesta</b>	<b>Tulkintaa perustuen olemassa olevaan lähteeseen</b>	<b>Sisälsi kriittistä tiedon arviointia</b>
<b>Oppilaiden itse kirjoittamia uutisia yht. 7 kpl</b>	7	4	3	2

Oppilaiden tuotoksissa kriittistä tiedon arviointia oli havaittavissa tutkimukseen osallistuneista oppilaista vanhimpien oppilaiden teksteissä. Mielikuvitukseen pohjautuvat tekstit taas olivat kaikki nuorimpien osallistujien tuotoksia. Opetuskokeilun yhteydessä käydyissä keskusteluissa nuorimmilla oppilailla oli mahdollisuus saada ensimmäisiä kokemuksia tiedon kriittisestä arvioinnista isompien oppilaiden esimerkkiin perustuen.

### 5.3.2 Oppilaiden tekemät animaatiouutiset

Omien tekstinä kirjoitettujen uutisten jälkeen opetuskokeilussa tehtiin ryhmän yhteinen uutislähetys, joka toteutettiin animaationa. Työvälineenä käytimme ilmaista Stopmotion -sovellusta, jonka avulla saimme muutettua oppilaiden itse

askarteleman pahvisen uutisstudion ja uutisankkurit audiovisuaaliseen muotoon. Oman uutislähetysten tekemiseen saatiin idea omien kirjoitettujen uutisten käsittelyn yhteydessä. Aiemman kirjoitustehtävän tapaan annoin tässäkin tehtävässä oppilaille hyvin vapaat kädet. Tehtävänannossa rajasin, että tavoitteena on tehdä uutiset, jotka voidaan joko katsoa tai kuunnella tai katsoa ja kuunnella. Uutisten tuli sisältää erilaisia uutisia, jotka voivat olla jo aiemmin kirjoitetuista valittuja tai uusia uutisia. Ohjeistuksessa kannustin, oppilaita käyttämään luovuutta ja mielikuvitusta ja ettei näiden uutisten ei tarvitse olla todenmukaisia.

Oppilaat saivat keskustella siitä mitä mahdollisuuksia tehtävän toteutukseen on käytettävissä. Mainitsin itse yhtenä mahdollisuutena animaation sekä itse näytellyt uutiset. Animaatio herätti mielenkiintoa muutamassa oppilaassa ja he alkoivat keskustella mahdollisesta animaation tekemisestä.

O4: "en ainakaan taho mitään näytelmäjäuttua."

O6: "mut ope just sano sillai, et voidaan tehdä joku muukin. Olikse animaatio, mikä se on?"

O3: "Mie oon tehny kotona animaatioita. Tehdään semmonen."

O2: "Joo hei joo, se on semmonen, että ei tarvitse kenenkään esittää mitään."

O4: "Joo, mitä mie teen? Ja kuka kuvaa?"

Yllä olevasta keskustelusta selviää oppilaiden olemassa olevien taitojen hyödyntämisen mahdollisuus ryhmätyöskentelyssä, kun O3 toteaa jo tehneensä aiemmin animaation. O3 tuo oman tietonsa ja taitonsa esiin ja kannattaa muille uuden tekniikan valintaa omaan kokemukseensa vedoten. Olin itse jo aiemmin suunnitelmassani pohtinut oppilaiden omaa uutislähetystä, mutta idean noustessa oppilaiden omista kommentteista ja keskustelusta täyttyi ilmiölähtöisen oppimisen

kriteeri oppilaan aktiivisesta toimijuudesta. Toki opettajana pyrin ohjaaman keskustelua siihen suuntaan, että tämän kaltainen oppilaista kumpuava idea olisi mahdollista saavuttaa, esimerkiksi herättämällä keskustelua siitä miten erilaisia tekstejä oppilaat olivat kirjoittaneet.

Oppilaat askartelivat uutistenlukijat ja uutisissa käytetyt lavasteet sekä studion opetuskokeiluun hankkimistani lehdistä. Animaatio mahdollisti lavasteiden ja hahmojen askartelun 2d-muodossa ikään kuin paperinukkeina. Samalla käytimme hyödyksi jo useampaan kertaan luetut sanomalehdet. Animaatiouutisista tuli lopulta varsin mielikuvitukselliset ja luovalla tavalla toteutetut. Oppilaat jakautuivat pienempiin ryhmiin tehtävää tehdessään ja kullakin 2-3 henkilön ryhmällä oli tehtävänä jokin osa uutislähetyksestä, uutinen, urheilu-uutinen, sääennuste ja loppukevennys. Uutisten osia valitessa oppilaat pohtivat yhdessä mitä asioita televisiouutisissa ylipäättään on.

O5: "...ainaskin niitä erilaisia uutisia ja sit tietenki sää. Hei kuka tekee sääennustuksen ja miten me semmonen muuten ees voidaan tehdä. Osaako joku ennustaa?"

O1: "No joo, mutta ope sano just, että saadaan käyttää mielikuvitusta, ni eiks se meinaa, että voidaan siinä tehdä kuitenkin niin et joku keksii sen. Sääennustus kyllä pitää olla uutisissa."

O3: "Me tehdään se sää. Voidaan ottaa kartta täältä lehdestä, voidaanhan?"

Tässä keskustelussa oppilailta heräsi ajatuksia siitä voiko sääennustetta ja loppussa oppilas vielä ikään kuin varmistaa, että voihan tehtävään tehdä sääennusteen ilman oikeaa ennustetta. Lähdekriittisyys nousee useassa kohdassa juuri O5:n puheessa ja teksteissä esille. Ilmiölähtöisessä opetuksessa hänen esiintuoma huomio lähdekriittisyydestä muodostuu ikään kuin koko ryhmän tiedoksi ja osaamiseksi ja tapahtuu vertaisoppimista.

Tutkimuksen näkökulmasta animaatiouutisten tekeminen osoitti, että oppilailla on hyvät tieto- ja viestintäteknologiset taidot tämän kaltaisen työn toteuttamiseen. Uutisten teon yhteydessä tiedustelin yhdellä oppitunnilla oppilailta, ovatko he tulleet ajatelleeksi mitä kaikkia oppiaineita sisältyy tähän tehtävään. Ensimmäisenä sain vastaukseksi *"no kuvista"* ja hetken pohdinnan jälkeen lista oli jo melkoinen.

O6: *"Ja äikkää, koska me on kirjoitettu nää jutut"*

O5: *"niin ja tietotekniikkaa kans ja sit myös on kyllä mun mielestä myös ymppiä, kun tehdään tota säätäkin."*

O8: *"Ja on tässä kyllä myös yhteiskuntaoppia, vaikka ei se ole vielä kaikilla alkanut, jotka siis on nyt tässä mukana."*

Viimeisessä kommentissa O8 viittaa siihen, että yhteiskuntaoppi alkaa vasta neljännellä luokalla ja mukana on myös 3.-luokkalaisia. kokonaisuudessaan animaatiouutisten tekoon kului kolme oppituntia mukaan lukien suunnittelun, studion askartelun ja animaatioiden kuvaamisen stopmotin -sovelluksella. Valmis tuotos esiteltiin opetuskokeilun lopussa koko koululle ja lopulta myös keväämmällä koulun kevättapahtumissa.

#### **5.4 Opetuskokeilun onnistuminen monilukutaidon näkökulmasta**

Opetuskokeilussa oppimateriaalina toimi oppikirjojen sijaan erilaiset mediasisällöt, niin perinteisistä sanoma- ja aikakauslehdistä kuin laajasti netin tarjoamat mahdollisuudet aina kirjoitetuista uutisista uutislähetysiin radion ja television kautta. Oppilaat hämmästelivät vielä opetuskokeilun puolessa välissä, että eikö tarvita mitään kirjoja mediatunneille. Kävimme keskustelua oppitunneilla siitä, että onko mahdollista oppia ihan ilmaiseksi kaikille saatavilla olevista media ja

tässä tapauksessa tarkemmin uutisisällöistä. Aihe oli oppilaiden mielestä hie-  
man monimutkainen.

O6: "Tässä on se kivaa, kun ei tarvi opetella mitään."

T: "Voisiko olla kyse, että osaat jo paljon tarvittavia taitoja ja nyt opettelet  
hyödyntämään niitä? Vaikka lukemista."

O6: "mut uutiset on tylsiä, ei niistä tarvi oppia, mut mie osaan kyllä lukea  
ja silleen tulee lisää tietoo."

O5 "Siis ku uutista vaan niinku tulee se tieto, ei sitä tarvii jotenki niinko  
erikoisemmin opetella. Tarkotat (-) varmaan sitä?"

Oppilaat kokivat, että oppiminen tapahtuu koulussa oppikirjoista ja tapa käyttää  
oppimateriaalina jotakin muuta tuntui olevan melko uusi. Keskustelu osoittaa,  
että kyseiset oppilaat kiinnittävät huomiota uutisiin, mutta eivät olleet ajatelleet  
oppimisen materiaalina uutisia, vaan ikään kuin itsestään selvänä, että uutisia  
tulee ja niistä saa tietoa.

Oppilaat osoittivat monilukutaidon näkökulmasta tulkinnan ja tuottamisen tai-  
toja koko opetuskokeilun ajan. Opetuksessa käyttämäni mediamateriaali tarjosi  
mahdollisuuden tulkita ja havainnoida hyvin erimuotoisia tekstejä, kuvia, ääntä  
sekä audiovisuaalista sisältöä. Tulkinnan taitoa oppilaat osoittivat keskuste-  
luissa ja opetuskokeilun tehtävissä, joissa oppilaat tuottivat itse tekstejä. Tulkin-  
nan taito ja tuottamisen taito kulkivat ikään kuin yhteydessä toisiinsa esimerkiksi  
oppilaiden kirjoittamissa uutisissa. Nekin oppilaat, jotka kertoivat alkukartoitus-  
kyselyssä, etteivät seuraa lainkaan uutisia mistään lähteestä osoittivat uutisten-  
lukutaitoa ja toivat tuottamisen yhteydessä esiin oppimansa.

Opetuskokeilussa ei ollut varsinaista loppukartoitusta. Oppilaiden työskentely  
ja erilaiset tekstit sekä animaatiouutiset osoittavat, että oppimista monilukutai-



doissa on tapahtunut opetuskokeilun aikana. Opetuskokeilun jakautuessa viidelle viikolle uutistenlukutaitoon liittyviä keskusteluja oli havaittavissa oppilaiden keskuudessa muillakin kuin pelkästään opetuskokeiluun liittyvillä oppitunneilla. Koen opetuskokeilun onnistuneen hyvin ja siihen liittyi paljon positiivisia oppimiskokemuksia. Alun epäilyksen hälvennettyä minun oli helppo toimia ilmiölähtöistä toimintaa tukevana opettajana, koska oppilaat tarjosivat itse keskusteluissa ja tekemissään tehtävissä omia kiinnostuksen kohteitaan ikään kuin tarjolle. Pystyin itse opettajan roolissa tarttumaan uutistenlukutaidon kannalta oleellisiin esiin nousseisiin aihekokonaisuuksiin ja sitä kautta kannustamaan oppilaiden omaa aktiivista toimijuutta.

Alkukartoituksen vastausten perusteella oppilaat eivät olleet entuudestaan kovin ahkeria uutisten seuraajia. Opetuskokeilun aikana ilmeni, että kaikille oppilaille oli jollakin tavalla merkityksellisiä uutisia. Esimerkiksi oman uutisaiheen löytäminen oli kaikille suhteellisen helppoa ja kaikki oppilaat pystyivät valitsemaan aiheen omaan uutiseensa.

Tässä tutkimuksessa olin verrattain lyhyen ajan oppilaiden keskuudessa, mutta jo lyhyessä ajassa uutismedian hyödyntäminen osoittautui hyväksi monilukutaidon kehittymisen kannalta. Monilukutaitoon perehtyminen opettajan roolissa on oleellisen tärkeää perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta. Opetuskokeilussa oli pääteemana monilukutaito ja uutistenlukutaito, pitää kuitenkin muistaa, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden tulee opetussuunnitelman mukaan toteutua kaikessa opetuksessa, ei ainoastaan muusta opetuksesta irrallisena kertasuorituksena. Jatkoa ajatellen annoin koululle listan kaikista medialähteistä, joita käytin opetuskokeilun aikana ja kannustin koulun opettajia hyödyntämään samoja toimintamalleja ja lähteitä myös muussa opetuksessa.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni päätavoitteena oli tutkia millaisia mahdollisuuksia ja käytännönkeinoja monilukutaidon on mahdollista hyödyntää opettamiseen perusopetuksessa ja tuottaa tietoa siitä millaisia monilukutaitoon liittyviä taitoja oppilailla on entuudestaan olemassa. Opetuksen kehittämisen kannalta tutkimukseni osoittaa, että oppilailla on olemassa tulkitsemisen ja tuottamisen taitoja ja niiden hyödyntäminen opettamisessa onnistuu, etenkin kun oppilaan omat mielenkiinnonkohteet pääsevät osaksi tekstien tulkintaan ja tuottamiseen. Ilmiölähtöinen oppiminen näytti motivoivan oppilaiden omien tekstien tuottamista. Oppilailla oli mahdollisuus lähes kaikissa tehtävänanoissa vaikuttaa siihen mistä aiheesta toteuttaa annetun tehtävän. Antamalla arvoa oppilaiden mielenkiinnonkohteille, opettajalla on mahdollisuus motivoida oppilaiden työskentelyä esimerkiksi, kun opetuksessa käytetään materiaalina sanomalehtiä (Hankala & Linnakylä, 2007). Opetuskokeilu osoitti, että oppilaiden valinnanvapaus todella kannatti ja sai useimmiten kaikki oppilaat innostumaan uutisaiheisiin tehtäviin.

Opetuskokeilussa oli mukana eri ikäisiä oppilaita ja kaikissa tuotoksissa oli havaittavissa eroja sen suhteen, minkä ikäinen oppilas oli kirjottanut tekstin. Toisaalta opetuskokeilun aikana vanhemmat oppilaat toivat omaa osaamistaan koko ryhmän käyttöön ja vertaisoppimiselle tarjoutui lähes kaikilla oppitunneilla useita mahdollisuuksia. Huomion arvoista on mielestäni se, että kaikki oppilaat pystyivät tuottamaan omalle osaamistasolleen tyypillisiä tekstejä, vaikka ryhmä koostui monen ikäisistä oppilaista. Virikemateriaalina käyttämäni erilaiset uutiset Helsingin sanomien lasten uutiset, Ylen paikallisuutiset ja valtakunnan uutiset

set sekä kirjoitetut uutiset netistä ja sanomalehdistä valitsin niin, että sisällöt olisivat mahdollisimman monipuolisia ja että jokainen oppilas pääsi mukaan ja sai omalle osaamisen tasolleen sopivia.

Opetussuunnitelman perusteissa monilukutaidon käsitettä ei avata kovinkaan yksityiskohtaisesti ja se voi aiheuttaa kysymyksiä siitä, mistä oikeastaan todella on kyse. Monilukutaidon käsitteen ymmärtäminen auttaa monilukutaidon tavoitteen toteutumista perusopetuksessa. Monilukutaito käsitetään Ala-ahon (2018) mukaan opettajien keskuudessa eri tavoilla. Tutkimuksessani oli havaittavissa saman suuntaista käsitysten eroavaisuutta kohde koulun opettajien keskuudessa. Opettajan näkökulmasta katsottuna monilukutaidon käsitteen hahmottaminen voi helpottua, kun ymmärtää aiempien ja tulevien (varhaiskasvatus, esiopetus, lukio) opetussuunnitelmien tavoitteet monilukutaitoon liittyen, etenkin kun kyseessä on laaja-alainen taito, jota hyödynnetään nykyään usealla eri elämän osa-alueella (Mertala, 2018).

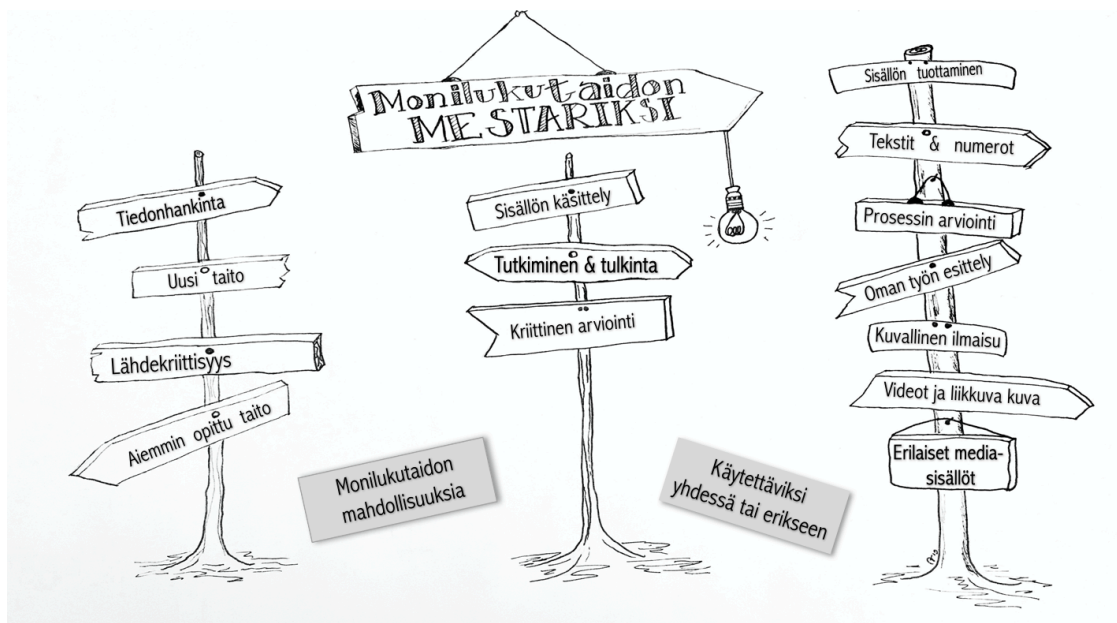
Oppilaiden uutistenlukutottumukset olivat tässä ryhmässä vaihtelevia, osa oppilaista kertoi seuraavansa uutisia ainakin toisinaan jostakin lähteestä, muutama mainitsi seuraavansa uutisia päivittäin ja kaksi kertoi, ettei seuraa uutisia lainkaan. Tutustuessani ensimmäisen kerran alkukartoituksen vastauksiin, mieleeni heräsi huoli siitä, että onnistuuko opetuskokonaisuus, kun joukossa on oppilaita eivät seuraa uutisia lainkaan tai hyvin vähän. Pohdintani osoittautui varsin pian turhaksi, sillä kaikki oppilaat osoittivat kiinnostusta ja myös ymmärrystä uutistehtävissä uutistenlukutottumuksista ja normaalia opetusryhmää laajemmasta ikäjakaumasta huolimatta. Aiemmassa tutkimuksessa Pennanen on todennut, että uutisilla on vaikutusta jo 5-6-vuotiaiden lasten kokemusmaailmaan, vaikka he eivät tietoisesti katsokaan uutisia. Pennasen mukaan syynä voi olla se, että kotona vanhemmat katsovat tai kuuntelevat uutisia ja siinä sivussa myös pienet lapset kuulevat ja näkevät uutisisältöä (Pennanen, 2007). On todennäköistä, että samasta syystä myös peruskoululaisten uutistenlukutaito näyttäytyy parempana kuin uutistenseuraamisentottumuksista voisi päätellä.

Uutistenlukutottumuksia oleellisemmaksi oppimisen kannalta osoittautui oppilaiden itse tuottamat tekstit. Kallionpään (2014) mukaan monilukutaidon kehittymisen näkökulmasta tekstin tuottaminen voidaan nähdä jopa tärkeämpänä kuin vastaanotto ja lukeminen. Sisällön tuottaminen oli tutkimuksessani oleellisessa osassa. Utissisältöjen lukeminen, kuuntelu ja katseleminen eli vastaanottaminen toimi lähinnä virikkeenä oppituntien aikana. Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna näyttäisi tosiaan siltä, että monilukutaitojen harjoitteluun sisällön tuottaminen eri muodoissaan on erinomainen keino. Sisällön tuottamiseen liittyy aina jo aiemmin opitut taidot ja usein myös jo olemassa olevat tekstit ja niiden tulkinta. Voi vain pohtia mitä olisi opittu tai jäänyt mieleen, jos oppitunneilla oltaisiin vain katsottu uutisia ilman keskustelua ja omien tekstien tuottamista.

## **6.2 Monilukutaidon pedagoginen malli**

Tutkimuksen opetuskokeilua suunnitellessani perehdyin monilukutaidon teoreettiseen viitekehykseen. Opetuskokeilun suunnittelua helpottaakseni muodostin monilukutaidon käsitteestä erilaisia taulukoita ja kuvaajia, jotta pystyisin tarkemmin pureutumaan opetuksessa monilukutaitoja kehittäviin osa-alueisiin. Lopulta tärkeimmistä monilukutaidon mahdollisuuksista muodostui ikään kuin tienviittoja joiden avulla pyrin hahmottamaan moniulotteisten taitojen kehittymistä sekä tiedon ja taidon rakentamista jo opitun ja uusien asioiden välillä. Monilukutaitojen kehittyminen ei rajaudu kouluun, vaan jatkuu läpi elämän (Rasi & Kangas, 2019). Peruskoulussa on mahdollisuus luoda vankka pohja monilukutaitojen kehittymiseen.

Opettajan näkökulmasta monilukutaidon opettamisessa ei voi sanoa olevan niin sanottua oikotietä onneen. Tämä tutkimusprojekti osoitti itselleni, että monilukutaitojen opettaminen vaatii opettajalta taustatyötä ja perehtymistä monilukutaidon käsitteeseen. Omaa työskentelyäni helpotti termin jakaminen hieman pienempiin osiin ja keskittyminen kerrallaan tiettyyn osa-alueeseen. Kuvassa 5 (kuva löytyy suurempana liitteessä 4) olen hahmotellut monilukutaidon eri osa-alueita perusopetuksen sisältöjen mukaan.



*Kuva 5. Monilukutaidon osa-alueita ja mahdollisuuksia perusopetuksessa.*

Kuvan tarkoituksena on hahmottaa sitä mitä kaikkea monilukutaidon käsite pitää sisällään perusopetuksessa. Tarkoituksena ei ole, että jokainen osa toteutuu jokaisella oppitunnilla tai edes yhden oppimiskokonaisuuden aikana, vaan lähinnä herättää ajattelemaan, mikä mahdollisesti olisi mahdollista ottaa mukaan oppitunnille. Kuvassa 5 näkyviä monilukutaidon eri osa-alueita voi hyödyntää käytännössä missä vain oppiainekokonaisuudessa. Opettajana oppilaiden monilukutaidon kehittymistä on mahdollista seurata havainnoimalla näiden osa-alueiden toteutumista oppilaan työskentelyssä. Ei siis ole välttämätöntä tehdä tuntisuunnitelmaa juuri näitä taitoja silmällä pitäen, vaan havainnoida oppilaiden työskentelystä ja tehtävistä esimerkiksi kuvallisen ilmaisun taitoa tai sisällön

tuottamisen taitoja. Havaintojen perusteella opetukseen voi tarvittaessa lisätä niiden taitojen harjoittelua, jotka näyttävät vaativan harjoitusta. Kuvaamani monilukutaidon osa-alueet ovat osittain limittäin toisiinsa nähden ja esimerkiksi videon tai audio sisältöjen tuottamiseen ja tulkintaan liittyy niin kirjoitetun tekstin kuin kuvan ja äänen yhdistelmä. Monilukutaidon sijoittuminen laaja-alaisiin tavoitteisiin kertoo omalta osaltaan siitä, ettei lukemista, tulkintaa ja tuottamista pitäisi sijoittaa ainoastaan äidinkielen sisältöihin, vaan nähdä monipuoliset lukemisen ja tuottamisen taidot mahdollisuutena kaikissa oppiaineissa.

Kuvan 5 mukaista mallia on mahdollista hyödyntää niin opetuksen suunnittelussa, kuin oppilaiden töiden arvioinnissa monilukutaidon näkökulmasta. Malli toimii ikään kuin muistilistana monilukutaidon monista eri mahdollisuuksista. Tarkoituksena ei ole toteuttaa kaikkia osa-alueita jatkuvasti. Kaikissa oppiaineissa on mahdollisuus kehittää oppilaiden monilukutaitoja osana opetusta. Kuvioon voi halutessaan lisätä vielä lisää kylttejä, mikäli monilukutaitoon liittyviä teemoja tulee esiin lisää esimerkiksi ilmiölähtöisessä opetuksessa.

### **6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Kehittämistutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusprosessi itsessään kehittyi prosessin aikana. Tutkimuksen eri vaiheissa esiin nousseita haasteita voidaan korjata tutkimuksen seuraavissa vaiheissa ja sykleissä tarpeen mukaan. Syklinen muoto aiheuttaa sen, että tutkimusta voisi jatkaa haluttuun suuntaan yhä uudestaan ja uudestaan. (Pernaa, 2013.) Tähän tutkimukseen seuraava tutkimussykli toisi huomattavasti lisää tietoa oppilaiden osaamisesta ja ennen kaikkea kehitymisestä. Alkuperäisen suunnitelman mukaa tutkimuksessani oli tarkoitus kehittää monilukutaitoja, mutta työn edetessä ja monilukutaitojen laajuuden hahmotuessa tutkimusprosessi keskittyi lopulta enemmän kartoittamaan sitä mitä monilukutaidot käytännössä tarkoittavat peruskoululaisen osaamisessa ja millaisia

taitoja oppilailla on monilukutaidoissa. Jatkotutkimuksena voisi kehittää paremmin niitä keinoja, joilla olisi mahdollista viedä oppilaiden taitoja eteenpäin. Ajallisesti tutkimusjakson olisi voinut olla pidempi, että todella pystyisi näkemään taitojen kehittyvän etenkin, kun on kyseessä taito, jota ei ole aiemmin juuri tästä näkökulmasta arvioitu. Toisaalta pedagogisen mallin muodostaminen tämän aiheiston pohjalta onnistui ja jatkossa sen kehittäminen eteenpäin on edelleen mahdollista muissakin yhteyksissä kuin tämän tutkimuksen tutkimusryhmässä.

Tutkimukseen osallistui verrattain pieni ryhmä oppilaita. Tutkimusryhmän vahvuudeksi voidaan kuitenkin katsoa ryhmän ikäjakauma 9-vuotiaasta 14-vuotiaisiin oppilaisiin. Tulokset eivät ole kovin yleistettävissä, kun katsotaan oppilaiden oppimistuloksia tai uutistenlukutottumuksia. Toisaalta tulosten ja teoreettisen viitekehyksen pohjalta kehittämäni monilukutaitojen pedagoginen malli on hyödynnettävissä yleisemmin monenlaisissa ryhmissä perusopetuksessa.

Tutkimusprosessi haastoi minut tutkijana ilmiölähtöisen opetuksen maailmaan ja ajattelemaan toden teolla sitä, mitä olen tekemässä ja millaista osaamista minulta opettajana ja tutkijana edellytetään itselleni uudenvuotiaissa tilanteissa ja ympäristöissä. Jälkikäteen katsoen, olen itse ollut ilmiöoppimisen ytimessä opettaessani tutkimusryhmälleni heille tärkeitä taitoja. Hurtigin mukaan tieteellinen työskentely vaatii ajattelun, mielikuvien sekä ideoiden notkeutta, joka mahdollistaa uusien suuntien ja mahdollisuuksien löytymisen (Hurtig, 2015, 10-12). Tutkimusprosessissani koen päässeeni näkemään ajattelun ja aktiivisen toimijuuden merkityksen niin oppilaiden työskentelyssä, kuin myös omassa toiminnassani tutkijana. Tutkimusryhmä minut mukaan lukien toimi kokonaisuudessaan vastavuoroisesti oppijan ja tiedonjakajan rooleissa laaja-alaisesti perusopetuksen monialaisessa maailmassa.

## LÄHTEET

- Anstey, M. & Bull, G. 2009. Using the Principles of Multiliteracies to Inform Pedagogical changes. Teoksesta: Cole, D. & Pullen, D. 2009. Introduction to Multiliteracies in motion: Current Theory and Practice. Taylor & Francis group.
- Ala-Aho, I. 2018. Monilukutaito perusopetuksessa luokanopettajan näkökulmasta. Lapin Yliopisto.
- Amiel, T., & Reeves, T.C. 2008. Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11, 29-40.
- Anderson, T. & Shattuck, J. 2012. Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41 (1), 16-25.
- Banaji, S. & Buckingham, D. 2013. *The Civic Web: Young people, the Internet and Civic Participation*. MIT Press.
- Baxter, P. & Jack, S. 2008. *Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers*. Nova Southern University.
- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksesta: Cantell, H. (toim.) 2015. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Cole, D. & Pullen, D. 2009. Introduction to Multiliteracies in motion: Current Theory and Practice. Taylor & Francis group.
- Drew, C., Hardman, M. & Hosp, J. 2008. *Designing and Conducting Research in Education*. SAGE Publications.
- Edelson, D. C. 2002. Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the learning Sciences*, 11, 105-121
- Erkko, E. 2018. Nuorten tärkein uutislähde on some – mitä pitäisi tehdä, jotta se olisi Yle?. <https://qvik.com/news/nuorten-uutislahde-some-yle/> Viitattu: 26.5.2020
- Fischman, G. & Stolle, E. 2009. Disrupting Traditions Teachers Negotiating Multiliteracies and Digital Technologies. Teoksesta: Cole, D. & Pullen, D. 2009. Introduction to Multiliteracies in motion: Current Theory and Practice. Taylor & Francis group.
- Hankala, M. & Linnakylä, P. 2007. Sanomalehdestä oppia aktiiviseksi ja media-kriittiseksi kansalaiseksi. Teoksesta: Kynäslahti, H., Kupiainen, R. & Lehtonen, M. (toim.) 2007. Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseura ry. Helsinki.



- Hilpiö, J., Mäki, L., Rajala, A., Stenberg, K., Suvanto, T-E. 2015. Leipäjonoja ja inhottavia ötököitä Osallistavan pedagogiikan esimerkkejä. Teoksesta: Cantell, H. (toim.) 2015. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. (21.painos) Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Hurtig, J. 2015. Ajattelu ilmiöiden lukemisen taitona. Teoksesta: Hurtig, J., Laitinen, M. & Uljas-Rautio, K. (toim.) Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Huovinen, T. & Rovio, E. Toimintatutkija kentällä. 2010. Teoksesta: Heikkinen, H. ym. (toim) 2006. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- HS lasten uutiset: <https://www.hs.fi/lastenuutiset/> Viitattu: 4.5.2020
- Kallinen, K., Pirskanen, H. & Rautio, S. 2018. Sensitiivinen tutkimuksessa: menetelmät, kohderyhmät, haasteet ja mahdollisuudet. United Press.
- Kallionpää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. Media & viestintä - vuosikirja 2014, 214-232.
- Kananen, J. 2017. Kehittämistutkimus interventiotutkimuksen muotona-opas opinnäytetyöhön ja pro gradun kirjoittajalle. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Suomen yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Jyväskylä.
- Kananen, J. 2015. Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas - miten kirjoitan kehittämistutkimuksen vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Suomen yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Jyväskylä
- Knapp, N. 2019. Z-sukupolvi lukee uutisia instasta - Nuoret haluavat pysyä ajan tasalla, vaikka klikkiotsikot ärsyttävät ja ilmastonmuutos ahdistaa. Moreenimedia. Tampereen yliopisto. <https://moreenimedia.uta.fi/2019/11/26/z-sukupolvi-lukee-uutisia-instasta-nuoret-haluavat-pysya-ajan-tasalla-vaikka-klikkiotsikot-arsyttavat-ja-ilmastonmuutos-ahdistaa/> Viitattu: 26.5.2020
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Julkaisusta Kaartinen, T. (toim.) Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampereen yliopiston Normaalikoulu. Tampere.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino. Tampere.

- Lampiselkä, J. 2013. Luokanopettajakoulutuksen kemian didaktiikan kurssin kehittäminen. Teoksesta: Pernaa, J. (toim.) 2013. Kehittämistutkimus opetuslalla. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hotti, R., Nuorteva, M., Rainio, A., Sandström, N., Vaara, L., & Westling, S. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksesta: Cantell, H. (toim.) 2015. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön – opettajan opas työssä onnistumiseen. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Kieliverkosto. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetus-suunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi> Viitattu: 24.2.2020
- Markham, A. & Buchanan E. 2012. Ethical Decision-Making and Internet Research: Recommendations from the AoIR Ethics Working Committee (Version 2.0). <http://aoir.org/reports/ethics2.pdf> Viitattu: 16.02.2020
- Mertala, P. 2018. Lost in translation? Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Julkaisusta: Media & viestintä* 41(2018):1 107-116.
- Mertala, P. 2017. Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/nakokulmia-monilukutaitoon-opettajuus-ja-situationaaliset-lukutaidot> Viitattu: 20.1.2020
- McKenney, S. & Reeves, T. 2019. *Conducting Educational Design Research*. Second edition. Abingdon. New York.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen aineiston analyysi ja tulkinta. Teoksesta: Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp KY. Helsinki.
- Mills, K. 2011. *The Multiliteracies Classroom – New Perspectives on Language and Education*. Channel view publications.
- MLL. 2018. Mannerheihin lastensuojeluliitto: Nuorten median käyttö. <https://www.mll.fi/nuorten-median-kaytto/> Viitattu: 4.5.2020
- Myllyntausta, S. & Peuhkuri, T. 2015. Tutkitaan yhdessä avaruutta ja lähiympäristöä – Design-suuntautuneen pedagogiikan esimerkkejä. Teoksesta: Cantell, H. (toim.) 2015. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. PS-kustannus. Jyväskylä.

- Niemi, L-M. 2015. Monialaisuus koko koulun toiminnassa. Teoksesta: Cantell, H. (toim.) 2015. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. PS-kustannus. Jyväskylä.
- OpenDigi: <https://opendigi.fi/tervetuloa-mukaan/mikaopendigi/> Luettu 16.02.2020
- OPH: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetus-suunnitelman-ydinasiat>, Luettu 16.02.2020
- OPH, 2020: <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/miina-ja-ville-opettajan-oppaita/etn-tyotapoja/tutkiva-oppiminen-ja-ilmio pohjaisuus> Viitattu: 27.4.2020
- Pennanen, S. 2007. Lapset uutisten katsojina – 5-6-vuotiaiden käsityksiä ja kokemuksia uutisista. Tiedotustutkimus 2007:2, 17-31.
- Pernaa, J. 2013. Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä. Teoksesta: Pernaa, J. (toim.) 2013. Kehittämistutkimus opetuslalla. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014  
[https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Viitattu: 06.04.2020
- Pietikäinen, S. 2001. Uutiskansalaisuuteen varttuminen: 13-19-vuotiaat uutisten äärellä. Yhteiskuntapolitiikka 66 (2001):6, 567-574 <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/100276/016pietikainen.pdf?sequence=1>  
Luettu 26.5.2020
- PISA-tutkimus. 2018. PISA 18 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Opetus- ja kulttuuriministeriö. OECD. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf> Viitattu: 06.05.2020
- Potter, J. & McDougall, J. 2017. Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies. Palgrave Macmillan UK
- Rasi, P. & Kangas, M. 2019. Monilukutaitoa kehittämässä lukiossa. Julkaisussa Kari, S., Korva, S., Körkkö, M. (toim.) Digi go Lapin koulujen maakunnallista verkostoa rakentamassa. Lapin Ammattikorkeakoulu. Rovaniemi.
- Rasi, P. & Kangas, M. 2018. Mediakasvatus osana opettajan työnkuvaa. (11-24) Teoksesta: Willman, V. (toim.) 2018. Mediakasvatuksen käsikirja. UNI-press.
- Räsänen, M. 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. Helsinki.
- Sanomalehti opetuksessa: <https://sanomalehtiopetuksessa.fi/fi/etusivu/> Viitattu: 5.4.2020

- Satokangas, H. 2018. Monilukutaidosta monitieteisesti. *Virittäjä*, 122(1).  
<https://doi.org/10.23982/vir.65347> Luettu 25.4.2020
- Schubert, W. & Ming Fang He. 2014. *Multiliteracies: Beyond texts and the written world*. Information Age Publishing.
- Sintonen, S. 2018. Lintu lensi oksalle, lauloi niitä näitä. Monilukutaito media-  
kasvatuksessa. Teoksesta: Puuska, M. (toim.) 2018. *Mediametkaa osa 10 –  
Mediakasvatuksen parhaat käytännöt*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- STAT, Saarenmaa, K. 2019. Televisio saa kuuden vuosikymmenen jälkeen yhä  
60 prosenttia suomalaisista päivittäin äärelleen. [http://www.stat.fi/tie-  
totrendit/artikkelit/2019/televisio-saa-kuuden-vuosikymmenen-jalkeen-  
yha-60-prosenttia-suomalaisista-paivittain-aarelleen/](http://www.stat.fi/tie-totrendit/artikkelit/2019/televisio-saa-kuuden-vuosikymmenen-jalkeen-yha-60-prosenttia-suomalaisista-paivittain-aarelleen/) Viitattu: 26.4.2020
- TREOPS. 2016. Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma.  
<https://ops.tampere.fi/perusopetus/31/?school=> Luettu 25.4.2020
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustan-  
nusosakeyhtiö TAMMI.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen  
loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [https://www.tenk.fi/si-  
tes/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) Viitattu: 16.02.2020
- Valkonen, S. *Mediakulttuuriin kasvattaminen*. (21-26) Teoksesta: Willman, V.  
(toim.) 2018. *Mediakasvatuksen käsikirja*. UNIPress.
- Vilkka, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Viteli, J. 2005. *Web 2.0 – yhdessä tekeminen valtaa internetin*. Teoksesta: Heino-  
nen, M. (toim.) 2006. *Literacies in the Digital Age Digitaalisen ajan lukutai-  
dot*. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna. Tampereen yliopisto,  
Hypermedialaboratorio, Tampere.
- Wilson, E. & Fox, A. 2013 *School-based Research – A guide for education stu-  
dents*. Chapter 7 (103-141). SAGE.
- Yle. 2018. Yle uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-10011894> Viitattu: 26.5.2020

## LIITTEET

### Liite 1 Tutkimuslupamenettely

Hei \_\_\_ koulun oppilaat ja vanhemmat!

Olen Lapin yliopiston Kasvatustieteen tiedekunnan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija sekä työharjoittelija Anna Temonen. Harjoittelun ohessa kerään tutkimusaineistoa tulevaan Pro Gradu työhöni. Tutkin lasten monilukutaitoa ja kriittistä medialukutaitoa. Tutkimukseni on tarkoitus toteuttaa kevätlukukaudella 2019. Koulun rehtori ja luokan oma opettaja ovat hyväksyneet tutkimushankkeen.

Kerään tutkimusaineistoni haastatteleamalla oppilaita ja toteuttamalla monialaisen mediatyöprojektin, josta saatavia tuotoksia (esimerkiksi kyselyvastauksia, piirustuksia ja muita luovia töitä) käytän tutkimukseni aineistona. Tervetuloa osallistumaan tutkimusprojektiin. Jos kuitenkin tutkimusprosessin aikana tai sen jälkeen päädytte siihen, että haluatte vetäytyä tutkimuksesta, voitte tehdä sen ilmoittamalla asiasta minulle tai luokan omalle opettajalle. Silloin kaikki lapseenne liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lapsenne opetukseen tai muuhun koulunkäyntiin.

Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä ei muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Tutkimuksesta kirjoitan pro gradu -tutkielman, joka julkaistaan yliopiston kokoelmissa. Tutkimus on osa kansallista OpenDigi –hanketta ja tutkimuksen tuloksia voidaan esitellä konferensseissa, tieteellisissä julkaisuissa ja esimerkiksi opettajien täydennyskoulutuksissa Suomessa ja muualla maailmassa.

Voitte soittaa minulle tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Tutkija Anna Temonen

Kasvatustieteen kandidaatti, Lapin yliopisto

Puhelin: 045 139 0985

Sähköposti: atemonen@ulapland.fi

Opinnäytetyön ohjaaja: Päivi Rasi & Satu-Maarit Farngou, Lapin yliopisto

TÄMÄ OSA PALAUTETAAN KOULUUN.

**VANHEMMAT**

**Annan** luvan lapseni osallistumiseen monilukutaitoa koskevaan tutkimukseen. \_\_\_\_\_

**En anna** lapselleni lupaa osallistua monilukutaitoa koskevaan tutkimukseen. \_\_\_\_\_

Jos tutkimuksessa käytetään kuvamateriaalia, sen käytöstä kysytään erikseen:

Lapseeni liittyvää kuvamateriaalia **saa** esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä.

\_\_\_\_\_

Lapseeni liittyvää kuvamateriaalia **ei saa** esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä.

\_\_\_\_\_

Päiväys:

\_\_\_\_\_

Vanhemman allekirjoitus:

\_\_\_\_\_

Nimen selvennys:

\_\_\_\_\_

Puhelinnumero ja/tai osoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**OPPILAS**

**Osallistun** tutkimukseen. \_\_\_\_\_

**En osallistu** tutkimukseen. \_\_\_\_\_

Lapsen allekirjoitus:

\_\_\_\_\_

Nimen selvennys:

\_\_\_\_\_

***Pyydän palauttamaan luokan omalle opettajalle maanantaihin 25.2.2019 mennessä.***

**Liite 2**

Mediakysely 3.-7.-luokkalaisille  
Vastaaja luokka: \_\_\_\_\_

Näissä monisteissa on erilaisia tiedonhankintaan, mediaan ja uutisiin liittyviä tehtäviä. Vastaa jokaiseen kysymykseen. Jokaisessa tehtävässä on tarkka ohje siitä, kuinka sinun tulee vastata, lue siis ohjeet huolellisesti.

Maanantai 25.2.2019

1. Kuinka usein luet sanomalehteä
  - a) Päivittäin
  - b) Muutaman kerran viikossa
  - c) 1-2 kertaa kuukaudessa
  - d) en lue sanomalehtiä
  
2. Kuinka usein katsot uutisia tv:stä (ympyröi sopivin vaihtoehto)
  - a) Joka päivä
  - b) 1-3 kertaa viikossa
  - c) alle kerran viikossa
  - d) en katso ollenkaan uutisia tv:stä
  
3. Kuinka usein luet uutisia netistä esim. [www.is.fi](http://www.is.fi) tai jokin muu mediapalvelu verkossa
  - a) Joka päivä
  - b) 1-3 kertaa viikossa
  - c) alle kerran viikossa
  - d) en katso ollenkaan uutisia tv:stä

4. Tässä on kuva lehtiartikkelista. Vastaa kuvan alla oleviin kysymyksiin huolellisesti.

## Miksi sählypallossa on reikiä?

**Toomas Andressoo, 8**

**SÄHLY** on kevyillä varusteilla pelattava laji, johon tarvitaan turvallinen ja kestävä peliväline. Sellaiseksi on valittu reikäinen pallo.

Pohjimmiltaan kyse on siis päätöksestä – pallossa on reikiä, koska sählyä on päätetty pelata reikäisellä pallolla.

Reikäisessä pallossa on kuitenkin etuja. Moneen muuhun pelivälineeseen verrattuna sählypallo on kevyt. Tämä vähentää pallon liike-energiaa, ja niinpä pallo aiheuttaa ihmiseen osuessaan vain mustelmia. Pallon painoa on vähennetty poistamalla siitä mahdollisimman paljon materiaalia.

Liike-energiaa voidaan vähentää myös ilmanvastusta lisäämällä. Kun ilma virtaa pallon reikien läpi, syntyy suuria pyörteitä, joita pallo vetää muka-



**Sählypallo on ontto ja kevyt.**

naan. Nämä pyörteet hidastavat palloa. Jos pallon reiät peitettäisiin, sen nopeus kasvaisi.

Kevyt, ontto pallo menee pelin tuoksinassa helposti lyttyyn, mutta reikien avulla pallo voidaan myös korjata helposti. Lytistyneen reiättömän pingispallon korjaaminen on paljon vaikeampaa.

Pallon reikien alkuperäinen tarkoitus on hämärän peitossa, mutta ne vaikuttavat olennaisesti pallon liikkeeseen ja tekevät sählystä tunteammamme pelin.

**Juha Koivisto**  
Akatemian tutkija-tohtori  
Aalto Yliopisto

- a) Ympyröi artikkelin otsikko.
- b) Kuka on esittänyt otsikon kysymyksen?
- \_\_\_\_\_
- c) Kuka on kirjoittanut vastauksen kysymykselle?
- \_\_\_\_\_

- d) Luitko tehtävää tehdessäsi koko artikkelin?
- \_\_\_\_\_

5. Mistä voit lukea uutisia?

\_\_\_\_\_



---

---

---

Entä katsoa tai kuunnella?

---

---

---

---

6. Onko uutisten seuraaminen sinun mielestä tärkeää? Kerro miksi.

---

---

---

7. Etsi luokassa olevista Helsingin Sanomista seuraavat asiat

a) Uutinen, liimaa tai kirjoita otsikko tähän:

b) Urheilu-uutinen, liimaa tai kirjoita otsikko tähän:

c) Mielipidekirjoitus, liimaa tai kirjoita sen otsikko tähän:

d) Mainos, leikkaa se irti ja liimaa tähän

## Liite 3

Tiedonhankinta?

Aku Anka sarjakuvassa esiintyy noin. 50 eri hahmoa

Väite on **tarua**, tarkistetaan Aku Ankan sivuilta: <https://www.akuanikka.fi/hahmot>  
Hahmoja on peräti 152

Helsingin sanomien päätoimittaja on Antero Mukka

Väite on **totta**, asian voi tarkistaa esimerkiksi Helsingin sanomien ensimmäisiltä sivuilta

Suomessa järjestetään eduskuntavaalit tänä keväänä, äänestyspäivä on: 14.4.2019

Väite on **totta**  
Mistä löysit vastauksen?

Pata Degerman on Norjan ainoa löytöretkeilijä?

Väite on **tarua**. Pata Degerman on Suomen ainoa löytöretkeilijä. (Lähde: Suomenkuvalehti 4/2019, 48)

HS TEEMA lehden numerossa 1/19 pääaihe on Lappi?

Väite on **totta**. Kyseinen teemalehti löytyy paperiversiona tämän tehtävän materiaaleista. Lehden aihealueen voi päätellä pelkästään katsomalla kansikuvaa ja otsikoita kannessa.

Suomen väkiluku on yli 5,5 miljoonaa?

Lauantaina 23.2.2019 Suomen väkiluku oli 5 531 014, väite on siis **totta**. (Lähde: Väestötietokeskus <https://vrk.fi/etusivu>)

Kilpisjärvelle ennustetaan vesisadetta tälle viikolle?

Tilanne täytyy tarkistaa tehtävän aikana esim:  
Ilmatieteenlaitos  
<https://ilmatieteenlaitos.fi/saa/enontekiö/kilpisjarvi?forecast=daily>  
Foreca  
<https://www.foreca.fi/Finland/Enontekio/Kilpisjarvi>

## Liite 4

