

OULUN YLIOPISTO
Humanistinen tiedekunta
Informaatiotutkimus

Jenni Kemppinen

LUKUTAIDON KÄSITE HELSINGIN SANOMIEN PÄÄKIRJOITUKSISSA JA
MIELIPIDEKIRJOITUKSISSA VUOSINA 1990–2018

Informaatiotutkimuksen
pro gradu -tutkielma
Oulu 2021

TIIVISTELMÄ

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli tarkastella lukutaidon, funktionaalisen lukutaidon, informaatiolukutaidon, monilukutaidon, medialukutaidon sekä uusien lukutaitojen käsitteiden esiintymistä Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa ja pääkirjoituksissa vuosina 1990–2018. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, miten kyseisiä käsitteitä oli määritelty aiemmassa tutkimuksessa ja vertailla näitä määritelmiä tutkimusaineiston kanssa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin hakemalla Helsingin Sanomien arkistosta hakusanalla lukutaito. Tutkimuksessa löydettiin 102 tutkimukseen sopivaa mielipidekirjoitusta ja 41 pääkirjoitusta. Näistä kirjoituksista 28:ssä käytettyjä lukutaidon käsitteitä oli määritelty tarkemmin.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tutkimus ja käytetty tutkimusmenetelmä oli teoriaohjaava sisällönanalyysi. Aiemman tutkimuksen pohjalta luotiin taulukolla esitettävä synteesi, jonka avulla vertailtiin aiemmassa tutkimuksessa kuvailtuja eri lukutaidon käsitteiden määritelmiä tutkimusaineistoon. Synteesissä lukutaitojen käsitteiden ominaisuuksiksi havaittiin osa-alueet lukeminen, ymmärtäminen, tulkinta, tuottaminen, arviointi, käyttäminen, hakeminen tai hankkiminen, kommunikointi, esittäminen ja jakaminen.

Tulokset tukevat aiempaa tutkimusta kokoamalla yhteen aiempaa lukutaitojen käsitteitä koskevaa tutkimusta synteessin keinoin ja esittelemällä näistä tutkimuksista löytyviä lukutaitojen ominaisuuksia. Tutkimus loi uutta tietoa suomalaisten lasten ja nuorten lukutaitojen kuvaamisesta julkisessa keskustelussa. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla saatiin objektiivista tietoa lukutaidon käsitteiden kuvauksesta suomalaisissa mielipideteksteissä.

Tulosten perusteella aiemmassa tutkimuksessa ja julkisessa keskustelussa annetaan eri lukutaitojen käsitteille yhteisiä ominaisuuksia, mutta tutkimusaineistosta nousi myös täysin uusia ominaisuuksia. Mielipidekirjoituksissa ja pääkirjoituksissa lukutaidon käsitteitä ei kuitenkaan määritellä yhtä laajasti, kuin aiemmassa tutkimuksessa. Julkisessa keskustelussa ja aiemmassa tutkimuksessa yhteistä oli tiettyjen trendien havaittavuus kaikkia lukutaidon käsitteitä koskien. Trendeiksi havaittiin päällekkäisyydet lukutaitojen eri käsitteiden välillä, digitaalisen ympäristön aiheuttamat muutokset lukutaidon käsitteissä ja tekstien ymmärtäminen laajassa merkityksessä.

Tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan nähdä, että lukutaidon käsite oli mielipidekirjoituksissa ja pääkirjoituksissa käytetyin lukutaidon käsitteistä. Eri lukutaitojen käsitteiden välillä on päällekkäisyyksiä sekä aiemmassa tutkimuksessa että tutkimusaineistossa.

Asiasanat: lukutaito, informaatiolukutaito, monilukutaito, pääkirjoitukset, mielipidekirjoitukset

Sisällys	
1 JOHDANTO	4
1.1 Tutkimuksen aihe	6
1.2 Keskeiset käsitteet	6
1.3 Tutkimuksen rakenne	8
2 LUKUTAIDOT JA LUKUTAITOTUTKIMUS	10
2.1 Lukutaito	10
2.1.1 Funktionaalinen lukutaito	13
2.1.2 Informaatiolukutaito	14
2.1.3 Monilukutaito	17
2.1.4 Medialukutaito	21
2.1.5 Uudet lukutaidot	23
2.2 Yhteenveto	25
3 SANOMALEHDET TUTKIMUSAINEISTOINA	37
3.1 Mieli­pidekirjoitus ja pääkirjoitus	38
3.2 Sanomalehtitutkimuksen metodologiaa	40
4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA -AINEISTO	42
4.1 Tutkimusmenetelmät	42
4.2 Aineiston käsittely	44
5 TULOKSET	49
5.1 Lukutaitoa kuvaavat käsitteet aineistossa	50
5.2 Lukutaitojen määrittely	53
5.3 Lukutaitokäsitteiden muutostrendit	62
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	69
6.1 Tutkimuksen luotettavuus	72
6.2 Jatkotutkimuksen aiheet	74
LÄHTEET	75
LIITE 1 Helsingin Sanomien mieli­pidekirjoitukset	84
LIITE 2 Helsingin Sanomien pääkirjoitukset	97

1 JOHDANTO

Huoli lasten ja nuorten lukutaidosta ei ole uusi asia. Viime vuosina tähän huoleen on pyritty vastaamaan valtakunnallisellakin tasolla. Opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen asetti vuoden 2017 syksyllä Lukutaitofoorumin, jonka tarkoituksena oli etsiä ratkaisuja lasten ja nuorten lukutaidon ja lukuinnon heikkenemiseen. Lukutaitofoorumi koostui lukemisen ja lukutaidon asiantuntijoista ja sen valmistelemat ehdotukset julkaistiin vuoden 2018 syyskuussa. Suuntaviivojen julkaisun yhteydessä käynnistettiin Lukuliikekampanja, jonka tarkoituksena on osaltaan jatkaa foorumin aloittamaa työtä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019.)

Lukuliikkeen julkaisussa *Lukuliike - lasten ja nuorten lukutaidon kehittämisen suuntaviivat* monipuolinen lukutaito määriteltiin ”kaiken oppimisen perustaksi” ja ”mielen supervoimaksi”. Lukutaidolla nähtiin olevan yhteyksiä itsetuntemukseen, omien vahvuuksien löytämiseen sekä luovuuden ja sosiaalisten keinojen kehittymiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö & opetushallitus 2018, 2.)

Lukutaitotutkimuksen tavoitteet ja näkökulmat vaihtelevat. Lukutaitoa on tutkittu maiden lukutaidon tasojen vertailutarkoituksessa (Linnakylä 1995, 3). Lukutaitoa on tutkittu tarkoituksena selvittää eri toimijoiden, kuten kirjastojen tekemää työtä lukutaidon parantamiseksi (Hietanen 2014, 2). Lukutaitoa on tutkittu myös osana sukupuoleen liittyvää tutkimusta, kuten poikatutkimusta (Sulkunen & Kauppinen 2018, 146–173). Eri lukutaitoja kuvaavien käsitteiden esiintymistä tieteellisissä julkaisuissa on tutkittu esimerkiksi Bawdenin (2001) artikkelissa, jossa tutkittiin useiden lukutaidon käsitteiden esiintymistä LISA-tietokannan kautta löytyvästä kirjallisuudesta, keskittyen erityisesti informaatiolukutaidon ja digitaalisen lukutaidon suhteeseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriön valtakunnallisen, 2012–2015 toteutetun Lukuinto-ohjelman tavoitteena oli lasten ja nuorten monipuolisten lukutaitojen kehittäminen. Lukuinto-ohjelman puitteissa kirjoitettiin useita väitöskirjoja ja opinnäytteitä sekä muita julkaisuja liittyen lukemiseen ja monilukutaitoihin. (Lukuinto 2015.)

PISA (Programme for International Student Assessment) on taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n (Organisation for Economic and Cultural Development) toteuttama kansainvälinen tutkimusohjelma. Tutkimus toteutetaan säännöllisesti kolmen vuoden välein, niin että tutkimuksen arvioinnin kohteena oleva pääalue vaihtuu. Tutkimuksen vaihtuvia pääalueita ovat lukutaito, matematiikka ja luonnontieteet. Lukutaito oli PISA-tutkimuksen kohteena ensimmäisen kerran vuonna 2000. Tutkimuksen kohteena ovat 15-vuotiaat nuoret. (Rautapuro & Juuti 2018, 7.)

PISA-tutkimuksissa suomalaisten nuorten lukutaito on ollut huipputasoa. Vuoden 2000 PISA-tutkimuksessa Suomi pärjäsikin parhaiten ja vuonna 2009 Suomi sijoittui tutkimuksessa kolmanneksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Vuoden 2009 PISA-tutkimus antoi myös aiheita huoleen, sillä: ”Heikkojen osaajien osuus hieman kasvoi, lukutaidossa erinomaisten lukijoiden osuus väheni ja tyttöjen ja poikien välinen kuilu syveni entisestään.” (Väljärvi & Sulkunen 2012.)

Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa Suomi oli edelleen lukutaidon suhteen huipputasoa. Suomea paremmin tutkimuksessa pärjäsivät vain Kiina, Singapore ja Viro. Tulos oli kuitenkin laskenut edellisvuosista ja tyttöjen ja poikien väliset erot lukutaidossa olivat kasvaneet sekä sosioekonomisen taustan merkitys oppimistuloksiin ja lukutaitoon on vahvistunut. Myös heikkojen lukijoiden osuus oli kasvanut. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019b.)

Lukutaito on juuri nyt laajemman keskustelun aiheena ja sen merkitys lapsen ja nuoren kannalta nähdään valtavan tärkeänä. Mutta mitä oikeastaan tarkoitetaan, kun puhutaan lukutaidosta? Tämän työn tarkoitus on sekä antaa katsaus informaatiotutkimuksen ja myös muiden alojen tieteellisen tutkimuksen piirissä käytetyistä käsitteistä ja verrata niitä julkisessa keskustelussa käytettyihin termeihin. Tiivistettynä tämän tutkimuksen tarkoituksena on osaltaan valottaa sitä, puhuvatko alan tutkimus ja julkinen keskustelu edes samasta asiasta, kun puhutaan lukutaidosta.

Julkinen keskustelu voi myös hyötyä tutkitun tiedon läsnäolosta. Väliaverron (2018) väittää, että tutkimustietoa ja tieteellisiä asiantuntijoita haastetaan yhä useammin julkisessa keskustelussa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osaltaan tutkitun tiedon ja

julkisen keskustelun mahdollisesti eroavia ja jopa toisiaan haastavia näkemyksiä eri lukutaitojen käsitteistä.

1.1 Tutkimuksen aihe

Tämän tutkimuksen aiheena on suomalaisten lasten ja nuorten lukutaito Helsingin Sanomien pääkirjoituksissa ja mielipidekirjoituksissa vuosina 1990–2018. Sitä uudemmat ja vanhemmat pääkirjoitukset ja mielipidekirjoitukset on rajattu tämän työn ulkopuolelle. Määriteltyjä tutkimuskysymyksiä tarkastellaan sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä tässä tutkimuksessa rajattuja lukutaidon, funktionaalisen lukutaidon, informaatiolukutaidon, medialukutaidon, monilukutaidon ja uusien lukutaitojen käsitteitä on käytetty kuvaamaan suomalaisten lasten ja nuorten lukutaitoa Helsingin Sanomien pääkirjoituksissa ja mielipidekirjoituksissa vuosina 1990–2018?
2. Onko käytettyjä lukutaidon käsitteitä määritelty?
3. Miten käsitteiden kuvaukset eroavat kirjallisuuskatsauksessa esiteltyjen lukutaitojen käsitteiden kuvauksista?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla kartoitetaan tähän pro gradu -tutkimukseen rajattujen käsitteiden käytön yleisyyttä eri vuosina. Näin saadaan kattava käsitys keskustelun painotuksista. Toisen tutkimuskysymyksen avulla saadaan kerättyä tietoa siitä, miten eri lukutaidon käsitteet on määritelty. Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on mahdollistaa aiemman tutkimuksen ja julkisen keskustelun vertailu. Käsitteiden kuvauksien kartoittamisella saadaan uutta tietoa siitä, miten eri alojen tutkimuksen kentältä erilaiset käsitteet siirtyvät osaksi julkista keskustelua.

1.2 Keskeiset käsitteet

Tämän tutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä ovat lukutaidon eri käsitteet. Tutkimuksessa tarkastellaan lukutaidon, funktionaalisen lukutaidon, informaatiolukutaidon, medialukutaidon, monilukutaidon ja uusien lukutaitojen käsitteitä. Lukutaito voidaan määritellä hyvin laajasti tai hyvin suppeasti. Lukutaidon käsitteet suppeimmissa

mahdollisissa merkityksissä ovat mekaaninen lukutaito, jossa tekstiä osataan lukea mutta ei ymmärtää, sekä peruslukutaito, jos lukemisessa on myös tavoite ymmärtää tekstiä (Suomen kielen lautakunta 1990).

Funktionaalinen lukutaito on tiivistetysti kyky ymmärtää ja käyttää kirjoitettua tekstiä sen tyypistä riippumatta ja kaikissa niissä muodoissa, joita tarvitaan yhteiskunnassa (Linnakylä 1995, 16–29). Informaatiolukutaito on kykyä tunnistaa tiedontarpeet ja taitoa löytää, arvioida ja käyttää tarvitsemaansa tietoa tehokkaasti (ALA 1989).

Medialukutaito on taitoa hakea, analysoida ja tuottaa informaatiota tietyn lopputuloksen saavuttamiseksi. Medialukutaitoinen ihminen kykenee myös tulkitsemaan, arvioimaan, analysoimaan ja tuottamaan sekä painettua että elektronista mediaa (Aufderheide & Firestone 1993, 6–9). Monilukutaito on erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoa (Opetushallitus 2014, 20–21).

Uudet lukutaidot voidaan nähdä kattokäsitteenä monelle lukutaidon käsitteelle. Sen alle sijoittuvat ainakin informaatiolukutaito, medialukutaito, tieto- ja viestintätekniset taidot, digitaalinen lukutaito, tietokonelukutaito ja verkkolukutaito kattokäsitteenä monelle lukutaidon käsitteelle. (Sormunen & Poikela 2008, 10–11.) Muita mahdollisesti pääkirjoituksissa ja mielipidekirjoituksissa esiintyviä lukutaidon käsitteitä ei tilastoida eikä niiden käsitteiden kuvauksia verrata tieteellisen tutkimuksen kuvauksiin kyseisistä käsitteistä. Muita tutkimusaineistossa esiintyneitä lukutaidon kuvauksia esitellään kuitenkin lyhyesti luvussa viisi.

Tutkimuksessa tarkastellaan mielipidekirjoituksen ja pääkirjoituksen erityispiirteitä tutkimusaineistona ja lyhyesti myös muuta tehtyä sanomalehtitutkimusta. Mielipidekirjoitus on tekstityyppi, jonka tekijän tarkoituksena on taivutella lukija ajattelemaan hänen ajamastaan asiasta tekijän ajattelemalla tavalla (Mikkola, Koskela, Haapamäki-Niemi, Julin, Kauppinen, Nuolijärvi & Valkonen 2004, 188–191.) Pääkirjoitus on eräs lehdissä ilmestyvien mielipidetekstien muodoista. Pääkirjoituksen tarkoituksena on esittää lehden kanta ajankohtaiseen, yhteiskunnalliseen aiheeseen. (Mikkola, Koskela, Haapamäki-Niemi, Julin, Kauppinen, Nuolijärvi & Valkonen 2004, 191, Jaakkola 2013, 229.)

Mielipidekirjoituksiin ja pääkirjoituksiin liittyvää tutkimusta on tehty jonkin verran sekä kotimaisen että ulkomaisen tutkimuksen kentällä. Tätä tutkimusta esitellään tarkemmin luvussa kolme. Sen sijaan lukutaidon käsitteiden ilmentymistä suomalaisten lehtien mielipidekirjoituksissa ja pääkirjoituksissa ei ole juuri tutkittu, joten asian tutkimiselle on tarvetta.

Tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisten lasten ja nuorten lukutaitoa koskevaa julkista keskustelua. Täten on oleellista määritellä tutkimuksessa valittu ikäryhmä. Nuorisolaissa nuoreksi määritellään alle 29-vuotias henkilö (1285/2016). YK määrittelee tilastoissaan nuoreksi henkilön, joka on 15–24-vuotias ja lapseksi alle 14-vuotiaan henkilön. Nuoruus jaetaan teini-ikäisiin eli 13–19-vuotiaisiin ja nuoriin aikuisiin eli 20–24-vuotiaisiin. (YK 2018.) Tässä pro gradu -tutkielmassa mukaan on sisällytetty ne kirjoitukset, joissa keskustelun aiheena olevaan ikäryhmään on viitattu sanalla nuori, jossa tarkka ikäryhmä on mainittu esimerkiksi toteutetun tutkimuksen yhteydessä ja kyseisen tutkimuksen ikäryhmä sisältää nuoreksi määriteltävät henkilöt tai jossa viitataan nuoreksi oletettavissa oleviin henkilöihin, kuten lukiolaisiin.

1.3 Tutkimuksen rakenne

Tässä pro gradu -tutkimuksessa käydään ensin luvussa kaksi läpi lukutaitotutkimusta Suomessa ja ulkomailla. Keskeisien käsitteiden eli lukutaidon, funktionaalisen lukutaidon, informaatiolukutaidon, medialukutaidon, monilukutaidon ja uusien lukutaitojen käsitteet määritellään aiemman tutkimuksen perusteella. Lopuksi aiemman tutkimuksen pohjalta luodaan yhteenveto.

Luvussa kolme tarkastellaan lyhyesti sanomalehdistä tehtyjen tutkimuksien tyyppejä ja käytettyjä metodeja. Luvussa myös määritellään mielipidekirjoituksen sekä pääkirjoituksen käsitteet. Samalla pohditaan mielipidekirjoituksien ja pääkirjoituksien ainutlaatuisuutta aineistotyyppinä ja niiden asettamia vaatimuksia tutkimuksen lähdekriittisyydelle sekä perustellaan Helsingin Sanomien valinta tutkimusaineiston lähteeksi.

Luvussa neljä esitellään käytetyt tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineisto. Valittu tutkimusmenetelmä perustellaan. Tutkimusaineiston käsittelyn vaiheet määritellään ja

tutkimusaineiston käsittely esitellään taulukon avulla. Tutkimusaineiston analysoinnin tulokset esitellään luvussa viisi ja saadut tulokset tiivistetään ja saatuja tuloksia pohditaan luvussa kuusi.

2 LUKUTAIDOT JA LUKUTAITOTUTKIMUS

Lukutaitoa on tutkittu laajasti Suomessa ja ulkomailla. Lukutaitoon keskittyvää tutkimusta on mahdollista löytää informaatiotutkimuksen lisäksi runsaasti muun muassa kasvatustieteen alalta. Eri tieteenaloilla on eri näkökulmia aiheeseen ja ne osaltaan määrittävät lukutaidon eri käsitteitä oman tieteenalansa lähtökohdista käsin. Eri lähtökohdat korostuvat erityisesti medialukutaidon käsitteen määrittelyssä, mitä käsitellään tarkemmin luvussa 2.1.4.

Vuonna 1993 julkaistussa tutkimuksessa tarkasteltiin julkisen keskustelun antamaa kuvaa aikuisten työpaikoilla tarvitsemasta lukutaidosta ja heidän lukutaitonsa tai lukutaidottomuutensa tasosta. Artikkelissa tutkittiin sanomalehtien, aikakauslehtien, haastattelujen ja asiakirjojen analysoinnin avulla, millaista laajalle levinnyt ja suosittu tapa keskustella lukutaidosta on, ja millaisia arvoja ja näkökulmia nämä keskustelun tavat ilmentävät. Artikkelissa ei tutkittu pelkästään mielipidekirjoituksia ja pääkirjoituksia, mutta sen tarkoitus oli osaltaan antaa kuvaa lukutaidon käsittelystä julkisessa keskustelussa. Julkisessa keskustelussa lukutaidon nähtiin olevan välttämätön taito ja tämän taidon puuttumisen nähtiin johtavan ongelmiin työpaikoilla ja laajemmin taloudessa. Lukutaidon puuttuminen nähtiin erityisesti vähemmistöjä koskevana ongelmana. Artikkelissa haastettiin lopuksi näitä näkemyksiä lukutaidon merkityksen suhteen historiallisesta näkökulmasta sekä vähemmistöjä koskevien oletusten osalta. (Hull 1993, 20–44.)

Informaatiotutkimuksen piirissä lukutaitoa ja lukutaidon osa-alueita kuvaaville käsitteille on syntynyt erilaisia, usein ajan kuluessa muuttuneita kuvauksia, joita tarkastellaan seuraavaksi. Analysoitavien käsitteiden rajaaminen oli työn laajuuden kannalta välttämätöntä. Valitut käsitteet ovat sellaisia, joista on olemassa jo paljon tutkimusta. Näin vertailu julkisen keskustelun ja tieteellisen tutkimuksen välillä on ylipäänsä mahdollista.

2.1 Lukutaito

Lukutaito voidaan määritellä monella tavalla ja sen määritelmä on muuttunut ja laajentunut vuosien kuluessa uusien välineiden, formaattien ja tutkimuksen painotuksien

myötä. Lukutaidon vastapuoli, lukutaidottomuus, ei kuulu tässä työssä tutkittujen käsitteiden joukkoon. Lukutaidon käsitteet suppeimmissa mahdollisissa merkityksissä ovat mekaaninen lukutaito, jossa tekstiä osataan lukea mutta ei ymmärtää, sekä peruslukutaito, jos lukemisessa on myös tavoite ymmärtää tekstiä (Suomen kielen lautakunta 1990).

Lukutaidon käsitteen määrittelyssä tulee ottaa huomioon se, että englanninkielinen termi *literacy* tarkoittaa hieman eri asiaa kuin mitä suomenkielinen lukutaidon käsite merkitsee. Yksi eroista on se, että *literacy* viittaa suoraan sekä luku-, että kirjoitustaitoon. (Kupiainen 2017, 208.) Vielä tarkemmin sanottuna

Literacy-termin kääntäminen lukutaidoksi ei ole ongelmatonta. Englannin kielen *literacy* on itsessään moninainen termi, joka viittaa sekä luku- ja kirjoitustaitoon että myös varhaisemmassa sanahistoriassa kirjasivistykseen, kasvatukseen ja koulutukseen. (Kupiainen 2017, 208.)

Lukutaidon termin voidaan kapeasti ajateltuna nähdä kykynä käsittää kirjoitettuja sanoja ja purkaa tekstikoodia sekä tulkita merkityksiä luetusta tekstistä. Laajemmin lukutaito voidaan nähdä sekä tekstien lukemisena että niiden tuottamisena eli kirjoittamisena. Laajimmin lukutaito voidaan nähdä jo yleissivistyksen käsitettä lähestyvänä, jos lukutaidolla tarkoitetaan myös kuvan, tietotekniikan, median, ympäristön, kulttuurin perinteen, tieteen, taiteen, moraalien ja arvojen lukutaitoa. (Linnakylä 1995, 10.)

1990-luvulla koettiin, että yhteiskunnan muutokset asettavat lukutaidolle koulutuksen ja oppimisen ohella yhä uusia vaatimuksia. Jotta ihminen voisi toimia koulussa, työssä ja vapaa-ajalla, on hänellä oltava kykyjä käyttää tekstejä siten, että hän ”saa selville tekstin merkityksen, osaa arvioida sisältöä kriittisesti ja kykenee käyttämään hankkimaansa tietoa valikoiden ja joustavasti omien tavoitteidensa, tehtäviensä ja yhteiskunnan asettamien vaatimusten mukaisesti.” (Linnakylä & Takala 1990, 3.)

Lukutaito-termi on 2000-luvulla laajentunut. Termin laajentumisen syynä voidaan nähdä se, etteivät perinteiset mekaaniset luku-, kirjoitus- ja laskentataito enää riitä. Nykyajan tietoyhteiskunnassa toiminen asettaa uudenlaisia oppimistavoitteita. Vaikka erilaisilla

lukutaitokäsitteillä voi olla paljon sisällöllistä päällekkäisyyttä, ovat ne syntyneet ja kehittyneet erilaisista lähtökohdista. (Sormunen & Poikela 2008, 10–11.)

2010-lukua lähestyttäessä lukutaidon käsitteen nähtiin kokeneen jo jonkinasteisen inflaation. Syynä inflaatioon koettiin olevan tekstin käsitteen laajentuminen. Kirjoitetun tekstin lisäksi voidaan lukea vaatedusta, sisustusta ja kuvia teksteinä, tai toisin sanoen merkkeinä, jotka rakentavat ja välittävät merkityksiä. Kysymys itse lukutaidosta on laajentunut ja sitä kuvaamaan on kehitetty useita uusia käsitteitä. Lukemisen ja tulkinnan kohteena oleva teksti voi olla laajemmassa käsityksessä edellä mainitun kuvan lisäksi jopa visuaalinen esine. Tämän vuoksi sosiokulttuurisen lukutaitoteorian piirissä teksteistä puhutaan artefakteina eli esineinä. Artefaktina teksti on materiaallinen ja monesti multimodaalinen. Multimodaalinen teksti sisältää monia erilaisia mediamuotoja. Tekstien monimuotoisuus ei tarkoita vain kuvan ja kirjoitetun tekstin yhdistelmiä ja sekoituksia, vaan multimodaalisuuteen kuuluu muitakin tekstielementtejä, kuten ääntä. (Kupiainen & Sintonen 2009, 39, 69–74.)

Lukutaidossa voidaan nähdä useita eri tasoja. Perustaidoista voidaan edetä edistyneempiin lukutaitoihin. Lukutaidot on mahdollista jakaa kolmeen eri tasoon 1) operationaaliseen, 2) kulttuuriseen ja 3) kriittiseen. (Kupiainen & Sintonen 2009, 55, Lankshear & Knobel 2011, 18, Kupiainen 2019, 24.) Kuten taulukossa 1 havainnollistetaan, nämä eri tasot ovat hyvin laajoja kokonaisuuksia.

Taulukko 1. Lukutaidon perustasot (Kupiainen 2019, 24).

Operationaalinen lukutaito	Kyky hallita kirjoitus- ja merkkijärjestelmää niin, että pystyy tuottamaan tekstiä ja kommunikoimaan erilaisissa yhteyksissä ja eri medioita ja moodeja käyttäen. Kykenee hakemaan tietoa ja pääsee informaation äärelle.
Kulttuurinen lukutaito	Kyky ymmärtää sosiokulttuurisia keinoja, joilla merkityksiä luodaan niin, että pystyy suunnittelemaan kommunikoinnin tapansa ja tyylinsä suhteessa yleisöön ja viestintäympäristöön, ymmärtää merkityksen rakentumisen prosesseja ja kielen, kuvien ja äänen keinoja.
Kriittinen lukutaito	Kyky ymmärtää, että kaikki sosiaaliset käytännöt, kuten teksti, ovat sosiaalisia konstruktioita, jotka sisältävät arvoja, valtasuhteita, luokitteluja, tarkoituksia, sääntöjä, standardeja ja perspektiivejä, ja sulkevat toisia pois. Kykenee arvioimaan ja tuottamaan tekstejä omiin tarkoituksiin.

2.1.1 Funktionaalinen lukutaito

Funktionaalinen lukutaito voidaan määritellä kykynä ymmärtää ja käyttää kirjoitettua tekstiä kaikissa niissä muodoissa, joita tarvitaan yhteiskunnassa tai joita yksilö pitää arvokkaina. Funktionaalinen lukutaito ei ole riippuvainen tekstin tyylistä, vaan teksti voi olla esimerkiksi kaunokirjallista tekstiä, tiedottavaa asiatekstiä tai erilaisten dokumenttitekstien, kuten kaavioiden, ohjeiden, kuvioiden tai karttojen tulkintaa. (Linnakylä 1995, 16–29.) Termejä toiminnallinen lukutaito ja toimiva lukutaito on pidetty myös funktionaalisen lukutaidon synonyymeina (Suomen kielen lautakunta 1990). Tässä tutkimuksessa funktionaalisen lukutaidon synonyymeiksi lasketaan myös termit toimiva ja toiminnallinen lukutaito.

Funktionaalissa lukutaidossa on keskeistä se, että se toimii erilaisissa elämäntilanteissa. Lukeminen tapahtuu silloin jonkin toiminnan välineenä. Tällöin lukutaito määritellään tekstilajien mukaisesti. On myös mahdollista jaotella funktionaalista lukutaitoa yksilön ajattelun ja toiminnan pohjalta. Tällöin lukutaito voidaan jaotella esimerkiksi ympäristöön yhdistyväksi, opiskeluun liittyväksi, ammatilliseen tarpeeseen vastaavaksi, viihdyttäväksi tai virkistäväksi, rituaaliseksi tai pohtivaksi. (Linnakylä & Takala 1990, 4.)

YK:n lukutaitovuosi pidettiin vuonna 1990. Lukutaitovuoden vuoksi kansainvälinen koulusaavutuksia arvioiva järjestö International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA) koordinoi maailmanlaajuisen lukutaidon arviointitutkimuksen. Tutkimukseen otti osaa 31 maata. Tutkimuksen tarkoituksena oli 9-vuotiaiden lasten ja 14-vuotiaiden nuorten lukutaidon, erityisesti funktionaalisen lukutaidon arviointi. (Linnakylä 1995, 23–24.) Tutkimuksen perusteella suomalaisten lasten ja nuorten lukutaito oli kansainvälisessä tulosvertailussa osanottajamaiden paras (Linnakylä 1995, 67).

2000-luvulle saavuttaessa funktionaalista lukutaidosta ryhdyttiin puhumaan myös jonkin muun lukutaidon yhteydessä. Buckingham (2003, 37–38) puhuu medialukutaidon yhteydessä siitä, miten medialukutaito on enemmän kuin funktionaalista lukutaitoa. Toisin sanoen medialukutaito on enemmän kuin esimerkiksi kykyä pystyä seuraamaan tv-ohjelmaa.

2.1.2 Informaatiolukutaito

Informaatiolukutaidon käsitteen synnystä on useita eri näkökantoja. Paul Zurkowski käytti informaatiolukutaidon käsitettä ensimmäisen kerran jo vuonna 1974. Tällöin informaatiolukutaidon käsite nähtiin kuitenkin nykyisestä termin käytöstä hyvin poikkeavalla tavalla, työhön liittyvänä ongelmanratkaisutaitona enimmäkseen kaupallisessa ympäristössä. Informaatiolukutaitoinen ihminen kykeni käyttämään työssään vaadittuja informaatioresursseja ja oli oppinut tekniikoita ja taitoja, joiden avulla hän pystyi hyödyntämään erilaisia työkaluja ja lähteitä ongelmanratkaisua varten. (Bawden 2001, 14, Zurkowski 1974, 6.)

Informaatiolukutaidon käsitteen voidaan nähdä syntyneen 1980-luvulla (Ropo, Sormunen & Heinström 2015, 11) ja sen juuret ovat informaatiotutkimuksen perinteessä (Sormunen & Poikela 2008, 11). Vuonna 1989 julkaistussa raportissaan *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* Association of College & Research Libraries (jatkossa ACRL) käyttää termiä information literacy eli informaatiolukutaito, määrittäen informaatiolukutaitoisen ihmisen osaavan tunnistaa tiedontarpeensa ja kykenevän löytämään, arvioimaan ja käyttämään tehokkaasti tarvitsemaansa tietoa (ALA 1989).

Vuonna 2000 ACRL julkaisi informaatiolukutaidon standardit korkeakouluopiskelijoita varten. Näiden standardien mukaan informaatiolukutaitoinen ihminen kykenee:

Määrittelemään tarvittavan tiedon luonteen ja laajuuden.

Hakemaan tarvittavaa tietoa tehokkaasti.

Arvioimaan tietoa ja sen lähteitä kriittisesti sekä liittämään valitun tiedon omaan tietopohjaansa ja arvojärjestelmäänsä.

Käyttämään tietoa tehokkaasti, joko itsenäisesti tai osana ryhmää, saavuttaakseen tietyn päämäärän.

Ymmärtämään tiedon käyttöön liittyviä taloudellisia, oikeudellisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä sekä toimimaan eettisesti ja laillisesti hakiessaan ja käyttäessään tietoa. (Gaunt, Morgan, Somers, Soper & Swain 2009, 1–2.)

Tietoympäristö on standardien julkaisun jälkeisenä aikana muuttunut monimuotoisemmaksi ja vuonna 2015 ACRL julkaisikin uuden informaatiolukutaidon kehyksen. Vuonna 2016 ACRL päätti luopua vuonna 2000 julkaistuista informaatiolukutaidon standardeista. (Syvälahti & Asplund 2018.)

Informaatiolukutaito voidaan määritellä suppeasti tai laajasti. Suppeassa merkityksessä se voidaan nähdä yhtenä osana moniulotteista lukutaitoa eli kykyä ymmärtää ympäristöä kaikkien aistien avulla. Laajassa merkityksessä informaatiolukutaito kattaa sisäänsä monia muita lukutaidon käsitteitä, kuten medialukutaidon, digitaalisen lukutaidon, verkkolukutaidon, visuaalisen lukutaidon ja tieteen lukutaidon. Tiedonhallinnan lisäksi informaatiolukutaitoon sisältyvät tiedon eettinen käyttö, kyky luoda uutta tietoa ja tulkita tietoa kriittisesti, viestintä sekä elinikäinen oppiminen. (Priha, Santala & Sipilä 2003.)

Informaatiolukutaito on informaation etsinnän, hankkimisen, arvioinnin ja soveltamisen valmiutta (Sormunen & Poikela 2008, 10). Informaatiolukutaito on perinteisesti nähty kokoelmana yksilökeskeisiä taitoja, mutta uudemmassa tutkimuksessa informaatiolukutaidon sosiaalinen rakentuminen korostuu. Informaatiolukutaidon voidaan nähdä kehittyvän ryhmissä. (Hakkarainen 2008, 134.) Informaatiolukutaidon käsitteen on nähty olevan sisällöllisesti lähellä monilukutaidon käsitettä (Ropo, Sormunen & Heinström 2015, 10–11) ja tiedonhallinnan taitoja (Haasio, Ojaranta & Mattila 2018, 122).

Vuonna 2011 Cambridgen yliopiston projektin yhteydessä luotu A New Curriculum for Information Literacy (ANCIL) on käytännönläheiseksi tarkoitettu informaatiolukutaidon opetussuunnitelma korkeakouluopiskelijoille. Samalla siitä tuli työkalu informaatiolukutaidon määrittämiseksi myös laajemmassa kontekstissa. Projektissa määriteltiin myös informaatiolukutaidon suhdetta muihin lukutaitoihin. Informaatiolukutaidolla nähtiin olevan yhteisiä ominaisuuksia ja sen nähtiin olevan osittain päällekkäinen käsite akateemisen lukutaidon, digitaalisen lukutaidon, uusien lukutaitojen ja medialukutaidon kanssa (Secker & Coonan 2013, 20–22.)

European Conference on Information Literacy (ECIL), on informaatiolukutaitoa koskeva maailmanlaajuinen konferenssi, joka tuo yhteen tutkijoita, alan ammattilaisia, opetusalan ammattilaisia, työnantajia ja paljon muita informaatiolukutaidon tutkimuksesta ja kehityksestä kiinnostuneita. Aiheen uusinta kehitystä ja ajankohtaisia haasteita esittelevä ECIL järjestettiin 24.–27.2018 Oulussa. (ECIL 2018.)

Informaatiolukutaidon sisällöllinen läheisyys monilukutaidon kanssa näkyy konferenssin ohjelmassa. Vuonna 2018 ECIL keskittyi tutkimukseen informaatiolukutaidon merkityksestä ihmisten arkielämässä (Špiranec, Kurbanoğlu, Huotari, Grassian, Mizrachi, Roy & Kos 2018). Kutsuttuna puhujana toimi Kristiina Kumpulainen, jonka konferenssiesitys *Learning Multiliteracies from Early Years Onwards: An Educational Reform Initiative in Finland* käsitteli monilukutaidon lisäämistä koulujen opetussuunnitelmaan osaamisalueena sekä Monilukutaitoa Opitaan Ilolla (MOI) -kehittämisohjelmaa. (Kumpulainen 2018.)

2.1.3 Monilukutaito

Monilukutaidon käsitteestä on lähes mahdotonta puhua viittaamatta The New London Groupin vuonna 1996 valmistuneeseen julkaisuun *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. The New London Group oli eri tieteenaloja edustavien tutkijoiden ryhmä, jonka tarkoituksena oli katsoa lukutaidon pedagogiikkaa uudesta näkökulmasta. Tälle uudelle lähestymistavalle lukutaitoon ryhmä antoi nimen monilukutaito. (Korkeamäki 2011, 16.) The New London Groupin mukaan monilukutaidossa terminä tiivistyy uuden kulttuurisen, institutionaalisen ja globaalin maailmanjärjestyksen aikaansaama viestintäkanavien ja median monimuotoisuuden kasvu sekä kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden merkityksen lisääntyminen. Monilukutaito täydentää perinteistä lukutaitopedagogiikkaa ottamalla huomioon nämä kaksi tekstien monimuotoisuuden eri puolta. (Cazden, Cope, Fairclough, Gee, Kalantzis, Kress, Luke, Luke, Michaels, & Nakata 1996, 63–64.)

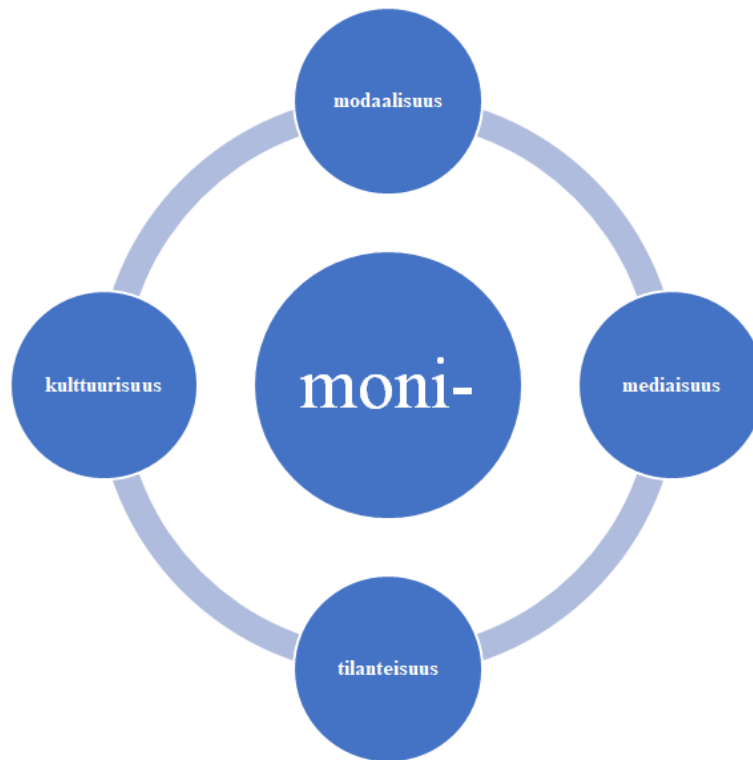
Monilukutaito on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taidoiksi. Näiden taitojen avulla oppilaat kykenevät ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän taitoja ja myös rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaito käsitteenä sulkee sisäänsä laaja-alaisen käsityksen tekstistä. Teksti ei ole pelkästään sanallista ilmaisua, vaan se voi olla tässä yhteydessä kuvan, äänen ja erilaisten numeeristen ja kinesteettisen symbolijärjestelmien tai niiden yhdistelmien kautta tuotettua tietoa. Monilukutaito ei ole pelkästään taitoa ymmärtää tekstiä. Se on myös taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa sen monenlaisissa muodoissa, ympäristöissä ja tilanteissa sekä myöskin erilaisten välineiden kautta. (Opetushallitus 2014, 20–21.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Lukutaitofoorumi on luonut suuntaviivat lasten ja nuorten lukutaitojen kehittämiseksi. Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön tiedotteessa *Lukuliike – lasten ja nuorten lukutaidon kehittämisen suuntaviivat* monilukutaito määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa yhtenäisesti siten, että siihen sisältyy luetun tulkitseminen ja arviointi sekä erilaisten tekstien tuottamisen taidot. Lisäksi monilukutaito nähdään kykynä omaksua ja välittää tietoa, tunnistaa tunteita ja käsittää kielenkäytön erilaisia tapoja ja konteksteja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2018, 2, Luukka 2019, 34.)

Huomionarvoista on, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monilukutaito on määritelty käsitteenä eri tavoin kuin tieteellisessä tutkimuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa medialukutaito ja monilukutaito molemmat on kuvattu tavoitetiloina, kun taas enemmistössä tutkimuksia monilukutaito ajatellaan pedagogisen lähestymistavan kautta. (Palsa & Ruokamo 2015, 101–119.) Monilukutaidon pedagogiikan kehittämiseksi nähdään olevan tarvetta. Keskeisenä lähtökohtana monilukutaidon pedagogiikalle on se, että se innostaa, osallistaa ja rohkaisee oppilaita kriittiseen ajatteluun ja kriittisten tulkintojen tekemiseen. (Hartikainen & Harmanen 2019, 11–13.)

Monilukutaidon termille on esitetty myös kritiikkiä. Monilukutaidon ei nähdä olevan kaikista paras termi kuvaamaan siihen sisältyvää laaja-alaista osaamista, sillä se tuo ensisijaisesti mieleen vain yhden puolen ilmiöstä eli tekstien lukemisen ja tulkinnan. Tuottaminen saattaa jäädä syrjään mielikuvissa. Ideana on kuitenkin tarkastella tulkintaa ja tuottamista saman taidon eri puolina. Myöskään käsitteen loppuosaa eli taitoa ei ole tarkoitettu ajatella vain yksilön kognitiivisena taitona, vaan myös valmiutena hyödyntää tilannesidonnaisia ja kulttuurisidonnaisia käytänteitä ja tapoja toimia monimuotoisten tekstien kanssa. Nämä käytänteet ovat luonteeltaan yhteisöllisiä ja niihin opitaan yhteisöissä. (Luukka 2019, 34.)

Monilukutaidon alkuosa “moni” kantaa sisällään useita merkityksiä. Moni-sanalla käsitettä monilukutaito on haluttu laajentaa ainakin neljään suuntaan. Luukka esittelee tätä käsitteen laajentamista kuviossa 1.



Kuvio 1. Monimerkityksinen moni- (Luukka 2019).

Kuviossa 1 monimodaalisuus viittaa laajaan käsitykseen tekstistä. Monilukutaitoinen osaa toimia asianmukaisella tavalla kohdatessaan erilaisia muotokieliä hyödyntäviä tekstejä. Tekstillä voidaan tarkoittaa monia asioita videoista karttoihin. Tekstin muodolla ja koolla ei ole merkitystä, vaan merkitysten rakentaminen on tekstin tärkein määrittävä ominaisuus. Monimodaalisuuden avulla voidaan huomata, että on olemassa useita eri tapoja ilmaista merkityksiä tekstien avulla. Kieli on vain yksi tavoista, sen lisäksi monilukutaitoinen ihminen osaa tulkita symboleja, numeroita, graafisia esityksiä, kuvia sekä liikkuvaa kuvaa ja ääntä käyttäviä tekstejä. Monilukutaitoinen ihminen osaa myös itse tuottaa merkityksiä niitä käyttäen. (Luukka 2019, 36.)

Monimediaisuudella viitataan monilukutaidon yhteydessä siihen, että tekstien tuottamiseen ja tulkintaan vaikuttaa myös se, minkä välineen eli median avulla teksti on tuotettu ja minkälaisessa ympäristössä niitä käytetään. Medialla sanana on perinteisesti vahva yhteys joukkotiedotusvälineisiin, mutta monilukutaidosta puhuttaessa ne tulkitaan laajemmalla tavalla. Media on väline ja ympäristö, jossa teksti sijaitsevat, joiden kautta ne on tuotettu ja joiden keinoja teksti hyödyntävät. Monilukutaitoiselle eri medioiden ominaisuudet ovat tuttuja. Hän osaa käyttää eri medioita, ymmärtää niiden toimintatavat ja osaa ottaa nämä tavat huomioon tekstejä tulkittaessaan ja tuottaessaan. Eri mediat

asettavat erilaisten tekstien tuottamiselle ja tulkinnalle myös tiettyjä rajoituksia. Esimerkiksi painetussa tekstissä ei voi olla liikkuvaa kuvaa, jota tulkita. (Luukka 2019, 36.)

Monitilanteisuudella viitataan kuviossa 1 siihen, että monilukutaitoisuus tarkoittaa tilanteen vaikutuksen ymmärtämistä lukemisen ja kirjoittamisen käytänteiden suhteen. Monilukutaitoinen osaa valita erilaisiin tilanteisiin sopivan tavan toimia. Lukemisen ja kirjoittamisen käytänteet vaihtelevat tilanteiden mukaan. Esimerkiksi opiskelua varten tehty lukeminen ja kirjoittaminen eroaa vapaa-ajan lukemisesta ja kirjoittamisesta käytänteiden suhteen, sillä näillä toiminnoilla on erilaiset tavoitteet. Myös samojen projektien erilaiset vaiheet vaativat erilaisia lukemisen ja kirjoittamisen käytänteitä. Tiedon etsiminen alun ideointivaiheessa ja lopussa pohdiskelevan ja vertailevan tekstin tuottaminen ovat erilaisia tilanteita saman projektin sisällä. (Luukka 2019, 36.)

Tekstien kanssa toimimiseen vaikuttaa monikulttuurisuus. Kulttuuri käsitteenä ajatellaan laajassa merkityksessä. Kulttuuri ei ole pelkästään kansallista tai kielellistä kulttuuria, vaan esimerkiksi eri tieteenaloilla voi olla omat kulttuurinsa, jotka näkyvät kouluissa oppiaineina. Oppiaineista esimerkiksi fysiikan tavat käyttää kieltä, määritellä käsitteitä ja kuvata asioita ovat hyvin erilaisia historian oppiaineeseen verrattuna. Nämä ovat eri oppiaineiden ja siten tieteenalojen kulttuurisesti muokkautuneita tapoja tuottaa ja tulkita tekstejä. Monilukutaitoinen ihminen osaa tulkita erilaisten, kulttuurisesti muovautuneiden tapojen pohjalta valita oikeat tavat lukea ja tulkita tekstejä. (Luukka 2019, 36.)

Monilukutaidon kehittämiseen ohjataan Suomessa hyvin resursseja. Monilukutaitoa Opitaan Ilolla (MOI) on kansallinen kehittämisohjelma, jonka tarkoituksena on edistää lasten monilukutaitoa. Kehittämisohjelmaa toteuttaa Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan Playful Learning Center. Ohjelman materiaalit on suunnattu varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen sekä kirjastoalan sekä muiden kulttuurialan henkilökunnan käyttöön. (Helsingin yliopisto 2017.)

MOI-ohjelman tavoitteena on kehittää toimintamalleja, joiden avulla voidaan kehittää lasten monilukutaitoa ja parantaa kasvattajien osaamista monilukutaidon opettamiseen lapsille. Ohjelman tarkoituksena on myös tutkia sen aikana kehitettäviä toimenpiteitä ja

levittää niitä. Tarkoituksena on myös lisätä ymmärrystä monilukutaidon kehittymisestä. (Helsingin yliopisto 2017.)

2.1.4 Medialukutaito

Medialukutaidon käsite on ollut laajan keskustelun kohteena käsitteen syntymästä saakka. Vuonna 1992 Yhdysvalloissa pidetyssä konferenssissa *The National Leadership Conference on Media Literacy* pyrittiin löytämään yhteinen määritelmä medialukutaidolle. Tällöin medialukutaito määriteltiin kansalaisen kyvyksi päästä käsiksi, analysoida ja tuottaa informaatiota tiettyyn lopputulokseen pääsemiseksi. Medialukutaitoinen henkilö pystyy lisäksi tulkitsemaan, arvioimaan, analysoimaan ja tuottamaan sekä painettua että elektronista mediaa (Aufderheide & Firestone 1993, 6–9).

Medialukutaidon käsitteen moninaisuus on ajan kuluessa nähty hämmentävänä ja sekaannusta aiheuttavana. Vuonna 2005 laadittiin eurooppalainen medialukutaidon peruskirja, jonka tavoitteena oli laatia yhteinen määritelmä medialukutaidolle. Ihmiset ja organisaatiot ovat voineet osoittaa tukensa tälle medialukutaidon määritelmälle peruskirjaa varten perustetun sivuston kautta. (Bachmair & Bazalgette 2007, 80.) Peruskirjassa esitetyn määritelmän mukaan medialukutaitoisen ihminen:

Osaa käyttää mediateknologioita päästäkseen käsiksi sisältöön ja sisällön hakemiseksi, tallentamiseksi ja jakamiseksi omien ja yhteisönsä tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden tyydyttämiseksi.

Pääsee käsiksi erilaisten kulttuuristen ja institutionaalisten lähteiden tarjoamiin median muotoihin ja sisältöihin ja osaa arvioida niitä.

Ymmärtää, miten ja miksi mediasisältöjä luodaan.

Kriittisesti analysoi medioiden käyttämiä tekniikoita, kieliä ja niiden totuttuja tapoja ja näiden valintojen lähettämiä viestejä.

Käyttää mediaa luovasti ilmaistakseen ja jakaakseen ideoita, informaatiota ja mielipiteitä.

Tunnistaa ja välttää tai haastaa mediasisältöjä ja palveluita, jotka voivat olla epätoivottuja, loukkaavia tai harmillisia.

Käyttää tehokkaasti hyödykseen medioita oikeuksiensa täyttämiseksi ja velvollisuuksiensa hoitamiseksi. (Bachmair & Bazalgette 2007, 84.)

Medialukutaidon määritelmässä on eroja muun muassa siksi, että mediakasvatus on kehittynyt eri maissa ja maanosissa. Medialukutaidon määritelmiin vaikuttavat näiden eri maiden ja maanosien kulttuuriset kontekstit. Maiden mediakulttuurit ja niitä muovaavat “lait, säädökset, kulttuuriset normit ja käytävissä olevat teknologiat ja mediasisällöt voivat vaikuttaa siihen, miten jokin medialukutaidon osa-alue ymmärretään.” (Palsa 2016, 48–52.)

Medialukutaidon yhteydessä puhutaan lähes poikkeuksetta myös mediakasvatuksesta. Mediakasvatus on sekä kasvatusta mediakulttuuriin että kasvatusta mediakulttuurissa ja sen tavoitteena on medialukutaito, joka on kulttuurillista ja sivistyksellistä. Mediakasvatuksen avulla ihminen kykenee ymmärtämään ja kriittisesti arvioimaan ympäröivää mediakulttuuria. Mediakasvatuksen suunnittelussa medialukutaidon käsitteen ymmärtäminen on keskeistä. (Pekkala 2016, 9–11.)

UNESCO määrittelee medialukutaidon osaksi yhteistä media- ja informaatiolukutaitoa. Moskovassa 24–28.6. 2012 järjestetyn konferenssin International Conference on Media and Information Literacy for Knowledge Societies lopussa laadittiin julistus, jossa määriteltiin kaksitoista suositusta koskien media- ja informaatiolukutaidon käsitettä ja strategista viitekehystä. Tässä julistuksessa media- ja informaatiolukutaidon (MIL) käsitteet niputettiin yhteen ja niille annettiin yhteinen määritelmä. Media- ja informaatiolukutaito määriteltiin yhdistelmäksi tietoa, asenteita, taitoja ja käytäntöjä, joita tarvitaan informaation ja tiedon hakemiseen, analysointiin, arviointiin, käyttöön ja tuottamiseen luovilla, laillisilla ja eettisillä sekä ihmisoikeuksia kunnioittavilla tavoilla. (UNESCO 2012.)

UNESCOn tuottaman media- ja informaatiolukutaidon julistuksen eli niin kutsutun Moskovan julistuksen (UNESCO 2012) jälkeisessä ajassa medialukutaidon ja informaatiolukutaidon suhteesta on esitetty erilaisia väittämiä. Ensimmäisen väittämän mukaan medialukutaito ja informaatiolukutaito ovat pohjimmiltaan erilaisia, toisen väittämän mukaan medialukutaito ja informaatiolukutaito ovat erilaisia, mutta niissä on nähtävissä myös päällekkäisyyksiä ja kolmannen näkemyksen mukaan medialukutaito on informaatiolukutaidon osa. Web of Science -tietokannan kautta haettuja, vuosina 1956–2012 julkaistuja aineistoja analysoimalla tehdyn tutkimuksen mukaan medialukutaidon

ja informaatiolukutaidon välillä on kuitenkin eroja. Näiden kahden lukutaidon tutkimus on syntynyt ja kehittynyt eri tieteenalojen kautta, erilaisista akateemisista lähtökohdista. Informaatiolukutaidon tutkimuksella on juurensa informaatiotutkimuksen ja kirjastotieteen alalta, kun taas medialukutaidon tutkimuksella on juuret mediatutkimuksen, yhteiskuntatieteiden ja kasvatustieteiden puolella. Alojen tutkimus on edelleen eriytynyttä, eivätkä samat tutkijat tutki useinkaan molempia käsitteitä, ja tutkimuksen painotukset ja käytetyt analysointitavat eroavat. Informaatiolukutaidolla ja medialukutaidolla on kuitenkin yhteinen tavoite. Tavoitteina on tiedon ja mediaviestien hankkiminen, ymmärtäminen, arvioiminen, kommunikointi, käyttö ja luominen. Molemmissa painotetaan tiedon eettistä käyttöä, sisällön kriittistä analysointia, multimediaa sisältävien alustojen käyttöä ja tiedon tuottamista. (Lee & So 2014, 137–145.)

2.1.5 Uudet lukutaidot

Uudet lukutaidot, joista käytetään myös joskus termiä uuslukutaidot, voidaan nähdä ikään kuin kattokäsitteenä monelle lukutaidon käsitteelle. Sormusen ja Poikelan (2008, 10–11) mukaan uusien lukutaitojen alle sijoittuvat ainakin informaatiolukutaito, medialukutaito, tieto- ja viestintätekniset taidot, digitaalinen lukutaito, tietokonelukutaito ja verkkolukutaito. 1990-luvulle tultaessa uuslukutaito määriteltiin usein ”kuvan, tietotekniikan, median, ympäristön, kulttuurin, perinteen, taiteen ja tieteen, moraalin ja arvojen” lukutaitona. Silloin käsite nähtiin yleissivistyksen käsitettä lähentyvänä ja täten sen rajaamista lukutaidon käsitteen ulkopuolelle pohdittiin. (Linnakylä & Takala 1990, 4.)

Uusia lukutaitoja käsitellessä voidaan käsitteen uudet lukutaidot sana ”uusi” käsittää kahdella tavalla, paradigman muutoksena ja lukutaidon luonteeseen liittyvänä. Paradigman muutos viittaa termin New Literacy Studies (jatkossa NLS) alla kehittyneeseen tutkimuksen tapaan tarkastella lukutaitoja sosiokulttuurisesta näkökulmasta, kun aiemmassa tutkimusperinteessä tutkimus oli psykolingvistiikan alaista. Lukutaidon luonteeseen liittyen uusi tarkoittaa sitä, että se, mistä lukutaito koostuu, on muuttunut perinteisestä lukutaidon määritelmästä poikkeavaksi. Nämä muutokset liittyvät suurempiin yhteiskunnallisiin muutoksiin, kuten teknologian,

instituutioiden, median ja talouden muutoksiin ja viestinnän, tuotannon sekä rahoituksen muuttumiseen yhä maailmanlaajuisemmaksi. (Lankshear & Knobel 2011, 27–28.)

Uusia lukutaitoja voidaan käsitellä myös niiden käyttökontekstin mukaan. Rantala ja Korhonen (2008, 196) näkevät, että lapset oppivat vapaa-ajallaan, kuten kotona ja harrastuksissa, uusien lukutaitojen vaatimia taitoja, kuten digitaalisten viestimien käyttöä ja uuteen mediaan osallistumista ja sillä ilmaisua. Toisaalta koulussa uudet lukutaidot ovat taas oppilaiden arjessa läsnä tavoitteellisena ja suunnitelmallisena opetuksena, kuten mediakasvatuksen opetuksena.

2000-luvulla tietoyhteiskunta alkoi vaatia uudenlaisia lukutaidon tapoja. Nämä uudet lukutaidot vaikuttavat osittain eriytyvän toisistaan, mitä ilmentää keskustelu monista eri lukutaidoista. Edelleen lukutaidon voidaan kuitenkin nähdä sitoutuvan eri käytäntöihin, kuten pelaamiseen, sanomalehden tai lääkereseptin lukemiseen tai pankkipalvelujen käyttämiseen internetissä. Lukutaito on käytännön taito, ja tämä lukutaidon käytännöllisyys on nostettu esille myös uuden lukutaitotutkimuksen (NLS) piirissä ja sosiokulttuurisessa lukutaitokäsityksessä. Lukutaitoa tarkastellaan tässä yhteydessä ihmisten arkielämään liittyvänä ulottuvuutena ja uuden lukutaidon käsite korostaa tuolloin lukemisen ja kirjoittamisen sosiaalista ulottuvuutta. (Kupiainen & Sintonen 2009, 45–46.)

Uusien lukutaitojen tarkastelu ei ole aivan yksinkertainen asia. New Literacy Studies ja New Literacies viittaavat eri asioihin. New Literacy Studies tutkii lukemista kieliympäristöjen muutoksena monikulttuurisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta. New Literacy Studies on osa monilukutaidon määritelmää esittäneen New London Groupin tutkimusnäkökulmaa. New Literacies voidaan sen sijaan suoraan kääntää termillä uudet lukutaidot ja sen kiinnostuksen kohteena on populaarikulttuurin ja koulukulttuurin kontekstissa digitaaliset tekstiympäristöt ja niihin liittyvät käytänteet. (Korkeamäki 2011, 16–17.)

Alkukirjaimen koollakin on tässä tutkimuskentän osassa väliä: Uudet Lukutaidot ja uudet lukutaidot voivat myös tarkoittaa erilaisia asioita. Uudet Lukutaidot viittaa “yleiseen teoriaan uudesta lukutaidosta ja kokoaviin tuloksiin, joita uusien lukutaitojen tutkimus

tuottaa” ja uudet lukutaidot pienillä alkukirjaimilla viittaa “teoriaan ja tutkimukseen, jossa tarkastellaan jotakin erityistä uusien lukutaitojen aluetta”. (Kupiainen 2017, 205–206.)

Uudet lukutaidot ovat hyvin laaja käsitteiden kokonaisuus. Sen sijaan uudet lukutaidot eroavat käsitteenä suuresti saman kuuloisesta lukutaidottomuuden käsitteestä uuslukutaidottomuudesta. Uuslukutaidoton on henkilö, joka osaa lukea, mutta joka ei käsitä lukemansa merkityksiä ja jolle luetun ymmärtäminen on vaikeaa (Suvanne 2007, 6–9).

2.2 Yhteenveto

Lukutaidon käsitteitä tarkastellaan eri aikakausilla vallinneiden käsitysten mukaan. Lähdekirjallisuuden avulla on pyritty antamaan kattava kuva käsitteiden muutoksesta. Työhön valittujen lukutaitojen ominaisuuksia aiemmassa tutkimuksessa vertaillaan synteessin avulla. Synteessi on määritettävissä analyysiin perustuvaksi yhteenvedoksi tai kokonaiskäsitteeksi. Synteessin tarkoituksena on yhdistää erilaisia näkemyksiä tai väitteitä ja luoda niistä yhteenveto. Usein synteessin avulla tehdään myös johtopäätöksiä. (Roinila 2016.)

Jotta teoriaohjaavan analyysin mukainen aineiston analysointi olisi mahdollista, on oleellista tiivistää aiempi tutkimus vertailtavissa oleviin luokkiin. Tätä tarkoitusta varten on luotu synteessi aiemmasta tutkimuksesta. Tämän taulukolla esitettävän synteessin tarkoituksena on mahdollistaa Helsingin Sanomien pääkirjoituksissa ja mielipidekirjoituksissa olevien lukutaitojen käsitteiden kuvauksien vertailu kirjallisuuskatsauksessa esiteltyyn aiempaan tutkimukseen. Kun kaikki eri lukutaitojen kuvaamiseen käytetyt keskeiset osiot oli saatu eroteltua tekstistä, laadittiin näiden pohjalta synteessi, jota esitellään taulukossa 2.

Taulukko 2. Lukutaitojen synteesi

	Lukutaito	Funktionaalinen lukutaito	Informaatio lukutaito	Monilukutaito	Medialukutaito	Uudet lukutaidot
Lukeminen	x	x		x		x
Ymmärtäminen	x	x	x	x	x	
Tulkinta	x	x	x	x	x	
Tuottaminen	x		x	x	x	x
Arviointi	x		x	x	x	
Käyttäminen	x	x	x		x	
Hakeminen/hankkiminen	x		x	x	x	
Kommunikointi	x		x		x	x
Esittäminen				x		
Jakaminen					x	

Taulukkoon 2 eli lukutaitojen synteesiin nostettiin kirjallisuuskatsauksen pohjalta seuraavat käsitteet: *lukeminen, ymmärtäminen, tulkinta, tuottaminen, arviointi, käyttäminen, hakeminen/hankkiminen, kommunikointi, esittäminen ja jakaminen*. Nämä käsitteet nähtiin kirjallisuuskatsauksen pohjana toimineessa aiemmassa tutkimuksessa oleelliseksi osaksi sitä, mistä kyseinen lukutaito koostuu. Tässä synteessissä eri toiminnot, kuten *ymmärtäminen* eivät koske vain perinteistä tekstiä. Tekstin sijaan erilaisissa lukutaidoissa voidaan ymmärtää tekstin lisäksi ainakin tietoa tai mediaviestejä. Teksti

ajatellaan eri lukutaitojen sisällä laajassa merkityksessä tai teksti ei ole edes välttämättä kaikkien lukutaitojen oleellisin kohde. Tätä tekstin laajaa merkitystä käsitellään laajemmin myöhemmin tässä luvussa. Seuraavaksi nostan esiin esimerkkien avulla tämän tutkielman kirjallisuuskatsauksesta lainaamalla synteessin eri kohtien ilmenemistä aiemmassa tutkimuksessa.

Synteessin kohta *lukeminen* korostui erityisesti käsitteiden lukutaito ja funktionaalinen lukutaito suhteen. Lukeminen mainittiin kuitenkin ominaisuutena myös monilukutaidossa ja uusissa lukutaidoissa. Kirjallisuuskatsauksessa käsitteen lukutaito kohdalla lukeminen mainittiin muun muassa siten, että lukeminen saatettiin jakaa mekaanisen lukutaidon alle, jolloin tekstiä luetaan, mutta ei ymmärretä ja peruslukutaidon alle, jolloin lukemisen tarkoituksena on myös tavoitteena ymmärtää tekstiä (Suomen kielen lautakunta 1990).

Toinen kohta, *ymmärtäminen* näkyi kaikissa muissa lukutaidon käsitteissä paitsi uusissa lukutaidoissa. Ymmärtäminen saattoi olla merkitykseltään suhteellisen suppeaa, kuten funktionaalisen lukutaidon suhteen kirjoitetun, vaikka sinällään monimuotoisen tekstin ymmärtämisessä. Funktionaalisen lukutaidon yhteydessä ymmärtämisestä sanottiin seuraavasti.

Funktionaalinen lukutaito voidaan määritellä kykynä **ymmärtää** ja käyttää kirjoitettua tekstiä kaikissa niissä muodoissa, joita tarvitaan yhteiskunnassa tai joita yksilö pitää arvokkaina. Funktionaalinen lukutaito ei ole riippuvainen tekstin tyypistä, vaan teksti voi olla esimerkiksi kaunokirjallista tekstiä, tiedottavaa asiatekstiä tai erilaisten dokumenttitekstien, kuten kaavioiden, ohjeiden, kuvioiden tai karttojen tulkintaa (Linnakylä 1995, 16, 27–29, korostus oma.)

Toisaalta *ymmärtäminen* saattoi liittyä myös todella laajoihin kokonaisuuksiin, missä tekstin tai tiedon tai muun kohteen lisäksi ymmärrettiin myös kohteen taustoja. Tämä oli havaittavissa informaatiolukutaitoon liittyvissä käsityksissä. Informaatiolukutaitoisen ihmisen voidaan nähdä kykenevän:

Ymmärtämään tiedon käyttöön liittyviä taloudellisia, oikeudellisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä sekä toimimaan eettisesti ja laillisesti hakiessaan ja

käyttäessään tietoa. (Gaunt, Morgan, Somers, Soper & Swain 2009, 1–2, korostus oma.)

Synteessin kolmannessa kohdassa *tulkinta* korostui erityisesti monilukutaidon kohdalla, vaikka termi esiintyikin kaikissa lukutaidon käsitteissä paitsi uusissa lukutaidoissa. Monilukutaidon käsite määriteltiin tekstien tulkinnan, tuottamisen ja arvottamisen taidoiksi. Ne oppilaat, jotka kykenevät näihin taitoihin, kykenevät myös laajempaan ymmärtämiseen eli ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän taitoja. (Opetushallitus 2014, 20–21.)

Synteessin kohtaan *tuottaminen* sisällytettiin kirjallisuuskatsauksesta kohdat, jossa puhuttiin kirjoittamisesta tai luomisesta termien läheisen yhteyden vuoksi. Luomisesta puhuttiin esimerkiksi informaatiolukutaitoa koskevassa kirjallisuuskatsauksen luvussa, jolloin luominen kohdistui tekstien sijaan tietoon.

Tiedonhallinnan lisäksi informaatiolukutaitoon sisältyvät tiedon eettinen käyttö, **kyky luoda uutta tietoa** ja tulkita tietoa kriittisesti, viestintä sekä elinikäinen oppiminen. (Priha, Santala & Sipilä 2003, korostus oma.)

Viides synteessin kohta eli *arviointi* korostui erityisesti informaatiolukutaidon ja medialukutaidon suhteen, mutta termi esiintyi myös monilukutaidon ja lukutaidon yhteydessä. Medialukutaidon yhteydessä arvioinnista on puhuttu käsitteen synnystä saakka, esimerkiksi seuraavalla tavalla.

Vuonna 1992 Yhdysvalloissa pidetyssä konferenssissa *The National Leadership Conference on Media Literacy* pyrittiin löytämään yhteinen määritelmä medialukutaidolle. Tällöin medialukutaito määriteltiin kansalaisen kyvyksi päästä käsiksi, analysoida ja tuottaa informaatiota tiettyyn lopputulokseen pääsemiseksi. Medialukutaitoinen henkilö pystyy lisäksi tulkitsemaan, **arvioimaan**, analysoimaan ja tuottamaan sekä painettua että elektronista mediaa. (Aufderheide & Firestone 1993, 6–9, korostus oma.)

Synteessin kohdassa *käyttäminen* jakaantui eri lukutaidon käsitteiden suhteen suhteellisen tasaisesti. Termiä esiintyi kaikissa muiden käsitteiden, paitsi monilukutaidon ja uusien

lukutaitojen alla. Joskus käyttämiseen liittyi eettinen ulottuvuus, kuten tässä medialukutaitoa käsittelevässä kirjallisuuskatsauksen luvussa, media- ja informaatiolukutaitoa koskevassa kohdassa:

Media- ja informaatiolukutaito määriteltiin yhdistelmäksi tietoa, asenteita, taitoja ja käytäntöjä, joita tarvitaan informaation ja tiedon hakemiseen, analysointiin, arviointiin, **käyttöön** ja tuottamiseen luovilla, **laillisilla ja eettisillä sekä ihmisoikeuksia kunnioittavilla tavoilla.** (UNESCO 2012, korostus oma.)

Kohtaan *hakeminen/hankkiminen* hyväksyttiin myös kirjallisuuskatsauksen kohdat, jossa puhuttiin käsiksi pääsystä tai äärelle pääsystä. Nämä termit esiintyvät usein läheisissä yhteyksissä ja jopa saman kuvauksen aikana. Käsiksi pääseminen voi tarkoittaa esimerkiksi mediaan käsiksi pääsyä. Informaatiolukutaidon tapauksessa ennen tiedon hakemista tapahtuu myös tarvittavan tiedon määrittelyä. Hakeminen saattaa kohdistua tietoon, mutta myös esimerkiksi sisältöön.

Osaa käyttää mediateknologioita **päästäkseen käsiksi sisältöön ja sisällön hakemiseksi**, tallentamiseksi ja jakamiseksi omien ja yhteisönsä tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden tyydyttämiseksi. (Bachmair & Bazalgette 2007, 84, korostus oma.)

Kommunikointi oli synteesin kohta, johon laskettiin mukaan termit viestintä ja ilmaisu, sillä termit ovat synonyymien omaisia keskenään. Esimerkiksi luvussa uudet lukutaidot mainitaan termi ilmaisu. Tällöin uusia lukutaitoja käsitellään niiden käyttökontekstin perusteella, sillä lapset oppivat vapaa-ajallaan uusien lukutaitojen vaatimia taitoja, joihin kuuluu esimerkiksi digitaalisten viestimien käyttö ja uuteen mediaan osallistuminen ja sillä ilmaisu. (Rantala & Korhonen 2008, 196.)

Synteesin kohta *esittäminen* oli löydettävissä vain yhden lukutaidon yhteydessä yhtenä lukutaidon ominaisuuksista. Esittäminen mainittiin monilukutaitoa koskien tiedon esittämisenä tekstin tai sisällön esittämisen sijaan. Tarkemmin sanottuna monilukutaito nähtiin seuraavalla tavalla:

Monilukutaito ei ole pelkästään taitoa ymmärtää tekstiä. Se on myös taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, **esittää** ja arvioida **tietoa** sen monenlaisissa muodoissa, ympäristöissä ja tilanteissa sekä myöskin erilaisten välineiden kautta. (Opetushallitus 2014, 20–21, korostus oma.)

Viimeinen synteesin kohta koski termiä *jakaminen*, joka esiintyi vain medialukutaidon yhteydessä. Medialukutaidon suhteen jakaminen mainitaan siten, että medialukutaitoinen ihminen osasi käyttää mediaa luovalla tavalla ilmaistakseen ja jakaakseen ideoita, informaatiota ja mielipiteitä (Bachmair & Bazalgette 2007, 84). Jakaminen tapahtui siis jatkumossa ilmaisun kanssa ja ilmaisu taas laskettiin tämän synteesin yhteydessä kommunikoinnin käsitteen alle. Näiden kahden synteesin osa-alueen välillä oli siten nähtävissä yhteys.

Useassa synteesin kohdassa korostui kriittisyys. Kriittinen lukeminen oli yksi lukutaidon käsitteen tasoista operationaalisen ja kulttuurisen lukutaidon lisäksi (Kupiainen & Sintonen 2009, 55, Kupiainen 2019, 24, Lankshear & Knobel 2011, 18). Kriittisyys liittyi myös arviointiin, sillä informaatiolukutaitoisen ihmisen täyty osata arvioida tietoa ja sen lähteitä kriittisesti (Gaunt, Morgan, Somers, Soper & Swain 2009, 1–2). Monilukutaidon pedagogiikkaa kehitetään siitä ajatuksesta, että oppilaiden tulisi kyetä kriittiseen ajatteluun ja kriittisten tulkintojen tekemiseen. (Hartikainen & Harmanen 2019, 11–13). Medialukutaidossa kriittisyys liittyy arviointiin ja tulkintaan. Medialukutaitoinen ihminen analysoi kriittisesti medioiden käyttämiä tekniikoita, kieliä ja niiden totuttuja tapoja ja näiden valintojen lähettämiä viestejä. Myös ympäröivää mediakulttuuria tulisi kyetä arvioimaan kriittisesti. (Bachmair & Bazalgette 2007, 84, Pekkala 2016, 9–11.)

Tutkimuksen tarkastelussa kävi ilmi, että eri lukutaitojen ominaisuudet ovat monelta osin päällekkäisiä. Tämän vuoksi eri taulukossa on paljon yhtäläisyyksiä eri lukutaitojen välillä. Niiden lukutaitojen, jotka ovat kattokäsitteitä toisille lukutaidoille, voitaisiin nähdä omaavan myös alaisuudessaan olevien lukutaitojen ominaisuudet. Selkeyden vuoksi kattokäsitteiden alle, kuten uusien lukutaitojen alle synteesiin ei ole merkitty niiden sisältämien lukutaitojen ominaisuuksia. Lukutaitojen käsitteiden kuvauksissa olevissa yhteneväisyyksissä voidaan nähdä myös olevan tiettyjä trendejä. Näitä trendejä ovat ainakin seuraavat asiat:

1. Teksti ymmärretään laajassa merkityksessä.
 - a. Tekstillä voi olla erilaisia ominaisuuksia käyttökontekstinsa mukaan.
 - b. Teksti voi olla multimodaalista ja monimuotoista.
2. Digitaalinen ympäristö on muuttanut lukutaitojen käsitteiden merkitystä.
 - a. Digitaalinen ympäristö on muuttanut lukutaidon kohteena olevan tekstin määritelmää.
 - b. Digitalisoituminen on laajentanut lukutaidon käsitettä.
3. Lukutaitojen käsitteiden välillä on päällekkäisyyksiä.
 - a. Lukutaidon käsitteelle annetaan muiden lukutaitojen käsitteiden kanssa yhteisiä ominaisuuksia.
 - b. Lukutaidon käsitteen ilmaistaan olevan lähellä toista lukutaidon käsitettä tai se rinnastetaan siihen.
 - c. Lukutaidon käsitteen sanotaan olevan muiden lukutaidon käsitteiden kattokäsite.

Ensimmäinen trendi, eli tekstin ymmärtäminen laajassa merkityksessä nousi kirjallisuuskatsaukseen kerätystä tutkimuksesta esiin kahdella tavalla. Ensimmäinen tapa oli se, että tekstillä voi olla erilaisia ominaisuuksia käyttökontekstin mukaan. Lukea voidaan töitä tai vapaa-aikaa varten, oppimiseksi, viihtymiseksi tai monista muista syistä. Usein näissä tapauksissa lukutaitoon liitetään myös yhteiskunnan vaatimukset lukutaidon suhteen, varsinkin kun puhutaan funktionaalista lukutaidosta, mutta myös muista lukutaidoista puhuttaessa. Silloin teksti voi olla vaikkapa karttoja, kuvia tai kaavioita tai vielä sitäkin laajempia merkkien muodostamia kokonaisuuksia. Tämä osaltaan voi johtaa ongelmiin lukutaitojen määrittelyn suhteen, minkä osaltaan voidaan nähdä johtaneen vaatimuksiin uusien lukutaitojen käsitteiden luomisesta.

2010-lukua lähestyttäessä lukutaidon käsitteen nähtiin kokeneen jo jonkinasteisen inflaation. Syynä inflaatioon koettiin olevan **tekstin käsitteen laajentuminen**. Kirjoitetun tekstin lisäksi voidaan lukea vaatekustusta, sisustusta ja kuvia teksteinä, tai toisin sanoen merkkeinä, jotka rakentavat ja välittävät merkityksiä. Kysymys itse lukutaidosta on laajentunut ja sitä kuvaamaan on kehitetty useita uusia käsitteitä. (Kupiainen & Sintonen 2009, 39, korostus oma.)

Toinen tapa, jolla tekstin laajaa merkitystä käsitellään, on multimodaalisuus, joskus myös monimodaalisuus. Tekstit ovat monimuotoisia, ne sisältävät erilaisia asioita kuten

liikkuvaa kuvaa tai ääntä. Tärkeintä kuitenkin on merkityksien luominen ja välittäminen. Erityisen paljon multimodaalisuus oli nähtävissä monilukutaidon yhteydessä, mutta se oli selkeä trendi myös muissa lukutaidoissa. Multi- tai monimodaalisuuden avulla lukeminen muuttuu nimenomaan merkityksien tulkinnaksi ja lukutaitoisuus on kykyä havaita ja tuottaa edelleen näitä merkityksiä.

Monimodaalisuuden avulla voidaan huomata, että **on olemassa useita eri tapoja ilmaista merkityksiä tekstien avulla**. Kieli on vain yksi tavoista, sen lisäksi monilukutaitoinen ihminen osaa tulkita symboleja, numeroita, graafisia esityksiä, kuvia sekä liikkuvaa kuvaa ja ääntä käyttäviä tekstejä. Monilukutaitoinen ihminen osaa myös itse **tuottaa merkityksiä niitä käyttäen**. (Luukka 2019, 36, korostus oma.)

Toinen havaittavissa oleva trendi on se, miten digitaalinen ympäristö on muuttanut lukutaitojen käsitteiden merkitystä. Tämän toisen trendin ensimmäiseen kohtaan on se, miten digitaalinen ympäristö on muuttanut lukutaidon kohteena olevan tekstin määritelmää. Siihen liittyy myös osaltaan tekstien multimodaalisuus. Digitaalinen ympäristö tarjoaa aivan uudella tavalla mahdollisuuden laajentaa tekstien merkitystä. Koskaan aiemmin ei ole ollut yhtä helppoa yhdistää vaikkapa tekstiä, kuvaa ja ääntä kuin uusissa digitaalisissa ympäristöissä. Lisäksi tekstit digitaalisessa ympäristössä sisältävät usein sosiaalisen aspektin. Teksteihin, niiden luomiseen, käyttöön ja muokkaamiseen voi osallistua helpommin.

Toisen trendin toinen kohta eli se, miten digitalisoituminen on laajentanut lukutaidon käsitettä, voidaan nähdä usealla eri tavalla. Digitalisoituminen näkyy jo pidemmän historian omaavien käsitteiden muutoksessa, kuten informaatiolukutaidossa. Se ei merkitse pelkästään sitä, että käsitettä on laajennettu sisältämään lisää asioita, tai että informaatiolukutaitoa koskevia standardeja on muutettu ja niistä on tarpeen mukaan luovuttu. Se merkitsee sitäkin, mutta digitalisoitumisen aiheuttama lukutaidon käsitteen laajentuminen merkitsee myös sitä, että nykyään luemme aikaisempia käsitteen määrittelyitä eri tavalla. Jos aiemmassa tutkimuksessa sanotaan, että informaatiolukutaitoinen ihminen osaa tunnistaa tiedontarpeensa ja kykenee löytämään, arvioimaan ja käyttämään tehokkaasti tarvitsemaansa tietoa (ALA 1989), niin vuonna 1989 tuo tiedon arviointi oli hyvin erilaista kuin vuoden 2016 jälkeen, jolloin esimerkiksi

termi *valeutinen* kuvaa hyvin laajasti tunnettua, mutta yhtä laajasti kiistoja aiheuttavaa käsitettä (Vehkoo 2016). Toisaalta muutos siinä, miten digitalisoituminen on muuttanut lukutaidon käsitettä, oli nähtävissä myös siinä, että on ylipäättään kehitetty useita uusia lukutaidon käsitteitä, kuten monilukutaito tai uudet lukutaidot. Aiemmassa tutkimuksessa oli nähtävissä myös se, että digitalisoituminen oli laajentanut lukutaidon käsitteitä myös sosiaalisempaan suuntaan.

Kolmas trendi eli se, miten lukutaitojen käsitteiden välillä on päällekkäisyyksiä, oli yksi tämän kirjallisuuskatsauksen kenties mielenkiintoisimpia havaintoja. Tämä trendi on jaettu kolmeen kohtaan, joista ensimmäinen eli se, että lukutaidon käsitteelle annetaan muiden lukutaitojen käsitteiden kanssa yhteisiä ominaisuuksia, on käsitelty ja avattu synteisin yhteydessä. Tiivistetysti sanottuna eri ominaisuudet ovat monilta osin yhteisiä lukutaidon käsitteestä toiseen.

Kolmannen trendin toinen kohta, jossa lukutaidon käsitteen ilmaistaan olevan lähellä toista lukutaidon käsitettä tai se rinnastetaan siihen, on ehkä selvimmin nähtävissä käsitteiden medialukutaito ja informaatiolukutaito yhdistämisessä yhteiseksi media- ja informaatiolukutaidoksi. Tätä yhdistelyä ja sen herättämää kritiikkiä käsiteltiin jo aiemmin luvussa 2.1.4. Se ei kuitenkaan ole ainoa rinnastus, vaan myös muissa lukutaidoissa, kuten informaatiolukutaidoissa ja monilukutaidoissa voidaan nähdä käsitteiden lähentymistä, kuten luvussa 2.1.2 avattiin.

Kolmannen trendin kolmas kohta, jossa lukutaidon käsitteen sanotaan olevan muiden lukutaidon käsitteiden kattokäsite, koskee erityisesti uusia lukutaitoja. Kuten uusia lukutaitoja käsittelevässä luvussa 2.1.5 avattiin, tämän käsitteen alle aiemmassa tutkimuksessa laitettiin useita eri lukutaitoja, joista tässä työssä käsiteltyjä olivat medialukutaito ja informaatiolukutaito. Toisaalta myös informaatiolukutaidon voidaan nähdä olevan kattokäsite usealle eri lukutaidolle, joista tähän tutkielmaan kuuluvia on medialukutaito. Toisaalta näiden käsitteiden voidaan myös olevan rinnasteiset, kuten edellisessä kappaleessa tarkasteltiin. Käsitteiden alisteisuus ja rinnakkaisuus, niiden läheisyys ja yhteneväiset ominaisuudet ovat myös aiemmassa tutkimuksessa olleet kiistanalaisia kysymyksiä.

Lukutaitojen yhteyksiä, lähentymistä ja päällekkäisyyttä on myös kritisoitu. Martin (2006, 7–18) eritteli digitaalisuuteen liittyviä lukutaidon käsitteitä, joiksi määriteltiin tieto- ja viestintätekniiikan lukutaito, teknologinen lukutaito, informaatiolukutaito, medialukutaito, visuaalinen lukutaito, uudet lukutaidot ja monilukutaidot. Martin esitti kritiikkiä lukutaitojen käsitteiden lisääntymiselle sekä käsitteiden lähentymiselle ja päällekkäisyyksille. Hänen mukaansa erilaiset lukutaitojen käsitteet ovat lisääntyneet, mikä ei ole yllättävää, sillä eri lukutaidot ovat syntyneet eri ympäristöissä, eri etujärjestöjen tarpeita varten, näille etujärjestöille tärkeässä tai jopa etujärjestöjen hallitsemassa kontekstissa. Vaikka eri lukutaitojen käsitteiden välillä on yleisellä tasolla paljon yhteneväisyyksiä, tarkemmin niitä tarkastellessa voidaan kuitenkin nähdä erilaisia kompetensseja, taitoja, ymmärryksiä ja aktiviteetteja, mitä nämä määritelmät sisältävät. Eri lukutaitojen käsitteiden välillä voidaan siten nähdä erilaisia nyansseja sen mukaan, millainen on aina kyseisen etujärjestön perspektiivi määrittelemänsä lukutaidon suhteen. Ajan kuluessa etujärjestöille on syntynyt oma tunnusomainen identiteettinsä ja tunne ryhmän tarkoituksesta. Erilaisten lukutaitojen käsitteiden keksimisellä ja kyseisen lukutaidon käsitteen itsenäisyyden edistämällä etujärjestöt voivat määritellä ryhmänsä kulttuurin ja identiteetin eri yhteyksissä. Erilaisen, omaa lukutaitoa “uhkaavan” lukutaidon käsitteen sulauttaminen voi toimia jopa puolustautumistapana ryhmän identiteetin säilyttämiseksi.

Käsitteiden lähentymiselle voidaan nähdä olevan useita eri syitä. Digitaalisten työkalujen ja ympäristöjen ilmestymisen myötä on voinut syntyä korostunut tietoisuus käsitteiden samankaltaisuuksista ja päällekkäisyyksistä, kun eri alueiden lukutaitoja ajavat tahot löytävät ja lähestyvät samoja digitaalisia työkaluja. Myös instituutioissa eri organisaatioyksiköiden yhdistyminen voi synnyttää eri käsitteiden lähentymistä. Osasyynä voi olla myös lukutaitojen käsitteiden muuttuminen taitoihin keskittyvistä kuvauksista käyttötapojen kuvauksien kautta asiaksi, jossa painottuvat kriittisyys, reflektio ja arviointi ja yleisemmän tason kognitiivisten kykyjen ja prosessien identifiointi. Lukutaidon käsitteet eivät ole enää listauksia taidoista tai kompetensseista, joita lukutaitoon kuuluu, vaan yleisemmällä tasolla ongelmanratkaisun tai tavoitteen saavuttamisen prosessien havaitsemista. Tämän vuoksi eri lukutaitojen piirissä kiinnostutaan hyvin samanlaisten kriittisten ja arvioivien taitojen käytöstä mutta hieman erilaisten aktiviteettien aikana. (Martin 2006, 7–18.)

Lukutaidon käsitteiden kuvauksien muuttuminen taitolistauksista, joissa yksityiskohtaisesti mainitaan kaikki kyseiseen lukutaitoon kuuluvat eri taidot, laajemmiksi, yleisemmän tason kuvauksiksi eri lukutaidoista on nähtävissä parhaiten tämän työn uusia lukutaitoja koskevassa luvussa. Uudet lukutaidot nähdään kenties niin vahvasti kattokäsitteenä ja paradigman muutoksen kautta, että on vaikea sanoa, mitä taitoja uusiin lukutaitoihin oikeastaan tarkkaan ottaen kuuluu. Tämän vuoksi uudet lukutaidot esiintyvät synteisiä varten tehdyssä taulukossa vähiten. Uusia lukutaitoja koskevissa tieteellisissä teksteissä ei ole tehty tarkkoja listauksia lukutaitoon kuuluvista yksityiskohdista, vaan keskitytty enemmän kuvaamaan ilmiötä kokonaisuutena. Myös Martinin (2006, 18) mainitsema kriittisyyden ja reflektiivisyyden korostuminen oli nähtävissä aiemmassa tutkimuksessa.

Lukutaidon käsitteiden lisääntymiseen ja käsitteiden päällekkäisyyksien ja lähentymisen ongelmista huolimatta Martin (2006, 18) ei kannata lukutaitojen käsitteiden yhdistämistä yhden kattokäsitteen alle tilanteen hämmästytyksestä ja hankaluudesta huolimatta. Erilaiset lukutaitojen käsitteet kuvaavat todellista sosiaalista kanssakäymistä, jossa perspektiivit ja tilanteet vaihtelevat jatkuvasti. Yhden lukutaidon käsitteen määrittely tapahtuisi myöskin luultavasti voimakkaimman ja varakkaimman sekä instituutioiden ehdoilla. (Martin 2006, 18.)

Sisällönanalyysia on tutkimusmenetelmänä käytetty lukutaitotutkimuksen kentällä useilla eri tavoilla. Sisällönanalyysia tutkimusmenetelmänä käyttävät tutkimukset keskittyvät kuitenkin useammin tieteellisten artikkeleiden analysointiin mielipidekirjoitusten ja pääkirjoitusten sijaan. Vuonna 2016 julkaistussa tutkimuksessa tarkasteltiin millaiset aiheet, tutkimusten teoreettiset viitekehykset, tutkimusmenetelmät ja valitut tutkimusaineistot esiintyvät lukutaitoon keskittyvien tieteellisten julkaisujen artikkeleissa. Tutkimuksessa analysoitiin yhteensä 1238 artikkelia yhdeksästä alan tutkimukseen keskittyvästä julkaisusta kuuden vuoden ajalta. Analyysin mukaan suosituimmat tutkimuksen aiheet keskittyvät muihin lukutaitotutkimuksen kenttään kuuluviin aiheisiin, kuten lukemisen ymmärtämiseen. Tähän pro gradu -tutkielmaan liittyen huomionarvoista oli kuitenkin se, että uudet lukutaidot esiintyivät sekä eri tutkimuksien teoreettisina viitekehyksinä että tutkimuksen aiheina. (Parsons, Gallagher & George Mason University Content Analysis Team 2016, 476–499.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että lukutaitojen käsitteiden moninaisuudelle voidaan nähdä perusteita huolimatta niiden sisältämästä, tässä synteesissä todetusta päällekkäisyydestä. Eri lukutaitojen käsitteillä on havaittavissa oma tutkimushistoriansa ja niitä saatetaan käyttää erilaisissa asiayhteyksissä. Havaittavissa on myös kaikille lukutaidon käsitteille yhteisiä trendejä, joiden avulla voidaan havaita tarkemmin nykyajan lukutaitokäsitteiden painotuksia.

3 SANOMALEHDET TUTKIMUSAINEISTOINA

Pääkirjoituksia ja mielipidekirjoituksia on käytetty tutkimusaineistoina useissa kotimaisissa kandidaatintöissä, pro gradu -töissä ja myös yksittäisissä väitöskirjoissa. Opinnäytetöissä käytetyt tutkimusmenetelmät ja tutkimusaiheet vaihtelevat suuresti. Ulkomaisessa tutkimuksessa sanomalehtien pääkirjoituksia tai mielipidekirjoituksia on myös käytetty tutkimusaineistona, mutta näiden tutkimusten aiheena on harvoin lukutaito.

Pinto, Boler ja Norris (2007) tutkivat kolmen kanadalaisen sanomalehden uutisointia paikalliseen lukutaitotestiin Ontario Secondary School Literacy Test (OSSLT) liittyen vuosien 1998 ja 2004 välillä. OSSLT on pakollinen lukemisen ja kirjoittamisen taitoja mittaamaan suunniteltu testi, jonka kaikki Ontarion luokan 10 oppilaat suorittavat. Testiin liittyvän uutisoinnin lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin samalla lukutaidon kuvauksia kyseisissä sanomalehdissä. Aineistona toimivat valtakunnalliset lehdet *Globe and Mail* sekä *National Post* sekä paikallislehdeksi määriteltävä, mutta levikiltään laaja *Toronto Star*. Tutkimuksessa tarkasteltiin lehdissä julkaistuja lyhyitä uutistekstejä, laajempia sanomalehtiartikkeleita, mielipidekirjoituksia ja pääkirjoituksia sekä erillisenä kategoriana lukijoiden lähettämiä mielipidekirjoituksia (published letters). Tutkimusmenetelmänä tutkimuksessa käytettiin sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä. Sisällönanalyysi toteutettiin tutkimuksessa jatkuvan vertailun menetelmällä. Tutkimuksen mukaan lukutaito on usein käytetty, mutta harvoin kiistelty käsite mediassa. Sen sijaan akateemisessa keskustelussa lukutaidon käsite voidaan ymmärtää useilla eri tavoilla ja nämä käsitteen määritelmät ovat usein vilkkaan väittelyn kohteena. Vaikka sanomalehdissä olikin joitakin yrityksiä laajentaa keskustelua lukutaidon käsitteeseen liittyen ehdottamalla vaihtoehtoisia lukutaidon muotoja, ei näitä erilaisten lukutaitojen käsitteitä avattu mainitsemista laajemmin. Tutkimuksen kohteena olevissa sanomalehdissä lukutaidon voidaan katsoa olevan itsestään selvä käsite. Jos oppilaat lukevat ja kirjoittavat, he ovat lukutaitoisia. (Pinto, Boler & Norris 2007, 84–95.)

Sorri tarkasteli tutkimuksessaan, miten suomalaisnuorten lukutaitoa ja lukemista merkityksellistetään sukupuolittuneena ja sukupuolittavana ilmiönä 2000-luvun uutisteksteissä. Artikkelin pohjaa Sorrin pro gradu -tutkielmaan, jossa hän tutki

suomalaisnuorten lukutaidon sukupuolieroja käsitteleviä uutistekstejä vuosilta 2013–2016. Sorrin tutkimusaineistona olivat myös sanomalehtitekstit, mutta pää- ja mielipidekirjoitusten sijaan aineistoina toimivat useamman lehden uutistekstit. (Sorri 2018.) Sorrin työssä aiheen rajaus oli toisin sanoen hyvin lähellä tätä tutkimusta, sillä siinäkin tarkasteltiin suomalaisten nuorten lukutaitoa. Tutkimusmenetelmänä artikkelin pohjana toimivassa pro gradu -työssään Sorri käytti Hallidayn systeemis-funktionaalista kieliteoriaa ja ideationaalisen metafunktion käsitettä sekä Faircloughin kriittisen diskurssianalyysin viitekehystä (Sorri 2017, 46).

Mielipidekirjoitukset ja pääkirjoitukset ovat suhteellisen usein käytetty tutkimusaineiston muoto. Pelkästään Oulun yliopiston julkaisuarkisto Jultikasta hakemalla katkaistulla hakutermillä mielipidekirjo* on mahdollista löytää seitsemän pro gradu -tutkimusta, joissa on käytetty ainakin tutkimusaineiston osana mielipidekirjoituksia. Hakemalla katkaistulla hakutermillä pääkirjo* Jultikasta löytyy 11 pro gradu -tutkimusta, joista kolme on kuitenkin päällekkäisiä mielipidekirjoituksia aineistonaan käyttäneiden tutkimusten kanssa. Mielipidekirjoituksia aineistonaan oli lisäksi käyttänyt myös yksi väitöskirja. (Oulun yliopisto 2021.) Mielipidekirjoitukset ja pääkirjoitukset mahdollistavat aineistomuotoina monenlaiset analyysimenetelmät ja niitä on mahdollista lähestyä hyvinkin erilaisista näkökulmista.

Helsingin Sanomat valikoitui tämän tutkimuksen aineiston lähteeksi sen laajan levikin ja sen kattavan arkiston vuoksi. Helsingin Sanomat oli vuonna 2019 levikiltään suurin seitsemänä päivänä ilmestyvä sanomalehti. Lehti myös kasvatti levikkiään vuonna 2019 edelliseen vuoteen verrattuna. (Media Audit Finland 2020). Seuraavaksi tarkastellaan mielipidekirjoitusten ja pääkirjoitusten erityispiirteitä aineistoina.

3.1 Mielipidekirjoitus ja pääkirjoitus

Mielipidetekstit ovat tekstejä, joiden tekijän tarkoituksena on taivutella lukija ajattelemaan hänen ajamastaan asiasta, tai teesistä, samoin kuin tekijä itse ajattelee. Taitavasti tehty mielipideteksti kertoo tekijänsä mielipiteen selkeästi ja argumentoi sen harkitusti. Hyvä mielipideteksti on myös lyhyt ja jäsenelty kokonaisuus. (Mikkola, Koskela, Haapamäki-Niemi, Julin, Kauppinen, Nuolijärvi & Valkonen 2004, 188–191.) Mielipidekirjoitus on tekstityyppi, jonka avulla tekijä ottaa kantaa johonkin

ajankohtaiseen asiaan, kuten uutiseen, tapahtumaan, ilmiöön tai toisen kirjoittamaan tekstiin (Peda.net 2021).

Helsingin Sanomissa julkaistavien mielipidekirjoitusten tyypeiksi on havaittavissa kolumni, Vieraskynä ja Lukijan mielipide. Lukijan mielipide -kirjoitukset ovat Helsingin Sanomien julkaisemia, lukijoiden kirjoittamia puheenvuoroja. Helsingin Sanomien toimitus vastaa julkaistavien tekstien valinnasta ja toimittamisesta. (Helsingin Sanomat 2019.) Vieraskynä-kirjoitukset ovat asiantuntijoiden kannanottoja ajankohtaisiin aiheisiin (Helsingin Sanomat 2010). Lisäksi Helsingin Sanomien Mielipidesivuilla on Nuorten posti -palsta, joka on tarkoitettu alle 20-vuotiaille (Helsingin Sanomat 2019b).

Pääkirjoitus on yksi lehdissä ilmestyvien mielipidetekstien muodoista. Pääkirjoituksen tarkoituksena on esittää lehden kanta ajankohtaiseen, yhteiskunnalliseen aiheeseen, kuten lehden samassa numerossa olevaan uutiseen (Mikkola, Koskela, Haapamäki-Niemi, Julin, Kauppinen, Nuolijärvi & Valkonen 2004, 191, Jaakkola 2013, 229). Pääkirjoituksen voi laatia suurissa lehdissä erityinen artikkelitoimittaja ja pienemmissä lehdissä sen laatii usein päätoimittaja tai toimittaja, jolla on aiheesta paras tuntemus. Myös ulkopuoliset asiantuntijat voivat toimia pääkirjoituksen tekijöinä (Mikkola ym. 2004, 191).

Pääkirjoitusta ei varsinkaan suurissa lehdissä usein signeerata, vaan ne julkaistaan nimettöminä (Jaakkola 2013, 229). Esimerkiksi Ruotsissa pääkirjoituksia myös signeerataan, ja vuonna 2015 Iltalehti alkoi säännönmukaisesti julkaista vain pääkirjoituksia, joiden tekijä on mainittu (Salomaa 2015). Tällöin Helsingin sanomat oli jo kahden vuoden ajan julkaissut kaikkien pääkirjoitustoimitukseen kuuluvien nimet. Helsingin Sanomien toimituksen esimies Matti Kalliokoski ei nähnyt syytä luopua yksittäisten pääkirjoitusten anonyymiydestä. (Salomaa 2015.) Helsingin Sanomien sivuilla on jokaisen pääkirjoituksen perässä teksti, jossa linjataan, että ”Pääkirjoitukset ovat HS:n kannanottoja ajankohtaiseen aiheeseen. Kirjoitukset laatii HS:n pääkirjoitustoimitus, ja ne heijastavat lehden periaatelinjaa.” (Helsingin Sanomat 2019c.) Helsingin Sanomien periaatelinjassa sanotaan, että

Helsingin Sanomat on sitoutumaton päivälehti, joka pyrkii edistämään ja vahvistamaan kansanvaltaisuutta, yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta ja

mielipiteen vapautta. Tehtävänsä lehti toteuttaa ensisijaisesti tasapuolisen, nopean ja luotettavan uutisvälityksen avulla.

Helsingin Sanomat määrittää kantansa itsenäisesti, riippumatta poliittisista tai taloudellisista päätöksentekijöistä tai muista painostusryhmistä. Tätä riippumattomuuslinjaansa lehti seuraa myös päivittäisessä uutisvälityksessään.

Pyrkiessään puolustamaan ja vahvistamaan moniarvoisen yhteiskunnan kansanvaltaisuutta Helsingin Sanomat kiinnittää erityistä huomiota mielipiteen vapauden toteutumiseen. (Helsingin Sanomat 2019d.)

Periaatelinjan mukaan Helsingin Sanomien kirjoituksissa toteutuu mielipiteen vapaus ja riippumattomuus. Pääkirjoituksen tyypillisenä tarkoituksena taas on ottaa kantaa ja mielipidetekstin on tarkoitus vaikuttaa lukijaan. Pääkirjoituksen tekijää ei välttämättä kerrota, mutta tekstin ajatellaan edustavan lehden virallista linjaa.

Lähdekritiikin avulla pyritään arvioimaan tiedon luotettavuutta. Lähdekritiikin yksi keskeisimmistä kysymyksistä on kirjoittajan henkilöllisyys. Esimerkiksi tekijän oppiarvo, virka ja työhistoria saattavat vaikuttaa tekstin luotettavuuteen. Lähdekritiikissä on keskeistä kiinnittää huomiota myös tekstin tyyliin ja kieliasuun. (Haasio 2015, 17–18.) Voidaankin ajatella, että kun Helsingin Sanomien pääkirjoituksissa ja mielipidekirjoituksissa kirjoitetaan lukutaidosta, käyttää jokainen kirjoittaja lukutaitoa kuvaavia käsitteitä ja myös mahdollisesti avaa näitä samoja käsitteistä oman alansa, opiskeluhistoriansa ja jopa elämäkokemuksensa näkökulmasta. Pääkirjoituksessa kirjoituksen laatii useimmiten toimittaja, mutta mielipidekirjoituksessa laatija voi olla kuka tahansa. Kuten kirjallisuuskatsauksessa on aiemmin jo käynyt ilmi, esimerkiksi eri tieteenalat voivat lähestyä eri lukutaidon käsitteitä toisistaan poikkeavilla tavoilla.

3.2 Sanomalehtitutkimuksen metodologiaa

Sanomalehtien mielipidekirjoituksia ja pääkirjoituksia on lähestytty aiemmassa tutkimuksessa hyvin monenlaisten tutkimusmenetelmien avulla. Nämä menetelmät vaihtelevat suuresti tutkimuksen tavoitteiden mukaan. Seuraavaksi esitellään muutamia tällaisen aineiston analysointiin käytettyjä menetelmiä luvussa 3 esiteltujen tutkimusten käyttämien tutkimusmenetelmien pohjalta.

Jatkuvan vertailun menetelmä on osa grounded theory -lähestymistavan piirissä esiteltyä analyysiprosessia. Grounded theory -metodologia on yhdysvaltalaisen Barney G. Glaserin ja Anselm Straussin 1960-luvulla kehittelemä aineistolähtöisen sisällönanalyysin keino. Jatkuvan vertailun menetelmää käytetään analyysin eri vaiheissa. Menetelmää käyttämällä tutkija vertailee koko analyysiprosessin ajan esimerkiksi aineistosta löytyviä ilmaisuja ja myöhemmin aineistosta kehitettyjä käsitteitä keskenään. Analyysin oikeellisuus saadaan varmistettua tällä analyysin tulosten ja kerätyn aineiston jatkuvalla vertailulla. (Holopainen, Puusa & Juuti 2020, 239–246.)

Diskurssianalyysi on väljä teoreettinen ja metodologinen viitekehys, jonka avulla on luotavissa monenlaisia tutkimusmetodeja ja -tekniikoita riippuen tutkimusongelmasta, tutkimuksen tavoitteista ja tehtävistä. Tätä viitekehystä yhdistää kiinnostus teksteihin, olivat ne sitten kirjoitetussa tai puhutussa muodossa. (Ilmonen 2018, 134–135.) Sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi tarkastelevat molemmat laadullisen tutkimuksen historiasta löytyviä inhimillisiä merkityksiä. Nämä analyysimenetelmät eroavat toisistaan niin, että sisällönanalyysissa tarkoitus on etsiä tekstin merkityksiä, kun taas diskurssianalyysissa analysoidaan, kuinka merkityksiä tuotetaan tekstissä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.)

4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA -AINEISTO

Tämä pro gradu -tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Tutkimuksen tavoitteena on saada tarkempi kuva siitä, miten aiempi tutkimus ja julkinen keskustelu määrittelevät suomalaisten lasten ja nuorten lukutaidon käsitteitä. Tutkimusaineiston analyysi tuottaa sekä kvantifioitavaa (lukutaitokäsitteiden määrät ja esiintyminen eri vuosina) että kvalitatiivista tietoa (lukutaidon käsitteille annetut merkitykset). Kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät on mahdollista erottaa toisistaan, mutta niiden käyttäminen samassa tutkimuksessa on myös hyväksyttävää ja jopa tavallista (Alasuutari 2011, 26).

Laadullisen tutkimuksen useimmin käytetyt aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisista dokumenteista koottu tieto. Kirjallinen materiaali on tutkimusaineistona mahdollista jakaa kahteen ryhmään, yksityisiin dokumentteihin ja julkisiin, joukkotiedotuksen tuottamiin. Joukkotiedotuksen tuotteita ovat muun muassa sanoma- ja aikakauslehtien tekstit. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 257–303.)

4.1 Tutkimusmenetelmät

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota käytetään laajasti laadullisessa tutkimuksessa. Sisällönanalyysi menetelmänä mahdollistaa dokumenttien analysoinnin systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysi mahdollistaa kuitenkin vain kerätyn aineiston järjestämisen. Johtopäätösten tekeminen jää tutkijan tehtäväksi. Analyysin avulla järjestettyjä aineistoja ei tule esittää tutkimuksen tuloksena. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.)

Laadullisen analyysin muodot voidaan jakaa induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin. Induktiivisessa tutkimuksessa päättelyn logiikka etenee yksittäisestä yleiseen ja deduktiivisessa se etenee yleisestä yksittäiseen. Tämä jaottelu on kuitenkin ongelmallinen. Puhtaan induktiivisessa päättelyssä on ongelmansa, sillä uutta teoriaa ei voi syntyä yksistään havaintojen pohjalta. Tässä jaottelussa unohdetaan myös abduktiivinen päättely, jossa teorian muodostaminen onnistuu silloin, kun havaintojen teossa on mukana jokin johtoajatus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.)

Sisällönanalyysi voidaan jaotella induktiivisen ja deduktiivisen sijaan myös aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen. (Eskola 2018, 212, Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109). Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta etukäteen sopimatta, tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaan. Aiempien teorioiden ei tule vaikuttaa aineiston analysointiin. Teorialähtöinen analyysi taas perustuu johonkin tiettyyn teoriaan tai malliin. Tutkimuksessa kuvaillaan ensin valittu malli tai teoria ja tämä teoria määrittää tutkimuksen kohteena olevat käsitteet ja sen, kuinka aineistoa analysoidaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–110.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria voi toimia analyysin apuna, mutta analyysi ei suoraan pohjaa teoriaan. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, kuten aineistolähtöisessä analyysissäkin, mutta aikaisempi tieto ohjaa analyysia. Teoriaohjaavasta analyysistä voidaan käyttää myös nimitystä teoriasidonnainen analyysi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.)

Aineistolähtöisessä analyysissä analyysin eteneminen on mahdollista jakaa erillisiin vaiheisiin. Ennen analyysin aloittamista tulee määritellä analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana tai laajempi kokonaisuus, kuten kokonainen lause. Ensimmäinen vaihe analyysin aloittamisen jälkeen on redusointi eli pelkistäminen, jossa analysoitavasta aineistosta etsitään tutkimukselle keskeiset asiat ja tutkimukselle epäolennaiset asiat karsitaan pois. Kun olennaiset ilmaukset on saatu merkittyä tekstistä esimerkiksi alleviivaamalla, ne listataan allekkain erikseen muusta aineistosta. Tällöin alkuperäisilmauksista luodaan pelkistettyjä ilmauksia, joissa sama asia esitetään tiivistetyssä muodossa. Sen jälkeen on mahdollista aloittaa toinen vaihe, klusterointi eli ryhmittely. Ryhmittelyssä aineistosta erotetut alkuperäisilmaukset käydään läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja nämä samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi. Näistä luokista muodostuvat analyysia varten alaluokat, jotka nimetään luokan sisältöä kuvaavasti. Ryhmittelyä seuraa aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa luokittelua jatketaan luokkia yhdistelemällä, kunnes alaluokista muodostetaan yläluokkia ja lopulta pääluokkia sekä yhdistäviä luokkia. Näin edetään teoreettisten käsitteiden muodostamiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127.)

Teoriaohjaava analyysi etenee vaiheissaan lähtökohtaisesti kuten aineistolähtöinen analyysi. Teoriaohjaavassa analyysissä eteneminen eroaa abstrahoinnin suhteen. Empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin eri tavalla. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet nousevat aineistosta eli ne luodaan aineiston ehdoilla. Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina. Tämä voidaan toteuttaa niin, että alaluokat muodostuvat aineistosta, mutta analyysin yläluokat tuodaan valmiiksi annettuina. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.)

On olemassa ristiriitaisia käsityksiä siitä, voidaanko sisällönanalyysin menetelmällä kvantifioida tutkimusaineistoa. Sisällönanalyysi voidaan nähdä jopa alkujaan kvantitatiivisena menetelmänä, mutta täydentävän näkemyksen mukaan kvantifioidessa tutkimusaineistoa tulisi puhua sisällön erittelystä. (Vilka 2021, 105.) Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi menetelmänä nähdään yhtenä osana laadullista tutkimusta, mutta aineiston analysointi tuottaa myös kvantifioitua tietoa esitettyjen lukutaidon käsitteiden lukumääristä eri aikakausina. Tutkimuksen pääpaino on kuitenkin aiemman tutkimuksen koonnin eli esitetyn lukutaitojen synteessin ja tutkimusaineistosta löydettävien lukutaidon kuvauksien vertailussa sanallisesti.

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi valikoitui teoriaohjaava sisällönanalyysi, joka mahdollistaa tutkimusaineistona toimivien joukkotiedotuksen tekstien analysoinnin systemaattisella tavalla ja objektiivisesta näkökulmasta. Teoriaohjaava sisällönanalyysi mahdollistaa myös aineiston analyysin teorian ohjaamana, mutta ei teoriaan sidottuna. Tällöin aineistosta mahdollisesti nousevat uudet käsitteet ja havainnot voidaan analysoida saman tutkimusmenetelmän avulla.

4.2 Aineiston käsittely

Tutkimusaineiston ja aiemman tutkimuksen vertailua varten aiemmasta tutkimuksesta luotiin synteesi, joka havainnollistettiin luomalla taulukko. Synteesi esiteltiin luvussa 2.2. Synteisiä luodessa tämän työn kirjallisuuskatsauksesta tarkasteltiin lukutaidon termi kerrallaan, mitä aiemmassa tutkimuksessa on kyseisestä lukutaidon termistä sanottu. Jokaisen lukutaidon käsitteen kohdalla pyrittiin karsimaan pois epäoleellinen, ja etsimään keskeisimmät kyseiselle lukutaidolle ominaiset piirteet. Redusointi tapahtui synteessin suhteen jo osittain tutkimuksen kirjallisuuskatsausta tehdessä. Eri vuosilta ja eri lähteistä

poimittiin tutkimuksen kannalta oleellisin tieto eri lukutaitojen käsitteistä. Kirjallisuuskatsauksen laatimisen jälkeen aineiston redusointia voitiin jatkaa. Kirjallisuuskatsauksesta alleviivattiin eri väreillä keskeisimmät kyseistä lukutaitoa määrittävät osiot, kuten tekstin ymmärtämiseen tai tekstin lukemiseen liittyvät ilmaukset. Näistä saatiin luotua luokkia, kuten “lukeminen” tai “ymmärtäminen”.

Tutkimusaineistona toimii Helsingin Sanomien mielipidekirjoitukset ja pääkirjoitukset vuosilta 1990–2018. Aineisto hankittiin Helsingin Sanomien arkistosta, osoitteesta www.hs.fi/arkisto. Arkistosta haettiin hakusanalla “lukutaito”. Osastoksi asetettiin ensin “Mielipide” ja seuraavassa haussa “Pääkirjoitukset”. Julkaisupäiväksi asetettiin “Milloin tahansa”. Kohdasta “lajittele hakutulokset” tehtiin valinta “vanhin ensin”. Helsingin Sanomien arkiston aineisto alkaa vuodesta 1990.

Haun avulla löytyi 102 tutkimukseen sopivaa mielipidekirjoitusta. Sopivia pääkirjoituksia löytyi 41. Tekstiaineistoa, jossa käsitteitä oli tarkemmin määritelty, tuli Word-dokumenttiin kopioituna yhteensä 40 sivua tai 28 kirjoitusta. Aineiston löytymisen jälkeen jokainen hakutuloksena tullut mielipidekirjoitus ja pääkirjoitus luettiin läpi. Ensimmäisen lukukerran yhteydessä rajattiin ulkopuolelle ne mielipidekirjoitukset ja pääkirjoitukset, jotka käsitelivät muiden kuin suomalaisten lasten ja nuorten lukutaitoa, sekä ne kirjoitukset, joissa käsiteltiin pelkästään suomalaisten aikuisten lukutaitoa. Ulkopuolelle rajattiin myös ne kirjoitukset, joissa käsiteltiin pelkästään jotain muuta, kuin tutkimukseen kuuluvaa suomalaisten lasten ja nuorten lukutaitoa, kuten teknologian lukutaitoa. Aineistosta löydetty, tutkimukseen sopivat mielipidekirjoitukset ja pääkirjoitukset kerättiin omiin Word-tiedostoihinsa linkkilistauksiksi. Siinä yhteydessä mielipidekirjoituksille annettiin juokseva numerointi (M1, M2, M3...) ja samoin tehtiin pääkirjoituksille (P1, P2, P3...). Listaus tutkimukseen kuuluvista mielipidekirjoituksista numerointineen löytyy työn liitteistä. Tutkimusaineistoon viitattaessa käytetään jatkossa näitä numeroiteja.

Seuraavalla lukukerralla aineistosta tarkistettiin, mitä kaikkia lukutaidon termejä mielipidekirjoituksessa tai pääkirjoituksessa oli käytetty. Samalla tarkistettiin, onko lukutaidon käsitettä määritelty, vai oliko kyseinen termi vain mainittu. Nämä tulokset merkittiin erilliseen Excel-tiedostoon. Ne kohdat, joissa käsitteitä oli avattu lukutaidon käsitteitä määritellen, kerättiin vielä erilliseen Word-tiedostoon, jossa tutkimukselle

olennainen asia eli kuvaus lukutaidon käsitteestä merkittiin korostusvärillä. Nämä korostetut kohdat siirrettiin vielä erilliseen tiedostoon otsikoiden Lukutaito, Funktionaalinen lukutaito, Informaatiolukutaito, Monilukutaito, Medialukutaito ja Uudet lukutaidot alle. Uudessa tiedostossa avattujen kohtien yhteyteen merkittiin, mistä kirjoituksesta ne ovat juoksevien numerointien (M1, M2, M3...) ja (P1, P2, P3...) avulla. Uuteen tiedostoon erotelluista alkuperäisilmauksista luotiin pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistettyjen ilmauksien avulla pystyttiin luomaan alaluokkia, joita oli mahdollista verrata aiemmin luotuun synteysiin. Tutkimusaineistosta saattoi nousta synteysin kanssa yhtenäisiä ominaisuuksia eri lukutaidoille, mutta teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti oli mahdollista havainnoida myös muita lukutaidon osa-alueita. Aiempi teoria ei siis sido aineistosta luotavia alaluokkia, vaan myös uusia alaluokkia on mahdollista luoda. Vasta pääluokat tulivat tämän tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä. Pääluokat muodostuivat tutkimuksen keskeisimmistä käsitteistä eli mahdollisia pääluokkia olivat lukutaidon, funktionaalisen lukutaidon, informaatiolukutaidon, medialukutaidon, monilukutaidon ja uusien lukutaitojen käsitteet.

Mielipidekirjoitusten ja pääkirjoitusten erityispiirteet tutkimusaineistoina vaikuttavat myös aineiston analysointiprosessiin ja siten tutkimuksen luotettavuuteen. Kuten luvussa kolme esiteltiin, on mielipidetekstien tarkoitus vaikuttaa ihmisten mielipiteeseen tai vakuuttaa heidät jostain asiasta. Mielipidetekstin kirjoittajan alkuperäisenä tarkoituksena ei ole välttämättä antaa kattavaa kuvaa kyseisen lukutaidon käsitteestä. Lukutaidon käsitettä ei välttämättä tutkimusaineistossa siten määritellä, sillä se ei ole tekstin tarkoitus. Tutkimusaineistossa tekstin kirjoittajaa ei välttämättä mainita, jolloin ei ole mahdollista tietää hänen koulutustaan tai lähtökohtiaan tekstin laatimiseen. Tutkimusaineiston analysoinnissa on otettava huomioon nämä tutkimusaineiston tyypistä johtuvat rajoitteet.

Joissakin tutkimusaineistoon kuuluvissa teksteissä ei ole määritelty tarkkaan tekstissä kuvattua ikäryhmää, jota lukutaidon käsite koskee. Tekstissä ei välttämättä mainita koskeeko mielipidekirjoituksessa tai pääkirjoituksessa kuvattu ja määritelty lukutaidon käsite suomalaisia lapsia tai nuoria vai kenties aikuisia tai vanhuksia. Tällöin tutkimusaineiston karsinta tehtiin tekstin asiayhteyden perusteella. Jos teksti käsittelee esimerkiksi pelkästään puutteellisen lukutaidon aiheuttamia ongelmia työelämässä, ei sitä otettu mukaan tutkimukseen. Samassa tutkimusaineistoon kuuluvassa kirjoituksessa saatettiin kuitenkin viitata myös aikuisten ja muiden ikäryhmien lukutaitoihin, jolloin

teksti voitiin sisällyttää tutkimukseen. Samalla on huomionarvoista, että laajan käsityksen saamiseksi lukutaidon eri käsitteistä aiemmassa tutkimuksessa, ei kirjallisuuskatsausta varten tehty samanlaista karsintaa aiemmasta tutkimuksesta ikäryhmän perusteella. Tämä mahdollistaa kattavan kuvan saamisen aiempaa lukutaitotutkimusta koskien, mutta voi aiheuttaa sen, että aiemman tutkimuksen pohjalta laaditussa synteessissä painottuvat erilaiset lukutaitojen ominaisuudet kuin tutkimusaineistossa.

Tutkimusaineiston määrä oli pro gradu -tutkielmaan riittävä. Kaikista tutkimukseen sisällytyistä lukutaidon käsitteistä oli mainintoja. Tehtyjä mainintoja oli myös määritelty tarkemmin, jolloin aineiston analysointi oli mahdollista.

Taulukossa 3 esitellään tutkimusaineiston analyysi teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmällä suoritettuna. Alaluokissa on havaittavissa aiemmasta tutkimuksesta tuttujen lukutaitojen osa-alueiden lisäksi uusi lukutaidon osa-alue eli päättely. Pääluokka eli ”Lukutaidon käsite” on muodostunut aiemman teorian ohjaamana, mutta alaluokissa huomioidaan aineistosta nousevat käsitteet. Taulukon alaluokissa on havaittavissa painottumista tiettyjen ominaisuuksien suhteen.

Taulukko 3. Esimerkki lukutaidon käsitteen luokkaan kuuluvan aineiston analyysistä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääloukka
”Onneksi meneillään oleva kansainvälinen lukutaitotesti ei ole osunut minuun. Varmana loistavasta osaamisestani luetun ymmärtämisessä, arvioinnissa ja päättelyssä, olisin ehkä pudonnut tuskallisen korkealta.”	Kansainvälinen lukutaitotesti, joka mittaa lukutaidon osa-alueita ymmärtämistä, arviointia ja päättelyä.	Lukutaidon osa-alue ymmärtäminen. Lukutaidon osa-alue arviointi. Lukutaidon osa-alue päättely.	Lukutaidon käsite
”Muutama asia oli kuitenkin muuttunut yhdeksässä vuodessa. Heikkoja lukijoita on nyt enemmän ja erinomaisia lukijoita vähemmän. Suomalaisnuorten lukutaito oli heikentynyt selvästi tiedonhaussa sekä luetun ymmärtämisessä ja tulkinnassa.”	Lukutaidon heikentyminen osa-alueiden tiedonhaku, ymmärtäminen ja tulkinta osalta.	Lukutaidon osa-alue ymmärtäminen. Lukutaidon osa-alue tiedonhaku. Lukutaidon osa-alue tulkinta.	
”Nuorten lukutaito on nyt suuri huolenaihe. Opettajat pohtivat, miten saada koululaiset lukemaan kirjoja ja ymmärtämään lukemansa.”	Huoli lukutaidosta osa-alueiden lukeminen ja ymmärtäminen osalta.	Lukutaidon osa-alue lukeminen. Lukutaidon osa-alue ymmärtäminen.	
”Lukutaito ajatellaan nykyään elämänhallinnan ja laaja-alaisen ymmärtämisen välineeksi, ja hyvä lukutaito sisältää kyvyn ymmärtää ja käyttää esimerkiksi asiatekstejä, kaunokirjallisuutta, medioita (myös tietokonetta), taidetta ja kulttuuria”	Lukutaidon osa-alueet ymmärtäminen ja käyttäminen kohdistuvat monimuotoisiin teksteihin.	Lukutaidon osa-alue ymmärtäminen. Lukutaidon osa-alue käyttäminen.	

5 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan sisällönanalyysin keinoin saatuja tutkimustuloksia ja vastataan tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymykset ovat seuraavanlaiset:

1. Mitä tässä tutkimuksessa rajattuja lukutaidon, funktionaalisen lukutaidon, informaatiolukutaidon, medialukutaidon, monilukutaidon ja uusien lukutaitojen käsitteitä on käytetty kuvaamaan suomalaisten lasten ja nuorten lukutaitoa Helsingin Sanomien pääkirjoituksissa ja mielipidekirjoituksissa vuosina 1990–2018?
2. Onko käytettyjä lukutaidon käsitteitä määritelty?
3. Miten käsitteiden kuvaukset eroavat kirjallisuuskatsauksessa esiteltyjen lukutaitojen käsitteiden kuvauksista?

Tutkimukseen kuuluvalta aikaväliltä löytyi 102 tutkimukseen sopivaa mielipidekirjoitusta. Sopivia pääkirjoituksia löytyi 41. Näistä tutkimukseen kuuluvista pääkirjoituksista ja mielipidekirjoituksista vain harvassa oli määritelty käytettyjä lukutaidon käsitteitä. Pääkirjoituksissa käsitteitä oli avattu 12 kirjoituksessa ja mielipidekirjoituksissa 16 kirjoituksessa. Useimmissa tutkimusaineistoon kuuluvissa kirjoituksissa lukutaito mainittiin vain ohimennen, usein kuvatakseen lasten tai nuorten lukutaitoa hyväksi tai huonoksi, mutta kertomatta mitä lukutaito oikeastaan tarkoittaa. Joissakin tapauksissa kirjoituksissa saatettiin mainita myös jokin muu, tutkimukseen kuulumaton lukutaito, kuten vaikka teknologinen lukutaito, jota jutussa saatettiin avata laajemmin.

Lähempään tarkasteluun päätyneistä 28 teksteistä kaikissa, paitsi kolmessa oli mainittuna pääkirjoituksen tai mielipidekirjoituksen tekijä. Tekijätiedoissa oli pelkillä nimillä allekirjoitettuja tekstejä ja niitä, joissa tekijän titteli, rooli tai koulutustausta oli ilmaistu. Kirjoittajia, joiden pelkkä nimi oli mainittu, oli yhteensä kuudessa kirjoituksessa. Kahdeksassa kirjoituksessa tekijänä tai tekijöinä oli opetushenkilöstöön kuuluvia ammattilaisia eli opettajia, lehtoreita, professoreita sekä emeritusprofessori ja yksi Äidinkielen opettajain liiton puheenjohtaja. Toimittajia, pääkirjoitustoimittajia, päätoimittajia tai toimituksen esimiehiä oli tekijöinä seitsemässä kirjoituksessa. Lisäksi

yksi kirjoittaja oli mainittuna tittelillä kasvatustieteiden tohtori. Muita tekijöitä oli kolmessa kirjoituksessa. Heihin kuuluivat Lukukeskuksen toiminnanjohtaja, tehokkaan lukemisen kouluttaja, kirjailija ja kansallisen lukutaitofoorumin puheenjohtaja sekä opetusministeri. Huomionarvoista oli, että kuudessa opetushenkilöstään kuuluvan tekijän ja kasvatustieteen tohtorin kirjoittamissa mielipideteksteissä oli käytetty myös jotain muuta käsitettä, kuin pelkkää lukutaidon käsitettä.

Mielipidekirjoitusten ja pääkirjoitusten aiheet vaihtelivat laajasti. Kymmenessä otsikossa mainittiin jokin lukutaidon käsite. Lukeminen, lukijat tai lukemisen haasteet mainittiin 11 kirjoituksessa. Opettajat, opettaminen, kasvatus, oppikirjat tai koulu mainittiin yhdeksän kirjoituksen otsikoissa. Kolme otsikkoa viittasi muihin aiheisiin. Lukemista tai lukutaitoa koskevat otsikot olivat osittain päällekkäisiä erilaisiin kouluun tai opetukseen viittaavien otsikoiden kanssa:

Medialukutaidot otettava haltuun koulussa (M76)

Lukeva koulu antaa eväitä elämään (M95)

5.1 Lukutaitoa kuvaavat käsitteet aineistossa

Ylivoimaisesti eniten pääkirjoituksissa ja mielipidekirjoituksissa käytettiin käsitettä *lukutaito*. Käsitettä lukutaito käytettiin yhteensä 40 pääkirjoituksessa ja 99 mielipidekirjoituksessa. Samoissa mielipidekirjoituksissa saatettiin käyttää lukutaidon käsitteen lisäksi myös muita tutkimukseen kuuluvia tai kuulumattomia lukutaidon käsitteitä. Jos kirjoituksessa mainittiin sekä *lukutaito* ja toinen tutkimukseen kuuluva käsite, kuten *medialukutaito*, laskettiin molemmat lopulliseen tutkimukseen.

Käsitettä *funktionaalinen lukutaito* tai sen synonyymejä *toimiva lukutaito* ja *toiminnallinen lukutaito* käsitteenä oli käytetty pääkirjoituksissa kolme kertaa ja mielipidekirjoituksissa kerran. Lisäksi saatettiin viitata funktionaaliseen lukutaidottomuuteen, mutta koska lukutaidottomuutta ei tutkittu tässä pro gradu työssä, jätettiin seuraavanlaiset maininnat Helsingin Sanomien pääkirjoituksista ja mielipidekirjoituksista huomioimatta. Kyseisessä esimerkissä ei lisäksi tarkastella

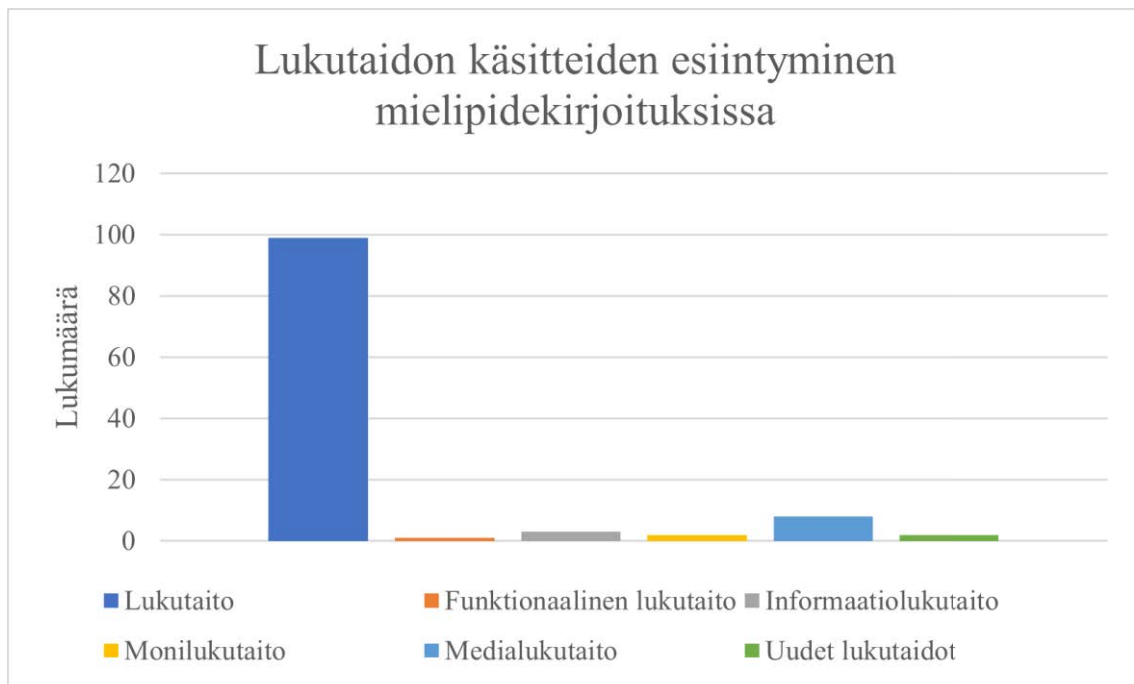
suomalaisten lasten ja nuorten lukutaitoa, joten sen rajaaminen tutkimuksen ulkopuolelle on perusteltua.

Esimerkiksi Irlannissa funktionaalisia eli toiminnallisesti lukutaidottomia on peräti 23 prosenttia 15–65-vuotiaista. Briteistä heitä on 22 ja puolalaisista jopa 43 prosenttia. (P14)

Muista käsitteistä informaatiolukutaidon käsitettä oli käytetty mielipidekirjoituksissa kolme kertaa ja pääkirjoituksissa ei kertaakaan. Yhdessä mielipidekirjoituksista informaatiolukutaito oli muodossa “informaation lukutaito”. Kyseinen kirjoitus otettiin kuitenkin mukaan tutkimukseen. Käsitettä monilukutaito oli käytetty mielipidekirjoituksissa kaksi kertaa ja pääkirjoituksissa kerran. Medialukutaidon käsite oli mainittu yhdessä pääkirjoituksessa ja kahdeksassa mielipidekirjoituksessa. Ainoassa aineistoon kuuluvassa pääkirjoituksessa, jossa medialukutaito oli mainittu, oli käytetty muotoa “median lukutaito”.

Käsitettä uudet lukutaidot oli käytetty kahdessa aineistoon kuuluvassa mielipidekirjoituksessa. Pääkirjoituksissa käsitettä ei ollut käytetty kertaakaan. Mielipidekirjoituksissa kerran oli käytetty kahden käsitteen yhdistelmää “uudet medialukutaidot”, joka laskettiin sekä käsitteen medialukutaito että käsitteen uudet lukutaidot alle. Toisessa mielipidekirjoituksessa (M83) medialukutaitoon oli viitattu uutena lukutaitona, mutta epäselväksi jäi, onko käsitettä käytetty siinä yhteydessä tarkoituksella eli nähdäänkö medialukutaito osaksi uusia lukutaitoja, vai onko termillä haluttu vaan kuvata lukutaitoa, joka on uusi. Käsitteen epämääräisen käytön vuoksi tätä mielipidekirjoitusta ei otettu mukaan tilastoihin uusien lukutaitojen alle, vaan vain pelkästään medialukutaitojen.

Seuraavissa kuvioissa esitellään vielä lukutaidon käsitteiden määrällistä esiintymistä mielipidekirjoituksissa ja pääkirjoituksissa. Kuviossa 2 esitetään eri lukutaidon käsitteiden esiintymistä mielipidekirjoituksissa. Kuviossa 3 esitetään eri lukutaidon käsitteiden esiintymistä pääkirjoituksista. Kuviodien avulla on selkeästi nähtävissä, että käsitteen lukutaito esiintyminen on muihin lukutaidon käsitteisiin verrattuna ylivoimaisen suurta.



Kuvio 2. Lukutaidon käsitteiden esiintyminen mielipidekirjoituksissa.



Kuvio 3. Lukutaidon käsitteiden esiintyminen pääkirjoituksissa.

Eri käsitteet olivat puheenaiheina tutkimusaineistoon kuuluvissa mielipidekirjoituksissa ja pääkirjoituksissa eri aikakausina. Funktionaalista lukutaidosta puhuttiin mielipidekirjoituksissa 1990-luvulla, mutta ei enää myöhemmissä kirjoituksissa. Medialukutaito esiintyy kirjoituksissa ensimmäisen kerran vuonna 1999 ja esiintyy sen

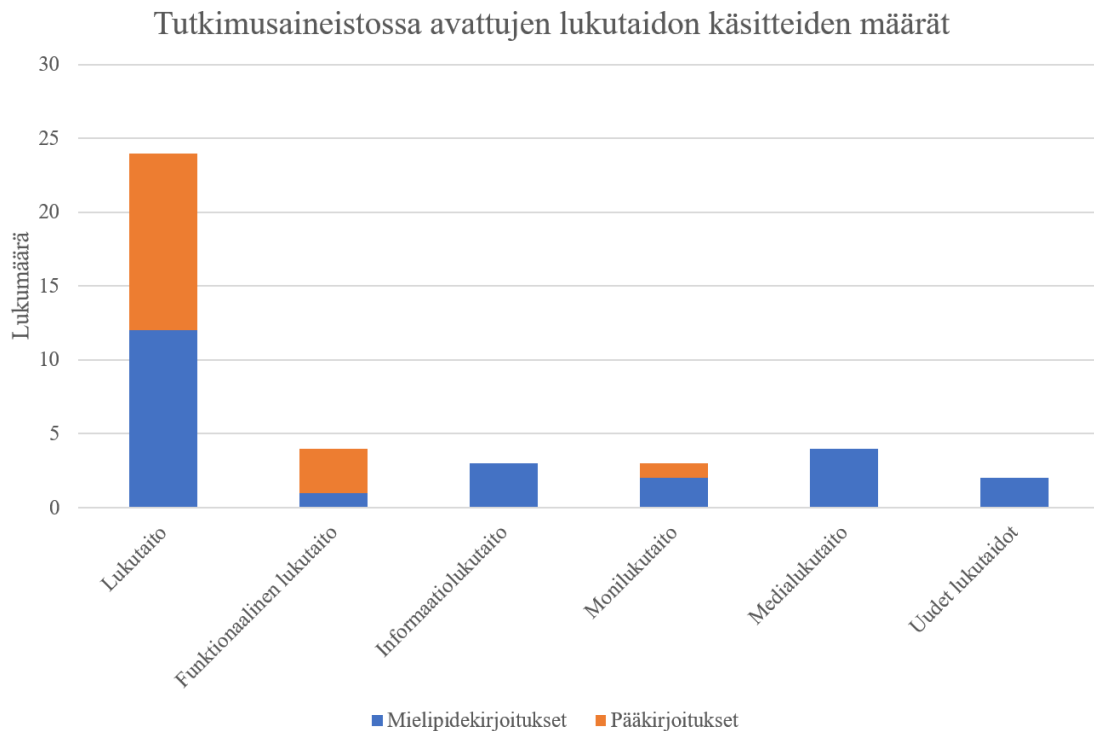
jälkeenkin tasaisesti läpi vuosien. Informaatiolukutaito ja uudet lukutaidot mainitaan ensimmäisen kerran mielipidekirjoituksissa vuonna 2003. Pääkirjoituksissa näitä käsitteitä ei mainita kertaakaan. Monilukutaito mainitaan käsitteistä viimeisimpänä, vasta vuonna 2009.

Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen tässä tutkimuksessa rajattuja käsitteitä eli lukutaitoa, funktionaalista lukutaitoa, informaatiolukutaitoa, monilukutaitoa, medialukutaitoa ja uusia lukutaitoja oli kaikkia käytetty kuvaamaan suomalaisten lasten ja nuorten lukutaitoa joko Helsingin Sanomien pääkirjoituksissa tai mielipidekirjoituksissa. Useiden käsitteiden kohdalla niitä oli käytetty sekä pääkirjoituksissa että mielipidekirjoituksissa. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyen käsitteitä oli avattu laajemmin. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan, millä eri keinoilla käsitteitä oli määritelty.

5.2 Lukutaitojen määrittely

Toisen tutkimuskysymyksen eli kysymyksen: “Onko käytettyjä lukutaidon käsitteitä määritelty?” tarkoituksena oli saada kerättyä tietoa siitä, miten eri lukutaidon käsitteet on määritelty tai avattu. Avaamisella tarkoitetaan käsitteiden avaamista sanallisesti aineistoon kuuluvissa kirjoituksissa.

Tutkimusaineistoon kuuluvissa pääkirjoituksissa lukutaidon käsitteet oli määritelty 12 kirjoituksessa. Mielipidekirjoituksissa käsitteitä oli määritelty määrällisesti enemmän, 16 kirjoituksessa. Käsitettä lukutaito oli määritelty 12 pääkirjoituksessa, käsitettä funktionaalinen lukutaito kolmessa pääkirjoituksessa ja käsitettä monilukutaito yhdessä pääkirjoituksessa. Muut käsitteet oli vain mainittu pääkirjoituksissa, eikä niitä ollut avattu tarkemmin. Mielipidekirjoituksissa käsite lukutaito oli määritelty tarkemmin 12 kertaa, käsite funktionaalinen lukutaito oli kerran, käsite informaatiolukutaito kolme kertaa, monilukutaito kaksi kertaa, medialukutaito neljä kertaa ja uudet lukutaidot kaksi kertaa. Joissakin mielipidekirjoituksissa ja pääkirjoituksissa oli avattu useampaa kuin yhtä käsitettä kerrallaan. Kuviossa 4 esitetään avattujen lukutaidon käsitteiden määrät ja määrien jakaantuminen mielipidekirjoituksien ja pääkirjoituksien välillä.



Kuvio 4. Tutkimusaineistossa avattujen käsitteiden määrät.

Seuraavaksi tarkastellaan teorian ja tutkimusaineiston avulla, miten aiemmasta tutkimuksesta löydettyt käsitteet *lukeminen*, *ymmärtäminen*, *tulkinta*, *tuottaminen*, *arviointi*, *käyttäminen*, *hakeminen/hankkiminen*, *kommunikointi*, *esittäminen* ja *jakaminen* esiintyvät tutkimusaineistossa. Näiden käsitteiden muodostamia luokkia tarkastellaan lähemmin avaamalla niitä tutkimusaineistosta nostettujen esimerkkien avulla. Sen lisäksi tarkastellaan, mitä muita ominaisuuksia lukutaidon käsitteille on mahdollisesti annettu ja kuinka aiemmasta tutkimuksesta havaitut trendit ovat nähtävissä tutkimusaineistossa. Tarkoituksena on vastata kolmanteen tutkimuskysymykseen eli siihen, ”Miten käsitteiden kuvaukset eroavat kirjallisuuskatsauksessa esiteltyjen lukutaitojen käsitteiden kuvauksista?”.

Vaikka suomalaisen lasten ja nuorten lukeminen oli lukutaidon rinnalla monen tutkimusaineistoon kuuluvan mielipidekirjoituksen ja pääkirjoituksen aiheena, ei lukemista monestikaan yksiselitteisesti mainittu lukutaidon osa-alueena vaan ennemminkin lukutaidosta keskustelun yhteydessä. Kun käsite *lukeminen* oli mainittu lukutaidon kuvaamiseksi ja avaamiseksi, se esiintyi usein *ymmärtämisen* käsitteen yhteydessä. Tämä viittaa lukutaidon ajatteluun peruslukutaitona, jossa lukemisessa on tarkoitus myös ymmärtää tekstiä (Suomen kielen lautakunta 1990). Vaikka

tutkimusaineistossa olisi lukemisen käsitteen yhteydessä mainittuna yhteiskunnassa toimiminen, saattoi käytetty käsite olla funktionaalisen lukutaidon sijaan lukutaidon käsite.

Nuorten lukutaito on nyt suuri huolenaihe. Opettajat pohtivat, miten saada koululaiset lukemaan kirjoja ja ymmärtämään lukemansa. (P39)

Hyvä lukutaito on kaiken oppimisen perusta. Se on avain itsetuntemukseen ja yhteiskunnassa toimimiseen. Jos et ymmärrä lukemaasi etkä osaa suhteuttaa sitä muuhun tietoon, olet auttamatta pihalla. (M96)

Käsite *ymmärtäminen* mainittiin tutkimusaineistossa monessa eri yhteydessä. Paljon puhuttiin luetun ymmärtämisestä, ei niinkään tekstien tai esimerkiksi merkkien ymmärtämisestä. Esimerkkejä tekstien ymmärtämisestä kuitenkin oli myös löydettävissä. Näissä esimerkeissä tekstin käsitettä ei saatettu määritellä tarkemmin, jolloin oli mahdotonta päätellä, kuinka laaja käsitys tekstistä kirjoittajalla tai kirjoittajilla oli.

Tutkimusten tulokset osoittivat, ettei myytti suomalaisten sataprosenttisesta lukutaidosta päde enää silloin, kun tutkitaan tekstin syvällistä ymmärtämistä. Oppilaat kykenivät tekstien pinnalliseen, toistavaan ymmärtämiseen, mutta päätelmien tai kriittisten arvioiden tekeminen tekstien pohjalta näkyi kaipaavan kohentamista. (P1)

Lukemisesta ja ymmärtämisestä ja usein myös luetun ymmärtämisestä puhuttiin samassa yhteydessä lukutaitojen kuvauksien yhteydessä. Luetun ymmärtäminen määritellään usein kykyä ymmärtää kirjoitettua tekstiä, niin että lukemisen tarkoituksena on tarkoitus ymmärtää tekstin sisältämä viesti. Luetun ymmärtäminen on nähtävissä tekstin ja lukijan välisenä vuorovaikutuksena. (Lerikkanen & Torppa 2019, 290.) Luetun ymmärtämiseen voidaan myös liittää laajempi, multimodaalinen käsitys tekstistä ja tekstien ymmärtämisessä tärkeänä osana voidaan nähdä sekä tekstin että lukijan välinen vuorovaikutus ja useamman lukijan yhteinen vuorovaikutus tekstiin liittyen. Tämä vuorovaikutus useamman lukijan välillä voi syventää lukukokemusta. (Maine 2013, 150–151.) Kuitenkin yhdessä kirjoituksessa tehdään myös selvä pesäero lukutaidon ja luetun ymmärtämisen välille. Tällöin kuitenkin suomalaisten lukutaidon tasosta yleisesti

kertovassa pääkirjoituksessa keskityttiin enemmän vanhemman väestön haasteisiin nykyajan asettamien vaatimusten kanssa.

Luetun ymmärtäminen on eri asia kuin lukutaito. Etenkin vanhemmalle väestölle tuottaa suuria vaikeuksia tulla toimeen uuden tekniikan kanssa. Mutta niin on ollut kautta aikojen, eikä sitä ole kutsuttu lukutaidottomuudeksi. (P14)

Tulkinnan käsite esiintyi aineistossa selvästi ymmärtämistä harvemmin. Kun tulkinta esiintyi lukutaidon osa-alueena, olivat ilmaisut kuitenkin hyvin selkeitä. Tulkinta nähtiin tällöin kyseisen lukutaidon käsitteen osana. Tulkinta saattoi kohdistua tekstien lisäksi esimerkiksi erilaisiin viesteihin, riippuen lukutaidon käsitteestä. Monilukutaidon käsitteen yhteydessä aiemmassa tutkimuksessa puhuttiin tulkinnasta, tuottamisesta ja arvioinnista tekstien suhteen (Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2018, 2). Tutkimusaineistossa kaikkia näitä ominaisuuksia ei saatettu mainita samassa yhteydessä, vaan tulkinta saattoi olla ainoa mainittu ominaisuus.

Monilukutaito - eli kyky tulkita sanallisia ja kuvallisia viestejä - on verrattavissa perinteiseen lukutaitoon, jonka oppiminen joidenkin tutkijoiden mukaan vie noin neljä vuotta. (M71)

Tuottamisen käsite esiintyi hyvin vähän analysoitavissa aineistoissa lukutaidon käsitteiden yhteydessä. Tuottamisen kanssa samaan synteisiin kohtaan laskettiin kuitenkin myös *luominen* ja *kirjoittaminen*. Yhteensä tekstien tuottaminen oli tuotu esiin vain kahdessa kirjoituksessa. Tuottamisen yhteydessä voitiin määritellä lukutaidon käsitteen uusia ominaisuuksia viittaamalla nykyajan tilanteeseen. Lukutaidon ominaisuuksien nähtiin siten ajan saatossa muuttuneen.

Tämän päivän lukutaito on paljon muutakin kuin kykyä hahmottaa ja tuottaa tekstiä. Lukutaitoa laajempänä käsitteenä tavaksi on tullut puhua 21. vuosisadan taidoista. (P34)

Käsitteen *tuottaminen* kanssa yhdistetty käsite *kirjoittaminen* ei esiintynyt useinkaan lukutaidon osana tutkimusaineistossa, vaan se nähtiin rinnasteisena taitona lukutaidolle. Molemmat saatettiin mainita erillisinä taitoina, jotka vaativat opettelua. Joskus

yhteiskunnan muutokset toivat lisää vaatimuksia kyseisille taidoille. Käytetty käsite ei kuitenkaan ollut funktionaalinen lukutaito, vaikka tekstissä painottui yhteiskuntaan osallistuminen.

Uuteen, verkottuvaan ja maailmanlaajuiseen kansalaisyhteiskuntaan osallistuminen edellyttää kansalaisilta sellaisia uusia luku- ja kirjoitustaitoja, joita heillä ei vielä ole. (M43)

Käsitteen *tuottaminen* alaisuuteen laskettu käsite *kirjoittaminen* mainittiin myös *ilmaisemisen* yhteydessä. Ilmaiseminen taas kuuluu käsitteen *kommunikointi* alle. Näin käsitteiden *kommunikointi* ja käsitteen *tuottaminen* välillä voitiin nähdä yhteys. Tässäkin tapauksessa kirjoitustaito oli kuitenkin oma taitonsa, ei niinkään osa lukutaitoa.

On itsestään selvää, että sujuvaan oppimiseen koulussa vaaditaan riittävä lukutaito. Koulujen normaalivaatimuksiin kuuluu myös, että siellä opitut asiat osataan ilmaista kirjoittamalla.

Molemmat taidot ovat nyky-yhteiskunnassa ehdottoman välttämättömiä. (P13)

Arvioinnin käsitteen yhteydessä näkyivät sekä tekstin että myös muiden asioiden, kuten informaation arviointi. Aiemmassa tutkimuksessa nähtiin kriittisyyden liittyvän läheisesti arvioinnin käsitteeseen. Myös tutkimusaineistossa arviointiin saatettiin liittää kriittisyys, esimerkiksi tiedon tai tekstien kriittisestä arvioinnista kirjoittaessa. Tällöin lukutaito rinnastettiin vahvasti sivistyksen kanssa.

Informaatiolukutaidolla tarkoitetaan kykyä kerätä, jäsentää ja arvioida uutta tietoa - muun muassa tiedon luotettavuuden ja sen sidosten näkökulmasta. (M82)

Nettikäyttäytyminen on osa lukutaitoa. Sivistykseen kuuluu se, että kykenee arvioimaan kriittisesti lukemaansa, suhteuttamaan asioita ja ymmärtämään muitakin näkökulmia. Juuri nyt meillä tuntuu olevan suuria vaikeuksia näissä taidoissa. (P34)

Käsitteen *käyttäminen* yhteydessä puhuttiin teksteistä sekä suppeassa että laajassa merkityksessä. Perinteisten tekstien lisäksi saatettiin käyttää muun muassa medioita, mutta kirjoittajan käyttämä käsite saattoi silti olla medialukutaidon sijaan käsite lukutaito. Tekstien käyttäminen saattoi olla laaja-alaista tai tilannesidonnaista, kuten arkielämän tilanteisiin liittyvää.

Lukutaidolla tarkoitetaan tekstien käyttötaitoa eli sitä, miten lukija osaa hyödyntää taitoaan arkielämän tilanteissa. (P29)

Lukutaito ajatellaan nykyään elämänhallinnan ja laaja-alaisen ymmärtämisen välineeksi, ja hyvä lukutaito sisältää kyvyn ymmärtää ja käyttää esimerkiksi asiatekstejä, kaunokirjallisuutta, medioita (myös tietokonetta), taidetta ja kulttuuria. (M20)

Käsitteiden *hakeminen* ja *hankkiminen* suhteen oli vain vähän mainintoja aineistoon kuuluvissa teksteissä. Hakemisen ja hankkimisen kanssa synteessissä rinnastettiin *käsiksi pääsy* tai *äärelle pääsy*. Aiemmassa tutkimuksessa hakeminen, hankkiminen ja käsiksi pääsy saattoi tiedon tai tekstin lisäksi kohdistua esimerkiksi sisältöön. Siksi käsitettä ei määritelty vain tiedon hakemiseksi tai tiedon hankkimiseksi. Tutkimusaineistossa mainintojen yhteydessä puhuttiin sen sijaan yksinomaan tiedon hakemisesta ja hankkimisesta, eikä esimerkiksi tekstien äärelle pääsystä. Sen vuoksi tutkimusaineiston suhteen osa-alueeksi voitaisiin määritellä tiedon hakeminen tai tiedon hankkiminen. Tässä luokassa ei nähty mainintoja tekstien moninaisuudesta, vaan tekstin voitiin tulkita olevan perinteistä, kirjoitettua tekstiä.

Kaiken lisäksi lukutaito näyttää heikkenevän ikäluokasta toiseen. Tilanteesta sietääkin olla huolissaan.

Lukutaito ei tässä tarkoita mekaanista lukutaitoa, vaan luetun ymmärtäminen lienee kuvaavampi termi. Tai tiedon hankkimisen ja käsittelyn taito. (M100)

Käsitteen *kommunikointi* kanssa samaan luokkaan laskettiin mukaan myös termit *viestintä* ja *ilmaisu*. Kommunikointi, viestintä ja ilmaisu saattoivat tapahtua esimerkiksi median avulla, mutta myös perinteisempään tapaan kirjoittamalla, jolloin näkyi vahva

yhteys perinteiseen ajatukseen tekstistä. Perinteinen tai laajempi käsitys tekstistä ei ollut tässä yhteydessä aikasidonnainen asia. Molemmat alla olevat lainaukset ovat vuodelta 2011 ja niissä on nähtävissä laaja käsitys siitä, minkä avulla ilmaisu voi tapahtua lukutaidon käsitteistä puhuttaessa:

Medialukutaidossa on kyse kyvystä ilmaista itseään median avulla. Se sisältää myös eettisiä arvovalintoja, sosiaalisia ja kommunikatiivisia taitoja, kielitaitoa sekä kulttuurien tuntemusta. (M82)

Lukutaito on kiinteä osa muuta oppimista. Lukeminen tulee vastaan elämän myöhemmissä vaiheissa: tenttikirjoissa ja ammattikirjallisuudessa. Sisällön omaksuminen ei saisi pysähtyä kokemattomuuteen. Lukeminen on myös tärkeä osa kirjoittamista ja sitä kautta itsensä ilmaisemista. (P27)

Käsitteitä *esittäminen* tai *jakaminen* ei esiintynyt mielipidekirjoitusten tai pääkirjoitusten yhteydessä. Nämä luokat eivät esiintyneet aiemman tutkimuksen pohjalta tehdyssä synteessäkään useita kertoja, joten ei ole yllättävää, että niiden yhteys lukutaitoon ei ollut vahva myöskään tutkimusaineistossa. Näiden luokkien voidaan nähdä olevan osa laajempaa lukutaitokäsitystä, jolloin on ymmärrettävää, että rajatussa ja tavoitteeltaan määrättyssä tekstissä, kuten mielipidekirjoituksissa ja pääkirjoituksissa niiden esiintyminen ei ole tavoitteen kannalta välttämätöntä.

Aineiston konteksti saattoi joissakin tapauksissa vaikuttaa siihen, mitä osa-alueita lukutaitoon katsottiin sisältyvän. PISA-tutkimus määrittelee tarkasti lukutaitotutkimuksessaan arvioitavia lukutaidon osa-alueita. “Aiempien arviointien tavoin lukutaidossa tarkasteltiin osaamista myös lukemisen osa-alueilla, joita ovat tiedonhaku, luetun ymmärtäminen ja tulkinta sekä luetun pohdinta ja arviointi. Vuoden 2018 arvioinnissa mukaan lisättiin neljäntenä, uutena tekstiin liittyvänä prosessina lukemisen sujuvuus.”. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019c, 13.) Tällöin on olemassa selkeä peruste, miksi kyseisessä mielipidekirjoituksessa tai pääkirjoituksessa mainitaan juuri nämä osa-alueet.

Samantyyppisestä kehityksestä kertoo tuore Pisa-tutkimus, joka mittaa 15-vuotiaiden koulumenestystä eri maissa. Vuoden 2009 päätutkimusaihe oli lukutaito,

jossa suomalaiset loistivat vielä vuonna 2000. Myös vuoden 2009 tutkimuksen tulokset olivat OECD-maiden kärkeä. Suomen koululaiset sijoittuivat lukutaitotesteissä kolmanneksi Shanghain ja Korean jälkeen.

Muutama asia oli kuitenkin muuttunut yhdeksässä vuodessa. Heikkoja lukijoita on nyt enemmän ja erinomaisia lukijoita vähemmän. Suomalaisnuorten lukutaito oli heikentynyt selvästi tiedonhaussa sekä luetun ymmärtämisessä ja tulkinnassa. (P27)

Synteessissä eroteltujen, aiemmasta tutkimuksesta nousseiden käsitteiden lisäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla oli mahdollista löytää muita määrittelyjä lukutaidolle tutkimusaineistosta. Soveltaminen, päättely, tekstin hahmottaminen, nettikäyttäytyminen, kyky kerätä ja jäsentää tietoa, eettiset arvovalinnat ja sosiaaliset taidot olivat kaikki erilaisten lukutaitojen käsitteiden osa-alueita tutkimusaineistossa.

Nettikäyttäytyminen on osa lukutaitoa. Sivistykseen kuuluu se, että kykenee arvioimaan kriittisesti lukemaansa, suhteuttamaan asioita ja ymmärtämään muitakin näkökulmia. Juuri nyt meillä tuntuu olevan suuria vaikeuksia näissä taidoissa. (P34)

Kuten aiemmassa tutkimuksessa, myös tutkimusaineistossa kriittisyyden yhteys lukutaitoon oli havaittavissa useissa kirjoituksissa. Lukutaito itsessään oli kriittistä lukutaitoa tai lukutaitoon yhdistyi tavalla tai toisella kriittisyys. Kriittisyydellä nähtiin olevan monien lukutaidon käsitteiden tapaan merkitystä tietyissä laajemmissa yhteyksissä, kuten yhteiskunnassa toimimisessa.

Kehityssuunta on huolestuttava koko kansakunnan kannalta. Informaatiotulva kasvaa koko ajan, ja sen joukossa on suoranaisia valeviestejä ja vaikuttamisyrityksiä. Monipuolinen lukutaito ja kriittisyys ovat demokratian kannalta välttämättömiä kansalaistaitoja. (M97)

Seuraavaksi esitellään taulukossa 4, kuinka termit lukeminen, ymmärtäminen, tulkinta, tuottaminen, arviointi, käyttäminen, hakeminen/hankkiminen, kommunikointi, esittäminen ja jakaminen esiintyivät eri lukutaidon käsitteiden yhteydessä tutkimusaineistossa. Taulukon avulla on helposti havaittavissa ero aiemman tutkimuksen

ja julkisen keskustelun välillä. Siitä on nähtävissä, että aiemman tutkimuksen ja tutkimusaineiston välillä on eroa siinä, miten tähän tutkimukseen kuuluvia lukutaidon käsitteitä on määritelty ja millaisia ominaisuuksia näille eri lukutaidon käsitteille on annettu. Näitä lukutaitojen käsitteiden ominaisuuksia on havaittavissa tutkimusaineistossa vähemmän kuin aiemmassa tutkimuksessa. Funktionaalisen lukutaidon yhteydessä on kuitenkin mainittu uutena osa-alueena arviointi. Tutkimusaineistossa ymmärtäminen ja arviointi painottuvat osa-alueista.

Taulukko 4. Synteesi tutkimusaineiston pohjalta.

	Lukutaito	Funktionaalinen lukutaito	Informaatio lukutaito	Monilukutaito	Medialukutaito	Uudet lukutaidot
Lukeminen	x	x				
Ymmärtäminen	x	x	x	x		
Tulkinta	x			x		
Tuottaminen	x			x		x
Arviointi	x	x	x		x	
Käyttäminen	x					
Hakeminen/hankkiminen	x					
Kommunikointi	x				x	
Esittäminen						
Jakaminen						

5.3 Lukutaitokäsitteiden muutostrendit

Kirjallisuuskatsauksen yhteenvedossa esiteltiin synteesin lisäksi lukutaitojen välisiä päällekkäisyyksiä esittelemällä aiemmasta tutkimuksesta esiin nousseita trendejä. Nämä trendit olivat kaikille tutkielmassa tarkastelluille lukutaitojen käsitteille yhteisiä ominaisuuksia tai yhteneväisyyksiä eri lukutaitojen käsitteiden välillä. Trendit kuvastivat

lukutaitotutkimuksen nykytilannetta, jossa esimerkiksi uudet teknologiat ovat aiheuttaneet muutoksia myös lukutaitojen käsitteiden suhteen. Aiemmasta tutkimuksesta esiin nousseita trendejä olivat:

1. Teksti ymmärretään laajassa merkityksessä.
 - a. Tekstillä voi olla erilaisia ominaisuuksia käyttökontekstinsa mukaan.
 - b. Teksti voi olla multimodaalista ja monimuotoista.
2. Digitaalinen ympäristö on muuttanut lukutaitojen käsitteiden merkitystä.
 - a. Digitaalinen ympäristö on muuttanut lukutaidon kohteena olevan tekstin määritelmää.
 - b. Digitalisoituminen on laajentanut lukutaidon käsitettä.
3. Lukutaitojen käsitteiden välillä on päällekkäisyyksiä.
 - a. Lukutaidon käsitteelle annetaan muiden lukutaitojen käsitteiden kanssa yhteisiä ominaisuuksia.
 - b. Lukutaidon käsitteen ilmaistaan olevan lähellä toista lukutaidon käsitettä tai se rinnastetaan siihen.
 - c. Lukutaidon käsitteen sanotaan olevan muiden lukutaidon käsitteiden kattokäsite.

Seuraavaksi tarkastellaan näiden trendien esiintymistä tutkimusaineistossa kohta kohdalta. Ensimmäinen trendi oli tekstin ymmärtäminen laajassa merkityksessä. Sen ensimmäinen osio käsitteli sitä, miten tekstillä voi olla erilaisia ominaisuuksia käyttökontekstinsa mukaan. Tämä ilmiö näkyi aiemmassa tutkimuksessa erityisesti funktionaalisen lukutaidon yhteydessä, varsinkin kun tekstikäsitteen laajenemisen syynä olivat yhteiskunnan vaatimukset. Sama ilmiö voidaan havaita myös tutkimusaineiston suhteen, jossa tekstin merkitys muuttuu sen mukaan, mitä milloinkin ollaan tekemässä. Tekstit voivat olla vaikkapa erilaisia ohjeita tai tiedotteita. Funktionaalinen lukutaidon yhteydessä on huomattavissa myös epäselviä ilmauksia siitä, mihin ikäryhmään kyseinen kirjoitus viittaa. Kirjahyllyn kokoonpano-ohjeet tai verohallituksen tiedotteet eivät oletettavasti ole yleisimpiä lasten ja nuorten lukemisen kohteena olevia tekstejä. Yhteiskunnassa toimimisen ilmaistaan kuitenkin kuuluvan kaikille kansalaisille ikäryhmästä huolimatta.

Mitä varten pitäisi osata lukea? Mitä on tekstin arvioiva ja päättelevä ymmärtäminen? Millaisia tekstejä pitäisi ymmärtää?

Kun pohditaan näitä kysymyksiä, sivutaan uutta käsitettä toimiva lukutaito. Sillä tarkoitetaan sellaista taitoa, joka riittää kunkin yhteiskunnan ja kansalaisen tarpeisiin.

Toimivan lukutaidon puutteesta onkin kyse silloin, kun puhutaan kehittyneiden maiden lukutaidottomuudesta. Lukutaitoa ei enää pidetä yhtenäisenä taitona vaan jatkumona, jolle itse kunkin lukutaito sijoittuu lukemisen tarkoituksen ja tekstin vaativuuden mukaan. Nyt kysytään, kuka oikeastaan on lukutaitoinen ja mihin tarkoituksiin.

Lukutaidon tarpeita on Suomen kaltaisissa yhteiskunnissa monia. Meidän pitää osata lukea ohjeita ja toimia niiden mukaan, ymmärtää esimerkiksi kirjahyllyn kokoonpano-ohjeita ja verohallituksen tiedotteita. Tarvitsemme tietojen hankkimisen ja laajentamisen taitoja. (P1)

Ensimmäisen trendin toinen osio oli se, miten teksti voi olla multimodaalista ja monimuotoista. Multimodaalisuus ja monimuotoisuus näkyi aiemmassa tutkimuksessa siten, että tekstit voivat sisältää myös esimerkiksi liikkuvaa kuvaa tai ääntä. Tämä ilmiö näkyi myös tutkimusaineistossa, usean eri lukutaidon käsitteen yhteydessä. Erityisen selkeästi ilmiö oli nähtävissä medialukutaidon käsitteen yhteydessä.

Rauhoittuminen nuorten kanssa ei voi tapahtua sulkemalla mediakulttuuria ja mediavälineitä koulun ulkopuolelle, kuten puheenvuoroista on voinut aavistaa. Medialukutaito tarkoittaa juuri kriittistä syventymistä erilaisiin medioihin, olivat ne sitten tekstiä tai kuvaa, kirjoja tai nettilähteitä. (M76)

Toinen trendi oli se, että digitaalinen ympäristö on muuttanut lukutaidon käsitteiden merkitystä. Tämä trendi oli myös jakaantunut useampaan osaan. Ensimmäinen osa oli se, että digitaalinen ympäristö on muuttanut lukutaidon kohteena olevan tekstin määritelmää. Tekstit voivat olla muutakin, kuin perinteistä painettua tekstiä. Tutkimusaineistossa tämä trendi yhdistyy monesti tekstin multimodaalisuuden kanssa.

Luku- ja kirjoitustaidon vaatimukset yhteiskunnassa ovat lyhyessä ajassa muuttuneet. Tekstiympäristöt ovat laajentuneet perinteisistä digitaalisiksi ja paikallisista maailmanlaajuisiksi, ja tekstien tarjonta on lisääntynyt valtavasti.

Paperiset tekstit ovat kasvaneet kuvaa, ääntä ja tekstiä yhdistäviksi kokonaisuuksiksi. Tarkasti rajattujen tekstien ohien ovat tulleet tekstiperheet ja hybriditekstit, joissa vaikkapa uutis-elementit sekoittuvat kaupalliseen aineistoon ja vastaanottajien kommentteihin.

Tekstimaailman monimuotoistuminen tarjoaa entistä enemmän koettavaa mutta vaatii paljon luku- ja kirjoitustaidoita. (P40)

Toisen trendin toinen kohta oli se, miten digitalisoituminen on laajentanut lukutaidon käsitettä. Mielipidekirjoituksissa ja pääkirjoituksissa korostuivat tämän trendin suhteen se, että vaatimukset ovat koventuneet lukutaidon suhteen. Lukutaidon käsitteen laajeneminen liittyy osittain näihin vaatimuksiin vastaamiseen.

Peruskoululaisten lukutaitoa on jälleen arvioitu ja havaittu, että perinteisen tekstin lukutaito on heikentynyt 1990-luvulla. Kuitenkaan edes lukutaidon tason ennallaan säilyminen ei riitä. Lukutaidon pitää sekä parantua että monipuolistua, koska vaatimukset kasvavat informaatiotulvan myötä. Itsenäiseen opiskeluun harjaantuminen edellyttää tehokasta, monipuolista ja kriittistä lukutaitoa. Tarvitaan sekä perinteistä painettujen tekstien että median ja hypermedian lukutaitoa. (M13)

Se, että lukutaitojen käsitteiden välillä on päällekkäisyyksiä, oli kolmas havaittu trendi. Tämän trendin ensimmäinen kohta oli se, miten lukutaidon käsitteelle annetaan muiden lukutaitojen kanssa yhteisiä ominaisuuksia. Tämä kohta oli nähtävissä myös tutkimusaineistossa. Nämä yhteneväisyydet esiteltiin jo aiemmin taulukossa 3. Vaikka päällekkäisyydet eivät ole yhtä vahvoja, kuin aiemmassa tutkimuksessa, myös tutkimusaineistosta on havaittavissa yhteisiä ominaisuuksia lukutaitojen käsitteiden välillä. Toinen kohta tästä trendistä oli se, että lukutaidon käsitteen ilmaistaan olevan lähellä toista lukutaidon käsitettä tai se rinnastetaan siihen. Myös tämä trendi oli nähtävissä aineistossa.

Uuteen, verkottuvaan ja maailmanlaajuiseen kansalaisyhteiskuntaan osallistuminen edellyttää kansalaisilta sellaisia uusia luku- ja kirjoitustaitoja, joita heillä ei vielä ole.

Perinteisen lukutaidon rinnalle on tullut teknologia- ja informaatiolukutaitoja, luovaa mediaosaamista sekä sosiaalista kompetenssia, johon liittyy keskeisesti kulttuurienvälisen vuoropuhelun osaaminen. (M43)

Kolmas osa lukutaitojen päällekkäisyyksien trendistä oli se, että lukutaidon käsitteen sanottiin olevan muiden lukutaidon käsitteiden kattokäsite. Tätä kohtaa ei sellaisenaan löytynyt tutkimusaineistosta. Sen sijaan eri lukutaidon käsitteille annettiin uusia kattokäsitteitä, joiden alle eri lukutaidon käsitteiden nähtiin kuuluvan. Näitä kattokäsitteitä olivat mainonnan lukutaito ja mediakompetenssi. Eri lukutaidon käsitteitä mainittiin myös sivistyksen tai yleissivistyksen ja tietämisen taitojen alaisuuteen kuuluvina.

Malmelin näkee mainonnan lukutaidossa neljä osa-aluetta. Ne ovat informaation, estetiikan, retoriikan ja kaupallisuuden lukutaito. Informaation lukutaito on tavanomaisen asiasisällön ymmärtämistä. Sekään ei ole itsestäänselvyys, kun käyttöohjeet ja tekninen tuoteinformaatio pyrkivät slangiutumaan esimerkiksi tietotekniikan alueella. (M53)

Nykyisin puhutaankin mediakompetenssista, joka koostuu teknologia-, informaatio-, media- ja globaalista lukutaidosta. Teknologialukutaidolla tarkoitetaan kykyä käyttää uutta mediaa, ja se liittyy ennen kaikkea median muuttuneeseen luonteeseen. Informaatiolukutaidolla tarkoitetaan kykyä kerätä, jäsentää ja arvioida uutta tietoa - muun muassa tiedon luotettavuuden ja sen sidosten näkökulmasta. (M82)

Sivistys on inhimillisten kykyjen, taitojen, tietojen, asenteiden ja arvojen jatkuvaa uusintamista, kehittämistä ja jalostamista. Kansalaiset tarvitsevat yleissivistystä joka päivä. Esimerkiksi lukutaito, kielitaito ja tietotekniikan osaaminen ovat hyödyllisiä myös työtehtävissä.

[...]

Nykyisessä koulussa tietämisen taitoja voi aatehistoriallisesti pitää päivityksenä klassisille trivium-opinnoille: kielioppiin, puheoppiin ja ajattelun taitoon on lisätty monilukutaito, vuorovaikutustaidot ja eettinen pohdinta. (M93)

Rinnasteisuuden tai kattokäsitteiden sijaan käsitteet saatettiin nähdä tutkimusaineistossa jatkumona. Tällöin lukutaitojen käsitteiden välillä ei kuvattu suoraan hierarkkista järjestystä eivätkä ne myöskään olleet selkeästi erillisiä käsitteitä, joita voitiin sitten rinnastaa toisiinsa. Sen sijaan lukutaitojen eri käsitteet kehittyvät sisällöltään ja tämä saattaa aikanaan johtaa myös muutoksiin käytetyissä termeissä. Lukutaitojen käsitteitä saatettiin myös kuvata tavoilla, jotka aiemmassa tutkimuksessa yhdistyivät vahvasti johonkin toiseen lukutaidon käsitteeseen. Tällöin useimmiten käytettiin pelkkää lukutaidon käsitettä esimerkiksi funktionaalisen lukutaidon käsitteen sijaan.

Oppiminen, kriittinen tai luova lukeminen, ovat puolestaan niitä päämääriä, joihin vankemmalla lukutaidolla on paremmat mahdollisuudet päästä. Lukutaito kehittyi parhaimmillaan vanhasta peruslukutaidosta joustavaksi välineeksi, jota varioimalla saavutetaan kulloinkin paras tulos tarpeiden ja tavoitteiden mukaisesti. Taitavan lukijan tunnusmerkki on se, että hän kykenee vaihtamaan lukemistapaansa tekstin vaikeuden tai lukemisen tavoitteen mukaan, kaikkea ei pidä lukea samalla tavalla. Kysymys ei ole "tietotulvan hallinnasta ja aivojen suojelemisesta" vaan kyvystä rakentaa järkeviä kokonaisuuksia ja siinä lukeminen on lyömätön väline. (M23)

Esimerkiksi verkossa keskusteluun "diginatiiveilla" on valmiuksia, jotka pitäisi ottaa käyttöön koulussa. Perinteinen lukutaito ja uudet medialukutaidot kannattaa nähdä jatkumona, ei toisiaan poissulkevinä oppimiskäytäntöinä. (M76)

Pro gradu -tutkielmaan kuuluvien lukutaitojen käsitteiden lisäksi aineistossa mainittiin myös muita lukutaitojen käsitteitä. Näiden muiden käsitteiden määriä tai esiintymistiheyttä ei tilastoitu. Jos mielipidekirjoitus tai pääkirjoitus käsitteli vain tutkimukseen kuulumattomia lukutaidon käsitteitä, karsittiin kyseiset kirjoitukset pois jo tutkimusaineiston käsittelyn alkuvaiheissa. Tutkimukseen päätyivät kuitenkin ne kirjoitukset, joissa käsiteltiin valittujen lukutaidon käsitteiden lisäksi myös muita lukutaidon käsitteitä. Muista lukutaidon käsitteistä teknologian lukutaito tai

teknologialukutaito nousi esiin useammin kuin kerran. Näissä käsitteissä voidaan nähdä myös yhteneväisyyksiä tutkimukseen kuuluvien lukutaitojen käsitteiden kanssa.

Koulujen opetussuunnitelmat ovat muuttuneet yhteiskunnan muuttumisen myötä. Sen lisäksi, että kouluissa opittaisiin vain sanojen ja kuvien lukutaitoa, ovat useat maat ymmärtäneet teknologisen lukutaidon tärkeyden. (M5)

Teknologialukutaidolla tarkoitetaan kykyä käyttää uutta mediaa, ja se liittyy ennen kaikkea median muuttuneeseen luonteeseen. (M82)

Myös muita lukutaidon käsitteitä oli havaittavissa tutkimusaineistosta. Teknologialukutaidon lisäksi mainittuna oli ainakin globaali lukutaito. Globaalin lukutaidon käsitettä oli myös määritelty.

Globaali lukutaito taas on taito asettaa vastaanotettu tieto kontekstiinsa eri kansakuntien ja valtioiden keskinäisten riippuvuuksien näkökulmasta. (M82)

Tutkimusaineiston ja aiemman tutkimuksen välillä oli eroja siinä, miten lukutaidon käsitteitä oli kuvattu. Lukutaidon käsitteille annettiin erilaisia ominaisuuksia ja kaikkia aiemmasta tutkimuksesta esiin nousseita ominaisuuksia ei ollut löydettävissä tutkimusaineistosta. Suurin osa kirjallisuuskatsaukseen kerätyn aiemman tutkimuksen piiristä löytyneitä trendeistä oli havaittavissa myös tutkimusaineistosta, mutta ei kuitenkaan kaikkia, kuten rinnasteisuutta tai kattokäsitteinä toimimista. Sen sijaan oli havaittavissa lukutaidon käsitteiden näkeminen jatkumona. Seuraavassa luvussa pohditaan tutkimuksessa havaittuja tuloksia.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen tärkeimpiä tuloksia ovat sen esiin nostamat erot aiemman tutkimuksen ja tutkimusaineiston välillä koskien eri lukutaidon käsitteitä. Aiemmassa tutkimuksessa lukutaidon käsitteille oli annettu laajempia määritelmiä. Mielipidekirjoitusten ja pääkirjoitusten edustaman julkisen keskustelun osalta annetut kuvaukset olivat suppeampia.

Lukutaidon käsitteistä useimmin esiintyi käsite lukutaito. Funktionaalinen lukutaito, informaatiolukutaito, monilukutaito, medialukutaito esiintyivät huomattavasti harvemmin. Eri lukutaitojen käsitteitä ei läheskään aina ollut määritelty. Parhaiten tämä oli nähtävissä siinä, että lukutaidon käsite oli mainittu 99 mielipidekirjoituksessa ja 40 pääkirjoituksessa, mutta käsitettä oli määritelty vain yhteensä 24 tekstissä. Lukutaidon käsitteen tarkemman määrittelyn puuttumisen voidaan nähdä johtuvan siitä, että mielipidekirjoitusten ja pääkirjoitusten tarkoitus tekstityyppeinä on erilainen tutkimuksiin, kuten tieteellisiin artikkeleihin verrattuna. Koska muita lukutaitojen käsitteitä oli mainittu kirjoituksissa huomattavasti vähemmän, mutta mainitut käsitteet oli määritelty prosentuaalisesti useammin, voidaan myös päätellä, että mielipidekirjoitusten ja pääkirjoitusten kirjoittajat eivät ole katsoneet lukutaidon käsitteen tarvitsevan määrittelyä. Sen sijaan eri lukutaitojen käsitteet on kirjoituksissa avattu, jos niiden voidaan olettaa olevan lukijoille vieraampia tai jos tekstin kirjoittaja kokee niiden määrittelyn tarpeelliseksi.

Aiemmassa tutkimuksessa on tarkasteltu rajatussa määrin eri lukutaidon käsitteiden ilmenemismääriä tieteellisessä tutkimuksessa. Tällöin informaatiolukutaidon käsite yleistyi vuodesta 1980 vuoteen 1999 mennessä merkittäväällä tavalla. Vuonna 1980 termi mainittiin tutkimuksissa 0 kertaa ja vuonna 1999 vastaava luku oli 102. Saman ajan kuluessa myös medialukutaidon käsitettä koskevat tutkimukset lisääntyivät, mutta eivät yhtä suuresti, kuin maininnat informaatiolukutaidosta. (Bawden 2001.) Julkisessa keskustelussa näiden käsitteiden käyttö ei sen sijaan ole jatkanut yleistymistä samalla tavalla vuosien 1990–2018 välisenä aikana, vaan niiden käyttö oli tasaisen pientä. Myös monilukutaidon, funktionaalisen lukutaidon ja uusien lukutaitojen käsitteiden käyttö

Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa ja pääkirjoituksissa oli tuona aikana vähäistä verrattuna lukutaidon käsitteeseen. On tarpeen miettiä, miksi näin on.

Tutkimusaineistoon rajatuista teksteistä niissä 28 kirjoituksessa, joissa käytettyjä käsitteitä oli avattu, oli kirjoittajina kahdeksassa erilaisia opetushenkilöstöön kuuluvia henkilöitä, kuten opettajia, lehtoreita ja professoreita. Tutkimusaineistossa viitattiin myös erilaisiin tutkimuksiin, kuten PISA-tutkimukseen. Niissä teksteissä, joissa tekijöinä oli opetushenkilöstöön kuuluva tekijä tai tekijöitä, kuudessa kahdeksasta kirjoituksesta oli käytetty lukutaidon käsitteen lisäksi myös muita tutkimukseen kuuluvia lukutaidon käsitteitä, kuten medialukutaitoa, uusia medialukutaitoja, monilukutaitoa ja toimivaa eli funktionaalista lukutaitoa. Myös kasvatustieteen tohtorin tekstissä käytettiin lukutaidon käsitteen lisäksi käsitteitä monilukutaito ja medialukutaito. Väliverronen (2018) tiivistää hyvin, miksi tutkitun tiedon esittäminen on tärkeää julkisessa keskustelussa: ”Jos tutkijat ja muut asiantuntijat vetäytyvät keskustelusta, julkisuuden pelikentän valtaavat muut. Rohkeasti mukaan siis!”. Tutkijoiden vilkas osallistuminen julkiseen keskusteluun voisi tuoda lisää tunnettavuutta myös informaatiotutkimuksen kentällä käytetyille lukutaidon käsitteille ja tuoda siten keskusteluun mukaan tutkittuja ja tieteellisesti tarkkoja avauksia erilaisiin aiheisiin.

Sekä tutkimusaineistossa että aiemmassa tutkimuksessa korostui kriittisyys lukutaidosta puhuttaessa. Kriittinen lukija kykenee tarkastelemaan tekstissä esiintyviä puhuttelun tapoja, suostuttelua ja tekstin valtasuhteita. Kriittisyys voi tarkoittaa hyvin monenlaisia ja jopa vastakkaisia asioita. (Kupiainen & Sintonen 2009, 58.) Myös tutkimusaineistossa valtasuhteet ja suostuttelun ja puhumisen tavat ovat merkittävä, mielipidekirjoituksiin ja pääkirjoituksiin liittyvä ominaisuus, jota ei tule jättää huomioimatta. Mielipidekirjoitusten ja pääkirjoitusten tavoitteet tekstityyppinä ovat tutkimuksiin verrattuna erilaisia, mutta niissäkin käytettyjen lukutaidon käsitteiden tulisi olla sisällöltään käsitettä aidosti vastaavia. Aina näin ei kuitenkaan ole, vaan eniten käytettiin yleisluonteisesti lukutaidon käsitettä.

Aiemmassa tutkimuksessa mielipidekirjoituksia ja pääkirjoituksia on käytetty aineistona lukutaitoa koskevassa uutisoinnissa esimerkiksi tyttö- ja poikalukijoita koskevien sukupuolittuneiden mielikuvien esittelemiseksi. Tyttöjen nähdään olevan hyviä lukijoita ja poikien heikkoja. Poikia pitää houkutella lukemaan ja tytöistä taas ei tarvitse olla

huolissaan. (Sorri 2018.) Tässä pro gradu -tutkielmassa ei tarkasteltu lukutaidoille annettujen ominaisuuksien laadullisia ominaisuuksia eli sitä, kuvattiinko lukutaito esimerkiksi hyväksi tai huonoksi ja oliko näillä ominaisuuksilla yhteyksiä esimerkiksi sukupuoleen liittyen. Teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä käyttämällä saatiin informaatiotutkimuksen tutkimuskentälle uutta, objektiivista tietoa siitä, mitä eri osa-alueita tai ominaisuuksia eri lukutaitoihin liitetään ja miten eri lukutaitojen käsitteet ymmärretään.

Lukutaitoja kuvaavassa aiemmassa tutkimuksessa havaittiin tiettyjä trendejä. Nämä trendit olivat eri lukutaitojen rinnasteisuutta ja kattokäsitteenä toimimista lukuun ottamatta havaittavissa myös tutkimusaineistossa. Laaja käsitys tekstistä ja digitalisoitumisen tuomat muutokset olivat erityisen selvästi havaittavissa. Kyseisten trendien voidaan nähdä jatkossa vain voimistuvan tietoteknologian edelleen kehittyessä. Esimerkiksi monilukutaidon ja tieto- ja viestintäteknologian yhteys on vahva. Tieto- ja viestintäteknologian voidaan nähdä tarjoavan opiskelulle uudenlaisen ympäristön. Tässä ympäristössä toimitaan tekstien ja kielen avulla. (Luukka 2019, 34.) Toisaalta digitalisoituminen ei edes ole kovin uusi asia. Jo vuonna 2009 nähtiin, että yhteiskunta on uuden, digitaalisen kulttuurin kynnyksellä (Kupiainen & Sintonen 2009, 17).

Tutkielmassa aiemman tutkimuksen pohjalta luodun synteesin avulla oli havaittavissa, että tutkimusaineiston ja aiemman tutkimuksen välillä oli eroja siinä, mitä ominaisuuksia eri lukutaidon käsitteille annettiin. Enimmäkseen aiemmassa tutkimuksessa oli ilmaistu laajemmin eri lukutaidon käsitteiden ominaisuuksia eli lukemista, ymmärtämistä, tulkintaa, tuottamista, arviointia, käyttämistä, hakemista ja/hankintaa, kommunikointia, esittämistä ja jakamista. Tutkimusaineistosta nousi kuitenkin myös täysin uusia ominaisuuksia tai osa-alueita lukutaitojen käsitteille. Vaikka olisi houkuttelevaa typistää tiettyjen lukutaitojen käsitteet listauksiksi tiettyjä ominaisuuksia tai taitoja, on sellainen tapa määritellä lukutaitojen käsitteitä liian rajoittava (Bawden 2001, 251). Siksi tässä tutkimuksessa havaittuja lukutaitojen ominaisuuksia ei tulisi käyttää rajoittamaan sitä, mitä eri lukutaitojen käsitteiden tulisi jatkossa tarkoittaa. Lukutaitojen käsitteiden tulisi olla enemmän kuin listoja kompetensseista, joita lukutaidon tulisi sisältää. Myös silloin, kun eri lukutaitojen käsitteet sisältävät päällekkäisiä ominaisuuksia, ei ole kannattavaa pyrkiä löytämään vain yhtä lukutaidon käsitettä ja luopua muista. Lukutaitojen käsitteiden runsaus saattaa olla hankalaa ja hämmentävää, mutta se kuvastaa osaltaan

todellisuutta, jossa elämme. (Martin 2006, 18.) Lukutaitojen käsitteet voivat saada erilaisia merkityksiä eri yhteyksissä ja nämä merkitykset voivat myös ajan kuluessa muuttua. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut rajoittaa tätä ja antaa kattavia, yleistettäviä ominaisuuslistauksia lukutaitojen käsitteille. Sen sijaan tutkielman tarkoituksena oli antaa kuvaa aiemman tutkimuksen ja julkisen keskustelun eroista lukutaidon käsitteitä kuvatessa, jossa tutkimus onnistui määritellyissä raameissaan.

Julkisessa keskustelussa eri käsitteitä kuvaavien termien kirjoitusasu vaihtelee. Samaa käsitettä voidaan kuvata vaikkapa termeillä “median lukutaito” tai “medialukutaito”. Puhumattakaan samaa käsitettä kuvaavista termeistä “funktionaalinen lukutaito”, “toimiva lukutaito” ja “toiminnallinen lukutaito”. Tämän pohjalta on havaittavissa, että kestää jonkin aikaa, ennen kuin tiettyä käsitettä kuvaavat termit ylipäätään vakiintuvat käyttöön. Tutkimuksen alussa määriteltiin, että tutkimuksen tavoitteena “on osaltaan valottaa sitä, puhuvatko alan tutkimus ja julkinen keskustelu edes samasta asiasta, kun puhutaan lukutaidosta?”. Jo eri termien runsas käyttö voidaan nähdä julkisessa keskustelussa aiheuttavan hämmennystä sen suhteen, mistä ylipäätään puhutaan, kun puhutaan lukutaidoista.

Lukutaidon eri käsitteiden kuvauksissa tämä moninaisuus on hyvin nähtävissä. Uusia käsitteitä yhä monipuolistuvalle lukutaidolle luodaan sitä mukaa, kun edelliset kuvaukset käyvät liian ahtaiksi antaakseen oikean kuvan muuttuneesta lukutaidosta. Nämä muutokset ovat hyvin nähtävissä tutkimuskirjallisuudessa ja ne osaltaan auttavat ymmärtämään luodussa synteessissä nähtäviä päällekkäisyyksiä eri lukutaitojen ominaisuuksissa. Muutos ei kuitenkaan ole vain pahasta. On tärkeää, että informaatiotutkimuksen alan tutkimuskenttä tekee muutoksia ja arvioi kriittisesti eri termien riittävyttä kuvaamaan muuttuneita lukutaitoja, tietysti monitieteellisessä yhteistyössä muiden alojen kanssa.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän pro gradu -tutkielman luotettavuuden parantamiseksi tutkimuksessa olisi voitu käsitellä useamman kuin yhden sanomalehden mielipidekirjoituksia ja pääkirjoituksia. Tämä mahdollistaisi kattavamman kuvan saamisen julkisessa keskustelussa käytetyistä lukutaidon käsitteistä, niiden käytön yleisyydestä ja käsitteiden kuvauksesta. Näin

voitaisiin vielä laajemmin toteuttaa tutkimuksen alussa asetettu tutkimuksen tavoite osaltaan sen määrittämisestä puhuvatko alan tutkimus ja julkinen keskustelu edes samasta asiasta, kun puhutaan lukutaidosta. Tutkimukseen valittu aineiston lähde eli Helsingin Sanomat oli kuitenkin perusteltavissa lehden laajan levikin ja laajan arkiston vuoksi. Yhteensä tutkimukseen valikoitui 143 mielipidekirjoitusta ja pääkirjoitusta, mutta käsitteitä oli määritelty tarkemmin vain 28 kirjoituksessa, joka oli kuitenkin määränä riittävä vertailun toteuttamiseksi.

Lähteitä pyrittiin käyttämään kirjallisuuskatsauksessa monipuolisesti sekä kotimaisesta että ulkomaisesta tutkimuksesta. Pro gradu -tutkielmassa käytettyjen ulkomaisten tieteellisten artikkeleiden määrä olisi kuitenkin voinut olla vieläkin suurempi paremman kuvan saamiseksi tutkimuskentästä, varsinkin kun pro gradun tarkoitus on tarkastella tutkimuskentän ja julkisen keskustelun eroja lukutaidon käsitteiden suhteen. Ulkomaisesta tutkimuksesta suurempi osa olisi voinut olla muita, kuin länsimaissa toteutettuja tutkimuksia kattavamman kuvan saamiseksi lukutaidon käsitteistä ja lukutaitotutkimuksen erilaisista painotuksista. Pro gradu -tutkielman laajuuden huomioiden katsotaan kuitenkin valittujen lähteiden olevan riittäviä ja tarkoituksenmukaisia.

Kirjallisuuskatsauksen laatiminen tässä työssä vaati myös erityistä tarkkuutta, sillä kirjallisuuskatsauksen lähteenä käytettävistä tutkimuksista oli tarpeen saada kaikki kyseisen lukutaidon käsitteeseen kuuluvat tärkeimmät ominaisuudet mainittua synteessin tekoa varten ja kattavan kuvauksen antamiseksi eri lukutaitojen käsitteistä. Liiallinen suorien lainauksien teko ei ole pro gradu -tutkielmassa suositeltavaa, mutta myös omin sanoin lähteistä lainatessa tuli saada kaikki lukutaitoon kuuluvat ominaisuudet mainittua, jotta kattavan ja luotettavan synteessin teko oli mahdollista. Tutkielman kirjallisuuskatsauksen teko vaati siten erityistä pohdintaa ja tarkkuutta sen suhteen, missä kulkee lainausmerkeillä merkityn suoran lainauksen ja missä omin sanoin kerrotun lainauksen raja. Kaikissa tapauksissa käytetyt lähteet on merkitty tarkasti ja käytetyt lähteet löytyvät myös tämän tutkielman lähdeluettelosta.

Tutkimusaineistona toimineet mielipidekirjoitukset ja pääkirjoitukset on koottu tutkielman loppuun liitteisiin. Tutkimuksen tulokset ovat siis tarkistettavissa ja toistettavissa tutkimuksen aineistosta. Tutkimusaineiston analyysiprosessi on kuvattu

tarkasti ja prosessia kuvaamaan on myös luotu taulukko, josta sisällönanalyysin vaiheet ovat nähtävissä.

6.2 Jatkotutkimuksen aiheet

Jatkotutkimuksen aiheena voisi toimia esimerkiksi digitaalisen lukutaidon, tietokonelukutaidon tai teknologialukutaidon kartoittaminen julkisessa keskustelussa ja niistä käytettyjen kuvausten analysointi samasta tutkimusaineistosta. Tutkimusaineistoa voisi tutkia myös vaihtamalla tutkimuksen kohteena olevaa ikäryhmää. Lasten ja nuorten lukutaidon sijaan olisi mahdollista tutkia vaikkapa aikuisten tai eläkeläisten lukutaidon käsitteitä.

Myös saman aineiston analysointi esimerkiksi diskurssianalyysin keinoin voisi tuottaa uutta tietoa. Käytettyjen kielellisten valintojen ja kirjoittajan taustan suhteen arvioiminen olisi myös mielenkiintoinen tutkimuskysymys, jota ei tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltu. Mieliopidekirjoituksissa ja pääkirjoituksissa mahdollisesti käytettyjä kielellisiä tehokeinoja ja muita lukijoihin kohdistuvia vaikuttamisen keinoja ei otettu huomioon, vaan aineiston analysoinnissa keskityttiin vain lukutaidon käsitteiden kuvauksien eroavaisuuksiin ja yhteneväisyyksiin. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tarkastella millaista suomalaisten lasten ja nuorten lukutaito on laadullisesti, tai millaista sen nähtiin olevan, vaan tutkielmassa tarkasteltiin mitä vaiheita ja osa-alueita kunkin lukutaidon nähtiin pitävän sisällään.

Tutkimusta olisi mahdollista jatkaa myös vertaamalla tässä tutkielmassa saatuja tuloksia muiden lehtien mielipideteksteihin. Työssä luodun synteessin avulla olisi mahdollista analysoida myös muita suomalaisten lasten tai nuorten lukutaitoa koskevia julkisen keskustelun muotoja, kuten esimerkiksi keskusteluohjelmia.

LÄHTEET

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

American Library Association (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> (käytetty 6.2.2019)

Aufderheide, P. & Firestone, C. M. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Communications and Society Program, The Aspen Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED365294>

Bachmair, B. & Bazalgette, C. (2007). The European Charter for Media Literacy: meaning and potential. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 80–84. <https://journals-sagepub-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/10.2304/rcie.2007.2.1.80>

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation* 57(2), 14. DOI: [10.1108/EUM0000000007083](https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083)

Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning and the contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S. & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 63–64. http://vassarliteracy.pbworks.com/w/file/attach/9012261/Pedagogy%20of%20Multiliteracies_New%20London%20Group.pdf

ECIL (2018). *Aim & Scope*. <http://ecil2018.ilconf.org/aim-scope/> (käytetty 16.11.2018)

Eskola, J. (2018) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: R. Valli (toim), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 : Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Keuruu: PS-kustannus. s. 209–231

Gaunt, J., Morgan, N., Somers, R., Soper, R. & Swain, E. (2009). *Opas informaatiolukutaidon opetukseen*. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Haasio, A. (2015). *Löydä! Opas helppoon tiedonhakuun*. Helsinki: BTJ Finland Oy.

Haasio, A., Ojaranta, A. & Mattila, M. (2018). *Valheen jäljillä*. Vantaa: BTJ Finland Oy.

Hakkarainen, P. (2008). PBL informaatiolukutaidon yhteisöllisenä tukena ja näkyväksi tekijänä. Teoksessa: E. Sormunen, & E. Poikela (toim.), *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen*. Tampere: Tampere University Press.

Harmanen, M, & Hartikainen, M. (2019). Lukijalle. Teoksessa: M. Harmanen & M. Hartikainen (toim.), *Monilukutaitoa oppimassa*. Helsinki: Opetushallitus = Utbildningsstyrelsen. s. 5–13.

Helsingin yliopisto (2017). *Monilukutaitoa Opitaan Ilolla (MOI) -kehittämishjelma*.
<http://www.monilukutaito.com/> (käytetty 30.1.2019)

Helsingin Sanomat (2010). *Vieraskynät ovat asiantuntijoiden...*
<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000004730467.html> (käytetty 27.3.2019)

Helsingin Sanomat (2019d). *Helsingin Sanomien periaatelinja*.
<https://www.hs.fi/periaatelinja/> (käytetty 30.1.2019)

Helsingin Sanomat (2019) *Kun taksikuski ei osannut perille, tuntui siltä kuin olisimme olleet piilokamerassa*. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006048944.html> (käytetty 27.3.2019)

Helsingin Sanomat (2019b). *Mielipidekirjoitus Nuorten postiin*
<https://www.hs.fi/kirjoitamielipidekirjoitusnuortenpostiin/> (käytetty 27.3.2019)

Helsingin Sanomat (2019c). *Rahapelit ovat edelleen tulonsiirto köyhiltä ja peliongelmaisilta*. <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000006048872.html> (käytetty 27.3.2019)

Hietanen, M. (2014). *Monilukutaitoa kirjastosta: Lukemisen taidot ja tasot – ymmärtäväksi lukijaksi kirjaston avulla*.
<https://www.kirjastot.fi/sites/default/files/ancmt/Monilukutaitoa%20kirjastosta.pdf>
(käytetty 21.11.2018)

Holopainen, A. Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Grounded theory. Aineistolähtöinen tutkimustapa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. s. 239–246.

Hull, G. (1993). Hearing other voices: A critical assessment of popular views on literacy and work. *Harvard Educational Review* 63(1). 20–49. DOI: 10.17763/haer.63.1.u0762m971p0645t4

Ilmonen, K. (2018). Muuan diskurssianalyysi: esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 : Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* Keuruu: PS-kustannus. s. 134–148

Jaakkola, M. (2013). *Hyvä journalismi: Käytännön opas kirjoittajalle*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Korkeamäki, R-L. (2011). New Literacies – Millaista on oppia lukemaan ja kirjoittamaan 2000-luvulla?. Teoksessa: H. Mikkola, P. Jokinen, & M. Hytönen, (toim.), *Tulevaisuuden koulua kehittämässä: uusi teknologia haastaa ja inspiroi*. Oulu: Oulun yliopisto.

Kumpulainen, K. (2018). Learning Multiliteracies from Early Years Onwards: An Educational Reform Initiative in Finland. In: S. Špiranec, S. Kurbanoglu, M.-L. Huotari, E. Grassian, D. Mizrachi, L. Roy, & D. Kos

(Eds.), *The Sixth European Conference on Information Literacy (ECIL) September 24th–27th, 2018, Oulu, Finland: Abstracts*. Oulu : University of Oulu, Department of Information and Communication Studies,

Kupiainen, R. (2017). Lukutaidon jälkeen?. Teoksessa: Korhonen, Vesa, Annala, Johanna, Kulju, Pirjo (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat*. Tampere: Tampere University Press.

Kupiainen, Reijo (2019). Monilukutaidon pedagogiikan lähtökohtia. Teoksessa: Harmanen, Minna & Hartikainen, Mikko (Toim.) *Monilukutaitoa oppimassa*. Helsinki: Opetushallitus = Utbildningsstyrelsen. s. 23–31.

Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.

Lankshear, Colin & Knobel, Michelle (2011). *New Literacies*. Maidenhead: McGrawHill Education.

Lee, A. Y. L. & So, C. Y. K. (2014). Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences/Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar* 21(42), 137-145 <https://search-proquest.com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/1476490510/fulltextPDF/F8836570818E4D4CPQ/1?accountid=13031>

Lerkkanen, M.-K. ja Torppa, M. (2019). Luetun ymmärtämisen vaikeudet. Teoksessa: T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s.290–303). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Linnakylä, P. (1995). *Lukutaidolla maailmankartalle: kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa = The IEA study of reading literacy in Finland*. Jyväskylä : Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) (1990) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Lukuinto (2015) <http://www.lukuinto.fi/lukuinto-ohjelma.html> (käytetty 15.11.2018)

Luukka, M.-R. (2019). Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Teoksessa: M. Harmanen & M. Hartikainen (toim.), *Monilukutaitoa oppimassa*. Helsinki: Opetushallitus = Utbildningsstyrelsen. s. 33–39.

Maine, F. (2013). How children talk together to make meaning from texts: a dialogic perspective on reading comprehension strategies. *Literacy* 47(3), 150–156. DOI: 10.1111/lit.12010

Martin, A. (2006). Literacies in the digital age. In: A. Martin & D. Madigan *Digital Literacies for Learning*. London: Facet Publishing. s. 3–26

Media Audit Finland (2020). LT JA JT TARKASTUSTILASTO 2019. <https://mediaauditfinland.fi/wp-content/uploads/2020/08/LT-tilasto-2019.pdf> (käytetty 8.5.2021)

Mikkola, A.-M., Koskela, L., Haapamäki-Niemi, H., Julin, A., Kauppinen, A., Nuolijärvi, P. & Valkonen, K. (2004). *Äidinkieli ja kirjallisuus: Käsikirja*. Porvoo: WSOY.

Nuorisolaki. 1285/2016. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285>

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://www.oph.fi/ops2016/perusteet> (käytetty 14.11.2018)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Opetusministeri huolissaan lukutaidon heikkenemisestä: Kansallinen lukutaitofoorumi vastaamaan lukutaidon ja lukuinnon haasteeseen*. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kansallinen-lukutaitofoorumivastaamaan-lukutaidon-ja-lukuinnon-haasteeseen (käytetty 15.11.2018)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). *PISA-tutkimus ja Suomi*. <https://minedu.fi/pisa> (käytetty 22.11.2018)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019). *Lukutaidon edistäminen*.
<https://minedu.fi/lukutaito> (käytetty 20.3.2019)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019c). *PISA 18 ensituloksia*.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (käytetty 17.4.2021)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019b). *PISA 2018: Suomi lukutaidossa parhaiden joukossa*.
https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa (käytetty 15.3.2020)

Opetus- ja kulttuuriministeriö ja opetushallitus (2018). *Lukuliike – lasten ja nuorten lukutaidon kehittämisen suuntaviivat*.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161031/Lukuliikeesite.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (käytetty 14.11.2018)

Oulun yliopisto (2021). Jultika Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://jultika.oulu.fi/>
(käytetty 8.5.2021)

Palsa, L. & Ruokamo, H. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer reviewed research. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning* 11(2), 101-119.
<https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2354/2184>

Parsons, S. A., Gallagher, M. A. & the George Mason University Content Analysis Team (2016). A Content Analysis of Nine Literacy Journals, 2009-2014. *Journal of Literacy Research*. 48(4), 476 –502
<https://journals-sagepub-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/pdf/10.1177/1086296X16680053>

Peda.net (2021). *Mikä on mielipidekirjoitus?* <https://peda.net/oppimateriaalit/kirja-arkku/iii-eri-tekstilajit/mielipidekirjoitus/mom> (käytetty 2.4.2021)

Pekkala, L. (2016). Monimuotoisen mediakasvatuksen rajapinnoilla. Teoksessa: L. Pekkala, S. Salomaa & S. Spišák (toim.), *Monimuotoinen mediakasvatus*. Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.

Pinto, L., Boler, M. & Norris, T. (2007). Literacy is Just Reading and Writing, Isn't It? The Ontario Secondary School Literacy Test and Its Press Coverage. *Policy Futures in Education* 5(1). s. 84–95. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2007.5.1.84>

Priha, L., Santala, J. & Sipilä, K. (2003). *Informaatiolukutaito: haaste koulutusjärjestelmälle*. Dipoli-raportit, C. Espoo: Teknillinen korkeakoulu, Koulutuskeskus Dipoli.

Rantala, L. & Korhonen, V. (2008). Uudet lukutaidot koulun tietokäsityksen haastajina - tapaus tutkimus viidesluokkalaisten mediatuottamisesta. Teoksessa: Sormunen, Eero & Poikela, Esa (toim.) *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen*. Tampere: Tampere University Press.

Rautapuro, J. & Juuti, K. (toim.) (2018). *PISA pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Roinila, M. (2016). *Synteesi*. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:synteesi> (käytetty 30.11.2019)

Ropo, E., Sormunen, E. & Heinström, J. (toim.) (2015). *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampere University Press.

Salomaa, J. (2015). *Lehden linja olemme me*. <https://www.journalisti.fi/artikkelit/2015/8/lehden-linja-olemme-me/> (käytetty 23.1.2019)

S., Jane & Coonan, E. (2013). *Rethinking Information Literacy : A Practical Framework for Supporting Learning*. London : Facet.

Sormunen, E. & Poikela, E. (2008). Informaatiolukutaito ja oppiminen. Teoksessa: E. Sormunen & E. Poikela (toim.), *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen*. Tampere: Tampere University Press.

Sorri, M. (2017). *Tyttö- ja poikalukijoiden representaatiot suomalaisissa uutisteksteissä*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Sorri, M. (2018). *Heikot pojat ja erinomaiset tytöt – millaista kuvaa tyttö- ja poikalukijoista rakennetaan suomalaisissa uutisteksteissä?*
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/heikot-pojat-ja-erinomaiset-tytot-millaista-kuvaa-tytto-ja-poikalukijoista-rakennetaan-suomalaisissa-uutisteksteissa> (Käytetty 6.3.2021)

Špiranec, S., Kurbanoglu, S., Huotari, M.-L., Grassian, E., Mizrahi, D., Roy, L. Kos, D. (toim.) (2018). Foreword. The Sixth European Conference on Information Literacy (ECIL) September 24th–27th, 2018, Oulu, Finland: Abstracts.
<http://ecil2018.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/7/2018/09/ecil2018bookofabstracts.pdf>

Sulkunen, S. & Kauppinen, M. (2018). ”Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan” – Poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. Teoksessa: A. Kivijärvi, T. Huuki, H. Lunabba (toim.), *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino s.146–173

Suomen kielen lautakunta (1990). Lukutaitovuoden sanastoa. *Kielikello* 4(1990).
<https://www.kielikello.fi/-/lukutaitovuoden-sanastoa> (käytetty 10.4.2019)

Suvanne, M.-L. (2007). *Sano se selvästi - opinnäytetyön ohjeen mukauttaminen selkokielelle*. Kehittämishankeraportti. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
<https://www.theseus.fi/handle/10024/19615> (käytetty 23.11.2018)

Syvälähti, K. & Asplund, J. (2018). ACRL:n informaatiolukutaidon kehukset korkeakoulukirjastoissa Suomessa ja Yhdysvalloissa. *Informaatiotutkimus*, 37(1).
<https://doi.org/10.23978/inf.70173>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

UNESCO (2012). *The Moscow Declaration on Media and Information Literacy*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/Moscow_Declaration_on_MIL_eng.pdf (käytetty 27.3.2021)

Vehkoo, J. (26.01.2016). Valheenpaljastaja: Mitä valeuutiset ovat ja mitä ne eivät ole. *Yle*. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2017/01/26/valheenpaljastaja-mita-valeuutiset-ovat-ja-mita-ne-eivat-ole>

Vilka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus

Väljjarvi, J. & Sulkunen, S. (2012). *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79125> (käytetty 22.11.2018)

Väliverronen, E. (2018). Miksi tutkijan kannattaa osallistua julkiseen keskusteluun? <https://vastuullinentiede.fi/fi/jatkokaytto/miksi-tutkijan-kannattaa-osallistua-julkiseen-keskusteluun> (käytetty 15.5.2021)

YK (2018). Frequently asked questions. <https://www.un.org/development/desa/youth/what-we-do/faq.html> (käytetty 15.5.2021)

Zurkowski, P. G. (1974) *The information service environment: relationships and priorities*. Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>

LIITE 1 Helsingin Sanomien mielipidekirjoitukset

M1 Kaikista yhtä lahjakkaita? 12.5.1990

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002981345.html>

M2 Pirkko Tulppala esitti väitteen... 24.5.1990

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002983960.html>

M3 Aapisesta oppii lukemaan 15.10.1990

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003018713.html>

M4 NUORTEN POSTI Koonnut: Leena Koljonen Koulu ei pysty huomioimaan yksilöllisyyttä 24.8.1991

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003087056.html>

M5 Teknologiaopetus tuntuu unohtuneen 19.5.1992

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003145397.html>

M6 Pitäkäämme jatkossakin lukutaitoa yllä! 2.8.1992

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003162900.html>

M7 Koulutuksessakin laatuvaatimus 17.1.1994

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003299912.html>

M8 Haluavatko suomalaiset aina olla puolihullua jänkäkansaa? 22.2.1994

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003310419.html>

M9 Opettajakin on ihminen 13.9.1994

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003365787.html>

M10 Lehtiä on opiskeltava lukemaan! 14.2.1996

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003508349.html>

M11 Kasvatusta eriarvoisuuteen? 3.3.1996

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003512939.html>

M12 Poikien lukutaitoon pitää satsata jo ala-asteilla 1.12.1996

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003581515.html>

M13 Oppikirjoissa liian vähän luettavaa 8.12.1996

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003583243.html>

M14 Perhepiirissä luetaan jälleen yhdessä ääneen 28.12.1996

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003587846.html>

M15 Tietokoneet päiväkoteihin 19.1.1997

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003592295.html>

M16 Mielekästä koulua lahjakkaille 21.2.1997

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003601442.html>

M17 Aikuinen ja kasvattaja ajaa usein jälkijunassa 17.3.1997

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003608511.html>

M18 Tunne-elämän arvot tärkeitä 13.7.1997

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003640612.html>

M19 Mureneeko nuorten lukuhalu? 25.10.1997

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003669304.html>

M20 Helene Schjerfbeckin Lukeva tyttö... 9.12.1997

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003680946.html>

M21 Iloinen lukuvire kateissa Olen... 15.12.1997

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003682493.html>

M22 Pysykööt pojat netissä! Mielestäni... 17.12.1997

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003682937.html>

M23 Taitava lukija vaihtaa lukutapaa tekstin mukaan 23.4.1999

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003794599.html>

M24 Lukemisessa voi erottaa kolme erillistä prosessia 4.5.1999

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003797071.html>

M25 Väkivaltaviihhteestä keskusteltava 20.5.1999

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003801029.html>

M26 Erityisopettajia on koulutettava riittävästi 20.9.1999

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003828702.html>

M27 Kuka kasvattaa lukemaan? 3.10.1999

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003831892.html>

M28 Kasvatus etusijalle esikoulussa 8.10.1999

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003833089.html>

M29 Lapsia suojeltava melulta 29.5.2000

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003887072.html>

M30 Monipuolinen opetus on sivistyksen edellytys 28.6.2000

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003893767.html>

M31 Eriyttävää opetusta myös peruskouluun 29.1.2001

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003943539.html>

M32 Äidinkielelle aikaa ja tilaa 7.2.2001

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003945668.html>

M33 Opettaja näkee lasten suuren hädän 23.3.2001

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003956530.html>

M34 Kunnankirjastot ja koulut yhteistyöhön 10.9.2001

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000003995616.html>

M35 Laatuarviointi tuottaa perusteltua tietoa 2.1.2002

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004021658.html>

M36 Kirjakieli suomalaisten oma kieli 10.1.2002

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004023451.html>

M37 Oppilaiden kirjoitustaito heikentynyt 12.1.2002

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004023958.html>

M38 Kirjojen ystävä saa kiittää noitia 19.2.2002

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004033151.html>

M39 Lähikirjastoja ei saa lakkauttaa 16.4.2002

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004045819.html>

M40 Kaksi koepäivää tarpeen äidinkielelle 21.5.2002

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004053809.html>

M41 Poikakouluille on tarvetta 29.5.2002

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004055724.html>

M42 Oppikirjat tuskin vanhenevat vuodessa 25.8.2002

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004076470.html>

M43 Mediakasvatuksella laaja tehtäväkenttä 5.6.2003

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004145121.html>

M44 Äidinkielen kokeesta vaativampi 12.10.2003

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004174143.html>

M45 Arvosanoja tytöille ja pojille eri perustein 3.11.2003

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004179111.html>

M46 Lähikirjastoihin säännölliset aukioloajat 31.1.2004

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004199257.html>

M47 Lastenkirjallisuuden veroa laskettava 12.7.2004

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004236906.html>

M48 Alkuopetuksessa luodaan pohja matemaattiselle ajattelulle 19.9.2004

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004252985.html>

M49 Opetuksen ongelmien arviointi tarpeen 21.9.2004

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004253442.html>

M50 Koulutuspolitiikka onnistunut 11.12.2004

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004273205.html>

M51 Kouluihin tuoretta kaunokirjallisuutta 17.2.2005

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004288574.html>

M52 Suuri ryhmä riski lapsen terveydelle 24.9.2006

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004427571.html>

M53 Mainonnan lukutaito osaksi mediakasvatusta 25.10.2006

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004435211.html>

M54 Tavuviiva tuskin auttaa lukihäiriöistä 28.10.2006

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004436025.html>

M55 Suomalaisnuorten into lukea on romahtanut 29.10.2006

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004436263.html>

M56 Into lukemiseen syttyy ennen lukutaitoa 3.11.2006

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004437477.html>

M57 Koulun tietokonehankinnat kannattaa tehdä harkiten 4.6.2007

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004488011.html>

M58 Harry Potter -kirjat eivät lisää lukuintoa 2.8.2007

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004500970.html>

M59 Kielen perustaidoissa puutteita 27.8.2007

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004506782.html>

M60 Pikkulapsen lukutaito hyväksi kehitykselle 23.9.2007

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004513523.html>

M61 Lukemaan oppiminen ei suinkaan lopeta lapsuutta 4.10.2007

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004516234.html>

M62 Parasta A-ryhmää 10.12.2007

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004532755.html>

M63 Onko tv-ohjelmien tekstitys syy menestykseemme? 11.12.2007

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004532982.html>

M64 Käännösteksteistä lienee sekä etua että haittaa 14.12.2007

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004533689.html>

M65 Lapset tarvitsevat myös tunnekasvatusta 4.1.2008

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004537829.html>

M66 Koulu pystyy kehittämään oppilaiden älykkyyttä 13.1.2008

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004540068.html>

M67 Lisääntynyt työtaakka heijastuu tv-käännöksiin 5.4.2008

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004559984.html>

M68 Opettajalla tulee olla riittävän suuri tietovarasto 23.4.2008

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004564406.html>

M69 Lasta voi myös palkita kirjojen lukemisesta 29.1.2009

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004629028.html>

M70 Kielitaito syntyy kirjastoissa 1.12.2009

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004696236.html>

M71 Medialukutaitoa ei opita vain kuvia katselemalla 28.12.2009

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004701621.html>

M72 Lähikirjastot ovat korvaamattomia 22.1.2010

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004706587.html>

M73 Ilman lähikirjastoa koulu ei pysty välittämään monipuolista tietoa oppilaille
26.1.2010

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004707467.html>

M74 Tietoyhteiskuntaan kasvattaminen vaatii vastuullisuutta 14.12.2010

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004775588.html>

M75 Anna lapselle lukemisen lahja 19.12.2010

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004776717.html>

M76 Medialukutaidot otettava haltuun koulussa 20.12.2010

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004776878.html>

M77 Pisa-tulokset kertovat tulevista ongelmista 12.12.2010

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004775194.html>

M78 Opettajia on koulutettava tuntemaan lasten- ja nuortenkirjallisuutta 14.12.2010

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004775578.html>

M79 Helsingin yliopisto sahaa väärää oksaa 28.12.2010

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004778085.html>

M80 Saatamme piakkoin viettää digilehtiä viikkoa 7.2.2011

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004786382.html>

M81 Lukutaidon eri muotojen opetus on sattumanvaraista 18.5.2011

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004807176.html>

M82 Uudenlaiseen medialukutaidon opetukseen panostettava kouluissa 18.5.2011

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004807178.html>

M83 Medialukutaidon opetus on täysin retuperällä 20.5.2011

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004807566.html>

M84 Myös aineenopettajat ja heidän kouluttajansa ansaitsevat kiitoksen 12.1.2012

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004850447.html>

M85 Olen vihainen suomalaiselle peruskoululle, joka nakertaa lapseni itsetuntoa 27.11.2015

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002868945.html>

M86 Luokanopettaja HS:n mielipidepalstalla: Koulussa ei tarvitse aina olla hauskaa 10.8.2016

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002915033.html>

M87 Vanhemmat ovat menneet digiloikasta sekaisin, ja siksi monien lasten sanavarasto laahaa pahasti jäljessä 18.1.2017

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005048784.html>

M88 Äidinkielen ylioppilaskoe säilyy luku- ja kirjoitustaidon kokeena 30.3.2017

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005147331.html>

M89 Ryhmäpaineen takia jätin läksyt tekemättä enkä lukenut kokeisiin – poikajoukossa hyvistä arvosanoista kiittaillaan 5.10.2017

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005394838.html>

M90 Lukeva isä antaa pojalle hyvän mallin 6.10.2017

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005396494.html>

M91 Opettajista on tehty sirkustirehtöörejä ja oppilaista laiteriippuvaisia robotteja 14.10.2017

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005407627.html>

M92 Poikien houkuttelemiseksi ulos pelikuplistaan tarvitaan järeitä keinoja – siinä eivät auta Tarzan-kirjojen uusintapainokset tai ”pojatkin lukee” -kampanjat 24.11.2017

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005461694.html>

M93 Lukion on vastedeskin varjeltava yleissivistystä 13.1.2018

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005522667.html>

M94 Kirjastoalan koulutuksen tulevaisuus näyttää synkältä 13.3.2018

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005601124.html>

M95 Lukeva koulu antaa eväitä elämään 21.5.2018

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005688652.html>

M96 Lasten into lukea laskee Suomessa hälyttävästi – tällä yksinkertaisella keinolla saat lapsesi lukemaan 12.8.2018

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005788516.html>

M97 Käsitys lukemisesta on tuotava nykyaikaan 14.9.2018

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005826561.html>

M98 Myös näytöltä lukeminen on lukemista 18.9.2018

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005831121.html>

M99 Osa suomalaisten välisistä tuloeroista syntyy jo ensimmäisten elinvuosien aikana 19.9.2018

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005832564.html>

M100 Lukutaito on ovi yhteiskuntaan ja sen ymmärtämiseen – siksi olen ikuisesti kiitollinen kirjastolaitokselle 21.9.2018

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005835131.html>

M101 Pojista puhutaan kummallisten yleistysten kautta 24.9.2018

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005838859.html>

M102 Yhteinen lukeminen on arvokas joululahja erityisesti lapsille 24.12.2018

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005945649.html>

LIITE 2 Helsingin Sanomien pääkirjoitukset

P1 Useimmat tarvitsevat työssään muutakin kuin auttavaa sisältälukemisen taitoa. Vaaditaan toimivaa lukutaitoa, joka riittää yhteiskunnan ja kansalaisen tarpeisiin. On totuttava tekstien pohdintaan eikä vain pinnalliseen lukaisemiseen. Ovatko suomalaiset todella lukutaitoisia? 27.1.1990

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002957270.html>

P2 Nuorison lukutaidon huononemisesta kannetaan huolta, mutta usein heikoin perustein. Lukutaitoselvityksiin on syytä visuaalisen kulttuurin jatkuvasti voimistuessa. Pienen kielialueen etuna ovat runsaat tekstitetyt tv-ohjelmat, jotka pakottavat lukemaan. Suomessa turha puhua uuslukutaidottomuudesta 18.9.1990

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003011844.html>

P3 Maailman parhaat lukijat 21.7.1992

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003160211.html>

P4 200-vuotias kirjastolaitos säästöleikkausten ja teknisen kehityksen pyörteessä Kirjasto on henkinen ja taloudellinen voimavara 7.2.1994

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003305889.html>

P5 Itsetuntoa kauhalla vai lusikalla 24.8.1994

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003360076.html>

P6 Emme voi "tehoviljellä" lapsia 9.10.1994

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003373222.html>

P7 Kirjallisuuden tuntemus on osa kaikille hyödyllistä käytännön elämän taitotietoa
Klassikoilla on tärkeä sija kirjallisuuden opetuksessa 21.11.1994

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003384992.html>

P8 Koulutuksen yhdenvertaisuus on kestävä tavoite 7.2.1996

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003506512.html>

P9 Opettajat venyneet ihailtavasti 12.2.1996

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003507836.html>

P10 Koulutuksen taso ei ole romahtanut 20.6.1996

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003540313.html>

P11 Opetuksen arviointi järjestettävä 5.11.1996

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003574448.html>

P12 Kirjallisuus taas kunniaan koulussa 9.11.1996

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003575464.html>

P13 Lukihäiriöiset erilaisia oppijoita 21.8.1997

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003650750.html>

P14 Uusia vaatimuksia lukutaidolle 2.8.1999

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003817405.html>

P15 Kun lukutaito ei riitä 9.8.1999

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003818874.html>

P16 Peruskouluissa pitää lisätä kirjallisuuden tuntimäärää 9.6.2000

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003889673.html>

P17 Kirjallisuus kehittää empatiaa 24.5.2001

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000003971166.html>

P18 Parhaat lukijat opetettava myös kirjoittamaan 6.12.2001

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000004016300.html>

P19 Ta-va-taan e-maailmassa! 1.6.2002

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000004056559.html>

P20 Ei eläkötä suurille eroille 10.12.2004

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000004272923.html>

P21 Oppia voi omaan tahtiin 15.11.2005

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000004352663.html>

P22 Alle kolmevuotiaat lapset on voitava hoitaa kotona 23.2.2007

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000004463423.html>

P23 Suomessa kehitetty peli opettaa maailman lapsia lukemaan 10.8.2009

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000004671316.html>

P24 Lapsen etu ei salli opettajan lomauttamista 23.8.2010

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000004751184.html>

P25 Koulun penkillä 25.1.2011

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000004783560.html>

P26 Mediaa pitää käyttää koulussa monipuolisesti 10.2.2011

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000004786967.html>

P27 Kesä on hyvää lukuaikaa 7.8.2011

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000004822046.html>

P28 Peruskoulu ei uudistu tuntijaon muutoksilla 31.10.2011

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002509461.html>

P29 Luova lukeminen hyödyttää läpi elämän 31.5.2012

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002534325.html>

P30 Kirjallisuuden tekijöiden arvokas työ on turvattava 23.4.2014

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002725817.html>

P31 Taloudellinen lukutaito vaatii lisäoppia Suomenkin kouluihin 19.7.2014

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002747228.html>

P32 Lukutaito on tasa-arvokysymys myös Suomessa 12.9.2014

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002760616.html>

P33 Kirjojen arvostus syntyy jo kotona 13.5.2015

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002823538.html>

P34 Numero ja nimi katosivat, kynä jäi 6.9.2015

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002850429.html>

P35 Lukutaidon avulla köyhä voi ottaa rikkaampia kiinni 8.9.2016

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002919805.html>

P36 Kirjastolaitos edistää sivistystä ja demokratiaa 13.11.2016

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002930006.html>

P37 Mediakasvatus on entistäkin tärkeämpää 31.1.2017

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000005067069.html>

P38 Lukuhaluun ruokkiminen on myös tasa-arvokysymys 17.4.2017

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000005173159.html>

P39 Isänmaallisuuden vahvistaminen oli ennen koulujen äidinkielen opetuksen tavoite ja lukeminen poliittista 30.4.2017

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000005191752.html>

P40 Lukutaito kehittyi innostavassa ilmapiirissä 28.10.2017

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-20000054+26679.html>

P41 Oikeakielisyys kuuluu vastedeskin yleissivistykseen 28.11.2017

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-200000546652.html>