

Mirja Tarnanen

Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona

Yleisesti ottaen lukutaitoa pidetään ihmisen perusoikeutena, se on keskeinen taito niin oppimisen, työelämän kuin kansalaisena elämisenkin näkökulmasta (ks. esim. Unesco 2008). Tämä lienee yhteisesti jaettu käsitys lukutaidon merkityksestä yksilön ja yhteisöjen näkökulmasta. Sen sijaan se, miten määrittelemme lukutaidon ja millaisena toimintana sen ymmärrämme, voi vaihdella tieteenalan tai lähestymistavan mukaan. Tarkastelen tässä artikkelissa monilukutaitoa teoreettisena käsitteenä ja pedagogisena lähestymistapana. Taustoitin ensin sosiokulttuurista lähestymistapaa lukutaitoon ja hahmottelen, miten monilukutaito kiinnittyy siihen. Tarkastelen sitten monilukutaidon pedagogiikkaa ja lopuksi pohdin lyhyesti, miten monilukutaidon ja sen pedagogiikan tutkimus voisi rikastaa lukutaidon tutkimusta.

SOSIOKULTTUURINEN LÄHESTYMISTAPA LUKUTAITOON

Sosiokulttuuriseen lähestymistapaan kuuluu useita erilaisia teoreettisia näkökulmia, mutta yleisesti ottaen sosiaalisen näkökulman keskiössä on se, miten kirjoitettua kieltä käytetään jokapäiväisessä elämässä. Sosiokulttuurinen näkökulma (Vygotsky, 1978) korostaa kielitaidon holistista, sosiaalista ja yhteisöllistä luonnetta ja lähestyy lukemista ja kirjoittamista (*literacy*) tilannesidonnaisena toimintana erityyppisten tekstien kanssa.

Tilannesidonnaisuus viittaa siihen, että tekstit ja niihin liittyvä toiminta kytkeytyvät tiettyihin elämäntilanteisiin tai instituutioihin ja tekstejä käytetään aina jossakin konkreettisesti tilanteessa tiettyä tarkoitusta varten (esim. Barton & Hamilton, 1998; Gee, 2010; Street, 1984). Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan lukutaitoa tulee tarkastella ei vain kognitiivisena vaan myös sosiaalisena, kulttuurisena, historiallisena ja institutionaalisenä ilmiönä (esim. Gee, 2010; Street, 2003).

Näin ollen lukutaidossa on kyse tekstien kanssa toimimisesta tulkitsijana ja tuottajana; teksteihin ja niiden käyttöön sovelletaan toimimalla niin koulussa kuin vapaa-ajallakin erilaisissa yhteisöissä, joita ei nähdä erillisinä vaan toisiinsa rajoittavina ympäristöinä (esim. Gee, 2010; Lam, 2006; Perry, 2012). Kun tekstien kanssa toimitaan, opitaan tekstikäytänteitä. Tekstikäytänteet ovat yleisiä kulttuurisia tapoja lukea tai kirjoittaa tietyssä tilanteessa, ja ne ovat aina osa jotain laajempaa sosiaalista käytännettä ja sosiaalisia suhteita (Barton & Hamilton, 1998; Street, 1984). Juuri sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus säätelee sitä, millaisia tekstejä kussakin yhteisössä arvostetaan, mitä luetaan ja kirjoitetaan ja mitä jätetään lukematta. Koulussa tämä voi näkyä esimerkiksi siinä, miten oppilaiden vapaa-ajan tekstitoimintaa huomioidaan tai miksi oppilaat voivat osoittaa vähäistä

kiinnostusta koulun tekstitoimintaan (ks. myös Luukka ym., 2008).

Koska lukutaitoa ei tarkastella vain taidon omaksumisena vaan myös sosiaalisen ja kulttuurisena käytänteenä, joka voi vaihdella ajan, tarkoituksen ja tilanteen mukaan, käsitettä lukutaito käytetään englanninkielisessä lukutaitoa (erityisesti sosiaalisen käytänteenä) tarkastelevassa kirjallisuudessa myös monikossa, *literacies* (Street, 1984; 2003). Suomen kielessä englanninkielisestä *literacies*-käsitteestä käytetään lukutaidon lisäksi sanaa tekstitaidot. Yleisesti ottaen tekstitaidoilla tarkoitetaan juuri tekstien ymmärtämisen, tuottamisen ja käyttämisen taitoja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Luukka, 2003), ja sanana se on ollut käytössä esimerkiksi ylioppilastutkimuksen suomen kielen ja kirjallisuuden lukutaidon kokeen nimessä. Lukutaitoa voidaan toki rajata ja määritellä myös erilaisin etuliittein, kuten internetlukeminen (esim. Kiili, 2012) ja medialukutaito (esim. Kupiainen & Sintonen, 2009), joilla viitataan printtitekstiä laajempaan käsitykseen lukutaidosta.

Lukutaitoon liittyvien lähestymistapojen erilaisuus näkyikin myös siinä, mitä pidetään tekstinä ja mitä sillä ymmärretään. Erona perinteiseen printtimuotoiseen tekstikäsitteeseen sosiokulttuurisesti orientoituneessa lukutaidon tutkimuksessa nojataan usein laajaan tekstikäsitteeseen (ks. kuvio 1). Laajan tekstikäsitteen mukaan teksti voi olla sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen tai kineettisten symbolijärjestelmien tai näiden yhdistelmien avulla tuotettu (Kress, 2003). Näin ollen esimerkiksi kuvat ja elokuvatkin ovat tekstejä. Tekstitoiminnan digitalisoiduttua laajan tekstikäsitteen mukaisia tekstejä tai tekstikonteksteja ovat myös

esimerkiksi blogit, videot, pelit, podcastit ja internetin sosiaaliset verkostot. Ympäriämme tapahtuvat muutokset näkyvätkin myös siinä, millaisia tekstejä tulkitsemme ja tuotamme ja miten toimimme tekstien kanssa.

Käsitettä uudet lukutaidot (*new literacies*) käytetään sekä edellä kuvatussa lukutaidon sosiaalista luonnetta korostavassa merkityksessä (Street, 2003) että viittaamassa lukutaitoon teknologisissa ympäristöissä ja siihen, miten internetin ja digitaaliteknologian kehitys synnyttää uusia lukutaitoihin liittyviä käytänteitä, strategioita ja tapoja (Leu, Kinzer, Coiro & Cammack, 2004). Uusille lukutaidoille on tyypillistä tilannesidonnaisuuden ja monimedialisuuden lisäksi kriittisyys ja oppimisen näkökulmasta lukutaidon sosiaalisen luonteen korostuminen (Gee, 2010; Leu ym., 2004). Koska teknologinen kehitys on nopeaa, se haastaa myös tutkimusta ja sitä, millaisten teorioiden avulla selitämme muuttuneita lukutaitoja (Leu ym., 2004).

Teknologisiin ympäristöihin ja digitaalisiin teksteihin liittyvässä tutkimuksessa on selvitetty esimerkiksi taitoja, joita tarvitaan internetissä toimimiseen, kuten tiedonhakuun, kriittiseen ajatteluun sekä viestien luomiseen ja ymmärtämiseen (esim. Coiro & Dobler, 2007; Kiili, 2012; Leu ym., 2007). Lisäksi on tutkittu muun muassa uusien toimintaympäristöjen synnyttämiä uusia diskursseja ja semi-oottisia konteksteja (esim. Kress, 2003) sekä eri genreihin, kuten kirjoittamiseen (esim. Kallionpää, 2017) ja videopeleihin (esim. Sanford & Madill, 2007) liittyviä tekstikäytänteitä.

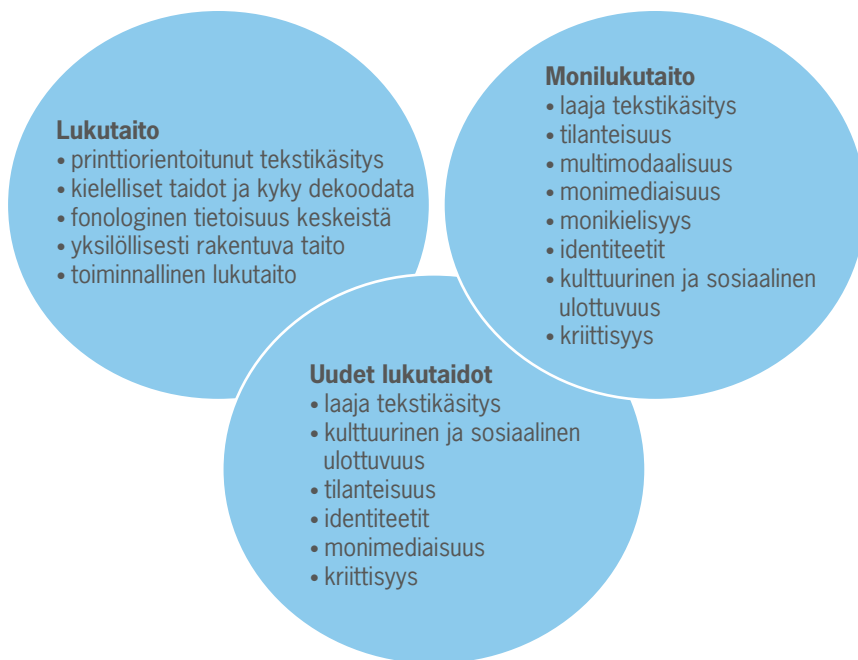
Uusissa lukutaidoissa ei ole kuitenkaan kyse pelkästään toimintaympäristön ja tekstien muutoksesta vaan myös

vuorovaikutuksesta ja identiteeteistä, joita rakennamme osana näitä toimintaympäristöjä (esim. Gee, 2010; Lankshear & Knobel, 2003). Koululaisten elämässä tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten he rakentavat verkostojaan virtuaalisissa pelimaailmoissa; osallistumalla näiden verkostojen toimintaan he samalla rakentavat identiteettiään ja suhdettaan teksteihin (Lankshear & Knobel, 2003). Erilaisia lukija- ja kirjoittajapositioneja tarjoamalla tekstit ja niiden käyttötavat siis liittyvät tavalla tai toisella käyttäjiensä identiteettityöhön (Gee, 2010; Kress, 2003).

Lukutaidon muuttumista kuvataan myös 1990-luvulla syntyneellä käsitteellä monilukutaito (multiliteracies). Monilukutaidon käsitteellä viitataan erityisesti tekstikäytänteiden muuttumiseen, uudentyypisiin teksteihin sekä kielenkäytön muotoihin, jotka ovat seurausta

teknologisesta kehityksestä sekä globalisaation ja muuttoliikkeiden mukanaan tuomasta monikulttuuristumisesta ja -kielistymisestä (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 2003; New London Group, 1996). Monilukutaidon käsitettä pidetään sekä teoreettisesti että toiminnallisesti laajana, mutta sen lähtökohtana on käsitys siitä, että tekstitoiminnan muuttumisen myötä merkityksiä välitetään erilaisia modaliteetteja (mode) yhdistämällä. Toisin sanoen tekstien multimodaalisuus tarkoittaa sitä, että niissä voivat yhdistyä sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien avulla ilmaistut ja tulkitut merkitykset (Kress, 2003; Kalantzis & Cope, 2012; New London Group, 1996). Monilukutaito nojaa myös laajaan tekstikäsitteeseen.

Kuten uusissa lukutaidoissa myös monilukutaidossa on kyse sekä tekstien



Kuvio 1. Lukutaitokäsityksiä luonnehtivia elementtejä

tulkitseminen että tuottamisen taidoista, jotka eivät ole pelkästään kognitiivisia taitoja, vaan niillä on sosiaalinen, kulttuurinen ja tilanteinen ulottuvuutensa ja ne kytkeytyvät myös identiteettityöhön (Kalantzis & Cope, 2012; New London Group, 1996). Monilukutaitoisuuteen kuuluukin myös kriittinen tietoisuus tekstien välisistä suhteista, konventioista ja yhteydestä kulttuurisiin konteksteihin ja arvostuksiin (Kalantzis & Cope, 2012). Käytännössä tämä tarkoittaa huomion kiinnittämistä siihen, miksi ja miten teksti ei ole neutraali; miksi on tärkeää pohtia esimerkiksi sosiaalisen median käyttöön liittyviä uskomuksia, arvostuksia ja käytänteitä ja miten ne ovat yhteydessä tekstitoimintaamme?

MONILUKUTAIDON PEDAGOGIIKKA

Koulutuksen kontekstissa opetussuunnitelman perusteet kunakin aikana viestivät siitä, mihin lukutaidon opetuksella pyritään, millaisen tietämisen ja ymmärtämisen ja millaisten taitojen kautta tavoiteltu lukutaito saavutetaan ja miten se edesauttaa selviytymistä elämän eri osa-alueilla (ks. esim. Anstey & Bull, 2018; Kalantzis ym., 2016). Toisin sanoen jos käsitys lukutaidosta muuttuu, on myös lukutaidon edistymistä tukevan pedagogiikan muututtava. Tämä näkyy voimassa olevissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa monilukutaito esitellään käsitteenä ja toimintana ensimmäistä kertaa (OPH, 2014).

Tosin aikaisemmista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista jo vuoden 1970 opetussuunnitelma ohjasi opettamaan kвалukutaitoa koko perusopetuksen

ajan niin äidinkielessä ja kirjallisuudessa kuin muissakin oppiaineissa (Kauppinen, 2010). Varsinainen niin kutsuttu laaja tekstikäsitys, joka käsittää myös auditiiviset, visuaaliset ja muiden symbolijärjestelmien avulla tuotetut tekstit, esiteltiin vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2004).

Voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa monilukutaito on sijoitettu osaksi laaja-alaisia taitoja, ja sillä tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkittamisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään (OPH 2014, s. 22–23). Laaja-alaisena taitona monilukutaitoa kehitetään kaikissa oppiaineissa arkikielestä kohti eri tiedonalojen kielen ja esitystapojen hallintaa (OPH 2014, 22).

Monilukutaitoa voidaankin pitää pedagogisena lähestymistapana, jonka tavoitteena on ohjata oppilaita tulemaan tietoiseksi erilaisista merkitysten rakentamisen tavoista ja oppia tarkastelemaan kriittisestikin erilaisia tekstien tuottamisen tapoja, tarkoitusperiä, valtakysymyksiä ja yhteisön käytänteitä oppilaan kehitystason mukaisesti (Anstey & Bull, 2018; Lankshear & Knobel, 2006; Walsh, 2006). Monilukutaidon viitekehyksessä merkitystä lähestytään viidestä eri näkökulmasta: 1) representaatio – mihin merkitys viittaa, 2) sosiaalisuus – miten merkitys yhdistyy siihen liittyviin henkilöihin, 3) rakenne – miten merkitys rakentuu, 4) intertekstuaalisuus – miten merkitys liittyy laajempaan kontekstiin ja 5) ideologisuus – kenen motiiveja merkitykset palvelevat (Cope & Kalantzis, 2009). Tietoisuus merkitysten rakentumisesta

ja kyky tulkita niitä kriittisesti korostuvat erityisesti digitaalisissa ympäristöissä, joissa voidaan esittää totena lähes mitä tahansa ja piiloutua tarvittaessa nimimerkin taakse.

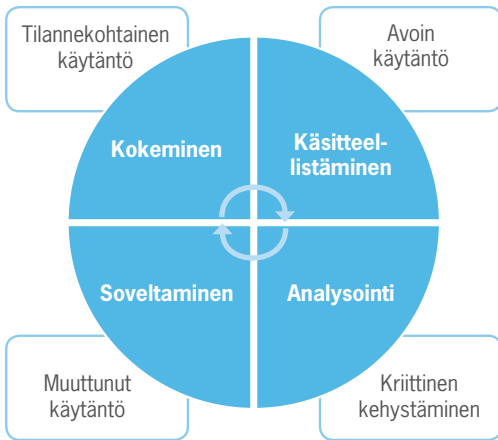
Tekstitoiminnan digitalisoituminen on laajentanut tai muuttanut koululaisten tekstimaisemaa, ja siksi onkin kiinnostavaa, miten koulu reagoi tekstimaiseman muutoksiin ja miten se tukee lukutaidon kehittymistä monipuolisesti. Se, millainen koulun tekstimaisema ylipäätään on sekä miten ja millaisten puhuttujen, kirjoitettujen ja visuaalisten tekstien kanssa toimitaan, viestii koulu yhteisöissä vallitsevista käsityksistä ja arvostuksista (Tarnanen, Luukka, Pöyhönen & Huhta, 2010). Toisin sanoen kyse ei ole niinkään itse laitteista ja kyvystä käyttää niitä vaan siitä, mitä pidetään teksteinä ja mitä niiden tulkitsemisella ja tuottamisella ymmärretään. Parhaimmillaan opetus vahvistaa arkielämän ja koulussa opittavien asioiden välistä yhteyttä, mikä puolestaan voi tuottaa merkityksellisuuden kokemuksia ja edistää oppilaan omaa aktiivisuutta, omatoimista tiedonhakemista ja kykyä luoda merkityksiä (Giampapa 2010).

Monilukutaitoa edistävän pedagogiikan tavoitteena on tukea oppilaiden toimijuutta siten, että he saavat valmiuksia selviytyä muuttuvissa ja moninaisissa toimintaympäristöissä. Koska pedagogiikka korostaa oppijälähtöisyyttä, keskeistä on oppilaiden erilaisten sosiaalisten, kulttuuristen ja kielellisten taustojen huomioiminen ja oppimisen eriyttäminen (Cope & Kalantzis, 2015). Monilukutaitopedagogiikkaa onkin tutkittu myös keinona syventää kielitietoisuutta sekä tukea monikielisuutta ja monikielisen identiteetin rakentumista, koska kielten rinnakkaista

käyttöä ei nähdä kielteisenä vaan luonnollisena osana kommunikaatiota (esim. García & Kano, 2014). Myös puhumisen ja puheen ymmärtämisen oppiminen on osa monilukutaitoa, koska ne ovat osa tekstikäytänteitä ja modaaliteetteja (Anstey & Bull, 2018).

New London Groupin (1996) esittämä monilukutaidon pedagogiikan malli sisältää neljä orientaatiota, jotka ovat tilannesidonnainen käytäntö (*situated practice*), avoin käytäntö (*overt practice*), kriittinen kehystäminen (*critical framing*) ja muuttunut käytäntö (*transformed practice*). Nämä orientaatiot eivät ole erillisiä vaan toisiinsa kytkeytyviä sekä opetuksen että oppimisen näkökulmasta. Kuvion 2 ulkokehällä näkyvät nämä neljä monilukutaidon pedagogiikan orientaatiota ja niitä koskevat tiedon prosessit.

Tilannesidonnainen käytäntö viittaa oppilaiden oman kokemusmaailman ja merkityksellisuuden huomioimiseen opetuksessa sekä siihen, miten kokemisessa siirrytään tietoisesti tutusta uuteen, esimerkiksi arkikielisestä itselle tutusta tekstistä kohti samanaiheista tiedonalakohtaista tekstiä (Cope & Kalantzis, 2009). Avoin käytäntö on tietoisuutta ja systemaattista ymmärrystä siitä, mitä ollaan oppimassa ja miten edetään konkreettisesti kohtia abstraktia, kuten nimeämisestä sekä erilaisuuden ja samanlaisuuden erottamisesta yleistysten tekemiseen ja avainkäsitteiden sijoittamiseen laajempaan viitekehukseen (Cope & Kalantzis, 2009). Tekstien näkökulmasta tällöin perehdytään siihen, miten erilaiset tekstit toimivat ja rakentuvat esimerkiksi tietyn tiedonalan ja oppiaineen mukaisesti eli miten vaikkapa fysiikkaa merkityksellistetään.



Kuvio 2. *Monolukutaitopedagogiikan orientaatiot ja tiedon prosessit* (mukaillen Cope & Kalantzis, 2015, 5; New London Group, 1996)

Kriittisessä kehystämisessä on kyse kulttuurisen ja sosiaalisen kontekstin tulkitsemisesta. Kriittisyys voi viitata pedagogisessa kontekstissa joko toiminnalliseen analyttisyyteen, kuten päättelyyn, perustelemiseen, syy-seuraussuhteisiin, tekstuaalisten yhteyksien analysoimiseen tai kriittiseen ja arvioivaan analysointiin, esimerkiksi omien ja toisten näkökulmien ja motiivien sekä valtasuhteiden arviointiin (Cazden, 2006; Cope & Kalantzis, 2015). Kyse on siis yleisesti ottaen sen pohtimisesta, miksi teksti on tehty ja mitä sillä tavoitellaan. Siirretty käytäntö viittaa tiedon soveltamiseen ja sen testaamiseen uudessa kontekstissa tai uuden tiedon luomiseen (Cope & Kalantzis, 2009). Tekstien kohdalla tämä tarkoittaa uusien tekstien luomista ja tulkitsemista uutta tietoa soveltaen. Eri orientaatiot voivat punoutua toisiinsa esimerkiksi siten, että soveltamisen resursseina toimivat kriittisestä analyysistä ja käsitteellistämisestä

omaksutut asiat ja soveltamisesta voi puolestaan seurata uusi kokemus, mikä voi johtaa uuden, muuttuneen käytänteen omaksumiseen.

Opettajan tehtävänä on toimia oppimisprosessin ja oppimisympäristön suunnittelijana ja käyttää hyväksi käsillä olevaa teknologiaa tarkoituksenmukaisesti. Opetuksen suunnittelu ja oppimisprosessien muotoilu viittaavat opettajaan mahdollistajana ja oppimisen tukijana siten, että se vahvistaa oppilaan omaa aktiivisuutta. Omakohtaisuutta haetaan sillä, että tekstitoiminnassa hyödynnetään varsinkin alkuvaiheessa oppilaiden omien tekstien tutkimista ja niiden merkitysten tarkastelua edellä esiteltyjen näkökulmien kautta. Ymmärtääkseen oppilaidensa tekstimaailmaa opettajalta edellytetään kiinnostusta ja ymmärrystä oppilaiden tekstejä, tekstiympäristöjä ja tekstitoimintaa kohtaan.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan (OPH 2014, 22) monilukutaidon avulla oppilaat oppivat hankkimaan, yhdistämään, muokkaamaan, tuottamaan, esittämään ja arvioimaan eri muodoissa ja ympäristöissä olevaa tietoa tilanne- ja välinesidonnaisesti. Näiden taitojen rinnalla vahvistetaan kriittistä ajattelua hyödyntäen sekä perinteisiä että teknologisia ympäristöjä, kuten lehtiä, elokuvia, kirjoja, musiikkia tai digitaalisia pelejä. Perusteiden mukaan huomiota tulee kiinnittää oppilaan toimijuuden tukemiseen ja tilaa annetaan myös oppilaiden omille tekstivalinnoille, näkemyksille, kokemuksille ja kysymyksille (OPH 2014, 22, 101). Monilukutaidon opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään sosiaalista osallistavaa, monimediaista ja tiedon- ja taidonalat yhdistävää maailmaa yli oppiainerejojen (OPH 2014, 22, 101).

KOHTI MONIPUOLISTA LUKUTAITOA

Lukutaitoon liittyvät tieteenala- ja paradigmakohdaiset erot näkyvät tutkimuskirjallisuudessa kritiikkinä toista paradigmaa kohtaan. Sosiokulttuurisesti orientoituneet tutkijat pitävät kognitiivista lähestymistapaa liian kapeana (esim. Gee, 2010) ja kognitiivisesti orientoituneet puolestaan sosiokulttuurista liian laveana (esim. Perry, 2012). Sosiokulttuurista paradigmaa kritisoidaan erityisesti siitä, että se sivuuttaa oppimisen ja kehittymisen kysymykset eikä liiemmin huomioi painettuja tekstejä eikä niiden käsittelyssä tarvittavia kognitiivisia taitoja (Perry, 2012). Kognitiivista lähestymistapaa arvostellaan puolestaan siitä, että lukemista ja kirjoittamista käsitellään vain mentaalisisinä prosesseina eikä tutkimuksessa huomioida lukutaidon laajempaa sosiokulttuurista kontekstia ja sitä, miten se näkyy esimerkiksi erilaisina tekstilajeina erilaisine tekstikäytänteineen (Gee, 2010).

Kriittinen keskustelu on tervetullutta, mutta vastakkainasettelu on turhaa ja resurssien hukkaa – varsinkin nykyisenkaltaisessa murrostilanteessa, jossa lasten ja nuorten vähenevä kiinnostus lukemiseen herättää aiheellisesti huolta. Hyvää toiminnallista luku- ja kirjoitustaitoa tarvitaan mutta niin myös kykyä välittää merkityksiä ja tulkita niitä kriittisesti monimediasissa ja -kielissä ympäristöissä, jotka ovat useiden lasten ja nuorten arkipäivää. Vaikka sosiokulttuurinen lähestymistapa ei selitä lukutaitoa tutkimusperustaisesti yhtä eksplisiittisesti kuin kognitiivinen lähestymistapa, on oppilaita ja lukutaitoa kuitenkin tarkoituksenmukaista tarkastella kouluympäristöä laajemmassa kontekstissa.

Suomessa on toistaiseksi tutkittu vähänlaisesti monilukutaidon soveltamista ja käyttöä opetuksessa, vaikka tarve monilukutaidon pedagogiikan kehittämiseksi tutkimusperustaisesti on ilmeinen (ks. myös Kulju ym., 2018). Tutkimusta voi kuitenkin katsoa olevan huomattavasti enemmän, jos ottaa huomioon lukutaitoa luonnehtivien käsitteiden, kuten uudet lukutaidot, monilukutaito, internetlukutaito ja medialukutaito, päällekkäisyyden (ks. lisää Palsa & Ruokamo, 2015).

Esimerkkinä monilukutaidon multimodaalisuudesta voi mainita Karjalainen-Väkevän ja Sintosen (2018) tutkimuksen, jossa he tutkivat perusopetuksen yhdeksännellä luokalla toteutettua tanssin ja musiikin opintokokonaisuutta monilukutaidon edistämisen näkökulmasta. Heidän mukaansa monitaiteisessa toiminnassa syntyy tilaisuuksia, joissa voidaan tunnistaa, hyödyntää ja kehittää monimodaalisia kykyjä sekä edistää omaa monilukutaitoa aktiivisesti ja kriittisesti (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018).

Laaja-alaisena taitona (OPH 2014) monilukutaito nivoutuu luontevasti eri oppiaineisiin ja oppiaineen rajat ylittävään työskentelyyn, kuten monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin sekä esimerkiksi tutkivaan oppimiseen. Tutkivassa oppimisessä on kyse yhteisöllisestä tiedonluomisen prosessista, joka tehdään tutkimusta muistuttavien vaiheiden kautta, ja siinä on keskeistä ongelmanratkaisutaitojen harjoittelu (Pedaste ym., 2015). Aivan kuten monilukutaidon pedagogiikassakin (ks. kuvio 2), tutkivan oppimisen lähtökohdista ovat oppilaiden omat ennakkokäsitykset, aiemmat tiedot ja niiden pohjalta kumpuavat kysymykset (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2001). Monilukutaito voi

nivoutua tällöin osaksi työskentelyä luontevasti, koska sitä tarvitaan ja harjoitellaan sekä työskentelyn eri vaiheissa (esimerkiksi multimodaalisessa tiedonhaussa ja tutkimusaineiston keräämisessä) että erilaisten tekstien tulkitsemisessa ja tuottamisessa (tietotekstit, kuviot, videot; ks. lisää esim. Tarnanen ym., 2019).

Monilukutaitoa edistävän pedagogiikan ei tarvitse olla irrallinen lisä, vaan sen voi integroida luontevaksi osaksi työskentelyä. Parhaimmillaan monilukutaidon hyödyntäminen rikastuttaa nykyistä tekstimaisemaa ja monipuolistaa luku- ja kirjoituskäytänteitä siten, että merkityksiä opitaan tulkitsemaan ja välittämään eri modaaliteetteja yhdistelemällä. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti keskeistä opetuksessa on ymmärrys siitä, että lukutaidon kehittämisessä on kyse myös sosiaalisten ja kulttuuristen käytänteiden omaksumisesta ja että koulua on tarkasteltava yhtenä oppilaan monista sosiaalisista ympäristöistä.

KIRJOITTAJATIEDOT:

Mirja Tarnanen toimii kielikasvatuksen professorina Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksessa

LÄHTEET

- Anstey, M. & Bull, G. (2018). *Foundations of multiliteracies. Reading, writing and talking in the 21st century.* New York: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community.* Lontoo: Routledge.
- Cazden, C. (2006). *Connected learning: "Weaving" in classroom lessons.* Paperi Pedagogy in Practice 2006 -konferenssissa. University of Newcastle. Saatavilla https://www.researchgate.net/publication/245769594_Connected_Learning_Weaving_in_Classroom_Lessons
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.* Lontoo: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis M. (2009) "Multiliteracies": New Literacies, New Learning, Pedagogies. *International Journal*, 4(3), 164–195.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). *The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies.* Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.), *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design* (s. 1–36). Lontoo: Palgrave.
- García, O. & Kano, N. (2014). *Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the U.S.* Teoksessa J. Conteh & G. Meier (toim.), *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies* (s. 258–277). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gee, P. (2010). *A situated-sociocultural approach to literacy and technology.* Teoksessa E. A. Baker (toim.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (s. 165–193). New York: Guilford Press.
- Giampapa, F. (2010). *Multiliteracies, pedagogy and identities: Teacher and student voices from a Toronto elementary school.* *Canadian Journal of Education*, 33(2), 407–431.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2001). *Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen.* Porvoo: WSOY.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies.* Melbourne: Cambridge University Press.
- Kallionpää, O. (2017). *Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa.* Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/52704/scriptu-mOuti.pdf?sequence=1>.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Sintonen, S. (2018). *Monilukutaitoa monitaiteisesti – Tapaus tutkimus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten musiikkia ja tanssia yhdistävästä työskentelystä.* *Ainedidaktiikka*, 2(1), 39–58.
- Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa.* Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/24964>.
- Kiili, C. (2012). *Online reading as an individual and social practice.* Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/38394>.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age.* Lontoo: Routledge.
- Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K.-L. & Mäkinen, M. (2018). *A review of multiliteracies pedagogy in primary classroom.* *Language and Literacy*, 20(2), 80–101.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus.* Helsinki: Gaudeamus.
- Lam, W. (2006). *Culture and learning in the context of globalization: Research directions.* *Review of Research in Education*, 30, 213–237.

- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices & classroom learning*. Lontoo: Open University Press, McGraw-Hill.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. (2004). *New literacies. A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment*. Teoksessa R. B. Ruddell & N. J. Unrau (toim.), *Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies* (s. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Luukka, M.-R. (2003). Tekstitaituriksi koulussa. *Virtittäjä*, 107, 413–419.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- New London Group (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. *Harvard Educational Review* 66(1), 60–92.
- OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- 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.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C. & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61.
- Perry, K. (2012). What is Literacy? – A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education* 8(1), 50–71.
- Sanford, K. & Madill, L. (2007). Understanding the power of new literacies through video game play and design. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 30(2), 432–455.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Tarnanen, M., Kaukonen, V., Kostianen, E. & Toikka, T. (2019). Mitä opin? Monilukutaitoa ja tutkivaa oppimista monialaisessa oppimiskokonaisuudessa. *Ainedidaktiikka*, 3(2), 24–46.
- Tarnanen, M., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S. & Huhta, A. (2010). Yläkoulun tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. *Kasvatus*, 41(2), 154–165.
- UNESCO Institute for Statistics (2008). *International literacy statistics: A review of concepts, methodology, and current data*. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman). Cambridge: Harvard University Press.
- Walsh, M. (2006). The textual shift: Examining the reading process with print, visual and multimodal texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 24–37.