

Lehti L., P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) 2018. *Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu* n:o 76. Jyväskylä. s. 6–21.

Lotta Lehti^{1, 2}, Pauliina Peltonen¹, Sara Routarinne¹,
Veijo Vaakanainen¹ & Ville Virsu¹

¹Turun yliopisto, ²Helsingin yliopisto

Uusia lukutaitoja rakentamassa: lukutaidon moninaiset merkitykset ja tutkimusmenetelmät

In 2017, the annual autumn symposium of the Finnish Association for Applied Linguistics (AFinLA) was organised in Turku. During the symposium, the theme “Building new literacies” was approached from various perspectives. In this introduction to the 2018 AFinLA Yearbook, we outline three approaches to literacy research and introduce the contributions included in this volume. First, we discuss how approaches to literacy have changed over time and highlight the multifaceted nature of literacy. Second, we briefly outline some of the recent societal changes, especially digitalisation and globalisation, that influence literacy requirements. For instance, examining attitudes towards digital literacy and the use of new technologies in teaching is important both from language learners’ and language teachers’ perspectives. Third, we present new approaches to literacy that highlight the interactional and multimodal aspects of literacy. We conclude with reflections on the theme from the perspective of transdisciplinary action research based on Daniel Perrin’s essay included in the yearbook.

Keywords: literacy, digital turn, globalisation, multimodality, research method

Asiasanat: lukutaito, digitaalinen murros, globalisaatio, multimodaalisuus, tutkimusmenetelmä

1 Johdanto

Suomen itsenäisyyden 100-vuotisjuhlavuosi 2017 läheni huipennustaan samaan aikaan, kun AFinLAN syysseminarium järjestettiin Turun yliopistossa marraskuussa. Suomi100-juhlalpuheissa oli nostettu vuoden mittaan esiin lukutaidon merkitystä kansakunnan menestyksen tekijänä. Esimerkiksi kansallista lukutaitofoorumia ava- tessaan opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen totesi, että ”Satavuotista itsenäisyyt- tään juhlihan Suomen menestystarina on kertomus lukevasta kansasta. Monipuoli- nen lukutaito on kaiken oppimisen perusta.” (OKM 2017). AFinLAN syysseminariumin teema ”Uusia lukutaitoja rakentamassa” käänsi katseet lukutaidon tutkimukseen soveltavan kielitieteen näkökulmasta. Tarkoituksena oli yhtäältä koota yhteen tutki- musta siitä, miten globalisoitua ja digitalisoitua maailma muuttaa lukutaidon vaa- timuksia. Toisaalta teemaa tarkastelemalla saatiin yleiskuva siitä, miten muuttuvia lukemisen muotoja ja ympäristöjä tutkimuksessa tarkastellaan. Vuosikirjan artikkelit kertovat omalta osaltaan lukutaidon laajenemisesta uusille osa-alueille ja sen uusis- ta tutkimusmenetelmistä.

Kansalaisten, erityisesti lasten ja nuorten, lukutaito aiheuttaa huolta, vaikka tekninen taito lukea ja kirjoittaa on Suomessa lähes jokaisella ja maailmanlaajuis- tikin lukutaidottomuus on puolittunut vuodesta 1970 vuoteen 2015 (UNESCO 2017). Maailman aikuisväestöstä arvioidaan olevan tällä hetkellä lukutaidottomia 16 %, ja heistä suurin osa asuu kehitysmaissa. Suomalaislapset ovat pärjänneet kansain- välisissä lukutaitovertailuissa keskimäärin erittäin hyvin, mutta heikkojen lukijoi- den määrä on huolestuttavasti lisääntynyt viime vuosina (Leino ym. 2017). Tähän ongelmaan pureutuu esimerkiksi lukutaitofoorumien toimenpideohjelma, Lukuliike, joka pyrkii kehittämään lasten ja nuorten lukutaitoa ja lukemisharrastusta, jotta he pärjäisivät yhä monimuotoisemmissa tekstiympäristöissä. Jo ennen lukutaitofooru- mia Suomen Kulttuurirahasto oli käynnistänyt yhdessä Kopioston kanssa Lukuklaani- hankkeen koululaisten lukuharrastuksen tukemiseksi (ks. Kopiosto 2018). Keskeiset rahoituskohteet ovat koulukirjastojen kehittäminen, kaikille peruskouluille lähetet- tävät kirjapaketit ja lukupiirityöskentelyn tukeminen. Nämä hankkeet kertovat siitä, että kaiken kaikkiaan lukutaitoa ja sen vaalimista pidetään tärkeänä arvona suoma- laisessa yhteiskunnassa.

Samalla kun työtä peruslukutaidon hyväksi on jatkettava, on kiinnitettävä en- tistä enemmän huomiota lukutaitoon kohdistuvien vaatimusten muutokseen. Ny- kypäivän maailmassa nimittäin peruslukutaito eli tekninen taito lukea, kirjoittaa ja saada kirjoitetusta tekstistä selvää ei kovin pitkälle riitä, vaan on ymmärrettävä myös tekstien konteksteja ja teksteillä toimimisen tavoitteita. On osattava tulkita ja tuot- taan hyvin monenlaisia tekstejä eri tilanteisiin niin kirjallisesti, suullisesti kuin visu- aalisestikin. Siksi on perusteltua puhua lukutaidoista monikossa. Kuten Hiidenmaa (2018: 159) kirjoittaa, ”[n]ykyaikaisesta lukutaidosta puhumiseen tarvitaan monirivi- nen määritelmä”. Hiidenmaan (emt.) mukaan määritelmässä on otettava huomioon

viestinnän eri ulottuvuuksia, kuten viestintäväline, merkitysjärjestelmät (kirjaimet, kuvat, numerot jne.), viestinnän tarkoitus, vuorovaikutteisuus ja kriittisyys. Näiden eri ulottuvuuksien hallinta on monilla kielenkäyttäjillä puutteellista Suomessakin, ja tästä ollaan syystä huolissaan.

Tässä johdantoartikkelissa pohdimme luvussa 2 lukutaidon määritelmiä laajemmin, havainnollistaen lukutaidon monimuotoisuutta. Tämän jälkeen, luvussa 3, käsittelemme lyhyesti keskeisimpiä yhteiskunnan muutoksia, jotka vaikuttavat lukutaitovaatimuksiin, sekä esittelemme vuosikirjan artikkelit, jotka kuvaavat näitä muutoksia. Luvussa 4 näkökulma lukutaitoon on multimodaalinen: (moni)lukutaito ei rajoitu vain kirjoitettuun kielimuotoon, vaan siihen kuuluu myös vuorovaikutustilanteiden tekojen, eleiden, asentojen ja visuaalisen keinoin välitettyjen merkitysten lukutaito. Artikkelit päättyy yhteenvetoon.

2 Lukutaidosta uusiin lukutaitoihin

Vanhastaan lukutaito on tarkoittanut teknistä kirjoitetun viestin dekodeaustaitoa, tekstin ymmärtämistä ja oikeinkirjoituksen perusteiden hallintaa. Näkökulma on yksilössä ja tämän taidoissa. (Esim. Gee 2015: 2.) Peruslukutaito antaa valmiuksia opiskeluun mutta on vain yksi ulottuvuus laaja-alaisempiin monilukutaitoihin. Tilastoitaessa lukutaidon saavuttamisen astetta eri maissa tarkoitetaan juuri tätä peruslukutaitoa. Kun esimerkiksi Suomessa ollaan huolissaan lukutaidosta, ei ajatella peruslukutaitoa vaan tarkoitetaan lukutaidon riittävyttä eri elämäntilanteilla ja muuttuvassa tekstimaisemassa – myös tulevaisuudessa (ks. esim. Luukka 2013).

Jo viime vuosisadalla lukutaito alettiin hahmottaa myös sosiokognitiivisesta ja vähitellen myös -kulttuurisesta näkökulmasta. Näiden ajattelutapojen mukaan tekstien merkitys rakentuu lukijan aktiivisen toiminnan ja tekstien tuottamisen ja tulkittamisen kontekstin vaikutuksesta. Lukutaito alettiin ymmärtää funktionaaliseksi ja pragmaattiseksi taidoksi, merkittäväksi kansalaistaidoksi, joka mahdollistaa yhteiskuntaan osallistumisen (Kauppinen 2010; Leino 2014: 35–49). Tekstimaailmojen moninaistuminen – mukaan lukien internet ja erilaiset teknologiat lukemisen ja tekstien tuottamisen alustoina – on johtanut puheeseen toisaalta monilukutaidosta, toisaalta uusista lukutaidoista (Cope & Kalantzis 2000, 2015; Lankshear & Knobel 2011; Kupiainen 2017; Kulju ym. 2018). Suomen kielen termi 'lukutaito' saattaakin johtaa harhaan. Hiidenmaa (2018) mainitsee kuvaavampina termeinä 'tekstitaidot', 'monilukutaidon' ja lainasana 'literacy'.

Uudet lukutaidot ovat tarpeen. Esimerkiksi tiedon löytäminen tekstistä on erilaista paperisia ja sähköisiä tekstejä luettaessa – eikä paperiperinteestä omaksuttu osaaminen riitä uusiin tarpeisiin. Lukijan vuorovaikutus paperisen ja sähköisen tekstin kanssa on erilaista, ja sähköinen teksti edellyttää lukijaltaan erityistä lukemi-

sen ohjausta. (Esim. Leino 2014: 54–55.) Sekä tekstien että niiden käyttötarkoitusten muutos on tehnyt tarpeelliseksi kehittää myös uusia tapoja opettaa uudenlaista, monimuotoisempaa lukutaitoa. Siksi uusista lukutaidoista, tekstitaidoista ja monilukutaidosta on keskusteltu erityisesti koulukontekstissa niin meillä kuin muuallakin. (Cope & Kalantzis 2015; Kupiainen 2017.) Erityisesti niin sanotun New London Groupin uusien lukutaitojen ja niiden edellyttämän pedagogiikan manifesti on laajentanut lukutaidon tarkoitamaan pääsyä erilaisiin työelämän, vallankäytön ja ihmisyyteisöjen kieliin ja diskursseihin (NLG 1996). Kyky hankkia ja käsitellä tietoa kriittisesti erilaisissa tekstiympäristöissä on edellytys yhteiskunnalliselle osallistumiselle ja vaikuttamiselle. Myös työelämä ja ammatillinen pätevyys vaativat monin paikoin entistä kehittyneempiä ja moninaisempia lukutaitoja – niin teknistä kuin tiedollista kompetenssia.

Suomalaisissa opetussuunnitelmissa puhuttiin 2000-luvun alussa tekstitaidoista, joihin sisältyy erilaisia tekstien vastaanottamisen ja tuottamisen taitoja (ks. esim. vuoden 2003 lukion ja vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet; OPH 2003, 2004). Uusimmissa lukion ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa esitellään monilukutaito englannin kielen *multiliteracies*-käsitteen suomenoksesta (OPH 2014, 2015). Monilukutaidolla tarkoitetaan eri muotoisten puhuttujen, kirjoitettujen, audiovisuaalisten ja digitaalisten tekstien vastaanottamisen, arvioinnin ja tuottamisen taitoja eri medioissa. Monilukutaito on siis kattokäsite monille erilaisille tekstien kanssa toimimisen edellyttämille taidoille, tiedoille ja strategioille (Luukka 2013; Kupiainen ym. 2015; Kupiainen 2017; Harmanen 2016; Kulju ym. 2018). Siihen sisältyy perinteisen lukutaidon lisäksi media-, verkko- ja internetlukutaito, digitaalinen, visuaalinen, kriittinen, kulttuurinen, eettinen, ammatillinen ja akateeminen lukutaito sekä informaation-, multimedian- ja pelinlukutaito (Leino 2014: 68–70; Kupiainen ym. 2015). Erilaisten tekstien käsittelyyn liittyvien taitojen ohella monilukutaitoa käsitellään tässä johdantoartikkelissa myös multimodaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta luvussa 4, sisältäen esimerkiksi kehollisen toiminnan tulkinnan.

Lukutaidosta puhumisen käsitteistö ja erilaisten lukutaitojen analysoiminen ja niihin liittyvä teorianmuodostus on ollut vahva juonne 2000-luvun soveltavassa kielentutkimuksessa. Tavat, joilla lukemisesta puhutaan, ovat myös koulutuspoliittisia työkaluja. Merja Kauppinen (2010) huomauttaa, että ainakin Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat heijastelleet lukutaidosta käytyä akateemista keskustelua. Tutkimus on siis vaikuttanut koulutuspoliittisessa linjauksessa. Hänen tutkimuksensa käsittelee lukemista äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa ajanjaksolla 1970–2004. Akateemista keskustelua seuraten 1970-luvun lukutaitonäkemys oli kognitiivinen. 1980-luvulla se täydentyi funktionaalisella näkökulmalla ja sai 1990-luvulla sosiokognitiivisia painotuksia, jotka Kauppisen tulkinnan mukaan olivat vallitsevia vielä 2000-luvun alun opetussuunnitelmassa. Kauppisen

tulokset perustuvat humanistiselle tutkimusperinteelle ominaiseen tulkitsevaan sisällönanalyysiin.

Tässä vuosikirjassa **Suvi-Sadetta Kaarakainen ja Meri-Tuulia Kaarakainen** jatkavat Kauppisen avaamalla tiellä. He tarkastelevat artikkelissaan, missä yhteyksissä lukutaito nousee esiin suomalaisissa koulutuksen ohjausdokumenteissa ajanjaksolla 1990–2014. Aineiston rajaukseen on vaikuttanut dokumenttien saatavuus sähköisessä muodossa, sillä he koettelevat aineistoa ja lukutaidon käsitteistystä tekstinlouhinnan menetelmällä. Heidän aineistonsa ei rajoitu vain opetussuunnitelmiin vaan sisältää myös muita strategisia kannanottoja koulutukseen ja lukutaitoon. Sähköistä aineistoa on myös täydennetty aihetta käsittelevillä, vain painetussa muodossa saatavilla olevilla dokumenteilla samalta ajanjaksolta. Menetelmänä tekstinlouhinta mahdollistaa huomattavan suurten tekstimassojen erittelyn.

Kaarakaisen ja Kaarakaisen tutkimuksessa louhimalla saadaan esiin kolme suomalaisen lukutaitokäsityksen aikakautta. Ennen vuotta 2005 vallalla olleessa vanhimmassa kerrostumassa lukutaito liittyy tekstien ymmärtämiseen, kielellisiin taitoihin ja tietotekniikkaan. Lukutaitojen moninaisuus havainnollistuu myös dokumenteissa käytetyistä yhdyssanoista, joiden perusosana on *lukutaito*. Poliittisessa ohjauksessa tämä kausi yhdistyy voimakkaaseen puheeseen tietoyhteiskunnan kansalaistaidoista ja niiden edellytyksistä. Vuosien 2005 ja 2010 välillä lukutaitokeskustelu yhdistyy laitteisiin ja laitteiden käyttämisen vaikuttavuuteen. Medialukutaito nähdään kansalaistaitona. Aatehistoriallisesti kausi seuraa keskustelua tulevaisuuden taidoista. Lukutaito mainitaan kuitenkin dokumenteissa aiempaa kautta harvemmin, mikä johtunee osittain siitä, että tällä kaudella lukutaidon sijasta puhuttiin tekstitaidoista ja laajasta tekstikäsitteestä, joita tekstinlouhinnan menetelmä ei ole tavoittanut. Kolmatta kautta 2010–2014 luonnehtii lukutaitomainintojen kasvu, käsitteiden moninaistuminen sekä oppimisympäristöjen, -materiaalien ja sosiaalisen median kytkeminen lukutaitoihin. Tällä kaudella penätään myös lukutaitojen opettamisen pedagogiikkaa. Kulloistenkin historiallis-poliittisten diskurssien erot näkyvät lukutaitojen nimeämisen moninaisuuden vaihtelussa ja asiayhteyksien variaatioissa. Artikkelit auttaa näkemään lukutaidon historiallis-poliittisesti paikantuneena.

3 Lukutaito globalisoituvassa ja digitalisoituvassa maailmassa

Lukutaidot ovat tiiviissä yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan. Yhteiskuntien muuttuessa myös lukutaidot muuttuvat. Kaksi keskeisintä muutosta, joita myös tämän vuosikirjan artikkeleissa käsitellään, ovat digitaalinen murros ja globalisaatio. Digitaalinen murros on muuttanut ihmisten välistä yksityistä viestintää ja erityisesti julkista viestintää. Sisällöntuottajan ja -kuluttajan roolit ovat sosiaalisen median myötä muuttuneet, yhdistyneet ja sekoittuneet ja koko julkisen viestinnän luonne

on monella tapaa muuttunut. Murroksen myötä ajatus mediasta yksisuuntaisena vaikuttajana on kyseenalaistettu, sillä joukkoviestimillä ei enää ole monopoliasemaa. Tutkijat ovat kuvanneet median roolin ja viestinnän muutosta eri termeillä ja eri näkökulmia painottaen. Digitaalista viestintää kuvataan esimerkiksi verkostomaiseksi (Seppänen & Väliverronen 2013; Pfister 2014), ja sen nähdään muodostavan toisistaan erillisiä ”kaikukoppia” tai ”kuplia” (Colleoni ym. 2014). Puhutaan myös ”henkilökohtaisista yleisöistä” (Schmidt 2014), ”henkilökohtaisesta joukkoviestinnästä” (Castells 2009) ja ”kytköksisyyden kulttuurista” (van Dijck 2013). Kaikki nämä termit viittaavat julkisen viestinnän muutokseen, joka vaatii mediakäyttäjiltä uudenlaista lukutaitoa.

Tänä toisinaan totuudenjälkeiseksikin kutsuttuna aikana erityisesti lähdekriittisyys on noussut tärkeäksi lukutaidon osaksi. Esimerkiksi Yhdysvalloissa erityistä huolta herättää virheellisen tiedon leviäminen mediassa ja mediakäyttäjien puutteelliset taidot erottaa luotettava tieto epäluotettavasta. The News Literacy Project (2018) pyrkii tarjoamaan paitsi mediakäyttäjille myös opettajille ja kouluttajille välineitä valeuutisten tunnistamiseen. Mediakasvatus on noussut myös Suomessa entistä tärkeämpään asemaan digitaalisen murroksen myötä. Paitsi lähdekriittisyys, myös vastuullisuus sisällöntuottajan roolissa on keskeinen mediataito. Someraivo, nettikysäminen ja vihapuhe eivät ole tietokoneiden vaan ihmisten tuottamia ilmiöitä ja kaikilla sosiaalisen median kautta julkisesti viestivillä on mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnan ilmapiiriin. Yksi epähuomiossa kirjoitettu verkkokommentti voi rakentaa tai tuhota ilman, että kirjoittaja edes huomaa viestinsä vaikutusta.

Digitaalinen murros ei kuitenkaan rajoitu julkisen viestinnän muutoksiin, vaan digitaalisuus on muuttanut myös esimerkiksi työnteon tapoja ja näin ollen myös työelämän lukutaitovaatimuksia. Työelämän digitaalinen murros oli aiheena yhdessä syysseminariumin plenaariesitelmässä: **Daniel Perrin** käsitteli kirjoittamisen muutosta ammattikonteksteissa. Perrinin mukaan kirjoittaminen tapahtuu digitaalisen teknologian myötä yhä enemmän yhteistyönä, ja se on pirstaleisempaa toimintaa kuin ennen. Tekstejä muokataan jatkuvasti eri alustoilla. Perrin havainnollisti uusia kirjoittamisen taitoja muun muassa esittelemällä nykypäivän mediatalojen kirjoittamiskäytänteitä.

Digitaalinen murros on vaikuttanut merkittävästi myös kielen oppimisen ja opettamisen menetelmiin. Oppimisympäristöt sisältävät enenevässä määrin digitaalisia elementtejä, ja voidaankin puhua hybrideistä oppimisympäristöistä, joissa ”perinteisten” opetusmenetelmien ja -ympäristöjen ohella hyödynnetään uutta teknologiaa (ks. esim. Blin & Jalkanen 2014). Digitalisaatio on tuonut myös uusia mahdollisuuksia koulun ulkopuoliseen kielenoppimiseen, ja näin osaltaan myös informaalin ja formaalin oppimisen rajat ovat hämärtyneet (esim. Mutta ym. 2017). Digitaalinen lukutaito sisältää esimerkiksi digitaalisten työkalujen käytön hallinnan (määrittelystä ks. esim. Lankshear & Knobel 2011), joten sen merkitys korostuu sekä koulussa että sen ulkopuolella. Pedagogisesta näkökulmasta digitaalisen lukutaidon kehittymistä

esimerkiksi korkeakouluopetuksessa voidaan tukea mm. henkilökohtaisten oppimisen ympäristöjen (*personal learning environment, PLE*) avulla, joilla viitataan oppijoiden hyödyntämiin (digitaalisiin) työkaluihin ja ympäristöihin (Laakkonen 2015: 178). Näin opetuksessa voidaan huomioida oppijoiden yksilölliset tavoitteet ja taustat. Myös yksi syyssymposiumin plenaariesitelmistä pureutui kielen oppimisen ja opettamisen digitaaliseen murrokseen: **Françoise Blin** esitti näkemyksiään siitä, miten digitaalisen lukutaidon tulisi toimia kielenopetuksen viitekehyksenä. Hän analysoi digitaalisen lukutaidon merkitystä opetuksen ja oppimateriaalien suunnittelussa ja tämän vaikutusta kieleen ja opettajakoulutukseen Irlannissa ja muualla.

Tässä vuosikirjassa digitaalista lukutaitoa käsitellään sekä korkeakouluopettajien että -opiskelijoiden näkökulmista; artikkeleita yhdistää tutkittavien digitaaliseen lukutaitoon ja digitaalisten menetelmien käyttöön liittyvien käsitysten kartoittaminen. **Taina Juurakko-Paavola, Mike Nelson ja Heidi Rontu** käsittelevät artikkelissaan korkeakoulu-opettajien digitaaliseen lukutaitoon liittyviä käytänteitä ja näkemyksiä. Tutkimus linkittyy kahteen kansalliseen hankkeeseen (2digi ja DIGIJOJOU), joissa kartoitetaan yliopistojen kielikeskusten opettajien digitaalista lukutaitoa sekä tuetaan yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen digitaalisen pedagogiikan kehittämistä. Vaikka opettajia kannustetaan hyödyntämään digitaalisuutta opetuksessa ja noin puolet vastaajista arvioi digitaaliset taitonsa hyväksi tai erittäin hyväksi, tutkimus osoittaa, että opettajat kokivat tarvitsevansa tukea digipedagogiikan hyödyntämisessä. Tutkimus auttaa osaltaan kehittämään kansallista strategiaa kielten opettajien digitaalisen lukutaidon edistämiseksi korkeakouluissa.

Myös **Anne Huhtala** tutkii artikkelissaan digitaalisia lukutaitoja sekä niihin liittyviä asenteita, mutta tutkimuksen kohteena ovat kieltenopiskelijat, joista monet ovat myös tulevia kieltenopettajia. Huhtala selvittää laadullisen sisällönanalyysin keinoin, millaisina kieltenopiskelijat kokevat digitaalisuutensa sekä millaisia hyötyjä ja haittoja he näkevät tieto- ja viestintäteknologian käytössä kieltenopetuksessa. Lisäksi hän kuvaa, kuinka opiskelijoiden käsitykset omista digitaaloistaan ovat muuttuneet aiemmin tehdyssä tutkimuksessa havaituista (Huhtala 2014). Tulokset osoittavat, että opiskelijat pitävät digitaaloistaan riittävinä ja että opiskelijoiden käsitykset omista digitaaloistaan ovat muuttuneet positiivisemmiksi. Opiskelijoiden suhtautuminen digitalisaatioon ja sen luomiin mahdollisuuksiin on myös pääsääntöisesti positiivista, ja tieto- ja viestintäteknologian opetusikäikäytössä nähdään monia etuja, kuten sen tarjoama monipuolisuus ja vaihtelevuus. Toisaalta kieltenopiskelijat mainitsevat myös monia haittoja tai riskejä, kuten liiallisen ruutuajan tai lisääntyneen sosiaalisen epätasa-arvon. Digitaaliset menetelmät nähdään siis tärkeänä osana nykyaikaista kieltenopetusta ja -oppimista, mutta niitä tulisi kuitenkin käyttää harkiten ja mahdolliset riskit tiedostaen. Opiskelijat pitivät myös tärkeänä, että digitaalisten menetelmien hyödyntäminen on pedagogisesti perusteltua. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet Mutta ym. (2017) kartoittaessaan kieltenopiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä teknologian hyödyntämisestä opetuksessa. Tutkimus

osoitti, että uusien teknologioiden käyttöön suhtauduttiin pääasiassa positiivisesti, kuitenkin esimerkiksi eriarvoistumisen riskit tiedostaen.

Digitaalisen murroksen lisäksi yksi merkittävimmistä lukutaidon vaatimuksia muokkaavista tekijöistä on globalisaatio. Digitaalinen viestintä edistää omalta osaltaan globalisaatiota, kun maantieteellinen sijainti ei enää rajoita sitä, kenen kanssa voi viestiä. Matkailun ja kansainvälisen kaupankäynnin lisääntyminen sekä muutoliikkeiden kiihtyminen ovat kuitenkin tärkeimpiä globalisaation vauhdittajia. Kun ihmiset kohtaavat yhä enemmän erikielisiä ja eri taustoista tulevia henkilöitä ja näiden tuottamia tekstejä, sujuva viestintä eri tilanteissa edellyttää monikielisuuden ja monikulttuurisuuden huomioon ottamista.

Monikielisyys on nykyään yksi keskeisimmistä soveltavan kielitieteen tutkimussuuntauksista; puhutaan ns. monikielisestä käänteestä (*multilingual turn*; esim. Conteh & Meier 2014). Monikielisyttä käsiteltiin myös vuoden 2017 AFinLAN vuosikirjassa, erityisesti monikielietietoisuuden roolia eriarvoistumiskehityksen jarruttajana (Lilja ym. 2017). Turun syysseminaarissa monikielisyttä lukutaidon näkökulmasta tarkasteli plenaariesitelmässään **Heini-Marja Pakula**, jonka aiheena oli monikielisyystaito ja mahdollisuudet vaikuttaa yksilön kirjallisen monikielitaidon kehittymiseen kielenopetuksessa. Monikielitaidon näkökulmasta kieltenopetus tähtää paitsi yhden kielen kielitaidon kehittymiseen myös kokonaisvaltaiseen viestintätaitoon eri kieliä hyödyntäen. Tämän näkemyksen mukaisessa opetuksessa käytetään hyväksi oppijan aiempaa kielitaitoa suhteessa opittavaan kieleen, jolloin kielet tukevat toisiaan. Oppimisstrategian toimivuutta on tähän mennessä testattu sukulaiskielillä. Pakulan mukaan tärkeää onkin vielä pohtia kokonaisvaltaisen kielenoppimisen toteutusta suomalaisessa kielenopetuksessa, kun opetuskielillä ja opiskeltavalla kielellä ei ole sukulaissuhdetta.

Tässä vuosikirjassa monikielisuuden ja/tai -kulttuurisuuden kysymyksiä käsitellään kolmessa artikkelissa. **Anssi Roiha** ja **Mélodine Sommer** tutkivat artikkelissaan kulttuurienvälistä lukutaitoa. Tällä tarkoitetaan yksilön kykyä toimia tilanteissa, joiden osallistujat yksilö itse määrittelee kulttuurisesti erilaisiksi. Siinä missä kulttuurienvälinen lukutaito on perinteisesti ymmärretty etnosentrisesti homogeenisiksi miellettyjen kulttuurien viestintätapojen tuntemukseksi, nykyään kulttuurienvälinen lukutaito nähdään kykynä reflektoida omia käsityksiä ja tarkastella käytänteitä kriittisesti. Roihan ja Sommer'n artikkeli pureutuu paitsi kulttuurienväliseen lukutaitoon myös kieliasenteisiin englanninkieliseen CLIL-opetukseen osallistuneiden henkilöiden kohdalla. Tutkimushenkilöitä haastateltiin yli 15 vuotta peruskoulun päättymisen jälkeen eri kulttuurien kohtaamisesta ja kieliasenteista. Tulokset osoittavat, että CLIL-opetus on useimpien kohdalla herättänyt kiinnostuksen eri kulttuureihin ja lisännyt erilaisuuden ymmärrystä. Toisaalta haastatteluissa ilmeni jonkin verran myös etnosentrisiä näkemyksiä homogeenisista kulttuureista. Tulokset kertovat hyvin vahvoista myönteisistä asenteista englannin kieltä kohtaan. Moni kertoi käyttävänsä englannin kieltä erittäin mielellään ja jatkuvasti niin työelämässä

kuin vapaa-ajalla ja kokevansa englannin taitonsa erittäin hyväksi. Kääntöpuolena englannin kielen arvostukselle on tulosten mukaan se, että haastatellut englannin kielen CLIL-opetuksen läpikäyneet henkilöt suhtautuivat muihin kieliin varsin kielteisesti. Saksa ja ruotsi olivat yleisimmät koehenkilöiden opiskelemat kielet, ja näitä luonnehdittiin muun muassa vaikeiksi, turhiksi ja hyödyttömiksi. Tutkimus avaa mielenkiintoisia uria CLIL-opetuksen vaikutuksiin asenteiden osalta; tähän asti asenteet ovat jääneet tutkimuksessa vähemmälle huomiolle CLIL-tutkimusten keskittyessä oppimistuloksiin niin kielitaidon kuin muiden aineiden sisältöjen osalta.

Minna Martikainen analysoi artikkelissaan inkeriläisten paluumuuttoa koskevaa keskustelua suomalaisessa mediassa vuosina 2015–2017. Inkeriläiset ovat olleet maahanmuuttajaryhmänä erityislaatuinen, sillä heidät on katsottu kansalaisuudeltaan suomalaisiksi eikä heiltä siten ole edellytetty täysin samojen kriteerien täyttämistä kuin muilta maahanmuuttajilta. Toisaalta jo oleskeluluvan alkuvaiheessa heiltä on edellytetty suomen kielen taitoa. Artikkelissa nivoutuvat kiinnostavalla tavalla yhteen etnisen alkuperän, henkilöhistorian, identiteetin rakentumisen, kansalaisuuden ja kielitaidon kysymykset.

Inkeriläisten paluumuutto herätti tarkasteluajankohtana laajaa julkista keskustelua, ja Martikainen analysoi artikkelissaan niin valtakunnallisissa kuin pienemmissä, paikallisissa medioissa julkaistuja tekstejä, pääosin uutisjuttuja. Hän selvittää sisällönanalyysin keinoin, millainen kuva mediassa rakentuu inkeriläisistä Suomessa. Fokuksessa ovat erityisesti sanatason ratkaisut ja toimijuuden rakentuminen teksteissä. Martikaisen mukaan median välittämä kuva on kahtalainen: yhtäältä esiin nousee inkeriläisten kokemus elämänlaadun paranemisesta ja uusista mahdollisuuksista Suomessa, toisaalta kotoutumisen haasteiden, kahden kulttuurin välissä elämisen, työttömyyden ja syrjäytymisen kaltaiset ongelmat. Martikaisen artikkelin tuloksia voidaan hyödyntää niin kulttuurienvälisen lukutaidon kuin medialukutaidonkin edistämässä.

Johanna Tanner ja **Jannika Lassus** tarkastelevat artikkelissaan lukutaitoa monikielisessä työympäristössä, tarkemmin ottaen kotimaisten kielten käyttöä ja eri kielten tilanteista valintaa työelämässä suomenruotsalaisten kielenkäyttäjien näkökulmasta. Artikkelin on osa laajempaa tutkimushanketta, jossa on tarkoitus kartoittaa työorganisaatioiden kielikäytäntöjä sekä laajentaa ja syventää ymmärrystä työelämän todellisista kielenkäyttötilanteista, joihin tässä artikkelissa luodaan katsaus kielenkäyttäjien itsearvioinnin kautta. Tutkijat keskittyvät erityisesti siihen, miten suomenruotsalaiset työntekijät kokevat ja näkevät omat kieli- ja viestintätaitonsa suhteessa työelämän vaatimuksiin ja millaisia kielivalintoja he tekevät erilaisissa työelämän viestintätilanteissa. Tutkimuksen kohderyhmäläiset käyttävät työssään kotimaisten kielten lisäksi usein myös englantia, joten kommunikointi eri sidosryhmien kanssa tai erilaisten medioiden välityksellä asettaa heidät useita kertoja päivässä paitsi valitsemaan eri kielten välillä myös reflektoimaan omaa kielenkäyttöään ja kielellistä kompetenssiaan.

Tanner ja Lassus kartoittivat kyselytutkimuksella suomenruotsalaisten työntekijöiden kielikäyttäytymistä ja työntekijöiden arvioita omasta työelämän kielitaidostaan. Vastausten analyysi osoittaa kiinnostavia eroja muun muassa kielenkäyttäjien reseptiivisiin ja produktiivisiin taitoihin liittyvien käsitysten sekä koulutustaustan ja työelämävalmiuksien välillä. Tutkimus herättää kiinnostavia kysymyksiä esimerkiksi työntekijöiden kielitaitoprofilin suhteesta uralla menestymiseen ja etenemiseen.

4 Lukutaito ihmisten välisenä multimodaalisena vuorovaikutuksena

Kun luvussa 3 käsitelimme uusia lukutaitoja erityisesti digitaalisen murroksen näkökulmasta sekä laajemmin globalisoituvan yhteiskunnan vaikutusta lukutaitovaatimukseen, tässä luvussa käsittelemme sellaisia uusia lähestymistapoja lukutaitoon, joissa painottuvat moniaistillisuus eli multimodaalisuus ja vuorovaikutus. Multimodaalisen lähestymistavan taustalla voi nähdä New London Groupin (NLG 1996) esiin nostaman näkemyksen uusista tai moninaisista lukutaidoista pääsynä erilaisiin ja eri kontekstien diskursseihin. Eri diskursseihin osallistumisen taidot eivät ole vain kirjallisia tai verbaalisiakaan, vaan niihin sisältyy myös tekoja, arvoja, sosiaalisia identiteettejä, eleitä, katseita ja asentoja (Gee 1989). Vaikka lukutaito on perinteisesti liitetty tekstitaitoihin ja sittemmin myös erilaisiin digitaalisiin taitoihin, lukutaidon käsitettä on siis mahdollista soveltaa myös laajemmin erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Esimerkiksi vuonna 2014 ilmestynyt, uusia lukutaidon tutkimuksen menetelmiä esittelevä kokoelmateos *New methods of literacy research* (Albers ym. 2014) sisältää digitaalisten teknologioiden tutkimuksen menetelmiin liittyvän osion lisäksi muun muassa erilaisia diskurssitutkimuksen menetelmiä käsittelevän osion sekä taiteiden tutkimuksen menetelmiä hyödyntäviä tutkimuksia. Myös tämän vuosikirjan kirjoittajat ovat soveltaneet näitä menetelmiä monilukutaidon tarkasteluun. Tässä luvussa esiteltävien neljän artikkelin (Juvonen ja Routarinne; Karvonen, Heinonen ja Tainio; Keränen; Scotson) voidaan kaikkien nähdä lähestyvän lukutaidon teemaa multimodaalisesta ja vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta.

Tässä luvussa esitellyt tutkimukset soveltavat multimodaalista keskustelunanalyysiä luokkahuonevuorovaikutuksen (Juvonen ja Routarinne; Karvonen, Heinonen ja Tainio) sekä oppijoiden improvisaatioharjoitusten tarkasteluun (Keränen). Multimodaalinen keskustelunanalyysi perustuu keskustelunanalyttiseen menetelmään, jolla analysoidaan osallistujien välisen yhteisymmärryksen rakentumista vuorovaikutuksessa vuoro vuorolta (esim. Käätä & Haddington 2011). Multimodaalisessa keskustelunanalyysissä tarkastellaan puheen lisäksi, kuinka osallistajat hyödyntävät vuorovaikutuksessa eritasoisia semioottisia keinoja, kehoaan (esimerkiksi eleitä ja ilmeitä) ja ympäristöään (esimerkiksi esineitä ja tilaa) (esim. Goodwin 2000; Käätä & Haddington 2011). Kuten Käätä ja Haddington (2011: 20) ovat tiivistäneet, "[m]ul-

timodaalisen vuorovaikutusanalyysin tavoitteena on erityisesti selvittää, miten eleitä ja muita kehollisia tai materiaalisia resursseja hyödynnetään vuorovaikutuksen osallistujien yhteisymmärryksen, yhteistoiminnan ja yhteisen osallistajuuden luomisessa”. Vuorovaikutusta tästä multimodaalisesta näkökulmasta tarkastelevat kolme artikkelia tarjoavat lukutaidon tarkasteluun monipuolisesti erilaisia näkökulmia: siinä missä Juvonen ja Routarinne keskittyvät tekstin lukemiseen liittyvään opetustilanteeseen ja sen yhteydessä tapahtuvaan multimodaaliseen vuorovaikutukseen, Karvosen, Heinosen ja Tainion artikkelin keskiössä ovat oppijoiden luokkahuoneessa tapahtuvat keskinäiset kosketukset ja niihin liittyvä lukutaito. Molemmissa artikkeleissa kehollinen toiminta nähdään keskeisenä osana luokkahuonevuorovaikutusta.

Riitta Juvonen ja Sara Routarinne tarkastelevat artikkelissaan monilukutaidon kehittymistä alakoulun ympäristöopin tunnilla. Tutkimus keskittyy lukemiseen toimintana, ja siinä analysoidaan tietotekstien lukemiseen liittyviä tekstitapahtumia multimodaalisen keskusteluanalyysin avulla. Aineisto koostuu videoiduista luokkahuonetilanteista, joissa neljäsluokkalaisten oppilaiden tehtävänä on lukea sanomalehden pääkirjoitus ja laatia tekstistä kysymyksiä. Tekstiä luetaan ja kysymyksiä tuotetaan sekä yksin että yhdessä ja myös opettajajohtoisesti. Lukeminen ja kirjoittaminen nivoutuvat tässä toiminnassa toisiinsa, mutta ovat myös tiiviissä yhteydessä puhumiseen, kuuntelemiseen ja keholliseen toimintaan.

Juvosen ja Routarinteen tarkasteleman luokkahuonetilanteen tarkoituksena on kehittää ympäristöopin monilukutaitoa erityisesti luetun ymmärtämisen ja käsitteiden osalta. Toiminta luokkahuoneessa jakautuu opetussykleihin, joita ohjaa opettaja suullisella ja kehollisella viestinnällään esimerkiksi kehottamalla siirtymään seuraavaan tehtävönsä tai siirtymällä dokumenttikameran lähelle kirjoitusvalmiuteen. Lukeminen on siis kontrolloitua: sitä jaksotetaan ajallisesti ja sen tavoitteena on tuottaa kysymyksiä. Kirjoittamisen osalta opetustilanteessa on havaittavissa hienoinen ristiriita: tehtävänannon mukaan oppilasta ohjataan itsenäiseen toimijuuteen (muodostamaan kysymys tietotekstin kappaleesta), mutta opetustilanteessa kysymyksiä muodostetaan opettajajohtoisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa, mikä ohjaa osaa oppilaita kopiaamiseen. Juvosen ja Routarinteen artikkeli osoittaa, että monilukutaito luokkahuonetilanteessa rakentuu verbaalisista, kehollisista ja materiaalisista resursseista. Yhteinen työskentely sujuu, kun osallistujat hyödyntävät näitä resursseja omassa viestinnässään tilanteeseen sopivalla tavalla. Monilukutaitoa on myös vuorovaikutuksessa ilmenevä sosiaalistuminen koulun tekstikäytäntöihin.

Ulla Karvonen, Pilvi Heinonen ja Liisa Tainio tarkastelevat myös luokkahuonevuorovaikutusta, mutta keskittyvät analyysissään oppilaiden kosketusten tarkasteluun. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa on aiemmin keskitytty lähinnä opettajan toimintaan. Karvosen, Heinosen ja Tainion artikkeli tarkastelee sen sijaan oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Analysoitavana ilmiönä ovat kosketukset ja niiden tulkinta. Multimodaaliseen keskusteluanalyysiin pohjautuva analyysi

osoittaa, kuinka oppilaat käsittelevät tiettyjä kosketuksia konventionaalistuneina huomion kiinnittämisen keinoina (esimerkiksi yläselkään tai olkapäähän koputtaminen sormella). Huomionkiinnittämiskosketukset voidaan osallistumiskehikko-käsitettä hyödyntäen nähdä kutsuina uuden osallistumiskehikon luomiseen tai hajoamassa olevan osallistumiskehikon elvyttämiseen. Kuten kirjoittajat artikkelin päätelmissä toteavat, konventionaalistuneiden kosketusten tuottamisen ja tulkitsemisen voidaan siis nähdä vaativan erityistä lukutaitoa.

Kehollisuus on keskeinen teema myös **Anja Keräsen** artikkelissa, joka koulukontekstin sijaan soveltaa keskusteluanalyysia draamamenetelmiä hyödyntävän kielen opetuksen konteksiin. Keräsen aineistossa kielenoppijat improvisoivat erilaisia vuorovaikutustilanteita ja pyrkivät viemään kuvitteellista tilannetta eteenpäin kohdekielellä. Tarkasteltavassa kontekstissa kielenoppimisen kannalta huomionarvoiksi muodostuvat improvisoidun tilanteen katkaisevat murtumakohtat. Niissä kielenoppija osoittaa kehollisin ja kielellisin keinoin astuvansa hetkellisesti ulos kohtauksen osallistumiskehikosta ja aloittavansa toisen, sananhakuun orientoituvan osallistumiskehikon. Improvisoitavan kohtauksen osallistumiskehikossa keskustelu etenee kielenoppijoiden välisenä, kun taas murtumakohdissa oppija osoittaa hakevansa sanaa ja kääntyy tyypillisesti opettajan puoleen luottaen tämän kielelliseen asiantuntijuuteen. Murtumakohdissa vuorovaikutuksen käänne merkitään konkreettisesti myös katseen ja asennon muutoksella. Myös tässä artikkelissa lukutaito nähdään laajasti: se tarkoittaa kykyä tuottaa ja ymmärtää puhuttua tekstiä sekä erilaisia multimodaalisia strategioita rakentaa tekstiä ja metatekstiä eri tasoilla.

Keskusteluanalyysia hyödyntävien artikkeleiden lisäksi multimodaalisuuden teema on näkyvässä **Mia Scotsonin** artikkelissa, jossa hän tutkii visuaalisia narratiiveja. Keräsen artikkelin tavoin tutkimuksen kohteena ovat suomenoppijat, mutta Scotson soveltaa oppijoiden tarkasteluun erilaista aineistoa ja menetelmiä: artikkelin keskiössä ovat oppijoiden tuottamat piirroksat, joissa he kuvaavat käsityksiä itsestään kielen käyttäjinä nyt ja tulevaisuudessa, ja piirroksia tarkastellaan toimijuuden näkökulmasta sisällönanalyysin ja sosiosemioottisen mallin (Kress & van Leeuwen 2006) keinoin. Sosiosemioottinen malli mahdollistaa erityisesti kuvan toiminnan ja toimijoiden (esineiden, muiden ihmisten, paikkojen) välisen vuorovaikutuksen tarkastelun. Kielen oppimisen tutkimuksessa visuaaliset menetelmät ovat viime aikoina yleistyneet, ja niiden ajankohtaisuudesta kertoo esimerkiksi vuonna 2018 ilmestynyt *Applied Linguistics Review* -lehden teemanumero visuaalisista menetelmistä soveltavassa kielitieteessä (Kalaja & Pitkänen-Huhta 2018). Lukutaidon näkökulmasta visuaalinen lukutaito voidaan toisaalta nähdä oppijan taitona tuottaa visuaalisia tekstejä ja toisaalta tutkijan/opettajan taitona hyödyntää näitä visuaalisia materiaaleja tutkimuksessa tai opetuksessa.

Artikkelissaan Scotson osoittaa, että oppijat näkevät suomen kielen ensisijaisesti suullisen vuorovaikutuksen välineenä. Kuitenkin myös puutteellisesta kielitai-

dosta johtuvia haasteita vuorovaikutukselle kuvattiin negatiivisten tai ristiriitaisten toimijuuden kautta yli puolessa nykyhetkeä kuvanneissa piirroksissa. Tulevaisuuteen suuntautuneet piirrokset sen sijaan ilmensivät positiivista toimijuutta: nykyhetken rajoituksista huolimatta oppijat näkivät itsensä puhumassa sujuvaa suomea erityisesti työpaikalla. Artikkelin tulokset korostavat suullisten kielenkäyttötilanteiden merkitystä oman toimijuuden kehittymisessä. Artikkelin tuo myös tärkeää uutta tietoa aikuisten, korkeakoulutettujen suomea opiskelevien maahanmuuttajien suomen oppimisesta, josta on vain vähän aiempaa tutkimusta.

5 Lopuksi

Vuosikirjan päättää **Daniel Perrinin** essee, joka on kannanotto monialaisen ja käytännönläheisen soveltavan kielitieteen puolesta. Perrinin mukaan monet AFinLAN syysseminariumin 2017 puheenvuorot osoittavat omalta osaltaan sen, että soveltavaa kielentutkimusta tarvitaan nykypäivän globaalissa ja verkottuneessa maailmassa niin lukutaitoon liittyvien kuin muidenkin kysymysten ratkomiseen. Perrinin esseessään esittelemä TDA (*Transdisciplinary action research*) on tutkimustapa, jossa kielentutkijat tekevät yhteistyötä käytännön toimijoiden, kuten kouluttajien, talousanalytikoiden, kääntäjien, toimittajien tai lainsäätäjien kanssa. TDA:ssa tehdään yhteistyötä myös yli tieteenalojen, instituutioiden ja yhteiskunnan osa-alueiden rajojen. TDA:n tarkoituksena on löytää kestäviä ratkaisuja monimutkaisiin käytännön ongelmiin. Tähän päästään tieteellisten teorioiden ja menetelmien avulla, kun niitä sovelletaan käytännön toimintaan. Esimerkkinä Perrin mainitsee ammattikirjoittamiseen liittyvät ongelmat digitaalisen murroksen aikana.

Raja-aitoja ylittävä ja käytännön ratkaisuihin tähtäävä TDA-tutkimus on työllämpää ja hitaampaa kuin tutkimus, jossa ei tehdä yhteistyötä tiedemaailman ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Perrin kuitenkin kannustaa kielentutkijoita monialaiseen yhteistyöhön, sillä sen hyödyt ovat kiistattomat. Monet edellä esitellyistä tämän vuosikirjan artikkeleista toteuttavat jollain tapaa TDA-tutkimuksen periaatteita, sillä niissä on tartuttu sekä kansallisesti että kansainvälisesti ajankohtaiseen lukutaidon teemaan. Nämä tutkimukset voivat siis osaltaan auttaa lukutaidon eri ulottuvuuksiin liittyvien käytännön ongelmien ratkaisemisessa niin luokkahuoneissa, mediassa, kuin ylipäätään ihmisten välisessä viestinnässä.

Kirjallisuus

- Albers, P., T. Holbrook & A. S. Flint (toim.) 2014. *New methods of literacy research*. London: Routledge.
- Blin, F. & J. Jalkanen 2014. Designing for language learning: agency and languaging in hybrid environments. *APPLES: Journal of Applied Language Studies*, 8 (1), 147–170. <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/433>.
- Castells, M. 2009. *Communication power*. Oxford: Oxford University Press.
- Conteh, J. & G. Meier (toim.) 2014. *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Colleoni, E., A. Rozza & A. Arvidsson 2014. Echo chamber or public sphere? Predicting political orientation and measuring political homophily in Twitter using big data. *Journal of Communication*, 64 (2), 317–332. <https://doi.org/10.1111/jcom.12084>.
- Cope, B. & M. Kalantzis 2000. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cope, B. & M. Kalantzis 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*. London: Palgrave Macmillan, 1–36. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1057/9781137539724>.
- Gee, J. P. 1989. What is literacy? *Journal of Education*, 171 (1), 18–25.
- Gee, J. P. 2015. *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Fifth edition. London: Routledge.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32 (10), 1489–1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X).
- Harmanen, M. 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen äänne opetussuunnitelmien perusteisiin. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: ÄOL, 10–22.
- Hiidenmaa, P. 2018. Yhä moniulotteisempi lukutaito. *Virittäjä*, 122 (2), 159–160. <https://doi.org/10.23982/vir.70975>.
- Huhtala, A. 2014. Prospective teachers and new technologies: a study among student teachers. Teoksessa H. Niemi, J. Multisilta & E. Löfström (toim.) *Crossing boundaries for learning – through technology and human efforts*. Helsinki: CICERO Learning Network, Helsingin yliopisto, 135–153.
- Kalaja, P. & A. Pitkänen-Huhta 2018. ALR special issue: visual methods in applied language studies. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 157–176. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0005>.
- Kauppinen, M. 2010. *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4011-9>.
- Kopiosto 2018. *Lukuklaani*. <https://lukuklaani.fi/> [luettu 19.8.2018].
- Kress, G. & T. van Leeuwen 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kulju, P., Kupiainen, R. & Jyrkiäinen, A. 2018. Monilukutaidon pedagogiikan juurilla. *Kieli, koulu ja yhteiskunta*, 9 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulu-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/monilukutaidon-pedagogiikan-juurilla>.
- Kupiainen, R. 2017. Lukutaidon jälkeen. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat*. Tampere: Tampere University Press, 205–218. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0500-0>.

- Kupiainen, R., P. Kulju & M. Mäkinen 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13–24. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201510082343>.
- Kääntä, L. & P. Haddington 2011. Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–45.
- Laakkonen, I. 2015. Doing what we teach: promoting digital literacies for professional development through personal learning environments and participation. Teoksessa J. Jalkanen, E. Jokinen & P. Taalas (toim.) *Voices of pedagogical development: expanding, enhancing and elaborating higher education language learning*. Dublin: Research-Publishing.net, 171–195. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000292>.
- Lankshear, C. & M. Knobel 2011. *New literacies: everyday practices and social learning*. 3. painos. Berkshire: Open University Press.
- Leino, K. 2014. *The relationship between ICT use and reading literacy. Focus on 15-year-old Finnish students in PISA studies*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5828-2>.
- Leino, K., K. Nissinen, E. Puhakka & J. Rautopuro 2017. *Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/fi/pirls-timss/pirls/PIRLS2016RAPORTTI.pdf/view>.
- Leu, D. J., C. K. Kinzer, J. Coiro, J. Castek & L. A. Henry 2017. New literacies: a dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, 197 (2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/002205741719700202>.
- Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>.
- Mutta, M., P. Lintunen & S. Pelttari 2017. Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAn vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 181–200. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60777>.
- NLG = The New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–93.
- OKM 2017. *Kansallinen lukutaitofoorumi vastaamaan lukutaidon ja lukuinnon haasteeseen*. Tiedote 31.10.2017. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kansallinen-lukutaitofoorumi-vastaamaan-lukutaidon-ja-lukuinnon-haasteeseen [luettu 15.8.2018].
- OPH 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pfister, D. S. 2014. *Networked media, networked rhetorics. Attention and deliberation in the early blogosphere*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Schmidt, J.-H. 2014. Twitter and the rise of personal publics. Teoksessa K. Weller, A. Bruns, J. Burgess, M. Mahrt & C. Puschmann (toim.) *Twitter and society*. New York, NY: Peter Lang, 3–14.

- Seppänen, J. & E. Väliaverronen 2013. *Mediayhteiskunta*. 2. tarkistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- The News Literacy Project 2018. *The news literacy project*. <https://newslit.org/> [luettu 19.8.2018].
- UNESCO 2017. *Reading the past, writing the future: fifty years of promoting literacy*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247563e.pdf>.
- van Dijck, J. 2013. *The culture of connectivity: a critical history of social media*. Oxford: Oxford University Press.