



Opettajien monilukutaidolle antamat merkitykset

Mari Hankala¹, Merja Kauppinen¹ ja Pirjo Kulju²

¹ Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto

² Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto



Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajat ymmärtävät monilukutaidon käsitteen: millaisia merkityksiä he antavat monilukutaidolle ja millaisia orientaatioita heillä on sitä kohtaan. Monilukutaito on opetussuunnitelmassa laaja käsite, jonka haltuunotto ja soveltaminen vaativat käsitteelle annettavien merkitysten jäsentämistä ja niiden soveltamista oppimiseen. Tutkimusaineistona ovat täydennyskoulutukseen osallistuneiden 34 opettajan ennakkotehtävät. Niitä tarkasteltiin merkityksen rakentumisen fenomenologiasta käsin sekä diskurssianalyysin keinoin. Tulokset osoittavat, että opettajilla oli varsin laaja käsitys monilukutaidon multimodaalisesta luonteesta mutta käsitteen monikielinen ja -kulttuurinen sekä kriittinen näkökulma jäivät vähemmälle huomiolle. Opettajien orientaatiot monilukutaitoa kohtaan olivat muun muassa neutraaleja, kriittisiä ja epävarmoja. Opettajien yhteiset neuvottelut monilukutaidon käsitteestä ovat tarpeen, sillä yhteisen merkityspohjan varaan opettaja voi rakentaa omaa pedagogista repertuaariaan monilukutaidon opettamiseen. Tällaisille neuvotteluille on tärkeä tarjota mahdollisuuksia opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa.

Opettajien täydennyskoulutus, monilukutaito, käsitteenmuodostus, opetussuunnitelma

Lähetetty: 17.10.2021

Hyväksytty: 2.6.2022

Vastuukirjoittaja: mari.hankala@jyu.fi

DOI: 10.23988/ad.111770

Johdanto

Tässä tutkimuksessa selvitetään opettajien monilukutaidolle antamia merkityksiä. Tarkastelemme sitä, miten opettajat ymmärtävät monilukutaidon käsitteen ja millaisia orientaatioita heillä on sitä kohtaan. Monilukutaito sisältyy yhtenä laaja-alaisen osaamisen alueena varhaiskasvatukseen (Opetushallitus [OPH], 2018), perusopetuksen (OPH, 2014) ja lukion (OPH, 2019) opetussuunnitelmien perusteisiin. Eri kouluasteiden opetussuunnitelmien perusteissa se läpäisee tavoite- ja sisältöalueet ja oppiaineet. Monilukutaidolla tarkoitetaan ”erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään” (OPH, 2014, s. 22). Monilukutaito määritellään myös kattokäsitteeksi monille eri taidoille, kuten ympäristönlukutaidolle, medialukutaidolle ja kuvanlukutaidolle (ks. OPH, 2014, s. 22; OPH, 2018, s. 26).

Monilukutaito, samoin kuin sitä edeltänyt tekstitaito (OPH, 2004), on osoittautunut varsin kompleksiseksi sekä määritelmältään että soveltamisalaltaan (esim. Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015; Mertala, 2018). Monilukutaidon käsitteellinen laajuus ja siitä käytävä keskustelu kuvastavat laajempaa lukutaitokäsityksen murrosta, joka heijastuu aina kansallisista opetussuunnitelmalinjauksista (Kauppinen, 2010) yksittäisten opettajien käsityksiin ja toimintaan. Leu, Kinzer, Coiro, Castek ja Henry (2017) korostavat lukutaidon deiktistä, kontekstisidonnaista ja jatkuvasti muuttuvaa luonnetta. Muutokseen vaikuttavat etenkin teknologian nopea kehitys ja myös se, että perinteinen opetus ei näytä pystyvän enää parhaalla tavalla vastaamaan esimerkiksi oppilaiden kielellisen diversiteetin ja monikulttuurisuuden mukanaan tuomiin tarpeisiin (esim. Giampapa, 2010).

Monilukutaidon käsitteen tulkintaa vaikeuttaa sekin, että opetussuunnitelmien määritelmät monilukutaidolle eroavat jonkin verran käsitteen kansainvälisestä merkityksestä. Merkitysero näkyy jo termien sanamuodossa, sillä englanninkielinen käsite *multiliteracies* ymmärretään pedagogiseksi lähestymistavaksi, mutta suomenkielinen vastine viittaa taitoon (Palsa & Ruokamo, 2015). Alkujaan New London Groupin (1996) kehittämän monilukutaidon pedagogiikan keskeinen ajatus ei ole pelkästään lukutaidossa vaan myös sosiaalisessa muutoksessa ja toimijuudessa, johon koulun on tarkoitus valmistaa oppilaita (ks. esim. Kupiainen ym., 2015). Monilukutaito sisältää itse asiassa kaksi ”moneutta”, tekstien multimodaalisuuden ja sosiaalisen diversiteetin, toisin sanoen tekstejä tulkitaan ja tuotetaan erilaisissa kielellisissä ja kulttuurisissa konteksteissa. Monilukutaidon pedagogiikkaan kuuluvat näin ollen oppilaan oma elämismaailman sekä kielellisten ja kulttuuristen resurssien huomioiminen (Cope & Kalantzis, 2012; Kalantzis & Cope, 2009). Kotimainen monilukutaidon määritelmä opetussuunnitelmissa ei kuitenkaan painota sosiaalista ja kulttuurista diversiteettiä niin paljon kuin teksteihin liittyviä taitoja (esim. Palsa & Mertala, 2019). On kuitenkin huomattava, että otettaessa käsite osaksi opetussuunnitelmaa ei ollut

tarkoitukseen sisällyttää siihen sen alkuperäistä englanninkielistä merkitystä, vaan löytää sopiva lukutaitoja kuvaava kattokäsite (Mertala, 2018).

Eri kouluasteiden opetussuunnitelmissa monilukutaito jäsenyy eri tavoin. Toisin kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) monilukutaito on otsikkotasolla yhdistetty TVT-osaamiseen (Mertala, 2018; Kulju, Kupiainen & Pienimäki, 2020). Painotuseroista huolimatta monilukutaidon määritelmän yhtymäkohtia alkuperäiseen käsitteeseen ovat tekstien multimodaalisuus (laaja-alainen tekstikäsitteisyys OPH, 2014, s. 22; OPH, 2018, s. 26), tekstien tulkinta ja tuottaminen erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa sekä kriittinen lukutaito (OPH, 2014, s. 283; ks. Kalantzis & Cope, 2012; NLG, 1996).

Monilukutaito kytkeytyy myös kielitietoisuuteen, vaikka sitä ei opetussuunnitelmien monilukutaidon määritelmässä suoraan ilmaistakaan. Kieli kuitenkin konkretisoituu teksteinä, ja siten tietoisuus kielestä tukee monilukutaidon kehitystä (Unsworth 2001). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielitietoisuus on jäsennetty koulun toimintakulttuuria linjaavaksi periaatteeksi ja se yhdessä monilukutaidon määritelmän kanssa korostaa erityisesti tiedonaloihin liittyvien kieli- ja tekstikäytänteiden ymmärtämistä (OPH, 2014; OPH, 2017). Myös kielitietoisuus on varsin laaja ja monitahoinen käsite, joka sekkin hakee linjaansa koulun toimintakulttuurissa (esim. Lahti ym., 2020).

Suomalainen opetussuunnitelma rakentuu pedagogisten ratkaisujen väljyyden ja vapauden varaan (Vitikka, 2009). Siksi esimerkiksi opetussuunnitelmien perusteisiin ei ole monilukutaidon pedagogista soveltamista kirjoitettu auki. Näin kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat mahdollistavat monilukutaidon pedagogiikan erilaiset painotukset. Kuitenkin Palsan ja Mertalan (2018; 2019) mukaan myös käsitteen tarkemmista merkityksistä on oltu epävarmoja. Monilukutaidon tulkinnan ja soveltamisen tärkeys oppimisessa ja opetuksessa on kuitenkin selviö, sillä Kuljun ym. (2020) kyselyn mukaan 46 prosenttia luokanopettajista vastasi perehtyneensä monilukutaitoon itsenäisesti. Tämä osoittaa varsin korkeaa sitoutumista omaan työhön ja pedagogiikan kehittämiseen.

Opettajat kuitenkin kehittävät ammatillista osaamistaan hyvin eri tavoin (esim. Kauppinen, Kainulainen, Hökkä & Vähäsantanen, 2020). Esimerkiksi monilukutaitoa käsittelevät koulutukset ja tiedonlähteet vaihtelevat ja sisältävät erilaisia painotuksia. Kouluissa, joissa kirjoitetut opetussuunnitelmat todentuvat, haetaan myös linjaa sille, mitä monilukutaidolla käytännössä tarkoitetaan ja miten sitä voi opettaa. Opettajan ammatillisena haasteena onkin lukemisen ja kirjoittamisen käsitteiden jatkuva uudelleen määrittely (Boche, 2014; Cervatti ym., 2006; Giampapa, 2010; ks. Kulju ym., 2020). Leu (2001) on kiteyttänyt lukutaitojen uudelleen määrittelyn problematiikan niin, että kyse ei ole niinkään siitä, kuinka koulutetaan lapsista lukutaitoisia, vaan siitä, kuinka lapsia tuetaan jatkuvaan lukutaitoon, siis toimimaan jatkuvasti muuttuvissa ympäristöissä. Tähän haetaan ratkaisua jatkuvasta oppimisesta ja sen edellyttämistä taidoista, joita harjoitellaan varhaiskasvatuksesta lähtien. Lukutaitojen pedagogiikan kehittämiseksi onkin tärkeä ymmärtää, millaisia merkityksiä opettajat antavat monilukutaidolle.

Tässä artikkelissa käsittelemme opettajien antamien monilukutaidon merkitysten tarkastelun pohjaksi ensin monilukutaitoa koskevaa tutkimusta kansallista näkökulmaa painottaen. Tämän jälkeen avaamme niitä prosesseja, joiden pohjalta opetussuunnitelmat muokkautuvat normista opetuksen käytänteiksi.

Monilukutaito tutkimuskohteena

Kansainvälisesti katsottuna monilukutaitoon liittyvässä tutkimuksessa korostuvat pedagogiset ratkaisut toisin kuin perinteisessä kognitiivisperustaisessa lukutaitotutkimuksessa, jossa keskiössä on lukutaidon tason mittaaminen (ks. Kulju ym., 2018). Kun monilukutaito nostettiin Suomessa yhdeksi opetussuunnitelman keskeiseksi käsitteeksi, ilmestyi useampia käsitettä avaavia teoreettisia julkaisuja (esim. Kulju ym., 2018; Kupiainen, 2016; Kupiainen ym., 2015; Luukka, 2013; Mertala, 2018; Palsa & Ruokamo, 2015; ks. myös Kulju ym., 2020) sekä opettajille suunnattuja kokoomateoksia, joissa käsitettä tulkittiin kouluopetuksen kannalta (Kaartinen, 2015; Leino & Kallionpää, 2016). Lisäksi on selvitetty monilukutaidon soveltamista paikallisissa opetussuunnitelmissa (Palsa & Mertala, 2018; 2019) ja monilukutaidon määritelmiä eri kouluasteiden opetussuunnitelmissa (Palsa, 2020) sekä rakennettu näiden pohjalta mallia monilukutaidon käsitteelliseen ja oppiainekohtaiseen kontekstointiin (Palsa, 2021). Monilukutaidon käsitettä on pohdittu myös esimerkiksi tekstien tuottamiseen keskittyvissä tutkimuksissa (esim. Kulju ym., 2017) sekä osana kirjallisuuskasvatusta (Kauppinen & Aerila, 2020). Näkökulmina ovat olleet myös uudistuva oppilaskeskeinen ja toimijuuteen kannustava pedagogiikka (Järvelä & Kauppinen, 2013) ja varhaiskasvatuksen konteksti (esim. Nordström, Kumpulainen & Potter, 2019).

Toiseksi kotimaiseksi tutkimussuuntaukseksi voidaan nostaa empiiriset, eri oppiaineisiin ja sisältöalueisiin kytkeytyvät tutkimukset. Monilukutaitoa on käsitelty ainakin matematiikan (Hähkiöniemi ym., 2016; Joutsenlahti & Kulju, 2017), musiikin (Karjalainen-Väkevä & Sintonen, 2018), historian (Sulkunen, Luukka, Saario & Veistämö, 2019), ympäristöopin (Herttovuo & Routarinne, 2020), sosiaalis-emotionaalisen oppimisen (Neitola, Aerila & Kauppinen, 2020) sekä esikouluikäisten tiedekasvatuksen näkökulmista (Vartiainen & Kumpulainen, 2020). Se on liitetty myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien opetukseen (Tarnanen, Kaukonen, Kostiainen & Toikka, 2019). Lisäksi on julkaistu muutamia kvantitatiivisia raportteja, joissa oppilaiden monilukutaito näyttäytyy toisaalta medialukutaitona (Oinas ym., 2018) ja toisaalta tietokone- ja informaatiolukutaitona (Leino, Rikala, Puhakka, Niilo-Rämä, Sirén & Fagerlund, 2019). Nämä tutkimukset havainnollistavat osaltaan sitä, miten monimuotoisesta käsitteestä on kyse (ks. koostetta kotimaisesta monilukutaitotutkimuksesta myös Kulju ym., 2020).

Monilukutaidon kotimainen tutkimus rajautuu siis pääasiassa käsitettä avaaviin ja oppiaineisiin kytkeytyviin empiirisiin tutkimuksiin. Asiantuntijoiden monilukutaitokäsityksiä on tarkasteltu Matveisen, Havu-Nuutisen ja Kärkkäisen (2021) tutkimuksessa, ja vastaavasti opettajien käsityksiä on valotettu Kuljun ym. (2020) raportissa, jossa kyselyyn vastasi lähes 600 luokanopettajaa. Päätuloksia oli, että monilukutaito käsitteenä tunnetaan hyvin, mutta kaikilta osin

opetussuunnitelman linjaukset eivät vielä toteudu opetuksessa, esimerkiksi kriittistä lukutaitoa ja tiedonalojen kielenkäyttöä ei opeteta systemaattisesti. Opettajilla oli myös erilaisia orientaatioita monilukutaitoon: osa oli hyvinkin epävarmoja käsitteestä, osa kuvasi tarkoin monilukutaidon opetuksen pedagogiikkaa ja osan mielestä monilukutaito ei ole muuttanut mitään heidän opetuksessaan. Bochen (2014) mukaan samastakin koulutuksesta valmistuneilla saattaa olla erilaisia käsityksiä monilukutaidosta.

Opettajien ymmärrystä uusista lukutaitokäsitteistä on kansainvälistikin katsottuna tutkittu vähän (List, Brante & Klee, 2020). Monilukutaidon tutkimuksessa opettajien käsitykset näyttäisivät olevan harvoin päähuomion kohteena, vaikka monilukutaidon pedagogiikkaa on tutkittu paljon ja usein tutkimuksissa on mukana myös opettajien haastatteluaineistoa (esim. Taylor, Bernhard, Garg & Cummins, 2008, ks. Kulju ym., 2018). Tutkimukselle on kuitenkin tarvetta, sillä opettajan käsityksillä, kuten opettamista ja oppimista koskevilla asenteilla ja uskomuksilla, on havaittu olevan vaikutusta heidän toimintaansa luokkahuoneessa (esim. Borg, 2017).

Opettajien käsitysten muodostumista ja vakiintumista tutkittaessa on havaittu niiden kontekstuaalinen ja moniulotteinen luonne (ks. Barcelos & Kalaja, 2012), mitä monen edellä mainitun tutkimuksen (esim. Boche, 2014; Kulju ym., 2020) tuloksetkin heijastelevat. Opettajien käsitykset esimerkiksi monilukutaidosta ovat sidoksissa kulloiseenkin tilanteeseen ja aikaan, ja ne kytkeytyvät myös kouluyhteisöjen toimintakulttuuriin. Käsitysten muuttuminen vie aikansa ja edellyttää muun muassa opetuskokeilujen syvällistä reflektointia (ks. Barcelos & Kalaja, 2012; Kulju ym., 2020).

Opetussuunnitelmatyö ja opettajan asiantuntijuuden kehittäminen

Suomalainen koulutuspoliittinen kehittäminen nojaa opetussuunnitelman perusteiden uudistamiselle, mikä esimerkiksi perusopetuksessa toteutuu noin kymmenen vuoden välein. Opetussuunnitelman perusteet ovat normittavia asiakirjoja, joiden varaan opetuksen hallintoa toteuttavat tahot ja opetuksen järjestäjät perustavat toimintansa (Vitikka, 2009). Koko tämän vuosituhatosen on opetussuunnitelmauudistusta kuvattu prosessiksi niin valmistelultaan kuin käytäntöönpanoltaankin. Opetussuunnitelman perusteiden valmistelussa on mukana sidosryhmiä, joihin kuuluvat paitsi tutkijat ja viranomaiset myös koulut opettajineen ja huoltajineen. Täytäntöönpanossa on varmistettu toimijoiden sitoutuminen asiakirjaan esimerkiksi kunta- ja koulukohtaisin opetussuunnitelmin, joiden laatimista Opetushallitus on pyrkinyt eri tavoin tukemaan. Samalla on yritetty saada toteutettavista opetussuunnitelmista omaleimaisia ottamalla paikalliset sosiaaliset ja kulttuuriset piirteet huomioon niiden laadinnassa (Vitikka, 2009). Kansalliset opetussuunnitelman perusteet on luonteeltaan tulkittava dokumentti, ja vasta toteutunut opetussuunnitelma osoittaa, millaiseen pedagogiseen uudistustyöhön opetussuunnitelman avulla on päästy (Kauppinen, Härmälä, Saarinen, Venäläinen & Viitala, 2021).

Opetussuunnitelmaprosessiin osallistuvien tahojen sitouttamisesta huolimatta opetussuunnitelman suurten ideologisten painotusten ja päätavoitteiden jalkautuminen kouluihin ja näkyminen koulun

käytänteissä jää epävarmaksi. Opetussuunnitelmien sisäänajo vaatii koulutusta, mikä jää osin toteutumatta, sillä opettajien täydennyskoulutus on havaittu epätasaiseksi ja opettajia epätasa-arvoistavaksi. Lisäksi sen vaikuttavuus on todettu huonoksi (Heikkinen, Aho & Korhonen, 2015). Kuljun ym. (2020) kyselyssä keväeseen 2019 mennessä 76 prosenttia luokanopettajista ilmoitti, että ei ole osallistunut monilukutaitoa koskevaan täydennyskoulutukseen. Kyselyn avoimissa vastauksissa nähtiin täydennyskoulutuksen kuitenkin edistäneen monilukutaidon opetusta, vaikka kriittisiäkin kantoja tuli esille täydennyskoulutusten annista.

Yksittäiset täydennyskoulutuspäivät harvoin riittävät pitkäjänteiseen oman pedagogisen toiminnan kehittämiseen, reflektointiin ja kehittävään arviointiin. Sen sijaan opettajat tarvitsevat pitkäkestoista tukea havaitakseen toiminnan muutoksen ja hakeakseen sille suuntaa. Tässä mielessä koulun opettajien yhdessä tekemä suunnittelutyö on keskeistä monilukutaidon syventämiseksi (Kulju ym., 2020). Pitkäkestoisessa kieli- ja kirjallisuuskasvatuksen täydennyskoulutuksessa olevan opettajan toimijuutta tukivat Kauppisen, Kainulaisen, Hökän ja Vähäsantasen (2020) mukaan kolme tekijää, nimittäin työyhteisö, ammatti-identiteetin rakentaminen ja muutokset työkäytänteissä. Erityisen myönteisesti opettajien ammattitaidon kehittämiseen vaikutti mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön ja sen muutoksiin. Työssä kehittyminen on yksilöllistä, sillä opettajat erosivat toisistaan siinä, miten he työtään parhaiten kehittivät. Kuitenkin kaikki tarkastellut opettajat tarvitsivat tukea työnsä kehittämiseen.

Opetusta normittavat asiakirjat antavat siis uudistustyölle kehyksen, mutta opettajien toimintaan koulun tasolla kiteytyy viime vaiheessa opetussuunnitelman ideologisten linjausten ja päätavoitteiden toteutuminen käytännössä. Koulun tasolla luodaan toiminnan normit, ja ne todentuvat muun muassa arviointikäytänteinä, koulujen painotuksina ja oppimateriaalivalintoina. Jotta tiedämme, missä kohden opetussuunnitelman jalkautumista monilukutaidon osalta olemme menossa, on tärkeä tarkastella opettajien käsityksiä. Niiden pohjalta voi havaita sen kirjon, jolla pedagogista uudistustyötä kouluissa tehdään.

Tutkimuskysymykset, -aineisto ja -menetelmät

Tarkastelemme täydennyskoulutukseen osallistuvien opettajien monilukutaitoa koskevia käsityksiä kahdesta suunnasta: Ensinnäkin merkitysten rakentamisen fenomenologiasta käsin hahmotamme monilukutaidon käsitteelle annettuja merkityksiä. Toiseksi tarkastelemme diskurssianalyysin avulla opettajien orientaatioita monilukutaitoa kohtaan: millainen suhtautumistapa ja asenne monilukutaitoa kohtaan opettajien teksteihin rakentuu? Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia merkityksiä täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat antavat monilukutaidolle?
2. Millaisia orientaatioita täydennyskoulutukseen osallistuneille opettajille rakentuu monilukutaitoa kohtaan?

Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 2018–2019 kahdesta opettajien täydennyskoulutuksesta, jotka toteutettiin eri yliopistoissa. Kyseessä olivat ensimmäiset pitkäkestoiset monilukutaitoa käsittelevät täydennyskoulutukset uuden opetussuunnitelman voimaantulon jälkeen. Toisessa koulutuksessa monilukutaito oli pääsisältönä, ja toiseen se rakentui koulutusta läpileikkaavaksi juonteeksi ja myös yhden koulutusmoduulin keskeiseksi teemaksi. Opettajien käsityksiä monilukutaidosta kysyttiin molemmissa koulutuksissa samalla kirjallisella ennakkotehtävällä ennen varsinaisen koulutuksen alkamista: *Kuvaa vapaasti ajatuksiasi ja kokemuksiasi monilukutaidosta ja sen opetuksesta: Mitä monilukutaidolla mielestäsi tarkoitetaan? Miten olet ottanut huomioon monilukutaidon opetuksessasi? Kerro esimerkkejä.* Tutkimusaineisto muodostui koulutuksiin osallistuneiden opettajien (N = 34) teksteistä, joiden pituus vaihteli puolesta A4-arkista kahteen. Tutkimusaineistoja on säilytetty toisen yliopiston tietoturvatulla asemalla ja niihin on ollut pääsy ainoastaan tutkimuksen tekijöillä.

Valtaosa koulutettavista oli luokanopettajia, mutta mukana oli myös muutamia erityisopettajia, aineenopettajia ja varhaiskasvattajia. Työkokemukseltaan osallistujat olivat työuran eri vaiheista juuri valmistuneista eläkeikää lähestyviin: valtaosalla vastaajista oli enemmän kuin viisi vuotta työkokemusta. Sukupuoleltaan he olivat pääosin naisia, ja he tulivat koulutukseen eri puolilta Suomea. Opettajat osallistuivat vapaaehtoisesti koulutukseen, joten he saattoivat olla ammatillisesti keskimääräistä kiinnostuneempia monilukutaidosta. Osallistujien anonymiteetin säilyttämiseksi emme kuvaile heitä tämän tarkemmin ja käytämme osallistujista numeroita aineistositaattien yhteydessä. Osasta aineistositaatteja on myös poistettu viittauksia, joista opettajat ja koulut olisivat olleet tunnistettavissa. Kaikilta opettajilta pyydettiin kirjallinen lupa ennakkotehtävän käyttämiseen tutkimuksen aineistona.

Merkitysten rakentumisen fenomenologian (Hirsh, 2013; myös Sipari, 2008) avulla tunnistimme opettajien ajattelussa muodostuvia tulkintahorisontteja (the horizons of interpretation). Tulkintahorisontilla viitataan hermeneuttisessa merkityksenmuodostuksessa tapahtuvaan kokevan subjektin kykyyn saada selvää ilmiöstä, joka on itselle entuudestaan tuntematon (Henriksson & Friesen, 2012). Tutkimusta tehtäessä monilukutaidon käsite oli jo tuotu opetussuunnitelmaan mutta monilukutaidon sisällöstä ja pedagogisesta käytöstä oli vasta vähän tietoa. Tulkintahorisontti kattaa kaikki sellaiset merkitykset, jotka syntyvät yksilön kokemuksessa jostakin ilmiöstä tietyssä tapahtumassa eli tutkimuksessamme opettajien hahmottaessa kokemustensa ja havaintojensa perusteella monilukutaitoa pedagogisena ilmiönä. Kyseessä on mahdollisuuksien tila, joka pitää sisällään paitsi tilanteen fyysiset tunnusmerkit myös tiedonrakenteet ja tulkinnan kehykset. (Hirsh, 2013.) Tässä tutkimuksessa monilukutaidolle rakentuvat merkitykset ovat voineet syntyä opetusta ohjaavan asiakirjan eli opetussuunnitelman, koulutusten, oppimateriaalien ja opetustilanteiden pohjalta. Tulkintahorisontistaan käsin opettajat antavat kielennyksissään ilmiölle merkityksiä, joita olemme tunnistanee ja luokitelleet aineistolähtöisen, laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Emme pyrkinneet määrällistykseen, mutta tulkitsimme annetun merkityksen olevan sitä vahvempi, mitä useammin ja useammassa

yhteydessä se opettajien selostuksissa esiintyy ja mitä itsestään selvempänä se esitetään.

Merkitysten muodostamisessa opettajien tulkintahorisonttien perusteella oli kaksi vaihetta: luokittelu ja teemoittelu. Ensiksi luokiteltiin opettajien teksteissään mainitsemia asioita eli monilukutaidolle annettuja merkityksiä. Näitä olivat muun muassa toistuvasti esiintyvät aihepiirit, jotka kuvaavat tekoja, toimintaa, asiantiloja ja kulttuurisia merkityksiä (ks. Sipari, 2008, 60). Tämän jälkeen teemoiteltiin merkitysten pohjalta syntyneet merkitysulottuvuudet. Aineistosta jäsenyneet merkitykset ja merkitysulottuvuudet on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Opettajien monilukutaidolle antama merkitykset ja niistä muodostuvat merkitysulottuvuudet

Monilukutaidolle annetut merkitykset	Monilukutaidon merkitysulottuvuudet
Monimediaisten tekstien tulkinta ja tuottaminen	
Lukutaitojen kohteina olevat tekstilajit ja merkkijärjestelmät	Muuttuva tekstimaailma ja laajentuvat lukutaidot
Oppiaineiden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien edellyttämä monilukutaito	
Lasten ja nuorten mediamaailma Teknologiaorientaatio	Mediaympäristöt
Kriittinen lukutaito Aktiivinen kansalaisuus Lapsilähtöisyys	Toimijuus yhteiskunnassa
Kielen piirteet ja kielenkäyttö	Kielen näkökulma

Opettajien orientaatioita monilukutaitoa kohtaan tarkasteltiin diskurssi-analyysin keinoin: mistä positioista käsin he monilukutaitoa hahmottavat ja millaisia suhtautumistapoja nämä positiot tuottavat? Diskurssianalyysia voidaan soveltaa etenkin silloin, kun kielenkäytöstä tarkastellaan sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita (ks. Pälli & Lillquist, 2020), jota opettajien laatimat tekstit edustavat. Tulkitsimme opettajien vastauksista kolmenlaisia suhtautumistapaa, jotka kuvaavat sitä, millä tavoin he käsitteestä puhuivat. Nämä suhtautumistavat nimettiin seuraavasti: *opetussuunnitelmapainotukset, asenneulottuvuudet ja ammatilliset positiot*.

Tutkimuksen menetelmällinen viitekehys ja siitä johtuvat aineiston analyysimenetelmät on vielä koottu taulukkoon 2. Tiivistäen voisi todeta, että merkityksen rakentamisen fenomenologiasta käsin tarkastellaan sitä, mitä merkityksiä monilukutaidolle annetaan, ja diskurssianalyysin pohjalta tarkastellaan, miten monilukutaidosta puhutaan.

Taulukko 2. Tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysi

Merkitysten rakentumisen fenomenologia: käsitteelle annettujen merkitysten hahmottaminen aineistolähtöisen, laadullisen sisällönanalyysin kautta: <i>mitä merkityksiä monilukutaidolle annetaan</i>	Opettajien orientaatio monilukutaitoa kohtaan: <i>miten monilukutaidosta puhutaan</i>
Kategorisointi: monilukutaidolle annetut merkitykset Teemoittelu: monilukutaidon merkitysulottuvuudet	Diskurssianalyysi: suhtautumistavat monilukutaitoon

Merkityksen rakentumisen fenomenologisessa analyysissä ei haettu yksittäisten opettajien monilukutaidolle antamia merkityksiä, vaan merkitystenannosta pyrittiin muodostamaan kokonaistulkinta. Opettajien vastauksia peilattiin toisiinsa ja pyrittiin näin hahmottamaan opettajien tuottamien merkitysten joukkoa ja tulkintojen variaatiota. Kaikki kolme artikkelin kirjoittajaa osallistuivat aineiston analyysiin. Tutkijat kävivät tekstiaineiston läpi ensin itsenäisesti, minkä jälkeen he kaksi kertaa keskustelivat ja neuvottelivat opettajien antamista merkityksistä ja niiden tulkinnosta yhtenäisten tulkintojen aikaansaamiseksi. Tutkijat pääsivät neuvotteluissa yhteisymmärrykseen tulkinnoista. Vastaavasti teksteistä muodostuneet kolme diskurssia ovat yhteisen neuvottelun tulosta.

Tulokset

Seuraavassa esittelemme ensin monilukutaidon neljä merkitysulottuvuutta monilukutaidolle annettuine merkityksineen ja niiden jälkeen kolme opettajien puheista muodostunutta orientaatiota.

Monilukutaidon merkitysulottuvuudet ja opettajien monilukutaidolle antamat merkitykset

1. Muuttuva tekstimaailma ja laajentuvat lukutaidot

Opettajien käsityksissä monilukutaidon ymmärrettiin usein liittyvän muuttuvaan tekstimaailmaan ja sen myötä laajentuneisiin lukutaitoihin. Toisin sanoen tekstit ymmärrettiin laajasti monenlaisiksi multimodaalisiksi teksteiksi, joiden kanssa toimittaessa tarvitaan vastaavasti runsaasti erilaisia lukutaitoja. Opettajien vastauksista on ryhmiteltävissä seuraavat näkökulmat: monimediaisten tekstien tulkinta ja tuottaminen, lukutaitojen kohteina olevat merkkijärjestelmät ja tekstilajit sekä oppiaineiden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien edellyttämä monilukutaito.

Monimediaisten tekstien tulkinnaksi ja tuottamiseksi on tiivistetty monenlainen tekstien kanssa toimiminen, jota kuvattiin tapahtuvaksi lukuisissa kielenkäytön ympäristöissä ja tilanteissa. Useiden opettajien ymmärrys monilukutaidosta olikin varsin laaja. Huomionarvoista on, että opettajat lähes poikkeuksetta hahmottivat sekä tulkinnan että tuottamisen monilukutaitoon kuuluvaksi. Vaikka aivan kaikki eivät monilukutaidon käsitettä esitellessään maininneet tuottamista, se oli kuitenkin läsnä, kun opettajat kertoivat esimerkkejä omasta opetuksestaan: kirjoittamisen lisäksi vaikkapa koodattiin, tehtiin lauluja, leikittiin, laadittiin videoita ja kirjaesittelyjä ja rakennettiin lautapelejä. Tulkinnaksi puolestaan kerrottiin

esimerkiksi matematiikan symbolikielen avaaminen, mediatekstien piilomainonnan tutkiminen tai Instagramin tarinoiden ja meemien tulkitseminen. Oheisissa näytteissä opettajat kuvaavat runsassanaisesti tulkintaa ja tuottamista alakoulussa (O23) ja varhaiskasvatuksessa (O29):

Olen pyrkinyt tarjoamaan oppilaille luettavaksi, katsottavaksi, kuunneltavaksi, kommentoitavaksi, koettavaksi monenlaisia tekstejä, kuvia, musiikkia, audiovisuaalista sisältöä. Oppilaiden kanssa on tuotettu erilaisia tekstejä käsin kirjoittamalla, tietokoneella sekä iPadilla tekstinkäsittelyohjelmalla ja pedanet-ympäristössä. On koodattu Koodaustunnin ja Scratch juniorin ympäristöissä. On kirjoitettu tarinoita, kirjeitä, päiväkirjaa, tehty postereita. On käsikirjoitettu ja näytelty omalle luokalle, eskareille ja koko kylälle, tehty animaatiota ja valokuvattu sekä videokuvattu. On opeteltu itsearviointia, palautteen antamista kaverin työstä ja työskentelystä. On tehty yksin ja yhdessä parin tai ryhmän kanssa. On luettu kirja, kuvitettu kohtauksia, katsottu siitä tehty elokuva ja keskusteltu. (O23)

Tutkitaan ja opitaan käyttämällä monipuolisesti mm. kirjoja, sanomalehtiä, tablettia. Kuvataan, äänitetään, kuunnellaan, kirjoitetaan, katsotaan, keskustellaan ja pohditaan. – (O29)

Lukutaitojen kohteina olevat merkkijärjestelmät ja tekstilajit saivat myös merkittävän sijan opettajien teksteissä. Erilaisia lukutaitoja mainittiin nimeltä lukuisia, ja yksittäinen opettaja saattoi mainita niitä varsin runsaastikin:

Monilukutaitoon sisältyy peruslukutaito, niin mekaaninen kuin ymmärtävä, kuvanlukutaito, niin katsominen kuin tuottaminen, numeraalinen lukutaito matematiikassa, kirjoitustaito sekä digitaalinen lukutaito ja medialukutaito, erilaisia välineitä käyttäen. Monilukutaitoa on myös ”ihmisen lukutaito” eli toisen ihmisen kohtaaminen, eleiden ja ilmeiden tulkinta, katsominen ja kuunteleminen, ymmärtäminen ja kommunikointi. (O3)

Monenlaisten lukutaitojen kohteiksi nimettiin erittäin kirjava määrä merkkijärjestelmiä ja tekstilajeja. Merkkijärjestelmistä ja symbolikielistä mainittiin esimerkiksi numerot, nuotit, kyltit, kartat, emojiit ja liikennemerkkit. Tekstilajeista osa oli äidinkielen opetuksessa tyypillisesti käytettyjä runoja, tarinoita, uutisia, mainoksia, mielipidekirjoituksia, käsikirjoituksia ja tietokirjoja, mutta lisäksi usein mainittiin monenlaisia multimodaalisia tai auditivisia tekstilajeja, kuten animaatioita, iMovie-elokuvia, tietokonepelejä, kustantajien materiaalisivustoja, tviittejä, äänitteitä, laulujen sanoja sekä nettisivustoja, jotka mainittiin usein tiedonhaun kohteina. Opettajien laajasta monilukutaitokäsityksestä kertoo myös se, että niin nukketeatteri, draama kuin oppilaiden kanssa tehdyt liikerataharjoituksetkin olivat tuottamisen tai tulkinnan kohteina. Sen sijaan oppikirjat mainittiin vain harvoin ja silloinkin yleensä yhtenä tietolähteenä muiden ohessa.

Oppiaineiden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien edellyttämä monilukutaito nousi esiin osalla opettajista. Yleisimmin kuvattiin monilukutaidon opiskelua yksittäisissä oppiaineissa. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine oli luonnollinen monilukutaidon opiskelun

konteksti niillä opettajilla, jotka vastauksissaan esittelivät lähinnä keskeisiä äidinkielen tekstilajeja. Tyypillisemmin kuitenkin esiteltiin monilukutaidon oppimista useissa eri oppiaineissa tai eri oppiaineiden välillä, koska vastaajista useimmat olivat luokanopettajia. Monilukutaito oli useasti esillä äidinkielen lisäksi historiassa, ympäristöopissa, matematiikassa, kuvataiteessa ja musiikissa mutta harvemmin esimerkiksi liikunnassa eikä juuri lainkaan vieraissa kielissä. Seuraavan luokanopettajan luokassa monilukutaitoa opitaan useissa eri oppiaineissa ja myös monialaisissa kokonaisuuksissa.

*Ykkösluokassa opimme eri aistien kautta, mahdollisimman monipuolisesti ja erilaiset oppijat huomioon ottaen. **Äidinkielessä** lähestymme esim. tekstiä monelta eri taholta: tarkastelemme kuvia, samaistumme päähenkilöihin dramatisoiden ja avaamme sanojen merkitystä. Kirjoitamme ohjeiden mukaan ja luovasti esim. vuorosanoja. Lapset pitävät pantomiimista. Tavoitteena on lisätä padien käyttöä. **Matematiikassa** sähköiset materiaalit antavat mahdollisuuden käsitellä aihetta sekä visuaalisesti että auditiivisesti. Leikimme, pelaamme ja rakennamme. Mietimme, onko tulos esim. hintojen kohdalla realistinen. Aikakäsitteen yhteydessä pohdimme oppilaiden omaa elämänpiiriä ja ajankäyttöä. **Kuvaamataidossa** tarkastelemme kuvia ja sitä, miten tietyt elementit on saatu aikaiseksi. Teemme välillä myös itsearviointia. **Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa** oppilaat tutkivat sukujuuriaan ja kokosivat tiedon sähköisen kirjan muotoon. **Musiikissa** olemme tulkinneet laulaen ja soittaen. Olemme opetelleet myös joitakin musiikin symboleja. **Liikunnassa** monilukutaito on käsittäkseni ollut esim. oikein tehtyjen liikeratojen seuraamista, opettelua ja tuottamista. **Ympäristötiedossa** ja **uskonnossa** tutkimme paljon kuvia ja niiden sisältöjä. Uskonnossa oppilaille on jaettu tietoa raamattupelistä, jota voi pelata kotona ja näin perehtyä Raamattun teksteihin. (O1)*

Monialaisia kokonaisuuksia oli rakennettu osassa kouluista. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa tutkimisen kohteina olivat olleet esimerkiksi vesi, Suomi 100 vuotta tai taide ja tarinat. Taide- ja tarinaprojektiin liittyyvää tekemistä ja tekstilajeja opettaja kuvaa näin:

Viime syksynä kakkosluokkalaisillamme oli – – jakso, jossa yhdistimme monialaisesti eri oppiaineita ja sisältöjä. Tutkimme viikoittain jotakin taideteosta, joka lisäsi huomattavasti lasten kykyä tarkastella kuvia ja tehdä tulkintoja havainnoistaan. Kirjoitimme myös taiteesta tarinaa eli jokaisesta taideteoksesta (maalaus tai valokuva) syntyi pieni kertomus. Luimme päivittäin myös jonkin runon ja mahdollisesti kuuntelimme siitä tehdyn laulun (erityisen suosittu oli Laura Ruohosen Allakka Pullakka). Tutkimme myös erilaisia kuvakirjojen kuvituksia sekä kuvan ja tekstin vuoropuhelua. Myös kuvan, tekstin ja musiikin yhteyksiä pohdimme lukiessamme Sibliuksesta kertovaa Soiva metsä-kirjaa. (O17)

2. Mediaympäristöt

Mediaympäristöillä tarkoitetaan opettajien käsityksissä toisaalta lasten ja nuorten mediamaailmaa, esimerkiksi sosiaalista mediaa, ja toisaalta

opettajan toimintaa mediaympäristöissä eli hänen omaa orientaatiotaan etenkin teknologiaa kohtaan. Nämä molemmat liittyvät edellä mainitussa muuttuvassa tekstimaailmassa toimimiseen, mutta ne esitellään omana kohtanaan, koska ne painottuivat selvästi osalla opettajista.

Lasten ja nuorten mediamaailma eli heidän käyttämänsä mediat nivoutuvat mediakasvatukseen, joka korostui osalla opettajista. Näillä opettajilla oli muita enemmän esimerkkejä lasten oman mediamaailman hyödyntämisestä opetuksessa:

– – tulkittavana ”tekstinä” voisi olla myös jonkun julkkiksen instastory tai blogipostaus. Twiittien avulla voidaan tarkastella nopeaa viestintää ja sen merkityksiä yhteiskunnassa. Netin suosituimmat meemit tavoittavat kymmeniä tuhansia katsojia ja niiden merkitys aukeaa kaikille samalla tavalla maantieteellisestä sijainnista huolimatta – – (O4)

Teknologiaorientaatio ei ollut opettajilla ensisijainen tapa lähestyä monilukutaitoa. Osa opettajista vaikutti kuitenkin kertomiensa esimerkkien perusteella käyttävän erilaisia sovelluksia ja ohjelmia varsin monipuolisesti opetuksessaan tai he olivat saattaneet osallistua johonkin teknologiapainotteiseen projektiin, mitä kuvaa seuraava esimerkki:

Olen ollut kolmisen vuotta mukana – – kehitystyössä. Siinä kehitetään testiyriyten luomia uusia oppimisympäristöjä ja testataan niitä yhdessä – – opettajien kanssa. Oma luokkani on ollut testiluokkana Suomesta. – –. Tässä olen nähnyt erilaisia mahdollisuuksia monilukutaidon opettamiseen. Molempien yritysten materiaali pohjautuu algoritmeihin ja niiden lähettämään tietoon oppilaan työskentelystä. – – (O8)

3. Toimijuus yhteiskunnassa

Lasten toimijuuden tukeminen ei ollut näkyvästi esillä opettajien käsityksissä. Vastauksista tulkittiin kuitenkin kahdenlaisia toimijuutta tukevia näkökulmia: toisaalta kriittistä lukutaitoa ja aktiivista kansalaisuutta kehittäviä, toisaalta ylipäättään lapsilähtöisiä ja sitä kautta lasten toimijuutta vahvistavia näkökulmia.

Kriittinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus rakentuu jo lähtökohtaisesti sisään monilukutaidon käsitteeseen. Sitä kuitenkin tarkastellaan tässä erikseen, koska se ei sisältynyt kaikkien opettajien käsityksiin vaan siitä oli mainintoja noin puolella opettajista. Nämä maininnat voidaan jakaa kahteen ryhmään: toisessa painottui lähinnä kriittinen lukutaito, toisessa tarkasteltiin laajemmin oppilaiden aktiivista kansalaisuutta.

Kriittinen lukutaito saattoi niukimmillaan olla sitä, että opettajat tekstien tulkinnan yhteydessä mainitsivat jotain tarkasteltavien tekstien *arvioinnista* tai hieman laajemmin niiden *kriittisestä arvioinnista*. Näissä vastauksissa kaiutettiin monesti opetussuunnitelmatekstiä eli käytettiin suoraan tai melko suoraan opetussuunnitelmasta otettuja ilmaisuja. Jotkut opettajat kuitenkin perustelivat kriittisen lukutaidon tarvetta laajemmin omin sanoin:

Nykyisen internet-kulttuurin tulon ja älypuhelimien myötä täytyy myös osata kriittisesti lukea tekstejä ja kirjoitteluja erilaisissa yhteyksissä, kuten muun muassa keskustelupalstoilla. – – Voisi sanoa, että monilukutaidon määritelmä on laajentunut nykyisessä yhteiskunnassamme nopean tiedonkulun myötä yhä laajemmaksi, ja siksi nopean ja kriittisen lukutaidon ymmärtäminen tuntuisi olevan yhä tärkeämpää. (O23)

Muutamat opettajat korostivat kriittisen lukutaidon lisäksi tai asemesta oppilaiden valmiuksia toimia yhteiskunnassa **aktiivisena kansalaisena**. Seuraavassa ensimmäisen esimerkin opettaja kytkee monilukutaidon yksilön mahdollisuuksiin toimia yhteiskunnan täysivaltaisena kansalaisena, kun taas jälkimmäisessä opettaja nostaa esiin lasten osallisuutta ja mahdollisuutta vaikuttaa omiin asioihinsa.

Monilukutaito tarkoittaa mielestäni kykyä ymmärtää, vastaanottaa ja tuottaa erilaisia elämässä tarvittavia kielellisiä tai visuaalisia viestejä. Monilukutaito auttaa selviämään monenlaisissa viestintäympäristöissä ja antaa mahdollisuuden tulla asianmukaisesti kuulluksi. Nykyisessä, yhä kielellisemmässä yhteiskunnassa monilukutaito on perusedellytys täysivaltaisena kansalaisena toimimiselle. (O20)

Uuden Vasun myötä lasten omat ajatukset ja kiinnostuksen kohteet ovat tulleet toiminnan pohjaksi. Meillä toimintaa suunnitellaan yhdessä lasten kanssa tiistaisin Lasten kokouksissa, joissa voi esittää ehdotuksia sekä ehkä äänestää eri vaihtoehdoista. ”Miten voin vaikuttaa asioihin ja mitkä asiat ovat lasten päätettävissä” on mielestäni tärkeä nykyajan taito lapselle. (O30)

Lapsilähtöisyys näkyi aineistossa muullakin tavalla joillakin opettajilla. He saattoivat esimerkiksi seuraavien opettajien tavoin erityisesti huomioida oppilaiden olemassa olevan osaamisen ja taitotason (O4) ja tukea ja tehdä sitä näkyväksi vuorovaikutuksessa lasten kanssa (O12).

– – Olen yrittänyt ideoida opetuskokonaisuuksia, joissa voitaisiin monipuolisemmin hyödyntää oppilaiden olemassa olevia tietoja ja taitoja. (O4)

Puhuttuja tekstejä pyrin myös avaamaan ja niistä keskustelemaan oppilaiden kanssa. Ajoittain huomaan, että monet tavallisiltakin tuntuvat sanat voivat olla osalle oppilaita outoja, jolloin puhumani asia jää osalle oppilaista vaillinaisesti ymmärretyksi. Pohdimme oudompia sanoja yhdessä, ja kannustan myös oppilaita kysymään itselleen vieraampia ilmaisuja tai erikoisia sanoja. (O12)

4. Kielen näkökulma

Kielen piirteitä ja kielenkäyttöä tarkasteltiin jollakin tavalla lähes kaikkien opettajien teksteissä mutta osassa niistä tuotiin esille jokin erityinen kieleen liittyvä näkökulma. Niissä on kyse monista eri asioista: Osallistujissa oli joitain äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia, jotka nostivat muita opettajia laajemmin esiin kielen tilanteisuuden, variaation, normien ja rakenteiden opettamisen. Opettaja, jonka oppilailta oli haastavia kielellisiä erityisvaikeuksia, puolestaan korosti kaiken luokassa

puhutun asian ja käytettyjen käsitteiden jatkuvaa avaamista ja sanoittamista.

Vaikka useiden opettajien vastauksissa käsiteltiin monilukutaitoa eri oppiaineissa, ainoastaan yksittäiset opettajat nostivat esiin *tiedonalakohtaiset lukutaidot* käsitteenä: esimerkiksi yksi opettaja piti tärkeänä oppia tiedonalakohtaisista lukutaidoista lisää, jotta voisi ottaa ne paremmin huomioon, kun taas toinen kertoi jo tehneensä näin ja esimerkiksi biologiassa tarkastelleensa arkikielisen *pupun* ja *rusakon* käsitteiden eroja.

Oppilaiden kulttuuristen ja kielellisten taustojen huomioiminen opetuksessa jäi kuitenkin vähäiseksi. Nämä asiat painoutuivat ainoastaan niillä muutamalla opettajalla, jotka työskentelivät monikielisessä ja -kulttuurisessa ympäristössä tai jotka kertoivat luokassaan olevan suomi toisena kielenä -oppijoita. Myöskään vieraiden kielten opettamisesta ei juuri ollut aineistossa mainintoja. Seuraavan opettajan kuvaus kielitietoisesta koulustaan on tässä aineistossa poikkeuksellinen:

Koulumme on kulttuurisesti, katsomuksellisesti ja kielellisesti moninainen ja monikulttuurinen. [Koulun nimi] meillä on mahdollisuus kaksikieliseen – – opetukseen. [Koulun nimi] peruskoulu on kielitietoinen koulu, kielet saavat tilaa näkyä ja kuulua ja niitä arvostetaan koulumme toimintakulttuurissa. (O2)

Opettajien orientaatiot monilukutaitoa kohtaan

Opettajien vastauksista oli tulkittavissa kolmenlaista suhtautumistapaa monilukutaitoon. **Opetussuunnitelmapainotuksilla** tarkoitetaan tapaa, jolla monilukutaitoa tarkasteltiin suhteessa opetussuunnitelmaan. Yleisesti ottaen opettajat kaiuttivat varsin vahvasti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tekstiä, mutta kaiuttamisissa oli eroa. Opettajien vastaukset voidaan nähdä eräänlaisena jatkumona, jonka toisessa päässä on käsitys opetussuunnitelmasta *tulkintana* ja toisessa *normina*. Tulkinnan päässä ovat opetussuunnitelmaa omin sanoin ja painotuksin tulkitsevat opettajat, ja normeihin painottuvassa päässä ovat ne, jotka ottavat opetussuunnitelmatekstin annettuna, valmiina tekstinä. Opetussuunnitelmaa omin sanoin tulkitse seuraava opettaja:

Monilukutaito on mielestäni erilaisten merkkien ja kuvien tulkintaa. Ne voivat toimia ja viestiä yhdessä tai yksinään. Perinteinen lukutaito kohdistuu tekstiin, monilukutaito pitää mielestäni sisällään kirjoituksen, erilaiset merkit (kirjainten lisäksi) ja kuvat. Kuva voi myös olla liikkuvaa, videota. Kaikkia näitä voidaan yhdistellä viestin tekijän haluamalla tavalla. Viestin tekijä valitsee kuvansa ja merkkinsä ym. oman historiansa, iän, kokemuksen tietämyksensä, kulttuurinsa mukaan ja lataa viestiin omat merkityksensä. (O3)

Jatkumon toisessa, normipainotteisessa päässä olevia opettajia voi kutsua opetussuunnitelma ”lainaajiksi” tai ”googlaajiksi”. Heille opetussuunnitelman monilukutaitokäsitys oli vielä ulkoapäin annettuna, normittavan tekstin asemassa, sillä he eivät olleet muodostaneet monilukutaidosta omakohtaista tulkintaa vaan olivat tarvinneet

opetussuunnitelmatekstiä vastauksensa pohjaksi. Tekstin lainaajista osa myös mainitsi opetussuunnitelmatekstin lähteenään seuraavan opettajan tavoin:

Monilukutaito on laaja käsite ja suoraan sanottuna en varmasti edes tiedä kaikkea mitä sen alle sijoitetaan. Karkeasti sanottuna monilukutaito voi mielestäni olla esim. erilaisten tekstien tai kuvien ”lukemista”, tulkitsemista ja tuottamista. Nopealla googlauksella selvisi jo paljon enemmän. Monilukutaitoon kuuluu peruslukutaidon lisäksi numeerinen lukutaito, kuvalukutaito ja medialukutaito. Näiden lisäksi monilukutaitoon kuuluu laaja tekstikäsitys, jonka mukaan tekstit voivat olla kirjoitettuja, puhuttuja, audiovisuaalisia tai digitaalisia. (O7)

Yksittäisillä opettajilla oli jokin muu kuin opetussuunnitelmasta liikkeelle lähtevä orientaatio monilukutaitoon. Esimerkiksi yhdellä opettajalle opetusta normittava teksti oli opetussuunnitelman sijaan koulussa käyttöön otettu uusi oppikirjasarja, jonka myötä opettaja oli tutustunut monilukutaidon käsitteeseen.

Opettajien asenneulottuvuudet saattoivat kulkea läpi koko vastauksen tai ilmetä vain osassa vastaajan tekstiä. Asenneulottuvuudet nimesimme neutraaliudeksi, kriittisyydeksi, epävarmuudeksi ja tietämättömyydeksi, ja joissakin vastauksissa ne lähes liudentuvat toisiinsa. Tyypillisesti opettajat esittelivät ajatuksiaan neutraalisti, ilman että tekstistä olisi ollut havaittavissa erityisiä sävyjä. Jonkin verran monilukutaitoa kuitenkin tarkasteltiin kriittisesti käsitteen laajuuden vuoksi:

Uuden opetussuunnitelman tavoitteet monilukutaidon kohdalla tuntuvat kovin laajoilta ja maailmaasyleileviltä. Se, miten nämä tavoitteet saadaan toteutettua käytännössä, onkin sitten oma lukunsa. (O21)

Epävarmuutta monilukutaidon käsitteestä kokivat esimerkiksi aiemmin mainitut googlaajat, jotka ilmaisivat, että monilukutaidon käsitteessä on vielä epäselvyyttä, ja hakivat internetistä tietoa käsitteenmäärittelyn tueksi. Seuraavan esimerkin opettaja puolestaan osasi näennäisesti määrittellä monilukutaitoa mutta oli huomannut, että ei ole ymmärtänyt syvällisemmin, mitä sillä tarkoitetaan.

Aikaisemmin syksyllä [perheenjäseneni] pyysi kertomaan, mitä monilukutaito oikein tarkoittaa, kun siitä niin paljon puhutaan. Sanavalmiina opettajana totesin heti, että se on taito tulkita ja ymmärtää erilaisia tekstejä. Hämmennyin kuitenkin kysymyksestä, sillä en osannut sanoa varmaksi olinko oikeassa. – – Vastaukseni oli melko suppea verrattuna perusopetuksen opetuksessa olevaan määritelmään monilukutaidosta. Rehellisesti voin todeta, etten täysin ymmärrä vielä mitä monilukutaito on. Vaikka opetussuunnitelma antaa minulle sanat vastata tuohon kysymykseen, niin minun on vielä vaikea kertoa, mitä se tarkoittaa konkreettisesti todellisessa elämässä. – – (O25)

Yksittäiset vastaukset ilmensivät opettajan tietämättömyyttä monilukutaidosta. Vastaukset olivat yleensä niukkoja ja ympärilyöreitäkin, ja niistä kävi ilmi, että opettaja ymmärtää käsitteen heikosti tai ei ymmärrä sitä lainkaan. Nämä opettajat eivät osanneet myöskään kuvailla opetus suunnitelman toteutumista omassa työssään.

Mielestäni monilukutaito on elämässä äärettömän tärkeä taito. Se on valtavan suuri ja laaja käsite. En oikein itsekään ymmärrä, mitä se on ja mitä kaikkea se on. Monilukutaitoa on aina opetettu, mutta nyt sille on tuotu nimi, joka herättää toivottavasti ajattelemaan asiaa laajemmin. – (O13)

Ammatillista positiota kuvattiin vastauksissa silloin, kun opettaja perusteli suhdettaan monilukutaitoon jostain opettajan työhön vaikuttavasta seikasta käsin. Nämä seikat saattoivat liittyä opettajan koulutukseen, työhistoriaan tai nykyiseen työnkuvaan. Koulutuksesta esimerkiksi vaihtoehtoiseen pedagogiikkaan pätevöittävä koulutus tai erilaiset täydennyskoulutukset olivat tuoneet opettajalle lisäarvoa tai -tietämystä monilukutaidon opettamiseen. Työhistoriaansa ja varsinkin sen vähyyttä korostivat opettajat, jotka olivat esimerkiksi perhesyistä olleet useita vuosia pois työelämästä ja olivat nyt palaamassa kentälle. Heillä saattoi olla epävarmuutta esimerkiksi uuden opetusteknologian käytöstä, ja ylipäättäänkin monilukutaitoa ja sen hyödyntämispaikkoja koulussa oli mahdollista tarkastella lähinnä oletusten, ei toteutuneen opetuksen pohjalta:

Minulla ei ole omaa opetettavaa luokkaa, koska en ole opettajan työssä tällä hetkellä, mutta toivottavasti pääsen niihin töihin piakkoin 😊 Mutta jos ajattelisin, että minulla olisi oma luokka opetettavana, pyrkisin antamaan tehtäviä, jossa pitäisi ottaa erilaisia tekstejä, kuvia, videoita, symboleja tarkasteltaviksi erilaisista mediakanavista ja lähteistä. – (O23)

Nykyinen työnkuva puolestaan määritteli vahvasti toimintaa esimerkiksi erityisopettajalla, jonka oppilaille oli heikot kielelliset valmiudet, joten opettajan täytyi ottaa huomioon erityisesti multimodaalisten ilmaisukeinojen käyttö kirjoitetun tekstin tukena tai asemesta.

Pohdinta

Olemme tarkastelleet opettajien käsityksiä monilukutaidon käsitteestä: tutkimme, minkälaisia merkityksiä monilukutaidolle annetaan ja minkälaisia orientaatioita opettajilla on monilukutaitoa kohtaan.

Täydennyskoulutukseen tullessa isolla osalla opettajista oli selkeä käsitys monilukutaidon multimodaalisesta ja monimediaisesta luonteesta. Paitsi että käsite ymmärrettiin tältä kantilta monipuolisesti, sen sisäistäminen näkyi lukuisissa käytännön toiminnoissa ja opettajien pedagogisissa valinnoissa: luokissa edistettiin monenlaisia lukutaitoja, jotka kohdistuivat eri tekstilajeihin ja merkkijärjestelmiin niin perinteisissä kuin digitaalisissakin ympäristöissä. Monilukutaito liitettiin eri oppiaineisiin ja myös monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Pääsääntöisesti monilukutaito ymmärrettiin tulkinnan lisäksi myös tuottamiseksi, vaikka aiemmin on esitetty kritiikkiä siitä, että tuottamisen

taidot jäävät monilukutaito-käsitteessä näkymättömiksi (Kupiainen ym., 2015). Kuljun ym. (2020) tutkimuksessa lähestulkoon kaikki vastaajat liittivät erilaiset tekstien tulkintaan liittyvät osa-alueet monilukutaitoon, hieman harvempi (78 prosenttia) yhdisti käsitteen tekstien tuottamiseen.

Monilukutaidon monikielinen ja -kulttuurinen näkökulma jäi kuitenkin näkymättömiin harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta. Tämä on varsin ymmärrettävää siinä mielessä, että opetussuunnitelman monilukutaitokäsitys keskittyy alkuperäisestä käsitteestä poiketen multimodaalisuuteen (Palsa & Mertala, 2019). On kuitenkin huomioitava, että aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on nostettu vahvasti esiin kielitietoisuus: kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden edistäminen on kirjattu yhdeksi keskeiseksi koulujen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavaksi periaatteeksi (OPH, 2014, 26). Opettajien vastauksista on pääteltävissä, että tämä periaate ei ole vielä jalkautunut opetuksen käytäntöihin muuten kuin niillä opettajilla, joita asia koskettaa omassa luokassa tai koulussa, tai ainakaan sitä ei systemaattisesti kiinnitetä monilukutaitoon.

Monilukutaitoon olennaisesti kytkeytyvä kriittinen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuskään ei ollut rakentunut osaksi kaikkien opettajien käsityksiä. Tätä voidaan selittää etenkin luokanopettajien kohdalla sillä, että yhteiskunnalliseen kantaaottavuuteen ja osallistumiseen kasvattamista ei tyypillisesti ole hahmotettu luokanopettajan työn vahvaksi missioksi. Esimerkiksi Fornaciarin (2020) tutkimuksessa luokanopettajat hahmottivat työnsä ensisijaisesti luokahuoneessa tapahtuvaksi, eettispainotteiseksi ihmissuhdetyöksi, jolla on vahva pyrkimys hyvään. Sen sijaan varsin haastavaksi koettiin oman työn sitominen laajempiin yhteiskunnallisiin konteksteihin ja etenkin yhteiskunnallis-kriittisiin ulottuvuuksiin. Lasten kriittisten mediataitojen kehittäminen olisi kuitenkin olennaista yhteiskunnassa, jossa esimerkiksi erilaisen disinformaation määrä kasvaa jatkuvasti.

Opettajien orientaatiot opetussuunnitelmaa kohtaan osoittivat, että suuri osa opettajista puhui opetussuunnitelmista neutraalisti, kun taas osan puheista paljastui epävarmuus ja tietämättömyyskin, mikä joillakin näkyi sekä käsitteen heikossa ymmärtämisessä että puutteellisina taitoina kuvata omia monilukutaidon käytänteitä. Myös Kuljun ym. (2020) kyselytutkimuksessa havaittiin vastaavan kaltaisia erilaisia orientaatiota monilukutaitoon. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin vapaaehtoisesti koulutukseen tulevilta kehittämisorientoituneilta opettajilta, minkä vuoksi käsitteeseen hyvin kriittisesti suhtautuvia asenteita ei tullut esille. Kuljun ym. (2020) raportissa osa vastaajista nimittäin koki, että monilukutaidon käsite ei tuo mitään uutta opetukseen ja että se on vain uusi nimitys vanhoille asioille. Epävarmat ja kriittisetkin orientaatiot ovat ymmärrettäviä, sillä tämän päivän tekstimaailma vaatii opettajilta jatkuvaa ammatillista kehittämistä (Leu ym., 2017), ja voi olla, että opettajien resurssit eivät aina riitä asioiden selvittämiseen tai työyhteisö ei tue juuri monilukutaitoon panostamista. Tekstimaailman jatkuvassa muutoksessa opettajat ovat kuitenkin keskeisessä roolissa siinä, miten monilukutaitoa opitaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Monilukutaidon käsitteen haltuun oton kannalta yhteinen neuvottelu tukee käsitteen ymmärtämistä: esimerkiksi monilukutaidon suhdetta

kielitietoiseen opetukseen tai monilukutaidon kriittistä ja yhteiskunnallista ulottuvuutta olisi tärkeä käsitellä yhteisöllisesti. Yhteisissä keskusteluissa saavat tukea osaamiselleen myös ne, jotka ovat kovin epävarmoja käsitteestä ja sen pedagogisesta soveltamisesta. Tällaiselle yhteiselle neuvottelulle tulee tarjota tilaisuuksia paitsi täydennyskoulutuksessa myös opettajankoulutuksessa ja kouluyhteisöissä. Kun merkityspohjaa on rakennettu, voi opettaja rakentaa omaa pedagogista repertuaariaan monilukutaidon opettamiseen. Omakohtainen asioiden haltuunotto vapauttaa toimimaan ja antaa mahdollisuuden ottaa normipohjainen käsite haltuun (ks. Kauppinen ym., 2020). Laaja-alaisena käsitteenä monilukutaidon opetus saa sisältää erilaisia painotuksia ja opetusmenetelmiä; tärkeää on opettajan oman ajattelun ja pedagogiikan jäsenys ja kehittäminen. Tällaisen opettajan ajattelun ja ammattitaidon kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi olisikin laadittava täydennyskoulutusta, joka tukisi opettajien ammatti-identiteettiä ja kohdistuisi koko työyhteisön toimintakulttuurin kehittämiseen. Täydennyskoulutuksessa on mahdollista tehdä näkyväksi todellisuuden muuttuvaa luonnetta ja lisätä opettajien toimijuutta oman työn kehittämisessä (Kauppinen, ym. 2020). Tällainen koulutus olisi erittäin tärkeää juuri opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä, jotta esimerkiksi monilukutaidon kaltaiset laajat läpäisevät pedagogiset linjaukset saisivat kouluissa jalansijaa.

Tämä tutkimus toteutettiin täydennyskoulutuksen kontekstissa, joten se ja opettajilla teetetyt tehtävän muoto ovat vaikuttaneet siihen, minkälaisia merkityksiä opettajat ovat monilukutaidosta tuottaneet. Tutkimus on kuitenkin ensimmäisiä laadullisia analyyseja suomalaisten opettajien monilukutaitokäsityksistä, ja sen pohjalta voi puolestaan suunnitella niin koulutusta kuin oppimisympäristöjenkin kehittämistä opetussuunnitelmaprosessin edistämiseksi.

Lähteet

- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. (2012). Beliefs in second language acquisition: Teacher. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0083>
- Boche, B. (2014). Multiliteracies in the classroom: Emerging conceptions of first-year teachers. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 114–135.
- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. Teoksessa P. Garrett & J. M. Cots (toim.), *The Routledge handbook of language awareness* (s. 75–91). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676494-5>
- Cervatti, G., Damico, J. & Pearson, P. D. (2006). Multiple literacies, new literacies, and teacher education. *Theory Into Practice*, 45(4), 378–386. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_12
- Cope, W. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Fornaciari, A. (2020). *Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8293-5>
- Giampapa, F. (2010). Multiliteracies, pedagogy and identities: Teacher and student voices from a Toronto Elementary School. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 407–431.
- Herttovuo, P. & Routarinne, S. (2020). Monilukutaitoa oppikirjan äärellä: Miten alakoulun oppilaat monilukevat ympäristöopin oppikirja-aukeamaa? *Ainedidaktiikka*, 4(1), 99–121. <https://doi.org/10.23988/ad.82720>

- Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. (2015). *Ope ei saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Henriksson, C. & Friesen, N. (2012). Introduction. Teoksessa N. Friesen, C. Henriksson, & T. Saevi (toim.), *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice* (s. 1–14). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-834-6_1
- Hirsh, J. B. (2013). Meaning and the Horizon of Interpretation: How goals structure our experience of the world. In the experiences of meaning in life. Teoksessa J. A. Hicks & C. Routledge (toim.), *The Experience of Meaning in Life* (s. 129–139). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6527-6_10
- Hähkiöniemi, M., Fenyvesi, K., Pöysä-Tarhonen, J., Tarnanen, M., Häkkinen, P., Kauppinen, M., Martin, A. & Nieminen, P. (2016). Mathematics learning through arts and collaborative problem-solving: The Princess and the Diamond-Problem. Teoksessa E. Torrence, B. Torrence, C. H. Séquin, D. McKenna, K. Fenyvesi & R. Sarhangi (toim.), *Proceedings of Bridges 2016: Mathematics, Music, Art, Architecture, Education, Culture. Bridges Finland* (s. 97–104). Tessellations Publishing. Bridges Conference Proceedings. <http://archive.bridgesmathart.org/2016/bridges2016-97.pdf>
- Joutsenlahti, J. & Kulju, P. (2017). Multimodal languaging as a pedagogical model – A case study of the concept of division in school mathematics. *Education Sciences*, 7(1), 9. <https://doi.org/10.3390/educsci7010009>
- Järvelä, R.-L. & Kauppinen, M. (2012). Uutta kohti – äidinkielen ja kirjallisuuden sekä tietotekniikan opetuksen laajenevat oppimisympäristöt. Teoksessa R.-L. Järvelä & M. Kauppinen (toim.), *Oppiainepedagogiikkaa yhteistyössä: tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa* (s. 6–14). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaartinen, T. (toim.) (2015). *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/98047>
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139196581>
- Karjalainen-Väkevä, M. & Sintonen, S. (2018). Monilukutaitoa monitaiteisesti. *Ainedidaktiikka*, 2(1), 39–58. <https://doi.org/10.23988/ad.66551>
- Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4011-9>
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2020). Kielitietoinen kirjallisuuskasvatus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielitietoinen-kirjallisuuskasvatus>.
- Kauppinen, M., Härmälä, M., Saarinen, J., Venäläinen, S. & Viitala, M. (2021). Muutosvalmius ja toimivat yhteistyökäytännöt avaimina onnistuneeseen opetussuunnitelmaprosessiin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2021/muutosvalmius-ja-toimivat-yhteistyokaytanteet-avaimina-onnistuneeseen-opetussuunnitelmaprosessiin>
- Kauppinen, M., Kainulainen, J., Hökkä, P. & Vähäsantanen, K. (2020). Professional agency and its features in supporting teachers' learning during an in-service education programme. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 384–404. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1746264>
- Kulju, P., Kauppinen, M., Hankala, M., Harjunen E., Pentikäinen, J. & Routarinne, S. (2017). Reviewing Finnish studies on writing in basic education: Towards a pedagogy for diversity. Teoksessa N. Pyyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (toim.), *Changing subjects, changing pedagogies: Diversities in school and education*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 13 (s. 110–127). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Kulju, P., Kupiainen, R. & Pienimäki, M. (2020). *Raportti luokanopettajien käsityksistä monilukutaidosta 2019*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 2/2020. Kansallinen audiovisuaalinen instituutti ja Tampereen yliopisto. <https://uudetlukutaidot.fi/tuki-ja-julkaisut/raportti-luokanopettajien-kasityksista-monilukutaidosta-2019/>.
- Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K.-L. & Mäkinen, M. (2018). A review of multiliteracies in primary classrooms. *Language and Literacy*, 20(2), 80–101. <https://doi.org/10.20360/langandlit29333>

- Kupiainen, R. (2016). Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.), *Monilukutaitoa digiaikaan*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016 (s. 23–30). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* (s. 13–24). Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/98047>
- Lahti, L., Harju-Autti, R. & Yli-Jokipii, M. (2020). Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä – kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17 (s. 31–58). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Leino, K. & Kallionpää, O. (toim.) (2016). *Monilukutaitoa digiaikaan: lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Leino, K., Rikala, J., Puhakka, E., Niilo-Rämä, M., Sirén, M. & Fagerlund, J. (2019). *Digiloikasta digitaalisiin. Kansainvälinen monilukutaidon ja ohjelmoimallisen ajattelun tutkimus (ICILS 2018)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, IEA ja Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2019/icils-2018-raportti.pdf>
- Leu, D. J. (2001). Internet project: Preparing students for new literacies in a global village. *The Reading Teacher*, 54(6), 568–572. <https://doi.org/10.1177/002205741719700202>
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1–18.
- List, A., Brante, E. W. & Klee H. L. (2020). A framework of pre-service teachers' conceptions about digital literacy: Comparing the United States and Sweden. *Computers & Education*, 148. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103788>
- 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>
- Matveinen, T., Havu-Nuutinen, S. & Kärkkäinen, S. (2021). Monilukutaitoa määrittävät ja monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät – Asiantuntijoiden käsityksiä monilukutaidosta. *Kasvatus*, 52(2), 149–163. <https://doi.org/10.33348/kvt.111436>
- Mertala, P. (2018). Lost in translation? Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & viestintä*, 41(1), 107–116. <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921>
- Neitola, M., Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (toim.) (2020). *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. Turun yliopisto; Rinnalla-hanke; Opetushallitus. https://sites.utu.fi/rinnalla/wp-content/uploads/sites/56/2021/01/rinnalla_e-kirja.pdf
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Nordström, A., Kumpulainen, K. & Potter, J. (2019). Positive affect in young children's multiliteracies learning endeavors. Teoksessa K. Kumpulainen & J. Sefton-Green (toim.), *Multiliteracies and Early Years Innovation: Perspectives from Finland and Beyond* (s. 166–182). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429432668-10>
- Oinas, S., Hienonen, N., Asikainen, M., Kupiainen, R., Kulju, P., Pienimäki, M., Merigianian, C., Gustavson, N., Hotulainen, R. & Vainikainen, M.-P. (2019). *Oppimaan oppiminen. Vantaan kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset*. Väli raportti, syksy 2018. Koulutuksen arviointikeskus, Helsingin yliopisto ja Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto. https://www.vantaa.fi/instance-data/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaaawwwstructure/145202_Vantaa-Oppimaan-oppiminen-2018.pdf

- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-pe-rusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2017). *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Oppaat ja käsikirjat 2017:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Palsa, L. (2020). Searching for common ground: Multiliteracy and curricular consistency in the Finnish education system. Teoksessa D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoechsmann & S. R. Poyntz (toim.) *The Handbook of Media Education Research* (s. 339–346). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119166900.ch31>
- Palsa, L. (2021). *Developing a theory of conceptual contextualisation of competence-based education: A Qualitative study of multiliteracy in the Finnish curriculum framework*. (Väitöskirja). Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-263-4>
- Palsa, L. & Mertala, P. (2018). Monilukutaidot paikallisissa opetussuunnitelmissa. *Informaatiotutkimus*, 37(3), 77–80. <https://doi.org/10.23978/inf.76083>
- Palsa, L. & Mertala, P. (2019). Multiliteracies in local curricula: Conceptual contextualizations of transversal competence in the Finnish curricular framework. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 114–126. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1635845>
- 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), 101–118. <https://doi.org/10.7577/seminar.2354>
- Pälli, P. & Lillqvist, E. (2020). Diskurssianalyysi. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki. (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä II*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1457 (s. 374–411). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1qp9hgb.14>
- Sipari, S. (2008). *Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistyöminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskustelussa*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3325-8>
- Sulkunen, S., Luukka, M.-R., Saario, J. & Veistämö, T. (2019). Monilukutaito lukion historian opetuksessa. *Ainedidaktiikka*, 3(2), 2–23. <https://doi.org/10.23988/ad.76111>
- Tarnanen, M., Kaukonen, V., Kostianen, E. & Toikka, T. (2019). Mitä opin? Monilukutaitoa ja tutkivaa oppimista monialaisessa oppimiskokonaisuudessa. *Ainedidaktiikka*, 3(2), 24–46. <https://doi.org/10.23988/ad.81941>
- Taylor, L., Bernhard, J. K., Garg, S. & Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students’ family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269–294. <https://doi.org/10.1177/1468798408096481>
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press. <http://read6265scienceandmath.pbworks.com/w/file/attach/41469476/Teaching%20multiliteracies%20across%20the%20curriculum.pdf>
- Vartiainen, J. & Kumpulainen, K. (2019). Promoting young children’s scientific literacy as a dynamic practice. Teoksessa K. Kumpulainen & J. Sefton-Green (toim.), *Multiliteracies and Early Years innovation. Perspectives from Finland and Beyond* (s. 77–94). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429432668-5>
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. (Väitöskirja). Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-46-2>