



TIINA MATVEINEN – SARI HAVU-NUUTINEN – SIRPA KÄRKKÄINEN

Monilukutaitoa määrittävät ja monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät – Asiantuntijoiden käsityksiä monilukutaidosta

Matveinen, Tiina – Havu-Nuutinen, Sari – Kärkkäinen, Sirpa. 2021. MONILUKUTAITOA MÄÄRITTÄVÄT JA MONILUKUTAIDON OPETUSTA OHJAAVAT KESKEISET TEKIJÄT – ASIANTUNTIJOIDEN KÄSITYKSIÄ MONILUKUTAIDOSTA. *Kasvatus* 52 (2), 149–163.

Tässä artikkelissa tarkastellaan, miten asiantuntijat määrittävät monilukutaitoa ja mitkä ovat monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä on monilukutaidon pedagogiikka eli monilukutaidon opetuksen järjestämisen näkökulma perusopetuksessa. Tutkimusaineisto koostuu kuuden eri tieteen- ja ammattialan asiantuntijoiden teemahaastatteluista, jotka analysoitiin laadullisesti aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Asiantuntijoiden mukaan monilukutaitoa määrittävät erilaiset representaatiot ja symbolijärjestelmät, sosiaalinen ja teksteihin kohdistuva vuorovaikutus, asiasisältöjen ymmärtäminen ja kriittinen ajattelu sekä monikielisyys. Monilukutaidon opetusta ohjaavat merkitykselliset ja multimodaaliset eli eri aistikanavia hyödyntävät sisällöt, joita opetetaan holistisesti ja oppilaan yksilöllisyys huomioiden. Monilukutaitoa tukevat oppimisympäristöt ovat monipuolisia ja koulun ulkopuolelle suuntautuvia. Monilukutaidon opetuksessa korostuu yhteistyö lukemista ja kirjoittamista edistävien toimijoiden, kuten kirjaston kanssa. Tavoitteena on opetusta ohjaavia keskeisiä tekijöitä tunnistaen edistää homogeenisempää kielitietoista koulua. Tutkimuksen tulokset tarjoavat monilukutaidosta yhtenäisen, eri tieteenaloja syntetisoivan näkökulman, joka tukee monilukutaidon ymmärtämistä käsitteellisesti sekä rohkaisee kehittämään monilukutaidon opetusta integroidusti eri oppiaineiden yhteistyönä.

Asiasanat: monilukutaito, multimodaalisuus, monilukutaidon opettaminen, monilukutaitopedagogiikka

Johdanto

Perinteinen tekstin luku- ja kirjoitustaito (Kalantzis, Cope, Chan & Dalley-Trim 2016; Westby 2010) ei vastaa riittävästi yhä muuttuviin oppimisen tarpeisiin, kuten oppilaiden kielellisiin moninaisuuksiin tai digitalisaation mukanaan tuomaan haasteeseen. Tarvitaan laajempaa ymmärrystä siitä, mitä lukeminen ja kirjoittaminen edellyttävät. Monilukutaitokäsitteellä kuvataan lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvää muutosta ja laaja-alaisuutta. Monilukutaito-käsitteen tausta on The New London Groupin (1996) työssä, ja käsitteen käyttö yleistyi kotimaisessa kontekstissa nykyisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tultua voimaan. Niiden mukaan monilukutaidon tavoitteena on tukea oppilaiden tiedon- ja taidonalat ylittävää laaja-alaista osaamista (Opetushallitus 2014).

Aiemmassa tutkimuksessa monilukutaitoa on tarkasteltu käsitteellisesti (mm. Kalantzis ym. 2016; Kulju ym. 2018, Luukka 2013; Mertala 2018; The New London Group 1996) sekä moniaistikanavaisena oppimisprosessina eri oppiaineiden yhteydessä (Herttovuo & Routarinne 2020; Joutsenlahti & Kulju 2017; Sulikunen, Luukka, Saario & Veistämö 2019). Tällöin pelkän kirjoitetun tekstin ohella käytetään muita multimodaalisia prosesseja, kuten teknologioiden tukemaa työskentelyä (Yelland 2018) tai kuvaa ja narratiiveja (Thibaut & Curwood 2018). Lisäksi Tarnanen, Kaukonen, Kostainen ja Toikka (2019) ovat tutkineet monilukutaitoa osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia, joissa erityisesti vuorovaikutustaidot nousevat keskeiseksi monilukutaidon opiskelussa ja opettamisessa. Kansainvälisessä tutkimuksessa mukana on usein vahvasti myös monikulttuurinen näkökulma, kun esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoa on tarkasteltu monikielisessä kontekstissa (Skerrett 2016; Tan & Guo 2014; Yaman Ntelioglou, Fannin, Montanera & Cummins 2014).

Luokanopettajien käsityksiä monilukutaidosta ja sen opettamisesta on tutkittu kyselytutkimuksella (Kulju, Kupiainen & Pienimäki

2020) ja myös osana luokkahuonetutkimusta (Boche 2014), mutta asiantuntijoiden käsityksiä monilukutaidosta ei ole aiemmin tutkittu. Monilukutaito on käsitteenä hyvin monitahoinen, ja tutkimukset osoittavat, että se ei ole käsitteenä vakiintunut (Luukka 2013; Mertala 2018). Tarvitaan lisää tutkimusta sekä tietämystä siitä, mitä monilukutaidolla tarkoitetaan eri yhteyksissä. Tämä tutkimus tarjoaa uudenlaisen lähestymistavan monilukutaitoon tarkastelemalla asiantuntijoiden käsityksiä yhdenmukaisen käsitteellisen määritelmän muodostamisen ja opetuksen näkökulmasta.

Käsityksiä monilukutaidosta

Monilukutaidon ymmärtämiseen ja soveltamiseen vaikuttaa se, millaisia käsityksiä siitä on muodostunut. Käsitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja myös tulkitsijan henkilökohtainen kokemus vaikuttaa käsityksen muodostumiseen (Kulju ym. 2020; ks. myös Burnett, Merchant, Pahl & Rowsell 2014). Monilukutaito määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) erilaisten tekstien tulkittamisen, tuottamisen ja arvottamisen taidoksi. Myös monissa tutkimuksissa monilukutaito määritetään teksteihin perustuvaksi (Dallacqua, Kersten & Rhoades 2015; Kulju ym. 2018) tekstien tulkinnan taidoksi (Boche 2014; Rajendra 2015) sekä taidoksi toimia erilaisten tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa (Luukka 2013). Lukemista tarkastellaan perinteisen lukutaidon rinnalla esimerkiksi media- ja verkkolukutaitona, jolloin puhutaan monista lukutaidoista (Opetushallitus 2014; Westby 2010). Lukutaidon lisäksi monilukutaidossa korostuvat paitsi tekstin tuottamisen myös sen vastaanottamisen taidot (Kulju ym. 2018).

Monilukutaidossa on keskeistä tekstien ja merkitysten luomisen multimodaalisuus eli moniaistikanavaisuus. Kysymys on semiotiikasta (Siegel 2006) eli eri muotokielten käyttämisestä lukemisessa ja tekstien tuottamisessa (Dallacqua ym. 2015; Kalantzis ym. 2016; Mills 2009; Palsa & Ruokamo 2015; Yaman

Ntelioglou ym. 2014). Erilaisia muotokieliä ovat esimerkiksi kielelliset, kuvalliset, äänelliset, eleelliset ja liikkeeseen perustuvat muotokielet. Monilukutaidossa huomioidaan siis myös kieleen perustumattomia keinoja ilmaisesta merkityksiä, mikä mahdollistaa toimimisen ilman yhteistä kieltä tai kehittymätöntä luku- ja kirjoitustaitoa (Yaman Ntelioglou ym. 2014). Mills (2009) korostaa, että multimodaalisuudessa eri muotokielet ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa: esimerkiksi kuvien, sanojen ja elekielen yhdistäminen tarjoaa monipuolisia aistikanavia tekstien ymmärtämiselle (Cope & Kalantzis 2015; Rajendra 2015) sekä tukee luku- ja kirjoitustaidon oppimista (Walsh 2010).

Multimodaalisuuden lisäksi monilukutaidossa on tärkeää huomioida käsitteen alkusosan monikielisyteen liittyvä toinen merkitys (Cope & Kalantzis 2009), jolloin monilukutaito ymmärretään myös eri kielten lukutaitona. Monikielisyys on yhä keskeisempää, sillä ympärillämme oleva kielimaailma on hyvin moninainen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monilukutaitomäärittelyssä tuodaan esille eri tiedonalojen kielet, mutta niiden yhteydessä ei puhuta monikielisydestä. Vieraita kieliä ei tuoda esille. Ne on liitetty laaja-alaisessa osaamisessa kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun osaluueeseen (Opetushallitus 2014).

Monilukutaito ymmärretään luku- ja kirjoitustaidon ohella tietojen ja taitojen hankinnan sekä hallinnan taitona (Opetushallitus 2014; Sulkunen & Luukka 2014; Thibaut & Curwood 2018). Näiden taitojen opettamisen kannalta on olennaista määrittää monilukutaito eri oppiaineiden taustalla olevien tieteenalojen näkökulmasta. Tämän määrittelyn jälkeen on olennaista koota yhtenäiset monilukutaidon opetusta ohjaavat tekijät eli selvittää, millaisia yhteneväisyyksiä eri tieteenalojen välillä on monilukutaidon ymmärtämisessä.

Opetusta ohjaa monilukutaidon pedagogiikka

Monilukutaidon pedagogiikassa monilukutaidon opettamista tarkastellaan tiedollisten prosessien näkökulmasta (Kalantzis ym. 2016). Niitä ovat kokemuksellisuus sekä ilmiöiden ja asioiden käsitteellistäminen, analysointi ja soveltaminen. Tiedollisten prosessien avulla kehitetään multimodaalisten tekstien käsitteilyä ja laajennetaan monilukutaitoa tieto- ja viestintäteknisiin taitoihin (Neville 2015; Thibaut & Curwood 2018).

Tiedollisten prosessien kokemuksellisuutta kuvaavat oppilaiden aiemmat arki-kokemukset, joita korostetaan monilukutaidon opetuksessa (Wong 2015). Oppilailla on paljon osaamista esimerkiksi tietotekniikassa, ja sen hyödyntäminen on tärkeää opetuksessa oppilaiden osallisuuden tukemiseksi. Tällöin myös innostus oppimiseen kasvaa. (Tan & Guo 2014.) Toisaalta opetettavan aineksen sitominen laajasti myös yhteiskunnallisiin kysymyksiin on tärkeää, sillä esimerkiksi muuttuva mediamaailma ja työelämä edellyttävät lukemisen ja tuottamisen taitoja sekä joustavaa ajattelua, asioiden näkemistä eri näkökulmista ja toimivaa kommunikointia (Kalantzis ym. 2016; Palsa & Ruokamo 2015).

Tiedollisten prosessien käsitteellistämiseen ja analysointiin kytkeytyvässä monilukutaidon opetuksessa pohditaan asioiden rakenteita, asioiden välisiä yhteyksiä sekä syyseuraussuhteita. Tästä esimerkkinä on kielen rakenteen ja kieleen liittyvien sääntöjen tarkastelu, jolloin puhutaan metakielestä. (Kalantzis ym. 2016; Tan & Guo 2014.) Metakieli sisältyy kielitietoisuuden käsitteeseen, joka kuvaa laajemmin tietoiseksi tulemistä kielellisistä piirteistä, luovuutta kielen käytössä ja kielellisen moninaisuuden huomiointia (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019; ks. myös Yaman Ntelioglou ym. 2014). Tärkeää on, että eri kieliä pidetään oppimisen resursseina eli hyödynnetään oppilaan kielellistä osaamista. Tämä tukee esimerkiksi oppilaan sitoutumista lukemiseen ja kirjoittamiseen. (Yaman

Ntelioglou ym. 2014.) Lisäksi analysoinnin tiedollista prosessia kuvaa kriittisyys eli erittelevä ajattelu ja lukeminen (Kulju ym. 2020), ja sen on huomioitu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuuluvan monilukutaitoon (Opetushallitus 2014). Monilukutaidon pedagogiikassa on keskeistä osata suhtautua kriittisesti arvioiden teksteihin (Boche 2014) sekä toisten näkemyksiin ja motiiveihin (Cope & Kalantzis 2009). Soveltamisen tiedollisissa prosesseissa tällaista kriittisesti arvioitua tekstiä hyödynnetään luovasti uusissa yhteyksissä (ks. Cope & Kalantzis 2009).

Monilukutaitopedagogiikassa on keskeistä ymmärtää tekstit sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneeksi merkityksenannon prosessiksi: asialle annettu merkitys saa erilaisen arvon sen perusteella, millaisessa sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä se on annettu (Ajayi 2011; Cope & Kalantzis 2009). Monilukutaidon opetuksessa oppilaiden yhteistä merkityksen antamista pyritään edistämään esimerkiksi erilaisissa projekteissa (Kalantzis ym. 2016; Thibaut & Curwood 2018), joissa yhdistyvät yksilöllinen ja yhteisöllinen tekstin tuottaminen (Yaman Ntelioglou ym. 2014). Leanderin ja Boldtin (2013) mukaan merkityksen antamisen ymmärretään perustuvan muuhunkin kuin teksteihin, ja tällöin se on kokonaisvaltaista toimintaa, jossa ovat mukana oma itse, tekstuaalinen maailma ja toiset ihmiset. Tällaisella toiminnalla tarkoitetaan esimerkiksi moniaistillista musiikkia ja tanssia yhdistävää kokonaisuutta yhteistyössä toisten kanssa (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018). Yhteistyössä toimiminen on tulevaisuuden taito, jonka hallitseminen on keskeisempää kuin yksittäisten faktojen muistaminen (Yelland 2018). Räisäsen, Korkeamäen ja Dreherin (2016) mukaan esimerkiksi yhteisissä keskusteluissa tarvitaan taitoa ymmärtää keskustelun aihe ja keskustelukumppanin näkökulmat. Yhteistyölle on hyvät mahdollisuudet, sillä muun muassa aiempaa avoimemmat fyysiset ja digitaaliset oppimisympäristöt mahdollistavat monipuolisen yhteisöllisen työskentelyn (Thibaut & Curwood 2018).

Monilukutaitopedagogiikka on yhdenvertaisuutta korostava ajattelumalli, jossa korostuvat sekä sosiaalinen ja kulttuurinen näkökulma (Cope & Kalantzis 2009; The New London Group 1996) että yksilön henkilökohtaisen osallisuuden kehittäminen (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018). Jotta monilukutaitoa voidaan huomioida ja soveltaa laajalaisesti kouluopetuksessa yhteisöllisen ja yksilöllisen oppimisen tukemiseksi, on keskeistä ymmärtää monilukutaito eri oppiaineiden taustalla olevien tieteenalojen tasolla eli havaita, että jokaisella oppiaineella on omanlaisensa monilukutaidolliset käytänteet lukemisessa ja tekstien tuottamisessa (Moje 2015; Sulkunen & Luukka 2014). Tämän jälkeen tunnustetaan ja määritetään eri oppiaineita yhdistäviä ja monilukutaidon opetusta ohjaavia tekijöitä. Tätä tutkimuksen tehtävää tarkentavat kaksi tutkimuskysymystä: 1) Mitkä tekijät määrittävät monilukutaitoa asiantuntijoiden mukaan? 2) Mitkä ovat monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät?

Tutkimuksen toteutus

Tämän laadullisen tutkimuksen tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla eri puolilta Suomea kuutta oman alansa keskeistä asiantuntijaa eri tieteen- ja ammattialoilta, joita olivat biologia (H1), kirjastoala (H2), suomen kieli ja kirjallisuus (H3), matematiikka (H4), opetushallituksen koulutuksen ja opetussuunnitelmatyön asiantuntijuus (H5) sekä kielipedagogiikka (H6). Anonymiteetin vuoksi asiantuntijuutta ei määritelty yksityiskohtaisemmin. Tutkimukseen haluttiin vahvaa asiantuntemusta eri tieteen- ja ammattialoilta, sillä monilukutaidon määrittämiseksi tarvitaan tieteenalan osaamista sekä tieteenalan tiedollisten prosessien ymmärtämistä. Lisäksi haluttiin vahvaa asiantuntemusta monilukutaidosta, jota kaikille asiantuntijoille oli kertynyt opetus-, tutkimus- tai asiantuntija-tehtävissä (ks. Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010). Valinnan perusteena oli myös näiden tieteen- ja ammattialojen soveltuvuus

kouluopetukseen eri oppiaineiden näkökulmasta (ks. Dallacqua ym. 2015; Exley & Luke 2010; Joutsenlahti & Kulju 2017; Räisänen ym. 2016; Yaman Ntelioglou ym. 2014). Tutkimus kohdistuu monilukutaidon määrittelyyn perusopetuksen vuosiluokilla 1–6, joilla opetuksen integrointi oppiaineiden välillä on olennaista.

Teemahaastatteluja ohjasivat kaikille haastateltaville yhteiset teemat (Hyvärinen 2017). Haastattelujen tavoitteena oli selvittää eri alojen asiantuntijoiden käsityksiä monilukutaidosta ja luoda niiden pohjalta monilukutaitoa määrittävät tekijät sekä kuvata, millaiset tekijät ohjaavat monilukutaidon kouluopetusta. Asiantuntijan käsityksellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa asiantuntijoiden omaa ymmärrystä siitä, mitä monilukutaito tarkoittaa. Käsityksiä tutkimalla haluttiin saada autenttista tietoa siitä, miten asiantuntijat ymmärtävät monilukutaidon. Haastatteluteemoiksi valikoituivat monilukutaidon määrittely, monilukutaidon oppiminen ja opettaminen, monilukutaidon kehittäminen sekä oppimisympäristöt. Teemahaastattelut toteutettiin syksyllä 2016 ja keväällä 2017, ja ne kestivät keskimäärin 60 minuuttia. Anonymiteetin varmistamiseksi haastateltavat nimettiin kirjaimella H haastattelujärjestyksessä (H1–H6) ja vastauksista lainatuista sitaateista häivyttiin murreilmaisut.

Aineiston analyysi ja luotettavuus

Haastatteluaineisto litteroitiin, ja aineiston jäsentämiseen sisällönanalyysin alustavana vaiheena käytettiin ajatuskarttaa. Ajatuskartat laadittiin haastatteluteemojen mukaan, ja jokaisen asiantuntijan tiivistetyt käsitykset koottiin omaan karttaansa teemojen alle. Luotettavuuden lisäämiseksi ajatuskartat lähetettiin asiantuntijoiden luettavaksi (ks. myös Tuomi & Sarajarvi 2018). Asiantuntijat hyväksyivät ne sellaisenaan. Ajatuskartoista laadittiin myös taulukkomuotoinen koonti, joka auttoi hahmotamaan yhtäläisyyksiä asiantuntijoiden käsitysten välillä.

Aineiston analyysi jatkui aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa hyödynnettiin Atlas.ti-ohjelmaa (7.5.4). Analyysiyksiköitä ei määritelty etukäteen vaan tavoitteena oli muodostaa yhtenevä käsitteellinen ymmärrys monilukutaidosta tutkimusaineiston perusteella (ks. Kvale 2007; Schreier 2012). Aineiston ilmaisut koodattiin ja koodeista muodostettiin ala- ja yläluokkia (Elo & Kyngäs 2008). Muodostetut yläluokat olivat riittävän tiiviitä kuvaamaan koko aineistoa. Yläluokat yhdistettyinä muodostivat päluokat, joita ovat monilukutaidon määrittävät sekä opetusta ohjaavat tekijät.

Analyysiprosessin uskottavuus pyrittiin takaamaan kirjoittajien keskinäisellä vertaisarvioinnilla (Graneheim & Lundman 2004). Kirjoittajat analysoivat aineiston itsenäisesti, ja sen jälkeen itsenäisessä analyysiprosessissa muodostettuja koodeja, luokkia ja käsitteitä vertailtiin ja niistä keskusteltiin yhdenmukaisuuden tarkistamiseksi. Yhtäläisyysprosentiksi saatiin 97,2.

Monilukutaitoa määrittävät tekijät

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin asiantuntijoiden käsityksiä monilukutaidosta. Käsitysten taustalla on sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monilukutaitomääritelmä että kansainvälinen multiliteracy-käsite (ks. The New London Group 1996). Asiantuntijan H5 mukaan multiliteracy -käsite laajenee koko ajan esimerkiksi teknologian kehittyessä. Lisäksi asiantuntijoiden käsityksiä ohjaavat heidän käytännön työssään hankkimansa kokemukset monilukutaidosta. Määrittäviksi tekijöiksi muodostuivat erilaiset representaatiot ja symbolijärjestelmät, vuorovaikutteisuus toisten ihmisten ja tekstien kanssa, erilaisten asiasisältöjen ymmärtäminen ja kriittinen ajattelu sekä monikielisyys (taulukko 1).

Erilaiset representaatiot ja symbolijärjestelmät
Monilukutaito on asiantuntijoiden yhteisen käsityksen mukaan erilaisten representaatioiden

TAULUKKO 1. Monilukutaitoa määrittävät tekijät asiantuntijoiden mukaan

Monilukutaitoa määrittävät tekijät		
Yläluokat	Sisällöt	Esimerkkejä aineistosta
Erilaiset representaatiot ja symbolijärjestelmät	<p>Erialaisten ilmaisu- muotojen lukeminen ja tuottaminen</p> <p>Ilmaismuodot eri tiedonaloilla</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ”merkit, kartat, taideteos, performanssi” (H1) - ”satu, luontoraportti” (H2) - ”tietokirjallisuus, animaatiot, tablettisovellus, sävellys” (H3) - ”kuvat, sanat, piirtäminen, ohjelmointikieli” (H4) - ”mediatekstit, audiovisuaaliset tekstit, hypertekstit, tilastot” (H5) - ”kuvakirja, liikkumisen tapa” (H6)
Sosiaalinen ja teksteihin kohdistuva vuorovaikutus	<p>Vuorovaikutustilanteiden tulkitseminen ja ymmärtäminen</p> <p>Kasvun tukeminen vuorovaikutuksessa</p> <p>Vuorovaikutus tekstien kanssa</p>	<p>”Voidaan lukea toisten eleitä ja ilmeitä.” (H3)</p> <p>”Toinen ihminen näkee tämän niin eri tavalla.” (H6)</p> <p>”Auttaa, mallintaa, ohjaa.” (H5)</p> <p>”Tuetaan ymmärtämään, mistä tässä keskustellaan” (H2)</p> <p>”Teksteistä puhumisen käytänteet” (H6)</p>
Ymmärtäminen ja kriittinen ajattelu	<p>Tiedon tunnistaminen, hankkiminen ja käsittely</p> <p>Oman ajattelun ilmaise- minen</p> <p>Tekstien arviointi</p>	<p>”Tarkkailla ja tehdä havaintoja, hakea tietoa” (H1)</p> <p>”Käyttää symbolijärjestelmiä itse omassa viestinnässä.” (H3)</p> <p>”Ilmaista omaa ajattelua, omin sanoin.” (H4)</p> <p>”Arvioivan asenteen omaksuminen, eli kaikki mikä tulee vastaan, ei välttämättä ole totta.” (H3)</p> <p>”Keskeisen informaation löytäminen” (H1)</p>
Monikielisyys	<p>Monet eri kielet</p> <p>Ilmaisuuden muodot eri tiedonaloilla, tiedonala- kohtaisuus</p>	<p>”Arjen monet kielet” (H6)</p> <p>”Opetella eri tiedonalojen kieliä.” (H3)</p> <p>”Oppiaineiden tapa esittää asioita.” (H1)</p>

ja symbolijärjestelmien lukemista. Erilaisilla representaatioilla tarkoitetaan laajasti eri ilmiöitä, esimerkiksi matematiikassa eri kieliä

ja biologiassa fyysistä edustusta kaavakuvan muodossa. Symbolijärjestelmillä viitataan siihen, kuinka näitä ilmiöitä voidaan esittää

esimerkiksi sanallisilla, kuvallisilla ja numeerisilla keinoilla (ks. myös Dallacqua ym. 2015; Kalantzis ym. 2016). Monilukutaito käsittää myös muun kuin symboleilla esitettävien ilmaisuusmuotojen lukemisen, esimerkiksi taide-tekokset ja liikkeet (ks. taulukko 1).

Lukemisen lisäksi myös tuottamisen taidot ovat keskeisiä monilukutaidossa (ks. myös Kulju ym. 2018). Niillä tarkoitetaan kaikkien haastateltujen asiantuntijoiden mukaan eri tavoin kirjoittamista, tekstin käyttämistä omassa viestinnässä, sisältöjen tuottamista tietoisesti sekä muuta multimodaalista tuottamista, kuten säveltämistä ja animaatioiden tekemistä. Monilukutaito on siis asiantuntijoiden puheessa laaja käsite, joka sisältää lukemisen ja tekstien tuottamisen erilaisia symbolijärjestelmiä hyödyntäen.

Sosiaalinen ja teksteihin kohdistuva vuorovaikutus

Monilukutaito määrittyy asiantuntijoiden yhteisen käsityksen mukaan erilaisiksi vuorovaikutustilanteiksi ja -tapahtumiksi, joita kuvaavat esimerkiksi kertominen ja kuunteleminen sekä toisen ihmisen eleiden ja ilmeiden lukeminen. Tarvitaan kykyä toimia tilanteen vaatimalla tavalla toisia tulkiten ja toisten toimintaa ymmärtäen (ks. myös Räisänen ym. 2016). Aikuinen voi mallintaa ja opastaa vuorovaikutustilanteissa toimimista. Tällöin tuetaan vuorovaikutuksen avulla kasvua, ja sitä tukee myös toinen toisiltaan oppiminen.

Vuorovaikutus määrittyy myös suhteessa teksteihin, mikä tarkoittaa esimerkiksi yhteydessä olemista teksteihin ja tekstien piirteiden pohtimista. Teksteistä ja niiden tekemisestä puhumista pidetään tärkeänä henkilökohtaisen tekstikäsitteksen muodostumiselle. Kielipillisiä rakenteita keskeisempää on sen oivaltaminen, miten voidaan ilmaista haluttuja asioita. Teksteistä puhuttaessa tärkeää on hyödyntää lasten ja nuorten aiempaa osaamista, esimerkiksi heidän taitoaan puhua varsin luontevasti audiovisuaalisista ja mediateksteistä.

Ymmärtäminen ja kriittinen ajattelu

Ymmärtäminen ja kriittinen ajattelu sekä oman tulkinnan luominen kuvaavat keskeisesti monilukutaitoa. Monilukutaitoon kuuluu erilaisen asiasisältöjen ja niiden kanssa toimimisen tapojen ymmärtäminen. Yhden asiantuntijan (H6) mukaan ymmärtäminen perustuu tietoon ja sen käsittelyyn. Tarvitaan kykyä tunnistaa ja hankkia tietoa, jonka useat (H1, H2, H3, H6) asiantuntijat liittävät ympäristön tutkimiseen ja havainnointiin sekä sitä koskevan tiedon hakuun. Tiedonhakuun kuuluvat aistihavaintojen lisäksi tiedon etsiminen Internetistä sekä ammattilaisten rooli tiedon hankinnan apuna. Tarvitaan myös tiedon yhdistelemisen, syy-seuraussuhteiden pohtimisen, johtopäätösten tekemisen sekä luokittelun, erilaisen strategioiden käytön ja tekstien erittelyn taitoja. Lisäksi asiantuntijoiden yhteisen käsityksen mukaan tarvitaan opitun soveltamista, jolla tarkoitetaan opitun asian hyödyntämistä tarkoituksenmukaisella tavalla uudessa tilanteessa. Asiantuntijat pitävät soveltamisen taitoa tärkeänä askeleena opitun ymmärtämiselle. (Ks. Kalantzis ym. 2016, tiedolliset prosessit.)

Kaikki asiantuntijat mainitsevat ajattelutaidot. Niissä he pitävät keskeisenä ajattelun ilmaisemista omin sanoin selittämällä, perustelemalla ja kuvaamalla, mikä tukee asioiden ymmärtämistä. Oma ajattelu harjaantuu käytettäessä erilaisia ilmaisuusmuotoja, jolloin on mahdollista löytää itselle sopiva tapa tuottaa ajattelua. Tärkeää on myös pohtia omaa ajattelua ja sen ilmaisemista tarkoituksenmukaisesti tilanteeseen ja oppimisen kohteeseen sopivalta tavalla, eri kanavissa ja luovasti.

Kriittinen ajattelu liitetään haastatteluissa tekstien arviointiin. Asiantuntijat tuovat yhteisesti esille arvioivan asenteen omaksumisen ja eri näkökulmien ottamisen tekstien arviointiin sekä tilanteen mukaisen tulkinnan muodostamisen teksteistä. Tärkeää on osata arvioida tehtävän kannalta olennaisiin tietoihin ja osata jättää tehtävään kuulumaton tieto pois. Tällainen punaisen langan löytäminen työskentelyyn on tärkeä osa monilukutaitoista tekstien käsitteilyä. (Ks. myös Kulju ym. 2020.)

Monikielisyys

Monilukutaito määrittyy asiantuntijoiden H3, H5 ja H6 puheessa monikielisyudeksi eli sekä äidinkielen että puhuttujen vieraiden kielten huomioimiseksi ja osaamiseksi oppilaiden arjessa (ks. myös Cope & Kalantzis 2009). Tavoitteena on monikielisen kompetenssin kehittyminen, jossa keskeistä on ymmärtää äidin kielen ja vieraiden kielten lisäksi kielellinen osaaminen laaja-alaisesti.

Vieraiden kielten lisäksi monikielisyydellä tarkoitetaan myös kielen piirteitä ja ilmaisun muotoja eri tiedonaloilla, jolloin on perusteltua liittää eri tiedonalojen kielet myös tähän kategoriaan Erilaiset representaatiot ja symbolijärjestelmät -kategorian ohella. Eri tiedonaloilla on omanlaisensa kieli, ja pidetään tärkeänä ymmärtää, että tiedonalojen kielet jäsentävät maailmaa eri tavoin. Esimerkkinä mainittakoon matematiikan eri kielet:

kuviokieli, luonnollinen kieli, symbolikieli ja toiminnan kieli (ks. myös Joutsenlahti & Kulju 2017). Näiden eri kielten avulla kielennetään matematiikkaa.

Monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät

Toisena tutkimuskysymyksenä tarkastellaan monilukutaitoa opetuksen näkökulmasta. Tähän tutkimuskysymykseen vastataan monilukutaidon keskeisten opetusta ohjaavien tekijöiden avulla. Niitä ovat sisällöt, opetuksen lähestymistavat ja menetelmät, oppimisympäristöt sekä opetuksen toteutus. Perustana monilukutaidon opetuksessa on peruslukutaito, joka sisältää asiantuntijoiden esille tuomat mekaanisen lukutaidon, kirjoitustaidon ja luetun ymmärtämisen. Opetuksessa edetään kohti kielitietoista koulua (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät ja opetuksen eteneminen

KIELITIE TOINEN KOULU	
Oppimisympäristöt monilukutaidon opetuksessa - monipuoliset ympäristöt - yhteistyö koulussa ja koulun ulkopuolella	Monilukutaidon opetuksen toteutus - opettajien välinen yhteistyö - moniammatillisuus - opettajien rohkeus ja avoimuus kokeilla uusia tapoja opettaa
”Sallivat, ymmärtävät ja rajoja rikkovat oppimisympäristöt” (H4) ”Erittäin tärkeää on se yhdessä tekeminen.” (H6) ”Astumista yli luokkahuonerajan kielen kanssa toimimisen kanssa” (H5)	”Yhteistyö opettajien välillä on kaikkein hedelmällisintä.” (H3) ”Koulu tulisi kirjastoon.” (H2) ”Että opettajat olisivat rohkeita.” (H2)
Sisällöt monilukutaidon opetuksessa -merkityksellisyys ja multimodaaliset tekstit	Opetuksen lähestymistavat ja menetelmät - arjen teksteistä ja ympäristöistä alkava polku - monilukutaito kaikissa oppiaineissa - oppilaan yksilöllisyyden huomiointi
”Lähdetään merkityksistä päin liikkeelle.” (H5) ”Erialaisten, monimuotoisten tekstien kanssa” (H5)	”Oppimisen ja kasvamisen polku” (H5) ”Monilukutaito liittyy kaikkeen oppimiseen ja oppiaineisiin.” (H1) ”Oma luonnollinen tapa ilmaista asioita” (H4)
PERUSLUKUTAITO - Mekaaninen lukutaito - Kirjoitustaito - Luetun ymmärtäminen	

Sisällöt monilukutaidon opetuksessa

Monilukutaidon opetuksen sisällöissä painottuvat merkityksellisyys ja multimodaaliset tekstit. Asiantuntijat tuovat yhteisesti esille perinteisen, painetun tekstin merkityksen, mutta tärkeää on tarjota oppilaalle mahdollisuus myös erilaisiin viestimisen tapoihin. Kirjoitetun tekstin lisäksi tarvitaan myös esimerkiksi kuvia, karttoja ja tilastoja. Myös tieto- ja viestintäteknologian avulla voidaan laajentaa tekstivalikoimaa. Digitaalisiin teksteihin asiantuntijat liittävät videot, hypertekstit, animaatiot, e-kirjat, äänikirjat, erilaiset sovellukset ja verkkosivut. Lisäksi digitalisuus tukee perinteisen ja uuden vuorovaikutusta, kun eri muotokieliä, kuten musiikkia, kuvia ja tekstiä, yhdistetään esimerkiksi tabletin sovelluksella. Tärkeää on huomioida myös monikulttuurisuus tekstien valinnassa.

Asiantuntijoiden mukaan oppilaat innostuvat monilukutaidosta, kun se otetaan oikealla tavalla mukaan opetukseen. Monilukutaidon merkityksellisyys vahvistuu, kun huomioidaan opetuksessa oppilaan tekstimaailma sekä ymmärretään ja kehitetään monilukutaitoa osana koulun arjen käytänteitä. Oppilaat oivaltavat monilukutaidon merkityksen, kun he havaitsevat taitojensa kehittyvän ja saavansa enemmän tietoa asioista.

Opetuksen lähestymistavat ja menetelmät

Asiantuntija H5 kuvaa monilukutaidon kouluopetusta arjen teksteistä ja ympäristöistä alkavana polkuna (ks. Kalantzis ym. 2016: tiedollisten prosessien kokemuksellisuus), jossa opittavia asioita syvennetään. Myös muut asiantuntijat näkevät, että vuosien edetessä ja osaamistason kasvaessa monilukutaidon opetus monipuolistuu ja muuttuu muodollisemmaksi (ks. myös Luukka 2013). Arjen tekstien abstraktiotasoa kasvatetaan sekä laajennetaan käsitteitä ja tekstilajien valikoimaa. Osaamisen lisääntyessä oppilas harjoittelee muotokielten yhdistämistä ja opitun soveltamista. Useat asiantuntijat (H3, H4, H5) korostavat myös vahvaa perustaitojen tukemista. Perustaidot, kuten mekaaninen lukutaito,

muodostavat pohjan, jonka päälle monilukutaitoa voidaan rakentaa (ks. taulukko 2).

Asiantuntijoiden yhteisen käsityksen mukaan monilukutaito kuuluu kaikkiin oppiaineisiin. Opettaja mallintaa oppiaineiden tiedonalan näkökulmasta, millaista lukemisen ja tuottamisen taitoa tarvitaan kullekin oppiaineelle ominaisen tekstilajin hallintaan (ks. myös Moje 2015). Monilukutaito mahdollistaa kokonaisuuksiin perustuvan, integroivan työskentelyn, ja oppiaineiden yhteistyötä voidaan toteuttaa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa (ks. myös Tarnanen ym. 2019).

Monilukutaidon opetuksessa on kaikkien haastateltujen asiantuntijoiden mukaan tärkeää antaa jokaiselle mahdollisuus toimia omalla tavallaan. Esimerkiksi perinteisen kirjoitelman sijaan oppilas voi tehdä videon tai räpin. Asiantuntijat ovat yhtä mieltä myös siitä, että toiminnallinen asioiden kokeileminen, kuten erilaisilla matemaattisilla välineillä työskenteleminen, on oppilaita innostava menetelmä monilukutaidon opettamisessa. Kun opiskellaan monilla eri tavoilla, oppilas oppii löytämään omanlaisiaan tapoja maailmassa pärjäämiseen.

Monilukutaidon opetuksessa keskeistä on pyrkiminen kohti kielitietoista koulua (ks. taulukko 2). Kielitietoisuus liitetään kielellisen herkkyyden ja kielen eri vivahteiden oppimiseen (ks. myös Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). Tärkeää on tukea oppilaiden uteliaisuutta kieliä kohtaan sekä ohjata havainnoimaan kielenkäyttämisen tapoja eri tilanteissa. Asiantuntijat tuovat yhteisesti esille kielellisenä mallina toimimisen ja siihen liittyen sen, miten kieltä koulussa käytetään ja millainen tekstimaailma kouluun rakennetaan.

Oppimisympäristöt monilukutaidon opetuksessa

Monilukutaidon opetuksessa oppimista tukeviksi oppimisympäristöiksi kaikki asiantuntijat kuvaavat ympäristöt, jotka ovat sallivia, rajoja rikkovia ja monipuolisia. Olennaista on, että oppilaiden ympärillä on rikas tekstimaailma. Tarkoitus ei ole kiinnittyä siihen,

että oppikirjan täyttäminen olisi itsetarkoitus ja tunnin pääasia. Sen sijaan mukana tulisi olla monipuolista materiaalia, esimerkiksi tietokoneen ja muiden digilaitteiden lisäksi sanomalehtiä, paperia, kirjoja ja seinäpintaa, jonne voi laittaa tekstejä esille. Keskeistä on nähdä oppilas subjektina ja mahdollistaa hänen aktiivisuutensa oman ympäristönsä kehittämiseksi.

Asiantuntijoiden yhteisen käsityksen mukaan monilukutaidon opetuksessa oppimista tukevat myös ympäristöt, joissa toimitaan yhdessä toisten kanssa (ks. Cope & Kalantzis 2009, sosiaalisesti rakentunut merkityksen antaminen). Oppimista edistävät keskustelu teksteistä, yhteinen erilaisten tekstien tekeminen sekä palautteen antaminen ja saaminen. Yhdessä toimiminen mahdollistaa toinen toisiltaan oppimisen sekä antaa mahdollisuuden peilata omia havaintoja toisten kanssa. Opettajan ja oppilaan yhteistyötä kuvaa vastavuoroinen oppiminen, jossa myös oppilaat voivat toimia opastajina. Asiantuntija H1 kuvaa, että sosiaalisen oppimisen vastapuolena on pelkästään yksilöllinen, oman digilaitteen kanssa toimiminen. Tällöin ei ole kysymys sellaisesta sosiaalisesta oppimisestä, joka on tärkeää monilukutaidon kehittämisen kannalta.

Koulun ulkopuolisten ympäristöjen mahdollisuudet monilukutaidon opetuksessa ovat esillä yhteisesti asiantuntijoiden käsityksissä. Koulun ulkopuolisista yhteistyömahdollisuuksista mainitaan tekstien ja esittelyiden tekeminen ulkopuolisille kuulijoille ja lukijoille sekä vierailut esimerkiksi kirjastoihin, tutkimuslaitoksiin ja museoihin. Asiantuntijoiden mukaan esimerkiksi museoyhteistyössä monilukutaito konkretisoituu koulussa opittujen tietojen ja taitojen soveltamisena. Koulun ulkopuolella toimimisen hyödyksi nähdään sen havaitseminen, että monilukutaitoa kehitetään elämää varten. Toisaalta asiantuntijat tuovat esille fokuksen säilyttämisen juuri monilukutaidon kehittämiseksi. Monilukutaidon opetuksen edetessä oppilaan on tärkeää vähitellen tulla tietoiseksi moninaisista teksteistä, ympäristöistä ja asioiden esittämisen tavoista.

Tavoitteena on, että oppilas oppii toimimaan eri ympäristöissä joustavasti ja hyödyntämään oppimaansa arjessa (ks. Kalantzis ym. 2016, tiedollisten prosessien soveltaminen).

Monilukutaidon opetuksen toteutus

Monilukutaidon opetuksen toteutusta kuvaa vahva opettajien välinen yhteistyö. Opettajien kesken olisi tärkeä saada syntymään ymmärrys monilukutaidosta yhteisenä asiana, joka kuuluu koulun käytänteisiin. Yhteistyössä korostuvat suunnitelmallisuus, vastuun jakaminen sekä yhteinen pohdinta ja ideointi.

Myös moniammatillisuus opettajien ja muiden ammattilaisten välillä tuodaan esille monilukutaidon opetuksen toteutukseen kuuluvana asiana. Asiantuntijuuden jakaminen tukee monilukutaidon opettamista. Kirjaston ja koulun yhteistyöltä asiantuntija H2 toivoo avointa kommunikaatiota esimerkiksi niin, että opettaja on tietoinen oman luokkansa lukemisen taitotasosta ennen kirjavinkkausta ja että siitä keskustellaan kirjavinkkaajan kanssa. Vastaavasti kirjastoammattilaisten asiantuntemusta tulisi hyödyntää muun muassa tiedonhaun opetusten järjestämisessä. Tärkeää on myös vanhempien asiantunteuksen hyödyntäminen ja heidän roolinsa monilukutaidon edistämiseksi. Konkreettisena esimerkkinä tästä ovat yhteistyöillat vanhempien kanssa.

Monilukutaidon opetuksessa opettaja tarvitsee ymmärrystä siitä, mitä monilukutaito eri yhteyksissä tarkoittaa. Ei ole yhtä ainoita käytäntöä monilukutaidon opettamiseen, vaan sen edistämiseen tarvitaan monia eri lähestymistapoja sekä rohkeutta niiden kokeilemiseen. Opettajien osaamisen tukemisessa useat asiantuntijat (H1, H4, H5, H6) pitävät tärkeänä perus- ja täydennyskoulutusta.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa on esitetty monilukutaitoa kuvaavia tekijöitä. Lisäksi on tutkittu monilukutaidon opetusta ohjaavia keskeisiä tekijöitä monilukutaidon pedagogiikassa. Nämä tekijät ovat muodostuneet asiantuntijoiden

käsityksistä, joiden taustalla vaikuttavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, kansainvälinen tutkimus ja heidän omat kokemuksensa monilukutaidosta. Tämä tutkimus vastaa monilukutaitoon liittyvään haasteeseen, joka aiempien monilukutaidon tutkijoiden (Luukka 2013; Mertala 2018) mukaan on käsitteen hajanaisuus sekä käsitteen sisällön yhdenmukaisen ymmärryksen puuttuminen. Asiantuntijoiden käsitysten tarkastelu osoittaa, että monilukutaitoa voidaan opettaa hyvin yhtenäisesti eri oppiaineiden taustalla olevista erilaisista tiedonaloista huolimatta.

Ensimmäisenä keskeisenä tuloksena olivat kuvaukset eri asiantuntijoiden käsityksistä muodostetuista monilukutaitoa määrittävistä tekijöistä. Tärkeimmäksi monilukutaitoa määrittäväksi tekijäksi muodostui erilaisten ilmiöitä ja asioita kuvaavien representaatioiden eli erilaisten edustusten, kuten kaavioiden tai karttojen merkitys sekä se, miten näitä edustuksia voidaan ilmaista erilaisia symbolijärjestelmiä hyödyntäen. Monilukutaidon kehittämisen haasteena on ollut monilukutaidon kohdistuminen usein vain painettujen, kirjallisten tekstien tarkasteluun (Boche 2014; Rajendra 2015; Thibaut & Curwood 2018; Walsh 2010). Myös tässä tutkimuksessa havaittiin, että monilukutaidon kehittämiseksi tarvitaan painettujen tekstien lisäksi myös muita tekstejä, kuten digitaalisia tekstejä ja kuvia multimodaalisissa ilmaisumuodoissaan sekä monipuolisissa ympäristöissä.

Erilaisten representaatioiden ja symbolijärjestelmien avulla on mahdollista tukea monimuotoisen tekstikäsityksen syntymistä. Tutkimus osoittaa siis multimodaalisten tekstien painottumista monilukutaidossa. Toisaalta monilukutaidon kouluopetuksen kehittämiseksi on aihetta suunnata huomiota siihen, että monilukutaito ymmärretään laaja-alaisen tekstinäkökulman lisäksi myös kattavammin tiedonkäsittelyn ja siihen kuuluvien taitojen osaksi (ks. myös Sulkunen & Luukka 2014; Thibaut & Curwood 2018). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monilukutaitomäärittelmän mukaan monilukutaito on

tiedon hankkimisen ja hallinnan taito, mutta siitä korostuu kuitenkin tekstinäkökulma (Opetushallitus 2014). Monilukutaito on tekstien lukemista ja kirjoittamista, mutta myös laajemmin monipuolisten asiasisältöjen ymmärtämistä, tulkitsemista ja tuottamista. Monilukutaito määrittyy enemmän ajattelun valmiuksiksi kuin perinteiseksi luku- ja kirjoitus-taidoksi.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että monilukutaito on yhä enemmän erilaisten vuorovaikutustilanteiden lukemisen taitoa, kuten sosiaalista ja kulttuurista vuorovaikutusta oppilaiden välillä, oppilaan ja opettajan välillä sekä opettajien kesken, ja myös vuorovaikutusta moninaisten tekstien kanssa. Vuorovaikutustilanteissa korostuu ymmärtämisen merkitys. Tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten havaintoja vuorovaikutuksen merkityksestä (Yaman Ntelioglou ym. 2014), mutta tässä tutkimuksessa vuorovaikutus määrittyi painotetummin monilukutaidon ja erityisesti merkitysten luomisen osaksi. Tämä näkökulma vuorovaikutuksesta toisi syvyyttä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monilukutaitomäärittelyyn. Siinä vuorovaikutus on tuotu esille tekstien kanssa toimimisessa, mutta nykyisessä määritelmässä vuorovaikutuksen merkitys osana syvempää merkitysten antamisen prosessia ei ole selkeästi nähtävillä.

Lisäksi havaittiin, että monilukutaitoa määrittää monikielisyys, joka on aiemman tutkimuksen mukaan keskeistä monilukutaidon määritelmässä (Cope & Kalantzis 2009). Monikielisyudessa ei ole kyse ainoastaan kieliaineiden, kuten äidinkielen ja vieraiden kielten esillä olosta, vaan myös esimerkiksi matematiikan kielillä (ks. Joutsenlahti & Kulju 2017) toimimisesta. Monikielisyteen laajasti ymmärrettyä voisi sisältyä myös kielen sisäinen vaihtelu, kuten esimerkiksi murteet (ks. Kalantzis ym. 2016), jotka eivät tässä tutkimuksessa nousseet esille. Keskeistä on ymmärtää oppilaan kielellinen osaaminen kokonaisuudessaan oppimisen lähtökohdaksi (ks. Yaman Ntelioglou ym. 2014) ja näin tukea

monikielisen kompetenssin kehittymistä osana monilukutaitoa. Tämän näkökulman lisääminen myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monilukutaitomääritelmään lisääsi kielten merkityksen ymmärtämistä monilukutaidon keskeisenä osa-alueena.

Toisena tutkimuskysymyksenä tässä tutkimuksessa on tarkasteltu monilukutaidon opetusta ohjaavia tekijöitä. Monilukutaidon opettaminen määrittyy sisältöjen, opetuksen lähestymistapojen ja menetelmien, oppimisympäristöjen sekä opetuksen toteutuksen kautta. Opetuksen lähtökohtana on peruslukutaito. Kun tarkastellaan opetusta ohjaavia tekijöitä suhteessa aiempaan tutkimukseen (ks. Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019; Kalantzis ym. 2016; Leander & Boldt 2013; Yaman Ntelioglou ym. 2014), havaitaan, että tämän tutkimuksen tulokset muodostavat kokoavan näkökulman monilukutaidon opetuksesta. Tutkimuksessa yhdistyvät tiedolliset prosessit, yksilöllinen monilukutaidon kehittyminen, kokonaisvaltainen ja sosiaalinen oppiminen sekä kielitietoisuus.

Yhteiskunnassa toimiminen edellyttää monilukutaidon osaamista, ja on nähtävissä, että vaatimukset kasvavat tulevaisuudessa. Tutkimuksen tulokset tukevat Luukan (2013) näkemyksiä monimuotoisissa tekstiympäristöissä toimimisesta sekä koulun roolista monilukutaidollisten valmiuksien kehittäjänä. Monilukutaidon opetus etenee arjen teksteistä ja ilmiöistä lähtevänä polkuna ja laajenee osaamisen edetessä käsitteellisemmän ajattelun, analysoinnin ja kriittisen ajattelun taitoihin. Tutkimuksen tulokset ovat yhtenevät tiedollisten prosessien kokemuksellisuuden, käsitteellistämisen, analysoinnin ja soveltamisen kanssa (Kalantzis ym. 2016). Monilukutaidon opetuksessa on tärkeää tukea oppilaan osallisuutta esimerkiksi tekstien valinnassa ja niiden työstämisessä. Lisäksi on tärkeää puhua monilukutaidon merkityksestä sekä mahdollistaa oppilaille mahdollisimman monipuolisia multimodaalisten prosessien ja kontekstien avulla saatuja kokemuksia, joita voidaan soveltaa omassa toiminnassa myöhemmin

esimerkiksi opinnoissa tai työnhaussa. Näin tuetaan monilukutaitopedagogiikan mukaista merkityksen antamisen prosessia.

Merkityksiä annetaan myös sosiaalisissa konteksteissa, mikä tukee asiantuntijoiden käsitystä siitä, että monilukutaitoa opitaan yhteistyössä toisten kanssa tuottamalla asiasisältöjä yhteistoiminnallisesti, peilaamalla omia havaintoja sekä keskustelemalla opitusta (ks. myös Räisänen ym. 2016). Monilukutaidon opetus on siis sitä, että rakennetaan opetus polunomaiseksi hyödyntäen tiedollisia prosesseja sekä tuetaan polulla edettäessä merkityksen antamista sosiaalisissa konteksteissa.

Monilukutaidon opetuksessa pyritään kohdistaa kielitietoista koulua monilukutaidon opetusta ohjaavien tekijöiden avulla. Kielitietoisuus tuo lisäarvoa tiedollisille prosesseille, sillä sen avulla niihin saadaan mukaan myös kielen tarkastelun näkökulma. Kielitietoisuutta rakentavana lähtökohtana monilukutaito on osa kaikkien tiedonalojen osaamista (ks. Opetushallitus 2014). On keskeistä selvittää oman tiedonalan kulttuuriset käytänteet luku- ja kirjoitustaidon opettamisessa (ks. Moje 2015) sekä se, mitä monilukutaito tarkoittaa tämän tiedonalan näkökulmasta. Jokaisen opettajan olisi omaksuttava rooli ja malli multimodaalisen kielen opettajana ja pyrittävä edistämään kielen oppimista omassa oppiaineessaan (ks. Moje 2015; Opetushallitus 2014; Sulkunen & Luukka 2014) sekä tarjottava mahdollisuuksia opiskella erilaisia ilmaisutapoja yhdistellen. Yhteistyö oppiaineiden välillä tukee kielitietoisuutta (ks. myös Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019), sillä se laajentaa näkökulmaa kielen käyttömahdollisuuksista eri oppiaineiden kontekstiin.

Monialaiset oppimiskokonaisuudet edellyttävät oppiaineiden välistä yhteistyötä ja edistävät näin myös monilukutaitoa. Monialainen oppimiskokonaisuus voi edustaa kokonaisvaltaisempaa tekstikokemusta, jossa suunnataan huomiota tekstin käsittelyä laajemmalle, kuten keholliseen ja välineiden avulla toteutettavaan tiedon käsittelyyn. Erilaisten monilukutaitoa tukevien jaksojen

lisäksi monilukutaitoa olisi tärkeä pitää koko koulun toimintakulttuurin pysyvänä osana, jolloin monilukutaito olisi luontevasti mukana kouluarjessa (ks. Luukka 2013). Monilukutaito ei ole irrallinen opetettava sisältö vaan laaja tietojen ja taitojen muodostama kokonaisuus, jota voidaan opettaa integroituneena kaikessa koulun toiminnassa. Tämä edellyttää huomion kiinnittämistä opettajien monilukutaidolliseen osaamiseen perus- sekä täydennyskoulutuksessa sekä uudenlaista, rohkeaa ja kokeilevaa asennoitumista monilukutaidon opetukseen.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta ja yleis-tettävyyttä arvioitaessa on huomioitava, että aineisto ei edusta kaikkia olemassa olevia tiedonaloja, vaikka monilukutaitoa määrittellen eri tiedonalat monipuolisesti huomioiden. Lisäksi asiantuntijan käsitys on hänen oma subjektiivinen tulkintansa, ja joku toinen saman alan asiantuntija voisi ymmärtää monilukutaidon eri tavalla. Tutkimuksen merkitystä lisää aineistolähtöinen analyysi, joka tuo uuden näkökulman keskusteluun monilukutaidosta. Tulokset osoittavat selkeästi aineistosta esiin nousseet asiantuntijoiden monilukutaitokäsitykset integroituneena, ja havaitaan, että eri tieteenalojen kesken monilukutaitoa voidaan tarkastella yhdenmukaisesti. Monilukutaito ei ole vain tiettyjä oppiaineita koskeva taito.

Monilukutaidon opettamisen yhteydessä kaikki asiantuntijat eivät tuoneet esille monilukutaidon opetuksen tavoitteita ja arviointia, joten niitä ei voitu nimetä asiantuntijoiden yhteisiksi monilukutaidon opetusta ohjaaviksi tekijöiksi. Jatkossa olisi tärkeää tarkastella, millaista monilukutaitoa tarvitaan tulevaisuudessa muuttuvan tiedon parissa toimimisessa (Tarnanen ym. 2019), jotta voidaan vastata esimerkiksi tekstien tulkittamisen ja arvioinnin haasteeseen (ks. Leino ym. 2019). Millaisia tavoitteita monilukutaidon osaamiselle siis asetetaan ja miten näitä tavoitteita arvioidaan, jotta tuetaan oppilaan monilukutaidon kehittymistä? Tässä tutkimuksessa havaittiin, että monilukutaidon saavuttamiseen tarvitaan yhteisöllisen oppimisen lisäksi yksilöllinen

oppimisen polku. Yksilöllisen monilukutaidon tukemiseksi tarvitaan kuitenkin ydintavoitteet ja yhteiset kriteerit, joita monilukutaitoa määrittävät ja opetusta ohjaavat tekijät voisivat edustaa. Niiden avulla voitaisiin tukea yhdenvertaista monilukutaidon kehittymistä. Tällöin voidaan pohtia myös näkemystä monilukutaidosta jatkumona (Kulju ym. 2018), joka etenisi luokka-asteelta toiselle monilukutaidolle asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Nämä tavoitteet syntyvät ja laajenevat vuosiluokalta toiselle siirryttäessä.

Lähteet

- Ajayi, L. 2011. A multiliteracies pedagogy: Exploring semiotic possibilities of a Disney video in a third grade diverse classroom. *Urban Review* 43, 396–413. <https://doi.org/10.1007/s11256-010-0151-0>
- Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. 2019. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>. (Luettu 1.6.2019.)
- Boche, B. 2014. Multiliteracies in the classroom: Emerging conceptions of first-year teachers. *Journal of Language and Literacy Education* 10 (1), 114–135.
- Burnett, C., Merchant, G., Pahl, K. & Rowsell, J. 2014. The (im)materiality of literacy: The significance of subjectivity to new literacies research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 35 (1), 90–103. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.739469>
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2009. "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal* 4 (3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2015. The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. London: Palgrave, 1–36. https://doi.org/10.1057/9781137539724_1
- Dallacqua, A. K., Kersten, S. & Rhoades, M. 2015. Using Shaun Tan's work to foster multiliteracies in 21st-century classrooms. *The Reading Teacher* 69 (2), 207–217. <https://doi.org/10.1002/trtr.1395>
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Exley, B. & Luke, A. 2010. Uncritical framing: Lesson and knowledge structure in school science. Teoksessa D. R. Cole & D. L. Pullen (toim.) *Multiliteracies in motion: Current theory and practice*. New York, NY: Routledge, 17–41.

- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24 (2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Herttovuori, P. & Routarinne, S. Monilukutaitoa oppikirjan äärellä: Miten alakoulun oppilaat lähestyvät ympäristöopin multimodaalista oppikirja-aukeamaa? *Ainedidaktiikka* 4 (1), 99–121. <https://doi.org/10.23988/ad.82720>
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- 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>
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E. & Dalley-Trim, L. 2016. *Literacies*. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Sintonen, S. 2018. Monilukutaitoa monitaiteisesti: Tapaustutkimus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten musiikkia ja tanssia yhdistävästä työskentelystä. *Ainedidaktiikka* 2 (1), 39–58. <https://doi.org/10.23988/ad.66551>
- Kulju, P., Kupiainen, R. & Pienimäki, M. 2020. Raportti luokanopettajien käsityksistä monilukutaidosta 2019. Helsinki: Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 2/2020.
- Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K-L. & Mäkinen, M. 2018. A review of multiliteracies pedagogy in primary classrooms. *Language and Literacy* 20 (2), 80–101. <http://dx.doi.org/10.20360/langandlit29333>
- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. London: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781849208963>
- Leander, K. & Boldt, G. 2013. Rereading "A pedagogy of multiliteracies": Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research* 45 (1), 22–46. <https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vetteranta, J. 2019. PISA 2018 ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
- Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>. (Luettu 1.9.2018.)
- Mertala, P. 2018. Lost in translation? Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & Viestintä* 41 (1), 107–116.
- Mills, K. A. 2009. Multiliteracies: Interrogating competing discourses. *Language and Education* 23 (2), 103–116. <https://doi.org/10.1080/09500780802152762>
- Moje, E. B. 2015. Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review* 85 (2), 254–278. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- Neville, M. 2015. Improving multimodal literacy through learning by design. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. London: Palgrave, 210–230. https://doi.org/10.1057/9781137539724_12
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 1.11.2018.)
- 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* 11 (2), 101–119. <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2354>
- Rajendra, T. R. 2015. Multimodality in Malaysian schools: The case for the graphic novel. *The Malaysian Online Journal of Educational Sciences* 3 (2), 11–20.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, S., Korkeamäki, R-L. & Dreher, M. J. 2016. Changing literacy practices according to the Finnish core curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal* 24 (2), 198–214. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.996421>
- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Siegel, M. 2006. Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts* 84 (1), 65–77.
- Skerrett, A. 2016. Attending to pleasure and purpose in multiliteracies instructional practices: Insights from transnational youths. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 60 (2), 115–120. <https://doi.org/10.1002/jaal.571>
- Sulkunen, S. & Luukka, M-R. 2014. Monilukutaito ja tiedonalakohtaiset tekstitaidot. *Kielikukko* 33 (4), 2–7. http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2014-4_nettiversio.pdf. (Luettu 1.8.2018.)
- Sulkunen, S., Luukka, M-R., Saario, J. & Veistämö, T. 2019. Monilukutaito historian opetuksessa. *Ainedidaktiikka* 3 (2), 2–23. <https://doi.org/10.23988/ad.76111>
- Tan, L. & Guo, L. 2014. Multiliteracies in an outcome-driven curriculum: Where is its fit? *The Asia-Pacific Education Researcher* 23 (1), 29–36. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0082-0>
- Tarnanen, M. J., Kaukonen, V., Kostainen, E. & Toikka, T. 2019. Mitä opin? Monilukutaitoa ja tutkivaa oppimista monialaisessa oppimiskokonaisuudessa. *Ainedidaktiikka* 3 (2), 24–46. <https://doi.org/10.23988/ad.81941>
- The New London Group. 1996. *A pedagogy of multilite-*

- racies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60–93.
- Thibaut, P. & Curwood, J. S. 2018. Multiliteracies in practice: Integrating multimodal production across the curriculum. *Theory Into Practice* 57 (1), 48–55. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1392202>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Yaman Ntelioglou, B., Fannin, J., Montanera, M. & Cummins, J. 2014. A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: A collaborative inquiry project in an inner city elementary school. *Frontiers in Psychology* 5 (533). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00533>
- Yelland, N. J. 2018. A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets. *British Journal of Educational Technology* 49 (5), 847–858. <https://doi.org/10.1111/bjet.12635>
- Walsh, M. 2010. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy* 33 (3), 211–239.
- Westby, C. 2010. Multiliteracies: The changing world of communication. *Topics in Language Disorders* 30 (1), 64–71. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e3181d0a0ab>
- Wong, S. S-H. 2015. Mobile digital devices and preschoolers' home multiliteracy practices. *Language and Literacy* 17 (2), 75–90. <https://doi.org/10.20360/G2CP49>

Saapunut toimitukseen 16.8.2020
Hyväksytty julkaistavaksi 13.12.2020