



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.154942>

## Opettajaopiskelijoiden näkemyksiä monilukutaidosta ja sen pedagogiikasta – Jännitteitä uuden ja vanhan välillä

Mari Puhakka, Mari Hankala, Sanna Mustonen,  
Mirja Tarnanen & Merja Kauppinen

*Monilukutaito on yksi keskeisistä tämän vuosituhannen taidoista. Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten äidinkielen opettajaopiskelijat merkityksellistävät monilukutaitoa ja miten se ilmenee heidän ainepedagogisissa opinnoissaan. Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoiden (n = 19) tuottamista monilukutaitoa koskevista visioista, tuntisuunnitelmakoonneista sekä niitä tarkentavasta kyselystä. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tulokset osoittavat, että opiskelijat merkityksellistävät monilukutaidon laaja-alaiseksi ja moniulotteiseksi taidoksi. Heidän tekstikäsitystään luonnehtii multimodaalisuus, ja he tuovat esiin myös oppilaiden toimijuuden sekä kriittisen ajattelu- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisen. Tuntisuunnitelmakoonneissa tekstivalinnat tehtiin kuitenkin pääosin oppikirjan ehdoilla, ja tuottamisen tehtävät olivat muodoltaan pääasiassa perinteisiä, kirjoitettuja tekstejä. Sen sijaan oppilaille laaditut tulkittamisen tehtävät olivat pääosin vuorovaikutteisia, ja tekstivalintojen teemat liittyivät usein yhteiskunnallisesti merkityksellisiin ja ajankohtaisiin aiheisiin. Tehtävissä keskityttiin esimerkiksi tekstilajipiirteiden analyysiin, mutta keskustelu sensitiivisiksi tai vaikeiksi koetuista yhteiskunnallisista ja vallankäyttöön liittyvistä aiheista jäi puuttumaan. Tulosten pohjalta voidaan pohtia, miten opettajankoulutus onnistuu mallintamaan monilukutaidon pedagogiikkaa. Vaikuttaa siltä, että opettajaopiskelijat ovat sisäistäneet monilukutaidon pedagogiikan ihanteet, mutta ne eivät realisoitu tuntisuunnitelmakoonneissa kovin vahvasti.*

### Johdanto

Teknologian kehitys, globalisaatio ja muuttoliikkeet ovat muuttaneet sekä vapaa-ajan että koulun toimintaympäristöjä, mikä on muokannut myös käsityksiämme siitä, mitä ymmärrämme luku- ja kirjoitustaidolla. Muutos näyttäytyykin uudentyyppisinä teksteinä, joissa yhdistyvät esimerkiksi visuaaliset, auditiiviset ja kirjalliset elementit. Luku- ja kirjoitustaidon muutosta ilmaisemaan on tarvittu myös uusia termejä, kuten tekstitaidot, uudet lukutaidot ja monilukutaito. Jo vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa teks-

titaitojen käsitteellä ohjattiin laajaan, monimediaiseen tekstikäsitteeseen ja tekstien monimuotoiseen käyttöön (OPH, 2004). Viime vuosina keskeiseksi opetussuunnitelmäkäsitteeksi on vakiintunut monilukutaito, josta on tullut yksi laaja-alaisen osaamisen taitokokonaisuuksista niin perusopetuksen (OPH, 2014) kuin lukionkin (OPH, 2019) opetussuunnitelmassa ja keskeinen tehtävä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa (OPH, 2014, s. 323). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) monilukutaito määritellään monimuotoisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitokokonaisuudeksi, jonka avulla oppilaat hahmottavat ympäröivää maailmaa, ymmärtävät erilaisia kulttuurisia viestintämuotoja ja rakentavat omaa identiteettiään.

Monilukutaidon käsite pohjautuu New London Groupin (NLG) vuonna 1996 laatimaan multiliteracies-ohjelmanjulistukseen, joka kohdistui nimenomaan formaalin lukemisen ja kirjoittamisen pedagogiikan muutostarpeisiin. Ohjelmanjulistuksessa korostui kaksi näkökohtaa: Multimodaalisuudella tarkoitetaan ilmaisen monenlaisia muotoja, jotka ovat esimerkiksi suullisia, visuaalisia, äänellisiä, tilallisia, eleitä ja tuntoaistimuksia. Monikulttuurisuus puolestaan viittaa näiden muotojen erilaisiin kulttuurisiin ja sosiaalisiin konteksteihin ja tapaan, jolla kieltä rakennetaan (NLG, 1996; Cope & Kalantzis, 2000). Monilukutaidon pedagogiikassa tehdään näkyväksi, miten teksteillä toimitaan eri tilanteissa ja toimintaympäristöissä, ja tekstejä tarkastellaan kriittisesti arvojen ja valtasuhteiden näkökulmasta. Kun tekstien kielellisistä käytänteistä ja niiden ideologisista taustoista on tullu tietoisiksi, niihin on mahdollista vaikuttaa. Tämä edellyttää eksplisiittistä opetusta ja kriittistä näkökulmaa (Anstey & Bull, 2018; Cope & Kalantzis, 2010; Mills, 2016; Zapata ym., 2023). Monilukutaidon pedagogiikan tavoitteena ei siis ole pelkästään antaa oppilaille taitoja tulkita ja rakentaa monimuotoisia tekstejä vaan Copen ja Kalantzisin (2009, s. 175) mukaan tavoitteena on aktiivinen merkitysten neuvottelija, joka on avoin erilaisuudelle, muutokselle ja innovaatioille. Luukka (2009) esittääkin, että monilukutaidon pedagogiikka on pohjimmiltaan tiedostumista ja kriittistä asennetta. Tällöin monilukutaidon pedagogiikka tukee oppilaan toimijuutta ja valmiuksia selviytyä moninaisessa ja muuttuvassa tekstimaailmassa (Tarnanen, 2019).

Miten kouluopetuksessa on pystytty vastaamaan muuttuneen tekstimaailman haasteisiin ja miten monilukutaitopedagogiikka on saanut jalansijaa opetuksessa? Laajaa tekstitaitoajattelua on ollut opetussuunnitelmissa jo parinkymmenen vuoden ajan, mutta vielä vanhempia kaikuja historiasta on kuitenkin havaittavissa nykyhetkenkin opetuksessa. Tekstin tulkitsemisen ja tuottamisen taidot on käsitetty useita vuosikymmeniä erillisinä (ks. esim. Pentikäinen ym., 2017). Kirjoittamisen pedagogiikassa on keskitytty pitkään kirjoitetun kielen normien hallintaan ja suoritusten arviointiin, ja tämä traditio näkyi opetuksessa vahvana 1900-luvun lopulle saakka. Kirjoittamisen pedagogiikan tutkimuksessa tämä yksilön taitoja ja kirjoitetun kielen hallintaa painottava suuntaus on ollut valtavirtaa vielä 2000-luvulla (Pentikäinen ym., 2017; ks. Kauppinen ym., 2015). Vastaavasti lukemisen pedagogiikkaa ja tutkimusta on hallinnut kognitiivinen, yksilön oppimista painottava suuntaus lukijayhteisöissä tapahtuvien tekstin tulkintojen ja niiden tarkastelun sijaan 2000-luvulle saakka (ks. Kauppinen, 2010).

Koulun tekstivalinnoissakin näkyvät perinteiset toimintamallit, sillä valinnat eivät ole välttämättä monipuolistuneet tekstimaailman muuttumisen ja opetussuunnitelman linjauksen suuntaisesti (OPH, 2014; OPH, 2019). Oppikirjakeskeisyys on pysynyt tämän vuosituhannen puolella jokseenkin muuttumattomana: oppikirja on edelleen useimmiten käytetty materiaali luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa eri kouluasteilla (Tarnanen ym., 2021; ks. myös Kauppinen & Aerila, 2020; Leino ym., 2017; Luukka ym., 2008) ja opiskeltavia tekstilajeja ovat edelleen tyypillisesti selostukset ja ohjeet sekä tarinat ja kertomukset (Luukka

ym., 2008; Tarnanen ym., 2021), jotka sinällään ovat relevantteja. Kuitenkin aikaisemman tutkimuksen valossa tiedetään, että lasten ja nuorten koulun ja vapaa-ajan tekstikäytänteiden välillä on eroa (Tarnanen ym., 2021): jo alle kouluikäiset lapset ovat tekemisissä erilaisten tekstien kanssa (Lerkkanen ym., 2018) ja heidän kasvuympäristönsä on media- ja tekstimaailmaltaan rikas (Mustola & Koivula, 2018).

On siis tarpeen tarkastella kriittisesti monilukutaidon asemaa koulussa. Tässä tutkimuksessa kohteenamme ovat tulevat aineenopettajat: miten he ovat valmiita yhtäältä irtaantumaan pyrkimyksestä pitää yllä jo vakiintuneita tekstivalintoja ja tekstikäytänteitä ja toisaalta kehittämään monilukutaidon pedagogiikkaa (Tarnanen ym., 2021)? Tarkastelemme äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä monilukutaidosta ja sen pedagogiikasta. Aineistona ovat opiskelijoiden laatimat monilukutaito-opetuksen visiot, heidän tuntuunittelmistään tekemänsä koosteet sekä vastaukset tuntuunittelmaakoosteista tehtyyn kyselyyn. Kontekstina on opettajankoulutuksen pedagogisten aineopintojen opintojakso.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia näkemyksiä opettajaopiskelijoilla on monilukutaidosta?
2. Millaista näkemystä monilukutaidon pedagogiikasta opettajaopiskelijoiden laatimat visiot ja tuntuunittelmat ilmentävät?

Tulevien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ymmärrystä monilukutaidosta on tärkeä selvittää, koska he ovat osaltaan kehittämässä monilukutaidon pedagogiikkaa eri kouluasteilla. Opettajina heidän tehtävänä on tukea keskeisiä kansalaistaitoja, kuten oppilaiden toimijuuden sekä kriittisten ja luovien ajattelutaitojen kehittymistä. Tulevina kieliaineen opettajina heidän näkemyksensä monilukutaidosta ovat myös keskeisiä paitsi tekstien tulkinta- ja tuottamistaitojen opettamisen näkökulmasta myös kaikkien oppiaineiden kielitietoisuuden opetuksen kannalta, sillä he voivat omalla osaamisellaan tukea muiden aineiden opettajia kielitietoisuuden toteuttamisessa. Lisäksi opettajaopiskelijoiden näkemyksiä monilukutaidosta ja sen pedagogisesta soveltamisesta on tärkeä ymmärtää opettajankoulutuksen kehittämiseksi.

### **Monilukutaidon pedagogiikka ja sitä koskevat näkemykset**

Monilukutaito-opetus haastaa sekä opettajia että opettajankouluttajia monin tavoin kehittämään ammatillisesti sekä muokkaamaan omia näkemyksiään ja pedagogisia käytänteitään toimintaympäristöjen muuttuessa. Monilukutaidon pedagogiikka edellyttää oppijoilta aktiivista roolia ja toimijuutta tekstuaalisen merkityksenannon tai merkityksen luomisen prosesseissa. Pedagogiikan keskiössä ovat tällöin oppilaskeskeiset työskentelytavat, joissa oppilaat ovat aktiivisia toimijoita (Aukerman, 2012; Lewison ym., 2008). Samalla opettajan tulisi kyseenalaistaa ja arvioida kriittisesti omaa opetustaan ja koulun tapoja toimia, ja myös oppilailla on oikeus tarkastella kriittisesti opettajan näkemyksiä ja auktoriteettia (Aukerman, 2012; Lewison ym., 2008). Keskeistä on siis opettajan ja oppilaiden välisen valta-asetelman purkaminen ja yhteinen tutkiva toiminta (Hayik, 2012; Lewison ym., 2008).

Monilukutaidon pedagogiikkaa toteuttaessaan opettajalla on tarpeen olla ymmärrystä monenlaisista kulttuureista ja sosiaalisista konteksteista ja hänen tulee osata ohjata oppilai-

taan tulkitsemaan ja rakentamaan merkityksiä monenlaisista multimodaalisista teksteistä ja muotokielistä. Vaikka multimodaaliset tekstit kuuluvat monien oppilaiden arkeen, he tarvitsevat tukea niiden tulkintaan. Esimerkiksi opettajan ohjaavien kysymysten tuella opitaan kiinnittämään huomio erilaisiin tapoihin rakentaa merkityksiä teksteissä (Kiili ym., 2012). Oppilaat tulkitsevat ja tuottavat tekstejä usein teknologisissa ympäristöissä, jotka eivät aina asetu kivuttomasti luokkahuoneeseen. Opettajat saattavat jättää monilukutaidon vähemmälle huomiolle, koska toiminta multimodaalisessa tekstiympäristössä saattaa paljastaa opettajan tietojen ja taitojen rajallisuuden, mikä puolestaan vaikuttaa valtasuhteisiin luokkahuoneessa. Opettajat siis kokevat olevansa enemmän mukavuusalueella perinteisen lukutaidon kanssa, sillä se on heille tutumpaa (Menna, 2016; Stolle & Fischman, 2010).

Monilukutaidon opettaminen edellyttää opettajilta monilukutaidon käsitteelle annettavien merkitysten jäsentämistä ja niiden tilanteista soveltamista. Näkemyksillä, kuten opettamista ja oppimista koskevilla asenteilla ja uskomuksilla, on vaikutusta opettajien toimintaan luokkahuoneessa (esim. Borg, 2017). Näkemysten, jotka tässä ymmärretään dynaamisina ja sosiaalisesti rakentuvina, muuttuminen vie kuitenkin aikansa ja edellyttää muun muassa opetuksen syvällistä reflektointia (Barcelos & Kalaja, 2012). Työssä oleville opettajille näitä tarkastelun paikkoja tarjoutuu esimerkiksi täydennyskoulutuksessa. Opettajaopiskelijoille tulee tarjota mahdollisuus näkemystensä reflektointiin opettajankoulutuksessa, mikä puolestaan edellyttää, että opettajankouluttajilla on ajantasainen ymmärrys aiheesta. Tutkimustietoa opettajien näkemyksistä monilukutaidosta ja sen pedagogiikasta on kotimaisessa kontekstissa varsin vähän (ks. Kulju ym., 2018). Samoin opettajaopiskelijoiden näkemyksiä koskevaa tutkimusta on niukalti. Suomessa tehdyssä monilukutaitotutkimuksessa on lähinnä keskitytty joko monilukutaidon laajan ja kompleksisen käsitteen avaamiseen ja tai monilukutaitoajattelun toteuttamiseen eri oppiaineissa tai monialaisessa oppimisessä (ks. Hankala ym., 2022).

Yksittäisissä tutkimuksissa on tarkasteltu tiedonaloittain opettajien monilukutaitonäkemyksiä esimerkiksi historian tekstitaidoista (Sulkunen ym., 2022) ja katsomusaineiden uskontolukutaidosta (Ubani ym., 2021). Monilukutaitokäsitteen ymmärtämistä on tutkittu myös oppiainekontekstin ulkopuolella, ja tutkimuksista ilmenee, että opettajat tuntevat hyvin monilukutaidon multimodaalisen luonteen (esim. Hankala ym., 2022; Kulju ym., 2020), samoin opettajaopiskelijat (Hankala ym., 2023). Etenkin monilukutaitoon rakentuva kriittinen ulottuvuus tunnistetaan kuitenkin heikommin: Esimerkiksi Kuljun ja kollegojen (2020) tutkimista alakoulun luokanopettajista neljäsosa ei opettanut lainkaan kriittistä lukutaitoa, ja myös Hankalan ja kumppaneiden (2022) tutkimuksessa täydennyskoulutukseen osallistuneista luokan- ja aineenopettajista useilla käsitteen kriittinen ja yhteiskunnallinen näkökulma jäi ohueksi. Vastaavasti luokanopettajaopiskelijat kyllä pitivät esimerkiksi lähdekritiikkiä tärkeänä, mutta lukutaitojen yhteiskunnallinen ulottuvuus jäi lähes huomiotta eikä lukutaitoja nähty esimerkiksi aktiiviseen kansalaisuuden tai yhteiskunnallisen osallistumisen välineenä (Hankala ym., 2023).

Luokanopettajaopiskelijoilla painottui myös perinteinen lukutaito ja kognitiivinen näkökulma, ja osa heistä piti perinteisen lukutaidon hallintaa edellytyksenä uudempien lukutaitojen omaksumiselle (Hankala ym., 2023). Täydennyskoulutettavista opettajista monilukutaidon monikielisen ja -kulttuurisen ulottuvuuden tunnistivat vain ne yksittäiset opettajat, jotka opettivat monikulttuurisessa luokassa (Hankala ym., 2023), mikä indikoi, että opettajien monilukutaitonäkemykset näyttäisivät asemoituvan omaan tilanteeseen ja paikkaan kouluyhteisössä.

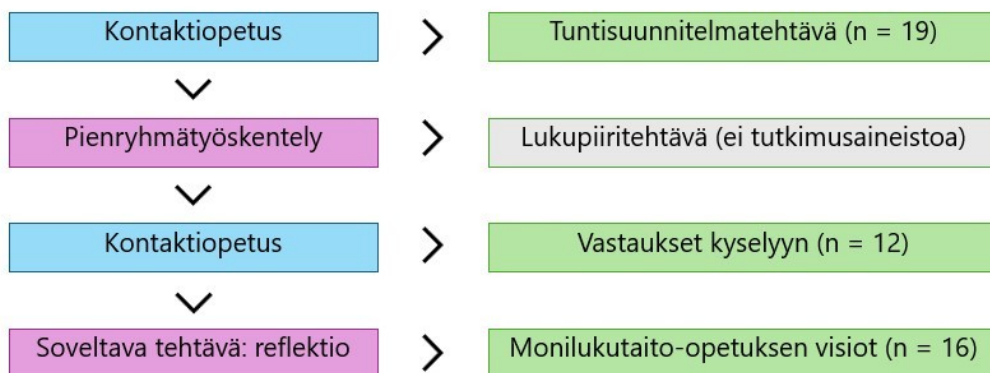
## **Tutkimuskonteksti, aineisto ja analyysi**

Tutkimuksen kontekstina on yliopiston opettajankoulutuslaitoksen äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaopiskelijoiden opintojakso, joka koostuu orientaatiomoduulista, neljästä sisällöllisestä moduulista ja kokoavasta moduulista. Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto on opintojakson toisesta sisällöllisestä moduulista, jonka aiheena oli monilukutaito. Siinä tavoitteena oli tiedostua omista ja koulun tekstivalinnoista ja tekstitoiminnasta, syventää ymmärrystä monilukutaidosta ja sen soveltamisesta harjoittelukoulussa ja omassa opetuksessa, reflektoida omia vahvuuksia ja kehittämiskohteita monilukutaidon oppimisen tukemisessa sekä luoda oma visio ja sitä syventävä konkretisointi monilukutaidon opettamiseksi.

Monilukutaidon moduuli koostui kontaktiopetuksesta, pienryhmätyöskentelystä sekä erilaisista tehtävistä. Kuvioon 1 on koottu moduulin eteneminen ja siitä kerätty tutkimusaineisto. Kaikkiaan tutkimusaineisto siis koostui tuntisuunnitelmakoonneista ja sitä täydentävän kyselyn vastauksista sekä monilukutaidon opetuksen visioista. Opiskelijoita oli kaikkiaan 26, ja tutkimusaineistoa kerättiin niiltä 19 opiskelijalta, jotka antoivat tutkimusluvan. Tutkimukseen osallistuneille esitettiin tietosuojalomake.

### Moduulin eteneminen

### Tutkimusaineisto



*Kuvio 1. Monilukutaidon moduulin kulku ja tutkimusaineiston keruu.*

Tuntisuunnitelmakoonnissa opiskelijoiden tuli tarkastella viittä aikaisemmin laatimaansa tuntisuunnitelmaa analyttisesti tekstivalintojen ja -toiminnan näkökulmasta. Heidän tuli kirjata taulukkoon tunnin aihe ja tavoitteet, tekstivalinnat (mikä teksti ja mistä otettu), mitä teksteillä tehtiin ja miksi sekä tunnin tavoitteiden toteutuminen oppilaiden työskentelyn näkökulmasta. Opiskelijoilta kysyttiin vielä taulukoiden pohjalta tarkentavia kysymyksiä monilukutaidon roolista ja merkityksestä heidän tuntisuunnitelmissaan, ja näin ollen kysely täydensi ja syvensi tuntisuunnitelmakoonnia. Monilukutaidon visioissa puolestaan opiskelijoita pyydettiin kokonaisvaltaisesti refleктоimaan monilukutaidosta oppimiaan asioita. Heidän tuli pohtia moduulissa tehtyjä tehtäviä, luettuja tekstejä ja yhteisiä keskusteluja sekä myös harjoittelussa opittua. Näiden pohjalta opiskelijan tuli luoda visio siitä, millainen monilukutaidon opettaja hän haluaa olla tulevassa työssään ja mitä vahvuuksia ja kehitettävää hänellä vielä on.

Tuntisuunnitelmien koonti ja visio laadittiin yksilötehtävinä, kun taas kyselyyn vastattiin pareittain tai kolmen hengen ryhmissä. Näin ollen tutkimuksen aineistona ovat kurssin tuntisuunnitelmien koonnit ( $n = 19$ ), kyselyn vastaukset ( $n = 12$ ) ja opiskelijoiden visiot ( $n = 16$ ) monilukutaidon opettamisesta. Näistä opiskelijoiden tuotoksista selvitettiin, millaisia näkemyksiä opiskelijat esittävät monilukutaidosta ja miten he jäsentävät sen pedagogiikkaa. Multimodaalisuuden näkökulmasta on kiinnostavaa, että enemmistö opiskelijoiden tuottamista monilukutaito-opetuksen visioista on muodoltaan kirjoitettua tekstiä. Joissakin visioissa kirjoitetun tekstin ohene on lisätty kuvia tai sanallinen teksti on aseteltu ajatuskartan muotoon, mutta vain yksi, analyysin ulkopuolelle rajattu visio perustui kuviin eli oli rakennettu jollakin muulla tekstimuodolla kuin kirjoitetulla tekstillä. Yhdessäkään visiossa ei siis hyödynnetty esimerkiksi puhuttua tai videoitua tekstiä, mutta toisaalta opiskelijoita ei varsinaisesti ohjattu tai rohkaistu multimodaalisten tai digitaalisten sovellusten käyttöön.

Tutkimuksen aineisto analysoitiin kolmena erillisenä aineistonaan (tuntisuunnitelmien koonnit, kyselyn vastaukset ja visiot) käyttäen laadullista sisällönanalyysia aineistolähtöisesti (Schreier, 2014), mutta kuitenkin vuoropuhelussa monilukutaidon käsitettä ja pedagogiikkaa tarkastelevan tutkimuskirjallisuuden kanssa. Kukin aineisto analysoitiin täsmälleen samojen vaiheiden kautta. Aineiston analyysi alkoi aineistoon perehtymisellä ja analyysikysymysten muotoilemisella. Tämän jälkeen kukin aineisto pilkottiin pienempiin osiin ja niistä etsittiin tutkimuskysymysten näkökulmasta merkityksellisiä ilmauksia sen perusteella, millaisina opiskelijat kuvasivat monilukutaitoa ja sen pedagogiikkaa. Alkuperäisistä ilmauksista muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistetyistä ilmauksista etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joiden perusteella ilmaukset jaoteltiin luokkiin. Luokat nimettiin sisältöjensä mukaan (ks. taulukko 1). Ilmausten samankaltaisuuksista ja eroavaisuuksista syntyi luokkia yhdistäviä ja erottavia teemoja (ks. Elo & Kyngäs, 2008), kuten taulukko 1 havainnollistaa.

| ALKUPERÄISET ILMAUKSET  | ALALUOKAT   | YLÄKÄSITTEET  |
|---|---|---|
| -- valitsemaan ajankohtaisia ja nuorille autenttisia materiaaleja ja alustoja                               | nuorille ajankohtaiset tekstit                                | oppijalähtöisyys<br>- motivointikeinot<br>- oppilaan ajankohtaiset teksti-maailmat ja -mieltymykset |
| Haluan pysyä mukana siinä, mitä tekstejä oppilaani lukevat ja käyttävät                                     | oppilaiden maailma ja mieltymykset                            |   |
| Myös oppikirjoja kohtaan pitäisi muistaa lähdekriittisyys   | lähdekriittisyys oppikirjoja kohtaan                          | kriittisyys<br>- tekstejä kohtaan yleensä<br>- oppikirjoja kohtaan                                  |
| -- oivaltaisinkin, kuinka kukin oppilas motivoituu  | oppilaiden motivoitumistavat                                  |   |
| -- toivon, että he oppisivat miettimään omaa itseään ja suhtautumistaan eri tekstimaailmihin                | oppilaan tietoisuus itsestään ja omista suhtautumistavoistaan | tietoisuus<br>- oppilas: omat suhtautumistavat<br>- opettaja: valta ja sen käyttö                   |
| -- tekstivalinnoissa voisi pyrkiä tulemaan entistä tietoisemmaksi siitä, millaista valtaa käytän opettajana | opettajan tietoisuus käyttämästään vallasta                   |   |

*Taulukko 1. Esimerkki aineiston analyysin vaiheista. Esimerkki on visioaineistosta.*

Kaikkea kolmea aineistoa kuljetettiin edelleen erikseen. Kussakin aineistossa luokat yhdistettiin yläkäsitteiden alle ja niistä tarkasteltiin, miten opiskelijoiden käsitykset monilukutaidosta heijastuivat ja realisoituivat heidän suunnittelemiensa oppituntien tavoitteissa, tekstivalinnoissa ja toiminnassa. Kun kaikki kolme aineistoa oli analysoitu erikseen, ne yhdistettiin yhdeksi aineistoksi, jotta voitiin vastata tutkimuskysymyksiin ja muodostaa lopulliset analyysin tulokset. Luokkien yhdistämisessä syntyneitä yläkäsitteitä tarkasteltiin holistisesti vertailemalla niitä toisiinsa rinnakkain. Vertailussa havaittiin, että tuntisuunnitelmakoon-tien ja kyselyvastausten sisällöt täydensivät toisiaan, kun taas näiden kahden sisällöt poik-kesivat visioiden sisällöstä. Tuntisuunnitelmakoonneissa ja kyselyvastauksissa kuvatu-n toiminnan ja visioissa esitettyjen käsitysten välillä oli jännite, josta muodostuikin tulosten keskeinen juonne.

### **Opettajaopiskelijoiden näkemykset monilukutaidosta**

Opettajaopiskelijoiden visioissa monilukutaito nähtiin ennen kaikkea laajana ja moniulotteisena taitokokonaisuutena, jonka osataidot eivät ole toisistaan erilliset, vaan vaikuttavat toisiinsa ja täydentävät toisiaan (ks. kuvio 2). Kuviossa 2 esitetty taitoluokittelu on nähtävissä opiskelijoiden visioissa, ja visiot noudattelevat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita vuosiluokilla 7–9: kaksi ensimmäistä, tuottamis- ja tulkintataidot sekä vuorovaikutustaidot, kaiuttavat suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteita

(OPH, 2014, s. 290), ja kaksi jälkimmäistä, tietoisuustaidot ja digitaidot, pohjautuvat laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1) sekä monilukutaito (L4) (OPH, 2014, s. 281–282, 283).



Kuvio 2. Monilukutaidon kuvaus opiskelijoiden visioissa.

Opiskelijoiden visioissa monilukutaitoa lähestyttiin useista erilaisista näkökulmista. Yhtäältä monilukutaito kuvattiin ”tekstikäsitteiden laajentamisen selkeänä jatkumona” (O19) ja toisaalta se oli ”uteliaisuutta, avoimuutta ja kriittisyyttä eri tekstejä kohtaan” (O18). Perusajatus monilukutaidosta vaikutti visioissa olevan hyvin selvä: monilukutaito yhdistää sekä lukemisen että kirjoittamisen, sekä tulkinnan että tuottamisen: ”Toisin sanoen tämän [monilukutaidon] termin alla yhdistyvät niin tekstien kuin niiden merkitystenkin tuottaminen ja tulkinta” (O1).

Ensinnäkin opiskelijat kuvasivat monilukutaidon perustaksi tuottamis- ja tulkintataidot (ks. kuvio 2), joiden lähtökohtana on autenttinen, multimodaalisten tekstien ja tekstitoiminnan ympäröimä arki, jossa yhdenkin päivän aikana ollaan tekemisissä valtavan tekstikirjon kanssa ja jossa tarvitaan moniulotteisia, myös kontekstin huomioon ottavia taitoja tulkita tekstiä ja toimia niiden kanssa. Tämä käy ilmi seuraavassa visioaineistoesimerkissä:

*Opetuksessa haluaisin käyttää myös mahdollisimman paljon erilaisia tekstejä, jotka esimerkiksi hyödyntävät erilaisia ilmaisukeinoja ja joita julkaistaan eri alustoilla ja eri tarkoituksessa. (O1)*

*Ajatus siitä, että tarvitsen kulttuurista ja tietoteknistä lukutaitoa ymmärtääkseni laturimen käytön idean, on täysin totta ja siksi niin hämmentävää. (O19)*

Tuottamis- ja tulkintataitoihin liitettiin vahvasti ymmärrys perinteisistä ja uusista tuottamisen ja tulkinnan tavoista. Perinteisillä tavoilla viitataan paperiin ja kynään, kun taas uusilla tavoilla viitataan digitaalisiin ja multimodaalisiin tapoihin. Näitä kahta ulottuvuutta on

mahdollista kuljettaa monilukutaidossa rinnakkain, kuten O12 visiossaan kuvaa: ”Uudet menetelmät ja sisällöt voivat mielestäni kulkea sulassa sovussa vanhojen, hyväksi todettujen asioiden rinnalla” (O12). Perinteistä ja uutta käsitellään visioissa myös kulttuurisella tasolla: ”Monilukutaidossa on toisaalta mielestäni tärkeää sekä samaan aikaan pysyä niin sanotusti aallonharjalla että tiedostua vanhojen tekstien kulttuurisesta kontekstista” (O16).

Toiseksi keskeiseksi monilukutaidon osataidoksi rakentuivat vuorovaikutustaidot (ks. kuvio 2). Tätä osataittoa puoltaa vahvasti visioita yhdistävä ajatus kielestä sosiaalisena väli-  
neenä ja viestinnällisenä resurssina. Näin O4 ja O5 kuvaavat: ”Kieli on sosiaalisesti rakentuva ja muuntuva ilmiö” (O4). ”Opintojen myötä on käsitykseni kielestä muuttunut käsitykseksi viestinnällisistä resursseista” (O5). Sekä visioiden että tuntisuunnitelmakoontien perusteella opiskelijat liittävät vuorovaikutuksen monilukutaitoon erityisesti tekstien yhteisöllisen tulkinnan ja tuottamisen kautta, kuten O1 kuvaa tuntisuunnitelmakoonnissaan:

*Alkuperäinen tehtävä oli yksilötehtävä, josta muokkasin ryhmässä keskustelun tehtävän. -- Monilukutaitoon ja sitä läheisesti sivuavaan uuden kirjoittamisen käsitteeseen tärkeänä osa-alueena kuuluu myös vuorovaikutteisuus ja tekstien yhteisöllinen tulkinta, tuottaminen ja merkitysten neuvottelu. (O1)*

Vuorovaikutustaitojen näkökulmasta kiinnostava huomio on, että myös monikielisyys yhdistettiin joissakin visioissa monilukutaitoon. Esimerkiksi monikielisen työskentely-ympäristön kuvataan auttavan monilukutaidon opettajana kehitymisessä. Monikielisyyden aihepiiri herättää tulevissa opettajissa kuitenkin myös riittämättömyyden tunteita. Yksi opiskelija pohtiikin, kuinka harjoittelijana ”tuntuu vaikealta soveltaa konkreettisesti monilukutaitoa luokassa joka näkökulmasta: kuinka esimerkiksi huomioida monikielisyyttä tai erilaisia kulttuurisia taustoja, kun ei tunne oppilaita?” (O18) Tuntisuunnitelmakoonneissa valitut tekstit olivatkin pääosin yksikielisiä, eikä nyky-Suomen monikielisyyttä nostettu esiin.

Kolmantena monilukutaidon keskeisenä osataitona nähtiin tietoisuustaidot (ks. kuvio 2), joilla tarkoitetaan tietoista ajattelua, uusia näkökulmia, kriittistä reflektointia sekä kulttuurista tietoisuutta. Tietoisuustaitojen merkitystä kuvaa osuvasti monilukutaidon rinnastus kansalaistaitoihin. Monilukutaito kuvattiin kiistattoman tärkeänä ja merkityksellisenä taitona, joskin samalla myönnettiin ilmiön ja sen opettamisen haastavuus, mikä käy ilmi seuraavassa aineistoesimerkissä.

*Monilukutaito on niin lähellä välttämättömiä kansalaistaitoja, että katson tarpeelliseksi ottaa kaikki keinot käyttöön sen asian selväksi tekemisessä. -- Monilukutaito käsitteenä haasteellinen hallita tietoisena osana opettamista ja opettajuutta. (O9)*

*Monilukutaito ei rajaudu vain teksteihin eikä luokkahuoneisiin, mikä tekee sen käsittämisestä ja opettamisesta paitsi ajoittain haastavaa, myös mielenkiintoista ja opettavaista. (O1)*

Opiskelijoiden visioissa monilukutaitoon liittyvä ymmärrys tietoisuustaidoista näkyi esimerkiksi siinä, miten yksittäistä tekstiä tarkastellaan kontekstissaan. Monilukutaitoon kiinnittyvä tietoisuus ulottui laajasti teksteillä toimimiseen, kuten teksteihin kiinnittyviin arvoihin, asenteisiin ja merkityksiin sekä niiden vaikutuksiin. Tietoisuus esitettiin tärkeänä taitona niin opettajalle kuin oppilaalle, ja tekstien kulttuurisen ja ajallisen kontekstin ymmärtä-

minen sekä niiden kriittinen tarkastelu nostettiin useasti esiin. Myös Tarnanen (2019) korostaa, että monilukutaitoisuuteen olennaisesti kuuluva kriittinen tietoisuus yhdistetään tekstien välisten suhteiden ja konventioiden lisäksi myös kulttuurisiin arvostuksiin ja konteksteihin. Tämä on havaittavissa erityisesti seuraavassa visioaineiston esimerkissä.

*-- laaja tekstikäsitely, monimediaiset ja -kieliset tekstit sekä kriittisen ajattelun ja tarkastelun harjoittaminen. (O15)*

*Monilukutaidossa on toisaalta mielestäni tärkeää sekä samaan aikaan pysyä niin sanotusti aallonharjalla että tiedostua vanhojen tekstien kulttuurisesta kontekstista. (O16)*

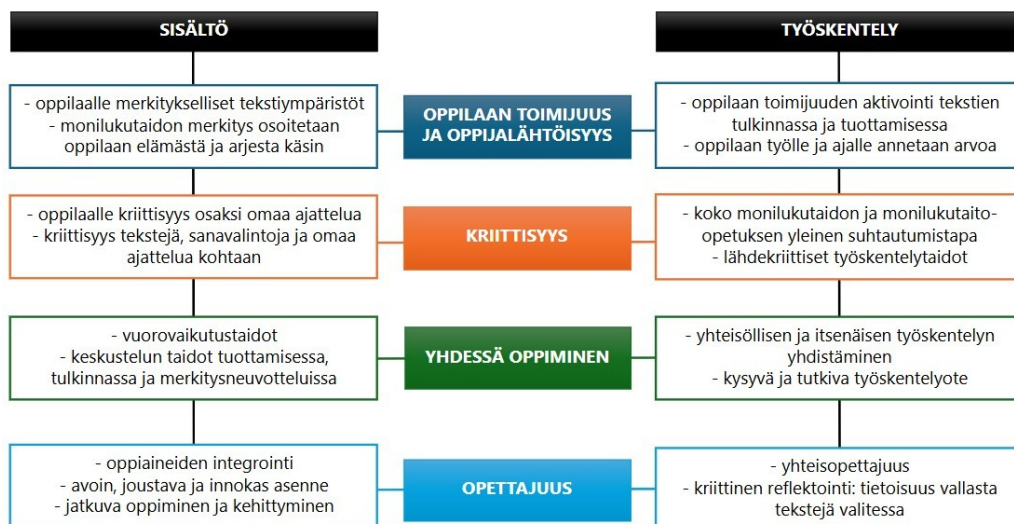
*Koska kieli on sosiaalisesti rakentuva ja muuntuva ilmiö, ovat tekstit yhtäläillä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissaan vaikuttavia kokonaisuuksia. (O4)*

Huomattavaa on, että aineistossa ei kuitenkaan esiinny tietoisuustaitojen yhteydessä selkeitä kielennyksiä ja konkretisointeja ideologioiden, vallan, valtakurssien tunnistamisen tai esimerkiksi erilaisista sosiaaliluokista tai vähemmistöryhmistä tulevien oppilaiden toimijuuden tukemisen näkökulmista (vrt. Mills, 2016).

Neljänneksi keskeiseksi osataidoksi muodostuivat digitaidot (ks. kuvio 2), joilla tarkoitetaan digitaalisessa tekstiympäristössä tarvittavia taitoja. Digitaidot nähtiin aineistossa erottamattomana osana monilukutaitoa, ja digitaitoihin sisällytettiin myös internetin ja sosiaalisen median käytön edellyttämät taidot: ”Sosiaalisen median ja internetin osuus tekstien tuottamisessa ja lukemisessa on merkittävä” (O12). Yhtäältä digitaidot kuvattiin itseltään selvänä, kyseenalaistamattomana monilukutaitoon kuuluvana osataitona, mikä on havaittavissa seuraavassa tuntuunittelumakoonnin listauksessa oppitunnilla käytetyistä teksteistä: ”*Star Wars - elokuvan traileri (Youtube); Opetustekstin kuuntelu (Särmän digioppikirja 8); Katkelma Douglas Adamsin teoksesta Linnunradan käsikirja liftareille (Bookbeat)*” (O15). Toisaalta digitaitojen kuvattiin tuovan välineitä, ympäristöjä ja mahdollisuuksia monilukutaidon toteuttamiseen, kuten O1 kuvaa: ”digitalisaatio luo jatkuvasti uusia mahdollisuuksia aiempaa moninaisempien tekstien muodostamisen lisäksi myös niiden jakamiselle ja yhteiselle tuottamiselle”.

## Näkemyksiä monilukutaidon pedagogiikasta

Monilukutaidon pedagogiikkaa tarkastellaan visioissa niin opetuksen sisällön kuin työskentelytapojenkin näkökulmista (ks. kuvio 3).



*Kuvio 3. Monilukutaidon pedagogiikka opiskelijoiden visioissa sisällön ja työskentelyn näkökulmasta.*

Ensimmäinen opiskelijoiden liittämä näkökulma monilukutaidon pedagogiikkaan on oppilaan toimijuus ja oppijalähtöisyys (ks. kuvio 3). Nämä näkyvät oppijoille merkityksellisten tekstiympäristöjen valintoina (ks. Cope & Kalantzis, 2010). Opetuksen sisällöissä oppijalähtöisyys käy ilmi erityisesti siinä, että monilukutaito halutaan kytkeä oppilaan arkeen ja toisaalta osoittaa monilukutaidon merkitys oppilaan arjesta käsin. Opettajaopiskelijat kuvasivat visioissaan haluavansa käyttää monilukutaidon oppimisessa aitoja, oppilaille tärkeitä ja merkityksellisiä tekstiympäristöjä: ”Haluan oppilaiden tiedostuvan siitä, kuinka laajasti nykypäivän maailma toimii teksteillä ja erityisesti siitä, millaisessa tekstimaailmassa oppilaat itse elävät” (O12).

Visioiden perusteella opiskelijat hahmottavat, että mitä monipuolisempia tekstejä, julkaisualustoja ja -tarkoituksia opetuksessa käsitellään, sitä monipuolisemmaksi monilukutaito kehittyy. Visioissa korostuu oppijalähtöisyyden lisäksi monilukutaidon tilanteisuus (ks. esim. Kulju ym., 2018), kuten opiskelija O9 kuvaa: ”Haluan kuitenkin olla opettaja, joka kykenee tunnistamaan monilukutaidon ilmiön ja merkityksen oppilaalle silloin, kun se on ajankohtaista”.

Visioissa tuotiin esille myös oppijan haastamista ja kutsumista uusien tekstiympäristöjen äärelle. Näillä työskentelytapavälinoilla opiskelijat halusivat kasvattaa oppilaiden toimijuutta ja antaa oppilaan käyttämille resursseille ja työlle merkitystä:

*Koen, että minulle on luontaista pyrkiä valitsemaan materiaaleiksi aineistoja, joihin mahdollisimman moni oppija pystyisi tarttumaan tai jopa kokemaan samaistumista. Tietenkään olennaista ei ole se, että kaikki materiaalit olisivat oppilaille tai opiskelijoille tuttuja tai samaistuttavia: monilukutaidossa on kyse mielestäni myös itselle vieraiden tai hankalampienkin asioiden käsittely.* (O15)

*Uskon tämän [opettajan monipuolisten tekstivalintojen] myös voimauttavan ja osallistavan oppilaita, kun yhä useammalle löytyy se oma paikka, joissa loistaa.* (O5)

Toinen keskeinen opiskelijoiden mainitsema monilukutaidon pedagogiikan tavoite visioissa oli kehittää oppilaiden kriittistä ja arvioivaa lukutaitoa osana ajattelua (ks. kuvio 3). Kriittisyys ulotettiin niin teksteihin, sanavalintoihin, oppikirjoihin kuin omaan ajatteluun. Opiskelijat hahmottivat kriittisen suhtautumistavan merkityksen ja sen jatkuvan kehittämisen tarpeen, ja he haluavat saada kriittisyyden osaksi oppilaiden omaa ajattelua: ”Vaikka lähettäisin peruskoulusta eteenpäin täyden kympin oppilaita, voin silti olla varma, että he tarvitsevat tulevaisuudessa myös kriittisen ja tutkivan ajattelun malleja” (O5). Kriittisen ajattelun kehittäminen yhdistyi pedagogiikassa erityisesti tekstivalintoihin ja tekstien sanavalintoihin, mikä näkyy seuraavassa kyselyvastauksessa:

*Opettajan velvollisuutena ei ole valita opetuskäyttöön ainoastaan neutraaleja tekstejä. On tärkeää tarkastella hyvin monenlaisia tekstilajeja niin, että oppilaan tekstimaailma ja tulkintataidot laajenevat. Tekstien avulla oppilaita voi ohjata pohtimaan esimerkiksi oikeudenmukaisuutta ja ajattelemaan antirasistisesti.* (O6 & O7)

Kriittisyyden näkökulmasta on kiinnostavaa, että tekstien rooli aineistokokonaisuudessa oli ristiriitainen. Teksteihin liittyvät oppimistavoitteet keskittyivät tuntuun suunnitelmakoonneissa oppiaineen sisältöjen asiantuntemukseen, kuten tietoon tyylisuunnista, tekstilajien piirteistä ja rakenteesta, kirjoittamisprosessin vaiheista, kielen rakenteista ja kielenhuollosta, sekä taitoon soveltaa näitä tietoja omassa tuottamisessa. Tuntuun suunnitelmakoonneissa kieli ja tekstien rakenne olivat siis korosteisesti analyysin ja huoltamisen kohteita, vaikka visioissa kieli näyttäytyi ennen kaikkea viestinnän välineenä ja tekstit tietoisuustaitojen kasvattamisen työssijana.

Tuntuun suunnitelmakoonneiden tekstivalintojen teemat olivat yhteiskunnallisesti merkityksellisiä ja ajankohtaisia, kuten antirasismi, ylikulutus, sukupuoliroolit 1990-luvulla ja metsien monimuotoisuuden säilyttäminen. Oppilaan ajattelun ja tekstimaailmojen merkityksellisuuden korostamisesta huolimatta kriittinen ajattelu yhteiskunnallisesta ja vallankäytön näkökulmista sekä neuvottelu merkityksistä nostettiin esiin vain kahdessa tuntuun suunnitelmakoonneissa. Näistä ensimmäisessä tarkasteltiin digitaalista vaikuttajamarkkinointia ja kaupallista yhteistyötä Instagramissa (O8), toisessa kantaaottavia tekstejä Suomen vanhojen kielivähemmistöjen (karjala, romani, ruotsi, saame) asemasta ja ihmisten positioinneista (O7):

*Mainonnan eettisyys: tavoitteena hahmottaa mainonnan monikanavaisia keinoja, prosesseja sekä tavoitteita, ja tarkastella niitä kriittisesti.* (O8)

*Kielet Suomessa ja monikielinen Suomi: perehtyä ajankohtaisiin kielipoliittisiin kysymyksiin Suomessa. Ottaa kantaa kielipoliittiseen keskusteluun. Kielen tarkastelua sosiaalisen vallankäytön välineenä painottaen erityisesti identiteettikysymyksiä nyky-Suomessa. Kriittinen ote kielipoliittikkaan sekä mahdollisuus keskustella esimerkiksi kielen elvyttämisestä ja kielellisestä syrjinnästä ja myös rasismista yhteiskunnallisena vaarana. (O7)*

Muissa tuntisuunnitelmakoonneissa sisällölliset ja kriittiset merkitysneuvottelut teksteistä siis pääosin ohitettiin ja tekstejä hyödynnettiin joko tekstilajin piirteiden tai kieliopillisten rakenteiden konkretisoimiseen ja kertaamiseen esimerkiksi seuraavalla tavalla:

*– käytin monisteessa tekstiesimerkinä Ylen artikkelia Suosittu tubettaja Mmiisas ottaa kantaa ympäristöasioihin ja saa kritiikkiä omista valinnoistaan: ”Ekokyttäys on somevaikuttajien riesa”.*

*→ Ylen artikkelin pätkää hyödynsin monisteessa. Tehtävänantona oli ”Alle viivaa tekstistä persoonamuotoiset verbit ja kirjoita yläpuolelle, mikä muoto on kyseessä.” (O6)*

Edellä esitetyt seikat ovat erityisen kiinnostavia siitä näkökulmasta, että kriittisyys nousi useimmin mainituksi seikaksi, kun opiskelijat kuvasivat itseään tulevina monilukutaidon opettajina: ”Haluaisin olla inhimillinen ja kriittinen monilukutaidon opettaja” (O16). Kriittiselle reflektoinnille annetaan visioissa arvoa: ”opettajakin joutuu miettimään, *miksi* jokin asia on juuri näin tai *miten muutoin* se voisi olla” (O5). Toisaalta seuraavassa esimerkissä O18 korostaa sensitiivistä ajattelua tekstivalinnoissaan. Hän reflektoi visiossaan oppikirjan valmiisiin tekstimateriaaleihin nojautumista ja varovaisuuttaan haastaa oppilaita keskustelemaan sensitiivisistäkin teemoista seuraavasti:

*Valikoin tekstit melko varoen, etten esimerkiksi vahingossa loukkaisi ketään, tai ettei minun voisi ajatella tuovan jotain omaa agendaani tunnille. Vaikka nyt ehkä vältän tuomasta opetukseen tekstejä, jotka voisivat herättää vahvempia keskusteluja, toisaalta kuitenkin ajattelen, että tulevaisuudessa opettajana oppilaiden kanssa heräviä keskusteluja ei kannata pelätä. (O18)*

Kolmanneksi opiskelijat pitivät visioiden ja tuntisuunnitelmakoontien perusteella monilukutaidon pedagogiikassa tärkeänä yhdessä oppimista (ks. kuvio 3). Yhdessä oppimiseen liitettiin vuorovaikutustaidot ja erityisesti keskustelun taidot tuottamisen, tulkinnan ja yhteisten merkitysneuvottelujen prosesseissa. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen taitoa kehitettiin sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa toisten kanssa, mutta yhteistyön merkitys korostui visioissa itsenäistä työskentelyä selkeämmin, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä:

*Ideaalitilanne (visiotahan tässä kysyttiin!) olisi sellainen, että tunneillani olisi hyvä ilmapiiri, niille olisi mukava tulla ja oppiminen tapahtuisi vuorovaikutuksessa, kuin huomaamatta, ja kollaboratiivisesti yhdessä uutta tietoa aiempaan tarttumapintaan tuottaen ja liittäen. (O5)*

Edellisestä aineistoesimerkistä käy selkeästi ilmi tuottamisen, tulkinnan ja merkitysneuvotteluiden sosiaalinen aspekti, joka on tunnistettavissa muissakin visioissa:

*Myös tekstien tuottamisen, tulkinnan ja merkitysneuvotteluiden sosiaalista aspektia haluaisin tuoda opetuksessani esiin. Tätä tekisin esimerkiksi yhteiskirjoittamisen sekä yhteisten tekstien tulkinnan ja niistä keskustelun keinoin.*  
(O1)

Visioissa toistuukin yhteisten tulkintojen tekemisen, yhteiskirjoittamisen sekä yhteisen keskustelun merkitys monilukutaidon sosiaalisen ja tilanteisen luonteen mukaisesti (Kulju ym., 2018). Visioissa tätä kielennettiin erityisesti oppilaan tekstimaailman arvostuksena, kuten O16: ”– enkä halua esimerkiksi tyrmätä oppilaiden tekstejä ja näkemyksiä”.

Neljänneksi opiskelijat toivat esiin näkemyksiään opettajuudesta ja sen merkityksestä monilukutaidon pedagogiikassa (ks. kuvio 3), eritoten opettajien välisen yhteistyön ja aktiivisen yhteisopettajuuden näkökulmista. Opiskelijat huomioivat myös integroinnin oppiainneiden rajojen yli. Verkostot onkin osoitettu monilukutaidon opetuksessa tärkeiksi (Keyhani & Kim, 2021). Visioista kävi ilmi, että opiskelijat tunnistavat monilukutaidon dynaamisena ilmiönä (ks. Cervetti ym., 2006), jonka äärellä on oltava alati valmis oppimaan uutta: ”Tahtoisin oppia analyttiseksi, kriittiseksi ja myös itseäni ja omaa toimintaani reflektoidakseni ja kehittäväksi ohjaaja-opettajaksi” (O5).

Opiskelijat kuvaavat visioissaan asenteitaan monilukutaidon opettajina avoimiksi, joustaviksi ja innokkaiksi. Esimerkiksi O5 kuvaa asennetta seuraavasti: ”huomaan jo nyt, että esimerkiksi lisäoppi kehityspsykologiasta ja oppimisen teoriasta ei tekisi pahaa” (O5). Opiskelijat nostavat visioissaan korostetusti esiin tarpeensa kehittää yhä edelleen paitsi omaa monilukutaitoaan myös monilukutaidon pedagogiikkaansa, kuten O1:n visiosta voi havaita: ”haluaisin toimia mahdollisimman joustavasti sekä jatkuvasti itseäni, tietojani ja taitojani kehittäen” (O1). Digitaalisen osaamisen kehittäminen mainittiin yhtenä erillisenä kehittämisen kohteena useasti.

Aineistosta hahmottuu yhteiseen tulkintaan ja tuottamiseen tähtäävä ajatus asiantuntijavastuun jakamisesta ja tavoista, mikä saattaa rakentaa luokkatilanteissa yhteistä ymmärrystä, kuten opiskelija O12 kuvaa: ”Opettajana minun ei tarvitse tietää kaikkea, vaan voimme yhdessä oppilaiden kanssa kysymällä, tietoa etsimällä ja keskustelemalla oppia uutta.” Myös opettajan työn eettinen puoli ja vastuu liitettiin kyselyssä tekstipedagogisiin valintoihin:

*Viime kädessä opettaja on se, joka valitsee oppitunneilla käytettävät tekstit. Tähän liittyy useita kysymyksiä opettajan harjoittamasta vallankäytöstä suhteessa oppilaisiin. Omien ideologioiden heijastuminen opetuksessa tekstivalintojen kautta on sudenkuoppa, johon on syytä olla astumatta.* (O9 & O14)

Kun tarkastellaan tuloksia laajasti monilukutaidon pedagogiikan realisoitumisen näkökulmasta, on syytä huomioida, että opiskelijoiden visioiden ja tuntuu suunnitelmien koonnin välinen jännite on havaittavissa halki aineistokokonaisuuden: tuntuu suunnitelmakoonneissa ja kyselyvastauksissa opiskelijoiden näkemykset eivät vastanneet visioissa esitettyjä näkemyksiä monilukutaidon pedagogiikasta. Visioiden laajasta tekstikäsitelmästä ja monimuotoisen tekstitoiminnan kuvauksista huolimatta tuntuu suunnitelmakoonneissa tekstivalinnat, eli käytännön pedagogiset valinnat, kuvattiin tehdyiksi pääosin oppikirjan ehdoilla ja sen digitaalisista materiaaleista. Oppikirjoista Särnä mainittiin tuntuu suunnitelmakoonneissa kaikkiaan 74 kertaa. Tekstivalinnoissa näkyivät myös autenttisuus, multimodaalisuus ja eri

julkaisukanavien käyttö, usein oppimateriaalin määrittelemää sisältöä rikastamassa, kuten seuraavat aineistoesimerkit tuntisuunnitelmakoonneista kuvaavat:

*Valitsin Särmän digiaineistojen tehtävätekstien lisäksi tunnille käsittelyyn myös Yle areenasta löytyvän kolumnin. (O1)*

*Teoriatyökytöksen läpikäyntiin valittiin oppikirjan teksti aiheesta ääneen luettuna. Syventäviin ja soveltaviin tehtäviin valittiin runoja ja maalauksia sekä oppikirjasta, että verkosta (Runot oppikirjasta, maalaukset internetin kuvahaul-la). (O9)*

*Särmä 1: Lidlin mainosvideo Meille jotka rakastamme yllätyksiä, opetusvideo Näin tutkit kontekstia. Petri Tammisen kolumni Tervehdystyylit vertailussa. Opettajien etsimät esimerkit intertekstuaalisuudesta (meemit, kappaleiden sanoitukset, mainokset). Särmän digikirjan teksti Näin tutkit kontekstia. (O17)*

Vaikka edellisissä esimerkeissä eritellään tunneilla käytettyjä autenttisia tekstejä, tuntisuunnitelmakoonneista oli kuitenkin mahdotonta erottaa, milloin myös autenttiset mediatekstit olivat peräisin Särämästä. Mitä tulee oppilaiden tuottamiin teksteihin, heitä ohjattiin tuntisuunnitelmakoonneiden perusteella tuottamaan multimodaalisten tekstien sijaan pääosin perinteisiä, kirjoitettuja tekstejä:

*-- diaesityksen pohjalta tehtiin muistiinpanoja. (O3)*

*Oppilaat tuottivat tunnilla kaksi tekstiä, joista ensimmäinen oli kertova/kuvailleva ja toinen listaus. -- Oppilaat tuottivat omat lyhyet kertomukset. (O12)*

*-- teoksille kirjoitettiin vaihtoehtoisia loppuja. Teosten pohjalta kirjoitettiin kohtauksia ja uutisia. (O19)*

*Oppilaiden itse tehtyjen tietokirjojen tekstikappaleet oikoluettiin ja niiden kieli viimeisteltiin palautusta varten. (O15)*

*Tekstien pohjalta täytettiin aukkoitehtäviä. (O8)*

*Tunnin pääpaino oli puheen kirjoittamisella. (O13)*

Aineistoesimerkeistä voi kuitenkin havaita, että valituissa kirjoitetuissa teksteissä on suhteellisen monipuolisesti erilaisia genrejä. On kuitenkin todettava, että multimodaalisuus oli läsnä ainoastaan neljässä tuntisuunnitelmakoonneissa, joissa aiheena olivat oppilaiden tuottamat tekstit. Näiden tekstien tuottamisessa hyödynnettiin myös digitaalisia välineitä ja sovelluksia, kuten seuraavat aineistoesimerkit kuvaavat:

*Omatekemä "tietokirja" Book Creator ohjelmassa. (O10)*

*Opettajan johdolla tehty ajatuskartta (Notabilityssa iPadilla). (O15)*

*Esittelyvideo kirjasta. (O18)*

*Gimkit-sivuston pelissä hyödynnettiin opettajan tekemää sanalista (rakkaus, kuolema, myrky, kristinusko, suojatie, korona, Suomi), joista oppilaiden tuli piirtää symboleita ja toisten tuli arvata sana symbolin kautta. (O17)*

Näkemykset monilukutaidon pedagogiikasta näyttäytyvät kuitenkin aineistokokonaisuuden sisällä myös ristiriitaisina. Visioissa oppilaan tekstimaailma ja toimijuus näyttäytyvät tärkeinä, mutta tuntuunnielmakoonneista ja kyselystä käy ilmi, että oppilailla oli mahdollisuus valita tunneille tekstejä vain harvoin ja useimmiten opettaja tekee valinnat. Tuntuunnielmakoonneissa mainitut oppilaiden valitsemat tekstit olivat romaani (O8), ihmisen ja luonnon suhdetta kuvaava aineisto (O5) sekä vapaavalintainen kolumni (O3). Opiskelijat kuitenkin tunnistivat käyttämänsä vallan valitessaan itse opettajana tekstejä oppilaille ja halusivat tunnistaa vallankäyttönsä yhä paremmin, kuten O15 sanallistaa: ”tekstivalinnoissa voisi pyrkiä tulemaan entistä tietoisemmaksi siitä, millaista valtaa käytän opettajana niitä valitessa oppitunneille” (O15).

## **Pohdinta**

Tarkastelimme artikkelissa äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaopiskelijoiden näkemyksiä monilukutaidosta ja sen pedagogiikasta heidän laatimiensa visioiden, tuntuunnielmakoonneiden ja kyselyvastausten valossa. Tutkimus kohdistui siihen, miten opiskelijat hahmottivat monilukutaidon ja millaisia pedagogisia ratkaisuja he kehittivät osana opetustaan. Opettajaopiskelijoiden monilukutaitonäkemyksiin rakentui useita eri näkökulmia, jotka ovat keskeisiä monilukutaitoa määrittelevässä kirjallisuudessa, eli sisältöopinnot heijastuivat heidän näkemyksissään.

Monilukutaito nähtiin kielitaidon eri osa-alueet (kirjallinen ja suullinen tulkinta ja tuottaminen) yhdistävänä taitona, jossa oppilaiden tekstimaailman huomiointi on olennaista. Multimodaalisuus piirtyi keskeisenä monilukutaitoa halkaisevana ilmiönä. Opettajaopiskelijat kiinnittivät huomiota myös monikielisyyden ilmenemiseen, vuorovaikutuksellisuuteen ja ideologioiden merkityksellisyyteen. Monilukutaitoa pidettiin jatkuvasti kehittyvänä kansalaistaitona. Opiskelijoiden visioista oli pääteltävissä, että opettajaopiskelijat perustavat monilukutaidon pedagogiikkansa oppijalähtöisyyteen ja opettajana kehittymiseen (Cervetti ym., 2006; Keyhani & Kim, 2021; Kulju ym., 2018).

Siinä missä luokanopettajat vastaavat opettavansa peruslukutaitoa osana monilukutaitoa erittäin paljon (Kulju ym., 2020), tämän tutkimuksen tuloksissa peruslukutaidon ja lukustrategioiden opetus ei näy, vaikka lukustrategioiden tunnistaminen ja käyttö on tärkeä osa hyvää lukutaitoa ja sitä tulisi opettaa jatkuvasti ja toistuvasti (Leino ym., 2021). Lisäksi tekstitaitojen yhteisöllisyys on noteerattu visioissa. Yhteisöllisten menetelmien käyttö onkin tutkimustiedon valossa sangen perusteltua kriittisen monilukutaidon opetuksessa, sillä oppilaat saattavat suunnata huomionsa eri elementteihin teksteissä ja tulkita niitä eri tavoin, mikä tuottaa parhaimmillaan yhteisiä merkitysneuvotteluita (Kiili ym., 2012; Kiili ym., 2019).

Visioissa korostuvat selvästi oppijalähtöisyys ja oppilaan tekstimaailma, mutta tuntuunnielmakoonneiden ja kyselyn mukaan oppitunneilla käytetyt tekstit olivat valtaosin opettajaopiskelijoiden valitsemia. Oppilaiden valitsemat tekstit olivat romaani, vapaavalintainen kolumni sekä ihmisen ja luonnon suhdetta kuvaava aineisto. Tämän perusteella opettajat siis antavat arvoa oppilaiden teksteille ja pyrkivät itse valitsemaan tekstejä oppilaan elämysmaailmasta, mutta he eivät jostain syystä anna oppilaalle vastuuta valita käsiteltäviä tekstejä. Tällainen toiminta saattaa liittyä siihen, että opettaja ei uskalla luovuttaa valtaa oppilaalle (Keyhani & Kim, 2021) tai oppikirjan hallitsevaan asemaan tekstilähteenä.

Aineistosta ilmeni, että opiskelijat hyödynsivät paljon opetuksessaan tiettyä oppikirjaa, Särmää. Oppikirjagenren kanonisoitumisen, kuten myös oppikirjakeskeisyyden, voi ajatella

kaiuttavan yhtäältä opettajaopiskelijoiden omia kouluaikoja ja toisaalta opetusharjoittelua, siellä saatua ohjausta ja sen kirjavalintoja (ks. myös Tarnanen ym., 2022). Onkin tarpeen pohtia, muokkaako, rajaako tai yksipuolistaako yksittäinen oppikirjasarja opettajaopiskelijoiden kuvaa paitsi monilukutaidosta myös äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena. Kiinnostava kysymys on, tekeekö oppikirjan vaihdos painetusta versiosta digiversioon opetuksesta monilukutaitoa tukevaa. Esimerkiksi kirjan kappaleen kuuntelu äänitteeltä ja tekstin seuraaminen omasta kirjasta täyttää sinänsä multimodaalisuuden määritelmän, mutta monilukutaidon pedagogiikkaa tarkastellessa sen voi ajatella sangen suppeaksi multimodaalisuudeksi.

Tutkimuksen tuloksissa kriittisyys nousi useimmin mainituksi seikaksi opiskelijoiden kuvatessa itseään monilukutaidon opettajina. Lisäksi tulokset osoittavat, että opettajaopiskelijat nostavat korostetusti esiin tarpeen kehittyä edelleen paitsi omissa monilukutaidossaan myös monilukutaidon opettajana. Tämä kuvaa monilukutaidon pedagogiikan mukaista opettajan roolia, jossa opettaja suhtautuu muutoksiin ja innovaatioihin myönteisesti (Cope & Kalantzis, 2009). Tähän saattaa tosin vaikuttaa myös se, että opiskelijoilla ei ole vielä paljoakaan kokemusta monilukutaidon opettamisesta. Lisäksi on korostettava, että tämä tutkimus ei mahdollista varsinaisten opetusmateriaalien, opetuksen käytänteiden tai oppituntien tarkastelua, sillä yksittäiset tuntuunilmakoonnit ovat varsin pieni ikkuna monilukutaito-opetuksen moniulotteiseen teemaan. Tutkimuksessa kerätyn kyselyn avulla voidaan kuitenkin saada joitakin viitteitä siitä, miten opettajaopiskelijat valitsevat opetusmateriaalinsa monilukutaidon opetukseen.

Tähän tutkimukseen liittyy joitakin rajoituksia. Ensinnäkin tutkimusaineisto on pieni, vain yhden opiskelijaryhmän kokoinen (n = 19). Toiseksi tuntuunilmakoonnit ja visiot ovat hyvin pieni ikkuna suhteessa laajaan monilukutaidon teemaan. Kolmanneksi tutkimuksessa piiryy kokonaiskuva kaikkien opettajaopiskelijoiden käsityksistä, eikä tällöin siis voi olettaa, että kaikki osa-alueet kuuluisivat kunkin yksilön ajatteluun. Neljänneksi opetusharjoittelukulttuuriin sisältyvät seikat ovat mahdollisesti rajanneet opettajaopiskelijoiden tekstivalintoja ja -käytänteitä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tutkimus ei myöskään käsittele opettajaopiskelijoiden monilukutaitoajattelun kehittymistä, koska tuntuunilmakoonnit ja visiot laadittiin ajallisesti varsin lähellä, mikä osaltaan voi näkyä tuloksissa. Yhtä kaikki tutkimustulokset tarjoavat tärkeää tietoa siitä, miten opettajaopiskelijat hahmottavat monilukutaidon ilmiönä ja millaisia pedagogisia valintoja he tekevät. Näin ollen tutkimus valottaa toistaiseksi vähänlaisesti tutkittua monilukutaidon pedagogiikkaa ja tarjoaa aineksia sitä koskevan opettajien perustutkinto- ja täydennyskoulutuksen kehittämiseen.

Opiskelijoiden visioissa on kirkas ajatus monimediaisesta tuottamisesta, mutta heidän omat monilukutaitoa käsittelevät tuotoksensa edustavat sangen perinteisiä tekstilajeja. Toiseksi he korostavat visioissaan oppijalähtöisyyttä, mutta käytännön opetustilanteissa valta valita tekstejä on kuitenkin opettajalla. Opettajankoulutuksen näkökulmasta olisikin erittäin mielenkiintoista tutkia keinoja, joilla visioissa esitetyt, tutkimusnäytön perusteella sopivat monilukutaito-opetuksen käytänteet siirtyisivät ajatuksen tasolta aina luokkahuonetoimintaan asti. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia, miten monilukutaitopedagogiikka rakentuu opettajankoulutukseen eri oppiaineisiin, miten opettajankouluttajat ovat sisäistäneet monilukutaitopedagogiikan ja millaisia mahdollisuuksia opettajaopiskelijoilla on kyseenalaistaa opettajankouluttajien esittämiä näkemyksiä.

## Käytetty aineisto

Äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaopiskelijoiden laatimat tuntisuunnitelmakoosteet, kyselyvastaukset ja visiot, jotka käsittelevät monilukutaidon opettamista. Aineisto on koottu Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opintojaksolla lukuvuonna 2021–2022. Aineisto on kirjoittajien hallussa.

## Kirjallisuus

- Anstey, M. & Bull, G. (2018). Foundations of multiliteracies. *Reading, writing and talking in the 21st century*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315114194>
- Aukerman, M. (2012). “Why do you say ‘yes’ to Pedro, but not to me?”: Toward a critical literacy of dialogic engagement. *Theory into Practice*, 51(1), 42–48. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636335>
- 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>
- Borg, S. (2017). Teachers’ beliefs and classroom practices. Teoksessa P. Garrett & J. M. Cots (toim.), *The Routledge handbook of language awareness* (s. 75–91). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676494-5>
- Cervetti, 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](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_12)
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- 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. (2010). New Media, New Learning. Teoksessa D. R. Cole & D. L. Pullen (toim.), *Multiliteracies in Motion. Current Theory and Practice* (s. 87–104). Routledge.
- 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>
- Hankala, M., Kauppinen, M. & Kulju, P. (2022). Opettajien monilukutaidolle antamat merkitykset. *Ainedidaktiikka*, 6(3), 31–51. <https://doi.org/10.23988/ad.111770>
- Hankala, M., Kankaanranta, M., Rousi, M., Mehtälä, S. & Merjovaara, O. (2023). Exploring pre-service teachers’ and comprehensive school pupils’ understanding of literacies in digital environments. *Nordic Journal of Digital Literacy*. <https://doi.org/10.18261/njdl.18.3.3>
- Hayik, R. (2012). Identity representations in visual texts. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(3), 293–309. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.717435>
- Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4011-9>
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2020). Potrettikuvista minatyryriputarhoihin ja lukuvirtoihin: kirjallisuusperustaista kielikasvatusta taidemenetelmin (LivArt). *Kielikukko*, 40(1),

- 2–8. <https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2020/07/Kielikukko%201%202020%20www.pdf>
- Kauppinen, M., Pentikäinen, J., Hankala, M., Kulju, P., Harjunen, E. & Routarinne, S. (2015). Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus*, 46(2), 160–175.
- Keyhani, N. & Kim, M. S. (2021). Multiliteracies teachers as teacher entrepreneurs: a conceptual comparison. *Entrepreneurship Education*, 4, 137–152 <https://doi.org/10.1007/s41959-021-00049-5>
- Kiili, C., Laurinen, L., Marttunen, M. & Leu, D. J. (2012). Working on understanding during collaborative online reading. *Journal of Literacy Research*, 44(4), 448–483. <https://doi.org/10.1177/1086296X12457166>
- Kiili, C., Coiro, J. & Räikkönen, E. (2019). Students' evaluation of online texts during online inquiry: Working individually or in pairs. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(3), 167–183. <https://doi.org/10.1007/BF03652036>
- Kulju, P., Kupiainen, R. & Jyrkiäinen, A. (2018). Monilukutaidon pedagogiikan juurilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(2). Retrieved from <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/monilukutaidon-pedagogiikan-juurilla>
- 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://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1762-1>
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). Lukutaito luodaan yhdessä. *Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus* (PIRLS 2016). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leino, K., Lerkkanen, M.-K. & Nissinen, K. (2021). Lukustrategioiden tunnistaminen lukutaidon vahvistajana. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro & P. Kulju (toim.), *Lukutaito – tie tulevaisuuteen. PISA 2018 Suomen pääraportti* (s. 15–43). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 82. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-16-2>
- Lerkkanen, M.-K., Salminen, J. & Pakarinen, E. (2018). Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni*, 2018(1–2), 20–26.
- Lewison, M., Leland, C. & Harste, J. (2008). *Creating Critical Classrooms: K–8 Reading and Writing with an Edge*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203826317>
- Luukka, M.-R. (2009). Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa M. Harmanen & T. Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä – tekstitaitoja alakoulusta Yliopistoon* (s. 13–25). Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Menna, L. (2016). *Negotiating multiple literacies: Student teachers' conceptions, experiences, and practices* [väitöskirja, University of Toronto]. Graduate Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/negotiating-multiple-literacies-student-teachers/docview/1820870506/se-2>
- Mills, K. (2016). Literacy Theories for the Digital Age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.2307/jj.26931997>

- Mustola, M. & Koivula, M. (2017). Monilukutaito. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 314–322). Vastapaino.
- NLG, New London Group. (1996). A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- OPH. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf)
- OPH. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>
- OPH. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)
- Pentikäinen, J., Routarinne, S., Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M. & Kulju, P. (2017). Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon. Suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (s. 157–180). Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0500-0>
- Schreier, M. (2014). Ways of Doing Qualitative Content Analysis: Disentangling Terms and Terminologies. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Stolle, E. P. & Fischman, G. E. (2010). Disrupting Traditions. Teachers Negotiating Multiliteracies and Digital Technologies. Teoksessa D. R. Cole & D. L. Pullen (toim.), *Multiliteracies in Motion. Current Theory and Practice* (160–172). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864036>
- Sulkunen, S., Luukka, M.-R., Paldanius, H. & Saario, J. (2022). Historian opettajien käsityksiä tiedonalan tekstitaitojen opettamisesta lukiossa. *Kasvatus & Aika*, 16(4), 43–61. <https://doi.org/10.33350/ka.112693>
- Tarnanen, M. (2019). Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 29(4), 21–29.
- Tarnanen, M., Ruotsalainen, J., Lerkkanen, M.-K., Sulkunen, S., Leino, K., Aro, M. & Luukka, M.-R. (2021). Luku- ja kirjoitustaidon opetuksen tekstivalinnat eri opettajaryhmien kuvaamina. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 31(4), 10–28. <https://bulletin.nmi.fi/2022/01/26/luku-ja-kirjoitustaidon-opetuksen-tekstivalinnat-eri-opettajaryhmien-kuvaamina/>
- Ubani, M., Kallioniemi, A., Viinikka, K., Lipiäinen, T. & Riekkinen, J. (2021). *21. vuosisadan taidot, monilukutaito ja katsomusaineiden opettajankoulutuksen kehittäminen*. Hankeraportti. Itä-Suomen yliopisto, Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology. R No 21.
- Zapata, G. C., Kalantzis, M. & Cope, B. (2023). *Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003349662>

**KM, FM Mari Puhakka** työskentelee Jyväskylän yliopiston Monikielisen akateemisen viestinnän keskuksessa (Movi) kirjoitusviestinnän opettajana.

**FT Mari Hankala** työskentelee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikan lehtorina.

**FT Sanna Mustonen** työskentelee Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksessa yliopistonlehtorina.

**FT Mirja Tarnanen** työskentelee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa kielikasvatuksen professorina.

**FT Merja Kauppinen** työskentelee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikan yliopistonlehtorina.