

Taidekasvatus ja monilukutaito

Martina Paatela-Nieminen & Reijo Kupiainen

PERUSOPETUKSEN UUDEN OPETUSSUUNNITELMAN perusteissa monilukutaito pohjautuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Teksti voi olla eri symbolijärjestelmissä ja niiden yhdistelmissä esimerkiksi visuaalisena, verbalisena tai auditiivisena. Teksti voi myös ilmetä eri tavoin, muun muassa digitaalisena, painettuna tai puhuttuna. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan tarjoa keinoja tekstien välisten merkitysten tuottamiseksi. Tässä artikkelissa tarkastellaan taidekasvatukseen kehitettyä intertekstuaalista menetelmää ja sen yhteyttä mediapedagogiikkaan. Tutkimusaineistona on Helsingin yliopiston opettajaksi opiskelevien intertekstuaalisia tulkintoja kuvataiteen kytköksistä kulttuuriin. Opetuksessa kehitettyä mallia ehdotetaan sovellettavaksi monilukutaitoon ja (kuvataiteen)opetukseen. Sen avulla laaja-alaisia tekstejä voidaan tutkia avoimesti sekä tuottaa, tulkita ja luoda uusia merkityksiä taiteen, tieteen, kulttuurin, median ja oppijoiden välisessä pedagogisessa monimerkityksellisessä tilassa.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 297–318.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Johdanto

Esteettinen dimensio on historiallisesti ollut hyvin keskeinen kasvatus- ja opetussuunnitelmateorioissa. Taiteellis-esteettisen opetussuunnitelman perusta on filosofi Maxine Greenen esiin nostamassa esteettisessä kokemuksessa ja merkitysten tavoittamisessa (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995). Taide herättää ihmettelyä ja kysymyksiä sekä mahdollistaa eri näkemyksiä ja monia todellisuuksia Taiteen erityisyys näkyy taidekasvatuksen opetussuunnitelmissa, joissa taiteen kieli, kielioppi, ajattelu, tiedonhankinta, kokemukset, tunteet, mielikuvitus ja luovuus ovat keskeisiä alueita kuten myös politiikka ja yhteiskunnallinen ulottuvuus. Erityisesti Elliot Eisner on kehittänyt käsitteellisiä ”työkaluja” opetuksen ja opetussuunnitelman ymmärtämiseksi (kuva)taiteen näkökulmasta. (Pinar ym. 1995.) Postmoderni ajattelu muuttaa perinteisiä käsityksiä taiteesta. Jan Jagodzinkin mielestä taidekasvatukseen tarvitaan uusi opetussuunnitelma, koska opetuksen painopiste on siirtynyt pois mm. muotoilun periaatteista, maalauksesta, veistosta ja grafiikasta mediaan. Media muuttaa taidekasvatuksellista ajattelua. Lisäksi taidekasvatuksessa tulisi huomioida esteettinen, eettinen ja poliittinen ulottuvuus. (Jagodzinski 2015, 288.) Dennis Atkinsonin mukaan taidekasvatuksessa oppiminen on avoimena olemista uusille mahdollisuuksille ja potentiaalille, mikä avautuu oppimisprosessissa (Atkinson 2012, 10). Erityisen ajankohtaiseksi taiteellis-esteettisen ulottuvuuden tekevät pyrkimykset kaventaa ja standardisoida opetussuunnitelmaa tavoilla, jotka toisaalta koettelevat koulutuksellista tasa-arvoa ja toisaalta korostavat kasvatuksen produktiivisuutta sen prosessiluonteeseen sijaan.

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS 2014) mahdollistaa ymmärryksen laajoista asiakokonaisuuksista ja niiden välisistä yhteyksistä. Tämä näkyy opetushallituksen perusopetuksen uuden opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014. Siinä annetaan tilaa laaja-alaiselle osaamiselle, joka yhdistää ja ylittää eri oppiaineita ja sitoo oppimista oppilaiden arkipäivän tekstimailmoin. Myös oppilaan rooli aktiivisena toimijana yksin ja ryhmässä korostuu, koska hänen edellytetään osaavan hakea, valita, tulkita ja tuottaa tietoa erilaisista asiayhteyksistä (OPS 2014).

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetään monilukutaitoa monimuotoisen kulttuurin ymmärtämiseksi, erilaisten lukutaitojen perustaksi ja oppijan identiteetin rakentamiseksi. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen tekstikäsitteeseen: teksti voi olla eri symbolijärjestelmissä ja niiden yhdistelmissä (visuaalisena, verbaalisena, auditiivisena jne.), jotka ilmenevät eri tavoin (digitaalisena, painettuna, puhuttuna jne.) (OPS 2014, 22). Opetussuunnitelma ei kuitenkaan tarjoa keinoja tekstien välisten merkitysten tuottamiseksi.

Monilukutaidon käsite on uusi suomalaisissa opetussuunnitelmissa varhaiskasvatuksesta lukiokoulutukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa se on yksi seitsemästä laaja-alaisen osaamisen alueista. Näiden taustalla ovat niin sanotut 21. vuosisadan taidot, joita luonnehditaan laaja-alaisen osaamisen tapaan laaja-alaisiksi ja moniulotteisiksi taidoiksi ja jotka yhdistetään korkeampiin taitoihin, jotka kuvaavat yksilön kykyä hallita monimutkaisia ongelmia ja yllättäviä tilanteita (Voogt & Roblin 2012). Perusopetuksen (OPS 2014) opetussuunnitelmassa viitataan erityisesti ihmisenä kasvamiseen, opiskeluun, työelämään ja kansalaisena toimimiseen tavalla, jossa ylitetään ja yhdistetään yksittäiset tiedon- ja taidonalat. Taustalla ovat erityisesti yhteiskunnan ja työelämän muutokset, jotka edellyttävät ongelmanratkaisua ja tilanteiden hallintaa moniulotteisesti.

Monilukutaidon määritelmä opetussuunnitelmissa on varsin väljä. Sillä ”tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvioimisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään” (OPS 2014, 20). 21. vuosisadan taitona tai laaja-alaisen osaamisen alueena monilukutaito keskittyy monimuotoisen kulttuurin ymmärtämiseen ja luomiseen sekä oppilaiden identiteettityöhön. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa monilukutaito tai monilukutaitojen pedagogiikka on kuitenkin laajempi näkökulma erityisesti sosiaalisen yhdenvertaisuuden pedagogiikkana (ks. Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015; Luke 2018; Mertala 2017; Palsa & Ruokamo 2015).

Luokanopettajakoulutuksessa tarvitaan tapoja, joilla voidaan asioista keskustella eri näkökulmista, kulttuureista ja maailmoista käsin (Haka-

la, Maaranen & Riitaoja 2017). Taidekasvattajia rohkaistaan tutkimaan taidetta tekstinä (ks. Savva & Telemachou 2016) ja laajasti kulttuuriin liittyen (Hatton 2016) sekä opetuksessa pedagogisena välineenä eri tiedonalojen välillä (Itkonen 2018). Tässä artikkelissa tarkastellaan taidekasvatukseen kehitettyä tekstienvälistä, intertekstuaalista menetelmää (Paatela-Nieminen 1996; 2000). Tätä on vuodesta 2001 alkaen laajasti sovellettu taidekasvatuksessa ja erilaisilla taidekasvatuksen, kuvataiteen didaktiikan ja median kursseilla useissa eri yliopistoissa. Menetelmää on edelleen kehitetty toimintatutkimuksessa käytännön malliksi opetukseen. Mallin avulla tekstejä voidaan tutkia avoimesti. Tämä tarkoittaa uusien merkitysten tuottamista, tulkitsemista ja luomista taiteen, tieteen, kulttuurin, median ja oppijoiden välisestä niin, että tekstejä, niiden välisiä suhteita ja yksityiskohtia, tarkastellaan yhtä lailla loogisesti ja tietoisesti kuin myös intuitiivisesti ja alitajuisestikin. Taiteessa ja kuvataideopetuksessa menetelmää sovelletaan omaan taiteelliseen (tutkimus)prosessiin, jossa tuotetaan uusi merkitys (taiteellisena) tuotoksena.

Artikkelissa selvitetään kriittisesti, miten intertekstuaalinen lukutapa tuottaa ymmärrystä tekstien välisistä suhteista ja pluralismista. Tarkoituksena on selvittää, millainen pedagoginen tila intertekstuaalisessa tarkastelussa syntyy, kun tarkastellaan taidekasvatuksen suhdetta kulttuuriin, mediaan ja subjektiin, ja miten se on suhteessa opetussuunnitelman perusteissa esitettyyn monilukutaitoon. Tätä selvitetään esimerkein, jotka on valittu toimintatutkimukseen liittyvistä julkaistuista artikkeleista. Tutkimusaineistona ovat artikkelit, joissa on tutkittu opettajaksi opiskelevien yliopisto-opiskelijoiden intertekstuaalisia tulkintoja.

Intertekstuaalinen fokus – merkitysten kehkeytyminen

Seuraavassa kuvataan lyhyesti intertekstuaalisen menetelmän teoreettinen perusta ja sen keskeisiä käsitteitä sekä yhdistetään nämä monilukutaidon pedagogiikkaan. Intertekstuaalisen metodin ideana on tarjota teoreettinen ”työkalu”, jolla voidaan avoimesti tutkia tekstien välisiä suh-

teita pirstaleisesta tiedosta ja tuottaa merkityksiä. Taidetta ei tarkastella tekijä–teos-traditiossa, vaan mielenkiinto kohdistuu merkitysten tarkasteluun laajemmissa merkityksenanto- ja merkkijärjestelmissä, joissa fokus on tekstissä, tekstienvälisessä jatkumossa ja kulttuurissa (Makkonen 1991, 18; ks. lisäksi Naukkarinen 2005, 10).

Opetussuunnitelman perusteissa muotoiltu monilukutaito perustuu laaja-alaiseen tekstikäsitukseen. Tekstillä tarkoitetaan ”sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien ja niiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa” (OPS 2014, 22). Teksti esiintyy monimuotoisena, multimodaalisena sekä eri tavoin esitettynä ja levitettynä (digitaalisena, painettuna, puhuttuna jne.). Tässä artikkelissa tekstikäsitystä laajennetaan edelleen tekstistä tekstien väliseksi, intertekstuaaliseksi lukutavaksi, jossa tarkastellaan asioiden välisyyksiä, suhteita, merkityksiä ja joksikin tuleamista. Intertekstuaalinen menetelmä pohjautuu postmoderniin ajattelutapaan, jälkistrukturalismiin ja kirjallisuustieteeseen. Tekstin latinankielinen määritelmä *textus* tarkoittaa kudosta, kudelmia ja *texere* kutomista. Tekstillä ei kuitenkaan tarkoiteta valmista tai suljettua merkitystä, vaan teksti ymmärretään avoimena tulkintaprosessina, jossa merkitykset kehkeytyvät, kun tekstejä luetaan, ”kudotaan” toisten tekstien läpi (Kristeva 1984, 5).

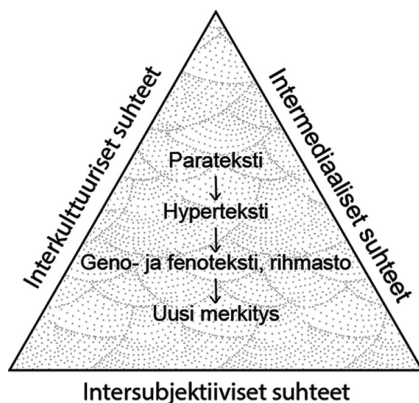
Laaja-alainen tekstikäsitys pohjaa ajatukseen tekstien moninaisuudesta ilmaisun ja merkityksen välittäjänä. Monolukutaidon ja monokielisyyden sijaan huomioon otetaan oppilaiden erilaiset taustat, kotikielien ja vapaa-ajan tekstikäytänteet, jotka usein eroavat koulun akateemisista tekstikäytänteistä. Monilukutaidolla ja intertekstuaalisuudella pyritään rakentamaan siltaa yhtäältä koulun ja kodin tai koulun ja koulun ulkopuolisen yhteiskunnan välillä. Siksi opetussuunnitelmassa puhutaan muun muassa autenttisista teksteistä, jotka ovat osa lasten ja nuorten elämisaailmaa. Toisaalta siltaa luodaan myös eri oppiaineiden ja niille ominaisten kielten välille. Esimerkkinä on matematiikan puhuminen arkikielellä tai kuvallinen ilmaisu eri oppiaineissa.

Intertekstuaalisuudessa on keskeistä dialogi. Julia Kristeva (1993) esittää Mihail Bahtinin ajatuksia lukutapahtumasta, jossa kirjoittava subjekti, vastaanottaja ja tekstit kohtaavat. Risteyskohdassa on horisontaalinen

akseli, dialogi, jossa tekijä kohtaa vastaanottajan, ja vertikaalinen akseli, ambivalenssi, jossa teksti kohtaa aikaisempia tekstejä historiasta, yhteiskunnasta ja maailmasta. Dialogi muodostaa tilan, jossa tekstejä luetaan toisten tekstien läpi, jolloin ne sisältävät loputtomasti jälkiä toisista eri aikoina ja eri kulttuureissa muodostuneista teksteistä. Kristeva korostaa merkitysten moninaisuutta ja subjektin roolia dialogissa. Subjekti lukee itsensä kudelman ja tuo mukanaan omia käsityksiään ja arvojaan (Kristeva 1984). Teksti käy dialogia tekijän ja vastaanottajan välillä kuin myös tekstien välisesti eri ajoissa, paikoissa, kulttuureissa, historioissa ja maailmoissa (Kristeva 1993). Teksti ei myöskään ole valmista, vaan sekä teksti että lukija muotoutuvat prosessissa (Kristeva 1984).

Intertekstuaalinen metodi

Intertekstuaalisuudessa tarkastellaan avoimesti tekstien välisiä suhteita toisiin teksteihin, jolloin opiskelija luo oman subjektiivisen tekstienvälisen merkitysavaruuksensa, johon linkittää tärkeinä pitämiään tekstejä kuin myös kutoo mukaan itsensä ja/tai kanssaopiskelijan. Menetelmän (Paatela-Nieminen 1996; 2000) keskeiset käsitteet ovat parateksti, hyperteksti, geno- ja fenoteksti sekä rihmasto (ks. kuvio 1). Nämä kuvaavat tekstin



Kuvio 1. Intertekstuaalinen metodi (Paatela-Nieminen 1996; 2000; painossa; Paatela-Nieminen & Itkonen 2017)

erilaisia merkityksiä ja suhteita toisiin teksteihin, opiskelijaan itseensä ja maailmaan. Para- ja hyperteksti ovat Gérard Genetten käsitteitä, jotka mahdollistavat tiedon tuottamisen avoimesti valitussa tekstissä ja tekstijoukossa (Genette 1997a; Genette 1997b). Julia Kristevan fenoteksti ja genoteksti puolestaan laajentavat tekstijoukon subjektiivisen tarkastelun kulttuuriin (Kristeva 1984). Kristevan mukaan tekstillä ja lukijalla on alitajunta, josta assosiaatiot syntyvät ja luovat uutta ajattelua. Gilles Deleuzen ja Felix Guattarin ideaa rihmastosta sovelletaan toisistaan irrallisiin teksteihin (Deleuze & Guattari 1987). Tämä tuo menetelmään mukaan satuman, joka laajentaa assosiativista ajattelua. Genetten ja Kristevan sekä Deleuzen ja Guattarin käsitteet avaavat erilaisia ajattelun maailmoja ja siksi täydentävät metodia ja tutkimusprosessia. Prosessi kokonaisuutena tähtää tarkasteltavien tekstien välisten merkitysten moninaisuuden ymmärtämiseen ja uuden merkityksen luomiseen.

Seuraavaksi intertekstuaalista metodia avataan keskeisten käsitteiden avulla ja selvitetään, miten käsitteitä sovelletaan taiteen ja (taiteen) tutkimuksen tarkastelussa. Parhaimmillaan lukija tuottaa syvällistä ja laajaa ymmärrystä valitsemastaan aiheesta ja luo uutta tietoa ja ilmaisua. Riippuu katsojasta, mitä tekstejä hän valitsee tarkasteltavaksi ja millä intensiteetillä hän niitä haluaa tarkastella.

Parateksti eli kynnysteksti (ks. Lyytikäinen 1991) on katsojan valitsema teksti, joka toimii tutkimuksen lähtökohtana. Lähtökohdaksi voidaan valita mikä tahansa katsojaa kiinnostava asia, kuten mielenkiintoinen paikka, valokuva, kuvakirja, taideteos jne. Parateksti on ”kynnys”, jolla katsoja kuvaannollisesti seisoo ja tarkastelee valitsemaansa kohdettaan, kunnes löytää siitä itseään kiinnostavan kysymyksen (missä, mitä, miten, milloin, miksi, kenelle jne.). Paratekstit löytyvät konkreettisesti itse kohteesta, esimerkiksi kuvakirjan aukeaman materiaalista, typografiasta, visuaalisuudesta, hahmosta, yksityiskohdista, tai kuvakirjan ulkopuolelta, kuten kuvittajasta, kirjailijasta, julkaisun prosessista, kirjeenvaihdosta tai päiväkirjoista. Paratekstit liittävät tarkasteltavan kohteen aikansa kontekstiin ja käytänteisiin. Oleellista on lukijan oma ja aito mielenkiinto tekstistä tarkasteltavaksi valittuun kohteeseen, joka herättää mielenkiin-

toisen kysymyksen, jota halutaan selvittää vastauslähteitä tutkimalla. (Genette 1997a.)

Seuraavaksi lähtökohdaksi valittua tekstiä tarkastellaan suhteessa muuhun avoimesti valittavaan tekstijoukkoon, jolla on kuitenkin jotakin yhteistä keskenään. Esimerkiksi genre on joukko, jossa on samankaltaisuutta valittujen tekstien kesken. Tarkoituksena on tutkia, miten tekstien väliset suhteet polveutuvat ja millaisia suhdetyyppejä niistä syntyy (ks. Lyytikäinen 1991, 156). Hyperteksti tarjoaa keinon tutkia tekstien välistä suhdetta, jossa uudempi hyperteksti muuntaa sitä edeltävää hypotekstiä (Genette 1997b). Hyperteksti muuttaa hypotekstin muotoa, teemaa ja/tai sävyä omiin tarkoituseriinsä (Genette 1997b; Lyytikäinen 1991). Tämä tapahtuu tekstin osia muokkaamalla, vaihtamalla, edelleen kehittämällä ja laajentamalla (Heikkinen, Lauerma & Tiililä 2012). Hypertekstuaalisuus kierrättää tekstejä ja genrejä tuottaen vanhasta uutta (ks. Genette 1997b, 394–400; Lyytikäinen 1991, 158). Teksti voidaan myös lukea eri genreissä. Esimerkiksi tarkasteltaessa RAY:n mainosta *Pidetään huolta* huomataan, että leikkivillä pojilla rannalla on samankaltainen teemaan liittyvä yhteys varhaisempaan Edelfeltin taideteokseen *Leikkiviä poikia rannalla* (1884), mutta miljöö ja aikakausi on muunneltu. Hyperteksti, RAY:n mainos kierrättää ja muokkaa aikaisempaa hypotekstiä, Edelfeltin taideteosta. Kun tekstejä luetaan toistensa läpi, saavat molemmat tekstit uusia merkityksiä (Lyytikäinen 1991, 156).

Oleellista hypertekstuaalisen tekstijatkumon tarkastelemisessa on ajallinen eteneminen palimpsestisesti eli uudemmasta vanhempaan. Kun tekstejä luetaan palimpsestisesti, voidaan uudemmassa hypertekstissä huomata jälkiä ja muunnoksia varhaisemmista hypoteksteistä. Opiskelija tuottaa palimpsestisesti etenevän (kuva)jatkumonsa avoimesti valitsemistaan teksteistä, joilla on keskenään jokin yhdistävä tekijä tai näkyvissä oleva jälki. Jatkumoa (esim. 3–5 kuvaa) on tarkasteltu uudemmasta vanhempaan, ja opiskelija on tuottanut prosessista mielenkiintoisimman muunnoksen, eron. Ero voi ilmetä eri tavoin, esimerkiksi karikatyyrinä tai pastissina eli taiteilijan tyylijäljitelmänä, muodon, aiheen tai teeman muunnoksena (Genette 1997b). Ero voi myös näkyä esimerkiksi kuvituksen sävyn muun-

noksena (leikkisä, humoristinen, satiirinen, ironinen, vakava tai poleeminen) (Genette 1997b).

Lopuksi tarkastellaan, mistä ero johtuu, mitä se kertoo kulttuurista ja millaisia eri merkityksiä siihen liitetään. Tarkoituksena on rikkoa jatkumo ja tarkastella eroa assosiativisesti ja laajasti suhteessa kulttuuriin. Kristevan feno- ja genoteksti tarkoittavat tekstin ilmimerkitystä ja siihen avoimesti liitettäviä assosiativisia ja alitajuisia muistumia. Assosiaatioiden pohjalta etenevä ajattelu tuo esiin subjektin ja kulttuurin tekstin piiloisia, alitajuisia kytköksiä. Kristevan mukaan niin tekstillä kuin subjektilla on alitajunta, jossa on ei-verbaalisia, semioottisia ja symbolisia, rakenteellisia voimia sekä viettejä (Kristeva 1984). Rihmastomainen ajattelutapa tuo tulkintaan myös sattuman ja irrallisuuden (Deleuze & Guattari 1987), joka laajentaa assosiativista ajattelua. Käytännössä opiskelija tarkastelee eroa intuitiivisesti tuoden tulkintaan omia näkemyksiään ja muistumiaan. Riippuu opiskelijasta, millaisia kytköksiä ja merkityksiä hän tulkitsee kulttuurista. Kytkökset musiikista, teatterista, politiikasta, erilaisten merkitysten verkostoista kytkeytyvät subjektiiviseen lukemiseen. Ero näyttäytyy monien eri merkitysten tilana, kun sitä tarkastellaan eri aikojen, paikkojen ja kulttuurien verkostoissa.

Edeltävän tutkimusprosessin avulla on tuotettu monia eri merkityksiä, ja luovan (taiteellisen) prosessin ideana on tuottaa uusi (taiteellinen) tulkinta, jolla on uusi merkitys. Ilmaisussa on mukana subjektin aistit ja kokemukset.

Intertekstuaalinen metodi (ks. kuvio 1) tuottaa ymmärrystä tekstien välisistä suhteista ja merkityksistä, joita eri kulttuurit, mediat ja subjektit kierrättävät, kehittävät ja luovat uudeksi (Paatela-Nieminen 1996; 2000; painossa; Paatela-Nieminen & Itkonen 2017). Intertekstuaalisesta metodista on opetukseen kehitetty toimintamalli, joka tarjoaa avoimen rakenteen merkitysten tuottamiseksi (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Toimintamalli merkitysten tuottamiseksi (Paatela-Nieminen & Itkonen 2017)

Tekstin kontekstuaaliset suhteet (parateksti)

- Etsi itseäsi kiinnostava laaja-alainen teksti (esim. kuva, taideteos, paikka, esine jne.).
- Kirjoita, mitä (visuaalinen) teksti sinulle merkitsee henkilökohtaisesti (miksi sen valitsit).
- Mikä kysymys sinulle herää tutkittavana olevasta tekstistä (mikä houkuttaa kysymään).
- Tutki vastauksesi kysymykseesi tutustumalla lähdemateriaaliin ja dokumentoi vastauksesi.

Tekstien palimpsestiset suhteet (hyperteksti)

- Valitse esimerkiksi kolmesta viiteen muuta tekstiä, joilla on jotakin yhteistä tutkimasi tekstin kanssa ja toistensa kanssa (esim. genre).
- Aseta tekstit palimpsestiseen aikajatkumoon uudemmasta vanhempaan.
- Tutki miten uudempi teksti muuntaa ja varioi edeltäjiänsä.
- Tutki tekstejä ja tuota jatkumosta itseäsi kiinnostavin suurin eroavuus (millainen ero, mistä johtuu).
- Dokumentoi prosessiasi.

Tekstin kulttuuriset suhteet (geno-fenoteksti, rihmasto)

- Tarkastele eroa avoimesti erilaisissa kulttuurisissa merkityssysteemeissä (esim. kirjallisuudessa, kuvataiteissa, musiikissa, politiikassa, uskonnossa) ja selvitä, mitä ero kertoo kulttuurista.
- Tuota erolle monia kulttuurisia merkityksiä (eri ajat ja paikat).
- Anna alitajuntasi, assosiaatioiden ja sattumien ohjata tulkintaasi.
- Selvitä eri merkityksiä perehtyen lähdemateriaaliin.
- Dokumentoi prosessiasi.

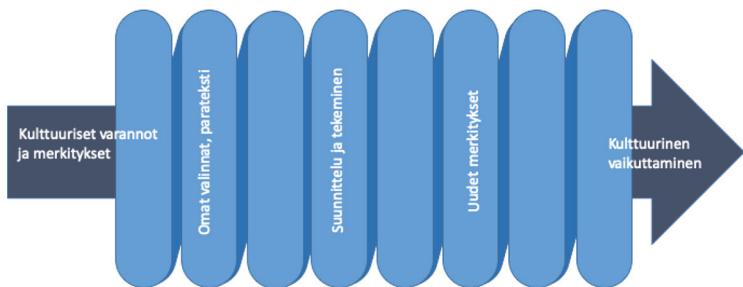
Tekstin uusi merkitys (luova prosessi)

- Tee taiteellinen ilmaisu/tuotos (tutkimus)prosessisi tuloksena.
 - Miksaa, kierrätä ja yhdistele osia olemassa olevista tulkinnoista uudeksi kokonaisuudeksi
 - Tai luo uusia tulkintoja sävyjä vaihtelemalla (humoristinen, leikkilinen, vakava, satiirinen, ironinen, poleeminen).
 - Tai luo kokonaan uusi tulkinta, jolla on uusi merkitys.
 - Dokumentoi työprosessiasi.
 - Reflektoi koko prosessia.
-
-

Intertekstuaalisuus monilukutaidon pedagogiikassa

Intertekstuaalisuuden metodilla on selkeä yhteys opetussuunnitelman perusteissa esitettyyn monilukutaitoon. Vaikka monilukutaidon käsite on Suomessa uusi, käsitteellä on pitkä historia, joka palautuu erityisesti niin sanotun New London Groupin (NLG) vuonna 1996 julkaisemaan manifestiin *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (NLG 1996). NLG:n monilukutaidon pedagogiikka on vastaus monomediaaliseen ja kapeaan tekstikäsitteeseen. Toisin kuin Suomessa, monilukutaito ymmärretään myös monikossa – monilukutaidot – millä viitataan erilaisiin tekstin lukemisen tapoihin, esimerkiksi lukemisen moniin elämänalueisiin ja paikkoihin viitaten. Lukemisen tavat vaihtelevat niiden sosiaalisten käytänteiden mukaan, joita ilmenee muun muassa koulussa, kotona, työpaikoilla, arjessa ja eri paikoissa. Koulu tai yliopisto, jossa vallitsee vahvasti akateemiset lukemisen tavat, on yksi esimerkki paikasta, jotka eroavat arjen tekstikäytännöistä. Monilukutaidon idealla pyritään myös Suomen opetussuunnitelmissa murtamaan koulussa vallitsevia lukemisen tapoja ja sekoittamaan niitä eri tekstimaailmoihin ja intertekstuaalisuutta seuraten tekstien välisiin suhteisiin.

Monilukutaidon pedagogiikan (ks. kuvio 2) keskiössä on merkitysten rakentaminen erilaisten tekstien avulla ja merkitysten uudelleenmuotoilu. Muotoilun käsite on olennainen. Sillä viitataan merkkien tekemiseen käyttäen hyväksi kulttuurisia resursseja eli kulttuurissa ilmeneviä erilaisia tekstejä ja kielen, eleiden, musiikin, äänien, kuvien elementtejä, jotka



Kuvio 2. Monilukutaidon pedagoginen malli

kantavat kulttuurisia merkityksiä. Sosiaaliset kontekstit ja merkityksen rakentamisen kontekstit vaihtelevat jatkuvasti, ja tältä pohjalta merkkejä ja merkityksiä muotoillaan jatkuvasti uudelleen.

NLG kuvasi merkityksen rakentamista monilukutaidon pedagogiikan mallilla, joka sisältää käytössä olevat varannot, suunnittelun ja uuden muotoilun (Kalantzis & Cope 2012; NLG 1996). Merkitysten rakentaminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan olemme aina jo eläneet, nähneet ja kuulleet monia merkityksen rakentamisen kulttuurisia tapoja kielessä, kuva- ja äänikulttuureissa yhtä lailla kuin kosketuksessa tai eleissäkin. Nämä toimivat resursseina omalle ilmaisullemme. Intertekstuaalisuuden metodissa parateksti eli kynnysteksti on valittavissa näistä resursseista. Monilukutaidon pedagogiikassa ei niinkään tarkastella tekstien välisiä suhteita, joten intertekstuaalisuuden metodi tuo selkeän lisäelementin monilukutaidon pedagogiikan kokonaisuuteen.

Kuten intertekstuaalisuudessa myös monilukutaidon pedagogiikassa tarkastelussa voivat olla genret ja niiden jatkumot suunnittelun konventioina ja kulttuurisina varantoina. NLG (1996) viittaa myös suoraan genreen yhtenä tekstuaalisen järjestyksen ja konventioiden muotona, joka ilmenee merkitysten rakentamisessa. Merkitystä ohjaavat niin yksittäiset valinnat, mikrorakenne (esim. sanat, lauseet, kuvat), makrorakenne (genre, tekstin kokonaisrakenne) kuin sosiaalinen kontekstikin (tilanne, tar koitus) (Kalantzis & Cope 2012).

Paratekstistä työskentely etenee intertekstuaalisesti muita tekstejä tutkien oman tekemisen ja merkityksenannon kautta uuteen merkitykseen ja tuotokseen. Monilukutaidon pedagogiikassa tällä tavoitellaan myös kulttuurista ja yhteiskunnallista vaikuttamista, ”sosiaalista suunnittelua”, kuten NLG:n manifestin alaotsikko viittaa.

Monilukutaidon näkökulmasta toiminta alkaa koulun ulkopuolisista teksteistä ja päättyy myös koulun ulkopuolelle, siihen yhteisöön ja kulttuuriin, jonka osana koulu myös tietysti on. Intertekstuaalisesti tekstin valinta on avoin, ja sen tulee kiinnostaa oppijaa. Opetussuunnitelman näkökulmasta monilukutaito laaja-alaisena osaamisalueena ei ole sidoksissa oppiaineisiin ja niiden oppisisältöihin vaan kokonaisuuteen tietoa, taitoja, arvoja ja asenteita, jotka ovat merkityksellisiä ihmisenä kasvamisessa (OPS

2014). Monilukutaidossa ei ole kyse niinkään multimodaalisten tekstien istuttamisesta kouluopetukseen ja opetussuunnitelmaan vaan erityisesti opetussuunnitelman uudelleenkäsitämisestä, jossa pohditaan opetuksen ja oppimisen luonnetta, perustaa, tavoitteita ja keinoja myös suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja erilaisiin kulttuureihin (Boyd & Brock 2015; Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015).

Intertekstuaalisuus laajentaa taidekasvatusta kulttuuriin

Seuraavaksi tarkastellaan intertekstuaalisten suhteiden ilmenemistä: subjektin välisiä eli intersubjektiiivisiä, kulttuurien välisiä eli interkulttuurisia ja median välisiä eli intermediaalisia suhteita (ks. kuvio 1). Nämä kaikki suhteet ovat läsnä tulkinnassa, mutta niiden painotuksia voi säädellä opetuksessa. Seuraavissa esimerkeissä tarkastellaan, miten metodi laajentaa ja syventää taidekasvatusta ja millaisia haasteita se tuo opetukseen. Esimerkit koskevat Helsingin yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan kuvataiteen didaktiikan opintokokonaisuutta (25 op), joka koostuu viidestä eri kursista, joista kukin on viisi opintopistettä. Kurssit ovat Taide ja kulttuuri, Ilmaisuu, Media, Taidekasvatus ja Ympäristö.

Intersubjektiiiviset suhteet

Dialogi on aina intersubjektiiivinen prosessi, jossa subjekti ja tekstin tekijä keskustelevat teksteistä. Intersubjektiiivisuudella tarkoitetaan myös subjektien välistä toimintaa, esimerkiksi pari- tai ryhmätöitä. Toimivassa dialogissa opiskelijat valitsevat tarkasteltavan lähtökohdan, tekstin, joka kiinnostaa heitä. Siitä nousee kysymys, jonka tarkoituksena on motivoida opiskelijaa ja/tai opiskelijoita perehtymään häntä/heitä valittuun lähtökohtaan. Parhaimmillaan omaehtoinen kiinnostus on kokonaisvaltainen kokemus, joka vetoaa Kristevan mukaan tietoiseen päättelyyn, mielikuviin ja alitajuntaan (Smith 1998, 84). Kokemus voidaan myös määritellä

lä tarkkaavaiseksi kanssakäymiseksi maailman kanssa, johon minä ja maailma sukeltavat ja tunkeutuvat toisiinsa (Dewey 2010, 30). Tarkastelusta tulee merkityksellistä opiskelijalle.

Käytännön esimerkkinä intersubjektiivisesta parityöstä on Postmodernin kuvakirjan kurssi, jossa oli taidekasvatuksen opiskelijoita Taideteollisesta korkeakoulusta, nykyisestä Aalto yliopistosta, ja kirjallisuustieteen ja kasvatustieteen opiskelijoita Helsingin yliopistosta. Eri yliopistoista olevat opiskelijat jakautuivat pareihin ja tutkivat intertekstuaalisesti, miten visuaaliset ja verbaaliset tekstit kierrättävät klassikkosatuja. Tutkimusprosessinsa perusteella parit tekivät valitsemansa sadun kuvakirja-aukeamasta uuden visuaalis-verbaalisen postmodernin tulkinnan. Mielenkiintoista oli kuvittaja- ja kirjoittajaparien välinen dialogi, joka osoittautui hedelmälliseksi. Ensimmäinen tuotti ja ajatteli jatkumoa visuaalisesti ja toinen kirjallisesti. Tiiviistä yhteistyöstä syntyi leikillisiä ja ironisia tuotoksia. Kurssin lopuksi pidettiin taidenäyttely Ritari Saapasjalka ja seitsemän tulitikkutyttöä. Yhteinen, eri yliopistojen välinen kurssi asetti haasteita erityisesti opetuksen ja opiskelijoiden yhteisten tapaamisten ajankohtien kanssa. Myös erilaiset oppimistyyli tulivat esille kokoontumisissa. (Hollsten & Paatela-Nieminen 2008; ks. Komulainen & Paatela-Nieminen 2016.)

Intertekstuaalisuus tarjoaa menetelmän ymmärtää yhteiskuntaa ja maailmaa, jossa oppija itse elää. Esimerkkinä on Taide ja kulttuuri -kurssi, jolla tutustutaan nykytaiteen näkökulmasta taidehistoriaan. Opiskelija tai ryhmä opiskelijoita tutkii ajankohtaista ja yhteiskunnallista media- ja/ tai nykytaidetta, josta herää kysymyksiä. Palimpsestiseen kuvajatkumoon kytketään mukaan taidetta museovierailuilta Kansallisgallerian museoista, digitaalisia hakuja e-museoista sekä taidehistorian tuntemusta. Kursilla pohditaan muun muassa seuraavia kysymyksiä: miten nykytaide/mediataide syntyy taiteesta, kuvista ja kulttuurista sekä miten nykytaide kierrättää taide- ja kulttuurihistoriaa. Käytännössä dialogin mahdollisuutena ja haasteena ovat oppijoiden erilaiset opiskelu- ja ryhmätöytäidot, sitoutuminen yhteiseen prosessiin sekä Erasmus-opiskelijoilla kielenhallinnan erilaisuus. Innostavina kokemuksina puolestaan yhteinen taiteellinen prosessi (Paatela-Nieminen, painossa).

Interkulttuuriset suhteet

Teksti on myös aina kulttuurien välistä eli interkulttuurista. Kulttuuri käsitteenä sisältää eri kulttuureja. Kulttuuri ymmärretään myös subjektien välisenä symbolisena viestintänä ja merkitysten verkostona (Fornäs 1998, 168). Uudessa opetussuunnitelmassa kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu ovat osa laaja-alaista taitoa ymmärtää moninaista maailmaamme. Opetussuunnitelmassa painotetaan muun muassa oman paikallisen elinympäristön ja kulttuuriperinnön tuntemista. (OPS 2014, 21.)

Esimerkkinä kulttuurienvälisyydestä ovat kuvataiteen didaktiikan ympäristökurssit, joilla opiskelijat valitsevat tutkimuksensa kohteeksi itselleen tärkeän lokaalin paikan (ks. Paatela-Nieminen 2013; ks. Paatela-Nieminen, Itkonen & Talib 2016). Lokaalisuuden arvostamisen lisäksi tulee ymmärtää kulttuurista moninaisuutta (OPS 2014, 21). Usealla ympäristökurssilla on tutkittu kulttuurien muuttumista ja kysytty miten lokaali paikka saa globaaleja piirteitä ja millä tavoin siitä syntyy glokaali hybridi (ks. Paatela-Nieminen 2008). Paikkaan kytköksissä on useina vuosina ollut mukana opiskelijoita National Changhua Universitystä. Taiwanilaiset ja suomalaiset opiskelijat keskustelivat ja jakoivat Facebookissa toisilleen kuvia merkityksellisistä paikoistaan, muokkasivat kuvia osaksi omaa tulkintaansa sekä toteuttivat yhteisen tuotoksen kulttuurienvälisesti siten, että tekivät visuaalisesti uuden glokaalin paikan. Yhteistyön haasteina on koettu mm. aikaero, kurssien eri ajankohta, kielikysymykset ja toimintatavat. Esimerkiksi yhteinen tuotos on syntynyt hienovaraisesti, sillä opiskelijoista oli haastavaa muokata toisen kuvaa. Joillekin opiskelijoille kurseilta jäi ystävyysuhde. (Ks. lisäksi Paatela-Nieminen & Keifer-Boyd 2015, 304–317.)

Intermedia

Intertekstuaalinen dialogi ilmenee mediassa ja intermediaalisesti medioiden välisyyksissä. Digitaalisuus yhdenvertaistaa tekstejä (mm. musiikkia, kuvia, sanoja) (Miller 1992, 36) ja tarjoaa työkaluja (esim. ohjelmistoja ja laitteistoja), joilla eri medioiden välistä, intermediaalista dataa voi muun-

nella, lainata, muokata ja yhdistellä, verkostoida loputtomasti ja yhdistää toisiinsa eri todellisuuksia. Esimerkiksi ympäristökurssilla lähdettiin liikkeelle opiskelijan omasta paikasta, joka valokuvattiin 360-kuvaksi. Opiskelijat linkittivät kuvaansa tekstejä: videoita, äänitiedostoja, kuvia ja kirjoitusta, joilla paikan kokemusta avattiin muille.

Digitaalisuus myös herättää kriittisiä kysymyksiä eri todellisuuksista. Onko mikään sitä, miltä näyttää, ja kenen todellisuuksissa eletään? Digitaalisuus laajentaa reaali maailmaa, kun siihen yhdistyy lisättyä ja virtuaalista todellisuutta. Taidekasvatuskurssilla opiskelijat ovat pitäneet pop-up-tilaisuuksia, joissa he ovat osallistaneet näyttelyssä kävijöitä suunnittelemaansa kuvataiteen opetukseen. Lisätyn todellisuuden keinoin opiskelijoiden seinillä olevat still-kuvat alkoivat ”elää” videoina katsojien kännyköissä ja tableteissa.

Ilmaisu-kurssilla opiskelijat kehittävät yhteisen teeman taidenäyttelyään varten. Opiskelijat tutkivat teemaa grafiikan ja maalauksen keinoin sekä selvittävät digitaalisen ja virtuaalisen yhteyttä visuaalisessa ilmaisussa. Digitaalisuus kietoutui opiskelijoiden ilmaisun eri vaiheisiin monin tavoin, luonnostelusta lopulliseen tuotokseen kuin myös sen digitaaliseen jatkokehittelyyn uudeksi tuotokseksi. Kokonaan uudenlainen immerssiivinen ja vaikuttava kokemus syntyi Liisasta ihmemaailmoissa -näyttelystä, kun opiskelijat siirsivät kuvallisen ilmaisunsa virtuaali maailmaan ja tuottivat katsojille ihmemaan teemasta omia virtuaali maailmojaan koettaviksi virtuaalisesti. (<https://vimeo.com/244831247>; Paatela-Nieminen 2018.)

Myös monilukutaidon pedagogiikka hyödyntää kokemuksellisia paikkoja tarkastelun ja uuden merkityksenannon lähtökohtana. Esimerkiksi australialainen Barbara Comber on seurannut paikkaperustaisen pedagogiikan menetelmiä osana monilukutaitoa (Comber 2016; Comber, Thompson & Wells 2001). Myös suomalaisten opetus suunnitelmien monilukutaidon käsite sisältää ympäristön ja paikkasidonnaisten tekstien ottamisen mukaan opetukseen. Laajojen tekstien kanssa tekemisissä oleva lukutaito on paikantunutta ja kiinnittyy oppilaiden elämä maailmaan ja kokemuksiin. Tällaiset tekstit luovat siltaa yhteisön, ympäristön, oppilaiden arjen ja koulun välille. Opetusta voidaan lähestyä tältä pohjalta lähiympäristön, paikan ja lähi yhteisön näkökulmasta, josta voivat samalla

nousta globaalit kysymykset esimerkiksi ympäristön suunnittelusta ja suojelusta, ilmastonmuutoksesta, hyvinvoinnista, eriarvoisuudesta, oikeuksista, vastuusta ja niin edelleen.

Pohdinta

Edellä olevien esimerkkien avulla huomataan, että intertekstuaalisella menetelmällä voidaan tutkia tekstien välisiä suhteita ja merkityksiä syvällisesti ja laaja-alaisesti kulttuuriin (ks. kuvio 1). Vaikka menetelmä onkin kehitetty taidekasvatukseen ja taiteen tutkimukseen, on sitä kehitetty edelleen malliksi käytännön kuvataiteen didaktiikan opetukseen aikuisopiskelijoille, ja mallia ehdotetaan sovellettavaksi (kuvataiteen) opetukseen ja monilukutaitoon kouluissa. Intertekstuaalinen menetelmä on osittain rinnakkainen monilukutaidon pedagogiikkaan nähden ja täydentää sitä. Molemmat tuottavat siltoja oppilaiden elämismailman ja koulumailman välille ja voivat parhaimmillaan rakentaa yhteyksiä lähi- ja globaaliin yhteisöön ja yhteiskuntaan. Esimerkiksi digitaalisilla välineillä toteutettu kommunikaatio ja yhteistyö ei tunne rajoja, vaan avartaa tekstimailmoja entisestään globaaliin suuntaan. Molemmat näkökulmat myös täydentävät toisiaan, sillä lukeminen ja merkitysten tuottaminen uudemmasta vanhempaan palimpsestisesti ja vanhemmasta uudempaan edustavat erilaista tiedonhankintaa ja ajattelutapoja.

Intertekstuaalinen menetelmä vaatii kuitenkin aikaa, jotta aiheeseen voidaan sukeltaa. Menetelmän ideana on kypsyttää, kehkeytyä ja tulla joksikin, josta tekijällä ei ole etukäteen varmuutta tai tietoa (Kristeva 1984). Tarkoituksena on tarjota avoin tutkimusmatka, jonka reittiä ei ole opetuksessa etukäteen suunniteltu. Siksi menetelmä haastaa käyttäjänsä. Koska oppijat ovat keskenään erilaisia, voi menetelmä avoimuudessaan ja rajattomuudessaan olla joillekin oppijoille hankala. Myös mielenkiintoisen (tutkimus)aiheen löytäminen vie toisilta oppijoilta paljon aikaa. On tärkeää löytää oppijaa itseään kiinnostava aihe, joka on myös käytännössä tutkitavissa. Osa aiheista tai tiedoista voi olla koulumailmassa liian

hankalasti saavutettavissa. Opetuskäytössä toimintamallia voi soveltaa opetustilanteen ja oppilasryhmän mukaan.

Maaailma on monimutkainen merkitysten välinen verkosto, jossa subjekti rakentaa ymmärrystään maailmasta ja itsestään sen osana. Koulu on yksi osa tätä verkostoa. Koulussa kohtaavat myös erilaiset tekstit ja tekstikäytänteet. Intertekstuaalinen menetelmä ja monilukutaidon pedagogiikka auttavat ymmärtämään merkityksiä ja tekstin rakentumisen prosesseja ja yhteyksiä yhteiskuntaan. Parhaimmillaan oppijan oma (tutkimus)kysymys herättää myös dialogin, joka on intensiivinen ja häntä palkitseva ja kiehtova prosessi, joka voi jatkua edelleen kurssin loputtua. Epäonnistuessaan prosessi voi jäädä vain mekaaniseksi lähteiden tunnistamiseksi ja tehtävän ulkokohtaiseksi suorittamiseksi. Intertekstuaalinen dialogi avaa tekstien maailman, tuo esille tulkintojen moniäänisyyttä ja tarjoaa pedagogisen tilan keskustelulle, jossa on mahdollisuus tuottaa ymmärrystä tekstien muunnoksista ja merkitysten moninaisuudesta eri ihmisille, tulkintojen eettisyydestä ja kriittisyydestä.

Lähteet

- Atkinson, D. 2012. Contemporary art and art in education: the new, emancipation and truth. *The International Journal of Art & Design Education* 31(1), 5–17.
- Boyd, F. B. & Brock, C. H. (toim.) 2015. Social diversity within multiliteracies: complexity in teaching and learning (1. painos). New York and Abingdon: Routledge.
- Comber, B. 2016. Literacy, place, and pedagogies of possibility. New York and London: Routledge.
- Comber, B., Thomson, P. & Wells, M. 2001. Critical literacy finds a “place”: writing and social action in a low-income Australian grade 2/3 classroom. *The Elementary School Journal* 101 (4), 451–464.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1987. A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia. Minneapolis, London: The University of Minnesota.
- Dewey, J. 2010. Taide kokemuksena. Suom. Antti Immonen & Jarkko S. Tuusvuori. Tampere: niin & näin.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Tampere: Vastapaino.
- Genette, G. 1997a. Paratexts. Thresholds of interpretation. Literature, Culture, Theory series, 20. Cambridge: Cambridge University.
- Genette, G. 1997b. Palimpsests. Literature in the second degree. Lincoln, London: University of Nebraska.
- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaaja, A.-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajankoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 161–190.
- Hatton, K. 2016. A poetical journey: in what ways are theories derived from postcolonialism, whiteness and poststructural feminism implicated in matters of intercultural arts research? Teoksessa P. Burnard, E. Mackinlay & K. Powell (toim.) Routledge handbook of intercultural arts research. Oxon: Routledge, 46–56.
- Heikkinen V., Lauerma, P. & Tiililä, U. 2012. Intertekstuaalisuus. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja. Helsinki: Gaudeamus, 100–119.

- Hollsten, A. & Paatela-Nieminen, M. 2008. Ritari saapasjalka ja seitsemän tulitikkutyttöä. *Kuvittajat ry:n jäsenlehti Kuvittaja* (3), 22–25. <https://vimeo.com/244831247>. Luettu 1.10.2019.
- Itkonen, T. 2018. Contradictions of Finnish education: Finnishness, interculturality and social justice. *Helsinki Studies in Education*, number 28. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-4273-3>. Luettu 1.10.2019.
- Jagodzinski, J. 2015. The challenges of art education in designer capitalism: collaborative practices in the (new media) arts. *The International Journal of Art & Design Education* 34 (3), 282–295.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2012. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Komulainen, K. & Paatela-Nieminen, M. 2016. Sleeping beauty fairytales as starting points for multilateral accumulations. *IMAG InSEA Magazine Finnish art education on the move*. November 1 (3), 195–209. <http://www.insea.org/IMAG/IMAG3V1Red.pdf>. Luettu 1.10.2019.
- Kristeva, J. 1984. *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University.
- Kristeva, J. 1993. *Puhuva subjekti: tekstejä 1967–1993*. Suom. Pia Sivenius ym. Helsinki: Gaudeamus.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 7–24. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509292320>. Luettu 1.10.2019
- Luke, A. 2018. *Critical literacy, schooling, and social justice. The selected works of Allan Luke*. New York, NY, Oxon: Routledge.
- Lyytikäinen, P. 1991. Palimpsestit ja kynnystekstit. Teoksessa A. Viikari (toim.) *Intertekstuaalisuus: suuntia ja sovelluksia*. Helsinki: SKS, 145–179.
- Makkonen, A. 1991. Onko intertekstuaalisuudella mitään rajaa? Teoksessa A. Viikari (toim.) *Intertekstuaalisuus suuntia ja sovelluksia*. Helsinki: SKS, 9–58.
- Mertala, P. 2017. Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/nakokulmia-monilukutaitoon-opettajuus-ja-situationaaliset-lukutaidot>. Luettu 1.10.2019.

- Miller, H. 1992 *Illustration*. Cambridge: Harvard University.
- Naukkarinen, O. 2005. Taiteistumisen muodot. Teoksessa Y. Levanto, O. Naukkarinen & S. Vihma (toim.) *Taiteistuminen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 9–36.
- NLG, New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60–92.
- OPS Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Paatela-Nieminen, M. 1996. Intertekstuaalinen tutkimus englantilaisista Alice in Wonderland kuvituksista vuosilta 1984–1994 ja Alices in Wonderlands -multimedia. Lisensiaatin tutkimus (kirjastokappale). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Paatela-Nieminen, M. 2000. On the threshold of intercultural Alices. Intertextual research on the illustrations of the English Alice in Wonderland and the German Alice im Wunderland in intermedia research in the field of art education. Doctoral thesis in the form of a multimedia on CD. University publication series A 29. Helsinki: University of Art and Design.
- Paatela-Nieminen, M. 2008. The intertextual method for art education applied in Japanese paper theatre – a study on discovering intercultural differences. *The International Journal of Art & Design Education* 27 (1), 91–104. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2008.00561.x>. Luettu 1.10.2019.
- Paatela-Nieminen, M. 2013. Subjektiiviset oppimispolut ja -rihmastot tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävässä taidekasvatuksessa. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti & S. Routarinne (toim.) *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 139–156. <http://hdl.handle.net/10138/38459>. Luettu 1.10.2019.
- Paatela-Nieminen, M. 2018. <https://blogs.helsinki.fi/digiloikka/2018/04/03/kuvataiteen-digiloikka/>. Luettu 1.10.2019.
- Paatela-Nieminen, M. (painossa). Constructing critical intercultural competence and appreciation of diversity: the case of exchange student teachers in Finland. Teoksessa F. Dervin, R. Moloney & A. Simpson (toim.) *Intercultural competence in the work of teachers: confronting ideologies and practices*. London: Routledge.

- Paatela-Nieminen, M. & Itkonen, T. 2017. Reading the world as texts: intertextuality in theory and practice for (art) education. Teoksessa T. Itkonen & F. Dervin (toim.) *Silent partners in multicultural education*. Charlotte: IAP, 3–28.
- Paatela-Nieminen, M. & Keifer-Boyd, K. 2015. Intra-action in transcultural dialogue. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.) *Conversations on Finnish art education in international contexts*. Helsinki: Aalto Arts Books, 306–317.
- Paatela-Nieminen, M., Itkonen, T. & Talib, M. 2016. Reconstructing imagined Finnishness: the case of art education through the concept of place. *The International Journal of Art& Design Education* 35 (2), 229–242. <https://doi.org/10.1111/jade.12057>. Luettu 1.10.2019.
- 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.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. (toim.) 1995. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Savva, A. & Telemachou, N. 2016. Voices and positions. Facilitating dialogue through arts and media. Teoksessa S. Gonçalves & S. Majhanovich (toim.) *Art and intercultural dialogue*. Rotterdam: Sense Publishers, 143–160.
- Smith, A.-M. 1998. *Julia Kristeva speaking the unspeakable*. London: Pluto.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. 2012. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies* 44 (3), 299–32. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>.