

Reijo Kupiainen

Tiivistelmä

Monilukutaito on itsessään pedagoginen ajattelutapa, joka ammentaa oppijan omasta kokemusmaailmasta ja jonka avulla työestetään kriittisesti uutta tietoa ja kokemusta. Monilukutaidon keskiössä on suunnittelu (*design*), jonka avulla oppija luo merkityksiä maailmasta ja kommunikoi muiden kanssa. Suunnittelu edellyttää niin tulkintaa kuin yhteisöllistä tuotosten ja tiedon jakamistakin. Monilukutaidon avulla myös oppijoiden osallisuus kasvaa, kun he pyrkivät vaikuttamaan lähiympäristöön ja yhteiskuntaan. Tällaisena pedagogisena mallina monilukutaitoa voi pitää uutena kansalaiskasvatuksen alueena. Monilukutaidon soveltamisessa kouluun on kuitenkin haasteita, jotka tiivistyvät oppimisympäristön järjestämiseen, arvioinnin vaikeuteen sekä kysymyksiin arvovalinnoista.

Monilukutaidon pedagogiikan lähtökohtia

Monilukutaitoinen ja kielitietoinen koulu

Laaja-alaiset osaamisalueet vahvistavat perusopetuksen opetussuunnitelman osaamisperustaisuutta vahvan oppiaineperustaisen opetussuunnitelma-ajattelun rinnalla. Osaamisella viitataan opetussuunnitelmassa hyvin käytännönläheiseen *kykyyn ”käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla”* (POPS 2014, 17). Monilukutaito (L4) on laaja-alainen osaamisalue, joka perusteissa yhdistyy paitsi tieto- ja viestintäteknologiseen osaamiseen (L5), myös koulun toimintakulttuurin kielitietoisuuteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen. Monilukutaidon teoriassa (NLG, 1996; Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015; Harmanen, 2016; Kupiainen, 2016) lähtökohtana ovat juuri kielitietoisuuden ja tekstikäytänteiden (*literacy practices*) muutokset erityisesti sähköisen ja digitaalisen median aikakaudella. Monilukutaidon myötä koulu avautuu entistä enemmän oppijoiden omaan mediatodellisuuteen ja tekstikäytänteisiin sekä taitoihin, joita he tuovat kouluun ja joita he koulussa oppivat.

Kielitietoinen koulu tunnistaa erilaisia tekstuaalisia lähtökohtia, tarpeita ja haasteita asettamatta mitään yhtenäistä kieli-ideaalia etusijalle. Tämä pitää sisällään ajatuksen, että etusijalla ei ole vain yksi

idea kielestä, esimerkiksi kirjakieli. Äidinkielet, vieraat kielet, eri oppi- ja tiedonalojen kielet samoin kuin populaari- ja mediakulttuurin audiovisuaaliset kielet asettuvat monilukutaidon ytimeen. Taitona, osaamisena ja kykynä monilukutaito korostaa sitä, että kieli on ennen kaikkea käytäntöjä, sosiaalisesti järjestettyjä ja tunnistettuja aktiviteetteja, joissa kielen käyttäjä soveltaa tietoaan ja taitoaan *tilanteen edellyttämällä* tavalla. Kielen käytössä, kuten kaikissa käytänteissä, yhdistyvät teknologia, tiedot ja taidot (Scribner & Cole, 1981; Lankshear & Knobel, 2006; Kupiainen & Sintonen, 2010). Esimerkiksi ruoanlaitossa käytetään teknologiaa, kuten kasaria, ja siinä sovelletaan tietoja, kuten reseptejä ja taitoa ruoan tekemiseen. Edelleen ruoanlaiton käytännöt haastavat tietojen, taitojen ja tekniikan kehittämiseen. Samoin kielenkäyttö, tekstitaidot, tekstikäytännöt tai monilukutaito on tekemisissä erilaisten tekstiteknologioiden (kirja, tietokone, valokuva, video, peli jne.) kanssa, joissa tietoja ja taitoja käytetään, sovelletaan ja kehitetään. Tietojen, taitojen ja teknologian kehittäminen (ja myös muuttuminen) nähdään tässä kehämäisesti etenevänä prosessina, jossa kukaan ei tule täysin oppineeksi.

Hahmotan tässä artikkelissa monilukutaidon oppimisen prosessia pedagogiikan näkökulmasta. Itse asiassa monilukutaito tai monilukutaidot (*multiliteracies*) on kansainvälisesti hahmotettu ennen kaikkea pedagogiikkana, ei kompetenssina tai taitona (Palsa & Ruokamo, 2015; Kulju, Kupiainen, Wiseman, Jyrkiäinen, Koskinen-Sinisalo & Mäkinen, 2018). Tarkastelen aluksi monilukutaidon prosessia ja konteksteja ja lopuksi erilaisia pedagogisia malleja, joita monilukutaitoon on sovellettu.

Monilukutaidon prosessi ja kontekstit

Monilukutaito voidaan nähdä laajennettuna lukutaidon tai tekstitaitojen (*literacies*) alueena, joka huomioi viestinnän eri modukset ja mediat perinteisestä kirjoituksesta ja printtimestä audiovisuaalisiin teksteihin ja medioihin moninaisissa paikoissa ja konteksteissa. Tämä rohkaisee myös opettajaa avaamaan toimintaa luokkahuoneen ulkopuolelle ja toimimaan vahvasti myös muun kuin printtimedian kanssa.

Lukutaidossa on erilaisia tasoja peruslukutaidosta aina edistyneempiin taitoihin. Jokainen modus ja media myös asettaa erilaisia vaatimuksia lukutaidolle. Esimerkiksi kirjoitettu teksti on syntaksiltaan suljettua ja semanttisesti avointa (Kress, 2003). Kirjoitetulla tekstillä on stabiili lukusuunta, järjestys ja

kielioppi, mutta se sisältää runsaasti tulkinnallisia aukkoja. Esimerkiksi lause ”nainen kävelee kaupungilla” jättää runsaasti kuvittelemisen varaa sekä naisen kuvauksen että kaupungin suhteen. Esimerkiksi valokuva on sen sijaan päinvastoin syntaksiltaan avoin mutta semanttisesti suljetumpi. Kuvan lukemiselle ei ole selviä sääntöjä, ei välttämätöntä lukusuuntaa, ei aloituspistettä. Valokuva kuitenkin kuvaa kohteensa tarkasti.

Perus- ja edistyneempiä lukutaitoja voidaan kuvata ja jakaa yleisemmin esimerkiksi a) operationaalisiin, b) kulttuurisiin ja c) kriittisiin taitoihin (Lankshear & Knobel, 2003; Kupiainen & Sintonen, 2009; Sefton-Green, Marsh, Erstad & Flewitt, 2016). Taulukko 1 kokoaa yhteen näihin eri lukutaidon tasoihin liittyviä kykyjä ja kompetensseja.

Taulukko 1. Lukutaidon perustasot

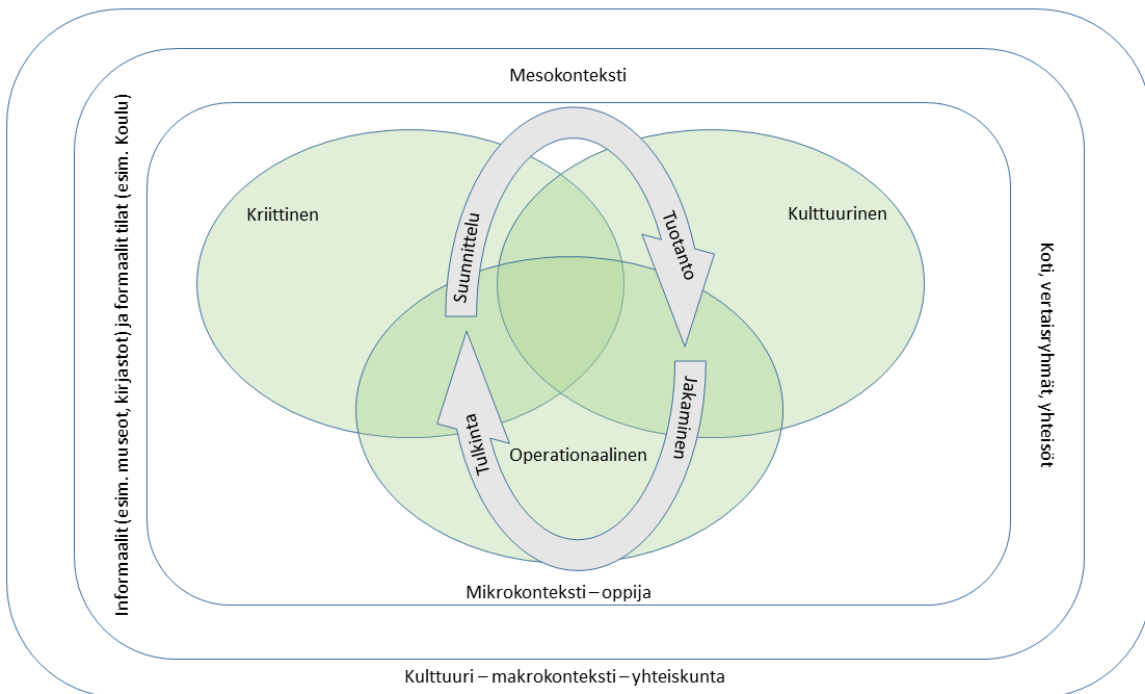
Operationaalinen lukutaito	Kyky hallita kirjoitus- ja merkkijärjestelmää niin, että pystyy tuottamaan tekstiä ja kommunikoimaan erilaisissa yhteyksissä ja eri medioita ja moodeja käyttäen. Kykenee hakemaan tietoa ja pääsee informaation äärelle.
Kulttuurinen lukutaito	Kyky ymmärtää sosiokulttuurisia keinoja, joilla merkityksiä luodaan niin, että pystyy suunnittelemaan kommunikoinnin tapansa ja tyyliensä suhteessa yleisöön ja viestintäympäristöön, ymmärtää merkityksen rakentumisen prosesseja ja kielen, kuvien ja äänen keinoja.
Kriittinen lukutaito	Kyky ymmärtää, että kaikki sosiaaliset käytännöt, kuten teksti, ovat sosiaalisia konstruktioita, jotka sisältävät arvoja, valtasuhteita, luokitteluja, tarkoituksia, sääntöjä, standardeja ja perspektiivejä, ja sulkevat toisia pois. Kykenee arvioimaan ja tuottamaan tekstejä omiin tarkoituksiin.

Kolmitasoinen lukutaidon malli liittyy lukutaidon kulttuuriin, sosiaalisiin tilanteisiin, historiaan ja valtaan, mutta kyse ei ole lineaarisesta suhteesta, vaan tasot nivoutuvat toisiinsa. Kolmitasoiseen

malliin voidaan liittää myös muita ulottuvuuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi suunnittelun, tuotannon, jakamisen ja vastaanoton käsitteet (Sefton-Green, Marsh, Erstad & Flewitt, 2016).

Suunnittelu (*design*) on monilukutaidon mallissa keskeistä (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015; Kulju, Kupiainen, Wiseman, Jyrkiäinen, Koskinen-Sinisalo & Mäkinen, submitted; Kress 2003). Suunnittelussa viestin tekijä hahmottaa viestiin käytettävät moodit ja tavat tietyssä tilanteessa tietylle yleisölle. Kyse on kulttuuristen merkkien ja tekstiresurssien käytöstä, muokkaamisesta ja uudelleenmuotoilusta, luovasta tavasta työstää omaa viestiä. Tuotanto (*production*) merkitsee viestin tekemistä ja niitä kykyjä, teknologiaa ja mahdollisuuksia, joita viestijällä on käytettävissään. Jakaminen (*distribution*) on viestin jakamista tai lähettämistä valittua kanavaa ja mediaa käyttäen tietylle yleisölle ja tulkinta (*interpretation*) viestin vastaanottoa, lukemista ja ymmärtämistä. Kaikki tämä tapahtuu erilaisissa konteksteissa, jotka on kuvattu kuviossa 1.

Kuvio 1. Monilukutaidon prosessi ja kontekstit (muokattu; Sefton-Green, Marsh, Erstad & Flewitt, 2016)



Mikrokontekstissa oppijalla itsellään on omat intressinsä, kompetenssinsa ja käytäntönsä lukea ja kirjoittaa erilaisia tekstejä. Mesokontekstissa ovat ne tavat, jotka tulevat kotoa, omasta lähiyhteisöstä, koulusta ja vertaisryhmiltä. Laajemmassa, makrokontekstissa, ovat puolestaan ne yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tavat, joissa tekstikäytänteitä harjoitetaan. Jokaisessa näissä on erilaisia piirteitä, jonka vuoksi lukutaidosta usein puhutaan myös monikossa lukutaitoina: koulussa toteutetaan erilaisia (akateemisia) lukutaitoja kuin esimerkiksi kavereiden peliyhteisössä tai sosiaalisessa mediassa.

Tiedon prosessi: monilukutaidon pedagogiikan käytäntö

Monilukutaidon pedagogiikan pitäisi ottaa huomioon yllä kuvattu moninaisuus opetuksessa ja kiinnittää huomiota erilaisiin viestinnällisiin ja kielen käytön tapoihin, konteksteihin ja tarpeisiin. Monilukutaidon mallissa lähtökohta on usein oppijoiden omilla kokemuksilla, tiedoilla ja kulttuurisella ymmärryksellä, joka voidaan myös turvallisesti jakaa yhdessä muiden oppijoiden ja opettajien kanssa. Tätä lähtökohtaa kutsutaan paikallistetuksi käytännöksi (*situated practice*) (NLG, 1996) tai tiedetyn ja uuden kokemuksellistamiseksi (*experiencing*) (Kalantzis & Cope, 2012). The New London Group esitti vuonna 1996 julkaistussa monilukutaidon pedagogiikassaan mallin pedagogiselle toiminnalle, jota ovat myöhemmin kehittäneet eteenpäin ryhmään kuuluneet Mary Kalantzis ja Bill Cope (2012). Kysymys on tiedon prosessin etenemisestä monilukutaidon opetuksessa. Esitän seuraavassa taulukossa heidän mallinsa monilukutaidon pedagogiikan aktiviteeteista ja lähestymistavoista.

Taulukko 2. ”Tiedon prosessi”. Muokattu Kalantzis & Cope, 2012.

Aktiviteetti	Toimintatapa
<p>Kokemuksellistaminen (<i>experiencing</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tieto on kontekstuaalista. • Merkitykset liittyvät autenttisiin tilanteisiin, kokemukseen, toimintaan ja subjektiivisiin intresseihin. • Pedagoginen liike kouluoppimisen ja koulun ulkopuolisen oppimisen välillä. • Kulttuurinen liike tutun ja vieraan välillä. 	<p><i>Tunnetun</i> kokemuksellistaminen: oppijat tuovat oppimistilanteeseen näkökulmia, ideoita, asioita ja kommunikoinnin tapoja, jotka ovat heille jo tuttuja, ja tarkastelevat omia kokemuksiaan ja intressejään.</p> <p><i>Uuden</i> kokemuksellistaminen: oppijat uppoutuvat uuteen tilanteeseen tai informaatioon havainnoimalla jotakin tai osallistumalla johonkin, joka on heille uutta tai vierasta.</p>
<p>Käsitteellistäminen (<i>conceptualising</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppiaine- ja tieteenalakohtainen tieto perustuu asiantuntijoiden kehittämiin käsitteiden ja teorioiden eroihin. • Käsitteellistämisen prosessi ei ole vain opettajan ja oppialan käsitteiden käyttöä, vaan oppijoiden aktiivista tiedon käyttöä ja käsitteellistämistä. 	<p><i>Nimeämällä</i>: oppijat kokoavat asioita kategorioihin, soveltavat luokittelutermejä ja määrittävät niitä.</p> <p><i>Teorian avulla</i>: oppijat yleistävät yhdistämällä käsitteitä ja tuottamalla teorioita.</p>
<p>Analysointi (<i>analysing</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppiminen edellyttää analyyttistä kykyä. • Monilukutaidon pedagogiikassa kyse on tekstin funktioiden analyysistä ja tekstin, tekstin tekijöiden ja vastaanottajien intressien kriittisestä tarkastelusta. 	<p><i>Funktionaalisesti</i>: oppijat analysoivat loogisia yhteyksiä, syitä ja seurauksia, rakenteita ja funktioita.</p> <p><i>Kriittisesti</i>: oppijat arvioivat omiaan ja muiden ihmisten näkökulmia, intressejä ja motiiveja.</p>
<p>Soveltaminen (<i>applying</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soveltaminen edellyttää asianmukaisten ja luovien menetelmien käyttöä moninaisissa autenttisissa tilanteissa. • Se sisältää suunnittelua ja tuotantoa erilaisten tekstien ja viestinnällisten tarkoitusten parissa. 	<p><i>Asianmukaisesti</i>: oppijat kokeilevat tietoaan autenttisiin tai simuloituihin tilanteisiin nähdäkseen, miten ne toimivat määrättyssä tilanteessa.</p> <p><i>Luovasti</i>: oppijat tekevät innovatiivisia ja luovia interventioita, jotka tuovat esille heidän oman äänensä, tai siirtävät tietonsa toiseen kontekstiin.</p>

Yllä oleva malli ei perustu lineaariselle etenemistavalle, vaan lähtökohta voi olla myös esimerkiksi käsitteissä, joita sovelletaan ja sitten vasta kiinnitetään kokemukseen. Mallin eri elementit eivät myöskään ole tasapainossa. Painopiste voi olla myös esimerkiksi käsitteellisessä työstämisessä, mikäli

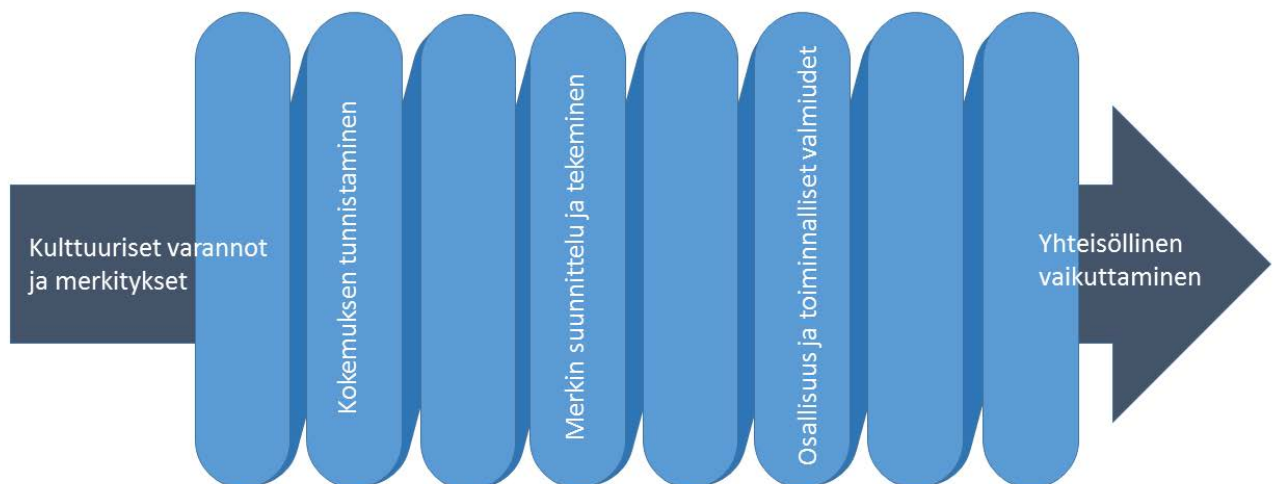
opetettava aines sitä vaatii. Olennaista on, että opettaja tunnistaa itse prosessin ja episteemisen etenemisen ja voi perustella pedagogiset valintansa.

Monilukutaidon pedagogisessa mallissa on kyse aktiviteettien huolellisesta valinnasta ja oppijoiden tiedon prosessin liikkeestä, jossa huomioidaan eri lähtökohtia, identiteettejä ja valmiuksia. Malli korostaa oppijoiden omaa tiedontuotantoa ja tietokykyä, ja opettaja voi käyttää mallia myös monilukutaidon arviointiin dokumentoimalla aktiviteetteja, prosesseja ja episteemistä liikettä.

Monilukutaidon designmalli

Mallista on erilaisia sovelluksia, joista yksi on väitöskirjani (Kupiainen, 2005) pohjalta rakennettu mediakasvatuksen designmalli (Kupiainen & Sintonen, 2009) (ks. kuvio 2).

Kuvio 2. Monilukutaidon designmalli (muokattu; Kupiainen & Sintonen, 2009)



Vaikka mallia on kehitetty mediakasvatuksen ja medialukutaidon näkökulmasta, sen perusta on monilukutaidon pedagogiikassa. Lähtökohtana mallissa ovat erilaiset media- ja populaarikulttuurin tekstit, varannot, merkit, sisällöt ja merkitykset. Tämä on tuttua oppijoiden arkipäivän elämismaailmassa, ja siinä saadut kokemukset kiinnitetään itseän, kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Mallissa lähdetään liikkeelle oppijalle tutusta, jolloin opettaja voi hyödyntää luokan moninaisuutta, erilaisia kulttuurisia taustoja ja kiinnostuksen kohteita. Näin toimimalla hän ohjaa oppijat uusiin kokemuksiin ja tekstikäytänteisiin. Kathy Mills (2016) kutsuu tätä toimintatapaa linkiksi (*link*). Linkki korostaa kulttuurista inklusiota ja oppijoiden erilaisuudesta nousevaa keskustelua. Samalla se vahvistaa siltaa uuteen kokemukseen ja näkökulmaan. Tätä kautta oppija voi tunnistaa omia kokemuksiaan suhteessa vertaisiin ja edetä kriittiselle tulkinnan alueelle, jota voi tukea esimerkiksi käsitteellistämällä ja analyysillä. Mediakasvatuksen yksi peruslähtökohta on ollut tutun tekeminen vieraaksi, mikä vaatii usein näkökulman vaihtamista, käsitteiden soveltamista, analyysia ja oman kokemuksen tarkastelua suhteessa muihin. Samaa lähtökohtaa voidaan soveltaa monilukutaitoon.

Designmallissa edetään suunnittelun ja tuottamisen (merkin tekeminen) kautta kulttuuriseen osallisuuteen ja omien toiminnallisten valmiuksien kehittämiseen sekä lopulta yhteisölliseen vaikuttamiseen. Tämä perustuu myös monilukutaidon teoriaan (NLG, 1996; Kalantzis & Cope, 2012; Kupiainen, 2016) yksilön mahdollisuuksien kehittämisestä (*personal enablement*), aktiivisesta kansalaisuudesta ja osallisuudesta (*civic-economic participation*) ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta (*social equity*).

Mary Kalantzis ja Bill Cope (2012) uskovat, että monilukutaito ja uudet tekstikäytänteet tarjoavat historiallisen mahdollisuuden edellä mainittujen periaatteiden toteuttamiseksi. Tämä perustuu uuden digitaalisen teknologian tarjoamiin mahdollisuuksiin ja ”toimijuuden tasapainoon” (*balance of agency*). He kirjoittavat:

Jos me, kasvattajat, sallimme oppijoille enemmän toimijuutta ja käytämme mitä tahansa saatavilla olevia teknologisia resursseja tukeaksemme oppijoiden ja heidän oppimisympäristönsä uusia suhteita, me voimme saavuttaa jotain, mitä ei ole vielä saavutettu institutionalisoidun kasvatuksen historiassa – saavutusten laajemman oikeudenmukaisuuden. (Kalantzis & Cope, 2012.)

Monilukutaito on pohjimmiltaan sosiaalisen tulevaisuuden suunnittelua (NLG, 1996), jossa oppijoiden erilaiset kokemukset huomioidaan laajemmin ja heitä tuetaan erilaisten tekstikäytäntöjen oppimisen kautta yhteiskunnalliseen osallisuuteen ja toimijuuteen. Monilukutaito on siis kansalaiskasvatuksen uusi muoto. Kalantzis ja Cope korostavat juuri oppijoiden toimijuutta. Monilukutaidon tiedon prosessissa (taulukko 2) pyritään juuri tukemaan oppijoiden omaa kriittistä ajattelua, aktiivista toimintaa, tekstien työstämistä ja tutkimusta. Se ei ole kuitenkaan luonteeltaan pelkästään teoreettista vaan voi tapahtua myös erilaisten materiaalien ja tekstien työstämisenä – visuaalisesti, haptisesti, audiitiivisesti ja niin edelleen.

Monilukutaidon pedagogiikan haasteita

Uusien tekstikäytänteiden hyödyntäminen koulussa ei kuitenkaan ole ongelmaton. Tutkimukset ovat osoittaneet, että koulujen käytettävissä olevat oppimisympäristöt ja opetusaika taipuvat joskus huonosti esimerkiksi videoiden tekemiseen (Kupiainen, 2013; Mills, 2016). Erilliset, ahtaat luokatilat ja 45 minuutin oppitunnit voivat edelleen asettaa ylitsepääsemättömiä esteitä, joiden vuoksi opettaja palaa helposti perinteiseen opettajan rooliin ja kateederiopetukseen. Oppijat voivat joutua tekemään tehtäviä omilla laitteillaan ja vapaa-ajallaan ilman opettajan tukea, koska koulun oppimisympäristöt eivät vastaa opetuksen tarpeita.

Koulu on perinteisesti myös kirjakeskeistä, ja perinteistä kirjoitusta arvostetaan tehtävien teossa ja kokeissa. Monilukutaitoisen koulun tulisi kuitenkin ottaa käyttöön koko tekstikäytänteiden kirjo kaikessa toiminnassa. Monilukutaidon ja multimodaalisen median tulisi lävistää koko koulukulttuuri, jotta sitä voitaisiin hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla. Myös monilukutaitoon liittyvien esitysten arviointia pidetään usein toisarvoisempina kuin niin sanottujen oikeiden, kirjallisten tuotosten arviointia (Mills, 2016). Kathy Mills (2016) esittää, että monilukutaidon tuominen kouluun edellyttää koulun pedagogisten periaatteiden – ajan, tilan ja tekstin – uudelleen järjestämistä. Monilukutaito haastaa näin pohtimaan koulun kulttuuria perusteellisesti: miksi opetamme mitä opetamme, mitä opetamme ja miten opetamme taataksemme kaikkien oppijoiden menestyksen (Boyd & Brock, 2015).

Monilukutaidon opetuksessa ovat haasteena myös ideologiset ja arvovalinnat: mitä tekstejä opettaja hyväksyy ja mitä ei, ja mitkä tekstit ovat esimerkiksi tekijänoikeussyistä käytettävissä. Tällöin mediakasvatuksen rooli nousee tärkeäksi monilukutaidon rinnalle. Länsimaisessa kulttuurissa on vallalla niin sanottu okulasentrismi, silmäkeskeisyys, mikä tarkoittaa, että painopiste on visuaalisissa teksteissä ja mediassa. Siksi pedagogiikassa tulisi tietoisesti huomioida kaikki aistisuuden alueet kehollisuutta unohtamatta.

Monilukutaidon pedagogiikalle on ominaista toiminnallisuus, yhteisöllisyys ja vaikuttavuus, jotka mahdollistavat erilaiset oppimisen tavat ja oppijoiden osallisuuden. Monilukutaidon pedagogiikka pyrkii vaikuttamaan yhteiseen yhteiskuntaamme ja maailmaamme sosiaalisesti paremman tulevaisuuden puolesta.

Lähteet

Boyd, F. B. & Brock, C. H. (toim.) (2014). *Social diversity within multiliteracies: Complexity in teaching and learning*. (Kindle-kirja). New York: Routledge.

Harmanen, M., (2016). Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetus suunnitelmien perusteissa. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016, 13–26.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies*. (Kindle-kirja). Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press.

Kress, G. R. 2003. *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K.-L. & Mäkinen, M. (2018). [A Review of multiliteracies pedagogy in primary classrooms](https://doi.org/10.20360/langandlit29333). *Language and Literacy* 20(2), pp. 80-101. <https://doi.org/10.20360/langandlit29333>

Kupiainen, R. 2005. *Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta*. Acta Universitatis Lapponiensis 64. University of Lapland.

Kupiainen, R. 2013. *Media and digital literacies in secondary school*. New York: Peter Lang.

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus, Helsinki University Press & Palmenia.

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2010. Media literacy as a focal practice. Teoksessa S. Kotilainen & S.-B. Arnolds-Granlund (toim.) *Media literacy education. Nordic perspectives*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM, University of Gothenburg, 57–67.

Kupiainen, R. 2016. Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016, 27–34.

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13–24.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509292320>

Lankshear, C. & Knobel, M. 2003. *New literacies. Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Lankshear, C. & Knobel, M. 2006. *New literacies. Everyday practices & classroom learning*. New York: Open University Press.

Mills, K. A. 2016. *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters.

NLG, New London Group, 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60–93. <http://www.jenjenson.com/courses/literaciesandculture/wp-content/uploads/2011/08/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies%2BNew%2BLondon%2BGroup.pdf>.

Palsa, L., & Ruokamo, H. 2015. Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: a systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning* 11 (2), 101–118.

Scribner, S. & Cole, M. 1981. *The psychology of literacy*. Cambridge, Massachusetts & Lontoo: Harvard University Press.

Sefton-Green, J., Marsh, J., Erstad, O., and Flewitt, R. 2016. *Establishing a research agenda for the digital literacy practices of young children: A white paper for COST Action IS1410*. [http:// digilitey.eu](http://digilitey.eu)

Kirjoittajaesittely

FT **Reijo Kupiainen** työskentelee Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa mediakasvatuksen yliopistonlehtorina ja Norjan teknis-luonnontieteellisen yliopiston (NTNU) kasvatustieteiden ja elinikäisen oppimisen laitoksella professori II -nimikkeellä. Hän johtaa yhdessä yliopistonlehtori Pirjo Kuljun kanssa

monilukutaidon tutkimusryhmää Tampereen yliopistossa ja toimii COST-toimessa *The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children* (DigiLitEY). Kupiainen on tutkinut medialukutaitoa ja mediakasvatusta ja julkaissut muun muassa teokset *Medialukutaidot osallisuus mediakasvatus* (Gaudeamus 2009) ja *Media and Digital Literacies in Secondary School* (Peter Lang 2013).