



Pirjo Kulju, Reijo Kupiainen & Mari Pienimäki

RAPORTTI LUOKAN- OPETTAJIEN KÄSITYKSIKSI MONILUKU- TAIDOSTA 2019

UUDET LUKUTAIDOT

Tutkimuksen on toteuttanut Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan Tulevaisuuden tekstitaidot -tutkimusryhmä (EduLit) yhteistyössä Opetushallituksen kanssa. Julkaisu tutkimuksesta on toteutettu yhteistyössä Kansallisen audiovisuaalisen instituutin kanssa osana Uudet lukutaidot -kehittämishjelmaa.

ISBN 978-952-68887-8-1
ISBN 978-952-03-1762-1 (Trepo)

JULKAISUSARJA:

Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 2/2020,
ISSN 2342-5970

KANSALLINEN AUDIOVISUAALINEN INSTITUUTTI
NATIONELLA AUDIOVISUELLA INSTITUTET
NATIONAL AUDIOVISUAL INSTITUTE



 Tampereen
yliopisto

Pirjo Kulju, Reijo Kupiainen & Mari Pienimäki

RAPORTTI LUOKAN- OPETTAJIEN KÄSITYKSISTÄ MONILUKU- TAIDOSTA 2019

TIIVISTELMÄ

Monilukutaito nostettiin uutena käsitteenä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014, joissa se on yksi kaikkia oppiaineita läpäiseviä laaja-alaisen osaamisen alueita. Tässä raportissa esittelemme luokanopettajille kohdennetun monilukutaito-kyselyn perusteella, miten opetussuunnitelma on tältä osin toteutunut. Kysely toteutettiin keväällä 2019 ja siihen vastasi 593 opettajaa. Kyselyn yhteydessä selvitimme lisäksi avoimella kysymyksellä, miten monilukutaito on otettu huomioon opetuksessa.

Tulosten mukaan opettajat ovat varsin sitoutuneita omaan työhönsä, sillä monet olivat perehtyneet monilukutaitoon itsenäisesti. Käsitteeseen katsottiin kuuluvaksi laajasti erilaisia lukutaitoja, kuten peruslukutaito, nettilukutaito, kuvanlukutaito ja taulukoiden lukutaito. Myös erilaiset tekstien tuottamisen vaihtoehdot, kuten kirjoittaminen, liitettiin monilukutaitoon, mutta hieman harvemmin. Erityisesti multimodaalisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen nähtiin kuuluvan monilukutaitoon.

Erilaisten tekstien tulkintaa oli myös opetettu paljon, esimerkiksi yli puolet vastaajista oli opettanut kuvanlukutaitoa melko tai erittäin paljon. Tekstien tulkinnan opettamisessa oli jonkin verran eroja luokka-asteittain tarkasteltuna, esimerkiksi peruslukutaitoa melko tai erit-

täin paljon opettavien määrä laski ensimmäiseltä luokalta kuudennelle luokalle. Nettitekstien lukemista oli opetettu etenkin alakoulun ylemmillä luokka-asteilla, mutta toisaalta varsin moni ei ollut opettanut sitä ollenkaan tai vain hyvin vähän (15–40 prosenttia luokka-asteesta riippuen). Tiedonhakua oli myös opetettu, mutta vähemmän oli opetettu tiedon soveltuvuuden arviointia. Vajaa neljännes vastaajista ei ollut opettanut kriittistä lukutaitoa tai oli opettanut sitä vain hyvin vähän. Eniten oppilaat olivat tuottaneet äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen kuuluvia tekstejä, kuten kertomuksia ja satuja, runoja ja mielipidekirjoituksia, mutta näitä ei oltu juurikaan julkaistu. Tyypilliset julkaistavat tuotokset olivatkin kuvataidetoita tai käsitöitä. Tekstejä oli julkaistu harvoin muualla kuin koulussa.

Suurin osa vastaajista yhdisti eri oppiaineiden kielten ja esitystapojen tuntemisen monilukutaitoon, mutta noin 40 prosenttia opettajista vastasi opettaneensa sitä hyvin vähän tai ei lainkaan. Opetussuunnitelman linjaukset eri tiedonalojen kielenkäytön hallinnasta eivät siis vielä välttämättä toteudu systemaattisesti. Opettajilla näyttäisi olevan tietoa monesta monilukutaitoon kuuluvasta asiasta, mutta ei välttämättä työkaluja niiden soveltamiseen opetuksessa systemaattisesti.

Opetusmenetelmien kannalta monilukutaitoa oli opetettu erityisesti monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa, ilmiöpohjaisessa opetuksessa ja projektilähtöisessä opetuksessa. Sen nähtiin myös lisänneen tutkivaa oppimista ja koulun ulkopuolisten tekstien käyttöä. Kaiken kaikkiaan 63 prosenttia oli eri mieltä väitteestä, että monilukutaito ei tarjoaisi mitään uutta opetukseen, mutta toisaalta ainoastaan 34 prosenttia oli sitä mieltä, että se on muuttanut opetusta.

Avointen kysymysten vastausten perusteella jäsenyi erilaisia orientaatioita monilukutaitoon. **Epävarmat** eivät olleet ottaneet monilukutaitoa huomioon opetuksessaan lainkaan. Toisaalta **kehittyjät** kysyivät, miten monilukutaito on muuttanut opetusta; se on esimerkiksi lisännyt digitaalisia ympäristöjä tai oppilaslähtöisyyttä. **Sisällön kuvailijat** puolestaan jäsensivät, mitä he ovat opettaneet monilukutaidosta, esimerkiksi tiedonhakua tai erilaisten tekstien tulkintaa ja tuottamista. Edelleen **pedagogiikan kuvailijat** jäsensivät, miten he opettavat monilukutaitoa esimerkiksi hyödyntäen monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Viimeisimpänä **itsevarmat** totesivat, että monilukutaito ei ole muuttanut heidän opetustaan, sillä he ovat aina ottaneet sen huomioon. He kokivat, että monilukutaito on vain uusi nimi vanhoille asioille.

Nämä edellä esitetyt tulokset ja erilaiset opettajien orientaatiot osoittavat, miten kompleksisesta käsitteestä monilukutaidossa on kyse ja miten eri tavoin sitä ja näin ollen opetussuunnitelmaa tulkitaan ja lähestytään. Tulokset myös osoittivat koulutuksen hyödyn, sillä opettajat raportoivat (täydennys)koulutuksen vahvistaneen ja jäsentäneen ajatteluaan monilukutaidosta. Raportti antaa näkökulmaa sekä tulevalle perusopetuksen opetussuunnitelmatyölle että opettajankoulutukselle.

SISÄLLYS

1.	Johdanto	6
2.	Tutkimuksen toteutus	10
3.	Työhyvinvointi ja asenteet opetuksen kehittämiseen	12
4.	Perehtyminen monilukutaitoon	15
5.	Monilukutaidon käsite.	17
6.	Monilukutaidon opettaminen.	21
7.	Kokemuksia monilukutaidosta.	32
8.	Pohdinta	39
	Medialukutaitoa kaikille:	43
	Uudet lukutaidot -kehittämisohjelma edistää tasa-arvoa varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa. Saara Salomaa, Lauri Palsa & Sari Murtonen	
	Lähteet	48

1 JOHDANTO

Tässä raportissa selvitämme luokanopettajien käsityksiä monilukutaidosta. Käsite iskostui suomalaiseen koulutuspolitiikkaan ja pedagogiikkaan varhaiskasvatuksesta lukiokoulutukseen uusien kansallisten opetussuunnitelmien perusteiden uudistamisen myötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) se on yksi seitsemästä laaja-alaisesta osaamiskokonaisuudesta, joita ei opeteta oppiaineina, vaan joiden pitäisi lävistää kaikki oppiaineet. Laaja-alaisen osaamisen yhteiseksi tavoitteeksi määritetään oppilaiden ihmisenä kasvamisen tukeminen, demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestäväen elämäntavan edellyttämän osaamisen edistäminen (POPS 2014).

Monilukutaidon määritelmä on opetussuunnitelmassa tarkoituksellisen väljä, jotta se mahdollistaisi moninaisen toiminnan monilukutaidon ympärillä. Sillä ”tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään” (POPS 2014, 20). Se perustuu – jo aiemmin opetussuunnitelmissa esiintyneeseen – laaja-alaiseen käsitykseen teksteistä, jonka mukaan tekstit voivat olla sanallisia, kuvallisia, auditiivisia, numeerisia ja kinesteettisiä symbolijärjestelmiä, kuten opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) todetaan. Oppilaan tulisi oppia lukemaan ja tulkitsemaan erilaisia tekstejä erilaisissa oppimisympäristöissä, niin perinteisissä kuin digitaalisissakin, sekä itse luomaan erilaisia tekstejä ja hallitsemaan niiden käyttöä ilmaisussa ja viestinnässä. Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) viitataan myös niin sanottuihin autenttisiin teksteihin, joita oppilaat tuovat kouluun osana omaa elämismaailmaansa, ja mahdollisuuksiin vaikuttaa ja osallistua yhteiskunnalliseen elämään. Lisäksi eri oppiaineiden kohdalla nostetaan esiin monilukutaidon tavoitteita.

Uusi termi ja osaamiskokonaisuus opetussuunnitelman perusteissa herättää kysymyksiä siitä, miten lähtökohdiltaan melko väljä käsite ymmärretään ja miten se siirretään käytännön luokkahuoneopetukseen. Monilukutaitoa ei ole käsitelty opettajankoulutuksessa ennen uusia opetussuunnitelmia, joten suurelle osalle kouluissa toimivista opettajista monilukutaidon opettaminen on uusi asia. Pekka Mertala (2017) onkin todennut, että moni opettaja on epävarma ja epätietoinen siitä, millaista pedagogiikkaa häneltä oikein odotetaan monilukutaidon viitekehyksessä. Kansainvälisemmin katsottuna on havaintoja siitä, että samastakin koulutuksesta valmistuneilla opettajilla voi olla erilaisia käsityksiä monilukutaidosta, ja käsitysten muotoutumiseen voivat vai-

kuttaa esimerkiksi koulun teknologiset resurssit, oppilaiden taustat ja opetussuunnitelman tavoitteet (Boche 2014).

Olemme Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan Tulevaisuuden tekstitaidot -tutkimusryhmässä pyrkineet hahmottamaan monilukutaitoja niin kansallisessa kuin kansainvälisessäkin viitekehyksessä (Kulju ym. 2018; Kupiainen ym. 2019). Olemme huomanneet, että julkaistu tutkimus painottuu pääasiassa kouluissa toteutettuihin projekteihin ja luokkahuonepedagogiikkaan, mutta opettajien käsityksiä on tutkittu vähän, tai opettajien pedagogiset käsitykset nivoutuvat kokonaisvaltaiseen luokkahuonepedagogiikan tarkasteluun, eikä laajempiin kyselyaineistoihin perustuvia selvityksiä näyttäisi olevan.

Suomessa koko aihealueen tutkimus on vasta alussa, ja jo ilmenneet julkaisut voidaan karkeasti jakaa käsitteen teoreettista pohdintaa sisältäviin ja toisaalta empiirisiin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan joko oppilaiden monilukutaitoa tai opetuksen toteutumista ja pedagogiikkaa. Ensimmäiset kotimaiset monilukutaitojulkaisut ovat käsitelleet käsitteen teoreettista puolta (Luukka 2013; Palsa & Ruokamo 2015; Kupiainen ym. 2015; Kulju ym. 2018; Mertala 2017; Mertala 2018; Tarnanen 2019; ks. myös Palsa ym. 2019), ja lisäksi on julkaistu muutamia kokoomateoksia, joissa on tulkittu monilukutaitoa kouluopetuksessa (esim. Kaartinen 2015; Leino & Kallionpää 2016). Tarve käsitteen avaamiselle ja pohdinnalle kumpusi laajasta monilukutaidon (*multiliteracies*) kansainvälisestä tutkimuksesta ja toisaalta sen kotimaisesta tulkinnasta opetussuunnitelmatekstiksi. Myös käsitteen luonne eräänlaisena eri lukutaitojen kattokäsitteenä on vaatinut sen avaamista ja tulkintaa.

Kansainvälisessä ICILS-tutkimuksessa monilukutaito rajattiin digitaalisiin tekstitaitoihin. Tulosten mukaan suomalaiset nuoret sijoittuivat 14 maan joukossa neljänneksi, ja tytöt suoriutuivat tässäkin paremmin kuin pojat (Leino ym. 2019). Oppimaan oppiminen -tutkimuksessa (Oinas ym. 2019) puolestaan monilukutaidon osuudessa tarkasteltiin perusopetusikäisten lukijarooleja erilaisten multimodaalisten mediatekstien yhteydessä. Tarkastellut lukijaroolit olivat koodinpurkaja, merkitysten rakentaja ja tekstianalyttikko. Tulosten mukaan kuudennen ja yhdeksännen luokan tulokset olivat samansuuntaiset, ja tytöt olivat taitavampia lukijoita kuin pojat kaikissa tarkastelluissa rooleissa. Sukupuolieroja katsottaessa tulokset näyttävät näin ollen mukailevan aiempien lukutaitotutkimusten tuloksia (esim. PISA-tutkimuksesta ks. Leino ym. 2019).

Edellisten lisäksi monilukutaidon pedagogiikkaa on tutkittu vertaisarvioituissa julkaisuissa eri oppiaineiden näkökulmista. Joutsenlahti ja Kulju (2017) ovat soveltaneet monilukutaidon viitekehystä matematiikan opetuksessa. Karjalainen-Väkevä ja Sintonen (2018) ovat puolestaan tarkastelleet monilukutaitoa musiikin oppiaineen ja Sulkunen, Luukka, Saario ja Veistämö (2019) lukion historian tekstitaitojen opetuksen kannalta. Herttovuo ja Routarinne (2020) ovat kytkeneet monilukutaidon ympäristöopin oppikirjan lukemiseen. Myös monialaista oppimisko-

konaisuutta on tarkasteltu monilukutaidon viitekehyksessä (Tarnanen, Kaukonen, Kostiaainen ja Toikka 2019) samoin kuin ohjelmoinnin pedagogiikkaa (Mertala, Palsa & Dufva 2020).


Edellä kiteytetty orastava uusi tutkimusalue osoittaa monilukutaidon laajaa kenttää, minkä myötä sitä myös tutkimuksissa hahmotetaan eri tavoin. ICILS-tutkimuksessa monilukutaito tiivistyy *tietokone- ja informaatiolukutaitoon* (Leino ym. 2019). Oppimaan oppiminen -tutkimuksessa (Oinas ym. 2019) monilukutaitoa hahmotettiin puolestaan erityisesti internetissä ja sosiaalisessa mediassa ilmenevien, tyypillisesti multimodaalisten tekstien lukutaitona, perinteisemmin medialukutaitona. Oppiainepedagogiikkaa tarkastelevissa tutkimuksissa keskiössä on ollut esimerkiksi *tiedonalakohtaiset tekstikäytännöt* (Sulkunen ym. 2019), tai niissä on sovellettu New London Groupin (1996) esittelemää monilukutaidon *tiedon prosessoinnin pedagogista mallia* (Karjalainen-Väkevä ja Sintonen 2018).

Käsite näyttäisi elävän myös opetussuunnitelmateksteissä, sillä uusimmissa lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019) monilukutaitoa ei – toisin kuin varhaiskasvatuksen (VASU 2018) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) – nosteta omaksi laaja-alaisen osaamisen alueeksi vaan se liitetään *Monitieteinen ja luova osaaminen* -otsikon alle. Samalla tavalla kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sen määritelmässä korostetaan laajaa tekstikäsitystä ja mainitaan teknologisissa ympäristöissä toimiminen. Kuitenkin erilaista sävyä määritelmässä on, sillä kun peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa korostuu monilukutaidon osalta *tiedon kriittinen arviointi*, tuottaa lukion opetussuunnitelman perusteet siihen *uteliaisuuden ja ongelmanratkaisun* näkökulman.

Riippumatta tarkemmasta määrittelystä on selvää, että monilukutaitoa tarvitaan sekä perinteisemmissä mediaympäristöissä että digitaalisissa ympäristöissä. Yhteiskunnan laajan digitalisoitumisen myötä digitaaliset ympäristöt korostuvat erityisesti lasten ja nuorten elämisaailmassa. Koulu pyrkii vastaamaan yhteiskunnallisiin muutoksiin kehittämällä jatkuvasti opetussuunnitelmia nykyaikaista ja moninaista oppimista tukevaksi. Monilukutaidon opetuksella pyritään vastaamaan muun muassa digitaalisen kansalaisuuden vaatimuksiin, joka edellyttää erilaisten tekstimaailmojen hallintaa sekä osallisuutta ja toimimista digitaalisissa ympäristöissä niin opiskelussa, työelämässä kuin vapaa-ajallakin.

Tämän tutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli selvittää, miten suomalaiset opettajat ymmärtävät monilukutaidon ja miten he soveltavat sitä opetuksessaan. Tutkimus antaakin tietoa siitä, miten tältä osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on ymmärretty ja otettu käyttöön kouluissa.

On selvää, että opettajien käsitysten määrittäminen tai mittaaminen kyselyn perusteella ei ole yksiselitteistä. Ensiksikin ammatillisena haasteena on lukutaidon jatkuva uudelleen määrittely (ks. Giampapa



2010; Boche 2014; Cervatti ym. 2006) sekä siihen liittyvien käsitteiden ja mallien moninaisuus, viimeisimpänä edellä esitelty monilukutaidon käsite ja sen kompleksisuus. Lisäksi käsitykset ovat ylipäänsä dynaamisia ja kompleksisia, henkilökohtaisia ja kokemuksellisia ja ne muodostuvat diskursiivisissa käytänteissä (Kalaja, Barcelos & Aro 2018; Barcelos & Kalaja 2012). Esimerkiksi sillä, miten monilukutaitoa on käsitelty yhteisöllisissä opetussuunnitelmaprosesseissa tai täydennyskoulutuksissa, on vaikutusta käsitysten muodostumiseen yhdessä opettajan omien kokemusten ja tulkintojen kanssa. Tätä kuvaa myös Bochen (2014) havainto siitä, että vastavalmistuneiden opettajien käsityksiin monilukutaidosta vaikutti osaltaan yhteistyö kollegoiden kanssa.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tarkastelemme *Luokanopettajien käsityksiä monilukutaidosta* -tutkimuksessa suomalaisten luokanopettajien käsityksiä monilukutaidon käsitteestä ja opetuksesta alakoulussa. Tutkimus on toteutettu Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan Tulevaisuuden tekstitaidot (EduLit) -tutkimusryhmässä yhteistyössä Opetushallituksen kanssa. Kyselylomakkeen suunnittelijoina toimivat Mari Pienimäki, Pirjo Kulju ja Reijo Kupiainen, ja aineiston analyysiin saatiin apua Tampereen yliopiston Tilastotieteen tutkimuspalveluista Jyrki Ollikaiselta.

Suomenkielinen kysely jaettiin kouluille Opetushallituksen avustuksella. Kysely oli auki verkossa 15.4.–13.5.2019 ja se kohdennettiin luokanopettajille.

Kyselyn laatiminen ja analyysi. Kyselyn lähtökohtana olivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja niissä esiintyvä monilukutaidon osaamiskokonaisuus. Opetussuunnitelman määritelmää monilukutaidosta lähiluettiin ja siitä esille tulevien sisällöt muodostivat kyselyn ytimen.

Kokonaisuudessaan kysely jakautui kuuteen eri alueeseen: a) taustatiedot, b) työhyvinvointi ja asenteet opetuksen kehittämiseen, c) perehtyminen monilukutaitoon, d) monilukutaidon käsite, e) monilukutaidon opettaminen ja f) kokemuksia monilukutaidosta. Tässä raportissa julkaistaan tuloksia kaikista osa-alueista. Kysymyksiä oli kaikkiaan 21, joista viimeinen avoin kysymys koski monilukutaidon huomioimista omassa opetuksessa.

Vastaajat. Tutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan 593 opettajaa, joista suurimmalla osalla, 65 prosentilla, oli luokanopettajan pätevyys. Vastaajista 25 prosentilla oli luokan- ja aineenopettajan kaksoiskelpoisuus ja kolme prosenttia vastaajista oli aineenopettajia. Seitsemällä prosentilla vastaajista oli muu kuin opettajan tutkinto.

Vastaajista ylivoimaisesti suurin osa, 85 prosenttia, oli naisia ja 14 prosenttia miehiä, muunsukupuolisia oli vastaajista kaksi.

Naiset	501
Miehet	83
Äidinkieli suomi	574
Keski-ikä	48,6 v.
Alle 30-v.	4 %
30–39-v.	15 %
40–49-v.	29 %
50–59-v.	43 %
Yli 60-v.	10 %

Taulukko 1. Kyselyyn vastaajat (N=593)

Vastaajien kouluista suurin osa oli Etelä-Suomen alueella (35 %), ja vähiten kouluja oli mukana Lapista (3 %). Vastaavasti 30 prosenttia vastaajien kouluista sijaitsi alle 10 000 asukkaan kunnissa ja 23 prosenttia yli 80 000 asukkaan kunnissa. Suurimmalla osalla vastaajista (61 %) opetuskokemusta oli kymmenestä kolmeenkymmeneen vuoteen. Opettajat jakautuivat melko tasaisesti eri luokka-asteille.

Analyysit. Kyselyn määrälliset päätulokset esitämme kuvioiden avulla havainnollistaen vastausten jakaumia. Paikoin aineistoa ristiintaulukoitettiin yleisen jakauman lisäksi muutamien muuttujien mukaan, kuten iän tai opetettavan luokka-asteen mukaan.

Avoimeen kysymykseen *Kerro lopuksi omin sanoin, miten olet ottanut monilukutaidon huomioon opetuksessasi* vastasi 194 opettajaa. Nämä vastaukset analysoitiin sisällönanalyysin keinoin tyypittelemällä. Aineiston käsittely eteni siten, että ensiksi avoimen kysymyksen vastauksia luettiin läpi, jolloin niistä alkoi hahmottua erilaisia tulokulmia monilukutaitoon. Sen jälkeen aineistoa analysoitiin tarkemmin teemoittelemalla vastaajien tarjoamaa informaatioainesta. Tämän pohjalta aineistoa tyypiteltiin, ja kutakin tyyppiä, eli orientaatiota monilukutaitoon, kuvataan tiivistelmällä, jossa kiteytyvät aineiston keskeisimmät elementit.

3 TYÖHYVINVOINTI JA ASEENTEET OPETUKSEN KEHITTÄMISEEN

Halusimme tutkimuksessa selvittää myös opettajien osallisuutta koulun ja opetuksen kehittämiseen ja asenteita työtä ja koulua kohtaan. Opettajan kiinnittyminen työhönsä on erittäin tärkeä osa koko koulun toimintaympäristön kehittämistä. OPPI-tutkimusryhmässä tutkittiin vuosina 2005–2011 opettajan työhön kiinnittymisen ehtoja ja sääteleviä (Soini ym. 2012). Yleensä laajat koulu-uudistukset vaikuttavat opettajien työhön, mutta toisaalta taas monet opettajan työn perusteet pysyvät muuttumattomina tai muuttuvat vain vähän. Opetussuunnitelman muuttuminen ja erityisesti uudet sisällöt ja käsitteet vaativat myös opettajilta perehtyneisyyttä ja innostusta uuden oppimiseen. Myös ikä ja odotettavissa olevat eläkepäivät, kuten myös työn rasittavuus ja opettajan oma työssä viihtyminen sekä täydennyskoulutusmahdollisuudet, saattavat vaikuttaa innostukseen oppia ja kokeilla uutta.

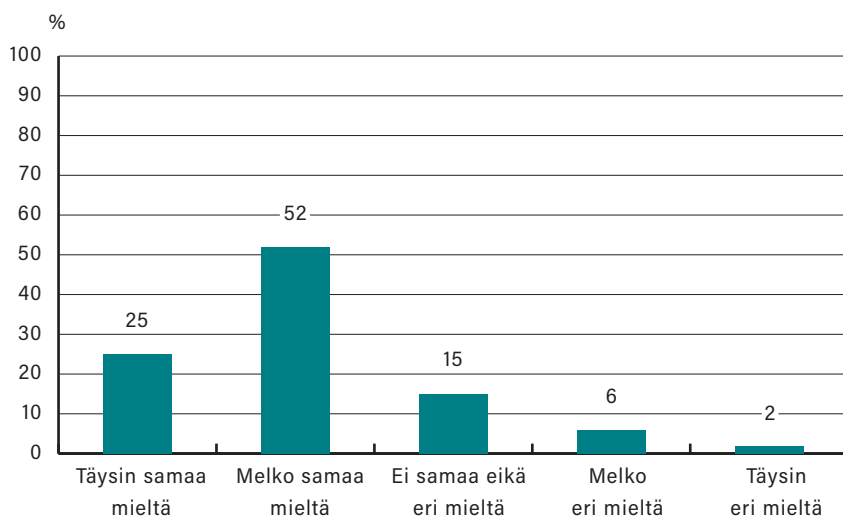
Samaan aikaan saattaa sattua myös useita uudistuksia, mikä ei koulumaailmassa ole suinkaan tavatonta. Opetussuunnitelman uudistuksen ohella paljon puhetta on herättänyt myös Sipilän hallituksen (2015–2019) kärkihanke koulujen digitalisaatioista, niin sanottu digiloikka. Myös oppimisympäristöt ovat joissain kouluissa muuttuneet huomattavasti perinteisistä luokkahuoneista avoimiin, muotoutuviin ja joustaviin ympäristöihin. Kouluille kohdistuu siis monenlaisia paineita, joiden puristuksessa opettaja tekee arkipäivästä opetustyötään. Koulujen ja opetussuunnitelman kehittäminen perustuu kuitenkin paljolti luottamukseen opettajasta korkeasti koulutettuna, työhönsä sitoutuneena ammattilaisena (Soini ym. 2012). Opettajien sitoumuksen heikkeneminen heijastuu nopeasti koko koulun toimintaan, suhteeseen oppilaisiin ja koulujärjestelmän kestävyteen.

Työhön kiinnittyminen edellyttää myös riittävää hyvinvointia ja rakentaa opettajan toiminnan pedagogista johdonmukaisuutta (Soini ym. 2012). Tutkimuksemme opettajista hyvin suuri osa, 64 prosenttia, koki, että heillä on liikaa töitä, mikä on omiaan heikentämään innostusta perehtyä uusiin asioihin ja altistaa etäännykselle koulun arjesta ja riittämättömyyden tunteille sekä kuluttaa energiaa (Soini ym. 2012). Samaan aikaan lähes kaikki opettajat ilmoittivat kuitenkin kokevansa työnsä merkityksellisenä (98 %). Opettajien työtä leimaakin yleisesti se, että he ovat samaan aikaan sekä uupuneita että tyytyväisiä työhönsä (Soini ym. 2012).

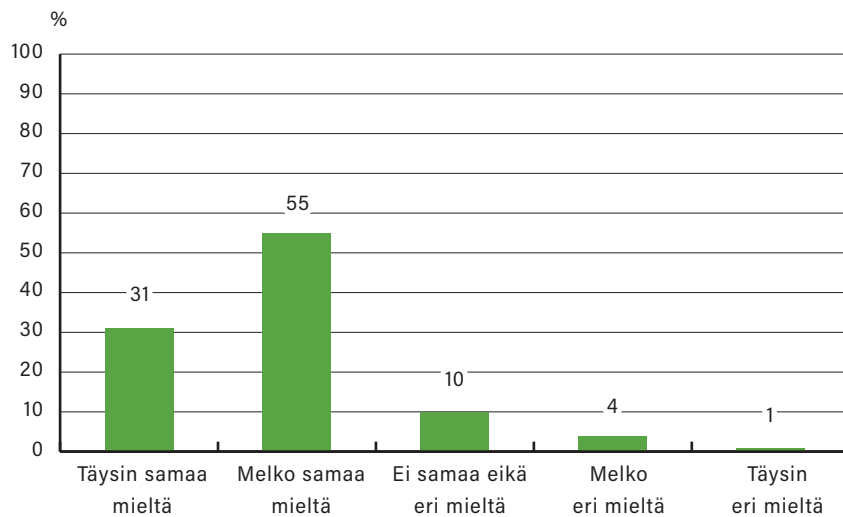
Kouluyhteisö on kuitenkin voimavara, joka auttaa jaksamaan. 81 prosenttia vastaajista ilmoitti saavansa työhönsä riittävästi tukea toisilta

opettajilta tai rehtorilta, ja kiinnittyminen sekä uusien opetustapojen kokeileminen oli vahvaa (kuvio 1 ja 2). Uusien opetustapojen kokeiluun liittyi kuitenkin eroja eri ikäisten opettajien kohdalla. Nuoremmat, alle 30-vuotiaat opettajat olivat selvästi kiinnostuneempia uusien opetustapojen kokeilusta kuin vanhemmat opettajat. Alle 30-vuotiaista kaikki ilmoittivat kokeilevansa mielellään uusia opetustapoja, kun 50–59-vuotiaista, joka oli suurin ikäluokka, näin teki 80 prosenttia, ja yli 60-vuotiaista 76 prosenttia. Tieto- ja viestintäteknologian (TVT) käytön kohdalla erot eivät olleet merkittäviä.

Tämä osoittaa kaiken kaikkiaan vahvaa kiinnittymistä opettajan työhön, sillä työhönsä kiinnittynyt opettaja on yleensä myös hyvin kiinnostunut kehittämään työtään ja kouluaan tavoitteellisesti ja vastuullisesti. Tämä tarkoittaa myös halua tukea toisia opettajia ja käyttää heitä oman oppimisen tukena. Samoin vahva kiinnittyminen opetustyöhön on yhteydessä avoimuuteen uusia asioita kohtaan ja valmiuteen kokeilla uusia pedagogisia käytäntöjä. (Soini ym. 2012.)



Kuvio 1. Käyttää mielellään tieto- ja viestintäteknologiaa (N=590)



Kuvio 2. Kokeilee mielellään uusia opetustapoja

Pedagogiikan kehittäminen on opettajan työn ytimessä. Monilukutaitoa voidaan myös pitää erityisesti pedagogiikan kehittämisen alueena, pedagogisten käytänteiden muutoksena, jossa siirrytään sisältöjen hallinnasta toiminnan ja käytänteiden harjaannuttamiseen ja yhteistoiminnallisuuteen (Luukka 2013; 2019). Tällainen monilukutaito edellyttää kiinnostusta uusiin pedagogisiin käytäntöihin. Opettajat tuntevat tiedostavan tämän ainakin siinä mielessä, että 62 prosenttia vastaajista ilmoitti kokevansa, että tarvitsee lisäkoulutusta opetustyöhön.

4 PEREHTYMINEN MONILUKUTAIDON

Monilukutaito on perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja ylipäätään suomalaisessa koulutuspolitiikassa ja kasvatustieteissä uusi käsite. Se on osa laaja-alaista osaamista, joka määriteltiin ensimmäistä kertaa osana koulutusjärjestelmää perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä, joka alkoi vuonna 2012 (Hartikainen & Harmanen 2019). Tätä ennen monilukutaidon käsitettä ei ole ollut opetussuunnitelmissa eikä myöskään opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman varsin väljän määritelmän johdosta opettajilla on myöskin ollut vaikeuksia ymmärtää, mitä monilukutaito opettajilta käytännössä vaatii (Hankala ym. 2018).

Ensimmäiset opettajan työtä monilukutaidon parissa luotaavat tutkimusjulkaisut alkoivat ilmestyä opetussuunnitelman perusteiden julkaisun jälkeen (2014). Tällaisia ovat Tampereen yliopiston normaalikoululla toimitettu julkaisu *Monilukutaito kaikki kaikessa* (Kaartinen 2015), Marjo Räsänen (2015) *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja* ja Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja *Monilukutaitoa digiaikaan* (Leino & Kallionpää 2016). Tätä aikaisemmin monilukutaidosta on luettavissa muun muassa opetushallituksen taustamateriaaleista ja professori Minna-Riitta Luukan (2013, julkaistu uudelleen 2019) artikkelista, joka selvittää käsitteen taustaa ja merkitystä käytännön koulutyössä. Myös muun muassa Opetushallituksen tarjoama täydennyskoulutus tarjosi hyvin nopeasti apua opettajan työn kiinnittämiseen monilukutaitoon, ja samoin Opetushallituksen järjestämä Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen foorumi kiinnittyi osaltaan monilukutaitoon vuonna 2017.

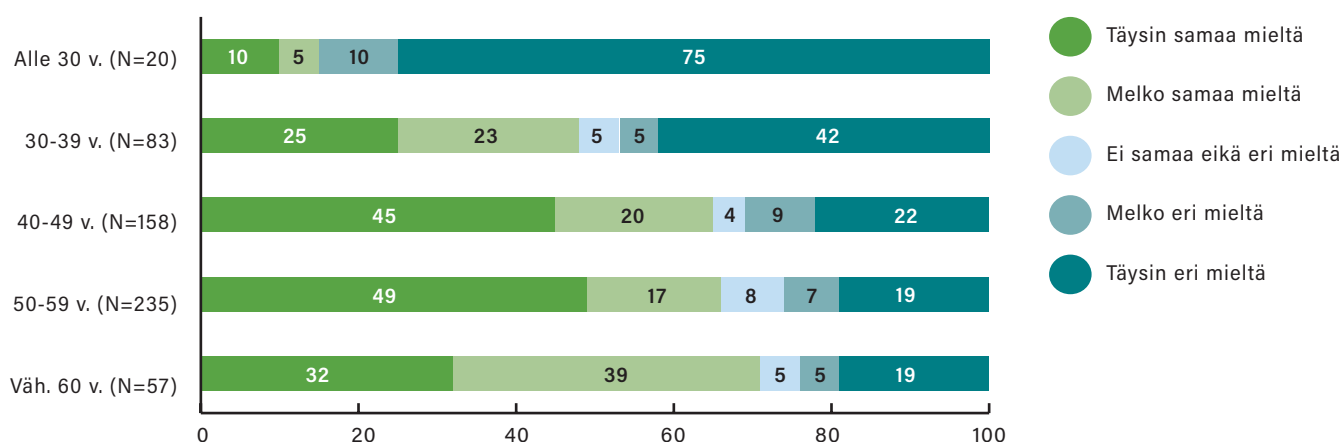
Opetushallitus onkin ollut erittäin aktiivinen täydennyskoulutuksen tarjoamisessa; viimeisimpänä on julkaistu artikkelikokoomateos *Monilukutaitoa oppimassa* (Harmanen & Hartikainen 2019), jossa käsitettä lähestytään paitsi käsitteen määrittelyn myös erilaisten pedagogisten näkökulmien kautta. Myös monilukutaidon tutkimus on moninkertaistunut, ja Jyväskylän ja Helsingin yliopiston Suomen Akatemian rahoittama HistLit-hanke (*Engaging in disciplinary thinking: historical literacy practices in Finnish general upper secondary school*) aloitti vuonna 2016. Siinä monilukutaito on yhdistetty erityisesti historian oppialaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama valtakunnallinen kehittämisohjelma Monilukutaitoa Opitaan Ilolla (MOI) aloitti Helsingin yliopistossa vuonna 2017. Se keskittyy erityisesti varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen.

Koska käsite on vielä uusi, vain 18 prosenttia opettajista kertoi olevansa perehtynyt monilukutaitoon opettajankoulutuksessa. Ei ole yllättävää, että alle 30-vuotiaiden opettajien kohdalla prosenttiosuus oli kuitenkin huomattavasti suurempi: 40 prosenttia (N=20). Myös 30–39-vuotiaista opettajista 37 prosenttia ilmoitti perehtyneensä monilukutaitoon opettajankoulutuksessa (N=82). Tällä perusteella voi todeta, että monilukutaito on otettu varsin nopeasti huomioon opettajankoulutuksessa. Raporttimme ei kuitenkaan sisällä analyysia siitä, miten käsite näkyy opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa eri yliopistoissa.

Vuoden 2019 kevääseen mennessä täydennyskoulutus ei vielä ollut tavoittanut suurta osaa opettajista monilukutaidon alueella, sillä 76 prosenttia opettajista ilmoitti, että ei ole osallistunut monilukutaidon täydennyskoulutukseen. Opettajan ikä ei ratkaissut täydennyskoulutukseen osallistumista muuten kuin alle 30-vuotiaiden kohdalla. Heillä täydennyskoulutukseen osallistuminen on ollut vähäisempää kuin vanhemmilla opettajilla. Tosin myös vastaajien määrä alle 30-vuotiaiden kohdalla on huomattavasti vähäisempi kuin muissa ikäryhmissä (taulukko 1). Yllättävää kyllä, myöskään ne opettajat, jotka kokivat tarvitsevansa lisäkoulutusta opettajan työhön (62 % opettajista), eivät olleet muita enemmän osallistuneet monilukutaidon täydennyskoulutukseen.

Sen sijaan 46 prosenttia opettajista ilmoitti opiskelleensa aluetta itsenäisesti, yli 60-vuotiaista 53 prosenttia. Nuoremmat opettajat eivät olleet aivan yhtä innokkaasti tarttuneet itsenäisesti monilukutaidon haasteeseen. Varsin korkea prosenttiosuus omaehtoista opiskelua korostaa kuitenkin opettajien sitoutuneisuutta omaan työhönsä ja opettajuuden ja pedagogiikan kehittämistä.

Tätä korostaa edelleen se, että 61 prosenttia opettajista ilmoitti osallistuneensa omaan koulu- tai kuntakohtaisen opetussuunnitelman laatimiseen. Tässäkin vanhempien opettajien, erityisesti 50–59-vuotiaiden, osuus korostui (kuvio 3).



Kuvio 3. On ollut laatimassa kunta- tai koulukohtaista opetussuunnitelmaa alakouluun vastaajan iän mukaan

5 MONILUKUTAIDON KÄSITE

Koska monilukutaidon käsite on uusi ja tuli koulutuskeskusteluun vasta vuoden 2014 opetussuunnitelman myötä, on tärkeää ymmärtää, miten opettajat ymmärtävät monilukutaidon. Olemme viitanneet perusopetuksen opetussuunnitelman sisältämään monilukutaidon määritelmään johdannossamme. Käsite on tarkoituksellisen väljä ja antaa opettajille mahdollisuuksia tulkita sitä eri tavoin. Sitä voidaan myös kontekstualisoida eri tavoin kunta- ja koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan (Palsa & Mertala 2018).

Jos ja kun opettajat perehtyvät paljolti itsenäisesti monilukutaitoon, saattaa hyvinkin riippua lähteistä, minkälaisen käsityksen monilukutaidosta saa. Esitämme seuraavassa tuloksia siitä, miten opettajat ovat käsittäneet monilukutaidon ja mitä piirteitä he katsovat kuuluvan sen alaan.

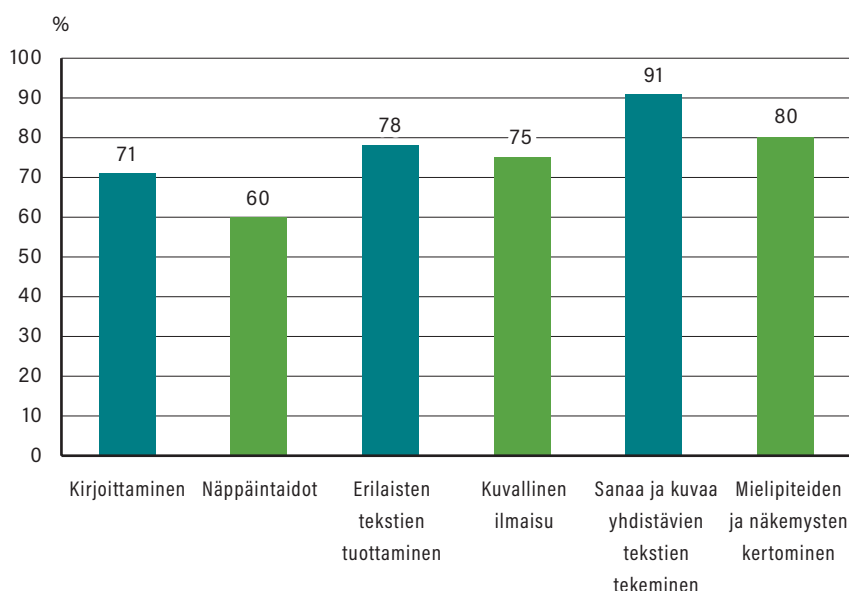
Tekstien tulkinta. Kyselymme opettajilla oli varsin laaja käsitys monilukutaidosta. Kun kysyimme, mitä taitoja monilukutaitoon sisältyy, lähes kaikki opettajat merkitsivät kaikki tekstien tulkitsemiseen liittyvät vaihtoehdot: peruslukutaito, kuvanlukutaito, erilaisten numeeristen esitysten ja taulukoiden lukutaito, nettilukutaito, audiovisuaalisten tekstien lukutaito ja erilaisten lukutapojen opettelu (esimerkiksi silmäilevä lukeminen ja tiedonhaku).

Suulliset vuorovaikutustaidot. Suulliset vuorovaikutustaidot monilukutaitoon yhdisti vähemmän, 67 prosenttia opettajista. Monilukutaidon määritelmä ei sulje pois myöskään suullisesti esitettyjä tekstejä, mutta voi olla, että esimerkiksi keskustelua on haasteellista hahmottaa tulkittavaksi tekstiksi, sillä se ei edusta kovinkaan prototyyppistä tekstiä.

Eri oppiaineiden kielten ja esitystapojen tunteminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nostivat yhdeksi koulun toimintakulttuuria kehittäväksi periaatteeksi kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kiinnitetään huomiota eri oppiaineiden kieleen ja tekstikäytänteisiin (POPS 2014). Samalla myös monilukutaidon osalta todetaan, että “oppilaiden monilukutaitoa kehitetään kaikissa oppiaineissa arkikielestä kohti eri tiedonalojen kielen ja esitystapojen hallintaa” (POPS 2014, s. 22). Näin ollen oppiaineiden tekstikäytänteiden hallintaa lähestytään opetussuunnitelmassa paitsi toimintakulttuurin myös monilukutaidon kannalta. Vastaajista eri oppiaineiden kielten ja esitystapojen tuntemisen yhdisti moniluku-

taitoon 79 prosenttia opettajista. Kahdeksan prosenttia ilmaisi, että se ei kuulu monilukutaitoon ja 13 prosenttia, ettei tiedä. Opetussuunnitelman ajatus kielitietoisuudesta ja jokaisesta opettajasta oman oppiaineensa tiedonalan kielen ja esitystapojen asiantuntijana ei siis yhdistynyt kaikilla monilukutaitoon.

Tekstien tuottaminen. Kun lähestulkoon kaikki vastaajat liittivät tekstien tulkintaan liittyvät osa-alueet monilukutaitoon, tuli eroja hieman enemmän kysyttäessä tekstien tuottamiseen liittyvistä osa-alueista. Jo sana ”lukutaito” painottaa lukemisen ja tekstien vastaanottamisen taitoja tekstien tekemisen ja tuottamisen kustannuksella. Kuvioon 4 on kerätty vastaajien prosenttiosuuksia tekstien tuottamiseen nähden. Kirjoittamisen liitti monilukutaitoon 71 prosenttia ja erilaisten tekstien tuottamisen 78 prosenttia vastaajista. Tarkasteltaessa sanaa ja kuvaa yhdistävien tekstien tekemistä nousi vastaajien määrä 91 prosenttiin; tekstin multimodaalisuus näyttäytyy siis keskeisenä monilukutaidon osana myös tuottamisen kannalta.



Kuvio 4. Mitä tuottamisen taitoja monilukutaitoon kuuluu

Myös faktan, fiktion ja mielipiteiden erottaminen, tekstien kriittinen arviointi, tiedon soveltuvuuden arviointi, tieto- ja viestintäteknologian käyttö tiedonhankinnassa, eettiset asiat ja arvot (esim. netissä toimimisen etiikka ja tekijänoikeudet) ja esteettiset asiat, kuten kirjan, mainoksen tai nettisivun visuaalisen vaikutelman tarkastelu, kuuluvat lähes kaikkien mielestä monilukutaitoon, samoin kuin kulttuurin monimuotoisuus (esim. tekstien ja ihmisten kulttuuritaustan ymmärtäminen)

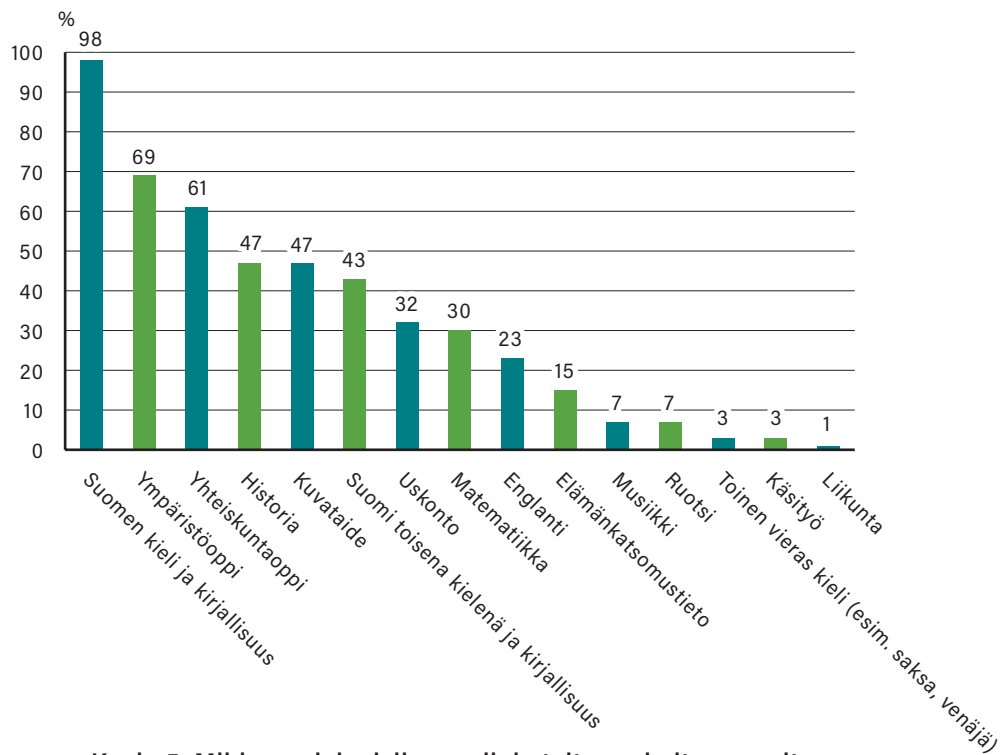
Sen sijaan 10 prosenttia vastaajista ei pitänyt monikielisten oppilaiden oman äidinkielen arvostamista monilukutaitoon kuuluvana asiana. Monilukutaidon opettamisessa erityisesti angloamerikkalaisissa maissa tällä on kuitenkin keskeinen merkitys (Kupiainen ym. 2019), sillä

monet tutkimukset käsittelevät monilukutaitoa monikulttuurisissa luokissa ja eri kielet, kuten monikielisen oppilaan oma äidinkieli, nähdään monilukutaidon resurssina (esim. Mills 2007, Lotherington ym. 2008, ks. Kulju ym. 2017). Suomalainen opetussuunnitelma sen sijaan jäsentää monikielisyuden ja eri kielten arvostamisen osaksi koulun toimintakulttuuria (POPS 2014), eikä kielestä oikeastaan puhuta monilukutaidon yhteydessä.

Oppiaineet. Opettajien valitessa, mihin oppiaineeseen monilukutaito parhaiten soveltuu, oppiaineiden hierarkia alkoi tulla selvästi esille (kuvio 5). Vastaajien tehtävänä oli laittaa viisi mielestään soveltuvinta oppiainetta tärkeysjärjestykseen. Kuten odottaa sopii, suomen kieli ja kirjallisuus (äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhtenä oppimääränä) nähtiin soveltuvimmaksi oppiaineeksi monilukutaitoon. Syynä lienee se, että lukutaito ylipäänsä nähdään keskeiseksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöksi. Toisaalta suomi toisena kielen ja kirjallisuus -oppimäärää ei nähty yhtä soveltuvaksi, vaikka siinä samalla tavalla erilaisten tekstien tulkinta ja tuottaminen on opetussuunnitelman ydintä. Voi olla, että suomi toisena kielenä nähdään lukutaitoa enemmän kielen oppimiseen keskittyvänä oppiaineena. Ehkä samoista syistä kieliaineista englanti ja ruotsi määriteltiin harvoin soveltuvimpien oppiaineiden joukkoon.

Toiseksi soveltuvimmaksi oppiaineeksi nousi ympäristöoppi ja yhteiskuntaoppi. Tämä voi johtua tiedon esittämisen ja arvioinnin korostamisesta opetussuunnitelman mukaisessa monilukutaidon määrittelyssä. Myös historian oppiaine oli ehkä näistä syistä yksi soveltuvimmista oppiaineista. Uskonnonkin merkitsi soveltuvimpien joukkoon 30 prosenttia vastaajista, samoin kuin matematiikan.

Lähestulkoon kaikkien vastaajien mielestä kuvanlukutaito kuuluu monilukutaitoon, mutta toisaalta vain 47 prosenttia vastaajista määritteli kuvataiteen oppiaineen soveltuvimpien oppiaineiden joukkoon. Syynä voi olla se, että monilukutaidon yhteydessä kuvan ja kuvanlukutaidon kohdalla ei korosteta niinkään taiteeseen liittyvää kuvastoa, vaan muuta, multimodaaliseen ja digitaaliseen ilmaisuun liittyvää visuaalista puolta, esimerkiksi kaaviota ja kuvioita erilaisen tiedon esittämisessä. Ajatellen monilukutaitoon liittyvää multimodaalisia ilmaisun muotoja on ehkä yllättävää, että musiikki, käsityö ja liikunta luettiin vain hyvin harvoin soveltuvimpien oppiaineiden joukkoon. Kuitenkin esimerkiksi Karjalainen-Väkevän ja Sintosen (2018) tutkimuksessa musiikkia ja tanssia yhdistävä monitaiteinen oppimisjakso antoi viitteitä siitä, että se laajensi oppilaiden merkitysten tuottoa ja antoi tilaa monimodaalisille tulkinnoille ja siten monilukutaidon kehittymiselle.



Kuvio 5. Mihin oppiaineisiin monilukutaito parhaiten soveltuu

Vastausten jakautuminen on varsin samansuuntainen kuin Sanomalehtien Liiton vuonna 2019 julkaisemassa mediakasvatuksen asemaa perusopetuksessa luotaavassa kyselyssä luokan- ja aineenopettajille (N=447) (Hyvönen ym. 2019). Tuon kyselyn mukaan mediakasvatus kuuluu erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden, historian ja yhteiskuntaopin, kuvataiteen sekä kielten oppiaineisiin. Vastaukset eroavat siis erityisesti kielten osalta. Vähiten mediakasvatus luettiin fysiikan ja kemian, käsityön, kotitalouden ja matematiikan oppiaineisiin.

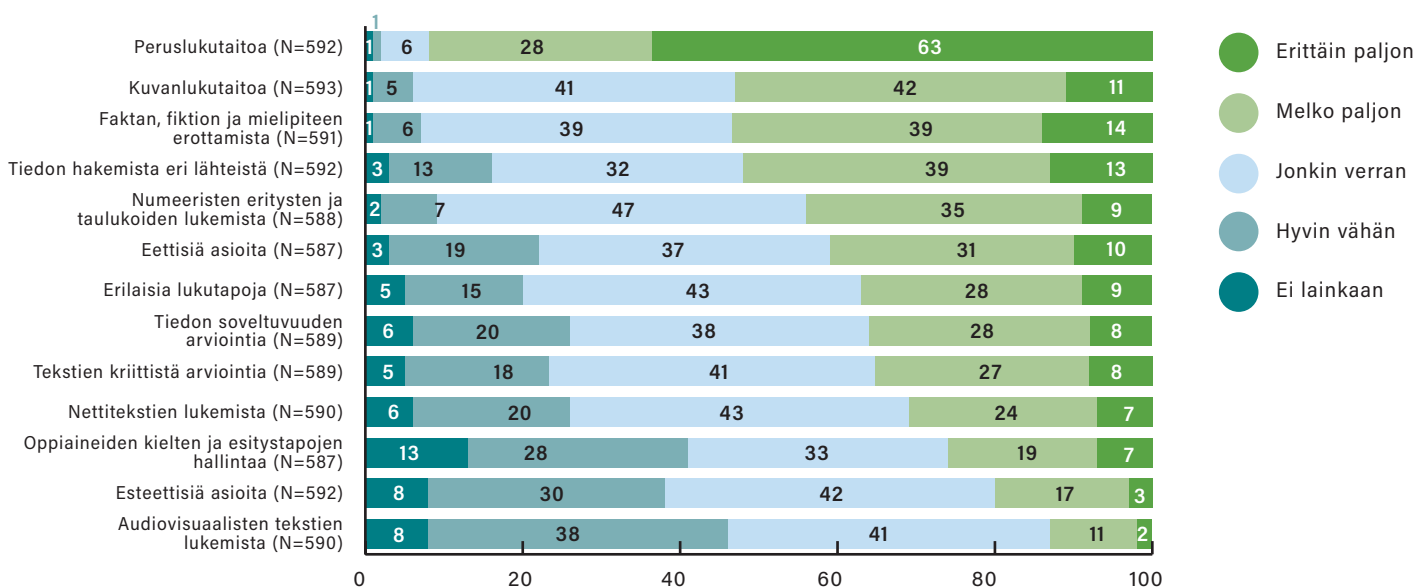
6 MONILUKUTAIDON OPETTAMINEN

Tässä luvussa tarkastelemme, miten paljon opettajat ovat kyselyn mukaan opettaneet erilaisia monilukutaitoon liittyviä osa-alueita. Tarkastelemme tuloksia ensin tekstien tulkinnan ja sitten tekstien tuottamisen näkökulmista.

6.1 TEKSTIEN TULKINNAN OPETTAMINEN

Kuvioon 6 olemme koostaneet tuloksia siitä, miten paljon opettajat vastasivat opettaneensa erilaisia tekstien tulkintaan liittyviä asioita. Tarkasteltaessa, mitä lukutaidon osa-alueita on opetettu erittäin paljon, esille nousee *peruslukutaidon opettaminen*. Lukutaitoa voidaankin jäsentää perus- ja edistyneempiin taitoihin. Lukutaitoa on jäsennetty esimerkiksi operationaaliseen, kulttuuriseen ja kriittiseen lukutaitoon (ks. Kupiainen & Sintonen 2009). Operationaalisella lukutaidolla tarkoitetaan juuri perustaitoja, kuten kielen kirjoitusjärjestelmän hallintaa, ja kyselyssämme peruslukutaidon opettamisen voidaan katsoa edustavan tätä lukutaidon ulottuvuutta. Kulttuurinen lukutaito puolestaan käsittää merkityksen rakentamisen prosessien ymmärtämisen tietyissä konteksteissa. Edistyneempiä lukutaitoja edustaa myös kriittinen lukutaito, eli taito arvioida tekstejä.

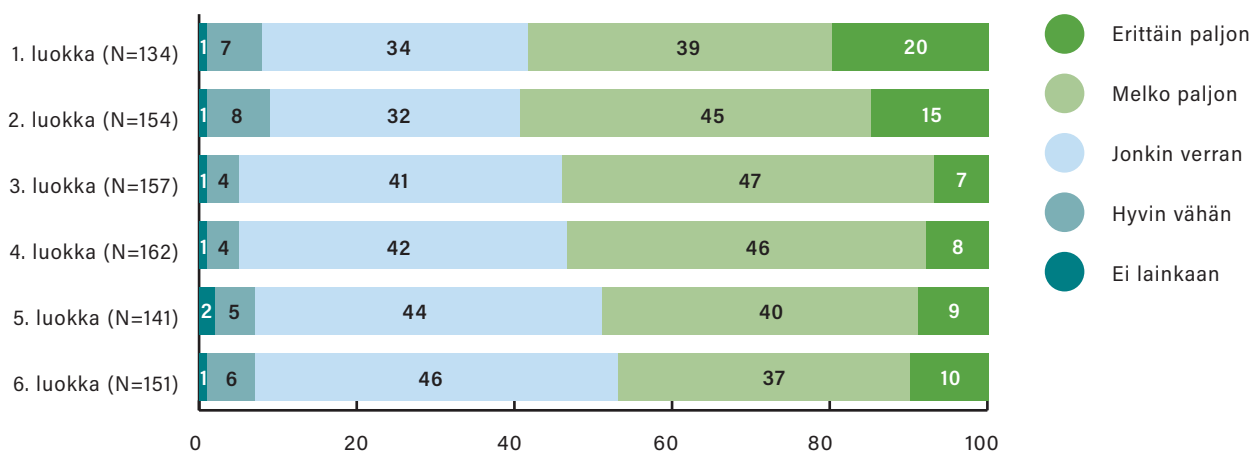
Lähestulkoon kaikki vastaajat (99 %) katsoivat peruslukutaidon kuuluvan monilukutaitoon, ja kaikista kyselymme tekstien tulkinnan piirteistä sitä myös opetettiin eniten, sillä 63 prosenttia vastasi opettaneensa peruslukutaitoa erittäin paljon, 28 prosenttia melko paljon. Peruslukutaidon opettamisen merkitys korostui entisestään alkuopetusluokkia opettavien vastauksissa, sillä 1. luokkaa opettavista 95 prosenttia vastasi opettavansa peruslukutaitoa melko tai erittäin paljon, kun taas 6. luokkaa opettavilla vastaava prosenttiosuus oli 82. Tämä on luontevaa, sillä lukemisen, kirjoittamisen kuten myös kuuntelemisen ja puhumisen perustaitojen kehittäminen on keskeistä äidinkielen ja kirjallisuuden alkuopetuksessa (POPS 2014). Opetussuunnitelmassa nämä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteet on liitetty myös monilukutaitoon.



Kuvio 6. Tekstien tulkintaan liittyvien asioiden opettamisen määrä lukuvuoden 2018–2019 aikana.

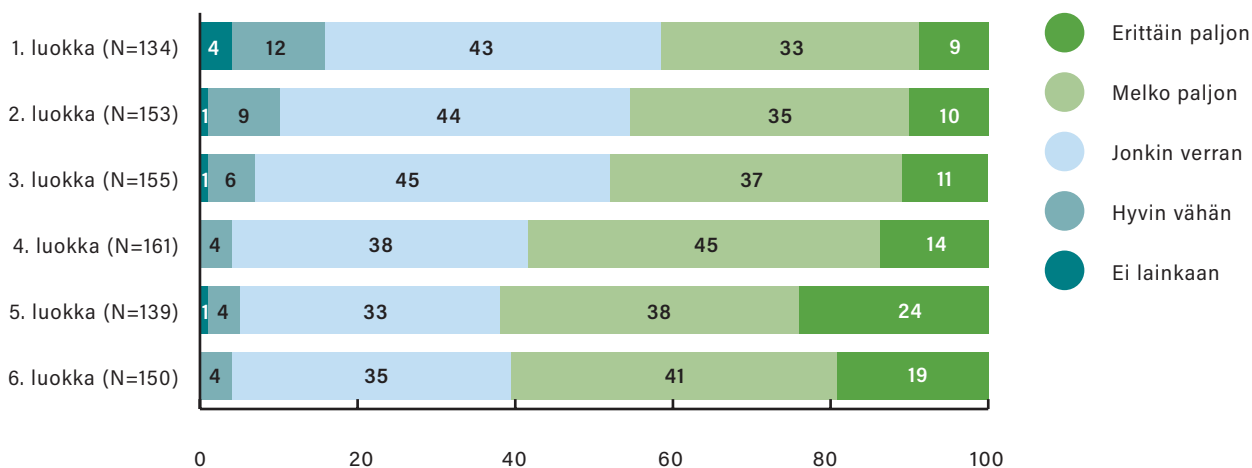
(Kuviossa osa-alueet on järjestetty *melko-* ja *erittäin paljon* opettamisen määrän mukaan niin, että eniten opetettu vaihtoehto on ylimpänä)

53 prosenttia vastaajista oli opettanut myös kuvanlukutaitoa melko tai erittäin paljon (kuvio 6). Kuvanlukutaidon opettaminen näyttäisi myös korostuvan alkuopetuksessa, sillä noin 60 prosenttia ensimmäistä ja toista luokkaa opettavista vastasi opettavansa sitä melko tai erittäin paljon (kuvio 7). Tätä saattaa selittää se, että alkuopetuksessa on tyypillistä keskustella esimerkiksi aapisen kuvasta ja tunnistaa siitä nimettäviä asioita, joiden äänne- ja kirjoitusasua sitten tutkitaan. Alkuopetuksen oppimateriaali näin ollen korostaa kuvallista kerrontaa. Vastaava osuus esimerkiksi kuudetta luokkaa opettavista oli 47 prosenttia, mutta näyttäisi siltä, että kuvanlukutaitoa opetetaan kaikilla alakoulun luokka-asteilla. Ei lainkaan tai hyvin vähän kuvanlukutaitoa opettavia oli alle kymmenen prosenttia kaikilla luokka-asteilla.



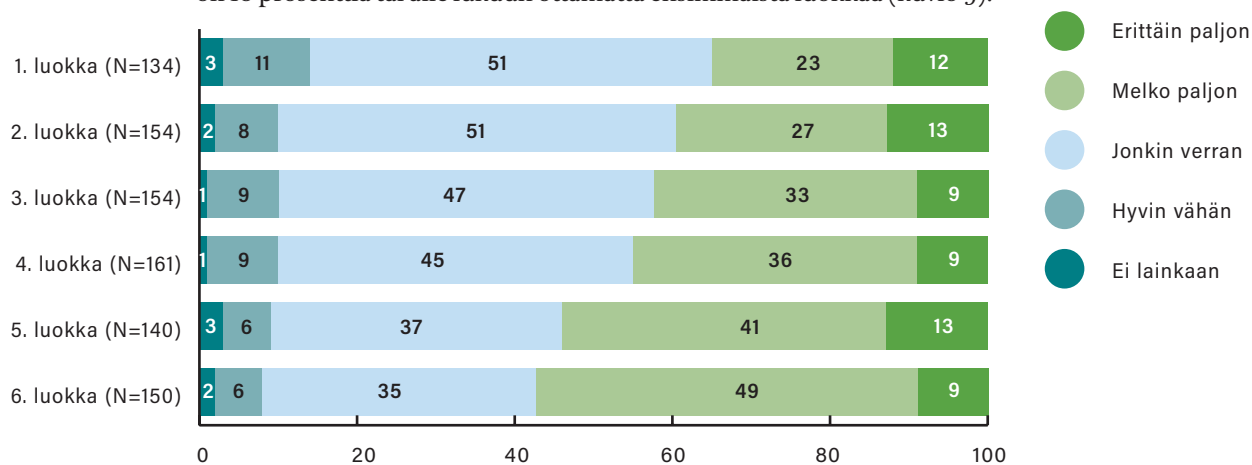
Kuvio 7. Kuvanlukutaidon opettaminen eri luokka-asteilla

Myös faktan, fiktion ja mielipiteen erottamista oli opetettu varsin paljon verrattuna moneen muuhun kyselyn osa-alueeseen, sillä 53 prosenttia oli opettanut sitä melko tai erittäin paljon ja 39 prosenttia jonkin verran. Sitä oli opetettu varsin paljon alkuopetuksesta alkaen (kuvio 8).



Kuvio 8. Faktan, fiktion ja mielipiteen erottamisen opettaminen eri luokka-asteilla

Kysyttäessä numeeristen esitysten ja taulukoiden lukemisen opettamisesta saatiin tulokseksi, että 44 prosenttia oli opettanut sitä melko tai erittäin paljon ja edelleen 47 jonkin verran (kuvio 6). Tämä lukutaidon puoli näyttäisi korostuvan alakoulun ylemmillä luokka-asteilla, sillä ensimmäistä luokkaa opettavista 35 prosenttia vastasi opettavansa sitä melko tai erittäin paljon, kun taas kuudetta luokkaa opettavilla vastaava osuus oli 58 prosenttia. Hyvin vähän tai ei lainkaan opettaneiden osuus oli 10 prosenttia tai alle lukuun ottamatta ensimmäistä luokkaa (kuvio 9).

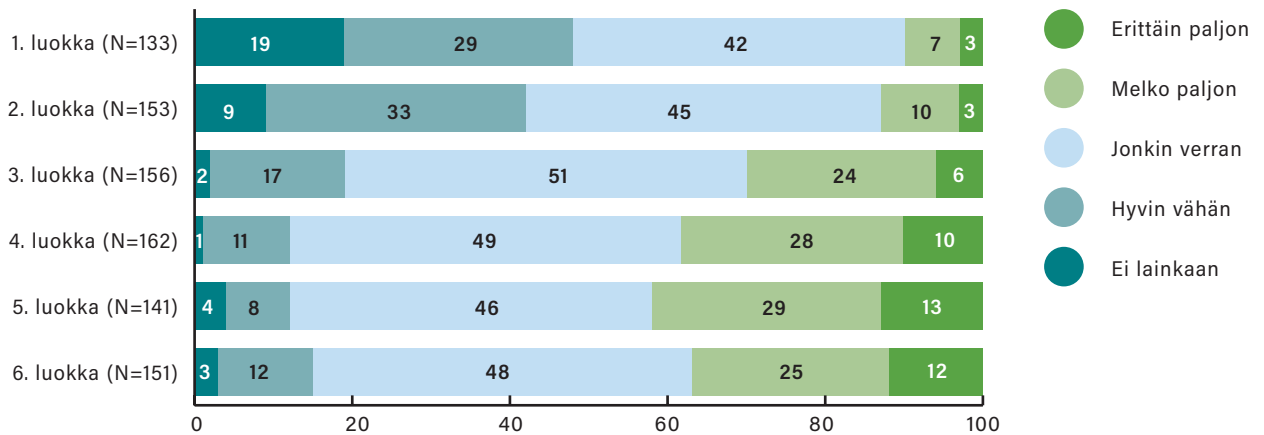


Kuvio 9. Numeeristen esitysten ja taulukoiden lukemisen opettaminen eri luokka-asteilla

Tiedonhakua oli opettanut myös varsin moni, sillä 52 prosenttia vastasi opettaneensa sitä melko tai erittäin paljon (kuvio 6). Toisaalta tiedon soveltuvuuden arviointia oli opetettu vähemmän, sillä 36 pro-

senttia vastasi opettaneensa sitä melko tai erittäin paljon ja edelleen 26 prosenttia ei ollut opettanut sitä lainkaan tai vain hyvin vähän (kuvio 6). Molemmat näkökulmat ovat kuitenkin keskeinen osa monilukutaidon opetusta ja osa sen määritelmää opetussuunnitelmassa, jonka mukana oppilaita kannustetaan monipuolisille tiedon lähteille ja “samalla oppilaita ohjataan vertailemaan ja arvioimaan hakemansa tiedon soveltuvuutta” (POPS 2014, s. 157).

Peruslukutaidon sekä visuaalisten, kuvallisten tekstien lukemisen lisäksi kysyimme myös *nettitekstien lukemisesta* ja *tekstien kriittisen arvioinnin opettamisesta*. 31 prosenttia vastaajista oli opettanut nettitekstien lukemista melko tai erittäin paljon ja 43 prosenttiakin jonkin verran (kuvio 6). Toisaalta taas neljännes vastaajista oli opettanut sitä hyvin vähän tai ei lainkaan. Tämä on suuri osuus ajatellen sitä, miten paljon oppilaat toimivat vapaa-ajallaan verkossa erilaisten tekstien parissa. Tätäkin voidaan toisaalta tarkastella myös luokka-asteittain, mikä osaltaan selittää lukuja. Kun ensimmäistä luokkaa opettavista 10 prosenttia ja toista luokkaa opettavista 13 prosenttia on opettanut nettitekstien lukemista melko tai erittäin paljon, on osuus viidettä luokkaa opettavista selvästi suurempi, 42 prosenttia (kuvio 10). Yllättävästi melko tai erittäin paljon nettitekstien lukemista opettaneiden osuus oli kuitenkin vain 37 prosenttia kuudetta luokkaa opettavilla. Odotetusti ei lainkaan tai hyvin vähän nettitekstien lukemista opettaneiden osuus oli puolestaan suurempi nuorimpia lapsia opettaneilla (yli 40 %). Siltikin kuudetta luokkaa opettavista 15 prosenttia ei ole opettanut nettitekstien lukemista tai on opettanut sitä vain hyvin vähän.

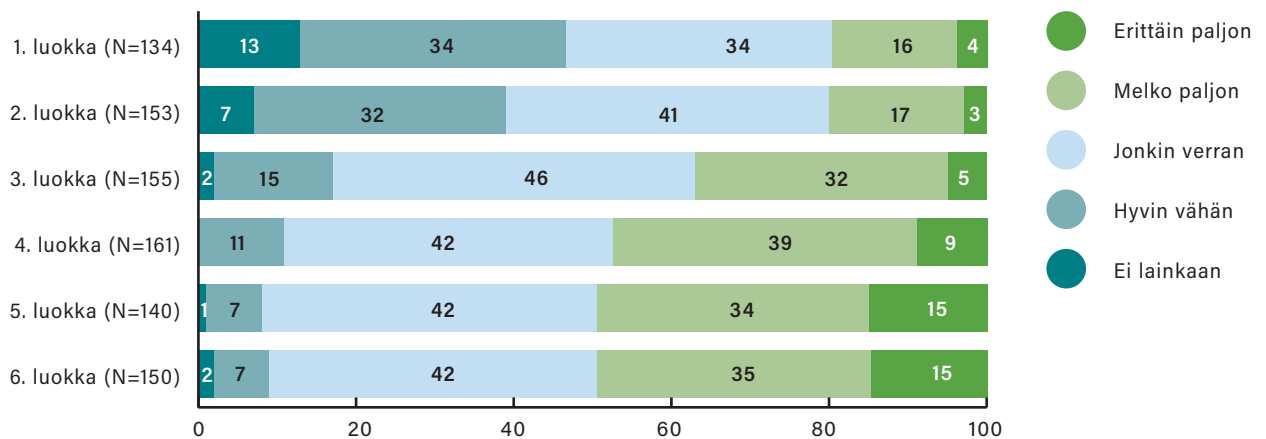


Kuvio 10. Nettitekstien lukemisen opettaminen eri luokka-asteilla

Kriittisen lukutaidon voidaan katsoa edustavan edistyneempiä lukutaitoja, ja se on keskeinen osa monilukutaidon määritelmää opetussuunnitelmassa (POPS 2014). Kriittisyyteen tulisi ohjata siis jo alakoulussa, ohjaahan opetussuunnitelma tarkastelemaan erilaisia tekstejä tekijän, vastaanottajan sekä käyttöyhteyksien ja -tilanteiden näkökulmasta (POPS 2014). Kuitenkin ainoastaan 35 prosenttia vastaajista oli

opettanut tekstien kriittistä arviointia melko tai erittäin paljon (kuvio 6). Yllättävän moni, 23 prosenttia, vastasi opettaneensa sitä hyvin vähän tai ei lainkaan. Suurin osa, 41 prosenttia, oli kuitenkin opettanut sitä jonkin verran. Tarvetta kriittisen lukutaidon opettamiselle on, sillä esimerkiksi Kiili ym. (2018) ovat havainneet, että kuudesluokkalaisilla on vaikeuksia nettitekstien luotettavuuden arvioinnissa, esimerkiksi kaupallisten tarkoituksien huomaamisessa.

Luokka-asteittain tarkasteltaessa kriittistä lukutaitoa erittäin paljon opettavien määrä nousee: kun ensimmäistä luokkaa opettavista 20 prosenttia vastasi opettaneensa tekstien kriittistä arviointia melko tai erittäin paljon, oli kuudetta luokkaa opettavilla melko tai erittäin paljon opettavien osuus 50 prosenttia (kuvio 11). Tämä on odotuksenmukaista, sillä alkuopetuksessa korostuu perustaitojen opettaminen. Toisaalta yhdeksän prosenttia kuudetta luokkaa opettavista ei ollut opettanut tekstien kriittistä arviointia lainkaan tai oli opettanut vain hyvin vähän. On huomattava, että kriittisyydellä ei tarkoiteta negatiivista asennetta, vaan erittelevää ajattelua ja lukemista. Opetuksessa tekstien erittelyyn ja kriittiseen arviointiin johdatellaan tyypillisesti pohtimalla paitsi tekstien rakennepiirteitä mutta myös tekstien taustoja, kuten kuka tekstin on julkaissut, missä teksti on julkaistu ja miksi, mitkä tekstin tarkoituksiperät ovat ja kuka sitä lukee. Kriittinen lukutaito laajenee näin ollen tekstien rakennepiirteiden ja retoristen konventioiden ymmärtämisestä erilaisten valtasuhteiden ja aina sosioekonomisten käytänteiden ymmärtämiseen.



Kuvio 11. Tekstien kriittisen arvioinnin opettaminen eri luokka-asteilla

Oppiaineiden kielten ja esitystapojen hallinnan voidaan katsoa olevan esimerkki tekstien kulttuurisesta lukutaidosta, edustavathan eri tiedonalat ikään kuin omia kulttuureitaan. Vastaajista 79 prosenttia määritteli eri oppiaineiden kielten ja esitystapojen hallinnan kuuluvan monilukutaitoon. Toisaalta kysyttäessä, kuinka moni on sitä opettanut, vastaajien määrä on alhaisempi: 26 prosenttia oli opettanut sitä melko tai erittäin paljon, 33 prosenttia jonkin verran ja 41 prosenttia hyvin vä-

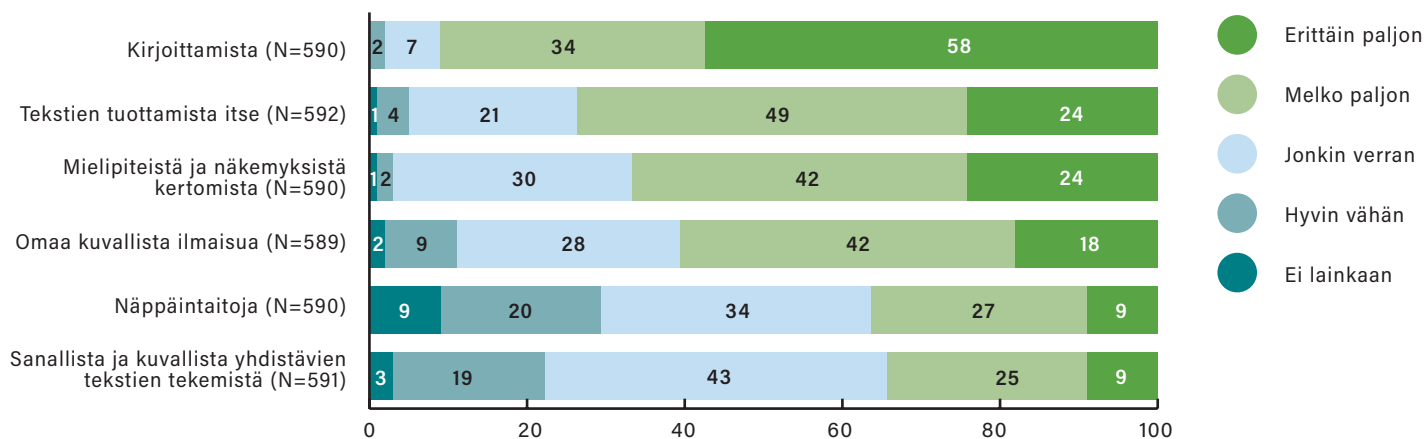
hän tai ei lainkaan (kuvio 6). Opetussuunnitelman linjaukset eri tiedonalojen kielenkäytön tarkastelusta eivät siis vielä välttämättä toteudu systemaattisesti. Herttovuon ja Routarinteen (2020) tutkimuksen perusteella on viitteitä siitä, että on tarpeen kehittää esimerkiksi eri modaliteettien yhteen lukemisen strategioita, sillä heidän tutkimuksessaan alakouluikäiset oppilaat mielsivät ympäristöopin oppikirjaa lukiessa tärkeimmän tiedon löytyvän sanallisesta tekstistä, eivätkä yhdistäneet kuvaa ja sanaa.

Samantapaista suuntausta on kulttuurin moninaisuuden osalta, sillä peräti 94 prosenttia näki kulttuurin moninaisuuden kuuluvan monilukutaitoon, mutta 62 prosenttia vastasi opettaneensa sitä vähintään jonkin verran.

Audiovisuaalisten tekstien lukemisen, esimerkiksi elokuvien lukemisen, katsottiin kuuluvan monilukutaitoon (97 prosenttia vastaajista). Kuitenkin 46 prosenttia vastasi opettaneensa sitä hyvin vähän tai ei lainkaan. Melko tai erittäin paljon opettaneiden osuus oli vain 13 prosenttia. Voidaankin kysyä, onko elokuvien merkitys koulussa enemmänkin viihdekäyttöä? Elokuva mainitaan vain kaksi kertaa, kumpikin kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen yhteydessä oppimäärissä suomen kieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus.

6.2 TEKSTIEN TUOTTAMISEN OPETTAMINEN

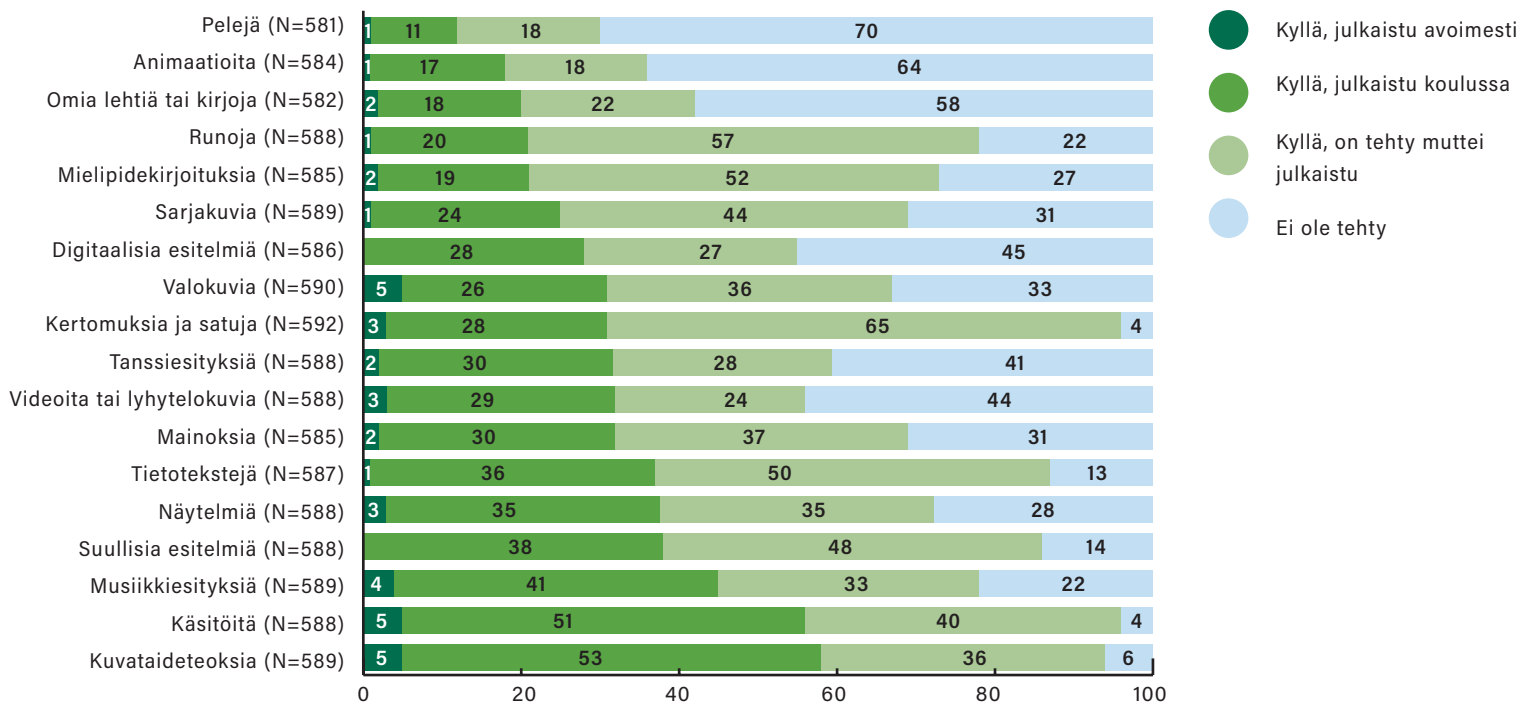
Tekstien lukemisen opettamisen lisäksi kysyimme, miten paljon erilaisia tekstin tuottamiseen liittyviä asioita oli opetettu. Opettajathan hahmotivat tekstien tuottamisen kuuluvaksi monilukutaitoon, joskaan ei niin selvästi kuin tekstien tulkinnan. Esimerkiksi kirjoittamisen liitti monilukutaitoon 71 prosenttia vastaajista. Kyselyn perusteella kirjoittamista oli opetettu varsin paljon, sillä 92 prosenttia oli opettanut sitä melko tai erittäin paljon (kuvio 12). Luku oli pienempi, 73 prosenttia, kysyttäessä, miten paljon oli opetettu *tekstien tuottamista itse*. Melko tai erittäin paljon opettavien osuus *sanallista ja kuvallista yhdistävien tekstien tekemisen* osalta oli kuitenkin vain 34 prosenttia – vaikkakin tekstien multimodaalisuus näyttöytyi keskeisenä piirteenä kysyttäessä monilukutaitoon kuuluvia asioita (91 prosenttia liitti sanaa ja kuvallista yhdistävien tekstien tekemisen monilukutaitoon).



Kuvio 12. Tekstien tuottamiseen liittyvien asioiden opettaminen.

(Kuvion osa-alueet on järjestetty *melko* tai *erittäin paljon* -prosenttiosuuksien mukaan siten, että eniten opetettu vaihtoehto on ylimpänä)

Kysyimme lisäksi erityyppisten tekstien tuottamisen opetuksesta sekä tekstien esittämisestä tai julkaisemisesta joko koulussa tai avoimesti, esimerkiksi internetissä. Opetussuunnitelman monilukutaito-määritelmässä kehoitetaan tiedon esittämiseen eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla (POPS 2014). Kuviossa 13 on esitetty, mitä tekstejä on tehty ja/tai esitetty tai julkaistu joko koulussa tai avoimesti. Tulosten mukaan erilaisia tekstejä julkaistaan tyypillisesti vain koulussa, mutta harvoin avoimesti muualla. Kyselyn perusteella eniten julkaistaan kuvalliseen ja kinesteettiseen ilmaisuun liittyviä tekstejä kuten kuvataideteoksia (esimerkiksi maalaukset ja savityöt) ja käsitöitä kovista tai pehmeistä materiaaleista. On mahdollista, että tällaiset visuaaliset tuotokset on helppo laittaa esille koulussa, esimerkiksi omassa luokassa. Myös musiikkiesitykset ja suulliset esitykset ovat niiden tekstien joukossa, joita on esitetty tai julkaistu eniten koulussa.



Kuvio 13. Erilaisten tekstien tuottaminen ja julkaiseminen.

(Kuvio on järjestetty *Kyllä, on tehty ja julkaistu koulussa* ja *Kyllä, on tehty ja julkaistu avoimesti* -arvojen mukaisesti siten, että eniten julkaistut tekstityypit ovat alimpana)

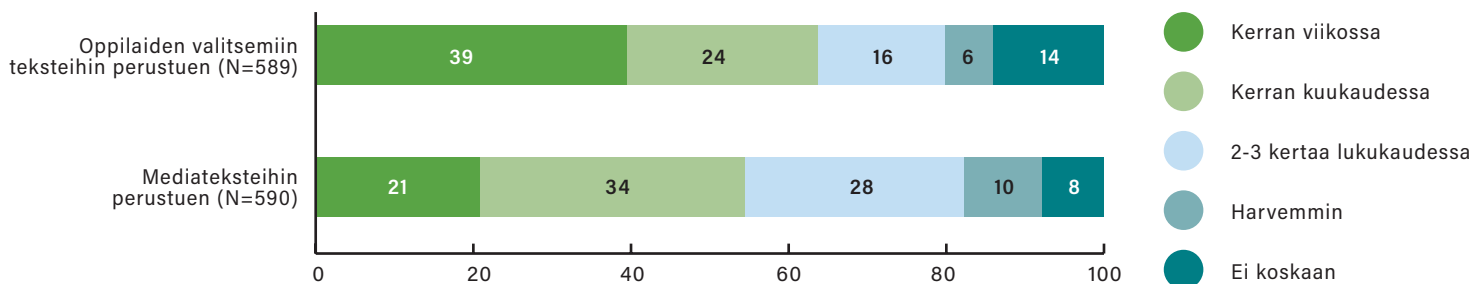
Tarkasteltaessa, mitä tekstejä on tehty eniten, mutta ei julkaistu edes koulussa, saatu tulos on erilainen (ks. kuvio 13). Eniten on tehty mutta ei julkaistu *kertomuksia ja satuja*, *runoja* ja *mielipidekirjoituksia*. Kaikki nämä ovat tyypillisiä kirjoittamiseen liittyviä, äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tekstilajeja. Vastauksista piirtyvä kuva vastaa pitkälti vuoden 2008 kyselytutkimuksen tuloksia, joiden mukaan äidinkielessä kirjoitetaan tyypillisesti pohdiskelevia tekstejä ja tarinoita, joskus mielipidetekstejä ja tietotekstejä ja harvoin mainoksia, sarjakuvia tai taulukoita (Luukka ym. 2008).

Kyselymme perusteella vaikuttaa siltä, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa ja kirjoittamisessa tekstin tuottaminen näyttäytyy vielä suurelta osin sellaisena, että oppilas kirjoittaa vain opettajalle eikä teksteillä useinkaan ole muuta yleisöä. Tämä vastaa Harjusen ja Rautopuron (2015) havaintoa siitä, että vaikka kirjoittamisen opetuksen käytänteet ovat viime vuosina monipuolistuneet, kirjoitustaitoa osoitetaan edelleen yleensä yksin laaditulla tekstillä, josta opettaja antaa palautetta. Kirjoittaminen siis rajautuu luokkahuoneen kehyksen sisälle, vaikka sosiaalisempi pedagogiikka voisi innostaa tekstien tuottamiseen (Hankala ym. 2015). Kyseisessä perusopetuksen päättövaiheessa tehdyssä oppimistulosten arvioinnissa Harjunen ja Rautopuro (2015) esittävätkin, että kirjoitustaitojen kehittämistä tukisivat eriyttävät tehtävät ja autenttiset kirjoitustilanteet monimediaisissa ympäristöissä ja että opetuksessa

yksin kirjoittamisen lisäksi tulisi painottaa vuorovaikutteisia kirjoittamistilanteita ja yhdessä kirjoittamista. Vuorovaikutteiset ympäristöt antaisivat tilaisuuksia aitoon dialogiin ja palautteenantoon sekä mahdollistaisivat tekstien julkaisun. Julkaisun myötä kirjoitetulla tekstillä on yleisö ja päämäärä. Piirteitä tähän suuntaan näyttäisi kuitenkin olevan alakoulussa, sillä esimerkiksi 19 prosenttia vastasi, että mielipidekirjoituksia on tehty ja julkaistu koulussa. Toisaalta vain kaksi prosenttia vastasi, että mielipidekirjoituksia on tehty ja julkaistu avoimesti. Julkaisu mahdollistaisi ja motivoisi harjoittelemaan oman näkemyksen esittämistä rakentavasti ja perustellen sekä palautteenannon toisen esittämistä näkemyksistä. Erilaiset digitaaliset ja fyysiset ympäristöt tarjoaisivat monia julkaisemispaikkoja niin perinteisille kuin multimodaalisillekin teksteille. Tällöin mahdollistuisi myös omien ajatusten peilaaminen lukijoiden kommentteja vasten (Hankala ym. 2015).

Edelleen Kuviosta 13 voidaan tarkastella, mitä tekstejä koulussa ei juurikaan tehdä. Tekstejä, joita on kyselyn mukaan tehty vähiten, ovat erilaiset *digitaaliset tai materiaaliset pelit, animaatiot, omat lehdet tai kirjat* (digitaaliset ja perinteiset), *digitaaliset esitelmät* (esim. PowerPoint, Prezi), *video- tai lyhytelokuvat* sekä *tanssiesitykset*. Vähintään 40 prosenttia vastasi, että näitä ei oltu tehty lukuvuoden aikana lainkaan. Vaikuttaa siltä, että erityisesti audiovisuaaliset tekstit ovat tästäkin näkökulmasta vähemmistössä ajatellen koulun tekstimaailmaa – samalla tavalla 46 prosenttia vastasi, ettei ole opettanut audiovisuaalisten tekstien lukutaitoa lainkaan tai on opettanut sitä vain vähän. Toki toisaalta 41 prosenttia vastasi opettaneensa sitä jonkin verran ja 13 prosenttia melko tai erittäin paljon. Näyttäkkin siltä, että monilukutaidon opetuksessa on paikoittain isoja eroja koulujen ja opettajien välillä.

Kysyimme myös erikseen mediatekstien ja oppilaiden valitsemien tekstien käytöstä monilukutaidon opetuksessa. Opetussuunnitelmassa linjataan, että monilukutaidon kehittyminen edellyttää rikasta tekstiympäristöä ja että oppimateriaalina hyödynnetään ilmaisultaan monimuotoisia tekstejä (POPS 2014). Lisäksi monilukutaidon opetuksessa tulisi tarkastella oppilaille merkityksellisiä, autenttisia tekstejä (emt.) Vastaajista 34 prosenttia käytti mediatekstejä opetuksessa vähintään kerran kuukaudessa ja 21 prosenttia kerran viikossa (kuvio 14). Harvoin tai ei koskaan niitä käytti 18 prosenttia, mikä on varsin paljon ajatellen oppilaan oman elämän tekstimaailmoja. Kysyttäessä oppilaan valitsemien tekstien käytöstä vastaukset hajaantuivat; kun 39 prosenttia käytti niitä kerran viikossa, 14 prosenttia ei käyttänyt niitä koskaan (kuvio 14). Itse valittu teksti voisi kuitenkin olla oppilaalle merkityksellisempi kuin opettajan valitsema ja saattaisi näin ollen myös tukea oppimista paremmin. Monilukutaidon pedagogiikka korostaa oppilaan oman elämämaailman huomioimista oppimisen lähtökohtaisena resurssina, joten siinä mielessä tekstivalintoihin olisi hyödyllistä kiinnittää huomiota.



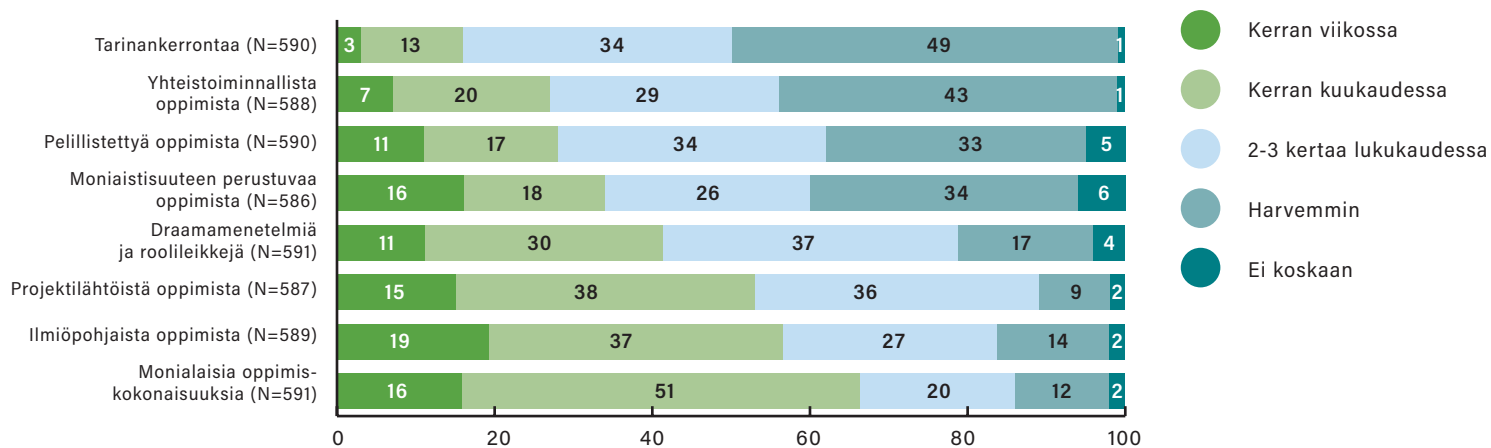
Kuvio 14. Monilukutaidon opetuksen perustaminen mediateksteihin ja oppilaiden valitsemiin teksteihin

6.3 OPETUSMENETELMÄT

Kyselyssä selvitimme erilaisten opetusmenetelmien käyttöä monilukutaidon opetuksessa. Kysytyistä vaihtoehdoista monilukutaidon opetuksessa toteutettiin eniten monialaisia oppimiskokonaisuuksia, sillä 67 prosenttia toteutti sitä vähintään kerran kuukaudessa. Monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla tarkoitetaan opetussuunnitelman perusteissa eri oppiaineiden yhteistyössä toteutettavia oppimiskokonaisuuksia, joiden sisältöinä on “oppilaita kiinnostavia sekä oppiaineiden ja opettajien väliseen yhteistyöhön soveltuvia teemoja.” (POPS 2014, s. 32). Tarnanen ym. (2019) raportoivat, että heidän toteuttamassaan monialaisessa oppimiskokonaisuudessa 5.–8. luokan oppilaat arvioivat oppineensa vuoro-vaikutustaitoja ja monimuotoisten tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen taitoja ja opettajat puolestaan oppivat muun muassa aikuisten välistä yhteistyötä (Tarnanen ym. 2019). Tässä kyselyssä lähes kaikki (91 %) vastaajat ilmoittivatkin tekevänsä muiden opettajien kanssa yhteistyötä. Silti kolme prosenttia ilmoitti, ettei tee yhteistyötä.

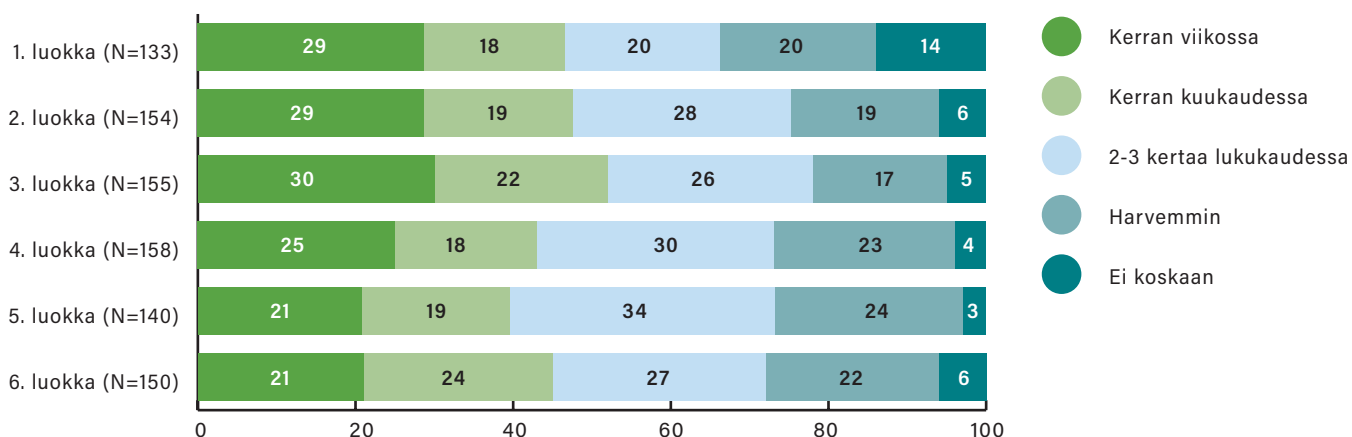
Myös *ilmiöpohjaista* monilukutaidon opetusta toteutettiin varsin usein, 56 prosenttia vähintään kerran kuussa, samoin kuin *projektikäyttöistä* oppimista 53 prosenttia (kuvio 15). Monilukutaidon opetuksessa kysytyistä vaihtoehdoista toteutettiin harvemmin yhteistoiminnallista opetusta, jota vastasi toteuttavansa vähintään kerran kuukaudessa 27 prosenttia. Luukan (2013) mukaan monilukutaidossa on kyse pedagogisten käytänteiden muutoksesta niin, että keskiössä olisi siirtymä sisältöjen hallinnan korostamisesta toiminnan ja käytänteiden harjaanuttamiseen ja yksin opiskelusta yhteistoiminnallisuuteen. Voi olla, että monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin samoin kuin *ilmiöpohjaiseen* ja *projektikäyttöiseen* opetukseen sisältyy kuitenkin luontevasti yhteistoiminnallisia elementtejä.

On myös huomattava, että kysyttäessä erilaisista opetusmenetelmistä “ei koskaan” -vastausten määrä on varsin pieni. Viisi prosenttia opettajista ei hyödynnä koskaan pelillistä oppimista ja kuusi prosenttia moniaistisuuteen perustuvaa oppimista.



Kuvio 15. Toteuttanut monilukutaidon opetuksessa lukuvuoden 2018–2019 aikana erilaisia opetusmenetelmiä.
(Opetusmenetelmät on jäsennetty kuviossa siten, että eniten käytetyt ovat alimpana)

Oppimisympäristöihin liittyen kysyimme, miten usein opettaja toteuttaa monilukutaidon opetusta digitaalisissa oppimisympäristöissä. Tulosten mukaan opetus ei näyttäisi tapahtuvan systemaattisesti digitaalisissa ympäristöissä, sillä ainoastaan 26 prosenttia vastasi toteuttavansa sitä kerran viikossa, 28 prosenttia kahdesta kolmeen kertaa lukukaudessa, 19 sitäkin harvemmin ja 7 prosenttia ei koskaan. Kovin suuria eroja tässä ei näyttäisi olevan luokka-asteittain tarkasteltuna, joskin ensimmäistä luokkaa opettavissa oli enemmän niitä, jotka eivät käytä koskaan digitaalisia ympäristöjä monilukutaidon opetuksessa (kuvio 16). Tämä ei silti selitä tulosta. Ensimmäisen ja toisen luokan opettajista kertoo kuitenkin useampi käyttävänsä digitaalisia oppimisympäristöjä kerran viikossa (29 %) kuin viidennen ja kuudennen luokan opettajista (21 %) (kuvio 16). Ero voi johtua siitä, että varsinkin alkuopetuksessa on monessa koulussa opetuksen digitalisaation myötä otettu käyttöön tabletteja.

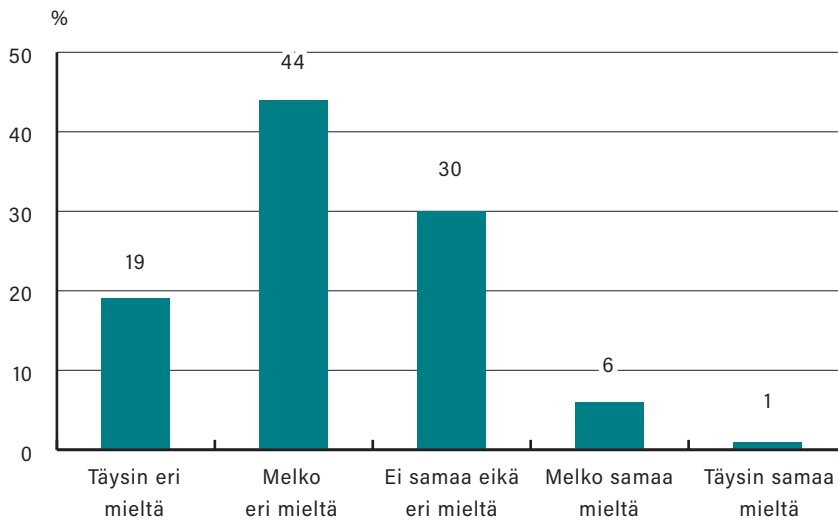


Kuvio 16. Toteuttanut monilukutaidon opetusta digitaalisissa oppimisympäristöissä

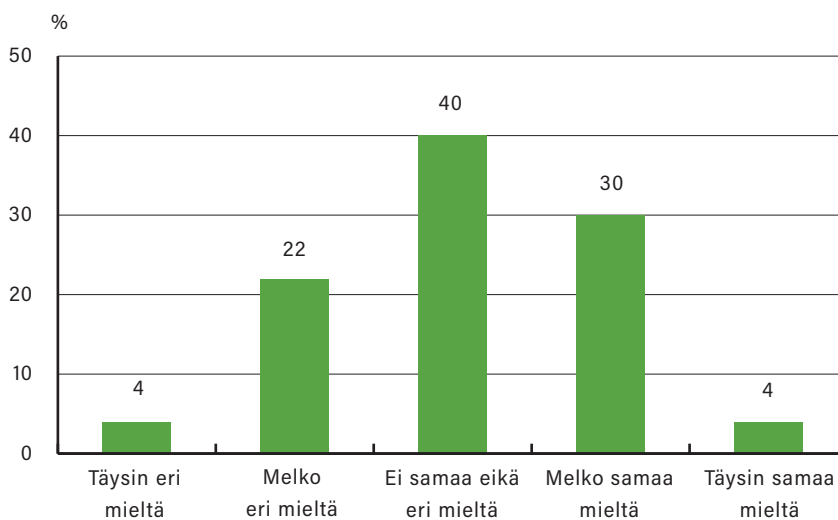
7 KOKEMUKSIA MONILUKUTAIDOSTA

Selvitimme kyselyssä myös yleisempiä käsityksiä siitä, onko monilukutaito vastaajien mielestä muuttanut opetusta ja onko se tarjonnut mitään uutta opetukseen. Ainoastaan 34 prosenttia oli sitä mieltä, että monilukutaito on muuttanut opetusta (kuvio 18), mutta toisaalta epävarmojen, eli ei samaa eikä eri mieltä olevien, osuus oli varsin suuri, 40 prosenttia. Toisaalta kuitenkin 63 prosenttia oli eri mieltä väitteestä, että monilukutaito ei tarjoaisi mitään uutta opetukseen (kuvio 17).

Tarkasteltaessa vastauksia opettajien iän mukaan voidaan todeta, että etenkin vanhemmat opettajat näyttäisivät olevan sitä mieltä, että monilukutaito on muuttanut opetusta, joskin vastakkaisiakin näkemyksiä oli: 50–59-vuotiaista 37 prosenttia ja yli 60-vuotiaista opettajista 35 prosenttia oli melko tai täysin samaa mieltä siitä, että monilukutaito on muuttanut opetusta, kun taas alle 30-vuotiaista vain 16 prosenttia.

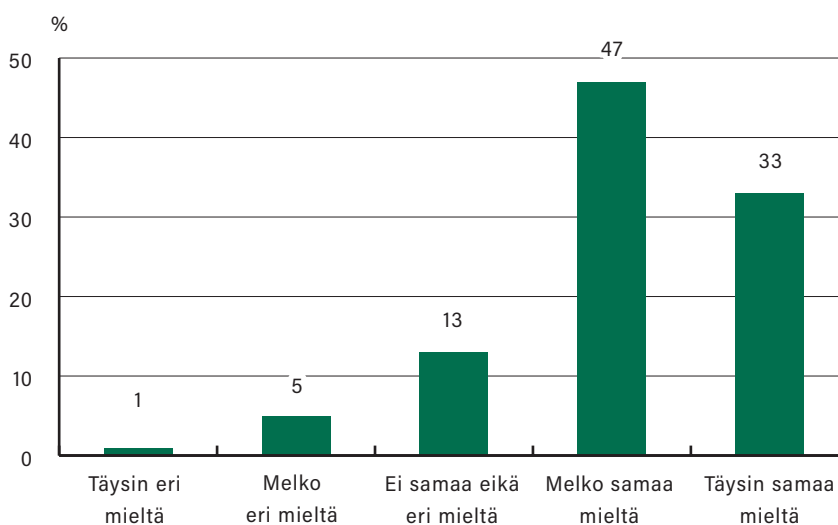


Kuvio 17. Monilukutaidon käsite ei tarjoa mitään uutta opetukseen



Kuvio 18. Monilukutaito on muuttanut opetusta

Valtaosa opettajista, 80 prosenttia, oli samaa mieltä väitteestä, että pääosin oppikirjaan perustuva koulutyö ei ole riittävää. Tämä on linjassa sen kanssa, että monilukutaidon opetus edellyttää rikasta tekstiympäristöä ja autenttisia tekstejä (POPS 2014). Kuusi prosenttia vastaajista oli eri mieltä väitteestä (kuvio 19).

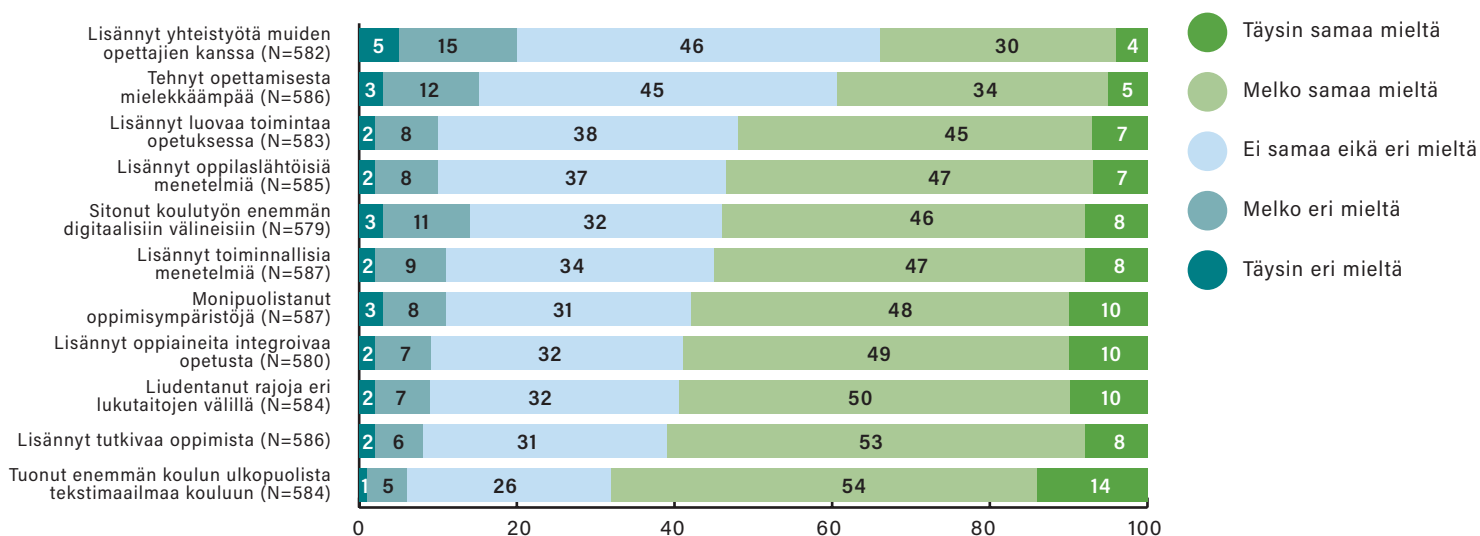


Kuvio 19. Pääosin oppikirjoihin perustuva koulutyö ei ole riittävää

Kysyttäessä monilukutaidon vaikutuksesta opetustyöhön saadaan vastausten perusteella varsin positiivinen kuva (kuvio 20). Yli 60 prosenttia vastaajista oli samaa mieltä väitteistä, että monilukutaito on tuonut enemmän koulun ulkopuolista tekstimaailmaa kouluun ja lisännyt tutkivaa oppimista. Se on myös häivyttänyt rajoja eri lukutaitojen, kuten peruslukutaidon ja kuvanlukutaidon, välillä. 54 prosenttia oli myös samaa mieltä väitteestä, että monilukutaito on sitonut koulutyötä enemmän digitaalisiin välineisiin. Monilukutaidon määritelmäsähän mainitaan tekstien tulkinta ja tuottaminen myös digitaalisessa

muodossa (POPS 2014). Toisaalta vastakkaisiakin näkemyksiä oli, sillä 14 prosenttia oli eri mieltä monilukutaidon vaikutuksesta digitaalisten välineiden käyttöön.

On myös huomattava, että monesta kysytystä piirteestä moni valitsi vaihtoehdon *ei samaa eikä eri mieltä*. Tämän vaihtoehdon valitsi 45 prosenttia vastaajista esimerkiksi kysyttäessä, onko monilukutaito lisännyt yhteistyötä muiden opettajien kanssa tai onko monilukutaito ylipäänsä tehnyt opettamisesta mielekkäämpää (kuvio 20). Saattaa olla, että koulutyöhön vaikuttavat niin monet tekijät ja opetussuunnitelma kokonaisuudessaan, että voi olla haasteellista jäsentää juuri monilukutaidon vaikutusta.



Kuvio 20. Monilukutaidon vaikutus opetustyöhön.

(Kuviossa olevien väitteiden alku kuuluu *Monilukutaito on...*)

Orientaatiot monilukutaitoon. Kvantitatiivinen kysely antaa hyvin yleisluontoisen kuvan monilukutaidosta ja halusimmekin vielä syventää käsitystä siitä, miten monilukutaito on vaikuttanut opetukseen ja millaisia kokemuksia siitä on. Tätä selvitimme avoimella kysymyksellä *kerro lopuksi omin sanoin, miten olet ottanut monilukutaidon huomioon opetuksessasi?* 593 vastaajasta 194 vastasi tähän kysymykseen.

Aineistoa analysoitaessa ja tyypitellessä siitä jäsenyi erilaisia orientaatioita monilukutaitoon. Analyysin tulos on ensin esitetty kuviona (kuvio 21), ja sen jälkeen erilaiset aineistosta jäsenyivät tyypit on kuvattu tiivistelminä. On huomattava, että kyse on opettajien omista näkemyksistä ja kokemuksista suhteessa heidän omiin tietoihinsa ja taitoihinsa. Olennaista on myös, että kyseessä ei ole vastaajien vaan heidän tarjoamansa informaatioaineksen tyypittely, joten samastakin vastauksesta saattaa olla elementtejä useammassa orientaatioissa. Kuvaüksissa yhdistyvät siis eri vastauksissa esiintyvät yleiset ja siten tyypilliset elementit. Olemme valinneet oheen tekstisitaatteja vastaajilta.



Kuvio 21. Orientaatiot monilukutaitoon.

Tyypittely avoimen kysymyksen *Kerro lopuksi omin sanoin, miten olet ottanut monilukutaidon huomioon opetuksessasi?* perusteella (N=194)

”Epävarmat”: Tässä orientaatiossa on keskeistä epävarmuus monilukutaidon käsitteestä. Monilukutaitoa ei ole välttämättä otettu huomioon opetuksessa millään tavalla, ja siitä saatetaan kokea jopa häpeää. Kootaan kuitenkin, että monilukutaitoa pitäisi ottaa enemmän huomioon opetuksessa, koska se nähdään hyödylliseksi. Monilukutaidon huomiointiin vaikuttaa käsitteen epäselvyys sekä se, että oman opetuksen muuttaminen on hankalaa ja aikaa vievää. Saatetaan myös kokea, että opetustyössä on liikaa erilaisia huomioon otettavia asioita. Myös oppilasaines ja oppilaiden taitotaso vaikuttaa siihen, että opettaja joutuu tasapainoilemaan sen välillä, mitä oppilaat pystyvät tekemään ja toisaalta mitä pitäisi pystyä tekemään.

” Monilukutaidon huomioiminen on välillä vaikeaa ja tulee olo, että sitä pitäisi toteuttaa enemmän, sillä se on todella hyödyllistä.

”Pedagogiikan kuvailijat”: Tässä orientaatiossa kuvaillaan, millaista pedagogiikkaa toteutetaan monilukutaidon opetuksessa. Esille nousevat erityisesti oppilaslähtöisyys ja toiminnallisuus sekä sisältöjen käsittely mahdollisimman monipuolisesti. Monilukutaitoa opetetaan projektien tai monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla usein ilmiölähtöisesti. Lisäksi korostetaan digitaalisia työkaluja ja autenttisten, oppilaan arkeen liittyvien tekstien merkitystä. Monilukutaidon nähdään olevan mukana opetuksessa koko ajan, eikä sitä nähdä erillisenä ilmiönä.

*” Olen pyrkinyt monialaisissa oppimis-
kokonaisuuksissa hyödyntämään ja opettamaan
monilukutaidon kautta asioiden yhdistämistä.*

”Itsevarmat”: Tässä orientaatiossa korostetaan ”hyvän” tai ”eteenpäin suuntautuvan” opettajan ammattitaitoa ja koetaan, että monilukutaito ei ole muuttanut opetusta, sillä aina on opetettu monilukutaidon hengessä. Monilukutaidon ajatellaan olevan vain uusi käsite vanhoille asioille, esimerkiksi laajalle tekstikäsitteille tai opiskelutaidoille. Näin ollen monilukutaito ei ole välttämättä tuonut mitään muutosta omaan opetukseen.

Tässä orientaatiossa nähdään, että opetuksessa on aina ollut esimerkiksi ilmiölähtöisyyttä, oppiainerajat ylittävää opetusta, yhteistoiminnallisia menetelmiä ja erilaisia tekstejä. Toisaalta monilukutaidon myötä siihen liittyvistä sisällöistä on kyllä saatettu tiedostua paremmin. Uutena nähdään kuitenkin lähinnä vain tietoteknisten välineiden ja digitaalisuuden lisääntyminen opetuksessa. Saatetaan myös kokea, että monilukutaitoa ei tarvitsekaan erikseen ottaa huomioon, jos opettaa monipuolisesti erilaisilla oppimistavoilla. Jos siis opettaja lähtee toteuttamaan opetussuunnitelmaa, ei voi olla samalla tähtäämättä monilukutaitoon.

” Monilukutaito ei ole varsinaisesti vaikuttanut omaan opetukseeni (...), sillä olen aina opettanut monilukutaitoon liittyviä asioita. Käsite on sinällään uudehko, mutta sisällöt varsinaisesti eivät. On silti hyvä, että asiat sidottu käsitteen alle – konkretisointi ja toki tietoisuus itselläkin kuitenkin lisääntynyt ja osaa vielä monipuolisemmin/tarkemmin ottaa eri osa-alueita huomioon.

”Kehittyjät”: Tässä orientaatiossa koetaan, että monilukutaito on muuttanut opetusta. Se on lisännyt tietotekniikan käyttöä ja digitaalisia ympäristöjä opetuksessa, ja myös oppilaslähtöisyys ja yhteistoiminnallisuus on lisääntynyt. Tekstejä käsitellään aiempaa monipuolisemmin, ja etenkin kuvien rooli on kasvanut. Erityisesti kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota tulkintaan ja kriittiseen ajatteluun. Kaiken kaikkiaan monilukutaito on lisännyt asioiden monipuolisempaa käsittelyä.

” Olen käyttänyt paljon aikaisempaa enemmän ja rohkeammin digitaalisia ympäristöjä lasten sisällöntuotannossa.

Koulutuksen ja täydennyskoulutuksen nähdään edistäneen monilukutaidon opetusta. Sen myötä monilukutaito on voinut vahvistua

luontevaksi osaksi opetusta. Vaikka täydennyskoulutus nähdään hyödylliseksi, sitä myös kritisoidaan, sillä heikoimmillaan monilukutaidon koulutus saattaa olla vain ”kivoja opetusvinkkejä luku- ja kirjoitustaidon opettamiseen”.


“Sisällön kuvailijat”. Tässä orientaatioissa kuvaillaan, millaisia taitoja tai oppisisältöjä on opetettu osana monilukutaitoa. Keskeistä sisältöä ovat digitaalisuuteen ja nettiympäristöön liittyvät tiedot ja taidot, kuten tiedonhaku ja kriittinen ajattelu, etenkin tietolähteiden luotettavuuden arviointi. Lisäksi on opetettu tietoteknisiä taitoja, kuten näppäintaitoja. Keskeiseksi sisällöksi nousee myös kuvien ja erilaisten tekstien, esimerkiksi mainosten, mielipidekirjoitusten ja kaavioiden, lukeminen, tutkiminen ja tuottaminen. Myös eri oppiaineiden tekstejä ja kieltä tutkitaan.

” Lue ja tuotamme oppilaiden kanssa erilaisia, monimodaalisia tekstejä, Harjoitteleme tekstien analysointia.

Näitä edellä kuvattuja opettajien vastauksista jäsenyviä orientaatioita voidaan tulkita Shulmanin (1987) jäsenyyksen mukaisesti, jossa opettajan tietoperusta muodostuu sisältötiedon, pedagogisen tiedon ja pedagogisen sisältötiedon kokonaisuudesta. Perinteisesti sisältötiedolla on tarkoitettu eri tieteenalosta kumpuavien oppiaineiden sisältöjä, mutta sitä voitaneen soveltaa myös laaja-alaisen osaamisen sisältöihin. Yksi orientaatio olikin monilukutaidon opetuksen sisältöjen kuvailu, esimerkiksi tiedonhaku (ks. kuvio 21), jota voidaan verrata Shulmanin jäsenyyksen sisältötietoon. Toisin sanoen monilukutaidon opetusta lähestyttiin jäsentämällä, mitä sisältöjä, tässä tapauksessa mitä tietoja ja taitoja, siihen kuuluu.

Toisaalta esille tuli orientaatio, jossa keskityttiin pedagogiikan kuvailuun, eli siihen, miten monilukutaitoa opetetaan. Tätä voidaan Shulmanin (1987) jäsenyyksessä verrata pedagogiseen sisältötietoon, jonka hän nostaa keskeiseksi opettajan tietoperustaksi, sillä siinä yhdistyy sekä sisältötieto että yleisempi pedagoginen tieto. Tämä on se tieto, joka erottaa opettajan alan sisällöllisen tiedon asiantuntijoista. Pedagoginen sisältötieto on tietoa, miten tietyt aiheet ja ongelmat jäsenetään, esitetään ja mukautetaan oppilaiden kiinnostusten ja taitojen mukaan opetuksessa. “Pedagogiikan kuvailijat” -orientaatioissa keskeiseksi monilukutaidon opetuksessa nähtiinkin oppilaslähtöisyys ja mm. monialaiset oppimiskokonaisuudet. Monilukutaidon pedagogiikka on heidän mukaansa ikään kuin kokonaisvaltaista ja mukana opetuksessa koko ajan. Tulkitsimme nämä pedagogiseksi sisältötiedoksi ennemminkin kuin yleiseksi pedagogiseksi tiedoksi sen vuoksi, että vastauksissa jäsenettiin nimenomaan monilukutaidon opetusta.

Myös itsevarmat-orientaatioissa painotettiin pedagogista sisältötietoa, kun kuvailtiin, että esimerkiksi oppiainerajat ylittävää toimin-



taa on aina ollut, ja nyt monilukutaidon opetusta tulkittiin niin, että se istuu omaan pedagogiikkaan. Tällöin ei kuitenkaan ehkä pureuduta monilukutaidon sisältöihin, ja uudeksi asiaksi hahmotettiin ainoastaan digitaalisuus.

Kehittyjät-orientaatiossa yhdistyi puolestaan sekä sisältötieto että pedagoginen sisältötieto, kun kuvailtiin, että on keskitytty aiempaa enemmän esimerkiksi kriittiseen ajattelun opettamiseen (sisältötieto) ja oppilaslähtöisyyteen (pedagoginen sisältötieto).

Sisältötiedon, pedagogisen tiedon ja pedagogiseen sisältötiedon lisäksi Shulmanin (1987) mukaan opettajan tietoon kuuluu myös tieto opetussuunnitelmasta. Orientaatio, jossa monilukutaidon opetuksesta oltiin epävarmoja, voidaan liittää tähän tietoperustaan. Voi olla, että käsite tiedetään, mutta sen merkityksestä ei olla varmoja, minkä vuoksi sitä ei osata jäsentää osaksi omaa opetusta ja näin ollen osa opettajan tietoperustasta jää puutteelliseksi.

Nämä edellä esitetyt erilaiset orientaatiot ja kytkennät opettajan tietoon osoittavat, miten kompleksisesta käsitteestä monilukutaidossa on kyse ja miten eri tavoin sitä ja näin ollen opetussuunnitelmaa tulkitaan ja lähestytään. Käsitusten variaatiota kuvaa se, että siinä missä yksi hahmotti monilukutaidon synonyyminä laajalle tekstikäsitteelle, toinen samaisti sen opiskelutaitoihin. Vaikka osa opettajista oli epävarmoja monilukutaidon opetuksesta, hahmottuu aineistosta myös opettajia, jotka ovat jäsentäneet ja pohtineet käsitettä sekä sen sisällön että siihen liittyvän pedagogiikan kannalta.

8 POHDINTA

Tutkimuksemme tuotti tietoa luokanopettajien käsityksistä monilukutaidosta ja sen opetuksesta. Tulokset osoittavat, että monilukutaito on hyvin moninainen ja laajasti ymmärretty luokanopettajien keskuudessa. Opettajilla tuntuisi olevan hyvät valmiudet ja kiinnostusta monilukutaidon opettamisen toteuttamiseen. Osaa siitä, mitä opettajat ajattelevat kuuluvan monilukutaitoon, ei kuitenkaan ole koulussa samassa määrin opetettu. Esimerkiksi 98 prosenttia vastaajista liitti kriittisen lukutaidon monilukutaitoon, silti 23 prosenttia oli opettanut sitä vähän tai ei lainkaan. Samansuuntaisia tuloksia oli myös esimerkiksi kulttuurin monimuotoisuudesta, oppiaineiden kielten ja esitystapojen hallinnasta sekä esteettisistä asioista.

Opettajat jakavat myös ajatuksen oppilaiden elämämaailmaan kuuluvista autenttisista teksteistä ja tekstien monimuotoisuudesta tärkeänä osana monilukutaitoa, mutta nämä eivät ole samalla mitalla mukana opetuksessa. Kysyttäessä, mitä tuottamisen taitoja monilukutaitoon kuuluu, suurimman suosion sai *sanaa ja kuvaa yhdistävien tekstien tekeminen* (91 prosenttia vastaajista). Silti 22 prosenttia vastaajista ei ole opettanut tätä lainkaan tai hyvin vähän. Tällaisiin tekstilajeihin voi lukea muun muassa sarjakuvan, julisteet ja erilaiset esitykset ja graafit. Samoin koulussa tehdään vähän erilaisia digitaalisia tai materiaalisia pelejä, animaatioita, omia lehtiä tai kirjoja (digitaaliset ja perinteiset), digitaalisia esitelmiä (esim. PowerPoint, Prezi) ja video- tai lyhytelokuvia. Koulun keskeinen tekstilaji näyttää edelleen olevan kirjoitettu teksti, vaikka opetus suunnitelmien perusteiden mukaan monilukutaidon kehittyminen edellyttää rikasta tekstiympäristöä ja sitä, että oppimateriaalina hyödynnetään ilmaisultaan monimuotoisia tekstejä. Tarnanen ym. (2019) esittävät monilukutaitotutkimuksensa yhteydessä, että tiedon konstruoinnin ja esittämistapojen monimuotoisuuden tulisi olla tavoitteellisen harjoittelun ja oppimisen kohteena, jotta monilukutaito kehittyisi.

Myöskään oppilaiden omat tekstimaailmat eivät näyttäyty koulussa aivan monilukutaidon edellyttämällä tavalla. 18 prosenttia opettajista hyödyntää mediatekstejä harvemmin kuin kahdesta kolmeen kertaa lukuvuodessa tai ei koskaan ja 28 prosenttia kahdesta kolmeen kertaa lukukaudessa monilukutaidon opettamisen yhteydessä. Mediatekstit ovat kuitenkin olleet osa koulumaailmaa jo pidemmän aikaa mediakasvatuksen toteuttamisen yhteydessä. Myös vuotuiset mediataitoviikko, sanomalehtiviikko, elokuvaviikko ja aikakauslehtiviikko ovat tuoneet oman mausteensa koulutyöhön, mutta yhdistyvätkö ne monilukutaidon opetukseen?

Monilukutaitoa opetetaan myös yllättävän harvoin digitaalisissa oppimisympäristöissä. Seitsemän prosenttia opettajista ei tee sitä koskaan ja 19 prosenttia harvemmin kuin kahdesta kolmeen kertaa luku-kaudessa. Vaikka Suomessa on kohtuullisen hyvät edellytykset ja välineet digitaalisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen, olemme kuitenkin olleet eurooppalaisen keskiarvon alapuolella mitä tulee esimerkiksi suhdelukuun nettiyhteyksillä varustettujen tietokoneiden ja oppilaiden välillä. Muut Pohjoismaat ovat sen sijaan kärkipäässä (Kupiainen 2019). TVT-integraatio kouluihin ei ole ollut aivan onnistunut. Ei kuitenkaan ole pelkästään huono asia, etteivät digitaaliset oppimisympäristöt korostu monilukutaidon kohdalla, päinvastoin. Monilukutaito nähdään nimenomaan laajana alueena, jossa myös perinteiset monimateriaaliset toimintatavat ovat tärkeässä osassa. Siksi osa opettajista voi myös sanoa, että monilukutaito ei ole muuttanut opetusta, näin on aina tehty.

Monilukutaidon tuleamista kouluun kuitenkin perustellaan usein muutoksella: maailma muuttuu (monikulttuurisuus, globalisaatio, työelämä, teknologia), osaaminen muuttuu (laaja-alaisuus, vuorovaikutus, tiedonhallinta, oppimisen taidot), oppiminen muuttuu (tutkiva, luova, osallistuva ja yhteistoiminnallinen oppiminen), opetus muuttuu (yhteistyö, ongelmien ratkaisu, opetusteknologia), siis koulunkin on muututtava, ja monilukutaito tarjoaa valmiuksia muutoksiin. Näistä muutoksista on puhunut muun muassa Minna Harmanen (2015) taustoittaessaan monilukutaitoa opetussuunnitelmien perusteissa. Kaikkien tutkimukseemme osallistuneiden opettajien mielestä monilukutaidon viitoittamaan muutokseen ei kuitenkaan ole tarvetta, eikä se ole opetusta muuttanut. Koulun itsessään on todettu muuttuvan hitaasti (Pearlman 2009). Tämäkään ei välttämättä ole huono asia. Muuttuvassa yhteiskunnassa tarvitaan myös pysyviä ja turvallisia instituutioita ja rakenteita. Monilukutaitoa ei ole välttämätöntä liittää uusimpaan teknologiaan ja oppimiskokeiluihin, vaan se voi tarjota uusia käsitteitä ja näkökulmaa perinteisempiin toimintatapoihin ja jäsentää niitä.

Kaikki näkökulmat eivät kuitenkaan aktualisoidu monilukutaidon yhteydessä, kuten oppiaineiden oman kielen ja tekstikäytänteiden hallinta sekä kulttuurin tuntemus. Oppiaineiden kielten ja esitystapojen hallinnan ja kulttuurin monimuotoisuuden nähdään kuuluvan monilukutaitoon, mutta harvempi raportoi opettaneensa sitä. Tietoa siis näyttäisi olevan, mutta on mahdollista, että opettajilta puuttuu vielä työkaluja näiden aihealueiden opettamiseen. Tarvittaisiin siis vielä lisää Sulkusen ym. (2019) peräänkuuluttamaa oppiainekohtaista tietoa siitä, miten monilukutaitoa opetetaan. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää myös vieraisiin kieliin ja taito- ja taideaineisiin, jotka tämän kyselyn perusteella eivät olleet luokanopettajien käsityksen mukaan monilukutaitoon soveltuvimpien oppiaineiden joukossa. Esimerkki tällaisesta oppiainekohtaisesta, musiikkiin liittyvästä monilukutaidon pedagogiikan tutkimuksesta on Karjalainen-Väkevän ja Sintosen (2018) kuvaus musiikkia ja tanssia yhdistävästä opetuskokeilusta. Tällaisilla monilu-


kutaidon opetusta avaavilla tutkimuksilla on merkitystä opetussuunnitelman tulkinnessa.

Samoin ajatus oppilaiden tuotosten julkisesta julkaisemisesta tuntuu opettajista vieraalta. Tähän voi tietysti olla monia syitä, joista osa liittyy tekijänoikeuksiin ja oppilaiden turvallisuuteen. Monilukutaidon näkökulmasta koulu kuitenkin toimii yhteiskunnassa ja valmistaa oppilaita myös vaikuttamaan ja tuomaan ääntään ja toimijuuttaan esiin. Tätä erityisesti New London Groupin (1996) esille tuoma malli monilukutaidon opetuksesta tähdensi.

Lauri Palsan ja Pekka Mertalan (2018) opetussuunnitelma-analyysejä lainataksemme luokanopettajat tunnistavat erityisesti monilukutaidon kompetenssit, mutta käytänteet jäävät vielä osittain vaillinaisiksi. Kompetenssi näyttäytyy opettajien painottaessa monilukutaitoon kuuluvia multimodaalisia, painetussa, audiovisuaalisessa ja digitaalisessa muodossa olevien tekstien lukemisen, arvioinnin ja tuottamisen, taitoja. Näiden opettamista rikkaissa ja autenttisissa tekstiympäristöissä yksin tai yhdessä muiden oppilaiden kanssa ei ole kuitenkaan täysin hyödynnetty monilukutaidon opettamisen käytänteissä. Tekstien tuottamisen näkökulmasta monilukutaidon myötä huomio on kiinnittynyt entistä enemmän yksilön taitojen sijasta – tai niiden lisäksi – yhteisöllisiin tekstikäytänteisiin erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa (esim. Kulju ym. 2017). Tämä ei kuitenkaan näy opettajien toiminnassa.

Kyselytutkimus antaa yleiskuvan siitä, miten monilukutaito käsitetään. Se, mitä kyselyllä saadaan esille, on riippuvainen kyselyn laatijoiden kysymyksenasettelusta; on esimerkiksi mahdollista, että antamamme vaihtoehdot kysymyksissä eivät kuvaa kaikkea sitä, mitä opettajan käsittävät monilukutaitoon kuuluvaksi. Avoimen kysymyksen laadullisempi näkökulma antoi kuitenkin tilaa vastaajien omalle äänelle. Se paljasti, miten erilaisin orientaatioin opettajat ylipäänsä lähestyvät käsitettä. Kun osa ei ollut vielä päässyt ollenkaan sisälle käsitteeseen, osa jäseni tarkoin monilukutaidon opetuksen sisältöä tai sen pedagogiikkaa opetuksessaan.

Tämä kysely perustui opettajien vastauksiin, siis omaan ilmoitukseen käsitteestä ja sen tulkinnasta, erotuksena opettajien käsitysten tutkimiseen heidän toimintansa perusteella (ks. Borg 2018). On huomattava, että opettajien käsitysten ollessa hyvinkin henkilökohtaisia ne toisaalta muodostuvat diskursiivisissa käytänteissä ja auttavat opettajaa identifioitumaan omaan yhteisöönsä (Barcelos & Kalaja 2012). Tässä mielessä koulun opettajien yhteinen suunnittelutyö ja vuorovaikutus opettajien kesken on keskeistä monilukutaidon syventämiseksi. Vanhojen käsitysten muuttaminen esimerkiksi lukutaidosta tai tekstien tuottamisen opetuksesta ei kuitenkaan välttämättä tapahdu nopeasti, vaan muutos tapahtuu vaiheittain erilaisten uusien opetuskokeilujen ja niiden syvällisen reflektion myötä (ks. Barcelos & Kalaja 2012). Monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhteissuunnittelu tai vaikkapa oppilaan tuottamien tekstien julkaisuprosessit myös koulun ulkopuolella voivat



tehdä näkyväksi eri opettajien pedagogiikkaa ja näin ollen antaa maaperää reflektiolle ja käsitysten muutoksille.

Yhdessä laadullisempien, eri oppiaineiden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien opetuksen käytänteisiin kohdistuvien tutkimusten kanssa tämä kysely antaa pohjaa tulevien opetussuunnitelmien ja opettajankoulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen.

Saara Salomaa, Lauri Palsa & Sari Murtonen

MEDIALUKUTAIDOA KAIKILLE:

UUDET LUKUTAIDOT -KEHITTÄMIS- OHJELMA EDISTÄÄ TASA-ARVOA VARHAISKASVATUKSESSA SEKÄ ESI- JA PERUSOPETUKSESSA

Medialukutaito osana monilukutaitoa on nykypäivän kansalaistaito, jonka edistämiseen tulisi tarjota mahdollisuuksia laajasti, koko maassa ja kaikille ihmisille¹. Lasten ja nuorten tärkeimmät formaalit oppimisympäristöt ovat varhaiskasvatus sekä esi- ja perusopetus, sillä koulutuksen järjestäjiä velvoittavat opetussuunnitelmat² sisältävät myös medialukutaidon sisältöjä.

Meillä Kansallisessa audiovisuaalisessa instituutissa KAVI:ssa on opetus- ja kulttuuriministeriön alaisena virastona lakisääteinen mediakasvatuksen ja lasten mediataitojen edistämisen tehtävä. Keväällä 2020 käynnistyneessä Uudet lukutaidot -kehittämishjelmassa pyrimme edistämään lasten ja nuorten medialukutaitoa, tieto- ja viestintäteknologista (tvt) osaamista sekä ohjelmointiosaamista varhaiskasvatuksessa ja esi- ja perusopetuksessa. Kehittämishjelma on maanlaajuinen, ja toteutamme sitä yhteistyössä Opetushallituksen, opetus- ja kulttuuriministeriön ja laajojen ammattilaisverkostojen kanssa. Useat yliopistot ovat edustettuina hankkeen ohjausryhmässä ja asiantuntijaryhmissä.

Tulevien vuosien aikana tarkastelemme opetussuunnitelmaperustaisesti medialukutaitoa, tv-t-osaamista ja ohjelmointiosaamista: Mitä käsitteillä konkreettisesti tarkoitetaan varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmien perusteissa ja miten aiheita voidaan opetuksessa parhaiten huomioida? Luomme opetussuunnitelmien pohjalta ikä- ja vuosiluokkakohtaisia osaamisen kuvauksia opetuksen suunnittelun ja toteutuksen tueksi. Kokoamme lisäksi yhteen sekä tuotamme aiheita koskevaa tukimateriaalia ja kehitämme pedagogisia käytänteitä yhdessä paikallisten kehittämishankkeiden kanssa.

Käsillä oleva raportti luokanopettajien monilukutaitoon liittyvistä käsityksistä tuottaa osaltaan arvokasta tietoa kehittämistyön tueksi. Vastaamme KAVI:ssa Uudet lukutaidot -kehittämishjelman medialukutaitoa ja siihen liittyvää ohjelmointiosaamista käsittelevistä toimenpiteistä. Tarkastelemme tässä luvussa lyhyesti läpi kehittämishjelman medialukutaitotavoitteiden kannalta keskeisiä raportin tuloksia sekä hahmottelemme tulevan toimintamme alustavia suuntaviivoja.

1 Medialukutaito Suomessa (2019)

2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018)

MEDIALUKUTAITO JA SEN EDISTÄMINEN OSANA LAAJA-ALAISTA MONILUKUTAIDOA

Medialukutaidolla on pitkät perinteet suomalaisella koulutuksen kentällä. Mediakasvatukselliset sisällöt ovat olleet osa opetussuunnitelmia jo 1970-luvulta saakka. Medialukutaitoon liittyviä kysymyksiä on aiempina vuosikymmeninä käsitelty esimerkiksi joukkotiedotuskasvatuksen ja audiovisuaalisen kasvatuksen nimissä. Nykyisissä opetussuunnitelmissa korostuu laajaan tekstikäsitelmään (ml. mediatekstit) pohjautuva monilukutaito. Laaja-alaisena osaamisena monilukutaidon kehittämisen vastuu kuuluu opetussuunnitelmien perusteella kaikkiin oppiaineisiin. Siihen myös sisällytetään keskenään tasa-arvoisina useita erilaisia lukutaitoja, joista yhtenä on medialukutaito.

Medialukutaito esiintyy kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa myös erillisenä monilukutaidosta, sekä eksplisiittisesti³ että erittäin usein implisiittisesti joko oppiainekohtaisen⁴ tai laajempien tavoitteiden⁵ yhteydessä. Tämän vuoksi on tärkeää huomata, että vaikka medialukutaito sisällytetään opetussuunnitelmissa monilukutaitoon, ne eivät ole toistensa synonyymeja.

Käsillä olevan raportin tulokset eivät siksi välttämättä kuvaa täysin kaikkea sitä medialukutaito-opetusta, mitä kyselyyn vastanneet opettajat olivat tehneet esimerkiksi nettitekstien, digitaalisesti esitetyn tiedon kriittisen arvioinnin tai audiovisuaalisten tekstien parissa. On mahdollista, että osittain opettajat vastasivat ajatellen vain niitä kertoja, kun he kokivat opettaneensa *monilukutaitoa*, eivätkä ottaneet huomioon niitä kertoja, kun opettivat esimerkiksi uskontoa, kuvataidetta tai yhteiskuntaoppia

mediakasvatuksellisella otteella. Todennäköisesti vastaukset antavat kuitenkin arvokkaita viitteitä myös luokanopettajien toteuttaman medialukutaidon opetuksen tilasta.

Uudet lukutaidot selkiyttää opetuksen tavoitteita digitaalisten medioiden osalta

On ilmeistä, että monilukutaidosta on opettajien keskuudessa hyvin erilaisia tulkintoja ja toteutustapoja. Tästä kertoo osaltaan se, että lähes kaikki opettajat toteuttavat kysytyistä monilukutaidon osa-alueista vähintäänkin melko paljon ainoastaan peruslukutaidon opetusta. Kaikkien muiden osa-alueiden kohdalla hajonta on suurta. Lisäksi medialukutaidon ja monilukutaidon välinen suhde on kompleksinen sekä käytännössä että linjaustasolla. Esimerkiksi tämän kyselyn perusteella näyttää siltä, että medialukutaidon kannalta monia keskeisiä asioita, kuten audiovisuaalisten tekstien lukutaitoa tai nettilukutaitoa, opitaan monen opettajan luokassa vähän tai ei ollenkaan.

Mikäli käsitykset monilukutaidosta painottuvat vahvasti sen tiettyihin osa-alueisiin, voivat muut jäädä varjoon käytännön opetustyössä. On siis tarpeen etsiä ratkaisuja siihen, kuinka yhteistä käsitystä monilukutaidosta voidaan rakentaa. Yhtenä keinona on se, että Uudet lukutaidot -ohjelmassa tarkennetaan osaamisen kuvauksia monilukutaidon tietyistä osa-alueista – esimerkiksi medialukutaidosta – eri luokka-asteille. Emme ole lisäämässä uusia vaatimuk-

3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), s.273, uskonnon oppiaineessa

4 Suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhteydessä mediakasvatuksen määritellään tähtävään: "mediasisältöjen tulkitsemiseen ja tuottamiseen ja niiden ymmärtämiseen kulttuurisena ilmiönä." (s.169), Yhteiskuntaopin osalta 6. luokan arvioinnissa otetaan huomioon mm. se, kuinka hyvin oppilas osaa kuvailla, millainen merkitys medialla on hänen omassa elämässään ja miten erilaisia medioita voidaan käyttää vaikuttamisen välineenä. s. 292

5 Esimerkkinä laajemmasta tavoitteesta s. 19, laaja-alaisen osaamisalueen Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu yhteydessä todetaan, että oppilaita ohjataan "tunnistamaan --- miten media muokkaa kulttuuria". Lisäksi s. 23 laaja-alaisen osaamisalueen Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen yhteydessä asetetaan tavoitteeksi, että "Oppilaat oppivat arvioimaan median vaikutuksia ja käyttämään sen mahdollisuuksia." Kumpaaakin näistä voidaan pitää hyvin perinteisinä mediakasvatuksen tavoitteina.

sia opettajien työhön, vaan selkiyttämässä sitä, mitä opetus suunnitelma jo nyt edellyttää. Mitä selkeämpi käsitys työyhteisöissä on monilukutaidon eri osa-alueista ja niiden sitomisesta käytännön opetukseen, sitä paremmin mahdollistuu työn suunnittelu lasten ja nuorten oppimisen ja kasvun kokonaisuutena.

Työyhteisön jaettu käsitys opetuksen tavoitteista ja vastuista on tärkeää myös siksi, että raportin tulokset osoittavat opettajien olevan pääosin sitoutuneita työhönsä. Lisäksi lähes puolet vastanneista (46 prosenttia) on perehtynyt aiheeseen itsenäisesti. Työyhteisön tulee pyrkiä varmistamaan, että medialukutaidon opettamisen vastuu ei kasaannu kohtuuttomasti vain tietyille opettajille. On nimitäin selvää, että yksittäinen opettaja ei opetustuntien rajoissa ehdi opettaa “erittäin paljon” tai edes “melko paljon” kaikkia mahdollisia monilukutaidon osa-alueita. Esimerkiksi miltei neljännes tämän raportin vastaajista ei ole opettanut kriittistä lukutaitoa ollenkaan tai on opettanut sitä vain hyvin vähän, vaikka lähes kaikki vastaajat liittivät sen osaksi monilukutaitoa. Laaja-alaisten osaamisalueiden toteutumiseksi tarvitaan entistäkin enemmän opettajien välistä yhteistyötä. Uudet lukutaidot -kehittämishjelmassa tuotettavat oppimisen ja opettamisen kuvaukset toimivat toivottavasti apuna työyhteisön keskinäisessä työnjaossa.

On arvokasta, että käsillä oleva raportti nostaa avovastauksissa esiin opettajien erilaisia orientaatioita monilukutaitoon, sillä tilanne lienee samanlainen myös mediakasvatuksessa. Kehittämishjelmamme viestinnässä ja tukimateriaaleissa onkin osattava ottaa huomioon, että sen paremmin lapset kuin opettajatkaan eivät ole yhtenäinen ryhmä. Luokanopettajien joukossa on paljon erilaisia asenteita, osaamistasoja ja työkäytäntöjä. Tukimateriaalien tulee tukea paitsi opetuksen käytäntöä, myös opettajan omaa työssä kehittymistä. On erittäin hyödyllistä ammentaa raportissa kuvatuista orientaatioista, jotta materiaaleja voidaan tuottaa ja niistä voidaan viestiä eri tavalla orientoituneita opettajia kiinnostavalla tavalla. Lisäksi materiaalien on oltava niin helppokäyttöisiä, että mahdollisimman moni opettaja voi hyödyntää niitä työssään ilman erityistä täydennyskoulutusta. Huippuosaajia tarvitaan, mutta koulutuksen tasa-arvoa ei voi rakentaa vain heidän varaansa.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja ilmiöpohjaisen opettamisen yleisyys monilukutaidon opettamisen keinoina on lupaava tulos myös Uudet lukutaidot -kehittämishjelman kannalta. Mediakasvatus sekä siihen liittyvä ohjelmointiosaaminen ovat itsessään monialaisia, perinteiset oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia, joita on luontevaa lähestyä todellisista ilmiöistä käsin.

MEDIAKASVATUS SILTANA AUTENTTISIIN TEKSTEIHIN JA OMAAN TUOTTAMISEEN

Lasten ja nuorten arkielämän kannalta huolta raportissa herätti se, että likipitäen puolet vastaajista ilmoitti, ettei ollut lukuvuoden aikana opettanut audiovisuaalisten tekstien lukemista ollenkaan tai oli opettanut vain hyvin harvoin. Jo alakouluikäisten lasten keskuudessa esimerkiksi YouTuben ja muiden audiovisuaalista sisältöä tarjoavien sosiaalisen median palveluiden käyttö kuuluu vapaa-aikaan selvästi valtaosalla lapsista. Tämä siis sen lisäksi, että läheltäkään kaikissa perheissä katsotaan perinteisempiä televisio-ohjelmia ja elokuvia. Muun katselun ohessa lapset ovat monimediaisen mainonnan kohteina. Koulussakin audiovisuaaliset tekstit voivat olla osa opetusta, jolloin niitä myös käytetään pedagogisessa tarkoituksessa. Opeteltavan substanssin tarkastelun ohessa tarjoutuisi oivallinen mahdollisuus tutkia kuvan ja äänen kokonaisuutta monilukutaidon tai medialukutaidon näkökulmasta. Vaikka tekijänoikeudet rajoittavatkin osittain erilaisten sisältöjen opetuskäyttöä, on hyvä huomioida, että opetuksessa ja kasvatuksessa hyödynnettävää materiaalia on paljon tarjolla.

Käytännössä audiovisuaalisen tekstin ymmärtäminen on siis tarpeen niin taidekasvatuksellisen elokuvakasvatuksen, kuluttajakasvatuksen kuin esimerkiksi harhaanjohtavan tiedon tunnistamisen oppimiseksi. Esimerkiksi faktan, fiktion ja mielipiteen välistä eroa opetetaankin vastausten perusteella yleisesti ottaen paljon. Jos tätä oppimista ei kuitenkaan kytketä audiovisuaalisiin tekstiympäristöihin, on aiheellista kysyä, kuinka käyttökelpoista oppi on lasten arkielämän kannalta.

Toisinaan tekijänoikeuskysymykset on mainittu audiovisuaalisten tekstien käyttöä opetuksessa rajoittavana tekijänä. Kuitenkin Opetushallituksen

Kopiostolta hankkima lupa mahdollistaa laajan tv-ohjelmavalikoiman käytön opetuksessa, ja lisäksi KAVIn Elonet- ja Elokuvapolku -palvelut ovat maksutta opettajien käytössä. Useat oppikirjasarjat tarjoavat myös digiaineistoja, esimerkiksi videoita, opetuksen tueksi. Näin ollen oppimateriaalien puutteen ei ainakaan pitäisi olla este opetukselle. Pyrimme myös kehittämisohjelmassamme tuottamaan opetukseen sellaista tukimateriaalia, joka hyödyntää opetuskäytössä maksuttomia audiovisuaalisia aineistoja.

Varsinaisten valmiiden oppimateriaalien lisäksi opetussuunnitelma kannustaa käyttämään oppilaiden itse valitsemia, niin sanotusti autenttisia, monimediaisia tekstejä oppimisen tukena. Silti jopa viidennes opettajista ilmoitti käyttävänsä oppilaiden itse valitsemia tekstejä opetuksessa vain kerran lukukaudessa tai ei lainkaan. Kun näihin teksteihin luetaan myös oppilaiden itse valitsemat kirjat, on hyvin todennäköistä, että suuri joukko opettajia ei käytä oppilaiden itse valitsemia mediatekstejä opetuksessa. Medialukutaitoa edistävällä mediakasvatuksella onkin tältä osin vielä paljon annettavaa, jotta yhä useampi opettaja oppisi säännöllisesti hyödyntämään juuri niitä tekstejä, jotka ovat osa lasten elämää. Esimerkiksi omista suosikkipeleistä ja -elokuvista tai seuratuimmista sosiaalisen median tileistä tehdyt analyysit ja omat tulkinnot voivat motivoida oppilaita ja vastata sekä lasten arkipäivän tarpeisiin että edistää media- ja monilukutaitoa monella tavalla.

Uudet lukutaidot -ohjelma tulee kiinnittämään erityistä huomiota median tuottamisen taitoihin. Lukutaidon kehittämiseen on panostettu viime vuosina kansallisesti erilaisin ohjelmin. Sisällöt ovat usein kuitenkin painottaneet perinteistä tekstin lukemista uusien ilmaisumuotojen tai mediakulttuurin jäädessä taka-alalle. Kuten aiemmissakin tutkimuksissa⁶, myös tämän selvityksen mukaan oppilaiden oma mediatuottaminen on kautta linjan harvinaisempaa kuin valmiiden tekstien analysoiminen. Selvästi suurin osa vastaajista ei ollut tehnyt oppilaiden kanssa omia pelejä, animaatioita tai edes kirjoja tai lehtiä. Erityisesti viimeinen yllättää; onhan sano-

malehden opetuskäytöllä ja sen myötä omien lehti-juttujen tekemisellä pitkät perinteet suomalaisessa opetuksessa.

Yksi Uusien lukutaitojen tärkeistä tavoitteista onkin tarjota tukea siihen, kuinka oppilaat voivat entistä enemmän siirtyä yleisöistä tekijöiksi. Tavoite ei ole mediakasvatuksen piirissä uusi, ja tämäkin raportti osoittaa, että suuri joukko opettajia tukee jo oppilaiden “mediakirjoitustaitoa” laajasti. Kehittämisohjelmassamme kärkenä on kuitenkin opetuksen tasa-arvo: Hyvät esimerkit ovat tärkeitä, mutta eivät riittäviä, jos merkittävä määrä oppilaita jää opetuksesta osattomiksi. Jokaisella oppilaalla on oikeus oppia paitsi mediatekstien ymmärtämistä, myös multimodaalisten tekstien tuottamista sekä siihen liittyviä mahdollisuuksia ja vastuita.

KOHTI UUSIA LUKUTAITOJA, KORONAVIRUSKRIISIN VARJOSSA JA VAUHDITTAMANA

Käsillä olevaa tekstiä kirjoitettaessa lukuvuosi 2020–2021 on alkanut poikkeuksellisissa tunnelmissa. Keväällä 2020 opetus muutettiin kahden kuukauden ajaksi hyvin pikaisella aikataululla valtaosin etäopetuksiksi koronaviruksen aiheuttaman pandemian vuoksi. Perusopetus koki pakon sanelemana kaikkien aikojen “digiloikan”, kun valtaosa oppilaista kävi kouluun verkkovälitteisesti kotoa käsin. Vaikka syyslukukausi käynnistyi lähiopetuksena, viruksen leviäminen voi vähintään paikallisesti siirtää koulunkäynnin verkkoon milloin tahansa.

Pandemian vaikutukset lasten ja nuorten oppimiseen ovat nyt kiivaan tutkimuksen kohteena, mutta medialukutaidon kehityksestä ei voida toistaiseksi sanoa mitään. Kuitenkin lähes jokaiselle lienee nyt selvää, että esimerkiksi tv-taidot voivat jo alakoulussa olla suoranaisten opiskelun edellytys nykymaailmassa. Myös kriittisen medialukutaidon merkitys on laajasti korostunut, kun epidemian myötä on tunnistettu laajoja valheellisen tiedon levittämiskampanjoita verkossa⁷. Kasvattajat tarvitsevat valmiuksia käsitellä mediasisältöjen lapsissa ja nuorissa

6 Opekan opetuskäytön tulokset 2019: <https://opeka.fi/fi/public/chartCompetency/104?semesters=&return=%2Ffi%2Fpublic%2Fchart%3Freportid%3D2020&reportid=2020>

7 YHTEINEN TIEDONANTO EUROOPAN PARLAMENTILLE, EUROOPANEUVOSTOLLE,

herättämiä kysymyksiä medialukutaidon työkaluilla. Samoin lasten seksuaalinen houkuttelu verkossa lisääntyi pandemian myötä⁸. Nettiturvataitojen opettaminen lapsille osana mediakasvatusta onkin aina vain ajankohtaisempaa.

Medialukutaidossa on kuitenkin kyse paljon muusta kuin vain selviytymisestä ja uhkilta suojautumisesta. Esimerkiksi itseilmaisu, taiteen ja yhteiskunnallisten mediailmiöiden laajempi ymmärtäminen sekä osallisuuden tukeminen mediakulttuurissa ovat kaikki yhtä lailla tärkeitä mediakasvatuksen tavoitteita. Tehtävää ja opittavaa on paljon, mutta yhdessä siihen pystytään! Uudet lukutaidot -ohjelma pyrkii tarjoamaan tukea käytännön toimintaan, pedagogiseen suunnitteluun sekä opetussuunnitelman sisällön kirkastamiseen. Kehittämissuunnitelmassa luomme työkaluja, joiden tarkoituksena on helpottaa jokaisen tarttumista monilukutaitojen ja niiden osana medialukutaitojen tukemiseen omassa opetustyössään.

NEUVOSTOLLE, EUROOPAN TALOUS- JA SOSIAALIKOMITEALLE JA ALUEIDEN KOMITEALLE
Covid-19-disinfomaation torjunta - Faktat oikein <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020JC0008&from=EN>

8 https://www.poliisi.fi/tietoa_poliisista/tiedotteet/1/1/lasten_riski_joutua_seksuaalisen_hyvaksikayton_uhreiksi_verkossa_kasvaa_koronakriisin_aikana_89248?language=fi&

LÄHTEET

- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. (2012). Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0083>.
- Boche, B. (2014). Multiliteracies in the classroom: Emerging conceptions of first- year teachers. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 114–135.
- Borg, S (2018). Teachers' beliefs and classroom practises. Teoksessa P. Garrett, & J. M. Cots (toim.), *The Routledge handbook of language awareness* (s. 75-81). Routledge.
- Cervatti, G., Damico, J., & Pearson, P. D. (2006). Multiple literacies, new literacies, and teacher education. *Theory Into Practice*, 45(4), 378–386.
- Giampapa, F. (2010). Multiliteracies, pedagogy and identities: Teacher and student voices from a Toronto elementary school. *Canadian Journal of Education* 33(2), 407–431.
- Hankala, M. Harjunen, E., Kauppinen, M., Kulju, P., Pentikäinen, J. & Routarinne, S. (2015). Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opettamiseen. Teoksessa Harjunen Elina (toim.) *Tekstit puntarissa: ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista päättöarvioinnissa 2014 ja 2010* (s. 73-84). Julkaisut, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015:10.
- Hankala, M., Kauppinen, M., & Kulju, P. (2018). Opettajien käsityksiä monilukutaidon pedagogiikasta. Esitys Kasvatustieteen päivillä, Tampere, 15. marraskuuta 2018.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2015). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksen perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Julkaisut 2015:8. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Harmanen, M. (2015). Monilukutaito opetussuunnitelmien perusteissa. Esitys aineopettajaliiton seminaarissa 7.11.2015. <https://docplayer.fi/15651690-Monilukutaito-opetussuunnitelmien-perusteissa.html>
- Harmanen, M. & Hartikainen, M. (toim.) 2019. *Monilukutaitoa oppimassa*. Oppaat ja käsikirjat 2019:2. Opetushallitus.
- Hartikainen, M. & Harmanen, M. (2019). Lukijalle. Teoksessa M. Harmanen ja M. Hartikainen (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa* (s. 5–14). Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2019:2.
- Herttovuo, P. & Routarinne, S. (2020). Monilukutaitoa oppikirjan äärellä: Miten alakoulun oppilaat lähestyvät ympäristöopin multimodaalista oppikirja-aukeamaa? *Ainedidaktikka* 4(1), 99–121. <https://journal.fi/ainedidaktikka/article/view/82720>

- Hyvönen, T., Valtola, E. & Valta, K. (2019). Mediakasvatuksen asema perusopetuksessa. Sanomalehtien liitto & Kuulas Helsinki. <https://www.sanomalehdet.fi/wp-content/uploads/2019/08/Mediakasvatuksen-asema-perusopetuksessa-2019-raportti.pdf>
- Joutsenlahti, J. & Kulju, P. (2017). Multimodal languaging as a pedagogical model – A case study of the concept of division in school mathematics. *Education Sciences* 7(1), 9. <https://doi.org/10.3390/educsci7010009>.
- Kaartinen, T. (toim.) (2015). *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/98047>
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., & Aro, M. (2018). Revisiting research on L2 learner beliefs: Looking back and looking forward. Teoksessa P. Garrett, & J. M. Cots (toim.), *The Routledge handbook of language awareness* (s. 222-237). Routledge.
- Karjalainen-Väkevä, M., & Sintonen, S. (2018). Monilukutaitoa monitaiteisesti. *Ainedidaktiikka*, 2(1), 39–58. <https://doi.org/10.23988/ad.66551>
- Kiili, C., Leu, D., Marttunen, M., Hautala, J., & Leppänen, P. (2018). Exploring early adolescents' evaluation of academic and commercial online resources related to health. *Reading and Writing*, 31(3), 533–557. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9797-2>.
- Kulju, P., Kauppinen, M., Hankala, M., Harjunen, E., Pentikäinen, J. & Routarinne, S. (2017). Reviewing Finnish studies on writing in basic education: Towards a pedagogy for diversity. Teoksessa N. Pyyry ym. (toim.) *Changing subjects, changing pedagogies: Diversities in school and education* (s. 110–127). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 7. Ainedidaktisia tutkimuksia 13.
- Kulju, P., Kupiainen, R. & Jyrkiäinen, A. (2018). Monilukutaidon pedagogiikan juurilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(2). <https://www.kieli-verkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/monilukutaidon-pedagogiikan-juurilla>
- Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K.-L. & Mäkinen, M. (2018). A review of multiliteracies pedagogy in primary classrooms. *Language and Literacy* 20(2), 80–101. <https://doi.org/10.20360/langandlit29333>
- Kupiainen, R. (2016). Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversity. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan - lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet* (s. 23–30). Äidinkielen opettajain liitto 2016.
- Kupiainen, R. (2019). Digital technologies and online learning in primary education (Finland). Teoksessa *Bloomsbury education and childhood*

- studies*. Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350996304.0014>
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot osallisuus mediakasvat*. Palmenia/Gaudeamus
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa* (s. 7–24). Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/98020>
- Kupiainen, R., Kulju, P., Mäkinen, M., Wiseman, A., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K.-L. (2019). Future pedagogical approaches to digital and multimodal practice in early childhood education. Teoksessa O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling-Meibauer & Í. S. P. Pereira (toim.) *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood* (s. 419–429). Routledge.
- Leino, K. & Kallionpää, O. (toim.) (2016). *Monilukutaitoa digiaikaan - lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet* (s. 23–30). Äidinkielen opettajain liitto.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Heinonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2019). *Pisa ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 40. Opetus- ja kulttuuriministeriö. OECD PISA. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto & Helsingin yliopisto. www.minedu.fi/pisa.
- Leino, K., Rikala, J., Puhakka, E., Niilo-Rämä, M., Sirén, M. & Fagerlund, J. (2019). *Digiloikasta digitaalisiin. Kansainvälisen monilukutaidon ja ohjelmoinnillisen ajattelun tutkimus (ICILS 2018)*. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2019/icils-2018-raportti.pdf>
- LOPS 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (2019). Opetushallitus: määräykset ja ohjeet 2019: 2a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Lotherington, H., M. Holland, S. Sotoudeh, and M. Zentena (2008). Project-based community language learning: Three narratives of multilingual story-telling in early childhood education. *Canadian Modern Language Review*, 65(1), 125–145.
- 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*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Luukka, M.-R. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>
- Luukka, M.-R. (2019). Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Teoksessa Harmanen, M. & Hartikainen, M. (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa* (s. 33–39). Oppaat ja käsikirjat 2019:2. Opetushallitus.
- Mertala, P. (2017). Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti, 8(6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/nakokulmia-monilukutaitoon-opettajuus-ja-situationaaliset-lukutaidot>
- Mertala, P. (2018). Lost in translation? – Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & Viestintä* 41(1). <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921>
- Mertala, P., Palsa, L., & Dufva, T. (2020). Monilukutaito koodin purkajana: Ehdotus laaja-alaiseksi ohjelmoinnin pedagogiikaksi. *Media & Viestintä*, 43(1). <https://doi.org/10.23983/mv.91079>
- Mills, K. A. (2007). Access to multiliteracies: A critical ethnography. *Ethnography and Education*, 2(3), 305-325. <https://doi.org/10.1080/17457820701547310>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1). <https://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>
- Oinas, S., Hienonen, N., Asikainen, M., Kupiainen, R., Kulju, P., Pienimäki, M., Mergianian, C., Gustavson, N., Hotulainen, R. & Vainikainen, M.-P. (2019). *Oppimaan oppiminen. Vantaan kolmas- kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset. Väliraportti 2018*. Koulutuksen arviointikeskus, Helsingin yliopisto & Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto. https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/145202_Vantaa-Oppimaan-oppiminen-2018.pdf
- Palsa, L. & Mertala, P. (2018). Monilukutaidot paikallisissa opetussuunnitelmissa. *Informaatiotutkimus*, 37(3), 77–80. <https://doi.org/10.23978/inf.76083>
- 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), 101-119.

- Palsa, L., Pekkala, L. & Salomaa, S. 2019. Monilukutaito ja mediakasvatuk-
sen pedagogiikka. Teoksessa M. Harmanen ja M. Hartikainen (toim.)
Monilukutaitoa oppimassa. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat
2019:2, 41–50.
- Pearlman, R. (2009). Making twenty-first century schools: Creating
learner-centered schoolplaces/ workplaces for a new culture of
students at work. *Educational Technology*, 49(5), 14–19.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014)*. Opetus-
hallitus, Määräykset ja ohjeet 2014: 96. [https://www.oph.fi/sites/
default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_pe-
rusteet_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Räsänen, M. 2015. *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Aalto-yliopisto.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new
reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S.
(2012). Mitä jos opettaja etäänny työstään? Näkökulmia opettajan
työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus 2/2012*, 5–20. [http://elektra.
helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/2/mitajoso.pdf](http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/2/mitajoso.pdf)
- Sulkunen, S., Luukka, M., Saario, J. & Veistämö, T. (2019). Monilukutaito luki-
on historian opetuksessa. *Ainedidaktikka*, 3(2), 2–23. [https://journal.
fi/ainedidaktikka/article/view/76111](https://journal.fi/ainedidaktikka/article/view/76111)
- Tarnanen, M. (2019). Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona. *Oppimi-
sen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 29(4), 21–29.
- Tarnanen, M. J., Kaukonen, V., Kostainen, E., & Toikka, T. (2019). Mitä opin?
Monilukutaitoa ja tutkivaa oppimista monialaisessa oppimiskoko-
naisuudessa. *Ainedidaktikka*, 3(2), 24–46. [https://doi.org/10.23988/
ad.81941](https://doi.org/10.23988/ad.81941)
- VASU 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018)*. Opetushallitus:
määräykset ja ohjeet 2018:3a. [https://www.oph.fi/sites/default/files/
documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)



UUDET
LUKUTAIDOT

