

## Katsaus

*Pekka Mertala*

### Lost in translation?

#### **Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista**

Viime vuosina toteutetut opetussuunnitelmauudistukset ovat tuoneet kotimaiselle koulutuskentälle koko joukon uusia käsitteitä. Yksi keskeisimmistä, mutta samalla vaikeimmin hahmotettavista on monilukutaito. Tämä ei ole sinänsä mikään ihme, sillä käsite on kotimaisessa kontekstissa uusi, eikä siihen liittyvää tutkimusta ole juurikaan julkaistu suomeksi (Kupiainen 2016). Käsitettä myös käytetään epäjohdonmukaisesti. Osa tutkijoista käyttää monilukutaitoa sateenvarjokäsitteenä, jonka alle erilaiset lukutaidot voidaan koota (esim. Luukka 2013; Harmanen 2016). Toisaalta toisten tutkijoiden käyttämät käsitteet kuten ”visuaalinen monilukutaito” (Räsänen 2013) sekä ”digitaalinen monilukutaito” (Kauppinen & Kinnunen 2016) antavat ymmärtää, että on olemassa useampia rinnakkaisia monilukutaitoja. Lisäksi kotimaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsite poikkeaa siitä, mitä käsitteellä kansainvälisessä keskustelussa tarkoitetaan, ja eri opetussuunnitelmien välillä on eroja siinä, mitä monilukutaitoon sisällytetään ja miten se suhteutuu muihin avainkäsitteisiin.

Tässä katsausartikkelissa esitän, että opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen ja kansainvälisen määrittelyn yhteensovittaminen on mahdollista – ja etenkin mielekäästä – kun opetussuunnitelmatekstejä tarkastellaan monilukutaito-osioita laajemmin. Lisäksi havainnollistan konkreettisten esimerkkien kautta sitä, mitä monilukutaitojen pedagogiikka (voi) tarkoittaa jokapäiväisen kasvatuskäytännön tasolla.

#### **Opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen ja kansainvälisen määritelmän eroavaisuudet**

Kotimaisissa opetussuunnitelmissa monilukutaito kuvataan ensisijaisesti erilaisten tekstien hallintaan liittyvinä tulkinnan, tuottamisen ja arvioinnin taitoina (Opetushallitus [OPH] 2014a, 2014b, 2015, 2016). Määritelmä perustuu semiotiikan teoriasta ammentavaan ”laajaan tekstikäsitteeseen”, jossa luettavaksi merkiksi voidaan ymmärtää käytännössä mikä tahansa. Tällaisenaan tulkinta on kuitenkin suppeampi kuin mihin englanninkielinen kantasana ”multiliteracies” viittaa sen sisältäessä kaksi ”moneutta”: tekstien multimodaalisuuden sekä sosiokulttuurisen diversiteetin. (Kupiainen ym. 2015.) Kansainvälisessä kirjallisuudessa monilukutaitoa ei käsitellä myöskään opetuksen tuloksena

tai kykynä vaan pedagogisina lähestymistapoina, joilla pyritään vastamaan multimodaalisen viestinnän ja sosiokulttuurisen moninaisuuden vaateisiin (Palsa & Ruokamo 2015). Käsitteen juuret voidaan paikantaa The New London Group -nimellä tunnetun tutkijayhteisön vuonna 1996 julkaisemaan *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* -pamflettiin, jolla kirjoittajat pyrkivät vastaamaan kansalaisuuden, elämismaailman ja työelämän muutoksista kumpuaviin kasvatuksellisiin ja koulutuksellisiin haasteisiin (Kupiainen 2016, 25; The New London Group 1996).

Onkin aiheellista kysyä, miksi opetussuunnitelmia uudistaessa on päädytty käsitteeseen, joka on alkujaan sisällöltään laajempi ja kompleksisempi kuin millaisena se opetussuunnitelmissa kuvataan? Olennaista on tiedostaa, että missään vaiheessa tarkoituksena tai tavoitteena ei ole ollut tuoda alkuperäistä ”multiliteracies” -käsitettä osaksi suomalaista pedagogiikkaa. Sen sijaan on etsitty sopivaa kattotermiä kuvaamaan tekstitaitojen moninaisuutta. Minna-Riitta Luukan (2013) mukaan alun perin opetussuunnitelmaperusteisiin suunniteltiin ”laaja-alaiset luku- ja kirjoitustaidot” nimistä osa-aluetta. Tästä kuitenkin luovuttiin, koska käsite koettiin kömpelöksi ja sen miellettiin viittaavan liikaa kirjoitettuun, vain kieltä sisältäviin teksteihin ja kynällä tai koneella kirjoittamiseen. (Luukka 2013, 2.) Minna Harmasen (2016, 14) mukaan monilukutaito-sanaan päädyttiin etsittäessä käsitettä, joka sisältää myös multimodaaliset ja digitaaliset viestinnän muodot. Monilukutaito ei ole kuitenkaan ainoa käsite, johon nämä ulottuvuudet on sisällytetty. Multimodaalinen ja digitaalinen viestintä on olennaisessa roolissa myös esimerkiksi uusien lukutaitojen (*New Literacies*) käsitteessä (Kallionpää 2014b, Kupiainen 2017). Käsitteisiin liittyy kuitenkin erityyppisiä konnotaatioita ja ”uusi lukutaito” herättää huomattavasti vahvempia mielleyhtymiä perinteisen lukutaidon syrjäyttämisestä ja marginalisoinnista kuin monilukutaito.

Yhtäältä aiheellista on tarkastella kriittisesti sitä, miksi on päädytty käyttämään käsitettä, joka sisältää sanan ”lukutaito”. Vaikka ”literacy” tavataan kääntää lukutaitona, on se käsitteenä lukutaitoa laajempi sen viitattaessa myös moniulotteiseen sivistyksellisyteen (Kupiainen ym. 2015). Toisekseen, opetussuunnitelmissa ei puhuta tekstien lukemisesta tai kirjoittamisesta vaan tulkinnan ja tuottamisen taidoista (esim. OPH 2014b, 22). Tuottamisen ja tulkinnan käsitteet eivät ainoastaan tue perusteiden multimodaalista tekstikäsitystä, mutta niiden eduksi voidaan laskea myös se, että niihin ei liity samanlaista dikotomiaa kuin, mitä lukemisen ja kirjoittamisen käsitteiden välille tavataan rakentaa (ks. esim. Kallionpää 2014a). Luukka (2013) huomauttaa, että dikotomiaongelma olisi voitu välttää *tekstitaltojen* käsitteellä, mutta siihen suhtauduttiin hänen mukaansa vieroksuen. Syynä tähän voi olla se, että tekstitaidot on käsitteenä vakiintunut äidinkielen opetukseen (Emt.) ja tämä saattaisi ohjata käsitystä tekstitaltoista ensisijaisesti puhutun ja kirjoitetun kielen hallintana.

Yhteenvetona voidaan todeta, että monilukutaidon käsite näyttää päätyneen opetussuunnitelmiin pääosin praktisista syistä: se on kompakti (vrt. laaja-alaiset luku- ja kirjoitustaidot) ja ilmiänsuhtaan suhteellisen neutraali (vrt. uudet lukutaidot). Tämän lisäksi se on uusi ja kiinnikkeetön termi suomalaisessa keskustelussa (vrt. tekstitalto) ja moni-etuliite toimii sateenvarjona, jonka alle erilaiset lukutaidot voidaan koota tämän oltua kattokäsitteen määrittelyn perimmäinen tarkoitus.

Siinä missä suomalaisen monilukutaito-käsitteen suhde kansainväliseen keskusteluun on ongelmallinen, linjakkuutta ei löydy myöskään eri opetussuunnitelmien välisistä määrittelmistä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa monilukutaitoon viitataan tekstitaltojen ohella myös kulttuurisena osaamisena (OPH 2014b 16), mutta tämä ulottuvuus

puuttuu muista opetussuunnitelmista. Toisaalta esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa monilukutaito on oma itsenäinen osa-alueensa, mutta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa se on otsikkotasolla yhdistetty tieto- ja viestintäteknologiseen (TVT) osaamiseen, joka esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa puolestaan on oma itsenäinen osaamisalueensa (OPH 2014a, 2014b, 2016). Lukion opetussuunnitelmassa monilukutaito taas yhdistetään otsikkotasolla mediaan (OPH 2015, 38). Opetussuunnitelmien väliset yhtäläisyydet ja erot on koottu taulukkoon 1.

**Taulukko 1:** Monilukutaito suomalaisissa opetussuunnitelmissa

|                           | <b>Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet</b>                        | <b>Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet</b> | <b>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet</b>                          | <b>Lukion opetussuunnitelman perusteet</b> |
|---------------------------|---|--|---|--|
| <b>Otsikko</b>            | Monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen          | Monilukutaito                                    | Monilukutaito   | Monilukutaito ja media                     |
| <b>Yläkategoria</b>       | Laaja-alainen osaaminen   | Laaja-alainen osaaminen                          | Laaja-alainen osaaminen   | Aihekokonaisuus                            |
| <b>Keskeiset sisällöt</b> | Korostaa tekstitaitoja ja tieto- ja viestintäteknologista osaamista | Korostaa tekstitaitoja                           | Korostaa tekstitaitoja ja sivuaa monilukutaitoa kulttuurisena kompetenssina | Korostaa teksti- ja mediataitoja           |

Jonkinlaista variaatiota määritelmiltä on oikeus odottaakin, koska edellä käsitellyt opetussuunnitelmat kattavat institutionaalisen opetuksen ja kasvatuksen vauvasta jo täysi-ikäisyyden saavuttaneisiin nuoriin aikuisiin. On kuitenkin vaikea keksiä pedagogisia perusteita sille, miksi kulttuurisen osaamisen tulisi olla osa monilukutaitoa perusopetuksessa, mutta ei sitä ennen eikä sen jälkeen. Yhtään hedelmällisempää ei ole mieltä sitä, miksi monilukutaito yhdistetään otsikkotasolla TVT-osaamiseen varhaiskasvatuksessa ja mediaan lukio-opetuksessa, mutta esi- ja perusopetuksessa se on itsenäinen käsite.

## **Monilukutaidosta monilukutaitojen pedagogiikkaan – Multiliteracies-käsitteen ja opetussuunnitelmien yhteydet**

Koska alkuperäisen ”multiliteracies” -käsitteen implementointi ei ole ollut opetussuunnitelmatyötä ohjaava periaate (Luukka 2013) on perusteltua kysyä, tarvitseeko suomalaisen ja kansainvälisen monilukutaito-käsitteen väillä edes olla selkeää yhteyttä? Outi Kallionpää (2014b) on esittänyt, että monilukutaito alkuperäisessä ilmenemismuodossaan voi olla liian laaja käsite sovellettavaksi opetussuunnitelmatyössä. Olen tästä eri mieltä. Jos monilukutaitoa ei kyetä yhdistämään laajempiin kasvatuksellisiin taustasitoumuksiin, riskinä on, että opetussuunnitelman arvokkaat päämäärät pelkistyvät pistemäiseksi ja projektiluontoiseksi temppuiluksi. ”Alkuperäisen” monilukutaitomääritelmän ehdoton vahvuus on juuri siinä, että se kytkee lukutaidot kiinteään yhteyteen kasvatuksen ja opetuksen laajempien tavoitteiden ja arvojen kanssa. Toisin sanoen, lukutaitoisuus ei ole tavoite itsessään, vaan se on väline kohti jotain suurempaa ja laajempaa päämäärää (Kupiainen 2017). Monilukutaitojen pedagogiikan perinteessä näiksi päämääriksi nimetään muun muassa oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon lisääminen (Kallantzis ym. 2016, 39) ja siinä korostetaan myös, että oppilaat tuovat luokkaan moni-

naista tietoa, sekä erilaisia identiteettejä, joita he ovat omaksuneet arjestaan ja kulttuurisista käytänteistään (Boyd & Brock 2014; Kupiainen ym. 2015, 20). Lukutaitoihin sisältyy lisäksi poliittinen ulottuvuus, sillä lukutaitoisuus ja lukutaidottomuus tuottavat hyvin erilaisia yhteiskunnallisen toimijuuden ja kansalaisuuden mahdollisuuksia tai ”sosiaalisia tulevaisuuksia” (*social futures*), kuten asia The New London Groupin (1996) pamfletissa ilmaistaan (ks. myös Kupiainen 2017).

Mikään edellä esitetty ei ole vierasta kotimaisille opetussuunnitelmille. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuusperiaate sekä oppilaiden ainutlaatuisuus ja vaatimus sen huomioimiseen ovat niin ikään suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen arvolähtökohtia (esim. OPH 2014b, 11–13) Monilukutaitojen pedagogiikan ja kotimaisten opetussuunnitelmatekstien välillä voi havaita yhteyksiä. Niiden hahmottaminen edellyttää kuitenkin, että opetussuunnitelmia luetaan myös monilukutaito-osioiden ulkopuolelta.

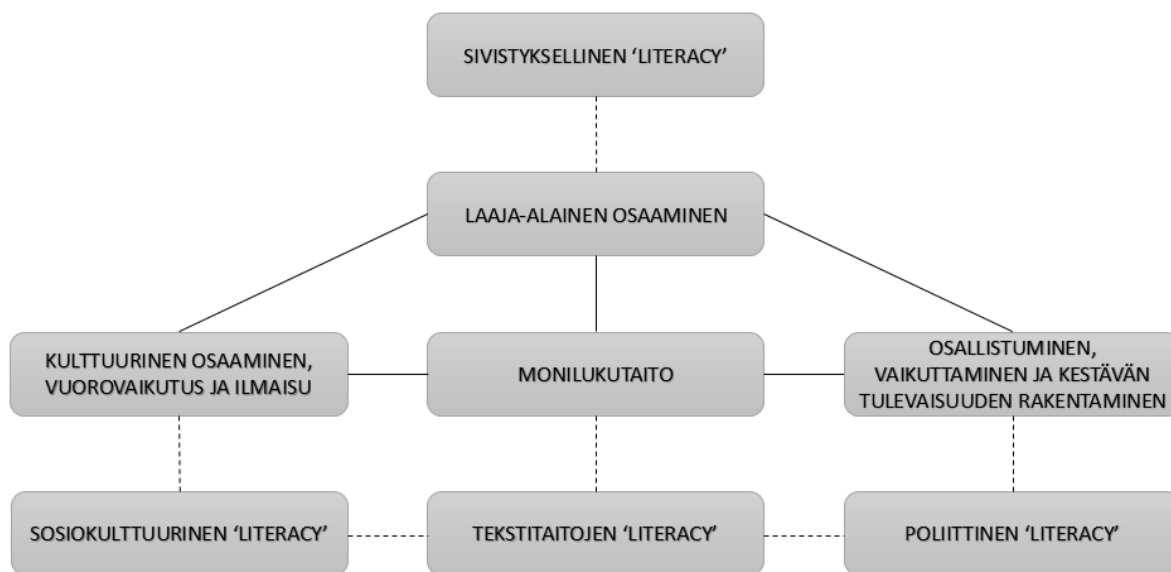
Monilukutaito liitetään opetussuunnitelmissa laaja-alaiseen osaamisen, jota kuvailaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. (OPH 2014b, 17). Opetussuunnitelmasta riippuen<sup>1</sup> laaja-alainen osaaminen käsittää viisi (OPH 2016), kuusi (OPH 2014a) tai seitsemän (OPH 2014b) osa-aluetta, joista kaikille yhteisiä ovat jo mainittujen monilukutaidon ja TVT-osaamisen lisäksi *ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot* sekä *osallistuminen ja vaikuttaminen*<sup>2</sup>. Monilukutaidon sosiokulttuurisen ja poliittisen ulottuvuuden kannalta olennaisimmat osaamisalueet ovat *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* sekä *osallistuminen ja vaikuttaminen*. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014b) niiden yhteydessä todetaan, että:

*Oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen. Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään. (Emt., 21.)*

*Yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen on demokratian toimivuuden perusedellytys. [...] Perusopetuksen aikana oppilaat pohtivat menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisiä yhteyksiä sekä erilaisia tulevaisuusvaihtoehtoja. Heitä ohjataan ymmärtämään omien valintojen, elämäntapojen ja tekojen merkitys paitsi itselle, myös lähiyhteisöille, yhteiskunnalle ja luonnolle. (Emt., 24.)*

Voidaankin ajatella, että laaja-alainen osaaminen on rinnastettavissa monilukutaidon sivistykselliseen ulottuvuuteen (sivistyksellinen ’literacy’). Kulttuurista osaamista painottavat laaja-alaisen osaamisen alueet taas ovat sosiaalisen diversiteetin ”lukutaitoja” (sosiokulttuurinen ’literacy’) ja vaikuttamiseen liittyvät osaamisalueet poliittisia lukutaitoja (poliittinen ’literacy’). Tällöin opetussuunnitelmien tapa kuvata monilukutaito tekstien ”lukutaitoina” (tekstitaitojen literacy) viittaakin vain yhteen monilukutaidon osa-alueeseen. Käsitteet ja sisällöt eivät toki ole suoraan verrannollisia, mutta rinnastusten kautta – ja niiden ongelmat tiedostaen ja eksplikoiden – opetussuunnitelmien monilukutaitokäsitteestä ei tarvitse tulla vain Suomessa esiintyvää ”semanttista saimaannorppaa”, vaan se voidaan suhteuttaa osaksi kansainvälistä keskustelua. Rinnastukset ja niistä muodostuva kokonaisuus on mallinnettu kuvioon 1.

**Kuvio 1:** Kotimaisten opetussuunnitelmien yhteydet kansainväliseen monilukutaito-käsitteeseen



## Monilukutaitojen pedagogiikka opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen välineenä

Monilukutaito kuvataan opetussuunnitelmissa taitona, mutta uudistusprosessiin osallistuneen Luukan (2013) mukaan kyseessä on uuden sisällön sijaan ennemminkin pedagogisten käytänteiden muutos, jolla hän tarkoittaa opetuksen tekstimaailman ja toimintaympäristöjen monipuolistamista. Monipuolistamista ei tule ymmärtää vain tekstien ja ympäristöjen variaation lisäämisinä vaan myös tekstien ja ympäristöjen tulkintahorisonttien rikastamisena. Tähän liittyy esimerkiksi tekstien sekä sosiokulttuuristen ja poliittisten toimintaympäristöjen välisten yhteyksien tarkastelu. Erilaisia tekstejä kun on läpi historian käytetty ykseyden ja toiseuden tuottamiseen niin makro- kuin mikropoliittisin tarkoituksin. Makropoliittisena ilmiönä tämä voi tarkoittaa nationalistista hegemoniaa korostavaa valtiollista propagandaa. Mikropoliittisesta esimerkistä käy vaikkapa tilanne, jossa valokuvia tai viestejä käytetään koulukiusaamisen välineenä.

Konkretisoin monilukutaitojen pedagogiikan käytäntöä Reetta Hyvärisen ja Elina Särkelän (2015) artikkelin *Kuvassa kokemus ja paikka – valokuvaamalla nuorten elämämaailma osaksi opetusta* kautta. Artikkelin käsittelee lukion kehitysmaantieteen kurssia ja nuorten ottamien valokuvien ja niistä kirjoitettujen oppimispäiväkirjojen hyödyntämistä eriarvoisuuden käsittelyssä. Valokuvatehtävän tavoitteena oli sitoa opetus osaksi nuorten kokemusmaailmaa käsittelemällä itseotettuja valokuvia rinta rinnan globaalien ilmiöiden ja kurssin laajempien tavoitteiden kanssa. Konkretisoimalla eriarvoisuuden teema osaksi nuorten elämämaailmaa haluttiin myös tehdä näkyväksi oppilaiden omia vaikuttamisen mahdollisuuksia. (Emt., 160.)

Kurssisuunnitelman yhteydet lukion opetussuunnitelman tavoitteisiin ja monilukutaitojen pedagogiikkaan ovat selkeät. Monilukutaidon kaksi moneutta – erilaiset tekstit (valokuvat ja oppimispäiväkirjat) ja sosiokulttuurinen moninaisuus (eriarvoisuus, ykseys

ja toiseus) – olivat keskeisessä roolissa sekä opintojakson sisällöissä että menetelmissä. Niin ikään molemmissa painotetaan, että opetuksessa tulee huomioida nuorten elämämaailma ja kokemustieto samalla ymmärtäen se, että opetuksessa on mentävä kokemusten ja havaintojen ”taakse” ja autettava oppilaita sijoittamaan ne osaksi laajempia viitekehyksiä. Tähän ulottuvuuteen monilukutaitojen pedagogiikassa viitataan kriittisen kehystämisen (*critical framing*) käsitteellä. Perimmäisenä tavoitteena on uudenlaisten toimijuuksien ja toimintatapojen luominen. (The New London Group 1996; OPH 2015, 146).

Hyvärinen ja Särkelä (2015, 167) korostavat artikkelissaan, että valokuvaamisen prosessi oli pedagogisesti vähintään yhtä merkityksellinen kuin valokuva eriarvoisuuden representaationa, sillä valokuvien merkitysten selittämisen ohella nuoret kirjoittivat oppimispäiväkirjoissaan valokuvien ottamisesta ja valokuvaamisesta toimintana. Tämä kiteytyi hyvin alla olevassa aineisto-otteessa:

*Kiertelin kaupungilla ja etsin sopivia kohteita kuvattavaksi. Vaikka tiesin tarkalleen, millaisia kuvia haluaisin ottaa ja tiesin, että ympäristöni on täynnä eriarvoisuutta, ei kuvaaminen ollutkaan niin helppoa. Näin esimerkiksi monia kodittomia tai vähävaraisia ihmisiä, jotka olisivat sopineet kuviini. Omatuntoni alkoi kuitenkin kolkuttamaan rajusti, kun ajattelin mennä juttelemaan näille ihmisille. Pelkäsin, että nämä ihmiset luulisivat minun vain haluavan osoittaa ”paremmuuteni” heille. Että tulisin juttelemaan heille vain kertoakseni olevani ”parempi”: minulla on koti ja ruokaa ja vaatteita. Tiesin, että en tietenkään olisi puhut tuolla tavalla, mutta jokin ääni sisälläni sanoi minun vain kerskailevan järjestelmäkameroineeni ja villakangastakkeineeni, jos menisin juttelemaan. Yhtäkkiä ”kepeästä” maantiedon tehtävästä tulikin suurten kysymysten pohtimista ja omien arvojen tarkastelua. (Emt, 166.)*

Katkelma sisältää ansiokasta pohdintaa valokuvaamisesta ja valokuvasta toiseuden tuottamisen välineinä ja prosesseina ja se konkretisoi hyvin Reijo Kupiaisen (2017, 213–214) ajatuksia tekstitapahtumista materiaaleihin ja kehoihin kytkeytyvänä sosiomateriaalisena ilmiönä, jossa tekstin merkitystä ei määrittele vain sen sisältö vaan myös se, mitä teksti tuottaa. Erityisen mielenkiintoiseksi otteen tekee se, että reflektointi ei perustu otettuun kuvaan vaan *aikeeseen* valokuvaamisesta. Monilukutaitojen pedagogiikan periaatteiden mukaan myös ajatukset ja skeemat ovat representaatioita siinä missä konkreettiset tekstit (Kalantzis ym. 2016, 5–6). Onkin helppo kuvitella, että kyseinen nuori on tilanteessa miettinyt miltä valokuva näyttäisi ja tullut lopputulokseen, että valokuva ei taltioisi kuvattavaa subjektina vaan tyypistäisi ja välineellistäisi hänet koulutehtävän suorittamisen edellyttämäksi eriarvoisuuden symboliksi. Voidaan ajatella, että sivistyksellisyyteen rinnastamani laaja-alainen osaaminen ja siihen sisältyvä kyky käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla on niin ikään ymmärrystä siitä, milloin jotain taitoa – tässä valokuvaamista – ei ehkä kannata käyttää (ks. myös Luukka 2013).

Artikkelin perusteella valokuvaaminen vaikuttaa ohjaavan opiskelijoiden katseen kohti visuaalisesti tavoitettavaa konkreettista eriarvoisuutta ja sen symboleja. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, kuinka aineistokatkelman kirjoittanut oppilas tulkitsee omaa habitustaan – järjestelmäkameraa ja villakangastakkaa – hyväosaisuuden osoittajana. Hän epäilee näkemiensä kodittomien ja vähävaraisten tulkitsevan hänen habituksensa kerskumisena, eikä siksi edes lähesty heitä. Niin ikään resuiset vaatteet tai rappeutuneet

asuinalueet toistuvat taloudellisen eriarvoisuuden osoittajina useissa valokuviissa (Hyvärinen & Särkelä 2015, 161). Jotkut nuorista kritisoivatkin tehtävää siitä, että valokuvaaminen menetelmänä ohjaa tarkastelemaan eriarvoisuutta stereotyyppien ja selkeiden kontrastien kautta. (Emt., 163–164). Toisaalta kriittisen kehystämisen näkökulmasta tehtävänannon ”epätäydellisyydellä” voidaan nähdä olleen tärkeä rooli siinä, että eriarvoisuus kyettiin käsitteellistämään kompleksisena ja situationaalisenä ilmiönä nuorten havaitessa, että kaikkia eriarvoisuuden muotoja ei voi tavoittaa valokuvilla. Hyvärinen ja Särkelä (Emt., 163) toteavatkin, että oppilaiden antama kritiikki avaa opetuksessa mahdollisuuden pohtia laajemmin valokuvia visuaalisen todellisuuden rakentajina: mitä ja mihin tarkoitukseen valokuvia tuotetaan ja mitä niillä pyritään kertomaan? Yhtäältä tärkeää on reflektoida sitä, millaista eriarvoisuutta on ylipäättään mahdollista havaita kussakin ajallis-paikallis-kulttuurisessa kontekstissa ja tehdä näkyväksi kokemustiedon rajoittuneisuutta. Osa oppilaista kommentoikin, että heidän valokuvaamansa eriarvoisuus oli niin sanotusti ”hyvän maan” eriarvoisuutta. Toiset puolestaan pohtivat eriarvoisuuden suhteellisuutta (minkä verran eriarvoisuutta voidaan hyväksyä) sekä sen historiallisia ulottuvuuksia esimerkiksi orjuuden ja eläinten oikeuksien näkökulmista. Kirjoittajien mukaan eriarvoisuuden monimuotoinen käsittely ja konkretisointi herätti ainakin joissain nuorissa toivoa omista vaikutusmahdollisuuksista ja muutoksen mahdollisuudesta. (Emt., 163–167.)

## **Erilaisten tekstien rooli oppilaiden sosiokulttuurisen moninaisuuden huomioimisessa**

Monilukutaitojen pedagogiikka ei tarkoita sosiokulttuurisen moninaisuuden tarkastelua ”tuolla jossain” olevana ulkopuolisena ilmiönä vaan opetuksessa tulee huomioida erilaiset kulttuuriset, etniset, sukupuoliset ja seksuaaliset identiteetit tasa-arvoisina ja luoda käytänteitä, jotka kunnioittavat erilaisia taustoja, joita oppilaat koululuokkaan tuovat (Boyd & Brock 2015; Kupiainen 2016). Eriarvoisuuden viitekehuksesta katsottuna opettajan on olennaista ymmärtää, että kaikki oppilaat eivät tarkastele eriarvoisuutta samanlaisesta positiosta. Hyvärinen ja Särkelä (2015, 168) huomauttavat, että omakohtaisimpia – ja useimmiten toiseuteen liittyviä – eriarvoisuuden kokemuksia ei valokuvattu vaan niistä kirjoitettiin vain opettajan luettavaksi tarkoitettuun oppimispäiväkirjaan. Toisin sanoen *havaitusta eriarvoisuudesta* voitiin käydä julkista keskustelua luokassa siinä missä *henkilökohtaisesti koettu eriarvoisuus* haluttiin rajata vain opettajan tietäväksi. Tämä on tarpeellinen muistutus siitä, että tekstien moninaisuus ei rajoitu vain niiden ilmiasuun (esim. kirjoitus, ääni, kuva, video) vaan myös siihen, mihin tarkoitukseen (funktio) ja kenen luettavaksi (yleisö) teksti on tarkoitettu. Julkinen oppimispäiväkirja ja vain opettajalle tarkoitettu oppimispäiväkirja ovat molemmat kirjoitettua tekstiä, mutta tekstin sisällön kannalta lukijakunnan laajuudella on merkitystä. Esimerkiksi korkeakouluopiskelijat ovat ilmaisseet julkisten tehtävien aiheuttavan sekä stressiä että itseen suuria (Immonen & Veinio 2017). Myöskään perusopetuksen kontekstissa lasten ja nuorten suhtautuminen koulutyönä tapahtuvaan julkaisemiseen ei ole aina myönteinen ja oppilaat tekevät eron sen ja omaehtoisen julkaisemisen välille (Palmgren-Neuvonen, Jaakkola & Korkeamäki 2015). Toisin sanoen, vaikka julkaisutoiminta voikin joissain tapauksissa tukea ja edistää oppimista (esim. Genlott & Grönlund 2013) ei sitä tule pitää kontekstivapaana pedagogisena itseisarvona. Ja vaikka yksin opettajan luettavaksi tarkoitettuja yksin tuotettuja tekstejä kritisoidaan (Kallionpää 2014b) niillä on edelleen

paikkansa etenkin silloin kun kyseessä ovat emotionaaliset ja kokemukselliset teemat sekä luottamuksellisen opettaja-oppilassuhteen rakentaminen ja vaaliminen.

## Lopuksi

Olen tässä katsausartikkelissa tarkastellut kotimaisten opetussuunnitelmien monilukutaitokäsitystä suhteessa monilukutaidon kansainväliseen määrittelyyn sekä esittänyt näkemykseni siitä, miten suomalainen tulkinta voidaan suhteuttaa osaksi kansainvälistä keskustelua. Artikkelissa esitetyistä käsitteellisistä rinnastuksista on hyötyä sekä tutkimukselle että kasvatuskäytännölle. Tutkijoille tässä artikkelissa esitetyt suhteutukset tarjoavat viitekehyksen tarkastella monilukutaitoa joko opetussuunnitelmien määrittelyinä tekstitaitoina tai The New London Groupin (1996) mukaisena tekstien moninaisuuden ja oppilaiden sekä yhteiskunnan sosiokulttuurisen diversiteetin huomioivana pedagogiikkana. Näistä jälkimmäinen on vallitseva lähestymistapa kansainvälisessä tutkimuksessa (Palsa & Ruokamo 2015).

Pedagogisen toiminnan kannalta tekstitaitojen ”literacy”, sosiokulttuurisen ”literacy”, sivistyksellisen ”literacy” ja poliittisen ”literacy” välisten yhteyksien hahmottaminen auttaa opettajia sijoittamaan opetussuunnitelmaperusteiden monilukutaidon (tekstitalojen ’literacy’) osaksi laajempia kasvatuksellisia viitekehyksiä ja tavoitteita. Lukutaitojen tarkastelu oppilaiden elämismaailmasta sekä kasvatuksen yleisemmistä tavoitteista käsin onkin yksi keino saattaa yhä laajeneva ja monimuotoistuva lukutaitokäsite (ks. Kupiainen 2017) hallittavaan muotoon, sillä siinä pedagogista toimintaa ei lähdetä johtamaan abstrakteista ja pirstoutuneista lukutaitokäsitteistä käsin. Sen sijaan monilukutaitojen pedagogiikka ohjaa opettajaa pohtimaan sitä, keitä hänen oppilaansa ovat ja millaiset lukutaidot ovat juuri näille oppilaille tässä ajallis-kulttuurisessa kontekstissa merkittäviä, sekä sitä, miten ne suhteutuvat laajempiin globaaleihin kysymyksiin ja institutionaalisen kasvatuksen tehtävään tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tuottajana. The New London Groupin (1996) pamflettia mukaillen koulu yksin ei riitä muuttamaan maailmaa, mutta monilukutaitojen pedagogiikan kautta koulusta voi muodostua ”mikrokosmos”, jossa erilaiset yhteiskunnalliset tulevaisuudet ja toimijuudet ovat joka päiväistä elävää ja eletävää visiota.

## Kirjallisuus

- Brock, Cynthia & Boyd, Fenice (2014). *Social Diversity Within Multiliteracies: Complexity in Teaching and Learning*. Routledge.
- Genlott, Annika Agélii & Grönlund, Åke (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education* 67, 98-104.
- Harmanen, Minna (2016). Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa Leino, Kaisa. & Kallionpää, Outi (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 10–22.
- Hyvärinen, Retta & Särkelä, Elina (2015). Kuvassa kokemus ja paikka – valokuvaamalla nuorten elämismaailma osaksi opetusta. Teoksessa Mustola, Marleena; Mykkänen, Johanna;



- Böök, Marja-Leena & Kärjä, Antti-Ville (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura: Julkaisuja 170, 159–168.
- Immonen, Visa & Veinio, Jonna (2017). Laaja avoimen verkkokurssin kokeilu kulttuuriperinnön tutkimuksessa. *Yliopistopedagogiikka* 24:1. Saatavilla: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2017/07/07/laaja-avoimen-verkkokurssin-kokeilu-kulttuuriperinnon-tutkimuksessa/> (Luettu 7.9.2017).
- Kalantzis, Mary; Cope, Bill; Chan, Eveline & Dalley-Trim, Leanne (2016). *Literacies* (2. p.). Australia, Victoria: Cambridge University Press.
- Kallionpää, Outi (2014a). Monilukutaidon opetus on ennen kaikkea uusien kirjoitustaitojen opetusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Kielikoulutusverkoston verkkolehti* 5:4. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/monilukutaidon-opetus-on-ennen-kaikeaa-uusien-kirjoitustaitojen-opetusta/> (luettu 7.9.2017)
- Kallionpää, Outi (2014b). Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä* 37:4. Saatavilla: <https://mediaviestinta.fi/blogi/mita-on-uusi-kirjoittaminen-uusien-mediakirjoitustaitojen-merkitys/>(luettu 7.9.2017).
- Kauppinen, Merja & Kinnunen, Tero (2016). Digitaalinen monilukutaito : oppimaan oppimista päivitetyn keinoin. Teoksessa Leino, Kaisa. & Kallionpää, Outi (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 127–151.
- Kupiainen, Reijo (2016). Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. Teoksessa Leino, Kaisa & Kallionpää, Outi (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 27–34.
- Kupiainen, Reijo (2017). Lukutaidon jälkeen? Teoksessa Korhonen, Vesa; Annala, Johanna & Kulju, Pirjo (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat*. Tampere; Tampereen yliopistopaino, 205–218
- Kupiainen, Reijo, Kulju, Päivi, & Mäkinen, Marita (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa, Kaartinen, Tapani (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 13–24.
- Luukka, Minna-Riitta (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti* 4:5. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> (luettu 7.9.2017)
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66:1, 60–93.
- Opetushallitus (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:1.
- Opetushallitus (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2015:48.
- Opetushallitus (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:17.
- Palmgren-Neuvonen, Laura; Jaakkola, Maarit & Korkeamäki, Riitta-Liisa (2015). School-context videos in Janus-faced online publicity: Learner-generated digital video production going online. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59:3, 255–274.
- Palsa, Lauri & Ruokamo, Heli (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net*, 11, 101–119. Saatavilla: <http://seminar.net/104-frontpage/245-behind-the-concepts-of-multiliteracies-and-media-literacy-in-the-renewed-finnish-core-curriculum-a-systematic-literature-review-of-peer-reviewed-research> (luettu 7.9.2017).
- Räsänen, Marjo (2013). Visuaalinen monilukutaito—Luokanopettajaksi opiskelevien monikulttuurisuuskäsitykset ja kuvataide. *Kasvatus* 44: 3, 270–285.

## Viitteet

---

<sup>1</sup> Lukion opetussuunnitelman perusteet pois lukien

<sup>2</sup> Sanamuodot vaihtelevat hieman eri perusteasiakirjojen välillä.