

Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot

Viime vuosina toteutetut opetussuunnitelmauudistukset (Opetushallitus 2014a, 2014b, 2015, 2016) ovat tuoneet kotimaiselle koulutuskentälle koko joukon uusia käsitteitä. Yksi keskeisimmistä, mutta samalla vaikeimmin hahmotettavista käsitteistä on monilukutaito. Tässä artikkelissa pyrin jäsentämään monilukutaitoa tarkastelemalla sitä erityisesti opettajuuden näkökulmasta. Artikkelin aluksi vertaan suomalaista monilukutaitokäsitettä kansainvälisiin määritelmiin. Sen jälkeen tarkennan näkökulman situationaalsiin lukutaitoihin (situated literacy) ja käsittelen lukutaitojen suhdetta laajempiin kasvatuksellisiin päämääriin.

Julkaistu: 14. joulukuuta 2017 | Kirjoittanut: Pekka Mertala

Monilukutaito on kaikkea muuta kuin yksiselitteinen käsite. Tämä johtuu yksinkertaisesti siitä, että eri yhteyksissä se selitetään eri tavoin. Monilukutaitoa on käytetty sateenvarjokäsitteenä, jonka alle erilaiset lukutaidot voidaan koota (Kupiainen 2017; Luukka 2013). Toisaalta käsitteet kuten ”digitaalinen monilukutaito” (Kauppinen & Kinnunen 2016) antavat ymmärtää, että on olemassa useampia rinnakkaisia monilukutaitoja. Kotimaisissa opetussuunnitelmaperusteissa monilukutaito kuvataan ensisijaisesti erilaisten multimodaalisten tekstien hallintaan liittyvinä tulkinnan, tuottamisen ja arvioinnin taitoina (esim. Opetushallitus 2014a, 2014b). Kansainvälisessä keskustelussa monilukutaidon määritelmä eroaa suomalaisesta tulkinnasta. Alkuperäiskäsite ”*multiliteracies*” sisältää kaksi ’moneutta’, jotka viittaavat sekä tekstien multimodaalisuuteen että sosiokulttuuriseen moninaisuuteen. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015.) Lisäksi kansainvälisessä kirjallisuudessa monilukutaitoa ei käsitellä niinkään opetuksen tuloksena ja oppilaan taitona, vaan pedagogisina lähestymistapoina, joilla pyritään vastamaan multimodaalisen viestinnän ja sosiokulttuurisen moninaisuuden vaateisiin (Palsa & Ruokamo 2015).

Suomalainen monilukutaito-käsite ei ole kuitenkaan mikään käännöskukkanen, sillä opetussuunnitelmauudistusten tarkoituksena tai tavoitteena ei ole ollut tuoda alkuperäistä ”*multiliteracies*”-käsitettä osaksi suomalaista pedagogiikkaa. Sen sijaan on vain yksinkertaisesti etsitty sopivaa kattotermiä kuvaamaan tekstitaitojen moninaisuutta. (Luukka 2013.)
Tekstitaitojen moninaisuudella viitataan tässä

sekä *tekstien* että *taitojen* moninaisuuteen. Monilukutaito perustuu semiotiikan teoriasta ammentavaan laajaan tekstikäsitteeseen, jossa teksti voi olla periaatteessa mitä tahansa, millä voidaan välittää merkityksiä. Lukutaito ei siis viittaa vain kirjoitetun ja puhutun kielen lukemiseen, vaan luettavia tekstejä ovat myös kuvat, äänet, videot, grafiikat ja niiden yhdistelmät eli multimodaaliset tekstit. Monilukutaitoon sisältyviksi lukutaidoiksi on nimetty esimerkiksi, medialukutaito, digitaalinen lukutaito, internetlukutaito, verkkolukutaito ja kuvanlukutaito. (Kupiainen, 2017.) Lukutaitoja voidaan eritellä myös ajan, paikan ja henkilöiden perusteella (Leino 2014, 68). Tähän ominaisuuteen viittaa jatkossa käsitteellä situationaalinen lukutaito (*situated literacies*, ks. esim. Ivanič 2004). Taitojen monimuotoisuudella tarkoitan sitä, että lukutaidolla ei tarkoiteta vain tekstien lukemista, vaan myös niiden kirjoittamista, eli tulkintaa ja tuottamista, kuten asia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmaistaan (Opetushallitus 2014b, 20). On myös syytä muistaa, että vaikka ”*literacy*” tavataan kääntää lukutaitona, on se käsitteenä lukutaitoa laajempi sen viitatessa myös moniulotteiseen sivistyksellisyyteen (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015). Tämän artikkelin tapa ymmärtää lukutaito tukeutuu tähän laaja-alaiseen määritelmään

Lukutaitojen moninaisuus pedagogisena haasteena ja mahdollisuutena

Opettajan näkökulmasta lukutaitojen moninaisuuden huomioiminen voi tuntua mahdottomalta tehtävältä. Lukutaitoja – jotka ovat samalla myös kirjoitustaitoja – on valtava määrä, joten miten ne kaikki voi hallita tai millä perusteella niistä voidaan valita joku ja jättää toinen käsittelemättä? Ja jos lukutaidot vielä ovat situationaalisia, onko maanantaina aloitettu medialukutaitoon keskittyvä projekti pedagogisesti perusteltu enää keskiviikkona? Tai onko se ollut sitä missään vaiheessa oppilas X:lle ja Y:lle siinä missä oppilaat A ja B siitä ovat ehkä hyötäneet? Asiaa voi kuitenkin lähestyä myös toisesta näkökulmasta, jolloin vaade ajan, paikan ja henkilön huomioimisesta auttaa konkretisoimaan ja rajaamaan sitä, mitkä lukutaidot ovat olennaisia. Sen sijaan, että pedagogiikkaa lähdetäisiin johtamaan abstrakteista käsitteistä käsin, situationaalinen lukutaitokäsitys vaatii opettajaa pohtimaan sitä, millaiset lukutaidot ovat juuri näille oppilaille tässä paikallis-ajallis-kulttuurisessa kontekstissa merkittäviä ja miten ne suhteutuvat kasvatukseen uusintavaan ja uudistavaan tehtävään.

Lukutaitojen tarkastelu oppilaiden elämismaailmasta ja kasvatuksen yleisemmistä tavoitteista käsin on myös keino sijoittaa ne oikeisiin mittasuhteisiin. Niin tärkeitä kuin erilaiset lukutaidot ovatkin, itseisarvon asemaa niillä ei ole, vaan lukutaidot ovat vain välineitä kohti jotain suurempia ja laajempia päämääriä, joiksi monilukutaitojen pedagogiikan perinteessä nimetään muun muassa oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon lisääminen (Kalantzis, Cope, Chan & Dalley-Trim 2016, 39). Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo eivät ole itsestään selviä asiantiloja, ja siksi kasvatuksessa kaikki

toiminta tähtää viime kädessä siihen, että kasvatettavasta tulee itsenäinen ja itsemääräytyvä subjekti (Siljander 2002, 28). Lukutaidoilla ja niiden opettamisella on tässä tehtävässä merkittävä rooli, sillä lukutaitoisuuden myötä yksilölle avautuu laajempia osallisuuden, vaikuttamisen ja toimijuuden mahdollisuuksia ja muotoja (Kupiainen 2017, 215; Palsa 2016). Lukutaidon sivistyksellinen ulottuvuus edellyttää myös eettistä pohdintaa siitä, millaisten asioiden ja arvojen edistämiseen lukutaitoja käytetään. Toisaalta lukutaitojen moninaisuus ja situationaalisuus tarkoittaa sitä, että kukaan ei voi olla koskaan täysin lukutaidoton tai täydellisen lukutaitoinen. Tietoisuus oman ymmärryksen rajoista ja tahto lukutaidon kehittämiseen ja ylläpitämiseen ovat myös olennainen osa lukutaitoisuutta.

Yksi tapa lähestyä lukutaitojen merkitystä on hahmottaa lukutaitojen opetus näkymättömän näkyväksi tekemisenä. Erilaisten tekstien tutkimisen, tulkitsemisen ja tuottamisen kautta voidaan tarkastella esimerkiksi niihin liittyviä vaikuttamismekanismia ja -pyrkimyksiä sekä tekstejä osana laajempaa kulttuurihistoriallista viitekehystä. Havainnollistan tätä seuraavaksi konkreettisten esimerkkien kautta.

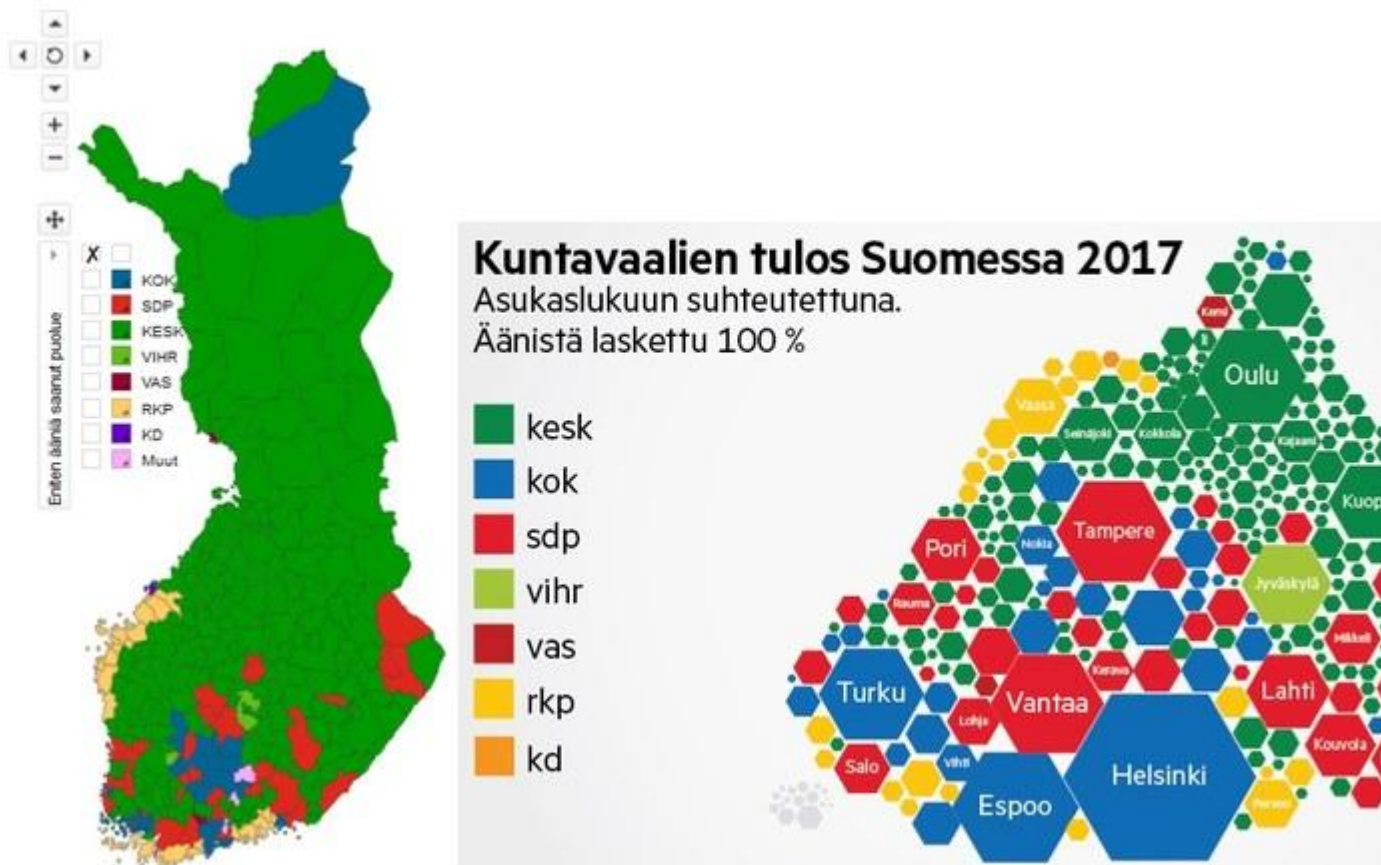
Kriittinen kartografia, kryptologian sovellukset sekä poromerkit osana oppilaiden elämismailmaa

Karttojen ajatellaan usein esittävän ja kuvaavan maailmaa todenmukaisesti. Kuitenkin yleisesti käytetyssä Mercatorin projektiossa (ks. Kuva 1.) napojen lähellä sijaitsevat alueet ovat suhteessa suurempia kuin päiväntasaajalla sijaitsevat maa-alueet. Tämä johtaa virheisiin pinta-aloissa, ja esimerkiksi Grönlanti on projektiossa lähes Afrikan kokoinen, vaikka sen todellinen koko on vain noin 10 % Afrikasta.



Kuva 1. [Mercatorin projektio](#)

Toinen havainnollistava esimerkki liittyy pinta-alojen ja väkiluvun suhteeseen. Vuoden 2017 kuntavaaleista laadittu perinteinen vaalikartta esittää Suomen keskustapuolueen hallitsemana maana. Harvaan asuttujen alueiden korostuminen kuitenkin vääristää yleiskuvaa. Väkilukuun perustuva kartogrammi tarjoaakin hyvin toisenlaisen kuvan Suomesta (ks. Kuva 2).



Kuva 2. Vuoden 2017 kuntavaalien voittajapuolueet perinteisessä vaalikartassa ja asukaslukuun suhteutetussa kartogrammissa (Tilastokeskus 2017, Aamulehti 2017).

Molempia vaalikarttoja voidaan käyttää myös tavoitteellisen vaikuttamisen välineenä. Esimerkiksi keskusta voi tuottaa itsensä niiden kautta joko koko Suomen puolueena (perinteinen vaalikartta) tai maaseudun pienten altavastaajien viimeisenä toivona (kartogrammi). Tätä erilaisten karttainformaatioihin liittyvien kriittisten lukutapojen tunnistamista kutsutaan ”kriittiseksi kartografiseksi lukutaidoksi” (Suoranta & Ryynänen 2014, 67). Vaalikarttojen kriittinen tarkastelu löytää luontevasti paikkansa esimerkiksi lukio-opetuksesta opiskelijoiden ollessa joko pian äänioikeuden saavuttavia tai sen vastikään saavuttaneita nuoria. Oppiaineiden näkökulmasta kriittisen kartografian voi helposti kuvitella löytävän otollista maaperää maantieteen, historian ja yhteiskuntaopin kursseilta.

Lasten ja nuorten arjessa on myös lukutaitotarpeita, jotka eivät ole sidottuja tiettyihin vuosiluokkiin tai ikävuosiin. Männistön (2015) artikkeli *Lukutaito ja taitavat luvut* sisältää koko joukon esimerkkejä siitä, miten monilukutaitoa ja oppilaiden arkisia digitaalisia käytänteitä voidaan yhdistää matematiikan opetukseen. Etenkin salasanojen kestävytyteen liittyvät esimerkit ja harjoitukset ovat kiinteässä yhteydessä oppilaiden arkeen, sillä käytännössä lähes kaikki verkossa käytettävät palvelut edellyttävät salasanan luomista ja

käyttämistä. Splashdata-tietoturvayrityksen tekemän selvityksen mukaan yleisimmin murretut salasanat koostuvat vain yhdestä merkkityypistä ja olivat keskimäärin noin kuudesta seitsemään merkkiin pitkiä (esim. 1234567, qwerty) (Splashdata 2016). Männistön (2015) esittelemässä kokeessa murto-ohjelma selvitti tällaisen salasanan minuutissa ja 40 sekunnissa, siinä missä suur- ja pienaakkosia, numeroita ja erikoismerkkejä hyödyntävän kuusimerkkisen salasanan murtaminen vaati yli 19 vuorokautta. Tämänkään esimerkin kohdalla kyse ei ole vain taidosta luoda vahvoja salasanajoja, vaan laajempaan tietoturvaan ja identiteettisuojaan liittyvästä tietoisuudesta ja osaamisesta.

Vaikka monilukutaito yhdistetään helposti nimenomaan digitaalisiin teksteihin ja viestimiin (esim. Kauppinen & Kinnunen 2016), ei se missään nimessä rajoitu vain niihin. Situationaalinen lukutaitokäsitys vaatii opettajaa pohtimaan myös sitä, mitkä ovat alueellisesti ja kulttuurisesti merkittäviä lukutaitoja sekä sitä, miten niitä voidaan opetuksessa tukea. Toisin sanoen monilukutaito tarkoittaa myös vanhojen ja perinteisten lukutaitojen ja niihin liittyvien kulttuurien säilyttämistä, ylläpitämistä ja elvyttämistä. Itselleni tämä ulottuvuus on tullut näkyväksi kevään ja kesän 2017 aikana pitäessäni verkkokursseja saamelaisille lastentarhanopettajaopiskelijoille. Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman (2009) mukaan varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli lasten saamen kielen ja saamelaisen identiteetin vahvistamisessa, ja tämä tärkeä sosialisatiotehtävä on haluttu huomioida opettajankoulutuksessa.

Toimin kesällä 2017 opettajana opintojaksolla, jossa opiskelijat tuottavat pareittain pedagogista materiaalia siitä, miten saamen kieltä ja kulttuuria voidaan tukea varhaiskasvatuksessa mediakasvatuksen yhteydessä. Yksi opiskelijapari, Onneli Sieppi ja Elle Valkeapää, suunnitteli opetusmateriaalin, jonka aiheena on porojen korvamerkkien opettaminen alle kouluikäisille lapsille. Poromerkit ovat oma formaali kielensä, joka koostuu ”korvamerkkisanoista” eli leikoista tai teoista, jotka leikataan poron korviin. Tekoja (sanoja, leikkoja) on poronhoitoasetuksessa mainittu neljätoista ja niistä saadaan muodostettua kaikkiaan yli puoli miljoonaa poromerkkiä. Käytössä niitä on yli kymmenentuhatta. (Craftmuseum.fi.) Sieppi ja Valkeapää eivät kuitenkaan käsittele poromerkkejä työssään vain kielenä. Saamelaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan viitaten he painottavat sitä, että

[v]aikka korvamerkkit ovatkin vain pieni osa poronhoitokulttuuria, on se erottamaton osa isompaa, hyvin merkityksellistä kokonaisuutta, joka samalla luo raamit ja normit koko saamelaiseen varhaiskasvatukseen: ”Poronhoidolla on poronhoitokulttuurissa eläville saamelaisille suuri kulttuurinen merkitys, sillä poronhoitoon liittyy lihantuotannon lisäksi koko perheen ja suvun elämänpiiri kuten sosiaaliset suhteet, asuminen, kulkeminen, luontoympäristön tuntemus, perinteinen tietämys, luonnon ekologinen käyttö ja saamelaiset käsityöt” (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma 2009, 14). (Sieppi & Valkeapää, 2017.)

Ote kuvaa hyvin sitä, kuinka poromerkkien opettelu ei ole vain mekaanisen lukutaidon harjoittelua. Sen kautta tullaan myös tietoiseksi oman alueen kulttuurihistoriasta ja moninaisuudesta. Toisaalta kyse on myös merkkikielen tietoisesta ylläpitämisestä: koska useissa paliskunnissa suomi on vallannut alaa työkielenä, monet saamenkieliset poromiehetkään eivät Siepin ja Valkeapään (2017) mukaan osaa korvamerkkeihin liittyvää sanastoa saameksi.

Lopuksi

Tässä artikkelissa olen käsitellyt suomalaista tulkintaa monilukutaidosta erilaisten tekstien hallintaan kytkeytyvänä osaamisena, joka läpäisee suomalaisen koulutusjärjestelmän varhaiskasvatuksesta lukioon. Esimerkkikuvauksissa pyrin havainnollistamaan tekstien ja lukutaitojen moninaisuutta kytkemällä ne niin kartogrammeihin, tietoturvakysymyksiin kuin poronkorviinkin. Tässä laaja-alaisuudessa piilee myös suomalaisen monilukutaito-käsitteen suurin ongelma, sillä sisällöllisestä monimuotoisuudesta ei ole montaa askelta käsitteelliseen hajanaisuuteen (ks. myös Kupiainen 2017, 208). Tilanteessa, jossa lähes kaikki on määriteltävissä tekstiksi, erilaisia lukutaitoja voidaan generoida lukemattomia määriä. Esimerkiksi koska verkkopalveluiden salasanoille ja tietoturvalle ei ole tietääkseni vielä nimetty omaa lukutaitoa, ristin sen tässä artikkelissa kieli poskessa ”arkisiin internetpalveluihin liittyvän soveltavan kryptologian lukutaidoksi”.

Monilukutaito-käsitteen jäsentymättömyyden näkyvin oire on se, että sitä ei ole juurikaan lokalisoitu tai konkretisoitu alueellisissa opetussuunnitelmissa, vaan tarkentaminen on jätetty vuosittaisten ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien tehtäväksi. Lokalisoinnin puute herättää huolen siitä, tukevatko avoimiksi jätetyt alueelliset suunnitelmat riittävästi koulukohtaista tarkentamista. (Palsa 2017.) Onkin oletettavaa, että moni opettaja on epätietoinen ja epävarma siitä, millaista pedagogiikkaa häneltä monilukutaidon viitekehyksessä odotetaan. Tällaisessa tilanteessa mallia haetaan helposti osaavammaksi kuvitelluilta kollegoilta, jolloin vaarana on menetelmien yksioikoinen kopiointi (ks. Mertala 2017a). Situationaalisen lukutaitokäsityksen mukaan menetelmät eivät kuitenkaan ole sellaisenaan siirrettävissä kontekstista toiseen, sillä rinnakkaisluokkien 7A ja 7B välillä on varmasti muutakin eroa kuin ryhmätunnuksena käytettävä kirjainmerkki.

Menetelmiin ja yksittäisiin taitotyyppeihin keskittyvä käsitys monilukutaidosta johtaa myös helposti tilanteeseen, jossa eri taitojen välille luodaan tarpeettomia ja vahingollisia dikotomioita. Esimerkiksi kirjoittamisen ensisijaisuutta korostavissa puheenvuoroissa lukeminen typistetään usein passiiviseksi vastaanottamiseksi siinä missä kirjoittaminen esitetään tietoisena ja luovana toimintana (ks. Kallionpää 2014). Kirjoittaminen ei kuitenkaan ole automaattisesti tietoisuutta lisäävää toimintaa. Oppilas voidaan opettaa kirjoittamaan/tuottamaan teknisesti tyylipuhdas kartogrammi ilman, että hän

oppii mitään niistä vaikuttamisen keinoista, joita erilaiset karttainformaation esittämistavat mahdollistavat, saati sitten niiden yhteyksistä hänen elämismaailmaansa. Toisaalta tulkitseminen ja arviointi – jotka molemmat ovat luovuuteen ja tietoisuuteen läheisesti liittyviä käsitteitä – ovat olennainen osa lukemista. Teksti on eri asia kuin siitä tehty tulkinta ja lukutaitojen opetus on tämän tulkintahorisontin laajentamista – näkymättömän näkyväksi tekemistä – kuten aiemmin esitin. Kuitenkaan lukutaitoisuus itsessään ei ole päämäärä, vaan väline itsemääräytyvyyden saavuttamisessa, kehittämisessä ja ylläpitämisessä. Pedagogiikan laadun ja koulutuksellisen tasa-arvon kannalta olennaista onkin nähdä lukutaitojen taakse ja eksplikoida ne kasvatukselliset ja koulutukselliset tavoitteet, joita erilaisilla lukutaidoilla halutaan edistää.

Pekka Mertala (KM, LTO) työskentelee väitöskirjatutkijana ja tuntiopettajana Oulun yliopistossa.

Lähteet

Aamulehti (2017). [Miltä poliittinen Suomi oikeasti nyt näyttää? Unohda vanhat kartat ja katso tästä.](#)

Craftmuseum.fi. [KORVAMERKIT – ”Oikia päältä vita ja halki, pykälä alla, vasen päältä vita”.](#)

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220–245.

Kalantzis, M., Cope, B., Chan., & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies* (2. p.). Australia, Victoria: Cambridge University Press.

Kallionpää, O. (2014). Monilukutaidon opetus on ennen kaikkea uusien kirjoitustaitojen opetusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(4).

Kauppinen, M. & Kinnunen, T. (2016). Digitaalinen monilukutaito : oppimaan oppimista päivitetyn keinoin. Teoksessa Leino, K. & Kallionpää, O. (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 127–151.

Kupiainen, R. (2017). Lukutaidon jälkeen?. Teoksessa Korhonen, V., Annala, J. & Kulju, P. *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat*. Tampere; Tampere University Press, 205–218

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito?. Teoksessa, Kaartinen, T. (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy

Leino, K. (2014). *The relationship between ICT use and reading literacy. Focus on 15-year-old Finnish students in PISA studies*. Finnish Institute for Educational Research Studies 30 Jyväskylä: Jyväskylä University Press.

- Luukka, M.-R. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*, 4(5).
- Mertala, P. (2017a). Wag the dog – The nature and foundations of preschool educators' positive ICT pedagogical beliefs. *Computers in Human Behavior*, 69, 197–206.
- Männistö, J. (2015). Lukutaito ja taitavat luvut. Teoksessa, Kaartinen, T. (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy
- 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*.
- Palsa, L. (2016). Medialukutaito tukee kasvua ja osallistumista yhteiskuntaan - Miten taataan tasa-arvoiset mahdollisuudet mediakasvatukseen? Teoksessa: Merikivi, J., Myllyniemi, S. & Salasuo, M. (toim.) *Media hanskassa - Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2016*. Nuorisotutkimusverkosto: Julkaisuja nro 184, 137–145.
- Palsa, L. (2017). Multiliteracies in the local curricula – a media educational perspective. Konferenssiesitys. *Nordmedia*, Tampere, 18.8.2017.
- Palsa, L. & Ruokamo, H. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net*, 11(2), 101–119.
- [Saamelainen Varhaiskasvatussuunnitelma](#) (2009).
- Sieppi, O. & Valkeapää, E. (2017). *Julkaisematon kurssityö*.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Splashdata (2016). [Worst passwords of 2016](#).
- Suoranta, J. & Ryyänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into kustannus.
- Tilastokeskus (2017). [Kunnallisvaalit 2017 vaalikarttapalvelu](#).