

Monilukutaidon pedagogiikan juurilla

Tässä artikkelissa pyrimme esimerkkien kautta jäsentämään ja mallintamaan monilukutaidon pedagogiikkaa. Siihen liittyy keskeisesti oppilaan aktiivinen toimijuus ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus. Oppilaan kulttuuriset ja kielelliset resurssit nähdään opetuksessa voimavarana. Artikkelin esimerkit tarjoavat opettajille pedagogista ajattelua rikastavia näkökulmia monilukutaitoon.

Julkaistu: 11. huhtikuuta 2018 | Kirjoittanut: Pirjo Kulju, Reijo Kupiainen ja Anne Jyrkiäinen

Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) lanseerasi suomalaiseen kouluopetukseen uuden käsitteen “monilukutaito” (*multiliteracy*), jolla pyrittiin kuvaamaan moninaistunutta tekstitaitojen kenttää. Käsitteen laaja-alaisuuden vuoksi eri toimijat saattavat kuitenkin tulkita käsitettä hyvin eri tavoin. Viimeisimmäksi käsitteen problematiikkaa avannut Pekka Mertala (2017) toteaaakin, että moni opettaja on epätietoinen ja epävarma siitä, millaista pedagogiikkaa häneltä monilukutaidon viitekehyksessä odotetaan. Tarvitaankin käytännön esimerkkejä, mistä siinä oikeastaan on kyse. Tässä artikkelissa tavoitteenamme on avata monilukutaidon pedagogiikkaa jäsentämällä siihen liittyviä näkökulmia ja esittelemällä esimerkkejä monilukutaidon viitekehyksessä toteutetuista koulukokeiluista.

Käsitteen kääntäminen suomeksi on varsin haasteellista, sillä englanninkielinen *multiliteracy* pitää sisällään sekä tekstien tulkitsemisen että tuottamisen, mikä suomennoksessa ei käy ilmi (ks. Luukka 2013; Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015; Mertala 2017). On myös huomattava, että opetussuunnitelman mukainen monilukutaidon käsite eroaa siitä, miten se on tulkittu kansainvälisessä tutkimuksessa (Palsa & Ruokamo 2015). Kun opetussuunnitelma määrittelee käsitteen erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taidoksi (POPS 2014, 20–21), tutkimuskirjallisuudessa käsite nähdään ennemminkin pedagogisena lähestymistapana. Tässä artikkelissa käsittelemme monilukutaitoa erityisesti tästä tutkimuskirjallisuuden näkökulmasta.

Vaikka kotimainen monilukutaidon tutkimus on vielä alkutekijöissään, kansainvälisesti katsottuna tutkimusta on ollut jo vuosikymmenet, etenkin Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Australiassa (Kulju, Kupiainen, Wiseman, Jyrkiäinen, Koskinen-Sinisalo & Mäkinen, arvioitavana). Käsitteen juuret ovat 1990-luvulla New London Groupin (NLG 1996) manifestissä. Ryhmään kuului mm. kieli- ja kasvatustieteilijöitä, ja heidän tavoitteenaan oli kehittää

pedagogiikkaa, joka vastaa niihin muutoksiin, joita moninaistuneet viestinnän tavat ja kulttuurinen ja kielellinen diversiteetti ovat tuoneet ihmisten elämismaailmaan. Heidän monilukutaito-käsitteensä sisältääkin kaksi keskeistä merkityksen rakentumisen aspektia: tekstien multimodaalisuuden ja sosiaalisen diversiteetin (Kalantzis & Cope 2012). Lisäksi ryhmän keskeisenä ajatuksena oli sosiaalinen muutos ja toimijuus, ei siis pelkästään lukutaito itsessään (NLG 1996; Kupiainen ym. 2014). Sittemmin New London Groupin ajatukset monilukutaidon pedagogiikasta ovat levinneet laajalle sekä tutkimuksen että koulutuksen kentällä (Serafini & Gee 2017).

Kuvassa 1 pyrimme havainnollistamaan kokoavasti, millaisia elementtejä monilukutaidon pedagogiikkaan jäsenyyden pohjautuen New London Groupin (NLG 1996) manifestiin. Pohjaamme jäsenyyden paitsi manifestiin myös sen viitekehityksessä tehtyyn monilukutaidon tutkimukseen perusopetuksen näkökulmasta. Keskiössä ovat oppilaan käytettävissä olevat resurssit, joita hän – tai oppilasryhmä yhdessä – käyttää tekstin tulkitsemis- ja tuottamisprosessissaan. Nuo resurssit voivat kummuta esimerkiksi oppilaan kielitaustasta tai digitaalisista taidoista. Olennaista on, että oppilas voisi hyödyntää näitä resurssejaan koulukontekstissa, mitä kuvaamme ns. kolmannen tilan käsitteen avulla. Tekstit puolestaan voivat olla monimuotoisia ja erilaisia multimodaalisia ilmaisukeinoja hyödyntäviä tekstejä laajasti käsitettynä, mutta myös monomodaalisia, vaikkapa kirjoitettuja tarinoita. Oppilaan tuottama teksti on joka tapauksessa jotakin uutta, joka on osa sitä tekstuaalista merkitysten maailmaa, johon seuraavat tekstit rakentuvat. Suomalaisen koulukontekstin näkökulmasta olemme myös ottaneet huomioon oppimistavoitteen, prosessinohjauksen, palautteen ja arvioinnin.



Kuva 1. Monilukutaidon pedagogiikan jäsenyys soveltaen NLG:n (1996) manifestia.

Seuraavassa tarkastelemme näitä näkökulmia tarkemmin esittämällä esimerkkejä erilaisista koulukokeiluista. Esimerkit pohjautuvat kansainvälisiin tutkimusartikkeleihin, jotka ovat osa laajempaa tutkimusaineistoamme (Kulju ym. arvioitavana; Kupiainen, Kulju, Mäkinen, Wiseman, Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, arvioitavana).

Kulttuurinen ja kielellinen diversiteetti

Ensimmäiseksi näkökulmaksi nostamme esille kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden, joka on NLG:n manifestin (1996) keskeisiä lähtökohtia. Taylor, Bernhard, Carg ja Cummings (2008) kertovat kanadalaisesta kirjaprojektista, joka toteutettiin 4–5-vuotiaiden oppilaiden kanssa eräässä monikulttuurisessa esikoululuokassa. Lasten tehtävänä oli laatia kaksikielisiä kertomuksia heistä itsestään yhteistyössä perheidensä kanssa. Lasten englanninkieliset kertomukset perheestään, ystävistään, suosikkiruoistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden odotuksistaan äänitettiin, kirjoitettiin ylös ja tulostettiin kirjaksi. Sen jälkeen lapset kuvittivat kirjaansa, ja perheet lisäsivät kirjaan valokuvia ja käännöksen kotikielelle. Lopuksi teokset skannattiin elektroniseen muotoon jaettavaksi.

Luokan oppilaiden kielivarantoa ja multimodaalisuutta hyödynnettiin myös Lotheringtonin, Hollandin, Sotoudehin ja Zentenan (2008) raportoimassa projektissa, jossa erään kanadalaisen koulun 1. luokan oppilaat kirjoittivat uudelleen perinteisiä tarinoita. Luokalla oli 23 oppilasta, joista kymmenen äidinkieli oli joku muu kuin englanti. Esimerkiksi *Kolme pientä porsasta* sai uuden muodon, kun opettajan ohjauksessa ensin tarkasteltiin kertomuksen henkilöitä ja juonen kulkua ja sitten luotiin tarinasta oma versio muovailuvahasta. Tuotokset valokuvattiin ja muokattiin edelleen videon muotoon. Kerronnassa hyödynnettiin oppilaiden kotikieliä kotiväen avustuksella. Prosessi mahdollisti myös pohdinnan sukupuolten rooleista eri kulttuureissa, kun mietittiin, ovatko kolme pientä porsasta poikia vai tyttöjä.

Tämäntapaiset projektit, joissa oppilaiden kielellinen repertoaari otetaan tietoisesti käyttöön, tuottavat ajatuksen kielellisestä monimuotoisuudesta ennemminkin rikkautena kuin ongelmana, mistä Luukkakin (2013) on huomauttanut. Oppilaiden kieliresurssien tietoinen hyödyntäminen opetuksessa avanee myös opettajan ymmärrystä oppilaidensa tiedoista ja taidoista. Esimerkiksi eräs opettaja kertoi hämmästyneensä kuullessaan, että hänen luokkansa oppilaat puhuivat 16 eri kieltä (Lotherington ym. 2008).

Kolmannet tilat: populaarikulttuuri ja digitaalisuus

Toiseksi monilukutaidon pedagogiikkaa voidaan tarkastella kodin ja koulun tekstikäytänteiden siltaamisen kannalta, mihin edelliset kieliesimerkitkin liittyvät. Teoreettisesti tässä voidaan soveltaa ns. kolmannen tilan käsitettä. Sillä tarkoitetaan tilaa, jossa kotona opitut tiedot ja taidot yhdistyvät kouluinstituutiossa tapahtuvaan toimintaan (esim. Pahl & Rowsell 2005). Käytännössä tätä siltaamista edellyttää tiedostuminen oppilaan vapaa-ajan tekstikäytänteistä, joihin liittyvät olennaisesti populaarikulttuuri ja erilaiset digitaaliset sovellukset. Seuraavat esimerkit havainnollistavat, miten koulussa toimittiin ikään kuin kolmannessa tilassa hyödyntämällä populaarikulttuuriin ja digitaalisuuteen liittyviä oppilaan resursseja.

Hesterman (2011) raportoi Tähtien sota -projektista eräässä australialaisessa koulussa, jossa 5–7-vuotiaiden oppilaiden tavoitteena oli tehdä elokuva hyvän ja pahan taistelusta. Luomisprosessissa he muun muassa muotoilivat avaruusaluksia, etsivät tietoa, luonnostelivat kynällä paperille, näyttelivät, harjoittelivat erikoistehosteiden käyttöä ja muokkasivat uudelleen käsikirjoitustaan. Oppilaat käyttivät aiempaa tietoaan Tähtien sodasta resurssina mutta myös etsivät uutta. Prosessissa tuli esille merkitysten luomisen monimateriaalisuus, esimerkiksi valot ja varjot, paperi ja kynät ja digitaalinen ilmaisu. Kaiken kaikkiaan he sovelsivat monenlaisia taitoja, kuten ongelmanratkaisutaitoja, ja osoittivat luovuuttaan elokuvan teossa.

Digitaalisen kehityksen myötä tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen tilat risteävät kodin ja koulun elinpiireissä. Hill (2010) tutki, miten 4–8-vuotiaat lapset hyödynsivät kotona oppimiaan verkossa toimimisen taitoja koulussa. He ikään kuin toimivat mentoreina ja tukijoina toisilleen. Tänä päivänä ja

tulevaisuudessa erilaiset merkitysten ilmaisujen tavat korostuvat entistä enemmän mobiiliteknologian kehityksen myötä (esimerkiksi vlogit). Lisäksi virtuaalitodellisuus tuo mukanaan kokonaan uudenlaisia oppimisen tiloja. (Kupiainen ym., arvioitavana.)

Merkitysten muotoilu

Kolmanneksi NLG:n (1996) viitekehykseen pohjautuvassa monilukutaidon pedagogiikassa yksilö nähdään merkitysten muotoilijana, joka hyödyntää olemassa olevaa materiaalia mutta aina myös luo uutta. Ranker (2007) tutki 7-vuotiaan Johnin sarjakuvan laatimista kirjoitustunnilla ja siinä käytettyjä resursseja. John käytti luomisprosessissaan monenlaisia resursseja, kuten sarjakuvan raameja narratiivisuuden tukena ja tv-sarja Grim Reaperia hahmoresurssina. Hän näytti saaneensa vaikutteita myös pelaamistaan videopeleistä. Ranker listasi näitä eri resursseja ja vakuuttui, että John ei vain kopioinut, vaan loi uutta, persoonallista tarinaa monenlaisia resursseja hyödyntäen.

Voi olla, että perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa on korostettu omaa luovaa ilmaisua ja oman persoonallisen äänen löytymistä ja oppilaiden teksteihin tulevia elokuvien ja pelien hahmoja ja tapahtumia on karsastettu. Monilukutaidon pedagogiikan valossa populaarikulttuurin ilmiöt voidaan nähdä tekstitaitojen oppimisen resurssina ja innoittajana. Opetusta voidaan ohjata suuntaan, jossa tällaista oppilaiden tietoa voidaan hyödyntää.

Yhteiskunnallinen vaikuttavuus

Viimeisenä näkökulmana nostamme esille yhteiskunnallisen vaikuttavuuden osana monilukutaidon pedagogiikkaa. Tämä pohjautuu siihen, että monilukutaidon pedagogiikan kehittäjät 1990-luvulla olivat kiinnostuneita aktivismista ja sosiaalisesta muutoksesta osana lukutaitoa. Näitä näkökulmia voidaan soveltaa jo pienten lasten opetuksessa. Comber, Thomson ja Wells (2001) raportoivat koulukokeilusta eräällä Australian sosioekonomisesti köyhällä alueella. 6–8-vuotiaiden oppilaiden tehtävänä oli keskustella, kirjoittaa ja piirtää siitä, mikä tekee heidät iloisiksi, ja toisaalta siitä, mikä heitä huolestuttaa ja mitä he muuttaisivat ympäristössään, koulussa ja maailmassa, jos heillä olisi valtaa. Näkökulmaa käännettiin siten yksilöstä ja omasta itsestä paikalliseen ympäristöön ja globaaliin näkökulmaan.

Opettaja huomasi, että oppilaat toivat esille esimerkiksi huolensa ympäristönsä puista, joiden hoito on olennaista Australian kuivassa ilmastossa. Opettajan johdolla oppilaat selvittivät esimerkiksi, kuka puustosta huolehtii ja miten. Lopulta he olivat yhteyksissä alueen kehittämisprojekteista huolehtiviin tahoihin. Oppilaiden omista ajatuksista lähti näin ollen liikkeelle prosessi, jonka aikana alueen ympäristöä kehittävät hallinnon jäsenet tulivat lopulta koululuokkaan keskustelemaan ja vastaamaan oppilaiden kysymyksiin. Esimerkki osoittaa, miten pienetkin oppilaat voidaan osallistaa toimintaan ja

miten heidän ymmärrystään yhteiskunnallisista vaikutuskeinoista ja -mekanismeista voidaan tukea. (Comber ym. 2001.)

Toinen esimerkkimme liittyy hurrikaani Katarinaan. Silvers, Shorey ja Crafton (2010) seurasivat yhtä monikulttuurista, chigagolaista luokkaa heidän tutkiessaan hirmumyrskyn seurauksia New Orleansissa. Tutkijat olivat kiinnostuneita, millä tavoin 6–7-vuotiaat lapset kehittävät lukutaidon käytäntöjään ja rakentavat identiteettejään. Heti lukuvuoden alussa opettaja huolehti, että jokainen oppilas ymmärtää lukemisen laajasti: se on painetun tekstin lukemisen lisäksi kuvien, tietokoneen avulla saadun tiedon, tunteiden ja eleiden sekä erilaisten ympärillä olevien merkkien tulkintaa. Erityisesti opettaja kannusti oppilaita esittämään kriittisiä kysymyksiä lukiessaan.

Opettaja kytki opetussuunnitelman teemat hurrikaanin tutkimiseen, esimerkiksi säätilaa opiskeltaessa paneuduttiin monimuotoisesti eri lähteitä hyödyntäen myrskyjen ja maanjäristyksien syntymisen tekijöihin sekä niiden aiheuttamiin tuhoihin ihmisten elämässä. Seuraavassa esimerkissä oppilaat Andy, Carrie ja Ronna keskustelivat opettajan johdolla havainnoistaan hurrikaanin jälkeisestä tilanteesta (Silvers ym. 2010, 389–390):

Andy (piirtäessään): Haluan näyttää, miten vesi tuli niin kovaa, että ihmiset eivät voineet mennä sisään tai ulos – tästä tulee minun hirmumyrskykirjani.

Carrie: He eivät voineet saada ruokaa tai vettä. Entä kuivia vaatteita?

Ronna: He voisivat mennä kauppaan.

Andy: Mutta heillä ei ole rahaa ja kaupat ehkä ovat kiinni.

Silversin ym. (2010) mukaan opettajan kriittiseen kysymiseen kannustava opetus ohjasi oppilaita ajan myötä myös sosiaaliseen toimintaan. Oppilaat lähettivät opettajan tuella eräälle tuhoalueen koululle henkilökohtaiset kirjeet ja paljon yhdessä kerättyjä siistejä kirjoja. Tutkimus osoittaa, että pientenkin lasten kanssa voidaan toimia tavoitteellisesti myös todellisen ympäristön kysymysten parissa. Opetussuunnitelma tarjoaa tähän vankan perustan, ja monilukutaidon keinoin opettaja voi suunnata lasten havaintoja ja oppimista entistä aktiivisemmän toimijuuden suuntaan.

Yhteenvetoa

Olemme edellä esittäneet monilukutaidon pedagogiikkaan pohjautuvia esimerkkejä maailmalta. Monilukutaidon pedagogiikkaan liittyvä kansainvälinen tutkimus ei oikeastaan ota kantaa opetukselle asetettaviin tavoitteisiin tai ainakaan oppimistulosten arviointiin suhteessa opetussuunnitelmiin (Kulju ym., arvioitavana). Tavoitteet tuleekin erikseen määritellä kulloisenkin oppimisprosessin mukaan. Edellä mainittujen esimerkkien tapaisiin tekstien tulkitsemis- ja tuottamisprosesseihin voidaan hyvin liittää esimerkiksi monet äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen POPSissa määritellyt tavoitteet, kuten myönteisen viestijäkuvan kehittäminen

ja toimiminen monimediaisessa ympäristössä tai rakentavan palautteen antaminen ja saaminen tekstien tuottamisen yhteydessä.

Yksi NLG:n alkuperäisjäsenistä, Allan Luke, muistuttaa, että vaikuttava pedagogiikka muodostuu erilaisista käytänteistä, jotka muotoutuvat kulloisenkin opetettavan aiheen sekä oppilasryhmän ja sen kielellisten ja kulttuuristen resurssien myötä (Garcia, Luke & Seglem 2017). Monilukutaidon pedagogiikka on näin ollen avarakatseista, ja siinä on tilaa ja mahdollisuuksia monenlaisille opetusmetodeille ja painotuksille.

On selvää, että moni opettaja on saattanut toteuttaa tässä artikkelissa mainittujen kaltaisia projekteja opetuksessaan, eivätkä artikkelin esimerkit itsessään välttämättä ole ainutlaatuisia. Ne kuitenkin havainnollistavat, että monilukutaidon pedagogiikka voisi parhaimmillaan olla yhteiskunnallisesti vaikuttavaa. Esittelemiemme näkökulmien kautta opettajat voivat asemoida ja jäsentää pedagogiikkaansa suhteessa monilukutaidon käsitteeseen ja ehkä kehittää sitä entistä tietoisemmin suuntaan, joka edistää oppilaan aktiivista toimijuutta.

Kirjoittajat Pirjo Kulju, Reijo Kupiainen ja Anne Jyrkiäinen työskentelevät yliopistonlehtoreina Tampereen yliopistossa.

Lähteet

Comber, B., Thomson, P. & Wells, M. (2001). Critical literacy finds a place: Writing and social action in a low-income Australian grade 2/3 classroom. *The Elementary School Journal*, 10(4), 451–464.

Garcia, A., Luke, A. & Seglem, R. (2017). Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke. *Theory Into Practice*, 57:1, 72–78, DOI: [10.1080/00405841.2017.1390330](https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390330). [Luettu 3.1.2018].

Hesterman, S. (2011). Multiliterate Star Warsians: The force of popular culture and ICT in early learning. *Australian Journal of Early Childhood*, 36(4), 86–95.

Hill, S. (2010). The millennium generation: Teacher-researchers exploring new forms of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 314–340.

Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K.-L. & Mäkinen, M. A review of multiliteracies in primary classrooms. (Arvioitavana).

Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Kupiainen, R., Kulju, P., Mäkinen, M., Wiseman, A., Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K.-L. Future pedagogical approaches to digital and multimodal practice in early childhood education. *Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*. (Arvioitavana).

Lotherington, H., Holland, M., Sotoudeh, S. & Zentena, M. (2008). Project-based community language learning: Three narratives of multilingual storytelling in early childhood education. *Canadian Modern Language Review*, 65(1), 125–145.

Luukka, M.-R. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5).

Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>. [Luettu 13.12.2017].

Mertala, P. (2017). Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(6).

Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/nakokulmia-monilukutaitoon-opettajuus-ja-situationaaliset-lukutaidot>. [Luettu 3.1.2018].

Pahl, K. & Rowsell, J. (2005). *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. Chapman: London.

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

POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. [Luettu 15.2.2017].

Ranker, J. 2007. Designing meaning with multiple media sources: A case study of an eight-year-old student's writing processes. *Research in the Teaching of English*, 41(4), 402–434.

Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S. & Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269–294.

Serafini, F. & Gee, E. (2017). *Remixing multiliteracies: Theory and practice from New London to New Times*. Teachers College Press: New York.

Silvers, P., Shorey, M. & Crafton, L. (2010). Critical literacy in a primary multiliteracies classroom: The Hurricane Group. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4), 379–409.

NLG = The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures', *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93.

