

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Mertala, Pekka

**Title:** Monilukutaito ja pedagogisen toiminnan arviointi varhaiskasvatuksessa

**Year:** 2021

**Version:** Published version

**Copyright:** © Kieliverkosto ja kirjoittajat, 2021

**Rights:** CC BY 4.0

**Rights url:** <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

**Please cite the original version:**

Mertala, P. (2021). Monilukutaito ja pedagogisen toiminnan arviointi varhaiskasvatuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2021/monilukutaito-ja-pedagogisen-toiminnan-arviointi-varhaiskasvatuksessa>



**Kieliverkosto** (<https://www.kieliverkosto.fi/fi>)

# Monilukutaito ja pedagogisen toiminnan arviointi varhaiskasvatuksessa

---

**Käsittelen artikkelissa varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan arviointia. Keskitän tarkastelun erityisesti monilukutaitoon, sillä se on kansallisen varhaiskasvatussuunnitelmien arvioinnin mukaan (Repo ym. 2019) heikoimmin toteutuneita osa-alueita. Käyn artikkelissani ensin läpi varhaiskasvatuksen, laadun arvioinnin ja monilukutaidon yhdistämiseen liittyviä, osin kumuloituvia haasteita. Sitten esitän kolme reflektiivistä kysymystä, joiden kautta varhaiskasvatuksen työntekijöiden on mahdollista arvioida kriittisesti toimintaansa monilukutaidon alueella.**

Julkaistu: 12. toukokuuta 2021 | Kirjoittanut: Pekka Mertala

## Varhaiskasvatus ja laadun arviointi

Varhaiskasvatus on monessa mielessä ainutlaatuinen osa institutionaalisen kasvatuksen polkua. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (VASU; Opetushallitus 2018) varhaiskasvatusta kuvataan pedagogisesti painottuneena opetuksen, kasvatuksen ja hoidon kokonaisuutena. Tämä holistisuus näkyy esimerkiksi varhaiskasvatuksen moniammatillisessa henkilöstörakenteessa. Lisäksi varhaiskasvatus on moniulotteista toimintaa jo yksittäisen funktion, eli opetuksen, kasvatuksen tai hoidon tasolla. Tarkastellaan vaikkapa VASUn painottamaa pedagogiikkaa. Yksi varhaiskasvatuksen ominaispiirre on kokopäiväpedagogiikka, jossa ohjatun pedagogisen toiminnan rinnalla kaikki arkiset toimet ja vuorovaikutustilanteet nähdään pedagogisesti arvokkaina hetkinä. Myös varhaiskasvatuksen arviointikulttuuri on omaleimainen. Siinä missä perusopetuksen päättöarvosanaan on tarjolla arvosanakohtaiset osaamiskuvaukset (Opetushallitus 2020), varhaiskasvatuksessa arvioinnin kohde ei ole lapsen osaaminen vaan pedagoginen toiminta. Esimerkiksi yksilötason arvioinnissa lapsi, huoltaja ja henkilöstö pohtivat omalta osaltaan, miten yhdessä kirjatut toiminnan tavoitteet ja sopimukset on huomioitu ja miten ne ovat toteutuneet varhaiskasvatuksen toiminnassa (Opetushallitus 2018, 62).

Tavoitteiden toteutumista arvioidaan usein laadun käsitteen kautta. Se, miten laatu määritellään ja miten sitä arvioidaan, on kuitenkin aina sopimuksenvaraista. Paananen (2017, 29) kuvaa osuvasti laadun määrittelyn ongelmia varhaiskasvatuksessa: Eräällä alueella tarkasteltiin laadun varmistamiseksi, kuinka usein suunnitelmia jouduttiin perumaan henkilöstön poissaolojen tai muiden yllättävien muutosten vuoksi, sillä tällaisia tilanteita koettiin tapahtuvan usein. Ongelman ratkaisuksi lapsiryhmän toiminta jaettiin kolmeen pienryhmään, ja toimintaa suunniteltiin siten, että enintään kahdessa järjestettiin sellaista toimintaa, jossa henkilöstön läsnäoloa pidettiin välttämättömänä. Näin toimien yhden aikuisen poissaolo ei vaarantaisi suunnitellun toiminnan järjestämistä ja poissaolojen vaikutus suunnitelmien toteutumiseen vähenisi. Kahdelle ryhmälle suunniteltu toiminta saattoi olla esimerkiksi sellaista liikuntakasvatusta, joka vaati henkilökuntaa varmistamaan turvallisuutta, tai taidekasvatusta, jossa lapsia oli tarpeen ohjata välineiden käytössä. Kolmannelle ryhmälle suunniteltiin puolestaan toimintaa, joka voi toteutua henkilöstön vähäisemmällä läsnäololla. Usein tällaiseksi toiminnaksi valikoitui leikki.

Paanasen (2017, 29) kuvaama ratkaisu on ristiriitainen varhaiskasvatuksen ohjattua- ja ei-ohjattua toimintaa yhtäläisesti arvottavan tradition kanssa. Vaikka leikki nimetään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lasten oppimiselle merkitykselliseksi tekijäksi ja korostetaan sen itseisarvoista tärkeyttä (Opetushallitus 2018, 22), Paanasen (2017) kuvaamassa tilanteessa se typistettiin toissijaiseksi oheistoiminnaksi. Niin ikään aluetason laatuindikaattorien ja yksilötason arvioinnin laatumääritteiden suhde oli tutkimuksen mukaan paradoksaalinen. Henkilökunnan avustama leikki oli nimetty lasten henkilökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa menetelmäksi sosiaalisten taitojen harjaantumiseen (Paananen 2017), mutta poissaolotilanteissa läsnäolo jäi puuttumaan aluetason laatuindikaattorien painottaessa ohjatun toiminnan järjestämisen ensisijaisuutta.

## Monilukutaito

Laadun käsitteen tavoin myös monilukutaito on monitulkintainen käsite. Monilukutaidon arvioinnin haasteet kulminoituvat käsitteen monitulkintaisuuteen. Kotimaisen monilukutaidon ja sen englanninkielisen kantasanan multiliteracies välillä ei ole suoraa vastaavuussuhdetta (Kupiainen ym. 2015). Lisäksi monilukutaito saa erilaisia painotuksia eri opetussuunnitelmien perusteissa: VASUssa monilukutaito yhdistetään otsikkotasolla tieto- ja viestintäteknologiseen osaamiseen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa mediaan, siinä missä esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa se on oma itsenäinen osa-alueensa (Mertala 2018). Samankaltaista vakiintumattomuutta on tunnistettavissa myös opetussuunnitelmatekstien ulkopuolelta. Toisinaan monilukutaito määritellään sateenvarjokäsitteenä, joka sulkee alleen suuren joukon erilaisia lukutaitoja (Palsa ym. 2019). Samanaikaisesti monilukutaidon käsitettä käytetään kuvaamaan verraten spesifejä uusien lukutaitojen muotoja. ICILS-tutkimuksessa ”monilukutaito” rajoittui käsittämään tietokone- ja informaatiolukutaidon (Leino ym. 2019). Toisissa yhteyksissä lapsen (kehittyvän) kompetenssin sijaan monilukutaidon on kuvattu olevan pedagogisen toimintakulttuurin muutos (Luukka 2013) tai että monilukutaidossa olisikin ensisijaisesti kyse tuottamisen (uuden kirjoittamisen)

taidoista (Kallionpää 2014). Lisäksi sellaiset käsitteet, kuten ”visuaalinen monilukutaito” (Räisänen 2013) ja ”digitaalinen monilukutaito” (Kauppinen & Kinnunen 2016), antavat ymmärtää, että on olemassa useampia rinnakkaisia monilukutaitoja.

Tulkintatapojen moninaisuus on toisaalta ymmärrettävää, sillä monilukutaito perustuu semiotiikan teoriasta ammentavaan laajaan tekstikäsitteeseen, jossa luettavaksi merkiksi voidaan ymmärtää käytännössä mitä tahansa. Niinpä kotimaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuskeskustelussa monilukutaidon alla onkin analysoitu viime vuosina muun muassa oppikirjoja (Herttovuo & Routarinne 2020), kehollisuutta ja liikettä (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018) sekä koodia (Mertala ym. 2020). Niin ikään suomalainen opetussuunnitelmarakenne kannustaa ja ohjaa paikallisten tulkintojen tekemiseen. Kansallista opetussuunnitelmajärjestelmäämme voidaan luonnehtia yhdistelmäksi keskusjohtoista ja ei-keskusjohtoista mallia, jossa yhteiset mutta väljätköt raamit tarjoavia valtakunnallisia perusteita tulee tarkentaa paikallisella ja yksikkökohtaisella tasolla (Creese ym. 2016). Monilukutaidon näkökulmasta paikallinen tarkentaminen voi tarkoittaa esimerkiksi alueellisten spesifien tekstilajien huomioimista, joista konkreettisenä esimerkkinä mainittakoon saamelaisalueet ja poromerkit (Mertala 2017).

Pelkkä laadun arvioinnin ja monilukutaidon monitulkintaisuuden läpikäynti ei auta kehittämään kasvatuskäytäntöjä. Seuraavaksi esitän kolme reflektiivistä kysymystä, joiden avulla varhaiskasvatuksen työntekijöiden on mahdollista kriittisesti arvioida toimintaansa monilukutaidon alueella. Listaus ei ole kaiken kattava mutta tarjoaa käsitteellisiä työkaluja opetus- ja kasvatustyön kehittämiseen.

## Tarjoanko lapsille rikkaan tekstiympäristön?

VASU (Opetushallitus 2018) linjaa, että monilukutaidon tukeminen edellyttää rikkaa tekstiympäristöä. Rikkaus voidaan ymmärtää sekä tekstien sisäisen ja välisen variaation lisäämisellä että tekstien tulkintahorisonttien monipuolistamisella. Tekstien välisellä variaatiolla tarkoitan, että lasten kanssa tutustutaan monenlaisiin symbolijärjestelmiin, kuten sanallisiin, kuvallisiin, auditiivisiin, numeerisiin ja kinesteettisiin. Tekstien sisäisellä variaatiolla tarkoitan tekstilajien runsauden tarkastelemista esimerkiksi erilaisiin kirjallisiin ja kuvallisiin aineistoihin perehtymällä.

Tulkintahorisonttien monipuolistamisella tarkoitan puolestaan tekstin tarkastelemista eri näkökulmista. Esimerkiksi kuvakirjan käsittely voidaan aloittaa sen kuvien tarkastelulla: Millaisia tulkintoja voimme tehdä kirjan tapahtumista kuvituksen perusteella? Entäpä kirjassa esiintyvistä henkilöistä? Toistuvatko kuvituksessa jotkut tietyt värit, ja jos toistuvat, niin miksi? Kirjan juonesta ja hahmojen luonteesta tehtyjä oletuksia testataan lukemalla tarina. Lukemisen jälkeen voidaan myös tulkita kirjan juonta ja sen kulkua. Mitä tapahtui ensin? Entäpä seuraavaksi? Millaisen tilanteeseen kirja päättyi? Onko joissain muissa tutuissa teksteissä samanlaisia juonirakenteita? Oliko kirjassa jokin opetus? Yhtä lailla olennaista on tutkia kirjassa esiintyviä hahmoja. Edustivatko kirjan hahmot eri sukupuoliä, ikäluokkia, kulttuureja ja niin edelleen? Millaisia rooleja heillä kirjassa oli? Miten roolit suhteutuvat muihin tuttuihin teksteihin ja

tarinoihin? Seuraavaksi lapsia voi ohjata tarkastelemaan lukijan eläytymistä, eli hänen käyttämiään äänenpainoja ja eleitä. Millä tavoin tarinan tunnelma muuttuu, jos lukija vaihtelee tai ei vaihtelee intonaatiota erilaisia tunnelmia kuvaavissa kohdissa? Millä tavoin lukijan keholliset eleet, esimerkiksi hartioiden jännittäminen jännittävässä kohdassa vahvistavat viestiä ja tuottavat kollektiivisen tunnekokemuksen?

## Olenko sensitiivinen lapsille merkityksellisiä tekstejä kohtaan?

Monipuolisen ja merkityksellisen tekstiympäristön tarjoaminen edellyttää myös lapsille merkityksellisten tekstien huomioimista osana varhaiskasvatusta. Usein nämä tarkoittavat mediakulttuurisia tekstejä, lastenohjelmia, elokuvia, pelejä ja popmusiikkia vain muutamia esimerkkejä mainitakseni. Perinteisesti näiden tekstien käsittelylle ei ole ollut sijaa varhaiskasvatuksessa (Ylönen 2012), jolloin institutionaalisen kasvatuksen ja lasten vapaa-ajan tekstityyppien ja -tapahtumien välillä on ollut huomattava juopa. Varhaiskasvatuksen kokopäiväpedagoginen traditio edellyttää, että ohjatun toiminnan aikana ja sen ulkopuolella noudatetaan samanlaisia pedagogisia periaatteita. Näin ei kuitenkaan aina ole, vaan työntekijät saattavat käyttää erilaista normistoa ohjatuissa ja vapaissa tilanteissa, kuten Lehtikankaan ja Mularin (2016) etnografinen tutkimus osoittaa. Tutkimuksessa kuvataan tilannetta, jossa kolme poikaa oli päässyt yhdessä lastentarhanopettajan kanssa tietokoneelle kertomaan omat NinjaGo-tarinansa, koristamaan ne internetistä haetuin kuvin ja tulostamaan valmiit tarinat itselleen. Päällisin puolin toiminta oli kuin malliesimerkki lapsille merkityksellisten mediatekstien huomioimisesta formaalissa kasvatuksessa. Ensinnäkin NinjaGo oli poikien jakama (digi)mediakulttuurinen mielenkiinnon kohde. Toiseksi sitä hyödynnettiin tukemaan heidän kielellisiä valmiuksiaan. Kuitenkin kun tutkijat pyysivät poikia kertomaan kuvista ja tarinasta, he kieltäytyivät vakavin ilmein. Syyksi selvisi, että NinjaGo-leikit oli kyseisessä päiväkodissa kielletty. Toisin sanoen lapsille tärkeälle (digi)mediakulttuuriselle ilmiölle oli päiväkodissa tilaa vain, jos sitä hyödyntäen edistettiin opettajan määrittämiä ohjatun toiminnan tavoitteita. Ilmiölle ei kuitenkaan ollut tilaa siinä muodossa, jossa lapsi haluaisi itse ilmiötä vapaan toiminnan aikana käsitellä. Jo pienikin lapsi kykenee näkemään asetelman välineellisyyden ja ristiriitaisuuden.

Vapaa-aika ja institutionaalinen kasvatus ovat eri ympäristöjä eikä niiden tekstitapahtumien tarvitse olla identtisiä. Tekstiympäristön rikastamiseen liittyen varhaiskasvatuksen tehtävä on tarjota lapselle pääsy sellaisten tekstien ja tekstitapahtumien pariin, jotka eivät olisi saatavilla kotikontekstissa. Kasvuympäristöjen tietynasteisen erillisyyden hyväksyminen ei kuitenkaan tarkoita siiloutumista. Lapsille merkityksellisten tekstien sensitiivinen käsittely varhaiskasvatuksessa kaataa tarpeettomia raja-aitoja, tarjoaa lapselle mahdollisuuden toimia asiantuntijaroolissa sekä kokemuksen, että hänelle tärkeille asioille on tilaa myös päiväkodissa. Opettajan roolina on olla pedagoginen asiantuntija, joka tarjoaa lapselle uusia näkökulmia lapselle merkityksellisiin teksteihin niiden tärkeyttä kunnioittaen. Tätä käsittelen tarkemmin seuraavassa osioissa.

# Monipuolistanko lasten toimijuutta suhteessa erilaisiin teksteihin?

Lasten tekstikokemukset ovat usein painottuneet vastaanottamiseen, esimerkiksi katsomiseen, kuuntelemiseen ja seuraamiseen. Monilukutaidossa on kuitenkin kysymys myös tuottamisen taidoista. Omien tekstien tuottaminen on oivallinen tapa valottaa niitä tekstin laatimiseen kuuluvia valintoja, jotka valmiissa tekstissä ovat näkymättömiä. Esimerkiksi kuvakirjaa luettaessa on oleellista tehdä lapsille näkyväksi, että kirjalla on aina kirjoittaja (ja tässä tapauksessa myös kuvittaja). Toisin sanoen se, mitä ja kirjassa tapahtuu ja millaisia sen hahmot ovat, rakentuu aina jonkun tekemistä valinnoista. Joku toinen kirjailija ja kuvittaja olisi ehkä tehnyt erilaisia ratkaisuja. Lasten kanssa voidaankin visioida ja tuottaa kirjoille vaihtoehtoisia juonenkäännteitä tai mieltä, miten tarina olisi muuttunut, mikäli päähenkilö olisi ollut erilainen. Sama logiikka pätee myös muihin teksteihin.

Unelmien peli -projektissa (ks. Mertala & Meriläinen 2019; Salomaa & Mertala 2019) visiointia ja vaihtoehtoisia ratkaisuja käytettiin lasten kanssa pelien ja pelimekaniikan tutkimiseen ja tekemiseen. Projektin ensimmäisessä vaiheessa lapset suunnittelivat maailman parhaan pelin piirtäen ja piirroksistaan kertoen. Avoin suunnittelutehtävä tarjosi luontaisen viitekehyksen omien lempipelien kriittiseen tarkasteluun. Monet suunnitelmista ammensivatkin jostakin olemassa olevasta pelistä, mutta samalla niihin tehtiin perustavanlaatuisia muutoksia esimerkiksi vaihtamalla päähahmo toisenlaiseksi. Esimerkiksi yhden lapsen Turtles-pelissä päähahmoja ja sankareita eivät olleetkaan neljä mutanttinijakilpikonnaveljestä vaan heidän reportteriystävänsä April O'Neil, joka on alkuperäisessä Turtles-mediauniversumissa sivuhahmo. Suunnitelmista tunnistettujen teemojen perusteella muodostimme lapsista pienryhmiä, jotka projektin toisessa vaiheessa valmistivat konkreettiset fyysiset pelit kierrätysmateriaaleista. Pelien tekeminen noudatti ammattimaiselle pelisuunnittelulle ominaista rakennetta, jossa peliä kehitettiin luonnosten laatimisen ja niiden testaamisen muodostamassa iteratiivisessa kehässä. Projektin kautta lasten kanssa kyettiin toiminnallisesti käsittelemään sitä, että pelit ovat lukuisia valintoja sisältävän prosessin lopputuote. Ryhmän työntekijät puolestaan oppivat uutta siitä, miksi pelit ovat lapsille merkityksellisiä.

*Pekka Mertala (KT, LTO) työskentelee apulaisprofessorina Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella alanaan monilukutaito ja digitaaliset tekstitaidot.*

## Lähteet

Creese, B., Gonzalez, A. & Isaacs, T. (2016). Comparing international curriculum systems: The international instructional systems study. *The Curriculum Journal*, 27(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1128346>  
(<https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1128346>)

Herttovuo, P. & Routarinne, S. (2020). Monilukutaitoa oppikirjan äärellä: Miten alakoulun oppilaat monilukevat ympäristöopin oppikirja-aukeamaa? *Ainedidaktiikka*, 4(1), 99–121. <https://doi.org/10.23988/ad.82720> (<https://doi.org/10.23988/ad.82720>)

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

Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2014/monilukutaidon-opetus-on-ennen-k kaikkea-uusien-kirjoitustaitojen-opetusta> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2014/monilukutaidon-opetus-on-ennen-k kaikkea-uusien-kirjoitustaitojen-opetusta>)

Karjalainen-Väkevä, M. P. & Sintonen, S. (2018). Monilukutaitoa monitaiteisesti: Tapaustutkimus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten musiikkia ja tanssia yhdistävästä työskentelystä. *Ainedidaktiikka* 2(1), 39–58. <https://doi.org/10.23988/ad.66551> (<https://doi.org/10.23988/ad.66551>)

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

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa.

T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* (13–24). Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. Saatavilla:

[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98047/monilukutaito\\_kaikki\\_kaikessa\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98047/monilukutaito_kaikki_kaikessa_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y) ([https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98047/monilukutaito\\_kaikki\\_kaikessa\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98047/monilukutaito_kaikki_kaikessa_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y))

Lehtikangas, A. & Mulari, H. (2016). Mä en oo kattonu mu mä vaan tiiän ne”: Havainnointi, medialeikit ja eronteot päiväkodissa. Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia: Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (55–78). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: *Julkaisuja*, 183. Helsinki: Unigrafia.

Leino, K., Rikala, J., Puhakka, E., Niilo-Rämä, M., Sirén, M. & Fagerlund, J. (2019). Digiloikasta digitaitoihin: Kansainvälinen monilukutaidon ja ohjelmoinnillisen ajattelun tutkimus (2018). Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos.

Saatavilla: <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujensivut/2019/icils-2018-raportti.pdf> (<https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujensivut/2019/icils-2018-raportti.pdf>)

Luukka, M.-R. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4(6).

Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistu-vat--tekstien--lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> (<http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-%C2%AD%E2%80%90uudistu->

[%C2%AD%E2%80%90vat-%C2%AD%E2%80%90tekstien-%C2%AD%E2%80%90lukijasta-%C2%AD%E2%80%90ja-%C2%AD%E2%80%90kirjoittajasta-%C2%AD%E2%80%90monilukutaituriksi/\)](#)

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> (<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), 107–116. Saatavilla: <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921> (<https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921>)

Mertala, P. & Meriläinen, M. (2019). The best game in the world: Exploring young children's digital game-related meaning-making via design activity. *Global studies of Childhood*, 9(4), 275–289. <https://doi.org/10.1177/2043610619867701> (<https://doi.org/10.1177/2043610619867701>)

Mertala, P., Palsa, L. & Dufva, T. S. (2020). Monilukutaito koodin purkajana: Ehdotus laajalaiseksi ohjelmoinnin pedagogiikaksi. *Media & viestintä*, 43(1), 21–46. <https://doi.org/10.23983/mv.91079> (<https://doi.org/10.23983/mv.91079>)

Opetushallitus (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96.

Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) ([https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf))

Opetushallitus (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf) ([https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf))

Opetushallitus (2020). Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020.

Saatavilla: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020.pdf> (<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020.pdf>)



Salomaa, S. & Mertala, P. (2019). An education-centred approach to digital media education. Teoksessa C. Gray & I. Palaiologou (toim.) *Early learning in the digital age* (151–164). Thousand Oaks, CA: Sage.

Paananen, M. (2017). Laadun mittaamisesta varhaiskasvatuksen erilaisten tehtävien tarkasteluun. Teoksessa: *Nyt on pedagogiikan aika. Varhaiskasvatuksen opettajien liitto* (29–30). Saatavilla: <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf> (<https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf>)

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M. Mattila, V. Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Julkaisut 15:2019. Saatavilla: [https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf) ([https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf))

Räsänen, M. (2013). Visuaalinen monilukutaito – Luokanopettajaksi opiskelevien monikulttuurisuuskäsitykset ja kuvataide. *Kasvatus* 44(3), 270–285.

Ylönen, S. (2012). Sallittua, salaista vai kiellettyä. Lasten medialeikkilasta käydyt neuvottelut päiväkodissa. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.), *Lapsuuden muuttuvat tilat* (85–115). Tampere: Vastapaino.

## Artikkeliin viittaaminen

---

Mertala, P. (2021). Monilukutaito ja pedagogisen toiminnan arviointi varhaiskasvatuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2021/monilukutaito-ja-pedagogisen-toiminnan-arviointi-varhaiskasvatuksessa> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2021/monilukutaito-ja-pedagogisen-toiminnan-arviointi-varhaiskasvatuksessa>)