



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509292320>

Author(s): Kupiainen, Reijo; Kulju, Pirjo; Mäkinen, Marita
Title: Mikä monilukutaito?
Main work: Monilukutaito kaikki kaikessa
Editor(s): Kaartinen, Tapani
Year: 2015
Pages: 13-24
ISBN: 978-951-44-9847-3
Publisher: Tampereen yliopiston normaalikoulu
Discipline: Educational sciences
School /Other Unit: School of Education
Item Type: Article in Compiled Work
Language: fi
URN: URN:NBN:fi:uta-201509292320
Subject: monilukutaito; laaja tekstikäsitys; multimodaalisuus

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

Reijo Kupiainen, Pirjo Kulju & Marita Mäkinen

MIKÄ MONILUKUTAITO?

Johdanto

Luku- ja kirjoitustaito on epäilemättä yksi tärkeimmistä ja varjelluimmista modernin sivilisaation ja demokraattisen yhteiskunnan kulmakivistä ja tavoitteista, sillä lukutaidottomia on maailmanlaajuisesti satoja miljoonia aikuisia. Luku- ja kirjoitustaitoa voidaan pitää koulutuksen, kommunikaation, hyvinvoinnin ja kansalaisuuden ydinalueena, jonka turvin ihmiset kykenevät hahmottamaan yhteiskuntaa, osallistua keskusteluun ja kysyä myös syitä epäoikeudenmukaisuuteen ja vaatia muutosta vallitsevaan tilanteeseen (Kupiainen & Sintonen 2009, 37).

Perinteisesti *luku- ja kirjoitustaito* on määritelty yksilön tiedolliseksi ja toiminnalliseksi kyvyksi irrottaa informaatiota kirjoitetusta tekstistä ja käyttää sitä moniin erilaisiin tarkoituksiin (mm. Gibson & Levin 1975). Suppeimmillaan, ja ehkä arkikäsitelyksissä, lukutaito käsitetään peruslukutaidoksi, jolla tarkoitetaan teknistä kirjainten koodaamista sanoiksi ja luetun ymmärtämistä. Tieteelliseltä kannalta lukutaitoa on kuitenkin tarkasteltu hyvin monenlaisista teoreettisista viitekehyksistä. Perusopetuksen opetussuunnitelmiinkin on rakentunut paitsi kognitiivista, myös sosiokognitiivista, funktionaalista ja sosiokulttuurista lukemiskäsitystä (Kauppinen 2010). Samoin kirjoittaminen on

opetusdiskursseissa nähty hyvin monenlaisesta näkökulmasta: oikeinkirjoitustaitona, prosessina, luovuutena, tekstilajien hallintana, sosiaalisena ja jopa sosiopoliittisena toimintana (Ivanič 2004).

Teknologisten viestintävälineiden kehittymisen ja informaation tuottamisen, tulkinnan ja välittämisen muotojen uudistumisen myötä luku- ja kirjoitustaidon rinnalle on kuitenkin haluttu etsiä uusia käsitteitä, jotka nivovat yhteen oppimisen, opetuksen ja alati uudistuvat viestinnän muodot. Siksi lukemisen ja kirjoittamisen rinnalla on alettu käyttää runsaslukuisesti myös muita käsitteitä, kuten kulttuurin lukutaito, teknologinen lukutaito, informaatiolukutaito, verkkolukutaito, kuvanlukutaito, visuaalinen lukutaito, globaali lukutaito, tietokonelukutaito, mainonnan lukutaito ja medialukutaito.

Viime vuosikymmenen aikana on syntynyt tarve löytää sateenvarjokäsite, joka kokoaisi mahdollisimman hyvin kaikki edellä mainitut taidot. Suomessa pulma ratkaistiin ottamalla valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin (2004) käyttöön käsitteet *laaja tekstikäsitys* ja *tekstitaidot*. Tekstillä tarkoitetaan paitsi puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä, myös ei-lineaarisia tekstejä, joita ovat muun muassa kuvalliset, äänelliset ja graafiset tekstit.

Vaikka edellä mainitut käsitteet ovat edelleen ajankohtaisia ja mukana myös uudessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa, on ollut tarve vielä laajemmalle ja kokoavalle käsitteelle. Uudeksi käsitteeksi ehdolla olivat muun muassa informaatiolukutaito ja monilukutaito. Opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) on kuitenkin päädytty käsitteeseen *monilukutaidon osaamiskokonaisuus*.

Toisaalta uuden käsitteen kantasana 'lukutaito' on suomen kielessä ongelmallinen termi. Nimensä mukaisesti se viittaa lähinnä tekstin vastaanottoon ja lukemisen käytäntöihin (mm. Luukka 2013). Se ei myöskään pidä sisällään englannin *'literacy'*-termin tapaan käsitystä laaja-alaisesta ja moniulotteisesta sivistyksellisestä perustasta. Englantilaisessa sivistyshistoriassa esimerkiksi *'man of letters'* viittaa 'lukutaitoiseen', oppineeseen sivistyneistöön, *literate*, ja myös yhteiskunta ja sivilisaatio voi olla *'literate'*. Suomessa taas esimerkiksi *medialukutai-*

to-termiä on ollut vaikea istuttaa kouluun ja opetukseen, koska tämä sivistys-ulottuvuus ei ole selvästi sanassa näkyvillä. Siksi esimerkiksi professori Tapio Varis (2002) on puhunut mediasivistyksestä. *Monilukutaito* on nyt uusi yritys saada ote lukutaitojen moneudesta ja sidoksesta laajaan osaamiseen ja toimijuuteen tietämysyhteiskunnassa. Monilukutaidosta puhuttaessa onkin syytä muistaa, että kyseessä on moninainen, sekä lukemiseen että kirjoittamiseen tai tuottamiseen liittyvä osaamisalue. Itse asiassa tekstin tuottaminen voidaan nähdä siinä jopa tärkeämpänä kuin vastaanotto ja lukeminen (Kallionpää 2014).

Monilukutaito opetussuunnitelmassa

Vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet pitää sisällään seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta:

Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Siihen, miten oppilaat käyttävät tietojaan ja taitojaan, vaikuttavat oppilaiden omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia. Laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17)

Monilukutaito on yksi osaamiskokonaisuuksista, joilla viitataan siis tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaan kokonaisuuteen. Tältä osin kyse ei ole pelkästä taidosta kuten *monilukutaito*-termin jälkimmäinen osa antaa ymmärtää vaan laajemmasta sivistysperustaisesta alueesta. Monilukutaito määritetään opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti:

Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Teksteillä tarkoitetaan tässä sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa.

Oppilaat tarvitsevat monilukutaitoa osatakseen tulkita maailmaa ympärillään ja hahmottaa sen kulttuurista monimuotoisuutta. Monilukutaito merkitsee taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla. Monilukutaito tukee kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä. Sitä kehitettäessä tarkastellaan ja pohditaan myös eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä. Monilukutaitoon sisältyy monia erilaisia lukutaitoja, joita kehitetään kaikessa opetuksessa. Oppilaiden tulee voida harjoittaa taitojaan sekä perinteisissä että monimediaisissa, teknologiaa eri tavoin hyödyntävissä oppimisympäristöissä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 21)

Monilukutaidon ulottuvuudet voitaneen tiivistää seuraavasti:

Monilukutaito

- liittyy erilaisten tekstien tulkitsemiseen, tuottamiseen ja arvottamiseen,
- on kyky hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa,
- rakentaa identiteettiä ja kriittistä ajattelua sekä oppimista,
- on eettistä pohdintaa monikulttuurisessa ja kulttuurisesti moninaisessa maailmassa,
- liittyy laajaan tekstikäsitukseen

Monilukutaito määritetään ensinnäkin lukemisen ja kirjoittamisen prosesseina, joihin väistämättä liittyy arvottamista. Perinteisemmän media- ja informaatiolukutaidon tavoin se määritetään akselilla saavutettavuus (*access*), analyysi (*analyzing*), arviointi (*evaluation*) ja tuottaminen (*producing*) (ks. Kupiainen & Sintonen 2009, 91). Aluksi teksti tulee luettavaksi, se omaksutaan aktiivisesti ja kriittisesti analysoiden, jonka pohjalta tehdään arviointi, sitten muokataan ja julkaistaan oma ”vastine” tai vaihtoehto. Tätä prosessia on kuvattu lukuisin tavoin esimerkiksi hermeneutiikassa tai sivistysideaalissa, jossa lukeva yleisö lukemisen kautta muodostaa oman mielipiteensä ja osallistuu julkiseen keskusteluun (Habermas 2004). Julkinen keskustelu on myös ideaalitasolla esimerkki kriittisestä ajattelusta ja eettisestä pohdinnasta. Monilukutaidon käsite nähdäksemme kantaa implisiittisesti edelleen tätä sivistysideaalia mukanaan vaikkakin erilaisessa teoreettisessa viitekehysessä. Uusi viitekehys liittyy laajaan tekstikäsitukseen.

Laaja tekstikäsitys ja multimodaalisuus

Lienee selvää, että monilukutaidon ja laajan tekstikäsitteen pohjana on semiotiikan teoria. Sen pohjalta lähes mikä vain voidaan nähdä luettavana merkinä. Tässä artikkelissa ei ole mahdollista tarkastella semiotiikan teoriaa tarkemmin. On riittävää, että ymmärrämme inhimillisen toiminnan merkityksiä tuottavana: emme kuule vain ääniä vaan esimerkiksi lähestyvän auton äänen, emme lue vain ”tahroja paperilla”, vaan sanoja, jotka merkitsevät meille jotain, emme katso vain savua, vaan ajattelemme että jossain palaa. Aistihavaintomme ovat täynnä merkityksiä ja hahmotamme aistittavat asiat merkkeinä, joita voi jaotella monin tavoin. Esimerkiksi savua voidaan kutsua indeksiksi, se osoittaa kausaalisen yhteyden; ”savu on tulen merkki”.

Varsinkin sosiosemiotikat, kuten Gunther Kress, ovat korostaneet visuaalisuuden ja graafisten merkkien saaneen ylivaltaa mediointuneessa yhteiskunnassa:

Lukutaitoa ei ole enää mahdollista ajatella irrallaan laajasta joukosta sosiaalisia, teknologisia ja ekonomisia tekijöitä. Erityisesti on syytä korostaa kahta erillistä mutta toisiinsa nivoutuvaa tekijää. Ensiksi-kin, kirjoituksen vuosisatoja kestänyt hallitseva asema on väistynyt, ja kuvasta on tullut vallitseva. Toiseksi, kirjamediumin valta-asema on saanut väistyä kuvaruutu-mediumin tieltä. Nämä tekijät saavat aikaiseksi vallankumouksen lukutaidon ja siihen liittyvien representaation ja kommunikaation välineiden käytössä ja vaikutuksissa kaikkialla. (Kress 2003, 1.)

Kirjalla ja kirjoitetulla tekstillä on edelleen vahva asema yhteiskunnassa mutta se harvoin esiintyy enää itsenäisenä, ilman selittäviä graafeja, kuvitusta ja hyperlinkkejä. Kuva ja sana nivoutuvat yhteen useassa mediassa, ei vähiten internetin tekstuaalisilla areenoilla. Tällaisesta tekstuaalisesta moninaisuudesta on alettu käyttää nimitystä multimodaalisuus. Se viittaa moninaiisiin tekstimoodeihin, tapoihin joilla merkityksiä tuotetaan. Laaja tekstikäsitys on multimodaalista, se tarkastelee merkkejä moninaisissa yhteyksissä ja esitystavoissa. Kuten opetussuunnitelman perusteissa sanotaan: ”tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20).

Sosiosemiotikot korostavat multimodaalisten tekstien kohdalla synesteettisyyttä. Tällä viitataan aistimusten siirtymiseen aistialueelta toiselle. Musiikin kuuleminen saa aikaan visuaalisia tuntemuksia ja niin edelleen. Lapset ovat luonnostaan synesteettisiä, mikä näkyy lasten leikeissä (Pahl & Rowsell 2005, 31). Videon katselusta ei ole mitään vaikeuksia siirtyä leikkiin, jossa katsottu tarina omaksutaan ja tuotetaan ja eletään uudelleen muokaten esimerkiksi haptisesti legoilla. Kress (2010) kutsuu prosessia transduktioksi: merkityksiä ja merkkejä luodaan siirtymällä merkkijärjestelmästä toiseen, esimerkiksi puheesta kuvaan tai kirjoituksesta elokuvaan.

Koulumaailman kannalta esimerkiksi matematiikan opiskelussa liikutaan mm. luonnollisen kielen, matematiikan symbolikielen

ja kuviokielen merkkijärjestelmissä (ks. Joutsenlahti ja Kulju tässä julkaisussa). Transduktio on olennainen osa synesteettisyyttä ja multimodaalisuutta ja täten myös monilukutaitoa. Tämä viittaa erityiseen luovaan potentiaaliin, jossa tekstejä ja merkityksiä käännetään moduksesta toiseen, yhdistellään ja muokataan. Kyseinen prosessi on juuri “taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa [tekstejä] eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 21).

Monilukutaidon luovat prosessit

Monilukutaito-käsitteen kohdalla viitataan yleisesti New London Groupin 1990-luvulla kehittämään ’*multiliteracies*’-malliin. Malli on saanut vahvasti vaikutteita sosiosemioottisesta ajattelusta ja muun muassa Gunther Kress kuului kyseiseen ryhmään. Ryhmä julkaisi vuonna 1996 artikkelin *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (New London Group 1996). Sen keskeinen ajatus ei ole pelkästään lukutaidossa itsessään, vaan myös sosiaalisessa muutoksessa ja toimijuudessa (*agency*). Ryhmä näki modernin maailman haasteet, jotka liittyivät muun muassa työelämän, julkisen elämän ja yksityiselämän muutoksiin, toisin sanoen kansalaisuuden (*citizenship*) ja elämismaailman (*life-world*) muutoksiin. Kasvatuksen, pedagogiikan ja koulun tarkoitus olisi antaa eväät, jotka auttavat oppilaita kohtaamaan muutokset, joista yksi on Kressin edellä mainittu kuva- ja näyttömedioiden lisääntyminen. Pedagogiikan tehtävä on “kehittää pluralismin epistemologia, joka takaa saavutettavuuden ilman että ihmisten täytyy pyyhkiä tai jättää taakseen erilaiset subjektiviteetit. Tämän pitää olla uuden normin perusta.” (New London Group 1996, 72).

New London Groupin *multiliteracies*-termi sisältää näin kaksi ’moneutta’, kaksi ’*multia*’ ja merkityksen rakentumisen aspektia. Toinen on ’multimodaalisuus’ ja toinen ’sosiaalinen diversiteetti’ (Kalantzis & Cope 2012). Näitä voidaan painottaa eri tavoin mutta oleellista

on, että kyse ei ole vain digitaalisten ja multimodaalisten tekstien ja teknologioiden istuttamisesta opetussuunnitelmaan, vaan opetussuunnitelman uudelleenkäsitteellisämisestä, jossa opettajat, rehtorit, virkamiehet, opettajankouluttajat, tutkijat ja poliitikot ajattelevat uudelleen oppimisen ja opetuksen perusteet, tavoitteet ja keinot: miksi opetamme niin kuin opetamme, mitä opetamme, ja miten opetamme sisällön kaikille oppilaille (Boyd & Brock 2015).

Tämä New London Groupin esittämä manifesti pyrkii kohti moninaisuutta ja toimijuutta monenlaisten merkityskenttien, oppilaiden, merkkien ja tekstien maailmassa. Alan Luke (2005), joka kuului myös kyseiseen ryhmään, on myöhemmin puhunut epistemologisesta diversiteetistä (*epistemological diversity*): oppilaat esimerkiksi tuovat luokkaan moninaista, kompleksista ja sekoittunutta tietoa, identiteettejä ja diskursseja, joita ovat omaksuneet omista mediakäytänteistään, arjestaan ja omasta kulttuuristaan taustoistaan riippuen. Monilukutaidon pedagogiikan perinteeseen näyttääkin kuuluvan vahvasti pyrkimys tuntea oppilaiden taustat entistä paremmin. Monilukutaidon olisi siis sidottava moninaisuus opetukseen ja oppimiseen ilman että diversiteetti menetetään. Samalla tulisi vahvistaa oppilaiden identiteettiä ei vain oppijoina vaan kansalaisina, jotka osaavat hyödyntää multimodaalista ympäristöä ja muodostaa käytäntöyhteisöjä (Wenger 2004). Näitä käytäntöyhteisöjä voi pitää kansalaisuuden julkisina tiloina, luovana toimintana ja kollaboratiivisina projekteina.

New London Groupin jälkiä seuraten monilukutaito tähtää sosiaaliseen toimijuuteen ja muutokseen, myös koulun muutokseen ja sosiaaliseen mielikuvitukseen, jossa hahmotetaan tulevaisuutta. Se on erityisen luova prosessi, sosiaalisen tulevaisuuden ”muotoilu” (*design for social futures*).

Monilukutaidon design-malli

Multimodaalisuusteorian keskeisiä käsitteitä ovat semioottiset resurssit ja merkin ”muotoilu” (*sign-design*). Semioottiset resurssit ovat kielen,

eleiden, musiikin, ruoan, pukeutumisen ja arkipäiväisten esineiden elementtejä, siis kaikkea joka kantaa mukanaan kulttuurisia merkityksiä ja arvoja (van Leeuwen 2005). Ihmiset käyttävät näitä merkityselementtejä sosiaalisten käytäntöjen kontekstissa eri tavoin. Ne liittyvät inhimillisen kommunikaation eri muotoihin. Tämä merkitsee sitä, että lukutaito ei ole yksikkö, vaan monikko: lukutaidot asettuvat erilaisiin paikkoihin ja tilanteisiin ja muuttuvat niiden mukana. Voidaan puhua esimerkiksi koulu-lukutaidosta, tavasta hahmottaa ja käsitellä tekstejä tavalla joka on erilainen kuin esimerkiksi nettilukutaito.

Sosiaalinen konteksti ja merkitysten rakentamisen resurssit vaihtelevat. Tältä pohjalta merkkejä ja merkityksiä myös tuotetaan ja muotoillaan (*design*) eri konteksteissa eri tavoin. Merkillä ei ole itsestään selvää objektiivista merkitystä vaan tekijä voi ladata siihen merkityksiä käyttämällä kulttuurisia resursseja, jotka ovat edelleen suhteellisen avoimena merkityksenannoille erilaisissa kommunikatiivissa prosesseissa. Kressin (2003, 2010) tunnettu esimerkki on pienestä pojasta piirtämässä neljä ympyrää ja merkitsemällä ne autoksi. Olennaista on semioottisten resurssien sitoutunut tulkinta ja rakentaminen.

Merkin muotoilun lisäksi New London Group (1996) esittää monilukutaidon pedagogista mallia sosiaalisen tulevaisuuden muotoiluksi. Tämä sisältää paikantuneen käytännön (*situated practice*), avoimen opetuksen (*overt instruction*), kriittisen analyysin (*critical framing*) ja muuttuneen käytännön (*transformed practice*). Paikantunut toiminta korostaa oppilaiden elämisaailmaa lähtökohtana, ”oppimisyhteisöä” (*community of learners*), johon kuuluvat niin oppilaat kuin opettajatkin ja heidän moninaiset kokemuksensa ja taustansa. Avoimessa opetuksessa opettaja kiinnittää oppilaiden huomion oppimisyhteisön kokemuksiin ja aktiviteetteihin ja heidän ennakkotietoihinsa ja taitoihinsa ja ohjaa ajattelua yleisempään ja tietoisempaan suuntaan. Mukaan tulee metakieli ja -oppiminen ja käsitteellistäminen (*conceptualising*), jolla termillä Kalantzis ja Cope (2012) tulkitsevat tätä ymmärtämiseen johtavaa prosessia. Kolmas askel on kriittinen analyysi (Kalantzis & Cope 2012), jossa tuotetaan edelleen teoreettista välimatkaa kokemukselliseen ja tuttuun ja asetetaan se uusiin yhteyksiin ja kokonaisuuksiin.

Lopulta palataan muutoksen kautta alkuun niin, että ”teoriasta tulee reflektiivinen käytäntö [...] Opettajien on kehitettävä tapoja, joilla oppilaat voivat demonstroida, miten he voivat muotoilla ja toimeenpanna reflektiivisesti uusia käytäntöjä, jotka on sisällytetty heidän omiin päämääriinsä ja arvoihinsa” (New London Group 1996, 87). Tekstin tuottamisen kohdalla tämä tarkoittaa tekstien transformaatiota ja transduktiota, uusien merkitysyhteyksien luomista erilaisia merkitysresursseja käyttämällä. Sosiaalisen ”muotoilun” tapauksessa se tarkoittaa opitun soveltamista uusissa yhteyksissä omaa arvomaailmaa vastaavasti ja maailman näkemistä uudesta näkökulmasta. Oppiminen tuottaa muutosta ja halua muuttaa maailmaa. Kiinnostavasti New London Group (1996, 87) viittaa esimerkinomaisesti ihmisoikeuksien puolustajiin, jotka toimivat uusissa yhteyksissä.

Monilukutaito on tällaisten merkitysjärjestelmien ja -elementtien sekä sosiaalisten järjestysten tulkintaa, purkamista ja rakentamista eri tavoin ja erilaisissa konteksteissa. Periaatteessa mikä tahansa voidaan ottaa ”lukemisen” kohteeksi: mitä merkityksiä luontokokemus meille luo ja mistä se rakentuu? Mistä ja millä tavalla tietty uskontoihin liittyvä pukeutuminen kertoo? Mistä elementeistä historialliset tapahtumat rakentuvat ja miten niitä voidaan tulkita ja esittää? Mitä aktiivinen kansalaisuus tarkoittaa erilaisissa yhteyksissä? Miten eri yhteisöissä luodaan oikeudenmukaisuutta?

Lopuksi

Monilukutaito on käännös sanasta *‘multiliteracy’*, jolla on siis jo pitkä historia. Kysymys kuuluukin, onko termi itse asiassa jo vanhentunut, kun se otetaan suomalaiseen käytäntöön? Analogisesti esimerkiksi *‘monikulttuurisuus’* (*‘multiculturalism’*) ei ole enää tieteellisesti sopiva kuvaamaan nykykulttuurien tilannetta. *‘Monikulttuurisuus’* viittaa perspektiiviin valtakulttuurin sisällä, johon nähden on olemassa yhtä aikaa monia kulttuureja. Nykytermi on *‘transkulttuurisuus’* (*‘transculturalism’*), ylijärjestyksessä, jossa näkökulma ei ole yhden kulttuurin sisältä

vaan niiden leikkauspisteissä ja vuorovaikutusprosesseissa. Vastaavasti esimerkiksi Ranskassa käytetään termiä *'transliteracy'*, 'translukutaito' (Frau-Meigs, 2013) joka pyrkii näkemään lukutaitojen rajapintoja eikä asettamaan niitä yhden sateenvarjon alle yhtäaikaisiksi ja erillisiksi prosesseiksi. Lukutaitojen risteminen tuottaa koko ajan uutta, esimerkiksi hymiöitä, meemejä ja twiittejä. Itse asiassa monilukutaidon teoria viittaakin enemmän juuri translukutaitoon lukutaitojen lävistäessä toisiaan ja muodostaessa uusia alueita toimijoiden aktiivisessa käytössä.

Lähteet

- Boyd, F. B., & Brock, C. H. (Eds.). 2015. *Social Diversity within Multiliteracies: Complexity in Teaching and Learning* (1. painos). Routledge.
- Frau-Meigs, D. 2013. *Transliteracy. Sense-making mechanisms for establishing e-presence*. Teoksessa U. Carlsson & S. H. Culver 2003. *Media and information literacy and intercultural dialogue*. MILID Yearbook 2013. Göteborg: NORDICOM, 175-189.
- Gibson, I. & Levin, H. 1975. *The psychology of reading*. Cambridge: The MIT Press.
- Habermas, J. 2004. *Julkisuuden rakennemuutos. Tutkimus yhdestä kansalaisyhteiskunnan kategoriasta*. Suom. V. Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Ivanič, R. 2004. *Discourses of writing and learning to write*. *Language and education*, 18 (3), 220–245.
- Kalantzis, M. 2012. *Literacies*. Cambridge University Press.
- Kallionpää, O. 2014. *Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys*. *Media & viestintä – vuosikirja 2014*, 214–232.
- Kauppinen, M. 2010. *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. *Jyväskylä Studies in Humanities 14*. Jyväskylän yliopisto.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia/Gaudeamus.
- Kress, K. 2003. *Literacy in the new media age*. London & New York: Routledge.
- Kress, K. 2010. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.
- Luke, A. 2005. *Foreword*. Teoksessa J. Pahl, & K. Rowsell, *Literacy and education. Understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing, x-xiv.

- Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> (Luettu 17.11.2014.)
- The New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*; Spring 1996; 66 (1). http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm (Luettu 25.11. 2014)
- Pahl, K. & Rowsell, J. 2005. Literacy and education. Understanding the new literacy studies in the classroom. London: Paul Chapman Publishing
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu 18.2.2015)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet> (Luettu 18.2.2015)
- van Leeuwen, T. 2005. Introducing social semiotics. London & New York: Routledge.
- Varis, T. 2002. Isovanhempana digitaaliajassa. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura 23-33.
- Wenger, E. 2003. [1998]. Communities of practice. Learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press.