

TAMPEREEN YLIOPISTO

Monilukutaito ensimmäisellä luokalla
Kuvaus yhdestä luokasta

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
PAULIINA HILTUNEN
maaliskuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

PAULIINA HILTUNEN: Monilukutaito ensimmäisellä luokalla – Kuvaus yhdestä luokasta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 61 sivua, 0 liitesivua

maaliskuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä monilukutaidon sisältöjä ensimmäisessä luokassa käsitellään. Lisäksi tavoitteena oli tuoda esille lapsinäkökulma, eli oppilaiden näkökulmaa monilukutaidon sisältöihin. Teoreettisena viitekehyksenä hyödynnettiin aiempaa tutkimusta monilukutaidosta. Monilukutaidon sisältöjä jäsennettiin Leinon (2014) ja Kallionpään (2014) erittelyillä sekä useiden aiheeseen liittyvien kansainvälisten tutkimusten pohjalta. Apuna sisältöjen määrittelyssä käytettiin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2014a), joka esittelee monilukutaidon yhtenä laaja-alaisen osaamisen taitona.

Tutkimusaineisto kerättiin yhdessä peruskoulun ensimmäisessä luokassa kevätlukukauden loppupuolella. Aineisto koostui luokkatilanteiden kolmen viikon havainnointiaineistosta, sekä oppilaiden tekemistä piirustuksista, joita saatiin yhteensä 28 kappaletta. Tutkimus suoritettiin etnografisena havainnointina, joka oli luonteeltaan säännöllistä ja havainnointi kohdistui kaikkiin ensimmäisen luokan oppiaineisiin. Havainnoinnin apuna käytettiin tätä tutkimusta varten tehtyä havainnointilomaketta. Havainnointijakson päätteeksi oppilaita pyydettiin apukysymysten avulla piirtämään monilukutaitoon liittyen. Koko tutkimusaineisto analysoitiin laadullisen, teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaan.

Tulokseksi saatiin, että monilukutaidon sisällöt olivat tutkitulla ensimmäisellä luokalla vielä hyvin perinteisiä. Oppitunneilla hyödynnettiin eniten perinteistä painettua mediaa, mutta vielä vähän digitaalista materiaalia ja multimodaalisuutta. Teknisiin tietoihin ja taitoihin sekä mediatuntemukseen liittyviä sisältöjä esiintyi, vaikka nykypäivän teknologian käyttö olikin vähäistä. Informaation hallintaan liittyviä sisältöjä ei tullut niin voimakkaasti esille. Sosiaaliset taidot monilukutaidossa ilmenivät muutamissa tilanteissa. Monilukutaidon sisältöjä havaittiin enemmän lukuaineissa kuin taitoja taideaineissa. Tutkitun luokan oppilaiden kokemusmaailmassa esiintyivät taas voimakkaasti teknologiset laitteet ja välineet, joita oppilaat hyödynsivät lukemiseen ja kirjoittamiseen. Myös kouluun liittyvä perinteinen media oli vahvasti esillä oppilaiden piirroksissa. Tutkimuksen pohjalta todettiin, että monilukutaito pitää sisällään hyvin monenlaisia taitoja, joiden tarkempaa jäsentelyä tarvittaisiin jatkossa perusopetuksessa.

Avainsanat: Monilukutaito, perusopetus, etnografia, havainnointitutkimus, lapsinäkökulma, laadullinen sisällönanalyysi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MONILUKUTAITO	7
2.1	MONILUKUTAIDON TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	7
2.2	MONILUKUTAIDON MONET MERKITYKSET	13
2.3	MONILUKUTAITO PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA (2014).....	18
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
4	MENETELMÄT	23
4.1	ETNOGRAFINEN HAVAINNOINTITUTKIMUS	23
4.2	PIIRROKSET	27
4.3	LAADULLINEN SISÄLLÖNANALYYSI	29
5	TULOKSET	32
5.1	MONILUKUTAITO LUOKKATILANTEESSA	32
5.2	MONILUKUTAITO OPPILAIDEN PIIRROKSISSA	38
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	46
6.1	MONILUKUTAITO ENSIMMÄISELLÄ LUOKALLA	46
6.2	MONILUKUTAITO OPPILAIDEN KOKEMUSMAAILMASSA.....	50
7	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	53
7.1	TUTKIMUKSEN VALIDITEETISTA	53
7.2	TUTKIMUKSEN REFLEKTOINTI.....	56
8	LÄHTEET	58

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus käsittelee monilukutaitoa, joka tulee englanninkielisestä sanasta *multiliteracy*. Monilukutaito on nostettu uudeksi käsitteeksi syksyllä 2016 voimaan astuneessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014a) ja se on yksi laaja-alaisen osaamisen taidoista. Käsite on otettu käyttöön myös esiopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2014b; 2015). Tämän taidon hallitsemista on perusteltu jo 1990-luvulta alkaen digitalisaation ja multimodaalisuuden kautta kehittyvässä monitekstilisessä maailmassa (esimerkiksi New London Group 1996; Cope & Kalantzis 2002; Hanauer 2006). Edelläkävijöitä englanninkielisissä yhteisöissä monilukutaidon tutkimuksen suhteen ovat olleet Cope ja Kalantzis (2002) työryhmineen. Heidän työryhmänsä koostuu ympäri maailman aihetta tutkivista asiantuntijoista. Copen ja Kalantziksen (2002) kansainvälisen monilukutaitoprojektin tarkoituksena oli 1990-luvulla kehittää koulutuksen saatavilla olevaa toiminnallista kielioppimateriaalia, joka voidaan ymmärtää yleisellä tietojenkäsittelyn metakielellä. Tämä metakieli sisältää heidän mukaansa niin tekstimuotoisen, visuaalisen, kuin myös multimodaaliset yhteydet erilaisten merkitystä luovien prosessien yhteydessä. Ne ovat tutkijoiden mukaan erityisen tärkeitä mediaan ja elektroniseen multimediaan liittyvissä teksteissä. (Cope & Kalantzis 2002, 24.)

Käsitteen muotoutuminen kumpuaa tarpeesta arvioida ja jäsentää uudelleen luku- ja kirjoitustaitojen merkitystä sekä kokonaisuutta muuttuvassa maailmassa (Harmanen 2016, 16). Kalantzis, Cope ja Harvey (2003) toteavat, että tieto voidaan nykyään määritellä kolmen piirteen avulla: Se on voimakkaasti sijoittunutta, nopeasti muuttuvaa ja monimuotoisempaa kuin koskaan ennen. Myös Harmanen (2016) vetoaa samaan ilmiöön; tiedon määrä lisääntyy koko ajan, kun yhteiskuntaan syntyy jatkuvasti uusia ja erilaisia medioita. Monilukutaito tarjoaa taitoja toimia tässä tilanteessa ja korostaa erityisesti tiedon valikoinnin ja arvottamisen taitoa. Se tukee yksilön identiteetin ja maailmankuvan muotoutumista, sekä opiskelu-, arjenhallinta-, ja vuorovaikutustaitoja. (Harmanen 2016, 18.) Monesti monilukutaitoa on kuvailtu sateenvarjokäsitteeksi, jonka alle kuuluu erilaisia lukutaitoja, kuten esimerkiksi medialukutaito, digitaalinen lukutaito, kuvanlukutaito, numerotaito ja kartanlukutaito (Leino & Kallionpää 2016, 7). Tällaisen sateenvarjokäsitteen tarvetta on perusteltukin sillä, että se kokoaisi yhteen paremmin kaikkia näitä edellä mainittuja (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 12).

Luukka (2013) on eritellyt käsitettä tarkemmin Opetushallituksen apuna uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden työstämisessä. Monilukutaito on Opetushallituksen (2014a; katso myös Luukka 2009; 2013) määritelmän mukaan tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoa. Se on myös taitoa toimia tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tehtäviä varten. Sillä tarkoitetaan taitoa myös siitä, miten hankitaan, muokataan, esitetään ja tuotetaan tietoa eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla. (Opetushallitus 2014a; Luukka 2009; 2013.) Monilukutaito on siis paljon enemmän kuin pelkkä perinteisesti ymmärretty lukutaito eli lukemisen ja kirjoittamisen taidot. Monilukutaitoon sisältyy erilaisten kirjoitustekniikoiden hallinta käsin kirjoittamisesta ja näppäintaidoista eri laitteilla kuvaamiseen (Harmanen 2016, 16). Monilukutaito perustuu laajaan tekstikäsitteeseen, joka pohjautuu semiotiikan teoriaan (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 17). Leino (2014) erittelee monilukutaidosta perinteistä mediaa, digitaalista mediaa, sekä kuvia, tekstiä ja ääniä. Näiden lukemiseen ja tulkitsemiseen tarvitsemme hänen mukaansa teknisiä tietoja ja taitoja, mediatuntemusta sekä informaation hallintaa. Myös Kallionpää (2014) on luonut oman määritelmänsä monilukutaidosta hajottaen sen taas kuuteen erillistaitoon, joiden yhdistämistä Leino (2014) erittelemien osatekijöiden kanssa käsittelee tässä tutkimuksessa.

Monilukutaitoa on Harmanen (2016) mukaan kehitettävä koko elämän ajan. Työelämän ja vapaa-ajan tekstimaailmat muuttuvat ja asettavat monilukutaidon kehitykselle koko ajan uusia vaatimuksia. Heikot taidot vaikeuttavat työ- ja arkielämässä selviytymistä. (Harmanen 2016, 14.) Eri tekstilajien moninaisuus, kielen kehittyminen ja erilaisten laitteiden tuleminen osaksi opetusympäristöä luovat kouluihin aivan uudenlaisia näkökulmia lukemiseen ja kirjoittamiseen. Oppilaiden tulee oppia jo varhaisessa vaiheessa luovimaan erilaisten tekstien äärellä.

Monilukutaitoa on käsitteenä verrattu medialukutaitoon läheisesti liittyväksi (Palsa & Ruokamo 2015) ja ne sisältävätkin paljon samoja sisältöjä, kuten erilaiset median muodot sekä multimodaalisuuden. Medialukutaitoa luonnehditaan perinteisesti taidoksi käyttää, analysoida, arvioida ja kommunikoida viestien avulla niiden monissa muodoissa (Palsa & Ruokamo 2015). Monilukutaidon nähdään kuitenkin sisältävän jotain enemmän, mikä saattaa hämmentää. Käsitteen pitää olla tarpeeksi laaja, jotta siihen voidaan sisällyttää monenlaisia näkökulmia, mutta samalla se ei voi olla liian laaja tai se menettää määrittelynsä voiman. Tutkijat ovat osoittaneet, että jo medialukutaidon määrittely vaihtelee julkaisusta toiseen ja sen rajat eivät ole tarkasti määritellyt (Palsa & Ruokamo 2015). Miten käy tässä suhteessa monilukutaidolle? Aiheuttaako tällainen lähes kaiken sisältävä moninainen määrittely haasteita taidon sisältöjen opetukseen? Miten opettajat osaavat huomioida opetuksessa monilukutaidon sisältöjä, kun käsite vaikuttaa sisältävän hyvin paljon erilaisia taitoja?

Kuten edellä jo hahmottelin, keskeistä tämän päivän maailmassa on osata tulkita ja tunnistaa erilaisia tekstejä, sekä tuottaa niitä erilaisissa ympäristöissä ja erilaisilla välineillä. Tämän tutkielman aihe nousee kiinnostuksestani alkuopetukseen, uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014a) sisällöistä, sekä siitä, mitä monilukutaito itse asiassa on ja miten se ilmenee luokassa. Edellä esittelin muutamia määritelmiä monilukutaidon sisällöistä. Miten tähän taitoon todella pureudutaan opetuksessa? Tavoitteenani on selventää tätä asiaa ja havainnoida luokkaympäristössä tapahtuvaa monilukutaitoon sisältyvää toimintaa monipuolisesti. Tavoitteenani on siis muodostaa jonkinlainen kokonaiskuva taidon sisällöistä ensimmäisellä luokalla ja pohtia myös taidon ominaispiirteitä eri oppiaineissa. Pohdinnan arvoista on lisäksi se, voiko monilukutaidon sisältöjen toteuttamisen ensimmäisellä luokalla esittää selkeästi laajasta käsitteestä huolimatta.

Toteutan tutkimuksen etnografisin tutkimusottein havainnointina tavallisessa luokkaympäristössä, tarkastellen kaikkia ensimmäisen luokan oppiaineita. Usein tutkimuksissa tuodaan esille vahvasti aikuisen näkemys aiheesta kuin aiheesta, ja tässäkin tutkimuksessa olisi varmasti helppoa kysyä opettajilta suoraan monilukutaidon sisältöjen opetuksesta. Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa on kuitenkin tutkittu vähän oppilaiden näkökulmaa, mikä ohjaa oppilasnäkökulman tarkasteluun. Haluan lähestyä siis aihetta osittain myös oppilaiden puolelta, ja saada heidän näkemyksiään monilukutaidon sisällöistä esille. Näiden syiden vuoksi tutkimusjakson päätteeksi kerään oppilailta piirustusaineiston, joka täydentää monilukutaidon sisältöjä ensimmäisellä luokalla heidän omasta näkökulmastaan. Käsittelen koko tutkimusaineiston laadullisen, teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009).

2 MONILUKUTAITO

2.1 *Monilukutaidon teoreettinen viitekehys*

Teoreettisen viitekehylenei muodostamiseksi tarkastelen aiempaa tutkimusta monilukutaidosta; Ensin yleisempää teoriaa taidosta kokonaisuudessaan, ja sitten luvussa 2.2 muita tutkimuksia, jotka keskittyvät jäsentelemään monilukutaitoa yksityiskohtaisemmin tarkennetuista näkökulmista. Tärkeänä lähtökohtana olivat ensinnäkin New London Groupin (1996) ja sen jäsenten määritelmät monilukutaidosta ja sen moninaisista piirteistä kansainvälisessä tutkimuksessa. Monilukutaidon ymmärtämiseksi oli tärkeää hahmottaa, mistä se on alkujaan syntynyt ja miksi sitä tarvitaan. Monilukutaitoa on käsitteellistetty ja analysoitu niin pedagogisena lähestymistapana (New London Group 1996) kuin koulutuksen tuloksena (Palsa & Ruokamo 2015).

New London Groupin jäsenenä vaikuttaneet Kalantzis, Cope ja Harvey (2003) ovat eritelleet tutkimustensa myötä lukuisia uusia ominaisuuksia, joita oppilaat tarvitsevat selvitäkseen nykypäivän elämässä – niin oppilaina kuin myöhemmin työntekijöinä. Oppilaiden pitää heidän mukaansa olla itsenäisiä ja itseohjautuvia, joustavia, yhteistyökykyisiä ja avoimesti herkkiä tunnistamaan erilaisia tilanteita ja toimimaan niiden vaatimalla tavalla. Ongelmanratkaisutaidot ovat keskiössä. Oppilaiden tulee pystyä työskentelemään laajalla tiedonalueella ja tehokkaasti kielellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden keskellä. Nämä asiat liittyvät vahvasti nykypäivän kommunikatioteknologiaan. Standardisoituun testaamiseen perustuvat ja ”takaisin perinteiseen opetukseen”-tyyppiset opetussuunnitelmat eivät pysty Kalantziksen ym. (2003) mukaan tehokkaasti ajamaan ja mittaamaan näitä taitoja. Siksi tutkijat puolustavat hieman laajempaa ja luovempaa lähestymistapaa opetussuunnitelmien ja arvioinnin lähestymiseen monilukutaidon osalta. (Kalantzis ym. 2003.)

Edellä mainittujen syiden lisäksi tekstit muotoillaan tänä päivänä hyvin visuaalisesti. Eri merkityksiä tuodaan esille yhä visuaalisemmin kuin vain sanoilla ja lauseilla. Siksi monilukutaito ei rajoitu ainoastaan lukemiseen tai kirjoittamiseen sen perinteisessä mielessä, vaan tarvitaan taitoa käsitellä erilaisia tekstejä myös monesta muusta näkökulmasta, jopa kaikilla aisteilla. (Kalantzis ym. 2003.) Keskeistä monilukutaidon opetuksessa onkin tarkastella perinteisten puhuttujen ja kir-

joitettujen tekstien lisäksi myös monimuotoisia tekstejä, kuten kuvaa, ääntä, kuunnelmia, pelejä ja elokuvia (Harmanen 2016, 19). Erilaiset tilanteet, paikat ja toiminnat vaativat hyvinkin erilaisia lukutaitoja (Kupiainen 2016, 29). Monilukutaidon tarkoituksena on myös lisätä oppilaiden tekstilajitietoisuutta, eli sitä, että teksteillä on erilaisia tavoitteita, konteksteja, ominaispiirteitä ja käyttötilanteita (Harmanen 2016, 19). Lukutaito ei enää nyky-yhteiskunnassa ole siis yhtäläinen, vaan se on saanut uusia moninaisia piirteitä. Hyvä monilukutaito antaa tutkijoiden mukaan eväitä toimia tulevaisuudessa monenlaisissa ympäristöissä.

New London Groupin jäsenenä toimineet Cope ja Kalantzis (2002) määrittelivät monilukutaidon käsitteen monien käytyjen asiantuntijakeskustelujen tuloksena jo 1990-luvulla. Monilukutaito kuvaa heidän mukaansa kahta tärkeää asiaa, jotka tulevaisuudessa kohdataan niin kulttuurisessa, institutionaaliossa kuin maailmanlaajuisessakin tilassa. Ensimmäinen asia liittyy edelläkin mainittuihin monimuotoisiin vuorovaikutuksen kanaviin ja medioihin, eli tekstit kohdataan tulevaisuudessa hyvin erilaisissa ympäristöissä ja ne saavat monenlaisia muotoja. Toinen asia kohdistuu lisääntyneeseen kulttuuriseen ja kielelliseen monimuotoisuuteen, eli eri kielet ja kulttuurit omaksuvat toisiltaan jatkuvasti uusia vaikutteita ja toimivat keskenään entistä enemmän. Näiden pohjalta syntyneiden tekstien ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen tarvitsemme uutta monilukutaitoa. (Cope & Kalantzis 2002, 5.)

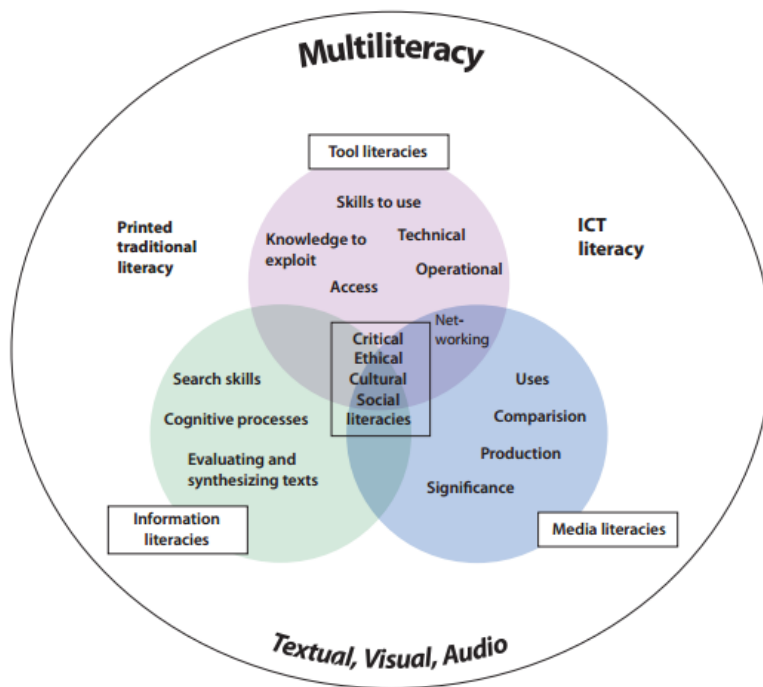
Cope ja Kalantzis (2002) huomauttavat, että edellä mainittujen kahden asian voidaan nähdä muuttavan paitsi englanninkielen opetusta, myös muiden kielten opetusta. Vanhat, formaaleihin, standardeihin ja kirjoitettuun kieleen perustuvat pedagogiset opetustavat eivät ole enää etusijalla. Sen sijaan monilukutaito perustuu avoimeen, joustavaan ja toiminnalliseen kieliopin harjoitteluun. Tämä taas osaltaan mahdollistaa oppilaiden taitoa kuvailla kielen eroavaisuuksia (muun muassa kulttuurinen, alakulttuurinen, kansallinen, tekninen, kontekstisidonnainen) sekä vuorovaikutukselle tärkeitä multimodaalisia kanavia (esimerkiksi internet, sosiaalinen media, tabletit, tietokoneet). (Cope & Kalantzis 2002, 6.) Olennaista monilukutaidossa on, että luku- ja kirjoitustaidon tulee ottaa huomioon kulttuurisesti ja kielellisesti monimuotoiset ja enenevässä määrin globalisoituneet yhteisöt, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Lisäksi on huomioitava näissä yhteisöissä kiertävien tekstien paljous. (Cope & Kalantzis 2002, 9.) Esimerkiksi englannin kieli voi olla hyvinkin vaihtelevaa eri yhteisöissä riippuen puhujien taustoista. Luku- ja kirjoitustaidon opetuksen täytyy lisäksi vastata kasvavaan määrään vaihtelevia tekstin muotoja, jotka liittyvät muuttuvaan informaatio- ja multimediateknologiaan. (Cope & Kalantzis 2002, 9) Uusi, nopea, kapitalistinen luku- ja kirjoitustaito korostaa sopeutumista jatkuvaan muutokseen omassa ajattelussa ja puheessa. Kriittisyys, voimaantumisen, innovaatiot ja luovuus, tekninen ja järjestelmällinen ajattelu ja oppimaan oppiminen liittyvät kaikki olennaisesti tähän liittyvään keskusteluun. (Cope & Kalantzis 2002, 12.)

Monilukutaidon voidaan nähdä viittaavan siis kahteen asiaan tämän päivän maailmassa. Ensinnäkin moniin tekstilajeihin ja – tyypeihin sekä multimodaalisuuteen, mutta myös sosiokulttuuriseen moninaisuuteen tai sosiaaliseen monimuotoisuuteen (Kupiainen 2016, 28; Kalantzis & Cope 2012). Oppilaat tuovat kouluun sosiaalista, kielellistä ja tekstuaalista moneutta omista taustoistaan ja kulttuureistaan. Koulun pitäisi antaa tilaa jokaiselle tuoda oma äänensä esiin ja tukea kielen käytön moninaisuutta. Näin sosiaalinen moninaisuus ja multimodaalisuus linkittyvät monilukutaidossa. (Kupiainen 2016, 32.)

Monilukutaidosta löytyy myös suomalaista tutkimusta, joissa eritellään monilukutaitoa erillisiin taitoihin ja määritellään tarkemmin sen sisältöä. Leinon väitöskirjan (2014) määritelmä monilukutaidon osatekijöistä oli esillä tuoreessa julkaisussa, joka on äidinkielen opettajain liiton valmistama ja kohdennettu kaikille opettajille. Julkaisuun on koottu mielenkiintoisia puheenvuoroja monilukutaidosta. Monilukutaito koostuu Leinon (2014) väitöskirjan mukaan osatekijöistä, joita hän on selkeyttänyt kuvan 1 avulla. Yksinkertaistettuna siinä on kyse perinteisestä ja digitaalisesta mediasta, mutta laajan tekstikäsitelmän mukaan se sisältää näiden tekstien lisäksi myös kuvat, merkit ja äänet. Oikeastaan Leinon (2014) mukaan voitaisiin puhua viesteistä, koska jokaisella tekstillä on jokin viesti, jota se yrittää meille välittää. Näiden viestien lukemiseen ja tuottamiseen tarvitaan kolmea ulottuvuutta; mediatuntemusta, informaation hallintaa sekä teknisiä tietoja ja taitoja. Kaikkiin näihin tarvitaan niin ikään kriittistä, eettistä, kulttuurista ja sosiaalista lukutaitoa. (Leino 2016, 52.)

Mediatuntemus on Leinon (2014) mukaan erilaisten medioiden tunnistamista, niiden vertailua ja sisällön monipuolista tuottamista. On osattava tarkastella, mihin erilaisia medioita tarvitaan ja missä tilanteissa ne ovat käyttökelpoisia. Taito on myös eri medioiden mahdollisuuksien tuntemista. Monilukutaitoinen osaa vertailla medioiden keskinäisiä eroja ja yhtäläisyyksiä; kuka voi julkaista, ketä tavoittaa, millä aikataululla ja mitä elementtejä eri medioihin saa lisättyä (interaktiivisuus). (Leino 2016, 55–56.)

Monilukutaidon osatekijöistä informaation eli tiedon hallinnassa on kyse eri viestintävälineisiin ja sovelluksiin liittyvistä käytöstavoista eli etiketeistä sekä yleisesti tiedonhausta ja oman sisällön jakamisesta. Tärkeää tämän osatekijän kohdalla on kirjoittajan tarkoituksen tai tiedon luotettavuuden arviointi. Tällainen tarkastelu vaatii useinkin laajaa yleistietoa tai tietojen vertailemista eri lähteistä. Tekstien tulkitseminen, arviointi ja synteetin tekeminen on keskiössä tässä taidossa. (Leino 2016, 57–59.)



KUVA 1. Monilukutaidon osatekijät Leinon (2014) mukaan.

Tekniset tiedot ja taidot kattavat nimensä mukaisesti teknologian ja tietoverkkojen peruskäytön osaamisen ja tuntemuksen. Näiden taitojen perusteiden hallinta on keskiössä siinä, että ylipäätään pääsee käyttämään nykypäivän teknologiaa. Tekniset tiedot ja taidot voivat viitata esimerkiksi taitoon ladata ohjelmisto tai kirjautua keskusteluryhmään. Koska uusia sovelluksia syntyy koko ajan, on yksittäisen ihmisen mahdotonta hallita kaikkia niitä. Siksi olennaista on se, että ymmärtää samantyyppisille sovelluksille tyypilliset lähtökohdat ja uskaltaa rohkeasti kokeilla. Tähän monilukutaidon osatekijään liittyy myös muun muassa tekstinkäsittelyohjelmien hallitseminen, verkossa navigointi ja palveluihin rekisteröityminen. (Leino 2016, 52–55.)

Leinon (2014) määritelmän rinnalle löysin Kallionpään (2014) hieman erilaisen määritelmän monilukutaidon erillistaidoista. Kallionpään (2014) määritelmässä on paljon samoja asioita, mutta havaitsin muutamia täsmäntäviä erittelyjä. Kallionpää (2014, 67) on hajottanut monilukutaidon kuuteen erillistaitoon, jotka ovat:

- tekniset taidot
- multimodaaliset taidot
- sosiaaliset taidot
- julkisuustaidot
- monisuorittamis- ja tietoisuustaidot
- luovuustaidot

Kallionpää (2014) on jakanut monilukutaidon Leinon (2014) tapaan ensinnäkin teknisiin taitoihin sekä multimodaalisiin taitoihin (tekstit, kuvat, äänet), jotka saavat samantyyppiset määritelmät molemmilta tutkijoilta. Tekniset taidot käsittävät Kallionpään (2014) mukaan niin ikään laitteistojen, sovellusten sekä verkkoympäristöjen hallinnan. Multimodaalisuudella hän tarkoittaa sitä, miten tekstit sisältävät kirjoituksen lisäksi myös ääntä, kuvia, videoita sekä muita elementtejä. Tämä laaja tekstikäsitys oli myös Leinon (2014) määritelmässä. Kallionpää (2014) lisää tähän kuitenkin, miten luova suunnittelu ja esteettisyys korostuvat multimodaalisissa taidossa. Hän liittyy tähän taitoon myös uusien tekstilajien tuottamistaidot. (Kallionpää 2014, 65-67.)

Kallionpää (2014) on eritellyt kokonaan omaksi taidokseen sosiaaliset taidot, mikä viittaa siihen, kuinka kirjoittaminen ei ole enää yksilötaito, vaan vaatii joskus myös yhteistyötä. Kirjoittaminen tapahtuu usein erilaisissa yhteisöissä internetin osallisuuden kulttuurissa. Hän huomauttaa myös, miten tekstejä tuotetaan välillä myös yhteisöllisen prosessin kautta. Tätä ulottuvuutta Leino (2014) käsitteli lyhyemmin, eikä nostanut sitä selkeäksi osaksi kolmea suurempaa ulottuvuuttaan.

Kallionpään (2014) julkisuustaidot sekä monisuorittamis- ja tietoisuustaidot yhdistyvät parhaiten Leinon (2014) monilukutaidon osatekijään mediatuntemus. Julkisuustaidoissa on olennaista Kallionpään (2014) mukaan kommunikointitaidot, sosiaalisten käytäntöjen hallinta, tekstien markkinointitaito sekä erilaisten sääntöjen tunteminen. Monisuorittamis- ja tietoisuustaidoilla hän viittaa erilaisten uusien tekstilajien taitamiseen sekä verkkoympäristössä työskentelyyn. Monisuorittamisella hän tarkoittaa sitä, miten usein esimerkiksi kirjoittamistapahtuman aikana ollaan kytkeytyneenä moniin tietoverkkoihin ja erilaisiin sosiaalisiin yhteisöihin, jolloin jatkuvat ärsykkeet saattavat kuormittaa. Tähän tarvitaan tietynlaista asennoitumista ja suodatuskykyä. (Kallionpää 2014, 66-67.)

Kallionpää erottaa monilukutaidossa vielä yhden erillistaidon; luovuustaidot. Siinä on paljon samaa Leinon (2014) osatekijöistä informaation hallinnan kanssa, koska Kallionpää (2014) kuvailee sen sisältävän tekstilajien tuottamisen, mutta ennen kaikkea niiden yhdistelemisen. Luovuus on hänen mukaansa uuden kirjoittamisen keskeinen tekijä, ja nämä taidot tulevat ilmi alati uutta etsivänä, leikkivänä ja uteliaana asenteena. (Kallionpää 2014, 67.) Luovuustaidot kuvaavat mielestäni hyvin tätä taitoa, joka keskittyy synteessin tekemiseen tekstien välillä ja uuden tuottamiseen. Kallionpää (2014) painottaa tässä enemmänkin tekstien luomista, kun taas Leino (2014) keskittyy informaation hallinnassa enemmän etikettien tuntemiseen, tiedonhakuun ja arviointiin.

Kitson, Fletcher ja Kearney (2007) tuottivat oman tutkimukseni kanssa hieman samansuuntaisen tutkimuksen neljännessä luokassa ja tutkivat erityisesti opettajan valkotaulun käyttöä ope-

tuksessa. Valkotaulu oli heidän tutkimuksessaan avainasemassa ilmentämässä monilukutaitoa. Heidän tarkoituksenaan oli tukea opettajan valkotaulun käyttöä monilukutaidon opettamisessa, ja he syvensivätkin tutkimusta opettajan kokemuksen ja reflektion kautta. Opettajan reflektio toimi heidän tutkimuksensa toisessa vaiheessa tärkeänä osana kokonaisaineistoa. Heidän tutkimusaineistonsa koostui dokumenteista, luokkatilanteen videoinnista, opettajan suunnitelmamateriaaleista sekä muista tallenteista. Havainnointi luokassa oli vain yksi osa heidän tutkimustaan, ja sitä osuutta on hyödynnetty tämän tutkielman yhteydessä havainnointilomakkeen teossa. Heidän empiirinen tutkimuksensa käsitteli sitä, miten opettaja käyttää opetuksessaan teknologiaa, erityisesti interaktiivista valkotaulua ja sen avulla multimodaalisia tekstejä. Tutkimuksessa opettaja hyödynsi eri oppitunneilla interaktiivista valkotaulua, tietokonetta, kosketusnäyttöä ja videotykkiä tarjotakseen oppilaille audio-visuaalisuutta ja linkkejä elektronisiin resursseihin ja multimediaan. Kitsonin ym. (2007) tutkimuksessa toteutettiin paikallisen opetussuunnitelman ohjeita, joissa ohjataan Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014a) tavoin monilukutaidon kehittämiseen. Tutkimuksessa todettiin, miten rikkaan oppimisympäristön teknologia mahdollistaa, ja kokemus oli opettajalle itselleenkin hyvin aihetta jäsentelevä. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös havainnollistaa, mitä kaikkea monilukutaito pitää sisällään ja miten opettaja voi parantaa opetustaan taidon suhteen jatkossa.

Teorian pohjalta kokoan oman teoreettisen käsitykseni monilukutaidosta, joka täydentyy vielä seuraavassa luvussa 2.2 kansainvälisen tutkimuksen pohjalta. Tämä toimii tutkimukseni tärkeänä teoreettisena viitekehyksenä, eli mitä monilukutaitoon ymmärretään kuuluvaksi. Kuten edellä jo totesin, taito pitää sisällään monenlaisia taitoja, ja tutkijatkin ovat määritelleet sitä eri tavoin. Monilukutaito sisältää ensinnäkin paljon enemmän kuin pelkän perinteisen lukemisen ja kirjoittamisen. Edellä mainittujen määritelmien pohjalta voidaan koostaa, että monilukutaito liittyy ennen kaikkea median erilaisten muotojen tunnistamiseen, tulkitsemiseen ja tuottamiseen sekä erilaisten teknologisten laitteiden ja välineiden käyttöön. Perinteisen ja digitaalisen median myötä on otettava huomioon lisäksi multimodaalisuus, eli tekstien lisäksi kohdataan myös kuvia, merkkejä ja ääniä sekä niiden yhdistelmiä. Leinon (2014) monilukutaidon osatekijöistä mediatuntemus, informaation hallinta sekä tekniset tiedot ja taidot ovat tärkeässä osassa täydennettynä Kallionpään (2014) sosiaalisilla taidoilla. Sosiaalisilla taidoilla näyttää olevan oma tärkeä merkitys, koska tätä ulottuvuutta korostaa myös Kalantzis ym. (2003) sekä Kupiainen (2016). Kitsonin ym. (2007) tutkimus toimii hyvänä esimerkkinä monilukutaidon sisältöjen tutkimuksesta. Edellä mainitut määritelmät toimivat teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessani, eli asettavat lähtökohdan monilukutaidon sisältöjen tarkasteluun ja ohjaavat myöhemmin analyysia.

2.2 Monilukutaidon monet merkitykset

Tutkielmalle keskeinen käsite on monilukutaito ja siitä löytyy aikaisempaa tutkimusta, myös aivan viime vuosilta. Monilukutaitoa on tarkasteltu kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa jo 1990-luvulta lähtien. Käsite ei sinänsä siis ole aivan tuore, vaikka Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014a) se tulee vasta nyt. Suomessa monilukutaidon tutkimus vaikuttaa saaneen jalansijaa viimeisimpien vuosien aikana ja tuoretta tutkimusta löytyy hyvin.

Seuraavaksi olen koonnut edellisen luvun 2.1 tueksi lisää esimerkkitutkimuksia, jotka havainnollistavat, miten monilukutaitoa on tutkittu eri ikäryhmissä, peruskoulussa ja päiväkodissa. Nämä tutkimukset ovat eräitä esimerkkejä aiheesta ja haluan niiden avulla tuoda esille monilukutaidon laajaa kenttää. Monilukutaitoa voidaan tarkastella luokassa ja lasten parissa hyvin monella tavalla ja sen sisällöt voivat olla moninaisia. Tarkoituksena on näiden tutkimusten avulla hahmottaa, miten monilukutaito ja sen opetus mahdollisesti näkyy ja toteutuu koulussa tai ylipäätään lasten parissa. Tutkimukset perustelevat myös osaltaan monilukutaidon tarpeellisuutta ja tärkeyttä omasta näkökulmastaan. Näiden tutkimusten kautta hain myös näkökulmaa omaan havainnointiini: Mihin asioihin tulisi kiinnittää huomiota luokassa, kun tarkoitus on havaita monilukutaitoon liittyviä sisältöjä? Hain tutkimuksia esimerkiksi hakusanoilla *multiliteracy*, *multiliteracies*, *children*, *school*, *elementary school*, *teaching literacies*, ja kävin läpi useita artikkeleita. Lisäksi aiheesta löytyi muutama suomenkielinen laaja julkaisu (Leino & Kallionpää (toim.) 2016; Kaartinen (toim.) 2015), joiden kautta sain monta tärkeää tutkimusta monilukutaidosta tämän tutkimuksen taustaksi. Poimin löydöksistä mukaan ne, jotka kertoivat pienten lasten ja koululaisten parissa tehdyistä monilukutaitoon liittyvistä tutkimuksista, sekä myös etnografisin ottein tehtyjä tutkimuksia. Näiden avulla loin itselleni käsitystä monilukutaidon sisällöistä erilaisissa yhteyksissä.

Monilukutaidon kannalta erilaisten teknologisten välineiden ja laitteiden käyttö on keskiössä. Tämä ulottuvuus esiintyi monessa tutkimuksessa. Tänä päivänä digitaalisten välineiden, kuten kosketusnäytöllisten tablettien käyttö on kasvanut kotona ja koulussa. Välineitä käytetään esimerkiksi työssä, yhteydenpidossa, viihteellisessä tarkoituksessa sekä tiedonhaussa. Wong (2015) Albertan yliopistosta tutki ilmiötä taapero- ja esikouluikäisten keskuudessa kotiolosuhteissa. Hänen tutkimuksensa kertoi, miten esimerkiksi tabletin käyttö osallistaa lapsen multimodaaliseen luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen, motivoi oppimista sekä antaa mahdollisuuden tiedon itsenäiseen tutkimiseen ja luomiseen.

Lindenin (2013) ruotsinkielisessä koordinoitihankkeessa selvitettiin tablettien käyttöä perusopetuksessa. Tutkimus suoritettiin haastatteleamalla opettajia Pohjanmaalla useissa peruskou-

luissa. Tablettien käyttömahdollisuudet ovat lähes rajattomat sekä opettajien että oppilaiden kannalta. Opettajat voivat käyttää tablettia esimerkiksi monipuolisena esitystyökaluna. Hänen tutkimuksessaan opettajat hyödynsivät tabletteja eniten tiedonhaussa. Oppilaat taas voivat muun muassa dokumentoida, valokuvata ja filmata tabletin monipuolisten toimintojen avulla. Linden (2013) eritteli tablettien käyttöä myös tarkemmin oppiaineiden kautta. Äidinkielessä todettiin olevan monia käyttötapoja sovelluksista peleihin, mutta myös e-kirjoina. Myös matematiikassa erilaisten pelisovellusten käyttö on ollut opettajien suosiossa. Tutkimuksessa tablettien eduksi todettiin, että niitä on helppo käyttää ja niiden säilytys ei vie paljon tilaa.

Tuomi ja Kulju (2015) tekivät tutkimuksen peruskoulun kolmannessa luokassa ja käsitelivät e-kuvakirjojen tekoa iPadeilla. Heidän tavoitteenaan oli kokeilla Book Creator -sovelluksen käytökelpoisuutta kyseiselle ikäluokalle, ja lisäksi saada tietoa siitä, miten kolmannen luokan oppilaat toimivat multimodaalisessa, teknisesti tuetussa ympäristössä. Oman lisänsä heidän tutkimukseensa toi myös oppilaiden kokemusmaailma; varsinaisen iPad-työskentelyn lisäksi he tarkastelivat, miten mieluisaksi oppilaat työtavan kokevat. Oppilaat saivat käyttää e-kirjojen luomisessa omia lelujaan lähtökohtana kertomuksille. Työskentely toteutettiin pareittain tai pienissä ryhmissä ja jokaisella ryhmällä oli oma opettajaopiskelija apuna sovelluksen ja laitteen käytössä. Tutkimuksessa todettiin, että kolmasluokkalaisten oppivat nopeasti sovelluksen käytön ja oppilailta kerätyissä kirjallisissa palautteissa työskentely koettiin erittäin mieluisaksi. Tämä rohkaiseekin käyttämään näitä laitteita ja sovelluksia opetuksen osana. Opettajaopiskelijoiden havaintojen mukaan e-kirjojen teossa korostui kolmosluokkalaisten sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistyö, luovuustaidot sekä multimodaalisuus.

Monilukutaitoa voidaan käsitellä myös erilaisten oppimisympäristöjen kautta. Jyrkiäinen ja Paala (2015) tutkivat toisen ja neljännen luokan oppilaiden retkiä koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin. Tutkijoita kiinnosti, mitkä asiat ovat retkillä oppilaiden kiinnostuksen kohteita ja miten he tulkitsevat retkillä saatuja kokemuksia. Aineistona toimi oppilaiden retkien jälkeen tekemät kuvailut ja kirjoitelmat. Tutkimuksen kohteena oli monilukutaitoon liittyvä ympäristönlukutaito, millä tutkijat tarkoittivat tutkimuksessaan oppilaiden kykyä sanallistaa, tulkita, ymmärtää ja arvottaa ympäristöstä havaittavia viestejä, kaikilla aisteilla. Ympäristönlukutaitoprosessissa oleellista heidän mukaansa on, että retkillä saadut kokemukset tuotetaan sanalliseksi, jotta niitä voidaan jälkeenpäin pohtia. Jyrkiäinen ja Paala (2015) totesivat, että mieleenpainuvinta retkillä oppilaiden mielestä olivat sosiaalinen toiminta, yllättävä kokemus tai aistimus sekä jonkin taidon oppiminen tai edistäminen. Tärkeää monilukutaidossa voi olla siis oppilaan oman kokemusmaailman merkitys: Mitä he todella havaitsevat ympäristöstä ja mitkä kokemukset ovat heidän kannaltaan merkityksellisiä.

Mielenkiintoinen näkökulma monilukutaidon kannalta löytyi esimerkiksi Bartonin ja Unsworthin (2014) tutkimuksesta. He tutkivat musiikin yhteyttä kieleen ja musiikin merkitystä monilukutaidon osana. Nykyisin ilmestyy yhä enenevässä määrin alun perin kirjoihin pohjautuvia elokuvia. Heidän tutkimuksessaan kiinnostuksen kohteina olivat nimenomaan kuvakirjat ja kuvitetut romaanit, joista on tehty digitaalisesti animoituja elokuvaversioita. Yleisesti elokuvat vastaavat kirjaversiotaan tunnollisesti, vaikka poikkeuksiakin toki on. Musiikki liittyy olennaisena osana elokuvaversioon. Tutkijat olivat sitä mieltä, että on välttämätöntä kehittää sellaisia luku- ja kirjoitustaitoa harjoittavia tehtäviä sekä pedagogista lähestymistapaa, joka sisällyttää musiikin multimodaalisen luku- ja kirjoitustaidon sisältöihin. Barton ja Unsworth (2014) painottavatkin, että musiikki on merkittävä multimodaalisuuden ulottuvuus nykyaikaisten tekstien joukossa.

Monilukutaitoon liittyy kirjallisen puolen lisäksi myös suullinen ulottuvuus. Tähän aiheeseen keskittyi useampikin löytämäni tutkimus. Oliveira, Rivera, Glass, Mastroianni, Wizner ja Amodeo (2014) tutkivat ala-asteen opettajien tietokirjojen ääneen lukemista luokassa. Useinkaan tietokirjoja ei lueta ääneen luokassa, vaan oppilaat tutustuvat niihin itsenäisesti. Tämä johtuu Oliveiran ym. (2014) mukaan siitä, että opettajat kokevat usein näiden tekstien olevan liian vaikeita ja tylsiä oppilaiden kuunnella. Tutkimuksessa kuitenkin huomattiin, miten ääneen lukeminen vaikuttaa positiivisesti oppilaiden tietojen ymmärtämisen kehittymiseen. Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota opettajan kuvalliseen ilmaisuun, elekieleen ja puheeseen ääneen lukemisen yhteydessä. Opettajien nähtiin vaikuttavan kahdella erilaisella tavalla oppilaiden ymmärryksen kehittämiseen: multimodaalisella kuvailulla ja multimodaalisella selittämisellä. Opettajan ääneen lukeminen on hyvin perinteinen opetusmenetelmä, mutta silti tärkeä, kuten Oliveiran ym. (2014) tutkimus ehdottaa.

Myös Salmia (2014) tutki opinnäytetyössään ääneen lukemisen ja lukemisen tärkeyttä lapselle. Hän oli kiinnostunut lisäksi siitä, miten kirjasto voi toimia lukuinnostuksen herättäjänä ja vaalijana. Tutkimus toteutettiin elämystunteina 3-4-luokkalaisille sekä lastentarhaikäisille lapsille havainnointitutkimuksen sekä teemahaastattelun avulla. Tulokset osoittivat, että lukemaan innostaminen vaatii aikuiselta paljon erilaisten seikkojen huomioonottamista. Monipuolisuus ja interaktiivisuus sekä aikuisen oma innostus nousivat erityisen tärkeiksi. Myös koulun ja kirjaston yhteistyön merkitystä korostettiin. Nämä yhdistyvät jo edellä mainitun tutkimuksen (Oliveira ym. 2014) kanssa opettajan roolista, ja ääneen lukemiseen liittyvästä multimodaalisuudesta – aina pelkkä lukeminen ei riitä.

Wiseman (2010) taas käytti tutkimuksessaan vuorovaikutteista kirjankäsittelymenetelmää lastentarhaikäisten lasten kanssa. Opettaja luki ääneen lähes päivittäin lapsiryhmälle kuvakirjan, mistä he kävivät yhteisesti keskustelua ennen lukemista, sen aikana ja sen jälkeen. Lapset kirjoittivat myös omiin päiväkirjoihinsa kirjoista heränneitä ajatuksia. Tutkijaryhmä havainnoi toimintaa

yhdeksän kuukauden ajan ja tarkoituksena oli selvittää, millainen rooli opettajalla ja vuorovaikutteisella ääneen lukemisella on lasten oppimiseen. Wiseman (2010) totesi vuorovaikutteisen ääneen lukemisen olevan tärkeä oppimistapahtuma vasta muotoutumassa olevalle lukutaidolle. Opettaja ja oppilaat voivat hänen mukaansa aktiivisesti mallintaa ja rakentaa erilaisia ymmärtämisen strategioita, osallistaa lukijoita sekä kasvattaa oppijoiden yhteisöllisyyttä.

Kim (2014) kävi pitkittäistutkimuksessaan läpi erään kolmikielisen lapsen lukutaidon kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimus suoritettiin havainnoimalla lasta säännöllisesti usean vuoden ajan. Neljä merkittävää toimintaa lukutaidon kannalta voitiin erottaa tuloksista: Eleet ja kuvalliset eleet vapaassa leikissä, eleet ja puhe kuvitteluleikeissä, puhe ja kuvaileva puhe roolileikeissä sekä kirjoittaminen ja multimodaalisuus sääntöleikeissä. Puheen merkitystä monilukutaidossa korostettiin jo edellä (Oliveira ym. 2014; Salmia 2014; Wiseman 2010), ja nyt Kim (2014) tuo esille myös multimodaalisen ulottuvuuden sekä kirjoittamisen. Nämä tukevat lapsen lukutaidon kehitystä, mikä on tärkeä tulos myös monilukutaidon kannalta. Monilukutaidon sisällöissä olisi siis hyvä ottaa huomioon näitä toimintoja.

Monilukutaitoa on tutkittu myös eri oppiaineiden parissa ja pohdittu, mitä se voisi pitää sisällään tietyn oppiaineen yhteydessä. Wiseman, Kupiainen ja Mäkinen (2015) käsitelivät tutkimuksessaan multimodaalisuutta ja valokuvausta kolmannen luokan oppilaiden parissa Yhdysvalloissa. Heidän tutkimuksensa yhdisteli draamaa, kuvataiteita, lukemista ja kirjoittamista ilmaisun ja vuorovaikutuksen keinoina. Tutkijat painottavat, miten tekstit ovat tänä päivänä hyvin multimodaalisia, eli sisältävät perinteisen tekstin ja sanojen lisäksi muitakin elementtejä. Valokuvia käytettiin heidän tutkimuksessaan reflektion ja kriittisen ajattelun tukemiseen, sekä myös kiinnittämään aiheita oppilaiden elämään. Oppilaat ottivat välillä valokuvia oppitunneista ja kertoivat niistä ääneen muille sekä tekivät niistä piirroksia ja tarinoita. Wiseman ym. (2015) esittävät, että näiden avulla voidaan laajentaa oppilaan ymmärrystä lukutaidosta ja lisätä merkityksellisyyttä. Multimodaalisuus tuli esille luokassa erilaisilla esitystavoilla, kuten kuvien, draaman ja laulujen avulla.

Laitinen, Rantamäki ja Joutsenlahti (2015) tutkivat monilukutaitoa ensimmäisen luokan syksyn matematiikassa Solmu-ohjelman parissa. Tutkijat toteavat, miten matematiikassa tekstit ovat pääasiassa lukuja ja laskutoimituksia ensimmäisen luokan alussa, joten monilukutaidossa matematiikassa kyse voisi olla siitä, mitä luvut ovat ja mitä niillä voi tehdä. Lisäksi voidaan pohtia, miten lukuja luokassa tuotetaan, tulkitaan sekä miten niille luodaan merkityksiä. Heidän tutkimuksessaan painottui Joutsenlahden ja Rättyän (2014) aiempi määritelmä matematiikan neljästä kielestä; kuviokieltä, symbolista kieltä, luonnollista kieltä sekä toiminnan kieltä käytetään monipuolisesti rinnakkain matematiikan harjoituksissa. Visuaalisuudella oli tutkimuksessa keskeinen osa, eli oppilaat pääsivät tekemään harjoituksia, joissa saivat muun muassa itse toimia tavallisissa laskutoimi-

tuksissa tehden niitä näkyväksi lukumääräpalojen avulla. Tutkimuksessa todettiin, miten oppilaiden matematiikan taitoja ja ajattelun kehittymistä voidaan tukea monilukutaitoonkin liittyvillä matematiikasta keskustelemisen, yhteisen pohtimisen ja tekemisen avulla.

Myös Hanauer (2006) tuo teoksessaan esille tieteisiin linkittyvien oppiaineiden (matematiikka, fysiikka, kemia, ympäristötieteet) monilukutaitoa tavallisessa peruskoulun luokassa. Hänen mielestään monilukutaidolla on keskeinen rooli tieteiden opetuksessa tekstien, kuvien ja monipuolisten tehtävien kautta. Tutkimuksessa todettiin, että opettaja voi parantaa oppilaiden oppimista, kun käytössä on erilaisia luku- ja kirjoitustaidon ulottuvuuksia suullisista ja kirjallisista teksteistä visuaalisuuden ja fyysiseen toiminnan huomiointiin.

Sieppi, Karppelin, Mäkinen ja Ryhänen (2015) taas tarkastelivat monilukutaitoa kuvataiteessa viidennellä luokalla. Tutkijat keskittyivät erityisesti visuaalisen kulttuurin ulottuvuuteen. Yksi osa heidän tutkimustaan liittyi kriittiseen mediakasvatukseen, kuten mainontaan, piilomainontaan sekä vastamainontaan. Toisen osan lähtökohtana olivat taas erilaiset kuvat muinaisissa Egyptin korkeakulttuureissa ja se integroi äidinkieltä kuvataiteisiin. Tutkijat huomauttavat, että kuvan katsominen ei ole sama asia kuin sen ymmärtäminen. Esimerkiksi oppikirjojen kuvitus vaatii samalla tavalla lukutaitoa kuin oppikirjojen sanatkin. Siksi kuvien osuutta opetuksessa ei tule aliarvioida eikä väheksyä. Tutkijoiden tärkein tulos kuitenkin liittyi yhteistoimintaan, eli miten projektissa onnistuttiin erityisesti yhdessä tekemisen kautta motivoimaan oppilaita koulunkäyntiin.

Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo (2015) kirjoittavat artikkelissaan yhteisöllisen tekstintuottamisen ja yhdessä tekemisen pedagogiikasta. Heidän mukaansa yhteisöllisen kirjoittamisen työtapana on yksi mahdollisuus toteuttaa monilukutaidon opetusta. Työtapana perustuu sekä oppilaiden että opettajien yhteistyöhön. Heidän tutkimuksensa tavoitteena oli selvittää, miten oppilaat luonnehtivat omaa osallistumistaan kirjoittamiseen, sekä miten opettajat kokevat yhteistyön tässä työtavassa. Tutkimuksen tulosten perusteella tutkijat kehottavatkin hyödyntämään yhteisöllistä kirjoittamista eli oppilaiden välistä yhteistyötä tekstien parissa. Siinä pääpaino on erilaisten tekstien tuottamisessa ja yhteistyötaitojen oppimisessa. Nämä voidaan heidän mukaansa nähdä taitoina, jotka liittyvät olennaisesti monilukutaitoon. Lisäksi heidän tutkimuksensa vahvistaa yhteisopettajuuden myönteisyyttä ja mielekkyyttä koulun arjessa, sillä tutkittavat opettajat kertoivat sen tuovan iloa ja hyötyä, sekä tukevan opettajan ammatillista kasvua.

Edellä mainittujen tutkimusten pohjalta voidaan siis koostaa, että monilukutaidon sisältöjä voidaan nähdä hyvin monella tavalla ja monessa asiassa koulussa. Monilukutaito pitää sisällään paljon asiaa, mutta edellä esittelemäni tutkimukset tuovat esille joitain tärkeimpiä lähtökohtia sen tarkasteluun. Tutkimusten pohjalta voidaan todeta, että monilukutaito pitää sisällään ainakin erilaiset teknologiset laitteet ja välineet, joista esimerkkeinä esiintyivät muun muassa tabletit ja interak-

tiivinen valkotalu (Kitson ym. 2007; Linden 2013; Tuomi & Kulju 2015; Wong 2015). Esille nousi voimakkaasti myös multimodaalisuus, eli moninaisten tekstien, kuvien, äänien ja niiden yhdistelmien osuus nykyisessä tekstimaailmassa (Hanauer 2006; Kim 2014; Oliveira ym. 2014; Salmia 2015; Wiseman ym. 2015; Wong 2015). Musiikin merkitys perinteisten tekstien rinnalla on koettu tärkeäksi (Barton & Unsworth 2014), ja myös kuvien tulkinta on saanut oman tärkeän roolinsa monilukutaidossa (Sieppi ym. 2015; Wiseman ym. 2015). Aiempi tutkimus korostaa myös suullisen ilmaisun merkitystä kirjallisen viestinnän ohella (Kim 2014; Oliveira ym. 2014; Salmia 2014; Wiseman 2010). Monilukutaidon tarkastelussa on siis hyvä eritellä, millaisia tekstejä luokassa käytetään. Monilukutaitoa voidaan lisäksi nähdä erilaisissa tilanteissa ja paikoissa, eli toisin sanoen, missä oppimisympäristössä milloinkin toimitaan (Jyrkiäinen & Paala 2015). Tutkimuskirjallisuudessa on käsitelty monilukutaitoa eri oppiaineissa (Hanauer 2006; Laitinen ym. 2015; Sieppi ym. 2015; Wiseman ym. 2015), ja tätä näkökulmaa aion tuoda esille myös tarkastelussa. Tutkimuksissa oli huomattavissa myös monilukutaitoon linkittyvä vahva sosiaalinen näkökulma, yhteisöllinen tekstintuottaminen ja yhdessä tekeminen (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2015; Kalantzis & Cope 2012; Kallionpää 2014; Kupiainen 2016, Sieppi ym. 2015). Siksi on hyvä pohtia myös oppilaiden sijoittumista luokassa, pari- ja ryhmätyöskentelyä sekä eriyttämistä.

Tämä moninainen kehys vahvistaa edellisessä luvussa 2.1 kokoamaani teoreettista viitekehystä siitä, mitä monilukutaitoon voi sisältyä. Kenttä on todellakin laaja ja monilukutaitoa voidaan tarkastella monelta kantilta. Tämän pohjalta voidaan jo huomata, että käsitteen moninaisuus tulee mitä luultavimmin aiheuttamaan haasteita analyysissa ja johtopäätösten koonnissa. Joidenkin asioiden havaitseminen voi olla suhteellisen helppoa, kuten esimerkiksi käytettävien välineiden ja laitteiden tarkastelu. Toisaalta monilukutaito sisältää myös selvästi vaikeammin havaittavissa olevia asioita, kuten esimerkiksi tiedon hallintaan liittyvät asiat. Edellä mainituissa tutkimuksissa on selvästi keskitytty tutkimaan jotakin tiettyä monilukutaitoon sisältyvää osa-aluetta, kuten esimerkiksi tabletteja, mutta laajempaa sisältöjen tarkastelua havainnoinnin avulla ei ole tehty. Tarkoituksena on tämän pohjalta lähteä liikkeelle arjen yksittäisistä havainnoista, ja tarkastella sitä kautta monilukutaidon osa-alueita. Teoreettisia näkökulmia on useita, joten on perusteltua siirtyä luokkaympäristöön kattavasti havainnoimaan, mitä siellä todella tapahtuu monilukutaidon suhteen.

2.3 Monilukutaito perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014)

Tämän tutkielman kannalta on perusteltua tarkastella myös syksyllä 2016 voimaan astunutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden asiakirjaa (Opetushallitus 2014a), jossa monilukutaito esiintyy ensimmäistä kertaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet laaditaan

perusopetuslain ja -asetuksen sekä tavoitteet ja tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen pohjalta. Tämä asiakirja on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, ja sen mukaan valmistellaan paikalliset opetussuunnitelmat. Asiakirjan tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä, sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen toteutumista. (Opetushallitus 2014a, 7.) Tämän tutkimuksen kannalta on mielenkiintoista tarkastella uudessa opetussuunnitelmassa esitettyjä tavoitteita monilukutaidon suhteen, koska havainnoinnin aikaan se ei vielä ollut voimassa. Kysymys kuuluukin, miten tämä taito mahdollisesti ilmenee jo tällä hetkellä ensimmäisessä luokassa? Havainnointini kannalta oli myös tärkeää selvittää, millaisissa asioissa taidon tulisi ilmetä ensimmäisellä luokalla, jotta voin lisätä havainnoinnin kattavuutta.

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014a) on hieman erilainen kuin edeltäjänsä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Uusi opetussuunnitelma painottaa tiukkojen sisältöjen sijaan laajempia kokonaisuuksia ja taitoja. Monilukutaito esiintyy siinä uutena, oppiainerajat ylittävänä laaja-alaisen osaamisen taitona. Monilukutaito ei täten kytkeydy ainoastaan yhteen tiettyyn oppiaineeseen, vaan kulkee läpi peruskoulun tärkeänä kehittämisen kohteena kaikessa toiminnassa. Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen ”*oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija*” (Opetushallitus 2014a, 17).

Monilukutaito otetaan opetussuunnitelmassa esiin laaja-alaisen osaamisen yhteydessä omana alakohtanaan (L4). Opetussuunnitelma määrittelee monilukutaidon ”*erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taidoksi*”, joka ”*auttaa oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään*”. (Opetushallitus 2014a, 22.)

Monilukutaito perustuu opetussuunnitelman mukaan laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Teksteillä tarkoitetaan ”*sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa*”. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa monenlaisissa muodoissa, kuten esimerkiksi ”*kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa*”. (Opetushallitus 2014a, 22.)

Voidaan pohtia lisäksi sitä, mihin oppilaat monilukutaitoa tarvitsevat. Opetussuunnitelma määrittelee, miten oppilas tarvitsee sitä osatakseen ”*tulkita maailmaa ympärillään ja hahmottaa sen kulttuurista monimuotoisuutta*”. Se myös määrittelee monilukutaitoa tiedon kautta: ”*Monilukutaito merkitsee taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla.*” Monilukutaito tukee täten myös kriittistä ajattelua ja sen oppimisen kehittymistä. Lisäksi eettiset ja esteettiset kysymykset ovat tarkastelun ja pohdinnan kohteena monilukutaitoa kehitettäessä. (Opetushallitus 2014a, 22.)

Monilukutaitoon sisältyy monia erilaisia lukutaitoja, kuten esimerkiksi medialukutaito, kuvanlukutaito ja numerotaito, joita kehitetään kaikessa opetuksessa. Opetussuunnitelma määrittelee, miten oppilaiden tulee voida harjoittaa näitä taitoja ”*sekä perinteisissä että monimediaisissa, teknologiaa eri tavoin hyödyntävissä oppimisympäristöissä*”. (Opetushallitus 2014a, 22.)

Oppilaiden monilukutaitoa kehitetään kaikissa peruskoulun oppiaineissa. Kehittäminen aloitetaan ”*tutusta arkikielestä kohti eri tiedonalojen kielen ja esitystapojen hallintaa*”. Jotta päästään kehittämään taitoa asianmukaisesti, edellyttää se koululta ”*rikasta tekstiympäristöä, sitä hyödyntävää pedagogiikkaa sekä oppiaineiden välistä ja muiden toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä*”. Tärkeänä lähtökohtana on myös, että opetus tarjoaa ennen kaikkea mahdollisuuksia erilaisista teksteistä nauttimiseen. (Opetushallitus 2014a, 23.)

Ryhmätyöllä on suuri merkitys, yksilötehtäviä unohtamatta. Oppimistilanteissa oppilaiden on tarkoitus käyttää, tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä sekä yksin että yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Kuten edelläkin jo todettiin, ”*oppimateriaalina hyödynnetään ilmaisultaan monimuotoisia tekstejä ja mahdollistetaan niiden kulttuuristen yhteyksien ymmärtäminen*”. Opetuksessa tarkastellaan ”*oppilaille merkityksellisiä, autenttisia tekstejä sekä niistä nousevia tulkintoja maailmasta*”. Oppilaan omaan kokemusmaailmaan vetoaminen tekee teksteistä helpompia käsitellä. Näin oppilaat voivat hyödyntää opiskelussa omia vahvuuksiaan ja itseään kiinnostavia sisältöjä. Niistä voidaan edetä myös osallistumiseen ja vaikuttamiseen. (Opetushallitus 2014a, 23.)

Vuosiluokille 1-2 on asetettu myös erikseen muutamia yleistavoitteita monilukutaidon suhteen. Monilukutaidon kehittymistä tuetaan opetuksessa moniaistisuudella, kokonaisvaltaisuudella ja ilmiökeskeisyydellä. Oppilaita niin ikään ”*kannustetaan käyttämään ja tuottamaan erilaisia tekstejä, nauttimaan niistä sekä ilmaisemaan itseään niiden avulla*”. Lukutaidoista korostuvat muun muassa numeerinen ja kuvallinen lukutaito, sekä tiedon hankinta ja kriittisen ajattelun kehittäminen. (Opetushallitus 2014a, 100.)

Vuosiluokilla 1-2 korostetaan lisäksi rikasta tekstiympäristöä, mutta myös aikuisen suojaavaa tukea median käytön yhteydessä. Opetuksessa käytetään ”*ikäkauden tarpeisiin soveltuvia tekstejä, kuten lehtiä, kirjoja ja pelejä*”. Näiden lisäksi opetuksessa hyödynnetään ”*elokuvia ja musiikkia sekä monimuotoisen ympäristön havainnointia*” ja erityisessä keskiössä ovat oppilaiden tekemät ja valitsemat sisällöt. Tuottamista, tulkittamista ja arvottamista harjoitellaan taitoina hiljalleen. Oppilaille annetaan tilaisuuksia kysyä ja ihmetellä luokassa sekä kertoa omia tarinoita. Oppilaat saavat myös ”*esittää näkemyksiään ja jakaa kokemuksiaan monenlaisia välineitä ja ilmaisun keinoja käyttäen*”. (Opetushallitus 2014a, 101.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet puhuu osittain hyvin samaa kieltä edellä esittelemäni teoreettisen viitekehyksen kanssa. Monilukutaito linkittyy opetussuunnitelman mukaan

kaikkiin oppiaineisiin. Se määrittelee monilukutaitoon kuuluvaksi niin ikään moninaiset tekstit sisällyttäen siihen kirjoitetun, puhutun, painetun, audiovisuaalisen sekä digitaalisen tekstin. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös perinteiset ja monimediaiset oppimisympäristöt, joissa hyödynnetään monipuolisesti teknologiaa, eli erilaisia laitteita ja välineitä. Aiemmassakin tutkimuksessa mainittu ryhmätyöskentely saa merkittävän roolin opetussuunnitelman puolelta monilukutaitoon liittyen, sillä erilaisia tekstejä ohjataan käyttämään, tulkitsemaan ja tuottamaan yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Opetussuunnitelma erittelee Leinon (2014) ja Kallionpään (2014) tavoin monilukutaidon alle muutamia erillisiä lukutaitoja, kuten numeerisen ja kuvallisen lukutaidon sekä medialukutaidon. Elokuvien ja musiikin käyttö osana opetusta tukevat myös edellä esitetyn viitekehyyksen tavoin monilukutaidon multimodaalista näkökulmaa. Opetussuunnitelma liittää monilukutaitoon myös tiedon hankintaan ja kriittisen ajattelun kehittymiseen liittyvät teemat, kuten edellä tarkasteltu teoreettinen viitekehyykseni. Aikuisen suojaava tuki median käytössä nousee lisäksi esille tässä yhteydessä. Kulttuurisen monimuotoisuuden huomioiminen yhdistyy tutkimukseni alkupuolen teoriaan (Cope & Kalantzis 2002), missä monilukutaito esitetään keskeiseksi taidoksi ymmärtää ja tulkita erilaisia kulttuuriinkin sidottuja tekstejä. Mielenkiintoista on tarkastella opetussuunnitelman ideologiaa myös oppilaan kokemusmaailmasta, jota tässä tutkimuksessa käsittelen piirrosten avulla. Opetussuunnitelma kehottaa ottamaan huomioon monilukutaidossa oppilaan oman kokemusmaailman, minkä toteutumista on kiintoisaa tarkastella tulosten perusteella. Tuovatko oppilaiden piirrokset esille jotakin, mitä havainnoinnissa ei ilmaannu? Miten oppilaan osallisuus ja kokemusmaailma muuten toteutuu? Näitä ennakoivia havaintojani pohdin saamieni tulosten perusteella uudelleen tutkimuksen loppupuolella.

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää,

- 1) Mitä monilukutaidon sisältöjä käsitellään ensimmäisen luokan oppitunneilla?**
- 2) Mitä monilukutaitoon viittaavia asioita voidaan havaita oppilaiden kokemusmaailmassa?**

Monilukutaito sisältää tutkimusten perusteella paljon taitoja moninaisten teknologisten laitteiden käytöstä multimodaalisuuteen ja erilaisten tekstien tuottamiseen, arviointiin ja tiedonhakuun. Tämän tutkimuksen havainnointiosuuden avulla aion tuottaa ymmärrystä siitä, mitä monilukutaidon sisältöjä käsitellään ensimmäisen luokan oppitunneilla ja miten monilukutaitoon liittyviä asioita ylipäättään toteutetaan tavallisessa peruskoulun luokassa. Aion tarkastella lyhyesti myös sitä, löytyykö aiheen käsittelyssä mahdollisesti eroavaisuuksia eri oppiaineiden välillä. Monilukutaidon sisältöjä aion tuoda esille Leinon (2014) ja Kallionpään (2014) osatekijöiden avulla, mutta aion myös pohtia havaintoja niiden ulkopuolelta monilukutaidon teoreettisen viitekehyksen avustamana. Monilukutaito on laaja käsite ja pitää sisällään paljon – mitä sisältöjä voidaan havaita?

Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa on esitetty monilukutaitoon liittyen voimakkaasti aikuisen, yleensä opettajan näkökulma aiheeseen (esimerkiksi Kitson ym. 2007; Wiseman 2010). Halusin tehdä tämän asian kuitenkin toisin ja tuoda uutta tietoa monilukutaidon tutkimukseen lapsinäkökulmasta. Tämän vuoksi pyrin ottamaan huomioon piirustusaineiston avulla oppilaista lähtöisin olevia ajatuksia monilukutaidosta, eli toisin sanoen, mitä monilukutaidon sisältöjä oppilaat kohtaavat. Tarkastelen piirustusten avulla sitä, mitä sisältöjä monilukutaidosta oppilaat kohtaavat koulussa ja toisaalta koulun ulkopuolella. Piirustusaineiston tarkoituksena on vastata erityisesti siihen, mitä oppilaat lukevat ja kirjoittavat ja millä välineillä, sillä nämä sisällöt ovat monessa tutkimuksessa keskeisiä monilukutaidossa (esimerkiksi Kupiainen ym. 2015; Luukka 2009; Opetushallitus 2014a).

4 MENETELMÄT

4.1 Etnografinen havainnointitutkimus

Etnografiaa luonnehditaan havainnoinnin muodoksi, joka tapahtuu täysin sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa. Etnografian juuret ovat antropologiassa, joka tutkii vieraita kulttuureja. Etnografisella tutkimuksella on pitkät perinteet kansainvälisesti tarkastellenkin. (Eskola & Suoranta 2005, 103.) Alkujaan etnografiat ovatkin olleet yleensä länsimäisen tutkijan näkökulmasta tehtyjä vieraiden kansojen kuvauksia, eli ihmisten ja kulttuurin pitkäaikaista, vertailevaa kenttätutkimusta. Etnografia on erilaisten kulttuuria "sisältäpäin" lähestyvien tutkimusten kokoava nimitys. Käsitteen etuliite "*etno*" ensinnäkin viittaa kansaan, ja "*grafia*" puolestaan kreikan kirjoittamista tarkoittavaan *graphein* -sanaan. (Saaranen & Puusniekka 2006.) Koulutusinstituutioiden yhteydessä puhutaan usein kasvatus- ja kouluetnografioista (*educational ethnography*) (Lappalainen 2007, 12).

Tutkimusote on tässä tutkimuksessa luonteeltaan siis etnografinen, koska tutkitaan ensimmäisen luokan toimintaa koulussa ja siinä ilmeneviä monilukutaidon sisältöjä. Myös aiemmassa tutkimuksessa monilukutaidosta on hyödynnetty etnografista otetta, ja tutkittu aihetta luokkaympäristöissä (esimerkiksi Kitson ym. 2007; Laitinen ym. 2015; Tuomi & Kulju 2015; Wiseman 2010). Etnografiassa lähestytään tutkittavaa ilmiötä kenttätutkijan ajatuksin ja pyritään päätyämään arkipäivästä hahmottuvaan kuvaan, tutkittavaa ilmiötä jäsentäviin käsitteisiin sekä teoreettiseen ymmärrykseen (Aarnos 2015, 174–175.) Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata, mitä toimintaympäristössä todella tapahtuu. Sitä käytetään silloin, kun halutaan nimenomaan paljastaa tavallinen ja arkipäiväinen toiminta ja jäsentää sitä. Siihen myös tällä tutkimuksella ollaan pyrkimässä. Etnografia soveltuu tutkimusotteeksi myös silloin, kun halutaan monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa tutkimuksen kohteesta. Etnografiassa hyödynnetäänkin usein monia erilaisia aineistonhankintamenetelmiä, kuten havainnointia, päiväkirjoja, haastatteluja, keskusteluja ja erilaisia dokumenttiaineistoja. Havainnointi usein rikastuttaa ja monipuolistaa tutkimusaineistoa. (Paloniemi & Collin 2015, 207–208.) Tässä tutkimuksessa hyödynnetään havainnointiaineiston lisäksi oppilaiden piirroksia, jotka nekin luovat kuvaa oppilaiden kokemasta todellisuudesta.

Grönforsin (2015) mukaan arkielämässä havaintojen teko on tärkeä osa sitä, miten hahmotamme ympäristöämme ja pyrimme ymmärtämään näkemäämme ja kokemaamme. Tieteessä pyritään havaintoja tekemällä saamaan aineistoa eri tekijöistä, jotka liittyvät määrättyyn ongelmaan tai ilmiöön (Grönfors 2015, 146). Havainnointitutkimuksessa ajattelun luonnehditaan ohjaavan sitä, mitä ja miten havaintoja tehdään. Tieteessä myös havaintoaineistoa työstetään analyysin avulla tieteellisiksi johtopäätöksiksi, mikä erottaa arkielämään ja tieteeseen liittyvää havainnointia toisistaan.

Havainnointitutkimusta käytetään silloin, kun tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tiedetään hyvin vähän tai ei lainkaan, tai havainnointi kytkee muita tutkimusmenetelmiä paremmin saadun tiedon sen kontekstiin (Grönfors 2015, 149). Asioita halutaan nähdä tavallaan niiden oikeissa yhteyksissä. Verrattuna esimerkiksi haastatteluun tai kyselyyn, havainnointi tuo esille paremmin normiin liittyvän käyttäytymisen kuin pelkästään normin itsessään. Lisäksi, kun halutaan monipuolista tietoa lukuisine yksityiskohtineen, ei aina ole mahdollistakaan käyttää muuta kuin havainnointia menetelmänä sen saavuttamiseksi. (Grönfors 2015, 150.)

Havainnointitutkimuksessa tutkija voi olla pelkkä havainnoija, eikä osallistu siis subjektien toimintaan millään tavalla tai ainakaan merkittävästi. Joskus tutkija voi hoitaa ainoastaan videokameran pyörimään tutkimuspaikalle ja poistuu itse paikalta. (Grönfors 2015, 152.) Tavallista kuitenkin on se, että tutkija havaintojen tekemisen lisäksi osallistuu jollain lailla toimintaan. Grönfors (2015) tähdentää, että osallistuminen mahdollistaa tunteiden hyödyntämisen joidenkin ilmiöiden tarkastelussa ja tuo apuvälineeksi myös muut aistit kuulon ja näön seuraksi.

Tämän tutkimuksen metodiksi valikoitui ensisijaisesti etnografinen havainnointitutkimus. Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille tutkittavaan ilmiöön liittyviä sisältöjä mahdollisimman tarkasti ja oikeassa luokkaympäristössä. Tätä asiaa ei pysty tutkimaan muuten kuin menemällä luokkaympäristöön toteamaan, millaisilta asiat näyttävät valitusta tutkimusnäkökulmasta. Havainnoinnilla saadaan esille tarpeellinen, eikä luokan toimintaa häiritä sen suuremmin. Tutkimuksessa haluttiin saada kokonaiskuvaa luokkatilanteesta monilukutaitoon liittyvine yksityiskohtineen. Tutkimuksessa käytettiin luokkatilanteen yleistä havainnointia eli havainnointi kohdistui siis yleiseen toimintaan luokassa eikä yksittäisiin oppilaisiin. Tämä havainnointitutkimus oli luonteeltaan ei-osallistuvaa, eli tutkija pitäytyi havainnoijana koko havainnointijakson ajan. Tutkija ei siis osallistunut ainakaan merkittävästi luokan toimintaan. Tutkija oli aina paikalla passiivisena tehden havaintoja toiminnasta luokassa. Havainnointiin valmistauduttiin valmistelemalla lomake (kuva 2), jotta osattiin kiinnittää huomiota tutkimuksen tarkoituksen kannalta olennaisiin asioihin oppitunneilla. Havainnointitekniikka oli systemaattista, standardoitua, jäsenneltyä ja yksityiskohtaista, koska havainnointia varten oli erityinen lomake.

PVM	Oppiaine	Toiminta	Käytetyt välineet	Tekstit	Oppilaan toiminta	Opettajan toiminta	Diversiteetti	Muuta

KUVA 2. Mallikuva tyhjästä havainnointilomakkeesta.

Monilukutaito on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014a) esitetty laaja-alaisen osaamisen taitona, joten siksi oli perusteltua tarkastella sitä jokaisessa ensimmäisen luokan oppiaineessa. Havainnointi sijoittui huhti-toukokuulle ja oli luonteeltaan säännöllistä. Kolmen viikon havainnointijakson aikana (27.4.–18.5.2016) jokainen oppiaine esiintyi ainakin kahden otteeseen. Havainnointi tapahtui luokan perällä ja ajoittain kierrellen luokassa toiminnan aikana.

Havainnoinnin apuna käytin tätä tutkimusta varten tehtyä havainnointilomaketta (kuva 2). Sen teossa hyödynsin lomaketta Kitsonin ym. (2007) tutkimuksesta (kuva 3), jossa he tutkivat myös monilukutaitoa, vaikkakin hieman eri näkökulmasta. Muutin tutkimusryhmän lomaketta omiin tarkoituksiini sopivaksi, koska aiempaan tutkimukseen perehtyneenä koin tarvetta hieman täsmentää muutamia asioita. Ensinnäkin lisäsin lomakkeeseen selvästi erilliset sarakkeet opettajan toiminnalle ja oppilaan toiminnalle. Kitsonin ym. (2007) lomakkeessa ei ollut erillistä saraketta oppilaalle ja opettajankin toiminta oli yksinkertaistettu siten, miten opettaja käyttää valkotaulua missäkin tilanteessa. Tämän lisäyksen tarkoituksena oli selkiyttää, mitä luokassa oikeasti tapahtuu – kuka tekee mitäkin. Tämä helpotti myös osaltaan muistamista, eli sarakkeet täydensivät toimintaan liittyvän sarakkeen sisältöä. Tarkoituksena oli myös selventää, milloin oppilas on aktiivinen toimija ja milloin toimitaan enemmän opettajajohtoisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014a) käsittelee oppilaslähtöisyyttä, joten oli perusteltua tarkastella myös siksi sitä luokkatilanteessa. Aiemmat tutkimukset ovat korostaneet (esimerkiksi Oliveira ym. 2014; Salmia 2014; Wiseman 2010) opettajan toiminnan merkitystä luokassa erilaisissa monilukutaitoon viittaavissa toimissa, joten tarkempi merkintätapa voi auttaa tähän liittyvien toimien toteamisessa.

TABLE 3

Chain of Events related to Multiliterate Practices for Period February to August, 2006

Date	Event <i>Data source:</i> FN = Field Notes TR = Teacher Reflection	Role of IWB or technology <i>P = Presentation</i> <i>R = Recording</i> <i>RE = Research</i> <i>D = Drawing</i>	Analysis				Comments
			Multiliteracy Practices (Cope & Kalantzis, 2000) E = Evidence ME = Minimal Evidence NE = No Evidence				
			MM & ICT	SS	C/	CL	MM = multimedia ICT = information communications technology SS = semiotic systems C/L Div = cultural/linguistic diversity CL = critical literacy
Feb	Planning documents	Integrating device, RE	E	NE	E	E	Variety of digital texts, Cultural differences among cultural groups
2/23	TR	Central to learning	E	NE	NE	NE	Students bring to school limited literacy resources
3/01	Note taking FN	P	E	NE	NE	NE	Skimming/scanning based on keywords
03/02	TR	P, R	E	NE	NE	NE	Appropriate skills for this type of text
3/14	Email - TR	P, RE	E	NE	NE	NE	Internet texts related to print only.
3/16	Sports profile FN	P, R	E	NE	NE	NE	Credibility of websites briefly discussed
3/16	Sports profile TR	P	E	NE	NE	NE	Credibility of websites briefly discussed
3/21	Literacy block FN	P, R, RE	E	NE	ME	NE	Students having difficulty locating information
3/21	Literacy block TR	R, D	E	NE	NE	NE	Lack of parental help related to lack of success
April	Planning documents	P, RE	E	NE	ME	E	Multimedia presentation – Combine and manipulate to persuade

KUVA 3. Mallikuva Kitsonin ym. (2007) tutkimusryhmän lomakkeesta.

Edellä mainitun lisäksi lisäsin sarakkeen diversiteetistä eli siitä, miten oppilaat jakautuvat luokassa tai miten tehtäviä mahdollisesti eriytetään. Diversiteetin kautta käy ilmi, millaisissa ryhmissä oppilaat milloinkin työskentelevät. Aiempi tutkimus on kiinnittänyt huomiota yhteisöllisyyteen ja ryhmätyöskentelyyn monilukutaidon sisällöissä (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2015, Tuomi & Kulju 2015). Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014a) ohjaa ryhmä- ja parityöskentelyyn monilukutaitoa kehitettäessä. Kiinnostavaa tähän liittyen oli myös se, poistuuko joku oppilas luokan ulkopuolelle, kuten esimerkiksi erityisopettajalle, millaisissa tilanteissa ja liittyvätkö ne jollain tavalla monilukutaitoon.

Kitson ym. (2007) olivat eritelleet omissa lomakkeissaan neljä erillistä monilukutaidon havainnointikohdetta, jotka olivat multimedia- ja kommunikaatioteknologia (MM & ICT), multimodaalisuus (SS), kulttuurinen ja kielellinen monimuotoisuus (C/L DIV) sekä kriittinen lukutaito (CL). He tutkivat ainoastaan sitä, löytyykö todisteita näiden kohteiden olemassaolosta luokkaopetuksessa. Aiemman tutkimuksen (esimerkiksi Leino 2014) perusteella koin tarpeelliseksi havainnoida kuitenkin erilaisia tunnilla käytettyjä välineitä ja laitteita sekä tekstejä niiden moninaisissa

muodoissa (teksti, kuva, ääni, merkit). Hajotin siis Kitsonin ym. (2007) lomakkeesta monilukutaitoon viittaavien asioiden osuuden kahteen sarakkeeseen: käytettyihin välineisiin sekä teksteihin.

Oma havainnointilomakkeeni oli ulkoasultaan paljon vapaampi kuin Kitsonin ym. (2007), joten havaintoja pystyi kirjaamaan laajemmin. Samanlaisina säilyivät päivämäärän, toiminnan sekä kommenttien sarakkeet. Kitsonin ym. (2007) tutkimus kesti paljon pidempään (helmikuusta elokuulle), mutta tutkijat viettivät luokassa päiviä tuolla aikavälillä vain satunnaisesti. Omaa tutkimusta tehdessäni vietin useita peräkkäisiä päiviä luokassa havaintoja tehden.

Tämä tutkimus suoritettiin ensimmäisellä luokalla Tampereen yliopiston tutkimuksen piiriin kuuluvassa Normaalikoulussa. Normaalikoulut ovat yleisesti yliopistollisen tutkimuksen käytettävissä ilman erillisiä lupia, vaikka toteutuksesta sovittiin toki alkuun rehtorin välityksellä. Tutkimuksesta tiedotettiin hyvissä ajoin oppilaiden koteihin ja sovittiin etukäteen luokan opettajan sekä rehtorin kanssa kevään havainnointiaikatauluista. Tutkimuksen aikana noudatettiin hyvää eettistä toimintatapaa kunnioittaen koulun ja luokan sääntöjä sekä aiheuttamatta häiriötä luokassa. Havainnointilomakkeet täytettiin luokassa käsin ja siirrettiin sen jälkeen tietokoneelle yhdeksi tiedostoksi. Lomakkeissa ei ole näkyvillä henkilöiden nimiä, luokkaan viittaavia tunnisteita, eikä muutakaan henkilökohtaista tietoa. Havainnointilomakkeet jäivät itselleni säilytettäväksi sekä käsinkirjoitussa että sähköisessä muodossa.

4.2 Piirrokset

Havainnointitutkimuksen lisänä halusin tuoda esille oppilaiden kokemusmaailmaa monilukutaitoon liittyen. Yleisesti lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tarkoituksena on tavoitella lasten näkökulmia ja heidän tuottamaansa tietoa, ja suunnata valokeila lasten esiin tuomaan tietoon (Karlsson 2012, 23-24). Tietoa lapsista voidaan hankkia monin eri tavoin, kuten esimerkiksi heidän tuotostensa kautta, jolloin ne voivat olla osa normaalia toimintaa tai erikseen tutkimusta varten koottua aineistoa (Karlsson 2012, 19). Aiemmissä tutkimuksissa on hyödynnetty monilukutaidon tarkastelussa muun muassa oppilaiden päiväkirjoja, valokuvia ja kirjoitelmia (esimerkiksi Jyrkiäinen & Paala 2015; Wiseman 2010; Wiseman ym. 2015), mutta tässä tutkimuksessa päädyin piirroksiin. Kuvia ja piirroksia sanotaan projektiivisiksi menetelmiksi, joita ovat muun muassa päiväkirjat, kirjoitelmat, käsitekartat ja erilaiset kuvat. Esimerkiksi piirroksissa lapsi heijastaa kuviin omaa itseään ja kertoo ikään kuin omaa tarinaansa niistä puhuessaan. Lasten piirrokset voivatkin toimia toiseen tutkimusmenetelmään yhdistettyinä asioiden syventäjinä ja liittävinä aihetta lapsen omaan kokemus- ja elämysmaailmaan. (Aarnos 2015, 170–171.)

Ajattelin, että tämän luokan kanssa piirrokset havainnointiaineiston lisänä olisivat helpointa toteuttaa. Ensimmäisen luokan oppilaat osaavat jo piirtää hyvin, mutta kaikki eivät välttämättä kirjoita vielä kovinkaan pitkiä tekstejä. Piirrokset oli myös helppo ja nopea kerätä oppilailta, eikä se vaatinut suuria järjestelyjä. Piirrosten tarkoituksena oli toimia vain yhtenä osana varsinaista aineistoa, eli tuoda esille sitä, miten oppilaat kokevat monilukutaitoa. Piirustusaineisto kerättiin oppilailta havainnointijakson päätteeksi. Kysymykset heijastettiin videotykillä Smartboardille ja jokainen sai oman valkoisen A4-paperin. Tehtävänantona olivat ainoastaan kuvassa 4 esitetyt kysymykset, jotka tehtiin paperin omille puolille. Ensimmäisen kysymyksen yhteydessä kysyin myös mielenkiinnosta, kenen kanssa oppilas mahdollisesti lukee asioita, koska tuen saaminen muilta henkilöiltä on esiintynyt myös edellä mainituissa tutkimuksissa (muun muassa Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2015; Laitinen ym. 2015; Tuomi & Kulju 2015).

1

Mis-tä kaik-ki-al-ta lu-et jut-tu-ja?

Ke-nen kans-sa?

Piir-rä ja kir-joi-ta.

2

Mil-lai-si-a jut-tu-ja kir-joi-tat?

Piir-rä ja kir-joi-ta.

KUVA 4. Kysymykset piirroksiin liittyen.

Luin ensin ensimmäisen kysymyksen oppilaille ja heijastin sen näkyville taululle ja oppilaat saivat alkaa heti piirtämään. Hetken piirtämisen jälkeen luin toisen kysymyksen ja heijastin myös sen taululle. Oppilaat merkitsivät numeron (1 ja 2) paperiin kysymysten mukaan, jotta oli helpompi jälkeenpäinkin tietää, kumpaan kysymykseen oppilas oli vastauksen piirtänyt. Oppilaiden kanssa hieman keskusteltiin yleisesti luokassa, mikäli ei päässyt alkuun. Oppilaat antoivat myös toisilleen vinkkejä tehtävään, mutta itse pyrin olemaan johdattelematta ja vaikuttamatta piirtämiseen.

Oppilaat saivat tehdä piirroksiaan, kunnes tunsivat olevansa valmiita. Aikaa oli varattu koko oppitunti tehtävän tekemiseen. Piirrokset tehtiin kahdella jakotunnilla, jolloin paikalla oli kerrallaan noin puoli luokkaa. Ensimmäinen tunti oli klo 8.15–9.00 ja oppilaat olivat valmiita 35 minuutissa. Oppilaita oli paikalla yhteensä 15. Toinen tunti oli klo 12.30–13.15 ja oppilaat olivat jälleen valmiita 35 minuutissa. Paikalla oli tunnilla yhteensä 13 oppilasta.

Yhteensä piirustuspapereita saatiin siis 28 kappaletta. Jokainen oppilas oli piirtänyt vähintään yhden asian paperin molemmille puolille ja osa oli kirjoittanut kuvien viereen täsmentäviä sanoja tai lauseita. Osa oli myös ainoastaan kirjoittanut ajatuksiaan kysymyksistä. Piirroksista ei ollut ollenkaan havaittavissa ensimmäisen kysymyksen kohtaan ”kenen kanssa” viittaavia asioita. Piirroksiin ei laitettu nimiä, joten niitä ei voida yhdistää jälkeenpäin oppilaisiin. Osa piirroksista skannattiin tietokoneelle tulosten esittelyä varten. Sekä alkuperäiset että tietokoneelle skannatut piirrokset jäävät itselleni säilytettäväksi.

4.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Havainnointijakson lomakkeet sekä oppilaiden piirustukset analysoitiin laadullisesti. Kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta luonnehditaan joukoksi erilaisia tulkinnallisia, luonnollisissa olosuhteissa toteutettavia tutkimuskäytäntöjä. (Metsämuuronen 2008, 9.) Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä ei ole niinkään tiedon ja tulosten yleistettävyyden, vaan pikemminkin ymmärryksen saavuttaminen (Metsämuuronen 2008, 14). Havainnoinnilla pyrittiin saamaan tässä tutkimuksessa esille monilukutaitoon liittyviä asioita tavallisissa luokkatilanteissa. Tarkoituksena oli nimenomaan saavuttaa ymmärrys siitä, mitä monilukutaidon sisällöt voivat ensimmäisellä luokalla olla. Piirrosten tarkoituksena oli tuoda esille oppilaiden näkemystä samasta aiheesta.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin sisällönanalyysiä, tarkemmin vielä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää hyvin monissa tilanteissa. Sisällönanalyysi on usein tekstianalyysiä, jossa tarkastellaan valmiita, tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja. Tutkittavat tekstit voivat olla monen-

laisia – analyysin kohteena voivat olla esimerkiksi kirjat, päiväkirjat tai vaikkapa haastattelut, puheet ja keskustelut. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 103.) Sisällönanalyysin pyrkimyksenä on kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti mahdollisimman tarkasti. Aineistoa tarkastellaan erittelemällä, etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja sekä tiivistetään olennainen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106.) Laineen (2015) mukaan laadullisen sisällönanalyysin tuloksia kuvattaessa nostetaan esiin olennainen aineistosta tutkimuskysymysten näkökulmasta, mikä sitten kuvataan luonnollisella kielellä.

Sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda tutkittavasta ilmiöstä sanallinen ja selkeä kuvaus, ja ilmiönä tässä tutkimuksessa on monilukutaidon sisällöt ensimmäisellä luokalla. Aineisto järjestetään tiiviiksi ja selkeäksi muodoltaan, ilman että sen sisältämä tieto kadotetaan matkalla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Looginen päättely ja tulkinta ovat aineiston laadullisen käsittelyn keskiössä. Yksinkertaistettuna, ensin aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään teorian ja taustoituksen avulla ja kootaan uudelleen kokonaisuudeksi, mikä ilmentää tutkimuskysymysten näkökulmaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Teoriaohjaavassa analyysissä on nimensä mukaisesti teoreettisia kytkentöjä. Ne eivät kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan tai vaihtoehtoisesti teoria voi toimia apuna analyysivaiheen edistämiseksi. Aikaisempi tieto toimii analyysissä ohjaavana tai auttavana voimana, eli sen vaikutus on tunnistettavissa. Toisaalta aikaisemman tiedon merkityksenä analyysissä ei ole toimia teorian testaajana, vaan ehkä avata enemmänkin uusia ajatuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tärkeää on siis se, miten abstrahoinnissa eli käsitteellistämiseksi empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan analyysiin valmiina, eli ilmiöstä tavallaan jo tiedettyinä asioina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Laadullinen analyysi jaetaan usein induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin. Induktiivinen etenee yksittäisestä yleiseen ja deduktiivinen yleisestä yksittäiseen, millä viitataan siis tutkimuksessa käytettyyn päättelyn logiikkaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tämä tutkimus ilmentäisi näistä kahdesta induktiivista analyysiä, koska tutkimuksessa tarkastellaan yksittäisiä havaintoja ja piirroksia, joista kootaan yleisempiä kokonaisuuksia.

Analyysissä hyödynnettiin Tuomen ja Sarajärven muokkaamaa mallia tutkimuksen etenemisestä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93). Tutkimuksen aineisto, tässä tapauksessa luokkatilanteen havainnointiaineisto ja oppilaiden piirrokset, kuvaavat tutkittavaa ilmiötä. Ensin tehtiin päätös siitä, mikä aineistossa on kiinnostavaa. Tämän kertoi tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma, mitkä tässä tapauksessa koskivat monilukutaidon sisältöjä. Sen jälkeen aineistoa käytiin läpi useaan otteeseen, missä eroteltiin ja merkittiin kiinnostuksen mukaiset tärkeät asiat. Aineistoa verrattiin Leinon (2014) sekä Kallionpään (2014) ja teoreettisen viitekehyksen jäsentämiin mukaisiin moni-

lukutaidon osatekijöihin. Havaintomuistiinpanoja luokan toiminnoista kirjoitettiin erillisille pape-reille ja ryhmiteltiin osatekijöiden mukaan. Kolmas vaihe ymmärretään usein varsinaiseksi analyysiksi, vaikka ilman muita vaiheita se olisi täysin hyödytön. Tässä tutkimuksessa valittiin lähesty-mistavaksi aineiston teemoittelu, jossa painottuu laadullisen aineiston pilkkominen osiin ja ryhmit-tely erilaisten aihepiirien mukaan. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaan aihepiirit koottiin osittain teoriasta saatuun ennakkotietoon ja käsitteisiin monilukutaidon sisällöistä. (Tuomi & Sara-järvi 2009, 92–93.)

Monilukutaito on edellä käsitellyn teoriapohjan mukaan siis taitoa tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä. Se on myös taitoa toimia erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tehtäviä varten tekstien parissa. Niin ikään tiedon hankkiminen, muokkaaminen, tuottaminen, esittäminen ja arviointi eri muodois-sa ja erilaisilla välineillä sisältyy monilukutaitoon. Nämä määritelmät ohjasivat tulosten koontia yhdessä Leinon (2014) ja Kallionpään (2014) tutkimusten sekä teoreettisen viitekehyksen kanssa. Havainnointilomakkeista poimittiin edellä mainittuja asioita ja yhdistettiin ensin Leinon (2014) monilukutaidon osatekijöihin. Havainnoinnin tuloksista eriteltiin ensin erilaiset median muodot eli perinteinen ja digitaalinen media sekä teksti, kuvat ja äänet omina alakategorioiden. Sen jälkeen pureuduttiin Leinon (2014) kolmeen monilukutaidon ulottuvuuteen; teknisiin tietoihin ja taitoihin, mediatuntemukseen sekä informaation hallintaan sekä Kallionpään (2014) sosiaalisiin taitoihin. Näitä ulottuvuuksia tarkasteltiin erityisesti teoreettisen viitekehyksen ohjaamana; mitkä asiat luok-katilanteessa havaitussa monilukutaidossa liittyvät mihinkin ulottuvuuteen. Myös piirrokset koot-tiin yhteen jaotellen samoihin kategorioihin kuuluvat yksityiskohdat yhteen. Sen jälkeen niistä haettiin yhtymäkohtia Leinon (2014) ja Kallionpään (2014) ulottuvuuksiin. Piirrosten sisältöjä jä-senneltiin myös teoreettisen viitekehyksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014a) oppilasnäkökulman osalta.

5 TULOKSET

Tulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen monilukutaidon sisällöistä tutkitun ensimmäisen luokan oppitunneilla on koottu havainnointiaineiston perusteella teoriapohjan ohjaamana (Kallionpää 2014, Leino 2014). Monilukutaidon sisällöt oppitunneilla on koottu monilukutaidon osatekijöiden mukaan eritellen ja muutamia lisäyksiä tehden. Tuloksissa oli havaittavissa myös eroavaisuutta eri oppiaineiden monilukutaidon piirteissä, joten tarkastelen niitä myös lyhyesti jakaen oppiaineet karkeasti lukuaineisiin sekä taito- ja taideaineisiin. Piirustusaineiston avulla on vastattu toiseen tutkimuskysymykseen oppilaiden omasta kokemusmaailmasta liittyen monilukutaidon sisältöihin. Piirrosten tuloksia peilasin samalla tavalla monilukutaidon osatekijöihin (Kallionpää 2014, Leino 2014) sekä teoreettiseen viitekehukseeni. Olen myös pohtinut koulun näkyvyyttä oppilaiden piirroksissa sekä sitä, mitä voidaan rajata kuuluvaksi koulun ulkopuolelle liittyviin monilukutaidon sisältöihin.

5.1 Monilukutaito luokkatilanteessa

Ensiksi olen koonnut yhteen luokkatilanteessa havaittuja erilaisia median muotoja. Leino (2014) jakaa monilukutaitoon sisältyvät mediat perinteiseen mediaan, digitaaliseen mediaan sekä tekstiin, kuviin ja ääniin. Tätä erittelyä monilukutaidon sisällöissä vahvistaa myös teoreettinen viitekehyseni. Havainnointilomakkeista oli helppo poimia tähän osioon liittyvät asiat, sillä se oli omana tarkasteltavana kohteenaan. Perinteistä painettua mediaa havainnointijaksolla näkyi paljon. Oppitunneilla hyödynnettiin useasti oppikirjoja, jotka tarjoavat opettajalle olennaisimman osan materiaaleista liittyen opetettavaan aiheeseen. Lisäksi oppilaille oli käytössään tehtäväkirjoja ja vihkoja, joiden tekstit ohjasivat lukemista ja kirjoittamista. Painettu media tuli esille myös lukutunneilla, kun oppilaat saivat lukea itse valitsemaansa lastenromaanin tai muuta kirjaa tai tutustuttiin yhdessä kaunokirjalliseen teokseen opettajajohtoisesti. Opettaja jakoi joillain oppitunneilla erillisiä tehtävämönisteitä kotiläksyiksi. Erilaisten tekstilajien kirjoja lisäsivät myös esimerkiksi kuvataiteen ja uskonnon tunnit. Yhdellä kuvataiteen oppitunnilla oppilaat kirjoittivat äitienpäiväkorttiin runoja ja yhdellä uskonnontunnilla käsiteltiin kirjettä ystäväluokalta.

Digitaalisen median käyttöä sen sijaan näkyi havainnointijaksolla vähän. Digitaalisuus ilmeni oikeastaan vain siinä, kun opettaja heijasti esimerkiksi äidinkielentunnilla laulun sanat Smartboard-työkalulle ja niitä tuli seurata tämän kautta. Smartboardilla viitataan dokumenttikameran, videotyökalun ja Smartboard-työkalun yhteiseen käyttöön. Myös jo edellä mainitulla kuvataiteen oppitunnilla runoja kirjoittaessaan oppilaille heijastettiin runomallit näkyville Smartboardin kautta tietokoneelta. Muuten varsinaista digitaalista materiaalia ei ollut havaittavissa.

Tekstejä esiintyi sekä suullisessa että kirjallisessa muodossa. Oppitunneilla oli havaittavissa, miten paljon asioita käydään läpi ainoastaan suullisesti, ja oppilaiden on tällöin mietittävä asioita ilman mitään muita virikkeitä. Monet ohjeet, opetustuokiot, keskustelut, havainnot, läksykuulustelut ja ihmettelut käytiin vain puheen varassa, jolloin oppilaan keskittyminen oli tärkeää. Suullisesti tuotetun tekstin tai oikeastaan viestin osuus oli keskiössä esimerkiksi liikuntatunneilla, joilla ei muuten esiintynyt monilukutaitoon viittaavia asioita.

Kuvia hyödynnettiin opetuksessa useasti. Niitä tarkasteltiin yhteisesti joko kirjan tai Smartboardin välityksellä. Oppikirjoissa oli kuvia, joita käytiin suullisesti ja kirjallisesti läpi eri tunneilla riippuen tehtävästä ja tarkoituksesta. Hyvänä esimerkkinä tästä oli muun muassa äidinkielessä lauseiden rakentaminen kuvasta, ja ympäristöopissa lihasliikkeiden toistaminen kuvan mukaan. Kuvista tuotettiin siis monenlaisia tehtäviä, niin suullisia, kirjallisia kuin toiminnallisiakin. Kuvia hyödynnettiin myös lauluissa, jolloin nähtävillä oli esimerkiksi lauluun liittyvä hahmo tai henkilö. Tämän voidaan ajatella olevan tietynlaista multimodaalisuuttakin. Matematiikassa matemaattisten symbolien, kuvien ja numeroiden käyttö korostui, koska ensin havainnointijakson aikana olivat opittavana sataluvut, sitten kymmenylitys- ja alitus-harjoitukset ja lopulta geometria sen kaikessa laajuudessaan.

Äänien eli auditiivisten elementtien läsnäolo oli havaittavissa muutamilla oppitunneilla ja eri oppiaineissakin. Äänimaailmaa hyödynnettiin esimerkiksi äidinkielessä erilaisten laulujen kautta, ja kuvataiteessa piirrettiin musiikkitaustan innoittamana. Yhdellä musiikintunnilla tehtiin keväistä äänimaisemaa, jolloin oppilaat saivat itse luoda luokassa ääniä erilaisten välineiden ja kehon avulla. Tehty keväinen äänimaailma myös kuunneltiin yhdessä nauhoituksen jälkeen.

Informaation hallinta

Seuraavaksi olen eritellyt Leinon (2014) monilukutaidon osatekijöistä informaation hallintaan liittyviä asioita, joita havainnointijaksolla oli nähtävillä. Informaation hallintaan sisältyvät tekstien tulkintaan sekä tiedon hankkimiseen, muokkaamiseen ja arviointiin liittyvät asiat. Tässä myös eri lähteistä saatavan tiedon synteesi on keskiössä. Leino (2014) liittyy tähän taitoon lisäksi etikettiin sekä sisällön jakamiseen liittyvät asiat. Tekstien tulkintaa voitiin nähdä esiintyvän aina silloin,

kun annettiin jokin tehtävä liittyen opetettavaan asiaan. Oppilaiden oli siis tunnistettava annettu teksti ja ymmärtää, mitä se kertoo ja mihin se ohjaa. Aivan sanan varsinaisessa merkityksessä erilaisten tekstien tarkoituksellista tulkintaa ei siis ollut havaittavissa, mutta tehtävien antamiseen liittyy aina tulkintaa. Opettaja pyysi oppilaita esimerkiksi tekemään tehtäviä itsenäisesti, tai muuten seuraamaan opetusta Smartboardin tai liitutaulun avulla, jolloin heidän tuli tulkita annetut erilaiset ohjeet. Oppilaat tietävät jo tässä vaiheessa, miten ohjeita voidaan antaa tai missä ne luokassa sijaitsevat. Monien luokassa käytettyjen tekstien tarkoitus on jo siis yleisesti tiedossa, eikä suurinta osaa aktiivisesti luultavasti enää ajatella. Luokan seinältä löytyvät esimerkiksi ohjeet kirjallisuusediplomin tekoon, sekä viikon ruokalista. Opettajan ohjeistamana läksyt merkitään suoraan oppikirjaan tai läksykansioon.

Tiedon hankkimiseen liittyvää monilukutaitoa ei suoranaisesti havaintojakson aikana esiintynyt. Oppilaiden ei siis ainakaan tässä vaiheessa ensimmäistä luokkaa tarvitse itse hankkia tietoa, vaan kaikki annetaan suhteellisen valmiina. Joskus toki oli niitäkin tilanteita, kun oppilas joutui kysymään apua, mikä voidaan tulkita tiedon hankkimiseksi.

Tiedon muokkaaminen ilmeni ainakin siinä, kun oppilas teki tehtäviä. Silloin oppilas aktiivisesti muokkaa saamaansa tietoa tehtävien vaatimaan muotoon. Esimerkiksi matematiikan tunnilla opettaja opetti ensin asian, jonka jälkeen seurasi itsenäinen työ. Myös matematiikan kokeen yhteydessä laskettiin ensin päässälaskut, jotka vaativat oppilaalta erilaista prosessointia kuin vaikkapa käsitöiden ohjeiden kuuntelu. Kuitenkaan Leinon (2014) tarkoittamassa mielessä ei havaittu suoranaista tarkoituksellista tiedon synteesiä, vaikkakin se todennäköisesti on läsnä kaikissa oppiaineissa. Oppilas käyttää aiempia tietojaan uuden oppimisessa ja yhdistelee näitä tietoja keskenään tarpeen mukaan.

Kaikki tekstit annettiin oppitunneilla valmiina, joten mitään varsinaista tiedon arviointia ei tapahtunut. Oppilaat tunnistivat jo hyvin erilaisia tekstejä ja niiden tarkoitusperä oli tiedossa, kuten esimerkiksi uskonnontunnilla käsitelty ystäväloukan kirje. Tiedon arvioinnin puuttuminen on hyvä huomio, sillä voidaan pohtia, tuleeko ensimmäisen luokan oppilaan osata arvioida saamiaan tekstejä ja niiden sisältämiä tietoja. Myöskään etiketteihin liittyvää toimintaa, eikä verkkoympäristössä tapahtuvaa sisällön jakamista esiintynyt, koska tietokoneita ei käytetty havainnointijaksolla.

Mediatuntemus

Leinon (2014) mallin mediatuntemuksen ulottuvuus pitää sisällään erilaisten medioiden tunnistamisen, tekstien tuottamisen sekä tiedon esittämiseen liittyvät asiat. Tarkemmin se sisältää myös eri medioiden vertailua, erojen ja yhtäläisyyksien havaitsemista sekä niiden mahdollisuuksien tuntemista. Erilaisia medioita esiteltiin jo edellä ja oppilaat mitä luultavimmin tunnistivat ne hyvin. Ha-

vainnointijaksolla ei kuitenkaan voimakkaasti ollut esillä näiden tarkoituksellinen vertailu tai niiden mahdollisuuksien pohdinta.

Tekstin tuottamista tarkasteltaessa voitiin erottaa sekä suullista tuottamista että kirjallista tuottamista. Monesti opettaja kyseli oppilailta läksyjä suullisesti ja tehtäviin orientoituttiin alkuun suullisten tehtävien kautta. Näissä keskiössä olivat oppilaat ajatukset ja niiden muuttaminen suulliseen ilmaisumuotoon. Kirjallista tekstin tuottamista esiintyi monenlaista. Tehtäväkirjojen ja oppikirjojen tehtävät vaativat usein kirjallista tuottamista, joko suoraan kirjaan, erilliseen vihkoon tai monisteseen. Mitään muita alustoja kirjalliseen tuottamiseen ei käytetty. Mediatuntemusta pohdittiin jo edellä siitä näkökulmasta, millaisia tekstejä tuotettiin eli tekstit olivat usein hyvin perinteisiä kouluun liittyviä tekstejä. Esimerkiksi äidinkielessä vaihtelivat moninaiset kirjallisuuteen ja oikeinkirjoitukseen sekä kielioppiin liittyvät tehtävät.

Tiedon esittämistä sen oikeassa määritelmässä esiintyi ainakin äidinkielen tunteilla. Oppilaat saivat esittää omia kirjallisuusdiplomitehtäviään, jotka pohjautuivat omiin ajatuksiin ja annettuun tehtävänantoon. Muutoin voidaan tulkita, että tiedon esittämistä esiintyi aina silloin, kun oppilaat esimerkiksi vastasivat opettajan kysymyksiin. Tiedon esittäminen liittyi usein johonkin tekstiin, kuvaan tai matemaattisten ongelmien ratkaisuun.

Tekniset tiedot ja taidot

Viimeisenä ulottuvuutena Leinon (2014) monilukutaidon osatekijöistä erittelen teknisiin tietoihin ja taitoihin liittyviä asioita. Tämä ulottuvuus käsittää sisälleen monenlaiset oppitunneilla käytetyt (teknologiset) laitteet ja välineet. Tässä tarkasteltiin havainnointilomakkeen omaa saraketta, jossa oli huomioitu kaikki käytetyt välineet, vaikka ne eivät kaikki varsinaisesti liittyneetkään digitaali-suuteen. Jaottelin havaitut välineet ja laitteet kahteen ryhmään; digitaalisiin laitteisiin ja muihin välineisiin. Näin saatiin kuvaa myös siitä, mitä mahdollisesti oli teknologian tilalla.

Digitaalisia laitteita hyödynnettiin vain vähän. Yleisimmin oppitunneilla käytettiin oppikirjaa ja Smartboard-taulua. Usein opettaja heijasti taulun kautta näkyviin tehtävät ja toiminnat. Smartboardia ei kuitenkaan käytetty sen moninaisissa toiminnoissa ollenkaan (piirtäminen, kuvioiden luominen ja muokkaaminen, laskeminen, muistiinpanojen tekeminen), vaan lähinnä asiakirjojen suurentamisen välineenä. Tietokonetta käytettiin vain vähän, ja yleensä vain opettajan henkilökohtaiseen käyttöön. Yhdellä kuvataiteen tunnilla runoja äitienpäiväkorttia varten heijastettiin videotykillä tietokoneelta taululle. Toisella kuvataiteen tunnilla tietokoneen kautta soitettiin musiikkia taustaksi piirtämiseen. Oppilaat eivät itse kuitenkaan käyttäneet tietokoneita tai tabletteja havainnointiaikana. Havaitsin, että koululla on olemassa pieniä kannettavia tietokoneita ja niitä olisi mahdollisuus käyttää. Yhdellä ympäristöopin tunnilla oli tietokilpailu, jonka vastaukset olivat

opettajalla puhelimessa. Muutoin älypuhelinta tai vastaavaa ei näkynyt luokassa. Muutamilla tunneilla käytettiin myös cd-soitinta ja näin opetuksessa esiintyi myös lyhyesti auditiivinen ulottuvuus.

Oppitunneilla kuitenkin hyödynnettiin monipuolista esineistöä ja muuta välineistöä opetuksessa, mitkä liittyivät hyvin perinteiseen opetukseen. Useimmiten käytettiin tehtäväkirjoja ja tekstivihkoja sekä erillisiä tehtävämonisteita tekstien parissa työskentelemiseen. Joskus välineenä oli pelkkä kaunokirjallisuuden kirja. Uskonnon tunnilla toimittiin paljon keskustelun varassa, mutta eräällä kerralla tutkittiin ystäväluokalta saapunutta kirjettä. Esimerkiksi ympäristöopin tunnilla opetettiin piipunrassien ja pillien avulla verisuoniston toimintaa. Eri aistien käyttöä hyödynnettiin niin ikään ympäristöopin tunnilla; esimerkiksi hajuaistin toimintaa havainnollistettiin tuoksupussitestillä. Matematiikassa välineet olivat moninaisia. Opettaja hyödynsi usein liitutaulua tehden siihen tavallisia laskutoimituksia ja kirjoitti siihen tehtävänantoja. Laskutoimituksia käytiin läpi myös Smartboardin välityksellä kukanmuotoisilla valmiilla pohjilla sekä täyskymppinumeroilla. Sataruudukkoa ja loogisia paloja käytettiin yhdessä Smartboardin välityksellä kuten myös omia henkilökohtaisia loogisia paloja pulpetilla. Loogisista paloista siirryttiin 3D-kappaleisiin, jotka opettaja esitteli tunnilla konkreettisesti. Äidinkielessä käytössä olivat kirjainkortit sekä persoonapronominikortit, jotka opettaja välitti luokalle Smartboardin kautta.

Sosiaaliset taidot

Itseäni kiinnosti aiemman tutkimuksen pohjalta nimenomaan diversiteetti, eli miten luokka mahdollisesti jakaantui oppitunneilla. Tämä liittyi Kallionpään (2014) määritelmään monilukutaidon sosiaalisista taidoista, missä kyse on yhteistyöstä tekstien työstämisessä. Suurimmaksi osaksi oppilaat istuivat luokassa neljän hengen ryhmissä, joissa toimittiin niin ryhmätehtäviä, paritöitä kuin itsenäistäkin työskentelyä vaativissa tehtävissä. Oppilaat olivat tottuneet järjestelyyn, eikä siinä ilmennyt ongelmia esimerkiksi toisen oppilaan häiritsemisenä. Vain yhdellä kerralla opettaja pyysi irrottamaan pulpetit toisistaan, kun oli matematiikan kokeen aika. Yleisesti oppilaat tekivät itsenäistä työtä, vaikka istuivatkin ryhmissä. Yhdellä kuvataiteen tunnilla oppilaat tekivät yhdessä vierustoverin kanssa yhteisen taidemaalauksen, jolloin oli nähtävissä yhteistoiminnallisuutta. Myös yhdellä matematiikan tunnilla oppilaat tekivät pareittain sekä pulpettiryhmissä (4 oppilasta) tehtäviä loogisten palojen kanssa. Kahdella erillisellä ympäristöopin tunnilla oppilaat jakautuivat pienryhmiin, ja esimerkiksi tietokilpailu tapahtui yhteistyössä. Yhdellä äidinkielen tunnilla oppilaat lukivat ääneen uutta kappaletta pulpettiryhmissä. Monilukutaidon laajan tekstikäsityksen mukaan nämä ryhmätilanteet toivat esille monilukutaidon sosiaalista ulottuvuutta, kun tuotettiin yhdessä ryhmänä jokin lopputulos (yhteistaideteos, kuvat loogisilla paloilla, tietokilpailun vastaukset).

Useimmiten paikalla oli koko 28 oppilaan ryhmä, mutta jakotuntejakin oli. Silloin paikalla oli vain puolikas ryhmä, ja tunnit olivat sisällöltään samoja molemmille ryhmille. Puolikkaan ryhmän ollessa paikalla oppilaat olivat enemmän hajallaan luokassa, ja saivat enemmän työskentelyrauhaa, kun toinen oppilas ei ollut välittömässä läheisyydessä. Näin tilanteet vaihtelivat suurestikin luokassa, kun välillä luokassa saattoi olla vain 12 oppilasta, ja välillä kaikki 28. Diversiteetin suhteen kirjasin myös sen, mikäli joku oppilaista siirtyi esimerkiksi erityisopettajalle. Näin kävi havaintojakson aikana kolme kertaa ja kyseessä oli jokaisella kerralla matematiikan tunti. Tällöin kaksi tai kolme oppilasta siirtyi erityisopettajalle koko tunnin ajaksi. Nämä tilanteet eivät kuitenkaan todenneet monilukutaidon suhteen mitään.

Monilukutaito eri oppiaineissa

Tuloksissa oli myös havaittavissa tiettyä jakoa oppiaineiden välillä monilukutaidon suhteen. Jaoin ensimmäisen luokan oppiaineet karkeasti lukuaineisiin sekä taito- ja taideaineisiin. Pohdin ja vertailin lyhyesti niissä esiintyviä monilukutaitoon liittyviä sisältöjä.

Monilukutaito näyttää korostuvan erityisesti lukuaineissa, jotka ensimmäisellä luokalla ovat matematiikka, äidinkieli, ympäristöoppi ja uskonto. Näissä aineissa on luontevaa käyttää opetuksessa erilaisia tekstejä, kuvia ja ääniä, ja esimerkiksi äidinkieli perustuu vahvasti niihin. Äidinkielessä käytettiin monipuolisesti aapista, tehtäväkirjaa, kirjallisuusvihkoa, laulunsanoja, kirjallista ja suullista ilmaisua, kuvia sekä musiikkia. Tehtävät rohkaisivat tutkimaan erilaisia tekstejä ja tulkitsemaan niitä sekä tuottamaan omaa tekstiä. Matematiikassa vuorottelivat luonnollinen kieli, symbolinen kieli, kuviokieli sekä toiminnan kieli Joutsenlahden ja Rättyän (2014) mukaan ja niiden tulkitseminen ja tuottaminen muodostavat oman monilukutaidollisen haasteensa. Ympäristöopissa käytettiin niin ikään valmiita painettuja materiaaleja, mutta myös paljon kuvia. Uskonossa suullisella vuorovaikutuksella oli merkittävä rooli, mikä oikeastaan sopii aineen yleiseen pohdiskelemaan luonteeseen. Lukuaineissa monilukutaidolla vaikuttaa olevan keskeinen osa.

Monilukutaito ei sen sijaan ilmennyt niinkään voimakkaasti taito- ja taideaineissa, jotka ovat ensimmäisellä luokalla musiikki, liikunta, kuvataide ja käsityöt. Liikunnassa ei ollut varsinaisesti havaittavissa mitään tekstejä ja niiden hyödyntämistä, muuten kuin suullisia ohjeita. Käsitöissä oppilaat olivat jo aiemmin piirtäneet suunnitelman omasta käsinukestaan, johon sitten tarvittaessa palasivat. Tämän voidaan katsoa olevan monilukutaitoa käsitöissä: edetään piirretyn suunnitelman mukaan ja siirretään kuva joksikin käsillä kosketeltavaksi. Musiikin ja kuvataiteen tunnilla hyödynnettiin kylläkin monilukutaidon auditiivista ulottuvuutta, kun musiikkitaustaa käytettiin piirtämisen yhteydessä ja kun luotiin omaa äänimaisemaa. Ainakaan tällä ensimmäisellä luokalla

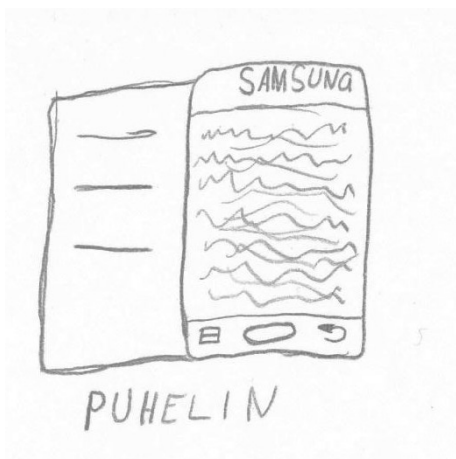
ei hyödynnetty vielä digitaalisia välineitä taito- ja taideaineisiin kuuluvien oppiaineiden parissa, vaikka niihinkin on alkanut jo törmätä.

5.2 Monilukutaito oppilaiden piirroksissa

Piirrosten avulla tarkasteltiin oppilaiden kokemusmaailmaa monilukutaidosta. Kysymyksillä saatiin tietoa lähinnä siitä, millaisia välineitä ja median eri muotoja oppilaat käyttävät lukemiseen ja kirjoittamiseen. Leinon (2014) monilukutaidon osatekijöistä tämä vastaa parhaiten teknisten tietojen ja taitojen hallitsemista sekä mediatuntemusta. Oppilaiden piirroksissa voitiin havaita tiettyjen elementtien toistuminen ja piirretyt asiat voitiin yhdistää melko selvästi joko koulumaailmaan tai sen ulkopuolelle.

Mistä oppilaat lukevat?

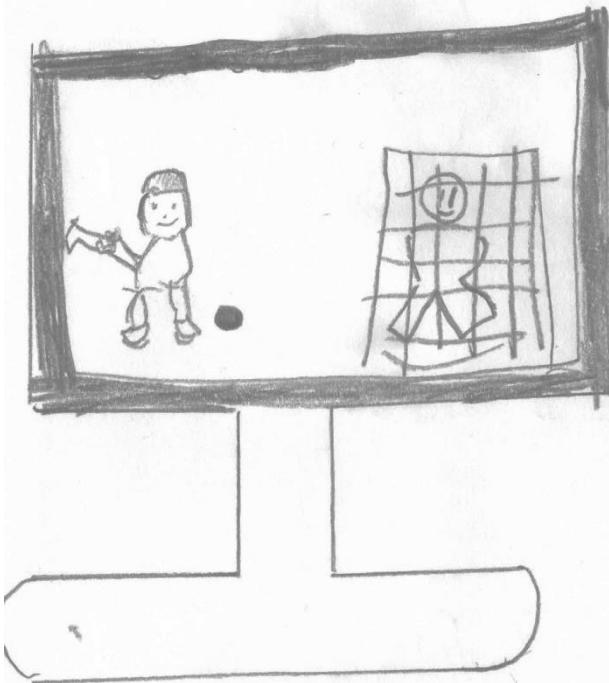
Lukemiseen liittyen monella oppilaalla oli hyvin samankaltaiset ajatukset. Oppilaiden piirtämissä kuvissa korostui ensinnäkin nykypäivän teknologia. Useimmissa piirroksissa oppilas oli piirtänyt matkapuhelimen, jota oikeastaan tänä päivänä luonnehtii enemmän käsite älypuhelin. Yleensä oppilas oli piirtänyt sen yhteyteen joitain täsmentäviä tekstejä merkistä tai mallista, kuten esimerkiksi Nokia, iPhone, Samsung, Huawei, tai mitä puhelimen avulla lukee; tekstiviestit, WhatsApp, ”meilit”, uutiset ja Google tulivat esille. Kuvassa 5 on yksi tyypillinen esimerkki oppilaan piirtämästä älypuhelimesta. Älypuhelimia ei käytetty havainnointijaksolla koulussa, joten tämä viittaa koulun ulkopuolisiin ympäristöihin.



KUVA 5. Älypuhelin.

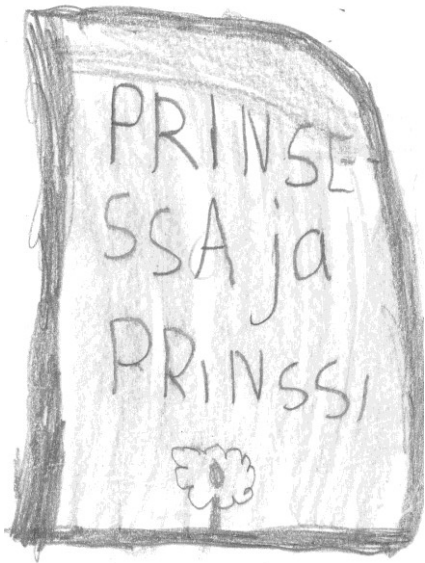
Älypuhelimien lisäksi oppilaiden piirroksissa esiintyi myös muitakin tietoteknisiä laitteita, joiden avulla voidaan välittää hyvin monenlaisia tekstiympäristöjä. Oppilaat piirsivät lukevansa asioita

tablettitietokoneen sekä tietokoneen avulla. Televisio oli piirroksena myös monessa paperissa, ja usein siihen oli liitetty tekstiä sekä kuvaa televisiossa näkyvästä ohjelmasta (kuva 6). Yksi suosittu aihe oli urheilu. Nämäkin tietotekniset laitteet voidaan rajata koulun ulkopuolelle, sillä koulussa niitä ei havainnointijaksolla hyödynnetty.

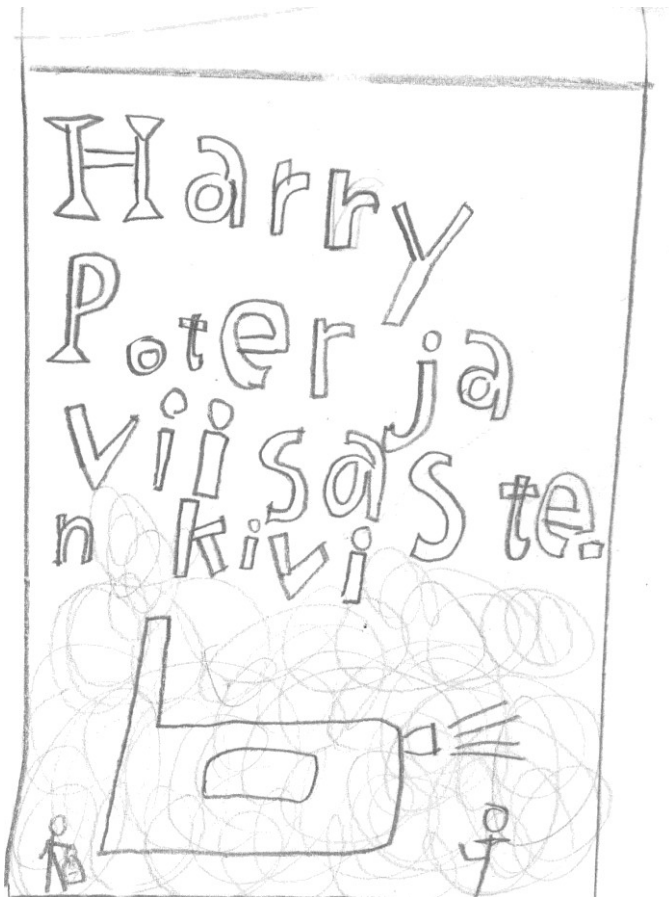


KUVA 6. Televisio.

Oppilaiden piirroksista oli havaittavissa myös perinteisen kirjallisuuden voimakas läsnäolo. Oppilaat piirsivät ystäväkirjoja, aapisia, päiväkirjoja, sarjakuvia sekä tavallisten lastenromaanien kansia. Kansissa esiintyivät esimerkiksi Harry Potter, Tatu ja Patu, Angry Birds, Aku Ankka, Dinosauruskirja ja Villi Varsa, sekä monia muita mahdollisesti itsekin keksittyjä aiheita. Kuvissa 7-8 on esitetty muutamia oppilaiden piirtämiä lastenromaanien kansia. Ehkä hieman yllättäen oppilaiden piirroksissa tulivat esille sanomalehti sekä perinteinen kirje. Ensimmäisellä luokalla luetaan paljon koulussa, mutta tämän ikäiset oppilaat todennäköisesti lukevat myös vapaa-ajallaan perinteisiä kirjoja. Sanomalehti viittaa koulun ulkopuolelle, sillä niitä ei ainakaan havainnointijaksolla koulussa käsitelty. Kirjettä sitä vastoin käsiteltiin koulussa yhdellä oppitunnilla.



KUVA 7. Itse keksitty lastenromaani.

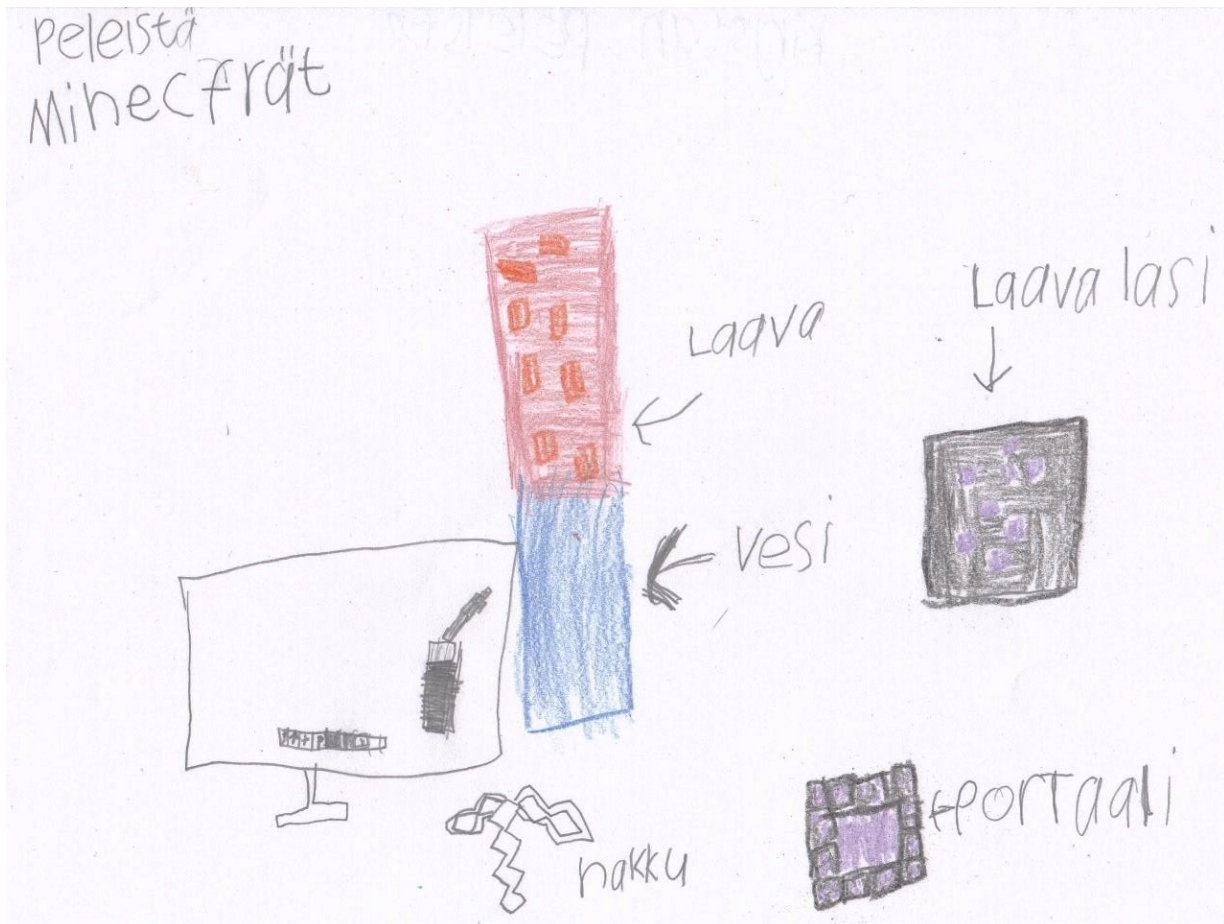


KUVA 8. Harry Potter – lastenromaanin kansi.

Joissain oppilaiden piirroksissa oli kouluun liittyvää lukumateriaalia, kuten koulutehtävät, läksyt ja kirjallisuusdiplomien tehtävänanto. Lisäksi lukemista tapahtuu koulussa oppilaiden piirrosten mu-

kaan liitutaulun, dokumenttikameran sekä ilmoitustaulun välityksellä. Nämä olivat täysin tunnistettavissa piirroksista ja ilmeisesti oppilaille tuttuja ja usein käytettyjä lukemiseen liittyviä kohteita.

Yksi piirroksista erottuva asia liittyi selvästi koulun ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan, joka oli pelaaminen. Koulussa tällaisia konsolilla pelattavia pelejä ei yleisesti käytetä. Pelejä ei kuitenkaan esiintynyt piirroksissa niin usein kuin olisi voinut olettaa. Yksi oppilas piirsi Minecraft-pelin rakennetta (kuva 9), ja toinen taas HayDay-pelisovellusta, jota pelataan älypuhelimella.



KUVA 9. Piirros Minecraft-peleistä.

Vielä yhtenä teemana oppilaiden lukemiseen liittyvissä piirroksissa ilmeni nykypäivän maailma. Useampi oppilas oli piirtänyt paperiin maitopurkin (kuva 10) ja lisätekstinä oli yhdessä paperissa mainittu myös mainokset junassa tai bussissa. Mainoksia näkee lähes kaikkialla, niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin, joten nämä voidaan liittää yhtä lailla molempiin ympäristöihin.



KUVA 10. Maitopurkki.

Mitä oppilaat kirjoittavat?

Oppilaat piirsivät selvästi hieman vähemmän asioita tähän kysymykseen liittyen. Piirroksissa esiintyi kuitenkin paljon samoja asioita kuin lukemiseen liittyvän kysymyksen yhteydessä. Monet olivat piirtämisen sijaan ainoastaan kirjoittaneet aiheesta täsmentäviä lauseita tai sanoja.

Kirjoittamiseen liittyvät piirrokset liittyivät suurelta osin koulussa suoritettaviin tehtäviin, kuten äidinkielen tehtäväkirja, sanelut, kirjoitusvihko ja läksyt. Monet olivat myös kirjoittaneet tekevänsä tehtäviä koulussa ja kirjoittavansa sanoja ylipäätään. Esimerkkejä kouluun liittyvistä kirjoitustehtävistä on esitetty kuvissa 11 ja 12.



KUVA 11. Koulutehtäviin liittyvä piirros, aapisen tehtäväkirja.



KUVA 12. Koulutehtäviin liittyvä piirros, kirjoitusvihko/piirustustehtävä.

Tietotekniikka näkyi tämänkin tehtävän kohdalla oppilaiden vastauksissa, tosin hieman vähemmän kuin edellisessä kysymyksessä. Eniten oppilaat piirsivät jälleen älypuhelimia, ja kirjoittivat niihin viestejä ja tuotenimiä, kuten esimerkiksi Samsung, WhatsApp tai Nokia. Usein piirrosten älypuhelimien viesteissä kutsuttiin kaveri kylään tai kysyttiin ulos leikkimään (Kuva 13). Yksi oppilas mainitsi iPadin kirjoittamisen yhteydessä. Omat tekstit peleistä ja pelien parissa tulivat esille myös parissa vastauksessa.



KUVA 13. Älypuhelin viestin kera.

Moni oppilas piirsi ja kirjoitti kirjoittavansa omia kirjoitelmia, tarinoita tai satuja, kuten kuvassa 14. Lisäksi ystäväkirja ja päiväkirja tulivat esille tässä yhteydessä (kuva 15). Yksi oppilas piirsi myös kirjoittavansa kirjeitä. Nämä asiat voivat viitata koulussa tehtäviin kirjoitelmiin, mutta myös vapaa-ajalla tehtäviin tarinoihin. Ystäväkirjaa ja päiväkirjaa kirjoitetaan varmasti useimmiten koulun ulkopuolella, kuten kirjeitäkin.



KUVA 14. Omien satujen kirjoittaminen.



KUVA 15. Ystäväkirja.

Lukemiseen liittyvän kysymyksen yhteydessä voitiin todeta, että oppilaat lukevat paljon asioita sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Kirjoittaminen sitä vastoin näyttäisi liittyvän enemmän

kouluun kuin sen ulkopuolelle. Leinon (2014) ja Kallionpään (2014) monilukutaidon osatekijöistä tekniset tiedot ja taidot keskittyivät oppilaiden kokemusmaailmassa erilaisten laitteiden ja välineiden hallintaan, kun taas mediatuntemusta näkyy siinä, että oppilaat tietävät ja tunnistavat erilaisia medioita ja tekstejä. Sekä lukemisen että kirjoittamisen yhteydessä korostuivat älypuhelimet, tietokoneet, televisio ja muut teknologiset laitteet. Myös perinteisen median läsnäolo on huomattava. Monilukutaidon osatekijöistä informaation hallintaan tai sosiaalisiin taitoihin viittäviä asioita ei sen sijaan näkynyt piirustuksissa, muuten kuin sosiaalista ulottuvuutta huokuvat älypuhelimien viestit vaihteleville vastaanottajille, sekä varovaisesti tulkiten uutiset ja Google, jotka liittyvät tiedonhakuun ja tiedonhankintaan. Monilukutaitoon liittyvää sosiaalista puolta olisi ollut mahdollista kyllä ohjeenkin mukaan piirtää, mutta kukaan oppilaista ei ollut tähän aiheeseen tarttunut.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 *Monilukutaito ensimmäisellä luokalla*

Monilukutaidon sisältöjä voidaan siis havaita ensimmäisellä luokalla monessa asiassa johtuen osaksi myös käsitteen laajuudesta. Aiempi tutkimus korosti erilaisten medioiden osuutta, multimodaalisuutta, teknologiaa ja sosiaalisia taitoja muiden muassa. Millaisia monilukutaidon sisältöjä siis havaittiin ja mitä ei? Mille tasolle ensimmäisen luokan oppilaiden monilukutaito jää? Korostuuko jokin monilukutaidon osatekijä? Entä jääkö jokin tekijä täysin pimentoon? Pohdin syitä saatujen tulosten taustalla.

Tuloksista käy ilmi, että monilukutaitoa tuodaan esille tutkitulla ensimmäisellä luokalla ensinnäkin hyvin perinteisesti. Perinteinen, painettu media on keskiössä käytetyissä materiaaleissa, kun taas digitaalista mediaa hyödynnetään selvästi vielä vähän. Erilaisia tekstejä oli havaittavissa niin kirjallisessa kuin suullisessa muodossa, kuten myös ääniä, merkkejä ja kuviakin. Aiemmissa monilukutaitoon kytkeytyvissä tutkimuksissa (Oliveira ym. 2014; Salmia 2014; Wiseman 2010) on korostettu muun muassa aikuisen ääneen lukemisen tärkeyttä. Tämä yksityiskohta tuli esille myös tässä tutkimuksessa esimerkiksi kirjallisuuteen liittyvillä äidinkielen tunneilla, kun opettaja luki ääneen oppilaille kaunokirjallista teosta. Suullinen tiedon välittäminen oli muutenkin näkyvissä kaikilla oppitunneilla. Oppitunneilla hyödynnettiin monipuolisesti esimerkiksi oppikirjoja, tehtäväkirjoja, lastenkirjallisuutta, runoja ja kirjettä, mutta myös musiikkia sekä kuvia monessa yhteydessä. Tämän perusteella voidaan todeta, että monilukutaidon sisältöjä esiintyy monipuolisesti ainakin tekstien tasolla ja multimodaalisuus näkyy ajoittain, mutta digitaalisen median osuus on jää vähäiseksi.

Multimodaalisuus tuli esille aiemmissa tutkimuksissa (esimerkiksi Kim 2014; Wong 2015), jotka korostivat nimenomaan sitä, miten tekstit sisältävät erilaisia elementtejä. Tätä tekstien piirrettä ei varsinaisesti havaittu ensimmäisessä luokassa, vaikka auditiivisuus ja kuvat tulivat muuten esille. Monilukutaito kehittyy tutkimusten mukaan (Cope & Kalantzis 2002; Hanauer 2006) monipuolisessa ympäristössä, jossa läsnä ovat multimodaalisuus ja erilaiset tekstit, kuvat ja äänet. Myös Barton ja Unsworth (2014) tutkimuksensa perusteella toteavat, miten tärkeä multimodaalinen merkitys esimerkiksi musiikilla on nykyaikaisten tekstien joukossa. Siksi tässä tutkimuksessa on tär-

keä havainto, että musiikki todella on läsnä ja sitä käytetään mahdollisuuksien mukaan myös muillakin kuin musiikintunneilla.

Tämä perinteisiin painottuva monilukutaito ei varmaankaan tule yllätyksenä. Ensimmäisellä luokalla vasta opetellaan kouluun liittyviä käytäntöjä, koska ollaan aivan koulupolun alussa. Monet opettajat luultavasti suosivat perinteistä luku- ja kirjoitustaidon opetusta perinteisillä välineillä ja materiaaleilla, koska ovat niihin tottuneet. Uusi opetussuunnitelma on vasta tulossa ja tarjoaa jatkossa uusia mahdollisuuksia toteuttaa opetusta myös huomioiden moninaisen tekstimaailman ja uuden teknologian. Saattaa olla, että perusteet opetettuaan opettajan on helpompi siirtyä vaihteleviin opetusmenetelmiin myöhemmin koulupolulla, jolloin keskiössä ovat enemmän teknologiset laitteet ja välineet sekä vaihtelevat multimodaaliset tekstit.

Leinon (2014) monilukutaidon osatekijöistä korostui teknisten tietojen ja taitojen osuus ensimmäisellä luokalla ylitse muiden, mitä oikeastaan selittää sen perusteisiin pohjautuva sisältökin. Tekniset tiedot ja taidot tulevat ehkä helpommin esille, koska ne käsittävät sisälleen perinteisiäkin kouluun liittyviä asioita. Mediatuntemukseen viittaavaa monilukutaitoa oli havaittavissa myös useammalla tunnilla, ja tässäkin kohtaa hyvin perinteisessä mielessä. Kallionpään (2014) monilukutaitoon sisältyvät sosiaaliset taidot esiintyivät muutamissa ryhmätyöskentelytilanteissa, vaikka sitä olisi luullut olevan enemmänkin. Informaation hallinta oli monilukutaidon osatekijöistä se, minkä sisältöjä oli niukemmin, eikä sitä juurikaan sen varsinaisessa tarkoituksessa havaittu.

Tekniset tiedot ja taidot käsittivät sisälleen Leinon (2014) mukaan teknologian ja tietoverkkojen peruskäytön osaamisen. Siinä yhdistyvät erilaisten laitteiden ja välineiden käyttö ja niiden mahdollisuuksien tunteminen. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa (Barton & Unsworth 2014; Kitson ym. 2007; Wong 2015) onkin todettu linkki digitaalisten laitteiden ja esimerkiksi lapsen kielellisen kehityksen välillä, ei digitaalisuuden monipuolinen hyödyntäminen ainakaan vielä näy ensimmäisellä luokalla. Myös Linden (2013) sekä Tuomi ja Kulju (2015) korostavat tutkimuksissaan tabletien käyttömahdollisuuksia peruskoulussa, mutta oppilaat eivät itse käyttäneet havainnointijaksolla mitään teknologisia laitteita. Havaintojaksolla ennemminkin opettaja käytti laitteita ja oppilaat saivat niiden välityksellä tietoa. Uskoisin, että tämä johtuu osin siitä, että ensimmäisellä luokalla perinteisissä luku- ja kirjoitustaitoa tukevissa menetelmissä on riittävästi opeteltavaa tämän ikäisille oppilaille, mikä aiheuttaa harkintaa teknologian käytössä.

Leinon (2014) määrittelemää mediatuntemusta ilmeni myös havainnoissa. Se pitää sisällään erilaisten medioiden tunnistamisen, vertailun sekä sisällön monipuolisen tuottamisen. Erilaisten medioiden tunnistamista ilmensivät esimerkiksi kaunokirjallisuuden, runojen, kirjeen sekä ylipääntään tehtävien ja oppikirjojen tekstien käsittely. Sisältöä tuotettiin lisäksi niin kirjallisesti kuin suullisestikin erilaisissa tilanteissa. Mediatuntemuksen sisällöistä sen sijaan jäi uupumaan tarkoi-

tuksenmukainen medioiden vertailu ja niiden mahdollisuuksien tunteminen. Oppilaat käsitelivät kyllä erilaisia medioita, mutta näistä asioista ei niinkään keskusteltu. Mediatuntemus linkittää sisältöjään kovasti verkkoympäristöön, mikä ei ollut läsnä tässä luokassa. Mediatuntemus pitää sisällään siksi hieman vaikeita aiheita, joiden käsittely oppilaiden kanssa voi olla haastavaa tässä vaiheessa koulupolkua.

Sosiaaliset taidot (Kallionpää 2014) olivat omana osuutenaan tarkastelussa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014a) sekä aiemmassa tutkimuksessa (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2014; Kalantzis & Cope 2012; Kallionpää 2014; Kupiainen 2016) painotettiin yhteistyön merkitystä tekstien tuottamisessa, mutta havainnointijaksolla teksteihin liittyvä yhteistoiminnallisuus ei käynyt ilmi. Tähän kuitenkin voidaan käsittää havainnot kuvataiteissa pareittain tehdystä taidemaalauksesta, matematiikassa loogisilla paloilla rakentelu pareittain ja pulpettiryhmissä sekä ympäristötiedossa vaihteleva ryhmätoiminta. Sosiaalisten taitojen ulottuvuutta oli siis jollakin tavalla havaittavissa.

Informaation hallintaan liittyviä asioita näkyi selvästi vähemmän kuin edellisiä. Se käsittää tekstien tulkitsemisen, arvioinnin, sekä synteisien tekemisen. Opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014a) mukaankin jo ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille tulisi opettaa tiedon arvioinnista, hankinnasta ja kriittisestä ajattelusta. Näitä ei kuitenkaan havainnointijaksolla esiintynyt. Informaation hallintaan viittaavia toimintoja tuloksissa ilmensivät kuitenkin tilanteet, jolloin oppilaiden tuli tehdä tehtäviä itsenäisesti. Oli tiedettävä ja tulkittava, mitä tehtävä kysyy ja miten siihen vastataan. Oppilas tarvitsee myös jonkinlaista tiedon synteisin tekemistä jo osaamastaan yhdistääkseen sen uuteen asiaan. Tämä taito on ehkä näistä kolmesta ulottuvuudesta se vaikein, ja sen käsitteleminen saattaa olla helpompaa vasta myöhemmin koulupolulla, kun perusasiat on opittu ensin.

Tuloksissa koostin myös havaittuja eroja eri oppiaineiden välillä. Vaikka lukuaineisiin saattaa olla helpompi sisällyttää monilukutaitoa, ei sen sijoittaminen taito- ja taideaineisiin ole mahdotonta. Tälläkin havaintojaksolla oli nähtävillä monilukutaitoa kaikissa oppiaineissa, vaikkakin monissa vielä vähän. Itse ajattelen, että taito- ja taideaineissakin tulee jatkossa näkymään enemmän monilukutaidon sisältöjä, kun mukaan otetaan muun muassa digitaaliset laitteet ja välineet. Perinteistä tuskin koskaan luovutaan, mutta mahdollisuuksia monipuolistaa oppiaineiden opetusta monilukutaidon huomioinnilla tulee varmasti.

Tuloksia on syytä peilata myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014a) määrittelemiін asioihin monilukutaidon osalta. Monilukutaito oli näkyvässä kaikissa oppiaineissa ainakin jossain määrin. Monilukutaitoon kuuluvat tekstit esiintyivät niin kirjoitetussa, puhutussa, painetussa sekä audiovisuaalisessa, ja osin myös digitaalisessa muodossa, vaikka selvästi vähemmän. Oppimisympäristö pysyi tässä tilanteessa suhteellisen samana, eikä tunneilla vie-

lä suuresti hyödynnetty monipuolista nykuteknologiaa, mihin opetussuunnitelmakin kannustaa. Opetussuunnitelmassa mainittiin ryhmätyöskentely yhdeksi tavaksi toteuttaa monilukutaidon sisältöjä, ja tämä esiintyikin havainnointijaksolla esimerkiksi matematiikassa ja kuvataiteissa. Myös multimodaalisuuden merkitys oli esillä opetussuunnitelmassa, ja tämäkin monilukutaidon osuus oli jaksolla havaittavissa pienimuotoisesti. Luokkatilanteessa oli havaittavissa muutamilla oppitunneilla myös numeerista sekä kuvallista lukutaitoa, jotka oli erikseen mainittu perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014a). Edellä jo kerrottiin informaation hallinnan yhteydessä, että tiedon hankintaan sekä kriittisen lukutaidon kehittämiseen liittyviä toimia ei havainnointijaksolla esiintynyt, eikä myöskään aikuisen antamaa tukea näissä asioissa. Tämä saattaa johtua siitä, että tietotekniikkaa hyödynnettiin vielä vähän, eikä tarvetta näille toimille vielä ollut. Kulttuurinen moninaisuus ei tullut myöskään esille. Tämän pohjalta pohdin, voiko kulttuurinen moninaisuus esiintyä tietyin ajoin lukuvuoden aikana, eli siihen kiinnitetään huomiota joskus perusteellisemmin. Opetussuunnitelma kehottaa hyödyntämään monilukutaidon opetuksessa perinteisiä oppimisympäristöjä, mutta myös monimediaisia, eri tavoin teknologiaa hyödyntäviä oppimisympäristöjä. Tällä jaksolla pysyttiin kuitenkin perinteisyydessä tässäkin asiassa.

Opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014a) korosti myös oppilaan oman kokemusmaailman ja oppilasta kiinnostavien aiheiden hyödyntämistä opetuksessa. Tämä ei niin voimakkaasti tullut esille havainnointijaksolla, vaikka tunneilla välittyikin usein tunnelma, että opittavista asioista oltti innostuneita. Toisaalta ensimmäisellä luokalla tulee paljon uutta asiaa, ja mielenkiintoisella lähestymistavalla saa varmasti hyvin oppilaat mukaan. Piirroksien perusteella voidaan varovasti analysoida myös sitä, mikä oppilaita saattaisi kiinnostaa. Erilaiset teknologiset laitteet ja välineet olivat keskiössä, ja tätä puolta ei juurikaan hyödynnetty koulussa. Voisiko niiden käyttö lisätä oppilaan motivaatiota? Toisaalta voidaan pohtia myös sitä, onko järkevää teettää oppilailla jatkuvasti tehtäviä esimerkiksi tableteilla tai kännyköillä, kun he viettävät suuren osan vapaa-aikaansa niiden parissa. Teknologiset laitteet ja välineet varmasti kiinnostavat oppilaita, mutta niiden käytön tulee olla mielestäni tarkoituksenmukaista ja pedagogisesti perusteltua.

Olennaisimpana johtopäätöksenä voidaan todeta, että tutkitun ensimmäisen luokan monilukutaito koostuu perinteisen painetun median voimakkaasta käsittelystä. Digitaalisten materiaalien käyttöä olisi syytä lisätä, sillä niiden hallinta tulee olemaan keskeinen osa tulevaisuuden yhteiskuntaa. Tekstejä ja kuvia hyödynnetään tässä luokassa monipuolisesti niin suullisessa kuin kirjallisesakin muodossa, mutta äänien eli auditiivisen ulottuvuuden tarkastelua voisi lisätä. Informaation hallintaan viittaavia toimia esimerkiksi tiedon tulkintaan, hankkimiseen ja muokkaamiseen ei havaittu. Mediatuntemuksesta korostui erilaisten tekstien tuottaminen suullisessa ja kirjallisessa muodossa. Tekniset tiedot ja taidot koostuivat lähinnä perinteisten opetusvälineiden käytöstä, eikä

niinkään digitaalisista. Sosiaaliset taidot monilukutaidossa kaipaavat myös lisäystä, vaikka ryhmätyöskentelyä esiintyykin tässä luokassa muutamissa oppiaineissa. Monilukutaito korostuu erityisesti lukuaineissa, joihin sitä saattaa olla helpompi sisällyttää.

6.2 Monilukutaito oppilaiden kokemusmaailmassa

Monilukutaidon sisältöjä voitiin havaita myös oppilailta kerätyssä piirustusaineistossa. Etukäteen tiedossa olikin, että tulokset liittyvät suurimmilta osin oppilaiden käyttämiin laitteisiin sekä median eri muotoihin kysymyksenasettelun takia. Aineiston perusteella voidaan kuitenkin todeta, että oppilaat kohtaavat monilukutaitoon viittavia sisältöjä niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. Leinon (2014) ja Kallionpään (2014) osatekijöistä esiintyi ainakin teknisiä tietoja ja taitoja sekä mediatuntemusta, mutta ei niinkään informaation hallintaan tai sosiaalisiin taitoihin viittavia sisältöjä.

Tuloksissa näkyy ensinnäkin erottelu perinteisen median ja digitaalisen median välillä. Rohkaisevaa kuitenkin oli se, että ne vaikuttivat olevan tasapainossa – oppilaat piirsivät yhtä lailla molemmista ulottuvuuksista. Tekstit olivat piirroksissa läsnä monessa eri muodossa, samoin kuvat esimerkiksi television ja mainosten kautta, mutta auditiivinen eli äänimaailmaan liittyvä monilukutaito ei esiintynyt yhtä vahvasti oppilaiden vastauksissa. Toisaalta tämä ulottuvuus voi olla hankala esittää paperilla piirroksissa. Joidenkin piirrosten voidaan kuitenkin nähdä sisältävän myös eräänlaista auditiivista ulottuvuutta. Yleisesti esimerkiksi peleissä on mukana auditiivinen ulottuvuus, ja pelit esiintyivät tuloksissa. Pelit ovat myös erinomainen esimerkki multimodaalisuudesta, koska niissä yhdistyvät tekstit, kuvat ja äänet samanaikaisesti. Pelimaailma tuli piirroksissa esille kuitenkin yllättävän vähän, vaikka julkisuudessakin on ollut puhetta siitä, miten paljon oppilaat pelaavat vapaa-ajallaan. Voi olla, että oppilaat eivät miellä pelaamista lukemiseksi tai kirjoittamiseksi. Pelaaminen on kuitenkin yksi tapa tulkita ja ymmärtää hieman erilaista viestiympäristöä, jossa voi parhaimmillaan oppia uutta. Harmanenkin (2016) kehottaa hyödyntämään pelejä ja elokuvia monilukutaidon opetuksessa.

Leinon (2014) määrittelemistä monilukutaidon osatekijöistä voitiin havaita monia teknisten tietojen ja taitojen ulottuvuuteen liittyviä asioita. Oppilaiden piirrokset kertovat siitä, miten tietotekniikka hallitsee tällä hetkellä lukemista ja kirjoittamista ensimmäisen luokan oppilaiden keskuudessa. Älypuhelin tai jonkinlainen matkapuhelin taitaa löytyä jokaiselta oppilaalta, ja sen avulla tuotettu ja välitetty teksti voi olla hyvin monenlaista. Tekstiviestit, WhatsApp-viestit ja sähköposti ovat piirrosten mukaan tuttua jo monelle ensimmäisen luokan oppilaalle. Oppilaat tiesivät myös, miten älypuhelin voi hyödyntää uutisten lukuun ja Googlen käyttöön. Laitteista esille nou-

sivat siis odotetusti matkapuhelin, tablettitietokoneet, tietokone ja televisio, vaikka niitä ei koulussa varsinaisesti havaintojaksolla käytetty. Kotioloissa näiden käyttö vaikuttaa olevan toista, kuten aiempi tutkimuskin havainnollistaa (Wong 2015). Näiden sisältöjen esiintyminen johtuu varmasti siitä, että laitteita käytetään paljon päivittäin, ja niitä käyttääkseen oppilaiden tulee osata lukea ja kirjoittaa. Piirrosten perusteella kuitenkin on vaikea sanoa, miten aktiivisesti oppilaat laitteet ovat käytössä oppilailla, ja millainen niihin liittyvä osaamisen taso on.

Tavallinen kirjallisuus korostui edellä mainitun teknologian rinnalla ilahduttavasti. Ensimmäisellä luokalla monet oppivat lukemaan ja kirjoittamaan, joten perinteinen kirjallisuus korostuu luultavasti siksi. Lastenromaanit, sarjakuvat ja tarinat ovat lukemaan opettelevalle oppilaalle tuttuja välineitä. Oppilaat käyttävät vielä tässä vaiheessa lisäksi päiväkirjoja ja ystäväkirjoja, sekä kirjoittavat omia tarinoita. Lukemiseen kannustetaan koulussa ja kotonakin, ja siksi perinteiset sarjakuvat ja kirjat esiintyivät piirustuksissa. Oppilaat oppivat koulussa lukemaan ja kirjoittamaan niin oppikirjoista, koulutehtävistä, kuin taulultakin perinteisesti ja interaktiivisesti dokumenttikameran välityksellä. Ilmoitustaulu on myös oma paikkansa tietynlaisille teksteille. Mielenkiintoinen havainto oli, miten kirje ja sanomalehti tulivat esille oppilaiden piirroksissa. Ne saattavat olla hieman vanhahtavia viestintätapoja, mutta kuuluvat tekstityyppinä monilukutaidon eri medioihin. Niihin liittyviä tehtäviä käydään läpi koulussa edelleen, vaikka nykypäivänä kirjeet ja sanomalehti onkin usein korvattu muilla viestinnän keinoilla.

Mielenkiintoista oli se, miten oppilaat olivat piirtäneet mainoksia ja maitopurkkeja. Ne saattavat monesta tuntua jo huomaamattomilta, koska niitä tuntuu olevan kaikkialla. Juuri lukemaan oppinut ensimmäisen luokan oppilas saattaa huomata ne ihan eri tavalla. Mainostekstien tulkitsemiseen ja arviointiin tarvitsemme monilukutaitoa – tarkemmin vielä Leinon (2014) määrittelemää informaation hallintaa, jotta voimme tehdä johtopäätöksiä annetusta viestistä paremmin. Tämän ulottuvuuden olemassaoloa on kuitenkin vaikea todeta piirrosten perusteella. Informaation hallintaan voidaan katsoa kuuluvaksi kuitenkin muutamissa piirroksissa mainittu uutiset ja erityisesti Google, jotka liittyvät tiedonhakuun ja tiedonhankintaan.

Tuloksissa voitiin nähdä asioita, jotka liittyivät vahvasti kouluun ja koulussa läpi käytävään monilukutaitoon. Näitä olivat esimerkiksi lukemiseen liittyen perinteinen kaunokirjallisuus, koulu-tehtävät ja läksyt sekä liitutaulu, ja kirjoittamiseen liittyen esimerkiksi sanelut, kirjoitusvihkot ja läksyt. Joitain asioita voitiin kuitenkin rajata koulun ulkopuolellekin, sillä niitä ei havaittu luokkatilanteissa ollenkaan. Lukemiseen liittyviä asioita koulun ulkopuolella olivat älypuhelimet, televisiot sekä pelit ja kirjoittamiseen liittyviä asioita esimerkiksi myös älypuhelimet, Ipad sekä ystäväkirja. Näissä painottui tekniset tiedot ja taidot paljon enemmän kuin koulussa, eli tämän perusteella voitaisiin sanoa, että oppilaat oppivat enemmän teknisten laitteiden käyttöä koulun ulkopuolella

kuin koulussa. Tuloksista voitiin myös havaita, että lukemista tapahtuu paljon liittyen kouluun ja koulun ulkopuolisiin ympäristöihin, mutta kirjoittamiseen liittyvät asiat keskittyivät lähes yksinomaan kouluun. Tästä herää kysymys, kirjoittavatko oppilaat koulun ulkopuolella mitään muita tekstejä muuta kuin puhelimeen liittyviä? Onko koulun vastuulla oppilaiden kirjoittamisesta huolehtiminen?

Tutkittujen oppilaiden kokemusmaailmasta olennaisin johtopäätös on se, että he elävät jo hyvin moninaisessa teknologisessa ympäristössä ja osaavat käyttää monia digitaalisia laitteita ja välineitä. Tämä asia ei tullut esille havainnointijaksolla koulussa, joten oppilaat käyttävät näitä laitteita selvästi koulun ulkopuolella. Millainen rooli koululla tulee siis olemaan näiden laitteiden opetuksessa uuden opetussuunnitelman myötä? Oppilaiden kokemusmaailmassa tärkeä osuus on kuitenkin myös perinteisellä painetulla medialla, niin lukemisessa kuin kirjoittamisessa. Piirrosten perusteella oli havaittavissa, että lukemista tapahtuu niin koulussa kuin sen ulkopuolella, mutta kirjoittaminen näytti liittyvän ainoastaan kouluun. Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014a) ohjaa ottamaan huomioon oppilaiden kokemusmaailman ja hyödyntämään heitä kiinnostavia aiheita monilukutaidon opetuksessa. Voisiko näistä tuloksista olla hyötyä asian huomioidmisessa?

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

7.1 Tutkimuksen validiteetista

Tarkastelen vielä tutkimuksen luotettavuutta muutamista näkökulmista. Perinteinen validiteetin käsite jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla viitataan siihen, miten tutkimuksen teoreettiset ja käsitteelliset määrittelyt ovat sopuissa. Teoreettisten lähtökohtien, käsitteellisten määritteiden sekä menetelmällisten ratkaisujen tulee olla loogisessa suhteessa keskenään. Ulkoinen validiteetti taas kuvaa sitä, miten pätevä on tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välinen suhde. Tavoitteena on kuvata tutkimuskohde täsmälleen sellaisena kuin se on. (Eskola & Suoranta 2005, 213.)

Tutkimuksen teoria ja käsitteet puhuvat samasta asiasta, ja ne on jäsenneilty mielestäni tarkoituksenmukaisesti. Etnografinen havainnointi sopi monilukutaidon sisältöjen tarkasteluun hyvin, koska se käytetty menetelmä myös aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa. Tarkoituksena oli tarkastella monilukutaidon sisältöjä luokkatilanteessa kaikissa ensimmäisen luokan oppiaineissa. Lapsinäkökulman tarkastelu monilukutaidon suhteen tuotiin esille oppilaiden piirustuksista, jotka kertoivat monipuolisesti lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä medioista sekä käytetyistä välineistä ja laitteista. Kovin syvälle monilukutaidon moninaisuuden piirustusaineisto ei päässyt, mutta sillä saatiin tarvittavaa täydentävää tietoa tämän tutkimuksen kannalta. Lapsinäkökulma tässä tutkimuksessa oli perusteltu aiempaan tutkimuskirjallisuuteen nojaten.

Yksi tutkimuksessa arvioitava asia on aineiston yhteiskunnallinen merkittävyys, mikä on hyvin suhteellinen asia. Tutkijan on pystyttävä perustelemaan aineistojen tärkeyttä, vaikka se ei aina olekaan helppoa. On oltava siis tutkijana itse tietoinen aineiston kulttuurisesta paikasta ja sen tuottamisen ehdoista. (Eskola & Suoranta 2005, 214.) Monilukutaidon tarkastelu on ajankohtaista tämänhetkessä keskustelussa perusopetuksessa. Käsitteestä tulee osa kaikkien koulujen arkea, ja sen tutkiminen on siksi kiintoisaa. Myös käsitteen monimuotoisuus kaipaa jäsentelyä ja näkökulmia ja tuo toki omat haasteensa siihen liittyvään tutkimukseen.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Lisäksi tarkoituksenmukaista on myöntää, että tutkija toimii tutkimuksessa keskeisenä tutkimusvälineenä. (Eskola & Suoranta 2005, 210.) Tulosten koonnissa olennaista oli rakentamani teoriapohja ja

tekemäni havainnot sekä oppilaiden piirrokset. Tutkimuksessa keskeistä roolia näytteli omat tulkintani niin havainnointi- kuin piirustusaineistosta, mikä on hyvä muistaa tätä tutkimusta lukiessa. Tulkintani perustuvat asioiden yhdistelyyn ja teoriapohjan ohjaamaan sisältöjen tarkasteluun – mitkä asiat liittyvät mihinkin monilukutaidon osatekijään ja miksi. Olen luonut oman käsitykseni monilukutaidosta teorian perusteella ja toiminut sen pohjalta tätä tutkimusta tehdessä.

Piirrosten tarkastelussa tarkoituksena ei ollut tuoda esille piirroksissa esiintyvien asioiden määrää, vaan sitä, mitä eri sisältöjä niissä on kokonaisuudessaan. Näistä esitetyt tulkinnat ovat omia päätelmiäni liittyen oppilaan kokemusmaailmaan ja toisaalta jakoon koulun ja sen ulkopuolisten ympäristöjen välillä. Huomasin, miten ensimmäiseen kysymykseen oppilaat piirsivät innokkaasti monta erillistä asiaa, kun taas toinen kysymys saattoi olla jo liikaa. Siihen tuli selvästi vähemmän asioita, ja monet tyytyivät vain kirjoittamaan pari sanaa aiheesta. Piirrosten tulkintaa helpotti oppilaiden selventävät sanat ja lauseet. Koin hyväksi, että annoin vapauden myös kirjoittaa, sillä oppilaat toivat asioita esille paljon myös kirjoittaen. Oppilaat toivat ajatuksiaan esille hyvin piirtäen, mutta vaihtoehtoisesti myös kirjoittaen. Pohdin jälkepäin sitä, olisinko voinut kerätä piirustusaineiston sijaan kirjoitelma-aineiston, koska tekstin tuottaminen ei ollut ongelma oppilaille.

Havainnointimenetelmien yhteydessä puhutaan niin sanotusta kontrolliefektistä. Tämä tarkoittaa sitä, miten tutkija saattaa läsnäolollaan häiritä tilannetta ja jopa muuttaa sitä. Joissain tutkimuksissa on havaittu tutkittavien käyttäytymisen muuttuneen tutkijan läsnä ollessa. Ratkaisuksi tähän on ehdotettu esimerkiksi sitä, että tutkija vierailee tutkittavassa ympäristössä ennen varsinaista aineistonkeruuta ja tulee näin tutuksi tutkittavien kanssa. (Hirsjärvi ym. 2004, 202–203.) Tässä tutkimuksessa tutkijan läsnäolosta ei ollut vaaraa tutkimukselle, koska havainnointi keskittyi passiivisesti tutkimaan, mitä monilukutaidon sisältöjä ylipäätään havaitaan luokassa. Vierailut luokassa ennen havainnointijaksoa auttoivat oppilaita tottumaan tutkijan läsnäoloon, vaikka he ovatkin tottuneet esimerkiksi vaihtuviin opettajaopiskelijoihin. Havainnointijakson päätteeksi kerätty piirustusaineisto saatiin kerättyä vaivattomasti ja tuttua henkilönä herätin varmasti innostusta tehtävän suorittamiseen.

Kontrolliefektiä voidaan tarkastella myös toiseen suuntaan, eli miten esimerkiksi opettaja vaikuttaa oppituntien sisältöihin. Opettajajärjestelyt vaihtelivat oppitunneilla. Useimmiten opettajana toimi oman luokan opettaja, mutta muutamilla tunneilla vastuu opettamisesta oli rinnakkaisen luokan opettajalla. Koulu toimii myös luokanopettajaopiskelijoiden harjoituskouluna, joten osan tunneista piti yleensä kaksi opetusharjoittelijaa, paitsi yhdellä ympäristöopin tunnilla opettajana toimi pareittain kahdeksan harjoittelijaa eri työpisteissä. En kuitenkaan huomannut opettajajärjes-

telyillä olevan merkitystä oman tutkimukseni suhteen. Luokanopettaja, rinnakkaisen luokan opettaja sekä luokan kanssa harjoittelevat opettajaopiskelijat tiesivät tutkimuksen koskevan monilukutaitoa, mutta eivät tämän tiedon pohjalta muuttaneet toimintaansa millään tavalla, vaan opettivat asioita kuten tavallisesti. Myös tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajat eivät ainakaan tarkoituksellisesti lisänneet monilukutaidon sisältöjä, koska perinteiset opetusmenetelmät näkyivät voimakkaasti. Tutkittavan luokan oppilaille kerrottiin havainnointijakson alussa, että tarkoituksena on havainnoida aivan tavallisia koulupäiviä luokassa. Tähän vielä täsmennettiin, että huomio ei kohdistu yksittäisiin oppilaisiin. Oppilaat eivät siis tienneet sen enempää, mihin havainnointi keskittyy, koska sillä ei ollut merkitystä heidän kannaltaan. Oppilaat eivät voi muutenkaan vaikuttaa kovasti aiheeseen liittyvään luokkatoimintaan.

Emotionaalisuudella saattaa olla joskus vaikutusta tutkijan objektiivisuuteen, kun sitoutuminen tutkittavaan ryhmään on voimakasta (Hirsjärvi ym. 2004, 202). Sillä ei ollut tässä tutkimuksessa merkitystä, koska aihe ei ollut kovinkaan emotionaalisesti latautunut. Lisäksi tämän havainnointitutkimuksen yhteydessä huomautetaan, että joissakin havainnointitilanteissa saattaa olla vaikea tallentaa havaintoja välittömästi. Tällöin tutkijan on muisteltava ja kirjattava tapahtumat jälkeensä. (Hirsjärvi ym. 2004, 202–203.) Tässä tutkimuksessa havainnointilomaketta täytettiin oppitunneilla käsin kaiken aikaa, pois lukien ulkoliikuntatunnit, joista kirjoitin muistiinpanot heti tunnin päättymisen jälkeen. Tutkimuksen alkuvaiheessa pohdin, ehdinkö huomata luokassa kaiken monilukutaitoon liittyvän. Koin tässä tilanteessa lomakkeet hyödyllisiksi, koska niiden avulla osasi kirjata samoja havaintoja ylös joka oppitunnilta. Keskittyminen kaikkeen luokassa tapahtuvaan oli joskus haastavaa, mutta onneksi toiminnasta toiseen siirtyminen oli selkeää.

Validiteetin tarkastelussa on syytä kiinnittää huomiota myös aineiston riittävyyteen sekä analyyysin kattavuuteen. Yhdeksi mahdollisuudeksi arvioida riittävyyttä on saturaatio eli aineiston kylläntyminen. (Eskola & Suoranta 2005, 215.) Tutkimus suoritettiin loppukevästä, jolloin koulujen päättymisen toi oman rajoitteensa tutkimuksen jatkumiseen. Havainnointi saatiin kuitenkin aloitettua huhtikuun puolella, ja jatkettiin niin pitkälle, kuin aineiston kannalta oli hyödyllistä. Tuon kolmen viikon aikana saatiin sopivasti tietoa eri oppiaineista, ja aineisto alkoi toistaa itseään eli kylläntyä ainakin tietyissä oppiaineissa. Ensimmäisellä luokalla on viikoittain paljon äidinkielen ja matematiikan oppitunteja, kun taas muut aineet jäävät hieman vähemmälle. Siksi tietoa juuri näistä kahdesta oppiaineesta on enemmän. Havainnointia olisi toki voinut jatkaa vielä pidempäänkin, jolloin olisi saatu enemmän tietoa muistakin oppiaineista. Yleiskuva niistä kuitenkin saatiin tutkimusaineistoon tällä havainnointijaksolla. Se, onko kerätty tieto ja sen määrä riittävää, oli omassa päätännässäni ja tästä voidaan toki olla eri mieltäkin. Pidempi ajanjakso olisi tuonut var-

masti enemmän dataa, mutta koulujen ollessa loppuillaan myös oppituntien sisällöt alkoivat köyhtyä ja luokassa alettiin valmistautua kesälomaan.

Tutkimustulosten siirrettävyys on joskus mahdollista tietyin ehdoin, vaikka usein sosiaalisen todellisuuden tutkimuksessa yleistettävyys ei ole mahdollista (Eskola & Suoranta 2005, 211–212). Omien tulosteni kannalta on siis olennaista huomata, että tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena oli yksittäinen luokka, joten kovia yleistyksiä monilukutaidosta ylipäätään ei voida tehdä. Tulokset antavat jotain suuntaa siitä, mitä monilukutaidon sisältöjä voi näkyä ensimmäisellä luokalla. Uskoakseni luokat vaihtelevat suuresti opettajan, oppilaiden ja vuodenkin mittaan suuresti. Havainnointiaineisto olisi saattanut olla ihan toisenlainen toisessa luokassa, toisen opettajan kanssa ja jos luokassa olisi vierailtu jo esimerkiksi alkusyksystä. Oli kuitenkin tarkoituksenomaista, että luokkahavainnointi tehtiin tässä vaiheessa, kun uusi perusopetuksen opetussuunnitelma ei ollut vielä virallisesti astunut voimaan.

Pohdin myös mahdollisuutta, miten tutkimusluokan oppilaiden sosioekonominen tausta voisi näkyä tuloksissa lähinnä piirustusaineiston osalta. Koulu sijaitsee alueella, jossa on paljon vanhaa, mutta myös aivan uuttakin asutusta. Oppilaat eivät valikoidu kouluun muuten kuin asuinalueensa perusteella, eli taidot tai hakeminen eivät vaikuta kouluun pääsemiseen. Asuinalueella ei korostu mikään yksittäinen sosioekonominen ryhmä, joten en usko alueen vaikuttavan merkittävästi tuloksiin.

7.2 Tutkimuksen reflektointi

Lopuksi pohdin vielä tutkimukseen liittyviä muita asioita, jotka jäivät mietityttämään. Kuten tutkimuksen alussa esittelemäni teoriapohja todistaa, monilukutaito on monimutkainen asia. Siitä ei ole yhtä kaikille samanlaista määritelmää. Se sisältää moninaisia asioita tekstien parissa, itse teksteistä, kuvista, äänistä ja niiden kanssa toimimisesta aina erilaisiin teknologisiin laitteisiin ja julkisuustaitoihin. Huomasin, miten osa teoriapohjastani keskittyi suuresti verkkoympäristöjen alueella toimimiseen, mutta monilukutaitoon liittyy paljon muutakin. Tähän asiaan kaipaisin ainakin itse täydennystä ja kokoavaa erillistaitolistaa. Kuten Sartori (1970) on todennut jo aikaa sitten: *“Mikäli käsitteestä tulee liian laaja, se menettää mahdollisuuden sen selkeään määrittelyyn. Se sijaan, että käsite tarkoittaa jotakin, se tarkoittaaakin kaikkea.”* Olisiko siis paikallaan määritellä tarkemmin, mitä taitoja monilukutaito pitää sisällään peruskoulussa, ja asettaa sen pohjalta konkreettisia neuvoja näiden taitojen opetukseen? Monilukutaito vaikuttaa pitävän sisällään paljon samoja asioita kuin medialukutaito (Palsa & Ruokamo 2015). Näiden kahden käsitteen välillä en

itse näe kovastikaan eroa, joten voidaanko tässäkin tutkimuksessa oikeastaan puhua medialukutaidosta?

Johdannossa pohdin, voiko kaiken kattavasta käsitteen määrittelystä huolimatta monilukutaidon sisältöjä hahmotella ensimmäisellä luokalla selvästi. Teorian kanssa monilukutaitoa oli helpompi tarkastella, vaikka jotakin varmasti rajautuu myös ulkopuolelle. Tutkimusjaksolla tuli esille ainakin, miten monilukutaito on läsnä monessa toiminnassa tutkitulla ensimmäisellä luokalla. Uusia tekstejä tulee vastaan säännöllisesti ja niitä käsitellään monipuolisesti monenlaisissa yhteyksissä eri oppitunneillakin. Multimodaalisuus näkyy varovaisena kuvien ja äänien yhdistelemisellä teksteihin. Erilaisten teknologisten laitteiden ja välineiden käyttöä ehtii harjoitella myöhemminkin koulupolulla, vaikka varmasti uuden opetus suunnitelman myötä tämänkin luulisi kasvavan jo ensimmäiseltä luokalta lähtien. Tehtävää esimerkiksi eri medioiden tarkoituksellisessa vertailussa, tiedonhaussa ja arvioinnissa kuitenkin vielä on. Koen itse, että sain kiinni monilukutaidon sisällöistä ensimmäisellä luokalla, vaikka se sisältääkin monenlaista tarkasteltavaa.

Mitä sitten ehdotan seuraavaksi? Monilukutaidon tutkimista on uuden opetus suunnitelman myötä hyvä jatkaa ja käsitteen määrittelyä tarkentaa. Kiinnostavaa olisi tarkastella tilannetta uudelleen jollakin ensimmäisellä luokalla, kun opetus suunnitelman vaatima monilukutaito on otettu haltuun. Havannointia voisi suorittaa useammassa ensimmäisessä luokassa, jolloin dataa kertyisi enemmän ja saataisiin mahdollisesti esille eroja luokkien välillä. Havannointijakso voisi olla myös pidempi, ja sen tueksi piirustusaineisto tai vaihtoehtoisesti kirjoitelma-aineisto on mielestäni toimiva, vaikka opettajankin näkökulmaa voisi tuoda esille. Kiinnostavaa olisi myös vertailla keskenään ensimmäisessä ja esimerkiksi kuudennessa luokassa ilmenevää monilukutaitoa.

8 LÄHTEET

Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. s. 164–179. Jyväskylä: PS-kustannus.

Barton, G. & Unsworth L. 2014. Music, multiliteracies and multimodality: Exploring the book and movie versions of Shaun Tan’s *The Lost Thing*. *Australian Journal of Language and Literacy*. Vol 37, No 1.

Cope, B. & Kalantzis, M. (toim.) 2002. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Lontoo: Routledge.

Eskola J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino (7.painos).

Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. s. 146–161. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hanauer, D. I. 2006. *Scientific discourse – Multiliteracy in the classroom*. Great Britain: Continuum. 212 s.

Harmanen, M. 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa: Leino, K. & Kallionpää, O. 2016. *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidin kielen Opettajain liiton vuosikirja. 13–26.

Joutsenlahti, J. & Rättyä, K. (2014). Kielentämisen käsite ainedidaktisissa tutkimuksissa. Teoksessa: M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) 2014. *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014. Ainedidaktisia tutkimuksia 8.* (45–61). Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo K-L. 2015. Yhteisöllinen tekstintuottaminen kuuluu monilukutaitoon – yhdessä tekemisen pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa: Kaartinen, T. (toim.) 2015. *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. 77–98.

Jyrkiäinen, P. & Paala, A. 2015. Ympäristönlukutaidot oppimisprosessina. Teoksessa: Kaartinen, T. (toim.) 2015. Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. 99–131.

Kalantzis, M. & Cope, B. 2012. Literacies. (Kindle-kirja). Port Melbourne, Victoria: Cambridge University Press.

Kalantzis, M., Cope, B. & Harvey, A. 2003. Assessing Multiliteracies and the New Basics. *Assessment in Education, Principles, Policy & Practice*, 10:1, 15–26.

Kallionpää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys – *Media & viestintä* 37. 60–78.

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia -sarja nro 57. 17–63.

Kim, M. S. 2014. The multi-literacy development of a young trilingual child: four leading literacy activities from birth to age six. *European Early childhood Education Research Journal*. Vol. 22 (2). 154–168.

Kitson, L., Fletcher, M. & Kearney J. 2007. Continuity and change in literacy practices: A move towards multiliteracies. *Journal on Classroom Interaction*. Vol 41.2. 29–41.

Kupiainen, R. 2016. Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. Teoksessa: Leino, K. & Kallionpää, O. 2016. Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Helsinki: Äidinkielen Opettajain liiton vuosikirja. 27–34.

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa: Kaartinen, T. (toim.) 2015. Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. 13–24.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. s. 207–225. Jyväskylä: PS-kustannus. 29–51.

Laitinen, M., Rantamäki, H. & Joutsenlahti J. 2015. Puhutko matematiikkaa? Monilukutaitoa 1. luokan syksyn matematiikassa. Teoksessa: Kaartinen, T. (toim.) 2015. Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. 132–154.

Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa: Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina ja Tolonen, Tarja (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 9-14.

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. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/t030.pdf/view> (Luettu 30.9.2016.)

Leino, K. 2016. Monipuolinen verkkotekstien käyttö tukee tekstitaitoja. Teoksessa: Leino, K. & Kallionpää, O. (toim.) 2016. Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Leino, K. & Kallionpää, O. (toim.) 2016. Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Linden, K. 2013. Tablettien mahdollisuudet opetuksessa. Teoksessa Heino, T. (toim.) 2013. Kokemukset kiertoon – ideoita oppimisympäristön kehittämiseen. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2013/8.

Luukka, M.-R. 2009. Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa Harmanen, M. & Takala, T. (toim.) 2009. Tekstien pyöryksessä – tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. s. 13–25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Kielikoulutuspolitiikan verkosto, 10.12.2013. <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> (Luettu 20.4.2016)

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp. 74 s.

New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review. Vol 66, No 1.

Oliveira, A. W., Rivera, S., Glass, R., Mastroianni, M., Wizner, F. & Amodeo V. 2014. Multimodal semiosis in science read-alouds: extending beyond text delivery. Research in Science Education 44: 651–673.

Opetushallitus 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet> (Luettu 1.4.2016.)

Opetushallitus 2014b. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/esiopetus (Luettu 12.1.2017.)

Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus (Luettu 12.1.2017.)

Paloniemi, S. & Collin, K. 2015. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatio-tutkimuksesta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 207–225.

Palsa, L. & Ruokamo, H. 2015. Behind the concepts 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. Vol. 11: Issue 2.

Saaranen, A. & Puusniekka, A. 2006. Etnografia. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_3.html (Luettu 12.1.2017.)

Salmia, R-L. 2014. Miten innostaa lapsia lukemaan? – Kirjaston rooli lukuinnostuksen herättämisessä. Opinnäytetyö, Turun ammattikorkeakoulu.

Sartori, G. 1970. Concept misformation in comparative politics. *The American Political Science Review*, 64(4). 1033–1053.

Sieppi, H., Karppelin, S., Mäkinen, H. & Ryhänen, J. 2015. Monilukutaito kuvataiteessa. Teoksessa: Kaartinen, T. (toim.) 2015. Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. 179–200.

Tuomi, M. & Kulju, P. 2015. E-kuvakirjoja iPadeilla. Teoksessa: Kaartinen, T. (toim.) 2015. Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. 43–56.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. 175 s.

Wiseman, A. 2010. Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Education Journal* (2011) 38: 431–438.

Wiseman, A. M., Kupiainen, R. & Mäkinen, M. 2015. Multimodal literacy and photography. Teoksessa: Kaartinen, T. (toim.) 2015. Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. 220–238.

Wong, S. S-H. 2015. Mobile digital devices and preschooler's home multiliteracy practices. *Language and literacy*. Vol 17, Issue 2.