

Monilukutaito lukion opetussuunnitelman 2019 perusteissa

Essi Perämäki
Pro gradu -tutkielma
Y2202056
Kasvatustieteen tiedekunta
Mediakasvatus
2023

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteen tiedekunta

Työn nimi: Monilukutaito lukion opetussuunnitelman 2019 perusteissa

Tekijä: Essi Perämäki

Koulutusohjelma/oppiaine: Mediakasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma

Sivumäärä: 77

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Tässä tutkielmaraportissa tarkastellaan, millaisena monilukutaito ilmenee lukion opetussuunnitelman 2019 perusteissa. Tutkielmaraportissa tuodaan esiin teoreettinen tausta siinä, miten monilukutaito-käsitteenä ymmärretään kasvatustieteellisissä tutkimuksissa ja asiantuntijoiden määritelmässä. Lisäksi perehdytään siihen, miten monilukutaito ymmärretään suomalaisittain yleisesti oppimisen tavoitteena, kun taas kansainvälisesti monilukutaito mielletään pedagogiseksi keinoksi edistää oppilaiden monilukutaitoa. Raportissa luodaan katsaus suomalaiseen opetussuunnitelmatutkimukseen sekä opetussuunnitelmiin tutkimusaineistoina. Perehdytään opetussuunnitelmaideologioihin, joilla nähdään olevan suora yhteys siinä, miten opetussuunnitelmia uusitaan ja kehitetään. Tutkielman tavoitteena oli pyrkiä ymmärtämään, miten opetussuunnitelma ohjaa koulutuksen järjestäjiä ja opettajia edistämään oppilaiden monilukutaitoa. Tutkielman lähtökohtana oli hermeneuttinen lähestymistapa, jossa tutkimuksen ydinkäsite monilukutaito ymmärrettiin sosiokulttuurisena ja tilannesidonnaisena taitona ymmärtää, hankkia, tuottaa ja jakaa erilaisia tekstejä oppimisen edistämiseksi, keinona saavuttaa multimodaalisen viestinnän ja sosiokulttuurisuuden moninaisuus. Monilukutaitoa ei nähdä ainoastaan kognitiivisena taitona, vaan se ymmärretään myös sosiaalisesti ja kulttuuriseksi käytänteeksi, jossa tilannesidonnaisuus nähdään keskiössä. Tutkielman aineistonanalyysi toteutettiin laadullisena sisällönanalyysinä, jossa aineiston analyysi ja tulkinta ei koskenut ainoastaan monilukutaito-osiota, vaan tarkastelun kohteena oli laajemmin koko opetussuunnitelma-asiakirja. Tutkielman tuloksina voidaan todeta monilukutaidon ilmenevän lukion opetussuunnitelmassa monipuolisesti ja moniulotteisesti niin tavoitteena kuin pedagogiikkana osana laaja-alaisia osaamistavoitteita kasvattaa nuorista lukiolaisista sivistyneitä, tasapainoisia ja aktiivisia kansalaisia. Tulokset paljastavat, että opetussuunnitelma didaktisena asiakirjana monilukutaidon viitekehyksessä ohjaa opettajia ja koulutuksenjärjestäjiä edistämään oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta, kriittistä ajattelua, yhteisöllisyyttä sekä rohkaisee oppilaita toteuttamaan itseään. Tutkielman tulokset tarjoavat opettajille ja koulutuksenjärjestäjille mahdollisuuden hahmottaa syvällisemmin se, miten monilukutaito tavoitteena ja pedagogiikkana tulisi implementoida ja kontekstoida paikallisiin opetussuunnitelmiin.

Avainsanat: monilukutaito, monilukutaitopedagogiikka, opetussuunnitelma ja opetussuunnitelmatutkimus

x Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällys:

1. Johdanto.....	4
2. Monilukutaito kansalaistaitona	7
2.1 Lukutaidosta monilukutaitoon.....	7
2.2 Monilukutaito suomalaisissa opetussuunnitelmissa	9
2.2 Monilukutaitomääritelmän haasteita.....	12
2.3 Monilukutaito oppimisen tavoitteena ja pedagogiikkana	15
3. Tutkimuskohteena opetussuunnitelma	20
3.1 Opetussuunnitelman määrittely	21
3.2 Opetussuunnitelmatutkimus	23
3.3 Opetussuunnitelmaideologiat	24
4. Tutkimustavoite ja tutkimuskysymys.....	28
5. Tutkimuksen toteuttaminen	29
5.1 Tutkimusaineisto ja rajaus	30
5.2 Laadullinen sisällönanalyysi	32
5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	38
6. Tulokset	41
6.1 Monilukutaito osallisuuden ja toimijuuden lähtökohtana	43
6.2 Monilukutaito itsensä toteuttamisen mahdollistajana	49
6.3 Monilukutaito yhteisöllisyyden edistäjänä	55
6.4 Monilukutaito kriittisen ajattelun tukijana	59
7. Yhteenveto ja pohdintaa.....	65
Lähteet	71

1. Johdanto

Suomessa monilukutaito määritellään kansalaistaidoksi, jota tulisi kehittää kaikilla tieteenaloilla (Kangas & Rasi 2021). Monilukutaito edistää vuorovaikutusosaamista, yhteiskunnallista toimimista sekä tukee oppimista (Opetushallitus 2019; Salomaa & Palsa 2019; Rasi & Kangas 2018). Pedagogiikkana monilukutaidon tavoitteena on pyrkiä edistämään oppilaiden toimijuutta erilaisissa toimintaympäristöissä (Tarnanen 2019; Cope & Kalantzis 2015), joissa monilukutaito usein ymmärretään yläkäsitteenä erilaisille lukutaidoille (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015; Kallionpää 2017). Mertala (2018) toteaa tämän aiheuttavan sekaannusta siinä, että erilaiset lukutaidot ymmärretään erilaisiksi rinnakkaisiksi monilukutaidoiksi. Aikaisempi tutkimus myös osoittaa sen, että kasvatustieteen asiantuntijat ymmärtävät monilukutaitokäsitteen hyvin moninaisesti ja moniulotteisesti (Kulju, Kupiainen & Pienimäki 2020; Matveinen, Havu-Nuutinen & Kärkkäinen 2021). Mertala (2018) puolestaan toteaa suomalaisissa valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa olevan eroja siinä, mitä monilukutaitoon asiakirjoissa sisällytetään. Epäjohdonmukaisuutta monilukutaidon viitekehyksessä havaitaan myös akateemisissa ja ammatillisissa julkaisuissa (Palsa & Ruokamo 2015). Tämä puolestaan tutkimusten valossa mahdollisesti ilmenee siten, että opetussuunnitelmat monilukutaidon osalta kontekstualisoidaan paikallisella tasolla usein heikosti (Palsa & Mertala, 2020; Palsa & Mertala, 2019; Palsa 2021).

Monilukutaito niin oppimisen tavoitteena kuin pedagogiikkana herättää kasvatustieteilijöiden parissa keskustelua siitä, miten monilukutaito pitäisi integroida kasvatukseen ja koulutuksen kentälle (Palsa & Ruokamo 2015; Rasi & Kangas 2018; Kallionpää 2017). Suomalaiset opetussuunnitelmat tuovat esiin sen, että jokainen opettaja toimii oman tieteenalansa monilukutaidon opettajana, mutta myös oppilaiden osaamista tulisi kehittää oppiainerajat ylittävästi (Opetushallitus 2014; 2019). Opettajat yhdistävät monilukutaidon opetuksen usein ainoastaan äidinkielenopetukseen, kun esimerkiksi liikunnan, käsityön ja toisen vieraan kielen opetuksessa monilukutaidon soveltuvuus osana opetusta ymmärretään heikosti (Kulju ym. 2020). Väitöskirjassaan Kallionpää (2017)

toteaa, että tapa, miten monilukutaito-käsite suomalaisissa määritelmissä aukaistaan voi tuoda pedagogisia haasteita opetussuunnitelmien toteuttamisessa. Hänen mukaansa oppilaat pitäisi saada motivoitumaan sisäisesti, erilaisissa innostavissa, luovissa ja yhteisöllisissä oppimisen tiloissa. Hän täsmentää, että kun monilukutaito nähdään sateenvarjokäsitteenä, erinäiset taidot kuten, mediataidot, kuvanlukutaidot sekä perinteiset luku- ja kirjoitustaidot ajatellaan toisistaan erillään olevina opetuskokonaisuuksina, joka saattaa turhauttaa tunnollisesti opetussuunnitelmaa noudattavaa opettajaa. Hän myös miettii, että tämä saattaa luoda täysin tarpeetonta polarisaatioasetelmaa perinteisten ja uusien lukutaitojen välillä. Kangas ja Rasi (2021) toteavat tutkimusartikkelissaan, että opetushenkilöstölle on tärkeää ymmärtää median osallistava luonne, kun halutaan edistää oppilaiden monilukutaitoa. Kallionpää (2017) kirjoittaa väitöskirjassaan uudenkirjoittamisenopetuksesta ja käyttää käsitettä uudet luku- ja kirjoitustaidot. Käsitteellä hän painottaa tuottamisen tärkeyttä, jossa on otettava huomioon sosiaalisuus ja luovuus teknologian tarjoamasta mahdollisuudesta hyödyntää muun muassa yhteiskirjoittamista.

Monilukutaito lukion opetussuunnitelman 2019 perusteissa on mediakasvatuksen tieteenalalle sijoittuva tieteellinen tutkimus, jossa *ilmiö monilukutaito* yhdistää kiinnostuksen lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin mediayhteiskunnassa. Kansainvälisesti monilukutaito-käsite on tuotu koulutuksen kentälle jo kolme vuosikymmentä sitten, mutta se on suhteellisen uusi käsite suomalaisissa opetussuunnitelma-asiakirjoissa. Tästä tietoisuudesta kumpuaa kiinnostus tutkia, millaisena monilukutaito ilmenee voimassa olevassa valtakunnallisessa lukion opetussuunnitelmassa. Uudet osaamisperustaiset opetussuunnitelmat korostavat laaja-alaista osaamista, jossa osaamisen keskeisinä taitoina nähdään ajattelun ja oppimisen taidot, sekä vuorovaikutus- ja ilmaisutaidot, että monilukutaito (Kroksfors 2017, 254). Tässä tutkielmassa tarkastellaan, millaisena monilukutaito ilmenee lukion opetussuunnitelman 2019 perusteissa ja tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään, miten opetussuunnitelma ohjaa koulutuksen järjestäjiä ja opettajia edistämään oppilaiden monilukutaitoa. Syvällisempänä tarkoituksena on pyrkiä selvittämään, voiko monilukutaidon pedagogiikkaa ja oppimisen tavoitteita yhteensovittaa, kun

opetussuunnitelmatekstejä tutkitaan monilukutaito-osioita laajemmin (ks. Mertala 2018).

Tutkielman pääkäsite on monilukutaito. Tutkijan hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan pohjautuen ymmärrän monilukutaidon olevan sekä oppimisen tavoite, että pedagogiikka. Käsitän monilukutaidon sosiokulttuurisena ja tilannesidonnaisena taitona ymmärtää, hankkia, tuottaa ja jakaa erilaisia tekstejä oppimisen edistämiseksi, keinona saavuttaa multimodaalisen viestinnän ja sosiokulttuurisuuden moninaisuus. Sosiokulttuurisuuden tausta pohjautuu Vygotskin (1978) sosiokulttuuriseen teoriaan, mikä näkee ihmisen kehityksen sosiaalisesti välitettynä prosessina, jossa oppilaat hankkivat kulttuurisia arvoja, uskomuksia ja ongelmanratkaisustrategioita moninaisissa tilannesidonnaisissa konteksteissa. Sosiokulttuurisessa kontekstissa kaikki tieto, taito ja osaaminen syntyy ja välittyy yhteisöllisessä kommunikaatiossa yksilön ja yhteisöjen välillä. Alun perin monilukutaito-käsite syntyi siitä tietoisuudesta, että lukutaito miellettiin sosiaalisena toimintana, missä globalisaatio ja digitalisoituminen herättivät huolenaiheen yleisesti lukutaitoa kohtaan. (Kupiainen 2021, 72.) Vaade paremmasta lukutaitokoulutuksesta on aiheellinen, minkä tulisi ilmentää globalisoituneen maailman kasvavaa kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta ja heijastaa uusia informaatio- ja multimediateknologioiden synnyttämiä vuorovaikutustapoja. (Cope & Kalantzis 2015.) Rasi ja Kangas (2018) toteavat, että monilukutaitoon liittyen opettajien tulee olla kiinnostuneita tulevaisuuden tekniikoista, joka tuo opetukseen niin haasteita kuin mahdollisuuksia. Tutkielman relevanttius liittyy myös huoleen siitä, että yhteiskunnassamme on enenevässä määrin nuoria, joiden lukutaito ei riitä opiskeluun ja yhteiskunnassa toimimiseen, mikä puolestaan voi johtaa syrjäytymiseen. Yleisesti suomalaisnuorten lukemisen taito on kuitenkin erinomaisella tasolla, vaikka kuitenkin lähes 14 prosenttia omaa vain välttävän lukemisen tason. Merkityksellistä on myös se, että Suomessa lukutaidon osaamistrendi on ollut laskussa jo vuodesta 2000 lähtien. (Leino ym. 2019, 19–20.)

2. Monilukutaito kansalaistaitona

2.1 Lukutaidosta monilukutaitoon

Monilukutaito-käsitteen syntyhistoria voidaan jäljittää tarkasti kolmen vuosikymmenen takaiseen aikaan, jolloin ensimmäisen kerran käsite monilukutaito nostettiin esille, kun kasvatustieteellinen tutkijaryhmä New London Group (NLG) 1996 julkisti manifestin “A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures”. Käsite syntyi siitä tietoisuudesta, että lukutaito miellettiin sosiaalisena toimintana, jossa globalisaatio ja digitalisoituminen herättivät huolenaiheen yleisesti lukutaitoa kohtaan. (Kupiainen 2021, 72.) NLG nosti esille vaateen paremmasta lukutaitokoulutuksesta, jonka tulisi ilmentää globalisoituvan maailman kasvavaa kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta ja heijastaa uusia informaatio ja multimediateknologioiden synnyttämiä vuorovaikutustapoja. (Cope & Kalantzis 2015.) Monilukutaito-käsitteen taustalla oli pyrkimys vastata kansalaisuuden, elämismaailman ja työelämän muutoksista kumpuaviin kasvatuksellisiin, että koulutuksellisiin haasteisiin (NLG 1996). Monilukutaidon suhteen yhteiskunnalliset muutokset ovat luoneet tarpeen suunnitella merkityksien kieliopin, jossa sosiaalisena tarkoituksena on muuttaa oppijoita, työntekijöitä ja kansalaisia. Tätä muutosta vauhdittavat ymmärrys yksilöiden moninaisuudesta sekä teknologian mahdollistama multimodaalinen tapa tuottaa merkityksiä. (Cope & Kalantzis 2015).

Suomalaisittain lukutaidolla viitataan yleisesti tekniseen lukutaitoon, taitoon dekodata ja tulkita tekstejä. Tavoitteena on, että lukutaitoinen ihminen selviää yhteiskunnassa, ymmärtäen, tulkiten, eritellen ja arvioiden lukemaansa. (Tieteen termipankki 2023.) Lukutaito sen perinteisessä muodossa on käsitetty printtiorientoituneena, jossa fonologinen tietämys on keskeistä. Lukutaito on mielletty yksilöllisesti rakentuvana taitona, joka on mahdollistanut toiminnallisen

lukutaidon kehittymisen (Tarnanen 2019, 23). Sanan englanninkielinen vastine "literacy" käsittää lukemisen taidon lisäksi kirjoittamisen taidon, minkä lisäksi käsite sisältää myös tavoitteen sivistävästä koulutuksesta. (Tieteen termipankki 2023.) Luukka (2003) on todennut, että englanninkielisessä monikollisessa vastineessa "literacies" lukemisen taito käsittää tekstien tulkinnan tarkoituksen vaatimalla tavalla, ja kirjoittamisen taidoksi määritellään tekstivalmiudet, mitkä painottavat sosiokulttuurisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia. Mursula ja Tiermas (2023) toteavat, että tekstivalmiudet viittaavat laajentuneisiin tekstikäsitteisiin, lisäten, että luku- ja kirjoitustaitoihin liittyvissä tutkimuksissa yleisesti käytetään useita eri käsitteitä kuten luku- ja kirjoitustaidot, tekstitaidot, uudet lukutaidot ja monilukutaito. Nämä taidot nähdäänkin monesti toisiaan täydentävinä, missä esimerkiksi monilukutaito tarjoaa vahvan perustan ymmärtää erilaisia tekstejä, kun taas uudet lukutaidot tarjoavat työkalut navigoida digitaalisessa maailmassa ja käsitellä sen tarjoamaa informaatiotulvaa. Yhdessä nämä taidot auttavat meitä toimimaan tehokkaasti ja kriittisesti mediayhteiskunnassa. (Kallionpää 2017.) Tässä tutkielmassa kuitenkin keskeisin käsite ja tutkittava ilmiö on monilukutaito.

Johannes Gutenberin kehittämä kirjapaino 1400-luvulla oli aikansa mullistus, minkä myötä tiedon tuottamisesta tuli nopeaa ja halpaa. Viestinnän kehittyminen onkin kautta aikojen tuonut kriittisiä ajatuksia siitä, kenen pitäisi tieto saada käsiinsä ja että kenelle sivistys kuuluu. On mietitty, onko oikein, että maallikot pääsevät tiedon äärelle. Aikoinaan jo antiikin Kreikassa Sokrates ja Platon huolestuivat kommunikaatiojärjestelmien kehitymisestä. Heidän huolenaiheeksensa nousi se, että kadottavatko ajattelijat ajatuksensa, jos ne merkitään pergamentille. He olivat myös huolissaan siitä, että puhetaito katoaa kirjoitustaidon yleistyessä. (Merilampi 2015.) Muuttuvan maailman vuoksi tarvitsemme uusia mediatekstitalaitoja, jotta voimme navigoida tällä digitaalisella, sosiaalisella ja monikulttuurisella aikakaudella. (Jenkins ym. 2009.) Sanotaan, että monilukutaito edustaa lukutaitojen dynaamista muotoa, jonka tavoitteena on luoda merkityksiä kaikille kulttuurisista, sosiaalisista tai aluekohtaisista konteksteista riippumatta. Monilukutaidon avulla pystymme selvittämään eri kontekstien merkitysmallien eroja. Mitä opettajien ja kouluttajien tehtävään tulee,

on opettajien valmistettava oppilaita tähän monimutkaiseen maailmaan, jonka tulevaisuudesta emme vielä tiedä. Opettajien ja kouluttajien vastuulla on omaksua tulevaisuuden lukutaidot ja kehittää oppilaiden monilukutaitoa. (Cope & Kalantzis 2009.)

Lukutaito mielletään perusoikeudeksi, missä ihminen tarvitsee lukemisen taitoa oppimiseen, työelämään kuin myös kansalaisena elämiseenkin globaalissa yhteiskunnassa (Unesco 2008). Ajansaatossa kansalaisten kehittyneet luku- ja kirjoitustaidot ovat kehittäneet yhteiskuntaamme ja ovat olleet teollisen ja modernin maailman kannalta erittäin hyödyllisiä kansalaistaitoja. Esimerkiksi työntekijät ovat pystyneet lukemaan opasteita ja ohjeita työn tekemisen tueksi. Kansalaiset ovat päässeet kirjojen ja sanomalehtien kautta jakamaan kulttuurisen elämän rikkaudet ja rakentamaan demokraattista yhteiskuntaa. Teknologia ja digitaalisuus mahdollistavat sen, että ihmiset luultavasti lukevat ja tuottavat itse erilaisia tekstejä paljon enemmän kuin koskaan ennen. Tiedon äärelle pääsemiseksi niin lukijalle kuin tuottajalle ei ole portinvartijoita, jotka päättävät, mitä tietoa julkaistaan ja mitä ei. Aikaisemmin julkisuuden portinvartijoina nähtiin perinteiset joukkoviestimet, joiden rinnalle mediayhteiskunnassamme on syntynyt lukemattomia toisiinsa linkittyviä verkostoja. (Ikäheimo & Vahti 2021.) Kallionpää (2017) toteaa, että mediayhteiskunnassa on entistäkin tärkeämpää kehittää opetusta ja oppimista käytännöllisyyden, rationaalisuuden ja tehokkuuden arvoista kohti tarinallisuuden, luovuuden ja ilmaisullisuuden arvoja, missä monilukutaitoon liittyvä kriittinen lukutaito auttaa ymmärtämään erilaisia merkityksiä.

2.2 Monilukutaito suomalaisissa opetussuunnitelmissa

Suomalaisiin opetussuunnitelmiin monilukutaito-käsitteenä on tuotu 2010-luvun puolessa välissä, mikä toi myös uudet julkilausutut haasteet koulutuksen järjestäjille ja opettajille (Palsa & Ruokamo 2015). Kupiainen ym. (2015, 17, 19)

selventävät, että monilukutaito-käsitteen määritelmän taustalla suomalaisissa opetussuunnitelmissa on semiotiikan teoriaan kytkeytyvät laajat tekstikäsitykset. Tällä he tarkoittavat sitä, että, mikä tahansa luettava merkki voidaan ymmärtää tekstinä. Laaja-alainen tekstikäsitys suomalaisissa opetussuunnitelmissa pohjaa ajatukseen tekstien moninaisuudesta ilmaisujen ja merkityksien välittäjänä. Paatela-Nieminen ja Kupiainen (2019, 301) esittävät, että monilukutaidolla ja intertekstuaalisuudella pyritään rakentamaan siltaa yhtäältä koulun ja kodin tai koulun ja koulun ulkopuolisen yhteiskunnan välillä. Tämän vuoksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa puhutaan muun muassa autenttisista teksteistä, jotka ovat osa lasten ja nuorten elämismaailmaa.

Monilukutaito perusopetuksen opetussuunnitelma perusteissa 2014 tuodaan esille seuraavasti:

“Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Teksteillä tarkoitetaan tässä sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa.” (Opetushallitus 2014, 20.)

Monilukutaito lukion opetussuunnitelman perusteissa 2019 tuodaan esille seuraavasti:

“Lukioaikana opiskelija saa monipuolisia kokemuksia uuden tiedon ja osaamisen rakentamisesta laaja-alaisesti ja oppiainerajat ylittäen. Opiskelija kehittää tiedonhankinta- ja soveltamistaitojaan sekä ongelmanratkaisutaitojaan. Hän saa kokemuksia tutkivasta oppimisesta sekä osallisuudesta tieteen ja tutkimuksen tekoon. Opetus vahvistaa opiskelijan monilukutaitoa niin, että hän ymmärtää tieteen- ja taiteenaloille ominaista kieltä sekä motivoituu erilaisten tekstien tutkimisesta, tulkitsemisesta ja tuottamisesta. Opiskelija tottuu arvioimaan tekstien ja tiedon luotettavuutta. Lukio-opetuksessa arvostetaan ja tuodaan näkyväksi kieliä monipuolisesti. Opiskelija oppii toimimaan sekä molemmilla kotimaisilla kielillä että koko kielivarantaan käyttäen. Opetus ohjaa opiskelijaa syventämään ymmärrystään tieto- ja viestintäteknologiasta sekä käyttämään sitä tarkoituksenmukaisesti, vastuullisesti ja turvallisesti

*niin itsenäisessä kuin yhteisöllisessä työskentelyssä.”
(Opetushallitus 2019, 58.)*

Suomalaisissa valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa on sisällöllisesti eroavaisuuksia siinä, mitä monilukutaitoon sisällytetään. Hämmennystä kuitenkin aiheuttaa se, että miksi monilukutaito kulttuurisena osaamisena nostetaan esille peruskoulussa, mutta ei peruskoulua edeltävässä tai sen jälkeisessä koulutuksessa kirjoittaa Mertala (2018). Kulju ym. (2020) kirjoittavat tutkimusraportissaan, että opetussuunnitelmissa ilmaistava monilukutaitokäsitteen määritelmä tuodaan esiin tarkoituksellisesti väljästi, sillä tarkoituksena on antaa opettajille mahdollisuuksia tulkita sitä eri tavoin omasta tieteenalasta katsottuna. Palsa (2021) kirjoittaa käsitteestä kontekstualisointi, joka pitää sisällään kolme tasoa, joiden avulla jokainen eri tieteenalanopettaja voi määrittää sen, mitä oppiaineessa monilukutaito käsittää. Tasot ovat rationaalisen selittämisen taso, määritelmän taso ja käytännön taso. Tämä syvemmän tarkastelun tarkeys eri tasoissa sisältää kysymykset, miten, missä ja miksi opetusprosessit, oppimisprosessit ja opetussuunnitelman sisältö liittyvät monilukutaidon sosiaalisiin ja kulttuurillisiin todellisuuksiin, joissa koulutus tapahtuu. Kontekstualisointi voidaan tehdä vaihtelevasti eri tavoin riippuen muun muassa oppiaineesta, kunnasta tai toimintaympäristöstä, jossa koulu sijaitsee. (Palsa 2021; Palsa & Mertala 2019; Palsa ja Mertala 2018.)

Suhteellisen uutena käsitteenä monilukutaito on näyttäytynyt epäjohdonmukaisessa käytössä niin akateemisissa ja ammatillisissa julkaisuissa kuin opetussuunnitelmateksteissä (Mertala 2018; Palsa & Ruokamo 2015). Palsa ja Ruokamo (2015) toteavat kirjallisuuskatsauksessaan, että käsiteiden medialukutaito ja monilukutaito päällekkäiset määritelmät osaltaan aiheuttavat hämmennystä ja epäjohdonmukaisuutta tieteellisiä tekstejä tulkittaessa. Monilukutaidon suhteen suomalaisissa opetussuunnitelmissa käsitteen yleiseksi määritelmäksi on muodostunut Luukkaan (2013) esitys, missä monilukutaito nähdään taitona hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa erilaisten välineiden avulla kirjoittaa Kallionpää (2017). Rasi, Kangas ja Ruokamo (2019) esittävät opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen määritelmään neljä ulottuvuutta,

joista ensimmäinen on monipuolinen tietolähteiden käyttö. Muut ulottuvuudet ovat: tietolähteiden ja tiedon kriittinen arviointi, erilaisten tietolähteiden avulla tehtyjen esitysten tuottaminen, esittäminen ja jakaminen, ja hyvän edistäminen ja hyvän tekemisen taito. Pöyhönen (2018, 1) tiivistää monilukutaito-käsitteen seuraavasti; “monilukutaito on kriittiseen ja analyyttiseen ajatteluun perustuva, kaikkia elämänaloja ja osaamisaiheita koskettava diskurssien muuttuvaisuuteen mukautuvan toimintakyvyn edellyttämä taitojen ja valmiuksien kokoelma, joka mahdollistaa itsenäisen ja jatkuvasti oppivan toimijuuden”.

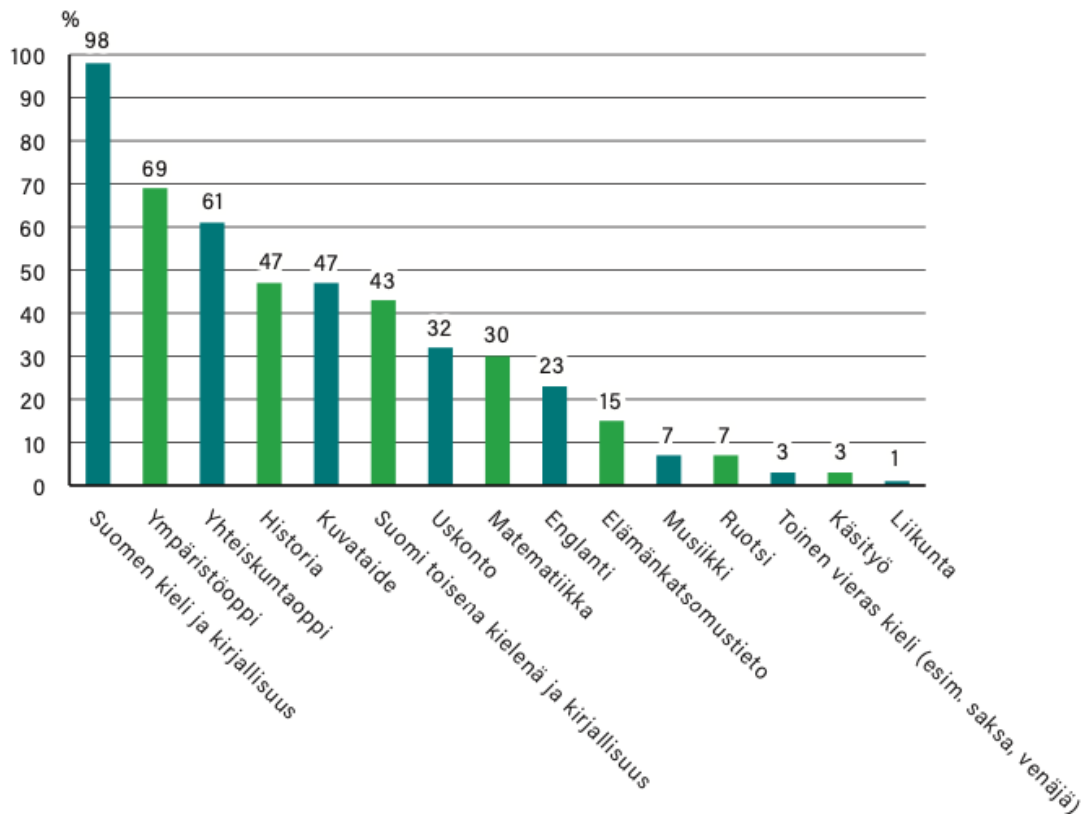
2.2 Monilukutaitomääritelmän haasteita

Monilukutaito-käsite on ongelmallinen, sillä angloamerikkalainen perinne viittaa monilukutaitoon ja erityisesti monilukutaidon pedagogiikkaan. Kirjallisuudessa monilukutaitoa kuvataan useammin pedagogisena lähestymistapana kuin oppimistuloksina tai -kykyinä, mutta osa tutkijoista näkee monilukutaidon kommunikaatiotaitojen kokoelmana, kuten ymmärretään myös opetussuunnitelman perusteissa. (Palsa & Ruokamo 2015.) Monilukutaidon kansainvälinen määritelmä kattaa multimodaalisuuden ja sosiaalisen monimuotoisuuden (Cope & Kalantzis 2015; Kupiainen ym. 2015). Jälkimmäinen saa opetussuunnitelmassa paljon vähemmän huomiota ja sitä kutsutaan lähinnä kulttuuriseksi moninaisuudeksi (Palsa & Ruokamo 2015). Monilukutaito-käsitteen laajuus ja epäselvyys voi johtaa vaikeuksiin ymmärtää, mitä monilukutaidolla tarkoitetaan ja miten opettajat voivat edistää sitä päivittäisissä opetuskäytännöissään. Toisaalta käsitteen laaja soveltaminen voidaan nähdä vahvuutena, joka antaa opettajille mahdollisuuden käyttää sitä useisiin tarkoituksiin, tilanteisiin ja konteksteihin. (Palsa 2016.)

Matveisen ym. (2021) tutkimuksessa selvitettiin kasvatustieteen asiantuntijoiden subjektiivisia käsityksiä siitä, kuinka monilukutaito-käsitteenä määritellään. Tutkimustulosten mukaan monilukutaito nähdään laajana käsitteenä, missä

yhdistyvät suomalaisten opetussuunnitelmien määritelmät monilukutaidosta kuin myös kansainvälinen multiliteracy -käsite. Kasvatusalan asiantuntijat määrittävät monilukutaidon kyvyksi tulkita ja tuottaa erilaisia representaatioita moninaisia symbolijärjestelmiä hyödyntäen, missä monilukutaito nähdään sosiaalisena tilannesidonnaisena toimintana erilaisten tekstien parissa. Kulju ym. (2020) selvittivät, millaisia käsityksiä peruskoulun opettajilla on monilukutaidosta. Tutkimuksen mukaan opettajat ymmärtävät käsitteen hyvin moninaisena ja laajana. He toteavat, että pääsääntöisesti opettajat ymmärtävät monilukutaidon olevan erilaisten tekstien tulkintaa ja tuottamista. Tekstit voivat esiintyä erilaisissa muodoissa niin perinteisenä printtinä kuin digitaalisena tekstinä, jossa hyödynnetään muun muassa visuaalisuutta, auditiivisuutta ja symbolisuutta. Matveisen ym. (2021) tutkimukseen verrattuna kasvatusalan asiantuntijat korostavat monilukutaito-käsitteeseen kuuluvan laaja-alaisten asiasisältöjen ymmärtämisen yhdessä kriittisen ajattelun kanssa, missä monilukutaito on monikielistä, joka ottaa huomioon oppilaiden kielellisen monimuotoisuuden yhdessä eri tiedonalojen kielten kanssa.

Kangas ja Rasi (2021) toteavat monilukutaidon olevan kansalaistaito, mitä olisi kehitettävä kaikilla tieteenaloilla. Kuljun ym. (2020) tutkimuksessa kuitenkin selviää, että esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden osalta monilukutaito yhdistetään luontevasti monilukutaitoon. Tutkijat lisäävät, että liikunnan, käsityön ja musiikin kohdalla ymmärrys yhdistää näiden oppiaineiden kieli ja tekstikäytänteet monilukutaitoon on heikosti ymmärretty. Heidän tutkimusraportissaan todetaan, että opettajat ymmärtävät monilukutaidon moninaisesti ja laajasti käsitetasolla, mutta tämä ymmärryksen taso ei näyttäyty samassa suhteessa monilukutaidon opetuksessa eri tieteenaloilla. Kuvassa 1. tuodaan esiin Kuljun ym. (2020) tutkimusraportin tulokset siinä, miten peruskoulun luokan opettajat käsittävät sen, mihin oppiaineisiin monilukutaito soveltuu.



Kuva 1. Peruskoulun luokan opettajien käsitykset, siitä mihin oppiaineisiin monilukutaito soveltuu (Kulju ym. 2019)

Muun muassa Mertala, (2018) Palsa ja Ruokamo (2015) ovat todenneet, että suomessa monilukutaito ymmärretään suppeammin verrattuna kansainvälisiin keskusteluihin. Kansainvälisissä kirjoituksissa monilukutaito ymmärretään pedagogisena keinona saavuttaa multimodaalisen viestinnän ja sosiokulttuurisuuden moninaisuus (Palsa & Ruokamo 2015), kun suomessa monilukutaidolla opetussuunnitelmissa viitataan oppimistavoitteeseen erilaisina tekstitaitoina (Mertala 2018). Englannin kielessä käsitteellä "multiliteracies" viitataan kahteen moneuteen; tekstien multimodaalisuuteen sekä sosiokulttuuriseen diversiteettiin (Kalantzis 2012). Kansainvälisissä tutkimuksissa ja tieteellisissä artikkeleissa monilukutaidossa keskiössä on tulkitsemisen ja tuottamisen taito yhdessä sosiokulttuurisena, että tilannesidonnaisena toimintana. Erilaisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa yhteyksissä ne liittyvät myös yksilön monikielisen identiteetin rakentumiseen. (NLG 1996.) Monilukutaitoisuuteen kuuluu myös kriittinen tietoisuus ja ymmärrys

tekstien välisistä suhteista, konventioista ja yhteyksistä erilaisiin kielellisiin ja kulttuurisiin konteksteihin ja arvostuksiin. (Cope & Kalantzis 2015.) Teoreettisesti ja toiminnallisesti monilukutaito-käsite on laaja, sillä laajat tekstikäsitteet yhdistettynä multimodaaliseen ja monimediaiseen tekstin esitystapaan ja tulkintaan lisäävät merkityksien syntymistä (Kress 2003). Muuttuva maailma muokkaa monilukutaito-käsitteen määritelmää sekä tarkoitusta ja tähän viitaten Cope ja Kalantzis (2009) selvittävät, että alun perin monilukutaitoa ei määritelty erilliseksi kykyjen tai koulutustulosten kokonaisuudeksi, vaan pedagogiseksi lähestymistavaksi englannin lukutaidon opetukseen.

Monilukutaito-käsitettä on lähestytty muun muassa diskurssiteorian näkökulmasta, (Kupiainen 2021) sosiosemioottisesta (Kress 2003) ja sosiokulttuurisesta lähtökohdista tarkasteltuna (Tarnanen 2019). Monilukutaito-käsite on monitasoinen, missä tärkeämpää on ymmärtää, ettei osaamistavoitteet itseasiassa ole mitään todella uutta ja erilaista, (Pöyhönen 2018) vaan osa kansalaistaitokasvatusta, jonka myötä vahvistetaan yhteiskunnallista toimijuutta, osallisuutta ja kriittistä ajattelua. Keskiössä on erilaisten tekstien työstäminen ja tulkitseminen, kannustaen aktiiviseen toimintaan (Kupiainen 2019). Tutkielmassani ymmärrän monilukutaito-käsitteen sosiokulttuurisena ja tilannesidonnaisena taitona ymmärtää, hankkia, tuottaa ja jakaa erilaisia tekstejä oppimisen edistämiseksi, keinona saavuttaa multimodaalisen viestinnän ja sosiokulttuurisuuden moninaisuus (mukaillen Luukka 2013, Cope & Kalantzis 2015, Kress 2003 ja Rasi ym. 2019). Mertala (2018) on katsausartikkelissaan perehtynyt suomalaisten opetussuunnitelmien kontekstissa monilukutaito-käsitteeseen suhteessa kansainvälisiin määritelmiin monilukutaidosta. Hän esittää, että näiden yhteensovittaminen on mahdollista ja jopa mielekäästä, kun opetussuunnitelmatekstejä tutkitaan, monilukutaito-osiota laajemmin.

2.3 Monilukutaito oppimisen tavoitteena ja pedagogiikkana

Suomalaisittain monilukutaidossa ei ole kyse multimodaalisten tekstien istuttamisesta kouluopetukseen ja opetussuunnitelmaan. Keskiössä on itseasiassa opetussuunnitelman uudelleenkäsitäminen, jossa pohditaan opetuksen ja oppimisen luonnetta, perustaa, tavoitteita ja keinoja suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja erilaisiin kulttuureihin. (Kupiainen ym. 2015.) Mertala (2018, 108) kirjoittaa, ettei käsitettä "multiliteracy" sen suoranaudessa merkityksessä ole ollut tarkoituskaan tuoda osaksi suomalaista pedagogiikkaa. Tarkoituksena on pikemminkin ollut tuoda tekstitaitojen moninaisuutta kuvaava kattotermi suomalaisiin opetussuunnitelmiin. Hän täsmentää, että käsitteenä monilukutaito on valittu suomalaisiin opetussuunnitelmiin sen praktisuuden, neutraaliuden ja uutuuden vuoksi. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta (Vygotsky 1978) katsottuna lukemisen ja kirjoittamisen oppimista on lähestyttävä tilannesidonnaisena toimintana erilaisten tekstien ja vuorovaikutustilanteiden parissa, kirjoittaa Tarnanen (2019, 21). Monilukutaidon pedagogiikan hyödyntäminen on transformatiivista, missä oppimisen tuloksena syntyy kulttuurista dynaamisuutta ja monimuotoisuutta (Cope ja Kalantzis 2009). Kallionpää (2017) on arvioinut, että alkuperäinen monilukutaito-käsite voi olla liian laaja sovellettavaksi opetussuunnitelmissa. Mertala (2018, 109) on tässä eri mieltä ja kirjoittaa seuraavaa. "Jos monilukutaitoa ei kyetä yhdistämään laajempiin kasvatuksellisiin taustasitoumuksiin, riskinä on, että opetussuunnitelman arvokkaat päämäärät pelkistyvät pistemäiseksi ja projektiluontoiseksi temppuiluksi." Monilukutaitomääritelmän ehdoton vahvuus piilee nimenomaan siinä, miten se yhdistää luku- ja kirjoitustaidot tiiviisti kasvatuksen ja opetuksen laajempiin päämääriin ja arvoihin (Kupiainen 2017). Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan monilukutaidon tavoite on tukea oppilaiden tiedon- ja taidonalat ylittävää laaja-alaista osaamista (Opetushallitus 2014). Mertalan (2018) mukaan laaja-alainen osaaminen suhteessa monilukutaidon tekstitaitoihin on rinnastettavissa monilukutaidon pedagogiikan sivistykselliseen osaamiseen sekä kulttuurista osaamista painottavaan sosiaalisen diversiteettiin että vaikuttamista ja osallistumista edistäviin poliittisiin lukutaitoihin.

Monilukutaitoon liittyvässä merkityksien kieliopissa on oikeastaan kyse perinteisen pedagogiikan muuttamisesta. Keskiössä on tiedon sisältöjen hallinta siten, että toimintaa ja käytänteitä harjaannutetaan muun muassa yhteistoiminnallisilla menetelmillä (Cope & Kalantzis 2015), mihin muun muassa digitalisaatio on antanut hyviä uusia toimintatapoja (Luukka 2013). Multimodaalisuuden perusajatuksena on, että merkitysten tulkinta tapahtuu muun muassa kuvan, liikkeen, katseen, ilmeen, eleen, kehon asennon, äänen, kielen, musiikin tai konfiguraatioiden kautta. (Cloonan 2015). Teknologia ja digitalisaatio mahdollistavat näiden erilaisten modaali-teettien käytön päällekkäin ja teknologia näytteleekin suurta osaa multimodaalisessa kirjoittamisessa (Cope & Kalantzis 2015). Wang ym. (2010) puhuvat älyllisestä saavutettavuudesta väittäen, että nuoret opiskelijat rakentavat todennäköisemmin uutta tietoa multimediaesitysten avulla, jotka esittävät tai tallentavat tietoa eri näkökulmista, eri muodoissa ja modaali-teeteissä. Kaarakainen ja Kaarakainen (2018) toteavat nuorten käyttävän yhä enemmän teknologiaa erilaisiin viihdetarkoituksiin, missä sivutuotteena syntyy paljon hyödyllistä osaamispääomaa, media-yhteiskuntamme kansalaisille ja tulevaisuuden työntekijöille. He toteavat, että nuoret osaavat teknologian käytön tuottamisen, jakamisen ja esittämisen suhteen, minkä vuoksi nuorten teknologioiden käyttöön tulisi suhtautua digitaalisen osallistumisen ja toimijuuden tarjoamien mahdollisuuksien näkökulmasta myös koulutuksen kentällä. Sintonen ja Kumpulainen (2017) ovat todenneet oppilaiden toimijuuden vahvistuvan, kun heille annetaan mahdollisuus osallistua toiminnan suunnitteluun ja arviointiin.

Cope ja Kalantzis (2015.) ovat todenneet, ettei teknologian integroiminen monilukutaidon opettamisessa ja oppimisessa ole pääasia, vaan on osattava miettiä pedagogisia toimintatapoja, miten-, miksi- ja mitä- kysymysten avulla. He täsmentävät vielä, että tämä auttaa ymmärtämään, miten monilukutaidon opetusprosessit, oppimisprosessit ja opetussuunnitelmien sisältö liittyvät sosiaalisiin ja kulttuurillisiin todellisuuksiin. Palsa, Palsa ja Mertala (2021; 2019; 2018) puolestaan ilmaisevat saman käsitteellisenä kontekstualisointina. Kangas ja Rasi (2021) kirjoittavat, että opettajan määriteltäessä oppiainekohtaisia oppimistavoitteita, on tärkeää myös määritellä monilukutaidon osaamistavoitteet. He lisäävät vielä, että on tärkeää pohtia, miten oppiaineiden välisiä monialaisia

opintokokonaisuuksia voidaan rakentaa ja suunnitella edistäen monilukutaitoa. Pedagoginen toimintamalli monilukutaidon kehittämiseen ja tiedontuottamiseen perustuu neljään pedagogiseen lähtökohtaan; progressiiviseen, perinteiseen ja kriittiseen pedagogiikkaan sekä soveltavaan oppimiseen. (Cope ja Kalantzis 2009.) Monilukutaitoa opitaan ilolla –pedagogiikan, keskiössä katsotaan olevan yhteisöllisyys, osallisuus ja toimijuus, mikä tiivistyy kykyyn ja tahtoon vaikuttaa. Keskiössä on tekemällä oppiminen ja uuden luominen, jossa korostuu kokemuksellisuus ja toiminnan merkityksellisyys yhdessä kriittisen analysoinnin kanssa. (Sintonen ja Kumpulainen 2017.) Karjalainen-Väkevä ja Sintosen (2018) tutkimustuloksissa oletetaan, että monitaiteiset opintokokonaisuudet kehittävät oppilaiden monilukutaitoa, sillä ne laajentavat merkityksien ymmärtämistä ja tuottamista antaen tilaa multimodaaliselle tulkinnalle ja tuottamiselle.

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa monilukutaitojen pedagogiikka ymmärretään laajana näkökulmana ja erityisesti sosiaalisen yhdenvertaisuuden pedagogiikkana (Kupiainen ym. 2015; Palsa & Ruokamo 2015). Opettajan on tiedostettava, että jokainen oppilas on taustaltaan erilainen, tuoden erilaista tietoa omaan luokkaansa oman kokemuksen ja tietämisensä kautta. Globalisaatio, monikulttuurisuus ja sosiaalinen moninaisuus lisäävät opettajien tarvetta tiedostaa ja ymmärtää, millaiset pedagogiset ratkaisut auttavat ymmärtämään tätä moninaista maailmaa. (Cope & Kalantzis 2015.) Kangas ja Rasi (2021) kirjoittavat ilmiöpohjaisesta oppimisen mallista, jossa oppilaslähtöinen tutkiva oppiminen voisi herättää kiinnostuksen johonkin todelliseen elämän ilmiöön ja kehittää oppilaiden monilukutaitoa. Ilmiöpohjaisessa oppimisen mallissa oppilaat saavat itse tuottaa ymmärryksensä opitusta asiasta, joka tukee Copen ja Kalantzisin (2009) opitun tiedon soveltamista, jossa maailmaa tehdään uusiksi tuoreilla ja luovilla toiminnan ja havainnon muodoilla. Kokemuksellista ja perinteistä pedagogiikkaa tehostaa kriittinen pedagogiikka, joka ohjaa oppilaat analyttiseen pohdintaan ja toimintaan. Funktionaaliseen analysointiin kuuluvat päättelyprosessit ja johtopäätösten tekeminen, toiminnallisten suhteiden, kuten syy- ja seuraussuhteiden välisten käsitysten luominen sekä loogisten yhteyksien analysointi. Oppilaat tutkivat syitä ja seurauksia, kehittävät päättelyketjuja ja selittävät oppimaansa. Kriittiseen analysointiin kuuluu myös oman ja muiden

näkökulmien, kiinnostuksen kohteiden ja motiivien arviointi. Näissä tietoprosesseissa oppijat tiedustelevat merkityksen tai toiminnan takana olevia kiinnostuksen kohteita ja omia ajatteluprosessejaan. (Cope & Kalantzis 2009) Monilukutaidon pedagogiikassa oppilaan luovuus tulee herättää, missä kaiken tämän tavoitteena on kasvaminen kriittiseksi yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi. (Kallionpää 2023.)

Perusopetuksessa opettajien eniten hyödyntämä pedagoginen lähtökohta monilukutaidon opetuksessa on monialaisten oppimiskokonaisuuksien hyödyntäminen ja ilmiöpohjainen tutkiva oppiminen. Moniaistisuuden perustuvaa oppimista ja pelillistettyä oppimista hyödynnetään suhteellisen vähän. Toisaalta projektilähtöinen oppiminen, draama ja roolileikit ovat olleet opettajien suosiossa edistää oppilaiden monilukutaitoisuutta. Kaikista vähiten opetuksessa on hyödynnetty yhteistoiminnallista oppimista ja tarinan kerrontaa. (Kulju ym. 2020.) Monilukutaitopedagogiikan kehityksen keskiössä tulisi olla oppilaslähtöisyys, kulttuurinen moninaisuus, vuorovaikutuksellisuus merkityksienannossa sekä uutta luova oppiminen (Sintonen & Kumpulainen 2017). Kankaan ja Rasin (2021) tutkimuksessa todetaan ilmiöpohjaisen oppimisen kehittävän oppilaiden monilukutaitoa, mutta tutkimusta ja yhteistyötä eri asiantuntijoiden kanssa tarvitaan, jotta voidaan kehittää toimivia pedagogisia malleja opetuksen tukemiseen.

3. Tutkimuskohteena opetussuunnitelma

Lukion opetussuunnitelman 2019 perusteet pohjautuvat valtioneuvoston asettamiin (810/2018) vaatimuksiin lukiokoulutuksesta, mikä on säädetty lukiolain (714/2018) puitteissa. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019 otettiin valtakunnallisesti käyttöön elokuussa 2021, missä keskeinen sisällöllinen uudistus oli oppiainerajat rikkova laaja-alainen osaaminen, verrattuna edelliseen lukion opetussuunnitelman 2015 perusteisiin. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on kasvattaa lukiolaisista aktiivisia, tasapainoisia ja sivistyneitä ihmisiä kehittämällä heidän tieto- ja taitotasoa, antamalla valmiuksia kestävän tulevaisuuden rakentamiseen ja vahvistamalla jatko-opintoja, työelämä- ja kansainvälisyysvalmiuksia. Laaja-alaisia osaamisalueita on yhteensä kuusi; globaali- ja kulttuuriosaaminen, hyvinvointiosaaminen, vuorovaikutusosaaminen, eettisyys ja ympäristöosaaminen, yhteiskunnallinen osaaminen ja monitieteinen ja luovaosaaminen (Kuva 2), jotka ovat rinnastettavissa monilukutaidon taitoihin ja pedagogiikkaan, kuten Mertala (2018) on todennut.

Laaja-alainen osaaminen lukiossa

Tavoitteina

- hyvä yleissivistys
- kestävän tulevaisuuden rakentaminen
- vahvat jatko-opinto-, työelämä- ja kansainvälisyysvalmiudet



Kuva 2. Laaja-alainen osaaminen lukiossa (Opetushallitus 2019, 60)

3.1 Opetussuunnitelman määrittely

Opetussuunnitelmat ovat kasvatuksen ja koulutuksen valtakunnallisia tai paikallisia suunnitelmia oppilas- tai opiskelijakohtaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi ne ovat suunnitelmia koulutukselle ja koulutuksenjärjestäjälle asetettujen tehtävien suorittamiseksi (Opetus- ja

kulttuuriministeriö 2021). Suomessa opetussuunnitelmien perusteet ovat opetushallituksen eri koulutusasteille laatimia asiakirjoja, joita ohjaavat erilaiset, koulutukseen liittyvät lait ja asetukset, kuten poliittinen päätöksenteko ja monitahoinen suunnittelu (Autio 2017, 7). Opetussuunnitelman perusteiden laadinta on vuorovaikutteinen ja osallistava prosessi, jonka laatimisessa ja luonnostelussa voivat olla mukana kaikki asiasta kiinnostuneet (Mäkinen & Kujala 2017, 267). Opetussuunnitelmien perusteet linjaavat lähtökohdat koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön, määrittävät oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt sekä oppimisen ja koulunkäynnintuen että oppilashuollon keskeiset periaatteet. Opetussuunnitelmien perusteet sisältävät myös kansalliset linjaukset oppilaan oppimisen arvioinnista ja todistuksista. Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta kunnat tai yksityiset koulutuksen järjestäjät laativat omat paikalliset täsmällisemmät opetussuunnitelmansa. (Vitikka & Rissanen 2019, 224, 228–229.) Salmisen (2018, 5) mukaan opetussuunnitelmatavoitteiden toteutuminen koulutyössä edellyttää, että opetussuunnitelma pystyy ohjaamaan opettajan työtä oikeaan suuntaan.

Opetussuunnitelma on yksi tärkeimmistä ja keskeisimmistä kasvatustieteellisistä käsitteistä, mutta sen luonne laaja-alaisena, yhteiskunnallisena, ihmistieteellisenä ja monitieteisenä ongelmana tekee sen rajaamisen ja yksiselitteisen määrittelyn haastavaksi. Opetussuunnitelma käsitteenä voidaan kuitenkin jakaa kahteen näkökulmaan joko opettajien pedagogiseksi työkaluksi tai koulutusinstituutioiden toiminnan ohjaamisen välineeksi. Toisaalta opetussuunnitelmat voidaan määrittellä myös kahdessa tasossa joko dokumentoituina asiakirjakirjoituksina tai toteutuneena opettajan pedagogisena toimintana. (Vitikka & Rissanen 2019, 224–225.) Opetussuunnitelma-käsitteen määrittely ei siis ole aivan yksinkertaista ja haastavan siitä tekee myös se, jos määrittelyn taustalla on jokin opetuksen yleinen osatekijä, kuten opettaja, oppija, oppiaine tai oppimisympäristö. Määrittelyssä tulee myös pohtia, onko opetussuunnitelma yhteiskunta- vai oppilaskeskeinen. Yhtenäistä kaikille opetussuunnitelmamäärittelmille kuitenkin on, että ne ovat koulutusta ohjaavia asiakirjoja ja niitä voidaan tulkita ohjaavuuden tai poliittisuuden periaatteella hallinnollisina teksteinä tai opetussuunnitelmien toteuttamisen näkökulmasta,

jolloin asiakirja on luonteeltaan didaktinen. (Rokka 2011, 35–40.) Tutkielmassani lähestyn lukion opetussuunnitelma tekstiä didaktisesti, opetussuunnitelman toteuttamisen näkökulmasta.

3.2 Opetussuunnitelmatutkimus

Opetussuunnitelmatutkimus tarjoaa teoreettista selkänöjää, minkä kautta pystytään ajattelemaan ja ymmärtämään kompleksista kasvatus- ja koulutuskeskustelua. Opetussuunnitelmatutkimus laajentaa opettajan tai opettajaksi opiskelevan kasvatustyön periaatteita, missä ne nähdään ilmaisunsa lisäksi implisiittisinä tutkimusta edellyttävinä tiivistyksinä siitä, mitä kansakunta kokonaisuudessaan ja yksilöt elämässään poliittisesti, taloudellisesti ja kulttuurisesti pitävät tärkeänä, arvokkaana ja tavoittelemisen arvoisena. (Autio 2017, 7.) Sääntti (2020, 63) toteaa opetussuunnitelmatekstien heijastelevan eletyn ajan toiveita ja arvostuksen kohteita, joita vallanpitäjät välittävät seuraaville sukupolville. Hän kirjoittaa, että opetussuunnitelmien ymmärtäminen on mahdotonta, jos ei ymmärrä eletylle ajalle ominaisia sosiaalisia, taloudellisia tai poliittisia virtauksia. Rokka (2011) totesi väitöskirjassaan, että opetussuunnitelmat muuttuvat yhteiskunnan muutospaineiden vaikuttaessa. Hänen väitöskirjassaan hän tutki opetussuunnitelmien sisältämiä poliittisia painotuksia perusopetuksen opetussuunnitelmissa vuosilta 1985, 1994 ja 2004. Hänen mukaansa poliittisia muutostekijöitä opetussuunnitelmien uusimisessa ovat olleet yksilökeskeisyys, kuluttajakansalaisuus, yrittäjäyys, tietotekniikka, teknologia ja median vaikuttavuus.

Opetussuunnitelmatutkimuksen sanotaan olevan monitieteinen pyrkimys ymmärtää kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä kysymyksiä. Opetussuunnitelmatutkimus voi tuloksien ja johtopäätöksiensä myötä toimia lähtökohtana opetussuunnitelmien uudistukseen, kehittää opettajan koulutusta tai kehittää opettajan työn arkea. (Hakala, Maaranen & Riitaoja 2017, 163.) Autio

(2017, 17) kirjoittaa, että opetussuunnitelmat nähdään laajempina kokonaisuuksina ja opetussuunnitelmatutkimusta voidaan pitää omana akateemisena tutkimusalana, joka hyödyntää kasvatukseen liittyviä tieteenaloja historiaan, filosofiaan, psykologiaan sekä sosiologiaan liittyen. Lisäksi hän toteaa, että opetussuunnitelmat ovat älyllisiä ja organisaattorisia keskuksia, jossa ”teoria on käytäntöä ja käytäntö usein ääneen lausumattomien teoreettisten näkemysten läpäisemää.”

Tutkimuksen kohteina opetussuunnitelmat tarjoavat mahdollisuuden tarkastella elettyyn aikaan liittyvää koulutusta ja kasvatusta ja subjektin muotoutumista kolmeen toisiinsa kietoutuvan orientaation kautta. Näitä ovat opetussuunnitelmateoria, kasvatuksen ja koulutuksen historiallinen ulottuvuus sekä opetussuunnitelma asiakirjoihin liittyvät kysymykset. (Autio 2017, 7.) Opetussuunnitelmatutkimus ja niiden uudistaminen on johtanut siihen, että opetussuunnitelmatekstien sisältö nähdään suhteellisen neutraalina, mistä on pyritty häivyttämään merkit erilaisista poliittisista mietinnöistä. Koulutuskasvatuksen tavoitteita onkin opetussuunnitelmissa kutsuttu opetussuunnitelmarunoudeksi, jossa esimerkiksi elinikäinen oppiminen ja maailmankansalaisuus esitetään varsin abstraktilla tasolla kattaakseen yhteiskunnassa vallalla olevien normien ja arvojen kirjon. (Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 85.)

3.3 Opetussuunnitelmaideologiat

Opetussuunnitelmalla voi olla erilaisia merkityksiä tarkastellun näkökulman perusteella. Schiro (2013) erottaa neljä opetussuunnitelmaideologiaa, jotka perustuvat oletuksiin ja näkemyksiin siitä, miten tietyt keskeiset kasvatuskäsitteet ymmärretään. Ideologia tai ideologinen ilmiö on käsite, joka viittaa erilaisten ideologioiden vaikutukseen ja esiintymiseen yhteiskunnassa. Ideologia on kokoelma periaatteita, arvoja ja uskomuksia, jotka ohjaavat yksilöiden ja ryhmien ajattelua ja toimintaa, tarkoittaen tietyn ideologian

vaikutuksen näkyvyyttä ja ilmentymistä yhteiskunnassa. (Pinar 2013.) Schiron (2013) mukaan neljä selvästi tunnistettavaa opetussuunnitelmaideologiaa ovat tieteenalajakoon perustuva ideologia, yhteiskunnallista relevanssia painottava sosiaalisen tehokkuuden ideologia, yksilöllistä kasvua painottava oppijakeskeinen ideologia ja sosiaalis- rekonstruktivinen ideologia, joka pyrkii yhteiskunnalliseen muutokseen. Pinarin (2013) mukaan opetussuunnitelma-asiakirjat jatkuvassa prosessiluontoisessa kehityksessään ilmentävät aikansa yhteiskunnallisia ideoita ja hyvän kansalaisen ihanteita. Mäkinen ja Kujala (2017, 268) kirjoittavat, että ideoitien ja ihanteiden julkituonti opetussuunnitelmissa, on pyrkimys muokata opettajien pedagogista ajattelua ja uudistaa koulun arkkikäytänteitä opetuksen ja oppimisen suhteen.

Opetussuunnitelmaideologiat antavat erilaisia merkityksiä opetussuunnitelmateksteille, opetus- ja oppimiskäsityksille kuin myös pedagogisille ratkaisuille. Opetussuunnitelmat voidaan kokonaisuutena käsittää ideologisina tekoina, missä koulutuksen ideologiat nähdään uskomusjärjestelminä tarjoten työkaluja määrittäessä, mitä tai, miten opetetaan, vaikuttaen siihen, mitä pidetään ja mitä ei pidetä ongelmallisena koulutuskäytännöissämme. (Apple 2004.) Schiro (2013) on todennut opetussuunnitelmaideologioiden sisältävän käsityksiä siitä, mitä kasvatuksen ja koulutuksen järjestelmissä olisi syytä oppia, millaisia oppilaat ovat ja miten heitä tulisi arvioida. Hänen mukaansa opetussuunnitelmaideologioihin liittyvää tutkimusta on tehty runsaasti, ja niissä ideologiat. on mielletty enemmänkin orientaatioiksi, lähestymistavoiksi tai filosofioiksi. Hän ajattelee, että määritelmänä ideologia on hyvä ilmaistessaan julkilausumattomia vähän ristiriitaisiakin taustaoletuksia julkaistujen opetussuunnitelmien kanssa.

Tieteenalajakoon perustuvan ideologian tavoitteena opetussuunnitelmissa on välittää tietoa siitä, mitä pidetään tieteellisenä ja millaista tietoa tulisi omaksua (Onnismaa & Paananen 2019, 191). Tieteenalajakoon perustuva ideologia pohjaa behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppija nähdään passiivisena tiedon hankkijana ja opettaja tiedon välittäjänä (Harb & Taha Thomure 2020). Opettaja hyödyntää monipuolisia menetelmiä oppilaiden tiedon, käsitysten ja ajattelutapojen kehittämisessä (Schiro 2013). Yhteiskunnallista relevanssia

painottava sosiaalisen tehokkuuden ideologia näkee koulutuksen välineenä palvella yhteiskunnan tarpeita, missä behavioristisen oppimiskäsitteen valossa pyritään muuttamaan oppilaiden käyttäytymistä ja toimimista (Harb & Taha Thomure 2020). Opettaja kasvattaa oppilaista tuottavia yhteiskunnan jäseniä antamalla heille hyödyllisiä tietoja ja taitoja toimia yhteiskunnan jäsenenä (Schiro 2013). Yksilöllistä kasvua painottavan oppijakeskeisen ideologian tärkein tavoite on vastata opiskelijoiden tarpeisiin ja kiinnostuksiin, antamalla oppilaille asianmukaisia oppimiskokemuksia. Opettajat nähdään oppimisympäristön insinööreinä ja välittäjinä opiskelijoiden ja opetussuunnitelmien välillä. Opiskelijat ovat aktiivisia oppijoita, joiden katsotaan omaavan aiempaa tietoa, joka mahdollistaa merkityksen rakentamisen. (Harb & Taha Thomure 2020; Schiro 2013.) Opetuksessa ja oppimisessa hyödynnetään oppilaiden luovuutta, itseilmaisua ja aktiivisuutta, missä spontaanisuus ja kokemuksellisuus ovat avainasemassa. Opettaminen ja oppiminen on yhteisöllistä tutkimusmatkailua. (Onnismaa ja Paananen 2019, 191.) Sosiaalis-rekonstruktivinen ideologia pyrkii yhteiskunnalliseen uudistamiseen, mikä ottaa huomioon oppimisen kulttuurisen, poliittisen ja taloudellisen kontekstin (Schiro 2013). Oppilaat nähdään aktiivisina oppijoina, jotka ovat varsin tietoisia yhteiskuntansa huolenaiheista ja eduista. Opettajat ovat ennemminkin sosiaalisia aktivisteja kuin tiedon välittäjiä tai oppimisen edistäjiä. Opettaja vaalii oikeudenmukaista ja tasa-arvoista koulua, tukien oppilaiden analyyttisen ja kriittisen ajattelun kehitystä. (Harb & Taha Thomure 2020; Shiro 2013.)

Opetussuunnitelmaideologioihin peilaamalla Mäkinen ja Kujala (2017) ovat pyrkineet selvittämään, miten suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman 2014 perusteista on tunnistettavissa oppilaan aktiivinen rooli oppimisessa ja miten opettajan ohjaava positio oppimisen edistäjänä tulee esiin opetussuunnitelmatekstissä. Apunaan he ovat käyttäneet Shiron (2013) opetussuunnitelmaideologioiden pohjalta luotuja metaforia, jotka havainnollistavat opettajaan ja oppilaisiin kohdistettuja ilmaisuja, ilmentäen vallalla olevia ideologioita opettajien ja oppilaiden toimijuudesta. Mäkinen ja Kujala (2017) toteavat, että perusopetuksen opetussuunnitelmassa on tunnistettavasti löydettävissä kaikki neljä opetussuunnitelmaideologiaa, jotka

heijastuvat jatkuvaan prosessiluontoiseen koulutuspolitiikan muutokseen. He lisäävät vielä, että myös ristiriitaiset ideologiat näyttäytyvät samanaikaisesti opetussuunnitelmassa, minkä he tulkitsevat olevan seurausta talouselämän ja perinteisen koulutuksen tasapainottelusta luoda nykyaikaisia opetussuunnitelmia. Onnismaa ja Paananen (2019) ovat tarkastelleet suomalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmadokumentteja ja ennen niitä olleita ohjaavia asiakirjoja niin ikään Shiron (2013) opetussuunnitelmaideologioiden avittamana. Heidän tutkimustuloksensa ovat yhteneviä Mäkisen ja Kujalan (2017) tutkimustulosten kanssa. Kummankin tutkimuksen tulokset antavat hyvän lähtökohdan peilata myös oman tutkielmani tuloksia ja lisätä ymmärrystäni opetussuunnitelmatekstin sisällöstä suhteessa monilukutaitoon. Opetussuunnitelmaideologioiden monimuotoisuus tarjoaa yhden keskeisen selityksen sille, miksi yksimielisyyden saavuttaminen on vaikeaa. Koska erilaiset näkemykset voivat olla osittain ristiriitaisia ja mahdotonta toteuttaa kokonaisvaltaisesti, on tehtävä arvoarvioita ja kompromisseja. Siksi on tärkeää ottaa huomioon yhteiskunnalliset valtasuhteet ja opetussuunnitelman muodostukseen osallistuvien eri sidosryhmien arvovalta (Pinar, 2013). Kun opetussuunnitelma ymmärretään aikansa ideaaleina ja ihanteena peilaavana on sen tulkinta ja syvällisempi ymmärtäminen mahdollista (Mäkinen & Kujala 2017, 268).

4. Tutkimustavoite ja tutkimuskysymys

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, voiko opetussuunnitelman monilukutaitokäsitettä yhteensovittaa kansainvälisen monilukutaitokäsitteen kanssa, kun valtakunnallista lukion opetussuunnitelmaa tutkitaan myös monilukutaitosioiden ulkopuolelta. Tarkoituksena on tarkastella lukion opetussuunnitelmaa oppiainekohtaisesti, mutta myös kokonaisvaltaisesti, koko asiakirjan muuhun sisältöön paneutumalla. Tavoitteena on kuvata ja ymmärtää, miten opetussuunnitelma ohjaa koulutuksen järjestäjiä ja opettajia edistämään oppilaiden monilukutaito ja hakea ymmärrystä siihen, miten monilukutaidon pedagogiikkaa ja monilukutaidon tavoitetta tuodaan esille didaktisessa asiakirjassa.

Tämän tutkielman tutkimuskysymys on:

Millaisena monilukutaito ilmenee lukion opetussuunnitelman 2019 perusteissa?

5. Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen tavoitteisiin nojautuen sijoitan tämän tutkielman kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen laajaan ja monipuoliseen perinteeseen. Kvalitatiivinen tutkimusmetodi hakee vastausta tutkimuskysymyksiin kuten miksi, miten ja millainen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013; Ronkainen ym. 2013; Eskola & Suoranta 2005.) Kvalitatiivisen tutkimusmetodin tausta pohjautuu fenomenologishermeneuttisen tieteenfilosofian suuntaukseen sekä sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa tyypillisesti pyritään luomaan tietoa, ollen kielellisesti ja tekstillisesti ymmärtävää ja selittävää (Ronkainen ym. 2013). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostuu tutkijan subjektiivinen asema (Eskola & Suoranta 2005, Ronkainen ym. 2013, Tuomi & Sarajärvi 2018), missä ominaista on pyrkiä reflektiivisyyteen ja vuorovaikutuksellisuuteen aineiston, teorian ja tulosten tulkinnan suhteen (Ronkainen ym. 2013).

Tutkielma pohjautuu hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan, jossa pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkimuskohdetta syvällisesti ja inhimillisesti. Hermeneutiikassa pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään mielen konstruoimaa maailmaa eli sosiaalista todellisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 36–37.) Tutkielmani hermeneuttiseen ymmärtämiseen pyrkivä lähestymistapa on sopiva, sillä lähestymistapa on sopiva ilmiön asteittaisen ymmärtämisen saavuttamiseksi. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 40) kirjoittavat, että hermeneuttisessa tutkimusotteessa tavoitellaan tutkimuskohteen perusteellista ymmärrystä. He täsmentävät, että puhutaan hermeneuttisesta kehästä, jossa esiymmärryksen kautta vähitellen muodostuu lopullinen ymmärrys ilmiön merkityksen oivaltamisesta.

5.1 Tutkimusaineisto ja rajaus

Tutkielmani aineistona toimii lukion opetussuunnitelman 2019 perusteet, joka on virallisena asiakirjana erittäin laaja kokonaisuus, yhteensä 404 sivua tekstiä. Valtakunnallisen opetussuunnitelma tekstin löytää opetushallituksen internet-sivulta ja on kaikille avoin dokumentti. Opetussuunnitelmateksti sisältää esipuheen lisäksi kuusi lukua: 1) Opetussuunnitelman laatiminen ja sisältö, 2) Lukiokoulutuksen tehtävä ja arvoperusta, 3) Opetuksen toteuttaminen, 4) Opiskelijan ohjaus ja tukeminen, 5) Opiskelijan oppimisen ja osaamisen arviointi sekä oppimistavoitteet, 6) Opetuksen keskeiset sisällöt. Perehdyin opetussuunnitelmaan aineistona siten, että luin koko opetussuunnitelman huolellisesti läpi kaksi kertaa. Syvällinen perehtyminen aineistoon tarjosi pohjan arvioida sitä, mitkä luvut liittyivät tutkimuskysymykseeni ja mitkä eivät. Aineiston lukeminen kaksi kertaa myös vahvisti esiyymmärrystäni siitä, millaisena monilukutaito käsitteenä ja pedagogiikkana opetussuunnitelmassa ilmenee. Näin pystyin rajaamaan laajaa tekstiä ja sulkemaan pois epäoleelliset asiat, jotka eivät liittyneet tutkimusaiheeseen. (ks. Tuomi & sarajärvi 2021, 123) Aikaisempi teoria ja tutkimustieto monilukutaidon viitekehyksessä tarjosi minulle suunnan lukea ja rajata opetussuunnitelma-aineistoa sekä ohjasi minua myöhemmin tulkintojen että tuloksien esille tuonnissa.

Esiymmärryksen saavuttamiseksi hyödynsin aineiston rajaamisessa apukysymyksiä, jonka avulla valitsin alkuperäisestä aineistosta ne tekstiosiot, mistä olin kiinnostunut tutkielmani kannalta. Nämä tekstiosiot muodostivat kokonaan uuden dokumentin, jonka avulla jatkoin laadullista sisällönanalyysiä. Apukysymykset muodostin niin, että ne auttoivat minua ymmärtämään, missä kohtiin opetussuunnitelma tekstissä viitattiin monilukutaitoon sosiokulttuurisena ja tilannesidonnaisena taitona ymmärtää, hankkia ja tuottaa erilaisia tekstejä oppimisen edistämiseksi. Lisäksi apukysymykset auttoivat minua hahmottamaan, puhuttiinko opetussuunnitelmassa pedagogisesta keinosta saavuttaa multimodaalisen viestinnän sosiokulttuurinen moninaisuus. Perustelen tämän siten, että Mertala (2018) on todennut, että opetussuunnitelmien monilukutaitokäsitteen ja kansainvälisen määritelmän yhdistäminen on

mahdollista, ja erityisen merkityksellistä se on, kun opetussuunnitelmien tekstit tarkastellaan monilukutaito-osioita laajemmassa kontekstissa.

Esiymmärrys ja aineiston rajaus tapahtui seuraavien kysymysten avulla: Ilmaistaanko tekstissä sosiaalinen maailma? Tuodaanko tekstissä esille kielellinen monimuotoisuus? Listaako teksti kulttuurisia merkityksiä? Tuodaanko tekstissä esille oppimisympäristöt ja niiden erilaisuus? Eritteleekö teksti teknologian ja digitalisaation vaikutusta ja tuodaanko tämä esille viestintään liittyvissä asioissa? Esiymmärryksen myötä opetussuunnitelma-aineistosta analysoitavaksi materiaaliksi jäivät seuraavat sisällöt, jotka taulukko 1 kokoaa yhteen. Lopullinen analysoitava aineisto sisälsi kokonaisuudessaan 117 sivua tekstiä Word-dokumentissa (Arial, fontinkoko 12, rivivälinä 1,5.)

Taulukko 1. Lopullinen analysoitava aineisto tiivistetysti koottuna yhteen

Alkuperäinen opetussuunnitelma	Analysoitavaksi jääneet kappaleet/ sisältö
Luku 2 Lukiokoulutuksen tehtävä- ja arvoperusta	2.1 Lukiokoulutuksen tehtävä 2.2 Arvoperusta
Luku 3 Opetuksen toteuttaminen	3.2 oppimiskäsitys 3.3 opiskelu ympäristöt ja menetelmät 3.4 toimintakulttuuri 3.5 kodin ja oppilaitoksen yhteistyö 3.6 korkeakoulut, työelämä ja kansainvälisyys
Luku 4 Opiskelijan ohjaus ja tukeminen	4.1 opiskelijan ohjaus ja tukeminen 4.5 kieleen ja kulttuuriin liittyviä kysymyksiä
Luku 6 Oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt	Luku kuusi kokonaisuudessaan, josta kuitenkin oppiainekohtaisessa tarkastelussa jätin pois valinnaiset moduulit ja lukiodiplomit. Lisäksi kielten suhteen tarkastelin suomea äidinkielenä, toisena kotimaisena kielenä ruotsia B1-oppimäärä-tasolla sekä vieraana kielenä englannin kieltä A1-oppimäärä-tasolla, jättäen pois tarkastelusta saamen, romaanin, latinan ja viittomakielen. Matematiikan osalta tarkastelun kohteeksi jätin matematiikan lyhyen oppimäärän. Uskonnon jätin pois kokonaan, koska en halunnut valita jotain tiettyä uskontoa tarkasteltavaksi, jonka vuoksi päädyin tarkastelemaan uskontojen sijaan elämäntutkimustietoa. Näin tarkastelun kohteena ovat sellaiset aineet, mitä suurin osa lukiolaisista joutuu vähintäänkin suorittamaan lukio-opinnoissa.

5.2 Laadullinen sisällönanalyysi

Aineiston analyysissä hyödynnettiin laadullista sisällönanalyysiä, mikä sopii hyvin kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 189). Laadullisessa sisällönanalyysissä on olemassa kolme keskeistä tapaa ymmärtää

ja hyödyntää aineistoa. Aineistolähtöinen analyysi, teorialähtöinen analyysi tai teoriaohjaava analyysi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–113.) Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä pyrin selvittämään ja ymmärtämään, mihin tekstillä opetussuunnitelmassa pyritään hakemalla vastauksia tutkimuskysymykseeni: millaisena monilukutaito ilmenee lukion 2019 opetussuunnitelman perusteissa? Eskola ja Suoranta (2005, 137) kirjoittavat laadullisen aineistoanalyysin olevan keino tiivistää ja selkeyttää aineisto ilman, että sen sisältämä informaatioarvo katoaa. He täsmentävät, että tiivistämisellä informaatioarvoa oikeastaan pyritään kasvattamaan. Hermeneuttiseen filosofiaan pohjautuva ymmärtäminen yhdessä laadullisen sisällönanalyysin kanssa antoi minulle laajan pohja käsityksen ymmärtää opetussuunnitelma-aineistoa, minkä pohjalta tehdä tulkintoja. Tuomen ja Sarajärven (2018, 189) mukaan ei ole olemassa neutraalia laadullista tutkimusta, vaan tutkimukset olisi aina hyvä sitoa johonkin teoreettiseen kokonaisuuteen, joka myös ohjaa tutkijan ajattelua. Hermeneuttisen ymmärryksen tausta pohjautuu Vygotskin (1978) sosiokulttuuriseen teoriaan, minkä mukaan kaikki tieto, taito ja osaaminen syntyy ja välittyy yhteisöllisessä kommunikaatiossa yksilön ja yhteisöjen välillä (Vygotsky 1978).

Monilukutaito käsitteenä ja pedagogiikkana ohjasi minua rajatun aineiston analyysikysymysten teossa toimien analyysiyksikkönä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122) toteavat, että ennen aineiston analyysin aloittamista on määritettävä analyysiyksikkö, joka voi muun muassa olla yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus. Tutkielmani analyysiyksiköksi muodostui ajatuskokonaisuus, jossa tiivistetyksi monilukutaito on taitoa tehdä tiedolla jotakin sosiokulttuurisesti ja tilannesidonnaisesti. Tämän ajatuskokonaisuuden pohjalta muodostin seuraavat kysymykset, joilla lähdin aineistoa jäsentämään värikoodauksen avulla: Mitä ovat tietolähteet, joista opetussuunnitelmassa puhutaan? Mitä tekemistä tietoon liitetään? Ketkä ovat monilukutaitoon ja tietoon liitettävät toimijat opetussuunnitelmassa? Minkälaisilla ilmaisuilla monilukutaitoa ja tietoa kuvaillaan opetussuunnitelmassa? Miten monilukutaitoa ja tietoa perustellaan opetussuunnitelmassa? Mitä tavoitteita monilukutaitoon ja tietoon liitetään? Ronkainen (2004, 65) sanoo tätä vaihetta juonen tai rakenteen hakemiseksi,

missä aineistoon tutustutaan luomalla tilaa ajattelulle ja oivalluksille jatkaa eteenpäin aineiston analyysissä.

Jäsensin aineiston edellä esitettyjen kysymysten avulla alleviivaamalla tekstiä eri väreissä siten, että jokaisen kysymyksen vastaava ilmaisu analysoitavasta aineistosta vastasi yhtä väriä. Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavat (2018,107), että laadullisissa tutkimuksissa aineiston uudelleen jäsentäminen on paljon käytetty tapa aineistojen käsittelyssä. Aineiston jäsentämisen myötä ryhmittelin aineiston pelkistettyihin alaluokkiin; *tietolähteet, tekeminen, toimijat, ilmaisut, perustelut ja tavoitteet*. jotka kävin tarkkaan vielä läpi alkuperäisen opetussuunnitelma-aineiston kanssa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 123) kirjoittavat, että pelkistämisvaiheessa on huomioitava, että yhdestä lausumasta voi löytää useita pelkistettyjä ilmaisuja, jonka vuoksi alkuperäiset lausunnot on käytävä tarkkaan läpi etsien yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia.

Tietolähteiksi aineistossa tulkitsen muun muassa kansainväliset sopimukset, yksilön henkilökohtaisen kokemuksen, aiemmin opitun, erilaiset yhteisöt ja organisaatiot sekä erilaiset oppimisympäristöt. Tietoon liittyvä *tekeminen* opetussuunnitelmassa pelkistettyinä ilmaisuina ilmenee erilaisina verbeinä, kuten, hankkimisena, kartuttamisena, ymmärtämisenä, arvostamisena, tunnistamisena, käsitteellistämisenä, arviointina, käyttämisenä, osallistumisena, soveltamisena, jakamisena, tulkitsemisena, tuottamisena, havainnointina, analysointina, reflektointina, esittämisenä, kuunteluna ja kunnioittamisena. Opetussuunnitelmassa *toimijoiksi* tulkitsen oppilaat joko yksilöllisinä suorittajina tai yhteisöllisinä ryhminä opiskelussa. *Toimijoiksi* luokittelen myös opettajat, ohjaajat ja yhteistyöorganisaatiot, jotka ohjaavat toimintaa opetuksessa. Monilukutaidon *ilmentymisen* tulkitsen kuuteen poikkitieteellisen, laaja-alaisen osaamisen alueeseen: hyvinvointiosaamiseen, vuorovaikutusosaamiseen, monitieteiseen ja luovaan osaamiseen, yhteiskunnalliseen osaamiseen, eettisyyteen ja ympäristöosaamiseen sekä globaaliin ja kulttuuriosaamiseen. Laaja-alaisuutta kuvaillaan lisäksi myös adjektiiveina, kuten yhdenvertaisuutena, merkityksellisyytenä, vastuullisuutena, aktiivisuutena, luotettavuutena, tarkoituksenmukaisuutena, turvallisuutena, monipuolisuutena, oikeudenmukaisuutena, tietoperusteisuutena, luovuutena ja eettisyytenä, mitkä

tulkitsen alaluokkaan *perustelut*. *Tavoitteiksi* aineistosta tulkitsen pelkistettyinä ilmaisuina muun muassa kriittisyyden, osallistumisen, vaikuttamisen, elämänhallinnan ja työelämän valmiuden. Jokaiseen alaluokkakysymykseen sain aika tasapuolisesti sisältöä, jossa tietoon liittyvä tekeminen ja se, kuinka tietoa perustellaan, saivat muista poiketen hieman enemmän pelkistettyjä ilmaisuja.

Alaluokista saamieni vihjeiden perusteella etsin alkuperäisestä opetussuunnitelma-aineistosta yhtäläisyyksiä monilukutaidosta taitona ymmärtää, hankkia ja tuottaa erilaisia tekstejä oppimisen edistämiseksi ja keinona saavuttaa multimodaalisen viestinnän ja sosiokulttuurisuuden moninaisuus. Aineistoa analysoidessa huomasin yläluokkien ryhmittelyyn sopivan Palsan (2021) kontekstualisoinnin malliin. Tulkintojeni mukaan opetussuunnitelma lähestyy monilukutaitoa kolmen eri näkökulman kautta; tarpeen, kompetenssin ja käytänteiden myötä. Taulukon 2 avulla havainnollistan, miten olen aineistoa ryhmitellyt alaluokista yläluokkiin hyödyntämällä Palsan (2021) kontekstualisoinnin mallia, jossa käytännön taso, rationaalisen selittämisen taso ja määritelmän taso muodostivat kolme yläluokkaa. Ronkainen (2004, 66) kirjoittaa, että tasapuolisesti vihjeitä tuova alaluokkien analysointi antaa tutkielman tekemiseen vihjeitä, joiden avulla aineistosta saatavat oivallukset auttavat merkityksellistämään sisältöä ja jatkaa analyysin tekoa kohti tulkintoja. Taulukko 2 selventää sitä, miten opetussuunnitelmatekstin esimerkkiotteet olen tulkinnut käytännöntasossa *tietolähteiden* ja *tekemisen* osalta, rationaalisen selittämisen tasossa *toimijoiden* ja erilaisten *ilmaisujen* valossa sekä määritelmäntasossa, jossa keskiössä ovat *perustelut* ja *tavoitteet*.

Taulukko 2. Aineiston analyysi alaluokista yläluokkiin yhdessä opetussuunnitelma-aineiston alkuperäisilmausesimerkkien kanssa

Alaluokat	Alkuperäisilmaus esimerkit	Yläluokat
Tietolähteet	<i>Uudet teknologiat, mediaympäristöt ja audio- visuaalisen kulttuurin muodot ovat sekä tutkittavia ilmiöitä että kuvailmaisun välineitä. (Opetushallitus 2019, 344).</i>	Käytännön taso Miten opetusprosessit, oppimisprosessit tai opetussuunnitelman sisältö liittyvät sosiaalisiin ja kulttuurillisiin todellisuuksiin?
Tekeminen	<i>Opiskelija osaa käyttää ohjelmistoja digitaalisessa muodossa olevan datan hakemisessa, käsittelyssä ja tutkimisessa sekä havaintoaineiston tunnuslukujen määrittämisessä ja todennäköisyyslaskennassa (Opetushallitus 2019, 231).</i>	
Toimijat	<i>Yhteisöllinen tiedonrakentaminen edistää sosiaalisia taitoja ja kykyä yhteistyöhön (Opetushallitus 2019, 329).</i>	Rationaalisen selittämisen taso Miksi opetusprosessit, oppimisprosessit tai opetussuunnitelman sisältö liittyvät sosiaalisiin ja kulttuurillisiin todellisuuksiin?
Ilmaisut	<i>Lukio-opetus rakentaa yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja hyvinvointia vahvistamalla vuorovaikutus-, yhteistyö- ja ilmaisutaitoja. Opiskelussa saadaan kokemuksia tavoitteellisesta toiminnasta ja vertaisoppimisesta tiimeissä ja projekteissa. Lukio-opetus kannustaa opiskelijoita eri taiteenaloille ominaiseen ilmaisuun ja toimintaan sekä taide- ja kulttuurielämään osallistumiseen. (Opetushallitus 2019, 59.)</i>	
Perustelut	<i>Opiskelija osaa käyttää tarkoituksenmukaisia matemaattisia menetelmiä, ohjelmistoja ja tietolähteitä sekä ymmärtää, ettei ohjelmiston tuottama tulos yksinään riitä osoittamaan, todistamaan tai perustelevaan väitettä. (Opetushallitus 2019, 222).</i>	Määritelmän taso Mitä tarvetta varten opetusprosessit, oppimisprosessit tai opetussuunnitelman sisältö edistävät sosiaalisia ja kulttuurisia todellisuuksia?
Tavoitteet	<i>Elämänkatsomustiedon opetuksen tavoitteena on, että opiskelija saa tukea ja perusteita identiteettinsä ja elämänkatsomuksensa rakentamiseen. Osaa hyödyntää, yhdistellä ja soveltaa eri tieteissä ja lukion oppiaineissa omaksuttuja tietoja oman elämänkatsomuksensa rakentamisessa. Osaa arvioida kriittisesti maailmankatsomuksiin ja omaan elämänkatsomukseen vaikuttavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia tekijöitä. (Opetushallitus 2019, 322.)</i>	

Analyysin loppuvaiheessa aloin saada kokonaiskuvaa siitä, millaisena monilukutaito opetussuunnitelmassa ilmenee. Opetussuunnitelma kontekstoi monilukutaidon rationaalisen selittämisen tasossa, käytännöntasossa sekä määritelmän tasossa. Näitä kontekstointeja lähdin teemoittelemaan pääluokkiin hyödyntämällä Rasin ym. (2019) esittämiä ulottuvuuksia monilukutaidosta. Ulottuvuuksina toimivat monipuolisten tietolähteiden käyttö, tietolähteiden ja tiedon kriittinen arviointi, tietolähteiden avulla tehtyjen esitysten tuottaminen, esittäminen ja jakaminen sekä hyvän edistäminen ja hyvän tekemisen taito. Näitä ulottuvuuksia päädyin käyttämään, koska nämä ulottuvuudet on nähty yhteisinä tekijöinä perusopetuksen (2014) sekä lukion (2015) valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa monilukutaidon määritelmissä (ks. Rasi ja Kangas 2018). Analyysissä kiinnitin huomiota myös siihen, miten Copen ja Kalantzisin (2009) monilukutaidon pedagoginen toimintamalli ilmenee opetussuunnitelmassa monilukutaidon kehittämisen ja tiedontuottamisen suhteen, mikä hyödyntää perinteisen, progressiivisen- ja kriittisen pedagogiikan luonteita. Rasin ym. (2019) monilukutaidon ulottuvuudet sekä Copen ja Kalantzisin (2009) monilukutaidon pedagoginen toimintamalli tarjosivat minulle hyvän käsityksen siitä, miten luokitella aineisto yläluokista tulkittaviin pääluokkiin. Monilukutaidon ulottuvuudet sekä monilukutaidon pedagoginen toimintamalli ovat mielestäni toisiaan täydentäviä, mikä tarjosi minulle mahdollisuuden analysoida aineistoa syvällisemmin kuin pelkästään jompaa kumpaa näistä hyödyntämällä.

Tulkintojeni mukaan opetussuunnitelma lähestyy monilukutaitoa kolmen eri näkökulman tarpeen, kompetenssin ja käytänteiden kautta. Näitä yhdistää neljä erilaista ulottuvuutta siinä, millaisena monilukutaito ilmenee. Lopulta monilukutaidon ilmenemismuodoiksi Lukion opetussuunnitelmassa 2019 tulkitsin seuraavat pääluokat:

Osallisuuden ja toimijuuden lähtökohtana

Itsensä toteuttamisen mahdollistajana

Yhteisöllisyyden edistäjänä

Kriittisen ajattelun tukijana

Tekemiäni tulkintoja avaan syvällisemmin tulosluvussa, jossa pyrin esimerkein havainnollistamaan sen, miten olen näihin johtopäätöksiin päässyt.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Koko tutkimusprosessin ajan tein erilaisia valintoja siinä, miten prosessi tulee etenemään. Tutkimuskysymys, metodologia, tutkimusmenetelmän valitseminen, tutkimusaineiston analyysi sekä tulkintojen tekeminen ovat aina tutkijan näkemyksiä siitä, miten tutkimus tulee toteuttaa (Eskola & Suoranta 2005, 80–81). Läpi tutkimusprosessin olen pyrkinyt perustelemaan tekemiäni valintoja, sillä tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtana on avoimuus (Eskola & Suoranta 2005, 34–35). Monipuolinen lähdekirjallisuus lisää tutkimuksen luotettavuutta ja on antanut tukea muun muassa tutkimuksen etenemistä perustelevaan argumentointiin sekä tulosten esittämiseen. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 21.) Eskola ja Suoranta (2005, 145) kirjoittavat, että aineiston sisällönanalyysissä ongelmallisin vaihe on itse tulkintojen tekeminen. Tutkijan omalla tieteellisellä mielikuvituksella on vaikutuksensa itse tulkinnan hedelmällisyyteen. Tässäkin suhteessa olen pyrkinyt perustelemaan tekemiäni valintoja ja näin tukemaan tutkielmani luotettavuutta.

Sisällönanalyysin laadullisessa toteutuksessa tutkijan tekemät valinnat ja aineistosta tehdyt tulkinnat ovat aina yksilöllisiä, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 133–134) korostavat. Tässä kontekstissa kerron tutkimustuloksistani esittämällä suoria lainauksia aineistosta pyrkien näin avaamaan analyysiprosessiani ja selittämään, mistä tulkintani juontavat juurensa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija valikoi aineistosta ne merkitykselliset yksiköt, jotka liittyvät tutkimuskysymykseen, ja tulkitsee niitä. Päätöksen siitä, mikä on tutkimuksen kannalta olennaista, tekee tutkija itse (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta määrittää hyvän tieteellisen käytännön eettisten ja vastuullisten oikeiden toimintatapojen noudattamiseksi. Heidän

pyrkimyksenänsä on edistää tutkimustoimintaa sekä tieteeseen kohdistuvien loukkausten ja epärehellisyiden tunnistamista ja torjumista kaikilla tieteenaloilla. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan tutkimuksen uskottavuutta tukevat eettiset ratkaisut ovat erottamattomia, missä uskottavuus perustuu siihen, että tutkijat noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä. (TENK 2020.) Tutkielmassani kautta linjan olen pyrkinyt rehelliseen toimintaan. Raportissani en ole sepittänyt mitään, vaan olen pyrkinyt tekstissäni tieteelliseen kirjoittamiseen, muun muassa kunnioittamalla asiantuntijoiden tietämystä oikeiden viittauskäytäntöjen myötä. Työssäni olen yksityiskohtaisen tarkasti pyrkinyt havainnollistamaan aineiston analyysiä ja sen kulkua. Tulosten luennassa olen pyrkinyt käyttämään kattavaa vuoropuhelua yhdessä raporttini teoreettisen osan kanssa.

Tutkielmani aineisto ei perustunut ihmisten haastatteluihin tai kyselyihin, joten esimerkiksi sensitiivisyyden osalta ei tutkielmassani tarvinnut olla huolissaan tai muutenkaan pohtia yksityisyydensuojaan liittyviä kysymyksiä. Tutkimusaineisto on kaikkien avoimesti saatavilla, ja kuka tahansa voi arvioida tutkielmassa tekemieni tulkintojen luotettavuutta ja uskottavuutta. Tutkielmassani niin aineistonanalyysissä ja tulkintojen tekemisessä oma subjektiivinen näkemykseni monilukutaidosta muodostaa lähtökohdan tutkielmaani. Hermeneuttisessa tutkimusstrategiassa oma esioletus ja sen paljastaminen on tärkeää (Eskola & Suoranta 2005, 21), sillä ne joka tapauksessa nousevat esiin analyysin ja tulkinnan etenemisessä, mutta myös siinä, minkälaisen teoreettisen viitekehyksen tutkija rakentaa tutkimuksensa pohjalle. Myös mediakasvatuksen opinnoissa saamani tieto on luonut pohjaa siihen, miten minä monilukutaidon käsitän ja ymmärrän. Tutkijana tein itse tulkinnat ja valinnat siitä, mitkä asiat koin oleelliseksi liittyen tutkimuskysymykseeni. Tutkielmani tulokset eivät näin ollen voi olla objektiivinen näkemys siitä, millaisena monilukutaito lukion opetussuunnitelmassa ilmenee, sillä omat näkökulmani ovat varmasti ohjanneet tulkintaani. Tuomi ja Sarajärvi (2021, 25) toteavat ettei ole olemassa täysin objektiivista tieteellistä näkemystä, sillä kaikki tieto rakentuu tutkijan tutkimusasetelmasta, mutta myös tutkijan omassa ymmärryksessä. Eskola ja Suoranta (2005, 110–111) kirjoittavat, että laadullisten tutkimusten luotettavuus

perustuu siihen, että tutkija myöntää olevansa tutkimuksensa keskeinen työväline ja että luotettavuus ja sen esille tuominen koskee koko tutkimusprosessia.

Tutkielmassani teoreettisen taustatiedon osalta olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman kattavaa tietoperustaa sekä monipuolisesti erilaisia lähteitä. Olen pyrkinyt ottamaan huomioon myös kansainvälisen tutkimustiedon, jotta tutkielman teoreettinen tausta olisi mahdollisimman monipuolinen. Työssäni olen tavoitellut lukijaystävällistä lähtökohtaa, jotta monilukutaitoiheeseen on helppo tutustua kattavasti, vaikka käsite olisi kokonaan tuntematon lukijalle. Monipuoliset lähteet tukevat tutkielmani luotettavuutta raportissani, vaikka teoreettiset tiedonlähteet vaihtelevat melkein kolmenkymmenen vuoden takaisesta aivan uusimpiin viimevuosina julkaistuihin tutkimusraportteihin ja tieteellisiin lehtiartikkeleihin. Luotettavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt perustelemaan tulkintojani läpi tutkimusprosessin antamalla paljon esimerkkejä löytämistäni tutkimustuloksista, sitomalla ne aikaisempaan teoriaan ja tutkimukseen. Tuloksia esitellessäni ole tavoitellut aikaisempien tutkimuksien vertailevaan lähestymiseen, jonka Eskola ja Suoranta (2005,177) kirjoittavat parantavan analyysin ja tulkinnan luotettavuutta.

6. Tulokset

Tarkastelin tutkielmassani monilukutaitoilmiötä hermeneuttisen tieteenfilosofian näkökulmasta tulkiten monilukutaidon sosiaalisesti ja kulttuurisesti tehokkaan elämän edellytyksenä. Aineiston analyysi ja tulkinta ei koskenut ainoastaan monilukutaito-osiota, vaan tarkastelun kohteena oli laajemmin koko opetussuunnitelma-asiakirja. Tutkielmassa oli pyrkimys ymmärtää, miten opetussuunnitelma ohjaa opettajia kehittämään oppilaiden monilukutaitoa etsimällä vastauksia tutkimuskysymykseen, millaisena monilukutaito ilmenee opetussuunnitelmassa. Lähestyin opetussuunnitelma-asiakirjaa didaktisesti opetussuunnitelman toteuttamisen näkökulmasta tiedostaen sen, että opetussuunnitelmaperusteiden pohjalta kunnat tai yksityiset koulutuksen järjestäjät laativat omat paikalliset täsmällisemmät opetussuunnitelmansa, jotka ohjaavat opetussuunnitelman toteuttamista paikallisella tasolla (Vitikka & Rissanen 2019, 224).

Tulkitsen lukion opetussuunnitelman monilukutaitotavoitteen tukevan sen neutraalilla ilmaisumuodollaan yleisesti tavoitetta sivistävästä koulutuksesta ja osaamisesta, missä kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus on luettavissa rivien välistä erilaisia käytänteitä hyödyntävinä. Vaikuttamista ja osallistumista edistävät lukutaidot ja multimodaalisen osaamisen tulkitsen ilmentyvän abstraktilla tasolla tavoitteen asettamisessa. Seuraava lainaus opetussuunnitelmatekstistä kuvaa, kuinka asiakirja monilukutaidon tavoitteen määrittelee.

“Opiskelijan monilukutaitoa syvennetään tavoitteellisesti. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Lukio-opinnot vahvistavat opiskelijan uteliaisuutta ja taitoa löytää, tulkita ja tuottaa monenlaisia tekstejä vaatavuusastetta, näkökulmia ja konteksteja vaihdellen. Lukio-opinnoissa pohditaan, miten teknologia ja digitalisaatio tukevat yksilöiden ja yhteisöjen kyvykkyyksiä. Opiskelija tutkii mahdollisuuksia ratkaista monimutkaisia ongelmia.” (Opetushallitus 2019, 63.)

Opetussuunnitelmassa monilukutaito niin käsitteen kuin pedagogiikan osalta tuodaan esille tulkintojeni mukaan hyvin neutraalilla tavalla, välttämällä vastakohta-asettelua pyrkien tasapuolisuuteen ja ollen puolueeton, huomaamaton ja ketään ärsyttämätön sekä sävytön asiakirjadokumentti. Monilukutaitoa ei sanallisesti mainita lainkaan esimerkiksi musiikin, biologian, filosofian, elämänskatsomustiedon, terveystiedon, liikunnan, matematiikan ja opinto-ohjauksen kohdalla, mikä on hämmentävää ja osoittaa epäjohtamukaisuutta. Kuitenkin näissäkin oppiaineissa tuodaan oppiainekohtaisesti lukuisia tapoja merkitä, ymmärtää, tuottaa ja tulkita ainekohtaisia tekstikäytänteitä huomioiden myös globaali ja kulttuuriosaaminen. Käsitteet ovat linjassa lukion opetussuunnitelman kanssa sen suhteen, että äidinkielen ja kirjallisuuden osalta monilukutaito yhdistetään luontevasti monilukutaitoon, mutta liikunnan, käsityön ja musiikin kohdalla ymmärrys yhdistää näiden oppiaineiden kieli ja tekstikäytänteet monilukutaitoon on heikosti ymmärretty opettajien keskuudessa (ks. Kulju ym. 2020). Poikkeuksena ovat kuitenkin ruotsin ja toisen vieraan kielen sijoittuminen.

Monilukutaidon ilmenemisen opetussuunnitelmassa tulkitsen neljässä ulottuvuudessa, missä opiskelijoiden monilukutaito kehittyy koko lukio-opintojen ajan valmistaen heitä aktiivisiksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi kansalaisiksi mediayhteiskuntaamme. Nämä neljä ulottuvuutta ovat:

Monilukutaito osallisuuden ja toimijuuden lähtökohtana

Monilukutaito itsensä toteuttamisen mahdollistajana

Monilukutaito yhteisöllisyyden edistäjänä

Monilukutaito kriittisen ajattelun tukijana

Esittelen jokaisen ulottuvuuden lähemmin seuraavissa alaluvuissa. Olen niissä pyrkinyt kuvaamaan havaintojani ja tekemiäni tulkintoja suhteessa sekä monilukutaitomääritelmään että monilukutaitopedagogiikkaan. Tekemiäni tulkintoja pyrin myös havainnollistamaan mahdollisimman kattavasti valituilla tekstiotteilla opetussuunnitelmasta.

6.1 Monilukutaito osallisuuden ja toimijuuden lähtökohtana

Osallisuus ja toimijuus näyttäytyy opetussuunnitelmassa koko asiakirjaa läpileikkaavana teemana, missä lukiokoulutuksen tavoitteena on tuottaa nuorista aktiivisia, tasapainoisia ja sivistyneitä kansalaisia (Opetushallitus 2019). Osallisuus sekä toimijuus ja näiden esille tuominen tulkintojeni mukaan tapahtuu niin toiminnan tasossa kuin myös toimintaan ohjaavasti. Seuraavat otteet kuvaavat monilukutaidon toimintaan ohjaamista yleisellä tasolla. Otteet ovat opetussuunnitelman luvusta "Opiskelijan ohjaaminen ja tukeminen" sekä vieraita kieliä koskevasta luvusta:

“Ohjaustoiminta tukee opiskelijan hyvinvointia, kasvua ja kehitystä, tarjoaa aineksia itsetuntemuksen ja itseohjautuvuuden lisääntymiseen sekä kannustaa aktiiviseen kansalaisuuteen. Opiskelijoiden yhteisöllisyyttä, osallisuutta, toimijuutta sekä luottamusta omaan osaamiseen kehitetään ja pidetään yllä lukio-opintojen ajan.” (Opetushallitus 2019, 27.)

“Vieraiden kielten opiskelu vahvistaa opiskelijan yhteiskunnallista osaamista. Opetus antaa kielellisiä ja kulttuurisia valmiuksia ja eväitä osallisuuteen ja aktiiviseen vaikuttamiseen yhteiskunnassa ja kansainvälisessä maailmassa. Samalla rakennetaan yhteyksiä demokratiakasvatukseen ja tasa-arvonäkökulmiin sekä kieliä koskeviin pohdintoihin, kuten enemmistö- tai vähemmistökysymyksiin, kielipolitiikkaan tai kielidiversiteetin vähenemiseen.” (Opetushallitus 2019, 175–176.)

Opetussuunnitelmassa osallisuuteen ja toimijuuteen kehottavat käytännöt toiminnan tasossa kuvaillaan kattavasti verbeillä kuten hankkiminen, kartuttaminen, ymmärtäminen, arvottaminen, tunnistaminen, käsitteellistäminen, tulkitseminen, tuottaminen, analysointi, reflektointi ja jakaminen. Viittaamalla tekstissä käytettyihin verbeihin opetussuunnitelma määrittelee oppijat aktiivisiksi toimijoiksi, kun taas opettajan tekemistä kuvataan aina passiivissa. Opiskelijoiden osallisuus ja toimijuus nähdään keskeisenä lähtökohtana niin uuden oppimiselle kuin myös opetukselle. Tämä ilmenee selkeästi opetussuunnitelman määritelmässä oppimiskäsityksessä:

“Oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta. Oppimisprosessin aikana opiskelija tulkitsee, analysoi ja arvioi eri muodoissa esitettyä dataa, informaatiota tai tietoa aikaisempien kokemusten ja tietojen pohjalta. Hän kehittää ratkaisuja ja luo uudenlaisia kokonaisuuksia yhdistäen tietoja ja taitoja uudella tavalla. Ohjaus ja rakentava palaute vahvistavat itseluottamusta ja auttavat opiskelijaa asettamaan omia tavoitteita, kehittämään ajatteluaan ja työskentelemään tarkoituksenmukaisella tavalla tavoitteiden suuntaisesti.” (Opetushallitus 2019, 18.)

Monilukutaitoa ja tietoa perustellaan monipuolisen tiedon, kokemuksen ja merkityksen kautta, missä opiskelijat oppivat ymmärtämään uutta tietoa sekä saavat kokemusta tutkivasta oppimisesta ja osallisuudesta. Kokemusta pyritään kerryttämään ohjaamalla oppilaita tavoitteelliseen toimintaan, hyödyntämään vertaisoppimista tiimeissä ja erilaisissa projekteissa. Opiskelijat saavat tietoa ja kokemuksia siitä, miten suunnitella omaa tulevaisuuttaan. Lisäksi he oppiva ymmärtämään ja arvostamaan osallistamisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksista mediayhteiskunnassa. Tätä tulkintaa perustelen opetussuunnitelman seuraavalla lainauksella:

“Osallisuus ja demokraattinen toiminta luovat perustaa opiskelijan kasvulle aktiiviseen kansalaisuuteen. Lukiassa edistetään jokaisen opiskelijan osallisuutta ja luodaan monipuolisia mahdollisuuksia osallistua opiskeluympäristön ja toimintakulttuurin kehittämiseen sekä opiskelijaan itseensä vaikuttavien päätösten valmisteluun. Opiskelijan osallisuudesta yhteisön toiminnan ja hyvinvoinnin rakentamisessa huolehditaan. Opiskelijaa rohkaistaan ilmaisemaan mielipiteensä, osallistumaan yhteisistä asioista päättämiseen sekä toimimaan vastuullisesti yhteisöissä ja yhteiskunnassa. Häntä kannustetaan aktiivisuuteen ja osallistumiseen muun muassa opiskelijakunnan ja tutortoiminnan avulla.” (Opetushallitus 2019, 21.)

Opetussuunnitelmassa monipuolinen tietolähteiden käyttö ja saatavilla olevan tiedon arviointi yhdessä uuden tiedon tuottamiseen, esittämiseen ja jakamiseen tukevat oppilaiden kehittymistä osallistuviksi ja toimijuutta arvostaviksi yhteisön jäseniksi, jolloin opetussuunnitelman perimmäisenä arvona on yhteisen hyvän tuottaminen. Tähän ajatukseen kiteytyy myös Rasin ym. (2019) neljäulottuvuutta monilukutaidosta. Nykypäivänä osallisuusuuteen ja toimijuuteen tarvitaan tietoteknisiä taitoja, mikä tuodaan tulkintojeni mukaan hyvin esille opetussuunnitelmassa. Tarkoituksena on kehittää oppilaiden kykyä hallita erilaisia viestinnän keinoja. Wang ym. (2010) puhuvat älyllisestä

saavutettavuudesta, missä korostuu teknologian hyödyntäminen tiedon tuottamisessa. He väittävätkin, että nuoret tuottavat uutta tietoa mielellään multimodaalisuutta hyödyntäen. Opetussuunnitelma esittää useita erilaisia keinoja tuottaa, esittää ja jakaa tietoa teknologiaa ja digitaalisuutta hyödyntäen. Seuraavassa ote tarjoaa esimerkkejä näistä keinoista kemian oppiaineessa:

“Kemian opintojen aikana harjoitellaan erilaisten tekstien kirjoittamista, kriittistä tulkittamista, argumentointia ja analysointia. Monilukutaitoa kehitetään tulkittamalla ja tuottamalla esimerkiksi kirjoitettua kieltä, kuvia, videoita, malleja, simulaatioita, taulukoita ja kuvaajia tai kemian merkkikieltä. Kemiassa erityinen monilukutaidon muoto on kyky tulkita ja esittää symbolisia malleja ja submikroskooppisia kuvallisia malleja samoista ilmiöistä. Myös tieto- ja viestintäteknologia on osa nykyaikaista ja monitieteistä osaamista tukevaa kemian opetusta. Sitä käytetään muun muassa tiedon etsimiseen, kokeellisten havaintojen keräämiseen, mittauksien toteuttamiseen, käsittelyyn ja tulkittamiseen, tuotosten laatimiseen ja esittämiseen sekä mallintamiseen ja simulointiin. Tietokonepohjaisella mittausjärjestelmällä voidaan korvata perinteisiä välineitä, ja tutkimusaineistoa on mahdollista tallentaa myös kuvina ja videoina.”
(Opetushallitus 2019, 259.)

Opetussuunnitelma korostaa kaikkien oppiaineiden ja toimintakulttuurin osalta sitä, että oppilaat nähdään aktiivisina tiedonrakentajina, missä moninainen tiedon jakaminen ja esittäminen vahvistavat oppilaiden vuorovaikutustaitoja. Kehittyvät vuorovaikutustaidot edistävät oppilaiden kykyä toimia myös yhteiskunnallisina vaikuttajina (Cope & Kalantzis 2015). Yhteiskunnallista ajattelua herättäviänä asiasisältöinä opetussuunnitelma tuo esille muun muassa YK:n kestävän kehityksen toimintaohjelman Agenda 2030, jonka myötä maailmankansalaisuuden taidot myös karttuvat (Opetushallitus 2019, 65). Opetussuunnitelmassa nostetaan esiin vastuullinen kuluttaminen, missä pyritään luomaan merkityksiä toimijuuteen yhteiskunnallisesta ja globaalista näkökulmasta katsottuna. Seuraava ote on yhteiskuntaopin yleisistä tavoitteista:

“Opiskelija pystyy rakentamaan vastuuntuntoisen, demokraattisen, tasa-arvoa kunnioittavan ja moninaisuutta ymmärtävän yhteiskuntakäsityksen. Ymmärtää omien yhteiskunnallisten käsitystensä muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Motivoituu syventämään kiinnostustaan yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja ymmärrystään niiden merkityksellisyydestä... ..Opiskelija ymmärtää vaikutusmahdollisuutensa muuttuvan demokraattisen yhteiskunnan

jäsenenä paikallisella, valtakunnallisella ja kansainvälisellä tasolla ja on motivoitunut toimimaan aktiivisena ja vastuullisena kansalaisena kestävän kehityksen mukaisesti.” (Opetushallitus 2019, 291.)

Tulkitsen osallistumisen ja toimijuuden näkökulmasta opetussuunnitelmaa siten, että näen oppimisen kulttuuriin osallistumisena ja siihen vaikuttamisena, jossa hyödynnetään erilaisia oppimisympäristöjä. Kumpulainen (2015) on todennut, että yhteisöjen arvot, säännöt sekä vuorovaikutuksen tavat ja välineet ohjaavat sosiaalista toimintaa ja merkityksenantoa, kun monilukutaito ymmärretään sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Sintonen ja Kumpulainen (2017) täsmentävät vielä, että yksilöllinen oppiminen tapahtuu erilaisten kokemusten ymmärryksenä, missä tilannesidonnaisessa vuorovaikutuksessa oppijan arvomaailma ja tarpeet saavat aikaan muutoksen. Progressiivisen pedagogiikan ja kokemuksen myötä oppimisessa syntyy uusi käännekohta, joka saa aikaan muutoksen sosiaalisessa ja tilannesidonnaisessa ymmärryksessä (Cope & Kalantzis 2009). Tulkitsen opetussuunnitelmaa siten, että monilukutaidon kehittämisessä ja edistämässä keskiössä on oppilaan toimijuus yhdessä merkityksellisyyden ja kokemuksellisuuden kanssa. Perinteinen pedagogiikka kuitenkin toimii apuna esimerkiksi opittavien asioiden käsitteellistämässä, mutta oppimisen keskiössä on yhteisöllinen tekeminen ja osallisuus. Oppilaita ohjataan kriittiseen ajatteluun analysoimaan tietoa ja näin yhdessä rakentamaan uutta tietoa opittavasta asiasta aivan kuten Cope ja Kalantzis (2009) ovat pedagogisen toimintamallin määritelleet monilukutaidon edistämiseksi.

Lukiossa monilukutaitoa on tarkoitus tukea jokaisessa oppiaineessa (Opetushallitus 2019, 23) ja opettajilla tulisi olla yhteinen käsitys siitä, mitä monilukutaito on, sekä, miksi ja miten sitä pitäisi opettaa integroituna opettajan oman opetettavan aineen lähtökohdista (Palsa 2021). Lukion opetussuunnitelman 2019 perusteissa monilukutaito niin käsitteen kuin pedagogiikan osalta tuodaan esille hyvin neutraalilla tavalla, mistä on pyritty häivyttämään vahvat poliittiset mietinnöt. Saari ym. (2017, 85) toteavat, että voidaan puhua opetussuunnitelmarunoudesta, jossa kulttuurinen, sosiaalinen ja kielellinen oppiminen esitetään tulkintojeni mukaan varsin abstraktilla tasolla. Seuraavassa lainaus on opetussuunnitelman luvusta "Opetuksen toteuttaminen"

kappaleessa "Toimintakulttuuri", jossa aukeaa se, millaisen arvomaailman opetussuunnitelma tuo kulttuuriseen ja kielelliseen moninaisuuteen:

“Lukiassa arvostetaan kulttuurista ja kielellistä moninaisuutta. Eri kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja vuorovaikutuksessa keskenään. Oppiva yhteisö hyödyntää maan kulttuuriperintöä, kansallis- ja vähemmistökieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista moninaisuutta. Yhteisössä ymmärretään kielten keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Jokaisella oppiaineella on tapansa käyttää kieltä, oma käsitteistönsä ja omat tekstikäytäntönsä, jotka avaavat käsiteltäviin ilmiöihin eri näkökulmia. Kielitietoisessa lukiassa kehitetään opiskelijan monikielistä osaamista, joka koostuu tieteenalojen kielten, äidinkielen, niiden murteiden ja rekistereiden sekä muiden kielten eritasoisesta hallinnasta. Lukiassa jokainen opettaja on myös oppiaineensa tiedonalan kielen ja monilukutaidon opettaja.” (Opetushallitus 2019, 22–23.)

Tulkitsen edellisen lainauksen Copen ja Kalantzisin (2015) tavoin ymmärrykseksi yksilöiden moninaisuuden huomioon ottamisesta, missä yhteiskunnalliset muutokset ovat luoneet vaateen merkityksien kieliopille. Tämän lisäksi lukioden toimintakulttuurissa otetaan huomioon yhteisöllinen oppiminen ja nykypäivän mediayhteiskuntamme tuoma mahdollisuus tuottaa merkityksiä, josta seuraava lainaus on esimerkkinä. Nämä yhdessä tulkitsen viittaavan kahteen moneuteen eli tekstien multimodaalisuuteen sekä sosiokulttuuriseen diversiteettiin, mitä kansainvälisissä tutkimuksissa nähdään kuuluvan monilukutaitoon (Kalantzis 2012).

“Digitalisaatio tuo mahdollisuuksia yhteisölliseen oppimiseen ja tiedon luomiseen sekä erilaisten opiskelu- ja tietoympäristöjen hyödyntämiseen. Opiskelijaa ohjataan toimimaan verkostoituneessa ja globalisoituneessa maailmassa.” (Opetushallitus 2019, 21.)

Lukion toimintakulttuuri tukee monilukutaidon kehittymistä ottaen huomioon toimintakulttuurissa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden, hyvinvoinnin ja kestävästä tulevaisuudesta sekä osallisuuden ja yhteisöllisyyden (Opetushallitus 2019, 21–22). Mertalaan (2018, 109) viitaten monilukutaito-käsitteen vahvuutena onkin se, että se kytketään vahvasti kasvatukseen ja opetuksen laajempien tavoitteiden ja arvojen kanssa. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on kasvattaa nuorista

lukiolaisista sivistyneitä hyviä ihmisiä, joilla on hyvät työelämä ja kansainvälisyys valmiudet. Tärkeänä tuodaan esille myös se, että nuoret tulevat omaamaan tarvittavat tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahdon kestävän tulevaisuuden rakentamiseen. (Opetushallitus 2019, 60.) Laaja-alaisen osaamisen eri osa-alueissa tuodaan esiin myös yhteiskunnalliset muutokset, jotka ovat luoneet tarpeen suunnitella merkityksien kieliopin, jossa sosiaalisena tarkoituksena on muuttaa oppijoita, työntekijöitä ja kansalaisia ja jotka myös NLG (1996) nosti esiin manifestissaan "A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures". Sosiokulttuurinen diversiteetti tuodaan vahvasti esiin muun muassa globaalissa kulttuuriosaamisessa sekä vuorovaikutusosaamisessa, missä puolestaan tulkitsemisen ja tuottamisen taito korostuvat yhteiskunnallisessa osaamisessa sekä monitieteisessä ja luovassa osaamisessa. Lisäksi opetussuunnitelmassa näissä laaja-alaisen osaamisen osa-alueissa jokainen oppiaine lähestyy laaja-alaista osaamista oman tiedon- ja tieteenalansa lähtökohdista vahvistaen laaja-alaista osaamista eri tiedonalojen näkökulmasta tai oppiaineita yhdistävinä kokonaisuuksina (Opetushallitus 2019, 61).

Hyvä esimerkki osallisuutta ja toimijuutta edistävästä monilukutaidosta tulee esiin terveystiedossa, jossa kuitenkin ei sanallakaan mainita mitään monilukutaidosta. Hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan ja vygotksilaiseen oppimiskäsitykseen nojautuen ymmärrän monilukutaidon sosiokulttuurisena ja tilannesidonnaisena taitona saavuttaa multimodaalisen viestinnän ja sosiokulttuurisuuden moninaisuus myös terveystiedossa. Seuraava terveystietoon liittyvä lainaus korostaa opetuksen lähtökohtaa, jossa huomioidaan niin yksittäisen oppijan kuin myös yhteisön ja yhteiskunnan sekä globaalin maailman näkökulma. Perinteisen pedagogiikan avulla opettaja käsitteellistää terveystiedon ilmiöitä, jonka pohjalta oppilaat yksilöllisen ja yhteisöllisen toimintatavan avulla luovat tiedosta itselle merkityksellistä auttaen heitä oppimaan opittava asia. Kriittisen pedagogiikan avulla oppilaita ohjataan kriittiseen tiedon arviointiin ja analysointiin, minkä myötä uutta tietoa luodaan ja rakennetaan.

“Opetuksessa haastetaan tarkastelemaan terveyttä, turvallisuutta, terveyden edistämistä ja sairauksien ehkäisyä sekä näihin liittyviä

ilmiöitä moniulotteisina kokonaisuuksina yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan sekä globaalin maailman näkökulmasta. Olennaista on ohjata opiskelijaa ymmärtämään terveyttä voimavarana, jonka pohjalta monet muut arkielämän toiminnot rakentuvat. Opetuksessa perehdytään oppiaineen taustalla olevien tieteenalojen kieleen, käsitteistöön ja tapoihin rakentaa tietoa. Opetuksen tarkoituksena on tukea opiskelijan valmiuksia yksilölliseen ja yhteisölliseen tiedon hankintaan, rakentamiseen ja käyttämiseen sekä taitoa arvioida kriittisesti terveyteen liittyvää tietoa ja viestintää. Oppiaineen tehtävänä on myös kehittää opiskelijan valmiuksia omien terveyteen liittyvien valintojen ja tottumusten taustalla vaikuttavien tekijöiden analysointiin ja seurausten arviointiin sekä itselle sopivien oppimisen tapojen tunnistamiseen. Opetuksessa kehitetään opiskelijan kykyä tarkastella monipuolisesti terveyteen ja sairauteen liittyviä eettisiä ja oikeudellisia kysymyksiä. Lisäksi terveyden osalta edistetään valmiuksia tarkoituksenmukaisten ja perusteltujen valintojen tekemiseen sekä omien voimavarojen ja kestäväen tulevaisuuden rakentamiseen.” (Opetushallitus 2019, 328.)

Soini ym. (2017) esittävät, että osallisuus on ollut viimeisimpien opetussuunnitelmauudistusten tavoite, joka korostaa aktiivista osallisuutta erilaisissa projekteissa sekä osallisuuden kokemusta oppilaan oppimisen perustana. Yllä olevassa terveystiedon otteessa osallisuuden ja toimijuuden osalta korostuu opetussuunnitelmatekstissä aikamme toiveet ja arvostuksen kohteet, joita vallanpitäjät erilaisin arvovalintojen myötä pyrkivät tuomaan esiin opetussuunnitelma-asiakirjoissa (ks. Säntti 2020). Opetussuunnitelmassa osallisuuden ja toimijuuden osalta tuodaan esiin myös yhteisöllisyys sekä yksilön että ryhmien kyky ja halu vaikuttaa. Siinä korostuvat tekemällä oppiminen ja uuden luominen, jossa opettaja toimii ohjaavana toiminnan mahdollistajana. Oppilaiden yhdessä koettu merkityksellisyys korostuu tiedon kriittisen analysoinnin kanssa. (ks. Cope & Kalantzis 2009; Sintonen ja Kumpulainen 2017.)

6.2 Monilukutaito itsensä toteuttamisen mahdollistajana

Monilukutaito edistää itsensä toteuttamista monin eri tavoin. Se auttaa yksilöä kehittämään kykyjään, itseluottamustaan ja tietoisuuttaan omista tavoitteistaan (Kangas & Rasi 2021). Opetussuunnitelmassa oppilaita ohjataan tiedon kriittiseen ja analyttiseen arviointiin, jonka myötä nuoret lukiolaiset oppivat tekemään parempia päätöksiä ja toteuttamaan itseään perustellusti ja vastuullisesti. Opetussuunnitelman mukaan oppilaita ohjataan tulevaisuuden suunnitelmien laadintaan, maailmankansalaisuuteen kasvamiseen ja jatkuvaan oppimiseen (Opetushallitus 2019, 16). Martin Seligmaniin (2008) viitaten itsensä tunteva nuori ymmärtää omat vahvuudet, heikkoudet, kiinnostuksen kohteet ja perustaa elämän itselle tärkeisiin arvoihin, joiden avulla toteuttaa itseään eri elämäntilanteilla tehden valintoja ja päätöksiä omien tarpeidensa ja tavoitteidensa mukaisesti. Opetussuunnitelmassa monilukutaito näyttäytyy itsensä toteuttamisen mahdollistajana, sillä toimijoina opiskelijat nähdään aktiivisina tiedontuottajina, joiden katsotaan omaavan aiempaa tietoa mahdollistaen merkityksien rakentamisen jatkuvan oppimisen myötä. Seuraava lainaus äidinkielen oppimisen tavoitteissa täsmentää oppilaan aktiivista roolia oppijana ja itsensä toteuttajana:

“Opiskelijan oman äidinkielen opetus ohjaa monipuoliseen itsensä ilmaisemiseen, vuorovaikutustaitojen kehittämiseen, aktiiviseen tiedonhankintaan, tiedon kriittiseen käsittelyyn, tekstien tulkintaan ja eettiseen pohdintaan. Opetuksen tehtävänä on tukea ja kehittää opiskelijan kielitietoisuutta. Opiskelijan arvostus omaa äidinkieltään kohtaan syvenee, ja hän motivoituu kehittämään edelleen omaa äidinkielen taitoaan. Opetuksessa yhdistyvät kieli-, kirjallisuus- ja kulttuurintutkimuksen ilmiöt. Opiskelijan oman äidinkielen tuntemus ja monipuolinen käyttö laajenevat, ja hän oppii tuntemaan kielialueensa juuria ja kehittää taitoaan vertailla kielen eri piirteitä muiden osaamiensa kielten kanssa. Opiskelija laajentaa sana- ja käsitevarantoaan ja kehittää monilukutaitoaan. Hän kehittää taitoaan hyödyntää omakielisiä tekstejä ja tuottaa tekstejä eri tarkoituksiin. Opiskelijan tuntemus oman kulttuurialueensa kirjallisuudesta, kertomaperinteestä, visuaalisesta kulttuurista, musiikista ja draamasta syvenee.” (Opetushallitus 2019, 397–398.)

Oheinen lainaus opetussuunnitelmasta kuvailee sosiaalisesti ja kulttuurisesti tehokkaan elämän edellytyksen lähtökohdista sitä, kuinka tärkeää oman itsensä ilmaiseminen on. On tärkeää, että oppilas osaa tuoda esiin muun muassa omaan taustansa liittyvää tietoisuutta nykypäivän monikulttuurisessa maailmassa.

Itsensä toteuttamisen tarpeissa Maslowin (1978) teoriaan viitaten itsensä toteuttamisen tarpeissa korkeimmalla nähdään yksilön tiedonjano, maailmankatsomus ja tieteen teoriat Copen ja Kalntzisin (2015) ymmärryksen tavoin opettajan on tiedostettava, että jokainen oppilas on taustaltaan erilainen, missä oppilaat tuovat erilaista tietoa omaan luokkaansa oman kokemuksen ja tietämisensä kautta. Pedagogisesti tärkeään arvoon nousee sosiaalisen yhdenvertaisuuden ymmärtäminen (Kupiainen ym. 2015; Palsa & Ruokamo 2015). Opetussuunnitelman yksi keskeisimmistä arvoista on tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, missä sukupuolitietoisuutta ja yksilöllisyyttä kunnioittava opetus rohkaisee yhteisölliseen oppimiseen, jossa oppilaat voivat tunnistaa omat arvonsa, asenteensa ja voimavaransa (Opetushallitus 2019, 22). Copen ja Kalantzin (2009, 2015) mukaan progressiivinen pedagogiikka hyödyntää merkityksien luomisessa subjektiivisia kokemuksia ja yksilön kiinnostuksen kohteita jakaen sen tunnettuun kokemiseen tai uuden kokemiseen, missä uudet kokemukset haastavat oppilaiden aikaisemmat käsitykset todellisuudesta (Kolb 1984). Seuraava lainaus havainnollistaa asiaa musiikin opetuksen kontekstissa:

“Musiikin opetuksen lähtökohtana ovat opiskelijoiden kokemukset ja musiikille antamat merkitykset. Omakohtainen musiikkisuhde vahvistaa itsetuntemusta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä musiikillisen identiteetin kehittymistä. Musiikin opetus myös syventää opiskelijan ymmärrystä musiikista yhteiskunnallisena ilmiönä. Musiikillinen ja muu taiteellinen työskentely antavat valmiuksia musiikilliseen kansalaisaktiivisuuteen, kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen sekä median ja ääniympäristön kriittiseen tarkasteluun... ..Opiskelija uskaltaa käyttää musiikkia ilmaisunsa välineenä ja tuottaa musiikillisia ideoita.” (Opetushallitus 2019, 339, 342.)

Monilukutaito itsensä ilmaisun toteuttajana tulee esille opetussuunnitelmassa myös siinä, että opettajat kuvataan passiivissa opetuksen mahdollistajina, jossa otetaan huomioon vuorovaikutus opiskelijoiden ja opiskelu ympäristöjen välillä. Lisäksi elinikäinen oppiminen ja jatkuva tiedonjanon ylläpitäminen auttavat oppilaita kyseenalaistamaan olemassa olevia ajatusmalleja, tavoitteita tai normeja esimerkiksi toimimaan vastuullisemmin. jotta luonnon monimuotoisuus säilyisi. Nämä yhdessä rohkaisevat itsenäiseen ajatteluun ja auttavat nuoria lukiolaisia löytämään omat polkunsu kohti henkilökohtaista menestystä ja

merkityksellisuutta (Rasi ym 2019). Opetussuunnitelmassa useassa oppiaineessa tiedosta puhutaan monesti ilmiönä, jonka kautta oppilas ohjataan tutkimaan uutta asiaa. Oppilaat tulkitsevat, havainnoivat, arvioivat, tuottavat ja jakavat opitusta ilmiöstä luomiaan materiaaleja Copen ja Kalantzisin (2009) sanoin maailmaa tehdään uusiksi opitun tiedon soveltamisen keinoin.

“Lukioaikana opiskelija saa monipuolisia kokemuksia uuden tiedon ja osaamisen rakentamisesta laaja-alaisesti ja oppiainerajat ylittäen. Opiskelija kehittää tiedonhankinta- ja soveltamistaitojaan sekä ongelmanratkaisutaitojaan. Hän saa kokemuksia tutkivasta oppimisesta sekä osallisuudesta tieteen ja tutkimuksen tekoon. Opetus vahvistaa opiskelijan monilukutaitoa niin, että hän ymmärtää tieteen- ja taiteenaloille ominaista kieltä sekä motivoituu erilaisten tekstien tutkimisesta, tulkitsemisesta ja tuottamisesta. Opiskelija tottuu arvioimaan tekstien ja tiedon luotettavuutta. Lukio-opetuksessa arvostetaan ja tuodaan näkyväksi kieliä monipuolisesti. Opiskelija oppii toimimaan sekä molemmilla kotimaisilla kielillä että koko kielivarantoon käyttäen. Opetus ohjaa opiskelijaa syventämään ymmärrystään tieto- ja viestintäteknologiasta sekä käyttämään sitä tarkoituksenmukaisesti, vastuullisesti ja turvallisesti niin itsenäisessä kuin yhteisöllisessä työskentelyssä.”
(Opetushallitus 2019, 58.)

Yllä olevaan otteeseen viitaten on tärkeä huomata, että tieto- ja viestintäteknologiset taidot kulkevat käsikädessä monilukutaidon kehittämisen kanssa ja että opiskelijoilla täytyy olla oikeus digitaaliseen osaamiseen. Tässä keskiöön nousee opiskelijan mahdollisuus ilmaista itseään ja kokea opiskeluissaan iloa, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Opiskelijoita on pyrittävä ohjaamaan aktiivisiksi toimijoiksi digitaalisissa ympäristöissä, mutta kuitenkin niin, että toiminta on turvallista ja vastuullista. Opiskelijoiden ajattelua on pyrittävä kehittämään erilaisten ongelmien parissa, missä kriittisen ajattelun kehittäminen ja tiedonhaku digitaalisissa ympäristöissä antavat heille valmiuksia ymmärtää ja tulkita digitaalisia sisältöjä. (OKM 2023.)

Monilukutaito kannustaa yksilöä jatkuvasti oppimaan uutta ja kehittämään taitojaan. Matveisen ym. (2021) tutkimusraportin mukaan asiantuntijat mieltävät monilukutaidon muuttuvaksi ilmiöksi sitä mukaan, kun teknologia kehittyy. Elinikäisen oppimisen vaade, joka tulkintojeni mukaan ilmenee useaan kertaan opetussuunnitelmassa, auttaa pysymään ajan tasalla eksponentiaalista vauhtia

muuttuvassa mediayhteiskunnassa. Erilaiset opiskeluympäristöt, jotka hyödyntävät koulutuksessa teknologiaa ja digitalisaatiota, vahvistavat nuorten lukiolaisten kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja. Hyvät kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot edistävät tehokasta viestintää ja vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Tämä antaa avaimia nuorelle ilmaista itseään selkeästi, vaikuttaa muihin ja luomaan vahvoja ihmissuhteita, jotka tukevat itsensä toteuttamista. (Jenkins ym. 2009.) Monilukutaito auttaa ymmärtämään maailmaa, jossa elämme. Se lisää tietoisuutta sosiaalisista, poliittisista ja taloudellisista konteksteista. Tämän ymmärryksen pohjalta rakentuu yksilön oma identiteetti. (Cope & Kalantzis 2009.) Opetussuunnitelmassa pyritään kehittämään sosiaalista ja kulttuurista viestintää myös muissa kuin digitaalisissa oppimisympäristöissä. Esimerkkeinä monilukutaitoa edistävästä opetus- ja oppimiskeinoista mainitaan muun muassa draaman hyödyntäminen. Lähtökohtaisesti opetussuunnitelma antaa koulutuksen järjestäjälle tai opettajalle vapaat kädet tulkita ja toteuttaa sitä, parhaiten omaan opetettavaan tiedonalaansa sopivaksi, vaikka ilmaisutapa onkin lähtökohtaisesti neutraali. Seuraavat otteet ovat opetuksen yleisistä tavoitteista sekä oppiainekohtaisena esimerkkinä luvusta "Ruotsi toisena kielenä", joka korostaa itsensä ilmaisussa sitä, että se on erilaisiin tilanteisiin sopivaa:

“Opiskelija oppii soveltamaan aiemmin oppimaansa sekä hakemaan, tulkitsemaan, arvottamaan, jakamaan ja tuottamaan tietoa eri muodoissa, ympäristöissä ja erilaisissa yhteisöissä sekä erilaisten valinneiden avulla” (Opetushallitus 2019, 59).

“Opiskelija kehittää kriittistä ja kulttuurista monilukutaitoaan niin, että osaa tuottaa ja hyödyntää monimuotoisia tekstejä tietoisena niiden tavoitteista ja konteksteista, ilmaista ja perustella ajatuksiaan sekä käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä ja ilmaisutapoja” (Opetushallitus 2019, 117).

Monilukutaitoinen osaa hyödyntää tiedon tuottamisessa, esittämisessä ja jakamisessa erilaisia tietolähteitä monipuolisesti (Rasi ym. 2019). Opetussuunnitelmassa esimerkiksi filosofian oppiaineessa käsitettä monilukutaito ei mainita kertaakaan. Filosofiasa kuitenkin painoarvo on kielellisessä ymmärtämisessä, missä kielitietoisuus ja kielenkäyttö mainitaan tärkeäksi itsensä ilmaisun kannalta, mutta myös tavoitteena ymmärtää muita.

“Filosofiassa ongelmia jäsennetään käsitteellisesti ja dialogisesti. Siksi siinä korostuvat täsmällinen ja käsitteiden merkityksiä avaava kielenkäyttö sekä kielitietoisuus. Vaikka filosofia hyödyntää oman traditionsa ja muiden tieteenalojen termistöä, sen tavoitteena on selkeä ja ymmärrettävä kieli. Filosofian argumentatiivinen luonne kehittää ilmaisua, jossa painottuvat johdonmukaiset perustelut ja eri näkökulmien huomioiminen.” (Opetushallitus 2019, 268.)

Monilukutaitoa edistettäessä on tärkeää ymmärtää oppilaiden kiinnostus heille tärkeisiin ilmiöihin ja aiheisiin (Rasi & Kangas 2018). Tätä ajatusta tukevat keskeiset opetussuunnitelmat ja sosiokulttuuriset tai sosiokonstruktivistiset oppimisteoriat ja pedagogiset mallit, jotka perustuvat oppimisprosessin opiskelijakeskeiseen, rakentavaan, kokemukselliseen, yksilölliseen, kontekstuaaliseen ja tilannekohtaiseen kuvaukseen. Opettajille tämä tarkoittaa monilukutaidon ymmärtämistä tilannekohtaisena taitona ja opetuksen ja oppimisen suunnittelua monilukutaitoa tukevaksi tavalla, joka on mielekäs oppilaille tietyssä paikassa, ajassa ja kulttuurissa. (Mertala 2017.) Opetussuunnitelmassa korostetaankin useassa eri oppiaineissa elämysten ja kokemusten syntymistä, mikä herättää aidon kiinnostuksen johonkin tiettyyn ilmiöön tai aiheeseen (Opetushallitus 2019). Mediakasvatuksen näkökulmasta olisi erityisen tärkeää, että opiskelijoille kehittyy kriittinen ymmärrys median ja digitaalisten viestintävälineiden roolista jokapäiväisessä elämässä ja että he voisivat työskennellä luovasti ja tutkivasti tieto- ja viestintätekniikan tarjoamilla eduilla. Tieto ja viestintätekniikka tarjoaa opiskelijoille työkaluja omien ajatusten ja ideoiden monipuoliseen visualisointiin, ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen sekä monilukutaidon kehittämiseen. (Rasi ym. 2019.) Seuraava lainaus osoittaa sen, että opiskelijan ohjauksen suhteen esimerkiksi peleihin ja pelillisyyteen, olisi kiinnitettävä huomiota, jos opiskelija on kiinnostunut erilaisista autenttisista teksteistä arjessaan:

“Ohjausta tulee eriyttää ottamalla huomioon jokaisen opiskelijan yksilölliset lähtökohdat, tarpeet, tavoitteet, harrastukset, kiinnostusten kohteet, osaamisalueet sekä elämäntilanteeseen vaikuttavat tekijät. Opiskelijan yksilöllisten tarpeiden huomioonottamista voidaan tehostaa eri asiantuntijoiden yhteistyöllä. Opiskelijan tulee saada tietoa siitä, mitkä ovat eri toimijoiden tehtävät ohjauksen kokonaisuudessa sekä missä asioissa ja miten opiskelija voi saada heiltä tukea.” (Opetushallitus 2019, 27–28.)

Opetussuunnitelmassa semiotiikan teoriaan perustuvat laajat tekstikäsitteet antavat opettajille ja koulutuksen järjestäjille useita erilaisia vinkkejä oppiainekohtaisesti siinä, miten nykypäivänä monilukutaitoinen ihminen voi ilmaista itseään. Aineistonanalyysin myötä tulkitsemisen kuitenkin, että tiedon modaaliteeteistä gesturaalinen eli eleisiin ja ilmeisiin perustuva modaaliteetti ja sen esiin tuominen on unohtunut tai jäänyt pois opetussuunnitelmasta. Itsensä ilmaisun liittyvät merkitykset, kuten katseet, ilmeet, eleet tai kehon asennot eivät saa opetussuunnitelmassa minkäänlaista mainintaa., Tämä on otettava huomioon multimodaalisessa merkityksien tulkinnassa ja tuottamisessa (Cloonan 2015). Monilukutaidon pedagogiikassa tulisi hyödyntää monipuolisesti erilaisia kielellisiä modaaliteettejä, jotta oppimisesta tulisi tehokasta ja se tukisi mahdollisimman monen oppijan oppimista (Cope & Kalantzis 2009).

6.3 Monilukutaito yhteisöllisyyden edistäjänä

Monilukutaidon neljäntenä ulottuvuutena Rasi ym. (2019) tuovat esille hyvän edistämisen ja hyväntekemisen taidon, missä opitaan muun muassa käyttämään digitaalisia teknologioita yhteiskunnan yhteiseksi hyödyksi. Sosiaalisesti ja kulttuurisesti tehokkaan elämän edellytyksenä monilukutaitoisuuteen kuuluu taito asettua toisen asemaan ymmärtäen erilaisia näkökulmia ja kokemuksia. Empatia ja toista ymmärtävä pystyy arvioimaan ja tulkitsemaan erilaisia viestejä kriittisesti, mikä on keskeistä, kun pyritään luomaan yhteisöllistä toimintakulttuuria niin lukiossa, kuin myös tulevaisuuteen valmentaan. (Cope & Kalantzis 2015.) Hyvän edistäminen ja hyväntekemisen taito ovat osa oppilaan hyvinvointiosaamista, vuorovaikutusosaamista, yhteiskunnallista osaamista, eettisyyttä ja ympäristöosaamista, globaalia kulttuuriosaamista ja monitieteistä luovaa osaamista. Näistä esimerkiksi vuorovaikutusosaamisen yhteisöllinen aspekti opintosuunnitelmassa kiteytyy hyvin seuraavaan otteeseen:

“Hyvän vuorovaikutuksen lähtökohta on myötätunto, joka mahdollistaa merkityksellisyiden kokemisen. Opiskelija saa kokea kuuluvansa lukioyhteisöön, ja hän tulee kuulluksi omana itsenään. Opiskelija kehittää vuorovaikutusosaamistaan tunnistamalla, käsittelemällä ja säätelemällä tunteitaan. Hän oppii myös kuuntelemaan, kunnioittamaan ja ennakoimaan toisten tunteita ja näkemyksiä sekä niiden ilmaisuja. Hän oppii käyttämään tunteita voimavarana vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutusta opitaan yhdessä ja yhteistyössä sekä erilaisissa ympäristöissä. Samalla opiskelijat kehittävät kielitietoisuuttaan ja monilukutaitoaan. He ymmärtävät niiden keskeisen merkityksen tiedon tuottamisessa ja tulkinassa sekä ratkaisujen etsimisessä. Vuorovaikutusosaaminen tukee opiskelijoita heidän asettaessaan tavoitteita opiskelulle ja muulle toiminnalleen.” (Opetushallitus 2019, 62–63.)

Monilukutaito yhteisöllisyyden edistäjänä tuodaan esiin kulttuurisena kompetenssina, vaikka sitä ei suoranaisesti otsikkotasolla ilmaista, kuten se perusopetuksen opetussuunnitelmassa tehdään (ks. Mertala 2018). Esimerkiksi elämänskatsomuksessa keskeisiksi tavoitteiksi kuvataan muun muassa se, että ymmärretään hyvän elämän keskeiset tavoitteet sekä hahmotetaan yhteisöllisyyden merkitys ihmisyydelle ja omalle identiteetille. Sisällöllisesti elämänskatsomus korostaa median sekä muualta saatavan informaation syvällistä ymmärtämistä, missä oppilaat ohjataan ymmärtämään koulujen, politiikan, tieteen, taiteen, viihdeteollisuuden ja kulttuuristen sekä uskonnollisten yhteisöjen vaikutus ja näin käsittää, mitä on hyvä elämä ja miten se rakennetaan. (Opetushallitus 2019, 324.) Mediatyhteiskunnassamme muun muassa median reaaliaikaisuus, kommunikoinnin helppous sekä yhteisöllisyys nostavat tarvetta ymmärtää moninaista informaatiotulvaa, jossa keskiössä Merilammen (2014, 18) mukaan on oppilaiden monilukutaidon kehittäminen. Hän tiivistää, että ihmisen tieto, äly ja viisautus eivät ole ratkaisevia, sillä tiedon saavuttaminen on vasta puolitiehen pääsemistä, missä ymmärrys ja tulkinta ovat ratkaisevia. Laaja-alaisen osaamisen globaalin kulttuuriosaamisen keskiössä seuraava lainaus opetussuunnitelmatekstistä täsmentää edellä mainitsemani niin elämänskatsomuksen kuin myös muiden oppiaineiden osalta siinä, miten opetussuunnitelmassa monilukutaidon avulla pyritään edistämään yhteisöllisyyttä.

“Opiskelija syventää tietojaan ja ymmärrystään omasta identiteetistään sekä lukioyhteisön ja yhteiskunnan

moninaisuudesta, jossa erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja vuorovaikutuksessa keskenään. Opiskelija vahvistaa kansainvälistä osaamistaan ja monilukutaitoaan hyödyntämällä kulttuurisesti ja kielellisesti monimuotoisia verkostoja, medioita ja lähdeaineistoja. Hän saa kokemuksia opiskelusta, yhteistyöstä ja eettisestä toimijuudesta erilaisia kansainvälisyyden toimintamuotoja ja teknologiaympäristöjä hyödyntäen.” (Opetushallitus 2019, 63–64.)

Opetussuunnitelma ottaa hyvin huomioon myös sen, että elämme maailmassa, missä globalisoitunut maailma kasvattaa kielellistä ja kulttuurillista monimuotoisuutta. Tätä monimuotoisuutta vauhdittaa teknologian ja digitalisaation mahdollistama multimodaalinen viestintä sekä sosiaalinen monimuotoisuus (Jenkins ym. 2009). Opetussuunnitelma ei jätä monilukutaidon ilmenemistä laajoihin tekstikäsitteisiin vaan perustelee myös, miksi monilukutaito edistää yhteisöllisyyttä ja oppilaiden kykyä toimia merkityksien ja ilmaisujen välittäjänä. Yhteisöllisyyden edistämisen osalta opetussuunnitelma tuo kauttaaltaan esiin sen, miten monilukutaidon opetusprosessit, oppimisprosessit ja opetussuunnitelmien sisältö liittyvät sosiaalisiin ja kulttuurillisiin todellisuuksiin, jotka myös Cope ja Kalantzis (2015) kuvaavat tärkeiksi seikoiksi edistää oppilaiden monilukutaitoa. Seuraavan tekstiotteen avulla pyrin vahvistamaan tekemääni tulkintaa:

“Vuorovaikutusosaaminen kehittyy terveystiedossa sekä oppiaineen sisältöjen että käytettävien opetusmenetelmien avulla. Opetuksessa käsitellään mielen hyvinvointiin liittyviä tekijöitä, kuten tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Yhteisöllinen tiedonrakentaminen edistää sosiaalisia taitoja ja kykyä yhteistyöhön.” (Opetushallitus 2019, 329.)

Opetussuunnitelmassa kauttaaltaan viitataan progressiiviseen, perinteiseen ja kriittiseen pedagogiikkaan sekä soveltavaan oppimiseen, mitkä Cope ja Kalantzis (2009) kuvaavat yhdistetyksi toimintamalliksi oppilaiden monilukutaidon kehittämisessä. Yhteisöllisyyden edistämiseksi globaalissa mediayhteiskunnassamme pitää osata navigoida eri kulttuurien ja identiteettien välillä, mikä mahdollisesti lisää ymmärrystä erilaisista taustoista ja auttaa luomaan yhteisöllisyyteen vaadittavaa avoimuutta ja kunnioitusta. Lisäksi yhteisöjen monimuotoisuutta ja inklusiivisuutta edistää se, että oppilaat osaavat tunnistaa ja arvostaa erilaisia kulttuurisia ilmaisuja ollen tietoisia kulttuurisista

eroista. (Cope & Kalantzis 2015). Opetussuunnitelma tunnustaakin kieleen ja kulttuuritaustaan liittyen sen, että oppilaiden kulttuurinen moninaisuus on otettava huomioon:

“Kaikkien opiskelijoiden opetuksessa noudatetaan yhteisiä, lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaisia tavoitteita ja periaatteita. Opiskelijan kielelliset valmiudet sekä kulttuurista otetaan lukio-opetuksessa huomioon. Jokaisen opiskelijan kieli- ja kulttuuri-identiteettejä tuetaan monipuolisesti. Opiskelijaa ohjataan ymmärtämään ja kunnioittamaan perustuslain mukaista oikeutta jokaisen omaan kieleen ja kulttuuriin. Opiskelijaa ohjataan tiedostamaan omat kielelliset ja kulttuuriset oikeutensa eri tilanteissa.” (Opetushallitus 2019, 41.)

Yhteisöllisyys on osallisuuden ja toimijuuden lisäksi lukion opetussuunnitelman toiminnassa keskeinen arvoperusta, mikä pohjalta oppilaita kasvatetaan kohti maailmankansalaisuutta sitoutumatta mihinkään yksittäiseen aatteeseen. Tässäkin suhteessa neutraali opetussuunnitelmarunous on osuva kommentti seuraavaan lainaukseen opetussuunnitelmatekstistä (ks. Saari ym. 2017).

“Lukio-opetus edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä demokratiaa ja hyvinvointia. Lukio-opetus on opiskelijaa uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamaton, eikä sitä saa käyttää kaupallisen vaikuttamisen välineenä. Lukio-opetus kannustaa pohtimaan suomalaisen yhteiskunnan ja kansainvälisen kehityksen mahdollisuuksia, vaihtoehtoja ja epäkohtia. Osallisuus, toimijuus ja yhteisöllisyys korostuvat kaikessa lukion toiminnassa.” (Opetushallitus 2019, 17)

Tulkintojeni mukaan lukion opetussuunnitelmassa laaja-alaisella osaamisella pyritään hyvään yleissivistykseen ja ihmisenä kasvamiseen siten, että se edistää yksilön tulevaisuuden valintoja kestävän ja vastuullisen arjen rakentamisessa. Opiskelija pyrkii kehittämään erilaisten tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta siten, että se auttaa häntä etenemään elämässään kohti kansainvälistä jatko-opiskelua sekä työelämää (Opetushallitus 2019, 61). Viimeisimpiin suomalaisiin opetussuunnitelmiin jokaiseen oppiainerajat ylittävään osaamiseen on lisätty tahdon elementti, jolla tarkoitetaan sekä halua että tahdonvoimaa käyttää tietoja ja taitoja hyvän edistämiseen. Kuten opetussuunnitelmissa kuvataan, arvot sekä oppimisen käsite ja koulukulttuuri luovat perustan oppiainerajat ylittävän osaamisen kehittämiseksi. (Rasi ym. 2019)

viitaten Halinen ym. 2015.) Seuraava lainaus opetussuunnitelman toimintakulttuuri osiosta todentaa tulkintaani opetussuunnitelmasta:

“Toimintakulttuurin tulee tukea opiskelijan omaa aktiivisuutta ja yhteisöllistä toimintaa. Sen tulee edistää jokaisen opiskelijan mahdollisuuksia osallistua lukion opiskeluympäristön ja yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämiseen. Lukion opetussuunnitelman perusteissa korostetaan toimintakulttuuria, joka luo myönteistä asennetta, innostaa oppimiseen ja edistää kestäväää tulevaisuutta. Toiminta- kulttuuria kehitetään yhdessä opiskelijoiden, huoltajien, lukion koko henkilöstön ja yhteistyökumppaneiden kanssa.”
(Opetushallitus 2019, 20)

Tasa-arvo, hyvinvointi ja demokratia ovat keskeisiä arvoja perus- ja lukiokoulutuksessa osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden ohella. Opettajan vastuulla on siis paitsi ainekohtaisen ja monialaisen monilukutaidon opettaminen, myös oppilaiden kasvattaminen käyttämään monilukutaitoaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden, hyvinvoinnin ja demokratian kaltaisten arvojen palveluksessa (Rasi & Kangas 2018).

6.4 Monilukutaito kriittisen ajattelun tukijana

Kallionpää (2017) toteaa, että mediayhteiskunnassa on entistäkin tärkeämpää kehittää opetusta ja oppimista käytännöllisyyden, rationaalisuuden ja tehokkuuden arvoista kohti tarinallisuuden, luovuuden ja ilmaisullisuuden arvoja, missä monilukutaitoon liittyvä kriittinen lukutaito auttaa ymmärtämään erilaisia merkityksiä. Monilukutaidon edistäminen kouluissa tukee kriittisen ajattelun ja oppimistaitojen kehittymistä. On tärkeää, että opiskelijoilla on mahdollisuus harjoitella monilukutaitoaan sekä perinteisissä oppimisympäristöissä että perinteistä mediaa hyödyntäen, mutta myös uutta teknologiaa ja mediaa monin tavoin hyödyntävissä digitaalisissa ympäristöissä (Rasi ym. 2019). Tiedon hakeminen, arvioiminen, tuottaminen ja esittäminen ilmenee opetussuunnitelmassa toistuvasti yhdessä kriittisen ajattelun kanssa. Ajattelun taitoa korostetaan kykynä ja tavoitteena ratkaista monimutkaisia ongelmia sekä

arvioida tiedon luotettavuutta että kyynä toimia empaattisesti ymmärtäen erilaisia näkökulmia. Tämä tulkintani tiivistyy opetussuunnitelmassa mielestäni hyvin opetuksen tavoitteissa:

“Lukioaikana opiskelija saa monipuolisia kokemuksia uuden tiedon ja osaamisen rakentamisesta laaja-alaisesti ja oppiainerajat ylittäen. Opiskelija kehittää tiedonhankinta- ja soveltamistaitojaan sekä ongelmanratkaisutaitojaan. Hän saa kokemuksia tutkivasta oppimisesta sekä osallisuudesta tieteen ja tutkimuksen tekoon. Opetus vahvistaa opiskelijan monilukutaitoa niin, että hän ymmärtää tieteen- ja taiteenaloille ominaista kieltä sekä motivoituu erilaisten tekstien tutkimisesta, tulkitsemisesta ja tuottamisesta. Opiskelija tottuu arvioimaan tekstien ja tiedon luotettavuutta. Lukio-opetuksessa arvostetaan ja tuodaan näkyväksi kieliä monipuolisesti. Opiskelija oppii toimimaan sekä molemmilla kotimaisilla kielillä että koko kielivariantaan käyttäen. Opetus ohjaa opiskelijaa syventämään ymmärrystään tieto- ja viestintäteknologiasta sekä käyttämään sitä tarkoituksenmukaisesti, vastuullisesti ja turvallisesti niin itsenäisessä kuin yhteisöllisessä työskentelyssä.” (Opetushallitus 2019, 58.)

Kriittinen lukutaito ja ajatteluun ohjaava työskentely ilmenee opetussuunnitelmassa jokaisen oppiaineen kohdalla, missä ajattelua pyritään edistämään tieteenalan keinoihin sopivalla otteella. Monilukutaidon kehittämisen osalta onkin tärkeää, että jokaisen tiedonalan opettaja ymmärtää, miten oman opetettavan aineen kohdalla monilukutaitoa edistetään (Kulju ym. 2020) Mertala (2017) ilmaisee myös, että tärkeää on myös pohtia sitä, millaiset lukutaidot ovat juuri omille oppilaille paikallisajalliskulttuurisessa kontekstissa merkittäviä ja miten ne suhteutuvat kasvatuksen uusintavaan ja uudistavaan tehtävään. Seuraavat otteet havainnollistavat tieteenalakohtaisia vaateita monilukutaidosta:

“Maantieteen opetus harjaannuttaa opiskelijaa tutkimuksellisuuteen sekä monitieteelliseen ja luovaan työskentelyyn. Opetuksessa perehdytään maantieteen ja sitä lähellä olevien tieteenalojen kieleen, käsitteistöön ja tapoihin rakentaa tietoa. Geomediataidot vahvistavat opiskelijan monilukutaitoa. Maantieteen opetus motivoi opiskelijaa luonnontieteelliseen ja humanistisyhteiskuntatieteelliseen ajatteluun, tiedonhankintaan sekä tietojen kriittiseen analyysiin.” (Opetushallitus 2019, 242)

“Fysiikan opintojen aikana harjoitellaan erilaisten tekstien kirjoittamista, kriittistä tulkitsemista ja analysointia. Monilukutaitoa kehitetään tulkitsemalla ja tuottamalla esimerkiksi kirjoitettua tekstiä, kuvia, videoita, taulukoita, kuvaajia tai kaavoja. Monitieteinen ja

luova osaaminen saa tukea fysiikan opiskelusta myös tieto- ja viestintäteknologian osalta. Tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään muun muassa tiedon etsimiseen, kokeellisten havaintojen keräämiseen, mittaus- tulosten käsittelyyn ja tulkitsemiseen, tuotosten laatimiseen ja esittämiseen sekä mallintamiseen ja simulointiin.” (Opetushallitus 2019, 250.)

“Yhteiskuntaoppi kehittää opiskelijan monilukutaitoa digiajassa vahvistamalla hänen kykyään valita, tulkita kriittisesti ja soveltaa tutkimuspohjaista tietoa. Se vahvistaa yhteiskunnallisia ja kriittisiä teksti- ja argumentointitaitoja.” (Opetushallitus 2019, 290.)

Tulkintani mukaan opetussuunnitelman oppiaineiden tavoitteissa, monilukutaidon laaja-alaisen osaamisen ja yleisten tavoitteiden osalta ajattelun tärkeyttä perustellaan kattavasti. Opiskelun tarkoituksena on kehittää lukiolaisten kykyä hankkia tietoa, erottaa tieto epäolennaisesta sekä käsitellä laajoja tietokokonaisuuksia. Keskeistä esimerkiksi historiassa on se, että oppilaat oppivat analysoimaan lähteitä, joita on tuotettu vuosikymmeniä tai vuosisatoja sitten. Lähteinä voidaan pitää erilaisia analogisia tai digitaalisia lähteitä, joissa keskiössä on se, että oppilaat oppivat arvioimaan tiedon tarkoituksiperää. Historian oppiaineille ominainen tapa tulkita ja lukea tietoa kehittävät nuorten valmiuksia arvioida tiedon luotettavuutta myös nykyajan mediayhteiskunnassa. Nuoret oppivat arvostamaan muun muassa ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tärkeyttä sekä oppivat demokratian ja kansainvälisen yhteistyön tärkeyden nyt ja tulevaisuudessa. (Opetushallitus 2019, 280–283) Kriittiseen ajatteluun kykenevällä on paremmat lähtökohdat arvioida tiedon luotettavuutta ja tunnistaa harhaanjohtava mielipidetieto faktatiedosta. Kriittiseen ajatteluun kykenevä omaa paremmat valmiudet etsiä ja arvioida tietoa eri lähteistä, missä kriittinen ajattelu nähdään tärkeänä osana monilukutaitoa (Ruokamo & Palsa 2015; Rasi ym. 2019, Mertala 2018.) Opetussuunnitelmassa äidinkielen osalta faktatiedon ja mielipidetiedon ero tuodaan selkeästi esiin tarkoituksena kehittää oppilaiden medialukutaitoa:

“Äidinkielen opiskelu kehittää tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoja. Kirjallisuuden opiskelun tavoitteena on sekä kauno- että tietokirjallisuuden ymmärtäminen, elämyksellinen lukeminen sekä tekstien analysoinnin ja tulkinnan taitojen kehittyminen. Kirjallisuuden opiskelu tukee esteettisen ja eettisen pohdinnan kehittymistä ja antaa aineksia luovuuden, vuorovaikutustaitojen ja

oman ilmaisun kehittämiseen. Medialukutaidon opiskelu syventää mediatekstien ja -sisältöjen kriittisen lukemisen, tuottamisen ja tulkitsemisen taitoja sekä mediakulttuurin ymmärtämistä ja auttaa omaksumaan aktiivisen ja vastuullisen kansalaisen taitoja.” (Opetushallitus 2019, 66.)

Opetussuunnitelmassa “matematiikan tilastot ja todennäköisyys” -moduulissa korostetaan muun muassa sitä, että harjaannutaan käsittelemään, havainnollistamaan ja tulkitsemaan tilastollisia aineistoja sekä opitaan käyttämään ohjelmistoja digitaalisessa muodossa olevan datan hakemisessa, käsittelyssä ja tutkimisessa (Opetushallitus 2019, 231). Pönkä (2016) toteaa, että esimerkiksi sosiaalisen median alustojen ja sovellusten käyttäjinä monilukutaitoiset opiskelijat pystyvät myös ymmärtämään näiden palveluiden automaattisesti tuottamaa tietoa, kuten metadataa, tilastoja ja ilmoituksia.

Opetussuunnitelmassa tuodaan useaan otteeseen esille myös se, kuinka eri oppiaineissa, opetuksessa ja lukion toimintakulttuurissa korostetaan ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden merkitystä sekä demokratian ja kansainvälisen yhteistyön tärkeyttä, jotta opiskelijat pystyvät rakentamaan kestävää nykyhetkeä ja tulevaisuutta. Opetussuunnitelmassa esimerkiksi historiassa empatiaa pyritään kehittämään siten, että oppilas osaa asettua menneen ajan ihmisen tekemiin erilaisiin ratkaisuihin ja näin ymmärtää, millaisia arvovalintoja he ovat menneisyydessä tehneet (Opetushallitus 2019, 284). Seuraavassa lainauksessa opetussuunnitelmassa täsmennän edellistä psykologian oppiaineessa:

Psykologian opetuksessa käytetään dialogisia ja reflektiivisiä menetelmiä, jotka vahvistavat opiskelijan vuorovaikutusosaamista. Psykologian opiskelu kehittää taitoja tunnistaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tärkeitä tunteita niin itsessä kuin muissa. Psykologian opetus kehittää valmiuksia rakentavaan viestintään sekä ymmärrystä empatian merkityksestä sosiaalisissa suhteissa... ... Psykologian opiskelu antaa välineitä ymmärtää ihmisten arvojen, asenteiden ja käyttäytymisen eroja eettisissä kysymyksissä. Psykologian sisällöt lisäävät ymmärrystä maailmankuvan merkityksestä ihmisen ajattelulle ja toiminnalle tukien ympäristöosaamisen kehittymistä. (Opetushallitus 2019, 273.)

Lukion opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan pelkästään tiedon kriittinen arviointi ole se, minkä avulla oppilaiden monilukutaitoon liittyvää kriittistä ajattelua

pyritään kehittämään. Opetussuunnitelma tuo useaan kertaan esiin sen, että lukiokoulutuksen myötä pyritään herättämään oppilaiden uteliaisuus kehittämien oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja. Seuraavat otteet havainnollistavat hyvin tätä ajatusta:

“Tutkimiseen, kokeilemiseen ja ongelmanratkaisuun perustuvat opiskelumenetelmät edistävät oppimaan oppimista ja kehittävät kriittistä ja luovaa ajattelua” (Opetussuunnitelma 2019 20).

“Opinto-ohjauksen avulla opiskelija kehittää monitieteisen ja luovan osaamisen tavoitteiden mukaista sinnikkyyttä, ongelmanratkaisukykyä ja uteliaisuutta uusia oppimismahdollisuuksia kohtaan” (Opetushallitus 2019, 352).

“Toisen kotimaisen kielen suomen opinnoissa vahvistetaan opiskelijan uteliaisuutta, motivaatiota ja taitoa toimia kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisissa ympäristöissä ja yhteyksissä” (Opetushallitus 2019, 151).

“Luonnontieteellisessä työskentelyssä luova osaaminen näkyy kykyinä muodostaa kysymyksiä tarkasteltavista ilmiöistä sekä soveltaa, arvioida, yhdistellä ja analysoida hankittuja tietoja. Tutkimuksellinen opiskelu ja ongelmanratkaisu edellyttävät luovaa lähestymistapaa ja kehittävät luovaa ajattelua.” (Opetushallitus 2019, 259.)

Monilukutaito edellyttää kykyä ymmärtää erilaisia viestejä suhteessa niiden kontekstiin tuottaessaan merkityksiä monimutkaisista teksteistä. Tämä edistää syvempää ajattelua ja kriittistä pohdintaa, kun oppilaat oppivat analysoimaan ja tulkitsemaan erilaisia tekstejä ja mediasisältöjä. (Cope & Kalantzis 2015.) Kriittiseen ajatteluun ja monilukutaitoisuuteen kykenevän oppilaan on kuitenkin tunnettava oppiaineensa tiedonala jollain tasolla, jotta voi itse esimerkiksi hankkia tai arvioida saamaansa tietoa (Rasi & Kangas 2018). Tässä tärkeään asemaan nouseekin perinteinen pedagogiikka, minkä avulla opettaja käsitteellistää ja ohjaa jonkin tiedonalan pariin, mutta oppilaat kuitenkin itse joko yksin tai yhdessä tuottavat tietoa hyödyntäen erilaisia multimodaalisia esitystapoja tiedon rakentamisessa. (Cope & Kalantzis 2015). Uuden tiedon luomisessa korostuu kokemuksellisuus ja toiminnan merkityksellisyys yhdessä kriittisen analysoinnin kanssa. (Sintonen ja Kumpulainen 2017.) Esimerkiksi filosofian oppiaineessa oppilaat pääsevät filosofisten käsitteiden ja teorioiden

kautta pohtimaan omaa ajatteluaan. Tästä on esimerkkinä seuraava lainaus opetussuunnitelmasta:

“Filosofian opiskelu vahvistaa opiskelijan käsitystä omasta identiteetistään. Se harjaannuttaa eettiseen pohdintaan ja auttaa ymmärtämään, mitä merkitystä erilaisilla tiedoilla ja taidoilla on yksilölle ja yhteiskunnalle. Filosofia kehittää arvostelukykyä sekä edistää luovan ja itsenäisen ajattelun kehitystä. Tämä tukee opiskelijan yksilöllisten näkemysten muodostamista ja kykyä osallistua järkipäiseen keskusteluun. Koska filosofisiin kysymyksiin on harvoin yksinkertaisia vastauksia, opiskelija oppii muodostamaan ja perustelemaan omia käsityksiään sekä samalla kunnioittamaan toisenlaisia perusteltuja näkemyksiä. Monimutkaisten kysymysten pohdiskelu ryhmässä kasvattaa opiskelijan luottamusta omiin ajattelutaitoihinsa.” (Opetushallitus 267.)

Tulkintani mukaan opetussuunnitelmassa monilukutaito kriittisen ajattelun tukijana ottaa huomioon erilaisten tekstien moneuden sekä sosiokulttuurisen diversiteetin. Tämä tukee yksilön identiteetin rakentumista ja antaa avaimia ajatteluun, joka herättää kriittisen tietoisuuden ja ymmärryksen tekstien ja ihmisten välisistä suhteista, konventioista ja yhteyksistä erilaisiin kielellisiin ja kulttuurillisiin konteksteihin ja arvostuksiin (Cope & Kalantzis 2015). Kriittistä ajattelua tukevat opetussuunnitelman kuusi laaja-alaista osaamisaluetta, kuin myös opetussuunnitelman opetus ja ohjaus sekä toimintakulttuuri. Tätä kriittisen ajattelun kehitystä pyritään aukaisemaan konkreettisemmin oppiainekohtaisissa tavoitteiden ja sisältöjen esittelyissä, joista olen jo tässä raportissa tuonut useita esimerkkejä.

7. Yhteenveto ja pohdintaa

Tässä tutkielmassa on tarkasteltu sitä, miten monilukutaito ilmenee Lukion opetussuunnitelman 2019 perusteissa. Monilukutaitoa on tarkasteltu suomalaisittain oppimisen tavoitteena sekä kansainvälisesti pedagogisena lähestymistapana saavuttaa multimodaalisen viestinnän ja sosiokulttuurisuuden moninaisuus. Lisäksi raportissa tarkasteltiin opetussuunnitelmaa käsitteenä sekä perehdyttiin opetussuunnitelmatutkimuksiin ja opetussuunnitelmaideologioihin, joilla on selkeä yhteys siinä, miten keskeiset kasvatusnäkökohdat milloinkin ymmärretään (Schiro 2013). Tutkielmassani minua ohjasi näkemys opetussuunnitelmasta opettajan pedagogisena työvälteenä toimintaan ohjaavana didaktisena dokumenttina. Tavoitteena oli pyrkiä ymmärtämään, miten tämä ohjaa koulutuksen järjestäjiä ja opettajia edistämään oppilaiden monilukutaitoa. Tutkielman tekemisessä minua ohjasi käsitys hermeneuttisen ymmärtämisen filosofiasta, missä käsitän monilukutaidon sosiokulttuurisena ja tilannesidonnaisena taitona ymmärtää, hankkia ja tuottaa erilaisia tekstejä oppimisen edistämiseksi sekä keinona saavuttaa multimodaalisen viestinnän ja sosiokulttuurisuuden moninaisuus.

Tutkielmani keskeisin tulos on, että monilukutaito ilmenee opetussuunnitelmassa monipuolisesti sekä moniulotteisesti. Monilukutaidon kehittäminen huomioidaan opetussuunnitelmassa niin opetuksen tavoitteena kuin myös pedagogiikkana, missä se toisinaan antaa suoranaisia vihjeitä opetuksen toteutukseen. Monilukutaitoa pyritään kehittämään monipuolisesti hyödyntämällä erilaisia oppimisympäristöjä, yhteisöllistä tekemistä sekä yksittäistä oppijaa aktivoimalla. Tulosten keskiössä tulkitseen monilukutaidon osaamistavoitteena olevan se, että nuorista lukiolaisista kasvatetaan aktiivisia, tasapainoisia ja sivistyneitä kansalaisia, mikä ilmenee osallisuuteen ja toimijuuteen tähtäävänä kansalaistaitona nyt ja tulevaisuudessa. Tätä kansalaistaitoa tukevat monilukutaidon tavoitteet, jotka edistävät oppilaiden kriittistä ajattelua, luovaa itsensä toteuttamista sekä kykyä yhteisölliseen työskentelyotteeseen. Tulokset ovat linjassa Copen ja Kalantzisin (2009) monilukutaitopedagogiikan kuin myös suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaitomäärittelmän neljän

ulottuvuuden osalta (Rasi ym. 2019). Tarkasteltaessa ja tutkiessa opetussuunnitelmaa monilukutaito-osiota laajemmin, päädyin samansuuntaisiin havaintoihin kuin Mertala (2018). Ensinnäkin opetussuunnitelma-aineiston tutkiminen näin oli mielekästä, mutta pystyin myös yhdistämään kansainvälisen ja suomalaisen käsitteymmärryksen monilukutaidosta. Laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin myötä pystyin tutkimaan opetussuunnitelmaa aineistona laajemmin ja tekemään tulkintoja monipuolisemmin, missä teoriasidonnainen tai teoriaohjaava aineiston tulkinta olisi kenties rajannut aineiston analyysin ainoastaan monilukutaito-osioon ja näin tulkinta ja tuloksetkin olisivat olleet erilaiset (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018).

Monilukutaito pedagogiikkana ja käsitteenä tuodaan opetussuunnitelmatekstissä esille neutraalisti ottamatta vahvasti kantaa siihen, mitä, miten ja miksi monilukutaidon opetusprosessit, oppimisprosessit ja opetussuunnitelmien sisältö liittyvät sosiaalisiin ja kulttuurillisiin todellisuuksiin (ks. Mertala 2018). Monilukutaito ja sen kehittäminen tulkintojeni mukaan sisällytetään opetussuunnitelmassa opetuksen ja ohjauksen tasossa, toimintakulttuurin esille tuonnissa sekä laaja-alaisesti jokaisessa oppiaineessa. Sana monilukutaito ei kuitenkaan suoranaisesti ilmene jokaisen oppiaineen kohdalla, minkä vuoksi tärkeää olisi, että opettajat ensin ymmärtävät oppiainekohtaisesti, miten eri tiedonaloilla vahvistetaan, edistetään ja kehitetään oppilaiden monilukutaitoa kokonaisvaltaisesti. Tämä ymmärrettynä, on myös opettajilla yhdessä helpompi suunnitella oppiainerajat rikkovaa yhteisopetusta monilukutaidon kehittämisen näkökulmasta (Kangas & Rasi 2021). Monilukutaito-sanana ilmeneminen tai sen pois jäänti joidenkin oppiaineiden kohdalla on myös linjassa Kuljun ym. (2020) tutkimusraportin kanssa, josta ilmenee, että luokanopettajat ymmärtävät erinomaisesti monilukutaidon kuuluvan äidinkielen opetukseen, mutta muilla tiedonaloilla tämä ei tule niin selkeästi esiin. Olisikin mielestäni mielekästä tutkia myös sitä, miten yksittäisten oppiaineiden kohdalla opettajat kehittävät oppilaidensa monilukutaitoa tai millaisena he mieltävät monilukutaidon opetettavan aineen kohdalla. Esimerkiksi liikunnan ja terveystiedon kohdalla näkisin tärkeänä sen, että oppilaiden informaatiolukutaitoa kehitetään, sillä

erilaiset puettavat älylaitteet ja niiden oikea tulkitseminen pelkästään oman terveydenkin kannalta olisi suotavaa.

Tutkielmani lähestymistapana hermeneuttinen ymmärtäminen vaati sen, että opetussuunnitelma-aineistoa luettiin, analysoitiin ja tulkittiin useampaan kertaan, minkä myötä esiymmärrykseni monilukutaidosta niin käsitteenä kuin pedagogiikkana vahvistui pikkuhiljaa ilmiön lopulliseksi ymmärtämiseksi (ks. Tuomi & Sarajarvi 2018). Väitän kuitenkin, että koulutuksenjärjestäjät ja opettajat eivät lue valtakunnallisia opetussuunnitelmia useaan kertaan, kun he laativat omia paikallisia opetussuunnitelmia, mikä toisaalta on ilmennyt myös Palsan (2021) väitöskirjatutkimuksessa toisinaan puutteellisina tai vähäisinä kontekstualisointeina siinä, miten, missä ja miksi opetusprosessit, oppimisprosessit ja opetussuunnitelman sisältö liittyvät sosiaalisiin ja kulttuurillisiin todellisuuksiin, joissa koulutus tapahtuu. Myönnän olevani kokematon tutkija, mutta näkisin, että tutkimusraporttini voi tarjota arvokasta tietoa opettajille, koulutuksen järjestäjille ja muille organisaatioille, jotka edistävät kansalaisten monilukutaitoa. Tutkielma antaa avaimia monilukutaidon käsitteelliseen ymmärtämiseen lukiokontekstissa sekä monilukutaidon opetuksen kehittämiseen laaja-alaisesti ja eri oppiaineisiin yhdistettynä. Lisäksi se luo myös ymmärrystä siihen, mitä Palsa (2021) tarkoittaa käsitteellisellä kontekstualisoinnilla monilukutaidon näkökulmasta. Aiheellista olisi myös tutkia sitä, kuinka paikallisella tasolla lukiossa eri oppiaineissa laaja-alaisen osaamisen kontekstointi määritellään erityisesti monilukutaidon näkökulmasta.

Olen tulkinut tuloksissani opetussuunnitelmaa tulevan mediakasvattajan silmälaseilla sekä hermeneuttisen ymmärryksen valossa tukeudun monilukutaitokäsitteen ja pedagogiikan osalta siihen, mitä olen aikaisemmin koulutukseni myötä oppinut mediakasvatuksesta pääaineenani. Teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa on merkittävä, sillä aikaisempi tutkimus ja tuotettu tieto luo uudelle tutkimukselle rajat, mutta myös aikaisempi tutkimustieto monilukutaitoon liittyen antaa aiheen perustella tutkimuksen merkityksellisyyttä (ks. Tuomi & Sarajarvi 2018). On myös ymmärrettävää, että jokainen opettaja tulkitsee opetussuunnitelmia omista lähtökohdistaan, ja koulutuksenjärjestäjät ja opettajat laativat omat täsmällisemmät paikalliset opetussuunnitelmansa.

Paikallisen opetussuunnitelman myötä pyritään tuomaan esiin yksityiskohtaisemmin se, mitä, miten ja miksi monilukutaitoa kehitetään oppiainekohtaisesti huomioiden myös koulun sijainti ja muut yhteistyöorganisaatiot toimintaympäristössä (ks. Palsa 2021; Palsa & Mertala 2019; Palsa & Mertala 2018).

Opetussuunnitelmaa tutkiessa huomasin sen, että (Shiron 2013) opetussuunnitelmaideologiat ovat vahvasti mukana opetussuunnitelmatekstissä siinä, miten monilukutaito ilmenee itsensä toteuttamisen, ajattelun, yhteisöllisyyden sekä osallisuuden ja toimijuuden edistämässä. Yksilöllistä kasvua painottava opetussuunnitelmaideologia auttaa opiskelijoita tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämään niitä sekä löytämään henkilökohtaisia tavoitteitaan. Tämä lisää oppilaiden motivaatiota oppimiseen ja kasvuun sekä antaa heille itsetuntemusta ja varmuutta. (Schiro 2013) Monilukutaito itsensä toteuttamisen mahdollistajana opetussuunnitelmassa on verrattavissa yksilöllistä kasvua painottavaan opetussuunnitelmaideologiaan ensinäkin siksi, koska opetussuunnitelma näkee opiskelijat aktiivisina toimijoina ja opettajan toimintaa ohjaavana oppimisen mahdollistajana (Opetushallitus 2019). Toisaalta yksilöllistä kasvua painottava itsensä toteuttamisen ideologia kannustaa opettajia ja kasvattajia huomioimaan yksilöiden erilaiset taustat ja lähtökohdat sekä tarjoamaan opiskelijoille erilaisia oppimis- ja kasvumahdollisuuksia. Tämä auttaa opiskelijoita tunnistamaan ja kehittämään omia vahvuuksiaan sekä löytämään oman polkunsä elämässä. (Schiro 2013.) Taidot ja yhteiskunta eivät ole monilukutaidon kehittämisen ytimessä, vaan oppimista syntyy, kun opiskelijat toimivat opiskeluympäristöissä, jotka vastaavat heidän kykyjään, asenteitaan ja kiinnostuksen kohteistaan, jotka motivoivat hakemaan tietoa, tuottamaan tietoa ja ilmaisemaan ajatuksia merkityksien rakentamiseksi. (ks. Harb & Taha Thomure 2020; Cope & Kalantzis 2009; Rasi & Kangas 2021). Tulkintani mukaan opetussuunnitelmassa pyritään ilmaisemaan, että opiskelijat ovat itse vastuussa omasta oppimisestaan ja kehityksestään oppimisprosesseissa, joissa monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä hyödyntäen tätä ajattelua pyritään tukemaan (ks. Schiro 2013). Myös Rokka (2011) on todennut suomalaisissa

opetussuunnitelmissa yksilökeskeisyyden olevan yksi suuri poliittinen muutostekijä koulutuksen kehittämisessä.

Opetussuunnitelmassa monilukutaito ilmenee kriittisen ajattelun ja yhteisöllisyyden tukijana, missä ajattelun tieteenalajakoon perustuvan ideologian näyttäytyvän toisinaan perinteisenä pedagogiikkana, jossa behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppija nähdään passiivisena tietojen kerryttäjänä, ja opettaja puolestaan toimii tiedon välittäjänä (Schiro 2013; Onnismaa & Paananen 2019; Mäkinen & Kujala 2017). Yhteiskunnallista relevanssia painottava sosiaalisen tehokkuuden ideologia näkee koulutuksen välineenä palvella yhteiskunnan tarpeita, missä behavioristisen oppimiskäsitteen valossa niin ikään pyritään muuttamaan oppilaiden käyttäytymistä ja toimimista (Harb & Taha Thomure 2020). Opettaja kasvattaa opiskelijoista ajattelevia ja tuottavia yhteiskunnan jäseniä antamalla heille hyödyllisiä tietoja ja taitoja toimia yhteiskunnan jäsenenä (Schiro 2013). Copeen ja Kalantzisiin (2015) viitaten monilukutaidon pedagogiikassa on hyödynnettävä perinteistä pedagogiikkaa, jonka myötä autetaan opiskelijoita ymmärtämään eri tieteenaloja, mutta myös sitä, miten eri tieteenalat ovat kehittyneet ajan myötä ja miten ne ovat vaikuttaneet yhteiskuntaan ja ihmiskuntaan. Opetussuunnitelma esittää tärkeiksi yhteiskunnallisiksi asioiksi muun muassa globaalit ympäristökysymykset, kuten ilmastonmuutoksen, missä yhteisöllisen tekemisen, vuorovaikutuksen ja vertaisoppimisen myötä maailmaa tehdään uusiksi opitun tiedon soveltamisen keinoin (Cope & Kalantzis 2009). On hyvä tiedostaa se, että tiedon saaminen on vasta puolitiehen pääsemistä ja tärkeämpää on se, miten opiskelijat tulevat tietoansa käyttämään muun muassa yhteisen hyvän edistämässä (ks. Merilampi 2014; Rasi ym. 2019).

Monilukutaidon osalta opiskelijoita pyritään kasvattamaan tulkintani mukaan kriittiseen ajatteluun kykeneviksi yhteiskunnallisiksi vaikuttajiksi, missä tieteenalajakoon perustuva opetussuunnitelmaideologia sekä yhteiskunnallista relevanssia painottava sosiaalisen tehokkuuden ideologia, että sosiaalis-rekonstrukttiivinen ideologia pyrkivät moninaisesti hankittavan tiedon ja taidon kautta kasvattamaan nuoria, jotka haluat pyrkiä yhteiseen hyvään ja yhteiskunnalliseen muutokseen (ks. Rasi ym. 2019). Osallisuutta ja toimijuutta

korostaa erityisesti sosiaalis- rekonstruktivinen ideologia, joka ottaa huomioon oppimisen kulttuurisen, poliittisen ja taloudellisen kontekstin (Shiro 2013). Oppilaat nähdään aktiivisina oppijoina, jotka ovat varsin tietoisia yhteiskuntansa huolenaiheista. Opettajat ovat ennemminkin sosiaalisia aktivisteja kuin tiedon välittäjiä tai oppimisen edistäjiä. Sosiaalis-rekonstruktivinen ideologian myötä opetussuunnitelmassa pyritään siihen, että opiskelijat tutkivat ilmiöpohjaisen oppimisen keinoin heille itselleen tärkeitä paikallisia ja globaaleja kysymyksiä, kuten ilmastonlämpenemistä tai kestävän kehityksen kysymyksiä. Opetussuunnitelmassa tulee esille se, että opettaja vaalii oikeudenmukaista ja tasa-arvoista koulua, tukien oppilaiden analyttisen ja kriittisen ajattelun kehitystä, mutta oppilaat ovat itse tiedon rakentajia. (ks. Harb & Taha Thomure 2020; Shiro 2013.)

Tulkintani mukaan opetussuunnitelman laaja-alainen osaaminen tukee globaalia ja kulttuurista osaamista, missä keskiössä on sosiokonstruktivinen pedagogiikka (ks. Cope & Kalantzis 2015). Lukutaidon sivistyksellinen ulottuvuus edellyttää myös eettistä pohdintaa siitä, millaisten asioiden ja arvojen edistämiseen lukutaitoja käytetään. Toisaalta lukutaitojen moninaisuus ja situationaalisuus tarkoittaa sitä, että kukaan ei voi olla koskaan täysin lukutaidoton tai täydellisen lukutaitoinen. Tietoisuus oman ymmärryksen rajoista ja tahto lukutaidon kehittämiseen ja ylläpitämiseen ovat myös olennainen osa lukutaitoisuutta. (Mertala 2017.) Mitä monilukutaitoon tulee, tulevana mediakasvattajana koen, että hyviä monilukutaidon opettajia ovat ne, jotka tukevat oppilaiden monilukutaidon kehitystä ja tarjoavat heille mahdollisuuksia ymmärtää maailmaa, jossa he elävät. Esimerkkinä ovat sellaisten vapaa-ajan tekstien hyödyntäminen opetuksessa, joiden parissa oppilaat viihtyvät, kuten populaarimusiikki tai pelit (ks. Kallionpää 2017; Kangas & Rasi 2019; Paatela-Nieminen & Kupiainen 2019). Vapaa-ajan teksteistä autenttisina ympäristöinä opetussuunnitelma antaa vain muutamia mainintoja, mutta painottaa kuitenkin esimerkiksi kieliaineiden ja yhteiskunnallisten aineiden osalta sitä, että yksilön kulttuurista huomioidaan identiteetin rakentamisessa sekä yhteisöllisessä tiedonrakentamisessa (Opetushallitus 2019).

Lähteet

Apple, M. 2004. *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.

Autio, T. 2017. Esipuhe ja Johdanto. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: University Press. 7–58.

Cloonan, A. 2015. Integrating by design: Multimodality, 21st century skills and subject area knowledge. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (Toim.) *A pedagogy of multiliteracies Learnig by design*. New York: Palgrave Macmilan. 97–114.

Cope, B. & Kalantzis, M. 2009. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning, Pedagogies: *An International Journal* 4, (3) 164–195.

Cope, B. & Kalantzis, M. 2015. The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (Toim.) *A pedagogy of multiliteraciesL Learnig by design*. New York: Palgrave Macmilan 1–36.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7.painos. Tampere: Vastapaino.

Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaoja, A-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa – Yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: University Press. 161–190.

Harb, M., & Taha Thomure, H. 2020. Connecting literacy to curriculum ideologies. *Curriculum Perspectives*, 40, 27–33.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. *Tutki ja kirjoita*. 18. painos. Helsinki: Tammi.

Ikäheimo, H-P. & Vahti, J. 2021. *Mediavälitteinen yhteiskunnallinen vaikuttaminen*. Helsinki: PunaMusta.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. & Weigel, M. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur Foundation.

Kalantzis, M. 2012. *Literacies*. Cambridge University Press.

Kaarakainen, S.-S., & Kaarakainen, M.-T. 2018. Tulevaisuuden toivot – Digitaalisten medioiden käyttö nuorten osallisuuden ja osaamisen lähteenä. *Media & Viestintä*, 41, (4).

Kallionpää, O. 2017. Uuden kirjoittamisen opetus: Osallistavaa luovuutta verkossa. *Scriptum: creative writing reseach journal* 4, (1).

Kallionpää, O. 2023. Monilukutaidon opetus on sisältöjen integrointia ja uudenlaista pedagogiikkaa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 14, (1).

Kangas, M. & Rasi, P. 2021. Phenomenon-Based learning of multiliteracy in a Finnish upper secondary school, *Media Practice and Education* 22, (4) 342–359.

Karjalainen-Väkevä, M., & Sintonen, S. 2018. Monilukutaitoa monitaiteisesti. *Ainedidaktiikka*, 2(1), 39–58. <https://doi.org/10.23988/ad.66551>.

Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kress, G. 2003. *Literacy in the new media age*. Lontoo: Routledge.

Krokkfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: University Press. 247–265.

Kulju, P., Kupiainen, R. & Pienimäki, M. 2020. Raportti luokanopettajien käsityksistä monilukutaidosta 2019.

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito. Teoksessa T. Kaartinen (Toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Juvenes Print 2015, 13–24.

Kupiainen, R. 2017. Lukutaidon jälkeen? Teoksessa V. Korhonen, J. Annala, & P. Kulju (Toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Tampere; Tampereen yliopisto- paino, 205–218.

Kupiainen, R. 2019. Monilukutaidon pedagogiikan lähtökohtia. Teoksessa M. Hartikainen & M. Harmanen (Toim.). Monilukutaitoa oppimassa. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2019:2. 23–31.

Kupiainen, R. 2021. Monilukutaito muuttaa maailmaa. *Aikuiskasvatus* 41, (1), 73–76.

Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. 2019. PISA 18: ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2019:40.

Luukka, M.-R. 2003. Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä*, 107, 413–419.

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

Matveinen, T., Havu-Nuutinen, S., & Kärkkäinen, S. 2021. Monilukutaitoa määrittävät ja monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät-Asiantuntijoiden käsityksiä monilukutaidosta.

Merilampi, R. 2014. Mediakasvatuksen perusteet. Helsinki: Avain.

Merilampi, R. 2015. Mediat ja sivistys mediakasvatuksen näkökulmasta. *Aikuiskasvatus* 35, (3), 221–229.

Mertala, P. 2017. Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 5, (4).

Mertala, P. 2018. Lost in translation? Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & viestintä* 41, (1), 107–116.

Mursula, T. & Tiermas, A. 2023. Monilukutaito on ajattelua, ymmärtämistä ja maailman hahmottamista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14, (1).

Mäkinen & Kujala 2017. Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: University Press. 267–288.

NLG 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, (1), 60–93.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2019. Helsinki: Opetushallitus.

OKM. 2021. Opetus- ja koulutussanasto (OKSA). 2.laitos. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

OKM. 2023. Uudet lukutaidot - Kehittämishjelma. Saatavilla: <https://okm.fi/uudet-lukutaidot>. (Luettu 8.9.2023).

Onnismaa, E.-L. & Paananen, M. 2019. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa*. Tampere: University Press. 189–220.

Paatela-Nieminen, M. & Kupiainen, R. 2019. Taidekasvatus ja monilukutaito. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa*. Tampere: University Press. 297–318.

Palsa, L. 2016. Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen. Teoksessa L. Pekkala, S. Salomaa & S. Spišák (Toim.) *Monimuotoinen mediakasvatus*, 36–53.

Palsa, L. 2021. Developing a Theory of Conceptual Contextualisation of Competence-based Education: A Qualitative Study of Multiliteracy in the Finnish Curriculum Framework.

Palsa, L., & Mertala, P. 2018. Monilukutaidot paikallisissa opetussuunnitelmissa.

Palsa, L., & Mertala, P. 2019. Multiliteracies in local curricula: Conceptual contextualizations of transversal competence in the Finnish curricular framework. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 114–126.

Palsa, L., & Ruokamo, H. 2015. Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net: International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 11(2), 101–119.

Pinar, W. F. 2013. *International handbook of curriculum research*. Routledge.

Pönkä, H. 2016. Monilukutaito ja sosiaalinen media opetuksessa. Teoksessa K. Leino & o. Kallionpää (Toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan: Lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja.

Pöyhönen, A. 2018. Monilukutaidolla osallisuuteen. Mediakasvatusseura. <https://mediakasvatus.fi/puheenvuoro/2018/12/monilukutaidolla-osallisuuteen/>. (Luettu 8.9.2023.).

Rasi, P. M., & Kangas, P. M. (2018). Mediakasvatus osana opettajan työnkuvaa. In *Mediakasvatuksen käsikirja* Unipress. 11–34.

Rasi, P., Kangas, M., & Ruokamo, H. 2019. Promoting multiliteracy in the Finnish educational system. Teoksessa M. Paksuniemi & P. Keskitalo (Toim.), *Introduction to the Finnish educational system*. Brill/Sense Publishers. 97–111.

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden yksikkö.

- Ronkainen, S. 2004. Kvantitatiivisuus, tulkinnallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa M. Liljeström (Toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Vastapaino, Tampere.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. 1.–2. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Saari, A. Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: University Press. 83–110.
- Salminen, J. 2018. Opetussuunnitelman ohjaustapa ja opettajan opetussuunnitelmaosaaminen. Turku: University of Turku.
- Salomaa, S., & Palsa, L. 2019. Media literacy in Finland: National media education policy.
- Schiro, M. 2013. Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns. 2. edition. London: SAGE.
- Seligman, M. 2008. Aito Onnellisuus: Positiivisen Psykologian Keinoin Täyteen Elämään. Helsinki: Art House.
- Sintonen, S. & Kumpulainen, K. 2017. Monilukutaito moninaisuutena, toimintana ja osallisuutena. Saatavilla: <https://mediataidekasvattaa.fi/oppimateriaalit/mita-tarkoittaa/artikkeli-sara-sintonen-ja-kristiina-kumpulainen-monilukutaito-moninaisuutena-toimintana-ja-osallisuutena/>. (Luettu 8.9.2023.)
- Säntti, J. 2020. Joukkoviestinnästä digiaikaan: Tieto- ja viestintäteknikka suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 1970–2014. *Kasvatus & Aika*. 14(3), 60–79.
- Tarnanen, M. 2019. Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: *NMI-bulletin*, 29(4).
- TENK 2020. Hyvä tieteellinen käytäntö. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>. (Luettu 13.02.2023).

Tieteen termipankki 2023. Kielitiede: tekstivalmiudet. Saatavilla: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:tekstivalmiudet>. (Luettu 20.2.2023).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

UNESCO 2008. International literacy statistics: A review of concepts, methodology, and current data. Canada: Montreal UNESCO Institute for Statistics.

Vitikka, E. & Rissanen, M. 2019. Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Tampere: University Press. 221–245.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Toim.) The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Wang, F., Kinzie, M., McGuire, P. & Pan, E. 2010. Applying technology to inquiry-based learning in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 37, 381–389.