



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

JANIKA KIVINIEMI

MONILUKUTAIDON OPETUSKÄYTÄNNÖT VARHAISKASVATUKSESSA

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen koulutus

2017



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Janika Kiviniemi	
Työn nimi/Title of thesis Monilukutaidon opetuskäytännöt varhaiskasvatuksessa			
Pääaine/Major subject Varhaiskasvatus	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintyö	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 25
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimuksessani oli tarkoitus selvittää, kuinka monilukutaitoa ja sen pedagogiikkaa tuodaan esiin alan tutkimuskirjallisuudessa ja kotimaisissa opetusta ja kasvatusta ohjaavissa dokumenteissa. Olen paitsi määritellyt, mitä monilukutaito tarkoittaa myös kartoittanut sen historiaa ja kehityskaarta. Lisäksi olen käynyt läpi uusimpia varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen perusteita ja niiden sisältämiä määritelmiä. Lopuksi olen tutkinut kirjallisuudesta löytyviä monilukutaidon opetuksen käytäntöjä sekä opettajan roolia monilukutaitoon liittyen.</p> <p>Tutkimuksen aihe nousi sen ajankohtaisuudesta: Termi on otettu suomalaiseen kasvatustieteiden keskusteluun vasta viime vuosina. Nyt termin rantauduttua myös virallisiin asiakirjoihin, halusin selvittää ilmiön luonnetta tarkemmin. Työ on toteutettu kirjallisuuskatsauksena ja siinä on käytetty niin kotimaista kuin kansainvälistäkin aineistoa. Mukana on ollut sekä painettua että sähköistä lähdemateriaalia.</p> <p>Tutkimus osoitti, että monilukutaidon määritelmä koostuu monesta tekijästä ja että ilmiön juuret johtavat 90-luvulla tapahtuneeseen erilaisten teknologioiden lisääntymiseen sekä siitä kumpunneisiin uusiin opetuksen haasteisiin. Nykyisiin opetusta ja kasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin monilukutaito on löytänyt tiensä vahvojen tekstitaitojen ja laaja-alaisen tekstikäsitteiden aatoksien kautta. Monilukutaidon sisältöjen lisääminen opetussuunnitelmiin vaatii myös alan ammattilaisilta panostusta ja vastuunottoa, jotta suunnitellut muutokset todella löytäisivät tiensä arjen kasvatustieteiden ja opetustoimintaan.</p>			
Asiasanat/Keywords	Monilukutaito,	Multimodaalisuus,	Laadullinen tutkimus,

Sisältö

1	Johdanto	1
2	TUTKIMUSMENETELMÄ	3
2.1	Laadullinen tutkimus	3
2.2	Kirjallisuuskatsaus	5
3	MIKÄ MONILUKUTAITO?	7
3.1	Monilukutaitokäsitteen historiasta	9
3.2	Monilukutaidon pedagogiikka	9
3.3	Monilukutaito opetusta ja kasvatusta ohjaavissa dokumenteissa	10
4	MONILUKUTAIDON KÄYTÄNNÖT	13
4.1	Monilukutaidon käytännöt opetusta ja kasvatusta ohjaavissa dokumenteissa	13
4.2	Monilukutaidon opetuskäytännöistä	14
4.3	Opettajan rooli	15
5	TUTKIMUSTULOKSET	19
6	POHDINTA	21
6.1	Etiikka ja tutkimuksen luotettavuus	21
6.2	Johtopäätökset	23
7	Lähteet	25

1 Johdanto

Vuoden 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja sittemmin vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin tuotiin opetushallituksen toimesta uusi käsite, **monilukutaito**. Uutuudestaan huolimatta, termi ei kuitenkaan pidä sisällään varsinaisesti uutta sisältöä vaan se on pedagogisten käytänteiden muutos, joka sisältöjen hallinnan korostamisen sijaan painottaa toiminnan ja käytänteiden harjaannuttamista sekä yhteistoiminnallista oppimista yksin opiskelun sijaan (Luukka, 2013, s. 2). Monilukutaito valikoitui tutkimustyöni aiheeksi juuri sen ajankohtaisuuden vuoksi.

Tutkimuksessani on tarkoitus selvittää *Miten monilukutaitoa määritellään? Entä millaisia monilukutaidon sisältöjen opettamiseen liittyviä käytäntöjä kuvataan alan kirjallisuudessa?* Käyn läpi kotimaisia ja ulkomaisia monilukutaidon määritelmiä, sekä sitä kuinka termiä tuodaan esiin kotimaisissa kasvatusta ja opetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Lisäksi olen pyrkinyt tarkastelemaan, kuinka monilukutaidon sisältöjen integrointia arjen opetus- ja kasvatustyöhön kuvataan kirjallisuudessa. Koen tutkimukseni aiheen tärkeäksi ja hyödylliseksi, koska erityisesti monilukutaidon käytäntöjä koskeva tieto on toistaiseksi melko vähäistä ja hajanaisuutensa vuoksi melko hankalasti tavoitettavissa. Päämäärä on pyrkiä tarkastelemaan aihetta mahdollisimman pitkälti varhaiskasvatuksen näkökulmasta ja rajata aineisto koskemaan 0-6-vuotiaita lapsia ja heidän opetustaan. Tutkimusta tehdessäni sain huomata, että suomalainen monilukutaitoa käsittelevä kirjallisuus kuvaa lähinnä peruskouluikäisten lasten opetukseen liittyviä käytänteitä.

Olen toteuttanut tutkimukseni kirjallisuuskatsauksena ja pyrkinyt käyttämään mahdollisimman luotettavaa lähdeaineistoa. Tutkimusta aiheesta on suomalaisessa kontekstissa melko vähän ja näin ollen muutamat kärkinimet kuten Reijo Kupiainen ja Minna Harmanen esiintyvät lähdelistassa useampaankin otteeseen. Mukana tutkimuksessa on myös kansainvälistä lähdeaineistoa, kuten monilukutaidon kehittäneen tutkijaryhmä New London Group:n artikkeli sekä joukko sitä analysoivia ja selittäviä teoksia. Muutamaa hieman iältään vanhempaa teosta lukuun ottamatta koen saaneeni kasaan relevantin lähdeaineiston ja mahdolliset ongelmakohdat olen tiedostanut tuoden ne esiin työn pohdintaosuudessa.

Kandidaatin työssäni lähdän liikkeelle tutkimusmenetelmistä ja kerron laadullisen tutkimuksen sekä kirjallisuuskatsauksen ominaispiirteistä. Tämän jälkeen käyn läpi

monilukutaitotermiä sekä sen 90-luvulla tapahtunutta syntyprosessia. Lisäksi avaan monilukutaidon roolia suomalaisen opetuksen ja kasvatuksen perusteita määrittelevissä dokumenteissa, erityisesti varhaiskasvatusta ja esiopetusta painottaen. Kappaleessa 4 ”Monilukutaidon käytännöt”, paneudun arjen monilukutaidon opetukseen kirjallisuudessa. Lopuksi vedän yhteen tutkimukseni tuloksia, pohdin työni luotettavuutta ja etiikkaa sekä esittelen työstä nousseita jatkotutkimusaiheita.

2 TUTKIMUSMENETELMÄ

Kandidaatin tutkielmassani päädyin tekemään kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui kuvaileva kirjallisuuskatsaus, joka palveli parhaiten tavoitteitani selvittää monilukutaidon määritelmiä ja aiemmassa kirjallisuudessa kuvattuja pedagogisia toimintamalleja. Tässä luvussa käsittelen tarkemmin niin laadullista tutkimusta kuin kirjallisuuskatsausta tutkimusmenetelmänä. Tutkimuksen luotettavuuteen ja tutkimuksen teon etiikkaan paneudun tarkemmin tutkimuksen lopulla, luvussa 6.2 Johtopäätökset.

2.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana toimii todellisen elämän kuvaaminen. Tähän sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta: Todellisuuden tapahtumat muokkaavat yhtä aikaa toinen toisiaan, mikä mahdollistaa monisuuntaisten asioiden välisten suhteiden tarkastelun. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä onkin tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tarkoituksena ei ole niinkään ainoastaan todentaa jo olemassa olevia väittämiä vaan löytää tai paljastaa todellisuutta koskevia faktoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 161.)

Filosofi ja Aalto-professori Juha Varto kuvaa laadullisen tutkimuksen kohdetta termillä elämismaailma. Tätä maailmaa tarkastellaan laadullisessa tutkimuksessa merkitysten maailmana, jossa mikään ei ole ihmisestä riippumatonta. Vertailukohdaksi Varto määrittelee luonnollisen maailman, joka nimensä mukaisesti koostuu luonnontapahtumista. Elämismaailmassa merkitykset ilmenevät yksilön ja yhteisöjen toimina ja päämäärinä sekä erilaisina ihmisestä lähtevinä ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina. (Varto, 1992, s. 24.)

Teoksessa ”Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi” kirjoittajat Tuomi ja Sarajärvi kyseenalaistavat laadullisen tutkimuksen yksiselitteisen määrittelemisen. Heidän mukaansa ilmaisu ”laadullinen tutkimus” tulisi nähdä eräänlaisena kattoterminä erilaatuisille ja eri laajuisissa merkityksissä määritellyille laadullisille tutkimuksille. Kirjassa myös kannustetaan esimerkiksi opinnäytetyön tekijöitä perehtymään riittävästi laadullisen tutkimuksen kritiikinannon kannalta ja kirjoittajien mukaan usein kritiikki kohdistetaankin omaa tutkimusta koskemattomiin laadullisen tutkimuksen ominaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 17.) Oman työni kohdalla kritiikki kohdistuu pääasiassa

kirjallisuuskatsauksessa käytetyn lähdeaineiston relevanttiuteen, jota käsittelem tarkemmin luvussa 6.1.

Ihanteellisinta aineistoa laadulliselle tutkimukselle olisi teoriassa aineisto, joka on olemassa tutkijasta tai tutkimuksen tekemisestä riippumatta. Aina tämä ei kuitenkaan ole mahdollista ja aineisto voidaan kerätä erilaisin menetelmin. Esimerkiksi Suomessa laadullisen tutkimuksen yleisin hankintamuoto on haastattelu, muita aineistonkeruumenetelmiä ovat muun muassa havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Laadullisessa tutkimuksen aineistolle on olennaista sen kompleksisuus ja monitasoisuus sekä mahdollisimman monenlaisten tarkastelutapojen mahdollistuminen. Tuomi ja Sarajärvi tuovat esiin, ettei laadullisessa tutkimuksessa tavoitella tilastollisia yleistyksiä vaan pyritään ymmärtämään tiettyä toimintaa, antamaan järkevä selitys jollekin ilmiölle tai kuvaamaan sitä. (Alasuutari, 2011, s. 83-84; Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 71, 85.)

Paitsi kerätyn aineiston käsittelyyn myös muuhun laadulliselle tutkimuksen tekoprosessiin vaikuttaa sen erityispiirre: Mahdottomuus täydelliseen objektiivisuuden saavuttamiseen tutkimusta tehtäessä. Tutkimuksen tekijä on itse osa sitä todellisuutta, osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Hän ymmärtää tutkimansa asian omista lähtökohdistaan ja omalta arvopohjaltaan. Tutkija ja hänen tietonsa eivät siis ole täysin erotettavissa toisistaan ja voimme saada tutkimuksen tulokseksi ainoastaan tiettyyn paikkaan ja aikaan rajoittuvia ehdollisia selityksiä. (Hirsjärvi ym. 2013, s. 161; Varto, 1992, s. 26-27.) Eskolan ja Sarasuon mukaan paras ratkaisu asiaan on aiheen valinta: Tutkimusaiheen tulee olla kiinnostava, muttei liian läheinen, jotta kyetään riittävän objektiivisuuden ylläpitämiseen. Samalla he kuitenkin toteavat ettei tuttuakaan aihe aina ole este objektiivisuudelle. (Eskola & Sarasuo, 1998.)

Omassa tutkimuksessani ei ole käytetty yleisimpiä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä kuten haastatteluja vaan hyödynnän jo olemassa olevaa aineistoa. Laadullinen tutkimusmenetelmä sopii kuitenkin tutkimukseeni sillä perusteella, että tarkoitus on tutkia mahdollisimman kattavasti jo olemassa olevaa, joskin melko vähäistä aineistoa ja kuvata sen pohjalta tutkimuskohteenani olevaa ilmiötä.

2.2 Kirjallisuuskatsaus

Kirjallisuus- eli tutkimuskatsauksen tarkoitus on osoittaa, miten ja mitä näkökulmia käyttäen aihetta on aikaisemmin tutkittu ja kuinka parhaillaan tehtävä tutkimus liittyy jo olemassa olevaan tutkimusmateriaaliin. Kirjallisuuskatsaukseen seulotaan tutkimusaiheen kannalta olennaisimmat näkökulmat, teoriat ja metodiset ratkaisut sekä erilaisin menetelmin saadut merkittävimmät tutkimustulokset. Myös aihetta koskevien, tärkeimpien tutkijanimien esiintuominen on perusteltua. (Hirsjärvi ym. 2013, s. 121, 258-260.)

Kirjallisuuskatsauksen koostaminen olemassa olevista tutkimuksista edellyttää paneutumista, mutta samalla se opettaa paljon paitsi itse tutkimuskohteesta myös tutkimuksen tekemisestä sekä lähteiden oikeaoppisesta referoinnista. Katsauksen tekijän on tunnettava tutkimansa alue kunnolla, jotta hän kykenee valikoimaan käyttöönsä ainoastaan tutkimukseen suoranaisesti liittyvän ja asianmukaisen kirjallisuuden. Lisäksi hänen on jatkuvasti pidettävä mielessä oman tutkimuksensa tavoite: Näin jäävät pois tai ainoastaan yleisellä tasolla esiintyvät ne lähteet, jotka eivät vahvasti liity tutkittavaan asiaan, kun taas tarkkaan ja monipuoliseen analyysiin otetaan uudelle tutkimukselle taustaa todella luovat, merkittävät lähteet. (Hirsjärvi ym. 2013, s. 259.) Juuri tällainen varmasti vain olennaisten lähdeaineistojen seulonta oli itselleni haastavaa, sillä tutkimusaiheeni kohtalaisen tuoreuden vuoksi relevanttia lähdeaineistoa tuntui olevan melko niukalti ja välillä mukaan tuntui lipsuvan ikään kuin täytteeksi epäolennaista materiaalia.

Käyttämäänsä lähteitä kirjallisuuskatsauksen tekijän on luettava, arvioitava sekä selostettava kriittisesti, lisäksi hänen on osattava suhteuttaa lähteitä paitsi omiin tavoitteisiinsa myös muihin käytettyihin lähteisiin. Lähteiden valinnassa, referoinnissa ja tulkitsemisessä on pyrittävä huolellisuuteen, puolueettomuuteen sekä rehellisyyteen, jotka osoitetaan tutkimuksessa tuomalla esiin eri tutkimuksista nousseet näkemyserot, ristiriitaisuudet sekä puutteet. Katsauksen kirjoittamisessa käytettävien lähdeviitteiden avulla tutkimuksen lukijan on mahdollista tarkistaa tietoja alkuperäisistä lähteistä ja arvioida niiden käyttöä sekä niiden pohjalta tapahtunutta uuden tiedon tuottamista. (Hirsjärvi ym. 2013, s. 121, 260.)

Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä voidaan jaotella vielä tarkemmin sen erilaisiin lajityypppeihin, joita ovat kuvaileva ja systemaattinen kirjallisuuskatsaus sekä meta-analyysi. Näistä ensiksi mainittu ja tässä tutkielmassa käytetty on tutkimuskysymyksiltään jälkimmäisiä väljempi eivätkä sitä tai käytettävää aineistoa rajaa yhtä tiukat säännöt.

Kuvaileva, joskus myös nimitystä traditionaalinen kirjallisuuskatsaus kantava tutkimusmetodi voidaan jakaa vielä tarkemmin narratiiviseen ja systemaattisen kirjallisuuskatsauksen kanssa piirteitä jakavaan integroivaan orientaatioon. (Salminen, 2011, s. 6-15.)

Tutkimuskysymysteni luonne ohjasi minut valitsemaan kandidaatintyöni tutkimusmenetelmäksi juuri kirjallisuuskatsauksen. Tutkimuskysymyksessäni käy selkeästi ilmi, että tarkoitus on selvittää, mitä aiheesta on jo kirjoitettu, päämääränä uudehkon termin helposti ymmärrettävän, kokoavan määritelmän rakentaminen. Lisäksi tutkin aiheeseen liittyviä opetuskäytäntöjä, mutta niiden tutkiminen empiirisesti kandidaatintutkielman yhteydessä ei tuntunut sen suppea laajuuden vuoksi mielekkäältä. Tästä on kuitenkin hyvä jatkaa myöhemmin pro gradu –tutkielmaan ja empiiriseen tutkimukseen käyttäen pohjana tässä työssä kerättyä aineistoa.

3 MIKÄ MONILUKUTAITO?

Luku- ja kirjoitustaitoa pidetään yhtenä merkittävimmistä demokraattisen ja sivistyneen yhteiskunnan tunnusmerkeistä ja sillä halutaan osoittaa muun muassa koulutuksen tehokkuutta sekä yhteiskunnan hyvinvointia. Lukutaito antaa keinon hahmottaa yhteiskunnan tilaa ja kyseenalaistaa sen epäoikeudenmukaisuutta sekä hakea tarvittaessa muutosta asioiden nykytilaan. Toisin sanoen lukutaito parantaa välillisesti kansalaisten kykyä osallistua yhteiskunnallisten asioiden hoitamiseen. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015, s. 13; Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 37.) Perinteisesti luku – ja kirjoitustaito itsessään on määritelty yksilön tiedolliseksi ja toiminnalliseksi kyvyksi seuloa informaatiota kirjoitetusta tekstistä ja käyttää sitä erilaisiin tarkoituksiin (Kupiainen ym. 2015, s. 13.)

Arkielämässä lukutaidosta puhuttaessa viitataan usein peruslukutaitoon eli yksilön kykyyn koodata kirjaimia sanoiksi ja ymmärtää lukemaansa (Kupiainen ym. 2015, s. 13). Nykypäivänä lukutaidon käsite on kuitenkin laajentunut ja lukutaitoja nähdään olevan olemassa useita erilaisia, mikä taas on seurausta tekstin käsitteen monipuolistumisesta. Perinteisen, kirjoitetun tekstin lisäksi voimme lukea monia muita erilaisia merkityksiä rakentavia ja välittäviä elementtejä kuten kuvia tai vaatekuvaa, kyseistä ajatusmallia kutsutaan laajaksi tekstikäsitteeksi. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 39; Räsänen, 2015, s. 85.) Juuri monien erilaisten lukutaitojen jäsentämisen tarve on luonut pohjan monilukutaito-käsitteen muotoutumiselle ja sitä onkin pidetty eräänlaisena sateenvarjoterminä nykyisille lukutaidon luokitteluille (Harmanen, 2016, s. 13; Kupiainen ym. 2015, s. 14.)

Monilukutaito tarkoittaa erilaisten tekstien tulkinnan, tuottamisen sekä arvottamisen taitoja. Lisäksi se on yksilön kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää sekä arvioida informaatiota eri muodoissa sekä erilaisten työkalujen avulla. Monilukutaitoinen henkilö kykenee toimimaan tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa, vaihtelevia tehtäviä varten. (Kupiainen ym. 2015, s. 13; Luukka, 2013, s. 2.)

Kansainvälisessä kirjallisuudessa jo pidempään vaikuttaneen monilukutaito-termin luonteesta lienee helpointa päästä jyvälle avaamalla hieman sen englanninkielistä vastinetta **multiliteracies**. Sanan alkuosa moni- (multi) viittaa paitsi sosiaaliseen diversiteettiin, josta myöhemmin luvussa 3.2 Monilukutaidon pedagogiikka, mutta myös moniin tekstilajeihin- ja tyyppeihin sekä multimodaalisuuteen eli tekstuaalisuuden

moninaisuuteen. Multimodalisuudella tarkoitetaan luettavien objektien tarkastelua moninaisissa yhteyksissä ja esitystavoissa: Puhutaan moninaisista tekstimooodeista tai modaliteeteista, tavoista, joilla merkityksiä tuotetaan. (Kupiainen, 2016, s. 28; Kupiainen ym. 2015, s. 17-18; Kress, 2000, s. 183-184; Räsänen, 2015, s. 85.) Arkikielessä tämä tarkoittaa sitä, että tekstejä voidaan tulkita sekä tuottaa usein eri tavoin vaikkapa kielen, numeroiden, kuvien tai äänen avulla. Monilukutaitoiseksi luokiteltava ihminen osaa toimia tarkoituksenmukaisesti näiden erilaisia muotokieliä hyödyntävien tekstien parissa. (Luukka, 2013, s. 3-4.)

Multiliteracies-termin jälkimmäinen osa ”-literacies” on huomattavasti suomenkielistä käännöstään laajemmin ymmärrettävissä ja sen voidaan ajatella käsittävän lähes mikä tahansa viestimismuoto (Kress, 2003, s. 22-23; Varis, 2002, s. 25). Monilukutaito-termin kantasana ”lukutaito” jättää monilukutaidolle ominaisen sisällön tuottamisen ja näin olen termin laaja-alaisen luonteen kokonaan sanan tuottamien mielikuvien ulkopuolelle, mikä osaltaan hankaloittaa termin ymmärrystä (Kupiainen ym. 2015, s. 13; Luukka, 2013, s. 2).

Vaikeaselkoisuutensa sekä jonkinasteisen harhaanjohtavuutensa vuoksi monilukutaidon termi on saanut myös suoraa kritiikkiä. Kupiainen, Kulju ja Mäkinen ovat kysyneet onko monilukutaito-termi vanhentunut jo ennen kuin se edes rantautuu kunnolla suomalaiseen kasvatusta ja opetuskäytäntöön? He ehdottavat tilalle esimerkiksi Ranskassa käytettävää translukutaitoa, joka kuvaa erilaisten lukutaitojen risteymiä sekä rajapintoja ja joka toimisi paremmin monilukutaidon, erilaisia lukutaitoja yhdistelevän teorian kanssa. (Kupiainen ym. 2015, s. 22.)

Monilukutaidon käsitettä tutkiessa ymmärtää, miksi ympäri maata on opetussuunnitelmauudistusten jälkeen pidetty erilaisia lisäkoulutuksia opettajille tähän uuteen termiin ja sen merkityksiin sekä käytänteisiin liittyen. Ilman tarkempaa perehtymistä, pelkästä termistä itsestään on vaikea, ellei mahdoton päätellä, mitä kaikkea monilukutaitoon todellisuudessa liittyykään. Seuraavassa avaan tarkemmin vielä käsitteen kansanvälistä historiaa sekä sen asemaa nykyisissä opetusta ja kasvatusta ohjaavissa dokumenteissa.

3.1 Monilukutaitokäsitteen historiasta

Toisin kuin kotimaisessa, kansainvälisessä tutkimuksessa monilukutaidolla ja erityisesti sen englanninkielisellä monikkomuodolla multiliteracies on pitkä historia (Kupiainen, 2016, s. 28). Yleisesti monilukutaidolla viitataan New London Group –nimeä kantaneen tutkijaryhmän 90-luvulla kehittämään semiotiikan teorioista vaikutteita saaneen multiliteracies-malliin. Vuonna 1996 kyseinen tukijaryhmä julkaisi aikansa edelläkävyn artikkelin *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. New London Group –ryhmä oivalsi modernin maailman haasteet liittyen kansalaisuuden sekä elämämaailman muutokseen, kuten kuva- ja näyttömedioiden määrän kasvuun. Heidän visionsa mukaan kasvatuksen, pedagogiikan ja koulun tehtävä oli valmistella oppilaita muuttuvaa maailmaa varten. (Kupiainen ym. 2015, s. 19; Kupiainen, 2016, s. 28.) Vaikka New London Group:n luomalle mallille on muodostunut hyvin hallitseva asema alan tutkimuksessa ja käytänteissä, on se saanut aikojen saatossa myös kritiikkiä koskien ajatusmallin kapeakatseisuutta (Jokinen, 2016, s. 44; Kupiainen, 2016, s. 28).

Etsiessäni kandidaatintutkielmani lähdekirjallisuutta, törmäsin useisiin 2000-luvun vaihteessa kirjoitettuihin teoksiin, jotka käsitelivät enemmän ja vähemmän laaja-alaista tekstikäsitystä, joko kyseisellä termillä tai sen sisältöön viitaten sekä tarvetta huomioida se tulevaisuuden opetuksessa. Muun muassa Sanna Järvelä ja Mari Hankala ovat kirjoittaneet lukutaidon laajentumisesta ja verkkolukutaidon merkityksistä jo ennen vuosituhannen vaihdetta (Hankala, 1999, s. 124; Järvelä, 1997, s. 96). Kaikissa löytämistäni tuon ajan teoksissa käsiteltiin laaja-alaista tekstikäsitystä juuri voimistuvaan digitalisaatioon liittyen. Myös yhteistoiminnallinen oppiminen, jota kohti monilukutaidon opetus osaltaan pyrkii, oli yhtenä aiheena osassa tätä vanhempaa kirjallisuutta.

3.2 Monilukutaidon pedagogiikka

Multiliteracies-mallin kehittäjäryhmän New London Group:n mukaan pedagogiikka muodostuu neljästä tekijästä: paikantuneesta käytännöstä, avoin opetuksesta, kriittisestä analyysistä ja muuttuneesta käytännöstä. Ensimmäinen näistä korostaa oppilaiden elämismää ja siihen kuuluvia kokemuksia opetuksen lähtökohtana. Avoimessa opetuksessa taas opettaja ohjaa oppilaiden ajattelua tietoisempaan sekä yleisempään suuntaan sen pohjalta, millaisia ovat hänen oppilaidensa ennakkotiedot ja –taidot sekä heidän siihenastiset kokemuksensa. Monilukutaidon pedagogiikkaan kuuluukin selkeästi tavoite

tuntea oppilaiden taustat ja lähtökohdat aiempaa paremmin. Erilaisten oppijoiden mukanaan tuoma moninaisuus tulee solmia opetukseen ilman, että ryhmän diversiteettiä kuitenkaan menetetään. Tämän sosiaalisen diversiteetin kautta tarkasteltaessa, monilukutaito ei ole pelkästään joukko tekstitaitoja vaan pedagogiikka, jonka tavoitteena on toimijuuden edistäminen muuttuvassa sekä moninaisessa yhteiskunnallisessa toimintaympäristössä. (New London Group, 1996, s. 82-88; Kupiainen ym. 2015, s. 20-22.)

Kolmas New London Groupin pedagogiikan rakennuspalikoista on kriittinen analyysi, jossa rakennetaan edelleen uutta tietoa aiemmin opitun päälle ja sovelletaan sitä uusiin yhteyksiin ja kokonaisuuksiin. Viimeisenä seuraa muuttunut käytäntö, jossa New London Groupin mukaan ”teoriasta tulee reflektiivinen käytäntö”. Käytännössä tämä tarkoittaa, että opittua osataan soveltaa omaa arvomaailmaan sovittaen uusissa yhteyksissä ja nähdään maailmaa näin uudella tavalla. Puhutaan monilukutaidon design-malleista: Muodostamme asioille merkityksiä riippuen omista lähtökohdistamme sekä käytössämme olevista resursseista. Esimerkiksi kaksi samaan tavoitteeseen tähtäävää oppilasta rakentavat merkityksiä eri tavoin, sillä heidän lähtökohtansa, taustatietonsa, ovat erilaiset ja he käyttävät vaihtelevia resursseja omissa merkitysten rakentamisen prosesseissaan (design). Koulumaailmassa näitä resursseja ovat esimerkiksi erilaisten tiedonhakustrategioiden käyttö, erilaisten lähteiden käyttö, moninaiset kriittiset päätelmät sekä se, mitä lähteissä pidetään olennaisena. (New London Group, 1996, s. 82-88; Herkman & Vainikka, 2012, s. 38-39; Kupiainen ym. 2015, s. 20-22.)

Mitkä sitten ovat kokonaisuudessaan monilukutaidon pedagogiikan päämäärät? Toisten huomioiminen sekä erilaisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen taito ovat monilukutaidon tärkeitä tavoitteita. Samalla vahvistetaan ihmisen persoonaa ja identiteettiä, tämän tulella huomioiduksi juuri hänen omista lähtökohdistaan. Lisäksi tarkoitus on tarjota yksilölle välineitä selvittää nykypäivän moninaisissa tekstimaailmoissa ja parantaa hänen osallisuuttaan yhteiskunnassa. (Kupiainen, 2016, s. 29-30.)

3.3 Monilukutaito opetusta ja kasvatusta ohjaavissa dokumenteissa

Monilukutaito on yksi vuoden 2014 esiopetus suunnitelman perusteiden (esiops) seitsemästä laaja-alaisesta osaamiskokonaisuudesta, jotka viittaavat tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden sekä tahdon muodostamaan kokonaisuuteen. Kyse on siis pelkkää

yksittäistä taitoa laajemmasta sivistysperustaisesta alueesta. (Kupiainen, ym. 2015, s. 15.) Monilukutaito liittyy kaikkiin oppiaineisiin ja sitä opiskellaan koko perusopetuksen ajan (Räsänen, 2015, s. 101). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monilukutaito määritellään seuraavasti:

”Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taitoja. Se liittyy kiinteästi ajattelun ja viestinnän taitoihin ja kykyyn hankkia, muokata, tuottaa, esittää, arvioida ja arvottaa tietoa erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Tietoa voidaan tuottaa ja esittää sanallisten, kuvallisten, numeeristen tai muiden symbolijärjestelmien tai näiden yhdistelmien avulla. Monilukutaito sisältää erilaisia lukutaitoja, kuten peruslukutaidon, numeerisen lukutaidon, kuvalukutaidon ja medialukutaidon. Monilukutaitoon liittyy laaja tekstikäsitelmä, jonka mukaan tekstit voivat olla muun muassa kirjoitettuja, puhuttuja, audiovisuaalisia tai digitaalisia.”

Lisäksi monilukutaidon eri osa-alueiden todetaan olevan keskeisiä perustaitoja niin yksilön itsensä kuin ihmisten välisen vuorovaikutuksen, yhteiskunnan, kansalaisuuden ja työelämänkin näkökulmasta. Monilukutaidon kehittyminen todetaan alkavaksi jo varhaislapsuudessa ja jatkuvan kokoelämän, luoden pohjaa muulle oppimiselle sekä opiskelulle. (Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 18.)

Esiopetussuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman (vasu) perusteiden tavat käsitellä monilukutaitoa poikkeavat jonkin verran toisistaan. Siinä, missä ensin mainittu käsittelee monilukutaitoa omana kokonaisuutenaan, vasussa se yhdistetään tieto- ja viestintätekniiseen osaamiseen, joka on monilukutaidon yksi osa. Tämä on kuitenkin ymmärrettävää, ottaen huomioon, että lukutaidottomien päiväkotikäisten lasten kanssa erilaisiin tekstiympäristöihin tutustumista harjoitellaan erityisesti erilaisten visuaalisten tekstien lukemisella. Itse monilukutaitotermin määrittely on molemmissa dokumenteissa lähes sama. Esiops kuvaa vasua laajemmin konkreettisia keinoja tämän uuden laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden opetukseen, näistä kerron tarkemmin monilukutaidon käytänteitä käsittelevässä luvussa 4.

Mistä tarve tällaiselle pedagogisten käytänteiden muutokselle sitten kumpuaa? Opetushallitus (Harmanen & Nissilä, 2014) on perustellut opetussuunnitelmien (esiopeus, perusopetus, lisäopetus, lukioon valmistava opetus sekä aikuisten perusopetus) muutosta oppijoiden tarpeella saada välineitä kasvavan tietomäärän kanssa selviämiseen sekä tukea identiteettinsä rankentamiseen nykyisessä informaatiotulvassa. Tiedonhankinnan ja –

käsittelyn taidot nähdään tärkeinä, samoin kuin taito tuottaa tietoa vuorovaikutustilanteissa ja kyky toimia erilaisissa verkostoissa. Näitä, kuten myös ajattelun, kriittisen lukemisen sekä ongelmanratkaisun taitoja halutaan kehittää, sillä tutkimustulokset ovat osoittaneet muun muassa lasten oppimistulosten sekä luku- ja kirjoitustaitojen heikentyneen. (Harmanen & Nissilä, 2014). Näitä taitoja kaipaavat tänä päivänä yhä nuoremmat lapset, sillä esimerkiksi internetin käyttämisen aloitusiän on todettu laskevan ja nykyisin jopa yli puolet lapsista saa ensimmäiset netinkäyttö kokemuksensa jo kuusivuotiaana tai sitä nuorempana (Leino, 2016, s. 51). Perinteisen lukutaidon tai edes lukutaitokäsityksen ei koeta riittävän nykyisen kaltaisessa maailmassa (Harmanen & Nissilä, 2014).

Mainitsin tämä tutkimuksen johdantokappaleessa, luku 1, ettei monilukutaidossa ole kyse uudesta opetussisällöstä, mitä tämä sitten tarkoittaa? Aivan tyhjästä ei ajatusta näiden uusien taitojen tarpeelle ole nyhjäisty vaan jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 on puhuttu äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen liittyen vahvoista tekstitaidoista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, s. 46-57; Harmanen, 2016, s. 17). Lisäksi mukana on jo tuolloin ollut multimodaalinen, laajan tekstikäsitteily ajatus, johon monilukutaito perustuu (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, s. 46). Sen sijaan esiopetussuunnitelman perusteissa vuosilta 2000 ja 2010 suoranaisia viitteitä laaja-alaiseen tekstikäsitteilyyn ei löydy.

Monilukutaitoa enteileviä ajatusmalleja on nähty opetussuunnitelmissa siis jo ennen 2010-lukua. Monilukutaidon termille on nähty selkeää tarvetta ja uudistukselle on löydettävissä selkeät perustelut. Virallisissa dokumenteissa monilukutaidon määrittely on selkeä ja antaa pääpiirteissään kuvan siitä, mistä monilukutaidossa on kysymys ja millaisia taitoja siihen liittyen tavoitellaan. Käytännön toiminnan käsittelystä näiden määritelmien yhteydessä kerron tarkemmin luvussa 4.1

4 MONILUKUTAIDON KÄYTÄNNÖT

Edellä olen avannut monilukutaito-käsitteen merkityksiä sekä termille annettuja määritelmiä, lisäksi olen käynyt läpi monilukutaidon roolia esiopetussuunnitelman sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Nämä kertovat teoriassa paljon monilukutaidosta sekä sen päämääristä, mutta eivät liiemmin siitä, miten näihin päämääriin lopulta arkielämässä päästään. Seuraavassa käsittelen löytämiäni käytännön esimerkkejä sekä teoriaa monilukutaidon opetusprosesseihin liittyen.

4.1 Monilukutaidon käytännöt opetusta ja kasvatusta ohjaavissa dokumenteissa

Monilukutaidon määrittelemisen lisäksi esiopetussuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet avaavat hieman sitä, kuinka monilukutaidon opetusta toteutetaan ja kuinka pyritään kohti monilukutaidon pedagogiikan tavoitteita. Näiden dokumenttien luonne eräänlaisina suuntaviivoina tai raameina kunta- ja laitoskohtaisille suunnitelmille selittää osaltaan sen, ettei asiaa ole avattu perusteellisemmin. Perusopetussuunnitelman perusteisiin liittyen on löydettävissä monilukutaitoa ja sen opetusta selittäviä dokumentteja, jotka varmasti ovat sovellettavissa myös varhaiskasvatukseen. Kaikissa asiakirjoissa monilukutaito kuuluu laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuteen, jonka kehittymiseen todetaan vaikuttavan yksikön toimintakulttuuri, oppimisympäristöjen kehittäminen sekä kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen.

Esiopsissa monilukutaidon käytännön toteutuksesta mainitaan muun muassa lasten kannustaminen erilaisten viestin käyttöön ja ilmaisun sekä vuorovaikutuksen harjoitteluun. Myös näiden toimien jälkipuinti, esimerkiksi esiin nousevat tunteet, on otettu huomioon ja tekstissä viitataan niiden yhteisölliseen läpikäymiseen. Lisäksi yleisesti mainitaan lasten erilaisten lukutaitojen kehityksen tukemisesta. Rikas tekstiympäristö sekä aikuisen malli nähdään olennaisina oppimisen tekijöinä, kuten myös se, että lapsille tarjotaan mahdollisuuksia tutustua lasten tuottamaan kulttuuriin sekä lapsille soveliaisiin kulttuuripalveluihin. Vasussa käytäntöihin monilukutaidon käytäntöihin viittaava sisältö on lähes sama lukuun ottamatta erilaisten lukutaitojen oppimisen tukemista.

Edellä vertailemieni dokumenttien lisäksi tutkin hieman kuntakohtaisia suunnitelmia. Pyrin tarkoituksellisesti etsimään hyvin erilaisten kuntien suunnitelmat ja lopulta vertailtavaksi

valikoituivat Oulun ja Inarin kuntien esiopetussuunnitelmat. Nämä dokumentit paljastuivat hyvin eri laajuisiksi, mikä näkyi myös monilukutaitoa käsittelevien kappaleiden kohdalla.

Oulun esiopsissa monilukutaidon opetusta koskevat linjaukset ovat selkeät ja antavat konkreettisen käsityksen, siitä miten ja miksi. Valtakunnalliset suuntaviivat on nidottu sujuvasti yhteen paikallisten tavoitteiden kanssa ja mukana on hyvinkin konkreettisia esimerkkejä keinoista ja tilanteista, jotka edistävät monilukutaidon kehitystä. Lisäksi mukaan on, perustellusti, otettu Oulussa valtakunnallista Lukuinto-ohjelmaa varten kehitetty Lukuhöperö-passi, jonka tarkoituksena on nostaa lasten ja vanhempien yhteistä lukuinnostusta ja näin kehittää lasten kiinnostusta kirjallisuuteen.

Inarin kunnan esiops yllätti suppeudellaan. Monilukutaitoon liittyvän kappaleen sisältö oli pitkälti toistoa valtakunnallisesta esiopsista ja oman kunnan toteutukseen liittyvistä käytännöistä mainittiin ainoastaan yhdellä lauseella, joka koski esimerkkejä mahdollisista yhteistyötahoista. Esiopetussuunnitelmien lisäksi myös kuntakohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia olisi ollut mielenkiintoista verrata, mutta kummankaan kunnan suunnitelmia vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin pohjautuen ei vielä ollut saatavilla.

4.2 Monilukutaidon opetuskäytännöistä

Kuinka monilukutaidon käytänteitä sitten tuodaan esiin muussa kirjallisuudessa? Tarkastelin niin kotimaista kuin kansainvälistäkin lähdeaineistoa ja niissä mainittuja käytänteitä. Pääasiassa informaatiota löytyi liittyen monilukutaidon päämääränä olevaan, sosiaalisia taitoja kehittävään, yhteistoiminnalliseen opetukseen ja oppimiseen liittyen. Kotimainen kirjallisuus käsittelee aihetta pääasiassa perus- ja lukio-opetuksen kautta, mutta toimintaperiaatteet ovat ainakin joiltakin osin sovellettavissa myös nuorempien lasten opetukseen.

Monilukutaidon tavoitteena on, että yksilö saa kattavat taidot toimia erilaisten tekstien parissa erilaisissa konteksteissa. Monilukutaito huomioi, aiemmasta tekstitaitojen kokonaisuudesta poiketen, myös erilaiset tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen sosiaaliset, kulttuuriset sekä eettiset ulottuvuudet. Yhdessä tekeminen sekä oppilaiden välinen yhteistyö kuuluvat olennaisesti monilukutaidon pedagogiikkaan. (Harmanen, 2016, s. 16.) Yhteisöllinen tai yhteistoiminnallinen oppiminen ja opetus pyrkivät luomaan osaltaan

edellytykset vuorovaikutukselle ja sen kautta oppimiselle. Vuopala ja Järvelä ovat kiteyttäneet yhteisöllisen oppimisen kuuteen keskeiseen elementtiin, joita ovat vastavuoroisuus, vuorovaikutus, yhdessä tapahtuva uuden tiedon tuottaminen, yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen, tasavertainen osallistuminen toimintaan sekä jaettu asiantuntijuus (Vuopala & Järvelä, 2012, s. 94).

Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä käytännössä ovat vastavuoroinen opettaminen, johon kuuluvat esimerkiksi seminaarityöskentely ja lukupiirit, jokaista jäsentä osallistava palapelimetodi, jossa yksilöiden keräämä informaatio jaetaan oppilasryhmän kesken sekä pienryhmissä suoritettavat tutkimustehtävät. Lisäksi tosiaan sivuavat ongelmalähtöinen ja projektioppiminen ovat esimerkkejä yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Myös yksinkertainen, arjessa tapahtuva muiden kertomusten kautta oppiminen on eräänlainen kollaboratiivisen oppimisen muoto. (Tynjälä, 2002, s. 158-167.) Yhteistoiminnallinen oppiminen voi yksittäisten metodien sijaan esiintyä myös luokan tai lapsiryhmän yleisenä toimintakulttuurina, kuten nykyisin monissa päiväkodeissa.

Alun perin odotin löytäväni lähdeaineistosta yksinkertaista konkretiaa monilukutaidon pedagogiikasta käytännössä. Tämä osoittautuikin lopulta huomattavasti odotettua haasteellisemmaksi tehtäväksi ja kasaamastani tutkimuskirjallisuudesta odotetun kaltaista materiaalia löytyä vaan tällainen tieto painottuu enemmän selkeästi oppaiksi luokiteltavaan kirjallisuuteen, josta kohdassa 4.3.

4.3 Opettajan rooli

Monilukutaito tähtää kohti yhteisöllistä oppimista perinteisen yksilöpuurtamisen sijaan. Tämä vaikuttaa paitsi koulussa perinteisesti valinneisiin käytäntöihin ja toimintatapoihin, mutta myös opettajan rooliin. Miten opettajan roolin muuttuminen auktoriteettina toimivasta, tietoa jakavasta luokan yksinvaltiaasta kohti oppilaiden kanssa neuvottelevaa ja oppimista ohjaavaa roolimallia vaikuttaa opetukseen ja koulun toimintakulttuuriin?

Lähdin tutkimaan opettajan roolia monilukutaidon opetuksessa tarkastelemalla New London Group:n artikkelia. Se ei varsinaisesti erittele opettajan roolia erikseen vaan opettajan asema tulee esiin osana monilukutaidon pedagogiikan luonteen kuvausta. Opettajan rooli ei ole toimia ainoastaan teknokraattina, valtaa pitävänä tiedonjakajana, joka kouluttaa kuuliaisista työntekijöitä. Hän huomioi oppilaiden lähtökohdat ja oppimiseen

vaikuttavat taustat pyrkien tukemaan oppilaiden kehitystä puhe- ja neuvottelukykyisiksi, kriittisen ajattelutavan omaaviksi yksilöiksi. (New London Group, 1996, s. 67.)

Kuten aiemmin mainittu, monilukutaidon sisällyttäminen opetussuunnitelmiin voidaan nähdä eräänlaisena pedagogisten käytänteiden muutoksena. Nämä muutokset eivät kuitenkaan toteudu ainoastaan dokumentteihin kirjaamisella vaan opetushenkilöstöltä vaaditaan sitoutumista ja tahtoa tuoda teoria käytännön toimintaan mukaan (Luukka, 2013, s. 4). Jokaisella opettajalla, oppiaineesta riippumatta, on vastuu oman tiedonalansa kieleen sekä tekstikäytänteisiin ohjaamisessa ja monilukutaidon tavoitteiden toteuttamisessa opetustyössään (Luukka, 2013, s. 4-5).

Artikkelissaan ”Opetussuunnitelmat uudistuvat, tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi” Minna-Riitta Luukka huomauttaa, että yhteiseksi suunnattujen tavoitteiden toteutuminen on vaakalaudalla, mikäli tukeudutaan ajatukseen, että yhteisellä vastuulla on yhtä kuin ei kenenkään vastuulla. Vaikka lukemiseen ja kirjoittamiseen kuuluvat asiat on perinteisesti mielletty äidinkielen opettajan vastuisiin, monilukutaidon opetus tulee todellisuudessa sisällyttää kaikkiin oppiaineisiin, mikä edellyttää opettajilta yhteistyötä niin opetuksen suunnittelussa kuin toteutuksessakin. (Luukka, 2013, s. 4-5.)

Myös New London Groupin teoriaa analysoinut Jacobs on todennut, ettei monilukutaitoa tule nähdä ainoastaan digitaalisten ja multimodaalisten tekstien tai populaarikulttuurin integrointina opetussuunnitelmiin vaan muutoksena, joka edellyttää rehtoreilta, opettajilta, opettajan kouluttajilta sekä poliitikoilta uudelleenarviointia oppimisesta, sen perusteita, tavoitteista sekä keinoista: Miksi, mitä sekä miten opetamme ja kuinka opetamme kaiken tarvittavan sisällön jokaiselle? (Jacobs, 2012, s. 101).

Mitä tämä opettajan roolin muutos sitten tarkoittaa käytännössä? Monilukutaidon sisältöjen tuominen kaikkeen opetukseen on opettajien vastuulla, mutta mitä he voivat konkreettisesti tehdä arkipäivän opetustyössä päästäkseen näihin tavoitteisiin? Lähdekirjallisuudessa mainittiin joitakin esimerkkejä mahdollisista toimintatavoista ja niiden perusteluista.

Esimerkiksi Razfar ja Yang ovat artikkelissaan ”Digital, Hybrid, & Multilingual Literacies in Early Childhood” tutkineet varhaisen lukutaidon kehittymistä ja sitä kuinka kasvattajat ja opettajat voivat toiminnallaan edistää monilukutaidon kehittymistä. He listaavat konkreettisia käytännön toimia, kuten monimuotoisen ja multimodaalisia tekstejä hyödyntävän toiminnan järjestäminen sekä perheiden osallistaminen tekstitaitojen

opetteluun. Enemmän artikkelissa, kuten useissa muissakin aihetta käsitelleissä lähteissä, painotetaan opettajan omaa asennemuutosta ja siihen liittyviä toimia: Kriittisestä käyttöotteesta huolimatta erilaiset teknologiat sekä uusien lukutaitojen kirjo tulee nähdä mahdollisuutena ja valjastaa ne hyötykäyttöön. (Razfar & Yang, 2010, s. 115-123).

Kotimaisessa kirjallisuudessa opettajaa hyödyntävistä toimintatavoista tulevat esiin esimerkiksi yhteistoiminainen opettaminen sekä opetuksen eheyttäminen, jotka molemmat osaltaan tukevat monilukutaidon opetusta ja oppimista. Erilaiset tiedot ja taidot nivoutuvat yhteen eri asioita hallitsevien opettajien ja heidän jakamansa tiedon sekä horisontaalisesti eheytetyn eli ainerajat ylittävän opettamisen muodossa. Kuten kappaleessa 4.2 esittelemieni käytänteiden kohdalla, myös opettajan konkreettisten, arjen työtä koskevien toimien löytäminen monilukutaidon edistämiseksi ja tuomiseksi käytännön opetukseen oli erittäin hankalaa. Varsinaisia toimintamalleja ei joko esitellä tai ne niin kietoutuneita juuri kyseiseen esimerkkiin ja siinä kuvattuihin olosuhteisiin, että yleistysten tekeminen tai jonkinlaisen sovellettavan mallin löytäminen voi olla vaikeaa tai mahdotonta.

Opettajien ja kasvattajien tueksi on luotu erilaisia oppaita ja julkaisuja, jotka pureutuvat pintaraapaisua syvällisemmin kasvatusta ja opetusdokumenttien sisältöihin ja niiden konkreettiseen opetukseen. Käytännössä opettajien ei siis tarvitse ruveta haravoimaan sekalaista kirjallisuutta aiheesta saadakseen vinkkejä arjen työn suunnitteluun. Näistä oppaista esimerkkeinä muun muassa lukuinto-opas, joka sisältää aidosti käytännössä testattuja toimintamalleja sekä esimerkkejä monilukutaidon sekä lasten lukemisen edistämiseen. Opas pohjautuu valtakunnalliseen kolmevuotiseen hankkeeseen, jota ovat olleet toteuttamassa opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Oulun yliopiston humanistinen ja kasvatustieteiden tiedekunnat.

Toinen hyvä ja konkreettinen apuväline on opetusministeriön vuonna 2006 aloittaman Mediamuffinssi-hankkeen osana luotu Mediametkaa-opassarja, joka käsittelee mediakasvatusta ja siihen liittyviä ilmiöitä pieten lasten näkökulmasta. Lisäksi samaa aihetta sivuaa muun muassa Nuorisotutkimusseuran mediakasvatuksen tutkimusartikkeleita kokoava teos Solmukohtia. Kotimaisten teosten lisäksi internetistä oli löydettävissä myös kansainvälistä aineistoa liittyen monilukutaidon konkreettiseen opetukseen, näiden lähteiden luotettavuutta oli kuitenkin huomattavasti kotimaisia lähteitä vaikeampi arvioida ja siksi jätän ne nyt tarkemmin esittelemättä.

Kansainvälistä kirjallisuutta selatessani törmäsin vaikuttavaan kirjaan nimeltä Literacy for Children in an New Media Age – teaching Reading, Writing and Thinking. Tämä fyysisesti näyttävä teos paljastui eräänlaiseksi opettajan oppaaksi liittyen nykyisiin monenlaisiin lukutaitoihin ja niiden opettamiseen. Teos sisältää käytännön vinkkejä aina erilaisten lukutaitojen oppimista tukevista tehtävistä fyysisen oppimisympäristön optimaaliseen järjestämiseen. Vaikka teos osittain pitää sisällään selkeästi englantia puhuvien oppijoiden opettamiseen, on iso osa neuvoista sovellettavissa myös kotimaiseen opetukseen. Erilaisten kirjallisten oppaiden lisäksi opettajille järjestetään erilaisia täydennyskoulutuksia. Järjestäviä tahoja ovat muun muassa opetushallitus, yliopistot sekä Mediakasvatusseura ry.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Kandidaatin työni tutkimuskysymykset, joihin lähdin selvittämään vastauksia, kuuluvat seuraavasti: *Miten monilukutaitoa määritellään? Entä millaisia monilukutaidon sisältöjen opettamiseen liittyviä käytäntöjä kuvataan alan kirjallisuudessa?* Tarkoituksena siis kartoittaa monilukutaidon määritelmiä sekä käytännön kuvauksia niin kotimaisessa kuin ulkomaisessakin kirjallisuudessa. Tutkimuksen tekemisen aikana mukaan tulivat vielä opettajan roolin kuvaus monilukutaidon opetuksessa sekä eri paikkakuntien opetus- ja kasvatustasiakirjojen vertaaminen, joita en alun perin ollut tutkimuskysymyksiini sisällyttänyt, mutta jotka lopulta muotoutuivat osaksi työtä täysin ongelmitta.

Millaista tietoa tekemäni tutkimus sitten on tuottanut? Monilukutaito on New London Group –nimisen tutkijaryhmän kehittämän multiliteracies-malliin pohjautuva ilmiö. Itse termin määrittely on hyvin moniosainen ja saanut kritiikkiä sen hieman hämäävän luku-sanaan perustuvuuden vuoksi. Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkinnan, tuottamisen sekä arvottamisen taitoja sekä yksilön kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää sekä arvioida informaatiota sen eri muodoissa sekä erilaisten työkalujen avulla. Monilukutaitoinen henkilö osaa toimia tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa, vaihtelevia tehtäviä varten. Termi siis nimestään huolimatta liittyy myös erilaisten tekstien tuottamiseen eikä vain niiden lukemiseen.

Esiopetuksen ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa monilukutaitoa määritellään hyvin samalla tavoin ja monilukutaito on kummassakin osa laaja-alaista osaamiskokonaisuutta. Käytännöistä näissä dokumenteissa puhutaan melko suppeasti, mikä osakseen selittyy näiden dokumenttien luonteeseen eräänlaisina suuntaviivoina tai raameina kunta- ja laitoskohtaisille suunnitelmille. Vertaamissani paikallisemman tason dokumenteissa (Oulun ja Inarin kuntien esiopetussuunnitelmat) oli selkeitä eroja monilukutaidon opetuksen käsittelyn laajuudessa ja sisällössä.

Muusta kirjallisuudesta tietoa käytännöistä löytyi lähinnä esimerkkisidonnaisina toimintamalleina. Tämän osuuden laajuus jäi työssä huomattavasti oletettua suppeammaksi ja hieman pintapuoliseksi. Konkreettisimpia ja selkeimpiä tietoja monilukutaidon opetukseen liittyen löytyi suoranaista opaskirjoista. Löydetty tieto painottui monilukutaidon pedagogiikkaan kuuluvaan sosiaaliseen oppimiseen. Myös opettajan rooli ja sen muuttuminen monilukutaidon myötä nousi aiheeksi tutkimukseeni.

Lähdekirjallisuudessa painotettiin erityisesti opettajien asennemuutosta sekä vastuunottoa uuden muutoksen edessä..

Vastasiko tutkimus siihen mitä kysyttiin? Erityisesti monilukutaidon määritelmästä muodostui monipuolinen ja selkeän kuvan antava kokonaisuus. Käytäntöjen kuvaaminen taas jäi odotettua suppeammaksi ja melko teoritietopainotteiseksi. Koen tutkimuksen kuitenkin vastanneen siihen, mitä on lähdetty tutkimaan.

6 POHDINTA

Viimeisessä luvussa käyn läpi tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvää teoriaa ja havaintoja omasta tutkimuksesta. Lisäksi avaan kappaleessa 6.2 tutkimukseen liittyviä johtopäätöksiä sekä tutkimusprosessin aikana syntyneitä jatkotutkimusaiheita.

6.1 Etiikka ja tutkimuksen luotettavuus

Kaikessa tieteellisen tutkimuksen teossa tulee huomioida tiettyjä tutkimuksen tekemiselle asetettuja periaatteita, jotta tutkimus olisi mahdollisimman luotettava, virheetön ja moraalisesti hyväksyttävä. Tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan tekemät eettiset valinnat ja ratkaisut kulkevat käsi kädessä: tutkimuksen uskottavuus perustuu tutkijan hyvän tieteellisen käytännön noudattamiselle (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 132). Laadullisen tutkimuksen etiikan painotukset vaihtelevat eri perinteiden välillä. Toisessa ääripäässä tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät pääasiassa tutkimuksen itsensä tekemiseen, kun taas toinen äärilaita näkee etiikan metodologisena seikkana, jolloin jokainen tutkimuksessa tehty valinta on moraalinen valinta. Kaikkia laadullisen tutkimuksen perinteitä kuitenkin yhdistää ajatus, että tutkimuksen luotettavuus on oleellinen kysymys tutkimuksen raportoinnin kannalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 128, 14.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön määrittämä tutkimuseettinen neuvottelukunta ja suomalainen tutkimusyhteisö ovat määritelleet hyvän tieteellisen käytännön periaatteet, joihin kuuluu muun muassa rehellisyys ja huolellisuus tutkimuksen teossa sekä eettisesti kestävien tutkimus-, tiedonhankinta- ja arviointimenetelmien käyttö (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013, s. 6). Yleisesti tutkimuksen ja etiikan yhteys voidaan nähdä kaksijakoisena. Toisaalta tutkimuksesta saadut tulokset ovat merkityksellisiä tehtävien eettisten valintojen kannalta ja toisaalta taas eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tekemiin ratkaisuihin tutkimusta koskien (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 153).

Eskolan ja Suorannan mukaan laadullisen tutkimuksen eettiset kysymykset voidaan jakaa tiedon hankinnan ja sen käytön välille (Eskola & Suoranta, 1998). Empiiriseen tutkimukseen käytettävää aineistoa kerätessä eettisiksi pohdinnanaiheiksi nousevat muun muassa tutkimuslupiin, tutkijan itsensä läsnäolo tutkimustilanteessa, aineistonkeruuseen käytetyt menetelmät (Eskola & Suoranta, 1998; Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 155-156).

Oman työni kaltaisessa kirjallisuuskatsauksessa painottuu erityisesti tiedon käyttöön liittyvä etiikka: lähteet, niiden luotettavuus sekä käyttö. Lähteiden kriittinen lukeminen on avainasemassa valmiita aineistoja käytettäessä ja niiden luotettavuutta arvioitaessa. (Hirsjärvi ym. 2013, s. 189.) Lähde ja se mistä näkökulmasta lähteen tietoa tutkitaan, määrittävät ne kriteerit, joilla lähteen luotettavuutta käytännössä arvioidaan (Alasuutari, 2011, s. 95). Hirsjärvi kollegoineen on listannut lähteiden valinnassa huomionarvoisiksi seikoiksi kirjoittajan tunnettavuuden ja arvostuksen, lähteen iän ja alkuperän, lähteen uskottavuuden ja julkaisijan arvovaltaisuuden sekä totuudellisuuden ja puolueettomuuden (Hirsjärvi ym. 2013, s. 113). Tuomen ja Sarajärven mukaan nyrkkisääntönä ensisijaisen kirjallisuuden tulee olla laadukasta ja alkuperäistä sekä alle kymmenen vuotta vanhaa - poikkeuksena tästä klassikkoteokset sekä muiden kirjailijoiden viittaamat vanhemmat, olennaiset lähteet (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 159).

Pelkkä luotettavien lähteiden löytäminen ei kuitenkaan riitä vaan lähteitä on myös osattava käyttää asianmukaisesti. Hyvän tieteellisen käytännön periaatteisiin kuuluu muiden tutkijoiden työn ja saavutusten kunnioitus sekä niille kuuluvan arvon antaminen omassa tutkimuksessa ja sen tulosten julkaisussa, mikä osoitetaan muun muassa oikeanlaisella lähdeviittaamisella (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Muiden tutkijoiden vähättely, harhaanjohtava raportointi sekä vanhojen tulosten esittäminen uusina ovat esimerkkejä hyvän tieteellisen käytännön loukkauksista. (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 156-157; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013; Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 132-133).

Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt löytämään mahdollisimman tuoreita lähteitä. Tässä eränlaisena helpottavana tekijänä on monilukutaidon tutkimuksen vähyys suomalaisessa kirjallisuudessa, sillä aihetta on toistaiseksi tutkittu nykyisessä muodossaan melko vähän ja suuri osa lähteistä on tuotettu kuluvan vuosikymmenen aikana. Lisäksi olen käyttänyt jotakin vanhempaa lähdeaineistoa, jonka käyttö on ollut relevanttia tutkimani ilmiön kehityksen ymmärtämisen kannalta: Mistä kaikki on lähtenyt ja kuinka monilukutaito on laajan tekstikäsitteiden ajatuksen kautta muotoutunut nykyiselleen? Kotimaisen lähdeaineiston ohella olen käyttänyt joitakin kansainvälisiä lähteitä ja pyrkinyt parhaani mukaan niiden asiasisällöllisesti virheettömään ymmärtämiseen – jälkikäteen tarkasteltuna kansainvälistä aineistoa olisi voinut olla käytössä enemmänkin erityisesti lukuun 4 liittyen.

Koko tutkimuksen ajan olen pyrkinyt hyvään lähdekritiikkiin sekä mahdollisimman alkuperäisten lähteiden etsimiseen. Useimmin käyttämiäni kirjailijoita, esimerkiksi Kupiainen ja Luukka, on lainattu myös muissa käyttämissäni lähdeteoksissa, mikä osaltaan vahvistaa niiden luotettavuutta. Hyvien lähteiden löytäminen oli hankalampi prosessi kuin aluksi osasin kuvitella ja erityisesti monilukutaidon käytäntöjä koskevan tiedon haravointi lähteistä oli suuri prosessi. Lisäksi alkuperäistä lähteiden etsimisprosessia vaikeuttivat rinnakkaiset ja päällekkäiset termit, jotka alussa aiheuttivat hämmennystä siitä, käsitteleekö jokin teos omaa tutkimusaiheittani vai jotakin aivan muuta.

Tarkasteltuani tutkimustani ja sen lähteitä jälkikäteen havaitsin, että mukana oli jokunen reippaasti iäkkäämpi lähde, esimerkiksi koskien tutkimusmenetelmiä: Olisiko sama tilalle voinut löytyä uudempi lähde tai olisiko kyseisen lähteen voinut jättää kokonaan pois? Asiaa aikani pohdittuani tulin siihen tulokseen, että lähteestä saatu informaatio on sen luontoista, että teos toimii käyttöyhteydessään eikä syytä poisjättämiselle ole. Tämä havainto toimi kuitenkin vielä muistutuksena itselle tuoreiden lähteiden hakemiseen jatkossa. Toinen omalle työlle annettava kritiikki kohdistuu pariin lähteeseen, joiden käyttö jää ehkä turhan pintapuoliseksi niiden toimiessa lähinnä päälähteistä saadun informaation tukipilarina.

6.2 Johtopäätökset

Kandidaatin työni tavoitteena oli ymmärrys siitä, mitä monilukutaidolla tarkoitetaan niin paperilla kuin käytännössäkin. Monilukutaidon määritelmä paljastui yllättävän moniosaiseksi ja kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta oli hyvä käsitellä asiaa ilmiön historia ja kehityskaari huomioiden. Myös tutkimuksen teon aikana eteen tulleet rinnakkaiset ja päällekkäiset termit toivat aiheen käsittelyyn omat haasteensa.

Tutkimusta edeltänyt tietoni aiheesta rajoittui pitkälti vasusta ja esiopsista saatuun tietoon ilmiöstä. Vaikka kasvatusta ja opetusta ohjaavissa dokumenteissa määritellään se mitä monilukutaidolla tarkoitetaan, tarkemman aiheeseen tutustumisen jälkeen kyseiset määritelmät tuntuvat melko mitäänsanomattomilta ja ymmärrys täydennyskoulutuksen tärkeydestä on noussut täysin uudelle tasolle. Jäin myös pohtimaan, paljonko aihetta on käsitelty tähänastisissa yliopisto-opinnoissani.

Tutkimuskohteenani olevaa ilmiötä suoranaisesti käsittelevän materiaalin vähyys yllätti. Tiesin, ettei aihetta nykymuodossaan, erityisesti kotimaisessa kirjallisuudessa ole tutkittu paljoa, mutta olin silti ehkä odottanut enemmän. Myös selkeän ja konkreettisen toiminnan kuvausten määrä oli odottamattoman vähäistä ja jäin hieman miettimään teinkö tiedonhakua varmasti oikein ja osasinko kaivaa tarvittavan informaation riittävän hyvin löydetyistä aineistosta. Lisäksi yllätys oli se, kuinka vähän aihetta on toistaiseksi katsottu juuri varhaiskasvatuksen näkökulmasta, erityisesti kotimainen kirjallisuus painottui selkeästi peruskoulu- ja lukioikäisiin liittyvään materiaaliin.

Kokonaisuutena olen kuitenkin tyytyväinen tekemääni tutkielmaan, ottaen huomioon että se on ensimmäinen virallinen tutkimustyöni. Tästä on hyvä lähteä jatkamaan pro gradu - tutkielmaan, jonka uskon käsittelevän samaa aihetta. Tutkimuksen teon aikana mieleeni nousikin monenlaisia jatkotutkimusaiheita. Esimerkiksi systemaattisempi tutkimus koskien monilukutaidon käytäntöjä, eri paikkakuntien opsien laajempi vertailu sekä se kuinka pitkään kentällä olleet opettajat kokevat opettajan roolissa tapahtuneet muutokset voisivat olla aiheita uuteen tutkimukseen. Lisäksi olisi kiinnostava tietää, kuinka motivoituneita opettajat ovat selvittämään monilukutaiton opsiin sisällyttämisen kaltaisten muutosten syvempiä tarkoituksia täysin itsenäisesti tai kuinka kasvatusalan opiskelijat ymmärtävät monilukutaidon.

7 Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2016) *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Hankala, M. (1999). Verkkolukutaidoilla tietotulvan hallintaan. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki, Oy Edita Ab, 123-132.
- Harmanen, M. (2016) Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa Leino, K. & Kallionpää, O. (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 13-26.
- Harmanen, M. & Nissilä, L. (2014). Matkalla monilukutaitoon. Lainattu: 19.4. 2017. Saatavilla: <http://www.parnet.fi/~finra/Presentations/Matkalla%20monilukutaitoon%2005112014%20Harmanen%20Nissil%C3%A4%20final.pdf>
- Herkman, J. & Vainikka, E. (2012). *Lukemisen tavat- Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Bookwell Oy.
- Jacobs, E. (2012). Multiliteracies - The Proverbial Rock and Hard Place: The Realities and Risks of Teaching in a World of Multiliteracies, Participatory Culture, and Mandates. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56, 98-102
- Jokinen, P. (2016) Suomenoppijat monilukutaidon ytimessä. Teoksessa Leino, K. & Kallionpää, O. (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 35-50.
- Järvelä, S. (1997). Tietokoneavusteinen intentionaalinen oppimisympäristö osana kemian tutkivaa oppimisprojektia. Teoksessa Lehtinen, E. (toim.) *Verkkopedagogiikka*. Helsinki: Oy Edita Ab, 85-100
- Kress, G. (2003). *Literacy in new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2000) Multimodality. Teoksessa Cope, B & Kalantzis, M. (toim.) *Multiliteracies – Literacy Learning and the Desing of Social Futures*. London: Routledge

- Kupiainen, R. (2016) Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. Teoksessa Leino, K. & Kallionpää, O. (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 27-34.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015) Mikä monilukutaito?. Teoksessa Kaartinen, T. *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009) *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Hakapaino.
- Leino, K. (2016) Monipuolinen verkkotekstien käyttö tukee tekstitaitoja. Teoksessa Leino, K. & Kallionpää, O. (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 51-64.
- Luukka, M-R. (2013) Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Lainattu 17.4.2017. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42865/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi.pdf?sequence=1>
- New London Group. (1996). Pedagogy of Multiliteracies: Desingning social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Razfar, A. & Yang, E. (2010). Digital, Hybrid, & Multilingual Literacies in Early Childhood. *Language Arts; Urbana*, 88, 114-124.
- Räsänen, M. (2015) *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Lahti: Aldus Oy.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston opetusjulkaisuja 62. Vaasan yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 11. uudistettu painos. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki.
- Tynjälä, P. (2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena – konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Varis, T. (2002). Isovanhempana digitaaliajassa. Teoksessa Sintonen, S. (toim.) *Median sylissä – kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 23-33.
- Varto, J. (1992) *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Tammer-Paino OY

Vuopala, E. (2013). *Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset – näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 133. Väitöskirja