

# Lukutaidon jälkeen?

*Reijo Kupiainen*

*Lukutaito kattaa yhä laajempia alueita. Mitä tapahtuu, kun lukutaito-käsite menettää erottelevuutensa eikä uusia ilmiöitä enää saada sopimaan sen alaan? Ovatko uudet lukutaidon alueet, esimerkiksi sosiomateriaalinen ja aistilukutaito, enää lainkaan tekstilukutaitoja? Tarkastelen tässä luvussa kolmea eri mahdollisuutta ajatella lukutaitoa monilukutaidon aika-kaudella.*

## Uudet lukutaidot

Lukutaito on perinteisesti ollut yksi demokratian ja yhteiskunnallisen osallisuuden kulmakivi, mahdollisuus laajentaa omaa elämänpiiriä ja hahmottaa ympäröivää maailmaa. Lukutaidon kenttä on kuitenkin laajentunut huomattavasti erityisesti teknologisen ja sosiaalisen muutoksen vuoksi, mutta myös lukutaitoon tai lukutaitoihin kohdistuvan tutkimuksen ja ymmärryksen vuoksi. Traditionaalinen kirjallisiin teksteihin kohdistuva luku- ja kirjoitustaito koskettaa yhä useampia tekstimaailmoja. Tutkimuksessa puhutaan pikemminkin uusista lukutaidoista (*new literacies*) yhden perinteisen lukutaidon sijaan.

Uusia lukutaitoja erotetaan myös kirjoittamalla *New Literacies* joko isoilla tai pienillä alkukirjaimilla. Leu, Kinzer, Coiro, Castek ja Henry (2004) puhuvat Uusien Lukutaitojen kaksoisteoriasta (*dual-theory*): uudet lukutaidot (*new literacies*) pienillä alkukirjaimilla viittaa teoriaan ja tutkimukseen, jossa tarkastellaan jotakin erityistä uusien lukutaitojen aluetta, kuten sosiaalista vuorovaikutusta tekstiviesteissä, lukutaitoa erityisestä teoreettisesta näkökulmasta, kuten verkkomedian multimodaalista semiotiikkaa, tai erityistä käsitteellistä tutkimusnäkökulmaa. Uudet Lukutaidot (*New Literacies*) isoilla alkukirjai-

milla viittaa puolestaan yleiseen teoriaan uudesta lukutaidosta ja kokoaviin tuloksiin, joita uusien lukutaitojen tutkimus tuottaa. Lukutaitojen jatkuvan muutoksen ja moninaisuuden ja niihin kohdistuvien eri tutkimusalojen vuoksi tarvitaan laajempaa käsitystä ja teoriaa muutoksesta ja moninaisuudesta, joka on myös uuden lukutaidon tutkimuksen käytössä. Leu ja kollegat (2004, 1158) kirjaavat kahdeksan keskeistä periaatetta Uusien Lukutaitojen yleiselle teorialle:

1. Internet on uutta sukupolvea määrittävä teknologia lukutaitoon ja oppimiseen globaalissa yhteisössämme.
2. Internet ja siihen liittyvät teknologiat vaativat uusia lukutaitoja, jotka mahdollistavat teknologian ja netin potentiaalit.
3. Uudet lukutaidot ovat deiktisiä.
4. Uudet lukutaidot ovat moninaisia, multimodaalisia ja monitahoisia.
5. Kriittiset lukutaidot ovat keskeisiä uusille lukutaidoille.
6. Uudet strategisen tiedon muodot ovat edellytyksenä uusissa lukutaidoissa.
7. Uudet sosiaaliset käytännöt ovat uusien lukutaitojen keskeisiä elementtejä.
8. Opettajat tulevat entistä tärkeämmiksi, vaikkakin heidän roolinsa muuttuu uusien lukutaitojen luokkahuoneissa.

Näiden kahdeksan periaatteen mukaan uutta lukutaitoa luonnehtii erityisesti internetin ja digitaalitekniikan kehitys, joka edellyttää uusia lukutaidon tapoja, strategioita ja käytänteitä. Moninaisuus koostuu niin erilaisista tekstimuodoista kuin myös sosiaalisista konteksteista, joihin ”lukeminen” tai tekstikäytännöt sijoittuvat. Uuden Lukutaidon tutkimusperinne korostaakin juuri sosiaalisia käytänteitä ja sosiokulttuurista teoriaa. Esimerkiksi Michele Knobel ja Colin Lankshear (2007, 1) kirjoittavat, että ”lukeminen ja kirjoittaminen voivat tulla ymmärretyiksi vain sosiaalisten, kulttuuristen, poliittisten, ekonomisten ja historiallisten käytänteiden konteksteissa, joihin ne liittyvät ja joiden olennainen osa ne ovat”. Juuri tämä on uutta lukutaidon tutkimuksessa. Uusi ei niinkään viittaa ajallisesti uuteen tai pelkästään uuteen teknologiaan,

vaan Knobelin ja Lankshearin (2007) mukaan ”uuteen eetokseen” (*new ethos stuff*). Tämä tarkoittaa, että lukutaitoa tarkastellaan yksilön kognitiivisen taidon sijasta osallistavana, kollaboratiivisena ja jaettavana. Heidän käyträmänsä termi *stuff* on pyrkimys katsoa Uusien Lukutaitojen teoriaa pikemminkin ontologisesta kuin teknologisesta näkökulmasta erilaisina toiminnallisina muutoksina ja näkemyksinä siitä, kuinka todellisuus rakentuu ja järjestyy uusien lukutaitokäytänteiden kautta.

Sosiokulttuurinen näkökulma lukutaitoihin juontaa juurensa sosiaalisesta käännteestä, kun lukutaidon tarkastelussa kiinnostuttiin sosiolingvistien ja antropologien tavasta lähestyä kieltä. Lukeminen ymmärretään näistä lähtökohdista sosiaalisen merkityksen rakentumisena, tilanteisiin ja tarkoitusperiin sidottuna. Ei ole yhtä lukemista vaan lukemisen perhe, erilaisia lukutapoja ja käytänteitä, jotka riippuvat tilanteista, paikoista ja tavoitteista. Siksi lukutaidosta on alettu puhua myös käyttämällä monikkoa lukutaidot. (Kauppinen 2010.)

Sosiokulttuurinen näkökulma lukutaitoon on linjassa kasvatus- ja oppimisajattelussa tapahtuneiden muutosten kanssa, joissa entistä enemmän korostuvat yksilön taitojen ja kognitiivisten prosessien sijaan sosiaaliset siteet ja osallisuus oppivaan yhteisöön. Tämä näkyy muun muassa käytäntöyhteisön (*community of practice*) käsitteessä (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) tai yhteisöllisen oppimisen (*collaborative learning*) teoriassa (Dillenbourg 1999; Marjanen, Aho & Majonen 2013).

Lukutaidon tutkimuksessa on vahvasti havaittavissa siirtymä printtitekstistä digitaalisiin ja verkostoituneisiin teksteihin ja yksilön kognitiivisista kyvyistä käytäntöyhteisöihin ja paikantuneisiin käytäntöihin. Yksi Uusien Lukutaitojen teorian alue ovat monilukutaidot (*multiliteracies*), joilla viitataan erityisesti tekstien ja tekstimedioiden moninaisuuteen, kuten printtimediaan ja -teksteihin, kuviin, ääniin, videoihin sekä haptisiin, korporeaaliin ja spatiaalisiin teksteihin ja medioihin. Näiden lisäksi monilukutaitoon sisältyvät sosiaalisten ryhmien ja lukukäytäntöjen moninaisuus ja erityinen pedagogiikka, jossa yhteisö ja sosiaalinen konteksti korostuvat entisestään. Monilukutaitoa voi pitää myös eräänlaisena yläkäsitteenä monelle muulle lukutaidolle, kuten medialukutaidolle, visuaaliselle lukutaidolle, kuvanluku-

taidolle, internetlukutaidolle, digitaaliselle lukutaidolle ja verkkolukutaidolle. Lukutaito-loppuisia termejä on listattavissa kymmeniä, ja tässä on yksi lukutaidon käsitteen ongelmista.

Lukutaidon tai lukutaitojen alue on jatkuvasti laajentunut ja nostanut esiin kysymyksen, mitä jää lukutaitojen ulkopuolelle. Onko lukutaidon tutkimus kärsinyt tai kärsimässä inflaatiota, jos kaikkkeen tarvitaan lukutaitoa? Onko lukutaito edes käypä termi vai pitäisikö puhua sen sijaan tekstitaidoista, kuten osittain on jo tapahtunut? Hahmottelen lukutaidon teoriaa seuraavassa seuraamalla kolmea erilaista tietä. Ensinnäkin esittelen ajatuksen tekstien ja diskursiivisuuden kaikkiallisuudesta, jota on vaalittu erityisesti strukturalismin ja jälkistrukturalismin perinteissä. Toiseksi luonnehdin lukutaitoa *literacy*-perinteen näkökulmasta ja kolmanneksi lukutaidon deterritorialisaatiota, joka pyrkii korostamaan tekstin ulkopuolista kokemusta.

## Lukutaidosta politiikan taitoihin

*Literacy*-termin kääntäminen lukutaidoksi ei ole ongelmatonta. Englannin kielen *literacy* on itsessään moninainen termi, joka viittaa sekä luku- ja kirjoitustaitoon että myös varhaisemmassa sanahistoriassa kirjasivistykseen, kasvatukseen ja koulutukseen.

Suomalaisessa kontekstissa lukutaito termin *literacy* ensimmäisessä merkityksessä erityisenä taitona on ollut vahvasti sidoksissa kirjallisen tekstin lukemiseen ja tuottamiseen. Uusien Lukutaitojen teoriassa määritelmä luettavista teksteistä on kuitenkin laajentunut huomattavasti. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmissa painopiste on vaihtunut 2000-luvun alussa lukutaidosta *tekstitaitoihin*, erilaisten tekstien maailmaan. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen oppiaine määritetään vahvasti laajan tekstikäsitteksen pohjalta (POPS 2004). Uusissa opetussuunnitelman perusteissa monilukutaidon esitetään perustuvan ”laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä” (POPS 2014, 20). Äidinkielestä ja kirjallisuudesta puolestaan todetaan, että ”opetus perustuu laajaan tekstikäsitteeseen” (emt., 106). Itse asiassa koulun toimintakulttuuria luonnehditaan opetussuunnitelman perusteissa osaltaan erityisesti kielitietoisuuden kautta: ”kielitietoisessa koulussa jokainen

aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja” (POPS 2014, 26).

Tekstien kenttä on jatkuvasti laajentunut, ja näyttäisi siltä, että uudessa opetussuunnitelmassa myös itse koulua tarkastellaan tekstuaalisena toimintakenttänä, jossa risteilevät erilaiset tekstit, kielet ja niiden lukemisen ja tuottamisen taidot. Tässä mielessä voidaan puhua kielellisestä käänteestä, joka jättää vain vähän kielen ja diskursiivisuuden ulkopuolelle. Lukutaito tai koulun ja arjen tekstimaailmoja ajatellen pikemminkin tekstitaidot – joista monilukutaito on erityisesti nostettu opetussuunnitelman keskiöön – kattavat suuren osan oppimisen alueesta.

Kaiken kattava ”laaja tekstikäsitys” perustuu ihmistieteissä ja filosofiassa tapahtuneeseen murrokseen, jota kutsutaan kielelliseksi käänteeksi. Käänteellä on monia lähteitä analyttisestä kielifilosofiasta strukturalismiin ja jälkistrukturalismiin. Kielellisen käänteen perusajatus filosofisesta ja tieteellisestä perinteestä riippumatta on, että kieli ei ole niinkään kommunikaation väline vaan kieli konstituoii todellisuutta. Kielellisellä käänteellä on mielenkiintoisia ontologisia vaikutuksia kielen ja todellisuuden suhteeseen. Yhden tekstuaalisuutta korostavan kiinnostavan tulkinnan tekee ranskalaisfilosofi Barbara Cassin kirjassaan *Sophistical practice* (2014). Sofistit tunnetaan esisokraattisina filosofeina, jotka tekivät filosofiaa erityisesti kielellä ja joita vastaan Platon (1982) hyökkäsi muun muassa Sofisti-dialogissaan. Platonin tulkinnassa sofistit ei ole tekemisissä niinkään todellisuuden vaan ei-todellisuuden, mielipiteiden ja aksidientaalisuuden kanssa. Sofisti on filosofisen perinteen mukaisesti epäilyttävä niin eettisesti, pedagogisesti kuin poliittisestikin. Länsimainen filosofia ja tiede ovat seuranneet vahvasti Platonin kritiikkiä, ja kielen ja todellisuuden korrespondenssisuhteesta on tullut yksi keskeisimmistä totuutta ja tietoa määrittävistä piirteistä. Länsimainen tiede perustuu ontologiaan, jossa oleminen edeltää kieltä, puhetta ja tekstejä. Cassin kuitenkin kääntää tradition nurin: ontologia kääntyy sofisteja seuraamalla logologiaksi, jossa perustana on todellisuuskäsityksen sijaan kieli ja sen käyttäminen.

Todellisuuden diskursiivisuudesta voi esittää monta vasta-argumenttia, mutta luku- tai tekstitaitojen kannalta kieltä ja tekstejä korostava logologia nostaa esille tärkeitä asioita ja jopa radikaalin ajatuksen kielen ja diskurssien

merkityksestä. Tätä polkua seuraamalla tekstitaidot korostuvat entisestään, sillä vaikka kielen ulkopuolella on todellisuus, siihen ei ole pääsyä ilman valmiuksia ymmärtää ja tuottaa tekstiä. Cassin tulkitsee esisokraattista filosofiaa tavalla, joka tuo *fysisksen* sijaan *poliksen*, politiikan ja kirjallisuuden todellisuuden keskiöön. *Polis* on kielen performatiivisuutta, yhteiskunnan järjestäytymistä kommunikaatiossa ja diskursseissa, ja se elää ja siirtyy sukupolvelta toiselle teksteissä. Cassinin (2014) mukaan saamme kiittää sofisteja siitä, että yhteiskunnasta tuli jatkuvaa kielen luomusta, julkisuuden ja politiikan aluetta.

Myös toinen ranskalaisfilosofi Jaques Rancière korostaa useasti kielen ja äänen merkitystä paitsi demokratian myös ihmisyyden kannalta. Hänelle metaforinen käänne tapahtui Rooman vallan aikaan Aventinuksen kukkullalla vuonna 494 ennen ajanlaskumme alkua, kun ääntä vailla olleet plebeijit – Rooman valtakunnan alempi vapaa mutta vailla patriisien oikeuksia ollut luokka – nousivat kapinaan patriiseja vastaan. Rancièrelle tämä tapahtuma oli alkusysäys äänettömien äänelle. Patriisien näkökannan mukaan plebeijien kanssa ei kannattanut keskustella, koska heiltä puuttui ääni, puhe. He olivat nimettömiä olioita ilman logosta eli symbolista kiinnitystä kaupunkiin (Rancière 2009, 50). Rancière tiivistää:

”Patriisien herruutta rakenteistava järjestys ei tunne logosta, jonka voisivat lausua oliot vailla *logosta*, *puhetta*, jonka voisivat päästää kuuluville nimettömät olennot, joista ei pidetä *tiliä*” (emt., 51).

Patriiseilla ja plebeijeillä ei ollut yhteistä näyttämöä, jossa he voisivat neuvotella. Plebeijit vain ”ääntelehtivät” ilmaisten tarpeita mutta eivät inhimillistä järkeä. Rancièren mukaan kapinassa plebeijit kuitenkin antoivat itselleen nimen ja kiinnittivät itsensä puheen ja kielen käytäntöihin. He esittivät tarinansa, sanallistivat kokemuksensa ja kokemansa vääryyden ja toteuttivat uuden ”aistisen jaon” eli perustivat toisen järjestyksen. Tämä akti oli politiikkaa: ”se tekee näkyväksi sen millä ei ollut paikkaa tulla nähdyksi, ja ymmärrettäväksi puheeksi sen, mikä aiemmin kuultiin vain meluna” (emt., 58). Poliitiikka on näkyväksi tekemisen tapa.

Nykyään tekstien maailma on tämän kamppailun aluetta, joka tekee näkyväksi ja konstituoii todellisuutta. Samalla kielitietoisien koulun pitäisi antaa

oppilaille puhevaltuudet ja ”pitää heidät tileissä”. Tästä näkökulmasta teksti-  
taidot ovat pikemminkin politiikan taitoja tai osallisuuden taitoja. Jos ny-  
ky-yhteiskuntaa luonnehditaan postfaktuaaliseksi yhteiskunnaksi, jossa fak-  
toilla ei esimerkiksi poliittisessa keskustelussa ole enää perinteistä painoarvoa,  
tämä itsessään paljastaa maailman tekstuaalisen luonteen, jossa ei päde yksi  
totuus. Postfaktuaalinen yhteiskunta näyttää logologian näkökulmasta todellisuuden  
todellisen luonteen tekstuaalisena, mutta samalla se edellyttää yhä  
vahvempia kielellisiä ja tekstuaalisia taitoja sekä kykyä hakea ja vertailla infor-  
maatiota, ymmärtää, tulkita ja tuottaa tekstejä. Uusien Lukutaitojen teorian  
periaatteista korostuvat erityisesti kriittinen lukutaito ja osallisuus tekstien  
maailmaan. Kasvatuksen ja oppimisen kontekstissa osallisuudella ”sosiaali-  
seen tulevaisuuteen”, kuten the New London Groupin (1996) monilukutaidon  
pamfletissa esitettiin, on keskeinen merkitys lukutaitojen ymmärtämisessä ja  
kehittämisessä.

## Uusi tekstisivistys?

Jos *literacy*-termin ensimmäinen merkitys viittaa kykyyn ja taitoon, sen toi-  
nen merkitys on karakteristinen: se luonnehtii kirjaviisasta tai sivistynyttä  
ihmistä (*lettered person*), joka on lukemisen ja kirjoittamisen taitojen tulos.  
Lukutaitoon liittyvä henkilökarakteristiikka liittyy vahvasti valistusajatte-  
luun ja ihmisen pääsyyn ulos ”alikäisyyden tilasta”, kuten Immanuel Kant  
(1995) luonnehti valistunutta persoonaa klassisessa kirjoituksessaan *Vastaus  
kysymykseen: mitä on valistus?* vuodelta 1784. Valistunut kykenee käyttämään  
omaa järkeään, Kant esittää, mutta hänellä on myös oma ääni, jota hän voi  
julkisesti käyttää:

”[...] valistukseen ei tarvita mitään muuta kuin *vapautta*; ja vieläpä vaarat-  
tominta kaikesta siitä, mitä vapaus voi merkitä, nimittäin sitä, että kukin  
*käyttää* järkeään kaikilta osin *julkisesti*. [...] Mutta oman järjen julkisella  
käytöllä ymmärrän sitä, mitä joku *oppineena henkilönä* tekee sillä koko  
yleisen *lukijakunnan* edessä.” (Kant 1995, 89.)

Lainauksen jälkimmäinen osa viittaa suoraan oppineisuuteen (*Gelehrter*), lu-  
kemiseen ja lukijakuntaan (*Leferwelt*). Lukijankunta tarkoittaa ensisijaisesti

oppineita henkilöitä, joilla on pääsy nykykielellä ilmaistuna informaatioon ja kyky käydä keskustelua politiikasta ja yhteiskunnallisista asioista, mutta myös makua (*taste*). 1600–1700-lukukujen lukijakuntaa olivat erityiset intellektuaalien muodostamat julkiset yhteisöt. Englannissa käytettiin myös käsitettä *man of letters* viittaamaan esseisteihin, journalisteihin ja kriitikoihin, jotka työskentelivät ”yleisen lukijakunnan” edessä. ”*A man of letters*”, luonnehti itseään muun muassa David Hume (2006) omaelämäkerrallisessa esseessään *My own life*.

Lukutaidon sivistyshistoria paljastuu seuraamalla luonnehdintoja lukutaitoisesta, joka osallistuu keskusteluun julkisuudessa ja toteuttaa kansalaisen ideaalia. Medialukutaidon osalta tätä on korostanut muun muassa David Buckingham. Hänen mukaansa mediakasvatuksessa, joka tähtää medialukutaitoon, on tähdätty kriittisen kansalaisen ideaaliin valistuksen perinteen mukaisesti (Buckingham 2000; 2003). Samoilla linjoilla on Tapio Varis (2005), joka on kirjoittanut uusrenessanssista. Valistuksen perillinen on myös Jürgen Habermas (2004) julkisen keskustelupiirin eli julkison ideallaan.

## Sosiomateriaalinen lukutaito

Kolmantena lukutaidon käsitettä seuraavana tienä esittelen uusia ajatuksia lukutaidon yhä materiaalisemmasta, moniaistisemmasta ja ruumiillisemmasta muodosta. Habermasin julkison käsitettä on kritisoitu siitä, että se on vahvasti yhtäältä mieskeskeinen ja toisaalta siltä puuttuu kaikki affektiivisuus ja ruumiillisuus. Sivistysihanne vaatii tässä mielessä päivitystä, ja sitä tarjoavat muun muassa Kathy Millsin (2016) teoreettiset pohdiskelut sosiomateriaalisesta (*socio-material literacies*) ja aistisesta lukutaidosta (*sensory literacies*) sekä Gilles Deleuzen ja Félix Guattarin filosofiaan pohjautuvat moninaiset lukutaidot (*multiple literacies*). Ranskalainen strukturalismi kuten myös Barbara Cassin ovat nostaneet kielen todellisuuden keskiöön, mutta Deleuze korostaa sen sijaan ei-kielellisiä voimia. Deleuzelaisen lukutaitotutkimuksen keskiössä ovat inhimillisten ja epäinhimillisten toimijoiden hybridit, jotka voivat ”yhdistyä toisiinsa, limittyä ja olla ristiriidassa tekstipohjaisissa aktiviteeteissa” (Masny, Cole & Colebrook 2012, 4–5).



Diana Masnyn, David R. Colen ja Claire Colebrookin (emt.) tulkinnan mukaan Uusien Lukutaitojen niin kuin monilukutaidonkin teorat jäävät vielä edistysaskelistaan huolimatta kiinni ”transsendenttisen empirismin” paradigmaan ja kiinnittyvät subjektiin, identiteettiin ja representaatioon. Deleuzea seuraten he näkevät lukutaidon pikemminkin tapahtuvan eräänlaisessa koosteessa ja verkostossa, joka sisältää inhimillisiä ja ei-inhimillisiä toimijoita, esimerkiksi laitteita, tekstejä, paikkoja, kehoja, identiteettejä, kokemuksia, aikaa ja muistoja. Lukutaito tapahtuu virtuaalisesti, se on tulemisen tilassa ja aktualisoituu lukutapahtumissa intensiivisenä ja immanenttina prosessina, jolla ei ole niinkään lukevaa keskussubjektia. Lukutaito myös kehkeytyy tällaisissa verkostoissa, ei askel askelelta vaan rihmastossa liikkuen ja hyppien. Lukeminen ei tästä näkökulmasta myöskään tavoittele merkitystä eikä tulkitse tekstiä, ikään kuin tekstin takana piilisi totuus tai olemus, joka lukutapahtumassa löydetään ja oikeutetaan. Deleuze ja Quattari (2007) kirjoittavat, että kysymys tekstistä – ”mitä se tarkoittaa?” – on syntynyt representaation mallista, jossa kirjoitusjälki on painunut kiinni ääneen, joka itsessään on tulkinnan ketjun ulkopuolella ja jota etsitään merkityksenantajaksi tekstille, kuten Jumalan ääntä Raamatun tulkinnalle. Tällainen teksti on traditionaalista lukemista: ”ääni ei enää laula, vaan lausuu ja säätää; kirjoitusjälki ei enää tanssi, se lakkaa liikuttamasta ruumiita ja kirjoittautuu jähmeänä tauluihin, kiviin ja kirjoihin; silmä ryhtyy lukemaan” (emt., 228).

Deleuze ja Quattari ymmärtävät lukemisen olevan sen sijaan aktualisoituvaa aistitapahtumaa, joka viittaa sen affektiiviseen luonteeseen, kehoillisuuteen ja transformatiivisuuteen. Kysymys ei ole, mitä teksti tarkoittaa vaan miten se toimii ja tuottaa.

”[Teksti] loistaa kaikkiin suuntiin, lähettää irrottamista kaikkialle missä on otettavia virtoja, ottaa mukaan disjunktioita, kuluttaa jäämiä, uuttaa lisäarvoa, yhdistää sanoja, ruumiita ja kärsimyksiä, kaavoja, asioita ja artefakteja – konnotoi ääniä, kirjoitusjälkiä ja silmiä, on aina moniäänisessä käytössä: tällaista *tapaa hypätä* ei voi pelkistää tarkoitamiseen, vielä vähemmän merkitsijään.” (Deleuze & Quattari 2007, 228.)

Kun lukutapahtumaa tarkastellaan nykyisessä mobiilissa informaatioyhteiskunnassa, tämä tulee melko ilmeiseksi. Lukutapahtuma kiinnittyy erilaisiin

materiaalisiin esineisiin, kuten kosketusnäyttölliisiin mobiililaitteisiin, ja niiden suhteeseen liikkuvaan ja koskettelemaan kehoon eri paikoissa ja tekstien välisissä vuorovaikutussuhteissa. Seth Giddings (2014) tutki pienten lasten leikkeihin liittyviä tekstikäytäntöjä teoksessaan *Gamewords* ja hahmotteli muun muassa lasten videopelimaailman ja sen konventioiden transduktioita ulkoleikkeihin ilman näyttöpäätettä (*off-screen play*). Pelien hahmot ja tapahtumat asettuivat saumatta erilaisiin leikkutilanteisiin ja narratiiveihin. Leikkeihin eivät siirtyneet vain kuvat ja tarinat vaan myös fyysiset ja kinesteettiset tavat, jotka liittyivät videopelien pelaamiseen. Giddings toteaa, että tutkimuksessa mukana olleet pojat eivät siirtyessään pois näyttöruudun ääreltä ”vain jatkaneet Legon kilpa-autopeliä, jonka olivat aloittaneet tietokoneen ruudulla (sen hahmot, skenaariot ja tarinat), vaan myös leikkivät Lego-palikoilla *kuin se olisi* videopeli” (emt., 30). Näyttöpäätteeltä alkanut tekstikäytäntö hyppää leikkiin visuaalisissa ja narratiivisissa hamoissa mutta myös kinesteettisinä ja kehollisina liikkeinä, puheena ja huudahduksina kiinnittyen niin virtuaalisiin kuin materiaalisiinkin hahmoihin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen kanssapelaajien kanssa. Tekstikäytänteiden ja lukutaidon ymmärtäminen tällaisessa virtuaali- ja reaalia maailman kombinaatiossa tulee mahdolliseksi sosiomateriaalisen teorian avulla.

Sosiomateriaalinen teoria jättää kuitenkin melko avoimeksi kysymyksen lukutaidon kehittymisestä, varsinkin kun se ei näyttäydy yksilön kognitiivisena ominaisuutena vaan irrottaa lukutaidon tekstien korostamisesta ja kielestä. Se tuo mukanaan arkipäivän toimintaa ja moninaisia suhteita, jotka ovat olennaisia myös suomalaisen koulun opetussuunnitelmien sisältämän monilukutaidon ymmärtämiseksi ja kehittämiseksi.

## Lopuksi

Mitä siis lukutaidon jälkeen? Edellä esitetyt kolme näkökulmaa avaavat hie man eri teitä lukutaidolle, mutta kukin niistä osoittaa, että lukutaito ei kiinnity enää perinteisessä mielessä pelkästään tekstiin ja sen ymmärtämiseen yksilötasolla vaan yhteisöihin, osallisuuteen ja materiaalisiin käytäntöihin. Tekstin merkitys on jatkuvasti laajentunut kattamaan yhä useampia aistialuei-

ta ja merkityksen tuottamisen moodeja, joten myös lukutaidon alue on laajentunut monilukutaidoksi. Jos korostetaan inhimillisen todellisuuden lingvististä luonnetta, logologiaa ontologian sijaan, puhumisen, kielen käytön ja ilmaisun oikeudet ja mahdollisuudet tulevat yhä tärkeämmiksi. Lukutaito on tällöin yhä vahvemmin retorinen ja poliittinen taito, jolla vaikutetaan käsityksiimme todellisuudesta:

”Ontologiasta logologiaan, fysiksestä polikseen, kuvauksesta performatiivisyyteen, tämä on luovuuden hetki ja arvojen luomista [...]. Olemme nyt politiikassa käsittelemässä evidenssiä, emme käsitelläksemme ennakolta annettuja todistuksia, vaan kehittääksemme uutta vakuuttavuutta.” (Cassin 2014, 79.)

Lukutaito asettuu nyt ennen muuta luovuuden, vakuuttavuuden ja toiminnan alueelle; pikemminkin kuin lukemista perinteisessä mielessä se on kirjoittamista ja tuottamista (Kallionpää 2017). Tällaisena lukutaito on linjassa myös uuden tekstisivistyksen kanssa. Kirjallisesti sivistyneen rooli on perinteisesti ollut toimia julkisuuden areenoilla kirjoittaen, puhuen ja vaikuttaen. Tekstisivistynyt kantaa demokratian ja dialogisuuden ihannetta osallistumalla yhteiskunnalliseen mielipiteenmuodostukseen ja julkiseen järjelyyn (Habermas 2004). Lukutaidon kenttä on näistä näkökulmista laajempi kuin mihin tekstin käsite viittaa. ”Lukutaidon jälkeen” tarkoittaa nyt lukutaidon myötä avautuvaa laajempaa kansalaistaitoa, jonka kehittämisessä erityisesti monilukutaidolla on uusien opetussuunnitelmien pohjalta keskeinen rooli.

Laajan tekstikentän ulkopuolelle jää myös alueita, joissa korostuvat moninaiset affektiiviset, keholliset ja transformatiiviset virtaukset. Tekstin käsite on edelleen liian kapea kattamaan sitä imaginatiivisen ja materiaalisen laajaa aluetta, johon esimerkiksi erilaiset mediakäytänteet liittyvät. Tarkoitukseni ei ole kuitenkaan laajentaa tekstin käsitettä vaan pikemminkin ajatella, että tekstin ulkopuolella on erilaista toimintaa ja materiaalisuutta, joka on sidoksissa teksteihin mutta ei semioottisesti tyhjennettävissä, tulkittavissa ja luettavissa. Luku- ja tekstitaidon (*literacy*) jälkeen voisivatkin tulla erilaiset käytänteet (*practices*). Yksi esimerkki ovat mediakäytänteet (*media practices*) ja niiden kriittinen ymmärtäminen eri konteksteissa, virtauksissa ja verkostoissa. Tämä

vain pyrkii tuomaan esille muutosta, jossa luku- ja tekstitaitoja paikannetaan uudelleen erityisesti julkisilla areenoilla.

Monilukutaidot tuovat kiinnostavalla tavalla kasvatuksen ja oppimisen alueelle materiaalisuuden, joka näyttäytyy erityisesti moniaistisissa, haptisissa ja kehollisissa käytänteissä. Kasvatuksellisia prosesseja ei tule tämän vuoksi pitää pelkästään oppijasubjektien toimintana erillisten objektien, esimerkiksi tekstien parissa, vaan ymmärtää kasvatuksellisten prosessien kietoutuvan moninaiseen verkostoon, kasvatukselliseen koosteeseen (*educational assemblage*), jossa erilaiset materiaaliset entiteetit ovat vuorovaikutuksessa keskenään rakentamassa oppimisympäristöä ja subjektiviteettia (Fenwick, Edwards & Sawchuck 2011).

Kaiken kaikkiaan huhut lukutaidon kuolemasta ovat ennenaikaisia. Peruslukutaito, tekstin lukeminen ja ymmärtäminen, on perustaito, joka on keskeistä arjessa, opiskelussa ja työssä. Lukutaitoa tarvitaan edelleen, mutta se ei ole niinkään lineaarista oppimista tekstimaailmoissa vaan aktualisoituvaa toimintaa moninaisissa sosiomateriaalisissa koosteissa ja verkostoissa.

## Lähteet

- Buckingham, D. 2000. *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media.* Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. 2003. *Media education. Literacy, learning and contemporary culture.* Cambridge: Polity.
- Cassin, B. 2014. *Sophistical practice: Toward a consistent relativism.* New York: Fordham University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 2007. *Anti-Oidipus: Kapitalismi ja skitsofrenia.* Suom. T. Kilpeläinen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Dillenbourg, P. 1999. *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches.* Advances in learning and instruction series. New York, NY: Elsevier Science, Inc.
- Fenwick, T., Edwards, R. & Sawchuck, P. 2011. *Emerging approaches to educational research. tracing the sociomaterial.* London & New York: Routledge.
- Giddings, S. 2014. *Gameworlds: Virtual media and children's everyday play.* London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury Academic.
- Habermas, J. 2004. *Julkisuuden rakennemuutos. Tutkimus yhdestä kansalaisyhteiskunnan kategoriasta.* Suom. V. Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Hume, D. 2006. *Oma elämäni.* Suom. J. Koivisto. Teoksessa D. Hume, Esseitä. Tampere: Vastapaino, 17–26.
- Kallionpää, O. 2017. *Uuden kirjoittamisen opetus: osallistavaa luovuutta verkossa. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, väitöskirjatutkimus.* <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201701121134> (luettu 14.2. 2017).
- Kant, I. 1995. *Vastaus kysymykseen: mitä on valistus?* Suom. T. Kaakkurinniemi. Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.) *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 87–95.
- Kauppinen, M. 2010. *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa.* Jyväskylä Studies in Humanities 141. Jyväskylän yliopisto, väitöskirjatutkimus. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24964/9789513940119.pdf?sequence=1> (luettu 6.12. 2016).
- Knobel, M. & Lankshear, C. 2007. *A new literacies sampler.* New York: Peter Lang.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* New York, NY: Cambridge University Press.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. 2004. *New literacies. A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment.* Teoksessa R. B. Ruddell & N. J. Unrau (toim.) *Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies,* Newark, DE: International Reading Association, 1570–1613.

- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majonen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–73.
- Masny, D., Cole, D. R. & Colebrook, C. 2014. Mapping multiple literacies: An introduction to deleuzian literacy studies [Kindle-kirja]. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury Academic. <https://www.Amazon.com>.
- Mills, K. 2016. Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses [Kindle-kirja]. Bristol, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters <https://www.Amazon.com>.
- The New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60–93. doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j16ou> (luettu 15.5.2017).
- Platon 1982. Sofisti. Teoksessa Platon Teokset V. Suom. M. Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava, 7–80.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) (luettu 10.12.2016).
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2014:96. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (luettu 10.12.2016).
- Rancière, J. 2009. Erimielisyys: politiikka ja filosofia. Suom. H. Kujansivu. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Varis, Tapio (toim.) 2005. Uusrenessanssikasvatus, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: Okka-säätiö.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.