

Kritisk läskunnighet – medvetenhet om texternas ideologiska kopplingar

Sari Sulkunen & Mari Hankala



Idag talas det mycket om kritisk läskunnighet. Kritisk läskunnighet anses vara en nödvändig kunskap, eftersom behovet av kritisk läsfärdighet framhävs under dessa tider av falska nyheter, rykten och trollfabriker. Kritisk läskunnighet är en nyckelkompetens hos varje medborgare från barndomen till vuxenlivet.

Under de senaste decennierna har den kritiska läskunnighetspedagogiken varit stark runtom i världen (Rogers & O'Daniels, 2015), och den är central även i de finska styrdokumenterna för undervisning och utbildning från lågstadiet till gymnasiet. Till exempel både i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) och i grunderna för gymnasiets läroplan (2015) nämns kritisk granskning, kritiskt tänkande och kritisk bedömning i såväl omfattande kunskapsområden eller temaområden och beskrivningen av arbetssätten som i målen för och innehållet i olika läroämnena. Inom gymnasieutbildningen är till och med *individer som kan tänka kritiskt och självständigt* (Utbildningsstyrelsen, 2015, 12) ett centralt mål. **Kritisk läskunnighet** nämns däremot endast i läroämnet modersmål och litteratur och i dess olika lärokurser, innehåll och beskrivningar av goda kunskaper. I målen för gymnasiets läroämne modersmål och litteratur ingår kritisk läskunnighet särskilt i <https://www.oph.fi/lukiloki>

kursen Texter och påverkan. Kritiskt tänkande och kritisk läskunnighet är dock inte separata färdigheter utan nära förknippade med varandra.

Vilken roll har kritisk läsfärdighet i textläsning i din undervisning?

Betydelsen av kritisk läskunnighet som en del av skolundervisningen är vida erkänd runt om i världen. Detta återspeglas också i forskningen överallt i världen. De amerikanska forskarna Rebecca Rogers och Katherine O'Daniels (2015) har gjort en översikt av internationella vetenskapliga artiklar om kritisk läskunnighet och undervisning 1990–2012. Översikten visade att forskningen i ämnet har ökat i allt snabbare takt under perioden. Dessutom har artiklarnas innehållsmässiga betoning förändrats. Ännu under 1990-talet presenterade en stor del av artiklarna praxis för undervisning i kritisk läskunnighet, medan andelen sådana artiklar har minskat särskilt under 2010-talet och antalet artiklar som presenterar forskning i undervisningspraxis har ökat. Rogers och O'Daniels (2015) drar slutsatsen att det har att göra med att forskarna inte längre behöver övertyga lärarna om vikten av kritisk läskunnighet. **Hur förhåller sig lärarna på din egen arbetsplats till kritisk läskunnighet?** Diskuterar ni vikten av dessa färdigheter och utmaningarna med att lära ut det bland kollegerna? Funderar ni också tillsammans på vad kritisk läskunnighet egentligen är?

Kritisk läskunnighet: Frågor om makt och ideologi

Enligt dagens uppfattning är texter och att arbeta med dem alltid kulturellt och samhälleligt betingat. Varje samhälle har sina egna kommunikativa mål och sätt att använda språket och texter. Språklärarna kom med idéer till grammatikövningar i Tabletskolan eller Pedanet och talar om *ordklasser och kongruens*, medan elever och studerande medan de spelar nätspel *blir gankade och hookar*. Olika sätt att använda texter är också förknippade med olika värderingar, attityder och uppfattningar. I stället för textfärdigheter talar man om textpraxis som omfattar en grupp texter, deras användningssätt och tillhörande värderingar (Mills, 2016; Lankshear & Knobel, 2003). Texterna och användningen av dem är också alltid förknippade med ideologiska aspekter och maktperspektiv. Vissa texter värdesätts mer än andra och viss praxis när det gäller texter används endast av personer i maktställning och tjänar deras verksamhet. (Luukka, 2009.)

Läraren bör fundera över sina värderingar i anslutning till texterna. **Hur värderar jag mina elevers textvärldar? Hur bygger jag en bro mellan elevens och skolans textvärldar i min undervisning?** Dessa frågor är också förknippade med maktperspektiv, eftersom läraren i skolan har mer makt att välja material och arbetssätt än eleverna. Ofta får elevernas egna texter en mindre värdefull roll, till och med en roll som tids-utfyllnad. Läroboken har fortfarande en central ställning i undervisningen i många läroämnen (t.ex. Vinterek, 2010; Saario m.fl., 2018). Redan lärarens beslut att använda en lärobok under lektionen är makt-

utövning, likaså beslutet om hur boken används och vilka andra material som används. **I vilken mån kan eleverna i realiteten påverka valet av texter och arbetssätt i undervisningen?**

Dessutom sammanflätas makten med texterna och deras språkliga val, eftersom de texter som används i undervisningen återspeglar värderingarna i den kontext där de uppkom och används. I undervisningen ifrågasätts i allmänhet inte lärobokens innehåll, uttryckssätt eller de ideologiska dimensioner som den återspeglar. Skolans lärobok är till för att tillägna sig kunskap och granskas i regel inte kritiskt, som exempelvis många medietexter. Läroböckerna ger till exempel lätt intrycket av att kunskapen inom olika sektorer är statisk och inte kan ifrågasättas, eftersom man i ordvalen i dem knappast lyfter fram osäkerhet i anslutning till kunskapsbildningen eller kunskaperna (Schleppegrell & de Oliveira, 2006). I undervisning som utvecklar det kritiska tänkandet kan och bör också läroboken granskas när det gäller de innehållsmässiga och språkliga valen i den (Helgason, 2010). Det åskådliggörs nedan med hjälp av exempel.

Frågor som gäller makt och ideologier är centrala med tanke på kritisk läskunnighet och undervisning i det. Begreppsmässigt betraktas kritisk läskunnighet ofta som en bro till avveckling av dominerande praxis och maktstrukturer samt social rättvisa. Dessutom betonas det att den kritiska reflektionen också ska riktas mot en själv och det egna agerandet. (Rogers & O'Daniels, 2015.) Dessa prioriteringar syns i alla modeller för kritisk läskunnighet oberoende av tidsmässig och samhällelig kontext. Redan Paulo Freire (Freire & Macedo, 1987) försökte genom utbildning stärka förtryckta grupper och montera ner förtryckarstrukturerna i Brasilien på 1970-talet. Freires tankar är fortfarande aktuella och en inspirationskälla för många modeller för kritisk läskunnighet.

I ett "föregångsland för jämlikhet" som Finland är frågor om politisk makt och marginalisering av olika grupper kanske inte lika uppenbara. Vår jämlikhetsretorik är inte förknippad med att tala om förtryck av vissa grupper, men även hos oss diskuteras det mycket om marginalisering och strukturella skillnader i fråga om kön och strukturella skillnader med anknytning till andra intersektionella skillnader. Till exempel när man diskuterar pojkars och flickors textfärdigheter förbiser man ofta hur både kön och textfärdigheter definieras gemensamt – även i skolan. Uppfattningarna om pragmatiska pojkar och flickor som läser skönlitteratur är seglivade och upprepas i skolans invanda arbetssätt och strukturer. Pragmatiska arbetssätt har en tendens att i synnerhet erbjudas pojkar eller så antas de uttryckligen gynna pojkar. Man missar att pojkar och flickor inte är enhetliga grupper. (Sulkunen & Kauppinen, 2018.) Harry Lunabba (2018) har lyft fram hur tysta pojkar väcker oro i skolan, eftersom en tyst pojke avviker från en pojke som motsvarar förväntningarna. Det är annorlunda med tysta flickor. Däremot är högljudda och störande pojkar normen, som man kringgår eller blir irriterad över. **Vilka hamnar då i marginalen i skolan? Vilka får det stöd som behövs för att utveckla sina färdigheter?**

Kathy Mills (2016, 41–46) kopplar kritisk läskunnighet förutom till förtryck även till begreppen makt, aktörskap och ideologi. I synnerhet elever från minoritetsgrupper och de lägsta socialgrupperna hamnar i marginalen i skolan och utanför maktdiskurserna, eftersom skolans språkbruk, texter och arbetssätt inte är lika välbekanta för dem som för barn i medelklassfamiljer och de inte får stöd hemma. Då blir också deras möjligheter till aktörskap små: de blir beroende av invanda maktstrukturer och kan inte påverka till exempel skolans verksamhetssätt. Läraren kan bygga en bro mellan dessa elevers text- och upplevelsevärld och skolans praxis när det gäller texter genom att granska elevernas texter i undervisningen. Mills (enl. ovan) betonar att ideologierna för att arbeta med texter, det vill säga värderingarna, ofta är ett resultat av traditioner som etablerats under en lång tid och därför inte syns. Även om utbildning och läskunnighet numera anses vara väsentligt för ett aktivt medborgarskap, återspeglar en stor del av skolans praxis och strukturer fortfarande lydnadens ideologi, där eleverna inte har haft möjlighet till ett genuint aktörskap. Även om elevernas delaktighet och aktörskap betonas i exempelvis grunderna för läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, 2015), förändras strukturerna och verksamhetssätten långsamt. **Hur gör din skola för att stödja aktörskapet hos elever och studerande i olika åldrar?**

Undervisning i kritisk läskunnighet: mångsidig granskning av texter

Hur ska man då lära eleverna kritisk läskunnighet? Vad ska man fokusera på? Ofta konkretiseras kritisk läskunnighet i skolan i form av källkritik och undervisning i det i samband med informationssökning. Då bedöms pålitligheten och trovärdigheten hos uppgifterna i en text. Dessutom bedöms ofta textens relevans med tanke på informationsbehovet. Det är naturligt eftersom **källkritik och utvärdering av information** ingår i



innehållet i flera läroämnen i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014). I målen, innehållet och kriterierna för goda kunskaper i lärokursen finska och litteratur nämns utvärdering av informationens tillförlitlighet både i låg- och högstadiet från tredje klass. I grunderna för läroplanen för gymnasiet (2015) framhävs källkritik särskilt i fråga om målen för vissa kurser i läroämnet modersmål och litteratur i alla lärokurser. Ett bredare perspektiv på **kritisk läskunnighet** ingår i läroplansgrundernas innehåll och mål först i de högre årskurserna, även om man mycket väl kan öva på att ha ett kritiskt förhållningssätt till texterna tillsammans med barn i alla åldrar, även med barn som inte är kan läsa och skriva, vid sidan av teknisk och förstående undervisning i textfärdighet (Luke, 2000, 454). Man kan till exempel granska en butikskedjas leksakskatalog tillsammans

med barnen och fundera på dess avsikter och påverkansmetoder.

Kritisk och kulturell läskunnighet nämns i beskrivningen av kunskapsområdet multilitteracitet inom den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014), och den ingår som en självklarhet i tolkningen av texterna i undervisningen modersmål och litteratur. I den beskrivs kritisk läskunnighet som reflektion över texternas syften, mål och målgrupp (enligt ovan 290–293). I gymnasiet ingår kritisk och kulturell läskunnighet i den riksomfattande fördjupade kursen Fördjupad läskompetens (Utbildningsstyrelsen, 2015, 46). I och med detta begrepp fäster man uppmärksamhet vid textens kontext, men det garanterar fortfarande inte att man i undervisningen även beaktar ideologiska aspekter och maktaspekter.

Minna-Riitta Luukka betonar i sin artikel om undervisning i textfärdighet (2009, 21–22) att kritisk läskunnighet inte är en separat lästeknik eller -metod som kan tillämpas i olika situationer. Däremot är kritisk läskunnighet en inställning som genomsyrar all undervisning i textfärdighet när det gäller språk och texter: medvetenhet om att texterna inte är neutrala, utan återspeglar värderingar, attityder och maktförhållanden i sin uppkomst- och praktikgemenskap.

Detsamma betonas av Lankshear & Knobel (2003), som placerar de kulturella, historiska och maktrelaterade perspektiv som ingår i kritisk läskunnighet i kärnan av multilitteracitetspedagogiken. Multimodala och populära vardagstexter kan fungera som en bro när man med hjälp av kritisk praxis strävar efter att ge stöd åt aktörskapet även i centrala institutioner i samhället (Barden, 2012).

Enligt Rogers och O'Daniels (2015) översikt finns det inte en viss metod för undervisning i kritisk läskunnighet, utan flera modeller har utvecklats för undervisning i kritisk läskunnighet. Många av de nuvarande modellerna gagnar social rättvisa, att göra de i praktiken marginaliserade gruppernas röst hörd, till det yttersta målet (t.ex. Lewison, Leland & Harste, 2008). Lewison och kolleger betonar (enl. ovan 18) att även det egna agerandet måste ifrågasättas och utvärderas kritiskt. Enligt Aukerman (2012, 71) tillägnar sig eleverna lätt det kritiska perspektiv som läraren beskriver, men det är svårare att uppnå en situation där de också kan kritisera lärarens auktoritet och synpunkter.

I skolan måste alltså även lärarna vara medvetna om de strukturer och den praxis som råder. Hur upprätthåller skolans invanda verksamhetssätt ojämlikheten? Hur kan jag som lärare agera annorlunda och samtidigt stödja alla elevers och elevgruppers delaktighet och aktörskap? Ger jag till exempel utrymme för kritiska inspel från eleverna och tar dem som utgångspunkt för att planera det gemensamma arbetet eller behandlar jag dem som tidsslösande störningsfaktorer? Måste till exempel skrivandet spela en central roll i bedömningen av en elevs kunskaper, trots att lärandemålen inte handlar om skrivande den här gången? Innehållsmässig kompetens kan påvisas muntligt eller multimodalt, så att även de som har sämre skrivfärdigheter kan visa sina styrkor.

I modellerna för undervisning i kritisk läskunnighet betonas nedmonteringen av maktställningen mellan elever och lärare och därmed gemensam undersökande
<https://www.oph.fi/lukiloki>

verksamhet (Lewison m.fl., 2008). Många modeller stödjer eleverna i att läsa och skriva om texter som formar deras liv och sociala ordning. Man börjar ofta med att sätta sig in i vardagliga teman, varefter man går vidare från den personliga gemensamma dimensionen och stödjer medvetenheten om historisk praxis, maktförhållanden och kulturella betydelssystem (Hayik 2012, 294). Beskrivet på detta sätt har den kritiska läskunnigheten och undervisningen i den starka samhälleliga dimensioner.

Efter det åskådliggörs kritisk, kontextbaserad granskning med hjälp av läroboken i historia. Läroboken är fortfarande ett centralt undervisningsmaterial och granskas knappt kritiskt över huvud taget. Nu gör man annorlunda – kanske avslöjar det också något om skolans invanda verksamhetssätt. Syftet med exemplet är inte att behandla texten på ett helt uttömmande sätt, utan att åskådliggöra vad man kan få ut av ett kritiskt förhållningssätt. Samtidigt närmar man sig texten på ett sätt som också främjar förståelsen av den. Texten i exemplet är en lärobok i historia för högstadiet, men på samma sätt kan man granska en annan lärobok, andra skoltexter eller vilka texter som helst som passar elevernas ålder.

Från kontext till språkanalys: exemplet en lärobok i historia

Man kan börja granska texter och användningen av dem genom att gå vidare från textens användningskontext till de språkliga valen och andra sätt att bygga upp betydelser. Bland annat Minna-Riitta Luukka (2004) har sammanställt användbara frågor i textarbete som kan användas för nästan alla texter. Man börjar med frågor som kartlägger textens bakgrund och kontext: **Varför är texten skriven? Vad har den för uppgift? Vem har producerat texten? Var har den publicerats? Vilken är textens förmodade målpublik? Vilka avsikter har texten? Vems intressen tjänar den?**

Till exempel är lärobokens primära syfte att erbjuda eleverna kunskap i ämnen som studeras på ett tydligt och begripligt sätt i olika läroämnen. Böckerna utarbetas i allmänhet av arbetsgrupper som består av erfarna lärare samt forskare i ämnena och undervisning. Målgruppen är elever. Hittills har det alltså varit läroböckernas uppgift att "portionera" kunskapsinnehåll åt eleverna, men de har samtidigt också betjänat lärarna, som inte själva har behövt samla in information och utarbeta tydliga helheter om olika ämnen. Det har inte funnits några möjligheter för eleverna att påverka läroböckernas innehåll eller läroplanen över huvud taget. Detsamma gäller i viss mån även lärarna, men läraren väljer hur och i vilken mån läroboken används i undervisningen.

I många webbmiljöer (t.ex. i Tabletskolan) kan lärarna numera själva eller tillsammans med andra lärare producera läromaterial samt dela materialet med andra. Då kan läraren ha en betydande inverkan på materialets innehåll. Varför kan man då inte också utgå från elevernas intresse i det egna läroämnet?

Av dessa kontextfaktorer går man vidare till att granska **vad textinnehållet bygger på – forskningsbaserad kunskap, vardagliga upplevelser, åsikter, ställningstaganden?** Innehållet i läroboken bygger i allmänhet på forskningsbaserad kunskap, men en del av innehållet i boken kan också bygga på annat, till exempel egna erfarenheter eller åsikter. Till exempel i en kemibok finns i början av kapitlet ofta vardagsexempel på fenomen som är bekanta för eleverna. På så sätt strävar man efter att koppla fenomenet till elevens upplevelsevärld och åskådliggöra det. En lärobok i modersmål kan å sin sida innehålla exempelvis en argumenterande text som bygger på författarens åsikt. En lärobok är alltså inte alltid en enhetlig texthelhet.

Nästa steg i granskningen av texten kan vara att övergå till textens struktur. Texten kan granskas till exempel ur följande synvinklar: **Hur är texten uppbyggd, vilka delar består den av? Vad handlar texten om?** Exempelvis en lärobok består av tematiska avsnitt. De består i sin tur av kapitel med olika multimodala element: i läroämnenas läroböcker finns det vanligtvis en rubrik, en inledning, mellanrubriker och underkapitel, bilder, figurer, tabeller och kartor, nyckelord i fetstil i texten, sammanfattningsrutor, uppgifter och extramaterial. Beroende på läroämne kan det till exempel vara ursprungsmaterial kopplat till historiska händelser eller inom kemin anvisningar för ett experiment för att visa reaktioner hos olika ämnen.

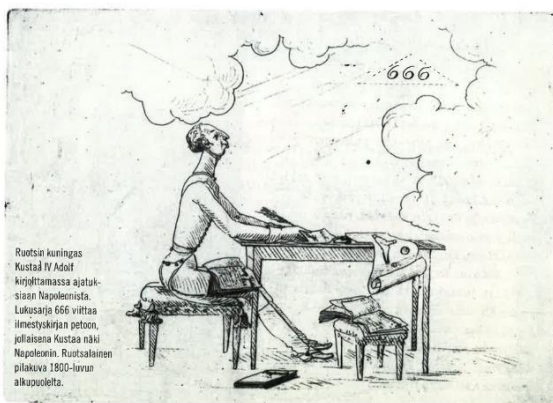
I kapitlet i en lärobok i historia nedan (Suomen sota, Forum 7, s. 18–21) nedan finns mycket typiska element. Rubriken anger vilken historisk händelse det är fråga om. Mellanrubrikerna delar upp texten i olika faser av Finska kriget och betonar centrala händelser. Uppslaget är mycket visuellt, eftersom det är en stor bild på varje sida. Endast en av dessa är en originalkälla från Finska kriget, en skämtteckning från början av 1800-talet. De övriga bilderna är produkter av historiekultur. Schjerfbeck's konstverk är konstnärens tolkning av en skadad soldat. Dessutom är en filmaffisch av filmen Sven Tuuva från 1958 med samt en bild av tv-serien Hovimäki, som gjordes runt millennieskiftet. Man kan kritiskt fundera på bildvalen tillsammans med eleverna. Varför har just dessa texter valts ut till boken? Varför finns det inte fler originalkällor? Vad borde man uppmärksamma i tolkningen av varje bild? Vad säger bilderna om Finska kriget? Och vad säger de om utgivningstidpunkten?

1 Suomen sota

Kustaa IV Aadolf sinetöi Suomen kohtalon

Napoleon tarvitsi Venäjän apua, jotta Ruotsi saataisiin liittymään Ison-Britannian vastaiseen kauppasaartoon. Ruotsin kuningas Kustaa IV Aadolf ei halunnut liittyä siihen monesta eri syystä. Ensimmäinen syy Ison-Britannian kanssa oli Ruotsille tärkeä, sillä se myi britille esimerkiksi puuta ja tervaa. Toiseksi Ruotsi ei halunnut joutua Ison-Britannian viholliseksi, koska brittien sotailijat olisivat voineet tulla Itämerelle ja pommittaa Ruotsin kaupunkeja.

Lisäksi Kustaa IV Aadolf halveksi Napoleonia. Napoleonin perhe kuului alhaisaatteliin, joten Kustaa IV Aadolf piti häntä ala-arvoisena vallan anastajana. Kustaa oli myös kiinnostunut taikaukosta ja mystiikasta. Hän tutki Raamatun Ilmestyskirjaa, joka kertoo maailmanlopusta. Kustaa päätteli Napoleonin syntymäajankohdan ja muiden lukujen perusteella, että Napoleon olisi Raamatussa mainittu "Ilmestyskirjan peto".



18



Vihollinen tulee...

Kylmä helmikuun pakkasamuna vuonna 1808 Aleksanteri I luvasti lupauksensa Napoleonille ja Venäjä hyökkäsi Ruotsille kuuluvaan Suomeen. Venäläiset joukot tulivat levinä rivistöni yli rajojen Suomen puolelle. Joki oli ziin paksussa jäässä, että tykköjakin voitiin kuljettaa jäätä myöten. Venäläiset olivat ilmoittaneet etukäteen hyökkäyksestä rajaseudun asukkaille. Heille oli luvattu, että tavallisille ihmisille ei tapahdu mitään pahaa. Suomalaiset eivät uskoneet lupauksia, vaan piiloutuivat venäläisten hyökkäykseen.

Ruotsin hajanainen armeija koottiin nopeasti yhteen ja keskitettiin Hämeenlinnan alueelle. Armeija oli koottu pääasiassa suomalaisista sotilaisista. Ruotsalaisten sotasuunnitelmana oli aluksi viivyttaa venäläisiä joukkoja ja taistellen vetäytyä hitaasti talven aikana kohti länsirannikkoa. Etelä- ja pohjoisella olevat linnoitukset, Svartholma Loviisan edustalla ja Viapori Helsingin edustalla, oli

tarkoitettu pitää laulussa himalla millä hyvänsä. Kevään koittaessa linnoituksiin lähetettäisiin Ruotsista lisäjoukkoja, ja käynnistettäisiin vastahyökkäykset vihollisen selustaan ja pyrittiin katkaisemaan vihollisen huoltoväyhyksiä.

Suunnitelma oli hyvä, mutta sen toteutus oli surkea. Armeijan päätös vetäytyä ilman suurta taistelua lähelle Oulua. Kiire oli niin kova, että suuri osa työkeistä tuhottiin, etteivät ne olisi hidastaneet matkan tekoa. Joukot perääntyivät 20 kilometrin päivävauhdilla. Pakkanen oli kireä ja venäläiset kasakat sekä hiirtäjoukot tekivät iskuja suomalaisten joukkoihin. Ilan tulien majoit-tauduttiin. Vain nopeimmat ehtivät sisätiloihin yöpyä, loput värjöttelivät taivassella nuotioiden äärellä. Aamulla matka jatkui, kun palettu-neet varpuat ja sormet oli ensin leikattu pois. Mieliala ja taistelumoraali laskivat pitkän marssin myötä.

19

Hämäläinen, E., Kohi, A., Päiväranta, K., Vihervä, V. & Vihreälehto, I. 2011. 4–7 upplagan. Forum 7 Historia, kapitel 1, sid 18–21.

I den här läroboken i historia betonas centrala saker i texten med fetstil. Redan genom att läsa det fetstilta får man en överblick över kärnfrågorna i kapitlet. Det är särskilt bra för dem som har svårt att läsa långa texter. Kärnfrågorna upprepas också i en faktaruta med en sammanfattning, som i denna bok har skrivits i form av en minneslapp. Det signalerar redan visuellt att det här är viktigt att komma ihåg. På sista sidan i exempelkapitlet finns ett kursiverat avsnitt som kommer från ett historiskt källmaterial. En officer som deltog i striderna i Finska kriget beskriver i sin dagbok den avgörande striden i Oravais. Av sammanhanget är det tydligt att det är en officer som stridit i den svenska armén. Det sägs dock inte rakt ut, och en kritisk läsare skulle kunna fundera över varför det inte finns motsvarande utdrag från motpartens sida. Vem fattar beslut om sådana val och vilka faktorer påverkar dem?

Linnoitukset menetetään

Venäläiset saivat Etelä-Suomen haltuunsa nopeasti. Svartholman ja Viaporin linnoitukset piirrettiin. Svartholma antautui lyhyen tykistöpommituksen jälkeen maaliskuun puolivälissä ilman taistelua. Ruotsin armeijan taistelutahto laski entistään, mutta varsinainen romahdus tapahtui Viaporissa.

Sven Tuuva oli Rurebergin keksimä tyhmä mutta vahva sotilas. Hän liittyi sotaväkeen, kun mikään ei oikein elämässä sujunut: Täällä teen ma kaikkii hullusti, eikö oestä maan ja kuninkaan on kuulla selvempi. Tuuva kohtasi loppunsa silalla, jossa hän pidätteli yksin venäläistä sotajoukkoa.



Viapori oli hyvin varustettu: siellä oli lähes 7 000 sotilasta, paljon ammuksia ja riittävästi ruokaa pitkäaikain piiritystä varten. Viaporia olisi ollut vaikeaa valloittaa suoralla hyökkäyksellä, mutta juonikkaat venäläiset käyttivät apuna psykologista sodankäyntiä. Yöaikaan venäläiset eivät antaneet puolustajien nukkua: he paukuttivat rumppuja ja ampuivat välillä tykeillä. Linnoitukseen levitettiin huhuja puolustautumisen toivottomuudesta ja muun armeijan pahoista tappioista. Linnoituksessa uskottiin venäläisten suureen ylivoimaan, vaikka venäläisiä joukkoja oli vähemmän kuin linnoituksen puolustajia.

Viaporin komentaja amiraali C. O. Cronstedt neuvotteli venäläisten kanssa ja teki sopimuksen antautumisesta toukokuun alussa, ellei Ruotsista tulisi apujoukkoja. Cronstedt lähetti viestinviejää Tukholmaan apua pyytämään, mutta he ehtivät perille vasta antautumisen jälkeen. Linnoitus luovutettiin venäläisille toukokuun kolmantena päivänä.

Viaporin menetyks oli vakava isku Ruotsin armeijalle, sillä se esti lisäjoukkojen tuomisen Etelä-Suomeen. Antautumisen syistä on esitetty monia tulkintoja ja on epäilty, että upseeristoa olisi lahjottu. Oletettavasti Cronstedt ajatteli Ruotsin häviävän sodan, eikä siksi katsonut taistelua tarpeelliseksi.

Sodan ratkaisu

Pian Viaporin menetyksen jälkeen Ruotsin armeija aloitti vastahyökkäyksen kohti etelää. Muutama taistelu voitettiin, sillä venäläiset olivat siirtäneet joukkojaan etelärannikolle maitinnoisuuden pelossa. Näin etelää kohti jyräävillä ruotsalaisilla oli vastassaan heikentyneet venäläiset joukot.

Sodan vaakakuppi kallistui uudelleen venäläisille ratkaisutaistelussa syyskuussa Oravaisissa. Ruotsin armeija lyötiin liian uhkarohkean vastahyökkäyksen seurauksena. Armeija menetti 14 tunnin taistelussa lähes 800 miestä. Mukana ollut upseeri kuvaili päiväkirjassaan taistelua seuraavasti: Jokainen kiirehti eteenpäin mahdollisimman nopeasti, sillä havaitsimme tullemme keskelle kauhean tyhristön kiitua – – Kautaanat sylkivät ammuksia, jotka saattoivat monet meikäläisistä ikuiseen lepoon. Huudot ja valitus lisäsivät kuoleman kauhujä. Taistelutahto murtui ja löyry armeija perääntyi kohti pohjoista haavoittuneiden vaikkauksen kajuessa yössä.

Aselepo solmittiin marraskuussa ja ruotsalaiset joukot vetäytyivät Ruotsin puolelle. Vuoden 1809 alussa käytiin vielä yksittäisiä taisteluja Ruotsin maaperällä, jonne venäläiset joukot jatkoivat hyökkäystään. Sota päättyi Haminan rauhansyyskuussa 1809. Rauhansopimuksessa Ruotsi luovutti Suomen Venäjälle. Rajalinja määrättiin kulkemaan Tornionjokea pitkin. Tuo sama linja on edelleen Ruotsin ja Suomen välinen raja.

Tehtävät

1. Mikä oli Suomen sodan lopputulos?
2. Miksi Ruotsin kuningas Kustaa IV Aadolf ei pitänyt Napoleonista?
3. Millainen oli Ruotsin sotasuunnitelma venäläisiä vastaan?
4. Miksi Ruotsin sotasuunnitelma epäonnistui?
5. Tee aikajana Suomen historian keskeisistä tapahtumista vuosina 1807–1809.
6. Kirjoita suomalaisen tai venäläisen sotilaan kirje, jossa kuvaillet elämää sodan jaloissa.

MUISTA NÄMÄ!

- Suomen sota käytiin vuosina 1808–1809.
- Venäläiset joukot valloittivat Suomen alueen nopeasti.
- Viaporin antautuminen oli sodan ratkaiseva käänne.
- Sodan seurauksena Suomi liitettiin Venäjään.



Sotilain lämmittämistä Viaporissa. Kuten on lyödyistä Haminasta, sota keuhkoihin Suomen historiaa yhden siron vaiheen kautta.

Efter att texten byggts upp kan man granska det språkliga uttrycket som återspeglar textens kontext och dess ideologiska dimensioner (Luukka, 2004): **Vilken roll bygger texten upp för skribenten och läsaren? Vad gör skribenten i texten och hur förhåller hen sig till det hen framför? Hur presenteras attityder, säkerhetsgrader och sanningsenlighet i texten?** I läroboken kan man vända sig till läsaren i exempelvis anvisningarna till läsaren i början av boken samt i inledningen till kapitlen, där fenomenet som studeras kopplas till elevens vardag (t.ex. i kemi). I Forum 7-boken finns ett kapitel Till läsaren (s. 3), där man presenterar innehållet i boken för läsarna (*I boken undersöker man händelser som förändrade människornas liv grundligt på 1800-talet och i början av 1900-talet både ute i världen och här i Finland.*) och man ger tips på hur man kan använda boken (*Att läsa texterna i fetstil är ett bra sätt att repetera det som står i kapitlet.*) I detta kapitel tilltalas läsarna direkt, vilket bland annat syns i hur man använder du-tilltal och i imperativformerna: *Du får delta till exempel i indianernas tårstig och i de bittra striderna i Finlands inbördeskrig. – – Så om du vill veta mer, läs uggle-rutorna.*

I själva texten tilltalas läsaren däremot inte, utan läsaren får en mottagande roll och skribenten en sakkunnig roll i texten. Innehållet presenteras med hjälp av påståenden där skribenten konstaterar saker utan skribentens eget förhållningssätt eller ordval som förmedlar osäkerhet kring informationen. Även i exemplet med boken Forum 7 hörs skribentens röst endast genom några enstaka ordval. Till

exempel är en del av adjektiven som beskriver händelserna relativt färgstarka i faktatexten: *Planen var god, men genomförandet var **uselt***. (s. 19) En kritisk läsare kan fundera på vad denna karaktärisering grundar sig på. Handlar det om skribentens egen tolkning av saker och ting? Eller grundar sig visionen på en mer omfattande undersökning av historien? Vad står i läroboken som stödjer detta ordval? Varför har skribenten valt just detta ord? Vilket annat ord kunde man ha använt här? I exempelkapitlet hänvisar man endast till hur historisk kunskap bildas och hur kunskapen tolkas på ett ställe (s. 20): *Förlusten av Sveaborg var ett allvarligt slag mot den svenska armén, eftersom det förhindrade möjligheten att ta ytterligare trupper till södra Finland. Det har framförts **många tolkningar** av orsakerna till kapitulationen och man har **misstänkt** att officerare hade mutats. **Förmodligen** trodde Cronstedt att Sverige skulle förlora kriget och ansåg därför inte att striden var nödvändig*. I detta avsnitt hänvisas det direkt till olika tolkningar av samma händelse, vilket hittills har varit ganska ovanligt i läroböcker i historia. Dessutom visar ordet *förmodligen* att man inte med säkerhet känner till orsakerna till att Sveaborg kapitulerade. I vilken mån lyfter läroboken i det ämne du undervisar fram hur kunskapen har uppstått och hur säker den anses vara?

Textens vokabulär bör också granskas. **Vilken allmänspråklig vokabulär eller vilket begreppsförråd kopplat till kunskapsområdet finns i texten?** I läroböcker i historia används ofta ett allmänspråkligt vokabulär, men som ibland har betydelser som skiljer sig från vardagsspråket. I exemplet med läroboken Forum 7 är *kriget* ett riktigt krig med strider och motattacker, men till exempel ett *kallt krig* är inte bokstavligen kallt eller något krig alls, utan en tid då relationerna mellan öst och väst var dåliga. Dyliga begrepp kan vara besvärliga för elever, om man inte särskilt uppmärksammar begreppen under lärarens ledning. I kapitlet om Finska kriget i boken Forum nämns till exempel en *handelsblockad* när man ger bakgrundsfakta till varför Sverige hamnade i krig med Ryssland. Att förstå detta begrepp är mycket viktigt för att förstå hela texten, men i lärobokens text är detta bara en liten detalj och förklaras inte. Har du som lärare koll på hur bra dina elever förstår begreppen i texten? Arbetet med ordlistan och begreppen främjar i synnerhet förståelsen av texten, men man kan också föra en kritisk diskussion om begreppen. En kritisk läsare kan till exempel fundera på varför spänningen mellan öst och väst kallas just för *kallt krig*.

Förutom ordlistan bör även andra språkrelaterade aspekter undersökas. **Hur ser förhållandet mellan personerna i texten ut? Vem eller vilka är de aktiva aktörerna, vem eller vad handlar texten om?** I läroböcker i historia är de aktiva aktörerna framstående personer, ofta stormän. I kapitlet om Finska kriget är aktörerna till exempel Gustav IV Adolf, Alexander I och amiral Cronstedt. De är aktiva aktörer i meningarna och *föraktar, undersöker, drar slutsatser och förhandlar*. Man kan tillsammans med eleverna fundera på varför stormännens roll framhävs i historien. Kan det förklaras av att det finns mer historiskt material om dessa personer än om till exempel barn, bönder eller fotsoldater, som det knappast

<https://www.oph.fi/lukiloki>

har skrivits lika mycket om, eller vars föremål relaterade till deras liv inte har bevarats i samma utsträckning? Kan det också vara ett ideologiskt val? Kanske har barnen, kvinnorna och det vanliga folket inte varit så intressanta för historieskrivningen som stormännen, kanske de har ansetts som mindre värdefulla?

Aktörer och upphovsmakare i texter i historia kan också vara stater (se Paldanius, 2018). Så är det också i kapitlet om Finska kriget. *Sverige ville inte bli Storbritanniens fiende (s. 18), Ryssland attackerade Finland som tillhörde Sverige (s. 19) och Sverige överlät Finland till Ryssland (s. 21)*. Den kritiska läsaren resonerar kring vem som fattade beslut i dessa frågor och vilka konkreta åtgärder de krävde. När staten är aktör har dessa aspekter försvunnit ur texten.

Undersökningen av språkliga val avslöjar också hur olika saker relaterar till varandra. Till exempel i historien är tids- och orsakssamband viktiga sätt att skildra historiska händelser (Schleppegrell & de Oliveira, 2006). Dessa syns också i läroböcker i konjunktioner och andra ord som uttrycker tid och kausalrelationer. Texterna i historia innehåller också många tidsangivelser och på många ställen är tempuset imperfekt, såsom det avslutande avsnittet i kapitlet om Finska kriget (s. 21) åskådliggör: *Vapenvila **ingicks i november** och de svenska trupperna **drog sig tillbaka** till Sverige. **I början av 1809 ägde enstaka strider rum** på svensk mark, där ryska trupper **fortsatte** sitt angrepp. Kriget **avslutades** i Fredrikshamn i **september 1809***. I samma text uttrycks kausalrelationer främst genom konjunktioner: *För det första var handeln med Storbritannien viktig för Sverige, eftersom man sålde exempelvis trä och tjära till brittena. För det andra ville Sverige inte bli Storbritanniens fiende, eftersom de brittiska krigsfartygen skulle ha kunnat komma till Östersjön och bomba de svenska städerna*.

Författarna till Forum 7 har enligt sina egna ord (s. 3) strävat efter att göra en lättläst bok. Kanske delvis därför har de centrala skedena i det finländska kriget beskrivits som en tidsmässigt gestaltad berättelse, där relationerna mellan olika saker tydligt har förts fram. I läroböckerna uttrycks orsakssambanden ofta också på andra sätt, till exempel med kausalverb och postpositioner (t.ex. på finska *aiheutui, sen seurauksena*; orsakades, till följd av detta). Ibland förblir relationerna mellan olika saker implicit. Orsakssamband uttrycks ibland endast genom att saker och ting nämns i på varandra följande meningar. Då kan läsaren bli förvirrad och behöva handledning av läraren. Läraren bör komma ihåg att eleven inte har samma informationsmängd som läraren har som bakgrund till texttolkningen, så sådana implicita orsakssamband uppfattas inte av läsaren. Det är svårt att förhålla sig kritiskt till saker om man inte förstår det man läser.

Ovan har man på ett mycket konkret sätt åskådliggjort hur man kan öppna upp texten från dess kontext och syften till detaljerna i språket. Exempeltexten var en lärobok som fortfarande representerar den centrala texttypen i skolan. Den här gången granskades en historiebok, men motsvarande tillvägagångssätt kan också användas i andra läroämnena. Hur skulle till exempel en lärobok i biologi och dess språk se ut om den granskades på motsvarande sätt? Detta sätt att fördjupa sig i val av språk och innehåll kan användas för alla typer av texter, även de som hör till elevernas egna textvärldar.

Detta tillvägagångssätt främjar både kritisk läskunnighet och läsförståelse.

Med tanke på textförståelsen är det viktigt att sätta sig in i uppbyggnaden av lärobokstexten, uttryckssätten och språket tillsammans med eleverna. Det skulle främja läsförståelsen hos alla elever, särskilt hos dem som har svårt att läsa. En del av eleverna förstår snabbt vad man vill kommunicera med bilder eller olika uttryckssätt (t.ex. fetstil och kursiveringar), medan andra förblir ett mysterium utan upprepat stöd. När det gäller lärobokstext kan man dessutom säga att en kritisk och grundlig genomgång också bidrar till inläring av innehållet och de viktigaste färdigheterna i att tänka inom läroämnet.

Kritisk läskunnighet som en del av multilitteraciteten i alla läroämnen

Ovan beskrivs ett sätt att granska texter där undersökningen av språkliga val spelar en stor roll. Ett sådant exakt arbete kan naturligtvis inte göras för varenda text i skolan eller vardagen, eftersom det skulle ta för lång tid. Detta åskådliggör dock hur de omständigheter som kan härledas i texternas kontext återspeglas i de språkliga valen i texterna. Man kan också prova hur olika språkliga val skulle påverka tolkningen av texterna. Hur vore det om lärobokens författare skulle skriva med betoning på sin egen syn och tolkning? Samtidigt kan man också fundera i bredare mening på frågor som gäller makt och ideologi. Vem bestämmer till exempel vad som sägs i läroböckerna om till exempel Finska kriget eller autonomitiden?

Kritisk läskunnighet ingår i innehållet och i målen för många andra läroämnen än modersmål och litteratur, även om själva begreppet inte nödvändigtvis syns i grunderna för läroplanen. En del av multilitteracitet är att undervisa i textfärdigheter inom ett kunskapsområde. Färdigheterna handlar om ett sätt att skapa kunskap som är typiskt för informationstexter. Exempelvis historiker som undersöker händelser i det förflutna strävar efter att identifiera vem som upprättat dokumentet de använt som källa, dess syfte samt kontexten för upprättandet. De kontextualiserar också sina källor, det vill säga tolkar dem utifrån dess ursprungliga historiska kontext. Dessutom jämför historikern källmaterial med andra källor, analyserar deras interna konsekvens och synkroniserar motstridiga källor. (Nokes, 2013.) Historikers textpraxis har alltså många beröringspunkter med kritisk läskunnighet, såväl källkritik som kontextbaserad analys. Genom att synliggöra principerna för kunskapsbildning och tillhörande textpraxis även i andra läroämnen stöds kritiska tanke- och textfärdigheter.

Granskning av vloggar med frågor om kritisk läskunnighet

Frågorna till kritisk läskunnighet kan tillämpas på tolkningen av vilken skriven eller multimodal text som helst. Nedan granskas med vilka frågor man kan testa vloggar, det vill säga bloggar i videoformat som publiceras på YouTube. Alla frågor till kritisk läskunnighet som ställs i samband med lärobokstexten går inte igenom, utan vi lyfter fram några exempel som är väsentliga för texttypen.

Vloggarna har på tio år blivit en mycket viktig texttyp för unga på fritiden. De vloggare som ibland också kallas youtubers efter vloggarnas publiceringsplattform YouTube, har blivit viktiga idoler och personer att identifiera sig med för de unga. Vloggarna har många undertyper: en av de vanligaste är den så kallade My day-videon, där en vloggare berättar för sina följare om vad som hänt under dagen. Du kan bekanta dig med de populäraste finska vloggarna och deras vloggar på webbplatsen vlogit.fi.



Roni Back är en av Finlands populäraste vloggare och hans YouTube-kanal har över 400 000 abonnenter.

***Varför har vloggen publicerats, vilka syften har den
och vems intressen tjäna den?***

Eftersom vem som helst kan bli vloggare kan också texternas syften variera stort. På så sätt är vloggen en helt annan typ av text än en lärobokstext som utarbetats av sakkunniga på området och som strävar efter att förmedla information.

Vloggarna är viktiga opinionsbildare: utländska vloggare kan i bästa fall ha tiotals miljoner prenumeranter och flera inhemska vloggare når hundratusentals prenumeranter. Man kan kontrollera hur många vloggarna når ut till utifrån antalet prenumeranter som syns i samband med videorna och enskilda videor. Största delen av de 14 finländska youtubers som intervjuades i undersökningen Tubettajan valta ja vastuu (2018) var medvetna om sitt ansvar som förebilder och funderade noggrant över innehållet i sina videor, medan en del upplevde att de inte var ansvariga för exempelvis innehållets lämplighet för minderåriga.

I klassen kan man fundera på vad vloggen behandlar och hur vloggaren förhåller sig till sitt ämne. Har vloggaren ideologiska syften? Strävar hen efter att påverka tittarens värderingar och attityder till någonting? Till exempel en vloggare som berättar om sin egen sjukdom eller sina upplevelser av mobbning kan vilja öka medvetenheten i frågan, krossa fördomar och ge andra något att identifiera sig med. Kanske finns det inget större budskap i videon, utan det primära syftet är helt enkelt att ha roligt och underhålla tittarna. Eller så kanske vloggarens motiv är ekonomiska, och videorna går ut på att testa eller marknadsföra produkter eller tjänster.

Vilken roll skapar vloggen för vloggaren och tittarna? Vem riktar sig vloggen till?

Vloggen kommer nära mottagaren på ett annat sätt än en lärobokstext. Vloggare kan vända sig direkt till tittarna och bygga upp önskat förhållande till mottagaren till exempel genom ordval, sätt att tala, gester och olika metoder för bildframställning, såsom närbilder eller zoomningar. Även miljön som vloggen utspelar sig i skapar en relation till tittaren: en video som filmas i ett rörigt hem eller i vloggarens säng har en mer intim stämning än en video som filmas i ett köpcentrum.



I kommentarerna till vloggarna kan man interagera i flera riktningar: Tittarna kan kommentera videon eller varandras kommentarer, eller så kan vloggaren själv
<https://www.oph.fi/lukiloki>

reagera på responsen. På så sätt kan tittaren komma i direkt kontakt med vloggaren, vilket innebär att relationen med vloggaren är betydligt närmare än med traditionella idoler.

Vloggens målpublik kan granskas både när det gäller innehållet i vloggen och i kommentarerna i anslutning till videon: Vad säger till exempel språket och emojierna om sin skribent? Vilken typ av interaktion strävar tittarna efter? Man kan också fundera på betydelsen av en vloggare i klassen – är hen viktig för någon elev och i så fall varför?

Om det i vloggen finns andra personer utöver vloggaren, kan man fästa uppmärksamhet vid personernas inbördes förhållande och interaktion samt vilka roller man ger personerna: är de i en jämlik ställning eller är någon mer aktiv än andra?

Vad bygger innehållet i vloggtexten på? Hur presenteras attityder, säkerhetsgrader och verklighet i texten?

Även om vloggar ofta bygger på vloggarnas tankar, erfarenheter och åsikter är det viktigt att fundera över hur vloggaren motiverar eller låter bli att motivera sitt påstående. Vilka argumentationsmetoder använder hen? Har hen källor som stöd för sitt budskap, och i så fall vilka typer av källor? Hur kompromisslös eller flexibel är hen i sina påståenden och åsikter? Hur stödjer till exempel gester, miner och tonfall eller bildberättande det som vloggaren berättar?

Om man i vloggen gör reklam för en produkt kan man undersöka vilket intryck vloggaren vill ge av produkten eller tjänsten – om hen lyfter fram både bra och dåliga sidor eller till största delen de bra sidorna. Hur motiverar hen till exempel att produkten fungerar? Det är också nödvändigt att granska hur synligt eller dolt produkterna marknadsförs: lyfter man fram olika produkter mer dolt med hjälp av produktplacering eller gör man omedelbart klart för tittaren att det handlar om ett kommersiellt samarbete?

Hur är vloggen uppbyggd, vilka delar består den av?

Vloggarna kan granskas som texter på många olika sätt och nivåer, och föremålet för granskningen kan förutom exempelvis vilket språk vloggaren använder och hens verksamhet även vara verksamhetsmiljön, de audiovisuella framställningsmetoderna eller olika multimodala element som lagts till ovanpå videon, såsom textning eller bilder. Videon ger ett helhetsintryck utifrån många olika element.

Vloggarna kan också granskas som en berättelse med manus: hur börjar vloggen, vilka element består den av och hur avslutas den?

Vloggarnas audiovisuella framställningsmetoder kan granskas till exempel utifrån filmpedagogiskt material.

Vloggande är en naturlig metod för multimodal framställning för många unga. Vloggarna har många bra användningsområden i skolan – genom att vlogga kan man till exempel göra läxor, inlärningsdagböcker eller självutvärderingar.

Författare:

Sulkunen, S., & Hankala, M. (2018). *Kriittinen lukutaito – tietoisuutta tekstien ideologisista kytköksistä*. LUKILOKI-projektet 2018–2022. Jyväskylän yliopisto.

Källor:

Aukerman, M. (2012). "Why do you say 'yes' to Pedro, but not to me?": Toward a critical literacy of dialogic engagement. *Theory into Practice*, 51 (1), 42–48.

Barden, O. (2012). '...if we were cavemen we'd be fine': Facebook as a catalyst for critical literacy learning by sixth-form students. *Literacy*, 46 (3), 123–132.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Bergin & Garvey.

Hayik, R. (2012). Identity representations in visual texts. *International Journal of Research & Method in Education*, 35 (3), 293–309.

Helgason, T. (2010). Critical Thinking and the Textbook in History: An Odd couple? I verket T. Helgason & S. Lässig (red.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*, (s. 163–184). V&R unipress.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Open University Press.

Lewison, M., Leland, C., & Harste, J. (2008). *Creating Critical Classrooms: K–8 Reading and Writing with an Edge*. Lawrence Erlbaum.

Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43 (5), 448–461.

Lunabba, H. (2018). Laadullisen tutkimuksen näkökulma poikien koulu- ja hyvinvointikeskusteluun. I verket A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (red.), *Poikatutkimus*, (s. 103–120). Vastapaino.

- Luukka, M.-R. (2004). Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. I verkett M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (red.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. ÄOL:n vuosikirja XLVIII*, (s. 145–160). ÄOL.
- Luukka, M.-R. (2009). Tekstitaidot - teksteistä käytänteisiin. I verkett Harmanen, M. & T. Takala (red.), *Tekstien pyörytyksessä - tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*, (s. 13–25). ÄOL.
- Mills, K. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Multilingual Matters.
- Nokes, J.D. (2010). Observing Literacy Practices in History Classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 38 (4), 515–544.
- Utbildningsstyrelsen (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen Utbildningsstyrelsen. Utbildningsstyrelsen (2015). *Grunderna för gymnasiets läroplan*. Utbildningsstyrelsen.
- Paldanius, H. (2018). Historiallisen toimijuuden rakentuminen lukiolaisten esseevastauksissa. *Virittäjä*, 122(1).
- Rogers, R., & O'Daniels, K. (2015). Critical Literacy Education. I verkett J. Rowsell & K. Pahl (red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*, (s. 62–78). Routledge.
- Schleppegrell, M., & de Oliveira, L. C. (2006). An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 254–268.
- Saario, J., Sulkunen, S., Vesterinen, I., & Paldanius, H. (2018). *Historian opetuksen tekstit ja tekstitoiminta*. Esitelmä Kasvatustieteen päivillä. Tampereen yliopisto, 16.11.2018.
- Sulkunen, S., & Kauppinen, M. (2018). "Ainakin muutaman pojan tiedän luokallani lukevan" – Poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. I verkett A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (red.), *Poikatutkimus*, (s. 146–173). Vastapaino.
- Tubettajan valta ja vastuu -tutkimus (2018). A- lehdet ja Aikakausmedia.
http://www.aika-kausmedia.fi/media/1773/a-lehdet_aikakausmedia_tubettajan-valta-ja-vastuu-2018.pdf
- Vinterek, M. (2010). Different Kinds of Teaching Resources – Different Kinds of Learning? Teachers' Ends and Means. I verkett T. Helgason & S. Lässig (red.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*, (s. 121–138). V&R unipress.

Bilder:

Paweł Czerwiński - "Owl graffiti"
 ClarissaBell - "retail library shelving"
 rawpixel - "Shopping for gifts"