



Kriittinen lukutaito – tietoisuutta tekstien ideologisista kytköksistä

Sari Sulkunen & Mari Hankala



Kriittisestä lukutaidosta puhutaan nykyisin paljon. Kriittistä lukutaitoa pidetään välttämättömänä, sillä tällä valeuutisten, nettihuhujen ja trollitehtaiden aikakaudella kriittisen lukutaidon tarve korostuu. Kriittinen lukutaito onkin jokaisen kansalaisen avaintaito lapsuudesta aikuisuuteen.

Viimeisen parin vuosikymmenen aikana kriittinen lukutaitopedagogiikka on ollut voimissaan ympäri maailmaa (Rogers & O'Daniels, 2015), ja se on keskeinen teema myös suomalaisissa opetusta ja koulutusta koskevissa ohjausdokumenteissa alaluokilta luki-oon saakka. Esimerkiksi sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) että Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015) asioiden kriittinen tarkastelu, kriittinen ajattelu sekä tiedon kriittinen arviointi mainitaan niin laaja-alaisissa osaamisalueissa tai aihekokonaisuuksissa, työtapojen kuvauksessa kuin eri oppiaineiden tavoitteissa ja sisällöissäkin. Lukiokoulutuksessa jopa keskeisenä tavoitteena on *kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun pystyvät yksilöt* (Opetushallitus, 2015, 12). **Kriittinen**

lukutaito sen sijaan mainitaan vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ja sen eri oppimäärien tavoitteissa, sisällöissä ja hyvän osaamisen kuvauksissa. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteissa kriittinen lukutaito sisältyy erityisesti Tekstit ja vaikuttaminen -kurssiin. Kriittinen ajattelu ja kriittinen lukutaito eivät kuitenkaan ole erillisiä taitoja vaan liittyvät läheisesti toisiinsa. **Millainen rooli tekstien kriittisellä lukutaidolla on sinun opetuksessasi?**

Kriittisen lukutaidon merkitys osana kouluopetusta on laajasti tunnustettu ympäri maailman. Tämä heijastuu myös tutkimuksessa kaikkialla maailmassa. Amerikkalaistutkijat Rebecca Rogers ja Katherine O'Daniels (2015) ovat tehneet katsauksen kriittistä lukutaitoa ja sen opettamista käsittelevistä kansainvälisistä tieteellisistä artikkeleista vuosina 1990–2012. Katsaus osoitti, että aiheeseen liittyvä tutkimus on lisääntynyt tuona aikakautena kiihtyvällä vauhdilla. Lisäksi artikkelien sisällöllinen painotus on muuttunut. Vielä 1990-luvulla suuri osa artikkeleista esitteli kriittisen lukutaidon opetuksen käytänteitä, kun taas erityisesti 2010-luvulla näiden artikkelien osuus on vähentynyt ja opetuskäytänteiden tutkimusta esittelevien artikkelien lukumäärä on lisääntynyt. Rogers ja O'Daniels (2015) päättelivät, että tämä liittyy siihen, ettei tutkijoilla ole enää tarvetta vakuuttaa opettajia kriittisen lukutaidon tärkeydestä. **Miten oman työyhteisösi opettajat suhtautuvat kriittiseen lukutaitoon?** Keskusteletteko näiden taitojen tärkeydestä ja niiden opettamisen haasteista kollegojen kesken? Pohditteko yhdessä myös sitä, mitä kaikkea kriittinen lukutaito oikeastaan on?

Kriittinen lukutaito: kysymyksiä vallasta ja ideologiasta

Nykykäsitysten mukaan tekstit ja niiden kanssa toimiminen ovat aina kulttuurisesti ja yhteisöllisesti määrittäneitä. Kullakin yhteisöllä on omat viestinnälliset tavoitteensa ja tapansa käyttää kieltä ja tekstejä. Kielten opettajat ideoivat kielioppiharjoituksia Tabletkouluun tai Pedanetiin ja puhuvat *sanaluokista ja kongruenssista*, kun taas oppilaat pelatessaan verkkopelejä *kyssaavat ja servaavat*. Erilaisiin tapoihin käyttää tekstejä liittyy myös erilaisia arvoja, asenteita ja käsityksiä. Tekstitalojen sijasta puhutaankin tekstikäytänteistä, jotka kattavat yhteisön tekstit, niiden käyttötavat ja niihin liittyvät arvostukset (Mills, 2016; Lankshear & Knobel, 2003.) Teksteihin ja niiden käyttöön liittyykin aina myös ideologisia ja valtaan liittyviä näkökulmia. Osaa teksteistä arvostetaan enemmän kuin toisia, ja jotkut tekstikäytänteet ovat vain valta-asemassa olevien käytössä ja palvelevat heidän toimintaansa. (Luukka, 2009.)

Opettajan onkin syytä pohtia teksteihin liittyviä arvostuksiaan. **Miten arvotan oppilaideni tekstimaailmoja? Miten rakennan opetuksessani siltaa oppilaan ja koulun tekstimaailmojen välille?** Näihin kysymyksiin liittyy myös valtanäkökulmia, sillä koulussa opettajalla on enemmän valtaa valita materiaaleja ja työtapoja kuin oppilailla. Oppilaiden omat tekstit saavat usein vähemmän arvokkaina pienemmän, joskus jopa

ajantäytteen roolin. Oppikirjalla onkin edelleen keskeinen asema monen oppiaineen opetuksessa (esim. Vinterek, 2010; Saario ym., 2018). Jo opettajan päätös käyttää oppikirjaa oppitunnilla on vallankäyttöä, samoin päätös siitä, miten kirjaa hyödynnetään ja mitä muita materiaaleja hyödynnetään. **Minkä verran oppilailla on aidosti mahdollisuus vaikuttaa opetuksen teksti- ja työtapavalintoihin?**

Lisäksi valta kietoutuu teksteihin ja niiden kielellisiin valintoihin, sillä opetuksessa hyödynnettävät tekstit heijastavat synty- ja käyttökontekstinsa arvoja. Opetuksessa ei yleensä juuri kyseenalaisteta oppikirjan sisältöä, ilmaisutapoja tai sen heijastamia ideologioita ulottuvuuksia. Koulussa oppikirja on tiedon omaksumista varten, eikä sitä tarkastella yleensä kriittisesti, kuten vaikkapa monia mediatekstejä. Oppikirjoista saa esimerkiksi helposti sellaisen käsityksen, että eri alojen tieto on staattista ja kyseenalaistamatonta, sillä niiden sananvalinnoissa ei juuri tuoda esille tiedonmuodostukseen tai tietoon liittyvää epävarmuutta (Schleppegrell & de Oliveira, 2006). Kriittistä ajattelua kehittävässä opetuksessa oppikirjaakin voi ja tulisi tarkastella siinä tehtyjen sisällöllisten ja kielellisten valintojen näkökulmasta (Helgason, 2010). Tätä havainnollistetaan alla esimerkin avulla.

Valtaan ja ideologioihin liittyvät kysymykset ovat keskeisiä kriittisen lukutaidon ja sen opettamisen kannalta. Käsitteellisesti kriittistä lukutaitoa pidetään usein siltana valtaapitävien käytänteisiin ja valtarakenteiden purkamiseen sekä sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Lisäksi korostetaan, että kriittisen reflektion tulisi kohdistua myös itseen ja omaan toimintaan. (Rogers & O'Daniels, 2015.) Nämä painotukset näkyvät kaikissa kriittisen lukutaidon malleissa ajallisesta ja yhteiskunnallisesta kontekstista riippumatta. Jo Paulo Freire (Freire & Macedo, 1987) pyrki koulutuksen avulla voimaannuttamaan sorrettuja ryhmiä ja purkamaan sortorakenteita 1970-luvun Brasiliassa. Freiren ajatukset ovat edelleen ajankohtaisia ja monen kriittisen lukutaidon mallin innoittajia.

Suomen kaltaisessa "tasa-arvon mallimaassa" poliittiseen valtaan ja eri ryhmien marginalisoi(tu)miseen liittyvät kysymykset eivät ole kenties yhtä ilmeisiä. Tasa-arvoretoriikkaamme ei liity tiettyjen ryhmien sortamisesta puhumista, mutta meilläkin keskustellaan paljon syrjäytymisestä sekä sukupuoleen ja muihin risteäviin eroihin liittyvistä rakenteellisista eroista. Esimerkiksi keskusteltaessa poikien ja tyttöjen tekstitaidoista jää usein huomiotta, miten niin sukupuoli kuin tekstitaidotkin määrittyvät yhteisöllisesti – myös koulussa. Käsitykset toiminnallisista pojista ja kaunokirjallisuutta lukevista tytöistä elävät sitkeässä, ja niitä uusinnetaan koulun totunnaisissa työtavoissa ja rakenteissa. Toiminnallisia työtapoja saatetaan tarjota erityisesti pojille tai niiden ajatellaan hyödyntävän nimenomaan poikia. Huomaamatta jää, että pojat ja tytöt eivät ole yhtenäisiä ryhmiä. (Sulkunen & Kauppinen, 2018.) Harry Lunabba (2018) on tuonut esille, kuinka hiljaiset pojat herättävät koulussa huolta, sillä hiljainen poika poikkeaa odotuksenmukaisesta pojasta. Toisin on hiljaisten tyttöjen kohdalla. Sen sijaan äänekkäät ja häiritsevät pojat ovat normi, jotka ohitetaan tai joihin ärsyyntyytään. **Ketkä jäävät siis koulussa marginaaliin? Ketkä saavat tarvitsemaansa tukea taitojensa kehittämiseen?**

Kathy Mills (2016, 41–46) liittää kriittisen lukutaidon sorron lisäksi vallan, toimijuuden sekä ideologian käsitteisiin. Erityisesti vähemmistö- ja alimmista sosiaaliryhmistä tulevat oppilaat jäävät koulussa marginaaliin ja valtakurssien ulkopuolelle, sillä koulun kielenkäyttötavat, tekstit ja työtavat eivät ole heille yhtä tuttuja kuin keskiluokkaisten perheiden lapsille eikä niihin saa kotoa tukea. Tällöin myös heidän mahdollisuutensa toimijuuteen jäävät heikoiksi: he jäävät totunnaisten valtarakenteiden varaan eivätkä pysty vaikuttamaan esimerkiksi koulun toimintatapoihin. Opettaja voi rakentaa siltaa näiden oppilaiden teksti- ja kokemusmaailman sekä koulun tekstikäytänteiden välille ottamalla oppilaiden tekstejä tarkasteluun opetuksessa. Mills (emt.) korostaa, että tekstien kanssa toimimisen ideologiat eli arvostukset ovat usein tulosta pitkän ajan kuluessa vakiintuneista perinteistä, ja siksi huomaamattomia. Vaikka nykyisin koulutusta ja lukutaitoa pidetään olennaisena aktiivisen kansalaisuuden kannalta, heijastavat monet koulun käytänteet ja rakenteet edelleen kuuliaisuuden ideologiaa, jossa oppilailla ei ole ollut mahdollisuutta aitoon toimijuuteen. Vaikka oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta korostetaan esimerkiksi opetussuunnitelmaperusteissa (Opetushallitus, 2014, 2015), muuttuvat rakenteet ja toimintatavat hitaasti. **Miten sinun koulussasi tuetaan eri-ikäisten oppilaiden ja opiskelijoiden toimijuutta?**

Kriittisen lukutaidon opettaminen: tekstien monipuolista tarkastelua

Miten oppilaille sitten tulisi kriittistä lukutaitoa opettaa? Mihin tulisi keskittyä? Usein koulussa kriittinen lukutaito konkretisoituu lähdekritiikkinä ja sen opettamisena tiedonhaun yhteydessä. Tällöin arvioidaan tekstin sisältämien tietojen luotettavuutta ja uskottavuutta. Lisäksi usein arvioidaan tekstin relevanssia tiedontarpeen näkökulmasta. Tämä on luonnollista, sillä **lähdekritiikki ja tiedon arviointi** ovat osa



useiden oppiaineiden sisältöjä perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteissa (Opetushallitus, 2014). Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteissa, sisällöissä ja hyvän osaamisen kriteereissä tiedon luotettavuuden arviointi mainitaan sekä ala- että yläkoulussa vuosiluokasta 3 alkaen. Lukion opetussuunnitelmaperusteissa (2015) lähdekritiikki korostuu erityisesti tiettyjen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kurssien tavoitteissa kaikissa oppimäärissä. **Kriittisen lukutaidon** laajempi näkökulma sisältyy opetussuunnitelmaperusteiden sisältöihin ja tavoitteisiin vasta yläluokilla, vaikka kriittistä suhtautumista teksteihin voi aivan hyvin harjoitella kaikenikäisten, myös lukutaidottomien lasten kanssa teknisen ja ymmärtävän tekstitaito-opetuksen ohella (Luke, 2000,

454). Lasten kanssa voi ottaa tarkasteluun vaikkapa kauppaketjun lelukuvaston ja pohdita sen tarkoituksiperiä ja vaikuttamisen keinoja.

Kriittinen ja kulttuurinen lukutaito mainitaan perusopetuksen monilukutaidon osaamisalueen kuvauksessa (Opetushallitus, 2014), ja se sisältyy itsestään selvästi suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen tekstien tulkitsemisen sisältöalueeseen. Siinä kriittinen lukutaito kuvataan tekstien tarkoituksiperien, tavoitteiden ja kohderyhmän pohtimisena (mts. 290–293). Lukiossa kriittinen ja kulttuurinen lukutaito sisältyy valtakunnalliseen syventävään kurssiin Lukutaitojen syventäminen (Opetushallitus, 2015, 46). Tämän käsitteen myötä huomio kiinnittyy tekstin kontekstiin, mutta tämä ei vielä takaa sitä, että opetuksessa huomioitaisiin myös ideologisia ja valtanäkökulmia.

Minna-Riitta Luukka painottaa tekstitalo-opetusta käsittelevässä artikkelissaan (2009, 21–22), ettei kriittinen lukutaito ole erillinen lukuteknikka tai -menetelmä, jota voi soveltaa eri tilanteissa. Sen sijaan kriittinen lukutaito on kaiken tekstitalo-opetuksen läpäisevä asenne kieltä ja tekstejä kohtaan: tietoisuutta siitä, etteivät tekstit ole neutraaleja, vaan ne heijastavat syntyä ja käyttöyhteisönsä arvoja, asenteita ja valtasuhteita.

Samaa painottavat Lankshear & Knobel (2003), jotka asettavat kriittiseen lukutaitoon sisältyvät kulttuuriset, historialliset ja valtaan liittyvät näkökulmat monilukutaitopedagogiikan ytimeen. Multimodaaliset ja populaarit arjen tekstit voivat toimia siltana, kun kriittisten käytänteiden avulla pyritään tukemaan toimijuutta myös yhteiskunnallisesti keskeisissä instituutioissa (Barden, 2012).

Rogersin ja O'Danielin (2015) katsauksen perusteella kriittisen lukutaidon opetuksessa ei ole mitään tiettyä menetelmää, vaan kriittisen lukutaidon opettamiseen on kehitetty useita malleja. Nykyisistä malleista monessa perimmäisenä tavoitteena on toiminta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden hyväksi, käytännössä marginaalissa olevien ryhmien äänen saaminen kuuluville (esim. Lewison, Leland & Harste, 2008). Lewison kollegoineen korostavat (mts. 18), että myös omia käytänteitä pitää kyseenalaistaa ja arvioida kriittisesti. Aukermanin (2012, 71) mukaan oppilaat helposti omaksuvat opettajan mallintaman kriittisen näkökulman, mutta on haastavampaa saavuttaa tilanne, jossa he voivat kritisoida myös opettajan auktoriteettia ja näkemyksiä.

Koulussa myös opettajien on siis tarpeen tiedostaa rakenteet ja käytänteet, jossa toimivat. Miten koulun totunnaiset toimintatavat ylläpitävät eriarvoisuutta? Miten voisin opettajana toimia toisin ja tukea samalla kaikkien oppilaiden ja oppilasryhmien osallisuutta ja toimijuutta? Annanko esimerkiksi tilaa oppilaiden kriittisille puheenvuoroille ja otan ne lähtökohdaksi yhteiselle työskentelyn suunnittelulle vai kohtelenko niitä aikaa vievinä häiriötekijöinä? Täytyykö esimerkiksi oppilaiden osaamisen arvioinnissa kirjoittamisella olla keskeinen rooli, vaikka oppimistavoitteet eivät sillä kertaa liity

kirjoittamiseen? Sisällöllistä osaamista voisi osoittaa suullisesti tai multimodaalisesti, jolloin kirjoitustaidoiltaan heikoimmatkin pääsevät näyttämään vahvuuksiaan.

Kriittisen lukutaidon opettamisen malleissa korostetaan oppilaiden ja opettajien välisen valta-aseman purkamista ja siten yhteistä tutkivaa toimintaa (Lewison ym., 2008). Monissa malleissa tuetaan oppilaita lukemaan ja kirjoittamaan uudelleen tekstejä, jotka muovaavat heidän elämäänsä ja sosiaalista järjestystä. Liikkeelle lähdetään usein perehtymällä arjen teemoihin, jolloin edetään henkilökohtaisesta yhteisölliseen ulottuvuuteen ja tuetaan tietoisuutta historiallisista käytänteistä, valtasuhteista ja kulttuurisista merkityssysteemeistä (Hayik 2012, 294). Näin kuvattuna kriittisellä lukutaidolla ja sen opetuksella on vahvoja yhteiskunnallisia ulottuvuuksia.

Seuraavaksi havainnollistetaan kriittistä, kontekstilähtöistä tarkastelua historian oppikirjan avulla. Oppikirja on edelleen keskeinen opetusmateriaali eikä sitä juurikaan tarkastella kriittisesti. Nyt tehdään toisin – ehkä näin paljastuu jotain myös koulun totunnaisista toimintatavoista. Esimerkin tarkoitus ei ole käsitellä tekstiä täysin tyhjentävästi, vaan havainnollistaa, millaisia asioita kriittisen lähestymistavan avulla siitä voi saada irti. Samalla tekstiä lähestytään tavalla, joka tukee myös sen ymmärtämistä. Esimerkin teksti on yläkoulun historian oppikirja, mutta samalla tavalla voi tarkastella oppikirjaa, muita koulun tekstejä tai mitä tahansa tekstejä oppilaiden ikätasolle sopivasti.

Kontekstista kohti kielen analyysia: esimerkkinä historian oppikirja

Tekstejä ja niiden käyttöä voi lähteä tarkastelemaan etenemällä tekstin käyttökontekstista niiden kielellisiin valintoihin ja muihin keinoihin rakentaa merkityksiä. Muun muassa Minna-Riitta Luukka (2004) on koonnut tekstityössä hyödyllisiä kysymyksiä, joita voi hyödyntää lähes kaikkien tekstien yhteydessä. Liikkeelle lähdetään tekstin taustaa ja kontekstia kartoittavista kysymyksistä: **Miksi teksti on kirjoitettu? Mikä sen tehtävä on? Kuka tekstin on tuottanut? Missä se on julkaistu? Mikä on tekstin oletettu kohdeyleisö? Millaisia tarkoitusperiä tekstillä on? Kenen etuja se palvelee?**

Esimerkiksi oppikirjan ensisijainen tehtävänä on tarjota oppilaille tietoa selkeässä ja ymmärrettävässä muodossa eri oppiaineissa opiskeltavista aiheista. Kirjoja laativat yleensä työryhmät, joissa on mukana kokeneita opettajia sekä kyseisen oppiaineen ja opetuksen tutkijoita. Kohdeyleisönä ovat oppilaat. Tähän saakka oppikirjojen tehtävänä on siis ollut ”annostella” oppilaille tietosisältöjä, mutta ne ovat samalla palvelleet myös opettajia, joiden ei ole tarvinnut itse kerätä tietoa ja laatia selkeitä kokonaisuuksia eri aiheista. Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet oppikirjojen sisältöihin ja ylipäänsä opetussuunnitelmaan ovat olleet olemattomia. Sama koskee jossain määrin myös opettajia, mutta opettaja valitsee, miten ja missä määrin hyödyntää oppikirjaa opetuksessaan.

Monessa verkkoympäristössä (esim. Tabletkoulussa) opettajat voivat nykyisin tuottaa oppimateriaalia itse tai yhdessä muiden opettajien kanssa sekä jakaa materiaalin muidenkin käytettäväksi. Tällöin opettaja voi vaikuttaa merkittävästi materiaalin sisältöön. Miksei silloin voisi ottaa lähtökohdaksi myös oppilaiden kiinnostuksen kohteita omassa oppiaineessa?

Näistä kontekstitekijöistä edetään tarkastelemaan sitä, **mihin tekstin sisältö perustuu – tutkittuun tietoon, arjen kokemuksiin, mielipiteisiin, kannanottoihin?** Oppikirjan sisältö perustuu yleensä tutkittuun tietoon, mutta osa kirjan aineksista voi perustua muuhunkin, vaikkapa omaan kokemukseen tai mielipiteeseen. Esimerkiksi kemian kirjassa on usein luvun alussa oppilaille tuttuja arkisia esimerkkejä opiskeltavasta ilmiöstä. Tällä pyritään kytkemään ilmiö oppilaan kokemusmaailmaan sekä havainnollistamaan sitä. Äidinkielen oppikirjassa puolestaan voi olla esimerkki mielipidekirjoituksesta, joka pohjaa kirjoittajan mielipiteeseen. Oppikirja ei siis aina ole yksi yhtenäinen tekstikokaisuus.

Seuraavaksi tekstin tarkastelussa voi edetä sen rakenteeseen. Tekstiä voi tarkastella esimerkiksi seuraavista näkökulmista: **Miten teksti rakentuu, mistä osista se koostuu? Mitä teksti käsittelee?** Esimerkiksi oppikirja koostuu temaattisista jaksoista. Ne puolestaan koostuvat luvuista, joissa on erilaisia multimodaalisia elementtejä: lukuaineiden oppikirjoissa on yleensä otsikko, johdanto-osa, väliotsikoita ja alalukuja, kuvia, kuvioita, taulukoita ja karttoja, tekstissä lihavoituja avainsanoja, tiivistelmälaatikoita, tehtäviä sekä erilaista lisämateriaalia. Tämä voi oppiaineesta riippuen olla esimerkiksi historian tapahtumiin liittyvää alkuperäisaineistoa tai kemiassa eri aineiden reaktioita havainnollistavan kokeen ohjeita.

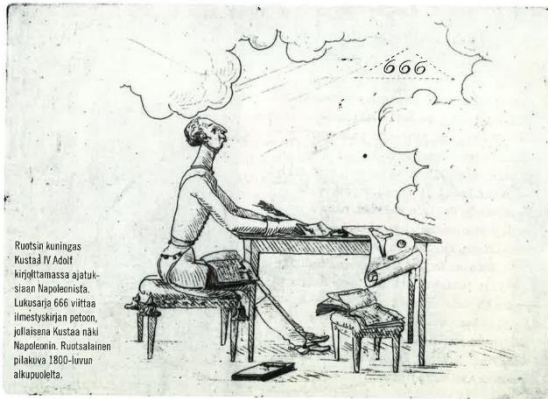
Alla olevassa historian oppikirjan luvussa (Suomen sota, Forum 7, s. 18–21) on hyvin tyypillisiä elementtejä. Otsikko kertoo, mistä historiallisesta tapahtumasta on kyse. Väliotsikot jaksottavat tekstiä Suomen sodan eri vaiheisiin ja korostavat keskeisiä käänteitä. Aukeama on hyvin visuaalinen, sillä jokaisella sivulla on suuri kuva. Näistä vain yksi on Suomen sodan aikainen alkuperäislähde, pilapiirros 1800-luvun alkupuolelta. Muut kuvista ovat historiakulttuurin tuotteita. Schjerfbeckin taideteos on taiteilijan tulkinta haavoittuneesta sotilaasta. Lisäksi mukana ovat Sven Tuuva -elokuvan juliste vuodelta 1958 sekä kuva TV-sarjasta Hovimäki, jota tehtiin vuosituhaten vaihteen molemmin puolin. Oppilaiden kanssa voi pohtia kuvavalintoja kriittisesti. Miksi juuri nämä tekstit on valittu kirjaan. Miksei mukana ole enemmän alkuperäislähteitä? Mitä kunkin kuvan tulkinnassa olisi huomioitava? Mitä kuvat kertovat Suomen sodasta? Entä mitä ne kertovat ilmestymisajankohdastaan?

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. Ensinnäkin kauppa Ison-Britannian kanssa oli Ruotsille tärkeää, sillä se myi britteille esimerkiksi puuta ja tervaa. Toiseksi Ruotsi ei halunnut joutua Ison-Britannian viholliseksi, koska brittien sotalaivat olisivat voineet tulla Itämerelle ja pommittaa Ruotsin kaupunkeja.

Lisäksi Kustaa IV Aadolf halveksi Napoleonia. Napoleonin perhe kuului alhaisaateliin, joten Kustaa IV Aadolf piti häntä ala-arvoisena vallan anastajana. Kustaa oli myös kiinnostunut taikauskosta 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...

Kylmänä helmikuun pakkasamumma vuonna 1808 Aleksanteri I lunasti lupauksensa Napoleonille ja Venäjä hyökkäsi Ruotsille kuuluvaa Suomeen. Venäläiset joukot tulivat leveästi rivistään yli rajan Suomen puolelle. Joki oli niin paksussa jäässä, että tykkejäkin voitiin kuljuttaa jäätä myöten. Venäläiset olivat ilmoittaneet etukäteen hyökkäyksestä rajaseudun asukkailla. Heille oli luvuttu, että tavallisille ihmisille ei tapahdu mitään pahaa. Suomalaiset eivät uskoneet lupauksia, vaan piiloutuivat venäläisten hyökätessä.

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

tarkoitettu pitämään hallussa himmalla millä hyvänsä. Kevään koittaessa linnoituksiin lähetettiin Ruotsista lisijoukkoja, ja käynnistettiin vastahyökkäykset vihollisen selustaan ja pyrittiin katkaisemaan vihollisen huoltoliittymät. Suunnitelma oli hyvä, mutta sen toteutus oli surkea. Armeijan päätös vetäytyä ilman suurta taistelua lähelle Oulua. Kiire oli niin kova, että suuri osa tykeistä tuhottiin, etteivät ne olisi hidastaneet matkan tekoa. Joukot perääntyivät 20 kilometrin päivävauhdilla. Pakkanen oli kireä ja venäläiset kasakat sekä hiittoujoukot tekivät iskuja suomalaisen joukkoihin. Ilman tulen majoitusta. Vain nopeimmat ehtivät sisätiloihin yöpyä, loput väijöttelivät taivassella ruotoiden äärellä. Aamulla matka jatkui, kun palettuudet varpuat ja sormet oli ensin leikattu pois. Mieliala ja taistelumoraali laskivat pitkän marssin myötä.

19

Hämäläinen, E., Kohi, A., Päivärinta, K., Vihervä, V. & Vihreälehto, I. 2011. 4.–7. painos. Forum 7 Historia, Luku 1, sivut 18–21.

Tässä historian oppikirjassa on korostettu tekstistä keskeisiä asioita lihavoimalla ne. Pelkästään lihavoidut osat lukemalla saa jo käsityksen luvun ydinasioista. Tämä palvelee erityisesti niitä, joille pitkän kirjoitetun tekstin lukeminen on haastavaa. Ydinasiat kerrataan myös tiivistelmälaatikossa, joka tässä kirjassa on laadittu muistilapun muotoon. Tämä viestii jo visuaalisestikin, että tässä on tärkeää muistettavaa. Esimerkkiluvun viimeisellä sivulla on tekstin lomassa kursivoitu katkelma, joka on peräisin historiallisesta lähdeaineistosta. Siinä Suomen sodan taistelussa mukana ollut upseeri kuvaa päiväkirjassaan ratkaisevaa Oravaisten taistelua. Tekstiyhteydestä on selvää, että kyseessä on Ruotsin armeijassa taistellut upseeri. Tätä ei kuitenkaan sanota suoraan, ja kriittinen lukija voisi pohtia, miksei mukana ole vastaavia katkelmia vastapuolelta. Kuka tekee päätökset tällaisista valinnoista, ja mitkä tekijät niihin vaikuttavat?

Linnoitukset menetetään

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

Sven Tuuva oli Runebergin keksimä tyhmä mutta vahva sotilas. Hän kirkki sotaväkeen, kun mikään ei oikein elämässä sujunut. Täällä teen ma kaikki hullusti, ehkä eestä maan ja kuninkaan on kuolla selvempi. Tuuva kuhtasi loppunsa silalla, jossa hän pidettiin yksin venäläistä sotajoukkoa.



Viapori oli hyvin varustettu: siellä oli lähes 7 000 sotilasta, paljon ammuksia ja riittävästi ruokaa pitkäkin piiritystä varten. Viaporista olisi ollut vaikeaa valloittaa suoralla hyökkäyksellä, mutta juonikkaat venäläiset käyttivät apuna psykologista sodankäyntiä. Yöaikaan venäläiset eivät antaneet puolustajien nukkua: he paukuttivat rumpuja ja ampuivat väliä 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 viestinviejä Tukholmaan apua pyytämään, mutta he chivivät perille vasta antautumisen jälkeen. Linnoitus luovutettiin venäläisille toukokuun kolmantena päivänä.

Viaporin menetys 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 maailmansuon pelossa. Näin etelää kohti jyräivillä 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 tykistön kiitua -- Kannonat sylkivät ammuksia, jotka saattoivat monet meikäläisistä ikäiseen lepoon. Huudot ja valitus lisäsivät kuoleman kauhujä. Taistelutahito murtui ja löyty armeija perääntyi kohti pohjoista haavoittuneiden väkeroituksen kakuessa yössä.

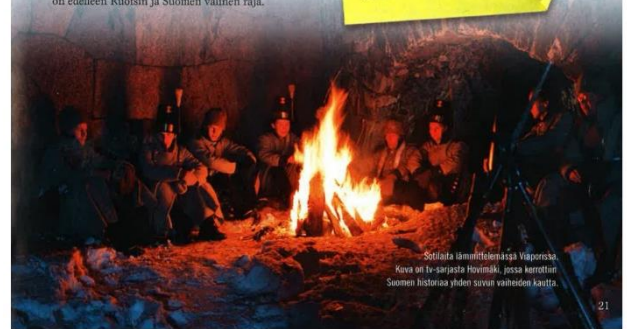
Asalepo solmittiin marraskuussa ja ruotsalaiset joukot vetäytyivät Ruotsin puolelle. Vuoden 1809 alussa käytiin vielä yksittäisiä taisteluja Ruotsin maaperällä, jonne venäläiset joukot jatkoivat hyökkäystään. Sota päättyi Haminan rauhaan syyskuussa 1809. Rauhansopimuksessa Ruotsi luovutti Suomen Venäjälle.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

Tehdävät

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 kuvailet elämäsi 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.



Sotilaiden lämmittämistä Viaporissa. Kuvaa on tyhjennetty Helsingistä, jossa kerrotaan Suomen historian yhden suurin väkivallan kautta.

Tekstin rakentumisen jälkeen voi tarkastella kielellistä ilmaisua, joka heijastaa tekstin kontekstia ja sen ideologisia ulottuvuuksia (Luukka, 2004): **Millaisen roolin teksti rakentaa kirjoittajalle ja lukijalle? Mitä kirjoittaja tekee tekstissä ja miten hän suhtautuu esittämäänsä asiaan? Miten asenteet, varmuusasteet ja totuudellisuus on tekstissä esitetty?** Oppikirjassa lukijaa saatetaan puhutella esimerkiksi kirjan alun lukijaohjeissa sekä lukujen johdannoissa, joissa opiskeltava ilmiö kytketään oppilaan arkeen (esim. kemiassa). Forum 7 -kirjassa on luku Lukijalle (s. 3), jossa esitellään lukijoille kirjan sisältöjä (Kirjassa tutkitaan tapahtumia, jotka muuttivat perusteellisesti ihmisten elämää 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa niin maailmalla kuin täällä Suomessakin.) ja annetaan vinkkejä sen käyttöön (Lihavoitujen tekstien lukeminen on hyvä tapa kerrata luvun asiat.). Tässä luvussa lukijoita puhutellaan suoraan, mikä näkyy muun muassa sinä-persoonan käytössä ja käskymuodoissa: **Päätet** mukaan esimerkiksi intiaanien kyynelten polulle ja Suomen sisällissodan katkeriin taisteluihin. -- Jos siis **haluat** tietää lisää, **lue** pöllö-laatikot.

Itse sisältötekstissä sen sijaan lukijaa ei puhutella, vaan lukijalle rakentuu tekstissä vastaanottava ja kirjoittajalle asiantunteva rooli. Sisältötieto esitetään väitelausina, jossa kirjoittaja toteaa asioita ilman kirjoittajan omaa suhtautumista tai tietoon liittyvää epävarmuutta välittäviä sananvalintoja. Myös Forum 7 -kirjan esimerkkiluvussa kirjoittajan ääni kuuluu vain joidenkin yksittäisten sananvalintojen kautta. Esimerkiksi osa

tapahtumia luonnehtivista adjektiiveista on asiatekstiin suhteellisen värikkäitä: *Suunnitelma oli hyvä, mutta sen toteutus oli surkea.* (s. 19) Kriittinen lukija voikin pohtia, mihin tämä luonnehdinta pohjaa. Onko kyseessä kirjoittajan oma tulkinta asioista? Vai pohjaako näkemys laajempaan historian tutkimukseen? Mitä sellaista oppikirjassa kerrotaan, joka tukee tätä sananvalintaa? Miksi kirjoittaja on valinnut juuri tämän sanan? Mitä muuta sanaa tässä olisi voinut käyttää? Historiallisen tiedon muodostumiseen ja tietoon liittyvään tulkinnallisuuteen viitataan esimerkkiluvussa vain yhdessä kohden (s. 20): *Viaporin menetys 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.* Tässä katkelmassa viitataan suoraan erilaisiin tulkintoihin samasta tapahtumasta, mikä on ollut tähän saakka aika epätavallista historian oppikirjoissa. Lisäksi sana *oletettavasti* tuo esille, ettei varmuutta Viaporin antautumisen syistä ole. Missä määrin sinun opettamasi aineen oppikirjassa tuodaan esille, miten tieto on muodostunut ja kuinka varmana sitä pidetään?

Myös tekstin sanastoa tulisi tarkastella. **Millaista yleiskielistä sanastoa tai tiedonalaan liittyvää käsitteistöä tekstissä on?** Historian oppikirjassa käytetään paljon yleissanastoa, mutta joskus näillä onkin arkikielestä poikkeava merkitys. Forum 7 -oppikirjan esimerkkitekstissä *sota* on oikea *sota* taisteluineen ja vastahyökkäyksineen, mutta esimerkiksi *kylmä sota* ei ole kirjaimellisesti kylmä tai *sota* laisinkaan, vaan aikakausi, jolloin idän ja lännen suhteet olivat huonot. Tällaiset käsitteet voivat olla oppilaille hankalia, ellei niihin kiinnitetä erikseen opettajan johdolla huomiota. Forum-kirjan luvussa Suomen sodasta mainitaan esimerkiksi *kauppasaarto*, kun taustoitetaan, miksi Ruotsi joutui sotaan Venäjän kanssa. Tämän käsitteen ymmärtäminen on sangen keskeistä koko tekstikappaleen ymmärtämiseksi, mutta oppikirjan tekstissä tämä on vain pieni yksityiskohta eikä sitä selitetä. Oletko opettajana selvillä, kuinka hyvin oppilaasi ymmärtävät tekstin käsitteitä? Sanasto- ja käsitetyö tukee erityisesti tekstin ymmärtämistä, mutta käsitteistä voi käydä myös kriittistä keskustelua. Kriittinen lukija voi esimerkiksi miettiä, miksi idän ja lännen välisen jännitteen aikakautta nimitetään juuri *kylmäksi sodaksi*.

Sanaston lisäksi tulisi tutkia myös muita kieleen liittyviä seikkoja. **Millaiset ovat tekstin henkilöiden väliset suhteet? Ketkä tai mitkä ovat aktiivisia toimijoita, kenestä tai mistä teksti puhuu?** Historian oppikirjoissa aktiivisia toimijoita ovat merkkihenkilöt, usein suurmiehet. Suomen sodasta kertovassa luvussa henkilötoimijoita ovat esimerkiksi Kustaa IV Aadolf, Aleksanteri I ja amiraali Cronstedt. He ovat lauseissa aktiivisia tekijöitä ja *halveksivat, tutkivat, päättelevät ja neuvottelevat*. Oppilaiden kanssa voi pohtia, miksi historiassa suurmiesten rooli korostuu. Selittykö se sillä, että historiallista aineistoa on saatavilla näistä henkilöistä enemmän kuin esimerkiksi lapsista, talonpojista tai rivisotilaista, joista ei juuri ole merkitty muistiin asioita yhtä paljon tai joiden elämään liittyvää esineistöä ei ole säilynyt samassa määrin? Voiko tämä olla myös ideologinen valinta? Ehkä lapset, naiset ja tavallinen kansa eivät ole olleet historiankirjoituksen kanalta niin kiinnostavia kuin suurmiehet, ehkä heitä on pidetty vähemmän arvokkaina?

Historian teksteissä toimijoita ja tekijöitä voivat olla myös valtiot (ks. Paldanius, 2018). Näin on myös Suomen sota -luvussa. *Ruotsi ei halunnut joutua Iso-Britannian viholliseksi* (s. 18), *Venäjä hyökkäsi Ruotsille kuuluvaan Suomeen* (s. 19) ja *Ruotsi luovutti Suomen Venäjälle* (s. 21). Kriittinen lukija aprikoi, kuka teki päätökset näistä asioista ja millaisia konkreettisia toimia ne edellyttivät. Kun valtio on toimijana, nämä seikat on häivytetty tekstistä.

Kielellisten valintojen tutkiminen paljastaa myös sen, millaisia suhteita asioiden välille rakennetaan. Esimerkiksi historiassa ajalliset ja syy-seuraussuhteet ovat olennaisia tapoja hahmottaa historiallisia tapahtumia (Schleppegrell & de Oliveira, 2006). Niinpä myös oppikirjoissa nämä näkyvät aikaa ja kausaalisuhteita ilmaisevissa konjunktioissa ja muissa sanoissa. Historian teksteissä onkin paljon ajan ilmauksia ja monessa kohdin aikamuotona imperfekti, kuten Suomen sotaa käsittelevän luvun lopetuskappale (s. 21) havainnollistaa: *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 rauhaan syyskuussa 1809.* Samassa tekstissä kausaalisuhteita ilmaistaan lähinnä konjunktioilla: *Ensinnäkin kauppa Ison-Britannian kanssa oli Ruotsille tärkeää, sillä se myi briteille esimerkiksi puuta ja tervaa. Toiseksi Ruotsi ei halunnut joutua Ison-Britannian viholliseksi, koska brittien sotalaivat olisivat voineet tulla Itämerelle ja pommittaa Ruotsin kaupunkoja.*

Forum 7 -kirjan laatijat ovat omien sanojensa mukaan (s. 3) pyrkineet helppolukaiseen kirjaan. Ehkä osin sen vuoksi Suomen sodan keskeiset vaiheet on kuvattu ajallisesti hahmottuvana tarinana, jossa asioiden väliset suhteet on merkitty selvästi esiin. Usein oppikirjoissa syy-seuraussuhteita ilmaistaan myös muilla tavoilla, esimerkiksi kausaali-verbeillä ja postpositioilla (esim. *aiheutui, sen seurauksena*). Joskus asioiden väliset suhteet jäävät implisiittisiksi. Syy-seuraussuhteita saatetaan ilmaista vain siten, että asiat on mainittu peräkkäisissä lauseissa. Tällöin lukija voi jäädä ymmälle, ja hän tarvitsisi opettajan ohjausta. Opettajan on hyvä muistaa, että oppilaalla ei ole tekstin tulkinnan taustaksi samanlaista tietomäärää kuin hänellä, joten tällaiset implisiittiset syy-seuraussuhteet eivät hahmotu lukijalle. Näiden asioiden purkaminen tukee tekstien ymmärtämistä. On vaikea suhtautua kriittisesti asioihin, jos ei ymmärrä lukemaansa.

Edellä on havainnollistettu hyvin konkreettisesti, kuinka tekstiä voi avata edeten sen kontekstista ja tarkoituksiperistä kielen yksityiskohtiin. Esimerkkitekstinä toimi oppikirja, joka edustaa koulussa edelleen keskeistä tekstilajia. Tällä kertaa tarkastelussa oli historian kirja, mutta vastaavaa lähestymistapaa voi hyödyntää myös muissa oppiaineissa. Millaisena esimerkiksi biologian oppikirjan ja sen kieli näyttäytyisi, jos sitä tarkasteltaisiin vastaavalla tavalla? Tätä tapaa pureutua tekstin kieleen ja sisältöön liittyviin valintoihin voi hyödyntää kaikenlaisten tekstien kohdalla, myös niiden, jotka kuuluvat oppilaiden omiin tekstimaailmiin.

***Tämä lähestymistapa tukee sekä kriittistä lukutaitoa että
luetun ymmärtämistä.***

Tekstin ymmärtämisen näkökulmasta olisi tärkeää paneutua oppikirjatekstin rakentamiseen, ilmaisukeinoihin sekä kieleen oppilaiden kanssa. Tämä tukisi kaikkien oppilaiden luetun ymmärtämistä, erityisesti niiden, joille lukeminen on haasteellista. Osa oppilaista hoksaa nopeasti, mitä kuvilla tai erilaisilla ilmaisutavoilla (esim. lihavoinnilla ja kursivoinnilla) halutaan viestiä, osalle ne jäävät mysteeriksi ilman toistuvaa tukea. Oppikirjatekstin kohdalla voi lisäksi sanoa, että tekstiin kriittinen ja perusteellinen tutkailu tukee myös sisällön oppimista ja oppiaineessa keskeisiä ajattelun taitoja.

Kriittinen lukutaito osana kaikkien oppiaineiden monilukutaitoa

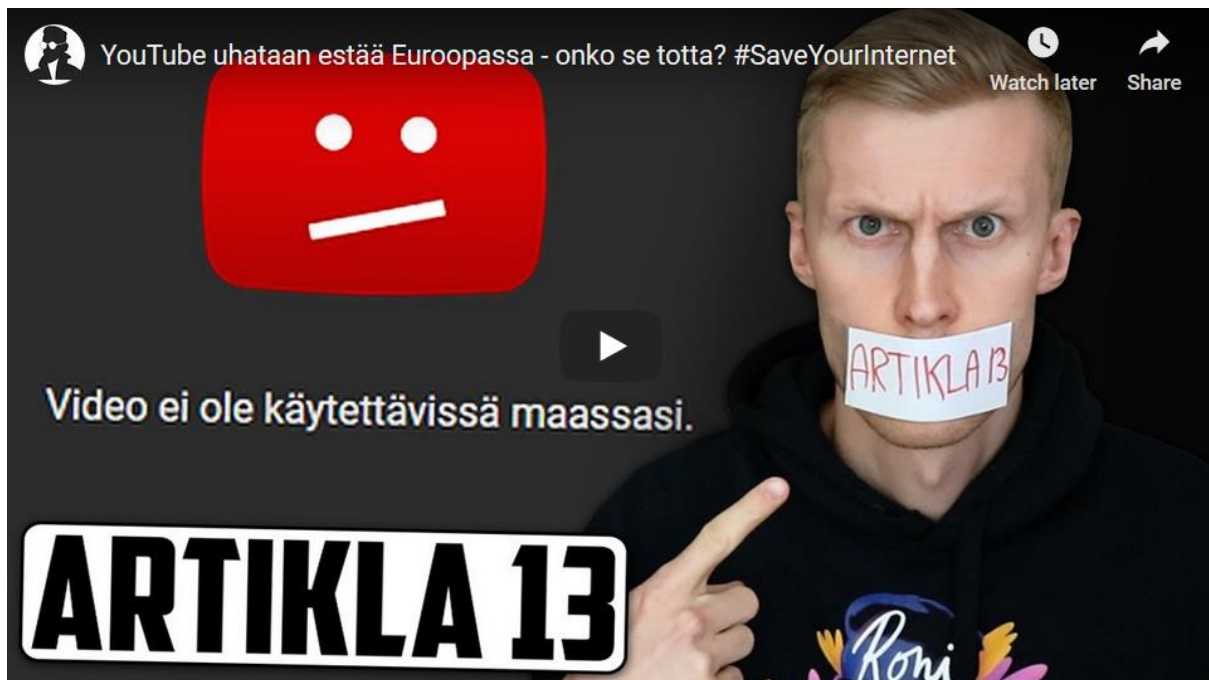
Edellä on kuvattu tapaa tarkastella tekstejä, jossa kielellisten valintojen tutkimisella on suuri rooli. Tällaista tarkkaa työtä ei tietenkään voi tehdä jokaisen koulussa tai arjessa kohdatun tekstin kohdalla, sillä se veisi liikaa aikaa. Tämä kuitenkin havainnollistaa, kuinka tekstien kontekstista juontuvat seikat heijastuvat tekstien kielellisissä valinnoissa. Voi myös kokeilla, miten erilaiset kielelliset valinnat vaikuttaisivat tekstien tulkintaan. Jospa oppikirjan kirjoittaja kirjoittaisikin korostaen omaa näkemystään ja tulkintojaan? Samassa yhteydessä voi myös pohtia valtaan ja ideologiaan liittyviä asioita laajemminkin. Kuka esimerkiksi päättää, mitä asioita vaikkapa Suomen sodasta tai autonomian ajasta oppikirjoissa kerrotaan?

Kriittinen lukutaito sisältyy monen muunkin oppiaineen kuin suomen kielen ja kirjallisuuden sisältöihin ja tavoitteisiin, vaikkei se käsitteenä välttämättä opetussuunnitelmaperusteissa näyäkään. Osa monilukutaitoa on tiedonalan tekstitaitojen opettaminen. Ne liittyvät tiedonalaan tyypilliseen tiedon muodostamisen tapaan. Esimerkiksi historioitsijat tutkiessaan menneitä tapahtumia pyrkivät tunnistamaan lähteenä käyttämänsä dokumentin laatijan, sen tarkoituksen sekä laadinnan kontekstin. He myös kontekstualisoivat lähteensä eli tulkitsevat sitä sen alkuperäisestä historiallisesta kontekstista käsin. Lisäksi historioitsija vertaa lähdeaineistoja toisiin lähteisiin, analysoi niiden sisäistä johdonmukaisuutta ja sovittaa ristiriitaisia lähteitä toisiinsa. (Nokes, 2013.) Historioitsijoiden tekstikäytänteillä on siis paljon yhtymäkohtia kriittiseen lukutaitoon, niin lähdekritiikkiin kuin kontekstilähtöiseen analyysiinkin. Tekemällä näkyväksi tiedonmuodostuksen periaatteita ja niihin liittyviä tekstikäytänteitä myös muissa oppiaineissa tuetaan kriittisiä ajattelu- ja tekstitaitoja.

Vlogien tarkastelua kriittisen lukutaidon kysymyksiin

Kriittisen lukutaidon kysymyksiä voidaan soveltaa minkä tahansa kirjoitetun tai multimodaalisen tekstin tulkintaan. Seuraavassa tarkastellaan, millaisin kysymyksiin voi koe-tella vlogeja eli YouTubeissa julkaistavia videomuotoisia blogeja. Kaikkia oppikirjatekstin yhteydessä esitettyjä kriittisen lukutaidon kysymyksiä ei käydä läpi, vaan esille nostetaan joitain tekstilajin kannalta olennaisia esimerkkejä.

Vlogit ovat kymmenessä vuodessa muodostuneet nuorille erittäin merkittäväksi vapaa-ajan tekstilajiksi. Niiden tekijöistä vloggaajista, joita kutsutaan joskus myös tubettajiksi vlogien julkaisualustan eli YouTubeen mukaan, on tullut nuorille tärkeitä idoleita ja samaistumisen kohteita. Vlogeissa on monta alalajia: yksi tavallisimpia on niin sanottu My day -video, jossa vloggaaja kertoo katsojilleen oman päivänsä tapahtumista. Suosituimpiin suomalaisiin vloggaajiin ja heidän vlogeihinsa voi tutustua vlogit.fi-sivustolla.



Roni Back on yksi Suomen suosituimmista vloggaajista, ja hänen YouTube-kanavallaan on yli neljäsataa tuhatta tilaajaa.

***Miksi vlogi on julkaistu, millaisia tarkoitusperiä sillä on ja
kenen etuja se palvelee?***

Vloggaajat ovat merkittäviä mielipidevaikuttajia: ulkomaisilla vloggaajilla voi parhaimmillaan olla kymmeniä miljoonia tilaajia, ja useat kotimaisetkin vloggaajat yltyvät satoihin tuhansiin tilaajiin. Vloggaajien tavoittamia yleisöjä voi tarkastella videoiden yhteydessä näkyvistä tilaajamääristä ja yksittäisten videoiden katselukerroista. Tubettajan valta ja vastuu -tutkimuksessa (2018) haastatelluista 14 suomalaisesta tubettajasta valtaosa tiedosti vastuunsa roolimallina ja mietti tarkasti videonsa sisältöä, kun taas osa ei kokenut olevansa vastuussa esimerkiksi sisällön sopivuudesta alaikäisille.

Millaisen roolin vlogi rakentaa tekijälleen ja katsojalle? Kenelle vlogi on suunnattu?

A top-down view of a person's hands working on a laptop and tablet, surrounded by various craft supplies like ribbons, paper, and a coffee cup on a wooden table. The scene is set on a light-colored wooden surface. In the center, a person's hands are typing on a silver laptop. To the right, another hand holds a tablet displaying a website. Surrounding these devices are various craft materials: a white coffee cup with a slice of orange on a brown coaster, a plate of pink square treats, a roll of white paper, a spool of red ribbon, a spool of light blue ribbon, a pair of scissors, a pair of glasses, a small white card with 'Thank You' written on it, a small white card with 'JUST FOR YOU' written on it, and a small white card with 'Thank You' written on it. The overall atmosphere is one of creative productivity.

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

vloggaajan kanssa, jolloin suhde tähän rakentuu huomattavasti läheisemmäksi kuin perinteisiin idoleihin.

Vlogin kohdeyleisöä voidaan tarkastella paitsi vlogin sisällöstä myös videon yhteydessä olevista kommentteista: Mitä esimerkiksi niissä käytetty kieli ja emoji kertovat kirjoittajastaan? Millaiseen vuorovaikutukseen katsojat pyrkivät? Voidaan myös pohtia vloggaajan merkityksellisyyttä luokassa – onko hän jollekin oppilaalle tärkeä ja jos on, niin miksi?

Jos vlogissa esiintyy muita henkilöitä vloggaajan lisäksi, huomiota voidaan kiinnittää henkilöiden keskinäiseen suhteeseen ja vuorovaikutukseen sekä siihen, minkälaisia rooleja henkilöille annetaan: ovatko he tasaveroisessa asemassa tai onko joku toista aktiivisempi toimija?

Mihin vlogitekstin sisältö perustuu? Miten asenteet, varmuusasteet ja todellisuus on tekstissä esitetty?

Vaikka vlogit usein perustuvat tekijänsä ajatuksille, kokemuksille ja mielipiteille, on tärkeä pohtia, millä tavoin vloggaaja perustelee tai jättää perustelematta väitteensä. Mitä argumentointikeinoja hän käyttää? Onko hänellä lähteitä sanomansa tueksi, ja jos on, niin millaisia? Miten ehdoton tai joustava hän on väitteissään ja mielipiteissään? Miten esimerkiksi eleet, ilmeet ja äänenpainot tai kuvakerronta tukevat vloggaajan kertomaa?

Jos vlogissa mainostetaan tuotetta, voidaan tutkia, millaisen vaikutelman vloggaaja haluaa tuotteesta tai palvelusta antaa – nostaako hän esille sen hyviä ja huonoja puolia vai voittopuolisesti hyviä. Miten esimerkiksi tuotteen toimivuutta perustellaan? On myös tarpeen tarkastella, miten näkyvästi tai piiloisesti tuotteita mainostetaan: tuodaanko videossa esille erilaisia tuotteita piiloisemmin tuotesijoittelun keinoin vai tehdäkö katsojalle heti selväksi, että kyse on kaupallisesta yhteistyöstä?

Miten vlogi rakentuu, mistä osista se koostuu?

Vlogeja voidaan tarkastella teksteinä lukuisilla tavoilla ja tasoilla, ja kohteena voivat olla vaikkapa vloggaajan käyttämän kielen ja toiminnan lisäksi toimintaympäristö, audiovisuaalisen kerronnan keinot tai erilaiset videon päälle lisätyt multimodaaliset elementit, kuten tekstitykset tai kuvat. Kokonaisvaikutelma videosta syntyy lukuisten erilaisten elementtien pohjalta.

Vlogeja voi tarkastella myös käsikirjoitettuna tarinana: miten vlogi alkaa, minkälaisista elementeistä se koostuu, ja miten se lopetetaan?

Vlogien audiovisuaalisen kerronnan keinoja voi tarkastella esimerkiksi elokuvakasvatuksen ([linkki](#)) materiaalien pohjalta.

Vloggaaminen on monelle nuorelle luonteva multimodaalisen kerronnan keino. Vlogeille löytyy koulussa monta hyvää käyttökohdetta – vloggaamalla voi tehdä vaikkapa kotitehtäviä, oppimispäiväkirjoja tai itsearviointeja.

Tekijät:

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

Lähteet:

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? Teoksessa T. Helgason & S. Lässig (toim.), *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. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.), *Poikatutkimus*, (s. 103–120). Vastapaino.

Luukka, M.-R. (2004). Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. ÄOL:n vuosikirja XLVIII, (s. 145–160). ÄOL.

Luukka, M.-R. (2009). Tekstitaidot - teksteistä käytänteisiin. Teoksessa Harmanen, M. & T. Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä - 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.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.

Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.

Paldanius, H. (2018). Historiallisen toimijuuden rakentuminen lukiolaisten esseevastauksissa. *Virittäjä*, 122(1).

Rogers, R., & O'Daniels, K. (2015). Critical Literacy Education. Teoksessa J. Rowsell & K. Pahl (toim.), *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. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.), *Poikatutkimus*, (s. 146–173). Vastapaino.

Tubettajan valta ja vastuu -tutkimus (2018). A- lehdet ja Aikakausmedia. http://www.aikakausmedia.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. Teoksessa T. Helgason & S. Læssig (toim.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*, (s. 121–138). V&R unipress.

Kuvat:

Paweł Czerwiński - "Owl graffiti"

ClarissaBell - "retail library shelving"

rawpixel - "Shopping for gifts"