

**TEKSTITÄIDON KOE KRIITTISEN LUKUTÄIDON
ARVIOINNIN VÄLINEENÄ**

Pro gradu
Hanna Kaakko

Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Suomen kieli
Huhtikuu 2013

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Hanna Kaakko	
Työn nimi – Title Tekstitaidon koe kriittisen lukutaidon arvioinnin välineenä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 73 sivua liitteineen
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksessa selvitetään lukiolaisten lukemisen taitoja tekstitaidon kokeen kontekstissa. Erityisesti tarkasteltavana on kriittinen lukutaito, joka <i>Äidinkielen kokeen määräysten</i> (2006) mukaan on yksi keskeisimmistä tekstitaidon kokeen arviointikohteista. Lukutaidon merkitys korostuu nykyisenkaltaisessa tietoyhteiskunnassa, jossa yksilöt elävät yhä useampien medioiden vaikutuspiirissä.</p> <p>Tutkimuskysymykset ovat, miten lukiolaiset analysoivat ja tulkitsevat tekstejä ja millainen kuva heidän lukutaidostaan syntyy. Näihin etsin vastausta seuraavien alakysymysten avulla: Miten lukiolaiset rakentavat vastauksensa? Millaisia tekstianalyysin käsitteitä he käyttävät? Millaisiin tekstin ja kuvien piirteisiin ja keinoihin lukiolaiset kiinnittävät huomiota ja miten tulkitsevat näitä havaintojan?</p> <p>Lukutaidon monista ulottuvuuksista tutkimuksessani korostuvat lukeminen sosiokulttuurisena ilmiönä ja kriittinen lukutaito. Aineistoksi keräsin 49 tekstitaidon vastausta vuoden 2010 preliminäärikokeen tehtävästä neljä <i>Millä tavoin Me Naisten tekstikokonaisuuden eri osat</i> (s. 3–5) rakentavat kuvaa <i>onnellisesta parisuhteesta</i>? Opiskelijat olivat kahdesta keskisuomalaisesta lukioista, kursseilta ÄI6 ja ÄI8. Tutkimusote on pääosin laadullinen: teen opiskelijoiden vastausten perusteella tulkintoja heidän lukutaidon tasostaan ja kuvaan myös, millaisia havaintoja ja tulkintoja he tekstistä tekevät. Tarkastelen myös, millaisia käsitteitä he käyttävät ja miten he rakentavat vastauksensa.</p> <p>Tulokset paljastivat, että lukiolaiset analysoivat tehtävään sisältynyttä pohjatekstiä melko yksityiskohtaisesti pyrkien noudattamaan tarkasti tehtävänantoa. Enimmäkseen heidän huomionsa kohdistui pohja-artikkelin eri osiin ja niiden onnellisuutta ilmentävään merkityssisältöön, etenkin kuvia oli tarkasteltu suuressa osassa aineiston tekstejä. Jaoin tehdyt tulkinnat yleisiin ja kriittisiin tulkintoihin erittelemällä informantin sananvalintoja Faircloughin (1997) kriittisen lukijan kysymysten valossa, esimerkiksi sen perusteella, kyseenalaistaako kirjoittaja lainkaan artikkelin merkityssisältöjä vai ottaako hän tekstin sisällön vastaan sellaisenaan. Selvästi kriittisiä tulkintoja ilmeni noin neljänneksessä aineiston vastauksista. Kriittiseen kyseenalaistavuuteen kannustaminen ja tarkan lukutavan opettaminen ansaitsevat siten jatkossakin paikkansa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden keskeisenä opetusaineena. Tähän työhön tutkimus toivoakseni tarjoaa lisävalaistusta.</p>	
Asiasanat – Keywords Lukutaito, kriittinen lukutaito, lukio, tekstitaidon koe, äidinkielen opetus	
Säilytyspaikka – Depository Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

1	JOHDANTO	7
1.1	Lukutaidon merkitys.....	7
1.2	Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät.....	9
2	NÄKÖKULMIA LUKUTAITOON	12
2.1	Kognitiiviset mallit.....	12
2.2	Funktionaalinen lukutaito.....	13
2.3	Lukeminen sosiokulttuurisena ilmiönä	14
2.4	Visuaalinen lukutaito.....	15
2.4.1	Kuvallistuva maailma.....	15
2.4.2	Mitä visuaalinen lukutaito on?.....	16
3	KRIITTINEN LUKUTAITO	19
3.1	Kriittinen lukeminen – lukijan tietoista toimintaa.....	19
3.2	Kriittisen lukutaidon kannalta tärkeitä käsitteitä.....	22
3.2.1	Tekstilaji.....	22
3.2.2	Kielen muoto ja merkitys	23
3.2.3	Tekstin sanastolliset ratkaisut	24
3.2.4	Argumentaatio ja esisopimukset	25
4	KRIITTINEN LUKUTAITO LUKIOSSA	27
4.1	Opetussuunnitelma	27
4.2	Oppikirjat.....	28
4.3	Tekstitaidon koe	30
5	LUKIOLAISTEN VASTAUSTEKSTIT	33
5.1	Vastaustekstien rakenne	33
5.1.1	Otsikointi.....	34
5.1.2	Sisällön jäsentely.....	35
5.1.3	Aloitukset ja lopetukset	37
5.2	Pohjustustekstistä ingressiin – aineiston käsitteet.....	40
5.3	”Tuntuu, että heidän onnensa on hieman liioiteltua” – lukiolaisten havainnot ja tulkinnat	46

5.3.1	Yleiset tulkinnat	46
5.3.2	Kriittiset tulkinnat	53
5.3.3	Kohteena kuvitus – yleiset tulkinnat	57
5.3.4	Kuvien kriittiset tulkinnat	59
6	LOPUKSI.....	61

1 JOHDANTO

1.1 Lukutaidon merkitys

Lukutaito on monin tavoin tärkeä taito nykyisin, mutta historian kuluessa sen merkitys on vaihdellut. Vielä autonomian ajan alussa maamme harvat koulut keskittyivät lähinnä pappien kouluttamiseen. Kansanopetuksen tehtävää oli 1600-luvulta lähtien hoitanut kirkko järjestämällä muun muassa lukukinkereitä ja lukkarikouluja (Kivinen 1988: 78–79, 260). Entisajan agraariyhteisöissä oppineisuus ei aina edes ollut arvostettu ominaisuus, vaan maalaisrahvaan koulutusta saatettiin pitää yläluokan hömpötyksenä, koska lukeminen vei aikaa hyödyllisemmäksi katsotulta työnteolta.

Virallisia tilastoja lukutaitoisen väestön osuudesta on vasta alkaen vuodesta 1880, jolloin ainoastaan lukutaitoisten osuus oli 85 % ja luku- ja kirjoitustaitoisten osuus 12,6 % (Suomen tilastollinen vuosikirja). Cygnaeuksen ehdotuksesta kansakoululaitos levisi vähitellen (Olkkonen 1990: 498–499), ja väestön yleinen koulutustaso alkoi 1800-luvun puolivälistä lähtien kohota, kunnes viime vuosisadalla kirjoja notkuvasta kirjahyllystä tuli jo lähes joka kodin itseoikeutettu huonekalu ja ihailevat puheet suvun lukumiehistä ilmaantuivat arkikeskusteluun.

Vaikka kenenkään ihmisarvo ei määräydy lukutaidon tai oppineisuuden perusteella, on tänä päivänä yhä vaikeampi kuvitella yksilön selviytyvän ilman monipuolista ja tehokasta lukutaitoa. Etenkin lukutaidon merkitys korostuu työelämässä. Esimerkiksi Suomalainen lukutaitotutkimus *Lukutaito työssä ja arjessa* kutsuu lukutaitoa raportissaan yhdeksi työnteon avaintaidoista. Tieteen ja tekniikan huima kehitys ovat muuttaneet työtehtäviä monilla aloilla, niin että suorittavan työn osuus on henkisen työn kustannuksella vähentynyt. Työ on entistä useammin tietotyötä, mikä vaatii monipuolista lukutaitoa. (Linnakylä, Malin, Blomqvist, Sulkunen 2000: XI, 39.) Samanlainen vaikutus on ollut myös globaalilla kansainvälistymiskehityksellä, koska sen johdosta muun muassa yli rajojen tapahtuva yritysten välinen liiketoiminta ja yhteistyö ovat lisääntyneet entisestään. Nämä yhdessä ovat vahvistaneet luku- ja kielitaidon sekä muun koulutuksen merkitystä yksilölle ja yhteiskunnalle.

Lukutaitoa tarvitaan työelämän lisäksi muillakin elämän alueilla: vapaa-aikana, opinnoissa sekä tietysti yhteiskunnan jäsenenä asioitaessa erilaisissa virastoissa. Nykyisin yhä useammat viettävät säännöllisesti aikaansa Internetissä. Tilastokeskuksen tietojen mukaan alle 35-vuotiaista aikuisista jo lähes puolet seurasi päivittäin jotakin

verkkoyhteisöä, joten sähköisen median asema sosiaalisten suhteiden ylläpidossa näyttää olevan kasvussa (Suomen tilastollinen vuosikirja 2011). Tämäkin vaatii monipuolista luku- ja muuta tekstitaitoa sekä toki myös teknisen laitteiston hallintaa. Tehokas lukutaito yhdistettynä aktiiviseen lukuharrastukseen avaa siis yksilölle pääsyn sekä tiedon että viihtymisen lähteille ja laajentaa siten menestymisen mahdollisuuksia elämässä. Toisaalta lukutaitoisuus on aina myös yhteiskunnalliseen vallankäyttöön liittyvä kysymys, koska ilman lukutaitoa ei saa ääntään kuuluville eikä voi osallistua yhteiskunnan toimintaan (Rantala 2007: 140).

Tässä pro gradu -työssäni tutkin lukiolaisten (kriittistä) lukutaitoa tekstitaidon vastauksissa. Valintani taustalla on, että keväällä 2007 ensi kertaa toteutetun tekstitaidon kokeen ohjeessa kokelaan kriittinen ja kulttuurinen lukutaito määritellään yhdeksi kokeen keskeisistä arviointikohteista (Äidinkielen kokeen määräykset 2006: 3), joten osa tehtävistä on laadittu erityisesti tämän taidon mittaamiseksi. Lähtökohtaisesti tekstitaidon kokeen voi siis olettaa soveltuvan lukutaidon tutkimiseen.

Tutkielman aihe on tärkeä nykyisen kaltaisessa tietoyhteiskunnassa, jossa yksilöt elävät yhä useampien medioiden vaikutuspiirissä. Medioiden runsauden ja nopeuden johdosta tarjolla oleva tieto on hyvin kirjavaa, joten kriittiset tiedonhankinta- ja arviointitaidot ovat entisestään korostuneet. Nopeissa yhteiskunnallisissa muutoksissa väestön on kyettävä kouluttautumaan kenties toistuvasti uuteen ammattiin. Tänään opittu asia on jo huomenna vanhentunutta tietoa. Tietoyhteiskunnan lukutaitoja käsittelevän raportin (Suomi (o)saa lukea 2000: 34) mukaan lukutaitoa ei enää tarkastella vain lapsuuden ja kouluopetuksen tuottamana perustaitona, vaan yhtenä aktiivisen kansalaisuuden avaintaitona.

Koulumaailma ei ole voinut jättäytyä muun yhteiskunnallisen kehityksen ulkopuolelle. Viimeksi julkaistuissa *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* (LOPS 2003: 32) todetaan opetuksen tavoitteeksi muun muassa, että opiskelijan tulisi osata “valikoida ja kriittisesti arvioida erilaisia tietolähteitä, tiedon luotettavuutta, käyttökelpoisuutta ja tarkoituksellisuutta”. Täten kriittisen lukutaidon vaatimus on nostettu varsin selvästi esille.

Koululaisten lukutaitoa on aiemmin tutkittu esimerkiksi säännöllisesti järjestettävissä kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa. PISA 2000 -loppuraportti paljastaa, että suomalaisnuorten lukutaito on kansallisen keskiarvon valossa kansainvälistä huipputasoa kahdella osa-alueella: tiedonhaussa (keskiarvo 556 pistettä) ja luetun ymmärtämisessä ja tulkinnessa (keskiarvo 555 pistettä). Oman tutkimukseni kannalta mielenkiintoinen tulos sen sijaan on, että luetun pohdinnassa ja arvioinnissa

suomalaiset eivät yltäneet aivan kärkeen, vaan sijoittuivat kolmanneksi Kanadan ja Englannin jälkeen. Lisäksi suomalaisten huippulukijoiden osuus tällä lukutaidon osa-alueella oli 14 %, mikä jäi alhaisemmaksi kuin kuudessa muussa tutkimukseen osallistuneessa maassa. Tämän osa-alueen paras tulos saavutettiin Englannissa (20 %). (Väljärvi & Linnakylä 2002: 24–25, 36.) Uudemmassa, vuoden 2009 PISA-tutkimuksessa ilmenee, että suomalaiskoululaiset ovat lukutaidoissaan yhä kärkisijoilla, vaikka pientä pudotusta edellisestä mittauksesta on tullut. Tämä näyttää olevan yleinen suunta kaikissa EU-maissa. (PISA 2009: 23–24.) Nyt peräänkuulutetaan toimia lukutaidon heikkenemisen ehkäisemiseksi. Toivonkin, että tämä tutkimus osaltaan tarjoaa lisävalaistusta suomalaisnuorten lukutaidosta, jota voisi opetuksen suunnittelussa hyödyntää.

Merkittävistä viimeaikaisista tätä työtä sivuavista tutkimuksista voisi mainita Kauppisen (2010) koululukemista käsittelevän väitöskirjan, jossa tarkastellaan lukemista perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Tiuraniemi (2010) on opinnäytetyössään tarkastellut valmiuksia, joita lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjat (*Äidinkielen ja kirjallisuuden käsikirja*, *Kieli ja tekstit*, *Piste ja Lähde*) antavat tekstitaidon kokeen kriittistä lukutaitoa vaativien tehtävien suorittamiseen. Hänen tutkimuksensa mukaan kaikissa oppikirjasarjoissa näkyy tekstitaitojen kokeen vaikutus, ja ne korostavat tekstitaitojen merkitystä. Sen sijaan kriittisen lukutaidon käsite ei ole sarjoissa yhdenmukaisesti esillä: esimerkiksi *Pisteessä* ja *Lähteessä* sitä ei mainita lainkaan, kun taas *Kieli ja tekstit* ja *Käsikirja* kannustavat selvästi kriittiseen lukutapaan. (Tiuraniemi 2010: 102.) Vaikka Tiuraniemen työ sivuaa läheisesti käsillä olevaa työtä, niin kuitenkin aivan tämänkaltaista empiiristä tutkimusta ei aiemmin ole tehty. Lisäksi työelämässä juuri aloittaneena äidinkielenopettajana pidän lukiolaisten lukutaidon arviointia kiinnostavana ja mielekkäänä tutkimusaiheena.

1.2 Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät

Tutkimukseni keskeisimmät kysymykset ovat, miten lukiolaiset analysoivat ja tulkitsevat tekstejä ja millainen kuva heidän lukutaidostaan syntyy. Koska tutkimuskohteena ovat lukutaidoissaan oletettavasti jo pidemmällä olevat lukiolaiset, kriittinen lukutaito muodostaa yhden tärkeän osa-alueen tutkimuksen teoreettisessa

viitekehyksessä. Etsin tutkimuskysymyksiini vastausta seuraavien alakysymysten avulla:

- Miten lukiolaiset rakentavat vastaustekstinsä?
- Millaisia tekstianalyysin käsitteitä he käyttävät?
- Millaisiin tekstin ja kuvien piirteisiin ja keinoihin lukiolaiset kiinnittävät huomiota ja miten tulkitsevat näitä havaintojaan?

Vaikka vastaustekstien rakenteen kuvailu ei suoranaisesti ole yhteydessä lukutaitoon, katson silti että se on tutkimusaineiston esittelyn kannalta tärkeää. Tutkielman lähtökohdaksi on otettu moderni laaja tekstikäsitelmä, jossa kirjoitettuun tekstiin lasketaan mukaan kaikki merkityksiä sisältävä aines, siis myös kuvat. En halua rajata kuvia ulos senkään vuoksi, koska ne kuuluvat itsestään selvänä osana valitun tekstitaidon kokeen tehtävänantoon. Tarkoitan tässä yhteydessä kaksiulotteisia kuvia, jotka ovat tutkimuksen aineiston kannalta olennaisia.

Tutkimuksen aineistona on 49 tekstitaidon kokeen vastausta kahdesta keskisuomalaisesta lukiosta. Yhteistyöhön mukaan lähteneet kaksi opettajaa teetti kokeen ryhmälleen keväällä 2011, yhtenä pakollisena kurssikoetehtävänä. Opiskelijoiden toinen ryhmä kävi kuudetta ja toinen kahdeksatta kurssia. Olen nimennyt ryhmät B:ksi ja D:ksi. Valitsin A:n sijasta B:n kuvastamaan sitä, että ryhmän opiskelijat ovat lukio-opinnoissaan jo pidemmälle ehtineitä, ja D sopii B:n pariin taas siksi, että kuudennen ja kahdeksannen kurssin välissä on todellisuudessa yksi kurssi. Opiskelijat tekivät kaikki saman ennalta valitun tehtävän, joka vaati kriittistä lukutaitoa. Syy siihen, miksi valitsin juuri nämä kurssit, on että lukion loppuvaiheen opiskelijoiden voi jo olettaa tuntevan tekstitaidon vastauksen tekstilajina ja heidän (kriittinen) lukutaitonsakin on todennäköisesti kehittyneempää kuin nuoremmilla lukiolaisilla.

Tehtävänä käytin vuoden 2010 äidinkielen preliminäärikokeen neljättä tehtävää (Tekstitaidon koe 2010: 1), jonka tehtävänanto kuului näin: *Millä tavoin Me Naisten tekstikokonaisuuden (s. 3–5) eri osat rakentavat kuvaa onnellisesta parisuhteesta?* Tehtävänannossa viitataan tunnetun aikakauslehden artikkeliin (Storgård 2009: 32–34), joka on julkaistu otsikolla *Tulta ja jäätä*. Artikkelin on naistenlehtimäiseen tapaan hyvin stereotyyppisiä sukupuolimalleja noudatteleva kuvaus kahden julkisuuden henkilön parisuhteen alkamisesta, ja se koostuu esittely- ja haastatteluosasta sekä kahdesta Henna Aaltosen ottamasta kuvasta.

Tutkimus kuuluu tekstintutkimuksen laajaan kenttään ja on luonteeltaan tapaustutkimus. Tutkimusotteeni on kvalitatiivinen, mutta kuvaan havaintojani aineistosta myös määrällisesti. Teen opiskelijoiden vastausten perusteella tulkintoja heidän lukutaidon tasostaan ja kuvaan, millaisia havaintoja ja tulkintoja he tekstistä tekevät. Tämänkaltaisessa tutkimuksessa tutkijalla on merkittävä rooli aineiston analysoijana ja tulosten tulkitsijana eikä hän inhimillisenä olentona voi sanoutua irti kaikista arvolähtökohdista ja siten saavuttaa täyttä objektiivisuutta sen perinteisessä merkityksessä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001: 152–153.) Ainoastaan on siis mahdollista löytää joitakin selityksiä ja selitysmalleja, jotka koskevat tiettyä rajattua paikkaa, aikaa ja ilmiötä.

Oman ongelmansa muodostaa kysymys, miten on mahdollista tutkia lukutaitoa kirjoitetuista teksteistä? Kirjoitustaidon puutteet vaikuttavat tietenkin suoraan vastausten sisältöihin ja siten myös lukutaidosta tehtävään analyysiin ja tulkintoihin. Valitsemani metodin yhtenä oikeutuksena voitaneen pitää tutkielman taustalla olevaa edellä mainittua sosiokulttuurista kielikäsitystä. Kielen luonnetta sosiaalisena ilmiönä korostavassa modernissa tekstitaitokäsityksessä lukeminen ja kirjoittaminen liittyvät läheisesti toisiinsa. Molemmat taidot ovat lisäksi yhteydessä kognitiivisiin ajattelutoimintoihin. (Luukka 2009: 15–16.) En myöskään lähde kyseenalaistamaan ylioppilastutkintolautakunnan perusolettamusta arvioida lukutaitoa tekstitaidon kokeilla, vaan hyväksyn sen tämän tutkielman annettuna premissinä.

2 NÄKÖKULMIA LUKUTAITOON

2.1 Kognitiiviset mallit

Lukutaitoa kuvaava käsitteistö on laaja. Mekaaninen lukutaito, funktionaalinen lukutaito, kuvanlukutaito, medialukutaito, luova lukutaito ja kriittinen lukutaito viittaavat kaikki lukutaitokäsitteen eri puoliin. Nimitys vaihtelee sen mukaan, mitä tai miten luetaan – mikä on luokituksen taustalla vallitseva näkökulma. Esimerkiksi Linnakylän (2000: 111) tiedonintressiin perustuvassa jaottelussa lukutaitoa on neljänlaista: 1. sujuvaa perustaitoa 2. toimivaa lukutaitoa 3. uudistuvaa lukutaitoa 4. valloittavaa lukutaitoa. Teknisesti sujuvan peruslukutaidon kehittyessä on siis mahdollista edetä kohti uutta luovaa, omia vaikutusmahdollisuuksiaan vahvistavaa lukutaitoa.

Kognitiivinen psykologia on vaikuttanut merkittävästi lukemisen tutkimukseen. Kognitiivista lähestymistapaa edustava suuntaus vahvistui 70- ja 80-luvuilla ja on vallitsevassa asemassa yhä edelleen. Kognitiivisissa malleissa lukeminen hahmottuu vahvasti yksilön taidoksi, joka on yhteydessä ajatteluun, havaitsemiseen, muistiin ja muihin kognitiivisiin toimintoihin. Tavoitteena on eräänlainen universaali lukutaito, joka on siirrettävissä kaikenlaisiin teksteihin ja tilanteisiin. Taidon ajatellaan koostuvan osataidoista, joita harjoittelemalla opitaan taitavaksi lukijaksi. Osataidot opitaan ensisijaisesti koulussa, ja jos ne eivät kehity toivotulla tavalla, syytä etsitään heikoista ajattelutaidoista tai jostakin muusta yksilön kognitiivisiin kykyihin liittyvästä seikasta. (Luukka 2009: 14.) Näkemys lukutaidosta universaalina yksilön taitona viittaa chomskylaiseen formalistiseen kieliperinteeseen, jonka jatkajina kognitiivisia suuntauksia pidetäänkin.

Kognitiivinen lukutaitomalli sivuaa myös tätä tutkimusta sikäli, että koulukontekstissa lukeminen nähdään yhä selvästi kognitiivisena taitona. Tämä näkyy esimerkiksi yksilötehtäviä suosivissa oppikirjoissa ja myös opetussuunnitelmissa. Kauppisen (2010: 81) mukaan kaikki perusopetuksen opetussuunnitelmat yhdistävät kielenkäytön ja lukemisen kognitiivisiin ajattelutaitoihin. Taustalla vaikuttaa sveitsiläisen kehityspsykologi Piaget'n teoria, jonka mukaan kieli ja ajattelu ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa (Piaget & Inhelder 1977).

Kognitiivisen lähestymistavan mukaisessa osataitoajattelussa lukutaito kehittyy portaattain. Perusopetuksen opetussuunnitelmissa tämä ilmenee erilaisina

lukutaitotasojen kuvauksina ja näistä tasoista muodostuvina lukemisen portaina (Kauppinen 2010: 76). Portaissa ensimmäisenä on alaluokilla opittava mekaaninen perustaito: kirjainkoodin koodaus ja dekodaus. Tämän jälkeen harjoitellaan sanatarkkuutta ja yleistä sujuvuutta, jonka jälkeen oletetaan kehityksen jatkuvan arvioivasta ja kriittisestä lukemisesta aina luovaan lukemiseen. Luukan mukaan Suomessa noudatetaan Luken (2000) esittämää oletusta, jossa kriittisyys on mahdollista vasta opintojen viimeisinä vuosina, kun riittävä metakognitiivinen kypsyyks on saavutettu (Luukka 2003: 415).

2.2 Funktionaalinen lukutaito

Lukutaitoa voidaan tarkastella myös sen perusteella, mikä on lukemisen funktio. Tällöin huomio kiinnittyy siihen, millaisia yksilöllisiä tavoitteita lukeminen kulloinkin palvelee tai millaisesta lukemistoiminnasta on kyse. Kádár-Fülöp (1985) on luokitellut lukemista funktionaalisen lähestymistavan perusteella seuraavasti: 1. Muuta toimintaa tukeva lukeminen 2. Faattinen lukeminen 3. Opiskelulukeminen 4. Reflektiivinen lukeminen. Muuta toimintaa tukeva lukeminen käsittää arkielämää ja opiskelua tukevan lukemisen. Faattisesta lukemisesta puhutaan kommunikaatiotyhjiön täyttämisen yhteydessä, esimerkiksi kun silmäilläään päivälehteä tai luetaan viihdekirjallisuutta. Opiskelulukemisen tavoitteena on tiedon hankinta, muistaminen ja oppiminen. Reflektiivisestä lukemisesta on puolestaan kyse silloin, kun sisällön oppimisen sijasta tavoitteena on syventää omaa ajattelua tai keksiä uusia ajattelutapoja. (Linnakylä 1995: 14–15.)

Linnakylän (2000: 8) esittämä toimivan lukutaidon määritelmä on luonteeltaan funktionaalinen. Hän jaottelee lukutaidon Kádár-Fülöpin mallista poiketen viiteen eri tyyppiin erilaisten kontekstien ja niihin liittyvien strategioiden perusteella. *Ympäristöön ja arkitoimintoihin yhdistyvä lukeminen* sisältää muun muassa niitä lukutaidon osa-alueita, joita jokainen kansalainen tarvitsee asioidessaan erilaisissa virastoissa tai liikennevälineiden käytössä. *Sosiaalista ja yhteiskunnallista osallistumista tukeva lukeminen* liittyy ihmissuhteiden ylläpitoon ja yhteiskunnalliseen toimintaan, esimerkiksi sähköinen viestintä tai sanomalehtiutusten lukeminen. *Ammattillinen lukeminen* käsittää työelämään liittyvän lukemisen työhausta työssä kehittymiseen. Tämän lukemisen osa-alueella esiintyy suurta vaihtelua ammattialoittain. *Opiskelulukeminen* voi liittyä sekä kouluun, työhön että vapaa-aikaan. Lukemalla

hankitaan perussivistystä ja tietoa muun muassa yhteiskunnasta ja omien harrastusten alueilta. *Vapaa-ajan viihdyttävä ja virkistävä lukeminen* vaihtelee niin ikään lukijan kiinnostusten mukaan. Yksi viihtyy parhaiten esimerkiksi dekkaria, toinen tietotekstiä ja kolmas sarjakuvalehteä lukemalla. Myös tv:n katselu edellyttää Suomessa sujuvaa lukutaitoa. PISA-tutkimuksissa mitataan juuri toiminnallista lukutaitoa. Tästä näkökulmasta katsottuna kehittyneeksi lukijaksi katsotaan sellainen, joka hallitsee monenlaiset tekstilajit ja -tilanteet. Dikotomisen lukutaitoinen – lukutaidoton ajattelun sijasta taito nähdään jatkumona, jonka eri kohtiin yksilöt sijoittuvat.

2.3 Lukeminen sosiokulttuurisena ilmiönä

Lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksessa on tapahtunut viimeisten vuosikymmenien aikana sosiaalinen käänne. Tällöin sosiolingvistien ja antropologien tapa lähestyä kieltä alkoi kiinnostaa tutkijoita. (Kauppinen 2010: 131.) Käännettä edelsi yhteiskuntatieteissä tapahtunut muutos, jossa rajat eri koulukuntien välillä alkoivat hämärtyä ja kielen keskeinen rooli sosiaalisten ilmiöiden tutkimuksessa vahvistui. Kognitiivisten suuntausten valta-asema ja kielitieteen eristäytyneisyys muista tieteenaloista olivat hidastaneet sosiaalisen lähestymistavan muotoutumista aiemmin. (Fairclough 1995: 1–2.) Käänteen m monitieteistä koulukuntaa on tapana nimittää uudeksi tekstitaitotutkimukseksi, *New literacy studies* (Luukka 2009: 15). Lukeminen laajeni yksilön taidosta osaksi yhteisön toimintaa. Suomessa luku- ja kirjoitustaitoa alettiin kutsua tekstitaidoiksi, jolloin lähestyttiin englanninkielistä *literacy* käsitettä.

NSL-koulukuntaa edustavan tutkija Brian Streetin mukaan tekstitaitoisuudessa ei ole kyse yksilön autonomisesta ja universaalista taidoista vaan pikemminkin sosiaalisista käytänteistä, toiminnasta tekstien kanssa. Käytänteet vaihtelevat eri kulttuureissa tilanteittain ja tekstilajeittain, eivätkä tekstikäytänteisiin liitetyt arvot ja ihanteetkaan ole kaikilla ryhmillä yhdenmukaiset. Siten sosiaalikulttuurinen näkökulma nostaa esille yhteisössä vaikuttavat ideologiat ja valtakysymykset, kuten minkä yhteisön tekstit ovat hallitsevia, mitkä taas marginalisoituja. (Street 2003: 77.)

Koulukontekstissa erilaiset arvostukset ja valtakysymykset tulevat monin tavoin esille, esimerkiksi arvioinnissa, työtavoissa, kirjallisuus- tai oppimateriaalivalinnoissa. Millaiseen keskusteluun luokassa ohjataan, millaisia ja kenen valitsemissa tekstejä käsitellään, miten oppilaiden omiin tekstikäytänteisiin suhtaudutaan? Valinnat

perustuvat aina jonkun tai joidenkin näkemyksiin, eivätkä voi siten koskaan olla täysin neutraaleja tai objektiivisia. (Luukka 2009: 18–19.)

Sosiokulttuurinen lukutaitonäkemys on tuonut mukanaan myös niin sanotun laajan tekstikäsitteiden. Sen mukaan teksti voi olla puhetta, kuvaa, musiikkia tai jossain muussa muodossa merkityksiä sisältäviä symboleita (Lehtonen 2000: 107). Laajasta tekstikäsitteestä ja ajallemme ominaisesta tekstien runsaudesta muun muassa seuraa, ettei täydelliseksi tekstitaituriksi ole koskaan mahdollista tulla. Luukan mukaan oppiminen ja taidon kehittyminen näyttäytyykin lähinnä tekstirepertoarin laajenemisena. Koska kaikkia tekstilajeja ei voida opettaa, tärkeäksi muodostuu teksteihin liittyvien käsitteiden tunteminen sekä ymmärryksen välittäminen siitä, että tekstit ovat aina kulttuurisia ja ideologisia. Lisäksi koulu ei ole ainoa tekstitaitojen oppimisympäristö, vaan teksteihin ja niihin liittyviin käytänteisiin sosiaalistutaan jo ennen kouluikää ja koko elämän ajan niin koulussa kuin sen ulkopuolella. (Luukka 2009: 16, 20.) Sosiokulttuurinen lukutaitonäkemys on tämän tutkimuksen kannalta erityisen keskeinen, koska myös kriittisen lukutaidon tekstikäsitteet perustuu siihen.

2.4 Visuaalinen lukutaito

2.4.1 Kuvallistuva maailma

Janne Seppänen toteaa, että lukutaitokäsite on nykyisin metaforistunut, koska sillä voidaan viitata mihin tahansa taitoon, esimerkiksi jääkiekkoa seurattaessa tarvitaan pelinlukutaitoa tai tietokoneenlukutaito kattaa myös laitteiston ja ohjelmistojen teknisen hallinnan (Seppänen 2001: 17). *Visuaalinen lukutaito* tuli julkisen keskustelun aiheeksi 1960-luvulla Yhdysvalloissa television läpimurron yhteydessä. Tällöin perustettiin eri alojen asiantuntijoista muodostunut International Visual Literacy Association (IVLA) pohtimaan lasten perinteisen lukutaidon tilaa kulttuurin muutoksessa. Suomessa visuaalisesta lukutaidosta alettiin puhua 1980-luvulla. (Seppänen 2001: 19.)

Vaikka ihminen on tarvinnut visuaalista lukutaitoa aina esihistoriallisista kalliopiiirroksista lähtien, on sen merkitys viime vuosikymmeninä korostunut. Seppäsen mukaan kuvallisuus on 1900-luvulla lisääntynyt huomattavasti. Syynä tähän ovat olleet monet tekniset keksinnöt, kuten valokuva, elokuva ja painotekniikan kehittyminen. Lisäksi tavaroiden myynnin edistämiseksi yleisesti käytetty mielikuvamarkkinointi toteutetaan useimmiten juuri kuvallisin keinoin. (Seppänen 2001: 38.) Globalisoituvassa maailmassa tämä sopii, koska visuaaliset ratkaisut mahdollistavat tuotebrändäyksen

yli kielirajojen. Esimerkiksi huonekalujätti Ikean tuotteisiinsa liittämät kokoamisohjeet ovat usein lähes yksinomaan toteutettu kuvallisesti. (Kuikka 2009: 38.)

2.4.2 Mitä visuaalinen lukutaito on?

Visuaalisen lukutaidon kehitys alkaa jo varhain lapsen havainnoissa ympäristöään. Hän näkee erilaisia asioita, ihmisiä ja ilmiöitä ja oppii liittämään niihin vähitellen merkityksiä. Seppäsen mukaan lapsi oppii tunnistamaan elinympäristössään *visuaalisia järjestyksiä*, joita ovat esimerkiksi hoitajan nonverbaalinen viestintä, hänen huoneensa esineympäristö ja satukirjan kuvitus. Seppänen (2001: 34, 36, 192.) määrittelee visuaaliset järjestykset seuraavasti:

Visuaalinen ei siis ole satunnaista näköaistimusten virtaa. Siihen muodostuu rakenteita ja järjestyksiä. Näitä visuaalisia järjestyksiä on sekä fyysisessä ympäristössä, esinemaailmassa että kuvallisen esittämisen (representoimisen) muodoissa ja sisällöissä. Visuaaliset järjestykset sisältävät vakiintuneita ja jaettuja kulttuurisia merkityksiä.

Visuaalisen lukutaidon alkeiden oppiminen ei siten vaadi erillistä perinteisen lukutaidon kaltaista opettelua, vaan ne opitaan huomaamattomasti. Samoin toiminta erilaisissa visuaalisissa järjestyksissä, kuten valokuvien tai elokuvien katselu, on lähes kaikille luonnollista ja itsestään selvää. Varsinaisen visuaalisen lukutaidon kehittymisestä puhutaan kuitenkin vasta sitten, kun katsoja alkaa tiedostua visuaalisten järjestysten merkityksistä ja kyseenalaistaa niihin liittyviä itsestäänselvyksiä. Tällöin hän tulee pohtineeksi myös kuvien välittämiä rakenteita ja valtasuhteita. (Seppänen 2001: 192–193.) Tämä sisältää esimerkiksi kyvyn oivaltaa kuvan välittämiä stereotyyppioita.

Kuvahavainnon merkityksestä voi erottaa kaksi tasoa: ilmimerkityksen eli denotaation sekä lisämerkityksen eli konnotaation. Ilmimerkitys on kaikille katsojille lähes samanlainen. Sillä tarkoitetaan näköhavainnon pintatason merkityksiä, jotka syntyvät katsojan tunnistaessa kuvan hahmot, esineet, ympäristön ja toiminnan. Sen sijaan lisämerkitykset vaihtelevat katsojan mukaan. (Berg & Herkman 2004: 61). Sillä jokainen katsoja on sidoksissa omaan persoonaansa ja tulkitsee näkemänsä sen kautta, esimerkiksi suomalainen 17-vuotias nuori tai 70-vuotias japanilaisvanhus tuskin tulkitsevat samaa kuvaa yhteneväisesti.

Visuaalinen lukutaito on siten myös kykyä ymmärtää visuaalisten järjestysten kulttuurisia merkityksiä, kuten miksi automainoksessa keimailee nuori,

kaunisvartaloine nainen eikä esimerkiksi pyylevä eläkeläismummo. Kuvanlukutaito taas on Seppäsen mukaan osa visuaalista lukutaitoa (Seppänen 2001: 149).

Merkitykset eivät siis rakennu pelkästään kielellisesti, vaan yhä suurempi osa viestinnästä välittyy muilla tavoilla. Merkitys toimii siis näiden erilaisten viestintätapojen yhteisenä nimittäjänä. Vaikka kaikki näköaistilla tavoitettava todellisuus on visuaalista, kuva eroaa kirjoitetusta tekstistä Lehtosen (2000: 87) mukaan kahdella tavalla. Hän käyttää lähtökohtanaan semiotiikan uranuurtaja Charles Peircen (1839–1914) merkkiteoriaan sisältyviä *indeksisyyden* ja *ikonisuuden* käsitteitä. Sen mukaisesti merkin, kuten kuvan, suhde referenttiinsä sanotaan olevan indeksinen silloin, kun se on konkreettisesti suhteessa referenttiinsä. Indeksisyydestä kertovat vaikkapa jäljet lumihangessa tai klassinen esimerkki savusta tulen merkinä. Luonnolliseen kieleen liittyvät sanat taas ovat usein täysin sopimuksenvaraisia ja mielivaltaisesti muodostettuja, esimerkiksi 'koira' ei ole missään yhteydessä referenttiinsä. Kuvat merkkeinä ovat puolestaan ikonisia, kun merkin ja objektin suhde perustuu samankaltaisuuteen. Siten esimerkiksi monet liikennemerkkit ovat ikonisia, kuten mutkan merkki. Sen sijaan kieleen sisältyvät grafeemit ja foneemit eivät jäljittele referenttejään.

Valokuvassa on nähty yhteyksiä sekä indeksisyyteen että ikonisuuteen, sillä onhan filmille piirtyvällä kuvalla kausaalisuhteita kohteeseensa samoin kuin joku voisi väittää koiran kuvan muistuttavan todellista fyysisen maailman kohdettaan. Seppäsen mukaan semiotiikan tutkijat ovat suhtautuneet näihin näkemyksiin kuitenkin epäilevästi. Valokuvan ikonisuus on kyseenalaistettu, koska valokuva ja sen esittämä kohde poikkeavat toisistaan enemmän kuin niillä on yhteneväisyyksiä. Valokuvan indeksisyytensä ei ole täysin aukotonta sen vuoksi, että kausaalinen yhteys ei vielä takaa kohteen totuudenmukaisuutta. Esimerkiksi Loch Nessin hirviöön tuskin yleisesti uskotaan, vaikka siitä on olemassa lukuisia valokuvia. (Seppänen 2001: 179–180.) Valokuva ei siis kuvaa todellisuutta sellaisenaan, vaan esimerkiksi vain osan siitä.

Vaikka kuvien indeksisyys tai ikonisuus ei ole aivan kiistatonta, tämä on kuitenkin ominaisuus, joka verbaalikieliltä yleensä puuttuu. Lisäksi kuvan kerronnallinen arsenaali on rajoittunutta. (Seppänen 2001: 192.) Kielessä voidaan puhua tulevista ja menneistä tai ehdollistaa ilmiöitä partikkeleiden avulla sanomalla esimerkiksi ”huomenna sataa ehkä lunta”, kun taas kuvan keinoin tämä ei ole mahdollista. Kuvalla ei myöskään voida ilmaista persoonamuotoja, sitaatteja, erisnimiä, lauseenvastikkeita eikä sijamuotoja (Seppänen 2001: 192).

Medioiden eroista johtuen voidaan yhteenvedona todeta, että kuvallisten ja ei-kuvallisten tekstien tutkiminen edellyttää hieman eri metodeja, joten niiden erotteleminen on tässä mielessä perusteltua. Kielellä on oma kielioppinsa, kun taas Seppäsen mukaan kovalukutaitoon kuuluu olennaisesti kyky tulkita nonverbaalia viestintää, kuten kasvojen, eleiden ja kehon kieltä (Seppänen 2001: 175). Toisaalta sekä kuvallisten että ei-kuvallisten elementtien semioottiset resurssit toimivat usein yhteistyössä. Tämä konkretisoituu mainonnan typografisissa ratkaisuihin, joissa kielellisiä merkityksiä monesti tehostetaan esimerkiksi erilaisin fontein, kontrastein ja värein. (Kuikka 2009: 45.)

3 KRIITTINEN LUKUTAITO

3.1 Kriittinen lukeminen – lukijan tietoista toimintaa

Kriittinen lukutaito ilmiönä nojaa konstruktivistiseen kielikäsitteeseen. Sen mukaan kieltä ei ole olemassakaan ilman tiettyä kontekstia, jolloin kieli ja sen sosiaalinen käyttöyhteys liittyvät tiiviisti yhteen. (Luukka 2000: 153.) Kieltä ei tällöin pidetä vain väylänä "oikeaan" todellisuuteen, vaan kielen käyttö itsessään nähdään luovana, konstruktivisena toimintana, jonka avulla sosiaalista todellisuutta rakennetaan, ja myös toisinpäin, maailma muokkaa kieltä. Esimerkiksi Jokelan kouluampumiseen joutuivat osallisiksi kaikki ne opiskelijat, jotka sattumalta olivat tuolloin paikalla riippumatta siitä, mitä he tapahtumahetkellä sanoivat tai ajattelivat. Mutta heti tragedian päätyttyä asiasta alettiin keskustella yleisesti ja antaa sille merkityksiä. Joidenkin mielestä tapahtuman tärkeimpänä syynä olivat todennäköisesti ongelmat kasvatuksessa, minkä vuoksi ampuja saattoi kärsiä psyykkisistä häiriöistä. Hänet oli ehkä jätetty yksin median pariin, jolloin hän oli ajautunut liiksi väkivaltapelien maailmaan tai internet-sivustoilla huonoon seuraan. Toisten mukaan teon taustalla vaikuttivat ennen muuta yhteiskunnalliset syyt: nopeita suorituksia vaativassa opiskelu- ja työelämässä nuoret syrjäytyvät ja ajautuvat siksi epätoivoisiin tekoihin. Eikä tilannetta tästä näkökulmasta katsottuna paranna se, jos terveydenhuollon palvelutasosta tingitään tai kouluturvallisuus laiminlyödään.

Lopulta jotkut ehkä etsivät väkivallan teon syitä uskonnollisista lähtökohdista ja pitivät tapahtumaa Jumalan rangaistuksena. Voi siis havaita, että erilaiset diskurssit antavat todellisen maailman tapahtumille hyvin erilaisia merkityksiä, jotka vaikuttavat myös jatkotoimenpiteisiin, kuten millaisia ratkaisumalleja ongelmiin lähdetään etsimään. Kriittisessä lukutavassa lukija pyrkii tietoisesti paljastamaan diskursseista, esimerkiksi yksittäisistä teksteistä, niiden sisältämiä vaihtoehtoisia representaatioita maailmasta.

Kieli, historiallisesti ja paikallisesti alati muuttuvana ilmiönä, on myös aina enemmän tai vähemmän tulkinnallista. Lisäksi viestien vastaanottajat tulkitsevat viestejä eri tavoin. Tällaista näkemystä, jossa tähdentyy lukijan aktiivinen osuus tekstien tulkinnassa, Linnakylä (2000: 113) kutsuu konstruktivistiseksi transaktionäkemykseksi. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmä kiteyttää lukijan aktiivisen roolin raportissaan (S(O)L 2000: 33) seuraavasti:

Selvää on, että lukutaitovaatimuksetkin nousevat siten aivan uudelle tasolle. On paitsi osattava lukea teknisesti hyvin, mutta sen lisäksi esimerkiksi kulttuurintuntemus tai tiedostuminen erilaisista kielellisistä keinoista laajentavat lukijan tulkintamahdollisuuksia. Merkitykset kun ymmärretään rakentuvan yksilön ja ympäröivän kulttuurin vuorovaikutuksessa tilanteen ja tarkoituksen mukaisesti.

McLaughlin ja DeVogd (2004) määrittelevät kriittisen lukutaidon Rosenblattin (2004) lukemisen transaktioteoriaan perustuen. Heidän mukaansa esteettisen eli elämyksellisen lukemisen ja efferentin eli tietoa välittävän lukemisen jatkumolle voidaan lisätä myös kriittisen lukemisen ulottuvuus. Kriittisessä lukutavassa lukija vertailee aiempia tietojaan ja ajatuksiaan tekstin kirjoittajan esittämiin. Tässä prosessissa lukijan rooli on moninainen sekä tekstin kielellisen koodin purkajana, merkityksen tuottajana, tekstin käyttäjänä että sen arvioijana. Näin ollen lukijalla on valta muodostaa omanlaisensa kuva tekstistä, ja kriittisessä lukutavassa tätä mahdollisuutta myös käytetään. (McLaughlin & DeVogd 2004: 52–53.)

Nyky-suomen sivistyssanakirja määrittelee *kriittisyyden* seuraavasti: arvosteleva, harkitseva, tutkiva, (tieteellisen) tarkka. Näiden lisäksi mainitaan vielä adjektiivit käänteentekevä, ratkaiseva, arveluttava ja lääketieteellisestä yhteydestä tuttu vaaranalainen. (NSS 1995: 224.) Arvostelevuus ja tarkkuus nousevat esiin myös Markku Variksen ja Irmeli Pääkkösen määritelmässä, jonka mukaan "kriittinen lukutaito tarkoittaa sitä, että lukijat perehtyvät kirjoitusten sisältöihin pintatasoa syvällisemmin arvioiden kirjoittajan motiiveja ja tekstin piilosisältöjä." (2000: 8). Kyseisen määritelmän alkuosa kuvaa kriittistä lukutaitoa melko osuvasti, sen sijaan loppu on ongelmallisempi. Siihen pitäisi ainakin lisätä *mahdollisia* piilosisältöjä, sillä eiväthän tekstit niitä kaiketi automaattisesti sisällä. Toisaalta sisällöt ovat, kuten edellä oli puhe, aina jossain määrin tulkinnallisia.

Vesa Heikkinen (2002: 9) on todennut seuraavasti: "Jokainen teksti on tulosta kirjoittajan tai kirjoittajien tekemistä tietoisista tai tiedostamattomista valinnoista." Tämän aspektin liittäisin olennaisena kriittisen lukutaidon määritelmään, jolloin kirjoittajan motiivien lisäksi arvioinnin kohteeksi tulisivat myös kirjoittajan valinnat. Kirjoittajan valintojen selvittämiseksi voi kaikenlaisia tekstejä lukiessa esittää (kriittisiä) kysymyksiä (esim. Fairclough 1997: 265; Heikkinen 2002: 9). Muun muassa näin:

- Mitä tekstilajia eli genreä teksti edustaa, entä millainen on tekstin tyyli?
- Mistä näkökulmista teksti on kirjoitettu, mitä muita vaihtoehtoja olisi ollut?

- Miten tekstissä luodaan merkityksiä, esimerkiksi sanaston valinta tai kielen rakenteen avulla?
- Mitä tekstiin on valittu ja mitä on jätetty pois?
- Millaisia esisopimuksia teksti sisältää ja millaisista arvoista tai asenteista nämä kertovat?
- Millaiset suhteet osallistujien (esimerkiksi kirjoittaja–lukija, toimittaja–yleisö) välille tekstissä rakennetaan? Mitä vastakkainasetteluja teksti sisältää?

Kriittisyyttä saatetaan pitää myös negatiivisena, toisten tekemisten arvosteluna. Sitä se osittain onkin, mutta tämä ei ole kriittisyyden itsetarkoitus. Enemminkin kyse on ihmiselle ominaisesta halusta uudistua ja kehittyä sekä myös yhteiskunnallisista tasa-arvopyrkimyksistä. (Herkman 2007: 36.) Demokratiassa tapahtuvan sananvaihdon täytyy voida kestää moniäänistä avointa keskustelua, arviointia ja kyseenalaistamista.

Kielenkäytön tulkinnallisuuteen liittyvä ja kriittisen lukutaidon kannalta olennainen havainto on se, että kielestä on nyky-yhteiskunnassa tullut tärkeä poliittinen areena. Sen avulla luodaan merkityksiä muun muassa toimijoista, ilmiöistä ja yhteiskunnallisista tapahtumista. Toisia kohteita voidaan nostaa esiin, toisia taas jättää sivuun. (Pietikäinen 2000: 191.) **Kriittinen diskurssintutkimus** on kiinnostunut kielenkäytön ja sosiaalisten ilmiöiden yhteenkietoutuneisuudesta sekä erityisesti siitä, kuinka valtasuhteet ja ideologiat muotoilevat diskurssia ja mitä vaikutuksia diskurssilla on sosiaaliin identiteetteihin, suhteisiin ja uskomusjärjestelmiin (Fairclough 1992: 12). Esimerkiksi rasismi on eräs hyvin paljon tutkittu aihealue. Luukan mukaan kielentutkimus toimiikin kriittisessä diskurssintutkimuksessa lähinnä tekstien kuvaamisen apuvälineenä, kun taas tulkinnat etsitään laajentamalla analyysi tekstien esiintymisympäristöön diskurssikäytänteiden tasolle ja edelleen selitykset erilaisten valta- ja ideologiateorioiden näkökulmista (Luukka 2001: 6). Kiinnostuksen kohdistuessa diskurssien representoimiin ideologioihin ja niiden väliseen kamppailuun kriittinen diskurssintutkimus laajentaa tietoisuutta valtasuhteista ja niiden epäsymmetriasta. Tässä se yhtyy niin sanottujen kriittisten yhteiskuntateorioiden, kuten tunnetun Frankfurtin koulukunnan, yleisperiaatteisiin, joihin vallitsevien olosuhteiden selittämisen ja kuvaamisen lisäksi sisältyy emansipatorinen pyrkimys kohti oikeudenmukaista yhteiskuntaa. (Pietikäinen 2000: 200–201.)

Esimerkiksi Fairclough on kehittänyt diskurssianalyysimallin, jossa ei keskitytä pelkästään kielen pintatason tutkimiseen tai viestintätilanteen interaktioon, vaan tarkasteltaviksi otetaan myös sosioteoreettiset aspektit. Hänen mukaansa yksittäisellä diskurssilla on samanaikaisesti aina kolme tasoa. Ensinnä on tekstin taso, jonka

kielellisessä analyysissä tutkitaan esimerkiksi sanastoa, kielioppia, tekstin sidoksisuutta, metaforia ja niin edelleen. Toiseksi se on osa diskursiivisia käytänteitä. Tällä tasolla erittelyn kohteeksi tulevat tekstien tuottamiseen ja tulkintaan liittyvät prosessit, kuten esimerkiksi miten erityyppisiä diskursseja yhdistellään ja mistä ne muodostuvat. Intertekstuaalisuus onkin diskursiivisten käytänteiden tasolla keskeinen käsite. Länsimaisille yhteisöille se tuli tunnetuksi Kristevan Bahtiniin liittyvistä kirjoituksista 60-luvun lopulla. Intertekstuaalisuus tarkoittaa tiivistetysti sitä, että kaikki tekstit rakentuvat aiemmista kielenkäytöistä. Mikään teksti ei synny tyhjästä, joten yksittäinen teksti on itse asiassa monien tekstien yhdistelmä. (Fairclough 1992: 72, 101.)

Kolmantena on sosiaalisten käytänteiden ulottuvuus, joka laajentaa analyysin institutionaalisten ja organisationaalisten olosuhteiden tarkasteluun sekä siihen, miten sosiaaliset käytänteet muokkaavat diskursiivisia käytänteitä (Fairclough 1992: 4). Kohteena on siis kielen ja sosiaalisen maailman dialektinen suhde. Kriittinen lukutaito on yhteydessä kriittiseen diskurssintutkimukseen juuri samankaltaisen tekstikäsitteensä johdosta. Niin yksittäinen kriittinen lukija kuin kriittistä diskurssintutkimusta tekevä tutkijakin ovat kiinnostuneita tekstistä pintatasoa syvällisemmin, kuten koko sen tuotantoprosessista, tekstin toimijoiden välisistä suhteista ja historiallisesta kontekstista, jossa teksti julkaistaan.

3.2 Kriittisen lukutaidon kannalta tärkeitä käsitteitä

3.2.1 Tekstilaji

Tekstilajin eli genren tunnistamista pidetään usein ensimmäisenä asiana, johon kriittisen lukijan tulisi kiinnittää huomiota. On eri asia lukea mainosta kuin tuoteselostetta tai uutista kuin kirjallisuusarvostelua. Kullekin tekstilajille on vakiintunut omanlaisensa rakenne ja tietyt piirteet, jotka ovat juuri sille tyypillisiä. Esimerkiksi kun on havaittu, että kärkikolmiomalli on tehokkaalle uutiselle hyvä rakenne, niin tätä on alettu käyttää muissakin uutisissa. Tekstilajien olemassaolo perustuukin ihmisen taipumukseen toimia kaavamaisesti toisiaan muistuttavissa tilanteissa. (Pääkkönen & Varis 2000: 37.) Tekstilajien ominaispiirteet ovat sekä kieli- että kulttuurikohtaisia, Näin jokainen yksittäinen kirjoitus vahvistaa, muokkaa, kyseenalaistaa, uudistaa tai ylläpitää kielellistä toimintaa ja genren olemusta (Pääkkönen & Varis 2000: 39).

Miksi kriittisen lukijan olisi tärkeää oppia tunnistamaan tekstilajeja? Variksen ja Pääkkösen teoksessa puhutaan muun muassa kirjallisuustieteistä tutusta näkemyksestä,

odotushorisonteista. Näillä tarkoitetaan tekstin sisällön ja rakenteen ominaisuuksia, joiden esiintyminen on ennustettavaa ja odotuksenmukaista. Odotushorisontin avulla on mahdollista tarkastella tekstin taiteellista arvoa. Toisin sanoen ylittääkö, pettääkö vai torjuuko teksti lukijoittensa odotuksia. (Pääkkönen & Varis 2000: 37.) Yleisemminkin voisi todeta, että tekstilajituntemus tarjoaa lukijalle välineitä sijoittaa lukemansa teksti oikeaan kontekstiinsa ja vertailla sitä aiempiin samankaltaisiin. Kontekstuaalinen tieto on tarpeen, jotta lukija voi valita luku- ja suhtautumistapansa tekstiin.

3.2.2 Kielen muoto ja merkitys

Kysymys siitä, mitä on merkitys, on askarruttanut sekä filosofiensa että kielitieteilijöitä kautta aikojen. Eräs merkittävimmistä kielitieteilijöiden parissa syntyneistä teorioista lienee peräisin sveitsiläiseltä Ferdinand de Saussurelta (1857–1913). Kunelius (1998: 137) tiivistää sen seuraavasti: 1) Kieli on olemassa kahdella tavalla: kielijärjestelmänä ja sen yksittäisinä käyttötapauksina, puhuntoina. 2) Merkkien viittaussuhde on sosiaalisesti sopimuksenvarainen, mutta yksilöllisesti sitova. 3) Merkin merkitys ja arvo ovat suhteellisia, ne riippuvat merkin suhteesta muihin merkkeihin. 4) Kielen käyttö on valintaa ja yhdistelyä.

Morfeemin käsite viittaa kielen pienimpään merkitystä kantavaan yksikköön. Vapaat eli leksikaaliset morfeemit ovat itsenäisiä sanoja, kun taas sidonnaiset eli kieliopilliset morfeemit, kuten sijapäätteet tai johtimet, eivät voi esiintyä yksinään. Kirjoittajan pienilläkin valinnoilla voi kuitenkin olla suuri vaikutus tekstin tuottamiin merkityksiin. Faircloughin (1997:79.) mukaan muodon ja merkityksen asettaminen vastakkain voi olla analyttisesti tuottavaa, mutta todellisuudessa niitä on vaikea erotella. Merkityksiä voi toteuttaa vain muodoissa.

Kielestä voisi poimia lukemattomia esimerkkejä muodon ja merkityksen yhteyksistä, joita kriittisen lukijaksi kasvavan tulisi oppia havainnoimaan. Klassinen esimerkki sijapäätteen vaikutuksesta merkitykseen on "syödä omena" tai "syödä omenaa", jolloin omenaa ei välttämättä syödä kokonaan. Liitepartikkelia *-han* taas käytetään kielessä erityisesti silloin kun halutaan suostutella lukijaa, esimerkiksi "Natohan on puolustusliitto" tai "lapsikinhan sen tietää" (Heikkinen 2007: 137). Edelleen mainonnassa yleisillä superlatiivimuodoilla pyritään vaikuttamaan kohderyhmän ostopäätöksiin. Myös johtimien avulla luodaan monenlaisia merkityksiä, esimerkiksi *pianon soittaminen* kuulostaa hieman kurinalaisemmalta toiminnalta kuin *-ele*-johtimien avulla muodostettu *pianon soittelu*.

Myös lauserakenteen tasolla esiintyy monenlaisia merkityksiä tuottavia aineksia. Eräs tärkeimmistä lienee se, miten teksti representoi toimijoita. Käytetäänkö passiivimuotoa vai onko tapahtuman aktiivinen ja usein myös vastuullinen toimija ilmipantu? Yksipersonaisten kaltaiset *Työttömyys lisääntyy* -tyyppiset ilmaukset tuottavat ikään kuin luonnonvoimamaisia merkityksiä yhteiskunnallisille ilmiöille, joille ei inhimillisesti katsottuna voi tehdä mitään. Myös subjektin valinnalla on merkitystä: tapahtumasta syntyy erilainen käsitys, sanotaanko "Hirvi ryntäsi autoilijan eteen" vai "Auto törmäsi hirveen".

Myös se, mitä modusta tekstissä käytetään, rakentaa merkityksiä. Esimerkiksi uutiseen valittu indikaatiivi antaa vakuuttavamman kuvan kuin vaikkapa epävarmuutta osoittava potentiaali. Lisäksi jos muitakaan epävarmuutta osoittavia ilmauksia ei esiinny, lukijan osaksi jää hyväksyä annettu tieto. (Heikkinen 2002: 8.)

3.2.3 Tekstin sanastolliset ratkaisut

Kielijärjestelmän rakenteellisten seikkojen lisäksi merkityksiä teksteissä luodaan myös sananvalintojen avulla. Se, miten asioita nimetään, on aina sinänsä jo eräänlainen kannanotto. On eri asia esimerkiksi *runnoa hallitus kasaan* kuin *muodostaa* tai *koota* se. Samoin toimittajien valitsemilla referointirakenteilla on suuri vaikutus merkitysten välittäjänä. Sävy on kokonaan toinen, jos poliittisessa lehti uutisessa Jätteenmäen sanotaan *kaipaamisen* sijasta *tivanneen* valtionvarainministeriön taloustietoja opposition käyttöön. (Heikkinen 2007: 55–56.) Puolillaan oleva lasikin voi katsojasta riippuen olla joko puoliksi tyhjä tai täysi.

Täten sanojen ja ilmiöiden merkityksiä pohdittaessa ratkaisevaa on myös tulkintojen moninaisuus. De Saussuren perintöä jatkavan *sosiaalisen konstruktivismin* teorian mukaan kielen ei oleteta heijastavan yksiselitteisellä tavalla todellisuutta. Sen sijaan kieli jäsentyy sosiaalisesti jaettuina merkityssystemeinä, joissa merkitysten ajatellaan muodostuvan suhteessa ja erotuksena toisiinsa. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993: 19–20.) Kukapa meistä ei joskus olisi joutunut kiistaan esimerkiksi jonkin vaatekappaleen värin nimeämisessä?

Sanojen käytöllä ja muilla symbolisilla teoilla on kirjaimellisten merkitysten lisäksi usein myös muita merkityksiä, joita tilanteesta riippuen kutsutaan mielle yhtymiksi tai konnotaatioiksi. Edelleen puhutaan myös myyttisistä tai symbolisista merkityksistä (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993: 51). Näitä synnyttävät varsinkin erilaiset *kielikuvat*. Kielikuvien ryhmään luokitellaan kuuluvaksi useita eri

alakäsitteitä, kuten vertaus tai hypokorismi eli hellittelevä kielenkäyttö. (Pääkkönen & Varis 2000: 65,73.) Esimerkiksi BMW:n omistaminen yhdistetään usein vaurauteen tai jos puhutaan asunnottomista, muodostuu monille konnotaatio eli lisämerkitys muutenkin syrjäytyneistä ja köyhyydessä elävistä ihmisistä.

Kriittisen lukutaidon kannalta on tärkeää oppia tunnistamaan myös näitä varsinaisten kirjaimellisten merkitysten ulkopuolelle jääviä merkityksiä. Kielikuvia nimittäin käytetään varsin usein erilaisina kiertoilmauksina eli eufemismeina, esimerkiksi yritys saattaa kutsua työntekijöiden irtisanomisia *henkilöstön uudelleenorganisoinniksi*. Havaitessaan suoranaisen eufemismin tai vain muuten sumeaa kielenkäyttöä tarkkaavainen lukija voi herätä pohtimaan, mitkä syyt ovat tähän menettelyyn johtaneet.

3.2.4 Argumentaatio ja esisopimukset

Argumentaatioteorioihin, kuten esimerkiksi Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971), liittyvä *esisopimusten* käsite on kriittisen lukutaidon kannalta keskeinen. Käytän tätä nimitystä, vaikka usein puhutaan myös taustaoletuksista. Kakkuri-Knuutilan (1998: 248) mukaan esisopimusnimitys korostaa argumentaation taustaehtojen sopimuksellista, yhteisöllistä ja historiallista luonnetta, mikä sopii tutkimukseni kontekstuaaliseen luonteeseen oivallisesti. Ennen esisopimusten käsitteen määrittelyä kerron lyhyesti argumentaatiosta.

Argumentaatio merkitsee yksinkertaisesti perustelemista (Kakkuri-Knuutila 1998: 15). Puheviestinnässä argumentaatiolla tarkoitetaan sellaisten keinojen käyttöä, joiden avulla puhuja pyrkii vaikuttamaan kuulijoihin, heidän mielipiteisiinsä tai uskomuksiinsa. Sen tehtävä on vahvistaa ja tukea omia näkemyksiä (Hollihan & Baaske 1994.) Kielenkäytössä argumentaatiotaitoja tarvitsevat yhtäältä tekstin tuottajat laatiakseen tehokkaan ja toimivan viestin, toisaalta niistä hyötyvät myös vastaanottajat kyetäkseen (kriittisesti) arvioimaan viestin uskottavuutta. Esimerkiksi jos Maija haluaa vakuuttaa Matin, että lihansyönti ei kannata, hän pyrkii perustelemaan väitteensä kertomalla monipuolisesti kasvissyönnin hyödyistä sekä maapallon ruokahuollon ja ekologisuuden että yksilön hyvinvoinnin kannalta.

Kun tekstin argumentaatiota analysoidaan, lähtökohta on tunnistaa argumentit ja paljastaa niiden sisältö (Kakkuri-Knuutila 1998: 24). Argumentit voidaan Pääkkösen ja

Variksen (1999: 109) mukaan jakaa kahteen pääryhmään. *Teoreettiset* argumentit vetoavat järkeen, ja ne voidaan todistaa joko oikeiksi tai vääriksi. Tällainen argumentaatio perustuu yleensä faktatietoihin, loogiseen päättelyyn, asiantuntijalausuntoihin tai syy-seuraussuhteiden osoittamiseen. Esimerkiksi *Vesi on ihmiselle elintärkeää*. *Ateoreettiset* argumentit vetoavat puolestaan yleisön tunteisiin, arvoihin ja normeihin. Lisäksi ne voivat perustua uskomuksiin ja hyötyyn. Taitava puhuja pyrkii esittämään sellaisia argumentteja, jotka herättävät kuulijoissa myönteisiä tunteita. Vastaanottajan arvomaailman tunteminen siis edistää suostuttelevan tekstin tehoa, koska tällöin on mahdollista valita argumenteista ne, jotka vaikuttavat yleisöön toivotulla tavalla.

Kakkuri-Knuutila (1999: 69) liittää argumentin kokonaisuuteen julkilausutun perustelun ja väitteen ohella erilaiset tilanne- ja arvosidonnaiset taustaoletukset. Hänen mukaansa nämä, kuten tarkoitettut ja tarkoittamattomat esisopimuksetkin, ovat olennainen osa kaikkea kielenkäyttöä. Argumentaatioanalyysissä niitä ei voida tyhjentävästi esittää, koska luonnollisessa kielessä sanat saavat merkityksensä suhteessa muihin sanoihin. Esisopimusten muodostama linkki perusteiden ja väitteen välillä toimii selityksenä sille, miksi vastaanottaja hyväksyy väitteen, jos hän hyväksyy perustelut. (Kakkuri-Knuutila 1999: 52–53.)

Esisopimuksia ovat eräänlaisia luonnollistumia siinä mielessä, että ne on suljettu kiistojen ulkopuolelle. Esimerkiksi viihdetuoteyritys Rovion markkinointipäällikkö Peter Vesterbacka leimasi hiljattain television keskusteluohjelmassa *Slow lifea* eli leppoistamista suosivan elämäntavan valinneet luovuttajiksi. Hänen esisopimuksensa perustui siis itsestään selvästi taloudellisia arvoja korostavalle maailmankatsomukselle, jossa ihminen tavoittelee ennen muuta uralla menestymistä ja rikastumista. Yleiset arvot siis vaikuttavat esisopimukseen, jotka puolestaan ovat sidoksissa kieliyhteisön ideologiaan (Pääkkönen & Varis 1999: 110). Kriittinen lukija tiedostuu argumentoivaan kielenkäyttöön liittyvistä esisopimuksista ja osaa tehdä tulkintoja niiden taustalla vaikuttavista arvoista.

4 KRIITTINEN LUKUTAITO LUKIOSSA

4.1 Opetussuunnitelma

Vuonna 2005 vähitellen käyttöön otetussa Lukion opetussuunnitelman perusteissa todetaan opetuksen tavoitteeksi muun muassa opiskelija syventää tekstintaitojaan siten, että hän osaa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä entistä tietoisempina niiden tavoitteista ja konteksteista (LOPS 2003: 46). Tämä vaatii tekstilajin tajuja, jota Sari Routarinteen (2007) mukaan tarvitaan tekstitaidon kaikissa tehtävissä. Tekstilajin tajuun kuuluu siten paitsi taito tunnistaa ja luokitella tekstejä, niin myös ymmärrystä ja tulkintaa siitä, mihin kontekstiin teksti sijoittuu ja miten siihen tulisi suhtautua, esimerkiksi vakavasti vai leikillisesti. (Routarinne 2007: 73.) Kyse on siis hyvin samankaltaisista taidoista, joita kriittinen lukutapakin edellyttää.

Lukion opetussuunnitelman perusteiden sekä yleisissä että kurssikohtaisissa tavoitteissa mainitaan myös kriittisen medialukutaidon kehittäminen. Opiskelijan tulee muun muassa kyetä havainnoimaan ja erittelemään kriittisesti median kuvaaman maailman suhdetta todellisuuteen sekä oppia lukemaan analyttisesti ja kriittisesti. (LOPS 2003: 31, 39.) Tekstien piirteistä tietoiseksi tulevaa kriittistä lukutapaa tukee lisäksi, että opetussuunnitelmassa korostetaan käsitteiden oppimisen merkitystä: tavoitteeksi on asetettu, että opiskelija oivaltaa kielen, kirjallisuuden ja oppimisen välisen yhteyden ja osaa hyödyntää niihin liittyviä käsitteitä lukiessaan (LOPS 2003: 31).

Etenkin vaikuttamisen näkökulmasta tekstejä tarkastelevan neljännen kurssin *Tekstit ja vaikuttaminen* tavoitteet ja sisällöt ovat kriittisen lukutaidon kannalta keskeisiä. Yhdeksi tavoitteeksi mainitaan esimerkiksi opiskelijan medialukutaidon syventäminen siten, että hän kykenee kriittisesti arvioimaan median välittämää informaatiota ja vaikutusta yksilöihin ja yhteiskuntaan. Kurssin sisältöinä ovat niin avoimesti vaikuttamaan pyrkivät tekstilajit kuin yleisestikin teksteihin liittyvä ideologisuus. Myös argumentointitavat, retoriset keinot ja lähdekritiikki kuuluvat kurssin sisältöihin. (LOPS 2003: 35.)

Myös opiskelijan tekstintaitojen syventämiseen ja tekstilajin tajun muodostumiseen paneudutaan useilla lukion kursseilla. Esimerkiksi ensimmäisellä *Kieli, tekstit ja vuorovaikutus* -kurssilla on tavoitteena, että opiskelija oppii tarkastelemaan ja lukemaan tekstejä entistä tietoisempina tulkintaansa ohjaavista seikoista. Teksti määritellään

erilaisista merkityssuhteista koostuvaksi kokonaisuudeksi, jonka erittelytaitojen kehittäminen on puolestaan tärkeä tavoite toisella *Tekstien rakenteita ja merkityksiä* -kursilla. Lisäksi toisen kurssin tavoitteeksi todetaan esimerkiksi kyky arvioida tekstien sisältöä ja näkökulmia sekä yhteyksiä kontekstiin ja muihin teksteihin. Kriittisen lukutaidon kannalta kurssin tärkeisiin sisältöihin kuuluvat erilaiset tekstuaaliset keinot, kuten sananvalinnat ja kielen kuvallisuus. (LOPS 2003: 35–36.)

4.2 Oppikirjat

Tiuraniemi (2010) on pro gradussaan tutkinut lukion oppikirjojen antamia valmiuksia tekstitaidon kriittistä lukutaitoa vaativien tehtävien suorittamiseen. Jo vakiintuneen aseman saavuttaneen Äidinkieli ja kirjallisuus -sarjan lisäksi hänen aineistonaan ovat Piste, Lähde ja Kieli ja tekstit. Tiuraniemen mukaan kriittisen lukutaidon opettamisessa on myös oppikirjojen osalta vielä parantamisen varaa. Hän on tehnyt saman havainnon kuin Karvonen (1995) jo aiemmin biologian ja maantiedon oppikirjoja tarkastelevassa väitöskirjassaan, että oppikirjatekstien tarjoama tieto on usein kiistattoman yksiaänistä eikä siten ohjaa kriittisyyteen. Esimerkkinä tästä hän käyttää Pisteestä 3 lainattuja toteamuksia ”Utistoimittaja esittää asian tasapuolisesti eikä ota kantaa tai ilmaise asenteita” ja ”Utistoimittaja saattaa olla hyvinkin järkyttynyt raportoidessaan sodasta tai onnettomuudesta, mutta silti hänen tekstinsä on asiallista ja neutraalia kuvausta” (Tiuraniemi 2010: 98.)

Oppikirjojen yksiaänisyyden lisäksi Tiuraniemi on havainnut puutteita kirjasarjojen käsitteiden määrittelyssä. Ne saatetaan määritellä epäselvästi tai jättää kokonaan määrittelemättä. Tiuraniemi toivookin oppikirjojen käsitteiden käyttöön nykyistä enemmän johdonmukaisuutta. Hänen mukaansa etenkin kriittiselle lukijalle tärkeät argumentaatio- ja retoriset keinot -käsitteet ovat ongelmallisia, esimerkiksi Käsikirja esittelee **retorisia keinoja**, Piste **retoriikan keinoja** ja Lähteessä käytetään **tekstuaaliset tehokeinot** -nimitystä. Sen sijaan Kieli ja tekstit -sarjan näkemys poikkeaa muista. Siinä retoriikan keinoihin lasketaan kuuluviksi kaikki vakuuttamiskeinot, kuten kielen ja kuvan keinot ja argumentointitavat. (Tiuraniemi 2010: 103–104.)

Tiuraniemi toteaa myös, että tekstilajeja käsitellään oppikirjasarjoissa vaihtelevasti eikä aina riittävän kattavasti, mikä olisi opiskelijan tekstilajin tajun syntymisen kannalta kuitenkin tärkeää. Hänen mukaansa tekstilajin tajun syntymistä edistäisi, jos oppikirjoissa ei määriteltäisi tekstilajeja liian ehdottomasti vaan suuntaa-

antavasti. Lisäksi hän tähdentää, että hyvän käsityksen muodostumiseksi tekstilajista, oppikirjan tulisi sisältää näistä esimerkkejä enemmän kuin yksi (Tiuraniemi 2010: 99.)

4.3 Tekstitaidon koe

Tekstitaidon koe on verrattain uusi tulokas äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskoemuotona. Ensimmäisen kerran se pidettiin keväällä 2007. Muutos on ollut suuri ylioppilaskokeiden pitkässä historiassa: ainekirjoitus oli säilyttänyt vankan asemansa aina vuodesta 1874. Uudistuksen taustalla oli, että perinteisen esseekokeen rinnalle katsottiin tarpeelliseksi saada toinenkin koe, joka painottuisi aiempaa vahvemmin äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöihin. Vanhamuotoisen kokeen nähtiin keskittyneen liian yksipuolisesti esseetyyppiseen kirjoittamiseen, jolloin muut oppiaineen puolet jäivät vähemmälle. Lisäksi vuodesta 1995 lähtien oli havaittu tulosten heikentyneen etenkin poikien osalta, mihin myös toivottiin uudistuksen tuovan parannusta. (Leino 2006: 591, 594.)

Uudistuneeseen yo-kokeeseen sisältyvän tekstitaidon kokeen avulla pyritään siis entistä selvemmin ja monipuolisemmin arvioimaan lukion aikana opittujen asioiden hallintaa (Murto 2007: 21). Tämä näkyy konkreettisesti esimerkiksi siinä, että nykymuotoisesta kaksiosaisesta kokeesta ei voi suoriutua ansiokkaasti ilman käsitesisältöjen hallintaa (Grünn 2007: 109). Kaikki tehtävät ovat aineistopohjaisia ja kohdistuvat yleensä johonkin tekstin erityispiirteeseen, kuten kevään tekstitaidon kokeessa 2011 viidentenä ollut *Erittele Kani Koipeliinin kuperkeikkojen luvun Susi ja Kettu lyövät vedon teemaa* (Ylioppilastutkintolautakunta 2011: 11).

Jos esseekoe mittaa ajattelutaitojen kypsyyttä ja kirjoitustaitojen sujuvuutta sinänsä, niin tekstitaidon kokeessa korostuu lukutaito ja se, mitä osaa sanoa jostakin toisesta tekstistä. Ylioppilastutkintolautakunnan määrittelemissä tekstitaidon kokeen ohjeissa (Äidinkielen kokeen määräykset 2006: 5) todetaan muun muassa:

Tekstitaidon kokeessa tutkitaan kokelaan kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa ja kielellistä ilmaisukykyä. Tekstitaidolla tarkoitetaan kokelaan taitoa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä tietoisena niiden tavoitteista ja konteksteista. Siihen kuuluu myös taito tehdä havaintoja tekstin ilmaisukeinoista ja soveltaa taitojaan sekä tekstin vastaanottamiseen että tuottamiseen.

Katkelmassa ilmaisu *kulttuurinen lukutaito* korostaa sosiaalista näkökulmaa kieleen. Samoin siinä mainittu monenlainen tietoinen toiminta tekstien kanssa liittyy sosiaaliseen kielikäsitteeseen. Kyse ei siis ole pelkästään perinteisestä lukutaidosta, vaan ennemminkin juuri tekstikäytänteiden hallinnasta, joka vaatii tajua erilaisista

tekstitilanteista ja -lajeista. Näin kuvattuina taidot ovat vahvasti kytköksissä kulloiseenkin kulttuuriin, aikaan ja paikkaan, vaikka Leinon (2006: 595) mukaan "tekstitaito haluttiin ymmärtää nimenomaan yksilölliseksi kyvyksi, joka on opittavissa ja siirrettävissä tekstilajista toiseen". Suhtaudun kuitenkin tällaisen neutraalin luku- ja kirjoitustaidon olemassa oloon epäilevästi ja olen samaa mieltä kuin Kauppinen (2010: 57), jonka mukaan tekstitaidot eivät eristäydy muusta maailmasta, vaan ovat osa inhimillistä, sosiaalista toimintaa.

Tekstitaidon koe on siis rakennettu mittaamaan paljolti lukutaitoa ja nimenomaan kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa, koska tällaisenaan sen katsotaan yhä paremmin täyttävän tehtävänsä nykyisenkaltaisessa mediavaltaisessa maailmassa (Ylioppilastekstejä 2006: 9–11). Kriittistä lukutaitoa Leino kuvailee syvälliseksi, tervettä epäilyä sisältäväksi lukemistavaksi, jossa pohditaan tekstin yksityiskohtia, ilmauksia ja tavoitteita. Kriittinen lukija ymmärtää, ettei tekstin välittämä kuva maailmasta ole objektiivinen, vaan kirjoittajan konstruoima. (Leino 2006: 595.) Leinon näkemys sopii oivallisesti myös tähän tutkimukseen.

Tekstitaidon kokeen tehtävät voidaan jaotella sen perusteella, millaisia analyysivälineitä vastaamisessa tarvitaan. Ikäläisen (2009) luokittelussa on viidenlaisia kokeessa usein toistuvia tehtävätyyppejä: vaikuttamaan pyrkivän tekstin erittely, kaunokirjallisuuden erittely, tekstikokonaisuuden erittely, kielen, tyylin tai sävyn erittely ja tuottotehtävät. Kukin tehtävätyyppi edellyttää tekstilajin ja sen erittelyssä tarvittavan käsitteistön hallintaa. Siten on tunnettava esimerkiksi retoristen keinojen valikoima, kieliopin, lyriikan tai kuva-analyysin käsitteet. Lisäksi tuottotehtävissä on tunnettava tekstilajien perusominaisuudet. (Ikäläinen 2009: 103.) Tiuraniemi (2010) jakaa tekstitaidon kokeen tehtävät puolestaan tekstilajien tuntemusta, päättelevää lukutaitoa ja kriittistä lukutaitoa vaativiin tehtäviin. Hänen mielestään tehtävätyypit eroavat toisistaan melko selvästi, vaikka sama tehtävä edellyttääkin usein monenlaisten taitojen yhdistelmää. (Tiuraniemi 2010: 30.)

Tiuraniemi toteaa myös, että kriittistä lukutaitoa vaativat tehtävät edellyttävät ajattelutaitoa ja kypsyyttä. Hänen mukaansa kriittistä lukutaitoa vaativissa tehtävissä nousevat esille etenkin argumentaatioanalyysitaidot ja kyky nähdä kielellisten keinojen sekä tekstin tuottamiseen liittyvien valintojen merkitys teksteistä syntyviin vaikutelmiin. (Tiuraniemi 2010: 30.) Tällaisia tehtäviä ovat olleet esimerkiksi kevään 2008 viides *Tutki eduskuntakysymyksen argumentaatiota: mitä tekstissä väitetään ja miten väitteitä perustellaan?* kevään 2009 ensimmäinen *Millä keinoin Villisorsa-näytelmän ennakkoesittely houkuttelee ihmisiä teatteriin?* ja saman kevään viides tehtävä *Millä*

tavoin arvostelijan mielipiteen kielteisyys näkyy arvostelun kielessä? (Tiuraniemi 2010: 31).

Äidinkielen kokeen määräykset (2006) toteavat tekstitaidon arvosteluperiaatteista muun muassa, että ansiokas vastaus osoittaa erinomaista luku- ja kirjoitustaitoa. Sen tulee sisältää riittävästi havaintoja ja päätelmiä sekä tehtävänannon kannalta olennaisia tietoja. Pohjatekstin kielestä ja rakenteesta tehdyt havainnot eivät saa jäädä irrallisiksi, vaan ne on kytkettävä kokonaismerkitykseen. Myös argumentaatiotaidot ovat ohjeissa korostetusti esillä, koska niin esitetyt väitteet ja näkemykset kuin oman lukukokemuksen kuvauskin tulee perustella vastauksessa vakuuttavasti ja selkeästi. (Äidinkielen kokeen määräykset 2006: 4.)

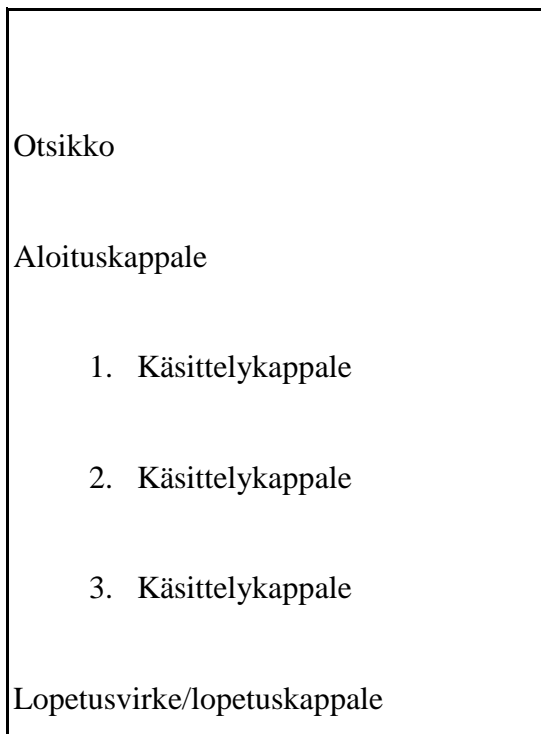
Tekstitaidon kokeen vastauksesta kokelas voi saada vain kokonaislukupisteitä asteikolla 0–6. Korkeissa viiden ja kuuden pisteen arvosanoissa edellytetään sujuvan kielenkäytön ja asianmukaisten käsitteiden hallinnan ohella erittäin hyvää tai erinomaista erittelevää, päättelevää ja arvioivaa lukutaitoa. Viiden pisteen arvosanan vastauksen tulee muun muassa osoittaa, että kokelas osaa tehdä havaintoja aineiston yksityiskohdista ja tämän lisäksi ymmärtää niiden merkityksen tekstikokonaisuudessa. Kuuteen pisteeseen voi yltyä, jos tehtävänannon kannalta tärkeitä tietoja on kiitettävän paljon, esitetyt väitteet perustellaan vakuuttavasti ja tekstiä osataan arvioida asiantuntevasti. (Äidinkielen kokeen määräykset 2006: 6.)

Lukioissa yleisesti käytössä olevien oppikirjojen, esimerkiksi *Äidinkielen käsikirjan* ja *Särmän*, mukaan tekstitaidon vastauksen tulee noudattaa klassista kolmijakoista asiatekstin rakennetta, jossa on aloitus, käsittelyosa ja lopetus. Toisaalta Päivi Hytösen (2009: 93) mukaan tekstitaidon vastauksen muodolle ei ole annettu tarkkoja ohjeita, vaan ainoastaan kehoitetaan menemään suoraan asiaan ilman viittauksia koetekstiin. Hytönen ei mainitse lähdettä väitteelleen. Epäselvää on, mitä *ilman viittauksia* tässä tarkoittaa, mutta äidinkielen kokeen määräysten täsmällinen sanamuoto kuuluu: *Aineistoa ei tarvitse esitellä lukijalle, vaan vastauksessa voi mennä suoraan asiaan* (2006: 4). Siten oppikirjoista esimerkiksi *Särämä* (2010: 392) ohjeistaa vastauksen ensimmäisessä kappaleessa *nimeämään* käsiteltävän pohjatekstin. Pikaista asiaan siirtymistä tukee myös pyrkimys ytimekkääseen tekstiin olettaen, että lukija tuntee pohjatekstin (Leino 2006: 597). Vastaustekstin keskimääräiseksi pituudeksi on vakiintunut kolmesta kuuteen kappaletta. Varsinainen lopetuskappale ei ole välttämätön, siten vastauksen ydinsisällön voi lopussa koota parilla virkkeellä. Lopuksi teksti otsikoidaan sisältöön sopivasti. (Kuohukoski & Löfberg 2008: 55; *Särämä* 2010: 392.)

5 LUKIOLAISTEN VASTAUSTEKSTIT

5.1 Vastaustekstien rakenne

Ennen kuin siirryn kriittisen lukutaidon tarkasteluun, kuvaan lyhyesti vastaustekstien yleisrakenteen. Useimmat lukio-opiskelijoille tutut tekstilajit, kuten reaalikokeen ja tekstitaidon vastaustekstit, ohjataan oppikirjoissa rakentamaan aloituksesta, muutamista käsittelykappaleista ja lopetuksesta (ks. esimerkiksi Mikkola, Koskela & al. 2004: 187). Lisäksi tekstitaidon kokeen arvosteluperusteissa kehoitetaan antamaan kullekin vastaustekstille otsikko (Äidinkielen kokeen määräykset 2006: 3). Tämä rakenne on toki tavallinen monissa koulukontekstin ulkopuolellakin julkaistavissa tekstilajeissa, esimerkiksi digitaalisissa verkkojulkaisuissa tai perinteisesti paperille painetuissa sanoma- ja aikakauslehtijutuissa. Kuviossa 1 on malli tyypillisestä tekstitaidon vastaustekstistä.



KUVIO 1. Tekstitaidon vastauksen rakenne.

Odotuksenmukaisesti aineistoni vastaustekstien yleisrakenne noudattaa pääsääntöisesti yllä esitetyn mallin mukaista rakennetta. Selvästi yli puolet teksteistä sisältää kaikki kolme rakenneosaa. Toiseksi yleisin rakenne koostuu aloituksesta ja käsittelystä, ilman kokoavaa lopetusvirkettä tai -kappaletta. Kevyt johtopäätösmäinen lopetus on tässä tekstilajissa aivan mahdollinen, kuten edellisen luvun lopussa jo mainitsin. Lähes kaikki opiskelijat ovat muotoilleet teksteihinsä jonkinlaisen sanallisen otsikon, sillä vain yhdessä vastauksessa se on korvattu pelkällä tehtävänannon numerolla.

5.1.1 Otsikointi

Kankaanpään ja Piehlin (2011) mukaan otsikon tehtävä on näyttää tiivistetysti lukijalle, mitä teksti käsittelee. Otsikon tarkoitus on houkutella lukijaa, sillä otsikon perusteella lukija tekee päätöksensä, alkaako lukea tekstiä vai ei. Hyvän otsikon piirteenä pidetään myös, että aiheen lisäksi se ilmaisee jotakin tekstin tarkoituksesta ja näkökulmasta. (Kankaanpää & Piehl 2011: 167.) Samankaltaisia otsikoinnin periaatteita on opetettu perinteisesti myös koulukontekstissa: hyvin laadittu aineen otsikko innostaa lukijaa lukemaan kyseisen tekstin (Lyytikäinen 1998: 142–143).

Vastausten otsikoinnissa on käytetty erilaisia keinoja. Suurin osa lukiolaisten laatimista otsikoista on tyypiltään nimeäviä. Nimeävät otsikot ovat muodoltaan esimerkiksi substantiiveja määritteineen tai lauseotsikoita. Koulun ulkopuolisissa tekstilajeissa tällaisia otsikoita käytetään tyypillisesti erilaisten hakuoppaiden väliotsikoissa ja viranomaistiedotteissa. (Kankaanpää & Piehl 2011: 172–173.) Valtatyyppejä aineistossani edustavat substantiivimuotoiset nimeävät otsikot. Tällaisia ovat esimerkiksi ”Parisuhdeonnea”, ”Avoimuudella ja huumorilla onneen”, ”Onnellisen parisuhteen teoria” tai hieman ironiaa sisältävä ”Virheettömät ihmiset”. Lausemuotoisia otsikoita, jotka sekä nimeävät aiheen että tiivistävät tekstin olennaisen sisällön (Kankaanpää & Piehl 2011: 174), on koko aineistossa vain muutama, kuten ”Onnellisuus on ihanaa” ja ”Rakkaus voittaa kaksi esteet”.

Suoraan tehtävänantoon viittaavia otsikoita on selvästi alle puolet koko lukumäärästä, vaikka juuri tällaista muotoa voi arvostelussa käytettävien pistemäärien valossa pitää onnistuneena ratkaisuna. Saatavat pisteethän ovat sitä korkeammat, mitä paremmin tehtävänantoa on noudatettu (Äidinkielen kokeen määräykset 2006: 4–6), joten miksi ei osoittaisi täsmällistä tehtävänannon huomioimista jo otsikossa. Tehtävänantoon viitataan ytimekkäästi otsikoiden muun muassa seuraavasti: ”Onnellisen parisuhteen rakennuspalat”, ”Me naiset kuvaa onnellista parisuhdetta” ja

”Tekstin keinoja luoda mielikuva”. Kuitenkin melko suuri osa tämän ryhmän otsikoista on pitkäkököjä ja ehkä hieman kankean oloisia, kuten ”Tekstikokonaisuuden eri osat rakentamassa kuvaa parisuhteen onnellisuudesta” tai ”’Tulta ja jäätä’ -tekstin onnellisuuskuvan syntyminen”.

Aineiston muita harvinaisempia otsikointitapoja ovat lukijaa aktivoivat kysymysotsikot, joiden muoto on houkutteleva, koska kysymys vaatii vastausta (Kankaanpää & Piehl 2011: 176). Tätä tyyppiä on vain neljä kappaletta, kuten ”Rakkautta ensi silmäyksellä?” tai ”Kuinka tekstistä syntyy onnellisen parisuhteen vaikutelma?” Kysyvien otsikoiden ryhmässä on osoitettu myös leikkimielisyyttä: ”Rakkaani, saisinko ruokaa?” ja ”Sulaako jää tuleessa?”. Viimeksi mainittu sisältää lisäksi selvän kielikuvan. Tällaisista voi nostaa aineistosta toisenkin esimerkin: ”Onnellisen parisuhteen avaimet”. Samoin erityistapauksia ovat nämä kaksi intertekstuaalisen viittauksen sisältämää otsikkoa: ”Onnellisena elämän loppuun saakka” ja ”Mistä on onnellinen parisuhde tehty?”.

Eräs huomionarvoinen havainto on ÄI6 (ryhmä B) ja ÄI8 (ryhmä D) -kurssilaisten täysin vastakkainen jakauma tehtävänantoon viittaavien ja muunlaisten otsikoiden käyttämisessä. Suurin osa D-ryhmän lukiolaisista viittaa otsikossaan tehtävänantoon, kun taas B-ryhmässä tilanne on päinvastoin. Syynä tähän voi olla opettajien erilaiset painotukset ohjeistuksessa, mikä puolestaan voi johtua monista tekijöistä. Ainakin kurssien sisällöt ovat lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan erilaisia. Kun ÄI6-kurssi keskittyy suomalaiseen kirjallisuuteen ja kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kysymyksiin, niin D-ryhmän *Tekstitaitojen syventäminen* -kurssin yhtenä keskeisenä sisältönä ovat tekstin rakentamisen taidot kaikkine osa-alueineen (LOPS 2003: 36–37). Käytännössä kurssi on opiskelijoille usein viimeinen mahdollisuus hioa tekstitaidon kokeessa tarvittava vastaustekniikka ja erilaisten tekstien tulkintataidot mahdollisimman hyvälle tasolle ennen ylioppilaskirjoituksia.

5.1.2 Sisällön jäsentely

Kaikki lukiolaiset ovat käyttäneet jonkinlaista kappalejakoja tekstinsä jäsentämisessä. Aloituskappaleen ja mahdollisen lopetuskappaleen lisäksi teksteissä on käsittelykappaleita vaihteleva määrä. Eniten aineistoni käsittää, kaikki kappaleet mukaan lukien, neljän ja viiden kappaleen pituisia tekstejä. Toiseksi suurimman ryhmän muodostavat kuuden ja seitsemän kappaleen tekstit. Hajatapauksia ovat yksittäiset tekstit, joissa on kussakin kolme, yhdeksän ja kymmenen kappaletta.

Typografiselta kannalta katsoen aineistotekstien jäsentely kappalejakoineen toteutuu siis sataprosenttisesti. Suurin osa kirjoittajista on onnistunut rakentamaan myös sisällön puolesta jäsenneilyn, johdonmukaisesti etenevän tekstin. Kuitenkaan kaikille informanteille asia ei ole ollut yhtä selvä: aineistossani on seitsemän tekstiä, joiden rakenne ei noudata lukiokontekstissa ohjeistettua asiatyylin mukaista jäsentelytapaa. Näitä kirjoittamisen oppaissakin yleisesti esiteltyjä jäsennystapoja ovat esimerkiksi aikajärjestys, ongelmanratkaisujärjestys, tärkeysjärjestys ja aihepiirijärjestys (Kankaanpää & Piehl 2011: 93). Jos johdonmukainen jäsentely puuttuu, kirjoittaja käsittelee tehtävänantoa lähinnä mieleentulojärjestyksessä. Tämä voi toteutua sekä koko tekstin että yksittäisen kappaleen tasolla, kuten esimerkissä 1, joka on tekstin toinen kappale.

(1) Pariskunnalla on yhteinen koti, jossa he voivat rentoutua kiireiden keskellä. He ovat kiinnostuneita toistensa mielenkiinnonkohteista ja haluavat kunnioittaa toisiaan. Hanna on oppinut seuraamaan jääkiekko-otteluita Markuksen myötä ja kertoo nykyään jo jännittävänsä kuinka peleissä käy. Vapaa-ajalla he urheilevat yhdessä käymällä kuntosalilla, mutta osaavat ottaa myös rennosti ja unohtaa työt katselemalla iltaisin leffoja. Hanna on myös opetellut olemaan järjestelmällisempi tavaroiden suhteen, joka kertoo siitä, että hän kunnioittaa Markuksen siistiä elämäntapaa. Vaikuttaa myös siltä, että Hanna ymmärtää Volvon tärkeyden Markukselle, eikä turhaan halua nipottaa siitäkään. Pariskunta kertookin etteivät he juurikaan riitele, sillä ajattelevat asioista samalla tavalla. (TB11)¹

Useimmat aineistoni teksteistä on rakennettu aihepiirijärjestyksen mukaisesti. Kankaanpään ja Piehlin mukaan aihepiirijärjestys on toimiva jäsennystapa, silloin kun tehtävänä on kuvata kokonaisuutta tarkastelemalla sen eri osia (2011: 102). Oletettavasti lukiolaisille annettu tehtävänanto *Millä tavoin Me Naisten tekstikokonaisuuden eri osat rakentavat kuvaa onnellisesta parisuhteesta?* onkin ohjannut heidät valitsemaan juuri tämän jäsennystavan. Myös selvästi yleisin sisällön luokitteluperuste (27 kappaletta) on odotuksenmukaisesti tekstin eri osat ja niiden merkitys onnellisuuskuvan luomisessa. Teksti on rakennettu joko niin että osat käsitellään samassa järjestyksessä kuin pohjatekstin artikkelissa tai sitten järjestys on määräytynyt lukijan huomion herättävyyden perusteella (esimerkki 2).

(2) Artikkelissa on kaksi kuvaa, joissa kummassakin pariskunta hymyilee ja on toisiaan lähellä. Kuvatekstissä Hanna Talikainen kertoo, että hän ja hänen kihlattunsa Markus Seikola viettävät vapaa-aikaansa kahdestaan, haluten keskittyä toisiinsa. Alaotsikon käyttämät sanavalinnat kuten ”lempi leimahti ensisilmäyksellä” on omiaan korostamaan parisuhteen onnellisuutta, kuten myös väliotsikot. – – Tekstissä on nostoja, joista ensimmäisessä Seikola toteaa ”en ole koskaan tuntenut ketään kohtaan mitään tällaista” – –

¹

T = tyttö
P = poika

Leipätekstin kysymykset tuovat esille lähinnä hyviä asioita kuten hemmottelun ja yllättämisen. Kysymyksiin on helppo vastata ja ne on kummallekin yhteisiä, yksittäiskysymyksiä ei ole yhtään.–
– (TD41)

Toinen aineistossa selvästi vähemmän käytetty luokitteluperuste (6) on artikkelin sisällöstä välittyvät onnellisesta parisuhteesta kertovat tunnusmerkit (esimerkki 3). Joistakin teksteistä luokitteluperustetta on vaikea nimetä yksiselitteisesti, koska samassa tekstissä on piirteitä molemmista edellä mainituista. Tyypillisesti näissä sekamuotoisissa jäsentelyratkaisuisissa teksti alkaa lehtiartikkelin (huomiota herättävien) osioiden käsittelyllä – miten ne viestivät onnellisesta suhteesta. Sen lisäksi kirjoittaja nostaa esille vielä muutaman yksittäisen aihealueen vahvistaakseen argumentointiaan. Näin on menetelty esimerkissä 4, joka alkaa tekstin toisesta kappaleesta.

(3) Onnellinen parisuhde

Teksti kuvaa tyypillistä ihmisten parisuhteen etenemistä ja siinä kerrotaan hyvin parisuhteen kaavaa ja etenemistä. ”Mihin ihastuit hänessä? Millaista on arkenne?” Teksti tarjoaa tarinan, joka ”kertoo” onnellisen parisuhteen reseptin ja siitä saa vinkkejä, miten parisuhteessa kannattaa ja voi miellyttää toista osapuolta. – –

Teksti käsittelee myös suhteen negatiivisia ja ei-toivottuja asioita, kuten riitoja ja erimielisyyksiä. Ne kuuluvat parisuhteeseen, mutta niistäkin selvitään ja riidat omalla tavallaan voivat vahvistaa suhdetta. – –

Teksti antaa myös ymmärtää, että mitä paremmin kumppaninsa tuntee ja kuinka perillä on tämän ajatuksista, sitä paremmin suhteessa sujuu. Eli mitä paremmin toisen luonteen tuntee ja miten hyvin osaa toisen erilaisuutta arvostaa niin ne ovat yksi tärkeä avain onnelliselle parisuhteelle. – –
(PB17)

(4) Onnellisen parisuhde tulee jo esille esittelykappaleessa, sillä jos ei olisi onnellinen eivät ihmiset menisi kihloihin ja naimisiin. Heillä molemmilla on omat uransa ja toisilleen ei ole paljon aikaa – –

Onnellisuutta kuvaa tekstissä heidän kuvailu- ja puhetapansa toisistaan. Esimerkiksi kun Markus kertoo, ”En ole koskaan tuntenut ketään kohtaan mitään tällaista.” – –

Onnellisuus tulee esille viimeisessä kappaleessa hyvin. Sillä molemmat haluaisivat perustaa perheen saada lapsia. – – (TB18)

Näiden lisäksi aineiston yksi lukiolainen on jäsentänyt tekstinsä käsittelyosan luokittelemalla artikkelin haastattelukysymyksiä niiden tavoitteiden perusteella (esimerkki 5).

(5) Tekstissä ilmenee kummankin osapuolen vastaus jokaiseen kysymykseen, ikäänkuin testataan ovatko he hyvä pariskunta. Joissakin vastauksissa ilmenee ”rakkauden tunnustuksia” – – näin vakuutetaan lukija heidän ihanasta rakkaudesta.

Joillakin kysymyksillä pyritään luomaan eripuraa, niillä testataan ”rakkauden” kestoa, esim. ”kumman uraan panostetaan enemmän?”, mutta koska he ovat niin rakastuneita, ei suoraa vastausta saada. (PB20)

5.1.3 Aloitus ja lopetus

Kirjoittamisen opetuksessa aloitusta pidetään usein tärkeimpänä osana tekstiä. Sen tehtävä on kahtalainen. Yhtäältä alku johdattelee lukijan aiheeseen, muun muassa antamalla hänelle tietoa tekstin sisällöstä ja käsittelytavoista. Toisaalta alku pyrkii herättämään lukijan kiinnostuksen tekstiin. Lisäksi alku liittyy tekstin maailmaan ja se valitaan siten, että se noudattaa tekstilajin konventioita. (Kankaanpää & Piehl 2011: 147–148.)

Lähes kaksi kolmasosaa aineistoni lukiolaisista aloittaa vastauksensa muun muassa useiden oppikirjaohjeiden mukaisesti viittaamalla lyhyesti pohjatekstiin. Tekstistä annettujen perustietojen määrässä esiintyy toki vaihtelua: joissakin aloituksissa kaikki tiedot on kerrottu tarkasti, joissakin pohjateksti mainitaan vain kevyesti. Neljässä aineiston vastauksessa pohjatekstiä ei nimetä eikä esitellä alussa lainkaan. Tämän menettelyn taustalla on ilmeisesti ollut kehoitus mennä suoraan asiaan. Näissä tapauksissa käsittely alkaa siis heti (esimerkki 6 ja 7).

(6) Tekstin alitusosiossa kuvaillaan kuinka suomalaisuuden kaksi perikuvaa sopivat hyvin yhteen. Vaikka molemmat matkustelevat paljon, parisuhde toimii silti lyhyiden, mutta onnellisten hetkien ansiosta. (PB16)

(7) Tekstikokonaisuus alkaa ”kansikuvasta”, jossa on valokuva haastateltavana olevasta pariskunnasta. Onnellisen parisuhteen kuvan rakentaminen alkaa heti: vankkarakenteinen, komea mies pitää käsivarsillaan siroa naista auringonpaisteisella kukkakedolla molempien hymyillessä ikionnellista hymyä – (TB2)

Aloituskappale on rakennettu useimmin siten, että se alkaa pohjatekstin nimeämisellä, jonka jälkeen esiintyy pääasiassa kolmenlaisia tapoja jatkaa. Aineistoni yleisimmässä variaatiossa (13) kirjoittaja siirtyy pohjatekstin nimeämisen jälkeen suoraan tehtävänannon ohjaamaan käsittelyyn (esimerkki 8).

(8) Me Naisten haastattelu Hanna Talikaisesta ja Markus Seikolasta on rakennettu siten, että molemmat ovat vastanneet aina samaan kysymykseen. (TB21)

Toiseksi yleisintä (12) on, että kirjoittaja esittää jonkinlaisen yleisen tai kokoavan viittauksen tehtävänantoon (esimerkki 9). Kolmas tavallinen (11) aloituskeino on referoida pohjatekstiä kertomalla vaikkapa millainen se on tai mikä on sen aihe (esimerkki 10). Analyysissäni tarkoitan referoinnilla Ison suomen kieliopin (ISK § 1457) mukaista toimintaa, jossa kirjoittaja selostaa omasta kirjoituksestaan erottaen jonkun muun ihmisen aiempaa puhetta, kirjoituksia tai ajatuksia. Muita aloitustapoja ovat erilaiset edellä mainittujen yhdistelmät.

(9) Me Naisten tekstissä monet asiat muodostavat kuvaa onnellisesta parisuhteesta. Tekstin rakenne ja sisältö on sellaista, josta tulee mielikuva, että parisuhde on onnellinen. (TB22)

(10) Päivi Storgårdin artikkeli Me Naiset-lehdessä kertoo nuoresta umpirakastuneesta parista. Artikkelin kertoo kuinka tangokuningattaren ja nuoren jääkiekkoilijan lempi on leimahtanut ja kuinka tulevia häitä suunnitellaan. (TD35)

Aloitustavan tarkka analysointi on joissakin tapauksissa tulkinnallista, koska aloituksen eri tehtävät limittyvät keskenään. Esimerkissä 11 ensimmäisen virkkeen voi sanoa sekä nimeävän pohjatekstin että kuvailevan sitä, minkä jälkeen kirjoittaja jatkaa aloituskappaletaan viittaamalla tehtävänantoon. Tällaisia yhdistelmiä aineistossani on kahdeksan kappaletta.

(11) Päivi Storgårdin Me Naiset lehteen kirjoittamasta Tulta ja jäätä artikkelissa haastatellaan ”umpirakastunutta nuortaparia”. Tekstiä luettaessa näkyville tulee onnellinen parisuhde, jota tekstin eri osat korostavat. (TD41)

Ryhmien B ja D aloitustavat poikkeavat toisistaan siten, että D-ryhmässä selvästi suosituinta on mennä nimeämisen jälkeen suoraan asiaan, kun taas B-ryhmässä kolme aineiston tavallisinta aloitustapaa jakautuvat melko tasaisesti, mutta niin että nimeämistä seuraa useimmin viittaus tehtävänantoon. Tämän tutkimuksen puitteissa ei voi tehdä luotettavia johtopäätöksiä, mistä erot johtuvat vai onko kyse vain puhtaasta sattumasta. Oletettavaa kuitenkin on, että eroavaisuudet opettajien painotuksissa ja opintojen etenemisaste vaikuttavat vastaustekstien rakentamisen tapoihin.

Kankaanpään ja Piehlin mukaan lopetus ei ole läheskään kaikissa tekstilajeissa tarpeellinen, ja silloin kun siihen päädytään, lyhyt on paras (2011: 165–166). Tämä pätee myös tekstitaidon vastauksen tiiviiseen tyyliin. Aineistossanikin vain reilusti alle puolet (17) opiskelijoista on laatinut lopetuksen vastaukseensa. Näistä varsinaiseen lopetuskappaleeseen päättyy kahdeksan vastausta.

Tyypillisesti lopetuskappaleessa tehdään yhteenvetoa edellä käsitellystä tai viitataan tehtävänantoon, kuten esimerkissä 12. Muutamista tämän ryhmän erityistapauksista mainittakoon, että yhdessä lopetuskappaleessa on haluttu korostaa rakkauden merkitystä (esimerkki 13). Yhdeksässä lopetukseen päättyvässä vastauksessa kokonaisen lopetuskappaleen tilalla on yksi tai useampi sisällön tiivistävä lopetusvirke tai jonkinlainen lopputoteamus (esimerkki 14).

(12) Kaikki artikkelissa luo kuvaa onnellisesta parisuhteesta, joka on suuntautumassa häitä ja perhettä kohti. Tekstikokonaisuuden osat pelaavat todella hyvin yhteen. (TD42)

(13) Kai se on kuitenkin itse rakkaus, joka puolisoitten puheista toisiaan kohtaan välittyy ja sehän on itse kivijalka onnelliseen parisuhteeseen. (TB13)

(14) Ehkä tekstissä eniten onnea luo se, että pari odottaa innolla kesähäitään ja sanoo, että niistä tulee heidän elämänsä suurin juhla. Tämä kuulostaa pikku tytön unelmalta. Teksti antaa kuvan onnellisista prinssistä ja prinsessasta jotka ovat löytäneet toisensa. (TD30)

Kuitenkin suurin osa aineiston teksteistä (31) päättyy samalla kun käsiteltävä asiakin. Mikäli vastaustekstin jäsenyys on noudattanut samaa järjestystä kuin pohjatekstin artikkeli, teksti loppuu luontevasti artikkelin tavoin henkilöiden tulevaisuuden suunnitelmiin (esimerkki 15).

(15) Kummatkin pitävät toisesta kokonaisuutena eivätkä osaa oikein eritellä sitä. Yhteisenä haaveena on perustaa onnellinen ja toimiva perhe. (PB16)

5.2 Pohjustustekstistä ingressiin – aineiston käsitteet

Lukion oppikirjat, kuten Kieli ja tekstit 2 (2007: 257) ja Särmä (2010: 392), ohjaavat käyttämään tekstitaidon vastauksessa täsmällisiä kielen ja kirjallisuuden käsitteitä. Myös äidinkielen ylioppilaskokeen määräysten (2006: 4) arvosteluperusteissa todetaan, että kokelaan on hallittava tehtävän edellyttämä käsitteistö ja analyysivälineistö. Kuitenkin käsitteiden käyttö ja niiden opettamiseen liittyvät vaikeudet ovat herättäneet säännöllisesti toistuvaa keskustelua vuoden 2007 keväästä lähtien, kun äidinkielen ylioppilaskoe arvosteluperusteineen uudistui (Kouki 2009: 34). Jotkut opettajat ovat kyseenalaistaneet erityisesti kirjallisuustieteellisten käsitteiden käytön tarpeellisuuden, sillä heidän mukaansa kouluopetuksessa arkikäsitteistö riittäisi kuvaamaan kaunokirjallisia tekstejä. Lisäksi oppikirjojen tavoissa opettaa käsitteitä on havaittu puutteita, kuten epätäsmällisyyttä ja epämääräisyyttä, mikä korostaa entisestään opettajan asiantuntemuksen merkitystä. (Kouki 2009: 196, 201.)

Analyysissäni olen huomionnut käsitteitä kahdella tasolla. Kielen tason käsitteiksi olen luokitellut kaikki kieleen, merkityksiin ja tyyliin liittyvät käsitteet, kuten sana, lause, hellittelynimi tai ironia. Toisena ryhmänä olen tarkastellut tekstitason käsitteitä, jotka liittyvät tehtävänä olleen lehtitekstilajin rakenteeseen. Näitä ovat esimerkiksi otsikko, ingressi, kuva, haastattelu ja faktaruutu. Määrittelen ingressin analyysissäni samoin kuin Kankaanpää ja Piehl (2011: 149), joiden mukaan se on itsenäinen lehtijutuissa esiintyvä, varsinaista juttua edeltävä lihavoitu tiivistelmä. Nosto on puolestaan jutusta irrotettu yksityiskohta tai sitaatti (Särmä 2010: 23).

Tämän tutkimuksen eräs tutkimuskysymys kuuluu, millaisia käsitteitä lukiolaiset käyttävät, esimerkiksi miten he nimittävät artikkelin kielen ilmiöitä tai sen rakenneosia.

Olen rakentanut analyysini siten, että käsitteen laadullisen tarkastelun yhteydessä selvitän myös sen frekvenssin aineistossa. Sivun 37 taulukkoon 1 on koottu kokoava katsaus aineiston käsitteistä lukumäärineen. Aloitan tarkastelemalla tekstin ulkoasuun liittyviä käsitteitä.

Tekstitaidon tehtävän pohjatekstinä oleva artikkeli alkaa koko sivun kokoisella otsikon sisältämällä kuvalla, jota seuraa ingressi. Varsinaisessa tekstissä eli leipätekstissä, ennen haastatteluosaa, on artikkelissa vielä muutaman kappaleen pituinen jakso, jolle en mistään kirjallisesta lähteestä löytänyt sen tarkempaa nimitystä. Tiedusteltuani osan nimeä sähköpostitse aikakauslehtien liitosta tiedotus- ja koulutuspäällikkö Heli Häivälä (2012) vastasi, että sitä kutsutaan *alkukappaleeksi*.

Usein kirjoittaja, joka ei ole muistanut täsmällistä käsitettä, on keksinyt jonkun oman korvaavan nimityksen, esimerkiksi *nostoa* on kutsuttu nostanteeksi. Sekä ingressin että johdanto-osan käsitteet tuottavat lukiolaisille hankaluuksia. Toisinaan näiden osien nimitykset menevät sekaisin. Seuraavassa kirjoittaja puhuu ingressistä käyttäen siitä nimitystä *alkukappale* (esimerkki 16) ja toisen tulkitsen käsittelevän leipätekstin alkukappaletta (esimerkki 17), josta kirjoittaja käyttää nimitystä *aloituskappale*.

(16) Myös alkukappale, joka on lehden alussa ja kirjoitettu isommalla fontilla rakentaa kokonaisuutta onnellisesta parista. (TD38)

(17) Teksti on koottu niin, että aloituskappaleessa herätetään mielenkiintoa ja annetaan yleiskuvaa henkilöistä ja heidän elämästään. Lukija osaa yhdistää kuvan onnellisen näköisestä miehestä ja naisesta nimiin ja luonteisiin. (TB22)

Eräs lukiolainen käyttää ingressistä nimitystä *pohjustusteksti* (esimerkki 18). Melko tavallista on kiertää täsmällisen käsitteen käyttö korvaamalla se jotenkin omin sanoin selostaen (esimerkki 19). Myös tekstikontekstia voidaan hyödyntää: eräs kirjoittaja kertoo ensin artikkelin kuvista, minkä jälkeen hän siirtyy puhumaan ingressistä, kuten esimerkistä 20 ilmenee.

(18) Tekstin alussa oleva pohjustusteksti antaa hyvin onnellisen ja klassisen kuvan onnellisesta parisuhteesta. Pohjustustekstissä kerrotaan ”kuningattaren ja kiekkoilijan” ensisilmäyksen leimahtavasta lemmestä. (PD39)

(19) Itse haastattelun otsikko ”tulsta ja jäätä” antaa heistä aika vastakohtaisen kuvan, mutta tekstin alussa oleva suuremmin kirjoitettu alkuesittely kertoo muuta; ”nuoripari on välttynyt myrskyisiltä riidoilta”. (TD44)

(20) Itse tekstissä parin onnellisuutta pyritään tuomaan esiin sanavalinnoin. Esimerkiksi ”umpirakastunut nuoripari” antaa kuvan, että nämä kaksi ovat todella onnellisia ja että heidän suhteessaan ei ole valittamista. (TD30)

Alkukappaleosan nimitysten suuri vaihtelu aineistossa on odotuksenmukaista, jos siihen viittaava käsite on kieliyhteisössä melko tuntematon ja harvoin käytetty eikä sitä esiinny oppikirjoissakaan. Lukiolaiset kutsuvat osaa seuraavasti: alustuspätkäksi, aloituskappaleeksi, tekstin ensimmäiseksi kappaleiksi, esittelyosaksi, johdantokappaleeksi, leipätekstin ensimmäiseksi osaksi (esimerkki 21) ja esittelyksi.

(21) Leipätekstin ensimmäinen osa kertoo kuinka parilla on rivitalokolmiossaan kaksi Bengalin kissaa ja modernisti sisustettu olohuone, mikä lisää vaikutelmaa onnellisesta parisuhteesta. (PD40)

Noston käsite tuottaa myös usealle kirjoittajalle vaikeuksia. Aineistossa on siitä 13 asianmukaista mainintaa, mutta kuusi kirjoittajaa on käyttänyt jotakin omaa korvaavaa nimitystä. Kaksi opiskelijaa kutsuu sitä tekstistä esiin nostetuksi lainaukseksi (esimerkki 22) tai katkelmaksi. Lisäksi aineistossa korostetaan noston suurempaa fonttikokoa nimittämällä sitä isolla kirjoitetuksi katkelmaksi tai isolla kirjoitetuksi korostetuksi lauseeksi (esimerkki 23). Yhden kirjoittajan nimitykset nostosta ovat melko häilyviä (esimerkki 24).

(22) Leipätekstin, alkukuvan, ingressin ja väliotsikkojen lisäksi artikkelissa on myös tekstistä esiin nostettuja lainauksia, jotka korostavat entisestään parin auvoa ja pyyteetöntä halua tuottaa toisilleen mielihyvää. (TD43)

(23) Ensisilmäyksellä tekstistä pomppaa silmiin korostetut lauseet, isolla kirjoitettuna kappaleiden välissä. Nämäkin ylistykset tulevat miehen suusta: ”En ole koskaan tuntenut ketään kohtaan mitään tällaista.” (TB8)

(24) Tekstistä nostetut nostanteet antavat onnellisen kuvan parisuhteesta. Nostatteissa kerrotaan ettei Markus ole tuntenut samalla tavalla ketään muuta kohtaan ja toisessa nostatteessa siitä, että Markus ei halua unohtaa Hannalle tärkeitä merkkipäiviä. (PD39)

Koko aineiston käytetyin käsite on kuva. Siitä on 32 mainintaa. Tämä ei yllätä, koska kuvitus muodostaa merkittävän osan artikkelista ja kuva tavallisena käsitteenä on varmasti kaikille tuttu. Lisäksi vallitsevan laajan tekstikäsityksen mukaan kuvakin on osa tekstiä, minkä myös lukion oppikirjat ja opettajat tekstitaitotehtävissä ohjaavat huomioimaan. *Kuvan* ohella lukiolaiset käyttävät siihen liittyviä alakäsitteitä, joista on yksittäisiä mainintoja. Näitä ovat kansi-, pää-, valo- ja lähikuva. Lisäksi aineistossa mainitaan kerran *kuvitus*. Esimerkeissä 25 ja 26 kirjoittajat puhuvat kuvasta ja lähikuvasta, mutta mainitsevat samalla muitakin tekstilajiin liittyviä käsitteitä, kuten artikkeli, sivu, teksti, haastateltava, aukeama, kuvateksti, leipäteksti ja lainaus.

(25) Päivi Storgårdin artikkeli Tulta ja jäätä (Me Naiset 2.7.2009) alkaa idyllisellä koko sivun kattavalla kuvalla, jossa tekstin haastateltavat Hanna Talikainen ja Markus Seitola ovat

romanttisesti niityllä asennossa, jossa Seitola on ilmeisen valmis kantamaan tulevan morsiamensa kynnyksen yli. (TD43)

(26) Aukeamalla silmään pistää toinen kuva parista. Se on lähikuva, ja kuvatekstinä on lainaus leipätekstistä, jossa kerrotaan, että pari viettää tiiviisti aikansa kahdestaan. (TD42)

Samoin *tekstin* käsite näyttää olevan tuttu lukiolaisille. Se on aineiston toiseksi yleisin käsite (29). Tämä ei ole yllättävää, jos tarkastelee vaikkapa tekstimainintojen lukumäärää lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003) tai oppikirjoissa. Tehtävänannossa ilmaistu *tekstikokonaisuus* on aineiston kolmanneksi yleisin: sitä hyödyntää vastauksessaan 22 lukiolaista. Lisäksi lähes saman verran opiskelijoita (21) on tunnistanut pohjatekstin lajiksi *artikkelin*.

Tekstin rakenteen erittelyssä tarvittavaa käsitteistöä käytettiin hieman vähemmän. Näistä useimmin esiintyvä käsite on *otsikko* (16). Otsikko ja monet sen alakäsitteet, kuten väliotsikko, alaotsikko (esimerkki 27) ja pääotsikko toistuivat aineistossa melko tasaisesti. Myös *kappale* ja *osa* tai *osio* mainitaan noin viidesosassa vastauksista.

(27) Alussa kerrotaan lyhyesti nykyhetken tilanteesta parin elämässä. Seuraavassa tekstiosiossa alaotsikolla ”Pitkiä katseita” haastatellaan paria ja kysellään suhteen alkuketkistä. (TB25)

Kielen tason käsitteistä aineistossa tiheimmin esiintyy *kysymys* (29). Kysymys- ja myös vastauskäsitteen (21) verrattain suuret frekvenssit ovat odotuksenmukaisia, koska haastattelu muodostaa keskeisen osan pohjatekstiä. Muita kielen tason analyysiin liittyviä esiintymiä ovat *sana*, *lause*, *lausahdus*, *toteamus*, *ilmaus* ja *ilmaisu*. Itse *rakenne* mainitaan aineistossa kaksi kertaa. Esimerkissä 28 se tuodaan esille heti tekstin alussa.

(28) Me Naisten tekstissä monet asiat muodostavat kuvaa onnellisesta parisuhteesta. Tekstin rakenne ja sisältö on sellaista, josta tulee mielikuva, että parisuhde on onnellinen. (TB22)

Kirjallisuuden käsitteistä *tarinaa* on hyödynnetty aineistossa kolmesti. Koko jutun sisältö voidaan nähdä tarinana (esimerkki 3) tai vain sen jokin kohta, kuten että artikkelin alussa on tarina ensitapaamisesta. Yhden kirjoittajan mukaan lehtijutun sisällöstä rakentuu *juonikaari* (esimerkki 29). Muita kirjallisuuden tutkimuksesta peräisin olevia aineiston käsitteitä ovat esimerkin 30 kertamainintoina esiintyvät *repliikki* ja *kohosteinen kohta*, ja näiden lisäksi *konteksti*, jota käyttää toinenkin kirjoittaja.

(29) Artikkelissa löytyvä juonikaarikin kertoo suhteen onnellisuudesta. Alussa kerrotaan täydellisestä ensitapaamisesta. Keskivaiheilla keskitytään toimivaan arkipäivään ja lopuksi katsotaan valoisaan tulevaisuuteen. (TB7)

(30) Kohosteisten kohtien haastattelusta esiin nostamat repliikit antavat vielä täydellisemmän kuvan Markuksen sanomisista, kun ne on irrotettu alkuperäisestä kontekstistaan. (TB6)

Esimerkin 30 tulkitsemisen ilmentävän hieman myös kriittistä lukutapaa, koska lukiolainen havaitsee tekstin tekoon liittyvän valinnan kontekstin vaihdoksesta. Samoin eräät sisällön tarkastelussa tarpeelliset käsitteet ovat myös kriittisen lukutaidon kannalta tärkeitä, koska niiden käyttö osoittaa, että artikkelin lukija on tiedostunut kielenkäyttöön sisältyvien valintojen mahdollisuudesta ja usein myös tarkoitushakuisuudesta teksteissä. Tällaisia, kuten *sana- tai sananvalinta* (6) esimerkissä 31 ja *hellittelynimi* (5) esimerkissä 32, käyttävät aineistossa vain tytöt.

(31) Onnellisuuden kuvaa tuovat myös sanavalinnat, joita artikkelissa käytetään. Kysymyksien sanat ”hemmottelette” ja ”seksikkäintä” ohjaavat tietynlaiseen vastaukseen. (TB5)

(32) Kysymykseen ”Mitä haluaisit sanoa kumppanillesi nyt?” vastatessaan molemmat käyttävät hellittelynimiä. Pariskunnalla ei löydy olevan pahaa sanottavaa toisistaan – parisuhteesta saa siis hyvinkin onnellisen kuvan. (TB7)

Muista aineistoni kielen tason käsitteistä voisi mainita yhden pojan käyttämän *tyylin* (esimerkki 33) ja *sävyn* (3). Lukion oppikirja Särmässä todetaan, että tyyli ja sävy ovat toisilleen läheisiä käsitteitä, ja ne rakentuvat teksteissä muun muassa sanavalinnoin. Tekstin tyyliä voi puolestaan kuvata erilaisin adjektiivein, esimerkiksi kohteliaan, leikkilisen, ironisen tai asiallisen sävyiseksi. (Särmä 2010: 386.) Sävyn käsite esiintyy aineistossa yhteyksissä, joissa kirjoittajat kuvailevat pohjatekstinä olleen artikkelin haastattelukysymyksiä ja haastateltavien henkilöiden vastauksia niihin. Esimerkissä 34 näkyy, että lukiolainen on havainnut kysymysten vastauksia rajaavan muodon. Muuhun kuin kielen merkityssisällön kirjaimelliseen tulkintaan ohjaavan salaivan eli ironian käsitettä käyttää vain yksi informantti (esimerkki 35).

(33) Johdannon jälkeen artikkelin tyyli muuttuu. Artikkelissa esitetään usein pareille esitettyjä kysymyksiä, kuten ”miten tapasitte?”, ”millaista on arkenne?” tai ”mikä teitä yhdistää?” (PB13)

(34) Lisäksi pareille esitetyt kysymykset ovat vain positiivisia ja suurimpaan osaan kysymyksistä ei ole edes mahdollista vastata kauhean negatiiviseen sävyyyn. (TB24)

(35) Yhdessä nostoista ”alfauros ei ota helposti vastaan neuvoja”, on ironiaa ja kertoo haastateltavien leikkisästä asenteesta toisiinsa. (TD44)

Klisee ja stereotypia varsinaisina ilmiöitä luokittelevina käsitteinä esiintyvät aineistossa kumpikin vain satunnaisesti. Myös *kliseisestä* on kolme mainintaa – tätä adjektiivia käytetään aineistossa, kun kuvaillaan pohjatekstin artikkelin kuvitusta tai sisällön välittämää kuvaa henkilöiden parisuhteesta.

Taulukossa 1 on tehty yhteenvetoa aineiston käsitteistä, suluissa frekvenssit. Kolmannessa sarakkeessa on opiskelijoiden itse keksimiä muunnelmia tekstin tason käsitteistä.

TAULUKKO 1. Aineiston käsitteitä.

Kielen taso	Tekstin taso	Esimerkkejä omista nimityksistä tai selityksistä
kysymys (29)	teksti (29)	
vastaus (21)	artikkeli (21)	
kommentti (4)	juttu (2)	
lause (4)	tekstikokonaisuus (22)	
sana (6)	haastattelu (13)	kysymys-vastaus-tyyppinen teksti, kysymysosoio, avoin haastatteluteksti
sanan- tai sanavalinta (6)	otsikko (16)	
lainaus tai siteeraus (3)	ingressi (6)	alkukappale, pohjustusteksti
hellittelynimi (4)	alkukappale (1)	alustuspätkä, aloituskappale, esittelyosa, johdanto, alkuosio
kohosteinen (1)	nosto (13)	nostanne, nostettu lainaus, isolla kirjoitettu katkelma
klisee tai kliseinen (4)	leipäteksti (11)	itse teksti
ironia (1)	kappale (8)	
stereotypia tai stereotyyppinen (2)	tietolaatikko (2)	faktatiedot, perustiedot, informaatiopalsta
tyyli (1)	kuva (32)	
sävy (3)	kuvateksti (6)	
viittaus (1)	fontti (1)	
konteksti (1)	rakenne (2)	

Taulukosta voi havaita, että kysymystä ja vastausta lukuun ottamatta tekstin tason käsitteet ovat aineistossa lukumäärältään selvästi yleisempiä kuin kielen tason käsitteet. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen lukiolaisten tekstistä tekemiä havaintoja ja tulkintoja. Odotuksenmukaisesti havainnot liittyvät tehtävänantoon: osa opiskelijoista on seurannut sitä järjestelmällisesti käyden läpi onnellisuuden ilmentymät artikkelin kaikissa osissa, osa on noudattanut sitä väljemmin ja tehnyt havaintoja vain muutamista artikkelin piirteistä.

5.3 ”Tuntuu, että heidän onnensa on hieman liioiteltua” – lukiolaisten havainnot ja tulkinnat

5.3.1 Yleiset tulkinnat

Analyysissäni tarkoitan havainnoilla yksinkertaisesti kirjoittajan tekemiä ja tekstissään jollakin tavoin nimeämiä huomioita artikkelista. Vastanottajien tulkinnat samastakin havainnosta sen sijaan vaihtelevat, koska niihin vaikuttaa koko lukijan persoonallisuus, esimerkiksi hänen arvonsa, asenteensa ja aiemmat tietonsa ja taitonsa, joiden kautta merkitykset muodostuvat. Olen luokitellut lukiolaisten artikkelista tekemät tulkinnat karkeasti kahteen osaan: yleisiin ja kriittistä lukutaitoa ilmentäviin.

Yleiset tulkinnat eroavat kriittisistä ennen kaikkea siten, että ne eivät kyseenalaista artikkelin luomaa kuvaa parin onnellisuudesta. Jos pari kutsuu toisiaan hellittelynimillä, se on tulkittu yksinkertaisesti onneksi ilman minkääläistä liioittelua. Yleisiä tulkintoja sisältäville teksteille on tyypillistä artikkelin kuvailu ja selostaminen sekä nimenomaan sen onnesta kertovien aineiden eritteleminen.

Tulkinnan kriittisyyttä olen arvioinut informantin sananvalinnoista tarkastelemalla tekstin sisältöä kolmannessa luvussa mainittujen kriittisen lukijan kysymysten valossa, esimerkiksi sen perusteella, kyseenalaistaako kirjoittaja lainkaan artikkelin merkityssisältöjä, kuten sen luomaa kuvaa parin onnesta vai ottaako hän tekstin sisällön vastaan sellaisenaan. Kriittisyyden osoituksena olen pitänyt myös niitä tulkintoja, joista voi päätellä kirjoittajan olevan tietoinen erilaisista tekstintekoprosessiin liittyvistä valinnoista ja myös laajemmin koko naistenlehtigenren tyylistä mediakentässä. Kuitenkin artikkelin valinnoista tiedostumista voi pitää selvästi kriittisenä tulkintana

vasta, jos siitä tiedostamisen lisäksi välittyy jonkinlainen kyseenalaistava, esimerkiksi ironinen suhtautuminen.

Tarkan rajan vetäminen ei aina ole ollut mahdollista, koska aineistossa on muutamia tekstejä, joiden kriittisyyden arviointi tuotti vaikeuksia. Epäselvissä tapauksissa olen tehnyt päätelmäni kokonaisvaikutelman perusteella, esimerkiksi jokin yksittäinen sananvalinta ei vielä ole ollut riittävä osoitus kriittisyydestä, mikäli koko muu tekstin sisältö on antanut aihetta vastakkaiseen tulkintaan. Aineiston tekstit muodostavatkin jatkumon, jonka toisessa päässä ovat yleisiä tulkintoja sisältävät, ei-kriittiset tekstit ja toisessa päässä selvästi kriittisiä tulkintoja sisältävät. Ääripäiden väliin jää tekstejä, joissa on jonkin verran kriittisyyttä tai niiden kriittisyyden toteaminen jää implisiittisyydessään epäselväksi, esimerkiksi jos en ole saanut täyttä varmuutta, onko kirjoittaja ironinen vai ei. Aloitan tarkastelemalla aineiston tekstejä, jotka sisältävät havaintoja artikkelista ja niistä tehtyjä yleisiä tulkintoja.

Aineiston yleisiä tulkintoja sisältävistä teksteistä erottuvat ensinnäkin ne, joissa tehtävänannon mukaisesta näkökulmasta tarkastellaan artikkelin osia ja niiden tehtäviä kokonaisuudessa. Tyypillisesti nämä tekstit rakentuvat siten, että kussakin käsittelykappaleessa nostetaan esiin jokin artikkelin yksittäinen osa ja sen sisältämät onnellisuutta kuvastavat ainekset. Esimerkkikatkelma 36 on peräisin tekstistä, joka on otsikoitu *Parisuhteellista* ja se alkaa ensimmäisen kappaleen loppupuolelta.

(36) – –Tekstikokonaisuuden pohjalta lukija saa kuvan siitä millainen on toimiva ja onnellinen parisuhde. Tämän kuvan muodostukseen tekstikokonaisuuden eri osilla on omat tehtävänsä.

Molemmista kuvissa on hymyä, iloisuutta, kosketusta ja kaunis kesäinen luonto taustalla. Kuvista näkee, että pari on onnellinen. Haastateltavat Hanna Talikainen ja Markus Seikola ovat kuvissa luontevasti. – –

Väliotsikot on valittu hyvin kuvaamaan Talikaisen ja Seikolan parisuhdetta. ”Tukea ja tilaa” esimerkiksi kertoo, että parisuhteessa on hyvä antaa toiselle tarvittaessa tukea, mutta myös tilaa. Ingressit ovat söpöjä lauseita, mitä toinen on toiseen liittyen sanonut. ”En ole koskaan tuntenut ketään kohtaan mitään tällaista”, kertoo Seikolan tunteista. Myös haastattelussa Talikainen kertoo kohdanneensa sen oikean.

Haastattelulla on suuri rooli onnellisen parisuhteen kuvan antamisessa. Haastattelussa molemmat saavat sanoa oman mielipiteensä. Siitä käy myös ilmi, mitä toinen arvostaa toisessa ja, että parilla on yhteisiä tulevaisuudensuunnitelmia. Talikainen on oppinut pitämään jääkiekon katsomisesta. Toiselta on siis oppinut jotain. – – (TD47)

Päätelmäni mukaan esimerkin 36 informantti on siis kokonaisuuden perusteella melko selvästi ei-kriittinen, vaikka lauseessa *Väliotsikot on valittu hyvin kuvaamaan Talikaisen ja Seikolan parisuhdetta* hän osoittaa olevansa jonkin verran tietoinen myös tekstintekijän valinnoista. Sen sijaan esimerkki 37 ei ole tässä mielessä lainkaan tulkinnanvarainen. Esimerkin lukiolainen ei näy kyseenalaistavan artikkelin viestiä

parin onnesta millään tavoin. Lehtijutun osien lisäksi vastaustekstin jäsenitys on tehty lukijan huomion herättävyyden perusteella. Aloituskappale on jätetty pois.

(37) Tekstin eri osien merkitys mielikuvan luomisessa

– – Artikkeli alkaa koko sivun kokoisella kuvalla pariskunnasta kukkaniityllä. Taustan kukat ja molempien ihmisten onnellinen hymy viestivät onnellisesta parisuhteesta. Kuvassa nainen on miehen sylissä ja he näyttävät hyvin läheisiltä. Seuraavalla aukeamalla huomio kiinnittyy ensin toiseen kuvaan samasta parista, joka on myös tässä kuvassa läheisen ja onnellisen näköinen.

Tekstiin siirryttäessä ensimmäinen huomiota kiinnittävä asia on kaksi nostoa tekstistä (haastattelusta), Ensimmäinen nosto: ”En ole koskaan tuntenut ketään kohtaan mitään tällaista”, kertoo syvästä rakkaudesta, joka tietysti kuuluu onnelliseen parisuhteeseen.

Toinen tekstistä nopeasti erottuva osa on lyhyet väliotsikot, jotka ovat suurinosa hyvään ja onnelliseen parisuhteeseen liittyviä asioita kuten: rakkaus, tuki, tulevaisuuden suunnitelmat jne. Itse leipätekstissä ja haastattelussa on myös paljon onnellisesta parisuhteesta kertovia kohtia. Kaikissa vastauksissa pari ylistää toinen toistaan ja kertoo rakkaudestaan. (TD32)

Kuvien, nostojen, otsikoiden ja haastatteluosion lisäksi muutamit (4) aineiston lukiolaiset ovat kiinnittäneet huomiota artikkelin sisältämiin faktatietoihin. Tästä ryhmästä yksi kirjoittaja viittaa tietoihin alussa vain ohimennen artikkelin kokonaisuutta kuvatessaan. Tämä artikkelin osa-alue jää siis melko vähälle huomiolle, koska tietoja ei ehkä pidetä tehtävänannon kannalta olennaisina. Oletettavasti se jää muiden artikkelin osien varjoon myös huomaamattoman ulkoasunsa, kuten pienen fonttikoon, johdosta. Faktatiedoista nostetaan esiin joitakin seikkoja, jotka vahvistavat artikkelista syntyvää onnellisuuskuvaa: muun muassa tieto parin kihlautumisesta ja menestymisestä uralla (esimerkki 38).

(38) Viimeisen sivun faktaruudut kertovat myös onnellisesta parisuhteesta, sillä niissä esimerkiksi mainitaan henkilöiden urat. Menestys ja hyvä toimeentulo ovat myös pohjana onnelliselle parisuhteelle. (TD45)

Toiseksi keskeiseksi ryhmäksi aineiston yleisiä tulkintoja sisältävistä teksteistä olen luokitellut ne, joissa myös on olennaista artikkelin sisällöstä tehdyt havainnot parin onnea kuvastavista aineksista, mutta ei niinkään artikkelin eri osia noudatteleva rakenne. Nämä tekstit sisältävät vain löyhiä viittauksia artikkelin osiin ja niiden tehtäviin kokonaisuudessa. Tämän aineiston osan tyypillinen piirre on, että kirjoittajat selostavat jutun sisältöjä samalla eläytyen haastateltavien elämäntilanteeseen. He saattavat esittää myös jonkin yleisen, artikkelin ulkopuolelle menevän kommentin parisuhteeseen tai rakkauteen liittyvistä käsityksistään, kuten esimerkissä 39. Edellisten esimerkkien tavoin seuraavankin käsittelyosa aloitetaan kuvahavainnolla.

(39) Onnellisen parisuhteen salaisuus

– – Jutun ensimmäisellä sivulla on suuri kesäinen kuva, jossa Markus pitää Hannaa sylissä. Molemmat hymyilevät ja näyttävät onnellisilta. Hanna on kietonut kätensä Markuksen kaulan ympäri ja pari näyttää läheiseltä ja rakastuneelta. – –

Nuoripari tapasi toisensa baarissa, eikä kumpikaan tiennyt mitään toisesta etukäteen. Markus kertoo sen olleen hyvä asia: ”tutustuimme kuten ihan normaalit nuoret ihmiset ilman mitään painolasteja tai ennakko-odotuksia.” Kuten yleensä, molemmat ihastuivat toistensa ulkonäköön, ja luonteetkin sopivat yhteen.

Onnelliseen parisuhteeseen kuuluu rehellisyys, luotettavuus, avoimuus ja toisen huomioon ottaminen. Markus ja Hanna kertovatkin arvostavansa näitä piirteitä toisissaan. Kumpikaan ei myöskään stressaa liikaa ja samanlainen huumorintaju tekee arjesta hauskaa. Pariskunnalla on myös monia yhdistäviä tekijöitä, kuten julkinen ammatti, joten he pystyvät ymmärtämään toisen kokemia paineita.– –

Parisuhde kuulostaa kaikin puolin onnelliselta, kihlaus, yhteinen koti, lemmikkejä, mukavaa arkea, molemmilla hyvä työ ja toista ihailaan ja rakastetaan. Häätkin ovat tulossa ja lapsen teko suunnitteilla sen jälkeen. Kaikki kuulostaa lähes täydelliseltä. (TB10)

Seuraavan esimerkin 40 kirjoittaja mainitsee vain alussa yhden kerran pohja-artikkelin osan nimityksen. Muuten hän on kiinnittänyt huomionsa yksinomaan artikkelin henkilöiden yhteiseloon ja ominaisuuksiin, joita hän vastauksessaan selostaa ja tulkitsee. Kirjoittaja muun muassa nimittää artikkelin henkilöitä suomalaisuuden perikuviksi, minkä tulkinnan hän on ilmeisesti tehnyt henkilöiden ammateista. Sisältöä referoivaan käsittelytapaan viittaa myös tekstin otsikko, joka on ”Perhettä perustamassa”.

(40) Tekstin aloitusosiossa kuvaillaan kuinka suomalaisuuden kaksi perikuvaa sopivat hyvin yhteen. Vaikka molemmat matkustelevalta paljon, parisuhde toimii silti lyhyiden, mutta onnellisten hetkien ansiosta.

Ensitapaamisella kumpikaan ei tiennyt toisesta mitään ja siksi kummallakaan ei ollut tutustumista haittaavia ennakkoluuloja tai -odotuksia. Molemmat tykkäsivät toisen avoimuudesta ja ulkonäöstä.

Parin elämän väitetään olevan stressitöntä ja huumorintäyteistä, mikä luo kuvaa idyllisestä parisuhteesta. Hanna myös väittää, että he ovat samanlaisia lähes kaikessa ja missä he ovat erinlaisia ei juuri nähdä negatiivisena.

Arjessa he tukevat ja pyrkivät ymmärtämään toisten töiden paineita. Vaikka arki onkin heillä suhteellisen aikataulutettu ei yksikään viikko heidän mukaansa ole samanlainen eli arki ei näin ollen ole tylsää heille.– –

Kummatkin pitävät toisesta kokonaisuutena eivätkä osaa oikein eritellä sitä. Yhteisenä haaveena on perustaa onnellinen ja toimiva perhe. (TB16)

Myös B-ryhmän tyttö edustaa edellisen kirjoittajan kanssa hyvin samankaltaista tulkintaa (esimerkki 41), mutta lisänä hänen tekstissään ovat suhteen syntymiseen liittyvät omat kommentit. Vastaus on otsikoitu ”Onnellisen parisuhteen teoria” ja esimerkissä näkyvät katkelma tekstin toisesta kappaleesta ja viimeinen kokonaan.

(41) Ensimmäinen kohtaaminen on oleellinen. Tekstin naisella, Hannalla siitä alkoi hänen uusi ajanlaskunsa. Ensitapaamisessa jokainen kiinnittää huomionsa itselle tärkeisiin ominaisuuksiin toisessa. Tekstin Markus ihastui iloiseen luonteeseen, huumorintajuun ja ulkoiseen olemukseen. – –

Pariskunnalla pitää olla myös yhteisiä tavoitteita, kuten tekstin Hannalla ja Markuksella lapsen hankkiminen. Toisen huomioonottaminen lisää myös onnellisuutta esimerkiksi tekstin

Markus yrittää muistaa kaikki merkkipäivät, koska ne ovat tärkeitä Hannalle, kun taas Hanna hemmottelee kihlattuun hyvällä ruualla. (TB23)

Monissa lukion oppikirjasarjoissa esitellään, erityisen kattavasti esimerkiksi Käsikirjassa (Tiuraniemi 2010: 89), useita vaikuttavaan kielenkäyttöön liittyviä retorisia tehokeinoja, joiden avulla väitteen perusteluita vahvistetaan ja joiden havaitseminen kuuluu olennaisesti kriittisen lukijan taitoihin. Kuitenkin useimmat tämän aineiston havainnot artikkelin retorisisista tehokeinoista on tulkittu yleisesti, ilman kriittisyyttä. Seuraavaksi tarkastelen näistä vastakohta-asettelua, tunteisiin vetoavia sananvalintoja, intertekstuaalisia viittauksia, huumorin keinoja ja toistoa.

Artikkelin otsikon ”Tulta ja jäätä” sisältämän vastakohtaparin on havainnut 15 vastaajaa, joista kaksikolmasosaa on D-ryhmäläisiä. Tulkinnat vastakohtaisuuden merkityksestä ja otsikkovalinnan perusteista vaihtelevat hieman. Valtaosa lukiolaisista arvelee otsikon viittaavaan ajatukseen, että vastakohtat täydentävät toisiaan (esimerkki 42), jolloin sen merkitys parin onnellisuuskuvan vahvistajana korostuu.

(42) Onnellisen parisuhteen kuvaaminen alkaa otsikosta ”Tulta ja jäätä”. Otsikon symboliikkaan liittyy vastakohtaisuus ja tässä tapauksessa se liittyy siihen miten pariskunnan osapuolet, eli vastakohtat, täydentävät toisiaan. (PB4)

Muutaman kirjoittajan mielestä otsikko ja sen sijainti artikkelin pääkuvan yhteydessä luovat jännitettä, ja polarisoiva sananvalinta on tehty nimenomaan herättämään lukijan mielenkiintoa. Tämän lisäksi erään D-ryhmäläisen tytön mukaan se kuvastaa osaltaan suhteen luonnetta (esimerkki 43). Esimerkki on poimittu niistä muutamista aineiston teksteistä, joiden luokittelu jäi hieman epäselväksi, koska niissä on viittauksia sekä kriittisiin että yleisiin tulkintoihin.

(43) Pääotsikko ”Tulta ja jäätä” sijaitsee pääkuvan kanssa samalla sivulla. Pääotsikosta tulee mieleen vastakohtat niin kuin tuli ja jää, mikä on hiukan ristiriidassa pääkuvan kanssa. Tässä kirjoittaja hakee lukijan mielenkiintoa, mutta samalla pääotsikko herättää ajatuksia intohimoisesta parisuhteesta, ja intohimo onkin osa onnellista parisuhdetta. Väliotsikot ovat osittain siirappisia, mutta realistisia ja parisuhteisiin kuuluvia aiheita. Väliotsikot kuvastavat selkeästi neljää aihetta, jotka kaikki kuuluvat onnelliseen parisuhteeseen: ”Pitkiä katseita” eli rakastumista, ”Tukea ja tilaa” eli keskinäistä luottamusta ja tukea, ”Suklaata ja pullaa” eli arkipäivää ja ”Perheunelmia” eli tulevaisuuden suunnitelmia. (TD48)

Muita vähemmän esiintyneitä tulkintoja ovat viittaus artikkelin henkilöiden ammattiin (esimerkki 44) tai luonteenpiirteisiin. Yksi B-ryhmän pojista hyödyntää artikkelin otsikkoa lopettamalla oman tekstinsä retoriseen kysymykseen (esimerkki 45).

(44) – – Tämä tulee ilmi jo otsikossa ”Tulta ja jäätä”. Otsikko voisi olla kuvaus molempien ammattiin, sillä yleensä tangolaulajat ovat tulisia ja jääkiekkoilijat pelaavat jäällä. (TD38)

(45) Paperille on myös sijoitettu jotain hyviä kommentteja haastatellulta pariskunnalta, jotka ovat helliä, lämpimiä ja kertovat pariskunnan rakkaudesta ja onnellisuudesta kuten – –, näin saadaan hyvä kuva pariskunnasta. Joten onko tuli sulattanut jään?

Lähes kaikki aineiston tekstit sisältävät lisäksi havaintoja tunteisiin vetoavista sananvalinnoista suorine artikkelista poimittuine lainauksineen. Niihin on kiinnitetty huomiota monipuolisesti sen eri osissa, kuten nostoissa, otsikoissa ja lopetuksessa. Haastateltavan pariskunnan vastauksista yleisimmin huomataan nostossakin oleva miesosapuolen toteamus: ”En ole koskaan tuntenut ketään kohtaan mitään tällaista.” Muita aineistossa usein mainittuja sananvalintoihin kohdistuvia havaintoja ovat adjektiivi ”umpirakastunut” ja tuttu sanonta ”lempi leimahti ensisilmäyksellä”. Melkein puolet (19) lukiolaisista huomaa, miten lämpimin sanoin haastateltavat puhuvat toisistaan, ja myös *hellittelynimi* mainitaan neljästi (esimerkki 46).

(46) Kysyttäessä pari myös kertoo, ettei riitoja ole tullut koskaan vastaan. Tämä osoittaa tietenkin sen, että suhteessa ei paljon ongelmia ole. Pisteenä i:n päälle Talikainen ja Seikola vieläpä kutsuvat toisiaan hellittelynimellä ”rakas”. (TD46)

Edellä esiteltyjen selvästi erottuvien ryhmien lisäksi yleisiä tulkintoja on tehty aineistossa muidenkin havaintojen perusteella. Muun muassa esimerkin 47 kirjoittaja näkee artikkelissa intertekstuaalisen viittauksen hyvän parisuhteen reseptiin, mitä tulkintaa hän vahvistaa siteeraten kysymyksiä, mutta samalla hän on hyvin yksimielinen sen välittämien ajatusten kanssa.

(47) Teksti tarjoaa tarinan, joka ”kertoo” onnellisen parisuhteen reseptin ja siitä saa vinkkejä, miten parisuhteessa kannattaa ja voi miellyttää toista osapuolta. ”Miten kannustatte toisianne? Miten hemmottelette toisianne? Miten yllätät hänet?”

Teksti käsittelee myös suhteen negatiivisia ja ei-toivottuja asioita, kuten riitoja ja erimielisyyksiä. Ne kuuluvat parisuhteeseen, mutta niistäkin selvittää ja riidat tavallaan voivat vahvistaa suhdetta, koska ihmiset pääsevät hieman purkautumaan ja ilmaisemaan itseään kunnolla. ”Mistä teillä riidellään? Kumpi päättää kaapin paikan?” – –

Toista pitää osata myös hemmotella ja tekstistä huomaakin, että toisen hemmottelu ja yllättäminen tekee hyvää suhteelle. Tärkeää on myös viettää kaksistaan aikaa ja tehdä yhdessä jotain mukavaa. (PB17)

Artikkelin sisältämää huumoria on tulkittu niin ikään lähinnä vain yleisesti, ja kaiken kaikkiaan sen on havainnut yhdeksän lukiolaista. Muun muassa artikkelin mieshenkilön autosta on muutamia mainintoja, kuten esimerkissä 48, joka on erään B-ryhmäläisen vastauksen lopetuskappaleesta. Myös tekstissä, joka on otsikoitu ”Aitoa rakkautta” on havaittu sama ilmiö ja pantu lisäksi merkille haastattelumuotoisen rakenteen käyttö yhtenä vaikutuskeinona (esimerkki 49).

(48) Tekstissä esiintyy myös jonkin verran kevyttä huumoria, mm. Markuksen Volvosta. Myös huumori korostaa omalta osaltaan pariskunnan onnellisuutta. (TB24)

(49) Kysymys-vastaus-tyyppinen teksti muodostaa kuvan aidontuntuisesta pariskunnan välisestä rakkaudesta ja yhteiselon sujuvuudesta. Lisäksi huumorintäyteiset vastaukset vahvistavat onnellista kuvausta: ”Mitä et antaisi toiselle anteeksi? Hanna: Luottamuksen pettämistä. Markus: Jos Hanna peruuttaisi Volvoni päin pylvästä.”(TB4)

Läheskään kaikkien lukiolaisten mielestä mieshenkilön autosta kertovat artikkelin osuudet eivät sisällä huumoria. Aineistossa on pari yksittäistä tulkintaa, jonka mukaan auto on tosiaan miehelle tärkeä. Nämä tapaukset ovat tyypillisiä ei-kriittistä lukutaitoa ilmentävissä vastauksissa. Tällöin pohjatekstin sisältöä ei ole kyseenalaistettu, vaan kirjoittaja näyttää hyväksyvän sen väittämät sellaisenaan, kuten esimerkeissä 50 ja 51.

(50) Parin onnellisesta parisuhteesta kertoo myös se, että molemmilla on omat tärkeät jutut, joihin toinen ei puutu. Miehelle tärkeää on hänen autonsa ja naiselle keittiö. Aivan artikkelin lopussa näkyy erittäin selvästi, kuinka onnellinen heidän parisuhteensa on, koska molempien haaveena on perustaa perhe joskus tulevaisuudessa toistensa kanssa. (TD35)

(51) – – Molemmat saavat panostaa täysillä uraansa, mutta yhteisestä ajasta myös nautitaan, toista hemmotellaan välillä ja yllätetään silloin tällöin. He eivät ole kovia juhlimaan ja eivät riitele juuri mistään. Suuret päätökset tehdään yhdessä, tosin Markuksen auton kanssa pitää olla varovainen. (TB10)

Toinen huumorin avulla vaikuttamiseen liittyvä ilmiö pohja-artikkelissa on miesstereotyyppillä leikittelevä metafora *alfauros*. Muutama lukiolainen on huomannut ilmauksen artikkelin nostossa ja tarkastellut sitä tästä näkökulmasta (esimerkki 52), mutta yksikään vastaaja ei nimeä löytöään kielikuvaksi tai metaforaksi.

(52) Lehtijutussa voimakkaita mielikuvia luovat tekstin joukossa olevat siteeraukset itse artikkelista, sillä ne huomataan ensin. Kommentit, kuten ”Alfauros ei ota helposti vastaan neuvoja” ja ”Yritän muistaa kaikki merkkipäivät, ne ovat tärkeitä Hannalle” vihjaavat sisällöstä ja leikittelevät miesstereotyyppillä, kuten juuri jääräpäisellä ”alfauroksella” ja sillä, etteivät miehet muistaisi merkkipäiviä. (TB2)

Edellä mainittujen retorisiin tehokeinoihin liittyvien havaintojen lisäksi aineisto sisältää vielä yhden maininnan *toistosta*, joka on erään B-ryhmäläisen pojan vastauksessa. Hän käyttää tätä nimitystä kuvatessaan tulkintaansa artikkelin nostoista (esimerkki 53). Kielellisenä tehokeinona toisto lienee niin tavallinen – ikään kuin luonnollistuma – ettei siihen tule kiinnittäneeksi juuri huomiota. Tämän uskonkin osaltaan selittävän toistoa koskevien havaintojen vähäisyyden. Tehtävän pohja-artikkeli ei myöskään sisältänyt toistoa sen usein esiintyvissä muodoissa, esimerkiksi äänne- tai sanatasolla.

(53) Artikkelin väleissä on isoilla kirjoitettuja katkelmia, jotka korostavat ja toistavat artikkelin viestiä onnellisesta parisuhteesta, kuten: ”En ole koskaan tuntenut ketään kohtaan mitään tällaista.” (PB13)

Aineiston yleisiä tulkintoja sisältävien tekstien kokoavaksi lopuksi esittelen vielä tekstin, jossa sekoittuvat monenlaiset tässä alaluvussa esitellyt tekstien piirteet. Siinä tehdään havaintoja pohja-artikkelin onneen viittaavista merkityksistä sen eri osissa, referoidaan artikkelin sisältöjä, mutta näiden lisäksi lukiolainen kiinnittää erityistä huomiota haastateltavien moniin kielellisiin valintoihin (esimerkki 54).

(54) Avaimet onnelliseen parisuhteeseen

Me Naiset (2.7.2009) -lehden artikkelissa puhutaan Hanna Talikaisen ja Markus Seikolan parisuhteesta. Artikkelialkuun kuuluu kuva, joka luo välittömästi kuvan onnellisesta pariskunnasta. Kuvassa mies pitelee naista käsivarsillaan ja nainen koskee tämän poskea. – –

Tekstissä pariskunta puhuu usein toisistaan käyttäen me-muotoa. Heti ensimmäisessä vastauksessaan Hanna kertoo: ”Nyt jännitämme eniten – – –”. Hanna ja Markus eivät tiedä, mistä ja miten heillä riidellään, riitoja kun ei ole vielä saatu aikaiseksi.

Pariskunnalla on yhteisiä unelmia ja he ovat keskustelleet myös jälkikasvusta. Hanna ja Markus ovat kihloissa ja onnellisina menossa naimisiin. Kun pyydetään kertomaan mikä on toisessa seksikkäintä, kehumisen aihetta löytyy – – Hanna vertaa heidän ensitapaamistaan uuden ajanlaskun alkuun. Sananvalinnat, kuten rakas ja luottamus lisäävät romanttista mielikuvaa.

Kysymysten väliin laitetut otsikot, kuten ”Tukea ja tilaa” ja ”Perheunelmia” kuvaavat hyvin onnellista parisuhdetta. Lainausmerkkeihin ja suuremmalla fontilla tehdyt nostot luovat jo yksinään hyvän kuvan Hannan ja Markuksen suhteesta. (TB14)

Esimerkin lopussa näkyy, että kirjoittaja on tehnyt huomiota myös toimittajan valinnoista. Samantapaisia tekstejä on aineistossa muitakin, eivätkä ne siis viittaa kriittiseen lukutapaan, vaan vastaavat vain tehtävänantoon, kuten kuinka artikkelin eri valinnat tuottavat onnellisen parisuhteen vaikutelmaa. Seuraavaksi jatkan tarkastelemalla lukiolaisten niitä havaintoja, joiden tulkinnoissa voi jo nähdä selvää kriittisyyttä.

5.3.2 Kriittiset tulkinnat

Aineiston kriittisille tulkinnoille tunnusomaista on enemmän tai vähemmän kyseenalaistava suhtautuminen artikkelin merkityssisältöihin. Kriittisesti pohja-artikkeliä tulkitsevat tekevät myös tarkkoja havaintoja tekstintekijän valinnoista ja osaavat arvioida esimerkiksi tekstin tavoitteita naistenlehtikontekstissa. Aloitan tämän alaluvun tarkastelemalla aineiston avoimen kriittisiä tulkintoja ja niiden ilmenemismuotoja. Lopuksi esittelen muutamia implisiittisempiä tapauksia.

Kriittisiä tulkintoja sisältävistä vastauksista tärkeän ryhmän muodostavat muun muassa lukiolaisten kyseenalaistavat havainnot monista toimittajan tekemistä valinnoista. Esimerkiksi kysymykset on huomattu tarkoin valituiksi (esimerkki 55).

(55) Haastattelijan käyttämät kysymykset ovat tarkasti valittuja. Kysymykset keskittyvät lähinnä parisuhteen onnellisiin ja romanttisiin puoliin. Kysymyksiin kuten: ”Miten tapasitte?” ”Mihin ihastuit hänessä?”, ”Mikä teitä yhdistää?” On hankala vastata negatiivisesti. Kysymykset erimielisyyksistä on muotoiltu tarkasti, jotta niihin voisi vastata kuitenkin negatiivisesti, esimerkiksi kysymys mitä toinen tekee mielestäsi väärin on kysytty artikkelissa Missä asioissa neuvotte toisianne. (TD31)

Myös artikkelin nostojen ja otsikoiden positiivissävyisiin sananvalintoihin on kiinnitetty huomiota. Esimerkissä 56 kirjoittajan kriittisyys näkyy melko selvästi ja hän kyseenalaistaakin koko artikkelin, minkä voi päätellä tekstin viimeisestä virkkeestä katkelman lopussa. Kuitenkaan tekstin otsikko ei vihjaa kriittisestä tulkinnasta.

(56) Lämpimän onnellinen suhde

– – Nostot korostavat myös omalta osaltaan pariskunnan onnellista suhdetta. Sekä nostoissa, että kaikissa otsikoissa sanavalinnat ovat suuressa roolissa. Läpi tekstin on käytetty lähes poikkeuksetta vain positiivisen kuvan antavia sanoja. Esimerkiksi kysymyksissä: ”Miten ihastuit häneen”, ja ”miten hemmottelette toisianne” on sanat valittu tarkkaan antamaan onnellista kuvaa. – – Näin ollen siis koko teksti on rakennettu ovelasti pienistä palasista, jotka kokonaisuutena saavat siinä esiintyneen pariskunnan vaikuttamaan todella onnelliselta. (TB24)

Artikkelin lopetukseen liittyviin valintoihin on kiinnitetty huomiota noin viidesosassa vastauksista. Esimerkissä 57 eräs D-ryhmän tyttö viittaa pohjatekstin lopetukseen liioitellen samalla humoristisesti artikkelin sisältöä, kun taas esimerkin 58 tyttö puhuu samasta havainnosta, mutta hivenen neutraalimmin.

(57) Ja jos lukija ei ole vielä tukehtunut vaahtokarkkeihin ja perhosiin, se tapahtuu viimeistään tekstin hyvin valittua loppukaneettia lukiessa: ” – – nainen varmaan odottaa juuri sitä oikeaa miestä, ennen kuin edes alkaa haluta lasta. Nyt minulla on se mies.” (TD43)

(58) Hyvin romanttinen lopetus lopettaa tekstin mainitsemalla parin tulevista kesähäistä ja muista suloisista tulevaisuuden suunnitelmista. (TB15)

Toinen aineiston keskeinen, selvää kriittistä tulkintaa ilmentävä piirre on informantin kyseenalaistava suhtautuminen artikkelin merkitysisältöön. Lähes kolmasosassa aineistoa ei uskota artikkelin representoimaan parisuhdeonneen, vaan sitä pidetään liioiteltuna kutsumalla sitä täydelliseksi ja muutamissa vastauksissa suorastaan epätodelliseksi ja kliseiseksi (esimerkit 59 ja 60).

(59) Jokaisen vastauksen kohdalla haastateltavat tuntuvat ylistävän toinen toistaan ja tuntuvat olevan asioista aina samaa mieltä. Tuntuu, että heidän onnensa on hieman liioiteltua. Arjen romanttiset teot ovat melkein kuin elokuvista ruusuineen

Pari ylistää toisiaan, mutta kovasti myös itseään, mistä saa vaikutelman, että aivan kaikki on täydellistä. Myös se, että riitoja ei koskaan ole ollut vaikuttaa utopistiselta. – – (TB21)

(60) Teksti tuo väliotsikoissaan ja kysymyksissään esille monia onnellisen parisuhteen kliseitä. Arjessa on osattava antaa toiselle tukea ja omaa tilaa, eikä toisen työurankaan tielle saa tulla. Vapaus ja sitoutuminen kulkevat sievästi käsi kädessä. Hemmottelu ja yhteiset paheet ovat nekin osa täydellisesti toimivan parisuhteen arkea. (TB6)

Suorimmin parin onnea epäilee seuraavan esimerkin lukiolainen B-ryhmästä. Vastauksessa on monia tätä päätelmää tukevia sananvalintoja. Kirjoittaja ilmoittaa myös avoimesti pitävänsä mahdottomana artikkelin luomaa kuvaa ristiriidattomasta suhteesta. Vastauksessa ei ole pohjatekstin esittelyä lainkaan, vaan siinä mennään suoraan asiaan. Epäilevä tulkinta on helposti luettavissa jo tekstin otsikosta (esimerkki 61).

(61) Virheettömät ihmiset

Markus ja Hanna ovat kaksi hyvännäköistä ja menestyvää yksilöä, jotka elävät onnellisessa harmoniassa täydellisessä yhteisymmärryksessä. Artikkelin välittää kuvaa siitä, kuinka tämä pari olisi hyvän parisuhteen mallikappale, josta pitäisi ottaa oppia.

Tässä parisuhteessa ollaan täydellisiä yksilöitä niin sisäisesti kuin ulkoisestikin, unelmayksilöitä. Lisäksi toista osapuolta pitää ymmärtää täydellisesti eikä riidellä koskaan. Tämä ei tietenkään oikeasti ole mahdollista. Kaikista ihmisistä löytyy luontevikoja ja terveessä parisuhteessa saa, ja pitääkin, riidellä välillä.

Artikkelin ”täydellisen parisuhteen” osapuolet täyttävät stereotyyppiset sukupuoliroolit. Markus on miehenä suoraviivaisempi kuin Hanna. – – (PB26)

Kirjoittajan ironinen suhtautuminen pohja-artikkelin sisältöihin osoittaa myös, ettei sen välittämää onnellisuuskuvaa oteta aivan tosissaan. Esimerkin 61 lukiolaisen sananvalinnoissa on kuultavissa lievää ironiaa, jota välittyy myös erään toisen kirjoittajan (esimerkki 62) suhtautumistavasta. Hän ei selvästi ota artikkelin sisältöä aivan kirjaimellisesti, vaan heittäytyy jopa runolliseksi.

(62) – – Kolmannen kappaleen otsikosta voi jo arvata, millä tapaa toimittaja rakentaa kuvaa onnellisesta parisuhteesta tässä tekstin osassa. Onnellisessa parisuhteessahan kummankin osapuolen tulee antaa toisilleen kliseisesti ilmaistuna tukea ja tilaa. ”Jos toisella on edessä tärkeä peli tai haastava keikka, annamme tilaa valmistautua henkisesti. Asetumme taustalle ja tuemme, jos pyydetään”, kertoo Hanna.

– – Kun toimittaja kysyy, mistä pari riitelee, vastaa kumpikin, etteivät he riitele. Toistensa seksikkyyttä tiedustellessa kumpikin taas kertoo pitävänsä toista kokonaisuutena, pakkauksena. Oi, miten leiskuvaa ja rehellistä nuorta rakkautta!

Viimeinen osa on enää ns. kosmetiikkaa. Siinä lähellä herkutellaan parin ruusuisella tulevaisuudella: häät ovat tulossa ja perhettä ollaan perustamassa. (PB3)

Noin viidennes lukiolaisista havaitsee artikkelin kriittiseen lukutaitoon läheisesti kytkeytyvän intertekstuaalisuuden. Tällöin sen romanttisen sisällön voi nähdä uusintavan – stereotyyppisen naistenlehtilukijan odotushorisontin mukaisesti – kirjallisuudesta ja monista elokuvista tuttua tarinaa tai sanontaa, jossa ”lempi leimahtaa ensisilmäyksellä” ja päättyy vasta toisen kuolemaan (esimerkit 63 ja 64). Myös edellä olleen esimerkin 59 kirjoittaja vertaa parin arkea elokuvaromantiikkaan.

(63) Kun varsinainen haastattelu alkaa, se aloittaa tarinan siitä, miten pari tapasi. Näin teksti etenee ja viimeinen kappale ”sulkee ympyrän” onnellisesta alusta ”hamaan” tulevaisuuteen, sekä kunnes kuolema teidät erottaa – kohtaan (TB22).

(64) Leipätekstiä edeltää tekstikatkelma, joka tiivistää artikkelin pääasiat. Siinä Hannan ja Markuksen lemmen kerrotaan ”leimahtaneen ensisilmäyksellä”. Tämä romanttisista elokuvista tuttu käsite mielletään yleensä kaikkein romanttisimmaksi asiaksi tässä maailmassa. (TD29).

Kriittinen lukutaito ilmenee aineistossa myös artikkelin argumentaation keinoista tiedostumisena. Ateoriittisista argumenteista isänmaallisuuteen tai suomalaisuuteen vetoaminen havaitaan yleisimmin. Yhteensä seitsemän lukiolaista mainitsee sen jollakin tavalla: toiset suoraan, toiset epäsuorasti. Esimerkin 65 kirjoittaja puhuu tästä vakuuttelukeinosta mainitsematta sitä kuitenkaan nimeltä.

(65) Artikkeli on koottu myötäilemään suomalaista stereotyyppistä onnellista parisuhdetta. Valokuvat on otettu kesällä luonnossa kukkien keskellä. Tietolaatikossa Hanna kuvataan karjatilan tytöksi ja tekstissä käytetyt värikkäät ilmaukset perheunelmista ja sovussa elämisestä ovat tyyppillinen unelmaparisuhde. (TD31)

Pohja-artikkelin tunteisiin vetoavan argumentoinnin on huomannut myös poika B-ryhmästä. Hän on edellisen esimerkin kirjoittajaa suorasanaisempi ja viittaa tekstissään epäsuorasti myös artikkelin järkeen perustuvaan eli teoreettiseen argumentaatioon (esimerkki 66).

(66) Ensimmäisessä kappaleessa idyllisen parisuhteen kuvaa aletaan rakentamaan herättämällä lukijassa isänmaallisia tunteita. Artikkelissa kysytään: ”mikä voisi suomalaisempaa kuin – – tangokuningattaren ja jääkiekkoilijan liitto?” Tämän jälkeen parista annetaan perustietoja: he ovat kihloissa, asuvat rivitalossa ja koti on heille tärkein ja onnellisin paikka maailmassa, vaikka toki uran takia molemmat joutuvat myös paljon matkustamaan. Onnelliseen parisuhteeseen kuuluu totta kai myös kaksi kissaa. (PB13)

Edellisen esimerkin kirjoittaja nostaa esille muitakin oletettavasti suomalaisten tunteisiin vetoavia pohja-artikkelin vaikuttamiskeinoja, kuten ihanteellisena pidetyn rivitaloasumisen ja lemmikkien pidon. Lisäksi osassa aineiston tekstejä (4) on havaintoja ja tulkintoja sukupuolirooleihin liittyvästä malliajattelusta, joka on yleistä

heteroseksuaalista parisuhdetta arvostavassa länsimaisessa kulttuuripiirissä. Esimerkin 67 lukiolainen kiinnittää muutaman muun kirjoittajan tapaan huomiota artikkelin henkilöiden ammatteihin ja niistä syntyviin tyypillisiin nais- ja mieskuviin. Tämän lisäksi hän ja eräs toinen kirjoittaja (esimerkki 68) ovat havainneet artikkelin keinon käyttäen yleistä julkisuuden henkilöihin kohdistuvaa kiinnostusta osana vakuutteluaan.

(67) Itse teksti taas pyrkii vakuuttamaan henkilöidensä olevan monella tapaa samanlaisia ja ”sukupuolensa malliyksilöitä” puhuessaan tulisesta tangokuningattaresta ja jääkiekkoilevasta alfauroksesta. Kahden julkisuuden henkilön ensisilmäyksellä syntyneestä ihastuksesta pyritään usein mediassa myös leipomaan vuosisadan rakkaustarinaa, vaikka vain heidän työnsä erottaa heidät tavallisista pariskunnista. (TB6)

(68) Tavalliset ihmiset toki haluavat tietää, millaista julkimoiden arki on. Tämän osion otsikko on ”Tukea ja tilaa”, mikä oikeastaan kertoo jo kaiken heidän elämänsä kiireistä. – – (PB12)

Esisopimus, johon aikakauslehden suomalaisuuteen vetoava tai muu ateoreettinen argumentaatio nojaa, on tietenkin se, että enimmäkseen suomalaisista lukijoista koostuvan lukijakunnan oletetaan automaattisesti hyväksyvän itselleen tutussa kulttuurissa vallitsevat arvot ja arvostukset. Suurin osa esisopimuksia ilmentävistä havainnoista ja tulkinnoista liittyy tehtävänannon sanapariin *onnellinen parisuhde*. Tulkinnat vaihtelevat, koska ne heijastavat kirjoittajan omia käsityksiä, miten sellainen määritellään. Jonkun mielestä onni on samanmielisyyttä lähes kaikessa, toisen mukaan juuri erilaisuus ja riitelykin kuuluvat hyvään suhteeseen. Kukaan aineiston informanteista ei kuitenkaan käytä esisopimuksen tai taustaoletuksen käsitettä, vaikka niitä on artikkelista havaittu.

5.3.3 Kohteena kuvitus – yleiset tulkinnat

Tehtävänantoon liittynyt artikkeli sisältää kieleen perustuvan kirjoitetun koodin lisäksi myös visuaalista viestintää – värikkään kuvituksen, jonka havaitseminen ja tulkitseminen teksteissä yleensäkin ovat tärkeä osa kriittistä lukutaitoa. Myös monissa lukion oppikirjoissa kuvanlukutaito nostetaan esille. Muun muassa Käsikirjassa on koottu yhteensä kuusi kuvanlukijan peruskysymystä, joiden avulla arviointiprosessissa on mahdollista edetä (Mikkola, Koskela, Haapamäki-Niemi, Julin, Kauppinen, Nuolijärvi & Valkonen 2008: 32–33) Kuvan yksittäisiä havaintokohteita ovat esimerkiksi pohjatiedot; peruselementit sisältäen toimijat, toiminnan ja miljöön; kuvan koko ja muoto sekä kuvakulma. Tässä alaluvussa tarkastelen artikkelin kuvitukseen liittyviä havaintoja ja niistä tehtyjä tulkintoja. Esittelen aluksi yleiset tulkinnat, joista etenen kuvista tehtyihin kriittisiin tulkintoihin.

Kuva-analyysin peruselementtejä koskevien kysymysten keskeisyys erottuu aineistossa selvästi. Lukiolaiset kiinnittävät hyvin tasavahvasti huomiota kuvan toimijoihin, erityisesti heidän ilmeisiinsä, toimintaan ja ympäristöön. Tyypillisessä kuvahavainnoista kertovassa vastauksessa nämä kaikki tulevat mainituiksi, ja yleisten tulkintojen lisäksi joidenkin tulkintojen voi nähdä ilmentävän eriasteista kriittisyyttä. Molemmissa ryhmissä vähiten kriittistä lukutaitoa osoittavat kirjoittajat tulkitsevat kuvien viestittävän puhdasta onnea (esimerkki 69).

(69) Artikkelialkaa koko sivun kokoisella kuvalla pariskunnasta kukkaniityllä. Taustan kukat ja molempien ihmisten onnellinen hymy viestivät onnellisesta parisuhteesta. Kuvassa nainen on miehen sylissä ja he näyttävät hyvin läheisiltä. Seuraavalla aukeamalla huomio kiinnittyy ensin toiseen kuvaan samasta parista, joka on myös tässä kuvassa läheisen ja onnellisen näköinen. (TD32)

Pohja-artikkelin suuremman kuvan toiminnasta, miehestä kannattelemassa naista sylissänsä, on tehty myös muita yleisiä tulkintoja. Kahden lukiolaisen mielessä kuvasta syntyvä konnotaatio viittaa tunnettuihin häätapoihin. Tämän lisäksi aineiston muista lukiolaisista poiketen kirjoittaja esimerkissä 70 kiinnittää huomiota kuvassa olevaan artikkelin otsikkoon ja näistä yhdessä välittyvään tunnelmaan.

(70) Päivi Storgårdin artikkeli Tulta ja jäätä (Me Naiset 2.7.2009) alkaa idyllisellä koko sivun kattavalla kuvalla, jossa tekstin haastateltavat Hanna Talikainen ja Markus Seitola ovat romanttisesti niityllä asennossa, jossa Seitola on ilmeisen valmis kantamaan tulevan morsiamensa kynnyksen yli. Jännitettä kuvaan tuo artikkelin otsikko Tulta ja jäätä, jonka asettelu luo tarkoituksellisia vastakohtaisuuksia parin välille. (TD43)

Kun taas yksi D-ryhmän poika näkee kuvattavien asennoissa yhteyden keskiajan ritarille tärkeään hyveeseen, huomavaisuuteen ja kohteliaisuuteen (esimerkki 71).

(71) Me Naiset -lehden tekstikokonaisuuden ensimmäisellä sivulla on koko sivun täyttävä kuva ja otsikko Tulta ja jäätä. Kuvassa pari on asettautunut romanttisesti niin, että Markus kannattelee Hannaa ritarinomaisesti keskellä idyllistä suomalaista maalaismaisemaa. (PD40)

Kuvien toimijoiden, toiminnan ja miljöön lisäksi kuviin liittyviä havaintoja on tehty värityksestä, rajauksesta, kuvan tunnelmasta sekä sen sisältämistä yksityiskohdista. Näistä kustakin on aineistossa kuitenkin vain muutamia mainintoja. Kuvan värityksestä kirjoittaa vastauksessaan muun muassa esimerkin 72 tyttö, jonka vastausteksti kuitenkin kokonaisuutena ilmentää ei-kriittistä lukutapaa. Niinpä hän ei kyseenalaista kuvastakaan välittyvää onnellisuutta.

(72) Ennen varsinaista tekstiä, artikkelissa on sivun kokoinen kuva parista. Kuvasta käy heti selville, kuinka rakastunut pari on. Kuvassa nainen on miehen sylissä ja molemmilla on valtava hymy kasvoillaan. Kuva on otettu kukkaniityllä jossa on paljon vaaleanpunaisia kukkia, jotka

luovat romantista tunnelmaa. On kaunis kesäpäivä ja kaikki näyttää hieman vaaleanpunaiselta. (TD35)

Samansuuntainen on myös B-ryhmän tytön tulkinta, sillä vaikka hän arvelee kuvan lavastetuksi, ei hän näytä kyseenalaistavan henkilöiden onnea (esimerkki 73).

(73) Ensimmäisen mielikuvan onnellisesta pariskunnasta lukija saa katsoessaan artikkelin kuvitusta. Suuressa kuvassa Markus pitää Hannaa sylissään aurinkoisella kukkakedolla ja molemmat hymyilevät. Myös pienemmässä kuvassa molemmilla on kasvoillaan onnellinen hymy, ja pariskunta on kuvassa hyvin lähekkäin. Molemmista kuvista välittyy paljon aitoja tunteita, vaikka kuvat ehkä ovatkin lavastettuja. Kuvatekstiksi on valittu Hannan herkkä kommentti, joka korostaa parin keskinäistä rakkautta; he eivät tarvitse muuta seuraa kuin toisensa. (TB7)

5.3.4 Kuvien kriittiset tulkinnat

Kuvista on tehty myös kriittisiä tulkintoja. Esimerkin 74 lukiolainen osoittaa kommentteissaan jonkin verran kriittisyyttä, koska hän huomaa artikkelin pienemmän kuvan rajauksen ja sen vaikutukset kuvan kohosteisuuteen. Myös esimerkin viimeisen virkkeen sananvalinnat tukevat tätä päätelmää. Hän kuuluu myös niihin muutamiin aineiston satunnaisiin kirjoittajiin, jotka mainitsevat jotakin kuvan tunnelmasta ja kuvan lajista.

(74) Toinen kuva on pienempi, suppeammin rajattu valokuva, jossa kasvojen lisäksi näkyy vain hieman olkapäitä. Tämä kiinnittää kaiken huomion iloisein ja hempeisiin katseisiin, jotka huokuvat onnellisuutta. Kuten lähes koko tekstissä myös tässä kuvassa on suorastaan elokuvamainen, naivistisen romanttinen tunnelma. (TD29)

Kaikkein kriittisimmin artikkelin kuvitusta arvioivat kirjoittajat muun muassa yhdistävät näkemänsä kulttuurissa vallitseviin arvoihin ja niistä kumpuaviin taustaoletuksiin (esimerkki 75). Myös tyttö B-ryhmästä viittaa heteroseksuaalisen suhteen perusoletuksiin naisen ja miehen ihanteellisesta ulkomuodosta. Lisäksi hänen sananvalinnoistaan välittyy ironiaa (esimerkki 76).

(75) Heti ensimmäisenä artikkelissa on sivun kokoinen kuva, jossa pari on niityllä ja jossa mies kantaa naista sylissään. Kuva antaa heti vahvan onnellisuuden tunteen. Kuvassa yhdistyy kliseinen kuva onnellisesta parista aurinkoisella niityllä sekä perinteinen ja kliseinen sukupuolirooli, mies kantamassa naista sylissään. (PB13)

(76) Onnellisen parisuhteen kuvan rakentaminen alkaa heti: vankkarakenteinen, komea mies pitää käsivarsillaan siroa naista auringonpaisteisella kukkakedolla molempien hymyillessä ikionnellista hymyä. Kuva vetoaa ideaalisilla ja romanttisilla mielikuvilla ja sillä on selkeä viesti: nämä ihmiset ovat onnellisia. (TB2)

Erään D-ryhmäläisen tytön mukaan artikkelin kuvituksen tehtävä on korostaa sen tarkoituksellisesti valittua romanttista sisältöä. Hän kiinnittää huomiota myös artikkelin taittoratkaisuun ja ensimmäisen sivun kuvan suuren kokoon, joka mainitaan useissa muissakin aineiston kuvahavainnoista kertovissa vastauksissa (esimerkki 77).

(77) Hanna Talikaisen ja Markus Seikolan parisuhteesta kertova artikkeli tulta ja jäätä on jaettu kolmelle sivulle siten, että ensimmäisellä sivulla on kokopitkä valokuva hymyilevästä pariskunnasta. Tekstin tarkoituksena on antaa romantisoitu kuva pariskunnan suhteesta, jota on vahvistettu valitsemalla lukijan huomionkiinnittämiseksi kuva onnellisesta parista. (TD31)

Kaiken kaikkiaan suurin osa aineistoni lukiolaisista on havainnut kuvat (37). Niistä tehdyt tulkinnat mukailevat odotuksenmukaisesti vastaustekstin kokonaislinjaa: kriittisesti artikkelin kielelliseen sisältöön suhtautuvat opiskelijat tekevät kriittisyyttä ilmentäviä tulkintoja myös kuvista.

6 LOPUKSI

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten lukiolaiset analysoivat ja tulkitsevat tekstejä ja millainen kuva heidän lukutaidostaan muodostuu. Näihin pääkysymyksiin etsin vastausta seuraavien alakysymysten avulla: Miten lukiolaiset rakentavat vastaustekstinsä? Millaisia tekstianalyysin käsitteitä he käyttävät? Millaisiin tekstin ja kuvien piirteisiin ja keinoihin lukiolaiset kiinnittävät huomiota ja miten he tulkitsevat näitä havaintojaan? Teoreettisesti tutkimus nojasi muutamiin koulukontekstissa keskeisiin lukutaidon näkemyksiin. Näistä kriittinen lukutaito korostui, koska sillä on tärkeä asema myös voimassa olevassa lukion opetussuunnitelmassa.

Aloitin analyysini tarkastelemalla vastaustekstien rakennetta. Vaikka rakenne ei suoranaisesti anna tietoa lukutaidosta, senkin osa-alueet voivat paljastaa jotakin informantin pohjatekstistä tekemästä tulkinnasta. Tällainen on esimerkiksi B-ryhmäläisen otsikko ”Virheettömät ihmiset”, jossa kirjoittajan läpi koko tekstin jatkuva ironinen suhtautumistapa on selvästi nähtävissä. Suurin osa aineiston otsikoista on nimeäviä substantiivimuotoisia, esimerkiksi ”Aitoa rakkautta”, ”Nuori rakkaus” tai ”Hannan ja Markuksen onnellinen suhde”. Vajaa kolmannes otsikoista viittaa selvästi tehtävänantoon, kuten ”Tekstin eri osien merkitys mielikuvan luomisessa”. Näistä lähes kaikki ovat valinnaisen kahdeksannen kurssin opiskelijoiden teksteissä, siis D-ryhmässä. On mahdollista, että ylioppilaskirjoitusten läheisyys on vaikuttanut tulokseen niin, että heille on erityisesti teroitettu tehtävänannon seuraamisen tärkeyttä.

Aineiston tekstit noudattavat pääosin prototyyppistä tekstitaidon vastaustekstin rakennetta sisältäen otsikon, aloituskappaleen, muutaman käsittelykappaleen ja osa myös lopetuskappaleen tai -virkkeen. Typografiselta kannalta katsoen kappalejako on toteutunut aineistossa sataprosenttisesti, mutta seitsemässä tekstissä yhtenäisyyttä rakentava juoni puuttuu, eivätkä ne noudata mitään asiatekstille ominaista jäsentelytapaa (Kankaanpää & Piehl 2011: 93). Kuitenkin suurin osa informanteista on onnistunut rakentamaan tekstilleen myös sisällöllisesti toimivan, loogisen jäsentelyn. Näistä aineiston yleisin rakenneratkaisu on aihepiirijärjestys, jossa luokitteluperusteena on käytetty tekstin eri osia ja niiden merkitystä onnellisuuskuvan luomisessa. Todennäköisesti tehtävänanto on ohjannut tällaiseen jäsentelytapaan.

Toiseksi tutkimuskysymyksiä seuraten tarkastelin vastausten käsitteitä. Sillä työni yhtenä lähtöajatuksena oli myös selvittää, onko käsitteiden käytöllä ja tulkinnoilla

havaittavissa jotakin yhteyttä ja jos on, niin millaista. Toisaalta käsitteiden hallinta kuuluu lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003) mukaisesti keskeiseen opetusainekseen. Jaoin käsitteet kahteen luokkaan: tekstin ja kielen tason käsitteisiin. Tässä aineistossa korostuvat tekstin tason käsitteet, koska *kysymystä* ja *vastausta* lukuun ottamatta niitä käytetään eniten. Oletettavasti tehtävänannon sisältämä viittaus *Me naiset* -lehden artikkelin eri osiin on ohjannut tulosta tähän suuntaan.

Kielen tason käsitteistä aineiston esiintymiä ovat muun muassa *sana*, *sananvalinta*, *lause* ja *ilmaus*. Tyyliin ja merkityksiin liittyviä tämän ryhmän käsitteitä, kuten *hellittelynimi*, *sävy*, *ironia* ja *kuvaus*, ilmenee myös joitakin tapauksia. Lisäksi voisi mainita *kliseen* ja *stereotypian* käsitteet, jotka jo sinällään viestivät kirjoittajan arvioivasta suhtautumisesta ja tulkinnoista pohjatekstinä olleeseen artikkeliin ja sen sisältöihin. Muuten kriittisten tulkintojen ja käsitteiden käytön yhteydestä ei tämän aineiston perusteella voi tehdä selviä johtopäätöksiä. D-ryhmässä niillä ei näy olevan mitään yhteyttä toisiinsa. B-ryhmässä taas on havaittavissa, että vaikka kriittisiä tulkintoja sisältävissä teksteissä käytetään keskimäärin enemmän käsitteitä kuin yleisiä tulkintoja sisältävissä, niin silti ryhmässä on kaksi avoimen kriittistä tekstiä, jotka sisältävät kumpikin vain alle viisi käsitettä.

Yksittäisistä teksteistä kirjoittaja selviää vähimmillään kahdella käsitteellä, kun taas eniten käsitteitä sisältävässä niitä on peräti 18. Suurin osa aineiston teksteistä sisältää käsitteitä neljästä kahteentoista. Tekstit, jotka sisältävät käsitteitä enemmän kuin 12 tai vähemmän kuin kolme, ovat siis yksittäistapauksia. Koko aineistossa erilaisia käsitteitä on käytössä hieman yli 70 B-ryhmässä ja 50 D-ryhmässä. Lukumäärien ero ryhmien välillä johtuu olettaakseni niiden kokoerosta: vähemmän opiskelijoita sisältävä tuottaa kaiken kaikkiaan vähemmän erilaisia käsitteitä.

Jos tarkastellaan käsitteiden käytön lukumääriä koko aineistossa, noin 30 % teksteistä sisältää käsitteitä enemmän kuin kymmenen ja 70 % vastaavasti kymmenen tai vähemmän. Ilmeisesti D-ryhmässä opiskelijoiden myöhäisempi lukion vaihe vaikuttaa tuloksiin jälleen, koska jakauma menee heillä lähes tasan, kun taas B-ryhmässä on selvästi enemmän alle 10 käsitteen tekstejä (75 %). Lukumäärien vertailussa voi nähdä sukupuolten välisen eron siten, että tytöistä 60 % käyttää käsitteitä teksteissään alle kymmenen, kun taas poikien vastaava luku on 80 %.

Etsin myös vastausta tutkimuskysymykseen, mihin tekstin ja kuvien piirteisiin ja keinoihin lukiolaiset kiinnittävät huomiota ja miten he tulkitsevat näitä havaintojaan. Jaoin tarkastelemani havainnot niistä tehtyjen tulkintojen perusteella kahteen luokkaan: yleisiin ja kriittisiin tulkintoihin. Kriittisiksi tulkinnoiksi arvioin kaikki sellaiset, joiden

kielellisistä valinnoista välittyi jonkinlainen kyseenalaistava suhtautuminen pohjatekstin sisältöihin kyseisessä naistenlehtikontekstissa. Menettelyni taustalla vaikuttivat luvussa kolme esitellyt kriittisen lukijan kysymykset, joiden esittäminen on olennaista tällaisessa tarkan arvioivassa lukutavassa. Selvää toki on, että tällaisen kielellisen ja kuvallisen tekstiaineiston arviointi on myös aina tulkinnallista, joten joku toinen tutkija saattaisi saada samankin aineiston analyysissään erilaisia tuloksia.

Luon nyt aluksi kokoavan katsauksen aineiston yleisiin tulkintoihin, minkä jälkeen siirryn tarkastelemaan kriittisiä tulkintoja. Lopuksi tarkastelen tuloksia myös edellä mainittujen kriittisen lukijan kysymysten valossa. Aineiston teksteistä noin puolet (24) sisältää vain yleisiä tulkintoja ilman havaittavaa kriittisyyttä. Karkeasti ottaen yleisiä tulkintoja sisältävissä teksteissä on pyritty vastaamaan tehtävänantoon, siten että pohja-artikkelista on poimittu tärkeimmät ainekset, jotka kirjoittaja on tulkinnut viestivän parin onnesta.

Näistä teksteistä erottuu kaksi päätyyppiä. Ensinnäkin ne vastaukset, jotka on rakennettu tehtävänannon mukaisesti artikkelin eri osia seurailevaksi. Toisena pääryhmänä ovat ne tekstit, joissa jäsentely on tehty lähes yksinomaan onnesta kertovien aineiden perusteella. Joistakin pohja-artikkelissa käytetyistä retorisisista tehokeinoista on myös tehty havaintoja yleisine tulkintoineen, esimerkiksi miessukupuolistereotypiaan liittyvästä huumorista, otsikon vastakohta-asettelusta ja artikkelin intertekstuaalisista viittauksista.

Tulkintojen kriittisyyttä arvioidessa kahden ääripään (avoimen kriittinen – ei lainkaan kriittinen) väliin jää tekstejä, joiden kriittisyys jää tulkinnallisuudessaan epäselväksi (4) tai on vähäistä (9) esimerkiksi jos kirjoittajan ironiasta ei voi olla täysin varma tai jos tekstissä on vain jokunen kriittiseen tulkintaan viittaava maininta, mutta ei-kriittisyyteen viittaavia selvästi enemmän. Koko aineistossa kuitenkin 12 vastausta sisältää pohja-artikkelin kielestä tehtyjä havaintoja, joiden tulkinnat ilmentävät **selvästi** kriittistä lukutaitoa. Luokittelussani tällaisista vastauksista välittyy monin tavoin kirjoittajan kyseenalaistava suhtautuminen pohja-artikkeliin. Tällä analyysini keskeisellä osa-alueella ja täysin odotusten vastaisesti nuoremmat opiskelijat, siis B-ryhmäläiset, osoittavat avoimen kriittistä lukutaitoa vastauksissaan hieman enemmän (8) kuin D-ryhmäläiset (4).

Syitä, joista arvelen eron johtuvan, ovat ensinnäkin opetuksen erilaiset painotukset. Esimerkiksi miten paljon opiskelijoita on tunneilla herätelty kriittisyyteen, joko kyseisen kurssin aikana tai jo aiemmilla kursseilla. Toki myös käytössä olevat oppikirjat voivat vaikuttaa tulokseen, koska niiden tavoissa käsitellä kriittistä lukutaitoa

on eroja, kuten Tiuraniemen (2010) opinnäytetyöstä käy ilmi. Lisäksi eri lukioissa oppilasaines vaihtelee, samoin kuin ryhmien sisällä ja välilläkin. Eikä koulu tietenkään ole yksilön ainoa ympäristö, jossa tekstitaitoihin harjaannutaan. Selvästi kriittistä lukutaitoa ilmentävistä vastauksista kahdeksan on tyttöjen kirjoittamia tekstejä. Näin pienessä aineistossa ei kuitenkaan voi tehdä juuri minkäänlaisia johtopäätöksiä sukupuolten välisistä eroista, etenkin kun poikien osuus koko aineistossa on selvästi pienempi.

Kriittisen lukijan kysymyksistä ensimmäinen, mitä tekstilajia eli genreä teksti edustaa, on käsitelty nimeämisen tasolla aineistossa lähes sataprosenttisesti. Vain pari kirjoittajaa ilmoittaa tekstilajin perustiedot puutteellisesti puhumalla vain artikkelista. Sen sijaan ainoastaan yksi lukiolainen mainitsee, että julkisuuden henkilöiden rakkaussuhteet on mediassa tavallinen aihe, mutta kukaan heistä ei kerro tekevänsä havaintoja artikkelista osana yleistä naistenlehtikontekstia, vaikka monet artikkelin piirteet ovat juuri tästä näkökulmasta hyvin odotuksenmukaisia. Siten voi päätellä, ettei tekstilajitietoisuus ainakaan tässä aineistossa näytä olevan kovin syvällisesti hallinnassa. Toisaalta on mahdollista sekin, että tällaisen tutun tekstilajin piirteitä pidetään niin itsestään selvinä, että ne jäävät sen vuoksi mainitsematta. Tekstin tyylistä puhuu vain yksi kirjoittaja, mutta hänkään ei viittaa sillä kielelliseen tyyliin, vaan puhuu tyylin muutoksesta kun artikkelissa siirrytään alkuesittelystä haastatteluosioon.

Toinen kriittisen lukijan kysymys koskee tekstiin valittuja näkökulmia ja mahdollisia muita vaihtoehtoja. Suurimmassa osassa vastauksia on havaittu, että pohja-artikkelin haastattelussa kysymykset on suunnattu molemmille tasapuolisesti. Aineistossa on myös kiinnitetty huomiota hyvin kattavasti, niin yleisiä tulkintoja kuin kriittisiä tulkintoja sisältävissä teksteissä, haastattelukysymysten onnellisuutta korostavaan näkökulmaan. Päätelmiäni tulkintojen kriittisyydestä onkin ohjannut, miten tarkoitushakuisena tätä näkökulman valintaa on pidetty.

Kolmanneksi kriittisen lukijan kysymykseksi olen työhöni valinnut, miten tekstissä luodaan merkityksiä esimerkiksi sanaston valinnan tai kielen rakenteen avulla. Sanastollisista valinnoista selvästi eniten aineistossa on kiinnitetty huomioita niihin lämpimiin ilmauksiin, joita pohjatekstin pariskunta käyttää puhuessaan toisistaan. Oletan, että tekstitaidon kokeen tehtävänanto on osaltaan vaikuttanut tulokseen. Kuitenkin näitä tunteellisia sananvalinoja koskevien havaintojen tulkinta vaihtelee aineistossa. Karkeasti ottaen kriittisesti tulkitsevat ovat kyseenalaistaneet niiden merkityksen ja pitävät niitä liioiteltuina, kun taas yleisiä tulkintoja tekevien mukaan ne yksinkertaisesti kertovat parin onnesta.

Noin kolmannes aineiston lukiolaisista on kiinnittänyt huomiota myös otsikon vastakohtia ilmaisevaan sanapariin *Tulta ja jäätä*. Suurin osa heistä tulkitsee sen vahvistavan artikkelin luomaa onnellisuuskuvaa vetoamalla yleiseen uskomukseen, jonka mukaan vastakohtat täydentävät toisiaan. Muita vähemmän aineistossa ilmenneitä sananvalintoihin kohdistuneita huomioita on tehty kohosteisista ilmauksista, kuten *alfauroksesta* ja adjektiivista *umpirakastunut*. Näistä molemmista on havaintoja sekä yleisiä että kriittisiä tulkintoja sisältävissä teksteissä. Sananvalinnan käsitettä käyttää kuitenkin vain kuusi kirjoittajaa, eikä metaforaa mainitse kukaan.

Kielen rakenteesta merkityksen synnyttäjänä on aineistossa vain yksi maininta: pohja-artikkelin henkilöiden toisistaan käyttämä me-muoto. Rakenteeseen viittaavien kommenttien vähäisyys aineistossa voi kertoa siitä, että modernista pedagogisesta suuntauksesta huolimatta kielioppia opetetaan kouluissa yhä enimmäkseen perinteisin tavoin, merkityksistä irrallaan. Toisekseen syynä voi olla se, että leksikaaliset valinnat ovat ideationaalisen metafunktion mukaista kirjoitetun tekstin perusainesta, jonka välityksellä tekstien merkitykset muodostuvat (Halliday 1994) ja joihin lukijoiden huomio ensisijaisesti kiinnittyy.

Neljäs kriittisen lukijan kysymys kehottaa tarkastelemaan tekstin valintoja ja myös kaikkea sitä, mikä tekstistä puuttuu. Tämä kysymys nousee esiin keskeisimpänä aineiston kriittisiä tulkintoja sisältävissä teksteissä. Myös vähän kriittiseksi luokittelemani vastaukset sisältävät usein juuri tällaisen yksittäisen virkkeen, jossa lukiolainen käyttää jonkinlaista valinnoista tietoista sanamuotoa, mutta vastaus kokonaisuutena ei osoita tarkan arvioivaa kyseenalaistamista. Ja lisäksi voihan olla, että tällainen sanamuoto on tullut valituksi vain sattumalta tai tavan vuoksi.

Aineiston eräs yleisin kriittisyyteen viittaava havainto koskee artikkelin haastattelukysymyksiä, jotka on huomattu tarkoin valituiksi, että niihin on miltei mahdotonta vastata negatiivisesti. Toinen merkittävä, hieman edellisen kysymyksen kanssa limittyvä ryhmä ovat havainnot artikkelin positiivista sananvalinnoista, jotka korostavat parin onnellisuutta. Tiivistäen voi todeta, että mitä kriittisempi tulkinta vastaajalla on, sitä vähemmän artikkelin representoimaan rikkeettömään onneen on uskottu. Kriittisiä tulkintoja sisältävissä teksteissä on myös kiinnitetty huomiota siihen, että artikkelissa sivuutetaan negatiivisten sananvalintojen lisäksi hankalat aiheet eikä siinä esitelty pari edes riitele.

Koko aineiston vastaajista suurin osa (75 %) kiinnittää huomiota pohja-artikkelin kuvitukseen. Tämä on melko odotuksenmukaista, koska kuvituksella on artikkelissa merkittävä rooli. Kuitenkin näistä vain kriittisesti artikkeleita tulkitsevat liittävät niiden

merkityssisältöihin tarkoituksella valittua onnen korostamista. Kuvitus koostuu kahdesta värikuvasta, joista toinen täyttää alussa koko sivun ja toinen viimeisestä sivusta noin neljänneksen. D-ryhmän lukiolaisista kaikki ovat havainneet kuvat ja B-ryhmäläisistäkin yli puolet (17/29). Oletan selitykseksi ryhmien lukumäärien väliseen eroon, että kahdeksannella kurssilla juuri ennen ylioppilaskirjoituksia opettaja on kenties erityisesti tähdentänyt kuvien analyysiä osana tekstikokonaisuuden tulkintaa. Sillä epähuomiossa ne saatetaan helposti myös sivuuttaa.

Kuvahavaintojen lukumäärillä ei tämän aineiston perusteella näyttäisi olevan yhteyttä kriittiseen lukijuuteen. Esimerkiksi muutamissa B-ryhmän vahvasti kriittistä lukutaitoa ilmentävissä vastauksissa artikkelin kuvitusta ei käsitellä lainkaan. Lisäksi B-ryhmässä kuvia eritellään täsmälleen yhtä paljon (6) sekä kriittisyyttä että ei-kriittistä lukutaitoa ilmentävissä teksteissä, ja D-ryhmässä kuvahavaintojen täysimääräisyydestä huolimatta tulkitsin kriittisyyttä vain kuuden opiskelijan tekstissä. Tässä tutkimuksessa kriittisyyden osoitukseksi ei siten ole riittänyt vain se, että kirjoittaja on ylipäättään huomannut kuvat, vaan ratkaisevana olen pitänyt nimenomaan kuvista tehtyjä tulkintoja.

Viides kriittisen lukijan kysymys kuuluu: Millaisia esisopimuksia teksti sisältää ja millaisista arvoista ja asenteista nämä kertovat? Aineistoni lukiolaisista yksikään ei käytä esisopimuksen käsitettä, mutta kriittisiä tulkintoja sisältävässä tekstissä on tehty havaintoja artikkelin tavasta uusintaa kulttuurissamme vallitsevia arvoja ja asenteita. On esimerkiksi huomattu sukupuolirooleihin kytkeytyvä stereotypia (4) miehestä maskuliinisena, vahvasti seksuaalisena olentona, jota kiinnostaa autot tai naisesta, jonka tärkeä tehtävä on olla kaunis ja tulinen sekä löytää itselleen mies palveltavaksi. Viidenteen kysymykseen liittyen aineistossa on myös seitsemän viittausta suomalaisina pidettyihin arvostuksiin, kuten jääkiekon ja tangon ihannointiin tai perheydyltiin rivitalossa lemmikkejä hoivaten. Lukion neljännen *Tekstit ja vaikuttaminen* -kurssin argumentaatioon liittyvät asiat näyttävät siten tämän tuloksen perusteella olevan hieman hatarasti opittuja. Ainakin mitä tulee esisopimuksen käsitteeseen, joka abstraktiudessaan voi olla vaikea sisäistää nykylukion usein kiireisessä kurssiaikataulussa.

Viimeinen tähän työhön valittu kriittisen lukijan kysymys, millaisia suhteita teksti rakentaa osallistujien välille ja jatkokysymys, mitä vastakkainasetteluja teksti sisältää, eivät tule esiin aineistossani oikeastaan lainkaan. Ainoastaan edellä käsitellyn nainen–mies -parin lisäksi aineistossa on joitakin mainintoja tavallinen ihminen–julkisuuden henkilö -vastakkainasettelusta ja pohdintaa siitä, onko tällainen onni mahdollista kenelle tahansa.

Pienehkönä tapaustutkimuksena opinnäytetyöni tulokset eivät tuo lukutaidon tutkimuskenttään mitään uutta ja käänteentekevää tietoa, mutta ne ehkä tarjoavat joitakin suuntaa-antavia näkymiä tekstitaidon kokeesta, lukiolaisten lukutaidosta sekä sen arvioinnista ja opetuksesta kiinnostuneille. Toisekseen tällaisessa laadullisessa tekstintutkimuksessa metodi ja analyysi kytkeytyvät läheisesti tutkijan persoonaan, jolloin tulkinnat eivät voi olla täysin objektiivisia. Lisäksi tulosten tarkastelussa on hyvä muistaa, että vaikka lukutaidon arviointi kirjoitetusta tekstistä on työni annettu premissi, todellisuudessa valitulla metodilla on rajoituksensa. Sillä lukutaidon taso ei kaikissa tapauksissa tule selvästi näkyviin, jos opiskelija on esimerkiksi tottumaton ilmaisemaan itseään kirjoittamalla.

Rajoitukset huomioiden voi silti tämän aineiston perusteella todeta lukiolaisten lukevan tarkasti. Sillä läpi aineiston on nähtävissä, että he ovat tehneet havaintoja monista yksityiskohdista, etenkin pohjatekstin merkityssisältöön liittyen. Suurin osa informanteista on kiinnittänyt – todennäköisesti tehtävänannon johdantelemana – huomiota myös tekstin eri osiin, vaikka osien nimitysten osaamisessa on vielä puutteita. Edelleen aineistoni lukiolaiset ovat melko kattavasti ymmärtäneet kuvien merkityksen osana tekstiä, ja niiden sisällöistä on tehty monenlaisia havaintoja.

Lukiolaisten yleisin analyysi ja tulkinta kohdistuvat pohja-artikkelin henkilöihin ja parisuhdeonnen aineksiin, mikä varmastikin on seurausta opiskelijoiden pyrkimyksestä noudattaa tehtävänantoa. Yleisiä tulkintoja tehdään aineistossa eniten, koska vain noin neljänneksessä tekstejä on selvää kriittisyyttä. Siten kriittisen lukemisen osa-alueella näyttää olevan vielä parantamisen varaa, etenkin kun tehtävän pohjatekstinä oli tällainen tyypillinen naistenlehtiartikkeli, joka jo tekstilajipiirteidensä puolesta voisi olettaa herättävän kriittisyyttä melko itsestään selvästi. Tulos osaltaan vahvistaa Tiuraniemen (2010: 99) näkemystä siitä, että tekstilajien tuntemukseen ja opiskelijoiden tekstilajitajun kehittämiseen on lukioiden oppikirjakehitystyössäkin paneuduttava aiempaa perusteellisemmin.

Lopulta kriittisyydessä ei ehkä pelkästään ole kyse taidosta tai sen puutteesta, vaan se voi jossain määrin olla myös yksilön oma valinta tai luonteenpiirre. Esimerkiksi jos jollakin on suuri tarve miellyttää muita, todennäköisesti hän ei ala kyseenalaistaa yhteisössä yleisesti totena pidettyjä uskomuksia tai oikeina pidettyjä toimintatapoja eikä tuoda esiin omia vastakkaisia näkemyksiään, vaikka niitä omassa mielessään näkisikin. Kriittisyys ja etenkin sen julkituominen vaatii siis myös jonkinlaista rohkeutta ja halua kyseenalaistaa vallitsevia ”totuuksia”. Vaikka aivan kaikkea ei koulussa voida opettaa, on opettajalla tärkeä rooli opiskelijoiden kriittisyyden ohjaamisessa.

Halutessaan hän voi pyrkiä luomaan kursseillaan rohkaisevaa, epäonnistumisiakin sallivaa ja kriittisyyteen kannustavaa ilmapiiriä, jossa ilmiöiden ihmettelylle ja kyseenalaistamiselle annetaan tilaa. Tämän tutkimuksen tulokset antavat selviä viitteitä siihen, että työtä on vielä jatkettava.

LÄHTEET

- Fairclough, Norman 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- 1997: *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Berg, Maarit – Herkman, Juha 2004: *Viestinnän lähde*. Helsinki: Edita.
- Heikkinen, Vesa 1999: *Ideologinen merkitys*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2007: *Kielen voima*. Helsinki: Gaudeamus.
- 2002: *Kriittinen lukutaito kansalaistaitona – ja -tottelemattomuutena*. – Kielikuvia 2/2002 s. 3–10.
- Herkman, Juha 2007: *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 2001: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hollihan, T. A. & Baaske, K. T. 1994: *Arguments and Arguing. The Products and Process of Human Decision Making*.
https://kielikompassi.jyu.fi/puheviestinta/tietomajakka/maja_perusteita_argumentointi.shtml 23.2.2012.
- Hytönen, Päivi 2009: Lukion tekstitaidot, essee ja ylioppilastutkinto. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörytyksessä, tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain vuosikirja 2009*. s. 93–99 Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Ikäläinen, Kaisa 2009: Tekstitalojen ytimessä – käytännön kokemuksia aikuislukijasta. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörytyksessä, tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain vuosikirja 2009* s. 107–114. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Grünn, Karl 2007: Tekstitalot opetuksen suuntaajina. – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 107–122. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- ISK = *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 2004.
- Jokinen, Arja – Juhila, Kirsi – Suoninen, Eero 1993: *Diskursianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa (toim.) 1998: *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus.
- 1999: *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kankaanpää, Salli – Piehl, Aino 2011: *Tekstintekijän käsikirja*. Helsinki: Suomen Yrityskirjat Oy.
- Kieli ja tekstit 1–3*. Helsinki: Sanoma Pro 2007.
- Kivinen, Osmo 1988: *Koulutuksen järjestelmäkehitys: peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjauksia. Lukutaito ja sen opetus äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston julkaisuja.
- Kouki, Elina 2010: ”Käsitteitä tarpeen mukaan”. *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa*. Turun yliopiston julkaisuja.
- Kunelius, Risto 1998: *Viestinnän vallassa*. Juva: WSOY.

- Kuikka, Leena 2009: Lehtimainoksen multimodaalisuus. – Vesa Heikkinen (toim.) *Kielen piirteet ja tekstilajit. Vaikuttavia valintoja tekstistä toiseen* s. 37–63. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kuohukoskim Sari – Löfberg, Erkki 2008: *Abi äidinkieli*. Helsinki: Otava.
- Lehtonen, Mikko 2000: *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.
- Leino, Pentti 2006: Äidinkielen koe ja tekstitaidot. – *Virittäjä* 110 (4) s. 590–598.
- Linnakylä, Pirjo – Malin, Antero – Blomqvist, Irja – Sulkunen, Sari 2000: *Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, Pirjo 2000: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 107–133. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LOPS 2003 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus 2003.
- Luukka, Minna-Riitta 2000: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 133–160. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2003: Tekstitaituriksi koulussa. – *Virittäjä* 107 (3) s. 413–418.
- 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörytyksessä, tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain vuosikirja 2009*. s. 13–25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, Minna-Riitta – Leiwo, Matti 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksensuunnannäyttäjänä? – Kari Sajavaara & Sauli Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 13–36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lyytikäinen, Erkki 1998: Otsikoinnin taito. – Kalevi Pirttikoski & Paula Oilinki (toim.), *Ylioppilasaineita 1998* s. 142–145. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto.
- McLaughlin, Maureen – DeVoogd, Glenn 2004: Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 48 (1) s. 52–8
- Mikkola, Anne-Maria – Koskela, Lasse – Haapamäki-Niemi, Heljä – Julin, Anita – Kauppinen, Anneli – Nuolijärvi, Pirkko – Valkonen, Kaija 2008: *Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Murto, Mervi 2007: Havainnot tekstitaidon tehtävistä. – Ritva Falck, Karl Grönn & Mervi Murto (toim.) *Ylioppilastekstejä 2007* s. 21–26. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- NSS = *Nykysuomen sivistyssanakirja. Vierasperäiset sanat*. Helsinki: WSOY 1995.
- Opetusministeriö 1998: *Kieli ja sen kielipit, opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Edita.
- Olkkonen, Tuomo 1990: Modernisoituvaa suuriruhtinaskuntaa. – Seppo Zetterberg (toim.) *Suomen historian pikkujättiläinen* s. 473–545. Porvoo: WSOY.
- Perelman, Chaïm – Olbrechts-Tyteca, Lucie 1971: *The new rhetoric. A treatise on argumentation*. Notre Dame: University Of Notre Dame Press.

- Pietikäinen, Sari 2000: Kriittinen diskurssintutkimus. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 191–217 Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- PISA 2009: *Pisa 2009, ensituloksia*
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm21.pdf?lang=fi>
 15.11. 2012.
- Pääkkönen, Irmeli – Varis, Markku 2000: *Kriittinen lukutaito*. Helsinki: Finn Lectura.
- Rantala, Leena 2007: Kriittiset lukutaidot mediayhteiskunnassa. – Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä (toim. Aittola & Eskola & Suoranta). Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, Tampere 2007.
- Routarinne, Sari 2007: Tekstitaidon kokeessa ei kysytty tekstilajia – vai kysyttiinkö sittenkin? – Ritva Falck, Karl Grunn & Mervi Murto (toim.) *Ylioppilastekstejä 2007* s.73–78. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Seppänen, Janne 2001: *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Storgård, Päivi 2009: Tulta ja jäätä. – *Me Naiset* 2.7.2009 s. 3–5. Helsinki: Sanoma Magazines.
- Street, Brian 2003: What's "new" in New Literacy Studies. Critical approaches in literacy in theory and practice. – *Current Issues in Comparative Education* vol. 5(2) s. 77–91.
- S(O)L = Suomi (o)saa lukea 2000: *Tietoyhteiskunnan lukutaidot-työryhmän linjaukset*. Opetusministeriö, Helsinki.
- Suomen tilastollinen vuosikirja 2010: http://www.stat.fi/til/sutivi/2010/sutivi_2010_2010-10-26_kat_003_fi.html 30.9.2011.
- Särmä*. Helsinki: Otava 2010.
- Tiuraniemi, Johanna 2010: *Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen antamat valmiudet tekstitaidon kokeen kriittistä lukutaitoa vaativien tehtävien suorittamiseen*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos.
- Tulevaisuuden osaajat PISA 2000 Suomessa 2002
- Vuoristo, Mikko 2007: Mediakasvatus opetuksen haasteena. – Virke 4 s. 6–8.
- Väljärvi, Jouni & Linnakylä, Pirjo 2002: *Tulevaisuuden osaajat: PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ylioppilastekstejä 2006*: Johdanto – Ritva Falck, Karl Grunn, Hilikka Lamberg & Mervi Murto (toim.) Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2011: *Äidinkieli 1, tekstitaidon koe 11.2.2011*. Moniste. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta
- Äidinkielen kokeen määräykset* 8.12.2006. Moniste. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.

LIITTEET

LIITE

1



Kuningattaren ja kiekkoilijan, Hanna Takaisen ja Markus Seikolan, empi leimahti ensiilmäyksellä. Umpirakastunut nuoripari on välttynyt myrskyisiltä riidoilta, mutta Markusen Volvo voi vielä laittaa suhteen koetukselle.

Mikä voisi olla suomalaisempaa kuin tangon ja jääkiekon, tangokuningattaren ja jääkiekkoilijan liitto? Hanna Takainen, 27, ja Ilveksen puolustaja Markus Seikola, 27, kihllesivät toisensa toukokuun lopussa ja perustavat nyt yhteistä pesänsä Raisioon. Markusen kotimaiseniin. Ravitalokolmiossa naukuvat Bengalin kissa: Noca ja Samu.

Koti on liikkuville nuorille aikuisille maailman tärkein paikka, vaikka työ viekin molemmat usein ympäri maata. Modernit sisustettua olohuonetta hallitsee suuri valkoinen taulu-tv, josta kiekkoilijat seuraavat hyviä katsoja.

– En ollut ennen kiinnostunut jääkiekosta, mutta nyt jännään pelejä sivun linnollessani, Hanna nauraa.

Ura on ollut sekä Hannalle että Markuselle pitkän ponnistelun tulos. Hanna kiertää kesän ympäri suoraa uuden orkesterinsa Octavian kanssa viidenkymmenen kuukausivälisiä, ja Markus hoitaa kurttoaan tulevaa kautta varten.

Olen onnellinen siitä, että saamme olla enemmän yhdessä pitkän kauden jälkeen, sanoo Markus.

Pitkiä katseita

Miten tapasitte?

HANNA: Elämäni uusi ajanlasku alkoi viisi vuotta sitten lokakuuta. Olin juuri tullut kaikkialta kotiin Tampereelle, kun ystäväni, tangokuningas Jukka Hallikainen houkutteli minut legendaariseen Henry's Pubiin. Sisään purjehti neljä raamikaista miestä, klekkolijoita kaikki. Tosin minulla ei heidän ammatistaan ollut aavistustakaan. Yksi komiksista tapitti minua nerkeämättä baaritiskiltä ja vinokasi luokseen. Ajattelin, että jos noin kiinnostaa, niin tulkuun itse tänne. Niin Markus räiväsi tiensä elämäni samantien.

MARKUS: Tulimme pienessä laitamyyntäisessä pelikaveroiden kanssa tampere laiskapakkaan. Huomasin heti kauniin, vaalean, pötkön tytön. Emme kumpikaan tieneet, kuka toinen on tai mitä tekee. Se oli vain hyväksi: tutustuimme kuten ihan

normaalisti nuoret ihmiset ilman mitään painolasteja tai ennakko-odotusta.

Mihin ihastuit hänessä?

MARKUS: Iloiseen luonteeseen. Hanna ei mökötä. Pidän myös hänen huumorintajustaan – ja tietenkin ihastuin Hannan ulkoiseen olemukseen.

HANNA: Minuun teki vaikutuksen Markusen terve itsevarmuus ja avoimuus. Hän ei yritä olla mitään enemmän tai vähemmän. Ja tärkeää oli tietenkin affauroksen ulkonäkö.

Mitä arvostat kumppanissasi?

HANNA: Pidän Markusen rehellisyydestä. Hän ei varmasti edes pystyisi valehtelemaan. Ammattiuhrheilijana hänellä on lisäksi raukan luja itsekuri. Ihailen myös tapaa, joilla hän ottaa minut huomioon kaikessa.

MARKUS: Avolmuutta. Hannan kanssa on helppo jutella mistä vain. Hän on huipputyyppi. Meillä on syvä keskinäinen kunnioitus. En ole koskaan tuntenut ketään kohtaan mitään tällaista.



“En ole koskaan tuntenut ketään kohtaan mitään tällaista.”

Missä asioissa olette samanlaisia?

HANNA: Tuntuu, että melkein kaikessa. Emme stressaa turhaan, asiat hoidetaan sitä mukaa kuin niitä ilmaantuu.

MARKUS: Vitsaillemme, nauramme ja pitkittelemme toisiamme. Meillä ei ole koskaan tyksää, huumori auttaa aina.

Missä olette erilaisia?

MARKUS: Olen melistä rauhallisempi. Osaan kyllä sählätä ja hassutella itsekin, mutta Hanna on eläväisempi.

HANNA: Markus on todellinen silvofriikki. Hän jynssää ja plunaa, laittaa tavat paikalleen ja kääntelee jatkuvasti valkapa tuoleja juuri oikeaan kul-

maan. Itse olen suurpiirteisempi, mutta olen vähemmän oppinut kiinnittämään enemmän huomiota järjestykseen.

Tukea ja tilaa

Mikä teitä yhdistää?

HANNA: Molemmilla on liikkuva työ ja sen asettamat vaatimukset. Hyväksynnime pitkät polissaolat, se vain kuuluu asiaan. Jos toisella on edessä tärkeä peli tai haastava keikka, annamme tilaa valmistautua henkisesti. Asetumme taustalle ja tuemme, jos pyydetään.

MARKUS: Julkinen ammatti yhdistää. Hanna ymmärtää työni paineita ja minä hänen.

Millaista on arkenne?

HANNA: Arki jakautuu talviveroloon ja kesäveroloon. Näin kesällä Markusen peruskuntokaudella hän lähtee aamulla sällille ja minäkin, jos jaksan. Sitton laulun ruukaa näkkäiselle urheilijalle. Ilta-pöydällä Markus lähtee lenkille ja valmistaa taas aterian. Uskomattonta, miten paljon mieleen loppoa evästä illalla katsellaan vaikka leffoja eikä tehdä mitään erityistä. Minulla on kesällä paljon keikkoja, joten arkeni on esiintymistä ja pitkiä altomatkoja. Talvoin Markus on pelimatkoilla ja minä monesti laulamassa laivoilla tai ravintoloissa. Joka viikko on vähän erilainen.

MARKUS: Talvella minulla on kolmekin peliä viikossa ja Hannalla on silloinkin aika paljon keikkaa. Olemme välipäiviä tiiviisti yhdessä. Kesä on hienoa aikaa, sillä saan nyt harjoitella Ilveksen luvalla muutamien kollegojen kanssa Turussa. Näin minulla on aikaa olla myös kotona Raisiossa ja yhdessä Hannan kanssa.

Miten juhlitte?

MARKUS: Kyllä jääkiekkoilijat juhla osaaivat, mutta bileet, sijoittuvat mestaruusjuhliin tai kauden päättäjäviihin. Muuten olen tullut sisään, en tykkää kissanristiäisistä. Häätämme tulee kuitenkin kunnon juhlat.

HANNA: Juhlittaminen on tosi vähäistä, emme juhlinae edes kihlajaisia. Emme käytä juuri edes alkoholia. Suurin juhla on edessä, kun menemme naimisiin.

“Suurinmaksiksi osaksi olemme vapaalla kahden. Suhteemme on vielä niin tuore, että haluamme keskittyä toisiamme. Se riittää meille”, Hanna kertoo.