

”Hyötyä, huvia ja huijausta Internetissä”

- Internetin käsittelyn näkökulmia yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

Heidi Rähä
Suomen kielen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2008

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Heidi Räihä	
Työn nimi – Title ”Hyötyä, huivia ja huijausta Internetissä” - Internetin käsittelyn näkökulmia yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2008	Sivumäärä – Number of pages 105
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Työssä selvitetään, miten yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa kuvataan Internetiä ja tarkemmin, millaisia Internetiin mediana sekä sen käyttöön ja käyttäjiin liittyviä käsityksiä oppikirjateksteissä luodaan ja uusinnetaan. Tutkimuksen keskeisenä pyrkimyksenä on nostaa esille mahdollisuuksia ja haasteita, joita Internet vielä melko uutena mediana tarjoaa mediakasvatukselle sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetukselle.</p> <p>Tutkimusaineistona on neljä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjaa: Otavan julkaisemat Aleksis (äidinkieli ja kirjallisuus 7–9) ja Loitsu (äidinkieli ja kirjallisuus 7–9), Tammen julkaisema Sisu (peruskoulun äidinkieli ja kirjallisuus 7–9) sekä WSOY:n Taito-Voima-Taju (äidinkieli ja kirjallisuus 7–9). Aineiston rajauksen perusteena on kirjojen sopiminen uusimpaan, vuoden 2004, Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteisiin (POPS 2004).</p> <p>Työn teoreettis-metodisena viitekehyksenä on kriittinen diskurssianalyysi lähinnä Norman Faircloughin perinnettä soveltaen. Työssä tarkastellaan oppikirja- ja opetus suunnitelmatekstien tulkinallisia vaihtoehtoja sekä niiden taustalla vaikuttavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia arvoja, normeja ja odotuksia. Saatuja tuloksia peilataan mediakasvatuksen nykytavoitteisiin pyrkimyksenä saada kuva siitä, miten mainitut arvot, normit ja odotukset näkyvät uusimman opetus suunnitelman voimassaoloaikana käytössä olevissa oppikirjoissa.</p> <p>Työn keskeisin tutkimustulos on, että aineistossa on havaittavissa viitteitä sekä mediakasvatuksen nykytavoitteiden mukaisesta oppilaan oman mediakompetenssin vahvistamisesta että aiemmin mediakasvatusta leimanneesta moraalista säätelystä. Mediakasvatuksen nykytavoitteiden ja opetus suunnitelman oppimiskäsityksen mukaan oppilaita ei tulisi nähdä mediaviestien passiivisina vastaanottajina eikä Internetiä vain opetuskäyttöön soveltuvana teknisenä apuvälineenä tai nuorten vapaa-aikaan kuuluvana harrastamahdollisuutena. Oppikirjat ovat onnistuneet tämän tavoitteen toteutumisessa eri sisältöjen osalta ja eri sarjojen välillä vaihtelevasti. Oppikirjateksteissä on havaittavissa moniäänisyyttä, mutta kaikkiaan Internetin käsittelylle näyttäisi olevan leimallista uhkadiskurssin eli uusmedioihin liittyvän pelon ja huolen korostuminen.</p>	
Asiasanat – Keywords Mediakasvatus, mediataidot, Internet, oppikirjat, opetus suunnitelma, kriittinen diskurssianalyysi	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

”Hyötyä, huvia ja huijausta Internetissä” – Internetin käsittelyn näkökulmia yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimuksen tausta ja tavoitteet	1
1.2	Aineisto	4
1.3	Tutkimusmenetelmä ja teoreettinen viitekehys	6
1.3.1	Työn teoreettiset lähtökohdat ja keskeiset käsitteet.....	6
1.3.2	Analyysin kolme tasoa	8
2	INTERNET MEDIKASVATUKSEN HAASTEENA	16
2.1	Mediakasvatuksen historiaa ja nykytavoitteita	16
2.1.1	Mediakasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa	16
2.1.2	Mediakasvatuksen osa-alueita ja määritelmiä	21
2.1.3	”Digiajan mediataidot”	24
3	MEDIKASVATUS OPETUSSUUNNITELMASSA	25
3.1	Perusopetuksen tehtävä ja arvopohja	25
3.2	Perusopetuksen työtavat	26
3.3	Ehdyttäminen ja aihekokonaisuudet	27
3.4	Äidinkieli ja kirjallisuus mediakasvatuksen vastuuaineena	30
3.5	Historia ja yhteiskuntaoppi mediakulttuurin määrittelijöinä	35
4	INTERNETIN KÄSITTELY OPPIKIRJOISSA	36
4.1	Tekijätiimin ääni – sarjojen esittelyt kustantajien Internet-sivuilla	36
4.2	Internetin asema nykyisessä mediakulttuurissa	40
4.2.1	Internet ja mediakulttuurin keskeiset kehityssuunnat.....	40
4.2.2	Internetin suhde muihin viestimiin	51
4.2.3	Internetin ominaispiirteet.....	61
4.3	Eriaiset tietolähteet ja tiedonhallintataitojen harjoittelu	72
4.3.1	Tiedonhankintaosoiden rakenne ja eri tietolähteiden esittelyt.....	72
4.3.2	Lähdekritiikki ja kriittinen lukutaito	80
4.3.3	Tiedonhallintataitojen harjoittelu	91
5	KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET JA POHDINTAA	97
	AINEISTO	103
	LÄHTEET	103

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Pro gradu -työni aiheena on Internetin representoituminen oppikirjateksteissä. Tutkimuksessa selvitetään, miten yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa kuvataan Internetiä ja tarkemmin, millaisia Internetiin mediana sekä sen käyttöön ja käyttäjiin liittyviä käsityksiä oppikirjateksteissä luodaan ja uusinnetaan. Saatuja tuloksia peilataan mediakasvatuksen ja opetussuunnitelman nykytavoitteisiin pyrkimyksenä saada kuva siitä, miten määritellyt tavoitteet ja ihanteet toteutuvat uusimman opetussuunnitelman voimassaoloaikana käytössä olevissa oppikirjoissa. Tutkimuksen keskeisenä pyrkimyksenä on nostaa esille mahdollisuuksia ja haasteita, joita Internet vielä melko uutena mediana tarjoaa mediakasvatukselle sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetukselle.

Viestimistä erityisesti Internet on yhä tärkeämpi osa nuorten elämää sekä koulussa että vapaa-ajalla (ks. esim. Luukka et al. 2001; Järvinen 2007; Tuominen & Mustonen 2007). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (POPS 2004) tarve sähköisten medioiden käsittelylle osana koulukasvatusta onkin kattavasti huomioitu verrattuna edellisiin valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin, mutta mediakasvatuksen luonne nykyisessä opetussuunnitelmassa eri oppiaineet läpäisevänä aihekokonaisuutena yhdessä mediateknologian nopean kehittymisen kanssa luo haasteita mediakasvatuksen käytännön toteutukselle (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007: 15–19). Koulujen mediakasvatusta käsittelevät tutkimukset ja raportit (ks. esim. Kotilainen & Sintonen 2005) sekä kokemukseni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan työstä ja erilaisista mediakasvatusalan tehtävistä – olen työskennellyt muun muassa kouluttajana Mannerheimin lastensuojeluliiton TUNNE-projektissa (ks. Tuominen & Mustonen 2007) – osoittavat, että mainittujen haasteiden vuoksi mediakasvatuksen sisällöt ja tavoitteet toteutuvat eri kouluissa vaihtelevasti varsinkin sähköisten medioiden osalta.

Mediakasvatuksen hajanaiseen nykytilanteeseen on monia syitä. Mediateknologian kehittymisen seurauksena nykyiset vanhemmat, opettajat ja muut kasvattajat ovat kasvaneet toisenlaisessa mediaympäristössä kuin nykynuoret ja saattavat olla tottumattomampia sähköisten medioiden käyttäjiä kuin oppilaat (Tuominen & Mustonen 2007: 137; Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007: 16). Konkreettisten sisältöjen ja

oppiainekohtaisten vastuualueiden puuttuessa opetussuunnitelmasta koulujen mediakasvatuksessa painottuvat herkästi opettajan maku ja mediakokemukset nuorille ominaisten kokemusten ja heille tärkeiden mediasisältöjen kustannuksella, jolloin sekä koulujen että yksittäisten opettajien väliset erot mediakasvatuksen toteutuksessa ovat suuria (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007: 4). Lisäksi muun muassa opettajien (täydennys)koulutus tai sen puute, taloudelliset resurssit ja asenteet vaikuttavat siihen, miten mediakasvatusta kouluissa toteutetaan (Kotilainen & Vainionpää 2005: 23–27; Kotilainen 2002: 34–36). Mediakasvatuksen merkitys nykyään kyllä tunnustetaan, mutta koska aihealue ei kuulu minkään yksittäisen oppiaineen ainekohtaisiin sisältöihin, mediakasvatusta toteutetaan kouluissa edelleen pääsääntöisesti projektiluonteisesti ja ulkopuolisen avun turvin (Lundvall 2007).

Kouluopetuksessa on kuitenkin osa-alue, jolla on periaatteessa vakiintunut asema ja joka määrittää opetussuunnitelmaa tai yksittäisten opettajien näkemyksiä konkreettisemmin, mitä ja miten eri sisältöjä ja näkökulmia tunneilla käsitellään: oppikirjat (Karvonen 1995: 11–12). Oppikirjojen tulisi noudattaa opetussuunnitelman linjoja sekä laajan ainekohtaisen opetussuunnitelman että opetussuunnitelman kaikkia oppiaineita yhdistävien aihekokonaisuuksien ja opetussuunnitelman yleisten arvojen, tavoitteiden ja oppimiskäsityksen osalta. Mediakasvatuksesta päävastuussa olevaksi oppiaineeksi mielletään usein äidinkieli ja kirjallisuus (Luukka & Leiwo 2004: 16), joten tutkimuksen aineistoksi valikoitui luontevasti äidinkielen ja kirjallisuuden vuosiluokkien 7–9 oppikirjat.

Työssä edetään teoriasta käytäntöön siten, että johdannon jälkeen luvussa 2 valotetaan suomalaisen mediakasvatuksen historiaa ja nykytavoitteita, nykyisen opetussuunnitelman ja oppikirjojen tekijöiden suhdetta mediakasvatukseen sekä Internetin asemaa opetussuunnitelmassa, minkä jälkeen luvussa 3 verrataan ihanteiden eli opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden toteutumista oppikirjatasolla. Aineiston analyysi rakentuu kahden keskeisen opetussuunnitelmasta poimitun mediakasvatuksen näkökulman ympärille: oppikirjojen välittämää kuvaa Internetistä tarkastellaan (1) *median yhteiskunnallisen aseman ja merkityksen ymmärtämisen* sekä (2) *median käyttö-, ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen* kannalta (POPS 2004: 18). Analyysissa on siis käytetty karkeahkoa jakoa *tieto-* ja *taitonäkökulmaan*, joista jälkimmäisellä tarkoitetaan tässä työssä lähinnä tekniseen osaamiseen ja tiedonhallintaan liittyviä taitoja.

Nämä tavoitteet on poimittu opetussuunnitelman Viestintä ja mediataito -aihekokonaisuuden (POPS 2004: 18) johdannosta, jossa aihekokonaisuuden tavoitteeksi määritellään *ilmaisuihin ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, median aseman ja merkityksen ymmärtämisen edistäminen sekä median käyttötaitojen kehittäminen*. Opetussuunnitelman jako huomioi mediakasvatuksen erilaiset teoreettiset lähestymistavat, jotka jaotellaan usein sen mukaan, painottuuko niissä mediaesitysten ja mediakulttuurin arviointi yhteiskunta- ja kulttuurikriittisesti, mediavälineiden käyttö (teknologiasivatuksellinen orientaatio) vai taidekasvatusta korostava ilmaisullinen orientaatio (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007: 23–24).

Jako on myös suurin piirtein sama kuin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa opetussuunnitelmassa, jossa oppiaine määritellään *tieto-, taito- ja taideaineeksi* (POPS 2004: 23). Sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa suunnitelmassa että *Viestintä ja mediataito* -kokonaisuudessa käytetään tavoitteiden suhteen siis jakoa kolmeen näkökulmaan tai osa-alueeseen (tieto, taito ja taide/ilmaisuihin), mutta olen tässä työssä yhdistänyt kaksi jälkimmäistä keskenään, sillä näiden erottaminen ei ole analyysin kannalta tarkoituksenmukaista. Itseilmaisun kehittäminenhan kulkee käsi kädessä esimerkiksi kirjoittamisen harjoittelun kanssa, ja harjoituksia, joiden ensisijaisena tehtävänä on kehittää luovuutta, on oppikirjoissa vähän suhteessa muihin sisältöihin.

Riippumatta siitä, millaista jakoa käytetään, mainitut mediakasvatuksen osa-alueet muodostavat yhdessä Viestintä- ja mediataito -kokonaisuudessa mainitut *mediataidot*, joita tulisi harjoitella *sekä vastaanottajan että tuottajan näkökulmasta* (POPS 2004: 18). Myös vuorovaikutteisuuden ja oppilaiden osallistamisen vaatimus pohjaa vahvasti mediakasvatuksen nykysuuntauksiin, sillä varsinkin viestintäteorioissa on alettu painottaa median vastaanoton sijaan viestintää kulttuurisena vuorovaikutuksena, johon kuuluu sekä merkitysten tuotto, vaihto että vastaanottaminen (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007: 22). Käytännössä tämä tarkoittaa, että mediakasvatuksessa nuoria ei tulisi nähdä vain viestien vastaanottajina vaan heille tulisi antaa mahdollisuus median itse tekemiseen ja kokemiseen (Tuominen & Mustonen 2007: 137–138).

Koska työssä painotetaan laajan mediakasvatuksen aihekokonaisuuden sisällä yhden median, Internetin, käsittelyä, on analyysi edelleen rajattu tiettyihin Internetin näkökulmasta tarkoituksenmukaisiin mediakasvatuksen osa-alueisiin: (1) nykyistä

(media)kulttuuria koskevaan teoriatietoon sekä (2) tiedonhankintaan ja tiedonhallintataitoihin. Rajaukseen on päädytty etsimällä opetussuunnitelman, oppikirjojen, alan kirjallisuuden ja alaan liittyvän julkisen keskustelun sekä nuorten mediatodellisuuden ja mediankäyttötottumusten välisiä leikkauspisteitä.

Syynä tiedonhaun painottamiseen on, että opetussuunnitelmassa korostuvat erilaiset tiedonhallintataidot ja myös oppikirjoissa Internet liitetään ensisijaisesti tiedonhaun yhteyteen. Niin ikään kasvatusalan julkisessa keskustelussa Internet on ollut esillä eniten juuri koulutöiden lähteen ominaisuudessa (ks. esim. Laaksola 2002; Lahdensivu 2002). Internet on myös oman kokemukseni mukaan yläkouluikäisten mieluiten käyttämä tietolähde. Median merkitystä yhteiskunnassa koskeva ”teoriatieto”, jolla tarkoitetaan oppikirjojen kuvauksia ja määritelmiä siitä, millainen nykyinen mediakulttuuri on, on puolestaan valikoitunut mukaan siksi, että sillä on oppikirjoissa niin ikään keskeinen asema, ja aihetta käsittelevät teorieksamit toimivat oppikirjoissa tavallaan pohjana muulle mediakasvatuksen käsittelylle, kuten tiedonhallintataitojen harjoittelulle. Tarkemmat tutkimuskysymykset on johdettu mainituista näkökulmia koskevasta rajauksesta seuraavasti:

- Millainen on oppikirjojen kuvaama mediakulttuuri?
- Miten Internetin paikka suhteessa muihin medioihin nykyisessä (media)kulttuurissa määritetään?
- Millaisia ominaispiirteitä Internetiin liitetään?
- Mitä ja miten eri tietolähteitä kuvataan?
- Miten lähdekriittisyyttä ja kriittistä lukutaitoa käsitellään?
- Millaisia tiedonhaku- ja tiedonhallintaharjoituksia oppikirjoissa on?

1.2 Aineisto

Tutkimusaineistona on neljä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjaa: Otavan julkaisemat Aleksis (äidinkieli ja kirjallisuus 7–9) ja Loitsu (äidinkieli ja kirjallisuus 7–9), Tammen julkaisema Sisu (peruskoulun äidinkieli ja kirjallisuus 7–9) sekä WSOY:n Taito-Voima-Taju (äidinkieli ja kirjallisuus 7–9). Aineiston rajauksen keskeimpänä perusteena on kirjojen sopiminen uusimpaan, vuoden 2004, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2004). Tällöin vanhemmat, mahdollisesti edelleen käytössä olevat sarjat, kuten WSOY:n Kielikuvia (7–9) ja Salasana (äidinkie-

len ja kirjallisuuden tietokirja 7–9), on jätetty pois. Tutkimusaineistoksi valittujen neljän sarjan kaikki kirjat, lukuun ottamatta Aleksis- ja Loitsu-sarjojen seitsemännen luokan vuonna 2003 ilmestyneitä osia, ovat ilmestyneet vuoden 2004 aikana tai sen jälkeen. Kustantajan Internet-sivujen (www.otava.fi) mukaan myös Aleksis-sarjasta on tekeillä uusi painos, jonka seitsemännen luokan osa on jo ilmestynyt. Päädyin kuitenkin aineiston rajauksessa aiempaan painokseen, jotta kokonaiskuva sarjasta muodostuisi yhtenäiseksi.

Tässä työssä huomioidaan vain varsinaiset oppikirjat. Erilliset harjoituskirjat ja mahdolliset muut oheismateriaalit, kuten opettajan oppaat ja kielioppivihot, on jätetty tutkimuksen ulkopuolelle. Kaikkiaan aineiston rajaaminen sekä kirjasarjojen lukumäärän että sarjoihin kuuluvien eri osien ja muiden materiaalien osalta osoittautui ongelmalliseksi jatkuvasti ilmestyvien uusien painosten ja sarjojen oheismateriaalien määrää ja tyyppiä koskevien erojen vuoksi. Tästä syystä tutkimuksessa keskitytään juuri varsinaisiin oppikirjoihin, vaikka luonnollisesti myös opettajan oppaat ja esimerkiksi harjoituskirjojen sisällöt olisivat tuoneet hyödyllistä ja kiinnostavaa näkökulmaa analyysiin. Aineiston rajaamisen taustalla on kuitenkin pidettävä pyrkimystä vertailukelpoisuuteen, ja tähän tavoitteeseen oli helpoin pyrkiä rajaamalla aineisto sarjojen mahdollisimman yhdenmukaisiin osiin.

Tutkimusaineistona olevat oppikirjasarjat ovatkin sikäli vertailukelpoisia, että ne kaikki edustavat tyyppiä, jossa varsinainen oppikirja sisältää teorialueiden lisäksi tehtäviä. Olen myös pyrkinyt analyysissä korostamaan, että rajaamalla aineisto koskemaan vain oppikirjoja, jää suuri, ellei jopa suurin, osa oppimisesta ja opetuksesta tutkimuksen ulkopuolelle. Kuten jo aiemmin totesin, mediakasvatuksen käytännön toteutus vaihtelee valtavasti koulujen ja opettajien välillä, mistä syystä päätin lähestyä aihetta kahden kouluopetusta yhdenmukaistavan osa-alueen eli valtakunnallisen opetussuunnitelman (POPS 2004) ja oppikirjojen kautta.

Opettajan oppaat, vaikka ne alustavan tutustumisen perusteella olisivat tuoneet mielenkiintoisia ja tärkeitä näkökulmia analyysiin, päädyin jättämään pois tämän aineiston vertailun hankaluuden vuoksi: yhden sarjan (Sisu) oppaat ovat cd-rommuodossa, muut painettuja. Myös oppaiden sisällöt vaihtelevat eri sarjojen välillä enemmän kuin varsinaisten oppikirjojen. Osassa oppaista painottuvat varsinaiseen opetukseen liittyvät oheismateriaalit, kuten kalvopohjat ja tehtävien vastaukset, toisis-

sa on kuvattu laajemmin ja teoriapainotteisemmin esimerkiksi kunkin opetettavan aihealueen kytkentöjä opetussuunnitelmaan. ”Tekijätiimin ääntä” ja siltaa opetussuunnitelman ja oppikirjojen välillä edustavat tässä työssä oppikirjojen esittelyt kustantajien Internet-sivuilla.

Rajausta voi perustella myös sillä, että työn tarkoituksena on selvittää, millainen kuva oppikirjojen lukijalle nimenomaan oppikirjateksteistä syntyy. Opettajanoppaiden ottaminen mukaan olisi laajentanut analyysia opetuksen käytännön toteutuksen suuntaan, mihin ei tässä työssä pyritä. Opettajan oppaiden kohdalla ei myöskään tiedetä, miten eri kouluissa näitä hyödynnetään tai ovatko ne ylipäätään käytössä varsinaisen oppikirjan rinnalla. Oppikirjat sen sijaan ovat keskeinen osa opetusta lähes kaikissa kouluissa, ja niiden asemaa ja käyttötapaa voidaan pitää vakiintuneena.

Kirjoista ja opetussuunnitelmasta ei ole rajattu mitään erityisiä osa-alueita tai tekstityyppejä analyysiin vaan niiden sisältöä on hyödynnetty laajasti ja tutkimuskysymysten mukaan vaihtelevin painotuksin – analyysissa on pyritty huomioimaan kaikki (teoriatekstit, tehtävät, kuvitus), mikä teksteissä liittyy Internetiin ja mediakasvatukseen. Vaikka aineisto kirja- ja sivumäärissä mitattuna on varsin laaja, tutkimuksen kannalta relevantin sisällön määrä on tutkimuksen edetessä osoittautunut sopivaksi.

1.3 Tutkimusmenetelmä ja teoreettinen viitekehys

1.3.1 Työn teoreettiset lähtökohdat ja keskeiset käsitteet

Työn teoreettis-metodisena viitekehystenä on väljästi kriittinen diskurssianalyysi lähinnä Norman Faircloughin (1992; 1997) perinnettä soveltaen. Valitsin kriittisen diskurssianalyysin tutkimuksen näkökulmaksi, sillä työn kasvatustieteellinen tausta ja pyrkimys aineiston kriittiseen käsittelyyn edellyttää tutkimusmetodilta mahdollisuutta analysoida oppikirjojen yhteiskunnallista ja kulttuurista *kontekstia*. Kriittinen diskurssianalyysi on tältä kannalta sikäli hedelmällinen lähestymistapa, että siinä lingvistinen analyysi ei ole itse tarkoitus vaan keino pureutua yhteiskunnan ja kulttuurin analyysiin, siis oppikirjojen tuottamisen ja tulkinnan kontekstiin¹. Tässä työssä konteksti ymmärretään nimenomaan tekstien yhteiskunnallisena ja kulttuurisena viitekehystenä, johon

¹ Faircloughin mukaan (1995:71) tekstien tarkastelussa on kaikkiaan tarkoituksenmukaista huomioida välittömän viestintätilanteen sijaan laajempi yhteiskunnallinen ja kulttuurinen kontekstuaalinen kehys.

käsitetään kuuluviksi kaikki oppikirja- ja opetussuunnitelmatekstien tuottamiseen ja tulkintaan vaikuttavat tekijät.

Näistä ilmeisimmin oppikirja-analyysia ohjaa genre: oppikirja- ja opetussuunnitelmatekstit ovat tyypillisiä esimerkkejä institutionaalisista teksteistä, joille on leimallista niiden itsestään selvä luonne. Institutionaalsiin teksteihin on totuttu suhtautumaan kuin ne olisivat objektiivisesti tuotettu ”totta”, eikä niiden olemassaoloa, käyttötapaa tai tarkoitusta tarvitse tällöin perustella (Karvonen 1995: 16). Kuitenkaan oppikirjat, sen enempää kuin muutkaan tekstit, eivät kuvaa todellisuutta sellaisenaan vaan niiden tuottama todellisuus on aina kirjoittajan tekemistä valinnoista ja lukijan tulkinnoista muodostuva tiettyyn sosiaaliseen ja historialliseen kontekstiin sijoittuva merkityskokonaisuus. Tämän työn aineistona olevien oppikirjojen sosiaalisen ja historiallisen kontekstin muodostavat esimerkiksi vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden, vallitsevan julkisen keskustelun sekä oppikirjojen tekijätiimien jäsenten ammatilliset ja henkilökohtaiset maailmankuvat ja arvopohjat samoin kuin 2000-luvun alun kasvatustieteelliset ja muut teoreettiset näkemykset.

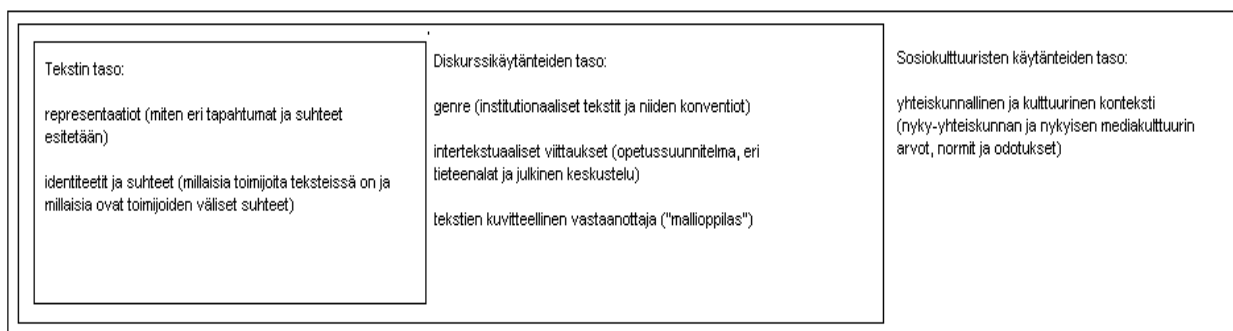
Kriittinen diskurssianalyysi tarjoaa sekä tulkinnallisen viitekehyksen että konkreettisen tutkimusmenetelmän näiden analyysiin. Faircloughin näkemystä mediatekstien analyysistä (1997: 264–269) noudatellen pyrin työssäni osoittamaan oppikirja- ja opetussuunnitelmatekstien *tulkinnalliset vaihtoehdot* sekä mahdollisuuksien mukaan niiden taustalla vaikuttavat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset *arvot, normit ja odotukset*. Tulkinnallisilla vaihtoehdoilla tarkoitetaan tässä konkreettisten sanavalintojen ja niiden tulkintavaihtoehtojen lisäksi tekstien vastaanottoa laajemmin: millaiselle lukijalle oppikirjatekstit on kirjoitettu, huomioidaanko erilaisia oppijoita tai mediakäyttäjiä ja niin edelleen. Esimerkiksi väitteessä *mediat kertovat päivittäin tarinoita, jotka yrittävät muokata käsitystämme maailmasta* (Loitsu 8: 154) huomioidaan vain passiivisen vastaanottajan näkökulma, ei aktiivisen mediakäyttäjän tai -tuottajan (vrt. opetussuunnitelman tavoite *mediataitoja tulisi harjoitella sekä vastaanottajan että tuottajan näkökulmasta* [POPS 2004: 18]). Sanavalintojen tulkinnallisilla vaihtoehdoilla puolestaan viitataan esimerkiksi teksteissä käytettyihin varmuusasteisiin ja kuvallisiin ilmauksiin – ylipäänsä siihen, millaisia valintoja tekstin tekijät ovat tehneet ja millaisia reunaehdoja valinnat asettavat tekstien tulkinnalle. Esimerkiksi Internetin sisältöjen kuvaaminen käyttämällä ilmaisua *Internetin sekasotku* (Loitsu 7: 33) synnyttää lukijassa kielteisen

mielikuvan mutta toisaalta sisältää monia tulkintavaihtoehtoja liittyen siihen, millaisia nämä sisällöt itse asiassa ovat (vrt. tutkimuskysymys *millaisia ominaispiirteitä Internetiin liitetään*).

Tulkinnallisten vaihtoehtojen taustalla vaikuttavien arvojen ja muiden tekijöiden kohdalla en työssäni missään tapauksessa lähde arvioimaan yksittäisten oppikirjojen tekijöiden arvoja tai ideologioita vaan vertaan oppikirjateksteistä välittyviä arvoja, normeja ja odotuksia opetussuunnitelman arvopohjaan. Tässä työssä kriittisen diskurssi-analyysin keskeistä käsitettä, *ideologiaa*, onkin lähestytty Faircloughin näkemyksen (1997: 62–68) mukaisesti tekstien ”representaatioihin sisältyvien näkökulmien, arvojen ja tarkoitusperien” kautta enemmän kuin vaikkapa poliittisten aatesuuntausten, joihin käsite *ideologia* arkikielessä usein yhdistetään. Faircloughin mukaan (mts. 67) toisissa teksteissä ideologiset sisällöt ovat kaikkiaan vahvemmin läsnä kuin toisissa, mikä tulee analyysissa ottaa huomioon. Olenkin päätenyt työssä käyttämään käsitteen *ideologia* sijasta käsitteitä *arvo*, *normi* ja *odotus*, koska nämä tarkemmin rajattuina kuvaavat havainnollisemmin opetussuunnitelma- ja oppikirjatekstien ideologisia ulottuvuuksia.

1.3.2 Analyysin kolme tasoa

Aineiston tekstien tulkinnallisten vaihtoehtojen sekä niihin vaikuttavien arvojen, normien ja odotusten analyysissa hyödynnetään Faircloughin (1992: 4, 71–73; 1997: 78–86) kolmitasoisia mallia, jonka avulla lingvistinen analyysi (*tekstin taso*) voidaan luontevasti kytkeä tekstin tuottamisen ja vastaanottamisen käytänteisiin (*diskurssikäytänteiden taso*) sekä laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin (*sosiaalisten käytänteiden taso*). Olen hahmotellut tämän työn kannalta keskeisten analyysikäsitteiden pohjalta kuvion (Kuvio 1), jossa analyysin teoreettiset lähtökohdat on sijoitettu Faircloughin kolmitasoiseen malliin:



Kuvio 1. Keskeiset analyysikäsitteet Faircloughin kolmitasoisien mallin avulla kuvattuna.

Tekstitason analyysissä on väljästi hyödynnetty Faircloughin (1997: 14, 80) näkemystä, jossa tekstin funktiot jaetaan *representaatioihin*, *identiteetteihin* ja *suhteisiin*. Kolmesta mainitusta käsitteestä keskeisin tässä työssä on representaatio, jolla tarkoitetaan tapaa, jolla tekstin sisältämät ilmiöt, tapahtumat ja suhteet esitetään. Identiteeteillä viitataan tekstissä läsnä oleviin toimijoihin ja suhteilla mainittujen toimijoiden väliin suhteisiin, kuten vallan jakautumiseen. Oppikirjoissa toimijoita edustavat tekstien tekijät, lukijat sekä mahdolliset muut osapuolet, kuten ulkopuoliset auktoriteetit, joihin oppikirjoissa voidaan viitata. Identiteettien ja suhteiden analyysissä huomioidaan lähinnä oppikirjatekstien tekijöiden ja lukijoiden, "kuvitteellisten vastaanottajien", välinen suhde siten kuin se aiemmin mainitun tekstien vastaanoton näkökulmasta (ks. ed. luku 1.3) on tarkoituksenmukaista.

Representaatioiden ja identiteettien sekä toimijoiden välisten suhteiden muodostumiseen vaikuttavat tekstissä läsnä olevat ja siitä puuttuvat kielen kategoriat eli sana ja muut kielelliset valinnat, joilla jotakin ilmiötä, toimijaa tai suhdetta kuvataan – mitä tekstiin on valittu ja mitä jätetty pois. Sanatasoa laajempia tulkintavaihtoehtoja synnyttäviä tai niitä rajaavia ilmiöitä edustaa tekstin *alkuoletukset*, jolla viitataan tekstien implisiittisten ja eksplisiittisten sisältöjen väliin sijoittuviin, vastaanottajan ennakkotietoihin liittyviin odotuksiin ja oletuksiin (Fairclough 1997: 139–140). Implisiittisten ja eksplisiittisten aineiden väliin sijoittumisella puolestaan tarkoitetaan, että alkuoletukset ovat tekstissä läsnä, mutta ne on luettava "rivien välistä". Esimerkiksi kysymykseen *millaisia ongelmia sinulla on ollut sähköpostin käytössä* (Aleksis 9: 172) sisältyy väittäminen ja ennako-oletus, että lukijalla on ollut ongelmia sähköpostin käytössä, vaikka lause on muodoltaan kysymys, ei väite.

Alkuoletuksiin liittyy myös se, mitä teksteissä esitetään ensi- ja mitä toissijaisena. Faircloughin mukaan (1997: 139–141) läsnä- ja poissaoloa teksteissä ei ylipäätään ole tarkoituksenmukaista kuvata vastakkaisuuden kautta, vaan läsnäoloa on eriasteista. Tässä yhteydessä voikin nostaa esille tietyn aiheen tai tekstin muun sisältöaineuksen tärkeyttä (läsnä- ja poissaolon astetta) implikoivat esitystavat, millä tarkoitetaan asioiden esittämistä ensi- ja toissijaisina koherenssisuhteita, kuten esitysjärjestystä, hyödyntämällä (mts. 138–139). Ensi- ja toissijaisuutta esiintyy teksteissä monella tasolla lauseen sisäisestä sanajärjestyksestä laajojen tekstijaksojen ja lopulta koko tekstin keskinäisiin koheesiosuhteisiin.

Tässä työssä huomioidaan ensi- ja toissijaisuuden osalta kuitenkin lähinnä konkreettinen esitysjärjestys. Varsinkin oppikirja- ja muille teorialähteille tyypillinen luettelomuotoinen esitystapa antaa viitteitä lukijalle siitä, mikä on tärkeää ja mikä vähemmän tärkeää. Esimerkkinä tästä lista *faktoja sisältävistä lähteistä*, joiksi luetellaan *tietokirjat, Internet, tieteelliset tutkimukset ja tilastot* (Aleksis 7: 152). Eri tietolähteiden paikka luettelon alku- tai loppupäässä voidaan tulkita vihjeeksi siitä, missä faktoja on eniten ja missä vähiten. Myös se, mitä listasta on jätetty pois, kiinnittää huomiota. Onhan myös esimerkiksi televisiossa tai kaunokirjallisissa teoksissa faktoja, mutta näitä ei mielletä samalla tavalla tietolähteiksi kuin vaikkapa tietokirjoja. Listan voikin tulkita uusintavan stereotyyppisiä mielikuvia eri tietolähteistä sekä käsitteen *fakta* luonteesta.

Lisäksi huomiota on analyysissa kiinnittänyt *nominalisaatio* eli toiminnan ja (vastuullisten) toimijoiden muuntaminen tai häivyttäminen (Fairclough 1997: 40–41). Esimerkiksi toteamuksessa *valtava määrä tietoa, tunteita ja asenteita välittyy meille viestintien kautta* (Sisu 8: 144) asenteiden välittymisestä vastuussa oleva toimija (mediatolot) on häivytetty ja asenteiden välittämiseen tähtäävä toiminta (mediatuotanto) muutettu aktiivisesta toiminnasta ikään kuin vallitsevaksi asiantilaksi. Samoin esimerkiksi passiivilause *Internetiä käytetään paljon myös viihtymiseen* (Aleksis 7: 157) on merkitykseltään epämääräinen. Sen perusteella ei selviä, onko kyseessä kaikkia Internetin käyttäjiä koskeva yleistys vai jonkin tietyn käyttäjäryhmän, kuten nuorten. Tässä työssä toimijoiden häivyttämiseksi luetaan myös tosiasiallisen subjektin korvaaminen toisella. Esimerkiksi toteamuksessa *lehdet kertovat meille erilaisia vaikuttavia tarinoita* (Loitsu 8: 162) subjekti on epämääräinen *lehdet*, eikä lauseen perusteella selviä, ketkä *vaikuttavien tarinoiden* taustalla oikeastaan ovat. Viimeisen esimerkin tyypillinen sub-

jektin häivyttäminen voidaan toki tulkita myös sanaston valintaan liittyväksi seikaksi – onhan sana *lehdet* metonyyminen kiertoilmaus mediasisältöjen taustalla vaikuttavalle tuotantokoneistolle.

Sanataso edustaakin työn kannalta keskeisintä kielenpiirteiden analyysia. Sanatasolla tulkintavaihtoehtoja synnyttävät tai niitä rajaavat varsinkin käsitteiden nimeämiset ja luokittelut (*kategorisointi*) sekä erilaiset *kuvalliset ilmaukset* kuten metaforat ja muut vertaukset (Fairclough 1997: 149–151). Sanavalintojen osalta erityisesti nimeämiset, luokittelut ja määritelmät vaikuttavat suuresti lukijassa syntyvään käsitykseen rajamalla tulkintavaihtoehdot kokonaan pois: esimerkiksi katkelmassa *tietoa on myös kansainvälisessä tietoverkossa Internetissä* (Aleksis 7: 157) käsite *kansainvälinen tietoverkko* esiintyy ikään kuin ainoana mahdollisena ja siten virallisena määritelmänä Internetille. Näin kategorisoinnit osallistuvat myös aiemmin esittelemieni alkuoletuksien muodostamiseen.

Kuvalliset ilmaukset puolestaan ohjaavat tulkintaa haluttuun suuntaan tai jättävät tulkinnan kokonaan avoimeksi, lukijan omista käsityksistä ja ennakkotiedoista riippuvaiseksi. Esimerkiksi metafora *kirjasto on kulttuurin ja tiedon pysäkki* (Sisu 7: 139) antaa ymmärtää, että kulttuuri ja tieto jotenkin erityisesti kiteytyvät kirjastoon, mutta sitä, millaisia kulttuurisia tai tiedollisia sisältöjä tällä tarkoitetaan, ei tarkemmin määritellä. Valittu esitystapa toteaa vallitsevan asiointilan ja korostaa kirjaston merkitystä pysyvänä ja muuttumattomana instituutiona sen sijaan, että tuotaisiin esille perusteita, joilla kirjastoihin tilattavat julkaisut valitaan, tai että mainittaisiin, ketkä näistä valinnoista ovat vastuussa. Kuvauksen ilmeisin tulkinta on, että kirjasto edustaa läpileikkausta kaikesta kulttuurista ja tiedosta. Kuvauksessa ei huomioida, että tosiasiasa kirjastot edustavat läpileikkauksen sijaan pikemminkin jonkinlaista virallista näkemystä säilyttämisen arvoisesta kulttuurista ja tiedosta. Viime vuosina kysymys kirjastojen valinta-perusteista ja yksittäisten henkilöiden vaikutuksesta julkaisutilauksiin on kuitenkin ollut esillä julkisessa keskustelussa (ks. esim. Länkinen 2007).

Kuvallisuutta ja asioiden suhteellista esitystapaa koskevia valintoja on analyysissa lähestytty sanatasolla myös *modaalisuuden* kautta. Modaalisuudella (modaaliiteetilla) tarkoitetaan sellaisia kielen keinoja, joilla puhuja voi ilmaista suhtautumistaan – esimerkiksi kuinka todennäköisenä tai epätodennäköisenä hän jotain tapahtumaa pitää –

käsiteltävään aiheeseen (Fairclough 1997: 43). Näitä on kielessä runsaasti², mutta tässä työssä tarkastellaan modaalisia verbejä ja verbirakenteita (kuten *täytyä*, *on syytä*), adjektiiveja (kuten *varma*, *mahdollinen*) sekä adverbeja ja partikkeleita (kuten *tuskin*, *varmast*). Esimerkiksi katkelmaan *Internetiä käytetään paljon myös viihtymiseen* (Aleksis 7: 157) sisältyvät ilmaisut *paljon* ja *myös*, jotka antavat olettaa, että käytöstä suuri ellei suurin osa on viihdekäyttöä, mutta että muitakin käyttömahdollisuuksia on. Näitä mahdollisuuksia ei kuitenkaan eritellä, jolloin viihteellisyys erityisesti korostuu. Sanan *paljon* sijaan olisi voitu valita vaikkapa ilmaisu *jonkin verran* tai muuttaa *käytetään paljon* muotoon *voidaan käyttää*, jolloin asiasta syntynyt kuva olisi toisenlainen.

Adjektiiveja ja verbejä tarkastellaan suhtautumisen näkökulmasta myös kielipiillis-tä modaalisuutta yleisemmällä semanttisella tasolla. Esimerkiksi adjektiivi *valtava* ilmauksessa *kansainvälisessä tietoverkossa on valtava määrä tietoa* (Sisu 7: 147) korostaa tiedon huomattavan suurta määrää verrattuna vaikkapa adjektiiviin *suuri* ja deskriptiivissävytteinen verbi *pirstoa* lauseessa *hypertekstissä perinteinen kirjan muoto on pirstottu* (Loitsu 7: 33) antaa kielteisen kuvan hypertekstin suhteesta kirjaan verrattuna moniin vaihtoehtoihin esitystapoihin, kuten *hypertekstin ja kirjan muodot eroavat toisistaan*. Viimeisten esimerkkien ilmaisut voidaan luokitella käytännön analyysissa yhtä lailla kategorisoiviksi, kuvaannollisiksi kuin modaalisiksi, mikä osoittaa, että kielenpiirteiden systemaattisuuden sijaan on analyysin painotuttava eri tulkintavaihtoehtojen mahdollisimman perusteelliseen esittelyyn.

Kielenpiirteiden analyysia, joka siis edustaa vain osaa analyysista, laajempaa tulkinnallista viitekehystä Faircloughin mallissa edustaa tekstin tuottamisen ja vastaanottamisen käytänteiden (diskurssikäytänteiden) taso, joka toimii välittäjänä tekstin ja sen laajimman tulkintakehyksen, tekstin sosiaalisen kontekstin, välillä (Fairclough 1997: 81). Tässä työssä tekstin tuottamisen ja vastaanottamisen käytänteiden analyysin kannalta on hedelmällistä tarkastella erityisesti oppikirjagenren konventioiden vaikutuksia oppikirjatekstien rakentumiselle ja niiden tulkintavaihtoehdoille sekä oppikirjatekstien *intertekstuaalisia viittauksia* muihin teksteihin, kuten opetussuunnitelmaan ja eri tieteenaloihin liittyvään julkiseen keskusteluun. Tähän ”julkiseen keskusteluun” viitataan työssä lähinnä yleisellä tasolla, mutta jossain määrin on hyödynnetty myös joi-

² Isossa suomen kielipiisissä (ISK 2004: 1477–1532) modaalisuuden lajeiksi määritellään modaaliverbit ja modaaliset verbirakenteet, modaaliset adjektiivit, adverbit ja partikkelit sekä modukset.

takin kasvatusta- ja viestintäalojen ammattilehdissä, kuten Opettaja-, Kasvatus- ja Tiedotustutkimus-lehdessä, julkaistuja artikkeleita (Suoranta 1998; Laaksola 2002 ja 2007; Lahdensivu 2002; Vanttaja 2005; Sintonen 2003). Kiinnostavan näkökulman oppikirjojen intertekstuaalisiin viittauksiin tuovat myös sarjojen esittelyt kustantajien Internet-sivuilla, sillä näissä näkyy oppikirjojen sisältöjä selvemmin ne teemat ja arvot, joita kunkin sarjan tekijät ovat *halunneet* välittää.

Huomioitavaa on, että oppikirjojen intertekstuaalisissa viittauksissa, samoin kuin institutionaalisten tekstien kohdalla yleensäkin (Fairclough 1997: 69), hyödynnetään vain tiettyjä legitimoituja lähteitä, jolloin oppikirjoissa esitetyt ”faktat” on valikoitu edustamaan tiettyjä, yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti hyväksytyjä näkemyksiä. Koulun opetuksen kohdalla näihin itsestäänselvyyksiksi muuttuneisiin yhteisön arvoihin ja ideologioihin voidaan viitata myös käsitteellä *piilo-opetussuunnitelma* (Karvonen 1995: 204–205). Tässä mielessä piilo-opetussuunnitelma ei kuitenkaan ole täysin erotettavissa varsinaisesta opetussuunnitelmasta, jossa opetuksen arvot ja ihanteet esitellään hyvinkin tarkkaan. Läsna- ja poissaolo eivät ole teksteissä toisensa poissulkevia myöskään arvojen osalta, vaan näiden läsnäoloa on oppikirjateksteissä eriasteista.

Johdannossa hahmottelin, että oppikirjagenreä luonnehtii ennen kaikkea oppikirjojen asema institutionaalisina teksteinä, joiden tuottamiseen ja tulkintaan vaikuttavat monet tekijät: eri tieteenalat, tekijäryhmä, opettajat ja oppilaat (Savolainen 1998: 17). Institutionaaliseen luonteeseen liittyy myös voimakkaasti oppikirjojen tapa esittää tietoa, siis opettaa, valmiiden määritelmien omaksumisen ja toistamisen kautta (Karvonen 1995: 213–214). Oppikirjojen merkityksenantosysteemille on kaikkiaan ominaista ”valmiin tiedon ideologia”, jossa tieto on eri tieteenalojen avulla saatuja faktoja ja jossa tietoa esitetään tietyin vakiintunein kielellisin keinoin, kuten nimeämällä, päättelämällä, selittämällä, kuvaamalla, vertailemalla, abstrahoidulla ja yleistämällä (mts. 216–219). Vakiintuneen esitystavan ansiosta oppikirjat ovatkin genrenä selvästi rajattavissa ja tunnistettavissa (Savolainen 1998: 18).

Oppikirjojen konkreettisten tekijöiden ja lukijoiden sekä vakiintuneen merkityksenantosysteemin lisäksi oppikirja- ja opetussuunnitelmatekstien tuottamiseen ja vastaanottamiseen vaikuttaa myös kuvitteellinen vastaanottaja, mielikuva jonkinlaisesta ”mallioppilaasta”, jonka aikaisempien tietojen varaan tekstit rakennetaan (Karvonen 1995: 24–25). Mallioppilas nousee implisiittisesti esille oppikirjatekstien tavoissa ohja-

ta oppilaan toimintaa sekä siinä, millaisena oppija nähdään, mitä hänen tulee tietää ja millä tavoin suhtautua tietoihin (mts. 205–206). Eksplisiittisesti mallioppilas tuodaan esille opetussuunnitelmassa, jossa kunkin oppiaineen sisältöjen ja tavoitteiden yhteyteen on kirjattu kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta tiettyjen luokka-asteiden (äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla 2. ja 5.) päättyessä sekä päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8. Vaikka arvosana 8 viittaa keskiverto-oppilaaseen, esitettyjen kriteerien laajuudesta voidaan päätellä niiden määrittelevän pikemminkin ihanneoppilasta. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden päättöarvioinnin kriteereissä (POPS 2004: 30–32) on melko laaja-alaisia vaatimuksia oppilaan tiedoille ja taidoille: kriteerit kattavat kaikkiaan 33 eri kohtaa, joihin on listattu, mitä oppilaan tulee *osata, pystyä, haluta, rohjeta, osoittaa, edistää, tuntea, ottaa huomioon, tunnistaa ja tietää* saadakseen mainitun arvosanan. Tässä työssä ihanne- tai mallioppilas nousee esille luonnollisesti ennen kaikkea nykyisessä medioituneessa kulttuurissa toimivan yksilön ominaisuudessa.

Määrittämällä aineistona olevien oppikirjatekstien paikka muiden tekstien joukossa, tarkastelemalla niiden välisiä intertekstuaalisia suhteita sekä analysoimalla tekstien kuvitteelliseen vastaanottajaan kohdistuvia odotuksia päästään lopulta käsiksi aineiston tekstien sosiaaliseen kontekstiin ja siten sosiaalisten käytänteiden tason analyysiin. Laajimmillaan tutkimusaineiston yhteiskunnallista kontekstia käsitellään työssä kulttuurisesta näkökulmasta, jossa oppikirjatestit ja niiden ilmentämät Internetin representaatiot nähdään osana nykyistä (media)kulttuuria.

Koska tutkimuskohteena on tietty mediaväline, on sosiokulttuurisen tason analyysissä tarkoituksenmukaista keskittyä juuri mediakulttuuriin. Vallitsevan mediakulttuurin näkökulmasta Internet näyttäytyy uusimpana ja ehkä merkittävimmän aseman luoneena mediana, jonka lopullista asemaa ja merkitystä ei kuitenkaan vielä tunneta. Internetin vakiintuminen osaksi mediakulttuuria on noudattanut pääpiirteissään samoja kehityslinjoja kuin aiemmatkin mediakulttuurissa tapahtuneet muutokset: historia on osoittanut, että mediakulttuurin muutosta ja uusien viestimien syntyä seuraa aina torjuntareaktio, jolle on tyypillistä korostaa teknologian kehityksen mukanaan tuomia uhkia ja lietsoa ”moraalista paniikkia”. Kun pelon aiheuttamista ensireaktioista on selvitty, hyväksytään uusi mediaväline osaksi yhteistä mediakulttuuria ja vähitellen aletaan suunnitella sen valjastamista hyöty-, esimerkiksi opetuskäyttöön. Toisaalta myös tek-

nologian kehityksen uutuusarvoa ja yksittäisten keksintöjen merkittävyyttä voidaan liioitella ja liittää niihin katteetonta toiveajattelua. (Vanttaja 2005: 52–54.)

Vielä 2000-luvun alun julkisessa keskustelussa ja kasvatustieteen ammattilaistenkin keskuudessa vallinnut suhtautumistapa Internetiin toisaalta nuorisoa rappeuttavana ja vaarallisena mediana, toisaalta kaiken mullistavana keksintönä ei ole poikennut reagoinnista edellisiin mediakulttuurissa tapahtuneisiin muutoksiin, kuten elokuvan, sarjakuvan ja videon leviämiseen yleiseen käyttöön (Vanttaja 2005: 59–60; Järvinen 1999: 24). Suoranaisesti trendi-ilmiöksi maailmalla viime vuosina nousseet kouluammukset ja Internetissä julkaistut uhkailut, joista Suomikin pääsi osalliseksi syksyllä 2007, ovat nostaneet Internetin sopivaksi syntipukiksi nykynuorten käsittämättömiltä tuntuviin tekoihin sekä sellaisten voimakkaita kielteisiä tunteita herättävien ilmiöiden kuten pedofilian olemassaoloon (Laaksola 2007; Vanttaja 2005).

Tämä suhtautumistapojen polarisoituminen voidaan hahmottaa myös kahden eri diskurssin³ välisenä valtataisteluna. Toisen ääripään, jonka olen tässä työssä nimenyt *uhkadiskurssiksi*, edustajien puhettavat representoivat sellaista teknologian kehityskulkua, jonka pelätään lopulta johtavan yksilön vapautumisen ja yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien kasvun sijaan informaation kaaosmaisuuuden lisääntymiseen, yksilön vapauden rajoittumiseen ja yhdenmukaistaviin markkinakäytänteisiin, mahdollisesti myös terrorismiin ja muihin konkreettisiin uhkiin (Järvinen 1999: 17). Toista ääripäätä puolestaan edustaa *teknoutopistinen diskurssi*, jolla viitataan tapaan käsitellä digitaalisen kulttuurin muutoksia yksipuolisesti teknologisen determinismin näkökulmasta (mts. 24–25). Näiden kahden diskurssin välinen jännite on keskeisessä asemassa aineiston analyysissä, sillä oppikirjat institutionaalisina, usean eri tekijän yhteistyönä laatimina teksteinä ovat moniäänisiä ja kaiuttavat kulloinkin vallitsevaa julkista keskustelua ja siinä esiin nousevia näkemyksiä, arvoja ja normeja.

Sen lisäksi, että Internet mitä ilmeisimmin on osa nykykulttuuria, se voidaan uusimpana ja nykyään ehkä merkittävimpanäkin mediana nähdä myös koko nyky-yhteiskunnan peilinä⁴. Tällöin yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kehitykseen liittyvät

³ Käsitteellä diskurssi tarkoitetaan tässä työssä Faircloughin mukaisesti *kielenkäyttöä osana sosiaalisia käytänteitä* (Fairclough 1992: 63).

⁴ Näkemykseen on viitannut esimerkiksi kulttuurifilosofi Zygmunt Bauman, jonka mukaan Internet on hyvä metafora kuvamaan havaintojamme ja tietoisuuttamme maailman tämänhetkisestä tilasta (Jokinen & Kokkonen 1997: 45).

kuvitelmamme, haaveemme ja pelkomme ikään kuin kulminoituvat Internetiin, joka puolestaan toimii näkökulmasta riippuen metaforana joko kulttuuriselle rappiolalle tai edistykselle. Tämä näkemys edustaa edellä esiteltyä uhka- ja teknoutopistisen diskurssin välistä jännitettä kärjistetyimmillään. Täten näkemys Internetistä nyky-yhteiskunnan metaforana on yksi tapa hahmottaa myös oppikirjatekstien laajinta sosiaalista kontekstia, vallitsevaa yhteiskuntaa ja kulttuuria. Aiheen käsittelyssä olisi mahdollista edetä miten syvälle tahansa, mutta olen rajannut analyysin tässä työssä koskemaan nykyisen mediakulttuurin muutamaa keskeistä ominaispiirrettä: informaation ja viihteen sekä julkisen ja yksityisen välisen rajan hämärtymistä, individualismin ylikorostumista ja kulttuurin kaupallistumista (Fairclough 1995: 20–24).

Metaforanäkökulmasta mainitut piirteet nähdään voimakkaasti juuri Internetiin sidonnaisina ilmiöinä, mistä syystä pidän näkökulman huomioimista tässä työssä tarpeellisena. Nykyihmisen, erityisesti nykynuoren, suhde teknologiaan ja mediakulttuuriin onkin monessa mielessä erilainen kuin aiemmin. Sen lisäksi, että medially on yhä keskeisempi asema nuorten elämässä jo ajankäytön osalta, muuttuneen mediasuhteen voi havaita muun muassa tarpeessa heijastaa oma identiteetti tietoverkkoon, minkä varsinkin nuorten keskuudessa suositut kuvagalleriat ja keskusteluohjelmat mahdollistavat (Järvinen 1999: 76–77; Tuominen & Mustonen 2007: 137–138). Muuttunut suhde ihmisen ja teknologian välillä toimii tässä työssä taustana, jonka valossa yläkouluikäisten nuorten media- ja tekstiympäristöä sekä erityisesti heidän suhdettaan Internetiin arvioidaan ja johon oppikirjojen välittämää kuvaa verrataan.

2 INTERNET MEDIKASVATUKSEN HAASTEENA

2.1 Mediakasvatuksen historiaa ja nykytavoitteita

2.1.1 Mediakasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa

Teknologia ja sen käyttötaidot ovat tulleet välttämättömiksi arkielämässä ja nyky-yhteiskunnassa. Tiedonhaku, asioiden hoitaminen, ostosten tekeminen, kansalaisvaikuttaminen, vapaa-ajan viihtyminen ja sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen ovat helpompia kuin koskaan ennen, ja yllä mainitut palvelut ovat usein ilmaisia ja ainakin länsimaissa kaikkien saatavilla. Koska vietämme suuren osan jokaisesta päivästä

medioiden parissa, tarvitsemme kokonaisvaltaista mediaan liittyvää osaamista ja tietoa pystyäksemme toimimaan nyky-yhteiskunnassa. Teknologia, ja Internet osana sitä sekä hyvässä että pahassa, alkaa joka tapauksessa olla niin keskeinen osa jokaisen arkea, ettei sitä voida koulukasvatuksessa enää sivuuttaa.

Mediataidot nähdäänkin nykyään yhä useammin osana kansalaistaitoja ja nimenomaan osana *tietoyhteiskunnan kansalaistaitoja* (ks. esim. Sinko, Väyrynen & Kaihari-Salminen 2007; Luukka 2004), ja keskeisin mediataitojen osa-alue sekä haaste kasvattajille on nykyään epäilemättä kasvaminen kriittisyyteen (Herkman 2007: 11–12; Tuominen & Mustonen 2007: 143). Syynä kriittisen lähestymistavan keskeisyyteen mediakasvatuksessa on ennen kaikkea tiedon valtava määrä nyky-yhteiskunnassa, johon usein viitataan metaforalla *informaatiotulva* (Tuominen & Mustonen 2007: 137; Suoranta 1998: 39), sekä se, että tämä tietotulva – tai nykyinen mediakulttuuri ylipäänsä – vaikuttaa kasvaviin nuoriin itse asiassa enemmän kuin koulu- ja muu muodollinen kasvatusta (Suoranta 1998: 33).

Yhteistä eri tieteenaloihin pohjautuville *kriittisille teorioille* on, että niissä tarkastellaan yhteiskuntaa ja erityisesti vallankäyttöä yhteiskunnassa (Pietikäinen 2000: 200). Kriittinen pedagogiikka, ja sitä myöten kriittinen mediakasvatusta, pyrkii kasvattamaan oppilaiden tietoisuutta nimenomaan mediakulttuurin osalta: miten mediakulttuuri muokkaa todellisuutta, sen ”tietoa, totuuksia ja subjekteja”, miten mediakulttuurin lainalaisuudet ovat luonnollistuneita, millaisia reunaehtoja yhteiskunnallisella toiminnalla on esimerkiksi asiantuntija-alamainen-erottelun suhteen sekä miten yksilö voi oppia tulkitsemaan mediaviestejä kriittisesti (Suoranta 1998: 38–39).

Mediakasvatusta, samoin kuin koulukasvatusta yleensä, taustalla vaikuttaa nykyään myös konstruktivistinen oppimiskäsitys (ks. esim. Kotilainen 2002: 36–38), jonka mukaan oppiminen kytkeytyy aina toimintaan ja oppiminen on passiivisen tiedon vastaanottamisen sijaan ennen kaikkea aktiivista konstruointia, jossa oppija valikoi ja tulkitsee tietoa aiempien tietojensa, odotustensa ja tavoitteidensa pohjalta (Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003: 50–54). Tästä syystä oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten oppimistilanne, oppijan motivaatio, oppijan mahdollisuudet sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja oppimisympäristö laajemmin (mts. 56–65). Kasvatustieteen puolella tapahtunut siirtyminen behavioristisesta oppimiskäsityksestä konstruktivistiseen sekä uudelleen virinnyt kiinnostus kriittiseen kasvatukseen kuvaa hyvin sitä,

miten koulukasvatuksessa pyritään ja joudutaan reagoimaan yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin ja sitä, miten myös mediakasvatus noudattaa kulloinkin vallitsevia kasvatus-trendejä.

Muuttuneen yhteiskunnan tarpeet mediakasvatukselle on huomioitu Suomessa myös valtiovallan taholta, minkä seurauksena on perustettu useita työryhmiä. Opetusministeriö perusti syksyllä 1998 Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän arvioimaan luku- ja kirjoitustaidon tilaa Suomessa sekä sen kehittämistä ja laajenemismahdollisuuksia medialuku- ja kirjoitustaidoksi osana uudenlaista viestintäsivistystä. Työryhmä laati tapaamistensa pohjalta muistion Suomi (o)saa lukea (käytän tässä työssä myöhemmin lyhennettä SOL 2000), joka ilmestyi keväällä 2000. Mediakasvatuksen osalta työryhmä päätyi esittämään muun muassa, että perustettaisiin erillinen opetusministeriön hallinnoima Kulttuurin kehittämiskeskus, yliopistojen yhteyteen ”mediahautomoita” ja mediakriittikifoorumeita huolehtimaan mediakasvatuksen ja -opetuksen kehittämisestä ja opetusmateriaalien tuottamisesta sekä medialukutaidon tutkimusverkosto. Lisäksi työryhmä ehdotti tarkistuksia silloiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (1994) lukutaidon sisältöjen ja tavoitteiden ja erityisesti medialukutaidon osalta sekä medialukutaidon painottamista opettajankoulutuksessa. Tarkistukset ja muutokset opetussuunnitelmaan myös toteutettiin, kuten seuraavaksi esittelemäni raportti osoittaa.

Uudempi mediakasvatusta käsittelevä valtiotason hanke oli kevään 2005 aikana toteutettu Mediakasvatuksen kehittämistarpeet -projekti, joka oli jatkoa Vanhasen hallituksen Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman ja Tietoyhteiskuntaohjelman syksyllä 2004 järjestämälle mediakasvatusseminaarille. Projektin tavoitteena oli kansallisen tilanteen ja mediakasvatuksen kehityssuuntien kartoittaminen. Projektista laadittiin raportti Mediakasvatus 2005: kansalliset kehittämistarpeet (toimittaneet Sirkku Kotilainen & Sara Sintonen), johon kirjattiin muun muassa asiantuntija-artikkeleita, projektiin liittyviä tutkimustuloksia, lista suomenkielisestä mediakasvatukseen liittyvästä kirjallisuudesta sekä alustavia toimenpide-ehdotuksia. Raportista käy selvästi ilmi, että uusimmassa opetussuunnitelmassa (2004) medioitunut nyky-yhteiskunta on pystytty lyhyen ajan sisällä tapahtuneista merkittävistä muutoksista huolimatta ottamaan hyvin huomioon, mutta käytännön toteutus kouluissa vaihtelee merkittävästi (Kotilainen & Vainionpää 2005: 26–27; Sintonen 2005: 28–29).

Edellisen raportin pohjalta vuonna 2006 silloinen opetusministeri Antti Kalliomäki perusti työryhmän suunnittelemaan konkreettista toimenpideohjelmaa mediaosaamisen kehittämiseksi. Mediataitojen ja -osaamisen kehittämisen toimenpideohjelmatyöryhmään kuului muun muassa opetuksen, kuntien, mediakasvatusseuran ja yliopistojen edustajia. Työryhmä julkaisi työnsä tulokset muistiossa Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä (Sinko, Väyrynen & Kaihari-Salminen 2007). Muistiossa esitellään mediakasvatuksen nykytilaa ja esitetään toimenpide-ehdotuksia liittyen esimerkiksi paikallisen yhteistyön kehittämiseen, teknisen materiaalin saatavuuden parantamiseen ja opettajankoulutuksen kehittämiseen. Toimenpiteiden aiottu toteutusaika on 2008–2011, joten tätä kirjoitettaessa konkreettiset toimenpiteet ovat vielä visioasteella.

Kuten edelliset raportit ja muistiot osoittavat, käytännön mediakasvatustyön suurena ongelmana on ollut ja on edelleen toiminnan projektiluonteisuus (Lundvall 2007). Todennäköisesti tähän asti suurin konkreettinen askel toiminnan vakiinnuttamisessa otettiin loppuvuodesta 2005 perustettaessa Mediakasvatusseura, jonka tavoitteena on seuran Internet-sivujen (www.mediakasvatus.fi/seura) mukaan edistää mediakasvatuksen tutkimusta ja käytäntöjä Suomessa. Seuran toimintaa puolestaan ovat tapahtumien tuottaminen, tutkimus ja julkaiseminen. Seuran Internet-portaali on ollut toiminnassa syksystä 2007 lähtien (Lundvall 2007), ja vuonna 2007 ilmestyi seuran julkaisusarjan ensimmäinen teos, Heikki Kynäslahden, Reijo Kupiaisen ja Miika Lehtosen toimittama Näkökulmia mediakasvatukseen. Teokseen on koottu kasvatusalan, lapsi- ja nuorisotyön sekä media-alan asiantuntijoiden kirjoittamia artikkeleita. Teos jakautuu kahteen osaan, jonka ensimmäisen osan artikkelit käsittelevät suomalaisen mediakasvatuksen historiaa sekä mediakasvatuksen eri osa-alueita ja käsitteistöä. Toisessa osassa esitellään alan eri käytäntöjä ja mahdollisuuksia, kuten sanomalehden, kirjaston ja Internetin käyttöä mediakasvatuksessa sekä erityisesti jälkimmäisen mediakasvatukselle luomia haasteita.

Esittelen seuraavaksi lyhyesti teoksen ensimmäisen artikkelin, Reijo Kupiaisen, Sara Sintosen ja Juha Suorannan kirjoittaman Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet, keskeiset näkökulmat, sillä mediakasvatuksen historia ja nykytila toimivat myös tämän työn historiallisena ja aatteellisena kontekstina. Artikkelissa esitellään mediakasvatuksen kehitystä ja nykytilaa Suomessa sekä alaan liittyvää kirjallisuutta ja teoreettisia näkökulmia eri vuosikymmeniltä, nykyistä opetussuunnitelmaa (POPS

1960 Kansansivistys	Audiovisuaalinen kasvatus Joukkotiedotuskasvatus	Elokuva, televisio Sanomalehti, joukkoviestintä,
1970 Kriittisyys	Joukkotiedotuskasvatus Viestintäkasvatus	Televisio, massamediat
1980 Estetiikka, etiikka	Viestintäkasvatus	Video, audiovisuaalinen kulttuuri, elokuva, musiikkivideot
1990 Verkottuminen, vuorovaikutus	Viestintäkasvatus Mediakasvatus	Tietotekniikka, verkkoteknologia, digitaalinen teknologia
2000 Moniulotteinen mediakulttuuri	Mediakasvatus	Digitaalinen teknologia; multimodaalisuus

Kuvio 2. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet.

1960-luvulta eteenpäin vaikuttanutta mediakasvatuksen keskeistä aate- tai arvosuuntausta. Keskimmäiseen sarakkeeseen on koottu mediakasvatuksesta käytössä olleet nimitykset eri vuosikymmeninä ja oikeanpuolimmaisessa sarakkeessa kullekin vuosikymmenelle ominaiset mediat ja mediakulttuurin muodot.

Kuten kuvio 2 osoittaa, mediakasvatuksen vaiheiden erottelussa käytetty jako artikkelissa on suurin piirtein sama kuin edellistä vanhemmassa teoksessa, Sirkku Kotilaisen, Mari Hankalan ja Ullamaija Kivikurun toimittamassa Mediakasvatus-teoksessa (1999) ilmestyneessä Sirkku Kotilaisen ja Ullamaija Kivikurun artikkelissa Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineessa, jossa mediakasvatuksen historian vaiheet on nimetty (1) moralistiseksi vaiheeksi, (2) esteettisen ja kriittisen tulkinnan vaiheeksi, (3) mediakulttuurin vaiheeksi ja (4) yhteisöllisyyden vaiheeksi. Molempien artikkelien kirjoittajat jakavat näkemyksen siitä, että mediakasvatuksen varhaisvaiheille on ollut tyypillistä moralismi ja lasten suojele median haitalliselta vaikutukselta, niin kutsuttu rokotusmalli. Mediakasvatuksen myöhempien vaiheiden osalta Kotilainen ja Kivikuru ovat yhdistäneet esteettisen ja kriittisen tulkinnan vaiheet keskenään, kun taas Kupiaisen, Sintosen ja Suorannan taulukossa nämä on erotettu. Joka tapaukses-

2004) ja eri toimijoita, kuten opetushallituksen ja erilaisten järjestöjen mediakasvatustoimintaa. Mediakasvatuksen historia Suomessa on artikkelissa tiivistetty taulukkoon (Kuvio 2), jossa vasemmanpuoleisin sarake kuvaa kullakin vuosikymmenellä

sa kriittisyyden korostamisella viitataan molemmissa artikkeleissa 1970-luvulle ominaiseen ”tiedostavaan joukkotiedotuskasvatukseen” ja esteettisellä lähestymistavalla mediakasvatuksen muuttumiseen kokonaisvaltaisemmaksi 1980-luvulla siten, että median kokemuksellinen puoli ja esimerkiksi populäärimedia alettiin huomioida aiempaa paremmin.

Koska mediakulttuurissa tapahtuu nykyään varsin nopeita muutoksia ja artikkelien kirjoitusajankohdat poikkeavat toisistaan liki kymmenellä vuodella, eriävät artikkeleiden näkemykset mediakulttuurin ja -kasvatuksen nykytilasta toisistaan. Kotilainen ja Kivikuru esittävät siirtymisen mediakulttuurin sirpaleisesta ja epävarmasta todellisuudesta kohti vuorovaikutteista, yhteisöllistä ja entistä tasa-arvoisempaa tietoyhteiskuntaa olevan epävarmaa ja edellyttävän aiempaa suurempaa panostusta mediakasvatukseen ennen kuin Suomea voidaan kutsua ”yhdeksi maailman johtavista osaamis- ja vuorovaikutusyhteiskunnista”. Myös Kupiaisen, Sintosen ja Suorannan mukaan 2000-luku on aiempia vuosikymmeniä hajanaisempi. Verrattuna Kotilaisen ja Kivikurun artikkelissa esitettyihin näkemyksiin nähdään tuoreemmassa julkaisussa kuitenkin digitaalinen teknologia jo melko vakiintuneena osana mediakulttuuria. Erityisesti nuorten kohdalla todetaan digitaalisen maailman olevan arkipäivää. Silti – ja toki myös digitaalisen kulttuurin luomien uusien haasteiden vuoksi – artikkelissa korostetaan mediakasvatukseen panostamisen tärkeyttä jatkossakin.

2.1.2 Mediakasvatuksen osa-alueita ja määritelmiä

Mediakasvatuksen tavoitteita, tehtäviä ja osa-alueita voidaan jaotella monin tavoin ja käyttää näistä eri nimityksiä. Kuten edellisessä luvussa esitellystä taulukosta käy ilmi, aiemmin mediakasvatuksesta käytettiin nimityksiä *audiovisuaalinen kasvat*us, *joukkotiedotuskasvat*us ja *viestintäkasvat*us. Nykyään käsite mediakasvatus on vakiintunut, mutta sen tavoitteiden ja tehtävien osalta on edelleen kilpailevia teoreettisia lähestymistapoja. Kupiaisen, Sintosen ja Suorannan mukaan (2007: 21–22) suomalainen mediakasvatustutkimus, samoin kuin mediakasvatuksen vaiheet, voidaan jakaa eri koulukunniksi sen mukaan, mitä asioita tai lähestymistapoja painotetaan: teknologiaa, suojelua, kulttuurintutkimusta vai kriittisyyttä.

Samoin mediakasvatuksen tiedollisista ja taidollisista osa-alueista käytetään eri yhteyksissä ja rinnakkain eri nimityksiä, kuten *mediakompetenssi*, *mediataito* ja *medialukutaito*. Esimerkiksi Sol-Brit Arnolds-Granlund käsittelee artikkelissaan *Är du medieläskunnig, medialäsfärdig eller rent av mediekompetent? – behov av mediepedagogisk begreppsanalys* (2007) näiden käsitteiden välisiä merkityseroja. Keskeisin mediataitojen ja medialukutaidon välinen ero on, että medialukutaito viittaa nimenomaan mediatekstien vastaanottoon, kun taas mediataidot huomioivat myös tuottajan näkökulman (Arnolds-Granlund 2007: 45–48). Mediakompetenssi on käsitteenä edellisistä kokonaisvaltaisempi sisältäen sekä kyvyn ymmärtää mediaa ja mediatekstejä, median kokemuksellisen puolen että oman toiminnan (mts. 46; ks. myös Kotilainen 1999).

Tässä työssä suositetaan kuitenkin käsitettä *mediataito* tai *mediataidot*, koska kyseistä nimitystä käytetään opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman lisäksi myös muissa viime vuosien valtiotason julkaisuissa mediataidot näyttäisi olevan suosituin käsite (Kotilainen & Sintonen 2005; Sinko, Väyrynen & Kaihari-Salminen 2007). Edellisistä poiketen Suomi (o)saa lukea -muistiossa mediaosaamista on, mitä ilmeisimmin hankkeen luonteen vuoksi, lähestytty kuitenkin lukutaidon näkökulmasta siten, että tietoyhteiskunnan lukutaidon osa-alueisiin luetaan *visuaalinen*, *televisuaalinen*, *tietokone-*, *interventio-*, *intertekstuaalinen*, *teknologia-*, *moni-* ja *verkkolukutaito* sekä *media-kielitaito* (SOL 2000: 21–23). Näistä erityisesti verkkolukutaito⁵ on avainasemassa tietoyhteiskunnassa.

Mediataitojen tavoitteissa ja tarkemmissa sisällöissä on niin ikään eroja ja yhtäläisyyksiä eri hankkeiden ja teoreettisten koulukuntien välillä. Sara Sintonen (2002) käsittelee artikkelissaan Mediakasvatusta järjellä ja tunteella Unescon vuonna 2001 julkaiseman lapsia ja mediaa käsittelevän raportin sisältöjä. Raportissa mainitut mediakasvatuksen periaatteet Sintonen (2002: 114–115) on suomentanut seuraavasti:

- Mediakasvatuksessa tulee käsitellä kaikkea mediaa niin välineiden kuin sisältöjenkin osalta.
- Mediakasvatuksen myötä ihmisten tulee tuntea median tapoja toimia ja vaikuttaa ymmärtämällä ja oppimalla havaitsemaan mediaesitysten taustalla vaikuttavia tarkoituksia ja tavoitteita.

⁵ Työryhmän esityksen mukaan *verkkolukutaidossa lukemisen perustaitoihin liitetään teknologian käytön avaintaidot sekä tietoverkoissa navigoinnin, tiedon ja uusien kokemusten etsimisen ja kommunikoinnin valmiudet* (SOL 2000: 22).

- Mediakasvatuksen avulla ihmisten tulee oppia analysoimaan ja kriittisesti tarkastelemaan eri mediaviestejä.
- Jokaisella on oikeus saada tietoa, samoin kuin oikeus oman mielipiteen vapaaseen ilmaisuun ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Mediakasvatusta tarvitaan myös ajankohtaisten tapahtumien (esim. sodat, luonnonkatastrofit, terrorismi) kriittisessä käsittelyssä.
- Mediakasvatuksen tulee liittyä kansallisiin opetussuunnitelmiin, mutta myös osaksi elinikäistä ja informaalia oppimista.
- Mediakasvatuksella tulisi pyrkiä jokaisen ihmisen (huolimatta kunkin sosiaalisesta tai taloudellisesta tilanteesta) valtauttavaan kasvuun.

Nimenomaan suomalaista mediakasvatusta käsittelevässä valtiotason julkaisussa, Mediakasvatus 2005 -hankkeen raportin luvussa Asiantuntijanäkökulmia mediakasvatuksen kehittämiseen, Sintonen (2005: 28) tiivistää mediakasvatuksen tavoitteiksi puolestaan *mediakulttuuriin vastuullisesti suhtautuvien kansalaisten kasvattamisen, kansalaisten mediateknologisten perusvalmiuksien ja kyvykkyyden takaamisen sekä kriittisten ja luovien kykyjen kasvattamisen mediaesitysten analyysin ja oman mediatuotamisen kautta.*

Mediataitojen ja -osaamisen kehittämisen toimenpideohjelmatyöryhmän muistiossa Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä Sinko, Väyrynen ja Kaihari-Salminen (2007: 11) määrittelevät mediataidot *yksilön ymmärrykseksi mediasta ja sen toiminnasta yhteiskunnassa ja omassa elämässä, avaintaitojen hallinnaksi ja tiedon soveltamiseksi käytäntöön.* Tarkempia esimerkkejä tällaisista taidoista ovat työryhmän mukaan muun muassa *tiedonhankintakyky ja kyky oivaltaa median välittämiä merkityksiä.*

Vaikka mediakasvatuksen nykytavoitteista voidaan painottaa eri osa-alueita ja käyttää rinnakkain eri käsitteitä, kuten mediataju, mediataidot, mediakompetenssi ja medialukutaito, yhteistä eri tahojen listaamalla periaatteilla ja näkemyksillä on, että valitseva oppimiskäsitys ja mediakasvatuksen ihanteet ovat etäänntyneet varsin kauas moralistista vaihetta leimanneesta ”rokotusmallista”, jossa viestintä ymmärrettiin siirrokseksi viestin lähettäjältä vastaanottajalle ja esimerkiksi mediaväkivallan nähtiin automaattisesti synnyttävän väkivaltaista käytöstä katsojassa. Tällöin mediakasvatuksen tärkein tehtävä oli suojella lasta haitallisilta sisällöiltä. (Kotilainen & Kivikuru 1999: 16–18.) Nykyään ymmärretään, ainakin teorian tasolla, että pelkkä lapsen suojeleminen ei

riitä vaan tarvitaan monipuolisia tietoja ja taitoja, joita tulisi harjoitella kouluopetuksessa mahdollisimman monen oppiaineen tunneilla.

2.1.3 ”Digiajan mediataidot”

Mediakulttuurissa tapahtuneet muutokset ovat siis vahvistaneet tarvetta huomioida mediakasvatus osana koulukasvatusta ja synnyttäneet tarpeen Internetin ja verkkolukutaidon käsittelylle osana koulujen mediakasvatusta. Tätä painotetaan myös Suomi (o)saa lukea -muistiossa, jossa verkkolukutaito nostetaan yhdeksi keskeisimmistä tietoyhteiskunnan lukutaidon osa-alueista. Muistion mukaan verkkolukutaidolla viitataan laajasti niihin lukutaitoihin, joita monimediainen tietoverkko, esimerkiksi Internet, edellyttää. Näitä ovat *monipuoliset tekniset perustaidot, visuaalisen ja multimediaisen tekstin tulkintataidot, tiedon ymmärtämisen ja valikoinnin taidot sekä kyky suhteuttaa verkko-tieto muuhun tietoon, kokemuksiin ja arvostuksiin* (SOL 2000: 22). Muistion verkkolukutaidon määritelmä on monilta osin linjassa opetussuunnitelman kanssa sekä mediakasvatuksen yleisten että nyky-yhteiskunnan tekstitaitoja koskevien tavoitteiden osalta.

Nimenomaan Internetin synnyttämiä haasteita mediakasvatukselle esittelevät myös Suvi Tuominen ja Anu Mustonen artikkelissaan Tunteella ja järjellä nettiin – Internetissä tarvitaan uudenlaisia mediataitoja (2007), joka perustuu Mannerheimin lastensuojeluliiton Turvallinen nuorten netti -projektin koulutussisältöihin ja materiaaleihin. Kuten johdannossa toin esille, olen myös itse osallistunut mainittuun koulutukseen sekä toiminut koulutuksen suorittuani kouluttajana ja siten tutustunut omakohtaisesti Internetin mediakasvatukselle luomiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin samoin kuin vallitsevaan tilanteeseen eri kouluilla ja kasvattajien keskuudessa.

Tuominen ja Mustonen esittävät, että varsinkin lasten ja nuorten usein aikuisia parempi tekninen osaaminen luo haasteita mediakasvatuksella ja hämärtää kuvaa lasten muiden mediataitojen tasosta. Vaikka lapsi tai nuori osaisi käyttää erilaisia mediavälineitä ongelmitta, hän tarvitsee silti aikuisen ohjausta *mediasisältöjen* tulkinnassa ja arvottamisessa. Artikkelissa mainittuja ”digiajan mediataitoja” ovatkin (1) netiketti, eli miten Internetissä tulee käyttäytyä, (2) nettijulkisuuden luonteen ymmärtäminen, (3) lähdekriittisyys ja (4) omien vaikutusmahdollisuuksien tunnistaminen. Mediakasvatuk-

sen eri lähestymistavoista erityisesti kriittisyys korostuu Internetin kohdalla, samoin kuin mediataitojen harjoittelu monipuolisesti, toisin sanoen sekä median vastaanottajan, tuottajan että käyttäjän näkökulmia hyödyntämällä. Syynä mainittujen lähtökohtien korostumiseen on, että verrattuna muihin medioihin Internetin käyttäjän rooli on aktiivisempi. Erityisesti nuorten Internetin käytössä korostuu sosiaalinen vuorovaikutus ja oma sisällöntuotanto. Artikkelissa mainituista ”digiajan mediataidoista” keskeisiä tässä työssä ovat nettijulkisuuden luonteen ymmärtäminen (julkisen ja yksityisen välisen rajan hämärtyminen), lähdekriittisyys (tiedonhankinta) sekä omien vaikutusmahdollisuuksien tunnistaminen (kasvaminen *osallistuvaan kansalaisuuteen*).

3 MEDIAKASVATUS OPETUSSUUNNITELMASSA

3.1 Perusopetuksen tehtävä ja arvopohja

Perusopetuksen arvopohja, siis sen virallinen ”ideologia”, on kaikkiaan helppo poimia opetussuunnitelmasta. Siihen kuuluviksi määritellään *ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen* ja pyrkimys edistää *yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista* (POPS 2004: 5). Yhteiskunnalliset normit ja odotukset, joiden sisäistämiseen kouluopetuksessa niin ikään pyritään, voidaan arvopohjan tavoin nostaa esiin opetussuunnitelmasta. On hyvä huomata, että toisin kuin arvot, jotka määritellään nimenomaan *Perusopetuksen arvopohja* -otsikon alla, käsitteitä *normi* tai *odotus* ei lainkaan mainita – ehkä käsitteiden kielteisten, kontrollointiin ja yksilöön kohdistuviin vaatimuksiin viittaavien konnotaatioiden vuoksi.

Sen sijaan suunnitelmassa on luku *Perusopetuksen tehtävä* (POPS 2004: 6). Kuvauksen mukaan perusopetuksen tehtävä on *lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista* sekä tuottaa yksilöitä, jotka omalla toiminnallaan *kehittävät sivistyksellistä pääomaa sekä lisäävät yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa* yhteiskunnassa. Käsite *yhteiskunnan perustana olevat toimintatavat* voidaan tulkita tarkoittavan yhteiskunnallisia ja kulttuurisia normeja. Näiden luonnollistunutta asemaa institutionaalisissa teksteissä kuvaa se, ettei mainittuja *toimintatapoja* eritellä vaan ole-

tetaan lukijan ilman muuta tietävän, mitä näillä tarkoitetaan, ja hyväksyvän ne. Opetussuunnitelman ihanteen ja keskeisen tehtävän voisi tiivistää opetussuunnitelmassa mainittuun tavoitteeseen kasvattaa oppilaista *osallistuvia kansalaisia* (POPS 2004: 6). Luonnollisesti tällaiseen ihannekansalaiseen kohdistuu monia odotuksia, joita seuraavissa luvuissa käsitellään nimenomaan mediataitojen näkökulmasta.

3.2 Perusopetuksen työtavat

Koska työssä tarkastellaan myös kirjojen harjoituksia, on tarpeen tarkastella opetussuunnitelman ohjeita koskien opetuksessa käytettyjä työtapoja. Sitä, millä tavalla eri (media)taitoja tulisi harjoitella, ei opetussuunnitelmassa ole yksityiskohtaisesti eritelty. Opetussuunnitelman kohdasta *Työtavat* (POPS 2004: 8) voi kuitenkin poimia harjoituksia koskevat yleiset periaatteet. Nämä linkittyvät opetussuunnitelman kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsityksiin ja mediakasvatusalalla vallitseviin näkemyksiin siten, että *opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista*. Internetin käsitteilyn näkökulmasta on tärkeää huomioida, että opetussuunnitelmassa mainitaan erikseen *tieto- ja viestintätekniisten taitojen kehittämisen tukeminen* valittaessa työtapoja. Lisäksi työtapojen valinnan perusteita ovat, että ne

- virittävät halun oppia
- ottavat huomioon oppimisen prosessuaalisen ja tavoitteellisen luonteen
- aktivoivat työskentelemään tavoitteellisesti
- edistävät jäsenyneen tietorakenteen muodostumista sekä taitojen oppimista ja niissä harjaantumista
- kehittävät tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja
- tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista
- edistävät sosiaalista joustavuutta, kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuun kantamista toisista
- kehittävät valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta, arvioida sitä sekä hankkia palautetta oman toiminnan reflektointia varten
- auttavat oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan sekä mahdollisuuksiaan vaikuttaa siihen
- kehittävät oppilaan oppimisstrategioita ja taitoja soveltaa niitä uusissa tilanteissa.

Ominaista työtapojen valinnalle siis on, että työtapojen tulee edistää oppilaan omaa tiedon prosessointia ja tarjota mahdollisuuksia erilaisten oppimisstrategioiden hyödyntämiseen. Työtapojen valinnassa korostuu kaikkiaan oppilaan aktiivinen rooli omassa oppimisessaan, mikä myös mediakasvatuksen nykykäsitysten mukaan on keskeistä oppimistulosten kannalta (ks. esim. Kotilainen 2002: 36–38).

3.3 Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) median ja mediataitojen keskeinen yhteiskunnallinen merkitys on huomioitu sijoittamalla mediakasvatus opetussuunnitelman alkuun Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet -luvun Viestintä ja mediataito- sekä Ihminen ja teknologia -osioihin. Eheyttävillä aihekokonaisuuksilla viitataan sellaisiin sisältöihin, joita tulisi käsitellä sekä kussakin oppiaineessa erikseen että oppiaineiden rajat ylittäen ja kaikilla vuosiluokilla ensimmäisestä yhdeksänteen. Eheyttävät aihekokonaisuudet sisältävät seitsemän kohtaa, joissa käsitellään edellä mainittujen lisäksi *ihmisenä kasvamista, kulttuuri-identiteettiä ja kansainvälisyyttä, osallistuvaa kansalaisuutta ja yrittäjyyttä, vastuuta ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta sekä turvallisuutta ja liikennettä*. (POPS 2004: 17–21.) Kukin aihekokonaisuus koostuu lyhyestä yleiskuvauksesta sekä tavoitteiden ja sisältöjen listoista. Näitä ei ole eritelty eri luokka-asteille tai oppiaineille, vaan aihekokonaisuudet toteutuvat eri oppiaineissa niille luonteenomaisista näkökulmista oppilaan kehitysvaiheen edellyttämällä tavalla (POPS 2004: 16).

Ihannetapauksessa nykyisen opetussuunnitelman eheyttävien aihekokonaisuuksien sisällöt ovat luonteva osa kunkin oppiaineen opetusta ja koulussa opittavat asiat kytkeytyvät oppilaan tietorakenteisiin saumattomasti. Käytännön kokemuksen opettajan työstä on kuitenkin osoittanut, että oppiainerajat ylittävän opetuksen sijaan tietyt oppiaineet yleensä ”erikoistuvat” vastaamaan eri aihekokonaisuuksien toteutumisesta. Erityisesti Viestintä ja mediataito -kokonaisuus mielletään usein osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta (ks. myös Luukka & Leiwo 2004: 16), mikä lieneekin luontevaa oppiaineen ainekohtaisen opetussuunnitelman sisällöt huomioiden – kokonaisuudessa painottuvat samat taidot, joita äidinkielen ja kirjallisuuden opetus pyrkii niin ikään kehittämään: itsensä ilmaiseminen, tiedonhallintataidot, viestien tuottaminen ja välittäminen

sekä vuorovaikutus (POPS 2004: 18, 23–32). Myös Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä -muistiossa (Sinko, Väyrynen & Kaihari-Salminen 2007: 34–35) korostetaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen vastuuta mediakasvatuksessa kuvataiteen, historian ja yhteiskuntaopin ohella erityisesti opettajankoulutuksen näkökulmasta.

Viestintä- ja mediataito -aihekokonaisuudessa (POPS 2004: 18) määritellään mediatekstien vastaanottamiseen ja tuottamiseen liittyvät tavoitteet ja sisällöt erityisesti mediatekstien *sisällön* osalta. Kokonaisuudessa painottuvat oppilaan oman ymmärryksen kehittäminen, eettiset näkökulmat sekä esimerkiksi kriittinen lukutaito. Aihekokonaisuus kuuluu kokonaisuudessaan seuraavasti:

Viestintä- ja mediataito -aihekokonaisuuden päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja. Viestintätaidoista painotetaan osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä viestintää. Mediataitoja tulee harjoitella sekä viestien vastaanottajana että tuottajana.

TAVOITTEET

Oppilas oppii

- ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja vastuullisesti sekä tulkitsemaan muiden viestintää
- kehittämään tiedonhallintataitojaan sekä vertailemaan, valikoimaan ja hyödyntämään hankkimaansa tietoa
- suhtautumaan kriittisesti median välittämiin sisältöihin ja pohtimaan niihin liittyviä eettisiä ja esteettisiä arvoja viestinnässä
- tuottamaan ja välittämään viestejä ja käyttämään mediaa tarkoituksenmukaisesti
- käyttämään viestinnän ja median välineitä tiedonhankinnassa, -välittämisessä sekä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

KESKEISET SISÄLLÖT

- omien ajatusten ja tunteiden ilmaisu, erilaiset ilmaisukielet ja niiden käyttö eri tilanteissa
- viestien sisällön ja tarkoituksen erittely ja tulkinta, viestintäympäristön muuttuminen ja monimediaalisuus
- median rooli ja vaikutukset yhteiskunnassa, median kuvaaman maailman suhde todellisuuteen
- yhteistyö median kanssa
- lähdekritiikki, tietoturva ja sananvapaus
- viestintätekniset välineet ja niiden monipuolinen käyttö sekä verkkoetiikka.

Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuus (POPS 2004: 20–21) puolestaan keskittyy edellistä enemmän nimenomaan mediataitojen *tekniseen* puoleen:

Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään ihmisen suhdetta teknologiaan ja auttaa näkemään teknologian merkitys arkielämässämme. Perusopetuksen tulee tarjota perustietoa teknologiasta, sen kehittämisestä ja vaikutuksista, opastaa järkeviin valintoihin ja johdattaa pohtimaan teknologiaan liittyviä eettisiä, moraalisia ja tasa-arvokysymyksiä. Opetuksessa tulee kehittää välineiden, laitteiden ja koneiden toimintaperiaatteiden ymmärtämistä ja opettaa niiden käyttöä.

TAVOITTEET

Oppilas oppii

- ymmärtämään teknologiaa, sen kehittämistä ja vaikutuksia eri elämänalueilla, yhteiskunnan eri sektoreilla ja ympäristössä
- käyttämään teknologiaa vastuullisesti
- käyttämään tietoteknisiä laitteita ja ohjelmia sekä tietoverkkoja erilaisiin tarkoituksiin
- ottamaan kantaa teknologisiin valintoihin ja arvioimaan tämän päivän teknologiaan liittyvien päätösten vaikutuksia tulevaisuuteen.

KESKEISET SISÄLLÖT

- teknologia arkielämässä, yhteiskunnassa ja paikallisessa tuotantoelämässä
- teknologian kehitys ja kehitykseen vaikuttavia tekijöitä eri kulttuureissa, eri elämänalueilla eri aikakausina
- teknologisten ideoiden kehittäminen, mallintaminen, arviointi ja tuotteiden elinkaari
- tietotekniikan ja tietoverkkojen käyttö
- teknologiaan liittyvät eettiset, moraaliset, hyvinvointi- ja tasa-arvokysymykset
- tulevaisuuden yhteiskunta ja teknologia.

Opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ja sisällöt näyttäisivät kaikkiaan painottavan mediakasvatuksen nykyihanteiden mukaisesti nimenomaan yksilön mediakompetenssia eli (1) mediaan liittyvää tietämystä ja (2) kriittistä asennetta, (3) teknisiä käyttötaitoja sekä (4) vuorovaikutuksellisuutta keinona pärjätä nykyisessä medioituneessa yhteiskunnassa (Kotilainen & Kivikuru 1999: 17, 22–25; Sintonen 2005: 28–29). Vahvan mediakompetenssin edellytyksenä pidetään sekä opetussuunnitelmassa että alan kirjallisuudessa oppilaslähtöistä, tutkivaa otetta mediaan: lasten ja nuorten näkemistä ”mediakulttuurin aktiivisina osapuolina ja merkitysten luojina” (Sintonen 2002: 111).

Näkemyksen taustalla vaikuttaa mitä ilmeisimmin konstruktivistinen oppimiskäsitys, johon opetussuunnitelman sisällöt yleisemminkin perustuvat⁶. Konstruktivistista otetta mediakasvatuksen tavoitteiden ja periaatteiden kuvauksissa osoittavat esimerkiksi osallistumisen ja vuorovaikutuksellisuuden sekä oppilaiden oman *ymmärryksen* kehittämisen painottaminen.

3.4 Äidinkieli ja kirjallisuus mediakasvatuksen vastuuaineena

Äidinkielen ja kirjallisuuden ainekohtainen opetussuunnitelma (POPS 2004: 23–32) koostuu oppiaineen yleisten tavoitteiden ja sisältöjen esittelystä, vuosiluokakohtaisista tavoitteista ja sisällöistä sekä oppilaan hyvän osaamisen kriteereistä tiettyjen luokka-asteiden (2., 5. ja 9.) päättyessä. Tavoitteet ja sisällöt on ryhmitelty kolmeen vuosiluokkakokonaisuuteen, vuosiluokkiin 1–2, 3–5 ja 6–9, joista kunkin päättyessä oppilas tulisi siis arvioida hyvän osaamisen (arvosana 8) kriteerien mukaisesti. Kukin vuosiluokkakokonaisuus sisältää kuvauksen yleisistä tavoitteista mainituille vuosiluokille sekä tarkemmat listat tavoitteista ja sisällöistä.

Nämä on ryhmitelty edelleen pienempiin osa-alueisiin, jotka vaihtelevat eri vuosiluokkakokonaisuuksien välillä. Tässä työssä keskitytään vuosiluokkien 6–9 osaan (POPS 2004: 28–32), jonka tavoitteille, sisällöille ja hyvän osaamisen kriteereille ovat osa-alueista yhteisiä *vuorovaikutustaidot* sekä *suhde kieleen, kirjallisuuteen ja kulttuuriin*. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa keskeiset tekstitaidot on sen sijaan ryhmitelty näissä eri tavoin. Tavoitekuvauksissa ja hyvän osaamisen kriteereissä käytetään jakoa tekstien *tulkintaan* ja *tuottamiseen*, kun taas sisältöjen kohdalla tekstitaidot on jaettu *tekstinymmärtämiseen, puhe-esitysten ja kirjoitelmien laadintaan* sekä *tiedonhallintataitoihin*.

Kukin osa-alue sisältää kahdesta kahteentoista kohtaa, jotka ovat yleisluontoisimpia tavoitteiden kohdalla ja konkreettisimpia hyvän osaamisen kriteerien kohdalla. Esimerkiksi tekstien tuottamisen ja hyödyntämisen osa-alueeseen kuuluva tavoite *oppilas tottuu suunnittelemaan viestintäänsä ja etenemään tavoitteellisesti puhe- ja kirjoitustehtävissään* liittyy sellaisiin hyvän osaamisen kriteereihin kuin *oppilas osaa*

⁶ Opetussuunnitelmassa oppiminen määritellään seuraukseksi *oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta* (POPS 2004: 7).

käyttää kirjastoa, tietoverkkoja, tieto- ja kaunokirjallisia teoksia sekä suullisesti välitettyä tietoa tiedonhankinnassaan ja tuntee puhe-esityksen ja kirjoitelman laatimisen prosessin ja soveltaa tietoaan tekstejä tuottaessaan. Sisällöt puolestaan sijoittuvat konkreettisuusasteeltaan tavoitteiden ja hyvän osaamisen välimaastoon. Edellä esiteltyyn tavoitteeseen liittyviä sisältöjä voisivat olla esimerkiksi tiedonhankinnan suunnittelu, lähteiden luotettavuuden ja käyttökelpoisuuden arviointi sekä omien tekstien ja työskentelyn tavoitteiden määrittely.

Oppiaineen yleiset lähtökohdat ja tavoitteet koko peruskoulun ajalle määritellään oppiaineen johdanto-osiossa seuraavasti:

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävänä on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Opetuksen tulee perustua yhteisölliseen näkemykseen kielestä: yhteisön jäsenyys ja osallisuus tietoon syntyvät, kun oppii käyttämään kieltä yhteisön tavoin. Opetuksen tulee perustua myös oppilaiden kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin ja kokemuksiin ja tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen, joiden avulla oppilas rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan. Tavoitteena on, että oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä sekä lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista sekä osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan. (POPS 2004: 23.)

Oppiaineen keskeinen tehtävä on siis sosiaalista oppilaat yhteisön kielenkäyttötapoihin ja kasvattaa heistä aktiivisia ja eettisesti vastuullisia kielenkäyttäjiä. Opetuksessa tulisi korostaa vuorovaikutuksellisuutta: kuvauksessa mainitaan sekä viestien vastaanotto että tuottaminen. Kuvauksen mukaan tulisi opetuksen perustua osaksi myös oppilaiden omiin kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin ja kokemuksiin sekä tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen lukemiseen, kirjoittamiseen ja viestintään. Tällöin oppilaiden oman tekstimaailman ja mediaympäristön tulisi nousta keskeiseen asemaan. Tavoitteet ovat linjassa Viestintä- ja mediataito - sekä Ihminen ja teknologia -kokonaisuuden kanssa. Mainituissa opetussuunnitelman osa-alueissa otetaan kaikissa esille viestintä- ja vuorovaikutus-, viestien (tekstien) tuottamisen ja vastaanottamisen taidot sekä aktiivinen ja eettinen viestintä.

Kuten oppiaineen ainekohtaisen opetussuunnitelman rakennetta kuvatessani toin esille, yleisten tavoitteiden ja periaatteiden lisäksi eri vuosiluokille on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa asetettu omia tavoitteitaan ja sisältöjään. Vuosiluokkien 6–9 yleiset tavoitteet ovat seuraavanlaiset:

Vuosiluokilla 6–9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia. Pyrkimys on, että oppilas tulee entistä tietoisemmaksi tavoitteistaan ja itsestään kielenkäyttäjänä. Hän kehittyy tekstien erittelijänä ja kriittisenä tulkitsijana ja pystyy tuottamaan erityyppisissä viestintätilanteissa tarvitsemiaan tekstejä. Opetuksen tehtävänä on kannustaa oppilasta lukemaan ja arvioimaan kirjallisuutta, myös erilaisia median tekstejä. Opetus ohjaa oppilasta hankkimaan yleissivistävää tietoa kirjallisuudesta ja innostaa häntä tutkimaan kieltä. (POPS 2004: 28.)

Kuvauksessa huomioidaan tekstitaitojen eri osa-alueet tekstien tuottamisesta niiden tulkintaan ja arviointiin. Eri tekstityypeistä ja -lajeista mainitaan erikseen kirjallisuus ja erilaiset mediatekstit. Opetuksen ydintehtävä määritellään tarkkaan: *laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia*. Lukijalle jää tämän kuvauksen perusteella kuitenkin epäselväksi, mitä nämä oppilaalle uudet tekstilajit ovat ja miten ne suhtautuvat oppilaan *erityyppisissä viestintätilanteissa tarvitsemien tekstien* tuottamisen taitoihin. *Erityyppisten viestintätilanteiden* voi kuitenkin tulkita viittaavan oppiaineen yleisissä tavoitteissa (POPS 2004: 23) mainittuun kieli- ja kulttuuriyhteisöön ja siten sille ominaiseen tekstiympäristöön sosiaalistumiseen. Oppiaineen päättöarvioinnin kriteereissä on koulussa käsiteltävistä tekstilajeista nimettykin muutamia: *kuvaus, kertomus, määritelmä, tiivistelmä, selostus, kirje, hakemus ja yleisönosastokirjoitus* (POPS 2004: 31). On yllättävää, ettei mediatekstilajeja huomioida tässä listassa lainkaan, sillä johdannossa oppiaineen opetuksen tavoitteeksi määritellään nimenomaan, että *oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä sekä lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista sekä osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan* (POPS 2004: 23). Tällöin nykykulttuurissa keskeisten mediatekstilajien voisi olettaa olevan korostetummin esillä.

Äidinkielen ja kirjallisuuden ainekohtaisen opetussuunnitelman yleisiä sekä vuosiluokille 6–9 tarkoitettuja tavoitekuvauksia, samoin kuin koko opetussuunnitelmaa, voi useissa kohdin tulkita tekstin yleisluontoisuudesta johtuen monin tavoin. Ongelmallisia ovat tässä suhteessa johdanto-osien lisäksi myös oppiaineen tavoitteet ja sisällöt eriteltyinä: kuvauksessa puhutaan toistuvasti esimerkiksi *erilaisista teksteistä* ja *monipuolisista tekstitaidoista*, mutta sisältöjen tarkempi määrittely jää vähiin. Jopa Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 -osiossa liikutaan enimmäkseen samalla ympäripyöreällä tasolla (POPS 2004: 30–32). Mitä tarkoitetaan esimerkiksi sillä, että *oppilas*

tuntee erilaisten tekstien käyttömahdollisuuksia ja osaa suunnistaa monenlaisessa tekstiympäristössä (POPS 2004: 31)? Mitä tarkalleen ottaen ovat mainitut *erilaisten tekstien käyttömahdollisuudet* tai *erilaiset tekstiympäristöt*? Mitä tarkoitetaan kuvannollisella ilmauksella *suunnistaminen*?

Konkreettisimmillaan mediataitoihin viitataan muutamassa kohdassa suoraan, esimerkiksi osana vuorovaikutustaitoja tulisi harjoitella *omien mediankäyttötottumusten arviointia* (POPS 2004: 29). Ehdoton valtaosa tavoitteista, sisällöistä ja kriteereistä on kuitenkin muotoiltu niin, että opetuksen voi toteuttaa lukuisilla eri tavoilla ja painoituksilla, kuten edellisessä tekstien käyttömahdollisuuksia ja erilaisia tekstiympäristöjä käsittelevässä esimerkissä. Oppiaineen yhteyttä mediakasvatukseen ei siis ole helppo määrittellä, ja aihekokonaisuus on mahdollista jopa sivuuttaa lähes kokonaan keskittymällä opetuksessa muihin opetussuunnitelman osa-alueisiin.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisen opetussuunnitelman vuosiluokille 6–9 määritellyt tavoitteet, sisällöt ja hyvän osaamisen kriteerit sisältävät itse asiassa kaikkiaan yhteensä 83 (!) eri kohtaa, joista kaikkien tasapuolista käsittelyä oppitunneilla on vaikea kuvitella ja joista jokaisen yhteyttä mediakasvatukseen ei voida tämän työn puitteissa käsitellä. Olen poiminut oppikirjatekstien vertailukohdaksi ne, jotka näyttäisivät ilmeisimmin ohjaavan mediataitojen kehittämiseen. Tällaisiksi olen rajannut lähinnä ne, joiden yhteydessä mainitaan sana *media* jossakin yhteydessä. Lisäksi olen melko karkealla otteella valikoinut käsittelyyn sellaiset tekstitaitoihin liittyvät tavoitteet, sisällöt ja kriteerit, jotka oppiaineen johdannossa määritellyn lähtökohdan *opetuksen tulee perustua myös oppilaiden kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin ja kokemuksiin ja tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen* (POPS 2004: 23) valossa olen tulkinnut liittyvän mediataitoihin.

Mediakasvatukseen ilmeisesti liittyviä äidinkielen ja kirjallisuuden vuosiluokille 6–9 suunnattuja tavoitteita (POPS 2004: 28–29) ovat, että *oppilas harjaantuu toimimaan puhujana, lukijana ja kirjoittajana tavoitteellisesti, eettisesti ja vuorovaikutussuhteita rakentaen erilaisissa viestintäympäristöissä* ja että *oppilas saa käsityksen median ja tekstien mahdista tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja*.

Vastaavia sisältöjä (POPS 2004: 29–30) puolestaan ovat *omien viestintä- ja mediankäyttötottumusten sekä -taitojen arviointi; tekstien verbaalisten, visuaalisten ja au-*

ditiivisten keinojen tarkastelu rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina; tekstien suuntaaminen erilaisiin viestintäväliseisiin ja -tilanteisiin; erilaisten tekstien kirjoittaminen tietotekniikkaa hyödyntäen ja tietojen hankinta erityyppisistä lähteistä.

Päätösarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 -osiossa (POPS 2004: 30–32) mediataitoihin viitataan suoraan sellaisissa yhteyksissä kuin *oppilas lukee erilaisia median tekstejä tarkoituksenmukaista lukutapaa käyttäen; pystyy tekemään päätelmiä tekstien visuaalisista ja auditiivisista keinoista; osaa käyttää tietoverkkoja tiedonhankinnassaan; tunnistaa tavallisia median tekstilajeja sekä pystyy tuottamaan tekstinsä tekstinkäsittelyohjelmalla ja muutenkin hyödyntämään työskentelyssään tietotekniikkaa ja viestintäväliseitä.*

Edellisten lisäksi olen poiminut työn oppikirja-analyysin lähtökohdaksi myös tavoitteita, sisältöjä ja kriteereitä, jotka eivät suoranaisesti liity mediakasvatukseen ja mediataitoihin mutta jotka nykykulttuurissa keskeisten tekstilajien ja -taitojen näkökulmasta käsittääkseni edellyttävät mediatekstien vastaanoton ja tuottamisen taitojen huomiointia. Tällaisia tavoitteita (POPS 2004: 28–29) ovat, että *oppilas harjaantuu aktiiviseksi ja kriittiseksi lukijaksi ja kuulijaksi; kehittää tekstityyppien ja tekstilajien tuntemustaan; tottuu tiedonhankinnan ja -käytön prosessiin ja oppii käyttämään monenlaisia lähteitä ja oppii ottamaan huomioon tilanteen, viestintäväliseen ja vastaanottajan teksteissään.*

Vastaavia sisältöjä (POPS 2004: 29–30) puolestaan ovat *perustieto vuorovaikutuksesta ja tekstien sisällöstä, rakenteesta ja ilmaisutavasta sekä niiden yhteydestä viestinnän tavoitteeseen, välineeseen ja viestintäsuhteeseen; silmäilevän, etsivän sekä sana- ja asiatarakan ja päättelevän lukutavan valinta; kulttuurissa keskeisten tekstilajien ja tekstien tarkastelu rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina; puheeseen, kirjoitukseen ja kuviin kätkeytyneiden näkemysten, arvojen ja asenteiden etsiminen ja arviointi sekä ilmaisukeinojen monipuolistaminen.*

Hyvän osaamisen kriteereiksi (POPS 2004: 30–32) määritellään, että oppilas *tuntee keskeisimmät puhutun ja kirjoitetun kielimuodon erot ja ottaa huomioon viestintätilanteen, vastaanottajan ja välineen; tuntee erilaisten tekstien käyttömahdollisuuksia ja osaa suunnistaa monenlaisessa tekstiympäristössä; tietää, että tekstillä on tekijä ja tarkoitus, jotka vaikuttavat sen sisältöön, muotoon ja ilmaisuun sekä pystyy laatimaan suullisia ja kirjoitettuja tekstejä eri tarkoituksiin.*

Nämä tavoitteet, sisällöt ja kriteerit liittyvät läheisesti luvun alussa esittelemiini mediakasvatuksen eri näkökulmiin. Opetussuunnitelmassa näyttäisi korostuvan erityisesti mediakompetenssinäkökulma, jossa mediataitojen osa-alueiksi luetaan sekä kyky ymmärtää mediaa ja mediatekstejä että erilaiset tuottamisen ja itseilmaisun taidot (Kotilainen 1999: 39). Myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa keskeinen tekstintuottamisen näkökulma (ks. esim. Luukka 2004) liittyy kiinteästi mediakompetenssiin samoin kuin koulukasvatuksessa uudelleen ajankohtaiseksi noussut kriittinen kasvatus (Herkman 2007: 9–11).

3.5 Historia ja yhteiskuntaoppi mediakulttuurin määrittelijöinä

Yksi opetussuunnitelmaan kirjatusta mediakasvatuksen päätavoitteista ja tämän työn keskeisistä analyysinäkökulmista on *median aseman ja merkityksen ymmärtäminen*, mutta opetussuunnitelman eheyttävissä aihekokonaisuuksissa tai äidinkielen ja kirjallisuuden ainekohtaisessa suunnitelmassa ei tarkemmin määritellä, millaisia itse asiassa ovat median rooli ja vaikutukset yhteiskunnassa ja millainen tämä yhteiskunta ylipäättään on. Jotta aiheelle saataisiin jonkinlainen tausta opetussuunnitelmatekstistä, lie nee syytä painottaa aineiden välistä integraatiota ja kääntää katse historian ja yhteiskuntaopin ainekohtaisiin opetussuunnitelmiin. Historian oppiaine määrittelee vuosiluokkien 7–9 sisällöissä (POPS 2004: 147–148) nyky-yhteiskunnan *hyvinvointiyhteiskunnaksi*, jonka rakentuminen tulee tuntee. Toisessa yhteydessä nyky-yhteiskuntaan viitataan käsitteellä *kulutusyhteiskunta*, jonka *synty ja vaikutukset ihmisten elämään ja ympäristöön* tulee niin ikään käsitellä. Yhteiskuntaopissa, jota opetetaan vain yläkouluissa, vallitsevaan yhteiskuntaan viitataan historian oppiaineen *hyvinvointiyhteiskunta*-käsitteellä ja oppiaineen sisällöt on jaettu *yksilöön yhteisön jäsenenä, yksilön hyvinvointiin, vaikuttamiseen ja päätöksentekoon, kansalaisen turvallisuuteen, taloudenpitoon, kansantalouteen ja talouspolitiikkaan* (mts. 149).

Kovin tarkkoja nyky-yhteiskunnan kuvauksia tai määritelmiä ei siis löydy näidenkään oppiaineiden suunnitelmista, mutta poimittujen kohtien perusteella voidaan todeta opetussuunnitelmassa korostuvan yhteiskunnallisista diskursseista taloudellinen sekä aktiivisen kansalaisuuden ja vaikuttamisen diskurssi. Tällöin voidaan havaita eri oppiaineiden käyvän keskenään vuoropuhelua, sillä mainitut diskurssit näkyvät sekä

eheyttävien aihekokonaisuuksien, historian ja yhteiskuntaopin että vaikuttamisen osalta myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisissa suunnitelmissa. Vuoropuheluun osallistuu osaltaan myös yleinen julkinen keskustelu ja tiedemaailma. Johdannossa muun muassa Faircloughin ajatusten pohjalta hahmottelemani nykykulttuurille leimalliset piirteet näkyvät opetussuunnitelmissa ja erityisesti niiden pohjalta rakennetuissa oppikirjateksteissä juuri mainittujen diskurssien kautta.

4 INTERNETIN KÄSITTELY OPPIKIRJOISSA

4.1 Tekijätiimin ääni – sarjojen esittelyt kustantajien Internet-sivuilla

Opettajan oppaat olisi ollut paras aineisto tekijöiden painottamien arvojen, tavoitteiden ja sisältöjen jäljittämiseen, mutta kuten johdannossa todettiin, on tämä aineisto vertailukelpoisuuteen liittyvien ongelmien vuoksi päädytty rajaamaan tutkimuksen ulkopuolelle. Sen sijaan olen tutustunut kunkin oppikirjasarjan kustantajan Internet-sivuihin, sillä näissä oppikirjojen taustalla vallitseva oppimiskäsitys, keskeiset arvot ja oppimisalueet sekä suhde mediakasvatukseen on esitelty ytimekkäästi ja ”myyvästi” – kustantajien Internet-sivujen tarkoitushan on kiinnostuttaa lukija esittelystä tuotteesta, eikä oppikirjatuotantoon liittyviä taloudellisia näkökulmia ole tässä yhteydessä syytä vähätellä. Koska sarjojen esittelyt kustantajien Internet-sivuilla tuovat tekijätiimin äänen eksplisiittisesti esille ja siten toimivat ikään kuin välittäjinä opetussuunnitelmien ja oppikirjojen välillä, käsittelen ne myös tässä työssä opetussuunnitelma- ja oppikirja-analyysin ”välimaastossa”, joka luontevimmin osuu tähän kohtaan.

Aleksis-sarjan on kustantanut Otava, jonka Internet-sivuilla (www.otava.fi) ei sarjan vanhemman painoksen arvoja tai taustalla vaikuttavaa oppimiskäsitystä eritellä, mutta uudemman painoksen mainostetaan opettavan *opetussuunnitelman edellyttämiä tekstitaitoja käytännönläheisesti ja oppilaan ikä ja kehitystaso huomioon ottaen*. Esittelytekstissä mainitaan opetuksen painopisteistä kieli, kirjoittaminen ja kirjallisuus. Mediataitoja ei esittelyosiossa erikseen mainita, eikä niitä käsitellä mainittujen tekstitaitojen yhteydessäkään. Sen sijaan sekä vanhassa että uudessa painoksessa noudatetaan jakoa viiteen osa-alueeseen: kielen tutkimiseen, kirjoittamiseen, kirjallisuuteen, me-

dialukutaitoon ja kielenhuoltoon. Sarjan eri vuosiluokille tarkoitetut osat ja niiden painopisteet esitellään sivuilla erikseen.

Seitsemännen luokan osa *varmistaa, että kielen peruskäsitteet hallitaan*. Lisäksi esittelyssä mainitaan asiatekstien lukeminen ja kirjoittaminen, aineiston käyttäminen, tiedonhankinta ja kirjallisuudesta nuortenkirjat, satu ja sarjakuva. Vanhan ja uuden painoksen esittelyt eroavat toisistaan ainoastaan yhden virkkeen osalta: edellisten lisäksi uuden painoksen tekstissä luvataan, että *myös medialukutaidon kehittämiseen perehdytään käytännönläheisesti*. Aleksis 8 sen sijaan *pureutuu kuvaan*. Sarjan tässä osassa käsitellään asiatekstien ja kaunokirjallisuuden kuvakieltä, mainontaa, televisiota ja elokuvia, joista jälkimmäisen kolmen todetaan olevan *olennainen osa nuorten arkipäivää*. Myös kirjallisuusjakson kerrotaan painottavan *nuorille läheisiä lajityyppejä*. Yhdeksännen luokan osan painopisteenä on suomalainen identiteetti, jota on lähestytty kotimaisen kirjallisuuden ja suomalaisuutta käsittelevien asiatekstien kautta. Toisena keskeisenä opetuksen osa-alueena esittelyn mukaan on medialukutaito, jossa painotetaan erityisesti lehtitekstejä. Lopuksi esittelyssä todetaan Aleksis 9:n *valmistavan oppilaita arkisiin kielenkäyttötilanteisiin*, joista mainitaan puhe ja sähköposti.

Opetuksen arvopohjaa on puolestaan maalailtu värikkäämmin Loitsu-sarjan esittelytekstissä (www.otava.fi), jossa sen kuvataan olevan *oppimisen iloa, tekemistä ja kokemista*, jossa *yhdistyvät elämykset, tiedostaminen ja vaikuttaminen*. Toisin kuin Aleksiksessa, Loitsun esittelyssä ei ole eritelty opetuksen eri teemoja tai osa-alueita vaan kunkin *opetuskappaleen* (?) todetaan alkavan *tietoiskulla siitä, mitä taitoja ja tietoja käsitellään*. Loitsun esittelyssä todetaan sarjan opetustekstien *havainnollistuvan elävien ja tekstilähtöisten esimerkkien avulla ja tehtävien olevan monipuolisia, elämyksellisiä ja usein uudentyyppisiä*. Esittelytekstissä korostuu elämyksellisyys, johon ilmeisesti sarjan kokeellisen oloisissa rakenneratkaisuissakin on pyritty.

Sarjan seitsemännen luokan osa keskittyy *kieleen ja kirjallisuuteen elämysten antajina*. Luvut on jaettu sekä tiettyjen opetuksen osa-alueiden mukaan (*Oppimisen avuksi, Kertomus, Myytit ja maailman kirjallisuuden klassikot sekä Sanojen luokittelu*) että sen mukaan, mitä aihepiiriä tekstit käsittelevät (*kieli, vesi, maa ja ilma*). Kahdeksannen luokan osan painopistealue on esittelyn mukaan *vaikuttaminen ja vuorovaikutustaidot*. Kirja on jaettu seitsemännen luokan osan tapaan lukuihin (*Oppimisen avuksi, Kaunokirjallisuuden päälajeista reunalajeihin, Teksti vaikuttaa, Media kertoo vaikutta-*

via tarinoita sekä *Kieli järjestelmänä*), joihin tietyn aihepiirin (*kieli, tunteet, aistit, unelmat ja tulevaisuus* sekä *järki*) tekstit luovat yhdenmukaisuutta. Samoin kuin Aleksis-sarja, Loitsun yhdeksännen luokan osa keskittyy *suomalaisen identiteetin rakentamiseen ja aktiivisen kansalaisen perustaitoihin*. Luvut on jaettu teeman mukaan seuraavasti: *Elämän avuksi, Myytit ja Kalevala, Suomen kieli – oma kieli* sekä *Suomalaisen kirjallisuuden historia*. Lukujen aihepiirit ovat *syksy, talvi, kevät* ja *kesä*.

Tekstitaitonäkökulmaa suhteessaan uusimpaan opetussuunnitelmaan on korostanut puolestaan *Taito, Voima ja Taju* -sarja, jonka kuvauksen mukaan (www.wsoyoppimateriaalit.fi) kirjat ovat *aidosti uuden opetussuunnitelman mukaisia oppikirjoja, jotka perustuvat laajaan teksti- ja kielinäkemykseen*. Tätä edustaa esittelyn mukaan esimerkiksi se, että sarjaan on valittu monipuolisesti erilaisia tekstejä – *myös televisiosta, nuortenlehdistä, Internetistä ja muista uusmedioista*. Kielen rakenteista todetaan, että niitä *opiskellaan tekstilajien, tekstin tekemisen ja lukemisen yhteydessä*. Myös kirjallisuudella todetaan olevan *kirjoissa vankka asema*.

Sarjan eri osien nimet vihjaavat kunkin osan pääteemaan tai oppimistavoitteeseen, jonka ympärille osan tekstit ja harjoitukset rakentuvat. *Taito*-kirjan luvataan tarjoavan *tehoa opiskeluun*, esimerkiksi *monipuolisen kirjoittamisen ja tekstin avaamisen harjoittelun* muodossa. *Voima* puolestaan painottaa *tekstien mahtia* eli esimerkiksi *mielipiteen ilmaisemista* ja *monipuolisia mediatekstejä*. Myös *Taito-Voima-Taju*-sarja sijoittaa identiteetin käsittelyn yhdeksännen luokan kirjaan (*Taju*), jonka kuvataan vievän *kielen ja kulttuurin kentille*. Edellä esitellyistä sarjoista poiketen *Tajun* esittelyssä ei kuitenkaan puhuta suomalaisen vaan laajemmin *kieli- ja kulttuuri-identiteetin vahvistamisesta*. Muita yhdeksännen luokan *Taju*-kirjan osa-alueita ovat esittelyn mukaan *kotimaisen kirjallisuuden keskeiset teokset ja tekijät* sekä esimerkiksi *asiatekstin ja -tyylin hallinnan harjoittelu*.

Omassa kuvauksessaan (www.tammi.fi) *Sisun* todetaan olevan *äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarja, jossa perustaitojen harjoittelu yhdistyy luontevaan eriyttämiseen ja syventämiseen* ja joka *vastaa perusopetuksen haasteisiin: paraatilajeina kirjallisuus, kirjoittaminen sekä teksti- ja mediataidot*. Muista sarjoista poiketen *Sisussa* ei ole vuosiluokkakohtaisia kuvauksia. Sen sijaan *Sisu* pyrkii tuomaan muiden sarjojen tavoin esille sitoutumistaan uusimpaan opetussuunnitelmaan: *Sisussa on otettu huomioon opettajien näkemykset, tuore tutkimustieto ja uudet opetussuunnitelmat*. Muita

sarjan liputtamia arvoja ovat *käytännönläheisyys, selkeys, monipuolisuus ja kiinnostavuus*. Esittelyssä väitetäänkin, että *havainnollinen esitystapa, puoleensavetävät tekstit ja valloittava kuvitus saavat nuoren lukijan innostumaan*.

Esittelyissä on havaittavissa useita viittauksia opetussuunnitelmaan sekä yleisellä (esimerkiksi puhuttaessa tekstitaidoista) että sanatarkalla tasolla (*aktiivinen kansalaisuus*). Kaikkien sarjojen esittelyjä yhdistää se, että ne haluavat korostaa sitoutumistaan uuteen opetussuunnitelmaan sekä sen yleisten tavoitteiden tasolla (opetussuunnitelman oppimiskäsitys, yleiset tavoitteet ja eheyttävät aihekokonaisuudet) että luonnollisesti myös äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteiden ja sisältöjen osalta. Lisäksi oppikirjat pyrkivät pääsääntöisesti tuomaan esille joustavuuttaan eli opettajan mahdollisuutta muokata ja valikoida sisältöjä.

Sarjojen painopisteet ja rakenneratkaisut poikkeavat sen sijaan melkoisesti toisistaan. ”Perinteistä” jäykähköä jakoa, jossa sarjan kukin osa on jaettu samoihin opetuksen osa-alueisiin noudattaa sarjoista Aleksis. Loitsun melko laajoja oppimisalueita yhdisteleviin lukuihin puolestaan on pyritty tuomaan yhtenäisyyttä samaan aihepiiriin liitetyillä teksteillä. Osa Loitsun luovan oloisesti nimetyistä luvuista on kuitenkin palautettavissa ”perinteisiin” äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueisiin – lähinnä kielioppiin. Kielioppia ei opetussuunnitelman muutoksista, siis tekstitaitonäkökulman aiempaa keskeisestä asemasta huolimatta ole Aleksis- ja Loitsu-sarjoissa liitetty osaksi muuta opetusta vaan se käsitellään yhtenä erillisenä opetuksen osa-alueena. Sisusarjan esittelyssä ei oteta kantaa siihen, miten kielen rakenteita käsitellään. Vain Taito-Voima-Taju-sarjan esittelyssä todetaan sarjan tarjoavan kielen rakenteisiin uuden käsittelytavan. Tekstitalonäkökulmaa on sarjassa esittelyn mukaan pyritty toteuttamaan siten, että muut opetuksen osa-alueet, kuten juuri kielioppi, on johdettu erilaisista tekstitaidoista ja kielen rakenteita käsitellään nimenomaan tekstien tekemisen ja lukemisen yhteydessä.

Myös sarjojen suhde mediakasvatukseen tuodaan esittelyissä esille eri tavoin. Aleksiksen esittelyssä sitä ei mainita sarjan pääpainoalueiden joukossa, mutta toisaalta medialukutaito on yksi sarjan kussakin osassa toistuvista opetuksen osa-alueista. Opetussuunnitelmassa eriteltyihin monipuolisiin teksti- ja vuorovaikutustaitoihin sekä oppilaiden omaan tekstimaailmaan viitataan esimerkiksi siten, että erilaisista kielenkäyttötilanteista käytetään esimerkkeinä puhetta ja sähköpostia. Loitsun esittelyteks-

tissä mediakasvatuksen sisältöihin viittaa suoraan ainoastaan yhden luvun otsikko: *Media kertoo vaikuttavia tarinoita*. Taito-Voima-Taju-sarjan esittelyssä puolestaan myös mediakasvatus on nivottu tekstitaitonäkökulmaan. Erilaiset mediatekstit – joiden mahdollisiksi lähteiksi mainitaan *televisio, nuortenlehdet, Internet ja muut uusmediat* – esitetään osana sarjan mainostamaa *laajaa kieli- ja tekstinäkemystä* eikä mediataitoja ole erotettu omaksi, muusta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksesta irralliseksi osa-alueeksi. Sisu-sarjan esittelyssä mediakasvatuksen todetaan muista poiketen olevan yksi sarjan keskeisiä painotusalueita. Sarjan lähestymistapaa aiheeseen ei esittelyssä kuitenkaan eritellä – sarjan todetaan olevan muun muassa käytännönläheinen ja kiinnostava, mutta epäselväksi jää, millaisin käytännön ratkaisuin tämä on toteutettu.

4.2 Internetin asema nykyisessä mediakulttuurissa

4.2.1 Internet ja mediakulttuurin keskeiset kehityssuunnat

Johdannossa esittelin keskeiset nykyisessä mediakulttuurissa vallitsevat kehityssuunnat: informaation ja viihteen sekä yksityisen ja julkisen välinen jännite. Tässä luvussa tarkastellaan Internetin asemaa suhteessa näihin kehityssuuntiin ja verrataan oppikirjatekstejä opetussuunnitelman sisältöihin *median rooli ja vaikutukset yhteiskunnassa* sekä *median kuvaaman maailman suhde todellisuuteen* (POPS 2004: 18).

Kuten edellisessä luvussa toin esille, opetussuunnitelman eheyttävissä aihekokonaisuuksissa ei tarkemmin määritellä, millainen nykyinen mediakulttuuri ylipäätään on, millainen on *median rooli* tai sen *vaikutukset yhteiskunnassa*, eikä millainen on *median kuvaama maailma* tai *todellisuus*. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisesta opetussuunnitelmasta voi kuitenkin poimia tarkempia näiden käsittelyyn liittyviä sisältöjä ja tavoitteita, kuten *oppilas saa käsityksen median ja tekstien mahdollista tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja* (POPS 2004: 28–29). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen suunnitelmassakaan ei kuitenkaan päästä sille tasolle, että määriteltäisiin, millaisia oikeastaan ovat *median tuottamat mielikuvat* tai mihin suuntaan *media ohjaa ihmisten valintoja*.

Opetussuunnitelma ei myöskään anna ohjeita oppikirjojen tekijöille, miten yksityiskohtaiselle tasolle näitä sisältöjä voi oppikirjateksteissä soveltaa. Voidaanko oppi-

kirjoissa yksinkertaisesti todeta, että *media ohjaa ihmisten valintoja* vai voiko oppikirjoissa esittää tämän ohjailun laadullista arviointia, kuten *media ohjaa ihmisiä tavoittelemaan epärealistisia kauneusihanteita*? Koska vastausta tämäntyyppisiin kysymyksiin ei löydy opetussuunnitelmasta, on pääteltävä, että oppikirjojen sisällöt perustuvat oppikirjojen tekijöiden ammatilliseen osaamiseen ja alaan liittyviin tieteellisiin tutkimuksiin. On kuitenkin vaikea selvittää, missä määrin edellisen esimerkin tyyppiset laadulliset arvioinnit edustavat oppikirjojen tekijöiden omia mielipiteitä ja missä määrin esimerkiksi opettajankoulutuksen ja muiden ”virallisten tahojen” linjauksia, mikä on hyvä esimerkki oppikirjatekstien moniäänisyydestä. Aineiston analyysi osoittaa, että oppikirjat näyttäisivät kaikkiaan kuitenkin pitävän verrattain yhtenäistä linjaa esitystapojen ja laadullisten arviointien suhteen, minkä voi päätellä kertovan oppikirjojen tekijöiden ammatillisesta yhtenäisyydestä ja ehkä myös heidän samantyyppisistä mediakäyttöön liittyvistä kokemuksistaan.

Informaation ja viihteen välinen jännite tulee esille kaikkia aineiston sarjoja yhdistävässä tavassa kuvailla Internetin sisältöjä toisaalta-toisaalta-tyyppisesti: *faktat ja mielipiteet, asiatieto, viihde ja mainosmateriaali elävät sulassa sovussa rinnakkain* (Voima: 209). Vastaavia kuvauksia on löydettävissä runsaasti kaikista kirjasarjoista: *Internetiä käytetään paljon myös viihtymiseen – – viihteellisyys ei silti tarkoita sitä, että Internetiä ei voisi käyttää myös vakavaan työskentelyyn* (Aleksis 7: 157) ja [sähköisten medioiden välittämää] *tietoa ja viihdettä tulvii tajuntaamme päivittäin joskus jopa liikaa* (Loitsu 8: 167). Osassa kuvauksia, kuten yllä olevassa Aleksis-sarjan esimerkissä, nämä piirteet liittyvät nimenomaan Internetiin viestimenä, osassa ne esitellään nykyiseen mediakulttuuriin yleisemmin liittyvinä piirteinä: *aiemmin viestimiä käytettiin lähinnä tiedonvälittämiseen, mutta nykyään mediassa esitetään yhä enemmän viihdettä* (Sisu 8: 141).

Yhteistä kirjojen kuvauksille on, että ne sisältävät käsiteltävän aiheen laadullista arviointia tai niihin sisältyy kannanottoja koskien viihteellistymiskehitystä: *elävät sulassa sovussa, käytetään paljon, tulvii – – joskus jopa liikaa, esitetään yhä enemmän*. Tämän tiedon ja viihteen välistä jännitettä edustavan toisaalta-toisaalta-esitystavan voi kärjistetyimmillään tulkita viittaavan Internetin erityisasemaan, mahdollisesti myös Internetiin nykykulttuurin kehityksen metaforana, sillä muiden viestimien sisältöjä ei kirjoissa ole samalla tarkkuudella eritelty eikä liitetty niihin sellaisia viihteellisiin sisältöihin

viittaavia kuvauksia kuin Internetiin. Vertailukohdaksi Internetin sisältöjen esittelylle voi poimia Sisu 7 -kirjan kirjasto-esittelyn (s. 139), jossa todetaan, että *pienikin kirjasto tarjoaa mahdollisuudet kirjallisuuden ja taiteen harrastamiseen, tukee opiskelua ja tyydyttää tiedon tarvetta*. Kuvauksessa korostuu selvästi kirjaston hyötykäyttö ja viihteen sijaan käytetään ilmaisua *taiteen harrastaminen*. Kuitenkin nykykulttuurille ominainen viihteellistyminen koskee kaikkea mediaa televisiotarjonnasta kirjallisuuteen ja sanomalehtiin (ks. esim. Fairclough 1995: 20–24).

Esimerkkien sanavalinnat implikoivat, että hyötykäyttö on toivottavaa suhteessa viihdekäyttöön ja että viihteellisyys liittyy nimenomaan uusiin (sähköisiin) medioihin. Esimerkiksi verbi *tarjota* kirjaston käyttömahdollisuuksia esittelevän esimerkin yhteydessä on merkitykseltään myönteinen verrattuna kielteiseen verbiin *tulvia* ja neutraaliin *esittää* median tai sähköisten medioiden sisältöjä kuvaavien esimerkkien yhteydessä. Merkille pantavaa on myös, että Loitsun esimerkissä verbi *tulvia* liitetään myös tiedon- eikä vain viihteen välitykseen, mutta verbiä käytetään kuvaamaan nimenomaan sähköisten viestimien sisältöä, ei painettuja medioita tai nykyistä mediakulttuuria ylipäänsä. Vaikutelma tiedon ja viihteen välisestä jännitteestä korostuu myös Aleksin esimerkissä, jossa jännitettä arvioidaan *aiemmin-nykyään*-vastakkainasettelun näkökulmasta. Esimerkkeihin sisältyy myös runsaasti yleistyksiä, joita syntyy, kun käytetään passiivimuotoisia verbejä (*käytetään, esitettiin*) sekä häivytetään toimijoita (*kirjasto tarjoaa, tietoa ja viihdettä tulvii*). Yleistysten seurauksena tekstistä katoavat toimijat – mediatuotannosta vastaavat tahot sekä mediakuluttajat ja -yleisö. Näin ollen ei erilaisia mediatuottajia ja -käyttäjiä ole huomioitu, vaan mediasisällöt näyttävät ikään kuin tyhjyydestä *tulvivina* viesteinä, joiden uhriksi olemme vaarassa joutua ikään, sukupuoleen tai mediakompetenssiin katsomatta.

Osasta esimerkkejä voi myös syntyä kuva, että viihdettä tarjotaan jotenkin kuluttajien todellisista intresseistä huolimatta, vaikka mediakulttuurin nykykehitys osoittaa päinvastaista. Kärjistetysti voisi sanoa, että tässä suhteessa oppikirjat näyttäisivät jatkavan ”valistuksen perinnettä”, jossa kasvatusalan auktoriteetit määrittelevät, mikä on ”rahvaalle” parhaaksi (ks. esim. Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2008). Median viihteellistymiseen liittyy kuitenkin läheisesti ”kuluttajien suosiminen tuottajien sijaan” (Fairclough 1995: 21–22), mikä tarkoittaa, että mediakuluttajat suosivat yhä viihteellisempiä sisältöjä. Tämä taas luo paineita mediatuottajille esittää asiat aiempaa viihteel-

lisemmin. Niin kutsuttuun ”asiapitoiseen” sisältöön keskittyvät ei-kaupalliset tuottajat, kuten valtio, menettävät kuluttajia näiden alkaessa suosia yhä enemmän kaupallisten tuottajien viihteellisempiä sisältöjä (Fairclough 1997: 60–62).

Selvimmän kaupallistumiskehitys näkyy mainonnan lisääntymisenä. Mainonnan käsittelyyn opetuksessa ohjaavat opetussuunnitelman Viestintä ja mediataito -aihekokonaisuuden sisällöistä erityisesti *viestien sisällön ja tarkoituksen erittely ja tulkinta*, tavoitteista *oppilas oppii suhtautumaan kriittisesti median välittämiin sisältöihin* (POPS 2004: 18) sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisen opetussuunnitelman eri kohdat, kuten Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 -osiossa määritellyt tavoitteet *oppilaan taito tulkita ja hyödyntää eri tekstejä on kehittynyt niin, että hän tunnistaa tavallisia kaunokirjallisuuden, median ja arjen tekstilajeja ja niin, että hän tietää, että tekstillä on tekijä ja tarkoitus, jotka vaikuttavat sen sisältöön, muotoon ja ilmaisuun* (POPS 2004: 31). Vaikka opetussuunnitelmassa ei erikseen luetella tavallisia median ja arjen tekstilajeja, voi mainoksen ilman muuta sellaiseksi määritellä.

Mainontaa käsitelläänkin runsaasti kaikissa oppikirjasarjoissa. Aleksis 8 -kirjassa (s. 154–162) on laaja mainontaa esittelevä luku, samoin kuin Loitsu 8:ssa (s. 174–180), Voimassa (s. 64–71) ja Sisu 8:ssa (s. 158–164). Yhteistä sarjojen käsittelevä näyttäisi olevan, että kaupallistuminen ja mainonta tulevat esille koko nyky-yhteiskuntaa läpäisevänä piirteenä:

Mainonnan avulla myydään tavaroita, kuten vaatteita, kosmetiikkaa, autoja ja tietokoneita. Mainonnan avulla myydään myös palveluja, kuten pankkipalveluja tai kännykkäliittymäpalveluja. Joskus mainonnalla halutaan luoda pelkästään tiettyä mielikuvaa yrityksestä tai tuotteesta. (Aleksis 8: 154–155.)

1900-luvun ensimmäiset suomalaiset lehti-ilmoitukset eli reklaamit muistuttivat ulkoisesti uutisia. – – Sotien ja pula-ajan jälkeen 1950-luvulla mainonnan määrä ryöpsähti kasvuun. – – Television myötä syntyivät varsinaiset massamarkkinat (Loitsu 8: 174).

Mainosten voima perustuu lupauksiin. Ne väittävät, että tuote ratkaisee jonkin ongelman ja että tuotteen myötä ihmisen ominaisuudet ja elämänlaatu paranevat. Tämän moni ilmeisesti uskoo, sillä vuonna 2005 lähes kaksi kolmasosaa suomalaisista sanoi ostaneensa jotakin mainoksen perusteella. (Voima: 64.)

Ihmisillä on nykyään yhä enemmän rahaa käytettävissään, ja mainostajat kilpailevat kiivaasti kuluttajien rahoista (Sisu 8: 158).

Tällöin sähköisiä medioita tai Internetiä ei ole nostettu mitenkään erityiseen asemaan vaan mainontaa ja kaupallistumista tarkastellaan yhteiskunnallisena ilmiönä, joka näkyy kaikissa medioissa. Eksplisiittisesti tämän tuo esille Aleksis 8 (s. 155): *samaa tuotetta mainostetaan eri medioissa: lehdissä, televisiossa, radiossa, Internetissä ja ulkomainoksissa*. Muissa kirjoissa käytetään jakoa printti- ja televisiomainoksiin (Loitsu ja Voima) tai mainonnan eri kanavia ei ole lainkaan eritelty (Sisu).

Kirjojen mainontaa ilmiönä esittelevien lukujen perusteella saa siis kuvan, että kaupallistuminen on koko nykykulttuuria leimaava, nykykulttuuriin jo täysin vakiintunut ilmiö eikä sellaisenaan liity vain tiettyihin viestimiin ja niiden sisältöihin. Kuitenkin sarjojen muissa osissa saatetaan Internet yllättäen esittää kaupallistumiskehityksen lippulaivana: *suuri osa verkon sisällöistä on kaupallisia palveluita ja käyttäjää ehkä hämmästyttää Internetissä liikkuvien mainosten valtava määrä* (Sisu 7: 147). Esimerkkiin valittu ilmaisutapa *käyttäjää ehkä hämmästyttää* ohjailee lukijan suhtautumista ja näyttäisi viittaavan joidenkin muiden kuin seitsemäsluokkalaisten Internetin käyttäjäkokeuksiin – nykynuoret ovat kasvaneet lamaa seuranneen voimakkaan talouskasvun ja yleisen kaupallistumisen keskellä, joten heidän on vaikea kuvitella erityisesti hämmästelevän Internet- tai mitään muutakaan mainontaa. Vähemmän kärjistävällä otteella Internetin sisältöjen kaupallisuuteen viittaa Voima (s. 209): *faktat ja mielipiteet, asiatieto, viihde ja mainosmateriaali elävät sulassa sovussa rinnakkain*. Kaupallisuus kuitenkin nostetaan erikseen esille myös Voima-kirjan kysymyksessä (s. 28) *tiesitkö – 85 % Internetin tarjonnasta on kaupallista*.

Toki kaupallistuminen ja mainonta Internetin kohdalla voidaan myös ohittaa kokonaan, kuten Aleksis 9 -kirjan kotisivua tekstilajina esittelevässä tekstissä (s. 169): *kotisivu on se www-sivu, jonka kautta tullaan jonkun henkilön tai jonkin järjestön www-sivustoon*. Katkelmassa ei huomioida, että (suurin) osa kotisivuista on erilaisten kaupallisten tahojen ylläpitämiä, ei yksityishenkilöiden tai järjestöjen. Aleksiksen ja Sisun esimerkkien vertaaminen onkin sikäli kiinnostavaa, että ne antavat käytännössä vastakkaiset kuvat Internetin sisällöistä. Toisessa kuvauksessa kaupallisuus on esillä korostetusti, toisessa sitä ei ole mainittu lainkaan. Muuten kriittistä suhtautumista Internetin sisältöihin sarjoista selvimmin korostava Loitsu ei myöskään nosta esille kaupall-

lisiä sivuja ja palveluntarjoajia Internetin sisältöjä esitellessään: *keskeneräisiä ja vanhentuneita, hyvän julkaisemistavan vastaisia, harhauttavaa tietoa sekä lapsille ja nuorille sopimatonta aineistoa sisältäviä sivuja on Internetissä paljon* (Loitsu 7: 33).

Kaikissa sarjoissa käsitellään siis kaupallistumista ja erityisesti mainontaa, ja suhtautumisessa näihin oppikirjat näyttäisivät suosivan opetussuunnitelman väljän ohjeistuksen mukaan juuri kriittisyyttä: *ne [mainokset] väittävät, että tuote ratkaisee jonkin ongelman ja että tuotteen myötä ihmisen ominaisuudet ja elämänlaatu paranevat* (Voima: 64). Verbi *väittää* antaa ymmärtää, että mainosten lupaukset eivät todennäköisesti pidä paikkaansa verrattuna vaikkapa ilmaisuun *mainoksissa esitellään tuotteita, joiden tarkoituksena on ratkaista ongelmia ja parantaa ihmisen ominaisuuksia sekä elämänlaatua*. Näin muotoiltuna toteamus vaikuttaisi suorastaan absurdilta, mikä kertoo siitä, että epäilevä suhtautuminen mainoksiin on kaikkien jakama selviö. Kuvauksessa on myös lievä ironinen sävy, sillä sana *elämänlaatu* esiintyy usein juuri mainosteksteissä, jolloin sen voi tulkita tässä yhteydessä tarkoitukselliseksi viittaukseksi mainosten yliampuvaan kielenkäyttöön. Lisäksi seuraava virke alkaa leikkisästi toteamalla, että *tämän moni ilmeisesti uskoo*. Näin kuvauksen ironisen sävyn havaitseva lukija ikään kuin kutsutaan mainosten vilpillisyyden ymmärtävien ja niiden viesteihin epäilevästi suhtautuvien ryhmään. Kuvauksen ensisijainen tarkoitus ei siis ole välittää oppilaille uutta tietoa, vaan korostaa tekstin tuottajien ja lukijoiden kulttuurista yhteisymmärrystä.

Tärkeää on myös, että kuluttaja osaa harhaanjohtavien tietojen lisäksi erottaa kaupalliset tiedotteet muista mediaviesteistä: *1900-luvun ensimmäiset suomalaiset lehti-ilmoitukset eli reklaamit muistuttivat ulkoisesti uutisia* (Loitsu 8: 174) ja ymmärtää, milloin henkilökohtaiselta tuntuva viesti on mainos: *mainokset suunnataan nykyisin entistä selkeämmin tietyille kohderyhmälle* (Aleksis 8: 156). Aineistossa nimenomaan mainontaa itsessään ei kuitenkaan nähdä ongelmana, vaan mahdolliset ongelmat seuraavat median välittämien viestien suuresta määrästä: *tietoa ja viihdettä tulvii tajuntaamme päivittäin joskus jopa liikaa* (Loitsu 8: 167); *faktat ja mielipiteet, asiatieto, viihde ja mainosmateriaali elävät [Internetissä] sulassa sovussa rinnakkain* (Voima: 209).

Informaation ja viihteen välisen jännitteen sekä kaupallistumisen lisäksi nykykulttuurin ominaispiirteitä edustaa myös julkisen ja yksityisen välisen rajan hämärtyminen, johon puolestaan yksilöllisyyden ylikorostuminen liittyy läheisesti. Kirjoissa yksityisen

ja julkisen välistä rajankäyntiä sekä yksilöllisyyden ylikorostumista käsitellään julkaisukynnyksen ja julkaisuushakuisuuden näkökulmista. Varsinkin Internetin käsittelyn yhteydessä (matala) julkaisukynnys korostuu: *julkaisukynnys on matala, eli lähes kuka tahansa voi perustaa oman kotisivun ja kirjoittaa sinne omia ajatuksiaan* (Aleksis 7: 157), *kuka tahansa voi olla nettitoimittaja* (Loitsu 8: 169), *oikeastaan kuka tahansa voi avata kotisivun ja kirjoittaa sinne mitä tahansa* (Sisu 7: 142) ja *Internetissä kuka tahansa voi julkaista mitä tahansa* (Voima: 209). Sarjat näyttäisivätkin kärjistäviä sanavalintoja (*kuka tahansa, mitä tahansa*) myöten olevan varsin yksimielisiä Internetin julkaisukynnyksen suhteen.

Tässä mielessä Internet nousee erityisasemaan viestimien joukossa, sillä muuten media nähdään kirjoissa pääosin yksipuolisena viestintänä, jossa tavalliset ihmiset ovat nimenomaan vastaanottajan ominaisuudessa: *mediat kertovat päivittäin tarinoita, jotka yrittävät muokata käsitystämme maailmasta* (Loitsu 8: 154), *joukkoviestintä on yksisuuntaista toisin kuin kahdenkeskinen tai ryhmien välinen viestintä ja runsas median parissa vietetty aika johtaa siihen, että valtava määrä tietoa, tunteita ja asenteita välittyy meille viestinten kautta* (Sisu 8: 141, 144) ja *media kuljettaa meitä tapahtumien keskelle ja kertoo tarinoita, jotka vähitellen alkavat tuntua ainoilta tavoilta hahmottaa maailmaa* (Voima: 46).

Internetin kansainvälisyys aiheuttaa niin ikään ongelmia julkisen ja yksityisen väliselle rajankäynnille: *Keskustelusivuilla ei koskaan saa paljastaa omaa nimeä, puhelinnumeroa tai osoitetta. Ne näkyvät koko maailmassa.* (Sisu 7: 148.) Perinteisesti kirjeenvaihto- ja seuranhakuilmoituksia on julkaistu myös sanoma- ja aikakauslehdissä sekä viime vuosina myös esimerkiksi teksti-tv:ssä. Eikö henkilötietojen julkaiseminen näillä foorumeilla ole vaarallista? Millaisiin riskeihin tekstissä itse asiassa viitataan? Millä todennäköisyydellä suomalaiselle Internetin keskustelusivulle kirjoittava nuori saa esimerkiksi amerikkalaisen sarjamurhaajan peräänsä?

Vaikka Internetin kohdalla julkaisemisen helppous ja siten mahdollisuus kaksisuuntaiseen viestintään otetaan kirjoissa esille, korostuu käsittelyssä kuitenkin nimenomaan mediatekstien vastaanotto tuottamisen ja aktiivisen osallistumisen sijaan. Internetin matalaa julkaisukynnystä ei nähdä mahdollisuutena esimerkiksi nuorille ja muiden perinteisten medioiden sivuuttamille ryhmille saada ääntään kuuluviin, vaan matala julkaisukynnys aiheuttaa ennen kaikkea tiedonhallintaongelmia: *tarjolla ole-*

vaan tietoon on syytä suhtautua varovaisesti (Aleksis 7: 157), oikean ja virallisen tiedon erottaminen virheellisestä ja epäasiallisesta voi olla vaikeaa (Loitsu 7: 34) ja niin edelleen. Erityisesti Sisu-sarjassa aiheen käsittelyssä on havaittavissa ristiriitaisuutta, sillä muutamaa sivua ennen viestinnän yksisuuntaisuutta kuvaavia esimerkkejä (*valtava määrä tietoa, tunteita ja asenteita välittyy meille viestinten kautta*) samassa kirjassa todetaan, että *viestintätekniikan kehittäjinä ja käyttäjinä suomalaiset kuuluvat edelläkävijöihin* ja että *etenkin nuoret osaavat hyödyntää monia laitteita luovasti ja ennakkoluulottomasti* (Sisu 8: 137). Tällöin voisi olettaa laitteiden käyttäjien osallistuvan myös sisällöntuotantoon ja siten olevan aktiivisia mediatuottajia mediaviestien passiivisten vastaanottajien sijaan.

Opetussuunnitelmassa korostetaan, että oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja yhteiskunnallisia vaikutusmahdollisuuksia tulee tukea – tästä on opetussuunnitelman päätavoitteessa, *osallistuvaan kansalaisuuteen kasvamisessa*, pitkälti kyse. Mediataitojen näkökulmasta tämä tarkoittaa nimenomaan mahdollisuutta osallistua mediatuotantoon ja hyödyntää mediaa yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa. Viestintä ja mediataito -aihekokonaisuudessa tähän viitataan tavoitteessa *oppilas oppii käyttämään viestinnän ja median välineitä tiedonhankinnassa, -välittämisessä sekä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa* (POPS 2004: 18). Vaikutusmahdollisuuksia nimenomaan yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmasta korostetaan Viestintä ja mediataito -kokonaisuutta selvemmin kuitenkin Osallistuva kansalainen ja yrittäjyys -aihekokonaisuudessa, jossa todetaan, että *koulun oppimiskulttuurin ja -tapojen tulee tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva omista vaikutusmahdollisuuksistaan* (POPS 2004: 18).

Myös äidinkielen ja kirjallisuuden ainekohtaisessa opetussuunnitelmassa viitataan useissa kohdissa oppilaiden mahdollisuuksiin tuottaa mediasisältöä ja vaikuttaa yhteiskunnallisesti. Päätösarvioinnin kriteereissä arvosanalle 8 yhtenä kriteerinä on, että *oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin on kehittynyt niin, että hän pystyy laatimaan suullisia ja kirjoitettuja tekstejä eri tarkoituksiin, muun muassa – yleisönosastokirjoituksia ja muita kantaa ottavia tekstejä* (POPS 2004: 31). Opetussuunnitelma ohjaa siis hyödyntämään eri medioita osana vaikuttamista ja siten viittaa myös matalan julkaisukynnyksen synnyttämiin mahdollisuuksiin, mutta oppikirjoissa matala julkaisukynnys nähdään enemmänkin uhkana.

Julkaisukynnystä julkisuushakuisuuden kontekstissa puolestaan käsittelee sarjoista lähinnä Sisu, jonka kahdeksannen luokan kirjassa (s. 149–150) on luvut *Mediajulkisuus houkuttaa* ja *Kaikki tahtovat televisioon*. Julkisuutta tarkastellaan luvuissa pelidiskurssin (”julkisuuspeli”) kautta. Media vaikuttaa ihmisen tunnettuuteen ja suosittuuteen: *medialla on mahti julistaa julkisuudesta tuttuja ihmisiä sankareiksi tai tuomita konniksi*, toisaalta ”julkkikset” voivat hyötyä pelistä oman pelisilmänsä ansiosta: *etenkin suuret kansainväliset musiikkitähdet hyödyntävät julkisuutta taitavasti*. Myös julkisuushakuisuus ”tavallisten ihmisten” keskuudessa tuodaan esille: *julkisuuteen pääsy kiinnostaa yhä useampaa, ja nykyään se onkin huomattavasti helpompaa kuin aiemmin*. Sisun tekstissä julkisuuteen viitataan kuitenkin vain yleisellä tasolla tai television näkökulmasta. Internetin tarjoamia mahdollisuuksia esimerkiksi oman musiikin tai valokuvien julkaisussa ei käsitellä.

Johdannossa hahmoteltiin, miten suuri merkitys nimenomaan kuvagallerioilla ja keskustelufoorumeilla on nykynuoren media- ja julkisuussuhteessa. Muuttunutta julkisuussuhdetta ei kirjoissa kuitenkaan joko käsitellä lainkaan (Loitsu) tai sitä lähestytään yksinomaan tosi-tv:n näkökulmasta (Aleksis 8, Sisu 8, Voima) eikä erilaisia Internetin kuvagallerioita (IRC-Galleria, YouTube, MySpace, Facebook ja niin edelleen) nosteta esille niiden suuresta merkityksestä ja käyttövolyymista huolimatta. Esimerkiksi IRC-gallerian rekisteröitynyt asiakas käyttää palvelua keskimäärin puoli tuntia päivittäin (Kari 2007) eli saman verran kuin Aleksis 8 -kirjan mukaan (s. 162) keskiverto televisionkatselija käyttää päivässä aikaa television intensiiviseen katsomiseen ja vain kymmenisen minuuttia vähemmän kuin sanomalehden lukemiseen – ja kyse on siis ajan viettämisestä yksittäisellä sivustolla, ei Internetin päivittäisestä käytöstä yleensä. Toisaalta tämä nuorten jatkuva esillä oleminen voidaan tulkita oman erityisyyden ja yksilöllisyyden korostamisen tarpeeksi, toisaalta kuvagalleriat ovat vain yksi mahdollisista sosiaalisen vuorovaikutuksen ja mediatuotannon muodoista.

Internetin kuvagalleriat ovat nykynuorille (ja vanhemmillekin) luonteva väylä esitellä muun muassa omaa taiteellista tuotantoaan ilman välikäsiä, kuten levy-yhtiöitä ja kustantajia. Tässä mielessä sekä opetussuunnitelma että oppikirjat näyttäisivät olevan ajastaan jäljessä. Opetussuunnitelmassa korostetaan toisaalta oman sisällöntuotannon merkitystä ja vuorovaikutteisuutta mediatuottajien ja -käyttäjien välillä, mutta valtasuhteiden ja vaikutusmahdollisuuksien näkökulmasta korostuu nimenomaan median

valta: *oppilas saa käsityksen median ja tekstien mahdista tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja* (POPS 2004: 28–29).

Oppikirjojen mukaan Internetin suhde julkisuuteen määrittyy ennen kaikkea matailan julkaisukynnyksen kautta: *kuka tahansa* voi julkaista Internetissä *mitä tahansa*, ja nämä sisällöt ovat nähtävissä kaikkialla maailmassa. Internetin suhde julkisuuteen ei välttämättä kuitenkaan ole näin yksioikoinen. Matti Kari kritisoi uhka-näkökulmaa Tiedonjulkistamisen neuvottelukunnan ja Jyväskylän yliopiston 11.5.2007 järjestämässä Tiedon uudet kantajat: Media ja verkko tiedon välittäjinä -seminaarissa pitämässään luennossa Nuoret ja muuttuva netiketti vertaamalla Internetiä joukkotiedotusvälineen sijaan kaupunkiin: Kaikilla kaupungissa liikkuvilla henkilöillä on teoreettinen mahdollisuus kohdata toisensa, mutta todellisuudessa vain pieni osa näistä kontakteista toteutuu. Ohitamme päivittäin kaupungilla kymmeniä, jopa satoja ihmisiä, joihin emme kiinnitä huomiota. Mahdollisuus päästä tai joutua huomion kohteeksi kasvaa, mikäli käytäydymme jotenkin tavallisuudesta poikkeavalla tavalla – esimerkiksi olemalla alasti. Toisin kuin perinteisessä mediassa, esimerkiksi sanomalehdessä, kaikki esillä oleva ei välttämättä ole huomion kohteena. Karin mukaan Internet on pikemminkin julkista tilaa kuin julkisuutta.

Tässä mielessä juuri tosi-tv onkin helpompi lähestymistapa muuttuneen julkisuus-suhteen käsittelyyn oppikirjoissa. Erityisesti Voima-kirjassa on havainnollisia pohdinta-tehtäviä aiheeseen liittyen. Tosi-tv-aiheisen, lehtiartikkelin tyypisen tekstin (s. 76–79) jälkeen oppilaita kehoitetaan ottamaan kantaa erilaisiin väitteisiin, kuten *tosi-tv-ohjelmat ovat hyödyllisiä, koska ne tarjoavat kenelle tahansa mahdollisuuden päästä julkkikseksi* (s. 81).

Aleksis 8 -kirjassa (s. 166) tosi-tv:tä käsitellään samantyyppisessä tehtävässä, mutta toisin kuin Voima-kirjassa, jossa oppilas näyttäisi saavan itse määritellä kantansa tosi-tv-ilmiöön, Aleksiksessa tosi-tv:tä on lähestytty yksipuolisesti nöyryyttämisen näkökulmasta. Tehtävän yhdeksästä kysymyksestä neljä käsittelee osallistujien nöyryyttämistä ja nimenomaan niin, että nöyryyttämistä pidetään itsestäänselvyytenä ja tosi-tv-ohjelmien keskeisimpänä sisältönä: *miksi ihmiset osallistuvat ohjelmiin, joissa heitä voidaan nöyryyttää ja pilkata; millä eri tavoin ihmisiä nöyryytetään; miten nöyryytetyt suhtautuvat nöyryyttämiseensä; millaisia ovat nöyryyttäjät*. Kaksi kysymystä käsittelee tosi-tv-ohjelmien houkuttimia (palkintoja) sekä yksi ohjelmaan hakeutuvia ihmi-

siä: *mistä kilpaillaan ja mitä voittaja saa; millaisia ihmisiä kilpailijat ovat*. Viimeistä kolmea lukuun ottamatta kysymykset antavat selvän kehyyksen, joka rajoittaa oppilaiden oman mielipiteen muodostusta. Selvimmin asenteita ohjailee kysymys *miten ohjelmat, joissa pudotetaan heikoimmat lenkit ja tyhmyrit pois, voivat vaikuttaa ihmisten asenteisiin ja toimintaan tosielämässä*.

Edellisten esimerkkien valossa voi myös kuvitella, mikä on suhde oppilaiden oman pohdinnan ja oppikirjan näkemyksen toistamisen välillä oppilaiden vastatessa lopuksi kysymykseen *mitä mieltä olette tällaisista ohjelmista*. Jo sanavalinta *tällaiset ohjelmat* ohjailee lukijaa suhtautumaan väheksyvästi tai paheksuvasti tosi-tv-ohjelmiin sekä näihin osallistuviin ihmisiin. Kysymyksissä käytetyt sanavalinnat myös sisältävät valmiita luokitteluja ja vastakkainasetteluja, kuten *tyhmyrit-nöyryyttäjät, (tv-)ohjelmat-tosielämä*. Tehtävä on kaikkiaan räikeä esimerkki siitä, miten ilmaisutapojen valinnalla voidaan rajata vastausvaihtoehtoja pois ja ohjailla vastauksia haluttuun suuntaan.

Etsittäessä vastausta tutkimuskysymykseen *millainen on oppikirjojen kuvaama mediakulttuuri* voidaan siis palata johdannossa hahmottelemaani uhka- ja teknoutopistisen diskurssin väliseen jännitteeseen ja näkemykseen Internetistä nyky-yhteiskunnan – tai suppeammin ehkä nykyisen mediakulttuurin – peilinä tai metaforana. Nämä erilaiset diskurssit näyttäisivät esiintyvän aineistossa keskenään kilpailevina, mutta kilpailuasetelman sisältämästä ristiriitaisuudesta huolimatta ne esiintyvät aineistossa myös rinnakkain ja limittäin. Tähän eri diskurssien rinnakkaiseen ja limittäiseen esiintymiseen Fairclough on viitannut käsitteellä *diskurssijärjestys (orders of discourse)*, jolla tarkoitetaan tietyn yhteiskunnallisen instituution tai tietyn sosiaalisen osaluheen eri diskurssityyppien muodostamaa verkostoa (Fairclough 1997: 76–77).

Informaation ja viihteen välisen jännitteen sekä tähän liittyvän kaupallistumiskehityksen osalta oppikirjoissa on viitteitä opetussuunnitelman sisältöön *viestien sisällön ja tarkoituksen erittely ja tulkinta* sekä tavoitteeseen *oppilas oppii suhtautumaan kriittisesti median välittämiin sisältöihin* (POPS 2004: 18). Verrattaessa opetussuunnitelma-tekstiä oppikirjoihin törmätään kuitenkin jälleen samaan haasteeseen: opetussuunnitelma kuvaa käsiteltäviä aiheita ja ilmiöitä vain yleisellä tasolla, mutta ohjeita näiden laadulliseen arviointiin tai käsittelyyn tarkkuuteen ei anneta. Oppikirjoissa onkin päädytty ratkaisuun, jossa mainontaa käsitellään mainontaan itseensä liittyvissä teorian-

teissä kulttuuriin vakiintuneena ja sen eri osa-alueita läpäisevänä ilmiönä, mutta eri viestimiä esittelevissä teksteissä korostuu nimenomaan Internetin kaupallisuus.

Oppikirjojen tavoille käsitellä julkisuuden ja yksityisen välisen rajan hämärtymistä on puolestaan tyypillistä, että julkisuus nähdään pääosin muusta elämästä irrallisena pelikenttänä, jossa eivät päde samat säännöt kuin muussa elämässä. Aleksiksen mukaan tosi-tv luo kontekstin nöyryyttämiseksi, jota ”normaalielämässä” yleensä paheksutaan. Sisun kuva julkisuudesta puolestaan on sangen yksipuolinen, vaikka kansainvälisten musiikkitähtien mahdollisuus muokata omaa julkisuuskuvaansa mainitaankin. Kuten todettu, Voima-kirjan kysymyksenasettelut näyttäisivät tässä ohjaavan aidoimmin oman pohdinnan kehittämiseen. Yhteistä sarjoille kuitenkin on, että julkisuutta tarkastellaan ongelmakeskeisesti: toisaalta julkisuus houkuttelee ja tarjoaa mahdollisuuden esimerkiksi voittaa palkintoja, esitellä taiteellisia tuotoksia tai saada myönteinen *sankarin* julkisuuskuva, toisaalta julkisuuteen liittyy jotain uhkaavaa, kuten mahdollisuus tulla leimatuksi *konnaksi*.

4.2.2 Internetin suhde muihin viestimiin

Median itsensä aseman ja merkityksen ymmärtämistä nykyisen mediakulttuurin jännitteiden ja kehityssuuntien näkökulmasta kirjoissa käsitellään siis melko kattavasti, mutta joiltain osin verrattain suppeasti ja asenteellisesti ohjaillen, vaikka opetussuunnitelmatekstiin ei sisälly arvostuksia.

Eri viestimiä ja niiden asemaa mediakulttuurissa opetussuunnitelma ohjaa niin ikään käsittelemään asenneneutraalin vertailun näkökulmasta. Viestintä- ja mediataito-kokonaisuuteen kuuluu esimerkiksi sellaisia sisältöjä kuin *viestien sisällön ja tarkoituksen erittely ja tulkinta* sekä *viestintäympäristön muuttuminen ja monimediaalisuus* (POPS 2004: 18). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ainekohtaisessa opetussuunnitelmassa puolestaan mainitaan sellaiset sisällöt kuin *perustieto vuorovaikutuksesta ja tekstien sisällöstä, rakenteesta ja ilmaisutavasta sekä niiden yhteydestä viestinnän tavoitteeseen, välineeseen ja viestintäsuhteeseen* sekä *tekstien auditiiviset ja visuaaliset keinot merkityksen rakentajina* (POPS 2004: 29–30). Sekä Viestintä ja mediataito -kokonaisuudessa että äidinkielen ja kirjallisuuden ainekohtaisessa opetussuunnitelmassa korostuvat mediasisällöt suhteessa eri medioihin tai mediavälineisiin.

Erityisesti painotetaan mediaviestien *tulkintaa*, johon vaikuttaviksi opetussuunnitelmassa määritellään viestin (tai tekstin) sisältö, tarkoitus, ilmaisutapa, rakenne, visuaaliset ja auditiiviset keinot sekä viestintäväline ja -suhde.

Tarkastelen seuraavaksi, mitä ja millaisissa yhteyksissä eri viestimiä kussakin sarjassa ylipäätään käsitellään. Käsittelyssä painottuu eri medioiden ja näille ominaisten sisältöjen esitystapojen vertailu ja erityisesti Internetin suhde muihin medioihin. Koska kirjoissa pääosin käytetään jakoa painettuihin ja sähköisiin medioihin, on analyysi toteutettu jakoa noudatellen.

Aleksis-sarjan *Medialukutaito*-osioissa sähköisistä medioista esitellään Internet (Aleksis 7: 157–159; Aleksis 9: 169–172) ja televisio (Aleksis 8: 162–166), painetuista medioista kirjat (Aleksis 7: 153–156) sekä sanoma- ja aikakauslehdet (Aleksis 9: 158–168). Radiota ei erikseen esitellä. Käsittelyistä viestimistä kirjat (kirjasto) ja Internet tuodaan esiin tiedonhaun yhteydessä, televisio ja lehdet tiedotusvälineen näkökulmasta. Seitsemännen luokan *Medialukutaito*-osio käsittelee tiedon luonnetta ja erilaisia tietolähteitä, kahdeksannen luokan osa erityisesti (mainos)kuvan lukutaitoa ja yhdeksännen osa erilaisia mediatekstilajeja. Edellä esitellyssä Loitsu-sarjassa on käytetty samantyyppistä jakoa teemojen suhteen. Seitsemännen luokan osassa painottuu tiedonhaku ja kahdeksannella luokalla tiedotusvälineet ja joukkoviestintä yleensä. Internetiä käsitellään sekä tiedonhaun (Loitsu 7) että tiedotus- ja viestintävälineen näkökulmasta (Loitsu 8).

Painettujen medioiden kohdalla Aleksis-sarjassa näyttäisi korostuvan hyötykäyttö: *jotta oppisi hankkimaan tietoa hyvin, olisi opittava käyttämään kirjastoa tehokkaasti; nykyisin kirjastot tarjoavatkin monipuolisia palveluita* (Aleksis 7: 154), sähköisten kohdalla viihde: *Internetiä käytetään paljon myös viihtymiseen; viihteellisyys ei silti tarkoita sitä, että Internetiä ei voisi käyttää myös vakavaan työskentelyyn* (Aleksis 7: 157), *osa katsomisesta on kuitenkin sellaista, että televisio on päällä ja sitä saatetaan silmäillä muiden töiden lomassa* (Aleksis 8: 162). Sanomalehtien kohdalla korostetaan jopa (kaupallisten) palvelutietojen ja ilmoitusten hyödyllisyyttä: *lukijat pitävät sanomalehtiä luotettavina ja kokevat hyötyvänsä lehtien palvelutiedoista ja ilmoituksista* (Aleksis 9: 158). Samoin viihteellisiin lehtijuttuihin suhtaudutaan ikään kuin annettuina, yhtenä lehden tehtävistä: *lehtijutut jaetaan kolmeen ryhmään sen perusteella, mikä on niiden tehtävä: tiedottaminen, keskustelun herättäminen vai viihdyttäminen* (Aleksis 9: 161),

kun taas Internetin kohdalla viihteelliset sisällöt antavat edellä esitellyn esimerkin mukaisesti aihetta ainakin epäillä Internetin sopivuutta hyötykäyttöön.

Sisu-sarjassa eri viestimistä esitellään niin ikään kirjat (Sisu 7: 139–141), Internet (Sisu 7: 142–148), televisio (Sisu 8: 184–187), radio (mts. 193–196) sekä sanoma- ja aikakauslehdet (mts. 165–173). Sisun jaottelu muistuttaa Aleksista ja Loitsua siten, että sarjan eri osilla on jokin mediakasvatukseen liittyvä teema: seitsemännen luokan osassa viestimiä lähestytään tiedonhankinnan näkökulmasta ja kahdeksannen osassa median yhteiskunnallisen merkityksen kautta. Sarjan yhdeksännen luokan osassa ei ole medialukutaito-osiota, kuten ei Loitsu-sarjassakaan.

Myös Sisu-sarjassa korostetaan painettujen medioiden suurta merkitystä: *suomalaiset suosivat sanoma- ja aikakauslehtiä* (Sisu 8: 165) ja hyötyä: *kirjasto on kulttuurin ja tiedon pysäkki* (Sisu 7: 139). Television kohdalla mainitaan sekä asia- että viihdesisällöt:

Kotimaiset televisiokanavat ovat suuntautuneet hieman toisistaan poikkeaviin ohjelmatyyppeihin: Yleisradion kanavat TV1 ja TV2 lähettävät paljon tietopitoista ohjelmaa, kuten ajankohtais-, asia-, kulttuuri- ja opetusohjelmia sekä kotimaisia lastenohjelmia. MTV3 ja Nelonen tarjoavat enemmän viihdettä. (Sisu 8: 184–185.)

Internet sen sijaan esitetään pääosin sekavasisältöisenä, viihteellisenä ja kaupallisena mediana: *tietoa ei ole kontrolloitu mitenkään; netti on joillekuille vain peliväline; suuri osa verkon sisällöstä on kaupallisia palveluita* (Sisu 7: 142, 147).

Taito-Voima-Taju on päätynyt osin samantyyppiseen ajoittamiseen ja jakoon eri sisältöjen osalta kuin muut sarjat, mutta jako painettuihin ja sähköisiin medioihin ei muista sarjoista poiketen näyttäisi korostuvan. Seitsemännen luokan Taito-kirjassa esitellään tiedonhankintaa ja erilaisia viestimiä tietolähteinä ja kahdeksannen luokan Voimassa puolestaan käsitellään median merkitystä yleisemmin. Taju-kirjassa on laaja kulttuuriaiheinen luku, jossa sivutaan median merkitystä osana kulttuuria. Erilaisia kulttuurin osa-alueita käsitellään tasapuolisesti retorisenä keinona käytetyistä vastakohtapareista ja luetteloista huolimatta:

Kulttuuria on yhtä hyvin Mozartin kuin Led Zeppelinin musiikki. Sitä on kertakäyttömuki ja Alvar Aallon maljakko, Aku Ankka yhtä hyvin kuin Kalevala. Siihen kuuluvat ilmeet, joilla osoitetaan ihastumista, kännykkäviestit ja viralliset kirjeet. (Taju: 10.)

Mediatekstejä ja niiden keinoja sekä esimerkiksi tiedonhakua käsitellään siis muidenkin äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjen kuin eri viestimien esittelyjen yhteydessä. Esimerkiksi uutista ei esitellä leimallisesti lehtitekstilajina (Voima: 50–55) eikä television saippuasarjoja esitellä ”televisio”-otsikon alla vaan Taito-kirjan luvussa *Kaksi fiktion suosikkilajia* (s. 195–209), jossa käsitellään saippuasarjojen lisäksi fantasiakirjallisuutta.

Analyysin perusteella aineiston oppikirjoissa (Taito-Voima-Tajua lukuun ottamatta) käytetty jako painettuihin ja sähköisiin medioihin näyttäisi määrittyvän asennemielessä neutraalin vertailun sijaan pikemminkin vastakkainasettelun kautta, mikä puolestaan liittyy uhkadiskurssin ja teknoutopistisen diskurssin väliseen jännitteeseen. Tämä näkyy jälleen erityisesti oppikirjojen toisaalta-toisaalta-tyyppisesti rakennetuissa teksteissä, jossa jokaisella teknologiseen kehitykseen viittaavalla ominaispiirteellä on kääntöpuolensa. Internetin ja muiden viestimien välisen suhteen esittämisessä hyödynnetään niin ikään erilaisia ja jopa keskenään vastakkaisia puhetapoja.

Painettujen ja sähköisten medioiden välinen jännite kiteytyy hyvin Loitsu-sarjan kahdeksannen luokan osan luvussa *Sähköinen maailmankylä* (s. 167–173), jossa esitellään keskeiset sähköiset viestimet eli radio, televisio ja Internet. Internetin esittelyteksti on osuva esimerkki kahden vastakkaisen diskurssin vuoropuhelusta:

Internet tarjoaa monia viestintämahdollisuuksia. Tekstin, äänen, kuvan ja liikkuvan kuvan yhdistäminen ja vuorovaikutteisuus ovat uutta perinteisiin medioihin verrattuna. Verkossa on myös rajattomasti tilaa ja aikaa. Valtioiden väliset rajat hälvenevät verkkoympäristössä, kun tekstit ovat saatavilla mistäpäin maailmaa tahansa. Valtion rajojen häviäminen on myös ongelma. Minkään valtion lait eivät voi kunnolla puuttua verkon tekijänoikeusrikkomuksiin ja muuhun laittomaan toimintaan. Verkon valvominen on miltei mahdotonta, koska kuka tahansa voi olla nettitoimittaja ja mitä tahansa voi julkaista verkossa. Monet Internetin tarinat ovatkin pelottavia esimerkkejä nykymaailmasta. (Loitsu 8: 169.)

Internet tarjoaa siis jotain selvästi uutta (*tekstin, äänen, kuvan ja liikkuvan kuvan yhdistäminen ja vuorovaikutteisuus*), ja Internetin maailmanvalloitukseen liitetään lähes myyttisiä lupauksia (*valtioiden väliset rajat hälvenevät*). Samalla kuitenkin pelätään uusien (sähköisten) medioiden mukanaan tuomia ongelmia, kuten tekoälyn voittoa ihmisestä (*verkon valvominen on miltei mahdotonta*). Myös mahdollisten uhkakuvien

maalailussa on havaittavissa myyttisiä sävyjä, kuten esittelytekstin viimeiseen virkkeeseen valittu sana *tarina* sekä dramaattiset ilmaukset *kuka tahansa* ja *mitä tahansa* osoittavat.

Samantyyppistä painettujen ja sähköisten medioiden välisiin eroihin liittyvää uhka- ja teknoutopistisen diskurssin välistä jännitettä on havaittavissa läpi koko *Sähköinen maailmankylä* -luvun, jonka alussa kerrotaan, että *sähköiset mediat vievät paljon aikaamme* ja että *nämä mediat kertovat vaikuttavia tarinoita tehokkaasti, nopeasti, mutta myös salakavalasti* (Loitsu 8: 167). Sähköisiin medioihin ladattujen (teknoutopististen) odotusten osittaista raukeamista puolestaan kuvastaa *Sähköinen maailmankylä* -luvun viimeinen lause: *median maailmankylä ei ehkä olekaan niin yhtenäinen kuin on luultu*. Kaksinapainen suhtautuminen ei siis koske yksinomaan Internetiä, vaan myös muita sähköisiä medioita. Kirjassa kuvaillaan televisiota *maailmanlaajuiseksi, nopeaksi ja ajankohtaiseksi länsimaisen tiedonvälityksen päämediaksi*, joka *käyttää paljon valtaa, ja joskus sitä käytetään jopa manipuloinnin välineenä* ja että *poikkeusoloissa tietolähteiden totuudellisuutta on vaikea tarkistaa* (mts. 168). Radio, jolla on tiedonvälityksessä pitkät perinteet ja jolla on jo melko vakiintunut asema, säästyy vastaavalta käsittelyltä (mts. 167), vaikka sen merkitys esimerkiksi sotapropagandan levittämisessä olisi voitu ottaa esille.

Sähköisiä medioita käsittelevää *Sähköinen maailmankylä* -osiota kirjassa edeltää vastaava painettuja medioita esittelevä luku *Lehtien palstoilta* (s. 162–166), jonka vertaaminen sähköisiä medioita käsittelevään lukuun vahvistaa kirjan ilmeistä vastakkainasettelua. *Lehtien palstoilta* -luvussa käydään läpi sanoma- ja aikakauslehti. Molempien esittelytekstit, samoin kuin painettuja medioita yleisellä tasolla esittelevä teoriateksti, ovat sävyiltään hyvin neutraaleja tai myönteisiä. Lehtien todetaan *kertovan meille erilaisia vaikuttavia tarinoita* ja olevan *osa arkipäiväämme* ja että *monien suomalaisten päivä ei lähde käyntiin ilman isoa kuppia kahvia ja päivän lehteä* (Loitsu 8: 162). Lehtien suurta merkitystä arkielämässä ei kuitenkaan nähdä ajanhukkana, kuten sähköisten medioiden kohdalla, jotka siis *vievät* suuren osan ajastamme.

Sähköisten medioiden kohdalla mainittua rikkaiden ja köyhien maiden välistä eriarvoisuutta Loitsussa (8: 167) ei myöskään oteta esille painettujen medioiden kohdalla, ikään kuin eriarvoistuminen ei koskisi niitä lainkaan, vaikka esimerkiksi lukutaidottomuus rajaa ihmisten mahdollisuuksia käyttää myös painettuja medioita. Tässä on

myös havaittavissa ristiriita väitteen *kuka tahansa voi olla nettitoimittaja ja mitä tahansa voi julkaista verkossa* (s. 169) kanssa. Köyhillä ei ole mahdollisuutta käyttää Internetiä, mikä tietenkin lisää eriarvoisuutta, mutta kumoaa väitteen Internetin kaikille samalla tasolla olevista julkaisumahdollisuuksista.

Lähdekriittisyyteen lehtien lukijoita puolestaan kehoitetaan tarkemmin lehtien sisältöjä erittelemättä toteamalla, että koska *tekstit kulkevat monen tietolähteen kautta ja voivat siksi muuttua matkalla, lehtiäkin on hyvä lukea kriittisesti* (mts. 162). Lehtien merkitystä esimerkiksi kaupallisten tahojen, poliittisten puolueiden tai muiden eiriippumattomien julkaisijoiden toiminnassa ei käsitellä lainkaan, kuten ei myöskään joissain valtioissa edelleen vallitsevaa sensuuria. Valittuun ilmaisutapaan (*lehtiäkin*) sisältyy myös oletus, että jotain muuta on vielä tärkeämpää lukea kriittisesti kuin lehtiä ja että lehtiin mediana voi luottaa – ikään kuin lehdet tai lehtitalot muodostaisivat eettisesti yhtenäisen ryhmän. Valittu ilmaisutapa synnyttää kuvan, että lehdissä julkaistavat tekstit ovat lähtökohtaisesti totuudenmukaisia ja ainoastaan niiden *kulkeminen monen tietolähteen kautta* voi muuttaa totuusarvoa. Myöskään viihteen ja muun asia-sisältöjen kannalta ”turhan” informaation osuutta lehdissä ei mainita vaan kriittisyyden yhteydessä puhutaan virheellisistä *tietolähteistä*, joka tässä näyttäisi viittaavan uutislähteiden tyyppiin tahoihin, mutta jolla arkikielenkäytössä voidaan viitata myös esimerkiksi julkisten ”nimettömänä pysytteleviin ystäviin”. Kriittisyyden vaatimus ei siis ota kantaa lehtien sisältöihin ylipäänsä vaan ainoastaan lehtitietojen paikkansapitävyyteen.

Painettujen ja sähköisten medioiden vastakkainasettelu uhkadiskurssin näkökulmasta ei Loitsu-sarjassa rajoitu vain kahdeksannen luokan *Media kertoo vaikuttavia tarinoita* -lukuun vaan tulee esille myös seitsemännen luokan tiedonhankintaosiossa, jossa tietokirjan esittelyteksti alkaa seuraavasti:

Vaikka Internet ja cd-romit ovat nykyään käteviä tietolähteitä, ne eivät ole syrjäyttäneet tietokirjaa. Kirjaa on monen mielestä miellyttävämpi lukea kuin tietokoneen ruutua. Kun arvioidaan tiedon luotettavuutta, kirja vetää usein pidemmän korren. (Loitsu 7: 29.)

Vastakkainasettelu jatkuu Internetin esittelyssä, joka aloitetaan vertaamalla Internetiä kuvaannollisesti maailman laajimpaan kirjastoon, joka *olisi aina avoinna ja tarjoaisi rajattomasti laina-aikaa*. Tämän jälkeen Internetin asema kirjastoon verrattavana tieto-

pankkina romutetaan toteamalla, ettei *tällaista kirjastoa kuitenkaan ole olemassa, sillä kukaan ei koskaan ole järjestänyt sen kirjoja.* (Loitsu 7: 33.) Sen sijaan että kuvattaisiin Internetiä pohjautuen sen omiin erityispiirteisiin ja tiedonhakuja helpottaviin toimintoihin (hyperlinkit, hakukoneet jne.), verrataan Internetiä toiseen, monessa mielessä erityyppiseen tietolähteeseen. Vastakkainasettelusta ja arvottamisesta kertovat osaltaan myös Loitsu 7 -kirjan lukujen otsikoinnit. Tietokirjan esittely alkaa otsikolla *Hyötyä ja iloa kansien välistä*, kun taas Internetin kohdalla mahdollisiin tiedonhaussa esiin nouseviin ongelmiin ja lukijan ennako-odotuksiin viitataan jo otsikossa: *Etsivä löytää – netistäkin!* (Loitsu 7: 29, 33).

Edellä esitellyt Loitsu-kirjan kohdat ovat kuitenkin vain esimerkkejä siitä, miten vastakkainasettelua voidaan räikeimmin korostaa oppikirjateksteissä – miten vastakkainasettelu voi olla vaihtoehtoiset näkökulmat poissulkeva kehys, jonka sisään oppikirjan sisällöt mahdutetaan. Koska myös muissa kirjoissa (Taito-Voima-Tajua lukuun ottamatta) suositaan lähtökohtaisesti eri medioiden esittelyssä jakoa painettuihin ja sähköisiin medioihin, syntyy väistämättä teksteihin myös vastakkainasetteluja näiden välille. Muissa sarjoissa tähän vastakkainasetteluun tai jakoon ei kuitenkaan liity yhtä selvää arvottamista kuin Loitsussa, vaikka erityisesti Internetin sisältöjen kuvailussa onkin ajoittain havaittavissa asenteellisuutta ja tiettyjä tekstiin upotettuja ennakkokäsityksiä, kuten Aleksis 7 -kirjan (s. 157) esimerkissä *viihiteellisyys ei silti tarkoita sitä, että Internetiä ei voisi käyttää myös vakavaan työskentelyyn.*

Teoriatekstien lisäksi myös kirjojen kuvitus, tehtävänannot ja muut tekstit saattavat sisältää tiedostettuja ja tiedostamattomia arvostuksia ja vastakkainasetteluja. Yhteistä kaikille sarjoille on muun muassa tehtävätyyppi, jossa oppilaita kehoitetaan itse vertailemaan painettua ja sähköistä mediaa toisiinsa. Tehtävätyyppi on sikäli mielenkiintoinen, että tehtävänannon sanavalinnat ja niihin sisältyvät ennako-oletukset vaikuttavat usein siihen, mitkä vastausvaihtoehdot ovat ylipäättään mahdollisia. Näin korostuu oppikirjan tekijöiden auktoriteetti, vaikka tehtävien tarkoitus on tukea oppilaiden oman ajattelun kehittymistä.

Aleksis 9 -kirjassa (s. 172) on tehtävä, jossa oppilaan tulee pohtia, mitä etuja ja haittoja sähköpostilla on puhelimeen, kirjeeseen ja henkilökohtaiseen tapaamiseen verrattuna. Loitsu-sarjan kahdeksannen luokan osassa (s. 166) vertaillaan painettua ja Internet-lehteä toisiinsa muutaman kysymyksen avulla: *mitä yhtäläisyyksiä ja eroja*

huomaat, ovatko uutisaiheet samoja; miten mainokset erottuvat verkkolehdestä verrattuna painettuun lehteen; kumpaa lehteä luet mieluummin. Sisu 8 -kirjan tehtävässä (s. 142) kehoitetaan vertailemaan vahvuuksien ja heikkouksien näkökulmasta tietosanakirjaa ja Internetiä sekä kirjettä ja sähköpostiviestiä toisiinsa. Samantyyppinen kysymys löytyy myös Voimasta (s. 210): *miten verkkotekstit eroavat painetuista teksteistä.* Tällöin oppilas voi hyödyntää pelkkien ”hyötyjen ja haittojen” rajaamisen sijaan myös laajemmin omia tietojaan sekä käyttäjä- ja lukijakokemuksiaan. Edellisissä esimerkeissä ei tehtävänantoon ole upotettu varsinaisia asenteita tai arvostuksia, joskin tehtävänannot, joissa kehoitetaan oppilaita vertailemaan painettua ja sähköistä mediaa toisiinsa, vahvistavat näiden vastakkainasettelua itsessään.

Vastauksiin vaikuttaa kuitenkin se, millaisia rajoja tehtäviä edeltävät, mahdollisesti usean sivun mittaiset teorian tekstit asettavat oppilaan pohdinnalle. Koska näiden läpikäyminen jokaisen edellä esitellyn esimerkin kohdalla olisi hankalaa eikä kokonaiskuvan saamisen kannalta välttämättä edes erityisen havainnollista, esittelen seuraavaksi esimerkkejä teksteistä, joissa tällaisia arvostuksia ja asenteellisuuksia ylipäänsä tuodaan esille ja toisaalta piilotetaan. Näitä käydään läpi edelleen sähköisten ja painettujen medioiden vastakkainasettelun näkökulmasta. Ilmeisin tapa on, että lukijan asenteita kohti arvottavaa vastakkainasettelua ohjaillaan erilaisten tekstiin piilotettujen oletusten kautta. Ilmiöiden ja tapahtumien representaatioiden kannalta olennaisia ovatkin tekstin tekijän tekemät valinnat: mitä tekstiin on otettu mukaan, mitä jätetty pois (Fairclough 1995: 14).

Aleksis -kirjassa (s. 172) on kysymys *millaisia ongelmia sinulla on ollut sähköpostin käytössä*, jolloin ensinnäkin oletetaan, että lukijalla on ollut ongelmia ja toisekseen sivuutetaan perinteisen kirjeen käyttöön mahdollisesti liittyvät ongelmat. Sisu 8 -kirjan medialukutaitoa käsittelevässä luvussa on puolestaan annettu vaihtoehtoisia kirjoittelien otsikoita seuraavasti: *Päivä ilman kännykkää/televisiota/Internetiä; Kirja, joka vei sydämeni; Suosikkilehteni; Hyötyä, huvia ja huijausta Internetissä; Kirjaston himokäyttäjän muotokuva ja Kirjasto turvapaikkana* (Sisu 8: 148). Kirjoja ja lehtiä käsittelevät otsikot ohjaavat oppilasta kirjoittamaan edellisten myönteisistä puolista, kun taas sähköisten medioiden kohdalla tehtävänannot korostavat kriittistä pohdiskelua. Tehtävänantoihin sisältyy myös oletuksia, kuten että jokin kirja on vienyt oppilaan sydämen ja että hänellä on suosikkilehti. Otsikot voisi olla muotoiltu painettujen ja sähköisten

medioiden vastakkainasettelun suhteen päinvastoin, esimerkiksi seuraavasti: *Päivä ilman kirjoja/sanomalehtiä/aikakauslehtiä; Nettisivusto, joka vei sydämeni; Suosikkisaittini; Hyötyä, huvia ja huijausta kirjastossa ja Netti turvapaikkana*. Arvottamista ja poissulkevaa representointia osoittaa, että yhdenkään kohdalla näin ei ole.

Arvottavaa vastakkainasettelua edustaa myös Aleksis 9 -kirjan sisällysluettelon kuvitus (s. 4–7). *Medialukutaito*-luvun kohdalla on kuva pojasta, joka tuijottaa tietokoneen ruutua kauhistunein ilmein (Kuva 1). Edellisen yläpuolella olevaa kirjallisuusaiheista lukua puolestaan kuvittaa kirjaa tai sarjakuvaa innostuneen oloisesti tutkaileva nuori (Kuva 2).



Kuva 1. Verkon sisällöt kauhistuttavat (Aleksis 9: 7).

Sanavalinnoilla voidaan ilmentää arvostuksia myös käyttämällä erilaisia kuvaannollisia ilmauksia. Painettujen ja sähköisten medioiden välinen vastakkainasettelu vertautuu kärjistetyimmillään kuvaannolliseen taisteluun, jossa kirja ja Internet nähdään vastapuolien edustajina. Tällöin nimenomaan Internet esitetään uhkana perinteisen kirjan asemalle. Tämä nousee esille esimerkiksi Loitsu 7 -kirjan tietokirjan esittelyssä, jossa kirjan todetaan *vetävän pidemmän korren* Internetin yrittäessä *syrjäyttää* sitä (Loitsu 7: 29). Myös Sisu 7 -kirjan ilmaus *käyttämällä järkeä ja*



Kuva 2. Kirjallisuus innostaa (Aleksis 9: 7).

toimimalla maltillisesti voi tehdä verkosta palvelijan (Sisu 7: 147) synnyttää kuvan Internetin käyttäjää uhkaavasta hallitsemattomasta voimasta, joka pitää taltuttaa tai voittaa samaan tapaan kuin vanhassa sanonnassa ”tuli on hyvä renki, mutta huono isäntä”. Saman sarjan kahdeksannen luokan osassa kannetaan niin ikään huolta perinteisten medioiden syrjäytymisestä: *sanomalehti on hyvä esimerkki siitä, että vanhat viestimet eivät häviä uusien ilmaantuessa* (Sisu 8: 165). Kaikkein selvimmin painettujen ja sähköisten medioiden välinen jännite tulee kuitenkin esille seuraavassa Loitsu-kirjan hypertekstiä esittelevässä katkelmassa:

Hypertekstissä perinteinen kirjan muoto **on pirstottu**, sivut **on** ikään kuin **revitty** irti toisistaan ja liitetty yhteen linkkien avulla. Lukijan liikkuessa linkin kautta solmusta toiseen kokonaisuus kutoutuu verkoksi. (Loitsu 7: 33.)

Verbivalinnat synnyttävät lukijalle mielikuvan, että Internet tekee väkivaltaa perinteiselle kirjalle. Olen vertailun vuoksi poiminut Voima-kirjasta kohdan, jossa niin ikään verrataan nettitekstiä ja kirjaa, mutta niiden väliset erot esitetään neutraalisti:

Verkosta löytyy monella tavalla laadittuja tekstejä. Osa niistä on samanlaisia kuin painetutkin tekstit: yhtenäisiä ja alusta loppuun luettavia. Yleensä verkkotekstit ovat kuitenkin rakenteeltaan hypertekstejä. Ne koostuvat itsenäisistä tekstikatkelmista ja linkeistä, joiden alta löytyy lisää tietoa. (Voima: 208.)

Voima-kirjan katkelma on hyvä esimerkki myös siitä, kuinka Internetiä ja kirjaa voidaan verrata toisiinsa käyttäen havainnollistavalla ja arvottamisen suhteen neutraalilla tavalla hyväksi Internetin omaa käsitteistöä (*hyperteksti*, *linkki*). Näin Internet ei joudu altavastaajan asemaan, mikä helposti on lopputulos, jos sitä pyritään kuvamaan esimerkiksi kirjastoon ja kirjoihin liittyvillä käsitteillä ja metaforilla. *Hyperteksti* ja *linkki* mainitaan kyllä myös Loitsun tekstissä, mutta Loitsussa molempia käsitteitä käytetään epämääräisellä ja verkkotekstien hypertekstuaalista luonnetta⁷ melko huonosti kuvaavalla tavalla. Loitsun kuvauksen perusteella hyperteksti on keskenään irrallisten, kirjan sivuihin verrattavien sivujen muodostama repaleinen kokonaisuus, vaikka se muodostaa aivan omia multilineaarisia periaatteitaan noudattavan merkityskokonaisuuden. Kirjan sivua ei voi oikeastaan lainkaan verrata verkkoteksteihin sillä tavalla kuin Loitsussa on kuvattu, sillä kirjan sivu ei välttämättä yksinään muodosta minkäänlaista merkityskokonaisuutta, eikä kirjan sivuja tavallisesti voi lukea multilineaarisesti, toisin sanoen hyppimällä osasta toiseen. Kirjan näkökulmasta verkkoteksti ehkä näyttäytyykin epävakana ja epäjohdonmukaisena, mutta toisaalta kirjalta puuttuvat hypertekstin vahvuudet. Joidenkin mediakulttuurin teoreetikoiden mukaan käsitteen *lukeminen* käyttö hypertekstien yhteydessä voidaan itse asiassa kyseenalaistaa kokonaan (ks. esim. Järvinen 1999: 50).

Loitsu-kirjan esimerkin tyyppinen käsitteiden epätarkka käyttö johtunee Internetiin liittyvän sanaston uutuudesta ja vakiintumattomuudesta. Teknologian kehitys on luo-

⁷ Aki Järvinen määrittelee teoksessaan *Hyperteoria – lähtökohtia digitaalisen kulttuurin tutkimukselle* (1999: 29–30) hypertekstin «tietokoneympäristössä esiintyväksi tekstuaalisuudeksi, jolle on ominaista rakenne, jossa lukija voi valita useista rinnakkaisista tekstivirroista ja linkeistä seuraamalla siirtyä tekstin osasta toiseen».

nut tarpeen uusien sanojen kehittämiseksi, ja tätä sanastoa on luotu niin kuin sanastoa yleensä: lainaamalla, sepittämällä, johtamalla ja siirtämällä sanoja käyttöyhteydestä toiseen. Erityisesti silloin, kun sanoja lainataan toisesta yhteydestä eli käytetään metaforia, on vaarana poimia sanan alkuperäisestä käyttöyhteydestä sellaisiakin piirteitä, jotka eivät uuteen yhteyteen sovi. Internetin yhteydessä käytetyt kirja- ja kirjastometatforat ovat hyvä esimerkki tästä. Monet Internetiin liittyvät metaforat, kuten *sivu*, *verkko*, *(tieto)virta* ja *surffata* ovat toki jo leksikaalistuneet, mutta näitä käytettäessä tulisi kiinnittää huomiota niiden käyttöalaaan uudessa yhteydessä. Vaikka verkkotekstien lukemisessa on monia samankaltaisia piirteitä kuin muiden tekstien lukemisessa, ”hypertekstuaalisuutta ei kuitenkaan voi pakottaa niiden muottiin, vaan tekstien ja lukemisen käsitteitä sekä teorioita tulee tarkistaa ja muokata hypertekstuaalista merkitystodellisuutta silmällä pitäen” (Järvinen 1999: 53).

Tekstien auditiivisten ja visuaalisten keinojen tarkastelun tavoitteena tuskin voi olla verkkotekstien huonommuuden esittäminen suhteessa kirjaan, ja vaikka opetus suunnitelmassa mainitaan tekstien sisällön, rakenteen ja ilmaisutavan kytkeytyminen viestinnän tavoitteeseen ja välineeseen, on vaikea kuvitella tätä tarkoitettua käsiteltäväksi pääosin arvottamisen näkökulmasta. Uhkadiskurssilla ja perinteisiä painettuja medioita ensisijaisesti käyttävien näkemyksillä näyttäisi siis olevan hegemoninen asema oppikirjoissa tutkimuskysymyksen *miten Internetin paikka suhteessa muihin medioihin nykyisessä (media)kulttuurissa määritetään* osalta. Aidosti ajan tasalla olevan, uusinta opetussuunnitelmaa toteuttavan oppikirjan ei kuitenkaan tulisi esittää viestintää ensisijaisesti painettujen ja sähköisten medioiden vastakkainasettelun näkökulmasta, vaikka tällaista jakoa käytettäisiinkin, eikä Internetiä yksipuolisesti uhkana perinteiselle viestinnälle vaan perinteisten viestimien keinoja yhdistävänä sekä kokonaan uusia viestintämahdollisuuksia tarjoavana uusmedian. Lisäksi tulisi huomioida oppilaiden oppikirjojen laatijoista poikkeavat käyttäjäkokemukset sekä erot oppikirjojen lukijoiden välillä yleistämisen sijaan. Tässä suhteessa kauimpana toisistaan näyttäisivät olevan sarjoista Loitsu ja Taito-Voima-Taju.

4.2.3 Internetin ominaispiirteet

Tässä luvussa selvitetään, millaisia määrittelyjä ja luonnehdintoja (ominaispiirteitä) aiheiston oppikirjoissa Internetiin ja sen sisältöihin liitetään. Olen lähtenyt analyysissa liikkeelle kirjojen tarjoamista vastauksista kysymykseen *mikä Internet on*. Yläkouluikäisillä on toki kaikilla jonkinlainen käsitys siitä, mikä Internet on ja miten se toimii, mutta oppikirjat lienevät silti ensimmäinen ja tärkein ”virallisen” määritelmän tarjoava taho. Yksi oppikirjan tehtävistä ja oppikirjagenrelle tyypillisistä piirteistä onkin nimetä erityisesti abstrakteihin tarkoitteisiin liittyviä prosesseja, ominaisuuksia ja suhteita tarkoituksenaan auttaa oppilaita käsitteellistämään ja luokittelemaan maailmaa (Karvonen 1995: 142). Tällöin oppikirjaan valitut eri diskursseja edustavat nimitykset ja muut kuvaamisen keinot vaikuttavat siihen, millainen kuva tarkoitteesta välittyy (mts. 141). Tässä yhteydessä on siis tärkeää huomioida, että oppikirjat nimeävät, kuvaavat ja luokittelevat ulkoisen maailman eri tarkoitteita ja niiden välisiä suhteita ikään kuin kyse olisi niiden luonnollisista ominaisuuksista, vaikka valitut diskurssit edustavat oppikirjoja käyttävän yhteisön ideologioita ja maailmankuvaa (mts. 210–211).

Oppikirjat näyttäisivät määrittelevän Internetin käyttäen melko yhteneviä ja ikään kuin ”yleisenä totuutena” hyväksytyjä diskursseja. Loitsussa Internetin todetaan olevan *maailmanlaajuinen, toisiinsa yhteydessä olevien tietokoneiden avoin verkko* (Loitsu 7: 33). Loitsun tavoin myös Aleksis ja Sisu määrittelevät Internetin *kansainväliseksi tietoverkoksi* (Aleksis 7: 157; Sisu 7: 142). Taito-kirjassa Internetiä kuvataan *maailman laajimmaksi ”kirjastoksi”* (Taito: 28). Määritelmät on sijoitettu erilaisten tietolähteiden esittelyn yhteyteen sarjojen seitsemännen luokan osiin. Määritelmissä ja kuvauksissa näyttäisi korostuvan kolme seikkaa:

- a) Internetissä on tietoa.
- b) Internet on rakenteeltaan verkkomainen.
- c) Internet on kansainvälinen/maailmanlaajuinen.

Määritelmiin valitut piirteet kuvaavat edustavasti sitä, mitä ja miten Internetin ominais- ja erityispiirteitä kirjoissa kaikkiaan esitellään. Ne toimivat oppikirjoissa ikään kuin yläkäsitteinä, presuppositioina tai diskursseina Internetiin liittyvien piirteiden käsittelylle. Pyrin seuraavaksi vastaamaan kysymykseen *millaisia ominaispiirteitä Internetiin liitetään* ja osoittamaan, miten nämä piirteet suhteutuvat kolmeen edellä mainittuun määri-

telmään sekä vertailemaan näitä edelleen opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin.

Internet-tiedon ja siihen suhtautumisen näkökulmasta keskeisiä opetussuunnitelman vertailukohteita ovat erityisesti mediasisältöjen tulkintaan liittyvät sisällöt ja tavoitteet. Kuten jo useasti on todettu, opetussuunnitelmassa korostetaan mediasisältöjen tulkinnassa kaikkiaan kriittistä suhtautumista. Viestintä ja mediataito -aihekokonaisuuden tärkeimpiä tavoitteita on, että *oppilas oppii suhtautumaan kriittisesti median välittämiin sisältöihin ja pohtimaan niihin liittyviä eettisiä ja esteettisiä arvoja viestinnässä* (POPS 2004: 18). Äidinkielen ja kirjallisuuden ainekohtaisessa opetussuunnitelmassa puolestaan annetaan tarkemmat ohjeet siitä, mitä kriittisyydellä tarkoitetaan yksittäisten viestien tai tekstien tulkinnan tasolla: viestien merkitykseen ja tulkintaan vaikuttaviksi tekijöiksi määritellään viestintävälineen lisäksi niiden *sisältö, rakenne ja ilmaisutapa* sekä esimerkiksi niiden *auditiiviset ja visuaaliset keinot* (POPS 2004: 29, 31).

Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan eritellä, millaisia laadullisia reunaehtoja edellä mainitut asettavat tulkinnalle, jolloin oppikirjoissa voidaan käsitellä merkityksen syntymistä monista eri näkökulmista. Opetussuunnitelmassa ei myöskään anneta tarkempia ohjeita median välittämien *eettisten ja esteettisten arvojen* käsittelyyn. Olennaista oppikirjatekstien analyysissä onkin jälleen, mitä teksteihin on valittu ja mitä jätetty pois sekä se, mikä esitetään ensi- ja mikä toissijaisena. Korostetaanko esimerkiksi nyky-yhteiskuntaa leimaavasta tiedon valtavasta määrästä johtuvia tiedonhallintaongelmia vain Internetin kohdalla vai onko se nykyistä mediakulttuuria laajemmin kuvaava ilmiö? Mitkä *eettiset ja esteettiset arvot* esitetään toivottavina ja mitkä hylättävinä? Miten Internetin rakenteelle ja esitystavalle ominaiset *visuaaliset ja auditiiviset keinot* esitetään?

Luvun alussa esiteltyjen määritelmien lisäksi kirjat edustavat melko yhtenäistä linjaa myös Internetille tyypillisten piirteiden esittelyssä. Oppikirjat näyttäisivät suosivan tässäkin toisaalta-toisaalta-rakennetta, jossa myönteisten ja kielteisten piirteiden esittely vuorottelee. Tästä esimerkkinä Aleksis, joka aloittaa Internetin esittelyn seuraavasti:

Tietoa on myös kansainvälisessä tietoverkossa Internetissä. Sitä on paljon, mutta tarjolla olevaan tietoon on syytä suhtautua varovaisesti. (Aleksis 7: 157.)

Kuten määritelmistä ja edellisestä esimerkistä käy ilmi, Internetin keskeisimpiä ominaisuuksia on siellä oleva *tieto*. Tätä korostetaan erityisesti sarjojen seitsemännen luokan tiedonhakua painottavissa osissa ja Taito-Voima-Taju-sarjan kohdalla myös kahdeksannen. Kuten Aleksiksen esimerkistä käy ilmi, Internet-tiedon myönteinen puoli on sen suuri määrä (*sitä on paljon*) ja keskeisin haitta tiedon suuresta määrästä johtuvat tiedonhallintaongelmat (*tarjolla olevaan tietoon on syytä suhtautua varovaisesti*). Myös Loitsun mukaan Internetissä *tietoa on saatavilla rajattomasti, mutta tällaisessa tietotulvassa pitää olla kuitenkin tarkka* (Loitsu 7: 37). Sisu on edellisten esimerkkien kannalla toteamalla, että *kansainvälisessä tietoverkossa on valtava määrä tietoa, mutta sen haittapuoli on, että tietoa ei ole kontrolloitu mitenkään* (Sisu 7: 147). Voimassa www-sivujen määräksi arvioidaan *huimaavat sata miljoonaa* ja että sivujen suuresta määrästä johtuen *verkon syövereissä tarvitaan suunnistustaitoja* (Voima: 208).

Esimerkeistä voi päätellä, että oppikirjojen tekijät ovat huolissaan ennen kaikkea Internetiin liittyvien tiedonhallintaongelmien vuoksi. Se, kuinka suureksi ja millaiseksi laadultaan ”ongelma” kuvataan, vaihtelee sarjojen välillä. Aleksiksessa yleistetään, että *tarjolla olevaan tietoon on syytä suhtautua varovaisesti* (Aleksis 7: 157) erittelemättä erityyppisten sisällöntuottajien merkitystä tiedon luonteelle. Näin syntyy kuva, että Internetistä on paikkansapitävää tietoa suhteellisen vähän ja että tämän tiedon erottaminen paikkansapitävästä on Internetissä vaikeaa (vaikeampaa kuin muiden viestimien välittämien tietojen?). Sisussa puolestaan ongelmana nähdään kontrollin puute: *sen [Internet-tiedon] haittapuoli on, että tietoa ei ole kontrolloitu mitenkään* (Sisu 7: 147). Kirjassa ei kuitenkaan oteta kantaa siihen, millainen valvonta olisi tarpeen. Kannatetaanko Sisussa esimerkiksi valikoivia hakuohjelmia tai kiellettyjen sivujen listoja? Sisun esitystapa esittää oletuksena, että tiedon kontrolloimattomuus on ilman muuta *haitta*, ei vahvuus. Näkökulma on selvästi arvottava. Taito-Voima-Tajun linja puolestaan on edellisiin verrattuna neutraali, keinoksi käsitellä suurta tiedon määrää esitetään Internet-tiedon luonnetta tarkemmin arvioimatta *suunnistustaitoja* (Voima: 208).

Lähdekriittisyysongelmien lisäksi kirjoissa esille nostettuja Internet-tiedon ominaispiirteitä ovat asiapitoisten, kaupallisten ja viihteellisten sisältöjen esiintyminen rinnakkain sekä kahden viimeiseksi mainitun hallitseva määrä:

Suuri osa verkon sisällöistä on kaupallisia palveluita. – – Käyttäjää ehkä hämmästyttää Internetissä liikkuvien mainosten valtava määrä. (Sisu 7: 147.)

Faktat ja mielipiteet, asiatieto, viihde ja mainosmateriaali elävät sulassa sovussa rinnakkain (Voima: 209).

Internetiä käytetään paljon myös viihtymiseen. Viihteellisyys ei silti tarkoita, että Internetiä ei voisi käyttää myös vakavaan työskentelyyn. (Aleksis 7: 157.)

Loitsu- ja Taito-kirjoissa Internetin sisältöjä kuvataan *kirjaviksi* (Loitsu 7: 33; Taito: 28), millä oletettavasti viitataan samantyyppiseen sisällön moninaisuuteen kuin yllä olevassa Voima-kirjan esimerkissä. Sisällön kirjavuuteen viittaa myös sellainen Loitsussa käytetty kuvallinen ilmaisu kuin *Internetin sekasotku* (Loitsu 7: 33). Samoin kuin sisällön suuri määrä, myös sisällön heterogeenisuus johtaa erilaisiin tiedonhallintaongelmiin:

Keskeneräisiä ja vanhentuneita, hyvän julkaisutavan vastaisia, harhauttavaa tietoa sekä lapsille ja nuorille sopimatonta aineistoa sisältäviä sivuja on Internetissä paljon. Joskus saattaa olla vaikeaa tietää myös alkuperäistä kirjoittajaa, ja siksi oikean ja virallisen tiedon erottaminen virheellisestä ja epäasiallisesta voi olla vaikeaa. Muista olla tarkkana! (Loitsu 7: 33–34.)

Myös julkisessa keskustelussa usein Internetiin liitettävä ominaisuus (ks. esim. Vanttaja 2005: 59), pornografisen tarjonnan suuri määrä sekä verkossa vaanivat ”nämusedät”, tulee kirjoissa niin ikään jossain määrin esille. Loitsu määrittelee osan Internetin sisällöistä *hyvän julkaisemistavan vastaisiksi ja lapsille ja nuorille sopimattomiksi* (Loitsu 7: 33). Sisussa varoitetaan nuoria keskustelusivuista, joissa *nimimerkin takana voi olla kuka tahansa ja palstalle kirjoittava 12-vuotias tyttö tai poika voikin olla häiriintynyt aikuinen* (Sisu 7: 148). Syynä aiheen kaikkiaan melko vähäiseen käsittelyyn oppikirjoissa lienee yksinkertaisesti konteksti: seksiä ja pornografiaa on hankala käsitellä ikäryhmälle sopivalla tavalla äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa, eikä

kovin syvällisen aiheeseen perehtymisen voi katsoa oppiaineen sisältöihin edes kulluvan.

Aleksis 8 -kirjassa on kuitenkin mainontaa kuvaillevan tekstin yhteydessä eroottissävyyinen kuva eräästä kaupallisesta Internet-sivusta (Kuva 3). Kuvaan liittyvässä tekstissä käsitellään mainostajien käyttämiä markkinointikeinoja (kohderyhmäanalyysi, jako järki- ja tunnemainontaan sekä mielikuvien luominen arvojen perusteella), joita käydään läpi melko tarkkaan: *mainokset suunnataan nykyisin entistä selkeämmin tietyille kohderyhmälle; monissa mainoksissa vedotaan sekä järkeen että tunteisiin; arvoja välitetään esimerkiksi mainoksessa, jossa tuote liitetään puhtaaseen luontoon.* Tekstissä ei



Kuva 3. Esimerkki Internet-mainonnasta (Aleksis 8: 156).

kuitenkaan viitata lainkaan seksiin mainonnan keinona, jolloin kuvan ja tekstin välinen yhteys jää hataraksi ja kuvan voi tulkita monella tavalla. Onko seksiin vetoaminen järki- vai tunnemainontaa? Millaisia arvoja seksin käyttämisellä halutaan välittää? Onko seksin käytöllä mainonnassa tietty kohderyhmä? Miksi esimerkkinä on käytetty Internet-sivua eikä vaikkapa kadunvarsimainosta? Onko tavoitteena viitata nimenomaan Internetin sisältöihin?

Oppikirjoissa näyttäisi korostuvan näkökulma, jossa Internetin sisällöt poikkeavat muista mediasisällöistä, mikä on sikäli perusteetonta, että Internetin sisällöille on ominaista pikemminkin rakenne ja esitystapa, kuten kotisivut ja linkit, kuin omintakeiset tekstilajit (Herkman 2001: 146–149). Samoin kuin vaikkapa lehdissä, televisiossa ja radiossa, Internetissä on uutisia, elokuvia, musiikkia, kuvataidetta ja esimerkiksi tieteellisiä artikkeleita. Internetin sisältöjen kuvaaminen vaikkapa *sekasotkuksi* vähättelee näiden taiteellista ja tieteellistä arvoa sekä kulttuurista merkitystä. Suhteessa opettussuunnitelman tavoitteeseen *oppilas oppii suhtautumaan kriittisesti median välittämään sisältöihin ja pohtimaan niihin liittyviä eettisiä ja esteettisiä arvoja viestinnässä* (POPS 2004: 18) Internetiä käsitellään oppikirjoissa siis selvästi arvottavasti. Käsitteilytapa on myös auktoriteettihohtoinen, ja Internet-tiedon kuvailussa hyödynnetään ”val-

miin tiedon ideologiaa” sen sijaan, että annettaisiin oppilaille mahdollisuus määritellä suhteensa Internet-tietoon omien käyttäjäkokemustensa perusteella.

Tiedon (tai paremminkin *sisällön*) suuren määrän yhteydessä Internetin ominaispiirteinä oppikirjoissa nousee usein esille verkon nopeus ja helppokäyttöisyys sekä tietolähteenä että viestintä- ja viihtymisen välineenä, mikä johtuu tiedon määrän lisäksi osin myös Internetin rakenteesta. Samoin kuin tiedon suuren määrän kirjoissa nähdään johtavan tiedonhallintaongelmiin, myös Internetin nopeudella ja helppokäyttöisyydellä on kääntöpuolensa. Osasta seuraavia esimerkkejä käykin ilmi, että kirjoissa Internetin helppokäyttöisyyden arvellaan johtavan erityisesti erilaisiin lähdekriittisyys- ja tekijänoikeuskysymyksiin.

Aleksis toteaa Internetin olevan *viimeisimmän tiedon nopea välityspaikka* (Aleksis 7: 157) ja sähköpostin tavoittavan *nopeasti vastaanottajan* (Aleksis 9: 171). Loitsu 7 -kirjan mukaan *tiedonhakijan ei tarvitse juuri nähdä vaivaa löytääkseen esimerkiksi Internetistä jotain aiheeseensa liittyvää* (Loitsu 7: 37), mutta että *oikean tiedon erottaminen virheellisestä ja epäasiallisesta voi olla vaikeaa* (Loitsu 7: 33–34). Kahdeksannen luokan osassa puolestaan esitetään, että *tietotekniikka mahdollistaa vaivattoman tekstien ja kuvien siirtelyn*, minkä seurauksena *toisten teksteistä saa melko vähällä vaivalla uuden tekstin – kirjoittamatta itse sanaakaan* (Loitsu 8: 16). Sisun mukaan *Internet soveltuu nopeaan tiedon levittämiseen* (Sisu 7: 142) ja *verkko on yksi tehokkaimpia ajankohtaistiedon ja palveluiden välittäjiä* (Sisu 7: 147). Verkon helppokäyttöisyyteen ja erityisesti suomalaisten hyviin tietoteknisiin taitoihin viitataan kirjasarjan kahdeksannen luokan osassa:

Viestintäteknikan kehittäjinä ja käyttäjinä suomalaiset kuuluvat edelläkävijöihin. Etenkin nuoret osaavat hyödyntää monia laitteita luovasti ja ennakkoluulottomasti. (Sisu 8: 137.)

Myös Taito-kirjassa nostetaan esille yhtenä Internetin eduista sen nopeus (s. 28). Helppokäyttöisyyteen ja siitä mahdollisesti seuraaviin ongelmiin puolestaan viitataan Voimassa, jossa *yksi verkkotekstien houkutuksista on se, että sieltä on helppo ottaa toisten tekstiä omaan käyttöön jopa sellaisenaan* (Voima: 209).

Internetin nopeus ja helppokäyttöisyys nähdään siis toisaalta etuna, toisaalta haittana. Myös suomalaisten hyvät tietotekniset taidot mainitaan. Oppikirjoissa näyttäisi kuitenkin korostuvan nimenomaan mahdolliset väärinkäytökset. Esimerkiksi Loitsun (8:

16) mukaan tietotekniikan kehitymisestä seuraa, että *toisten teksteistä saa melko vähällä vaivalla uuden tekstin – kirjoittamatta itse sanaakaan* (Loitsu 8: 16). Tekniikkaa ei nähdä siis ensisijaisesti lainkuuliaista käyttäjää helpottavana työn ja vapaa-ajan apuvälineenä vaan huijareiden keinona selviytyä esimerkiksi opiskelu- ja työtehtävistä. Ilmaisutapaan sisältyy myös oletus, että tietotekniikkaa hyödyntämällä kirjoitettuihin teksteihin sisältyy aina vilpin mahdollisuus, mikä tietysti on totta, mutta koskee toki myös muita tekstejä. Myös Voimassa (s. 209) mahdollisuus laittomaan toimintaan nähdään ikään kuin verkkotekstien luonnollisena ominaisuutena: *yksi verkkotekstien houkutuksista on se, että sieltä on helppo ottaa toisten tekstiä omaan käyttöön jopa sellaisenaan*, ei ensisijaisesti yksilön moraaliseen vastuuseen kuuluvana asiana. Ilmaisutavan synnyttämiä mielleyhtymiä voisi verrata siihen, että todettaisiin vaikkapa *yhden auki olevien ikkunoiden houkutuksista olevan se, että tällöin talosta on helppo hakea tavaraa omaan käyttöön* sen sijaan, että käsiteltäisiin varastamiseen liittyviä moraalisia näkökulmia.

Eri viestimien käytön helppouteen ja sen synnyttämiin hyötyihin ja haittoihin ei opetussuunnitelmassa luonnollisestikaan oteta kantaa. Syytä, miksi Internetin käytön helppoutta ja nopeutta on kuitenkin oppikirjoissa erikseen arvioitu, mutta miksi muiden viestimien kohdalla näin ei ole tehty, voikin tarkastella oppikirjan tekijöiden käyttäjäkokemusten näkökulmasta. On hyvä muistaa, että nykyisille seitsemäsluokkalaisille Internet on ollut ”aina” olemassa, jolloin sen on vaikea kuvitella erityisesti edustavan muutosta mediakulttuurissa. Oppikirjojen tekijät ovat puolestaan kaikki aikuisia, jotka ovat eläneet suuren osan elämänsä ilman Internetiä ja päässeet tästä syystä tutustumaan Internetiin mediana ja joutuneet opettelemaan sen käytön myöhemmällä iällä. En tietenkään ota tässä kantaa yksittäisten ihmisten käyttäjäkokemuksiin ja tietotekniisiin valmiuksiin tämän tarkemmin, mutta perustellusti voinee väittää Internetin olevan itsestään selvempi osa nykynuorten elämää kuin edellisen sukupolven. Herää siis kysymys, miksi Internetin ”houkutus” ja ”vaaroja”, jotka ovat koko lailla samoja kuin muutkin elämän houkutukset ja vaarat, tarvitsee erikseen käsitellä oppikirjoissa? Ehkä oppikirjat näin muodostavat yhden väylän purkaa teknologisen kehityksen *aikuisissa* synnyttämää ahdistusta. Joka tapauksessa teknoutopistisen ja uhkadiskurssin välinen jännite näkyy erityisen voimakkaasti oppikirjoissa juuri Internetin käyttömahdollisuuksia esiteltäessä.

Verkkomaiseen rakenteeseen ja siten Internetin esitystavalle ominaisiin (*visuaaliin ja auditiivisiin*) keinoihin kirjoissa viitataan puolestaan lähinnä verkkolukutaidon kautta. Voima-kirjassa (s. 208) määritellään hyperteksti tekstiksi, joka *koostuu itsenäisistä tekstikatkelmista ja linkeistä, joiden alta löytyy lisää tietoa ja joita voi lukea pala palalta ja siinä järjestyksessä kuin haluaa*. Myös hypertekstin visuaaliset ja auditiiviset keinot mainitaan. Loitsussa puolestaan määritellään linkit hypertekstin tuntomerkeiksi ja verkkoteksteille ominaiseksi lukutapa, jossa *lukijan liikkuesssa linkin kautta solmusta toiseen kokonaisuus kutoutuu verkoksi* (Loitsu 7: 33). Saman sarjan kahdeksannen luokan osassa Internetin kuvataan *yhdistävän tekstiä, ääntä, kuvaa, liikkuvaa kuvaa ja vuorovaikutteisuutta sekä sisältävän rajattomasti tilaa ja aikaa* (Loitsu 8: 169). Sarjoista Taito-Voima-Taju on ainoa, jossa neuvotaan, kuinka verkkotekstiä luetaan (Taju: 271).

Verkkolukutaitoa on kirjoissa lähestytty myös käyttäjäkokemusten kautta. Oppilasta esimerkiksi saatetaan kehottaa käyttämään tiedonetsinnän apuna hakukoneita ja -ohjeita: *Internetin on arvioitu sisältävän vajaat 600 miljardia WWW-sivua, joten kannattaa tutustua hakuohjeisiin, jotta hausta tulee täsmällinen* (Sisu 7: 142–143). Aleksis 9 -kirjassa (s. 170) oppilaalta kysytään, mitä mieltä hän on *flashien ja animaatioiden käytöstä*. Taustatietona kysymykselle esitetään, että niiden *on väitetty häiritsevän ja hajauttavan keskittymistä ja huomiota*. Kysymyksen asettelusta ei käy ilmi, missä näin on väitetty, eikä siinä huomioida, että hypertekstien auditiiviset ja visuaaliset keinot ovat osa tekstin merkityskokonaisuutta ja voivat sellaisina myös helpottaa tekstin lukemista. Käyttäjäkokemuksia arvioidaan myös Voima-kirjassa (s. 208), jossa todetaan olevan *hauska tietää, että ihmiset lukevat ruudulta keskimäärin 25 % hitaammin kuin paperilta* sekä Loitsussa, jonka mukaan *kirjaa on monen mielestä miellyttävämpi lukea kuin tietokoneen ruutua* (Loitsu 7: 29).

Käyttäjäkokemusten arviointia voi pitää outona ratkaisuna suhteessa muiden viestimien kuvauksiin. Esimerkiksi sanomalehden kohdalla Loitsussa (8: 162) todetaan, että *monien suomalaisten päivä ei lähde käyntiin ilman isoa kuppia kahvia ja päivän lehteä*. Vastaavasti olisi voitu mainita ne lukijat, joita sanomalehden suuri koko häiritsee, ja Internetin kohdalla ne käyttäjät, joiden mielestä hypertekstiä on miellyttävämpi lukea kuin kirjaa. Loitsun kuvaama käyttäjäkokemus on myös sikäli kyseenalainen,

että se antaa ymmärtää, että kirjaa ja verkkotekstejä luettaisiin samalla tavalla, vaikka hypertekstin lukeminen eroaa monin tavoin painetun kirjan lukemisesta.

Hypertekstin tai tietoverkon rakenteeseen liittyviä kuvauksia ja määritelmiä kirjoissa on kaikkiaan kuitenkin todella vähän siihen nähden, miten suuren osan nuorten tekstitodellisuudesta hypertekstit muodostavat (ks. esim. Herkman 2007: 62). Osassa tapauksia verkkolukutaidon ja verkossa suunnistamisen ominaispiirteet määrittyvät ennemminkin tiedon suuren määrän kuin verkkomaisen rakenteen kautta. Toisaalta tietoverkon rakenteen ja verkkotekstien ominaispiirteiden sijaan kirjoissa voidaan esitellä myös *mediatekstit* yleisemmällä tasolla ja määritellä tekstin, äänen ja kuvan yhdistäminen laajemmin mediatekstin ominaisuudeksi. Tähän ratkaisuun on sarjoista päätyntä Sisu (8: 141): *mediatekstit eivät ole ainoastaan kirjoitettuja tekstejä vaan erilaisia tekstin, äänen ja kuvan yhdistelmiä*. Voima- ja Loitsu-kirjojen edellä esitellyt esimerkit ovatkin ainoat kirjoista löytämäni nimenomaan Internetin verkkomaista rakennetta ja verkkotekstin hypertekstuaalista luonnetta kuvaavat.

Äidinkielen ja kirjallisuuden ainekohtaisessa opetussuunnitelmassa mainitaan käsiteltävien sisältöjen listassa tekstien *visuaaliset ja auditiiviset keinot* sekä esimerkiksi *erilaiset tekstiympäristöt*, samoin kuin *kulttuurissa keskeisten tekstilajien ja tekstien tarkastelu rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina* (POPS 2004: 30, 31). Tässä oppikirjat näyttävät kuitenkin valinneen ylimalkaisen linjan, jossa tavallaan todetaan, että (media)teksteissä voidaan hyödyntää erilaisia visuaalisia ja auditiivisiä keinoja, mutta näitä ei verkkotekstien osalta – Loitsu-sarjan suppeaa ja Taito-Voima-Taju-sarjan yksityiskohtaisempaa esittelyä lukuun ottamatta – eritellä tarkemmin. Siihen nähden, että kirjoissa opastetaan monien muiden *kulttuurissa keskeisten tekstien* lukemisessa, olisi verkkotekstien lukemista ollut perusteltua käsitellä muissakin kuin Taito-Voima-Taju-sarjassa. Näin oppikirjat tavallaan määrittelevät, mitkä *tekstit, tekstilajit ja tekstiympäristöt* ovat *kulttuurissa keskeisiä*.

Toisin kuin Internetille ominaisia hypertekstuaalisia esitystapoja, kansainvälisyyttä ja maailmanlaajuisuutta Internetin ominaispiirteenä käsitellään lähes kaikissa kirjasarjoissa useissa yhteyksissä. Sisu 7 -kirjassa (s. 135) todetaan, että *kansainvälinen tietoverkko Internet saattaa tiedon kaukaakin kotiin, kirjastoon ja kouluun*. Loitsussa Internetin kansainvälistä luonnetta kuvaillaan *median maailmankylän ja valtioiden rajojen hälvenemisen* metaforien kautta (Loitsu 8: 167, 169) sekä toteamalla, että *Internet-*

verkossa on eri puolilla maailmaa tuhansia miljoonia *www-sivuja ja käyttäjiä* (Loitsu 7: 33). Sisu 8 -kirjaan (s. 138–139) on hahmoteltu viestinnän ja viestimien kehittymistä kuvaava aikajana, jossa Internetin todetaan levinneen *maailmanlaajuiseksi vuonna 1994*. Saman sarjan seitsemännen luokan osassa (s. 148) oppilaita varoitetaan paljastamasta omia henkilötietojaan Internetin keskustelupalstoilla, koska tällöin ne *näkyvät koko maailmassa*. Aleksis 9 -kirjassa (s. 170) on muista sarjoista poiketen tietotekstin lisäksi tehtävä, jossa oppilasta kehoitetaan tekemään päätelmiä Internetin kansainvälisyydestä. Tehtävän aineistona on Internetin käyttöä maittain esittävä taulukko ja tehtävänantona kysymykset *mitä haittaa ja hyötyä on siitä, että Internet on laajentunut valtavasti ja miksi jotkut valtiot ovat kieltäneet Internetin käytön*.

Kuten muitakin Internetin ominaispiirteitä, myös kansainvälisyyttä leimaa oppikirjojen kuvauksissa hyötyjen ja haittojen välinen vastakkainasettelu. Toisaalta tietoa on helppo saada, ja esimerkiksi yhteydenpito maapallon toiselle puolelle on aiempaa vaikeammampaa, toisaalta Internetin leviäminen kaikkialle sekä sen luonne julkisena tilana aiheuttavat ongelmia. Opetussuunnitelmassa teknologian kehittymistä ja kansainvälistymistä puolestaan käsitellään erityisesti Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuudessa, jonka tavoitteisiin kuuluu, että *oppilas oppii ymmärtämään teknologiaa, sen kehittämistä ja vaikutuksia eri elämänalueilla, yhteiskunnan eri sektoreilla ja ympäristössä ja että oppilas oppii ottamaan kantaa teknologisiin valintoihin ja arvioimaan tämän päivän teknologiaan liittyvien päätösten vaikutuksia tulevaisuuteen* (POPS 2004: 20).

Aihekokonaisuuden sisällöissä ja tavoitteissa korostuu laajemminkin juuri eettisten, *järkevien valintojen* teko ja koulukasvatuksen merkitys näiden valintojen ohjailussa. Millaiseen suuntaan tätä moraalista pohdiskelua tulisi ohjailta, ei käy ilmi aihekokonaisuudesta. Sen sijaan perusopetuksen arvopohja – *ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen ja pyrkimys edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista* (POPS 2004: 5) – antaa jonkinlaisen käsityksen siitä, millaiseen tulokseen pohdinnassa tulisi päästä. Koska emme tiedä, millaiseen lopputulokseen Internetin ”maailmanvalloitus” johtaa, on perusteltua, että oppikirjoissa tuodaan esille sekä viittauksia myönteiseen kehityskulkuun että mahdollisia uhkia (teknoutopistinen diskurssi ja uhkadiskurssi). Aiheeseen liittyviä

pohdintatehtäviä kirjoissa on kuitenkin verrattain vähän suhteessa teoriakäytännön ”valmiiseen tietoon” ja siihen, miten paljon monipuoliseen eettiseen keskusteluun houkuttelevia kysymyksiä aiheen ympärille olisi mahdollista keksiä.

Internet-sisältöjen suuri määrä, sisältöjen heterogeenisyys, tekijänoikeuskysymykset ja Internetin leviäminen kaikkialle ovat kaikki oppikirjojen sisältöjä, joiden voidaan tulkita ohjaavan oppilasta pohtimaan kriittisesti median välittämiä viestejä sekä eettisiä arvoja viestinnässä. Verkkolukutaitoon liittyvät tekstit oppikirjoissa puolestaan huomioivat tekstien audiitiiviset ja visuaaliset keinot merkityksen rakentajina sekä mahdollisesti myös viestinnän esteettiset arvot, vaikkakin näitä käsitellään kirjoissa melko suppeasti. Tällöin oppikirjojen sisällöt näyttäisivät olevan linjassa opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa. Huomioitava kuitenkin on, että opetussuunnitelman mukaan oppilaan tulisi oppia suhtautumaan *kriittisesti median välittämiin sisältöihin ja pohtimaan niihin liittyviä eettisiä ja esteettisiä arvoja* (POPS 2004: 18) viestinnässä yleensä, ei vain Internetin kohdalla.

4.3 Erilaiset tietolähteet ja tiedonhallintataitojen harjoittelu

4.3.1 Tiedonhankintaosoiden rakenne ja eri tietolähteiden esittelyt

Aineiston oppikirjat ovat vastanneet johdannossa esittelemääni huoleen Internetin hallitsevasta asemasta oppilaiden käyttämien tietolähteiden joukossa liittämällä Internetin ensisijaisesti juuri tiedonhaun ja -hallinnan yhteyteen. Internetin muut mahdollisuudet ja sisällöt, kuten yhteydenpito, omien tekstien julkaiseminen, pelaaminen, kuvagalleriat, mainonta ynnä muut jäävät suhteessa tiedonhakuun vähemmälle huomiolle, mikä onkin ymmärrettävää koulu- ja oppikirjakontekstissa, jossa oppilaita luonnollisesti halutaan kannustaa medioiden hyötykäyttöön. Tästä syystä tiedonhankinta ja -hallinta on mediakulttuuriin liittyvän teorian ohella toinen työn päänäkökulmista. Myös opetussuunnitelmassa on sekä Viestintä ja mediataito - ja Ihminen ja teknologia - aihekokonaisuuksissa että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ainekohtaisessa opetussuunnitelmassa runsaasti tiedonhallintaan liittyviä sisältöjä ja tavoitteita, mikä osoittaa sen olevan tärkeä osa-alue sekä mediakasvatuksessa yleensä että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa.

Viestintä ja mediataito -kokonaisuuden tavoitteisiin kuuluu, että *oppilas oppii käyttämään viestinnän ja median välineitä tiedonhankinnassa* ja sisältöihin osio *lähdekriittikki, tietoturva ja sananvapaus* (POPS 2004: 18). Äidinkielen ja kirjallisuuden ainekohtaisen opetussuunnitelman yhtenä tavoitteena puolestaan on, että *oppilas tottuu tiedonhankinnan ja -käytön prosessiin ja oppii käyttämään monenlaisia lähteitä* (POPS 2004: 29). Äidinkielen ja kirjallisuuden ainekohtaisessa opetussuunnitelmassa on sisällöissä myös erikseen kohta *Tiedonhallintataidot*, joka käsittää sisällöt *tietojen hankinta erityyppisistä lähteistä: tiedonhankinnan suunnittelu, lähteiden luotettavuuden ja käyttökelpoisuuden arviointi sekä muistiinpanojen tekeminen ja yksinkertaisten lähdemerkintöjen opettelu, aineistojen valikointi, ryhmittely ja rakentaminen esitykseksi* (POPS 2004: 30). Myös päättöarvioinnin kriteereissä tiedonhallinta nostetaan keskeiseksi sisällöksi: *oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin on kehittynyt niin, että hän osaa käyttää kirjastoa, tietoverkkoja, tieto- ja kaunokirjallisia teoksia sekä suullisesti välitettyä tietoa tiedonhankinnassaan ja osaa valita lähteensä ja myös ilmoittaa ne* (POPS 2004: 31).

Kuten opetussuunnitelman tavoitteista ja sisällöistä voi päätellä, käsitteet *tiedonhankinta* ja *tiedonhallinta* eroavat toisistaan siten, että ensimmäinen on alisteinen jälkimmäiselle. Tiedonhallintataidot on kaikkiaan laaja kokonaisuus, joka jakautuu *tiedonhankintaan, valikointiin, arviointiin ja hyödyntämiseen*. Tiedonhankinnalla tarkoitetaan oikeastaan siis prosessia, joka ei suinkaan pääty, kun on löydetty aiheeseen sopivaa tietoa vaan joka jakautuu vaiheisiin. Tiedonhankintavaiheeseen kuuluu tietojen kerääminen eri lähteistä, valikointiin näiden tietojen soveltavuuden arviointi suhteessa tehtävään, arviointiin valittujen lähteiden sisällön kriittinen tarkastelu ja hyödyntämiseen esimerkiksi muistiinpanojen tekeminen ja oman tekstin laatiminen sisältäen esimerkiksi aineistopohjaisen kirjoittamisen taidot. Tiedonhallintataidot koostuvat siis monista eri osataidoista, joiden voi katsoa olevan perustana ylipäätään opiskelulle, ei vain esitelmien laatimiselle tai äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineelle.

Opetussuunnitelmassa ei ole määritelty, missä opintojen vaiheessa tiedonhankintaa tulisi käsitellä, mitä tietolähteitä esitellä tarkemmin tai mitä tiedonhallinnan osalualueita painottaa, kuten ei muitakaan sisältöjä ole tarkemmin eritelty. Oppikirjoilla näyttäisi kuitenkin olevan melko yhtenäinen näkemys siitä, miten ja missä opintojen vaiheessa tiedonhankintaa on tarkoituksenmukaista käsitellä. Aleksis-, Loitsu- ja Sis-

sarjoissa tiedonhankintaan liittyvät teorian tekstit on sijoitettu kokonaisuudessaan seitsemännenten luokan kirjaan, kun taas Taito-Voima-Taju-sarjassa tiedonhakua käsitellään kaikissa sarjan osissa. Tietolähteistä erikseen, siis ”oman otsikon alla” esitellään kaikissa sarjoissa *kirja* (suppeammin *tietokirja* tai *kirjasto*) ja *Internet*. Oppikirjasarjojen välillä on toki runsaasti myös eroja.

Aleksis 7 -kirjan *Medialukutaito*-luku (s. 148–167) käsittelee tiedon luonnetta yleisesti, tiedonhakua sekä eri tietolähteitä. Luku alkaa tiedon luonteeseen liittyvillä pohdintakysymyksillä sekä tiedon eri muotoja havainnollistavilla kuvilla, esimerkkeinä näistä metrokartta, kirja ja tutkimuslaboratorio. Tiedon olemukseen johdattelua jatketaan myös seuraavalla aukeamalla, jossa on lisää pohdintakysymyksiä sekä kuvia erilaisista tiedonvälityskanavista ja -tilanteista, kuten keskustelusta, kirjastokortista, taulukosta ja kamerakännykästä. Tiedon yleisen luonteen pohdiskelusta siirrytään tällä aukeamalla tiedon merkitykseen omassa elämässä. Eri tietolähteistä kirjassa mainitaan oppikirja, tietokirja, Internet, sanomalehti, aikakauslehti, muut ihmiset ja tieteelliset tutkimukset. Tämän jälkeen esitellään tarkemmin kirjasto, Internet ja haastattelu. Kuhunkin näistä esittelyistä sisältyy noin aukeaman mittainen teksti kuvineen, minkä jälkeen on sivun tai kahden verran pohdintakysymyksiä ja tiedonhakuharjoituksia. Tiedonhankintaosio päättyy lukuun *Miten esittelen tietojani?*, jossa käydään läpi pienimuotoisen tutkielman, suullisen esitelmän sekä lähdeluettelon laadinta.

Aleksis-sarjassa tiedonhankintaa käsitellään laajemmin tiedonhallintataitojen näkökulmasta tiedonhallinnan prosessiluonnetta korostaen, mistä kertoo se, että luku alkaa taustoittavalla tiedon käsitteen määrittelyllä ja päättyy tiedon hyödyntämiseen. Näkökulman valinnassa on oletettavasti pyritty monipuolisuuteen, mistä kuitenkin seuraa, että tiedon käsitettä määrittelevä osio luvun alussa ei linkity luvun muihin sisältöihin aivan luontevasti. Varsinkin ensimmäisen aukeaman kuvien ja tiedon hyödyntämisen välillä vallitsee epäsuhta. Kuvissa tiedon luonnetta on lähestytty tiedon tieteellisen luonteen lisäksi vuorovaikutuksen näkökulmasta (esimerkiksi kuva keskustelevista ihmisistä), mutta teorian teksteissä ja varsinkin *Miten esittelen tietojani?* -osiossa tietoa edustaakin vain tieteellinen tieto. Verrattuna muihin sarjoihin Aleksis-sarjan teksti on sävyiltään hyvin neutraalia, eikä esimerkiksi kuvaannollisia ilmauksia juuri ole käytetty. Valittu tyyli sopii hyvin yhteyteen, jossa tietoa käsitellään tieteellisen tiedon näkökulmasta. Luvun kuvitukselle jää tällöin kuitenkin vain esteettinen tehtävä.

Loitsu 7 -kirjassa Internetin esittely tietolähteenä on sijoitettu kirjan alussa olevaan *Oppimisen avuksi* -osioon (sivut 13–70), jossa käsitellään opiskelutaitoja (tietotekstin lukeminen ja tiivistelmän kirjoittaminen) sekä tiedonhakuja. Samoin kuin Aleksiksessa, lukuun liittyvässä kuvituksessa esitellään lähinnä erilaisia tietolähteitä ja eri muodoissa olevaa tietoa, kuten kirjoja, televisiota, tietokonetta ja hieroglyfeja. Erilaisista tietolähteistä esitellään erikseen Internetin lisäksi tietokirja. Tietolähteiden esittelyosioden rakenne on tässäkin sarjassa oppikirjalle tyypillinen: alussa sivun tai kahden mittainen teoriateksti, jota seuraa muutama pohdintakysymys ja harjoitus. Tietokirjan ja Internetin esittelyjen jälkeen käsitellään tiedonhankinnan kulkua yleisemmin. Tämä osio sisältää sivun mittaisen teoriatekstin, esimerkin tiedonhaun kulusta vaihe kerrallaan sekä harjoituksia. Tietolähteistä mainitaan teoriaosassa kirjat, Internet, tv- ja radio-ohjelmat, sanoma- ja aikakauslehdet sekä cd-rom-aineistot.

Tyypillistä Loitsun käsittelylle on näennäinen teoreettisuus – pohdintakysymyksiä on vain vähän suhteessa teoriatekstiin. Loitsun teksti muistuttaa lapsille suunnattua tietokirjaa, jossa teoreettista tyyliä on pyritty keventämään kuvaannollisella kielenkäytöllä. Kuvaannollisen kielenkäytön johdosta tekstissä on kuitenkin runsaasti mielipiteiksi luokiteltavia arvostuksia. Esimerkiksi eri tietolähteitä esittelevien lukujen otsikot vihjaavat käsittelyn näkökulmista ja rajaavat muut näkemykset pois: *Hyötyä ja iloa kansien välistä* (Loitsu 7: 29). Vaikka tiedonhankinta on sijoitettu opiskelutaitojen käsittelyn yhteyteen, tekstin sisällä ei juuri ole viitteitä tiedonhankinnan merkitykseen opiskelussa tai elämässä yleensä. Tiedonhankinta nähdään muista äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöistä irrallisena osa-alueena.

Sisu 7 puolestaan sijoittaa tiedonhankinnan kirjan keskivaiheille *Tiedon maailma* -lukuun (sivut 133–148), jossa Internet esitellään tietolähteenä kirjaston jälkeen. Myöskään Sisu-kirjassa ei keskitytä pelkkään tiedonhakuun vaan esitellään tieto käsitteenä ja pohditaan oppilaiden omaa suhdetta tietoon. Tiedon luonteen yleisestä käsittelystä edetään *Kirjat ja viestimet antavat tietoa* -alalukuun, jossa eri viestimiä (tietosanakirjat, kaunokirjallisuus, cd-romit, sanoma- ja aikakauslehdet, tietovideot, radio ja televisio) esitellään lyhyesti tietolähteinä. *Kirjat ja viestimet antavat tietoa* -luvun jälkeen Sisussa esitellään tietolähteistä tarkemmin kirjasto ja Internet. Internetin esittely koostuu lyhyestä teoriatekstistä, listasta koti- ja ulkomaisia hakukoneita, Google-hakuesimerkistä,

muutamasta tiedonhakutehtävästä, sähköpostiviestin esittelystä tekstilajina ja Internetin sisältöjä kuvailevasta tekstistä *Kriittisesti bittivirrassa*.

Sisun käsittelytavalle on tyypillistä tietty ”filosofinen” näkökulma. Kun Loitsussa tiedonhankinta on sijoitettu opiskelutaitojen käsittelyn yhteyteen, Sisussa aihetta pohjustetaan tiedon käsitteen määrittelyllä samoin kuin Aleksis-sarjassakin. Kuten Loitsusarjan kohdalla, myös Sisussa tiedonhankinnan käsittely tuntuisi kuitenkin jäävän hie-man irralliseksi suhteessa muihin oppiaineen sisältöihin. Loitsun tapaan myös Sisussa kuvaannollisen tyylin seurauksena tekstissä on enemmän tai vähemmän piilossa olevia arvostuksia ja oletuksia: *kirjasto on kulttuurin ja tiedon pysäkki* (Sisu 7: 139).

Taito-kirjassa tiedonhaku on Loitsun tapaan sijoitettu kirjan alkupuolelle lukuun *Tiedonhankinta* (sivut 17–46). Luvun alussa neuvotaan, kuinka tietotekstiä luetaan ja kuinka lähdetiedot merkitään. Tämän jälkeen esitellään erilaisia ideointimalleja. Muita luvun sisältöjä ovat ryhmätyö, tekstin visuaaliset keinot, oman tietokirjan tekeminen ja sarjakuva. Kaikki luvun sisällöt ja tehtävät liittyvät oppimistavoitteeseen *tiedon rakentaminen ja käsittely*. Varsinaisessa tiedonhankintaosiossa (s. 28–31), joka on otsikoitu *Tiedonhaku – salakuoppia ja täysosumia*, kuvaillaan tiedonhakua yleisesti sekä tiedonhaun vaiheita. Erilaiset tietolähteet (itse kerätyt aineistot, hakuteokset, muut tietoteokset, ajankohtaisjulkaisut, audiovisuaaliset aineistot ja verkkolähteet) on merkitty sivun vasempaan laitaan listaksi. Näiden alapuolella on toinen lista, johon on kerätty Internetin hyviä ja huonoja puolia. Seuraavalla aukeamalla on tehtäviä, joiden avulla harjoitellaan eri tietolähteiden käyttöä ja niiden luotettavuuden arviointia. Taito-kirjan tiedonhakua käsittelevä luku on aineiston seitsemännen luokan kirjoista suppein.

Syynä seitsemännen luokan osan tiiviiseen käsittelyyn lienee se, että muista sarjoista poiketen tiedonhakua ja Internetiä tietolähteenä käsitellään erikseen myös sarjan muissa osissa. Kahdeksannen luokan Voima-kirjassa osio *Tietoa verkosta* (Voima: 208–211) sijoittuu lukuun *Opiskelumaailman tekstit* (s. 197–217). Luvussa käydään läpi tiedon rakentamista ja esittämistä eri näkökulmista, esimerkiksi pohtimalla, miten laaditaan hyviä kysymyksiä ja miten vertailemisen taito auttaa tiedon jäsentämisessä. Internetin lisäksi tietolähteistä käsitellään gallupia.

Yhdeksännen luokan Taju-kirjassa tiedonhakua käsitellään niin ikään tiedon rakentamisen ja esittämisen taitoja harjoittavassa luvussa *Opiskelumaailman tekstit* (s. 246–267), jossa neuvotaan tietotekstin lukemista sekä esitelmän, tutkielman ja raportin

laadintaa. Luvun lopussa on kooste muun muassa tiedonhaun vaiheista, ohjeita lähteiden merkitsemiseen ja verkkotekstin lukemiseen sekä vinkkejä verkkohakuun.

Samoin kuin Aleksis-sarjassa, Taito-Voima-Taju-sarjassa korostuu tiedonhallinnan tai -hankinnan prosessiluonne. Tiedonhankintaa käsitellään eri näkökulmista (tiedon rakentaminen, käsittely ja esittely) ja eri yhteyksissä, jolloin aiheen yhteydet muihin oppiaineen sisältöihin ovat luontevia. Samoin kuin Loitsu- ja Sisu-sarjassa, Taito-Voima-Tajussa kielenkäyttö on kuvaannollista: *verkon syövereissä tarvitaan suunnistustaitoja* (Voima: 208). Taito-Voima-Tajun käsittelytapa on kaikkiaan muita sarjoja kevyempi – teoriatekstit ovat lyhyempiä ja tekstien joukossa on runsaasti esimerkiksi sarjakuvia. Tämän voi tulkita sarjan vahvuudeksi, sillä kevyt ote ja pohtiva tyyli houkuttelee lukijoita kannanottoon enemmän kuin tietokirjatyyliin ominainen ”valmiin tiedon ideologia”.

Kirjasarjojen tiedonhakuosioiden rakenteet näyttäisivät siis yhtymäkohdista huolimatta myös eroavan toisistaan melko paljon. Kaikissa sarjoissa on tiedonhakua yleensä käsitteleviä teoriatekstejä, mutta se, painotetaanko näissä tiedon luonnetta, tiedonhakua vai eri tietolähteitä, vaihtelee sarjojen välillä. Samoin vaihtelee se, minkä verran teoriaa on suhteessa pohdintakysymyksiin ja harjoituksiin. Luonnollisesti myös pohdintakysymyksissä painotetaan eri näkökulmia. Erityisen kiinnostavaa tämän työn kannalta on tiedonhankintaosioiden moniäänisyys. Sarjoissa näkyy toisaalta pyrkimys teoreettiseen ”tietokirjatyyliin”, toisaalta vaikuttaa siltä, että tekstejä on haluttu värittää kuvaannollisin ilmauksin. Ongelmalliseksi tekstien vastaanoton ja tulkinnan kannalta tämä voi muodostua, jos oppilaat eivät pysty erottamaan asia-aineksia mielipiteistä.

Suhteessa tämän työn aiheeseen kiinnostavimmaksi kaikkia sarjoja yhdistäväksi ilmiöksi näyttäisi kuitenkin nousevan eri tietolähteiden, ja varsinkin Internetin, esittämisen tapoihin liittyvät konventiot. Eri tietolähteiden esittelyissä voikin huomata yhtymäkohdan kaikkien kirjasarjojen välillä: yksikään sarja ei sijoita Internetiä eri tietolähteiden käsittelyjärjestyksessä ensimmäiseksi, vaikka käytännön kokemuksen perusteella nuoret lähes poikkeuksetta kokeilevat ensin tai yksinomaan Internetin hakupalveluita tietoa etsiessään, ellei heitä erikseen ohjata esimerkiksi kirjastoon. Yleensä ennen sähköisiä tietolähteitä aineistona olevissa oppikirjoissa mainitaan kuitenkin erilaiset painetut teokset. Esittelyjärjestys tärkeysjärjestyksenä tulee esille sekä yleisesittelyissä että yhteyksissä, joissa eri tietolähteitä luetellaan peräkkäin. Luetteloissa on havait-

tavissa yhtymäkohtia Faircloughin havaintoihin ja ajatuksiin läsnäolon asteesta ja ensi-
/toissijaisena esittämisestä (Fairclough 1997: 138–141).

Aleksis 7:ssä (s. 151) on kysymys *mikä on jokapäiväinen tietolähteesi, josta saat lukemalla tietoa*. Vastausvaihtoehdoiksi annetaan oppikirja, tietokirja, Internet, sanomalehti ja aikakauslehti – tässä järjestyksessä. Lisäksi kysymyksenasettelu (*mikä on*) mahdollistaa vain yhden vastausvaihtoehdon, jolloin mahdollisuus usean tietolähteen (*mitkä ovat*) valintaan rajautuu pois. Seuraavalla sivulla mainitaan esimerkkeinä *fakto- ja sisältävistä lähteistä* tietokirjat, Internet, tieteelliset tutkimukset ja tilastot (s. 152). Kirjassa esitellään tietolähteistä tarkemmin ensin kirjasto (s. 154–156), tämän jälkeen Internet (s. 157–159) ja lopuksi haastattelu (s.160–161). Samaan esitysjärjestykseen on päätynt Loitsu 7, jossa tietolähteistä ensin käydään läpi kirjat (s. 29–32) ja tämän jälkeen Internet (s. 33–36). Saman kirjan tiedonhankinnan kulkua käsittelevässä osiossa (s. 37–41) luetellaan eri tietolähteitä järjestyksessä kirjat, Internet, tv- ja radio-ohjelmat, sanoma- ja aikakauslehdet sekä cd-rom-aineistot. Sisu 7 -kirjan *Kirjat ja viestimet antavat tietoa* -luvun eri tietolähteiden esittelyssä (s. 137–138) Internetiä ei lainkaan huomioida. Sen sijaan mainitaan tietosanakirjat, hakuteokset, käsikirjat, kaudokirjallisuus, cd-romit, lehdet, tietovideot sekä radion ja television opetusohjelmat. Erikseen käsiteltäviin tietolähteisiin Internet kuitenkin kirjaston ohella ja jälkeen Sisu 7:ssä lukeutuu (s. 139–148). Internetiin vähemmän varteen otettavana tietolähteenä viittaa myös Taito-kirjan järjestys, jossa kysymykseen *mistä tietoa löytyy* vastaukseksi esitetään verkkolähteet kuudentena, joka on listan viimeinen kohta *itse kerättyjen aineistojen, hakuteosten ja muiden tietoteosten, ajankohtaisjulkaisujen sekä audiovisuaalisten aineistojen* jälkeen (Taito: 28).

Konkreettisen tärkeydestä implikoivan esitysjärjestyksen lisäksi Internet voidaan myös joko suoraan sanoen tai kuvaannollisesti esittää viimeisenä keinona silloin, kun muut tietolähteet on koitettu tai niitä ei ole saatavilla. Suhteessa läsnäolon asteeseen ja tulkintavaihtoehtoihin juuri sanavalintojen synnyttämät sävyerot ovat erittäin kiinnostavia. Räikeimmän esimerkin tarjoaa Sisu muistuttamalla lukijaa, ettei *töitä kannata pilata virheellisillä tiedoilla* silloin kun *turvaudutaan* Internetiin (Sisu 7: 147). Ilmaisuun sisältyy oletus, että Internetistä peräisin olevat tiedot melko todennäköisesti *pilaavat* työn ja että Internetiin kannattaa *turvautua* ylipäätään vasta silloin, kun muut tietolähteet on kokeiltu. Loitsussa puolestaan kuvataan tiedonhaku Internetistä *salapoliisin*

työksi (Loitsu 7: 34), mikä kuvaa tiedonhaun työläyttä, vaikkakin on ilmauksena jännittävä ja voi sellaisena viitata tiedonhaun haasteellisuuteen myös myönteisessä mielessä. Vastaavasti *hyvin varustettu kirjasto on väylä tiedon ja elämysten maailmaan* (Sisu 7: 140) ja *usein kaikkein tarkinta tietoa ei voikaan saada muualta kuin tietokirjasta* (Loitsu 7: 29). Loitsun esimerkki antaa myös ymmärtää, että tietokirjat ovat lähtökohdaisesti ”totta”, vaikka tietokirjojen tiedot voivat vanhentua ja vaikka ne voivat pohjautua myös keskenään kilpaileviin teorioihin yleisesti hyväksytyjen tieteellisten faktojen sijaan. Näin esimerkki antaa samalla melko yksioikoisen kuvan tieteellisen tiedon luonteesta.

On hyvä huomata, että opetussuunnitelmassa ei ole minkäänlaisia linjauksia sen suhteen, miten eri tietolähteitä tulee kuvata, joten kaikki laadulliset arvioinnit oppikirjoissa perustuvat oppikirjojen tekijöiden ammatillisiin näkemyksiin, henkilökohtaisiin mielipiteisiin ja käyttäjäkokemuksiin sekä esimerkiksi alaan liittyviin tutkimuksiin. Koska oppikirjoissa on lopussa olevan lähdeluettelon lisäksi harvoin viitteitä käytettyihin lähteisiin, on oppikirjateksteissä kuuluvia eri ääniä vaikea erottaa toisistaan. Mihin perustuu esimerkiksi selvästi kantaaottava toteamus *tiedon etsintä Internetistä on usein päämäärätöntä harhailua* (Loitsu 7: 34)? Esimerkin sanavalinnat tuntuisivat kaikkiaan viittaavan enemmän mielipiteeseen kuin tieteellisesti valideihin tutkimustuloksiin. Samoin kuin Internetin helppokäyttöisyyttä ja nopeutta, tiedonhakua Internetistä kuvataan siis melko yksipuolisten käyttäjäkokemusten näkökulmasta.

Kuten edellä on hahmoteltu, muiden, erityisesti painettujen tietolähteiden, ensisijaisuuteen viittaavat sekä niiden konkreettinen esitysjärjestys että yksittäisiä kuvaavia sanoja ja ilmaisuja koskevat valinnat. Näiden lisäksi huomiota kiinnittävät kohdat, joissa modaalisuus eli varmuusaste vaikuttaa siihen, millaisena tietolähteenä suhteessa muihin Internet kuvataan. Erilaisten modaalisten ilmaisukeinojen, kuten modaaliverbien, modaalisten adjektiivien, adverbien ja partikkelien valinnoilla implikoidaan, kenen näkökulmasta ja millaisin tulkinnallisoin vaihtoehdoin teksti on kirjoitettu.⁸

Sisu-kirjassa todetaan Internetin olevan *yksi tehokkaimpia ajankohtaistiedon ja palveluiden välittäjiä* (Sisu 7: 147). Valittu ilmaus viittaa muiden yhtä tehokkaiden tai jopa tehokkaampien viestimien olemassa oloon, vaikka kokonaisuutena ajatellen Internetiä tehokkaampaa viestintä on vaikea kuvitella. Loitsussa puolestaan todetaan,

⁸ Modaalisuuden käsitteestä, ilmaisukeinoista ja lajeista ks. ISK 2004: 1479–1480.

että *tiedon etsintä Internetistä on usein päämäärätöntä harhailua* (Loitsu 7: 34). Tällöin annetaan ymmärtää, että näin olisi valtaosassa tapauksista (*usein*), vaikka kokenut Internetin käyttäjä tuskin allekirjoittaa väitettä. Loitsun mukaan Internetissä on myös *paljon* muun muassa *hyvän julkaisutavan vastaisia* ja *harhauttavaa tietoa sisältäviä sivuja* (Loitsu 7: 33). Taito ei ota kantaa huijaussivujen määrään vaan toteaa, että *huijauksiakin* on mukana (Taito: 28). Vastaavasti *tällaisia* [johonkin erityisaiheeseen keskittyviä] *tietokirjoja on lukuisia* (Loitsu 7: 29) eli kustakin aiheesta on painettuna saatavilla runsaasti *kaikkein tarkinta tietoa* (mts. 29). Toisin kuin Internet, joka *ei aina ole ensisijainen tietolähde* (Sisu 7: 147), ovat tietosanakirjat ja muut hakuteokset *yleensä* luotettavia tiedonlähteitä ja kaunokirjallisuus puolestaan *erinomainen* tietolähde (mts. 137).

Kirjasto ja erityisesti tietokirjat esitellään siis ensisijaisena tietolähteenä, vaikka käytännössä Internet on yleisin ja tärkein oppilaiden käyttämä tietolähde. En tässä ota kantaa siihen, onko Internetin hallitseva asema oppilaiden käyttämien tietolähteiden joukossa ongelma vai ei, enkä siihen, mikä oppikirjojen rooli asenteiden ohjailussa tulisi olla. Eri tietolähteiden keskinäinen arvottaminen näyttäisi aineiston perusteella kuitenkin tukevan kuvaamaani painettujen ja sähköisten medioiden välistä arvottavaa vastakkainasettelua ja sellaisena tukevan medioituneessa yhteiskunnassa kasvaneille oppilaille vieraita käyttökokemuksia.

4.3.2 Lähdekritiikki ja kriittinen lukutaito

Opetussuunnitelmassa tiedonhankintaan ja -hallintaan liittyen mainitaan Viestintä ja mediataito -kokonaisuudessa omana kohtanaan *lähdekritiikki, tietoturva ja sananvapaus* (POPS 2004: 18). Lisäksi samassa yhteydessä mainitaan *verkkoetiikka* ja Ihminen ja teknologia -kokonaisuudessa puolestaan *teknologian vastuullinen käyttö* (mts. 18, 20). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa opetussuunnitelmassa lähdekritiikkiin ja tietoturvaan liittyviä kysymyksiä sivutaan niin ikään useissa kohdissa. Tavoitteisiin kuuluu esimerkiksi, että *oppilas harjaantuu aktiiviseksi ja kriittiseksi lukijaksi ja kuulijaksi ja että hänen tulkitsevat ja arvioivat luku- ja kuuntelutaitonsa kehittyvät* (POPS 2004: 29). Kuten edellisessä luvussa todettiin, on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa opetussuunnitelmassa tiedonhallintataidot erotettu omaksi

kohdakseen ja tiedonhallintataitojen yhdeksi osa-alueeksi määritelty *lähteiden luotettavuuden ja käyttökelpoisuuden arviointi* (mts. 30). Lähdekritiikki ja lähteiden asianmukainen käyttö on kaikkiaan siis varsin näkyvästi esillä opetussuunnitelmassa.

Kuten ei muidenkään sisältöjen yhteydessä, opetussuunnitelmassa ei anneta tarkempia ohjeita lähdekriittisyyden, tekijänoikeuksien tai kriittisen lukutaidon käsittelyyn. Näkemystä siitä, mitkä tekijät vaikuttavat lähteen uskottavuuteen, voi kuitenkin pitää melko vakiintuneena. Esimerkiksi Suvi Tuominen ja Anu Mustonen ovat julkaisseet ”digiajan mediataitoja” käsittelevässä artikkelissaan Tunteella ja järjellä nettiin – Internetissä tarvitaan uudenlaisia mediataitoja ”lähdekriitikon muistilistan” (Tuominen & Mustonen 2007: 143–144), jossa neuvotaan pohtimaan nettitekstin luotettavuutta arvioidessa seuraavia kysymyksiä:

Julkaisija

- Kuka on tiedon takana?
- Pystytkö päättelemään, miksi tieto on julkaistu?

Aineiston laatu

- Onko mielipiteet, mainosaineisto yms. selvästi erotettu faktoista?
- Perustellaanko mielipiteet?
- Korostuuko jokin näkökulma muiden kustannuksella?
- Onko faktatietojen lähteet mainittu?
- Onko tekstin kieliasu virheetön? Miltä sivusto näyttää?
- Koska aineisto on viimeksi päivitetty, eli onko sivusto ajan tasalla?

Varmistettavuus

- Löytyykö sama tieto useasta, toisistaan riippumattomasta lähteestä?
- Mieti vielä, miksi sinun pitäisi uskoa juuri tähän tietoon.

Listassa korostuvat tekstin tekijä, sisällön laatu, ajantasaisuus ja tarkoitus sekä tiedon varmistettavuus. Vaikka listan kriteerit on tarkoitettu Internetin sisältöjen arviointiin, sopivat ne epäilemättä hyvin lähdekriittisyyden yleiseksi ohjenuoraksi. Siitä huolimatta, että lähdekritiikillä ja kriittisellä lukutaidolla näyttäisi olevan melko suuri merkitys opetussuunnitelmassa ja lähteen uskottavuuteen vaikuttavista tekijöistä ollaan teorian tasolla pääosin yhtä mieltä, vaihtelevat oppikirjojen tavat käsitellä aihetta merkittävästi.

Jotta saataisiin tarkempi kuva lähdekriittisyyden käsittelystä kirjoissa ja näiden listauksista hyvän tiedon kriteereistä, on analyysissä huomioitava myös kirjojen näke-

mykset siitä, mitä *tieto* oikeastaan on. Kaikissa sarjoissa tieto määritelläänkin suurin piirtein samalta perinteiseltä ”perusteltu, tosi uskomus” -pohjalta, kuten jo edellisessä luvussa tuotiin esille. Tiedon luonne nimenomaan tieteen avulla selvitettyinä tai todistettuina tosiseikkoina tulee kaikissa sarjoissa esille monissa yhteyksissä. Aleksis-sarjan tiedonhakuosion johdannossa *Mitä tieto on?* (Aleksis 7: 152) tieto kuvataan *faktoiksi*, joilla *ymmärretään asiaa, joka on jollakin tavalla osoitettu todeksi ja paikkansa pitäväksi*. Samassa tekstissä korostuu tiedon yhteys tieteeseen: *sitä mukaa, kun eri tieteiden tutkimusmenetelmät kehittyvät, saadaan yhä tarkempia ja varmemmin paikkansa pitäviä tietoja* sekä historiallinen ulottuvuus: *historian kuluessa moni tieto onkin muuttunut*. Sisussa *Tiedon maailma* -osion ensimmäinen luku *Monenlaista tietoa* (Sisu 7: 134–136) esittelee nimensä mukaisesti erilaisia tiedon määritelmiä. Sisun tekstissä korostuu niin ikään tiedon historiallinen luonne: *nykylääketiedettä edelsi pitkä puoskareiden, kuppareiden, loihtijoiden, suonenavaajien ja hevosnylkijöiden aika*. Kuten Aleksis, myös Sisu määrittelee tiedon *faktoiksi* ja tieteen keskeiseksi tavaksi hankkia tietoa: *tiede yrittää selvittää lainalaisuuksia, joita maailmassa ja luonnossa vallitsee, ja näin tiede etsii tietoa, joka on totta*.

Taito-Voima-Taju- ja Loitsu-sarjoissa tiedon käsitettä ei määritellä tai käsitellä omassa luvussaan samalla tavalla kuin Aleksis- ja Sisu-sarjoissa vaan mennään suoraan joko tiedonhakuun (Taito), tietotekstin lukemiseen (Taju) tai eri tietolähteiden esittelyyn (Loitsu). Näistä on silti löydettävissä samantyyppisiä tiedon luonteen määrittelyjä kuin muistakin sarjoista. Myös Taito- ja Loitsu 7-kirjoissa mainitaan käsite *fakta*. Taidossa (s. 28) kuvataan tiedonhakua *yksittäisten faktojen ja laajojen aineistojen etsimiseksi*. Loitsu 7:ssä *faktoja* löytyy nimenomaan tietokirjallisuudesta (s. 29). Tiedon yhteys tieteeseen tulee Loitsussa esille samassa tietokirjan esittelytekstissä: *tietokirjoista käyvät aina ilmi tekijät, jotka ovat tavallisesti alansa asiantuntijoita*. Tajussa puolestaan todetaan tietotekstien tyypilliseksi piirteeksi, että *niissä käytetään lähteitä* (Taju: 249). Historiallista näkökulmaa ei Loitsussa käsitellä. Taito-kirjassa tietoa on lähestytty tiedonhaun näkökulmasta, jolloin korostuu tiedon suhteellinen luonne ja korostetaan *juuri kyseisessä tehtävässä käyttökelpoista tietoa* (Taito: 28). Tiedon tieteellinen ja historiallinen luonne tulee Taidossa esille kriittisen lukutaidon yhteydessä, jossa luotettavan tiedon (*tietolöydön*) tuntomerkit on kerätty listaksi (s. 29): *kiinnostava, sopii tehtävään; tekijänä asiantuntija; julkaisu tunnettu ja arvostettu; tiedot ajan tasalla*. Lisäksi

tiedon olemusta on sarjassa lähestytty tiedon ja mielipiteen välisen eron avulla sarjan kahdeksannen luokan Voima-osassa (s. 14): *Faktan voi todistaa oikeaksi tai vääräksi esimerkiksi tutkimustietojen avulla. Mielipiteenä ja faktana esitetyn ilmauksen ero onkin juuri tässä: mielipidettä ei voi samalla tavalla osoittaa oikeaksi tai vääräksi.*

Yhteistä kaikille sarjoille näyttäisi siis olevan näkemys, jossa tieto on tieteen avulla selville saatuja faktoja eli tosiasioita ja jossa korostetaan tiedon historiallista luonnetta. Näistä (hyvän) tiedon määritelmistä ja kuvauksista voidaan johtaa kriteerit, joilla tietoa ja tietolähteitä arvioidaan. Vaikka oppikirjat jakavat käsityksen siitä, mitä tieto on ja millaista on näin ollen hyvä tieto, lähdekritiikin eri osa-alueita painotetaan tiedon arvioinnin näkökulmasta osana tiedonhallintataitoja kirjoissa eri tavoin. Kuten edellä esitellystä listasta käy ilmi, Taito-kirjassa otetaan tiedonhakuosiossa esille sekä tiedon tarkoituksenmukaisuus, tekijä, julkaisukanava että ajantasaisuus, jolloin listan pääkohdat ovat yhteneviä Tuomisen ja Mustosen ”lähdekriitikon muistilistan” kanssa. Muissa sarjoissa näkemys lähteen uskottavuuteen vaikuttavista tekijöistä on suppeampi tai lista kriteereistä on sijoitettu muualle kuin tiedonhankinnan yhteyteen.

Aleksis-kirjan tiedonhankintaosion teksteissä viitataan lähdekriittisyyteen ainoastaan Internetin esittelytekstissä: *tarjolla olevaan tietoon on syytä suhtautua varovaisesti* (Aleksis 7: 157), jolloin nimenomaan julkaisukanava nähdään keskeisenä lähteen uskottavuuden kriteerinä. Loitsussa puolestaan lähdekritiikkiä käsitellään sekä eri tietolähteiden (tietokirja ja Internet) esittelyjen yhteydessä, tiedonhankinnan kulkua esittelevässä tekstissä että erikseen kahdeksannen luokan kirjassa kirjoittamisen yhteydessä. Samoin kuin Aleksiksessa, Loitsun tiedonhankintaosion mukaan lähdekriittisyyttä tarvitaan kuitenkin lähinnä Internetistä tietoa etsittäessä: *oikean ja virallisen tiedon erottaminen virheellisestä ja epäasiallisesta voi olla vaikeaa* (Loitsu 7: 34). Julkaisukanavan lisäksi kehoitetaan huomioimaan tekijä: *esimerkiksi koululaisten esitelmät tai omat kotisivut eivät ole suositeltavia lähteitä* (mts. 37). Tämän tarkemmin ei lähdekriittisyyttä Loitsun tiedonhankintaluvussa eritellä. Sen sijaan lähdekriittisyyteen palataan sarjan kahdeksannen luokan osassa kirjoittamisen yhteydessä, jossa osioon *Taitavaksi tiedon työstäjäksi* on koottu tietolähteen arviointikysymyksiä (s. 16):

- Kuka on tekstin tekijä? Onko hän asiantuntija?
- Ovatko tiedot faktoja vai pelkästään kirjoittajan mielipiteitä?
- Voiko samat tiedot tarkistaa muista lähteistä? Onko aineiston lopussa lähdeluettelo?

- Onko tiedot perusteltu kattavasti?
- Onko tekstissä asia- tai kirjoitusvirheitä?
- Ovatko tiedot ajan tasalla? Onko julkaisuaika ilmoitettu? Päivitetäänkö eli ajantasaistetaan lähde?

Myös Sisussa on samantyyppinen muistilista kuin Taidossa ja Loitsussa, mutta Sisussa se on sijoitettu Internetiin liittyvän *Kriittisesti bittivirrassa* -tekstin yhteyteen. Internet-tiedon luotettavuutta arvioidessa kehoitetaan miettimään, *kuka on tekstin tekijä, onko hän tunnettu julkaisija, missä teksti on julkaistu ja koska teksti on julkaistu* (Sisu 7: 147). Herää kysymys, miksi nämä sinänsä hyvät ja monipuolisesti lähdekritiikin eri osa-alueita tarkastelevat kysymykset on otettu esille vain Internetin yhteydessä. Myös Loitsun ratkaisu, jossa lähteen arviointi on sijoitettu kahdeksannen luokan osaan kirjoittamisen yhteyteen, ihmetyttää, sillä seitsemännen luokan kirjan tiedonhakuosiossa on tehtävä, jossa eri lähteitä kehoitetaan arvioimaan (Loitsu 7: 39). Miten lähteitä arvioidaan, jos arviointikriteerit käsitellään vasta seuraavana vuonna? Miten tietoa voidaan hakea tavoitteellisesti ilman tiedon valikointia ja arviointia?

Kaikkiaan toimivimmalta näyttäisi Taito-Voima-Taju-sarjan ratkaisu, jossa tiedonhankintaa ei ole eristetty omaksi, vain seitsemännen luokan kirjassa käsiteltäväksi osiokseen eikä lähdekritiikkiä erotettu tiedonhankinnasta. Tiedonhaun tulisi kaikkiaan tulla luontevasti esille niiden tehtävien yhteydessä, joiden tekemiseen tiedonhaku sisältyy. Mikäli tiedonhaku ja lähdekriittisyys käsitellään omina, muista sisällöistä irrallisina saarekkeina, on vaarana, että tiedonhankintaa koskevat opiskelu jää pintapuoliseksi teorian tiedon pönttämiseksi, eivätkä oppilaat osaa hyödyntää oppimaansa käytännössä eli tietoa hankkiessaan.

Se, että lähdekritiikkiä korostetaan nimenomaan Internetin yhteydessä, ei näemyksen yksipuolisuudesta huolimatta yllätä. Vaikka koulussa periaatteessa opiskellaan ”elämää, ei koulua varten”, koskevat monet oppikirjojen sisällöistä kuitenkin lähinnä koulukontekstissa tarpeellisia taitoja. Vaikka tiedonhaun taidot ovat oletettavasti aina olleet tarpeellisia elämässä, on tietoa haettu kouluissa pitkään lähinnä koulutöitä, kuten erilaisia esitelmiä varten. Ennen Internetiä oppilaiden mahdollisuudet hakea tietoa olivat selvästi rajallisemmat, ja usein ainoita koulutöissä käytettäviä lähteitä olivat opettajan osoittamat tietokirjat. Näin välttyttiin lähdekriittisyyteen liittyviltä ongelmilta, kun kouluissa käytettiin opettajan hyväksymiä, legitimoituja lähteitä eikä tiedonhakua

koulukontekstin ulkopuolella käsitelty. Internetin myötä oppilaiden oma aktiivisuus tiedonhaussa on kasvanut, ja opettajan on vaikeampi toimia tietojen oikeellisuuden varmentavan auktoriteetin ominaisuudessa. Internetin rajattomat tietomäärät ovatkin omiaan aiheuttamaan opettajien keskuudessa ”moraalista paniikkia” ja huolta oman auktoriteettiaseman horjumisesta. Tottumattomalle käyttäjälle voi Internetin sisältöjen heterogeenisyys muodostua ongelmaksi ja *asiallisen tiedon erottaminen epäasiallisesta* olla hankalaa, mutta oppilaiden kasvattamisessa kriittisiksi lähteiden käyttäjiksi ei auta sisältöjen kauhistelu eikä kaiken Internet-tiedon hylkääminen siksi, että joukkoon mahtuu huijauksia vaan hyvän tiedon kriteerien soveltaminen erikseen kuhunkin tekstiin.

Hyvän tiedon kriteerit voivat myös osoittautua Internetin kannalta ongelmallisiksi, mikäli Internetin kaikkiin sisältöihin viitataan käsitteellä *tieto*, niin kuin kirjoissa pääosin on tehty. Sana on luultavasti jäänyt yleiseen käyttöön sellaisten käsitteiden yhteydestä kuin *tietotekniikka*, *tietojärjestelmä* ja *tietojenkäsittely*. Käsite on suosittu myös arkikielenkäytössä, jossa sillä tarkoitetaan käytännössä Internetin sisältöjä yleensä, ei tietoa sen tieteellisessä merkityksessä. Jos Internetin sisältöjen kuvailussa kuitenkin sovelletaan tieteellisen tiedon arvioinnin kriteerejä, syntyy Internetin sisällöistä varmasti kielteinen kuva. Tässä nousee jälleen keskeiseksi ajatus siitä, että ominaista Internetin sisällöille on esitystapa, ei omintakeiset tekstilajit, jolloin Internetin sisältöjä tulisi arvioida lähdekriittisyyden näkökulmasta kuten kaikkia muitakin tekstejä.

Tietolähteiden uskottavuuden arviointiin liittyvän lähdekriittisyyden lisäksi kriittistä suhtautumista mediaan osana yksilön mediataitoja tuodaan kirjoissa esille myös muissa yhteyksissä. Näin tuleekin olla, sillä opetussuunnitelmassa näitä painotetaan sekä eheyttävissä aihekokonaisuuksissa että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ainekohtaisessa suunnitelmassa. Tavallisimmin kriittisyyttä käsitellään vallitsevan mediakulttuurin ja erilaisten mediatekstilajien yhteydessä eli laajemmin *mediakriittisyyden* näkökulmasta. Opetussuunnitelman Viestintä ja mediataito -kokonaisuudessa tähän on annettu tavoitteeksi, että *oppilas oppii suhtautumaan kriittisesti median välittämiin sisältöihin ja pohtimaan niihin liittyviä eettisiä ja esteettisiä arvoja viestinnässään* (POPS 2004: 18). Lisäksi oppilaan tulisi oppia *erittelemään ja tulkitsemaan* sekä viestien *sisältöä* että *tarkoitusta* (mts. 18). Kriittinen lähestymistapa näyttäisi korostuvan myös kohdissa *median rooli ja vaikutukset yhteiskunnassa* sekä *median kuvaaman maailman suhde todellisuuteen* (mts. 18).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ainekohtaisessa opetussuunnitelmassa mediakriittisyys on niin ikään keskeisessä asemassa, mutta sitä on lähestytty kriittisen lukutaidon näkökulmasta. Kriittinen lukutaito on kaikkiaan edellä käsiteltyä lähdekriittisyyttä laajempi käsite kattaen sellaiset sisällöt kuin *tekstien verbaalisten, visuaalisten ja auditiivisten keinojen tarkastelu tekstien merkityksen rakentajina ja puheeseen, kirjoitukseen ja kuviin kätkeytyneiden näkemysten, arvojen ja asenteiden etsiminen ja arviointi* (POPS 2004: 30). Mediakriittisyys on äidinkielen ja kirjallisuuden näkökulmasta tavallaan vain osa kriittistä lukutaitoa, ja mediatekstien lukemisessa ja tulkinnaissa tarvitaan samoja taitoja kuin muidenkin tekstein kohdalla. Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 -osion yhtenä kriteerinä on, että *oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä on kehittynyt niin, että hän lukee erilaisia tekstejä, myös median tekstejä, tarkoituksenmukaista lukutapaa käyttäen* (POPS 2004: 31). Kaikissa sarjoissa luonnollisesti viitataan tavalla tai toisella kriittiseen lukutaitoon.

Sarjoista varsinkin Aleksis edustaa selvästi perinteisempää lähestymistapaa sisältöjen ja käsittelytapojen osalta yleensä kuin muut, ehkä kokeellisiinkin ratkaisuihin pyrkivät sarjat. Aleksis-sarjan lähestymistapa kriittiseen lukutaitoon on kaikkiaan enemmän toteava kuin kriittiseen pohdintaan kannustava. Aleksis-sarjassa viitataan kriittiseen lukutaitoon sekä laajemmassa ”elämässä selviämisen” että mediakriittisyyden kontekstissa:

On tärkeää, että äidinkielen taitosi riittävät jatko-opintojen ja työelämän haasteisiin. Siksi yhdeksännen luokan äidinkielen opinnoissa kielenkäyttötaidot ovat keskeisessä osassa. Se, että osaat lukea ja ymmärrät erilaisia tekstejä on kaiken perusta. (Aleksis 9: 3.)

Aihetta ei ylipäätään käsitellä Aleksis-sarjassa kovin paljon. Aleksis-sarjasta on kuitenkin tekeillä uusi painos, jossa kustantajan Internet-sivujen mukaan mediakasvatus käsitellään aiempaa enemmän. Tämän työn aineistona olevassa painoksessa kriittinen lukutaito on edellistä yhdeksännen luokan kirjan johdanto-osassa olevaa esimerkkiä lukuun ottamatta ikään kuin ”ympätty” kahdeksännen luokan Medialukutaitolukuun, jossa painotetaan erityisesti kuvanlukutaitoa: *Kun ihminen näkee jonkin kuvan, hän pitää sitä yleensä totena. Kuvia kuitenkin myös muunnellaan.* (Aleksis 8: 147.)

Loitsu-sarjassa puolestaan mediakriittisyyttä käsitellään useissa yhteyksissä. Esimerkiksi Loitsu 8 -kirjan medialukutaito-osion johdannossa (s. 154) todetaan, että *me-*

diatarinoiden keskellä eläminen vaatii medialukutaitoa, johon kuuluviksi määritellään eri medioiden toimintatapojen ja vaikutuskeinojen tunteminen sekä kriittinen suhtautuminen. Loitsun ilmaisutapa on sävyltään hyvin neutraali ja muistuttaa itse asiassa sellaisenaan opetussuunnitelmatekstiä. Mitä kahdeksaluokkalaiselle merkitsee konkreettisella tasolla *eri medioiden toimintatapojen ja vaikutuskeinojen tunteminen?* Miksei näitä ole eritelty? Useista viittauksista huolimatta aiheen käsittely konkreettisemmin jää Loitsussa kaikkiaan melko viitteelliseksi käsittäen sinne tänne upotetut yksittäiset huomiot, kuten *vaikka lehtitekstit ovat arkipäiväämme, pitää kuitenkin muistaa, että ne ovat aina yksittäisten ihmisten valikoimia näkökulmia todellisuuteen* (Loitsu 8: 162). Mielenkiintoista Loitsun esitystavassa on myös, että ajoittaisen neutraalin, jopa ympäröörin sävyn vastapainona sarjassa on myös voimakkaasti värittyneitä kannanottoja, kuten Internetin asemaa nykyisessä (media)kulttuurissa käsiteltäessä varmasti tuli ilmi.

Sisu-sarjassa mediakriittisyys ja kriittinen lukutaito tulevat esille edellä esitellyjä sarjoja konkreettisemmin useammassa yhteyksissä. Seitsemännen luokan kirjan *Kriittisesti bittivirrassa* -tekstin lisäksi aiheelle on varattu sivu kahdeksannen luokan kirjasta (s. 143), jossa *Paljasta mediataitosi* -tekstissä mediataidoiksi määritellään mediatekstien tuottamisen ja tulkinnan taidot sekä kyky pohtia omaa suhdetta mediaan. Samoin kuin Loitsussa, myös Sisu-sarjan tekstissä on havaittavissa selvä viittaus opetussuunnitelmaan, tarkemmin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisen opetussuunnitelman sisältöön *omien luku-, viestintä- ja mediankäyttötottumusten sekä -taitojen arviointi* (POPS 2004: 29).

Aiheelle nimenomaisesti omistettujen osioiden lisäksi mediakriittisyyttä käsitellään Sisu-sarjassa myös monissa muissa teksteissä. Esimerkiksi kahdeksannen luokan *Mediaa käytetään ahkerasti* -tekstissä (s. 144) todetaan, että *runsas median parissa vietetty aika johtaa siihen, että valtava määrä tietoa, tunteita ja asenteita välittyy meille viestinten kautta* ja uutisen esittelyn yhteydessä (s. 152), että *uutisia pidetään yleensä puolueettomina ja luotettavina*, mutta että *uutisen syntyyn vaikuttavat kuitenkin monenlaiset seikat*, esimerkiksi *uutisen tietolähde saattaa tahallaan vääristellä asioita*. Vastaavasti esimerkiksi Aleksis-sarjan uutista tekstilajina esittelevässä osiossa mainitaan jutun syntyyn vaikuttavina seikkoina ainoastaan uutiskriteerit (Aleksis 9: 164) eikä esimerkiksi toimittajan merkitystä tai eri lehtien intressejä huomioida lainkaan.

Sisun esitystavalle näyttäisi olevan tyypillistä myös, että mediaviestien vastaanottaja on melko voimaton median mahdin edessä, kuten epämääräinen ilmaisu *valtava määrä tietoa, tunteita ja asenteita välittyy meille viestinten kautta* osoittaa. On totta, että varsinkin nuorten kohdalla median ja erityisesti populäärimedian kasvatusvaikutus saattaa nykyään olla jo muodollista koulukasvatusta suurempi (Herkman 2007: 10), mutta Sisussa korostuu passiivisen vastaanoton näkökulma turhan voimakkaasti suhteessa siihen, miten paljon on yksilön mediataidoista kiinni, miten paljon hän median välittämiä viestejä loppujen lopuksi omaksuu kritiikittä. Ominaista Sisulle on myös, että kriittistä lukutaitoa korostetaan lähinnä Internetin kohdalla, kuten nimenomaan Internetin sisältöjä kuvaileva ja niihin ”oikeaa” suhtautumista opettava teksti *Kriittisesti bittivirrassa* osoittaa.

Taito-Voima-Taju-sarjassa kriittinen (media)lukutaito tulee esille monissa eri yhteyksissä, kuten Sisu-sarjassakin, mutta edellistä luontevammin myös muiden kuin mediakasvatukseen liittyvien teoriatekstien yhteydessä. Sisussa kriittisyyttä käsitellään paljon, mutta käsittely näyttäisi silti rajoittuvan koskemaan vain medialukutaidon eri osa-alueita ja olevan siten muista äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueista irrallaan. Samoin kuin Loitsu- ja Sisu-sarjoissa, myös Taito-Voima-Taju-sarjassa on kahdeksannen luokan osassa mediataitoja laajemmin käsittelevä osio. Kriittisyydelle on varattu oma luku *Median toimintatapoja*, jossa todetaan muun muassa, että *media ei näytä meille maailmaa sellaisena kuin se todellisuudessa on, vaan tarjoaa vain valitun vilahduksen siitä ja kriittinen median käyttäjä kysyykin, kuka päättää, mitkä asiat maailmamme kuuluvat ja miltä maailmamme näyttää* (Voima: 46). Taito-Voima-Taju-sarjan mukaan (kriittinen) median käyttäjä siis pohtii median välittämiä sisältöjä, ei vain passiivisesti omaksu niitä.

Tämän lisäksi, ja muista sarjoista poiketen, Taito-Voima-Tajussa kriittisyyttä korostetaan monissa ”perinteisen” oppikirjan näkökulmasta epäodotuksenmukaisissakin yhteyksissä, kuten Voima-kirjan *Vaikutusten viidakossa* -luvussa (s. 9–44), jossa oppimisalueena on kannan ottaminen ja sisältöinä vaikuttamisen keinot, tiedon ja mielipiteen välinen ero, mielipidetekstin laatiminen, perusteleminen, verbin persoona- ja aikamuodot sekä tapaluokat, väittely ja vaikuttava kirjallisuus. Lista sisällöistä vaikuttaa näin lueteltuna varsin sekavalta, mutta luvun teema – vaikuttaminen – kytkee eri aiheet luontevasti yhteen. Kriittinen lukutaito tulee luvussa esille tekstin tekijän valintojen

kautta. Voimassa todetaan (s. 30), että *kielessä on monenlaisia keinoja, joiden avulla voidaan ilmaista suhtautumistapoja*. Näistä tutustutaan verbien moduksiin (s. 30–33) sekä esitellään muita modaalisia keinoja, kuten arviointia ilmaisevia adjektiiveja, kehottavia ja käskeviä sekä uskomista, arvelua ja ajattelua ilmaisevia verbejä ja sanoja (s. 14). Lisäksi käydään läpi vahvistamisen ja lieventämisen keinoja, kuten epärointiä ilmaisevia verbejä, adverbeja ja adjektiiveja (s. 34–35). Mainittuja kieliopin osa-alueita on luvussa lähestytty nimenomaan vaikuttamisen keinojen näkökulmasta, jolloin kielioppia ei käsitellä muista oppiaineen osa-alueista irrallaan vaan osana kielenkäyttöä.

Lähdekriittisyyden yhteydessä opetussuunnitelman Viestintä ja mediataito -aihekokonaisuudessa mainitaan *tekijänoikeudet* ja *sananvapaus* (POPS 2004: 18). Tekijänoikeudet ovat, kuten jo aiemmin on tuotu esille, nousseet tärkeäksi keskustelunaiheeksi tietotekniikan kehittymisen ja nimen-



Kuva 4. Tekijänoikeuksiakin voi lähestyä nuorten kokemusmaailmasta käsin (Voima: 209).

omaan Internetin myötä. Internetin ja tietotekniikan suhde tekijänoikeuksiin tulee sarjoista Loitsussa ja Taito-Voima-Tajussa esille. Voima-kirjassa on myös kuva (Kuva 4), jossa aiheeseen otetaan kantaa huumorin keinoin ja nuorten omasta kokemusmaailmasta käsin. Pääosin tekijänoikeuksia käsitellään sarjoissa kuitenkin aineistopohjaisen kirjoittamisen yhteydessä. Sarjoista siis vain Taito-Voima-Taju käsittelee tekijänoikeuksia myös tiedonhaun yhteydessä. Molempien sarjojen käsittelyssä korostuu myös Internetin erityisasema suhteessa muihin viestimiin mahdollisissa tekijänoikeusrikkomuksissa.

Taito-kirjassa kuvaillaan tiedonhankintaosion yhteydessä (s. 29) tekijänoikeusrikkomusta seuraavasti: *Tietorosvo käyttää toisen tekstiä lähdettä ilmoittamatta. Rosvosta on sekin, että rakentaa tekstinsä muiden kirjoittamista paloista*. Samassa sarjassa tekijänoikeusongelmat tuodaan uudestaan esille kahdeksannen luokan osassa, jossa todetaan, että *yksi verkkotekstien houkutusista on, että sieltä on helppo ottaa toisten tekstiä omaan käyttöön jopa sellaisenaan* (Voima: 209).

Loitsussa tekijänoikeusrikkomukset mainitaan Internetin esittelytekstin yhteydessä sarjan kahdeksannen luokan osassa, jossa todetaan, että *minkään valtion lait eivät voi puuttua verkon tekijänoikeusrikkomuksiin ja muuhun laittomaan toimintaan* (Loitsu 8: 169). Saman kirjan osiossa *Taitavaksi tiedon työstäjäksi* (s. 16–20) todetaan niin ikään, että *sanat leikata ja liimata voivat olla meille nykyajan ihmisille tutumpia ja arkipäiväisempiä tietokoneista kuin vaikkapa pääsiäiskoristeiden askartelusta*, mutta että *koskaan ei saa kopioida toisen tekstiä suoraan*.

Aleksis-sarjassa tekijänoikeuksia käsitellään kahdeksannen luokan osassa kirjoittamisen yhteydessä (s. 62). Aleksiksen käsittelytapa on edellisiin humoristisiin kuvauksiin verrattuna yleisluontoinen ja neutraali: *kun lainaa tai kommentoi toisen kirjoittamia ajatuksia, alkuperäinen ajatusten esittäjä pitää merkitä näkyviin, sillä kirjoittaja ei saa ratsastaa toisten ajatuksilla eli esittää niitä ominaan*. Sisu-sarjassa tekijänoikeuksiin viitataan niin ikään lyhyesti aineistopohjaisen kirjoittamisen yhteydessä: *toisen tekstin esittämistä omanaan sanotaan plagioimiseksi, ja se on rikos* (Sisu 9: 189).

Tekijänoikeuksia, joita jo lain perusteella voidaan pitää tärkeänä yhteiskunnallisena normina, käsitellään melko kattavasti siis kaikissa sarjoissa, mutta sananvapaus puolestaan on jäänyt kirjoissa vähälle huomiolle siitä huolimatta, että sananvapaus on merkittävimpiä *aktiivisen kansalaisen* oikeuksia suomalaisessa yhteiskunnassa. Aihetta tämän työn näkökulmasta näyttäisivät oppikirjoissa lähimmin käsittelevän Internetin matalaan julkaisukynnykseen liittyvät tekstit, joissa sananvapautta käsitellään enemmän tiedonhallintaongelmien kuin yksilön vaikutusmahdollisuuksien näkökulmasta.

Kaikkiaan tiedonhallintataitoihin kuuluvaa tiedon arvioinnin osa-aluetta, johon lähdekriittikki, kriittinen lukutaito ja mediakriittisyys kuuluvat, käsitellään jollain tavalla kaikissa sarjoissa. Kaikissa sarjoissa on esimerkiksi lista tiedon arviointiin vaikuttavista kriteereistä, vaikka listan asiayhteys sarjojen välillä vaihtelee. Yhteistä sarjoille on myös, että lähdekriittisyyteen, tekijänoikeuksiin ja sananvapauteen liittyvät konkreettiset ongelmat ovat ominaisia nimenomaan Internetille tai ainakin niitä todennäköisimmin käsitellään Internetin yhteydessä. Tässä on ehkä jälleen havaittavissa viitteitä ajattelusta, jossa Internet on tuonut näkyviksi tietyt mediakulttuurin piirteet, kuten lähdekriittisyyteen ja tekijänoikeuksiin liittyvät haasteet, ja oppilaita halutaan ohjailta tekemään normatiivisesti oikeita valintoja muuttuneessa tilanteessa.

Milloin puolestaan käsitellään mediakriittisyyttä ja kriittistä lukutaitoa laajemmassa mediakulttuurin kontekstissa, on käsittely pääosin jäänyt abstraktille teoreettiselle tasolle. Nämä olisivat kuitenkin juuri niitä sisältöjä, joissa nuoret tarvitsisivat aikuisen apua ja joihin viittaavat vahvasti myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisen opetussuunnitelman useat eri sisällöt. Kuten oppikirjoissa todetaan, nykynuoret hallitsevat tietoteknisten laitteiden käytön, mikä helpottaa esimerkiksi kirjoitelmien laatimista, mutta ”aikuinen voi ohjata nuorta nettikäyttäytymisen ja tiedon arvottamisen saloihin oman elämäkokemuksensa turvin” (Tuominen & Mustonen 2007: 138). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että aikuista auktoriteettia edustavan oppikirjan tulee esitellä vain yksi rajattu näkökulma kuhunkin käsiteltävään asiaan vaan tuoda esiin se vaihtoehtojen kirjo, joka (media)tekstien tulkintaan, samalla tavalla kuin vaikkapa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla tutumpaan kaunokirjallisten tekstien tulkintaan, sisältyy.

4.3.3 Tiedonhallintataitojen harjoittelu

Tämä työn viimeinen luku poikkeaa edellisistä siten, että se on ainoa, jossa tarkastellaan erikseen nimenomaan oppikirjojen kysymyksiä ja harjoituksia. Kuten johdannossa todettiin, on mahdolliset oppikirjan ohella käytettävät harjoituskirjat jätetty tutkimuksen ulkopuolelle, jolloin tiedonhallintataitojen harjoittelusta syntyvä kuva on varmasti suppeampi, kuin jos kaikki sarjaan kuuluvat materiaalit olisi käyty läpi. Tämä rajoitus on pyritty analyysissa huomioimaan, eikä tuloksia ole tarkoitettu yleistettäväksi koskemaan aineistona olevien oppikirjasarjojen muita materiaaleja. Harjoitukset on päädytty käsittelemään omassa luvussa, sillä ne tavallaan muodostavat sisällöltään ja rakenteeltaan kirjojen teoriateksteistä poikkeavan ryhmän. Oppikirjoissa on kaikkiaan myös melko vähän tehtäviä, ja vielä vähemmän nimenomaan Internetiin liittyviä tehtäviä, jolloin niiden tarkastelu omassa luvussa tuntui tarkoituksenmukaisimmalta käsittelytavalta.

Oppikirjoissa näyttäisikin toistuvan lähinnä kolme Internetin kannalta merkityksellistä harjoitustyyppiä: ”pohdintakysymykset”, tiedonhakuharjoitukset ja lähdekriittisyyden vahvistamiseen tähtäävät tietolähteiden arviointiharjoitukset. Pohdintakysymyksille näyttäisi olevan tyypillistä, että niiden avulla pyritään määrittelemään ja luokittelemaan

ilmiöitä (kuten *tietoa*) sekä vertailemaan kahta asiaa tai ilmiötä (kuten kirjettä ja sähköpostiviestiä) keskenään. Tämänäköiset tehtävänannot näyttäisivät edustavan opetussuunnitelman periaatteiden mukaisia osallistavia työtapoja. Kaikkiaan viime aikoina oppikirjojen kysymyksenasetteluissa on pyritty korostamaan kysymyksiä *miten* ja *miksi* valmiiden kuvausten sijaan (Karvonen 1995: 208). Pohdintakysymykset on sijoitettu tyypillisesti joko ennen jotakin ilmiötä käsittelevää teorian tekstiä, jolloin ne tavallaan pohjustavat seuraavaa aihetta, tai teorian tekstin jälkeen, jolloin ne usein ovat luonteeltaan kantaaottavia. Tiedonhakuharjoituksia kirjoissa on puolestaan tyypillisesti Internetin esittelytekstin yhteydessä ja tietolähteiden arviointiharjoituksia lähdekriittisyyttä käsittelevien teorian tekstien jälkeen. Kirjojen harjoituksissa kiinnostavaa on erityisesti se, miten kysymysten ja tehtävänantojen sanavalinnat sekä niitä edeltävät teorian tekstit rajaavat vastausvaihtoehtoja ja missä määrin tukevat omaehtoista pohdintaa ja oivaltamista, joita opetussuunnitelma työtapojen valinnassa painottaa (POPS 2004: 8).

Ensimmäinen kirjojen harjoituksia koskeva huomioni on, että Internet näyttäisi teoriaosioista poiketen nousevan harjoituksissa usein ensisijaiseksi tietolähteeksi. Esimerkkinä tästä Loitsu 7 -kirja, jonka teoriaosiossa (s. 29–36) tietokirja arvotetaan selvästi Internetiä merkittävämmäksi tietolähteeksi, mutta tiedonhankinnan kulun eri vaiheita esiteltäessä (s. 37–41) Internet nouseekin keskeiseen asemaan. Esimerkiksi *Lähteiden ja tiedon haku eri viestimistä* -kohdassa kehoitetaan ensimmäisenä kokeilemaan Internet-hakua ja *Lähteiden valinta* -kohdassa *luotettaviksi ja aiheen kannalta oleellisiksi lähteiksi* määritellään ensimmäisenä tietty www-osoite (Loitsu 7: 38). Ero teorian ja käytännön tärkeysjärjestyksen välillä johtunee siitä, että tietoja voidaan etsiä nopeammin oppituntien puitteissa Internetistä kuin esimerkiksi kirjastosta. Tiedot lähteet, kuten radio tai televisio, eivät edes sovellu tiedonhakutyyppeihin tehtäviin. Tämän voi kuitenkin tulkita oppilaita mahdollisesti hämmentäväksi ristiriidaksi.

Oppikirjojen tiedonhakua käsittelevissä luvuissa onkin runsaasti oppitunneilla toteutettavia Internet-pikahakuharjoituksia, joista suurella osalla ei ole mitään tekemistä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kanssa. Aleksis 7:ssä (s. 159) kehoitetaan etsimään Internetistä vastaus kysymyksiin *minkälainen on päivän sää Roomassa, minkälaisilla koneilla Finnair lentää, missä järjestyksessä aurinkokuntamme planeetat ovat Auringosta lukien, mitkä ovat Suomen kymmenen suurinta kuntaa ja kuka on Peteri Järvinen*. Loitsu 7:ssä (s. 36) on tehtävänä selvittää, mitä ovat *kielisammakko* ja

kielihelmi. Saman sivun toisessa tehtävässä oppilaiden tulee keksiä itse viisi kysymystä ja etsiä niihin vastaukset. Sisussa etsitään tietoa esimerkiksi Suomen ympäristökeskuksen toiminnasta ja kesäloman viettomahdollisuuksista Savossa ja Ahvenanmaalla (Sisu 7: 144). Taito-kirjassa (s. 30) selvitetään Internetiä käyttäen muun muassa hampurilaisen resepti ja Barbie-nuken historiaa. Taito-kirjan tehtävät poikkeavat kuitenkin muiden sarjojen tehtävistä siten, että vastauksien etsiminen mainittuihin kysymyksiin tai tiedon etsiminen annetusta aiheesta eivät ole tehtävien varsinainen tarkoitus, vaan Taidon tehtävissä saatujen hakutulosten ja lisäkysymysten avulla harjoitellaan lähteiden käyttökelpoisuuden arviointia.

Tehtävien, joiden ainoa sisältö on etsiä vastaukset annettuihin kysymyksiin, tarkoituksena lienee havainnollistaa Internetin nopeutta ja helppokäyttöisyyttä, mutta kovin kattavaa kuvaa Internetin mahdollisuuksista osana vakavaa työskentelyä ne eivät tarjoa. Vitsikkäät tehtävänannot myös vahvistavat kuvaa Internetistä viihteellisenä ja sekavasisältöisenä viestimenä sekä mediakasvatuksesta virkistävänä puuhasteluna vakavan työskentelyn lomassa. Omat kokemukseni erilaisista mediakasvatusalan työtehtävistä sekä mediakasvatusta käsittelevä kirjallisuus (ks. esim. Sintonen 2002: 115) tukevat tätä näkemystä. Toisaalta oppiaineen omiin sisältöihin kuulumattomien aiheiden käsittely voidaan tulkita osaksi oppiainerajat ylittävää integroivaa opetusta, jolloin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla opittuja tiedonhaun taitoja voidaan hyödyntää sekä muissa oppiaineissa että koulun ulkopuolellakin. Tähän viittaisi myös se, että osa harjoituksista kohdistuu selvästi koulukontekstin ulkopuolisiin, mutta arkielämän kannalta hyödyllisiin taitoihin, kuten juna-aikataulujen selvittämiseen (Sisu 7: 144).

Tiedonhakuun itseensä kohdistuvan harjoittelun lisäksi oppikirjoissa on toki myös muita tiedonhallintataitojen kehittämiseen, erityisesti lähdekriittisyyteen, tähtääviä tehtäviä ja harjoituksia. Oppilaiden omaa suhdetta tietoon pyritään määrittelemään esimerkiksi seuraavanlaisten kysymysten avulla: *mitä tieto on; millaista on luotettava tieto* (Aleksis 7: 148); *mikä mielestäsi on tietoa; mitä eroja voi olla ihmisen ja eläimen kyvyssä tietää; ovatko tieto ja taito sama asia* (Sisu 7: 136) ja *mitä tiedonlähteitä olet käyttänyt parin viime päivän aikana* (Taito: 30). Muista poiketen Loitsu-sarjassa ei ole tämän tyyppisiä kysymyksiä. Muissa sarjoissa kysymykset on sijoitettu joko tiedon ja uskomusten välisten erojen esittelyyn (Sisu), tiedonhaun yleisiä periaatteita esittelevän tekstin yhteyteen (Taito) tai koko tiedonhakuosion aluksi ennen teoriatekstejä (Aleksis).

Ne näyttäisivät kaikkiaan tarjoavan mahdollisuuden melko aidosti omaehtoiseen pohdintaan, joskin Sisun kysymyksenasettelussa sana *mielestäsi* vaikuttaa hieman teennäiseltä. Kysymystä nimittäin edeltää pitkä teorian teksti, jossa oikeastaan vastataan mainittuun kysymykseen.

Nimenomaan lähdekriittisyyden osalta kaikkien sarjojen seitsemännen luokan oppikirjojen tiedonhakuosioiden tehtäviä, Aleksis-sarjaa lukuun ottamatta, yhdistää puolestaan tehtävätyyppi, jossa oppilasta kehoitetaan vertailemaan eri tietolähteitä joko etsimällä tietoa jostakin aiheesta eri lähteistä ja vertaamalla tuloksia tai valitsemalla annetusta listasta sopivat lähdetiedot.

Monipuolisimman kuvan lähteen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä saa Taito-kirjan perusteella, jossa on useita yllä mainittua tehtävätyyppejä edustavia harjoituksia (s. 30–31). Näissä vertaillaan sekä eri Internet-lähteiden keskinäistä luotettavuutta ja käyttökelpoisuutta osoitteen perusteella, tietolähteen tekijöiden asiantuntevuutta ”henkilötietojen” perusteella että julkaisuajankohdan merkitystä tiedon luotettavuudelle. Näin syntyy monipuolinen kuva tiedon uskottavuudesta, johon siis julkaisukanavan lisäksi Taidossa katsotaan vaikuttavan myös kirjoittajan asiantuntemus ja tiedon ajantasaisuus. Esimerkiksi aiemmin mainitussa hampurilaisaiheisessa tiedonhakuharjoituksessa (Taito: 30) ei suinkaan ole päätarkoituksena hankkia hampurilaisreseptiä vaan arvioida viiden vaihtoehdoisen www-osoitteen perusteella, mistä todennäköisimmin tieto löytyisi. Sarjoista Taito-Voima-Taju on myös ainoa, jossa tehtävää edeltää lista yleisistä tietolähteen arviointikriteereistä.

Muissa sarjoissa edellä kuvattua tyyppiä edustavat tehtävät näyttävät keskittyvän nimenomaan eri viestimien keskinäiseen arvottamiseen muiden lähteen uskottavuuteen ja käyttökelpoisuuteen vaikuttavien tekijöiden kustannuksella. Sisu 7 -kirjassa (s.144) on tehtävä, jossa toteutetaan pareittain hakukilpailu Internetin ja kirjaston välillä. Oppilaiden tulee verrata hakujen nopeutta ja saatujen tietojen laatua. Tehtävänanto vaikuttaa sikäli onnistuneelta, ettei se näytä etukäteen ohjaavan harjoituksen tuloksia kummankaan tietolähteen eduksi vaan luottaa oppilaiden omaan arviointikykyyn ja sitten pyrkii aidosti kehittämään heidän lähdekriittisyyttään. Kuitenkaan tämä tehtävätyyppi ei huomioi muita lähteen käyttökelpoisuuteen vaikuttavia tekijöitä kuin julkaisukanavan.

Loitsussa puolestaan, samoin kuin Taito-kirjassa, on annettu valmiit lähdeviitelistat, joita oppilaan tulee arvioida. Tietolähteiden arvottamista kirjassa kuvaa se, että listassa on vain yksi www-osoite, joka on täysin hyödytön verrattuna mainittuihin tietokirjoihin ja -videoihin (Loitsu 7: 39):

Lue seuraavat lähdetiedot. Tehtävänäsi on tehdä historian esitelmä Egyptin pyramideista. Mitkä lähteistä tuntuvat luotettavilta tai oleellisilta? Mitkä eivät? Perustele vastauksesi.

- www.mikanjutut.fi/hissanesitelma.htm
- Mika Waltari, Sinuhe, egyptiläinen. 1945. Romaani.
- Arpajaisvoitto Niilille: seikkailu Egyptissä. Disneyn iloinen tietolukemisto. 1994.
- Egypti: faaraoiden salaisuudet. 1999. National geographic -video.
- Egypti: matka muinaiseen Egyptiin. 1995. Cd-rom.
- Terry Deary – Peter Hepplewhite, Karnea totuus egyptiläisistä. 2000.
- Harry Kivijärvi, Miten pyramidit rakennettiin? Muinaisten kansojen kivityö. 1990.
- R. L. Stine, Muumion kirous. 2000. Romaani.
- Peter Mellet, Pyramidit. 2000.
- Egyptin prinssi. 1998. Piirretty elokuva.

On yllättävää, että listaan on valittu vain yksi Internet-osoite, joka sitä paitsi osoittautui kuvitteelliseksi kokeillessani sitä. Toisaalta, jos kyseinen sivu on ollut olemassa kirjan julkaisun aikoihin, on vaikea kuvitella sen silloinkaan olleen ensimmäisten osumien joukossa käytettäessä Internetin hakukoneita. Jos hakee tietoa jostain yleisesti tunnetusta ilmiöstä, kuten juuri pyramideista, ja kirjoittaa hakusanaksi vaikkapa ”Egypti” tai ”pyramidit”, saa tuhansia osumia. Näistä ensimmäisen kymmenen joukkoon tuskin pääsee tehtävässä mainittua tyyppiä edustavia osoitteita. Tehtävä edustaa siis jälleen Loitsu-sarjassa muissakin yhteyksissä esiin nousevaa tapaa sivuuttaa Internetille ominaiset käyttö- ja lukutavat.

Kiintoisan ryhmän lähdekriittisyyttä kehittävien tehtävätyyppien joukossa muodostavat myös tehtävät, joissa kehoitetaan pohtimaan Internetin hyviä ja huonoja puolia tietolähteenä. Näistä löytyy esimerkkejä kaikista kirjasarjoista. Voima-kirjassa lukijalta kysytään, *miksi verkko on hyvä tietolähde ja mitä vaaroja verkon käyttöön tietolähteenä liittyy* (Voima: 210). Loitsussa (Loitsu 7: 35) ja Aleksiksessa (Aleksis 9: 170) kysytään oppilaalta, mitä hyviä ja huonoja puolia hänen mielestään Internetissä on. Sisus-

sa pohdiskellaan laajemmin, *mitä hyötyä ja haittaa on nopeasta sähköisestä tiedonvälityksestä* (Sisu 8: 142). Lukijalle syntyvä kuva lähteen uskottavuuteen ja tietolähteen käyttökelpoisuuteen vaikuttavista tekijöistä jää väistämättä näin suppeammaksi, kuin jos myös muita tietolähteitä kehoitettaisiin arvioimaan kriittisesti vastaavien kysymysten avulla. Yhdessäkään kirjassa ei kuitenkaan ole samantyyppisiä kysymyksiä muiden tietolähteiden esittelyjen yhteydessä. Eri tietolähteitä kehoitetaan tosin vertaamaan keskenään, mutta mainitut tehtävät näyttäisivät vahvistavan enemmän painettujen ja sähköisten medioiden välistä vastakkainasettelua kuin ohjaavan laajemmin lähdekriittisyyteen.

Internetin kohdalla näyttäisi siis korostuvan erityisesti vertailunäkökulma, joka uusintaa painettujen ja sähköisten medioiden välistä vastakkainasettelua. Internetistä mahdollisena uhkana ja mediakulttuuriin vakiintumattomana viestimenä kertoo se, että Internetin etuja ja haittoja tulee erikseen pohtia. Vastaavasti esimerkiksi kirjaston hyviä ja huonoja puolia ei tarvitse miettiä, vaikka huonojakin puolia kirjastolla varmasti on – kirjastojen lyhyet aukioloajat sekä esimerkiksi myöhästymissakot voitaisiin samalla periaatteella tulkita kirjaston ”haittoiksi”. Tehtävätyyppi näyttäisi kertovan usein julkisessa keskustelussa esille nousseesta huolesta, että Internetin myötä juuri kirjaston merkitys on alkanut horjua. Oppikirjat uusintavat näkemystä, että Internetin kasvanut suosio tietolähteenä on ilman muuta haaste, jota vastaan tulee taistella, ei luonnollinen kehityskulku.

Vertailunäkökulma korostuu myös tehtävissä, joissa eri tietolähteitä verrataan keskenään. Lähdekriittisyyden harjoittelun näkökulmasta tällaiset tehtävät ovat erittäin käyttökelpoisia. Ongelmaksi tehtävätyypin kohdalla voi kuitenkin muodostua mahdollinen irrallisuus muista oppiaineen sisällöistä, eli se, että arviointia harjoitellaan vain valmiiden listojen avulla sen sijaan, että arviointikriteereitä sovellettaisiin myös tietoa hakiessa vaikkapa esitelmää varten. Ongelmallisia ovat myös tehtävänantoihin sisältyvät ennakko-oletukset ja lähdetietolistojen rajaukset. Valmiit lähdelistat edustavat väistämättä rajattua otosta mahdollisista tietolähteistä, jolloin vaarana on, että tehtävä ei tue omaehtoista oppimista vaan ohjaa vastauksia ennalta määriteltyn, tehtävän tekijän haluamaan suuntaan.

Kyseenalaista näkökulmaa Internetin käyttökelpoisuuden tulkinnoista edustavat myös oppikirjojen ”pikahakuharjoitukset”. Näyttäisi siltä, että Internetin mahdollisuuk-

sia nopeana ja helppokäyttöisenä tietolähteenä voidaan hyödyntää lähinnä nippelitiedon etsintään. Epäselväksi jää myös, mitä tällaiset harjoitukset oppilaille opettavat, sillä vastaavia hakuja ovat varmasti lähes kaikki nykyiset seitsemäsluokkalaiset tehneet vapaa-ajallaan.

5 KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET JA POHDINTAA

Opetussuunnitelma-analyysin perusteella on todettavissa, että nykyinen opetussuunnitelma edellyttää mediakasvatuksen sisällyttämistä osaksi opetusta, huomioi kattavasti vallitsevat mediakasvatuksen teoreettiset lähtökohdat ja tarjoaa laaja-alaisia mahdollisuuksia mediakasvatuksen toteuttamiselle sekä sisältöjen että työtapojen osalta. Mediakasvatuksen teoreettisista lähtökohdista ja nykyihanteista opetussuunnitelmassa korostuvat erityisesti (media)kriittisyys ja mediataitojen monipuolinen harjoittelu sekä teknisen osaamisen että mediatekstien tuottamisen ja vastaanottamisen näkökulmista. Opetussuunnitelmatekstin yleisluontoisuudesta ja tulkinnanvaraisuudesta johtuen mediakasvatusta voidaan kuitenkin käytännössä toteuttaa monin tavoin. Eri-tyisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa suunnitelmassa olisi melkoisesti tiivistämisen ja sisäisen eheyttämisen varaa mediakasvatuksen osalta ja yleisemminkin. Lähes samansisältöiset tavoitteet ja sisällöt mainitaan useaan otteeseen, mutta konkreettiselle tasolle päästään harvoin. Opetussuunnitelmasta löytyy ympäripyöreitä kuvauksia, kuten *oppilas kehittää viestintävalmiuttaan ja tilannetajuaan* (POPS 2004: 28), joiden avulla voitaisiin teoriassa perustella lähes minkä tahansa opetusmateriaalien ja -menetelmien käyttöä.

Mediakasvatuksen vakiinnuttamisessa osaksi koulukasvatusta on siis edelleen monia haasteita, mutta asenneongelmista ja resurssipulasta huolimatta elämme parhaillaan muutosvaihetta, jossa uusien medioiden tarjoamien haasteiden lisäksi myös niiden monia mahdollisuuksia opetuskäyttöön on vähitellen alettu kartoittaa ja toteuttaaakin (esimerkiksi erilaiset verkko-oppimateriaalit ja -oppimisympäristöt), joskin valtaosa opetuksesta on edelleen perinteistä luokkahuonetyöskentelyä ja oppimateriaalit enimmäkseen painettuja oppikirjoja. Vanhoista hyväiksi havaituista menetelmistä tuskin kannattaakaan luopua yksinomaan nykytekniikan uutuusarvon vuoksi, vaan opetuksen

lähtökohtana on ja tulee vastakin olla yhteiskunnan tarpeisiin vastaavien sisältöjen opettaminen tarkoituksenmukaisia opetusmateriaaleja ja -menetelmiä hyödyntämällä. Opettajilta opetussuunnitelmassa määriteltyjen mediakasvatuksen tavoitteiden toteutuminen edellyttää lähinnä rohkeutta, uteliaisuutta ja halua kehittyä itse mediakulttuurissa (Kotilainen 2002: 37).

Analyysin tulos vahvistaa Mediakasvatus 2005 -hankkeen raportissa (toimittaneet Kotilainen, Kivikuru & Sintonen 2005) esille nostetun ongelman: mediakasvatuksen asemaa vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on vahvistettu verrattuna edellisiin opetussuunnitelmiin, mutta konkreettisia toteutusmalleja opetussuunnitelma ei edelleenkään tarjoa. Nähtäväksi jää, miten raportin pohjalta perustetun Mediataitojen ja -osaamisen kehittämisen toimenpideohjelmatyöryhmän muistiossaan Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä (Sinko, Väyrynen & Kaihari-Salminen 2007) esittelemät toimenpiteet siirtyvät teoriasta käytäntöön hankkeen toteuttamisvuosina 2008–2011.

Oppikirjatuotantoon muistio ei ota kantaa oppimiskäsityksen ja työtapojen valinnan yleisiä periaatteita lukuun ottamatta, mutta painottaa mediakasvatuksen asemaa opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa. Mielenkiintoinen kysymys opettajien oman tietotaidon päivittämisen näkökulmasta kuitenkin on, missä määrin täydennyskoulutuksella ylipäättäen voidaan kaventaa sukupolvien välistä kuilua mediakompetenssin osalta – missä määrin resurssien lisääminen, asenteiden muutokset, kouluttaminen ja uudelleen kouluttaminen auttavat, kun mediakulttuuri muuttuu yhä nopeammin? Erityisen haasteellista varsinkin opetusmateriaalituotannon näkökulmasta on populaarikulttuurin huomioiminen – nuorten suosimat artistit, televisio-ohjelmat ja Internet-sivustot vaihtuvat jatkuvasti, jolloin painetut opetusmateriaalit ovat väistämättä aina ”askeleen jäljessä”, mikäli näitä halutaan erikseen käsitellä. Tämä on nähtävissä tutkimuksen aineistona olevissa oppikirjoissa, joissa esimerkiksi painetut Internet-osoitteet eivät välttämättä ole enää ajankohtaisia.

Viitteitä johdannossa esitettyihin nykyisen (media)kulttuuriin ominaispiirteisiin – informaation ja viihteen sekä julkisen ja yksityisen väliseen jännitteeseen – on aineistossa runsaasti. Oppikirjojen kuvaamalle mediakulttuurille on leimallista, että viestimien hyötykäyttöä pyritään korostamaan ja arvottamaan viihdekäyttöä korkeammalle, ja

nimenomaan Internetin kohdalla viihteellisen sisällön osuutta korostetaan. Myös käsitteen *kulttuuri* määrittelyssä itsessään on havaittavissa viitteitä perinteisestä elitistisestä korkeakulttuurinäkemystä erityisesti kirjaston esittelyn kohdalla. Informaation ja viihteen väliseen jännitteeseen läheisesti liittyvää kaupallistumista oppikirjoissa käsitellään eniten mainonnan näkökulmasta. Mainonta nähdään koko nyky-yhteiskuntaa läpäisevänä piirteenä, mutta Internetin kaupallisia sisältöjä korostetaan erikseen.

Nykykulttuurille ominainen julkisuushakuisuus nähdään pääosin ongelmana ja julkisuus muusta elämästä irrallisena ”pelikenttänä”. Julkisuus nähdään myös tavallaan omana toimijana, jolla on valtaa ja jonka ”uhriksi” voimme joutua. Internetin kohdalla tämä näkyy esimerkiksi siinä, että omien tietojen julkaisemisesta Internetissä varoitetaan erikseen. Internetin suhdetta julkisuuteen ei kuitenkaan tarkemmin käsitellä esimerkiksi kuvagallerioiden näkökulmasta.

Nykyiseen mediakulttuuriin viitataan toistuvasti myös metaforalla *tietotulva*, jonka uhriksi olemme niin ikään vaarassa joutua. Näkemys nykyisestä mediakulttuurista tietotulvana, samoin kuin julkisuushakuisuuteen liittyvät kannanotot, edustaa johdannossa hahmotellulle uhkadiskurssille tyypillisiä puhetapoja. Tällöin yksilöä ei nähdä aktiivisena toimijana, joka osaa suhtautua kriittisesti median välittämiin sisältöihin, saati osallistua niiden tuottamiseen ja muokkaamiseen, vaan yksilö on mediaviestien passiivinen vastaanottaja, joka omaksuu median välittämät tunteet, arvot ja asenteet sellaisenaan. Tässä oppikirjat myös asettuvat auktoriteettiasemaan suhteessa oppilaisiin – oppilaita pyritään ”valistamaan”, jotta he eivät joutuisi tulvan vietäviksi. Mediakulttuuri määritetään siis oppikirjoissa pitkälti yksisuuntaisen joukkoviestinnän kautta, vaikka suomalaisten ja erityisesti suomalaisten nykynuorten tietotekniset taidot saatetaan mainita.

Eri viestimiä käsitellään oppikirjoissa sekä laajemmin mediakulttuurin yleensä että suppeammin mediatekstien ja tiedonhankinnan näkökulmista. Eri viestimien kuvaamiselle osana mediakulttuuria on tyypillistä painettujen ja sähköisten medioiden välinen vastakkainasettelu, jossa jälkimmäiset nähdään uhkana ensimmäisille. Varsinkin Internet on uhkana kirjalle ja lehdille. Sama vastakkainasettelu on havaittavissa myös kuvattaessa Internetin tekstejä ja Internetiä tietolähteenä. Internetissä on rajattomasti tietoa, mutta tämän tiedon laadullinen arviointi nähdään hankalana. Oppikirjoissa on

havaittavissa viitteitä myös huolesta muiden tietolähteiden, erityisesti kirjaston, asemaa kohtaan.

Internetille näyttäisi olevan ominaista siis siellä olevan tiedon suuri määrä, joka verrattuna kirjojen ja lehtien sisältöihin on kuitenkin laadultaan vaihtelevaa. Lisäksi korostetaan Internetin helppokäyttöisyyttä ja nopeutta, joka puolestaan voi johtaa erilaisiin tiedonhallintaongelmiin, erityisesti tekijänoikeusrikkeisiin. Internetin verkkomaista rakennetta käsitellään yleisellä tasolla, mutta hypertekstiä esitystapana vähänlaisesti. Loitsu-sarjan kohdalla hypertekstin esittely sisältää myös suoranaisia asiavirheitä, mikä kertoo perehtymättömyydestä aiheeseen ja arvottavista asenteista. Kolmas kirjoissa esiin nostettu Internetin ominaispiirre on sen kansainvälisyys ja maailmanlaajuisuus. Toisaalta saavutettavuus nähdään etuna, kun tietoa on helppo hakea kaukaakin, toisaalta Internet saatetaan esittää osasyllisenä rikkaiden ja köyhien maiden väliseen eriarvoistumiseen sekä erilaisiin valtioiden rajat ylittäviin laittomuuksiin.

Kirjojen harjoitukset vahvistavat teorialaisten analyysin tuloksia. Harjoitusten joukosta on löydettävissä esimerkkejä sekä aidosti omaan pohdintaan kannustavista kysymyksistä ja tehtävistä että räikeästi tiettyyn suuntaan ohjaavista tehtävänannoista. Yhteistä kaikkien kirjojen Internetiin liittyville harjoituksille on, että ne edustavat pääasiassa kolmea tyyppiä: pohdintakysymyksiä, tiedonhakuharjoituksia ja tietolähteiden arviointitehtäviä. Internetin kohdalla korostuu erityisesti erilaiset vertailutehtävät. Internetin sisältöjä pohditaan hyvien ja huonojen puolien näkökulmasta ja sitä verrataan muihin viestimiin. Lisäksi Internetiä käsitellään lähdekriittisyyden vahvistamiseen tähtäävissä tietolähteiden arviointiharjoituksissa. Näissä kiinnostaviksi nousee se, että Internet on ainoa viestin tai tietolähde, jonka hyviä ja huonoja puolia ylipäättään kehoitetaan arvioimaan.

Kuten johdannossa tuotiin esille, oppikirjojen toimijoita ovat niiden tekijät ja lukijat, joiden välinen suhde, erityisesti vallan jakautuminen toimijoiden kesken, ohjaa tulkintavaihtoehtoja. Oppikirjojen tekijöiden äänessä kuuluu heidän ammatillinen osaamisensa, mahdollisesti myös henkilökohtaiset mielipiteet ja arvostukset, alaan liittyvät tieteelliset tutkimukset sekä ”julkinen keskustelu”. Nämä yhdessä muodostavat oppikirjojen tekijöille auktoriteettiaseman suhteessa oppikirjoja lukeviin oppilaisiin, joita osallistetaan oppikirjoissa lähinnä vain erilaisissa pohdintakysymyksissä. Internetin käsittely identiteettien ja suhteiden näkökulmasta näyttäisi pääosin edustavan oppikir-

jojen tekijäsukupolven käyttäjäkokemuksia. Pohdintakysymyksiin usein sisältyvistä suorista puhutteluista huolimatta oppilaat nähdään myös ikään kuin yhtenä ryhmänä, eikä yksilöllisiä eroja suhtautumisessa mediakulttuuriin tai eri viestimiin huomioida, kuten ei myöskään erilaisia käyttäjäkokemuksia.

Internet näyttäisi siis kaikkiaan olevan erityisasemassa muihin viestimiin nähden, sillä se on ainoa, jonka heikkouksia erikseen käsitellään. Oppikirjoissa näkyy erilaisten äänten kirjo, mutta uhkadiskurssilla on valta-asema puhetapojen joukossa. Mediakasvatuksen nykytavoitteisiin ei ulkoapäin määrättyjen arvotusten kuitenkaan tulisi kuulua, vaan keskeisenä tavoitteena tulisi olla oppilaiden oman medialukutaidon ja -kriittisyyden kehittäminen. Oppilaiden omaan mediakompetenssiin ei Internetin kohdalla luoteta, vaan kirjoihin on listattu sivutolkulla Internetin haittoja ja mahdollisia vaaroja. Kaikki kirjoissa esitetyt väitteet koskien Internetin sisältöjä pitävät epäilemättä paikkansa, mutta erot kirjojen välillä osoittavat, miten ”totuuttakin” voidaan tuoda esiin valikoiden.

Olen tähän asti eritellyt aineiston yleisiä tendenssejä, mutta sarjojen välillä on toki myös eroja, osin huomattaviakin. Sarjojen tavassa käsitellä Internetiä kauimpana toisistaan näyttäisivät kokonaisuuden kannalta olevan Taito-Voima-Taju ja Loitsu. Toisin kuin Loitsussa, Taito-Voima-Taju-sarjassa ei ylipäättäen ole käytetty jakoa painettuihin ja sähköisiin medioihin eikä erilaisia tietolähteitä tai tekstejä arvoteta keskenään. Loitsussa sen sijaan on havaittavissa sekä voimakasta asenteellisuutta, painettujen ja sähköisten medioiden välistä vastakkainasettelua että ristiriitaa sarjan teoriekstien ja käytännön harjoitusten välillä. Aleksis- ja Sisu-sarjat asettuvat ääripäiden väliin siten, että Aleksiksen suhde mediakasvatukseen näyttäisi kaikkiaan olevan melko etäinen – Aleksiksessa käsitellään mediakasvatusta sarjoista vähiten – sekä toteavan asiallinen, kun taas Sisussa, jossa on runsaasti mediakasvatukseen liittyviä sisältöjä, käsittely on suurelta osin teoriapainotteista ja asenteellisesti ohjailevaa. Aleksis-sarjalle näyttäisi myös olevan tyypillistä tarkoituksellisen neutraali ja yleisluonteinen sävy, kun taas sävyltään toisessa ääripäässä olevan Loitsun tekstit ovat yhdistelmä ympäripyöreitä, merkitykseltään abstrakteja teoreettisia kuvauksia ja voimakkaasti värittyneitä kannanottoja.

Aineisto antaa kaikkiaan hyvin aihetta erityisesti mediakompetenssin vahvistamisen ja moraalisen säätelyn välisen ristiriidan ja rajankäynnin pohdintaan. Keskeisin

opetussuunnitelma-analyysin tutkimustulos on, että Internetiä ei tulisi nähdä vain opetuskäyttöön soveltuvana teknisenä apuvälineenä tai nuorten vapaa-aikaan kuuluvana harrastemahdollisuutena vaan keskeisenä vaikuttajana nyky-yhteiskunnan mediatoimellisuudessa ja siten välttämättömänä osana koulujen mediakasvatusta. Oppikirjat ovat onnistuneet tämän tavoitteen toteutumisessa eri sisältöjen osalta ja eri sarjojen välillä vaihtelevasti, mutta korostan jälleen, että oppikirjat ovat vain osa opetusta. Mediakasvatuksessa, samoin kuin tietysti muussakin opetuksessa, opettajan asenteella ja taidoilla on keskeinen merkitys. Ajankohtaisilla, havainnollisilla ja aidosti oppijälhettävillä opetusmateriaaleilla on tällöin tärkeä merkitys myös opettajan työn tukena.

AINEISTO

- Aleksis 7 = Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 7. Uudistetun laitoksen 1. painos (2003). Tekijät: Inkeri Hellström, Jari Kuusento, Sari Lottonen ja Helena Ruuska. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Aleksis 8 = Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 8. Uudistetun laitoksen 1.–2. painos (2005). Tekijät: Inkeri Hellström, Jari Kuusento, Heleena Liuskari, Sari Lottonen ja Helena Ruuska. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Aleksis 9 = Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 9. Uudistetun laitoksen 1. painos (2006). Tekijät: Inkeri Hellström, Jari Kuusento, Heleena Liuskari, Sari Lottonen ja Helena Ruuska. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Loitsu 7 = Loitsu. Äidinkieli ja kirjallisuus 7. 1. painos (2003). Tekijät: Sinikka Herajärvi, Päivi Laine, Leena Paasio ja Petra Vartia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Loitsu 8 = Loitsu. Äidinkieli ja kirjallisuus 8. 1. painos (2004). Tekijät: Päivi Laine, Leena Paasio, Päivi Valtonen ja Petra Vartia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Loitsu 9 = Loitsu. Äidinkieli ja kirjallisuus 9. 1. painos (2006). Tekijät: Sinikka Herajärvi, Päivi Laine, Leena Paasio-Leimola ja Petra Vartia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Sisu 7 = Sisu. Peruskoulun äidinkieli ja kirjallisuus 7. 1.–2. painos (2004). Tekijät: Väinö Kuukka, Kirsti Lehtinen ja Sisko Nampajärvi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Sisu 8 = Sisu. Peruskoulun äidinkieli ja kirjallisuus 8. 1.–2. painos (2004). Tekijät: Päivi Artikainen, Mari Hankala, Väinö Kuukka ja Kirsti Lehtinen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Sisu 9 = Sisu. Peruskoulun äidinkieli ja kirjallisuus 9 (2006). Tekijät: Päivi Artikainen, Väinö Kuukka, Kirsti Lehtinen, Irmeli Panhelainen, Janne Saarikivi, Sari Taipale. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Taito = Taito. Äidinkieli ja kirjallisuus 7. 1. painos (2005). Tekijät: Anne-Maria Mikkola, Minna-Riitta Luukka ja Kaarina Ahonen. Helsinki: WSOY.
- Voima = Voima. Äidinkieli ja kirjallisuus 8. 1. painos (2006). Tekijät: Anne-Maria Mikkola, Minna-Riitta Luukka ja Kaarina Ahonen. Helsinki: WSOY.
- Taju = Taju. Äidinkieli ja kirjallisuus 9. 1. painos (2007). Tekijät: Anne-Maria Mikkola ja Minna-Riitta Luukka. Helsinki: WSOY.

LÄHTEET

- ARNOLDS-GRANLUND, SOL-BRITT 2007: Är du medieläskunnig, medialäsfärdig eller rent av mediekompetent? – behov av mediepædagogisk beggreppsanalys. – Heikki Kynäslähti, Reijo Kupiainen ja Miika Lehtonen (toim.), Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007 s. 37–50. Helsinki: Mediakasvatusseura.
- FAIRCLOUGH, NORMAN 1992: Discourse and social change. Cambridge: Polity Press.
- 1997: Miten media puhuu? Suomentaneet Virpi Blom ja Kaarina Hazard. Tampere: Vastapaino.
- HERKMAN, JUHA 2001: Audiovisuaalinen mediakulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- 2007: Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino.
- ISK 2004 = Iso suomen kielioppi. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JOKINEN, RIIKKA – KOKKONEN, TUOMO 1997: Aikalaiskeskustelun postmoderni luotain. Zygmunt Baumanin haastattelu. – Niin & näin 3/1997 s. 44–48.
- JÄRVINEN, AKI 1999: Hyperteoria – lähtökohtia digitaalisen kulttuurin tutkimukselle. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 60. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin tutkimusyksikkö.
- KARVONEN, PIRJO 1995: Oppikirjateksti toimintana. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 632. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KOTILAINEN, SIRKKU – KIVIKURU, ULLAMAIJA 1999: Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineessa. – Sirkku Kotilainen, Mari Hankala & Ullamaija Kivikuru (toim.), Mediakasvatus s. 13–30. Helsinki: Edita.
- 1999: Mediakasvatuksen monet määritelmät. – Sirkku Kotilainen, Mari Hankala & Ullamaija Kivikuru (toim.), Mediakasvatus s. 31–42. Helsinki: Edita.
- 2002: Kasvattaja lapsen tulkkina mediaympäristössä. – Sara Sintonen (toim.), Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta s. 34–39. Tampere: Oy FINN LECTURA Ab.
- SINTONEN, SARA 2005 (toim.): Mediakasvatus 2005: kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisu 5/2005. Helsinki: Oikeusministeriö.

- VAINIONPÄÄ, JORMA 2005: Kyselyn ja haastattelujen antia: Ykköstarpeena mediakasvatuksen aseman vahvistaminen. – Sirkku Kotilainen & Sara Sintonen (toim.), *Mediakasvatus 2005: Kansalliset kehittämistarpeet* s. 18–28. Oikeusministeriön julkaisu 5/2005. Helsinki: Oikeusministeriö.
- KYNÄSLAHTI, HEIKKI – KUPIAINEN, REIJO – LEHTONEN, MIIKA 2007 (toim.): *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki: Mediakasvatusseura.
- LAAKSOLA, HANNU 2002: Uuden ajan luntausta. – *Opettaja* 15/2002 s. 5.
- 2007: Pelätty tragedia. – *Opettaja* 46/2007 s. 5.
- LAHDENSIVU, MIKA 2002: Tekstisepot sähköisillä lähteillä. – *Opettaja* 41/2002 s. 10–11.
- LINNAKYLÄ, PIRJO 2000: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s.107–132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2000: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s.133–160. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- HUJANEN, JAANA – LOKKA, ANTTI – MODINOS, TUIJA – PIETIKÄINEN, SARI – SUONINEN, ANNIKKA 2001: *Mediat nuorten arjessa*. 13–19-vuotiaiden mediakäytöt vuosituhannen vaihteessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2003: *Tekstitaituriksi koulussa*. – *Virittäjä* 107 (3/2003) s. 413–419.
- 2004: *Tulevaisuuden tekstitaitureita?* – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.): *Hiiden hirveä hihtämässä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII s. 111–119. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LEIWO, MATTI 2004: *Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä?* – Kari Sajavaara & Sauli Takala (toim.): *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 13–36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LÄNKINEN, TIINA 2007: *Sensuuri pitää pornon poissa hyllyistä*. – *Helsingin Sanomat* 21.11.2007.
- OKSANEN, ULLA 2007: *Maisemakuvia tietoyhteiskunnasta v. 2015 – sosiosemiotiikan näkökulmia nuorten kuvallisiin metaforiin*. – Heikki Kynäslähti, Reijo Kupiainen ja Miika Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007 s. 27–36. Helsinki: Mediakasvatusseura.
- PIETIKÄINEN, SARI 2000: *Kriittinen diskurssintutkimus*. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s.191–217. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus
- POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus.
- RAUSTE-VON WRIGHT, MAIJALIISA – VON WRIGHT, JOHAN – SOINI, TIINA 2003: *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- SALOKOSKI, TARJA – MUSTONEN, ANU 2007: *Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -sääntelyn käytäntöihin*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 2/2007. Helsinki: Mediakasvatusseura.
- SAVOLAINEN, KATRI 1998: *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 43. Joensuu: Joensuun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta.
- SIHVONEN, JUKKA 1996: *Aineeton syli. Johdatus audiovisuaaliseen tulevaisuuteen*. Tampere: Gaudemus.
- SINKO, PIRJO – VÄYRYNEN, PIRJO – KAIHARI-SALMINEN, KRISTINA 2007: *Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:29. Opetusministeriö.
- SINTONEN, SARA 2002: *Mediakasvatusta järjellä ja tunteella*. – Sara Sintonen (toim.), *Median sylissä*. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta s. 111–118. Tampere: Oy FINN LECTURA Ab.
- 2003: *Mediakasvatus moraalikasvatuksena – paluu vanhaan?* – *Tiedotustutkimus* 26 (4–5) s. 31–42.
- 2005: *Asiantuntijanäkökulmia mediakasvatuksen kehittämiseen*. Johdanto. – Sirkku Kotilainen & Sara Sintonen (toim.), *Mediakasvatus 2005: Kansalliset kehittämistarpeet* s. 28–30. Oikeusministeriön julkaisu 5/2005. Oikeusministeriö.
- SOL 2000 = *Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000. Opetusministeriö.
- SUORANTA, JUHA 1998: *Kriittinen pedagogiikka ja mediakasvatus*. – *Tiedotustutkimus* 21 (1) s. 32–45.
- TUOMINEN, SUVI – MUSTONEN, ANU 2007: *Tunteella ja järjellä nettiin – Internetissä tarvitaan uudenlaisia mediataitoja*. – Heikki Kynäslähti, Reijo Kupiainen ja Miika Lehtonen (toim.), *Näkökulmia*

mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007 s. 137–150. Helsinki: Mediakasvatusseura.

VANTTAJA, MARKKU 2005: Mediakulttuuri, koulu ja moraalinen säätely. – Kasvatus 36 (1) s. 52–64.

VARIS, TAPIO 2002: Isovanhempana digitaaliajassa. – Sara Sintonen (toim.), Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta s. 23–33. Tampere: Oy FINN LECTURA Ab.

INTERNET-LÄHTEET

<www.mediakasvatus.fi/seura>. Luettu 12.4.2008

<www.wsoyoppimateriaalit.fi>. Luettu 3.12.2007.

<www.otava.fi>. Luettu 3.12.2007.

<www.tammi.fi>. Luettu 3.12.2007.

MUUT LÄHTEET

KARI, MATTI 2007: Nuoret ja muuttuva netiketti. – luento Tiedonjulkistamisen neuvottelukunnan ja Jyväskylän yliopiston 11.5.2007 järjestämässä seminaarissa Tiedon uudet kantajat: Media ja verkko tiedon välittäjinä.

LUNDVALL, ANNIINA 2007: Missä mennään, mediakasvatus? Yhteiskunta ja koulumaailma haasteiden äärellä. – luento Jyväskylän ammattikorkeakoulun Viestinnän koulutusohjelman ja Markkinointiviestinnän viikon 19.9.2007 järjestämässä Mediakasvatusaamupäivä-tapahtumassa.