

- Clark, Romy and Ivanič, Roz (1997). *The Politics of Writing*. London & New York: Routledge.
- Cope, Bill and Kalantzis, Mary (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social realities*. Lontoo: Routledge.
- Durant, A. and N. Fabb. 1990. *Literary Studies in Action*. Lontoo: Routledge.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Oxford: Polity Press.
- Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis*. London and New York: Longman.
- Fowler, R. 1986. *Linguistic Criticism*. Oxford: OUP.
- Hackman S. & Marshall, B. 1990. *Re-reading literature: New critical approaches to the study of English*. Lontoo: Hodder & Stroughton.
- Holland, N.N. 1973. *Poems in Persons: An introduction to the psychoanalysis of literature*. New York: Norton
- Hopkins, C. 2001. *Thinking about Texts: An Introduction to English studies*. Basingstoke & New York: Palgrave.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Lontoo: Routledge.
- Leech, G. and M. Short. 1981. *Style in Fiction*. Lontoo: Longman.
- Mills, S. 1995. *Feminist Stylistics*. Lontoo: Routledge.
- Pope, R. 1995. *Textual Interention; Critical and creative strategies in literary studies*. London: Routledge.
- Thornborrow, J. & S. Wareing. 1998. *Patterns in Language: An introduction to language and literary style*. Lontoo: Routledge.
- Wodak, R. et al. 2001. *Methods of critical discourse analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

Luuukka, M.-R. & Jämskeläinen, P. (toim.)
2004. *Häiden hirtä hūhtimässä:
hiritä(n) ihana kirjoittamisen opetus.
AOL:n mäsikiä XLVIII. Hölöhi: AOL.*

Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla

Minna-Riitta Luukka

Tähän mennessä tapahtunutta...

Oppilaiden kirjoittamistaidot heikkenivät, poikien ja tyttöjen ta-
soerot kasvoivat, maahanmuuttajien oli vaikea oppia kirjoitta-
mista, äidinkielen tunteja oli paljon erityisesti alemmilla luokil-
la, mutta opetus oli tehontonta ja aika meni puuhasteluun. Kieli-
oppia ja oikeinkirjoitusta eivät oppilaat enää hallinneet eivätkä
ne heitä kiinnostaneetkaan. Kirjoittamisen arviointi oli vaike-
aa, summittaista ja impressionistista. Opettajat turhautuivat
työhönsä ja tunsivat itsensä voimattomiksi, heiltä puuttui konk-
reettisia työkaluja, joilla kirjoittamista ja kielitietoa voisi opet-
taa. Ei – kyse ei ole 2000-luvun Suomen tilanteesta vaan 1980-
luvun tilanteesta Australiassa. Näin sitä kuvasi Frances Chris-
tie kesällä 2002 vieraillessaan Soveltavan kielentutkimuksen
kesäkouluissa Jyväskylässä.

Tämä oli se tilanne, jossa australialaiset kielitieteilijät, kasva-
tustieteilijät ja pedagogit käynnistivät laajan äidinkielen ope-

tuksen kehittämishankkeen, jonka aikana uudistettiin koko opetus juuriaan myöten (ks. esim. Cope et al. 1993, Christie & Martin 1997, Roherty 1996). Opetussuunnitelmat ja oppikirjat kirjoitettiin uudelleen, opettajien koulutus uudistettiin, työssä olevia opettajia täydennyskoulutettiin, kouluihin palkattiin ohjaavia opettajia, jotka toimivat mentoreina uuteen opetustapaan siirtytessä. Kaikkein tähän kului paljon rahaa ja paljon aikaa. Yksi keskeisistä uudistuskohteista oli kirjoittamisen opetus. Projektin aikana kehitettiin genre-pedagogiikaksi kutsuttu kirjoittamisen opetuksen suuntaus, jota ns. Sydneyn-koulukunta tutki ja kehitteli – ja tekee sitä edelleen.

Tämän artikkelin tavoitteena ei ole käynnistää vallankumousta tai perinpohjaista uudistushanketta eikä osoittaa huonoksi tai arvoittomaksi kaikkea sitä hyvää työtä ja niitä toimivia menetelmiä, joita meillä kirjoittamisen opetuksessa on jo pitkään käytetty. En siis ole Australian opetusviranomaisten salainen agentti. Tavoitteenani on yksinkertaisesti esitellä muutamia genre-pedagogiikan perusideoita, joista voisi olla hyötyä kirjoittamisen – tai oikeammin – tekstitaitojen opetuksessa. Yksi genre-pedagogiikan perusajatuksista nimittäin on se, että lukemista, kirjoittamista ja kielitietoa ei voi erottaa toisistaan, joten niitä on opetuksessakin käsiteltävä yhdessä tekstitaitoina.

Entisen tilalle uutta?

Kuten yleensäkin uusien mallien, teorioiden ja menetelmien kehittäjät, myös genre-pedagogiikan rakentajat aloittivat työssä kaisastamalla kriittisesti käytössä olevia kirjoittamisen opetuksen menetelmiä ja niiden pohjalla olevia käsitteitä kirjoittamisen ja oppimisen luonteesta. Kirjoittamisen luovuutta ja yksilöllistä luonnetta korostavana opetusta he pitivät romanttisena. Omaperäisyys tekstiä ihanteena on kaunis, mutta käytännössä se ei ajen teksteissä juuri koskaan voi toteutua. Vain harvoin oikeassa elämässä lueimme tai kirjoitamme tekstejä, jotka eivät kopioi tai ainakin kaita toisia tekstejä. Vain harvat tekstit ovat täysin vapaita tekstuaalisista, kielellisistä ja tyyillisistä konventioista. Kaikki oppilaat eivät koskaan kehity luoviksi

sanankäyttäjiksi – eikä heidän tarvitsekaan. Itselimaista korostava opetus suosii niitä oppilaita, jotka ovat jo valmiiksi kirjoitettuun kielimuotoon orientoituneita ja tottuneita ilmaisemaan itseään kirjoittamalla. Arvioinnin näkökulmasta syvällisyys, luovuus ja omaperäisyys ovat vaikeita kriteerejä subjektiivisuutensa ja kulttuurisidonnaisuutensa vuoksi. Siksi niitä on vaikea pitää opetuksen tavoitteena. Miten opettaa syvällisyyttä? Entä voiko toiselle opettaa omaperäisyyttä? (Ks. esim. Faigley 1986.) Tämä ei tarkoita sitä, ettei luovan kirjoittamisen opetuksella olisi oma paikkansa koulussa. Se täyttää tiettyjä itselimaistullisia tarpeita, mutta ei tietenkään riitä koko kirjoittamisen opetuksen menetelemäksi, varsinkaan jos opetuksen tavoitteet määritellään genre-pedagogien tavoin yhteisöllisestä ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

Myös prosessikirjoittamisen käytänteissä nähtiin ongelmia (esim. Kalantzis & Cope 1988). Opettajan rooli kuituu helposti managerin ja toiminnanohjaajan rooliksi sen sijaan, että se olisi teksti- ja kieliasiantuntijan rooli. Oppilaat jäävät usein luonnostelu- ja kirjoittamisvaiheissa yksin tai vertaistuen varaan tekstinsä kanssa. He saavat ikään kuin kantapään kautta oppinsa teksteistä ja kirjoitetun kielimuodon pelisäännöistä. Tämä saattaa johtaa siihen, että oppilaat toistavat aiemmin hyväksi havaitsemaansa tapoja ja ajautuvat itse asiassa kirjoittamaan varsin samantlaisia tekstejä tehtävästä toiseen. Kirjoittamiskynnyksen madaltaminen on tietysti hyvä tavoite ja yksi prosessikirjoittamisen edistysaskeleista, mutta osa oppilaista madaltaa itse kynnyksen niin alas, etteivät kirjoittamisen taidot juuri kehity vuosien vieressä. Onia kokemuksia, kertomuksia ja kuvauksia kirjoittavat oppilaat saattavat selvillä niillä koko kouluajan. Nämä tekstit eivät kuitenkaan ole niitä tekstejä, joiden hallintaa esimerkiksi opinahjoit, työelämä ja tietoyhteiskunta alkuisilla erityisesti edellyttävät.

Tämä kritiikki ei ole kuitenkaan johtanut siihen, että genre-pedagogiikka hylkäisi kokonaan prosessimaisen kirjoittamisen ideat. Päinvastoin – niitä käytetään hyödyksi tässäkin opetusmetodissa, tosin eksplisiittisen opettamisen ja mallintamisen idealla höystettynä. Tähän palaamme tuonnempana.

Näistä muutamasta aikaisempien opetuskäytänteiden kriitti-

sistä kommenteista voi jo varmasti päätellä yhtä ja toista genre-pedagogiikan perussitoumuksista. Niiden mukaisesti koulun kirjoittamisen opetuksen tavoitteena ei ensisijaisesti ole kouluttaa omaperäisiä, luovia ja kirjoittamisesta nauttivia sanataitureita vaan koulun, arjen ja yhteiskunnan tekstimaailmassa selviytyviä kansalaisia. Erityisenä tavoitteena on taata se, että heikoimmatkin oppilaat saavuttavat tietyt minimitalidot, joiden avulla saavat opiskelunsa suoritettua ja ammatin itselleen hankittua. Koulun tehtävä on sosiaalistaa oppilaat yhteiskunnan vallakkaisiin tekstikäytänteisiin ja sitä kautta myös vallallistaa oppilaita.

Näin sanottuna tavoitteet kuulostavat hieman ryppyötsailta ja epäkiinnostavilta verrattuna esimerkiksi siihen, että taavoitteena olisi auttaa oppilasta löytämään oma sisäinen kirjoittajansa tai tukea häntä luovuuden lentoon laskennassa. Tavoitteet ja fokukset on aina kuitenkin asetettava, ne ovat aina valintoja. Genre-pedagogiikan taustalta löytyy sosiokulttuurinen käsitys kielestä ja konstruktionistinen käsitys oppimisesta, ja tätä taustaa vasten rajaus on ymmärrettävä. Osittain tämä johtuu myös siitä, että suuntausta lähdetiin kehittämään erityisesti heikoimpien ja syrjäytyneisvaarassa olevien oppilaiden tukemiseksi.

Erityinen äidinkieli

Genre-pedagogiikka perustuu pääasiallisesti M. A. K. Hallidayn, Bernsteinin ja Vygotskyn ajatuksiin oppimisesta yleensä ja kielen oppimisesta ja omaksumisesta erityisesti. Tämän näkemyksen mukaisesti äidinkielen oppiminen on osa kypsymistä ja kehitymistä – enemmänkin teksteihin kasvua ja sosiaalistumista kuin pelkästään kognitiivisten tai yksilöllisten taitojen kehittämistä. Lapset ja nuoret eivät tule kouluun tyhjinä tauluina, sillä he osaavat tehdä äidinkielellään yhtä ja toista – pienemmät puhumalla, isommat jo kirjoittamalla. Arjessaan he ovat sosiaalistuneet arjen puhetapoihin, mutta koulun tehtävä on laajentaa heidän tekstilajivalikoimaansa ja johdattaa heitä kirjoitetun kielimuodon maailmaan. Tästä syystä tekstitaitojen opetus tu-

lisi suunnitella niin, että se muodostaisi jatkumon arkipäiväisistä, kertovista ja tutuista teksteistä kohti institutionaalisia, pohdivia ja vaikuttavia tekstejä. Äidinkieleen sosiaalistuminen ei tietenkään tapahdu vain koulussa tai kouluyössä, vaan tekstitaitojen mestariksi kasvaminen on elinikäinen prosessi. (Ks. esim. Christie 1989, Halliday 1975, 1978, Painter 1999, Wells 1986, Luukka 2002)

Oppijoiden välillä on kuitenkin selviä eroja siinä, millaiseen tekstimaailmaan heillä on mahdollisuus sosiaalistua arjessaan ja millaisia puhetapoja he hallitsevat ikään kuin luonnostaan. Kaikilla ei ole ollut samanlaisia mahdollisuuksia kasvaa kielenkäyttäjänä, ja tässä piilee sosiaalisen epätasa-arvoisuuden vaara. Koulun ensisijainen tehtävä on tästä syystä tarjota oppilaille mahdollisuus laventaa tekstikäytänteitään niin, että ovet avautuvat ns. tietämysdiskurssien hallintaan (Hasan 1996). Puhuttuun kieleen lapset sosiaalistuvat myös arjessaan ja vapaa-ajanaan – kirjoitettu kielimuoto taas on koulutuksen ja yhteiskunnallisen toiminnan kielimuoto – erilainen tapa hahmottaa maailmaa (Halliday 1985, Christie 1998). Kyse ei siis ole vain yksittäisten ilmaisu- tai kielitaitojen rakentamisen taustasta vaan kokonaan toisenlaisesta merkitysten rakentamisen taustasta. Juuri tähän kirjoitettuun kielimuotoon kasvamisesta tekstitaitojen opetuksessa on kyse.

Erityisesti äidinkielen omaksumisessa on mahdollista erottaa kielenkäytön oppiminen, kielen kautta oppiminen ja kielen tiedon oppiminen, sillä tämä kaikki tapahtuu samanaikaisesti niissä kielenkäyttölanteissa, joihin oppilaat koulussa osallistuvat. Tekstitaidot eivät ole jollain tavalla irrallisia, yleisiä taitoja, jotka voitaisiin sellaisenaan siirtää palvelemaan erilaisia tilanteita ja sisältöjä. Kielen oppiminen on luonnollisinta aidoissa vuorovaikutustilanteissa ja kirjoittamistehtävissä, jotka koulussa ovat usein myös muiden oppiaineiden oppimistehtäviä (ks. esim. Veel 1999, Unsworth 2000 van Leeuwen & Humphrey 1996).

Tämä ei missään nimessä tarkoita äidinkielenopetuksen tai tekstitaitojen alistamista muiden oppiaineiden apuopetuksiksi tai piikalikaksi. Päinvastoin, kirjoittamistaidot ovat keskeinen osa oppimista ja oppineisuuden osoittamista. Koulussa oppiai-

neet ja sisällöt ovat olemassa vain teksteissä ja kielessä. Ilman tekstitaitoja niihin ei pääse kukaan käsiksi. Se, että äidinkielen tunneilla opiskellaan myös opiskelumaailman ja eri oppiaineiden tekstien laatimista, ei millään muotoa vähennä tekstitaitojen opetuksen arvoa tai asemaa. Muiden oppiaineiden opettajat ovat sisällön asiantuntijoita ja oman erityisalanensa kielen ns. maallikkoasiantuntijoita. Äidinkielen opettaja taas on kielen ja sen tarjoamien merkitysmahdollisuuksien sekä tekstien rakentamisen asiantuntija, joka pystyy eksplikoimaan oppilaille, miksi tekstit ja kieli ovat sellaisia kuin ovat ja mitä vaihtoehtoja kielenkäytöllä kussakin tilanteessa on. Hedelmällisintä oppimisen – ja varmastikin myös oppilaiden ja opettajienkin kannalta – olisi tiimiopeutus, jossa luontevalla tavalla yhdistyisi sisältö ja muoto.

Kohiti tekstilajien hallintaa

Kirjoittamisen opetuksen tavoite on siis sosiaalista oppilaat tiettyihin tekstilajeihin. Koulu ei tietenkään voi opettaa kaikkia maailman tekstilajeja ja simuloida kaikkia mahdollisia viestintätilanteita, joten opetuksen tavoitteena on herätellä oppilaiden kielellistä ja tekstuaalista tietoisuutta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kouluopetuksen tulisi tarjota oppilaille mahdollisimman hyviä tekstien analyysin työkaluja, joita he voivat soveltaa lukieessaan ja kirjoittaessaan erilaisia tekstejä. Genre-pedagogikassa lähdeään siitä, että kirjoittamisen opetus ja oppiminen edellyttävät tekstilajien konventioiden tuntemusta. Se taas on mahdollista saavuttaa vain systemaattisen teksti- ja kielianalyysin avulla (ks. esim. Martin 1993, 1999, Cope & Kalantzis 1993, Christie 1998). Kirjoittamisen opetus on siis tekstilaboratorioissa toimimista: tekstien ja kielen analysointia, vaihtoehtoisten ilmaisu tapojen pohdiskelua ja kokeilua, tekstien käytökykyjen ja -tapojen purkamista, konventioiden tutustumista ja niiden kriittistä tarkastelua oppilaiden iän ja kehitysvaiheen mukaisella tavalla.

Jokainen äidinkielen opettaja tietää, että maailma on pullollaan erilaisia tekstejä, jotka eroavat tavoitteiltaan: on ohjailevia, kertovia, selostavia, kuvailevia, pohdiskelevia, eritteleviä, ar-

gumentoivia, suostuttelevia tekstejä. Kirjoa lisää sekin, että tekstit saavat erilaisen ilmeisyyden: pelkkää kieltä, kuvia ja kieltä, kaavioita, lineaarisia tekstejä, hypertekstejä, lomakkeita, kaavakeita ja niin edelleen. Jokaisen yksittäisen tekstin pelisääntöjen opettaminen olisi käytännössä mahdotonta, joten opetuksessa nojataan prototyyppeihin. Yksittäiset tekstit, joita nimitään kulttuurisannan tietyllä tavalla, ovat esimerkkejä tietyistä tekstilajeista eli genreistä. Tekstilaji on siis yksittäistä tekstiä abstraktimpi käsite, jolla kuvataan tekstin kielellisten ja rakenteellisten valintojen suhdetta tekstin tavoitteeseen ja siihen kulttuuriin kontekstiin, jonka osa teksti on (Martin 1993, 1997, Cope & Kalantzis 1993).

Tiedän, tämä kuulostaa vaikealta ja abstraktilta. Annan siksi esimerkin. Meillä on kulttuurisannan tapana tehdä erilaisia tekstejä teksten avulla: kuvata asioita ja ilmiöitä, ohjailla, selittää, perustella ja argumentoida ja kertoa. Nämä ovat kulttuurisia tekstilajeja, jotka ilmenevät käytännössä erilaisina yksittäisinä teksteinä. Esimerkiksi perustelu ja argumentointi voi pukeutua valkapa esseen, mielipidekirjoituksen, pääkirjoituksen, kolumnin, arvioinnin tai arvostelun muotoon. Näitä yksittäisiä tekstejä yhdistävät kuitenkin tietyt rakenteelliset ja kielelliset tekstitilajin konventiot. Niiden opiskelusta siis on kyse.

Käytännössä tekstilajeihin ja yksittäisiin teksteihin tutustumisen alkaa tekstien upottamisella niiden kulttuuriseen kontekstiin, jonka jälkeen siirrytään tarkastelemaan analysoitavan tekstin tapoja kielentää merkityksiä. Apuna voi käyttää esimerkiksi seuraavantyyppisiä kysymyksiä:

- Tekstin taustoja
- Miksi teksti on kirjoitettu, mikä tehtävä tekstillä on?
- Kuka teksti on tuottanut? Miten? Missä se on julkaistu?
- Ketä varten teksti on tuotettu? Kuka sitä käyttää, niinhän miten?
- Missä samantyyppisiin teksteihin törmää?
- Millaisia tarkoituksia tekstillä on? Kenen etuja se palvelee?

Tekstin rakenteita ja muotoja

- Miten teksti rakentuu, mistä osista koostuu? (prototyypin rakenne)

- Mitä teksti käsittelee? Mihin elämänpiiriin se liittyy?
- Mihin tekstin sisältö perustuu – kokemuksiin, arkielämään – faktatietoon (tai sellaisena esitettyyn) – näkemyksiin, mielipiteisiin, kannanottoihin, tulkintoihin?
- Liikkuuko teksti yleisellä, yhteisellä vai yksityiskohtaisella tasolla?

- Millaiset ovat tekstin henkilöiden väliset suhteet?
- Millaisen rooli teksti rakentaa kirjoittajalle ja lukijalle? Kuinka muodollinen, epämuodollinen, läheinen, etäinen, tunteikas, asiakeskeinen, tasa-arvoinen jne. suhde on / suhteet ovat?

- Miten kirjoittaja suhtautuu esittämänsä asiaan? (asenteet, varmuusasteet, totuusarvot)
- Millaisessa muodossa teksti on? Puhuttua, kirjoitettua, siltä väliltä? Millainen on kuvien, kaavioiden ja kielen suhde? Mitä merkityksiä tekstin visuaaliset elementit rakentavat?

Kaikki nämä kysymykset fokuoivat huomion tekstin kielellisiin valintoihin – siis konkreettisesti vastaus löytyy kirjoittajan tekemistä kielellisistä ratkaisuista. Vastaukseksi esimerkiksi kysymykseen lukijan ja kirjoittajan roolien luonteesta ei riitä ”epämuodollinen”. Se on vasta hypoteesi, joka vaatii perustelun ja lisäkysymyksen: ”Mistä kielen piirteistä päätellit niin” ja ehkäpä vielä jatkokehittelyynkin: ”Entäpä jos vaihtaisimme nämä piirteet näihin toisiin, mitä sitten tapahtuisi?” Tekstianalyysi ei siis ole itseisarvo, vaan sen tarkoituksena on näyttää konkreettisesti esimerkiksi tietystä tekstilajista ja saada oppilaat havaitsemaan, millaisia merkityksiä kielellisiin valintoihin liittyy ja millaisia resursseja heillä on kirjoittajana käytettävissään.

Käytännössä tämä merkitsee kielioopin opetuksen uudelleen asemaa: ei itsenäisenä, muodoista lähtevänä oppisisäntönä vaan tekstiä lähtevänä, merkityksistä lähtevänä osana tekstiä opetusta. Samalla se merkitsee kielioopin opetuksen merkityksen arviointia uudelleen. Kielioppi on se metakieli, jonka avulla tieto kielestä ja merkityksistä voidaan tehdä eksplisiittiseksi ja keskusteltavaksi. Ilman sitä keskustelu teksteistä on impressionistista ja intuitiivista.

Entä sitten käytännössä?

Yksi genre-pedagogikan lähtökohdista on vankka usko eksplisiittisen opettamisen ja mallintamisen voimaan. Tätä perustellaan mm. sillä, että kielikylpymäinen ja osmoosijatteluun perustuva opetus vie liikaa aikaa eikä takaa varsinkaan heikoille oppilaille mahdollisuuksia oppia. Osalla oppilaista ei yksinkertaisesti ole itsestään kehittyneitä sellaista kielitaita, että he pystyisivät sen varassa abstrahoimaan lukemastaan tietoa kirjoittamisen tueksi. Kantapään kautta oppiminen ei ainakaan pääasiallisena oppimismenetelmänä näytä tuottavan hyviä tuloksia. Samalla tämä merkitsee erilaista suhtautumista kirjoittamiseen ilmiönä. Kyse ei ole intuitiivisesta ja yksilöllisestä luovastaprosessista, vaan teksteistä ja kielestä tiedostumisen kautta opiskeltavasta ja opetettavissa olevasta toiminnasta tekstien kanssa.

Genre-pedagogiikassa opettajan ja oppilaan suhde rakentuu mestarin ja kisällin suhteeksi. Oppilaita ei siis jätetä yksin tai keskenään kamppailemaan tekstien kanssa – ei ainakaan aluksi eikä uusia ja vieraita tekstilajeja harjoitellessa. Opettaja on tekstikäytäntöiden ja kielen asiantuntija, joka taluttaa oppilasta kädestä pitäen ja auttaa häntä tutustumaan teksteihin ja tekstin teon käytäntöihin. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että myös opettajan tulisi kirjoittaa luokassa ja näyttää konkreettisesti, miten itse lähtisi tekstiä tekemään ja millaisia muokkausstrategioita käyttäisi. Kaikkien tekstimallien ei siis tarvitse olla valmiita tai muiden tuottamia. Tavoitteena on tietenkin se, että vähitellen oppilas tarvitsee vähemmän ja vähemmän talutusta ja parhaassa tapauksessa kasvaa opettajan rinnalle ja osa ehkä opettajan ohikin tekstiasiantuntijuudessa.

Genre-pedagogiikan opetuskäytänteitä on mallinnettu monella tavalla, enkä tässä tilanpuutteen vuoksi lähde esittelemään eri malleja yksityiskohtaisesti vaan tyydyn antamaan esimerkiksi yhdestä tavasta (ks. tarkemmin Callaghan et al. 1993, Martin 1999). Käytänteitä kuvaavat jäsenyykset muistuttavat kuitenkin paljon toisiaan, joten tässä kuvaamani opetuksen vaiheet yhdistelevät niiden perusideoita.

Opetus jäsennetään kolmeen perusvaiheeseen: mallintamiseen

(tai tietopohjan rakentamiseen), yhteiseen neuvotteluun ja oppilaiden omaan tekstin tuottamiseen. Opetus alkaa johdattelulla tekstilajiin ja upottamalla tekstilaji käyttöyhteytensä. Ideana on keittää oppilailta kokemuksia ja yleisiä havaintoja tekstilajista, pohditsella yhdessä, missä ja miksi tiettyä tekstilajia kulttuurisamme käytetään ja millaisia nimityksiä yksittäisille teksteille meillä on annettu.

Maailtamtamisvaiheessa otetaan käsitellyn opettajan valitsema teksti tai useita tekstejä. Nyt fokusoidaan siis konkreettisesti tekstilajia edustavaan tuotteeseen.

- Keskustellaan tekstin tehtävistä: mihin tällä tekstillä pyritään, miten sitä käytetään, miksi se on sellainen kuin on?
- Analysoidaan tekstin rakennetta: mistä osista se koostuu?
- Analysoidaan tekstin kieloppia: millaiset kielen piirteet, sanasto, lauserakenteet, vaikututtamisen keinot jne. ovat sille tyypillisiä?
- Kokeillaan eri vaihtoehtoja: miten teksti ja sen merkitys muuttuu, jos rakennetta muutetaan tai jos kielen piirteitä muutetaan?
- Piirretään tekstin rakenteesta kaaviokuva ja listataan sille tyypillisiä piirteitä, sanonnan tapoja, siirtymiä, lauseita, ilmaisuja jne.

Yhteisen neuvottelun vaiheessa on tarkoitus saada oppilaat ensin työskentelemään samaan tekstilajiin kuuluvien tekstien parissa ja keräämään itse lisää tietoa tekstilajista. Kyse on siis tavallan siitä, että ensimmäisessä vaiheessa rakennetaan prototyyppi, "teoria" tekstistä, jota oppilaat sitten testaavat muihin teksteihin. Stien saadaan esiin tekstilajin variaatio – tai ainakin osa siitä. Sen jälkeen palataan yhteiseen malliin ja täydennetään sitä tarpeen mukaan. Seuraavaksi on tarkoitus opastaa tekstilajin perusteisiin mahdollisimman konkreettisesti esimerkiksi näin:

- Laaditaan yhteinen tekstipohja yhdessä tai ryhmittäin, sovi-taan, millaisia rakenteita ja ilmaisuja kirjoitettavassa tekstissä käytetään. Tärkeää on kuitenkin oivaltaa, että tämän vaiheen tarkoituksena on tarjota oppilaille erilaisia valinnanmahdollisuuksia, ei kategorisesti määrätä, millainen tekstin pitää olla.

- Opetaja ohjaa suunnittelua, antaa vinkkejä, esimerkkejä, esittää kysymyksiä ja pyytää oppilaita perustelemaan ratkaisujaan.
- Opetaja näyttää itse, miten tekstilajin kanssa voisi toimia, millaisia ratkaisuja itse kirjoittajana tekisi. Aloittelevien kirjoittajien kanssa tähän vaiheeseen kuuluu myös se, että oppilaat tuottavat puhumalla sisältöjä tekstiin ja opettaja muokkaa ne tekstilajin vaatimalle kirjoitetulle kielelle. Ideana on näyttää, miten puhe ja kirjoitus toimivat eri tavalla. Tästä hyötyvät myös vanhemmat oppilaat, erityisesti ne, joilla on tapana pysytellä teksteissään lähellä puheen ilmaisutapaa.
- Lopuksi varmistetaan, että kaikki tietävät, millaisia tekstiä tehtävässä tavoitellaan. Oppilailla on siis perusmalli ja oma suunnitelma tekstiä varten käytettävissään. Tässä yhteydessä on luontevaa ottaa esille myös tekstin arviointikriteerit, jos lopputulos on tarkoitus arvioida.

Tämän jälkeen siirrytään itsenäisen työskenteilyn vaiheeseen, jossa tekstejä kirjoitetaan yksin, mutta opettajan ja / tai ryhmän tukemana. Kirjoittaminen etenee vaiheittain luonnoksesta lopulliseen tekstiin. Tapa on varsin samanlainen kuin prosessikirjoittamisen malleissa, sillä erotuksella tosin, että opettajan rooli auttajana, asiantuntijana ja mallintajana on näkyvämpi kuin se on yleensä ollut. Itsenäinen työskenteleminen ei siis tarkoita yksin jättämistä tekstin kanssa tässäkin vaiheessa.

- Oppilaat rakentavat tekstiään, luonnostelevat ja koostavat sitä, keskustelevat välillä opettajan ja ryhmäläisten kanssa, saavat palautetta eri vaiheissa.
- Opettajan avustuksella kokeillaan erilaisia vaihtoehtoja. Opettaja selittää, miksi tietty ilmaiseimisen tavat ovat tyyppisempiä tälle genrelle, näyttää esimerkkejä merkitysten muuttumisesta jos kielio pillisiä muotoja tai rakenteita muutetaan.

Opetuksen sykli päättyy tekstin arvioimiseen, jonka tietysti voi tehdä opettaja, oppilasyhmä tai oppilas itse. Näin tai näin, myös arvioinnin tarvitaan mahdollisimman tarkat ohjeet, kriteerit ja pelisäännöt. Päätriteeri arvioinnille on tietysti se, kuinka hyvin oppilaan teksti vastaa kulttuurisamme vakiintunutta teks-

tilajia ja kuinka hyvin se täyttää viestinnällisen tehtävänsä. Tämän varsin yleisen arviointikohteen lisäksi tarvitaan yksityiskohtaisempia kieleen liittyviä kriteerejä. Se, millaiset seikat kielestä nostetaan esille, riippuu tietysti tekstilajista. Arvioidaan niitä piirteitä, jotka ovat tekstilajille tyypillisiä – ei siis kaikissa tehtävissä samoja asioita.

Koko opettamisen ja arvioinnin perusidea on avoimuus ja eksplisiittisyys. Oppilailla pitää olla selvä kuva siitä, mitä tavoitellaan ja miksi, mitä harjoitellaan, mitä pitää missäkin vaiheessa tehdä, mitä tullaan arvioimaan. Myös palautteenannossa pyritään varmistamaan, että osapuolet puhuvat samaa kieltä. Jos kirjoittajalle sanotaan esimerkiksi, että ”tekstisi on rakenteeltaan vähän hajanainen, alkua voisit napakoittaa, sujuvuudessa on vielä ongelmia, kieltä voisit vähän selkeyttää”, niin on hyvä varmistaa, että oppilas todella tietää, mitä se tarkoittaa ja ennen kaikkea, miten sen konkreettisesti voi kielellisiä valintoja vaihtamalla tehdä. Tällä tavoitellaan sitä, että tekstinteoissa ja palautteessa jää mahdollisimman vähän arvailujen ja luulojen varaan.

Genre-pedagogiikkaa voi toteuttaa monella tavalla, eikä edellä kuvattuja vaiheita saa missään tapauksessa ottaa mekaanisesti. Jokainen opettaja voi perusideoiden varassa rakentaa oman tapansa toteuttaa sitä. Mekaanisuus nimittäin johtaa helposti kyllästymiseen – kuten prosessikirjoittamisellekin on tahtonut käydä. Kovin monia tekstilajeja ei voi yhden vuoden aikana opiskella, jos tätä mallia soveltaa. Ideana onkin mieluummin oppia ”vähän mutta hyvin” kuin ”paljon mutta pinnallisesti”. Tämä on ymmärrettävä periaate, koska genre-pedagogiikassa ei uskota pelkästään kokemuksen, kielikylvyn ja teksteille altistumisen voimaan vaan nimenomaan analysoinnin, mallintamisen ja eksplisiittisen opettamisen voimaan.

Entä sitten?

Tässä vaiheessa lukijani ehkä miettii, että juuri noinkin olen aina kirjoittamista opettanut, eihän tässä nyt mitään uutta ole. Onhan tekstien rakenteita aina opetettu. Niin onkin, mutta silti uskallan väittää, että jotain uutta piilee genre-pedagogiikan teks-

tikäsityksen, kieli- ja merkityskeskeytyksen, mallintamisen, näyttämisen ja eksplisiittisyyden saloissa.

Tekstiä ei tässä opetuksessa lähestytä tekstirakenteiden vaan kulttuuristen konventioiden, tekstin tehtävien ja merkitysten kautta. Kyse ei siis ole pelkästään tekstirakenteiden analysoinnista ja mallintamisesta vaan tekstitietoisuuden herättelystä ja oppilaiden kasvusta kohti analyyttistä tekstinluentaa. Mekaanisten mallien opettamisestakin voi olla hyötyä erityisesti heikoimmille oppilaille, mutta ilman ymmärrystä ja tietoisuuden herätystä mallit jäävät helposti irrallisiksi tempuiksi ja knopeiksi. Sellaisen tiedon siirtäminen luokkahuoneesta omaan elämään voi osoittautua vaikeaksi.

Genre-pedagogiikka mahdollistaa myös toisenlaisen tavan opettaa ja oppia kielioppia. Tällä kertaa ei erillisenä patologiakielelle vaan teksteistä ja merkityksistä lähtevänä kielellisen systeemin sisäistämisenä. Samalla tämä merkitsee ”kieliopin” opetuksen aseman ja merkityksen korostumista. Tekstianalyysi tarvitsee tukeen metakielen, ts. joukon yhteisiä kielellisiä käsitteitä, joiden avulla teksteistä voidaan keskustella. Kyllä perinteinen kielioppikin tähän tehtävään taipuu, jos sen käsitteitä opiskellaan merkityksien ja kielellisten tekojen logikalla – ei ensisijaisesti kieliopin oman sisäisen, muotolähtöisen jäsennyksen kautta. Kielioppia ei nähdä jäykkänä ja aukottomana säännöstönä vaan merkitysten rakentamisen systeeminä, joka tarjoaa kielellyttäjälle erilaisia valinnanmahdollisuuksia. Muotojen ja rakenteiden valinnat johtavat erilaisiin merkityksiin – tämä on koko kieliopin opiskelun tärkein lähtökohta.

Pedagogisista ideoista eniten keskustelua ja kritiikkiäkin on herättänyt mallintamisen idea. Sen etuna on pidetty havainnollisuutta ja avoimuutta. Oppilaat oppivat ainakin prototyypin tavan tehdä erilaisia tekstejä ja tietävät konkreettisesti, mitä heiltä odotetaan. Kyse on ikään kuin rautalangasta vääntämisestä, josta hyötyvät erityisesti heikoimmat oppilaat. Toisaalta mallintamista on pidetty koko lähestymistavan heikkoutena. Sen on katsottu johtavan kritiikittömään matkimiseen ja tietynlaisen keskiluokkaisten ja -ikäisten konventioiden suorana siirtämisenä tuleville sukupolville. Missä on murroksen ja muutoksen siemen, jos nuoret ”kahlitaan” eilisen tekstilajeihin, joita

opettajat auktoriteetin tavoin opettavat? Onko todella kyse tasavertaisuudesta vai tasapäästämisestä? (ks. esim. Cope & Kalantzis 1993, Lee 1997, Luke 1996). Tämä pistää kyllä opettajan miettimään. Toisaalta uuden luominen ja konventioiden murtaminen edellyttää kuitenkin konventioiden olemassaolon tunnistamista. Muutos on muutos vain suhteessa olemassa olevaan. Ehkäpä konventiot ja perinteet pitää kuitenkin tuntea, jotta niiden keskellä voisi elää ja jotta niitä voisi omalla toiminnallaan uudistaa. Genre-pedagogiikkaan ei ole rakennettu sisään muuttamattomuuden ideologiaa vaan ajatus siitä, että todellisten tekstilajien hallinta pitää sisällään kyvyn ja halun myös uudistaa niitä ja käyttää niitä luovasti – mutta tietoisesti – omassa elämässään.

Mitä tahansa opettamisen ideaa ja teoriaa voi käyttää sekä hyvin että huonosti. Hyvissä ja harkitsevissa käsissä genre-pedagogiikka tarjoaa mahdollisuuden kielelliseen tiedostamiseen ja uusiin tekstimaailmoihin kasvamiseen. Vähemmän hyvissä käsissä se voi johtaa mekaaniseen kopiointiin, jossa mallintamiseen suhtaudutaan kuin reseptikirjaan tai kielopin sääntökokoelmaan. Mahdollisuuksien avaimet ovat siis meissä ja oppilaissamme toimijoina ja kyseenalaisajaina – jos vain uskallamme niihin tarttua. ■

Kirjallisuutta

- Callaghan, M., P. Knapp & G. Noble 1993. Genre in practice. Teoksessa Cope, B. & M. Kalantzis (toim.) *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: Falmer, 179–202.
- Christie, F. 1989. Language development in education. Teoksessa R. Hasan & J. R. Martin (toim.) *Language development: learning language, learning culture. Meaning and choice in language: studies for Michael Halliday*, Volume XXVII in the series *Advances in discourse processes*. Norwood, NJ: Ablex, 152–198.
- Christie, F. 1998. Learning literacies primary and secondary schooling. Teoksessa F. Christie & R. Misson (toim.) *Literacy and schooling*. London: Routledge, 47–73.

Cope, B. & M. Kalantzis (toim.) 1993. *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: Falmer.

Cope, B., M. Kalantzis, G. Kress & J. Martin 1993. Bibliographical essay: Developing the theory and practice of genre-based literacy. Teoksessa Cope, B. & M. Kalantzis (toim.) *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: Falmer, 231–247.

Faigley, L. 1986. Competing theories of process: a critique and a proposal. *College English*, 48: 527–542.

Halliday, M.A.K. 1975. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. 1978. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. 1985. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

Hasan, R. 1996. Literacy, everyday talk and society. Teoksessa Hasan, R. & G. Williams (toim.) *Literacy in society*. London: Longman, 377–424.

Kalantzis, M. & Cope, B. 1988. *The fundamentals of literacy: A critique of process writing and the New South Wales Writing K-12 syllabus*. Sydney: Common Ground.

Lee, A. 1997. Questioning the critical: linguistics, literacy and pedagogy. Teoksessa P. Freebody, S. Muspratt & A. Luke (toim.) *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 409–432.

van Leeuwen, T. & S. Humphrey 1996. On learning to look through a geographer's eye. Teoksessa R. Hasan & G. Williams (toim.) *Literacy in society*. London: Longman, 29–49.

Luke, A. 1996. Genes of power? Literacy education and the production of capital. Teoksessa R. Hasan & G. Williams (toim.) *Literacy in society*. London: Longman, s. 308–338.

Luukka, M.-R. 2002. M.A.K. Halliday ja systeemifunktionaalinen kielitiede. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielitutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Sovellavan kielentutkimuksen keskus, 89–124.

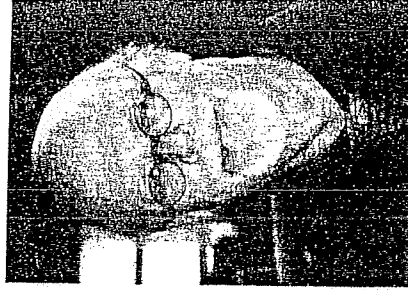
Martin, J. R. 1993. Genre and literacy: modelling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 141–172.

- Martin, J.R. 1997. Analyzing genre: Functional parameters. Teoksessa Christie, F. & J. Martin (toim.) *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Cassell, 3 – 39.
- Martin, J.R. 1999. Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. Teoksessa F. Christie (toim.) *Pedagogy and the shaping of consciousness*. London: Continuum, 123 – 156.
- Painter, C. 1999. Preparing for school: developing a semantic style for educational knowledge. Teoksessa F. Christie (toim.) *Pedagogy and the shaping of consciousness*. London: Continuum, 66 – 87.
- Roherty, J. 1996 Making changes: developing an educational linguistics. Teoksessa R. Hasan & G. Williams (Toim) *Literacy in society*. London: Longman, 86 – 123.
- Unsworth, L. 2000. Investigating subject-specific literacies in school learning. Teoksessa L. Unsworth (toim.) *Researching language in schools and communities. Functional linguistic perspectives*. London: Cassell, 245 – 247.
- Veel, R. 1999. Language, knowledge and authority in school mathematics. Teoksessa F. Christie (toim.) *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London: Continuum, 185 – 216.
- Wells, G. 1986. *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. London: Heinemann.

Kirjoittajat

FT Jorma Julkunen

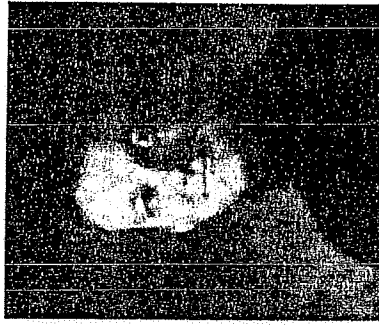
Olen työskennellyt 30 vuotta Mikkelin teknillisen oppilaitoksen ja ammattikorkeakoulun tekniikan yksikön suomen kielen opettajana. Tämän vuoden elokuun alussa aloitin työn Suomen Kulttuurirahaston Etelä-Savon rahaston asiamiehenä. Olen ollut mukana Mikkelin ammattikorkeakoulun hankkeessa teknillisen oppilaitoksen johtokunnan jäsenenä. Tutkimuksissani olen painunut teknistieteelliseen tekstiin, erityisesti tekstin ja kontekstin sekä tekstin kirjoittavan asiantuntijuuden kysymyksiin.



Kuva: Marika Aspila

FM Jari Juutinen

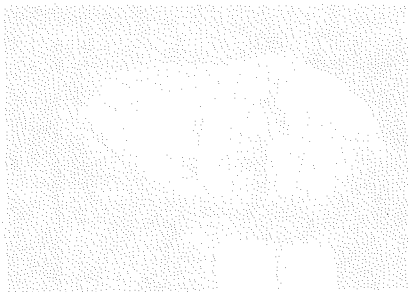
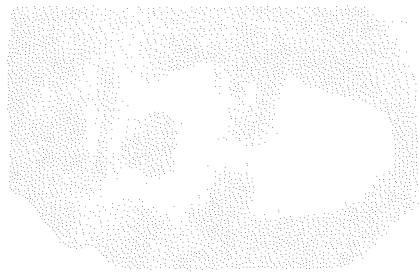
Opetan Kuokkalan koulussa Jyväskylässä ja kirjoitan kirjallisuuskritiikkejä Kesksuomalaiseen. Se teatterimies on eri mies.



FM Pasi Jääskeläinen

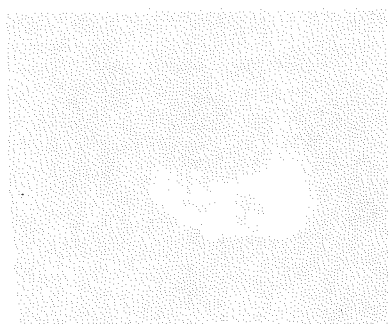
Lapsena ajattelin, että vuonna 2000 robotit palvelevat ihmisiä. Sen sijaan valmistuinkin tuolloin äidinkielen opettajaksi. Opintoni elin Jyväskylän yliopistossa ja töitä sain Jyväskylän Lyseon lukiossa, jossa siis työskentelen nyt äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina sekä kansallisella puolella että ihlilinjalla. Minulta on myös julkaistu novellikokoelma Missä junat kääntyvät (Portti-kirjat 2000) sekä erinäisiä novelleja, artikkeleita sekä kirjaja elokuva-arvosteluja mm. Kaltiossa. Perhekin minulla on, ilonani.





1. The first part of the document is a list of names and addresses of the members of the committee. The names are written in a cursive hand, and the addresses are written in a more formal, printed hand. The list is organized in two columns, with the names in the left column and the addresses in the right column.

2. The second part of the document is a list of names and addresses of the members of the committee. The names are written in a cursive hand, and the addresses are written in a more formal, printed hand. The list is organized in two columns, with the names in the left column and the addresses in the right column.



3. The third part of the document is a list of names and addresses of the members of the committee. The names are written in a cursive hand, and the addresses are written in a more formal, printed hand. The list is organized in two columns, with the names in the left column and the addresses in the right column.

4. The fourth part of the document is a list of names and addresses of the members of the committee. The names are written in a cursive hand, and the addresses are written in a more formal, printed hand. The list is organized in two columns, with the names in the left column and the addresses in the right column.

5. The fifth part of the document is a list of names and addresses of the members of the committee. The names are written in a cursive hand, and the addresses are written in a more formal, printed hand. The list is organized in two columns, with the names in the left column and the addresses in the right column.