

Luuikka, M.-R. 2009. Tekstityöt...
Teoksessa M. Harmanen &
T. Takala (toim.) *Tekstien
pyörittämisessä, Tekstityötä
alatuulusta yliopistoon.*
FOL:n vuosikirj. Hvi: FOL, 13-25.

Tekstitaidot

– teksteistä käytänteisiin

Mimma-Riitta Luukka

Tekstitaidot on suomen kieleen vähitellen vakintunmassa oleva vastine englanninkieliselle käsitteelle literacy. Sillä puolestaan on perinteisesti tarkoitettu luku- ja kirjoitustaitoa tai itse asiassa sitäkin laajemmin koulutuksen ”omistamista” (’possession of education’). Literacy-käsite kuvaa tilaa, jossa henkilö osaa lukea ja kirjoittaa ja pystyy näiden taitojen avulla osallistumaan koulutukseen ja yhteiskunnan toimintaan. (Ks. esim. Hasan 1996.)

Suomessa tekstitaidot on varsin uusi, tällä vuosikymmenellä syntynyt käsite. Ei siis ilme, että sen merkitys ja sisältö eivät vielä ole varsinaisesti vakintunneet. Tekstitaidot tarkoittavat hieman eri asioita tutkimuskirjallisuudessa, eri koulunasteiden opetusmenetelmissä, oppikirjoissa ja ylioppilaakoetta esittelevissä teksteissä. Joskus on jopa vaikea saada selville sitä, mitä tekstitaidoilla oikeastaan tarkoitetaan. Useinmissä suomalaissa teksteissä se näyttää kuitenkin liittyvän enemmän lukemiseen ja tekstin tulkintaan kuin kirjoittamiseen. Toisinaan näytetään myös siltä, että käsitettä tekstitaidot käytetään tilanteissa, joissa olisi osuvampaa puhua tekstitaidoista, toisin sanoen tekstin analysointitaidosta.

Onko tekstitaidot vain uusi nimi lukemiselle ja kirjoittamiselle vai hiittykö käsitteen käyttöönotto on jotain uuttakin – jotain, joka saa tai jonka pitäisi saada meidät ajattelemaan uudella tavalla lukemista ja kirjoittamista ja niiden oppimista ja opettamista? Väitän, että käsitteiden avaamisella ja yhteisen merkityksen etsimisellä on mer-

kirjitystä niin alan opetuksen kuin tutkimuksenkin kannalta. Keskityn artikkelissani sosiaalisen tekstitaiteen tutkimuksen ydinajatuksiin ja sen jälkeen nostan esiin niistä muutamia sellaisia seikkoja, joilla mielestäni on merkitystä erityisesti tekstitaiteiden opetuksen kannalta.

Kognitiivinen lähestymistapa – autonominen tekstitaiteiden käsitys

Lukemista ja kirjoittamista on perinteisesti tutkittu ja niitä koskevia teorioita rakennettu irrallaan toisistaan. Toisaalta niitä on katsottu ikään kuin toistensa peilikuvinä: lukeminen on ajatusten purkamista ja tulkintaa – kirjoittaminen taas niiden muuntamista kirjalliseen muotoon. Siinä mielessä ei ole yllättävää, että lukemisen ja kirjoittamisen selittämis- ja kuvaamismallit ovat vuosien saatossa kehittyneet ja uudistuneet suurin piirtein yhtä jalkaa.

Lukemisen ja kirjoittamisen teoriat ovat erityisesti 1970- ja 1980-luvulta alkaen perustuneet vahvasti kognitiiviseen psykologiaan. Kognitiivista lähestymistapaa voidaan edelleenkin pitää ns. valtavirtana luku- ja kirjoitustaitotutkimuksessa. (Lähestymistavoista ks. esim. Linnakylä 2000; Pitkänen-Huhta 1997; Luukka 2004a.)

Kognitiivisia malleja yhdistää yksilöllinen näkökulma ja ajatus lukemisen ja kirjoittamisen vankasta yhteydestä nimenomaan ajattelun ja muihin kognitiivisiin toimintoihin. Luki ja kirjoittaja tarvitsevat erilaisia strategioita, joiden oppiminen on keskeistä. Taidot voidaan jakaa osataitoihin, ja niitä harjoitteleamalla vähitellen opitaan taitavaksi lukijaksi ja kirjoittajaksi. Taidot myös siirtyvät tilanteesta ja tekstilajista toiseen, ja niitä voidaan mitata ja arvioida objektiivisesti erilaisten testien tai tuotettujen kirjoitelmien avulla. Taidot opitaan ensisijaisesti koulussa, ja niiden ajatellaan siirtyvän sujuvasti käyttöön myös koulun ulkopuolelle. Jos lukeminen tai kirjoittaminen ei suju, syytä tähän etsitään kognitiivisten kykyjen puutteista, ajattelutaitojen kehittymättömyydestä tai kapeudesta, kypsymättömyydestä, motivaatiosta tai jostain muusta yksilöön liittyvästä seikasta.

Brian Street (1993, 1995) kutsuu tätä yksilön taitoja korostavaa tekstitaiteiden käsitystä autonomiseksi tekstitaiteiden käsitteeksi. Sen mukaan lukemisen ja kirjoittamisen taidot ja itse tekstiinkin mielletään neutraaleiksi, arvoista ja asenteista vapaiksi. Tavoiteltava taito on objektiivisesti määriteltävissä ja kaikille ihmisille sama. Kun tekstitaiteisuus määritellään yksilön ominaisuutena, sillä ei varsinaisesti ole

yhteyttä yhteisöjen toimintaan eikä varsinaisesti yhteiskuntaankaan – paitsi tehokkuusajattelun kannalta: yhteiskunnan kannalta on tärkeää ja edullista, että sen kansalaiset ovat tehokkaita luki- ja kirjoittajia (Gee 1996).

Sosiaalinen lähestymistapa – sosiokulttuurinen ja ideologinen tekstitaiteiden käsitys

Jos tekstitaiteet olisivat puhtaasti yksilöllisiä ja autonomisia, periaatteessa ihmiset tulkitisivat ja tuottaisivat tekstejä samalla tavalla riippumatta siitä, missä tilanteessa tai yhteisössä toimisivat. Tämä ei tietenkään käytännössä ole totta. Lukemisen ja kirjoittamisen käytännöt vaihtelevat tilanteittain ja tekstilajeittain, ja teksteihin liittyvät ihanteet, normit ja arvostukset ovat erilaisia eri yhteisöissä ja kulttuureissa. Näin käy siitäkkin huolimatta, että olemme saaneet varsin samanlaisia luku- ja kirjoitustaidon opetusta.

Parinkymmenen viime vuoden aikana näkemys lukemisesta ja kirjoittamisesta onkin laajentunut kohti sosiaalista näkökulmaa ja toimintaa tekstien kanssa. Alan tutkimuskentälle ilmestyi uusi luku- ja kirjoitustutkimuksen ala New Literacy Studies (NLS). Sen taustalla on sosiokulttuurinen näkemys kielestä, teksteistä, lukemisesta ja kirjoittamisesta. Uusi-sanaa on käytetty korostamaan pesäeroa kognitiivisen valtavirtatutkimuksen kanssa (ks. esim. Street 1993, 1995). Aina etuliitettä ei kuitenkaan kirjallisuudessa enää tapaa, esimerkiksi David Barton – yksi tämän alan keskeisistä tutkijoista – käyttää tutkimusosalasta vain nimitystä Literacy Studies. Kyseessä on monitieteinen tutkimusala, jonka juuret löytyvät antropologiasta, sosiologiasta, sosiolinguistikasta ja nykyisin yhä enemmän myös diskurssintutkimuksesta.

Lyhyesti sanottuna sosiokulttuurisesta näkökulmasta tekstitaiteilla tarkoitetaan tilanteisiin ja yhteisöjen käytänteisiin sidoksissa olevaa toimintaa tekstien kanssa: tekstien tuottamista, tulkintaa, käyttämistä eri tarkoituksiin ja teksteistä puhumista. Alan tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten ihmiset toimivat tekstien kanssa erilaisissa yhteisöissä ja millaisia arvostuksia ja asenteita teksteihin ja niiden käyttötapoihin yhteisöissä liitetään. (Esim. Heath 1983; Street 1984; Barton 1994; Barton & Hamilton 1998; Gee 1996; Lankshear & Knobel 2006.) Lukeminen, kirjoittaminen ja tekstit näyttäytyvät siis sosiaalisesta näkökulmasta varsin erilaisilta ihmisiltä kuin kog-

mittivästä ja autonomisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Kyse ei olekaan yksilöllisestä taidosta ('skill') vaan sosiaalisten käytäntöiden ('practice') hallinnasta ja toiminnasta tekstien kanssa. Tässä mielessä suomen kielen sana tekstitaidot on itse asiassa hieman harhaanjohtava suomennuksen sosiokulttuuriselle literacy-käsitteelle. Onneksi se on sentään vakintunut monikolliseen muotoon.

Sosiaalinen näkökulma tekstitaittoihin ei kiistä tai yritä unohtaa lukemisen ja kirjoittamisen kognitiivista puolta. Näkemys kognitiivosta van on erillinen. Kirjoittamisella ja lukemisella on tietenkin yhteys kognitiivisiin ajattelutoimintoihin, mutta esimerkiksi Streethn (1995) mukaan kognitio tulee nähdä sosiaalisena ilmiönä. Kognitio ei ole yksilöllinen ja symnyminen vaan jaettu ja neuvoteltava ilmiö. Se kehittyi toimittaessa yhteisöissä toisten ihmisten kanssa. Eri yhteisöllillä on arvoja, asenteita ja toimintatapoja, joihin yksilö vähitellen kasvaa. Näiden yhdistelmästä syntyy yksilön "kognitio".

Sosiaalinen näkökulma ei myöskään rajaa ulos psykologista näkökulmaa tekstitaittoihin. Erittäisesti sillä on yhtymäkohia venäläisen psykologin Lev Vygotskin (1978, ks. myös Alanen 2002) teorioihin, jotka pyrkivät määrittämään uudelleen sosiaalisen ja psykologisen ajattelutavan yhdistämällä ne toisiinsa ja krtvaamalla "sisäisen" ajattelun kehitymistä osana osallistumista "ulkoiseen" vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Samalla tavalla läheisiä lähestymistapoja löytyy myös konstruktivistista, konstruktivistista ja sosiokulttuurista teorioista.

Tekstitaidot ovat osa elämää ja joukko käytänteitä

Koska tekstitaidot ovat toiminnallisia ja sosiaalisia käytänteitä, ne myös omakсутaan parhaiten toiminnalla yhteisössä ja autenttisissa tekstitilanteissa. Kyse on siis enemmänkin sosiaalistumisen kuin opiskelun prosessista (Gee 1992). Täydelliseksi tekstitaituriksi ei voi koskaan tulla, koska aina on uusia tilanteita ja käytänteitä, joihin ihmiset sosiaalistuvat. Kehitys ja oppiminen tuleekin esiin tekstikäytäntöiden repertoarrien laajentumisena. Tekstitaittoja ei siis opita alakoulutuksenä tai vain koulussa, vaan niihin kasveaan koko elämän ajan. Jokinainen lapsi sosiaalistuu äidinkielenä, teksteihin ja niiden käytötapaan jo paljon ennen koulun tuloaan. Koti on yksi yhteisö, jolla on omat tekstikäytänteensä ja niihin liittyvät arvostukset. Jos ne poikkeavat selvästi koulun akateemisista tekstikäytänteistä, oppilaalla on pidempi matka sosiaalistua koulun tekstikäytänteisiin. Gee

(1996) kutsuu kodin tekstikäytänteitä ensisijaisiksi – ne rakentavat lapsille ensimmäistä tekstitaittoihin liittyvää identiteettiä. Näkemys siitä, ovatko tekstit, lukeminen ja kirjoittaminen arvokasta ja tavoiteltavaa toimintaa tai olenko itse "lukumiehii" vai en, alkaa syntyä jo ennen koulunkäytä.

Tekstitaidot liittyvät aina johonkin elämäntilanteeseen ('domains'): vapaa-ajanaan, harrastuksiin, työhön ja koulun. Näissä kaikissa tekstejä käytetään eri tavalla ja teksteillä on erillinen asema ja merkitys. Myös teksteihin liittyvät odotukset ja arvostukset ovat erilaista. Tekstien lukeminen, niistä puhuminen ja niiden tekeminen kietoutuvat monin tavoin yhteen ja osaksi muuta sosiaalista toimintaa, osaksi elämää (Street 1995; Baynham 1995). Tästä syystä puhutaankin erikseen esimerkiksi koulun, vapaa-ajan ja työn tekstitaidoista. Vaikka ne eivät olekaan samanlaisia, ne kuitenkin vaikuttavat toisiinsa, elävät rinnakkain ja joskus myös hiipivät toistensa sisään. Koulun tekstikäytänteet tulevat kotiin vaikakapa kotitehtäviä tehtäessä, vapaa-ajan tekstikäytänteet taas koulun esimerkiksi välitunneilla (ja usein tunnelliakin) (Hull & Schultz 2002; Knobel 1999).

Lisäksi tekstit liittyvät aina johonkin konkreettiseen tilanteeseen ('events'). Niitä luetaan ja kirjoitetaan aina jotakin tarkoitusta varten ja usein myös joidenkin kanssa. Esimerkiksi sanomalehden lukeminen on osa aamukahvin juontia, ilmajäkelhleden lukeminen osa työmatkaa, loppien lukeminen osa kassajonossa seisomisista, päivän uutisosoikoiden lukeminen osa niistä-keukustelua opettajan-huoneessa, novellin lukeminen osa nukkumaan vetäytymistä ja niin edelleen. Tekstien tuottamiseen ja käyttämiseen liittyy hyvin usein myös vuorovaikutusta: se on vuorovaikutusta kirjoittajan kanssa, oman tekstin lukijan kanssa. Teksteistä usein myös keskustellaan toisten lukijoiden tai kirjoittajien kanssa (Heath 1983; Street 2000, 2003; Barton & Hamilton 2000). Jotta voisi ymmärtää tekstitaittoja, tulsi kiinnittää huomiota myös niihin tilanteisiin, joihin ne upottuvat. Miten tekstien kanssa konkreettisesti eri tilanteissa toimitaan ja miten niistä puhutaan?

Taitopohjaisessa, autonomisessa ajattelussa lukemista ja kirjoittamista pidetään yhtenä universaalna taitona, joka kerran opittuna voidaan siirtää tilanteesta toiseen. Luku- ja kirjoitustaito on siis yksilöllinen sana. Sosiaalinen näkökulma puolestaan korostaa sitä, että "taitomme" toimia tekstien kanssa vaihtelevat tekstilajista, tilanteesta ja yhteisöstä toiseen. Yksinkertaisimmillaan tämä tarkoittaa sitä, että joku osaa laatia mallikkaita kertomuksia, mutta ei osaa

kirjoittaa esseitä tai joku voi tuntea hyvin oman työyhteisönsä tekemänsä tunteita mutta ei vaikkapa veroviraston tekstejä. Ei ole olemassa yhtä tekstiä vaan joukko tekstiä, joita ihmiset käyttävät eri elämäntilanteissa, joita tekstien ympärillä käydään. Minkälaisen roolin eri mediat saavat opetuksessa, millaiseen toimintaan tekstien kanssa ohjataan, miten oppilaiden itse valitsemia tekstejä ja heidän omia tekstikäytäntöitään luokassa arvostetaan? Mitkä ovat vakavasti otettavia tekstiäitä – mitkä taas tunnin täytettä ja viihdytettä?

Yhteisölliset käytänteet

– ideologinen tekstiäitönäkemyks

Tekstiäitön sosiaalisuus ei rajoitu vain konkreettisiin tilanteisiin vaan koko yhteisön kulttuurisiin tekstikäytäntöisiin ('practices'). Niillä puolestaan tarkoitetaan tekstien ja niiden kanssa toimimisen yhteyttä muihin käsityksiin, arvoihin ja asenteisiin, joita yhteisössä on tekstejä ja niiden kanssa toimimista kohtaan. Yhteisöt rakentavat toiminnallaan tekstikäytäntöitä ja ohjaavat joskus eksplisiittisesti, joskus implisiittisesti ihmisten tapoja toimia tekstien kanssa. Tekstiäitönänteet eivät ole sattumalta sellaisia kuin ovat, sillä niihin vaikuttavat sekä yksilön oma historia että yhteisöjen perinteet. Käytänteet eivät ole muuttumattomia vaan ne muuttuvat, vaikkakin usein hitaasti, yksilöiden toiminnan muutosten kautta. (Barton 1994; Barton & Hamilton 2000.)

Jos tekstiäitön tarkastellaan sosiaalisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta, ne eivät voi olla vapaita arvoista, asenteista ja ideologioista. Teksteihin ja niiden käyttöön liittyy aina myös valtasuhteita. Tekstejä ja kielenkäytön tapoja arvotetaan yhteisössä monin eri tavoin – yhteisöt pyrkivät sosiaalistamaan jäsenensä omiin käytäntöisiinsä ja tietyt käytänteet ovat yhteisössä enemmän näkyvissä, valtaa pitävien käytössä, palvelevat vallanpitäjien tehtäviä – toiset taas näkymättömissä ja vallattomia. Tekstiäitönänteet eivät siis ole neutraaleja. (Street 1984, 1995; Gee 1992, 1996; Luke 1996.)

Näkyvimmillään yhteisöjen arvostukset ovat tietyt vaikkapa koulun arviointikäytänteissä. Niiden kautta paljastuu, millaisia tekstejä, millaista kieltä ja millaisia toimintatapoja koulussa pidetään arvokkaina – millaisia taas ei. Millaiset tekstilajit ja kielenkäyttötavat osoittavat kypseyttä, millaiset taas eivät? Arvioinnin kriteerit eivät ole objektiivisia ja neutraaleja, sillä ne perustuvat jonkun tai joidenkin

näkemyksiin, enemmän tai vähemmän jaettuun yhteisöllisiin arvostuksiin. Käytäntöiden ideologisuus tulee esiin myös epäsuoremmin vaikkapa oppikirjoissa, kirjallisuusvalinnoissa, kirjoittamistehtävissä ja niissä keskusteluissa, joita tekstien ympärillä käydään. Minkälaisen roolin eri mediat saavat opetuksessa, millaiseen toimintaan tekstien kanssa ohjataan, miten oppilaiden itse valitsemia tekstejä ja heidän omia tekstikäytäntöitään luokassa arvostetaan? Mitkä ovat vakavasti otettavia tekstiäitä – mitkä taas tunnin täytettä ja viihdytettä?

Monikultainen vai tekstiäitöt?

Samalla kun käsitys lukemisesta ja kirjoittamisesta on laajentunut yksilöistä yhteisöihin, myös käsitys siitä, mitä teksteillä tarkoitetaan, on laajentunut. Perinteisesti teksteillä on tarkoitettu kielellisiä, lähinnä painettuja tuotteita. Tekstiäitönäntö on kuitenkin viimeisten vuosikymmenten aikana muuttunut. Tekstit ovat monimuotoisia ja hyödyntävät kielellisen merkijäjärjestelmän lisäksi useita muita semioottisia ilmaisumuotoja. (Reinking 1998; Kress & van Leeuwen 2001; Kress 2003.)

Multimodaalisuus yhdistetään helposti nimenomaan uusmedian teksteihin, mutta monimuotoistuminen ja erityisesti kuvallistuminen on tapahtumassa kaikkialla myös painetun median puolella, kuten sanoma- ja aikakauslehdissä. Kuvateoksia julkaistaan yhä enemmän, keittokirjat ovat muuttuneet elämäntapakuva- ja sarakkeelliseksi, sarjakuvamuotoisia romaaneja julkaistaan, ja oppikirjat ovat kuvallistuneet selvästi. Toisaalta esimerkiksi Internetin teksteistä suuri osa naudattelee painetun lineaarisen tekstin logiikkaa, ja aikakauslehti tai oppikirjan aukeama puolestaan saattaa näyttää varsin samanlaiselta kuin nettisivuston alkusivu. Eri mediat lainaavat toistensa muotoilua ja sekoittavat niitä. Multimodaalisuus ei myöskään ole uusi ilmiö, sillä tekstit ovat aina olleet ainakin kielen ja visuaalisten elementtien yhdistelmää.

Muotokeltä enemmän teknologia on kuitenkin vaikuttanut tekstien tuottamiseen ja lukemisen käytäntöihin. Tekstit ovat myös yhä useammin interaktiivisia, ja ne tarjoavat tyystin erilaisen mahdollisuuden toimia itse tekstien tuottajina ja kommentoijina kuin perinteiset painetut tekstit. Tästä syystä ne muokkaavat myös tapojamme toimia tekstien kanssa. Kyse ei siis ole vain muotokielten muuttumisesta vaan myös toimintatapojen, tekstikäytäntöiden muutoksesta.

Multimodaaliset tekstit elävät riimakkain niin sanottujen perinteisten tekstien kanssa, eikä niiden lukemista ja tuottamista ole tarpeen erottaa omaksi lukuaidokseksi, kuten perinteisesti on tehty puhumalla erikseen vaikkapa visuaalisesta, teknologisesti tai medialukutaidosta. Alan kirjallisuudessa monimuotoisten ja -mediaisten tekstien käyttö yhdistyy käsitteessä ”multimodal literacy” (esim. Jewitt & Kress 2003) tai nykyisin yhä enemmän käydessä olevassa käsitteessä ”multiliteracies”. Sillä tarkoitetaan paitsi multimodaalisten tekstien tuottamista ja käyttöä, myös kriittistä tietoisuutta tekstien välisistä suhteista, konventioista ja yhteydestä kulttuurisiin konteksteihin ja arvostuksiin (New London Group 1996; Cope & Kalantzis 2000, 2002). Käsitteen voisi tietysti suomentaa vaikkapa monilukutaidoksi tai monimuotoiseksi tekstitaidoksi. Toisaalta olen sitä mieltä, että uuden käsitteen käyttöönotto ei ole tarpeellista, jos jo valmiiksi määritlemme tekstit laajasti multimodaaliseksi ja taidot monikulttuuriseksi, kulttuuriseksi käytänteiksi. Tekstitaidot-käsite riittää siis mielestäni hyvin kuvaamaan tätä kokonaisuutta.

Tekstit rakentavat merkityksiä

Tekstitaidot-käsitteen uuttusarvo ei niinkään ole siinä, mitä sisältöjä tai käsitteitä opetetaan, vaan siinä, millaisiin tekstikäytänteisiin koulussa sosiaalistetaan ja mielen teksteihin opitaan asennoitumaan. Hyvä opetus ei ole vain tietopohjan tarjoamista vaan monimuotoisten mahdollisuuksien tarjoamista erityyppisissä tilanteissa toimimiseen. Emme voi opettaa kaikkia mahdollisia tekstilajeja, joihin oppilaat mahdollisesti törmäävät tulevaisuudessa – voimme vain opettaa tietynlaisia suhtautumista kieleen ja teksteihin sekä sen oivalluksen, että teksti ja niiden kanssa toimiminen ovat aina ideologisia ja kulttuurista toimintaa. Tekstitaitoisuus edellyttää ymmärrystä siitä, miten erilaiset semioottiset systeemit (esimerkiksi kieli ja visuaaliset elementit) rakentavat merkityksiä, miten ne kuvaavat maailmaa ja samalla myös rakentavat kuvaa maailmasta. Niistä puhumiseen ja merkitysten avaamiseen tarvitaan käsitteitä, joilla teksteistä voidaan yhdessä puhua. Käsitteiden hallinta on osa yleissivistystä, mutta tekstitaitojen näkökulmasta niiden arvo on erityisesti siinä, että käsitteiden avulla opitaan tarkkailemaan ja havainnoimaan kieltä systemaattisesti ja huomaamaan, miten kieli rakentaa merkityksiä.

Sosio-kulttuurinen tekstitaitonäkemys ei haasta kirjallisuustieteen, tekstilingvistiikan, retorikan, eikä muidenkaan tekstejä tutkivien

tieteenalojen käsitteitä vaan ottaa ne opetuksen resurssiksi.

Harvat käsitteet ovat sinänsä ”oikeita” tai ”väärää” tai ”hyviä” tai ”huonoja”. Sitä paitsi niiden valinta on osa kouluninstituutiomme tekstikäytänteitä ja näin ollen osa opetusmenetelmäpolitiikkaa. Tärkeämpää on se, miten käsitteitä konkrètement opetuksessa käytetään ja miten niihin suhtaudutaan. Sosio-kulttuurisen tekstitaitonäkemys kannalla keskeistä on se, kuinka hyvin käytettävät käsitteet taipuvat merkitysten monimuotoisuuden avaamiseen, kuinka avoimia ja neuvoteltavia ne ovat.

Kohdi tekstitaitojen pedagogiikkaa

Tekstitaitotutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sen tiivistä suhdetta todellisiin tilanteisiin ja käytänteisiin sekä kriittistä, kyseenalaistavaa suhdetta teksteihin ja yhteisöjen toimintaan. Se tarjoaa paljon mieltävää myös opetuksen kehittäjälle. Haasteissa ei niinkään ole kyse tiedollisista ja sisällöllisistä kuin asenteellisista ja pedagogisista asioista. Kyse ei siis ole siitä, mitä nusia sisältöjä tai käsitteitä opetukseseen tulisi sisällyttää vaan siitä, millaisia oppimisympäristöjä ja -tilanteita koulussa tarjotaan ja millaiseen toimintaan opetus luo mahdollisuudet. Esimerkiksi kriittinen lukutaito ei ole opetuksen sisältö tai jokin erillinen lukuaine, vaan koko opetuksen läpäisevä asenne kieltä ja tekstejä kohtaan.

Tekstitaitojen opetuksen on maailmalla kehitelty erilaisia pedagogisia ratkaisuja (ks. esim. Luukka 2004b) ja oppimateriaaleja, mutta niiden konkreettinen esittely vaatisi toisen artikkelin verran tilaa. Toisaalta on isestään selvää, että tekstitaitojen opetuksen ei voi antaa patenttiratkaisuja – ei valmiita työkaluja eikä käsitelstoja. Ei siis ole olemassa yhtä tekstitaitojen opettamismetodia vaan lukuisia tapoja, joilla opetuksessa voidaan luoda sellaisia oppimistilanteita ja -ympäristöjä, joissa monimuotoisiin tekstitaitoihin voidaan sosiaalistua. Tekstitaitoisuus tarkoittaa taitoa luontevasti ja tarkoituksellisesti tekstien kanssa erityyppisissä tilanteissa. Kyse ei siis ole vain taidosta analysoida tekstejä tiettyjen käsitteiden avulla koulun ”vaatimalla” tavalla.

Vaikka yhtä tekstitaito-opetuksen mallia tai patenttiratkaisua ei olekaan mahdollista esittää, voidaan tekstitaitoteorioiden pohjalta kuitenkin nostaa esiin muutamia kysymyksiä, joita opetusta kehittäessä voi pohdita. Nostan tässä esiin vain muutamia.

- Tarjoaako opetukseni mahdollisuuksia työskennellä monenlais-
ten tekstien kanssa?
- Sijaitanko opiskeltavat tekstit tilanteeseen ja yhteisöihin? Au-
tanko ymmärtämään tekstien taustoja?
- Keskustelemmekö siitä, mihin tekstitaitoja elämässä tarvitaan?
- Autanko oppilaita itse huomaamaan niiden merkityksen?
- Saanko tehtyä tarpeet näkyväksi ainakin koulun kontekstissa?
- Annanko tilaa erilaisille työskentelytavoille - yksin, yhdessä,
ryhmissä?
- Opiskelemmekö tekstien kanssa toimimista vai lukemista ja kir-
joittamista irrallaan toisistaan? Työskentelemmekö tekstien
kanssa vai teemmekö suorituksia, tuotamme tuotteita?
- Millaisia tekstitaitoja ja tekstejä luokassani arvostetaan?
- Mistä palkitaan, mistä ei? Miksi?
- Kuinka teksteistä ja kielestä luokassa keskustellaan?
- Puhummekö paitsi muodoista ja rakenteista myös merkityksis-
iä? Katsellemmekö kielen toimintaa teksteissä?
- Antaudunko keskusteluun, annanko tilaa ”oudoillekin ” näke-
myksille?
- Uskovaatko oppilaita, että opettaja tietää oikeat vastaukset?
- Uskallanko itse olla epävarma tai kahden vaiheilla?
- Toiminko itse mallina, autanko alkuun ja siirrän vastuuta vähi-
tellen oppilaille itselleen?
- Keskustelenko oppilaitteni kanssa arvioinnin kriteereistä?
- Annanko tilaa ja eväitä itse- ja vertaisarviointiin? Huomaanko
itse omat arvostukseni? Pohdinko mitää?
- Suhtaudunko itse kriittisesti teksteihin? Osaanko itse perustella
tulkitiani?
- Kannustanko oppilaitani kokeiluun, tekemään toisin - epäon-
nistumisen uhallakin?
- Annanko palautetta myös toiminnasta ja käytänteiden hallin-
nasta enkä vain lopputuloksesta?
- Tiedänkö, millaisessa tekstimaailmassa oppilaani elävät vapaa-
ajallaan ja mitä he osaavat ehkä paremmin kuin minä itse?
- Pystynkö hyödyntämään oppilaiden taitoja opetuksessani?
- Muistanko, että tekstitaidot ovat kulttuurisidonnaisia eivätkä
käytänteet ole itsestään selvviä erilaisista perheistä tuleville op-
pilaille? Muistanko, että pelkkä kielitaito ei riitä tekstikäytän-
teiden hallintaan?

Tekstitaitojen pedagogikassa on pohjimmiltaan kyse tiedostumisesta ja kriittisestä asenteesta. Sitä on joskus helpompi vaatia oppilailta kuin itseltään. Varmoja vastauksia ja aina toimivia patenttiratkaisuja on yhä vähemmän, mikä voi tuntua oppilaasta ja opettajastakin aluksi ahdistavalta. Se, mikä on tehokasta ja sopivaa toimintaa täällä ja tässä, ei olekaan sitä jossain muualla.

Oman haasteensa tämä näkökulma asettaa tietysti myös arvioinnille. Jos tekstitaidot eivät olekaan mitattavia, univertsaaleja ja tilanteesta toiseen siirrettäviä olevia yksilöllisiä taitoja vaan tilanne- ja kulttuurisidonnaisia käytänteitä, niin voidaanko niitä arvioida standardeidulla testillä ja valtakunnallisilla kokeilla? Vastaus on yksinkertainen: ei voida eikä ole tarpeenkaan. Valtakunnalliset kokeet, testit ja ylioppilaskokeet keskittyvät tuotoksen arviointiin eivätkä siten voi eikä niiden ole tarkoituksaan mitata koko tekstitaitoisuutta. Ne mittaavat enemmänkin tekstinäkö- ja koulun tekstilajien hallintaa, yksinkertaisesti siis niitä taitoja, joita koulujärjestelmämme pitää keskeisinä ja tärkeinä opettaa.

Tästä syystä onkin tärkeää, että opettajan tekemä arviointi antaa oppilaille palautetta laajemmin heidän tekstitaitoisuudestaan toisin sanoen siitä, kuinka he osaavat toimia tekstien kanssa, valita tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisen tekstilajin ja kielimuodon, keskustella teksteistä ja perustella näkemyksiään, laatia ja lukea tekstejä yhdessä ja yksin eri tarkoituksia varten, käyttää tekstejä hyväkseen, toimia monimuotoisten tekstien ja medioiden kanssa ja niin edelleen. Tätä tekstitaitoisuutta ei mikään yksittäinen päättökoe pysty mittaamaan. Olen kuitenkin vakuuttunut siitä, että näin arvioitu tekstitaito pystyy ennustamaan paremmin oppilaiden kykyä toimia yhteiskunnassamme kuin tuotoksen kautta arvioitu yksittäinen suoritus. Sosiaalinen näkökulma tekstitaitoihin on lohdullinen, sillä tekstitaitoiseksi kasvaminen ei ole vain äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan vastuulla. Olemme kaikki tekstitaitojen elinikäisiä oppijoita kaikissa niissä tilanteissa ja yhteisöissä, joihin osallistumme.

Kirjallisuutta

- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa Dufva, H. & Lähteenmäki, M. (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Barton, D. 1994. *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. 2000. *Literacy practices*. Teoksessa Barton, D. & Hamilton, M. & Ivanic, R. (toim.) *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Baynham, M. 1995. *Literacy practices. Investigating literacy in social contexts*. London: Longman.

- Cope, B. & Kalantzis, M. (toim.) 2000. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Gee, J.P. 1992. Socio-cultural approaches to literacy (literacies). *Annual Review of Applied Linguistics* 12.
- Gee, J.P. 1996. *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Exeter: Taylor & Francis.
- Hasan, R. 1996. Literacy, everyday talk and society. Teoksessa Hasan, R. & Williams, G. (toim.) *Literacy in society*. London: Longman.
- Heath, S.B. 1983. *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hull, G. & Schultz, K. (toim.) *School's Out: bridging out-of-school literacies with classroom practice*. New York: Teachers College Press.
- Jewitt, C. & Kress, G. (toim.) 2003. *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Kern, R. 2002. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Knobel, M. 1999. *Everyday Literacies. Students, discourse and social practice*. New York: Peter Lang.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. 1996. *Reading Images: The Grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2003. *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Linnakylä, P. 2000. Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa Sajavaara, K. & Pirainen-Marsh, A. (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylää: Soveltavan kielentutkimuksen keskus*.
- Luke, A. 1996. Genres of power? Literacy education and the production of capital. Teoksessa Hasan, R. & Williams, G. (toim.) *Literacy in society*. London: Longman.
- Laukka, M.-R. 2004a. Tekstijäi, luovuttua ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa Laukka, M.-R. & Jääskeläinen, P. (toim.) *Hiiden hirveä hihtämässä – hirveä hihtämässä – hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: ÄÖL.
- Laukka, M.-R. 2004b. Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa Laukka, M.-R. & Jääskeläinen, P. (toim.) *Hiiden hirveä hihtämässä – hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: ÄÖL.
- New London Group 1996. *A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review 66.
- Pirkäinen-Huhna, A. 1997. Vieraalla kielellä lukeminen: kognitiivinen taito vai sosiaalinen käyttäminen? Teoksessa Mauranen, A. & Puurtinen, T. (toim.) *Translaison – Acquisition – Use*. AFNLA:n vuosikirja 55. Jyväskylää: AFNLA.
- Reinking, D. 1998. Synthesizing technological transformations of literacy in a post-typographic world. Teoksessa Reinking, D. & McKenna, M. C. & Labbo, L. D. & Kieffer, R. D. (toim.) *Handbook of literacy and technology*. Mahwah,

NJ: Lawrence Erlbaum.

- Street, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. 1993. The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading* 16 (2).
- Street, B. 1995. *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Street, B. 2000. Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies. Teoksessa Martin-Jones, M. & Jones, K. (toim.) *Multilingual literacies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Street, B. 2003. What's "new" in New Literacy Studies. Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in Comparative Education*, vol. 5(2).
- van Leeuwen, T. & Humphrey, S. 1996. On learning to look through a geographer's eyes. Teoksessa Hasan, R. & Williams, G. (toim.) *Literacy in society*. London: Longman.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Minna-Riitta Laukka

Toimin suomen kielen professorina Jyväskylän yliopistossa ja opetan tuleville äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille merkityksistä, teksteihin, kirjoittamiseen ja tekstintaitoihin liittyviä kursseja. Teen parhaillan myös tutkimusta 9.-luokkalaisten tekstintaidoista. Olen myös yläkouluun oppi- ja kirjallisuustieteiden tutkimuskeskuksessa, jossa olen mukana teksteihin liittyvässä tutkimuksessa. Olen erityisesti kiinnostunut siitä, miten monimuotoiset tekstit ja tekstien kanssa toimimisen tavat ovat läsnä sekä nuorten arjessa että äidinkielen opetuksessa. Minua kiinnostavat myös tekstit sinänsä, erityisesti se, miten ne rakentavat merkityksiä.

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

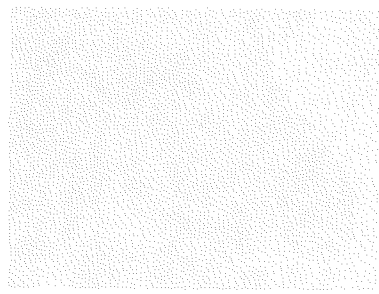
... ..

... ..

... ..

... ..

... ..



... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..