

## TEKSTITAITURIKSI KOULUSSA

**K**oulujen opetussuunnitelmien laadinta on monella tavalla poliittista ja ideologistakin toimintaa, johon vaikuttavat yhteiskunnan arvot, ihanteet ja koulutuspoliittiset ratkaisut. Suunnitelmissa määritellään, millaiset sisällöt, tavoitteet ja normit ovat koulutuksessa ja siten myös yhteiskunnassa tärkeitä. Tekstit sitoutuvat aina tiettyyn opetus-, oppimis-, ihmis- ja kieli-käsitykseen ja vaikuttavat opetusikänteiden ja oppikirjojen kautta satojen tuhansien ihmisten arkipäivään ja käsityksiin. Juuri tästä syystä opetussuunnitelmat ovat yhteiskunnassamme vallakkaita ja merkityksellisiä tekstejä. Suunnitelmien sisältämät linjaukset ja määrittelyt eivät ole neutraaleja ja objektiivisia vaan diskursiivisesti rakennettuja kuvia todellisuudesta. (Luke 1996; 2000.) Suunnitelmiin kirjatut arvot kertovat yhteiskunnallisista muutoksista. Esi-merkiksi edellisiin peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 1994<sup>1</sup>) kirjattuja arvoja voisi luonnehtia yksilöllisyyttä ja perinteisiä arvoja korostaviksi. Nyt kokeiltavina olevat perusopetuksen suunnitelmat (POPS 2003<sup>2</sup>) taas korostavat yhteisöllisyyttä, monikulttuurisuutta sekä teknologia-, media- ja viestintäosaamista.

Myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen suunnitelmat korostavat kielenkäytön sosiaalista luonnetta ja erilaisten tekstien hallinnan tärkeyttä. Samankaltainen ajattelutapa on ollut vallalla jo pitkään englantia puhuvissa maissa, joissa kehitystyön tärkeimpänä kohteena ovat olleet oppilaiden tekstitaidot eli tekstien ymmärtämis-, luku- ja tuottamistaidot (*literacy*; ks. esim. Sawyer ja Watson 2001; Wyatt-Smith ja Cumming 2001; Goodwyn ja Findlay

2003). Tekstitaitoja ei enää nykyisin ajatella vain lukemisen ja kirjoittamisen yksilöllisinä ja pelkästään kognitiivisina perustaitoina (*skills*) vaan erityyppisinä käytänteinä (*practices*) tekstuaalisessa todellisuudessa. Pyritään siihen, että oppilas pystyy lukemaan kriittisesti ja tuottamaan erilaisia tekstilajeja, jotta hän pystyisi aktiivisesti osallistumaan yhteisöjen toimintaan tekstien avulla. (Barton 1994; Christie ja Misson 1998; Hasan ja Williams 1996; Cope ja Kalantzis 1993.) Tekstitaidot ovat myös ideologisia käytänteitä, joilla on kytköksensä arvoihin, asenteisiin ja valtasuhteisiin (Street 1995; Baynham 1995; Gee 1996). Samalla tekstikäsite on kokenut sosiaalisen käänteän. Ehkä selvin tekstintutkimuksen parissa esiin noussut muutos on ollut tekstikäsitteen laajeneminen. Esiin on noussut joukko sosiokulttuurisia ja kriittisiä tekstikäsitteitä, joiden mukaisesti tekstejä ei pidetä autonomisina ja yksilöllisinä tuotteina vaan kontekstisidonnaisina merkityskokonaisuuksina (esim. Ghadessy 1993; Martin 1997), joiden avulla käydään kamppailua vallasta ja ideologioista (esim. Fairclough 1992; Gee 1996; Weiss ja Wodak 2003.) Tekstikäsitteen laajenemisen myötä kyse ei myöskään ole enää pelkästään kirjoittamisesta ja lukemisesta vaan myös puhumisesta, kuuntelemisesta ja kokonaisten semioottisten systeemien tulkinnasta ja hyödyntämisestä. Tekstit ovat multimodaalisia kokonaisuuksia, joissa merkitysten rakentamiseen osallistuvat tasa-arvoisina myös tekstien kuvalliset, liikkeelliset ja äänelliset elementit (esim. New London Group 1997; Cope ja Kalantzis 2000; Kress ja van Leeuwen 1996; 2001).

<sup>1</sup> POPS 1994 = *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*.

<sup>2</sup> POPS 2003 = *Perusopetuksen opetuskokeilussa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet*.

Omien opetussuunnitelmienmekin perusteissa teksti ja tekstitaidot ovat nyt saaneet entistä näkyvämmän roolin erityisesti perusopetuksen suunnitelmassa. Onko kyse vain kosmetiikasta tai määrällisestä lisäyksestä, vai sisältävätkö opetussuunnitelmat kokonaan uudenlaisen tekstinäkemyksen? Tätä kysymystä aion seuraavaksi pohdiskella.

## TEKSTI PERUSOPETUKSESSA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sitoutuvat — ainakin yhteisessä esitelytekstissä — selkeästi yhteisölliseen ja sosiaaliseen näkemykseen kielestä ja teksteistä, joita pidetään avaimina aktiiviseen kansalaisuuteen ja kulttuuriin. Tavoitteena on kouluttaa aktiivisia viestijöitä ja lukijoita, jotka ymmärtävät kielen mahdin ja keinot merkitysten rakentajina. 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.

Yhteisessä osassa todetaan myös, että oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitys: tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiategstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden elementtien yhdistelmiä, niin painettuja, sähköisiä kuin myös verkkotekstejä. Yleistavoitteet antavat siis odottaa uudistunutta opetussuunnitelmaa. Vuosiluokkien tarkempia suunnitelmia analysoitaessa käy kuitenkin ilmi, että yleistavoitteisiin sitoudutaan niissä eri tavoin.

Kahden ensimmäisen vuosiluokan tärkein tavoite on tietysti luku- ja kirjoitustaidon opettaminen, joten tekstit määrittävät suhteessa näihin taitoihin. Tekstejä kuunnellaan, niitä luetaan ja kirjoitetaan, niissä olevaa kieltä tarkastellaan. Tärkeitä tekstisisä ovat sanat: niiden tavu- ja äänneraken-

netta eritellään, niitä riimitellään ja niiden merkityksiä ja muotoja pohditaan. Teksti on siis kielen — ja nimenomaan sanojen — kotipaikka. Tekstit ovat myös keino »rikastaa sana- ja ilmaisuvarastoa sekä mielikuvitusta» ja »tie kirjallisuuden kiehtovaan maailmaan» (ks. POPS 2003: 18–19). Ensimmäisten vuosien suunnitelman tekstikäsitys on varsin perinteinen ja rakenteita korostava. Teksteillä on lähinnä välinearvoa: ne ovat näytteitä kirjoitetusta kielimuodosta, ilmaisun laajentajia ja viihdyttäjiä. Tekstikäsitys ei ole erityisen sosiaalinen, ja tätä vaikutelma vankentaa myös se, että tekstitaitojen opetuskin nähdään yksilön omien ilmaisutapojen harjaannuttamisena.

Vuosiluokilla 3–5 tekstit saavat jo itseenäisemmän aseman. Opetuksessa tutustutaan erityyppisiin teksteihin ja opitaan valitsemaan sopivia tekstejä eri tarkoituksiin. Tämän ajattelutavan taustat löytyvät funktionaalista tekstikäsituksesta. Tekstejä on monenlaisia, ja niillä on erilaisia tehtäviä. Kaunokirjallisten tekstien rinnalle tulevat nyt ikäkaudelle sopivat tietotekstit, joita opitaan käyttämään ja joista etsitään tietoja. Erityisesti tieto- ja mediatekstit ovat tietolähteitä ja käyttöhyödykkeitä. Kaunokirjallisuus sen sijaan antaa kokemuksia ja kehittää ilmaisuvaroja, mielikuvitusta ja luovuutta. Tekstien yhteydessä ei juurikaan puhuta merkityksistä eikä kielen analyysistä. Pääpaino on tuottamisessa ja ymmärtämisessä, joita molempia lähestytään yksilöllisestä ja kognitiivisesta näkökulmasta. Opiskellaan strategioita, tunnistetaan pääasioita, tutustutaan prosessikirjoittamisen periaatteisiin ja laajennetaan ja syvennetään sanavarastoa. Opetuksen tavoitteena on kasvattaa oppilaiden kiinnostusta kielen toimintaan. Käytännössä tämä tarkoittaa sanojen merkitysten tarkastelua tekstiyhteydessä, sanojen ryhmittelyä merkitysten ja taivutuksen perusteella, taivutuksen tehtävien tarkastelua tekstilauseissa ja lau-

seiden tarkastelua rakenteellisina yksikköinä. Näkökulma kieleen on siis melko perinteinen. Tälläkin luokka-asteella tekstit ovat pääosin kirjoitettuja tekstejä. Tosin hyvän osaamisen kuvauksessa todetaan yllättäen, että oppilas osaa hahmottaa tekstejä, joissa on sanoja, ääntä ja kuvia. Sisällöistä on kuitenkin vaikea löytää tähän tavoitteeseen liittyviä työvälineitä.

Perusopetuksen vuosiluokkien 6–9 suunnitelma vastaa selvästi muita paremmin suunnitelman yleiskuvausta. Suunnitelmassa on selvästi näkyvissä yhteisöllinen ja kriittinenkin näkökulma teksteihin. Opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti oppilaalle vieraiden tekstilajien vaatimuksia. Tekstikäsitys on selvästi kontekstuaalinen ja sosiokulttuurinen ja hieman kriittinenkin, sillä opetuksessa oppilasta ohjataan huomaamaan median ja tekstien mahti tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja. Tekstejä ei erotella tiukasti kaunokirjallisiin, asiateksteihin ja mediateksteihin, vaan niitä pyritään tarkastelemaan rinnakkain. Tosin kulttuuriksi ja elämysten antajaksi rakentuu tässäkin suunnitelmassa vain kaunokirjallisuus. Myös suunnitelman tekstitaitokäsitys noudattelee sosiokulttuurista ajatusta. Tekstien käyttäjiksi kasvetaan. Näiden vuosiluokkien suunnitelma on ainoa, jossa on pyritty tarkastelemaan kielen rakenteita suhteessa merkityksiin ja tekstilajeihin. Alemmilla luokka-asteilla sanasto näyttää olevan ainoa merkitysten rakentaja. Vuosiluokkien 6–9 suunnitelmassa on ainakin tavoitteena se, että kielen ja muiden semioottisten systeemien rakenteen tarkastelu tapahtuisi osana tekstitaitoiseksi opettelua.

Perusopetuksen viimeisten vuosien suunnitelma tarjoaa hyvän mahdollisuuden genrepohjaiseen tekstitaitojen opetukseen, jossa keskeisellä sijalla on tekstien ja kie-

len analysointi tekstikontekstissaan. Seuraava askel kohti kriittistä tekstitaitoa olisi kuitenkin kontekstikäsityksen laajentaminen kielen lisäksi yhteiskunnalliseen ja tekstien tuottamiseen liittyvään kontekstiin. Vasta se takaisi todelliset mahdollisuudet kriittisen kieli- ja tekstitietoisuuden syntymiseen.

Perusopetuksen suunnitelmalta toivoisi, että se muodostaisi eheän jatkumon kieli-, teksti- ja tekstitaitokäsityksen suhteen. Tässä uusi opetussuunnitelma ei onnistu parhaalla mahdollisella tavalla. Ensimmäisten vuosiluokkien suunnitelma sitoutuu yksilölliseen ja itseilmaisulliseen näkemykseen, vuosiluokkien 3–5 taas pääosin funktionaaliseen tekstikäsitykseen ja yksilöllis-kognitiiviseen tekstitaitonäkemykseen. Viimeisten vuosiluokkien suunnitelma taas noudattelee sosiokulttuurista ja osin kriittistäkin näkökulmaa teksteihin ja tekstitaitoihin. Luken (2000) mukaan koulun kriittisen lukutaidon opetukselle onkin yleensä ollut tyypillistä, että kriittisyyden ajatellaan olevan mahdollista vasta tietyssä kehitysvaiheessa, koska se edellyttää syvällistä ajattelua ja metakognitiivista kypsyyttä. Ensin täytyy oppia analysoimaan kielen piirteitä ja tekstimerkityksiä irrallaan kontekstista, ja vasta opintojen viimeisinä vuosina voidaan ryhtyä kriittiseksi lukijoiksi. Australialaisessa kriittisen lukutaidon opetuksessa ei kuitenkaan lähdetä tästä oletuksesta vaan merkitysten purkaminen ja kriittisyys on mukana koulun ensimmäisistä vuosista lähtien — tietysti ikäkaudelle sopivien tekstien analysoinnissa. Näin kriittiseen lukutaitoon kasvetaan kouluvuosien ajan. Se ei ole erillinen ja irrallinen, koulun viimeisten vuosien tavoite.

## AKATEEMINEN LUKIO

Myös lukion opetussuunnitelmassa (2003) on yleistavoitteiden mukaan lähtökohdaksi otettu konstruktionistinen ajatus kiele-

tä: äidinkieli on käsitejärjestelmä, jolla ihminen jäsentää maailmaa ja rakentaa sosiaalista todellisuutta. Äidinkielen kulttuurinen voima on vankka, sillä kielensä myötä ihminen omaksuu yhteisönsä kulttuurin ja rakentaa omaa identiteettiään. Lähtökohdat ovat siis varsin samankaltaiset kuin perusopetuksessa, mutta tarkempi sisältöjen ja tavoitteiden analyysi paljastaa, että tekstikäsitykset ovat näissä suunnitelmissa kuitenkin erilaiset.

Sana *teksti* esiintyy yhtä syventävää kurssia lukuun ottamatta kaikissa lukion opetussuunnitelman kursseista — viidessä jopa otsikossa. Lukion opetussuunnitelman tekstikäsitys näyttää perusasteen viimeisten vuosien suunnitelmassa olevaa käsitystä suppeammalta ja perinteisemmältä. Teksti on pääosin kielellinen tuote, jota tarkastellaan rakenteellisesta näkökulmasta. Kielen ja muiden semioottisten systeemien merkityksiä rakentava voima ei ole keskeisessä asemassa tekstikäsityksessä, kuten se oli luokka-asteilla 6–9. Sen sijaan tekstien kontekstuaalinen luonne vilahtaa lukion suunnitelmassa muutamaan otteeseen. Lukiossa opiskelija syventää tekstitaitojaan siten, että osaa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä entistä tietoisempana niiden tavoitteista ja konteksteista. Syventämistä konkretisoidaan suunnitelmassa luettelemalla puhutut ja kirjoitetut tekstit, mediatekstit, sähköiset ja graafiset tekstit, asia- ja kaunokirjalliset tekstit, julkiset ja yksityiset tekstit. Ajatuksena ilmeisesti on, että syventäminen tarkoittaa näiden eri olomuotojen tunnistamista. Konkretisoimatta jää, mitä niistä on tarkoitus tarkastella ja millainen asema kielen analyysillä on tässä kohdin. Kaiken kaikkiaan kieli merkityspotentialina on varsin vaatimattomassa asemassa lukion opetussuunnitelmassa.

Tekstien rakenteita ja merkityksiä -kursilla pääpaino on tekstien rakenteellisissa

ominaisuuksissa. Tarkastelun ja harjoittelun kohteena ovat pääasiassa koheesioon liittyvät keinot. Merkitykset jäävät selvästi vähemmälle. Tässä kurssissa tarkastelun kohteena ovat asiatekstit. Kielen monitulkintaisuus ja esimerkiksi kuvallisuus näyttävätkin lukion opetussuunnitelmassa olevan lähinnä vain kaunokirjallisten tekstien ominaisuuksia. Tässäkin mielessä lukion suunnitelman teksti- ja kielikäsitte on rajoituneempi kuin perusopetuksen vuosiluokkien 6–9 opetussuunnitelmassa.

Medialukutaitoa opiskellaan selvimmin Tekstit ja vaikuttaminen -kursilla. Tässä kohdassa opetussuunnitelmaa mainitaan tekstien ideologisuus, lähdekritiikki ja mediakritiikki. Kaikki ovat varsin laajoja kokonaisuuksia. Sen sijaan tekstistä ei käy ilmi, millä keinoin ja millaisten sisältöjen avulla näihin asioihin on ajateltu pureuduttavan. Mielenkiintoista on, että kielellisiä rakenteita ei mainita lainkaan tässä yhteydessä. Vaikuttamista tarkastellaan joko tekstin tavoitteiden (esimerkiksi manipulointi ja mainonta) tai tyylin näkökulmasta (ironia, satiiri). Tällöin analysoitavaksi nousevat vain eksplisiittisesti vaikuttavat tekstit. Esimerkiksi faktuaaliset mediatekstit ja monet institutionaaliset tekstit eivät juuri näitä keinoja hyödynnä, vaikka ovatkin vaikuttavia tekstejä. Mediakasvatuksen kokonaisuuden kannalta on ongelmallista myös se, että lukiossa mediatekstit näyttävät olevan yksinomaan niin sanottuja asiatekstejä ja ennen muuta vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä. Toinen tyypillinen piirre lukion suunnitelmalle on se, että mediatekstit eivät näytä osallistuvan identiteettien rakentumiseen, eivät juuri kulttuurinkaan rakentumiseen. Tämä rooli on varattu kaunokirjallisille teksteille.

Lukion opetussuunnitelmassa esiintyy viimeisessä syventävässä kurssissa moder-  
nisti myös sana nykykulttuuri. Kurssin tavoitteet ja sisällöt rakentavat tekstinä kui-

tenkin varsin mielenkiintoisen kuvan nykykulttuurista — kuvan, jota nykykulttuurin tutkijat ja harrastajat tuskin tunnustaisivat nykykulttuuriksi. Sillä nimittäin tarkoitetaan kieltä, kirjallisuutta ja viestintää käsitteleviä ajankohtaistekstejä ja nykykirjallisuutta. Poissa ovat — niin tästä kurssista kuin koko opetussuunnitelmastakin — uusmedian tekstit, hypertekstit, television tekstit, videot, animaatiot, elokuva. Tässä mielessä äidinkielen ja kirjallisuuden suunnitelma ei täytä erityisen hyvin koko lukion opetussuunnitelman yleisiä, teknologiaa, omaehtoista kulttuuria ja osallistuvaa kansalaisuutta korostavia tavoitteita. Lukiolaisen tekstimaailma on asiallinen ja korkeakulttuurinen. Suunnitelmasta on myös turha etsiä niin sanottuja arjen tekstejä, jotka valmentaisivat lukiolaista jatko-opintojen tai työelämän teksteihin.

### MISSÄ OLLAAN?

Teksti- ja tekstitaitokäsitteiden sosiaalinen määrittely on monessa mielessä tervetullut käänne äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Uusissa opetussuunnitelmissa nostetaan siellä täällä esiin kriittinen lukutaito ja aktiivinen kansalaisuus. Näiden taitojen saavuttamiseen tarvitaan kuitenkin laveampaa otetta kuin uusiin opetussuunnitelmiin on toistaiseksi kirjattu. Suunnitelmien tekstikäsitys on vielä varsin vahvasti teksteihin ja kieleen sitoutunut. Ne ovat tietysti lähtökohtia ja luontevia painotuksia äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, mutta ilman laajempaa yhteiskunnallista, historiallista ja viestinnällistä näkökulmaa kriittiset lukijat — niin oppilaat kuin opettajatkin — joutuvat tekemään analyysejään arkitietonsa, anekdoottien ja oletustensa pohjalta ja pahimmassa tapauksessa vain vankentavat ja luonnollistavat yhteiskunnan elitistisiä ja vallakkaita diskursseja, vaikka kriittisen lukutaidon idea on juuri päinvastainen

(Luke 1996). Yksi mahdollinen päätelmä tämän pohjalta on se, että kriittisen lukutaidon opetus ei voi eikä saa olla vain äidinkielen opettajan harteilla. Parhaiten sen opetus tapahtuisi projektimaisissa, oppiainerajat ylittävissä opintokokonaisuuksissa, joissa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan tehtävä olisi toimia kielen merkitysrakenteiden ja tekstien asiantuntijana.

Uusien opetussuunnitelmien tekstit ovat pääosin niin sanottuja koulukeskeisiä tekstejä. Ne sosiaalistavat lapsia ja nuoria opiskelun maailmaan, koulun kirjoitelmien laadintaan ja akateemiseen kaunokirjallisuuden lukutapaan. Arkipäivän teksteistä esillä ovat selvimmin faktuaaliset, painetut mediatekstit; sen sijaan nuorten oman arjen ja kulttuurin tekstejä tai yhteiskunnallisen toiminnan ja instituutioiden tekstejä suunnitelmista ei juuri löydy. Teknologiaakaan ei vielä ole varsinaisesti rantautunut äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmiin. Kaikkein konservatiivisin ja akateemisin opetussuunnitelmista on lukion opetussuunnitelma. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, etteivätkö opettajat ja oppikirjan tekijät voisi ottaa käsittelyyn myös ei-akateemista, nuorten omaa tekstimaisemaa. Näin varmasti tapahtuukin. Ongelma on vain se, että virallisissa näkemyksissä tällä tekstimaailmalla ei ole samanlaista arvoa kuin opetussuunnitelmissa kuvatulla akateemisella tekstimaailmalla. Silloin muut tekstit jäävät helposti opetuksessa välipaloiksi, viihdykkeeksi ja kummallisuuksiksi. Niitä arvotetaan suhteessa vakavasti opiskeltaviin teksteihin ja tekstikäytänteisiin. Ehkä hämmästyttävien teksti, joka koulussa loistaa poissaolollaan, on television tekstit. Ne kuitenkin ovat keskeisin osa nuorten mediaarkea (ks. Luukka ym. 2001). Jos nekään vielä eivät ole päässeet opetussuunnitelmaan, niin uusmedian tekstejä ja valtavirrasta poikkeavia kulttuurisia tekstejä varmaan saamme odottaa vielä kymmeniä

vuosia.

Opetussuunnitelmat muuttuvat todellisuudeksi vasta oppikirjoissa ja opettajien työssä. Siihen asti ne ovat vain hyvän tahdon ja tavoitteiden julkilausumia. Omat paineensa uudet suunnitelmat tuovat myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan-koulutukselle. On pakko pohtia, millainen koulutus takaisi opettajille nyky-suunnitelmia vastaavan teoreettisen ja taidollisen pohjan. Tekstien ja tekstitaitojen merkityksen korostuminen vaatii koulutukselta lisää panostusta näiden asioiden opiskeluun. Kirjoittamisen ja lukemisen teorioihinkaan nykyinen koulutus ei juuri tarjoa tutustumismahdollisuuksia. Pikantin lisänsä vaatimustasoon tuo sekin, että lukion opetus-suunnitelman perusteissa todetaan yhdeksi oppiaineen tietopohjaksi kulttuurintutkimus. Uskallanpa väittää, että nykyinen koulutus tarjoaa siitä varsin kapean kuvan. Sekä koulu että opettajankoulutus alkavat vähitellen olla siinä pisteessä, että ei voida enää vain lisätä uusia sisältöjä entisten päälle. Jostain on myös luovuttava. Jos uudet suunnitelmat otetaan vakavasti, on lähiaikoina pakko tehdä tiukka ydinainesanalyysi sekä kouluissa että yliopistoissa. Muuten vaarana on se, että tiedämme entistä enemmän entistä vähemmän. Yhtä tärkeä uudelleen pohdinnan kohde ovat koulun arvioinnin käytänteet ja erilaiset valtakunnalliset päättökokeet. Myös niiden on uudistuttava, mikäli opetussuunnitelmat uudistuvat. Nyt suunnitelmat tarjoavat mahdollisuuden uudistumiseen. Toivottavasti osaamme ja uskalamme hyödyntää tätä mahdollisuutta. ■

MINNA-RIITTA LUUKKA

Sähköposti: [luukka@cc.jyu.fi](mailto:luukka@cc.jyu.fi)

## LÄHTEET

BARTON, DAVID 1994: *Literacy: An introduction to the ecology of written lan-*

*guage*. Oxford: Blackwell.

BAYNHAM, MIKE 1995: *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. New York: Longman.

CHRISTIE, FRANCES – MISSON, RAY (toim.) 1998: *Literacy and schooling*. London: Routledge.

COPE, BILL – KALANTZIS, MARY (toim.) 1993: *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

— (toim.) 2000: *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

FAIRCLOUGH, NORMAN 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

GEE, JAMES PAUL 1996: *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor & Frances.

GHADESSY, MOHSEN (toim.) 1993: *Register analysis: Theory and practice*. London: Pinter.

GOODWYN ANDY – FINDLAY, KATE 2003: Shaping literacy in the secondary school: Policy, practice and agency in the age of the national literacy strategy. – *British journal of educational studies* 51: 1 s. 20–35.

HASAN, RUQAIYA – WILLIAMS, GEOFF (toim.) 1996: *Literacy in society*. New York: Longman.

KRESS, GUNTHER – VAN LEEUWEN, THEO 1996: *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

— 2001: *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

LUKE, ALLAN 1996: Genres of power? Literacy education and the production of capita. – Ruqaiya Hasan & Geoff Williams (toim.), *Literacy in society* s. 308–338. New York: Longman.

— 2000: Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. –

- Journal of adolescent and adult literacy* 43: 5 s. 448–461.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 15.8.2003. – www.oph.fi.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – HUJANEN, JAANA – LOKKA, ANTTI – MODINOS, TUIJA – PIETIKÄINEN, SARI – SUONINEN, ANNIKKA 2001: *Mediat nuorten arjessa. 13–19-vuotiaiden nuorten mediakäytöt vuosituuhannen vaihteessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MARTIN, JAMES ROBERT 1997: Analysing genre: Functional parameters. – Frances Christie & James Robert Martin (toim.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* s. 3–39. London: Cassell.
- New London Group 1997: A pedagogy of multiliteracies. – *Harvard educational review* 66 s. 60–92.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetuskokeilussa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2*. 2. korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus 2003.
- SAWYER, WAYNE – WATSON, KEN 2001: Mother-tongue teaching in Australia: The case of New South Wales. – *LI – Educational studies in language and literature* 1 s. 87–104.
- STREET, BRIAN 1995: *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- WEISS, GILBERT – WODAK, RUTH (toim.) 2003: *Critical discourse analysis: Theory and interdisciplinarity*. New York: Palgrave MacMillan.
- WYATT-SMITH, CLAIRE – CUMMING, JOY 2001: Examining the literacy-curriculum relationship. – *Linguistics and education* 11: 4 s. 295–312.

## UNOHTUIKO KIELI LUKIOSTA?

**A**idinkielen opetuksen kieli- ja kielioppikäsitteet ovat pysyneet kautta vuosikymmenten melko muuttumattomina, eivätkä viime vuosisadan loppupuolen kielitieteen uudet suuntaukset ole kovin selvästi päässeet vaikuttamaan ainakaan lukion kielenopetukseen. Tämä käy ilmi, kun tarkastelee vaikkapa nyt käytössä olevia oppikirjoja — niiden sisältöä tietenkin ohjaavat puolestaan vuoden 1994 *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. 1990-luvun alussa opetusministeriö asetti työryhmän, jonka tehtävänä oli pohtia »kieliopin asemaa ja muotoa äidinkielen opetuksessa».

Työryhmä esitteli mietinnössään *Kieli ja sen kieliopin* (1994) pedagogisen kieliopin ideaa, jonka mukaan kielen tarkastelun tuli olla oppilaan kannalta mielekästä ja hyödyllistä. Mietinnössä on myös hyvä yleistajuinen modernin kielitieteen kehityksen esittely, ja siinä tuodaan esiin monia nykyaikaisia lingvistisiä näkökulmia kieleen ja sen opetukseen.

Olen käyttänyt mietinnön artikkeleita hyväkseni opettaessani lukiossa kieleen liittyviä asioita. Kiinnostuneena olen myös odottanut, miten tekeillä olevassa deskriptiivisessä kieliopissa käsitellään nimen-

▷