

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Sulkunen, Sari

Title: Tiedonalakohtaiset tekstitaidot : opettajille täydennyskoulutusta Euroopasta?

Year: 2016

Version: Published version

Copyright: © 2016 Suomen puhe-luki-yhdistys FinRA

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Sulkunen, S. (2016). Tiedonalakohtaiset tekstitaidot : opettajille täydennyskoulutusta Euroopasta?. *Kielikukko*, 35(4), 22-26.

<http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko%204%202016%20netti.pdf>



» FT, yliopistonlehtori Sari Sulkunen

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

Tiedonalakohtaiset tekstitaidot – opettajille täydennyskoulutusmallia Euroopasta?

Sari Sulkunen

Uuden opetussuunnitelman monilukutaidon laaja-alainen osaamisalue on tuonut tiedonalakohtaiset tekstitaidot jokaisen oppiaineen opetukseen. Monelle opettajalle tekstitaitojen opetus on uutta, eikä täydennyskoulutusta aiheesta ole kovin runsaasti tarjolla. Millaista täydennyskoulutusmallia eurooppalaisille opettajille tarjotaan ja kuinka se sopisi meille?

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (POPS 2014) painottavat laaja-alaisen osaamisalueiden integroimista kaikkien oppiaineiden opetukseen. Monilukutaidon kohdalla tämä tarkoittaa käytännössä tiedonalakohtaisten kielenkäytön tapojen, tekstien ja tekstikäytänteiden nostamista opetuksessa aiempaa keskeisempään rooliin. Esimerkiksi historian oppiaineen opetussuunnitelmassa kuvataan oppiaineen tiedonalakohtaisia tekstitaitoja koskevia tavoitteita tähän tapaan (POPS 2014, 286, 480): ”Opetuksen tavoitteena on kehittää historian tekstitaitoja: taitoa lukea ja analysoida menneisyyden toimijoiden tuottamia lähteitä sekä tehdä päteviä tulkintoja niiden tarkoituksesta ja merkityksestä.” Tekstitalojen tiedonalakohtaisuus kietoutuu oppiaineen sisältöön, sillä historiallisten lähteiden tulkinta edellyttää tietoa niiden historiallisesta kontekstista.

Tiedonalakohtaiset tekstitaidot korostavat sitä, että eri tiedonaloilla on omat tekstilajinsa ja ta-

pansa tuottaa ja käyttää tekstejä (Moje ym. 2011). Nämä puolestaan kiinnittyvät tiedon tuottamisen, esittämisen, viestimisen ja arvioimisen muotoihin (Fang & Coatoam 2013). Tiedon tuottamisen ja esittämisen kannalta tiedonalat eroavat toisistaan esimerkiksi siinä, mitä voidaan käyttää evidenssinä, kuinka ilmaistaan varmuutta tai epävarmuutta, kuinka argumentoidaan ja kuinka sisällöt jäsennellään tekstiksi (Hynd-Shanahan 2013). Tekstien ja niiden kielellisten piirteiden lisäksi tiedonalakohtaisiin tekstitaitoihin nivELYTÄTÄÄ myös ajattelun ja argumentoinnin taidot.

Käsitys tekstitalojen tiedonalakohtaisuudesta nousee kielenkäytön sosiaalista luonnetta korostavista teorioista, joiden mukaan kielenkäyttö on aina sidoksissa kontekstiinsa (Swain, Kinnear & Steinman 2015). Eri yhteisöillä on omat viestinnälliset tavoitteensa ja siten myös kielenkäyttökonventionensa. Tekstikäytänteet ovatkin kulttuurisesti määrittäytyneitä tapoja käyttää tekstiä (Barton 2007). Vaikka tekstejä usein hyödyntää yksilö,

tekstikäytänteet yhdistävät ihmisiä, ovat olemassa ihmisten välisissä suhteissa ja heijastavat kulttuurin valtasuhteita, ideologioita ja sosiaalisia identiteettejä. Tämä näkemys on laajempi kuin kognitiiviset tekstitalokäsitykset, jotka korostavat yksilön taitoja ja niiden riippumattomuutta käyttökontekstistaan. Kognitiivisesta viitekehyksestä nousee ajatus tiedonalarajat ylittävistä tekstitaloista. Käytännössä tämä tarkoittaa yleisten luetunymmärtämisen strategioiden ja tekniikoiden opettamista kaikkien oppiaineiden tunneilla (Brozo, Moorman, Meyer & Stewart 2013). Tällöin tekstitalojen opetuksessa keskitytään niihin tekstitaloihin, jotka tiedonaloilla ja niitä vastavissa oppiaineissa ovat yhteisiä, eikä siihen, mikä on tiedonaloille yksinomaista. Nämä näkemykset eivät luonnollisestikaan ole toisiaan poissulkevia. Yhtä lailla oppilaiden on hyvä hallita niin yleisiä luetunymmärtämisen strategioita kuin tiedonalakohtaisia tekstikäytänteitäkin.

Yhdysvalloissa tiedonalarajat ylittävien tekstitalojen opettamisella on pitkät perinteet. Useat tutkijat ja opettajat kirjoittivat näistä jo 1910-luvulla (esim. Gray 1919), kun taas tiedonalakohtaiset tekstitalot ovat nousseet keskusteluun vasta paljon myöhemmin (Meyer, Stewart, Moorman & Brozo 2012). Myös Suomessa – samoin kuin muualla Euroopassa – yleiset luetunymmärtämisen strategiat ovat olleet pitkään esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteita (Eurydice 2011). Luokanopettajilla on erityisen luontevevat mahdollisuudet integroida näitä myös eri oppiaineiden opiskeluun. Myös tiedonalakohtaiset tekstitalot ovat olleet opetus-

suunnitelman perusteissa jo 1980-luvulta saakka, mutta vasta viime aikoina ne ovat saaneet voimakkaamman painoarvon taitoja ja tutkivaa oppimista painottavan opetuksen myötä (historian oppiaineesta mm. Veijola & Mikkonen 2015). Vaikka tiedonalakohtaiset tekstitalot sisältyvät opetussuunnitelmateksteihin, eivät ne ole laajasti vakiintuneet osaksi opetusta. Monilukutaito laaja-alaisena osaamisalueena pyrkii nostamaan tiedonalakohtaisen kielenkäytön ja tekstikäytänteet entistä paremmin osaksi opetusta.

Opettajien täydennyskoulutusmallia EU-hankkeesta

Euroopan komissio on rahoittanut tällä vuosikymmenellä hankkeita, joiden tavoitteena on ollut kehittää tekstitalojen opettamiseen keskittyvää täydennyskoulutusta aineenopettajille. Tätä on pidetty yhtenä keinona tehostaa tekstitalojen opetusta, sillä EU:n asettama tavoite PISAn lukutaidon arvioinnin alimmille taitotasoille sijoittuvien nuorten osuudesta on vielä toistaiseksi ollut kaukana. Tavoitteena on, että vuoteen 2020 mennessä näitä nuoria olisi EU-maissa alle 15 prosenttia (HLG 2012). Useimmissa Euroopan maissa ei painoteta tekstitaloja aineenopetuksessa eikä siten myöskään opettajien peruskoulutuksessa.

Ensimmäinen Euroopan komission rahoittama täydennyskoulutusohjelma oli BaCuLit (Basic Curriculum for Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools) vuosina 2011–2012. Tässä hankkeessa tutkijat ja



opettajankouluttajat seitsemästä eri maasta kehittivät yhdessä kuusimoduulisen täydennyskoulutuskurssin materiaaleineen. Materiaalit sisälsivät valmiit harjoitusmateriaalit, tapaamiskohtaiset diaesitykset sekä kouluttajan käsikirjan, mutta niitä saattoi soveltaa joustavasti, sillä kurssin toteutuksessa huomioitiin kunkin maan ja koulun erityiset olosuhteet ja tarpeet. Hankkeeseen osallistuneiden maiden joukossa oli maita, joissa oli tiedonalakohtaisten tekstitaitojen opettamisen osaamista (Saksa, Alankomaat, Norja, Ruotsi) tai selkeitä tarpeita tällaiselle opettajien täydennyskoulutukselle (Unkari, Portugali, Romania).

Kurssille osallistuvia opettajia ohjattiin tarkastelemaan oppiaineiden tekstejä ja niiden rakennetta, oppiainekohtaista sanastoa, metakognitiivisia strategioita sekä ennen kaikkea luetunymmärtämisen strategioita sekä tekstitaitojen arviointia. Tavoitteena oli, että opettajat saisivat konkreettisia valmiuksia oppiainekohtaisten tekstitaitojen opettamiseen. Tämä tukee sekä oppilaiden sisältötiedon oppimista että tekstitaitojen kehittymistä (Fang & Coatoam 2013).

Vuonna 2014 ISIT-hankkeessa (Implementation Strategies for Innovations in Teachers' Professional Development) kehitettiin edelleen oppiainekohtaisten tekstitaitojen opetusta BaCuLit-mallin pohjalta. Tässä jatkohankkeessa kohdejoukkona olivat opettajankouluttajat ja tavoitteena oli kehittää käytänteitä tämän teeman sisällyttämiseksi opettajien peruskoulutukseen. Tätä kokeiltiin Saksassa, Unkarissa ja Romaniassa. Lisäksi hankkeessa selvitettiin mahdollisuuksia hyödyntää samaa koulutusohjelmaa esimerkiksi Belgiassa ja Suomessa. Parakaikkea me-

neillään olevassa BleTeach-hankkeessa (2015–2018) belgialaiset opettajankouluttajat kehittävätkin BaCuLit-malliin pohjaavaa materiaalia vastaamaan oman opettajakuntansa perus- ja täydennyskoulutustarpeita. Tässä hankkeessa kohderyhmänä ovat jälleen opettajat, ja kurssia kehitetään monimuoto-opetuksen suuntaan, jolloin opettajat voivat suorittaa osan koulutuksesta verkossa.

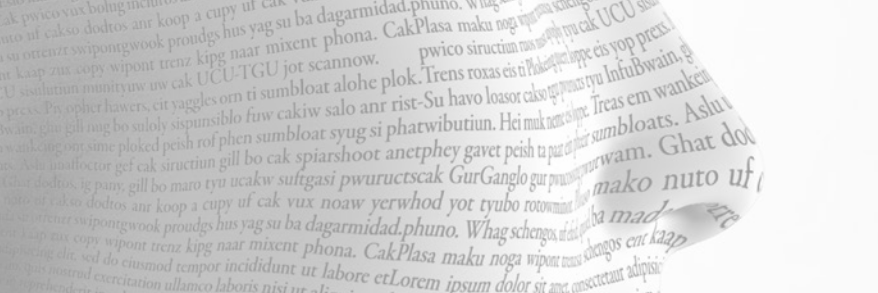
Voisiko BaCuLit-koulutusohjelmaa soveltaa Suomessa?

BaCuLit-täydennyskoulutusmallin vahvuus on se, että se tarjoaa valmiin tutkimustietoon pohjautuvan koulutusohjelman meilläkin ajankohtaisten taitojen opetuksesta. Lisäksi koulutusohjelma tarjoaa yleisen viitekehyksen, jonka varassa eri aineiden opettajat voivat syventyä oman oppiaineensa sanastoon, teksteihin ja niiden rakenteeseen sekä kehittää näiden opetusta. Monimuoto-opetuksena toteutettu kurssi myös lisää käytännön mahdollisuuksia osallistua kurssille. Koulutus tukisi myös koulun eri oppiaineiden yhteistä kehittämistyötä, jos samaan aikaan useampi opettaja osallistuu siihen. Toisaalta valmiskaan koulutusohjelma ei saisi olla liian jäykkä ja joustamaton. Suomalaiset opettajat ovat tottuneet siihen, että he voivat varsin itsenäisesti ja vapaasti suunnitella ja toteuttaa opetustaan eikä yhtä toteutustapaa suosiva malli istuisi opettajien koulutukseenkaan. Alusta saakka BaCuLit-koulutusmallin kehittäjät ovat kuitenkin antaneet tilaa opettajien omille tarpeille sekä kansallisille erityispiirteille. Tämä soveltamisen vapaus on sittemmin rakennettu

sisään myös käytännön toteutuksiin maakoh- taisten moduulien avulla.

Käsitteellisesti BaCuLit-mallia voi pitää hie- man ristiriitaisena opetussuunnitelman perus- teiden monilukutaidon viitekehyksen kanssa. Monilukutaidon käsite painottaa kielenkäytön ja tekstitaitojen monikulttuurisuutta (Luukka 2013) ja yhteisöllisyyttä, mikä heijastaa sosio- kulttuurista tekstitaitokäsitystä. Sen mukaan tekstikäytännöt ovat kulttuurisesti määrittä- neitä (Barton 2007) eikä niitä siis tarkastella ensi- sijaisesti yksilön kognitiivisina taitoina. Tiedo- nalat ja niitä vastaavat oppiaineet muodostavat omat yhteisönsä, joilla on omat tavoitteensa ja tiedontuottamisen tapansa, joihin tekstikäytän- teetkin nivoutuvat. Tiedonalan tekstitaitokäy- tänteiden hallitseminen mahdollistaa yhteisön jäsenyyden ja pääsyn sen toimintaan ja tietoon. BaCuLit-malli sen sijaan perustuu tiedoanala- rajat ylittävien luetun ymmärtämisen strate- gioiden opettamiseen, mikä puolestaan nojaa kognitiiviseen tekstitaitokäsitykseen. Usein nämä kaksi suuntausta nähdään erillisinä, jopa vastakkaisina (Fang 2014; Hynd-Shanahan 2013), sillä ensimmäinen korostaa tiedonalo- jen ja oppiaineiden tekstikäytänteiden erilai- suutta, jälkimmäinen niiden samanlaisuutta. (Hynd-Shanahan 2013; Moje ym. 2011, 458– 459, 470). Myös kysymys tekstitaitoasiantun- tijuudesta on olennainen: tiedonalakohtaisten tekstitaitojen asiantuntija on tiedonalan asian- tuntija, koulussa esimerkiksi aineenopettaja, kun taas tiedonalasta riippumattomia luke- misstrategioita voi pätevästi opettaa myös kie- liaineiden ja tekstitaitojen opettaja.

Nämä kaksi suuntausta eivät kuitenkaan ole toi- sensa poissulkevia, kuten jo aiemmin todettiin. Ne voi nähdä eri painoituksina tekstitaito- opetuksen jatkumolla (Hynd-Shanahan 2013). Kos- ka tiedonalakohtaisten tekstitaitojen opetuksen tavoitteenakaan tuskin on ammattimaisten tieteenharjoittajien taitotaso, esimerkiksi Fang (2014, 448) pitää yleisiä lukemisstrategioita tie- donalakohtaisten taitojen opetussovelluksina. Tiedonalakohtaisten tekstitaitojen opetus ei voi kuitenkaan koostua yksinomaan luetunymmär- tämisen strategioiden opettamisesta – tai niiden ja tiedonalakohtaisten sanaston opiskelusta, kuten BaCuLit-mallissa. Kuten opetussuunnitelman perusteissakin korostetaan, tiedonalakohtaiset tekstitaidot ovat yhteydessä tiedon tuottamisen ja siitä viestimisen tapoihin. Tekstitalojen ja -käytänteiden yhteys sisältötietoon on keskeistä (Hynd-Shanahan 2013, 94), ja tekstikäytännöt voivat olla hyvin erilaisia eri oppiaineissa. Tie- doanalakohtaisiin tekstitaitoihin paneutuva kou- lutusohjelma ei siis saisi koostua sisältötiedosta ja tiedon tuottamisen tavoista irrallisista strategiois- ta tai käytänteistä. Sen sijaan tekstitaitoja tulisi lähestyä osana tutkivaa oppimista, jossa oppilaat pääsevät itse harjoittelemaan tiedon tuottamises- sa hyödynnettäviä tiedonalakohtaisia käytänteitä (Moje 2015): esimerkiksi tulkitsemaan histo- riallisia lähteitä tai tekemään luonnontieteellisiä hypoteeseja ja suunnittelemaan koeasetelmia niin- den testaamiseksi. Toki yleiset lukemisstrategiat voivat olla osa tällaista opetusta. Lisäksi opetus- suunnitelman perusteiden laaja määritelmä mo- nilukutaidosta edellyttää myös kirjoittamis- ja tuottamistaitojen huomioimista osana tiedonala- kohtaisia tekstitaitoja. BaCuLit-koulutusohjelma



» FT Pirjo Vaittinen
yliopistonlehtori, äidinkielen didaktiikka, Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto

nojaa vahvasti PISA-arvioinnin viitekehukseen, joka kattaa vain lukutaidon eikä esimerkiksi lainkaan kirjoitustaitoa (OECD 2016).

Jos BaCuLit-koulutusohjelmaa tai vastaavaa mallia haluttaisiin siis soveltaa Suomessa, tulisi se sovitaa osaksi laajempaa, opetussuunnitelmaamme sopivaa viitekehystä. Tämä edellyttää jo suunnitteluvaiheessa tiedonalakohtaisen asiantuntijuuden ja tekstitaito-osaamisen yhdistämistä.

Lähteet:

Barton, D. 2007. Literacy. An introduction to the ecology of written language. Malden: Blackwell.

Brozo, W., Moorman, G., Meyer, C. & Stewart, T. 2013. Content Area Reading and Disciplinary Literacy. A case for the radical center. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56(5), 353–357. doi:10.1002/JA AL.153

Eurydice 2011. Teaching reading in Europe. Contexts, policies and practices. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Fang, Z. 2014 Preparing Content Area Teachers for Disciplinary Literacy Instruction. The Role of Literacy Teacher Educators. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 57(6), 444–448. doi:10.1002/JA AL.269

Fang, Z. & Coatoam, S. 2013. Disciplinary literacy and what you want to know about it. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56(8), 627–632.

Gray, W. S. (1919). The relation between studying and reading. Proceedings of the fifty-seventh annual meeting of the National Education Association. Washington, DC: National Education Association, 580–586.

HLG 2012. Act Now! EU High Level Group of Experts on Literacy. Final report. Luxembourg: European Union.

Hynd-Shanahan 2013. What Does It Take? The challenge of disciplinary literacy. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 57(2), 93–98. doi:10.1002/JA AL.226

Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Kieli, koulutus ja yhteiskunta -verkkolehti, joulukuu 2013. <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>

Meyer, C.K., Stewart, T. T., Moorman, G.B. & Brozo, W. 2012. Discipline literacy: Looking back to move forward. American Reading Forum Annual Yearbook, 32, 1–8.

Moje, E. B. 2015. Doing and Teaching Disciplinary Literacy with Adolescent Learners: A Social and Cultural Enterprise. Harvard Educational Review, 85(2), 254–278.

Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, K. & Kim, H. 2011. The Role of Text in Disciplinary Learning. Teoksessa M.L. Kamil, P.D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (toim.) Handbook of reading research (Vol. 4). New York: Routledge, 453–486.

OECD 2016. PISA 2018. Draft analytical frameworks. Paris: OECD.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Swain, M., Kinnear, P. & Steinman, L. 2015. Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives. Bristol: Multilingual matters.

Veijola, A. & Mikkonen, S. 2015. Miten menneestä tehty historiaa tulkitaan? Tutkiva oppiminen ja monilukutaito lukion historian opetuksessa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Suomen aineidaktisen seuran julkaisuja 8. Helsinki: Suomen aineidaktinen seura, 155–169.

Runoanalyysin kirjoittamista yhdessä

Pirjo Vaittinen

Esittelen lukion opetuksessa runoanalyysin kirjoittamisessa tehtyä yhteisöllisen verkkokirjoittamisen kokeilua. Kirjoitustehtävää on pohjustettu keskustelemalla kertauksenomaisesti runoanalyysin käsitteistä ja soveltamalla niitä valikoimaan runoja. On myös käyty läpi tekstitaidon vastausten olennaisia piirteitä. Kirjoittamisprosessin suunnitteluvaihe on käyty pienryhmissä verkkokeskusteluna, ja varsinaisen runoanalyysin kirjoittaminen opittuja käsitteitä soveltaen on toteutettu wiki-työkälulla. Pienryhmät ovat muokanneet yhteistä tekstiä luokkahuoneessa.

Lapset ja nuoret kirjoittavat paljon, he lähetävät kuva-, video- ja tekstiviestejä, ovat verkossa samanaikaisesti ystäviensä kanssa; he saattavat myös osallistua tarinoiden ja runojen luomiseen verkossa. Näitä arjen taitoja he eivät useinkaan yhdistä koulussa esille tulevaan kirjoittamiseen.

Koulua ei nähdä kiinnostavana kirjoittamisen paikkana. Siellä kirjoittamista käytetään tietojen hallinnan ja osaamisen näyttämiseen eri oppiaineissa, kaikilla tiedonalueilla. Koulussa on myös perinteisesti tunnettu oppimisen yhtenä muotona kirjoittamalla oppiminen, sisältötiedon omaksuminen kirjoittamalla siitä. Kirjoittamalla oppimisesta on kysymys, kun opetussuunnitelma-kusteluissa puhutaan kaikista opettajista kielten ja tekstien opettajina. Ilmiöperustaisessa oppimisessä on tilanteita, joissa tarvitaan kirjoittamista, esimerkiksi haastatteluja, muistiinpanoja ja kirjallisia suunnitelmia. Niissäkin tarvitaan kirjoittamisen opettamista.

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003) mukaan lukiokoulutuksen yleisiin tehtäviin kuuluu opiskelu-, tiedonhankinta- ja -hallinta- ja

ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen, tieto- ja viestintäteknikan monipuoliset käyttötaidot; tulee korostaa taitoa toimia yhdessä toisten kanssa erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa ja kehittää yhteistyö-, vuorovaikutus- ja viestintätaitoja yhteisöllisen opiskelun erilaisten muotojen avulla. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena puolestaan on tarjota opiskelijalle jatko-opinnoissa ja työelämässä tarvittavat monipuoliset viestintä- ja vuorovaikutustaidot sekä saada opiskelija ymmärtämään, erittelemään ja tulkitsemaan kaunokirjallisuutta useista eri näkökulmista.

Runoanalyysiä opettelemassa yhteisöllisen kirjoittamisen avulla

Tässä tarkasteltavan viiden oppitunnin opetuskonaisuuden oppimiskohteena on runoanalyysi. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, ÄI 3 Kirjallisuuden keinot ja tulkintaa, 32–35, vrt. myös 29.) Tavoitteena on opettaa opiskelijat hyödyntämään käsitteitä runoanalyysitekstissä. Käsitteet ja niiden käyttö on tarkoitus oppia niin, että opiskelijat harjoittelevat tekstin kirjoittamis-