

Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt

*Johanna Pentikäinen, Sara Routarinne, Mari Hankala,
Elina Harjunen, Merja Kauppinen & Pirjo Kulju*

*Kirjoitustaidolla on Suomessa huomattavasti lukutaitoa
lyhyempi historia, ja se on ollut lukutaitoa vahvemmin sidoksis-
sa yhteiskunnalliseen asemaan. Tässä artikkelissa tarkastelem-
me, miten käsitys kirjoittamisesta ja sen opetuksesta on muut-
tunut yksilön taidosta kohti monilukutaitoa, jossa korostuvat
yhteistyö ja erilaiset kirjoittamisen tavoitteet, tavat, viestintä-
ympäristöt ja välineet.*

Johdanto

Kirjoittamisen käytänteet ovat laaventuneet valtavasti digitaalisen murroksen yhteydessä 2000-luvulla, ja myös kirjoittamistaidolta vaaditaan entistä enemmän. Pelkän kirjoitetun kielen lisäksi tuotetaan multimodaalisia tekstejä, jolloin tarvitaan myös esimerkiksi visuaalisten keinojen (ks. esim. Cope & Kalantzis 2015; Kress 2003) tuottamis- ja tulkintataitoja. Internetin ansiosta tekstien julkaisumahdollisuudet ja yleisöt ovat laajentuneet käsittämään käytännössä koko maailman, joten kirjoittajien tulee hallita myös erilaisille verkkoalustoille kirjoittamisen ja julkaisemisen käytänteitä. Kirjoittamisen uudet vaatimukset on otettu huomioon uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), jossa keskeinen monilukutaidon käsite painottaa sekä tekstien tuottamisen että kriittisen arvioinnin taitoja ja tekstejä ohjataan tuottamaan aiemman yksin kirjoittamisen ohella myös yhteisöllisesti.

Perinteisen kirjoittamisen merkitys on kuitenkin säilynyt ja jopa kasvanut, sillä edelleenkin esimerkiksi erilaiset portinvartijoina toimivat pääsykokeet ja opitun testaaminen pohjaavat vahvasti kirjoitettuun kieleen. Perusopetus-

ikäisten kirjoittamistaidot ovat vahvasti yhteydessä oppilaiden jatko-opintoihin sekä yhteiskunnallisiin vaikutusmahdollisuuksiin. Suomalaisten oppilaiden taitoerot ja sukupuolten välinen osaamiskuilu ovat kuitenkin kasvussa (Harjunen & Rautopuro 2015; Lappalainen 2008; 2011). Yhä useamman oppilaan taidot uhkaavat jäädä hapuileviksi tilanteessa, jossa yhä moninaisempia kirjoitustaitoja tarvitaan enemmän kuin koskaan paitsi yksilön kouluttautumisen ja ammatillisen kehittymisen myös yhteiskunnallisen demokratian toimivuuden vuoksi. Puutteelliset kirjoitustaidot eivät ole kuitenkaan herättäneet kovin suurta keskustelua, vaan ne ovat jääneet Pisa-tutkimuksen herättämän lukutaitokeskustelun varjoon.

Kirjoittamisen tutkimusta ja tutkimuksen tuntemusta tarvitaan opetuksen kehittämiseksi ja oppimisen edistämiseksi. Olemme aiemmin laatineet systemaattisen katsauksen viimeaikaisesta eli vuosina 2000–2015 julkaistusta peruskouluikäisiä koskevasta kirjoittamisen ja sen opetuksen tutkimuksesta (Kauppinen ym. 2015; Hankala ym. 2015; Kulju ym. 2016). Tässä artikkelissa pyrimme taustoittamaan käsityksiä kirjoittamisen taidoista sekä taitojen omaksumisesta liittämällä havaintomme suomalaisen kirjallistumisen ja kirjoittamisen oppimisen historiaan ja piirtämällä linjan historiasta nykypäivään. Systemaattisen katsauksemme aineiston (N=78) rajasimme koskemaan vain perusopetusikäisten kirjoittamista, koska lukiokirjoittamista on tutkittu muissa yhteyksissä (esim. Kauppinen, Lehti-Eklund, Makkonen-Craig & Juvonen 2011). Aineistomme perusteella voinee tehdä johtopäätöksiä kirjoittamisen oppimista koskevista käsityksistä yleensä ja erityisesti siitä, millaista Suomen oloissa tuotettua ja sovellettua tutkimustietoa on ollut saatavilla kirjoittamisen oppimisesta ja opetuksen kehittämisestä. Tässä artikkelissa kuvaamme, kuinka käsitys kirjoitustaidosta on Suomessa muuttunut ja laajentunut vuosien saatossa ja kuinka systemaattisen analyysin kohteena olevissa tutkimuksissa näkyy monilukutaidon ajan kirjoitustaitojen muuttuva luonne. Tarkastelemme myös, millaisia kirjoitustaitoja eli kompetensseja (ks. Makkonen-Craig 2011) oppijoiden oletetaan tulevaisuudessa tarvitsevan ja mihin heidän oletetaan taitojaan käyttävän yksin ja yhdessä toisten kanssa.

Kirjoitustaidon yleistyminen Suomessa

Kirjoittamisen opetuksen varhaisvaiheet

Suomessa luku- ja kirjoitustaito on ymmärretty jossakin määrin toisistaan riippumattomiksi taidoiksi toisin kuin kulttuureissa, joissa *literacy/literate*-tyyppisellä käsitteellä viitataan sekä luku- että kirjoitustaitoon ja tämän taidon yleistymiseen. Luku- ja kirjoitustaito eivät ole yleistyneet Suomessa tasatahtia: kirjoitustaidolla on huomattavasti lukutaitoa lyhyempi historia. (Esim. Myllyntaus 1991, 118–119.) On ilmeistä, että kirjallistumisen vaiheita määrittivät ensiksi kirkko, vähitellen maallinen koululaitos ja pitkälle myös luokkaerot. Säätyläiset olivat jo 1800-luvulla luku- ja kirjoitustaitoisia, mutta heidän osuutensa väestöstä oli vain muutama prosentti (Leino-Kaukiainen 2007, 421). Mainituista lähteistä voidaan päätellä, että kirjoitustaito tai sen puute on ollut lukutaitoa vahvemmin sidoksissa yhteiskunnalliseen asemaan. Yleisen lukutaidon täydentyminen yleisellä kirjoitustaidolla on ollut yhteydessä teollistumiseen ja siten jopa taloudellisen kasvun moottori (Myllyntaus 1991, 119–120).

Ruotsi-Suomen kirkkolaki vuodelta 1686 asetti avioliiton solmimisen ehdoksi vähintäänkin keskeisten opinkappaleiden (ulko)lukutaidon (Leino-Kaukiainen 2007, 422). Siten lukutaito alkoi yleistyä jo 1700-luvulla, ja 1800-luvun puolessavälissä lukemaan oli oppinut jo 90 prosenttia kansasta. 1800-luvun tekstimaisema oli kuitenkin karu, kun ympärillä ei ollut nykyisen kaltaista erilaisten tekstien moninaisuutta – eikä olemassa olevan vähäisen maallisen kirjallisuuden lukemista pidetty tavoiteltavana tai toivottavana. (Myllyntaus 1991, 121.) Kirjoitustaito, joka perustuu yksilön omaan sanottavaan, mielipiteen muodostamiseen ja tekstien käyttöön myös viihdyttäviin tarkoituksiin, yleistyi vasta kun maailmakin muuttui moniarvoisemmaksi (Leino-Kaukiainen 2007, 435).

Kirjoitustaidon leviämisen jarruna voi pitää sitäkin, ettei kirjoitettujen tekstien käyttöön ollut paljonkaan malleja. Ehkä yllättäen 1800-luvun itseoppineiden kansankirjoittajien tekstit tarjoavat silti esimerkkejä erilaisista kirjoittamisen motiiveista, jotka liittyvät taloudenpitoon ja elinkeinon harjoittamiseen, uskonnolliseen vakaumukseen, yhteiskunnalliseen osallistumiseen

ja oman kannan ilmaisemiseen, yhteydenpidon tarpeeseen mutta myös puh-
taaseen itseilmaisuuksiin ja esteettisiin pyrkimyksiin. Kirjoitettiin sopimuksia
ja yleisökirjeitä sanomalehtiin, kirjattiin tavarankäytön ja rahan liikkeitä, kerrottiin
opettavaisia tarinoita, pohdittiin uskonnollisia kysymyksiä tai runoiltiin. (Ks.
Laitinen & Mikkola 2013; esim. Kauranen 2013, 33–49.)

Siinä missä 1890-luvulla 10-vuotiaista jopa 98 prosenttia osasi jollakin
tavalla lukea, kirjoitustaitoisia oli kuitenkin uskaliaimpienkin arvioiden mu-
kaan vain 5–35 prosenttia väestöstä: maaseudulla vähemmän, rannikkokau-
pungeissa enemmän (Kauppinen 1983, 312; Leino-Kaukiainen 2007, 426).
Olennainen alkusysäys kirjoitustaidon yleistymiselle oli vuoden 1866 kansa-
koulusäätö, jonka vaikutuksesta kansakouluja alettiin perustaa eri puolilla
Suomea. Erityisen merkittävästi kirjoitustaito alkoi kuitenkin yleistyä vasta
vuonna 1921 voimaan astuneen yleisen oppivelvollisuuden jälkeen. (Myllyn-
taus 1991, 119.)

1800-luvulla syntyneessä koulujärjestelmässä kirjoittamisen ymmärrettiin
olevan toisaalta motorista kirjainten piirtämisen taitoa ja kaunokirjoitusta,
toisaalta kykyä kirjoittaa oikein sanasta. (Kauppinen 1983, 314.) Kauno-
kirjoitusta opiskeltiin jopa aliupseerikoulussa (Leino-Kaukiainen, 2007, 421).
Kirjoittamista pidettiin myös taitona jäljentää ja toistaa muun muassa erilai-
sia asiointitilanteiden tekstimalleja. Jäljentäminen katsottiin tieksi sujuvaan
puhe- ja kirjoitustaitoon. (Kauppinen 1983, 314.) Ei ajateltu, että koululaisilla
olisi omaa sanottavaa tai ilmaisuvarojakaan.

Kirjoitustaidon yleistymisen on nähty olevan yhteydessä kansakunnan
vaurastumiseen. Ei liene epäilystä siitäkään, että kirjoitustaito on nykyään-
kin keskeinen työelämätaito. Sen sijaan 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun
kirjoittamisen opetuksen painopisteet, kuten oikeinkirjoitus, käsiala ja kyky
kirjata saneltua, ovat supistuneet alkuopetuksen sisällöiksi. Opetukselle se on
merkinnyt kirjoittamisen didaktiikan monipuolistumista ja myös abstrahoi-
tumista – ja näiden muutosten heijastumista opettajan työhön ja tältä odotet-
tuun osaamiseen.

Kirjoittamisen opetus rinnakkaiskoulujärjestelmässä

Kansakoulussa tavoitteena näyttää ainakin alkuun olleen mekaanisen kirjoitustaidon opettaminen. Kirjoittamista tarkasteltiin kirjainten piirtämisen, sanotun kirjaamisen eli sanelun ja jäljentämisen näkökulmista, joten kirjoittamista pidettiin motorisena, visuaalisena ja ortografisena kompetenssina (esim. Makkonen-Craig 2011, 65–67), mutta sanottavaa kirjoittajalta ei heti odotettu. Jo 1800-luvun loppupuolella etenkin oppikoulujen ohjelmaan otettiin omachtainen kirjoittaminen toistamisen rinnalle (Kauppinen 1983). Tällöin kirjoittamisen opetuksen tavoitteisiin sisällytettiin myös kognitiivinen kirjoittamiskompetenssi, jolla tarkoitetaan kykyä tuottaa, esittää ja jäsentää ajatuksia (ks. Makkonen-Craig 2011, 69; Berge 2005, 21; Takala 1987, 44–46). Ainetta eli annetusta aiheesta laadittua itsenäistä kirjoitelmaa voidaan taustaansa vasten pitää myös 1900-luvun alussa yleistyneenä oppilaslähtöisenä didaktisena innovaationa (Kauppinen 1983). Esimerkiksi kirjoittamisen pedagogista, ihmisen sielunelämää vahvistavaa puolta korostanut Räsänen (1913, 22) painotti ainekirjoituksen merkitystä eritoten kansakouluikäisten tunne-elämän ja mielikuvituksen kehittäjänä, vaikka näkemys oli hänen mukaansa kohdannut myös vastustusta. Aineen alkutaipaleella kirjoittamista tuettiin mutta myös suitsittiin laatimalla valmiita jäsennyksiä kirjoitelmien pohjaksi (Kauppinen 1983). Valmiit sisältöjäsennykset viestivät oletuksesta, ettei koululaisilla ole omaa sanottavaa eivätkä he pysty sellaista itsenäisesti koostamaan.

Rinnakkaiskoulujärjestelmän kirjoittamisen opetuksesta saatava tieto perustuu pääasiassa opetuksen järjestämistä ohjeistaviin asiakirjoihin. Inkeri Laurisen (myöhemmin Vikainen) väitöskirja (1955) kuitenkin tarkastelee osin pitkittäisessä, osin poikkileikkausasetelmassa lausetajun kehitystä kansakoulun 3.–6. luokan oppilailla. Ilmeisesti väitöskirja-aineistonsa pohjalta hän on kirjoittanut myös syntaksin kompleksistumisesta samaisena kehityskauteina (Vikainen 1982). Syntaksin kehittyminen näkyy niin konnektiivien laadussa kuin niiden määrän lisääntymisessä. Vikaisen tutkimusten tulokset ovat yhä relevantteja kirjallisen ilmaisun syntaksin kehittymisen näkökulmasta. Ne kytkeytyvät kieliopilliseen kirjoittajakompetenssiin (ks. Makkonen-Craig 2011).

Kysymykset lausetajusta, sen kehittymisestä ja kehittämisestä tuntuvat uudelleen ajankohtaisilta monilukutaitoa tavoittelevassa nyky-Suomessa. Ehjien ja toisiinsa mielekkäästi kytkettyjen lauseiden muotoilu on oppilasteksteissä yksi ilmeisistä hankaluuksista ja vaikeuttaa ellei peräti estä viestin välittymistä. Lusetajun kehittymisen tukeminen on kuitenkin artikuloitu opetussuunnitelmassa tavoitteeksi tunnistaa erilaisia lauseita, jolloin aktiivinen erilaisten lauserakenteiden tuottamisen harjoittelu saattaa jäädä katveeseen. Kirjoittamisen opetuksen painopisteet näyttävät toisin sanoen vaihdelleen ja merkinneen myös sisältöainesten karsimista.

1950-luvun opetussuunnitelmissa näkyy nykylukijalle tuttuja teemoja: puhutaan tehtävien liittämistä oppilaille merkityksellisiin yhteyksiin ja tehtävien arvioinnissa aletaan kiinnittää huomiota tekstin tarkoituksenmukaisuuteen ja tilanteenmukaisuuteen (Kauppinen 1983). Tällöin kirjoittamisen opetuksen virikkeet haettiin pääasiassa Saksasta ja Ruotsista mutta enenevässä määrin myös englanninkielisestä maailmasta. Ajan didaktisessa keskustelussa vaadittiin kaavamaisen, suorastaan kaavoihin kangistuneen koulukirjoittamisen tilalle tehtäviä, joissa oppilas voi tuoda esiin omia ajatuksiaan ja tunteitaan. Muistitiedon toistoon perustuva tietoa hylätään ja uusiksi ainekirjoituksen alalajeiksi kaavailtiin elämysaineita, havaintoaineita, vapaa-aineita ja pika-aineita. Vaikka näiden käsitteiden sisältö näyttää jossain määrin vaihdelleen, olennaista oli, että tarjottiin tilaa erityyppisten tekstien tuottamiselle. Elämysaineessa korostuivat tunne ja taiteellinen kielenkäyttö, vapaa-aineessa pohdiskelu ja oma ajattelu ja pika-aineet taas olivat nopeita harjoitelmia. Esiin nousi myös ajatus kirjoitustaidon opetettavuudesta: myös muut kuin luontaisesti lahjakkaat oppilaat voivat kehittyä kirjallisessa esityksessä. Kielessä alettiin kiinnittää huomiota yleiskielen normien lisäksi myös tyyliin. (Lonka 1998.)

1950- ja 1960-luvulla kirjoittamisen opetuksen kehittäminen nojasi Longan (1998) mukaan Äidinkielen opettajain liiton koulutuspäivillä pidettyihin esityksiin sekä ÄOL:n vuosikirjoissa, *Virkkeessä* ja *Suomalaisessa Suomessa* (nyk. *Kanavassa*) julkaistuihin kirjoituksiin. Myös *Virittäjä*-lehdessä käsiteltiin koulukirjoittamista ja kirjoitustehtäviä säännöllisesti 1920-luvun lopulta alkaen. Keskusteluun osallistui niin äidinkielen opettajia kuin suomen kie-

len tutkijoita aina professoreihin asti. Huomattavaa kuitenkin on, että näkemykset perustuivat valistuneisiin arvauksiin ja kokemukseen tai ulkomailta ammennettuun virikkeeseen. Keskustelua ei käyty niinkään koeteltavan empiirisen aineiston tai systemaattisen tutkimuksen pohjalta. Näkemyksistä voi kuitenkin päätellä, että oppikoulussa oppilaan kirjoittamisosaamista hahmotettiin kieliopillisina, kognitiivisina ja orastavasti ehkä myös tekstuaalisina ja sosiaalisina taitoina (ks. Makkonen-Craig 2011, 65–71).

Rinnakkaiskoulujärjestelmässä ainekirjoitus ja siihen sisältyvä ajatus kirjoitustaidosta laajahkon kirjallisen esityksen hallintana ei kuitenkaan koskenut koko ikäluokkaa. Esimerkkinä tuon ajan äidinkielen opettajia askarruttaneista asioista voi mainita Äidinkielen opettajain liiton lehden *Virkkeen* kirjoittamista käsittelevät tekstit, jotka koskivat useimmiten tavalla tai toisella ylioppilaskirjoituksia (ks. ÄOL 2016). Nykyvalossa kirjoittamisnäkemystä voisi pitää elitistisenä, sillä keskustelussa koulukirjoittamisesta korostui oppikoululaisten yleissivistyksen laajuus ja yleiskielen normien hallinta. Kärjistäen voidaan nykyhetkestä käsin sanoa, että käydyn keskustelun perusteella kirjoittamisen opetuksen voi katsoa tähdänneen samaan kuin rinnakkaiskoulujärjestelmä yleensäkin: sosiaalisiin erontekoihin, joita ilmentävät osaltaan myös kirjoitustaito ja yleiskielen hallinta.

Peruskoulu ja strateginen kirjoittamisen opetus

1950-luvulla jalansijaa saanut ajatus kirjoittamisesta ajatusten, tunteiden ja mielipiteen ilmaisun välineenä vahvistui peruskoulu-uudistuksen yhteydessä ja laajeni koskemaan koko ikäluokkaa. 1970-luvun aikana toteutettu peruskoulu-uudistus pyrki edistämään koulutuksellista tasa-arvoa. Pontimena oli tasoittaa oppilaiden taustasta johtuvia eroja (ks. esim. Ahonen 2003). Uudet ajatukset heijastuivat myös käsityksiin siitä, mitä kirjoittamisen opetus on tai sen pitäisi olla. Kouluikäisten kieli -teokseen kirjoittamassaan artikkelissa Keravuori ja Mäenpää (1982) reflektoivat oppikouluväen hämmennystä, kun peruskoulussa oppilaina oli jakamaton ikäluokka ja kirjoittamisenkin opetuksen tavoitteet ja sisällöt olivat aiempaa moninaisemmat.

Muutos näkyi siinä, että erilaisia tehtävälajeja luettiin ensimmäisessä Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (POPS 1970) kymme-

niä. Tavoitteet voi jakaa neljään taitoon, joihin kuuluivat 1) selvällä käsialalla kirjoittaminen, 2) ajatusten ilmaiseminen tarkoituksenmukaisesti, 3) oman havainto-, kokemus- ja tietopiirin hyödyntäminen ja 4) kieleltään ja tyyliältään hyväksyttävä kirjoitelma sekä kirjallinen asiointi. (Keravuori & Mäenpää 1982, 177.) Peruskoulun alkutaipaleen kirjoittamiskompetenssit olivat visuaalis-motorisia, kognitiivisia ja jossain määrin myös tekstuaalisia ja sosiaalisia. Ehdotuksessa perustavoitteiksi ja perusoppiaineikseksi peruskoulussa eli ÄKKE-muistiossa vuodelta 1976 tavoitteet tiivistetään kolmeen luokkaan: 1) selvän käsialan tavoitteeseen, 2) tekstillä toimimisen eli tarkemmin asioinnin, raportoinnin ja referoinnin tavoitteeseen sekä 3) virheettömän kirjoitelman tavoitteeseen, jossa sisältö voi nousta mielikuvituksesta, kokemuksista tai omaksutusta tiedosta (Keravuori & Mäenpää 1982, 177). 1970-luvun aikana keskustelussa erottui vahvasti myös angloamerikkalaisen kielen- ja tekstintutkimuksen teemoja, kuten puhetta rekistereistä, kotitaustan vaikutuksesta kielenkäyttöön, kielen tilanteisesta vaihtelusta ja kirjoittamisesta prosessina (Keravuori & Mäenpää 1982, 180–189). Näiden teemojen pohjalta alkoi orastaa nykyinen monilukutaitoajattelu, jonka keskiössä on ajatus siitä, että kirjoittaminen ei ole geneerinen taito vaan tarkoittaa eri asioita eri konteksteissa.

Peruskoulu näyttää tuoneen mukanaan myös kirjoittamisen opetuksen – ei vain oppilastekstin – tutkimuksen. Linnakylä (1983) analysoi väitöskirjassaan peruskoulun kuudennen ja yhdeksännen luokan kirjoittamisen opetusta. Työssä kiinnitetään huomiota siihen, että kirjoittaminen on sisällön koostamista ja kiellentämistä kognitiivisena ongelmanratkaisuna, affektiivisia motivaatiotekijöitä ja motorisia taitoja. Oppilastekstien analysointia keskeisempi aineisto ovat laajaan otantaan perustuvat kyselyt, jotka kartoittavat toisaalta opettajien, toisaalta oppilaiden näkemyksiä siitä, korostetaanko koulukirjoittamisessa kirjoittamisprosessia ja siihen kuuluvien osataitojen harjoittelua vai keskitytäänkö tuotoksiin, niiden tarkasteluun ja palautteenantoon. Toinen tarkastelun jatkumo on ajatus kirjoittamisesta yleisenä tai funktionaalisenä taitona. Aikansa terminologiassa yleinen tehtävästrategia viittasi geneeriseen, kirjoitelmatyypistä riippumattomaan osaamiseen, kun taas funktionaalinen tehtävästrategia liittyi ajatukseen, jossa tekstilaji ja kirjoittamisen tavoite määrittävät, mitä kirjoitelmassa painotetaan ja tavoitellaan.

Linnakylän työ edustaa selvästi käännettä ensinnäkin siinä, että se on laaja empiirinen tutkimus eikä vain toiveita ja käytännön kokemusta. Toiseksi siinä kirjoittamisen opetusta ei tarkastella vain kirjoitelmalle asetettuina sisältö- ja laatuvaateina, vaan tarkasteltaviksi nousevat opettajan raportoimat ja oppilaalle välittyneet kirjoittamisen strategiat ja osaprosessit. Kolmanneksi opetuksen tavoitteita, menetelmiä ja arviointia suhteutetaan toisiinsa. Neljänneksi väitöskirjassa kiinnostus kohdistuu paitsi opettajien myös oppilaiden näkemyksiin kirjoittamisen opetuksesta.

Linnakylän tulokset osoittivat, että peruskoulun 6. ja 9. luokan kirjoittamisen opetuksessa kyllä puhuttiin uuden prosessi- ja tekstilajiajattelun mukaisesti, mutta käytäntöön ajattelu ei ollut kuitenkaan jalkautunut. Opettajat kokivat prosessistrategian tärkeäksi tavoitteeksi, mutta käytännössä kirjoittamisen opetuksen menetelmänä käytettiin jo oppikoulun ajoilta tuttua ainekirjoitusta, jossa tekstin tuottamiseen annettiin suhteellisesti eniten aikaa. Oppia jaettiin antamalla palautetta jälkepäin niin sanotuilla aineenpalautustunneilla ja kiinnittämällä huomiota oikeakielisyyteen, yläluokilla jonkin verran myös osataitojen harjoitteluun. Tuloksista voi päätellä, että opetussuunnitelman tavoitteet otettiin opetuksen arvoiksi mutta ihanteet eivät olleet välttämättä yhteydessä toteutuneeseen opetussuunnitelmaan, joka nousi puolestaan näkyväksi opetusmenetelmissä (ks. esim. Remillard & Heck 2014).

Peruskoulun alkutaipaleella kirjoittamisen opetuksen tutkimus kansainvälistyi, mikä näkyy muun muassa 1960–1980-luvun Virkkeissä, joissa esiteltiin äidinkielen opetuksen käytänteitä eri maissa. Nykyisin TIMSS- ja PIRLS-arvioinneista tunnettu IEA toteutti 1980-luvulla myös kirjoitusosaamisen arviointia, johon Suomikin osallistui. Vähäpassin (1987) toimittamassa teoksessa ”Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi” raportoidaan osallistumisesta tähän kansainväliseen kirjoitelmatutkimukseen. Tavoitteena oli kartoittaa osallistujamaiden kirjoittamiskulttuuria, koulujärjestelmän piirteitä sekä kirjoittamisen tarpeita yhteisössä. Millaista kirjoittajakompetenssia ja millaisia tekstejä eri kulttuureissa arvostetaan? Millaisia tehtäviä annetaan ja mihin opetuksessa kiinnitetään huomiota? Oppilaiden kirjoittamista tarkasteltiin sosiaalisessa ja kulttuurisessa kehyksessä. Kirjoittaminen ymmärrettiin myös eritasoisiksi

kognitiivisiksi prosesseiksi toistamisesta uudelleen jäsentämiseen ja luovaan keksimiseen. Myös tekstien tavoitteita pyrittiin hahmottamaan moniulotteisesti. Tutkimus kohdistui peruskoulun 6. ja 9. luokan sekä lukion viimeisen luokan oppilaisiin. (Vähäpassi 1987, 5–13.) Tutkimuksessa käytetyt tehtävät vaativat pohdintaa, erittelyä, kuvailua ja argumentointia (Vähäpassi 1987, 17). Tutkimuksen käsitteelliseen analyysiin perustuvilla arviointikriteereillä lie-nee ollut vaikutusta suomalaisen koulukirjoittamisen arviointiin, esimerkiksi kansallisten oppimistulosarviointien arviointikriteereihin (Harjunen & Raupuro 2015, 26).

Koulukirjoittaminen 2000-luvun alussa

Kun tarkastellaan suomenkielistä kirjoittamisen opetuksen kehityskulkua 1800-luvun varhaisvaiheista kansakoulun ja peruskoulun aikoihin, voidaan havaita, että kirjoittamisen taitoina on pidetty ennen kaikkea teknistä kirjainten piirtämisen taitoa, oikeinkirjoitusta ja kansakoulusta lähtien asiointitekstien laadintaa. 1950-luvulta lähtien kirjoittajilta on odotettu lisäksi tekstilajin mukaan vaihtelevia määriä omaakin sanottavaa. Kirjoittamisen opetuksessa ovat korostuneet yksilön taidot ja käsin kirjoittaminen. Aivan 1900-luvun viimeisiin vuosikymmeneihin asti opettajajohtoisella kirjoitetun kielen normien opetuksella ja suoritusten arvioinnilla on ollut keskeinen asema. Tätä voidaan tekemiemme huomioiden perusteella pitää suomalaisen koulukirjoittamisen traditiona. Kirjoittamisen kompetensseista painottuvat visuaalis-motoriset, kieliopilliset ja kognitiiviset kompetenssit, joista viimeksi mainittuja on painotettu vasta 1980-luvulta alkaen, kun kirjoitustaitoja on alettu opettaa myös työvaiheita ja tiedonkäsittelyn prosesseja jäsentäen (ks. vastaavat vaiheet lukutaidon opetuksesta Kauppinen 2010). Nykyaikaa kohti tultaessa näkyy merkkejä siitä, että tekstuaaliset, tekstilajikohtaiset ja sosiaaliset kompetenssit ilmestyvät koulukirjoittamisesta käytyyn keskusteluun (vrt. Makkonen-Craig 2011).

Vaikka tekninen kehitys sekä yhteiskunnalliset muutokset ovat muuttaneet kirjoitustaitojen kokonaisuutta ja tarvittavien kirjoitustaitojen luonnetta nopeasti ja ennalta-arvaamattomasti, näyttää kuitenkin siltä, että edellä luon-

nehtimämme kirjoitustaitojen traditio jatkuu kirjoittamisen oppimista käsittelevässä tutkimuksessa vielä 2000-luvullakin. Ensinnäkin systemaattisessa katsauksessamme (Kauppinen ym. 2015; Hankala ym. 2015; Kulju ym. 2016) aineistona olevista tutkimuksista välittyy voimakkaasti se, että kirjoittamista pidetään kirjoitetun kielimuodon hallintana. 1800-luvun kirjoitustaitojen alkuvaiheeseen viittaava kirjainten piirtämisen tekniikka ei kuitenkaan tutkimuksissa painottunut, ja silloin kun sitä oli käsitelty, painopiste oli teknisen tuottamisen sijaan esiopetusikäisten kokonaisvaltaisessa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, jolloin esimerkiksi kirjaimia piirrettiin myös ilmaan ja tehtiin kirjainmuotoja tapailevia kehollisia harjoituksia (Eskelä-Haapanen 2003).

Oikeinkirjoituksen osaamisella on ollut kautta suomalaisen koulukirjoittamisen suuri painoarvo, ja painotus näkyy myös 2000-luvun alun tutkimuksissa, esimerkiksi opettajien tekstipalautteiden tarkastelussa (Kauppinen & Hankala 2013). Kansakoulun kirjoittamisen opetuksen ilmiöt sanelu- ja oikeinkirjoitusharjoituksineen esiintyvät erityisesti esi- ja alkuopetusta käsittelevissä kasvatuspsykologiseen tutkimustraditioon liittämässämme tutkimuksissa (Kauppinen ym. 2015). Näitä tutkimuksia oli aineistomme laajuuteen nähden huomattava määrä, 39 tutkimusta eli puolet kaikista tutkimuksista. Voisikin sanoa, että näiden tutkimusten käsitys siitä, mitä kirjoitustaito on, vastaa osittain sitä, mitä jo 1800-luvulla pidettiin kirjoitustaitona. Toisin sanoen 1800-luvulla kirjoitustaidoksi riitti se, mitä nykyään kutsutaan alkavaksi kirjoitustaidoksi ja minkä osaaminen saavutetaan yleensä toiseen luokkaan mennessä. Toisaalta esiopetusikäisiä oppilaita koskevan tutkimuksen suuri määrä aineistossamme voi selittää osin tutkimusten painottumista oikeinkirjoitukseen: tutkimuksista 20 käsitteli esiopetusikäisiä, 34 ensimmäisen luokan ja 32 toisen luokan oppilaita eli alkavan kirjoitustaidon ikäluokkia, kun taas 7-luokkalaisia oli tutkittu vain kuudessa ja 8-luokkalaisia kolmessa tutkimuksessa (Kauppinen ym. 2015). Aineistossamme yläkouluun sijoituvia tutkimuksia oli yhteensä 20, ja näistä hieman yli puolet eli 11 oli 9-luokkalaisille tehtyjä kansallisia arviointitutkimuksia, joissa oikeinkirjoituksella on ollut suuri painoarvo aina viime vuosiin asti (Harjunen & Rautopuro 2015, 28–29).

Hieman yllättävää on, ettei aineistomme tutkimuksissa niinkään näy erilaisten asiointitekstien harjoittelu, jota korostettiin jo kansakoulussa ja joka sisältyy sekä nykyisen että edellisen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Silloin kun aineistona on oppilaan kirjoittamia tekstejä, ne ovat useimmiten tarinoita tai kertomuksia (17 tutkimusta), joskin myös mielipidetekstejä ja erilaisia asiatekstejä esiintyy joissakin tutkimuksissa (Kauppinen ym. 2015). Esimerkiksi niinkin tärkeää kansalaistaitoa kuin muodollisen kirjeen kirjoittamista ja kirjeeseen vastaamista oli tutkittu vain kahdessa tutkimuksessa (Halonen 2012; Harjunen & Korhonen 2011). Omasta osaamisesta kertomisen taidot ovat olleet oppimistulosarvioinnin kohteena työhakemuksen kirjoittamisessa (Harjunen & Rautopuro 2015), ja kyseistä hakemusaineistoa on tutkittu myös vuorovaikutuksen rakentamisen taitojen kannalta (Juvonen 2015). Asiointi-kirjoittamisen tutkimus onkin aineistomme perusteella melko vähäistä.

Sen sijaan aineistossamme kyllä näkyy 1900-luvun puolivälissä koulukirjoittamisessa yleistynyt käsitys, että kirjoittaminen on taitoa laatia itsenäinen kirjoitelma omin sanoin, esimerkiksi pohdiskelava aine tai kertomus, jossa on omaa sanottavaa. Useassa tutkimuksessa tehtiin tekstianalyyseja, joissa analysoitiin oppilaan useimmiten kertovaa tekstiä. Tutkimuksissa selvitettiin esimerkiksi oppilaiden virkerakenteiden kehittymistä (Lainas 2000), kirjoitelmien pituuden ja tason kehittymistä, sanarakenteen kompleksistumista ja kerronstrategian kehittymistä (Pajunen 2012; Mäkihonko 2006) sekä yhdeksäsluokkalaisten aloitusta, kappalejakoja ja lopetusta (Karjalainen 2008). Painopiste oli jo valmistuneiden tuotosten analysoimisessa, ei niinkään esimerkiksi prosesseissa tai luokkahuoneiden käytänteissä.

Näiden tutkimuksista tekemiemme havaintojen pohjalta uskaltamme väittää, että vielä 2000-luvun alkupuolen koulukirjoittamista käsittelevä tutkimus nojaa suomalaisen kirjoittamisen opetuksen traditioihin, siihen, mikä kirjoittamisen opetuksen alkutaipaleella on nähty kirjoitustaidon ytimeksi. Kirjoittamisen tutkimuksiin on valittu sellaisia tutkimuskysymyksiä ja -menetelmiä, jotka noudattelevat ja osaltaan vahvistavat tätä suomalaista koulukirjoittamisen traditiota, eikä ehkä niinkään viime vuosikymmeninä kehittyneitä kirjoittamisen opetuksen uusia painotuksia. Esimerkiksi kirjoittamisprosessin opettaminen ollut Suomessakin kirjoittamisen opetuksen

arkipäivää jo 1980–1990-luvuilta lähtien, muttei se näy kuin yksittäisissä tutkimuksissa (esim. Murtorinne 2005). Vähän tai ei lainkaan on tutkittu kirjoittamista eri oppiaineiden yhteydessä, kirjoittamista yhdessä tai oppimismenetelmänä (Kauppinen ym. 2015).

Toisaalta kirjoittamisen opiskelun ylivoimaisesti yleisimmäksi opiskelutavaksi nousee kansallisten oppimistulosarviointien taustakyselyissä kerta toisensa jälkeen yksin kirjoittaminen ja numeroarviointi – niin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kuin heidän oppilaidensa näkemyksissä, vaikka muitakin menetelmiä toki kerrotaan käytettävän. Kertooko tämä siitä, että kirjoittaminen koetaan edelleenkin vahvasti yksilösuoritukseksi, vaikka yhteisöllisyyttä painotetaan? Silloin kun uudet näkemykset ovat jalkautuneet luokkahuoneisiin, ne ovat kulkeneet toisia reittejä, esimerkiksi pedagogisen kirjallisuuden välityksellä. Se on tieteellisiin tutkimuksiin verrattuna kulkenut tiiviimmin ajan hermoilla ja ollut vahvemmin yhteydessä muuhun kasvatustieteelliseen keskusteluun esimerkiksi kulloinkin painottuneiden oppimisenäkemyksien mukaisesti. Kaikilta osin aineistomme ja pedagogiset painotukset eivät kulje rinta rinnan, eikä kirjoittamista käsittelevä tutkimus anna kokonaiskuvaa kouluissa tapahtuvasta kirjoittamisesta ja sen opetuksesta. Havaitsemamme tradition ja tutkimuksen vahva yhteys selittää osaltaan myös sen, miksi suomalaisen kirjoittamisen opetukseen yleistyneet opetuksen suuntaukset eivät näy yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta aineistomme olevissa tutkimuksissa.

Toki aineistossa näkyy myös viitteitä 2000-luvulla laajentuvasta kirjoittamiskäsityksestä ja siitä heijastuvista oppimisenäkemyksistä, ja osaltaan ne viitoittavat siirtymää monilukutaidon aikaan. Aineistossamme on pitkäjänteisiä tarkasteluita, joissa kirjoittamisen katsotaan olevan kertasuorituksen sijaan jatkuva eli dynaaminen, kehittyvä ja tiettyjä kehityskulkuja seuraava taitojen kimppu (Eklund ym. 2015; Ketonen 2010). Huomionarvoista on, että kummatkin näistä tutkimuksista on tehty psykologian ja erityispedagogiikan näkökulmista, eikä vastaavia tutkimuksia ole yleisopetukseen osallistuvista oppilaista. Lisäksi aineistoomme sisältyy yksittäisiä tutkimuksia kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana (Murtorinne 2005; Kumpulainen ym. 2014) tai mediavaikutteisena kirjoittamisena (Mertala 2015). Mertalan tutkimuksessa

esiopetusikäiset ovat aktiivisia toimijoita, joiden ilmaisuvarannoissa heijastuvat läheiset ihmissuhteet ja mediavaikutteet intertekstuaalisina viitteinä, eli näkökulma alkavan kirjoitustaidon vaiheessa olevien lasten kirjoittamiseen poikkeaa vahvasti aiemmista sanelua ja oikeakielisyttä painottavista tutkimuksista.

Oppijoiden kokemusta kirjoitustaidoistaan on myös tutkittu yksittäisissä tutkimuksissa (Routarinne & Absetz 2013), samoin kirjoittamiseen liittyviä motivaatiotekijöitä. Lisäksi tutkimuksista heijastuu pyrkimys ymmärtää erilaisia kirjoittamisen oppimiseen liittyviä haasteita ja kirjoittajien moninaisuutta: aikaisemmassa yhteenvedossa olemme esittäneet, kuinka tutkimusten perusteella esimerkiksi sukupuoli, sosioekonominen tausta ja oppimisen erityishaasteet ovat yhteydessä kirjoitustaitoihin ja samoin se, millaisten kulttuurien jäsenenä kirjoitetaan (Kulju ym. 2017). Edelleen yksittäisissä tutkimuksissa on tarkasteltu monikielisten oppilaiden kielellisiä resursseja kirjoittamisessa (Halonen 2009; 2012), mikä puolestaan tuo tutkimukseen oppijalähtöisen näkökulman. Vaikka Halosen tutkimukset käsittelevät monikielisten oppijoiden kirjoittamisen apuna käyttämiä erilaisia merkityksen muodostamisen resursseja, kuten eri kieliä ja muita semioottisia järjestelmiä, esimerkiksi kuvia, tutkimusasetelmasta voi ammentaa kielivarannoista riippumatta kaikkien kirjoittajien mahdollisuuksiin tuottaa multimodaalisia tekstejä. Tutkimusasetelma myös edistää kirjoittamiskäsityksen laventamista monilukutaitoihin.

Tulevaisuuden kirjoitustaidot

Tulevaisuuden kirjoitustaitoja on kuvailtu sosiaalisiksi ja kontekstisidonnaisiksi taidoiksi, joita harjoitetaan eri medioiden välityksellä (ks. Kallionpää 2014), erilaisissa yhteyksissä ja erilaisiin tarkoituksiin. Vaikka tutkimuksemme aineisto koostui 2000-luvulla tehdyistä tutkimuksista eli koulukirjoittamisen murrosvaiheesta, jossa yksilöllinen käsin kirjoittaminen tekee tietä multimodaaliselle yhteisötuottamiselle, aineistossa esiintyi vielä kovin vähän merkkejä sellaisista kirjoittamisen ja tekstien tuottamisen muutoksista, jotka auttaisivat selittämään tulevaisuudessa ja jo nyt tarvittavien kirjoitustaitojen oppimista. Tutkimusten aineistoina oli yleensä oppilaiden kirjoittamia

tekstejä, ja aineistot oli koottu pääsääntöisesti käsin paperille tai joskus tietokoneella tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoittamalla. Oppimisen kohteena oli useimmiten tekstilaji, sen kielelliset ja muut piirteet tai yksilön kirjoitustaidon kehitys erityisesti oikeakielisyyden näkökulmasta (Kauppinen ym. 2015, 166, ks. erityisesti kuvio 1). Näkökulmana oli yksittäisten tekstien tuottaminen, ja kirjoittamista pidettiin useimmiten muusta koulutyöskentelystä erilliseksi rajattuna taitona. Esimerkiksi kirjoittamisen sosiaaliset käytänteet, kirjoittamiseen motivoituminen tai tekstin mallintamisen tavat eivät ole vielä juuri olleet tutkimuksen kohteena.

Vaikka keskityimme tarkastelemaan suomen kielellä kirjoittamisen oppimista, ei ehkä ole perusteltua puhua suomalaisesta traditiosta muusta maailmasta tai muista kielialueista erillisenä saarekkeena. Esimerkiksi POPS 2014 ei ole silkka kansallisen ohjauksen tuote, vaan sen taustalla kuultavat yleiseurooppalaiset ja kansainväliset trendit (Halinen ym. 2015). Euroopan komission suositus koulun opetuskielten kompetensseista ja OECD:n näkemys keskeisistä kompetensseista tähtäävät pohjimmiltaan samaan: opetuksen ja koulutuksen yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumiseen sekä osallisuuden ja autonomian vahvistamiseen (OECD 2005; Coe 2012; 2014; Beacco ym. 2015). Ne näkyvät POPS 2014:ssä kielitietoisena toimintakulttuurina ja laaja-alaisen osaamisen alueina, esimerkiksi oppiainekohtaisina tekstin tuottamisen taitoina. Näin kirjoitustaidot laajenevat yhteen kieleen ja kielenopettajaan kiinnittyneistä erillistaidoista laajemmiksi sisältöihin ja tilanteisiin liittyviksi ilmaisutaidoiksi, eri oppiaineiden opiskelun resursseiksi ja tiedonmuodostuksen käytänteiksi.

Jos aineistossamme korostuukin tietyn tekstilajin rakentaminen ja siihen liittyvä rajattu näkökulma kirjoittamiseen, toista ääripäätä edustavat tutkimukset, joissa tekstien kanssa toimiminen ja niiden tuottaminen on sulautunut saumattomasti osaksi muita oppimisen tavoitteita jopa siinä määrin, ettei kirjoitustaitoa tai tekstilajien laatimisen taitoja fokusoida erillisiksi taidoiksi. Esimerkiksi Kumpulaisen ja Rajalan tutkimuksessa digitaalisessa ympäristössä tuotetaan käsikirjoituksia osana oppimiskokonaisuutta (Kumpulainen & Rajala 2016). Tällainen oppiminen mukailee uuden opetussuunnitelman tekstilajitietoisien ja monilukutaidon käsitteestä ammentavan opetuksen henkeä ja

tuottaa arvokasta tietoa uusien teknologioiden avulla ja parissa tapahtuvasta oppimisesta, jossa kirjoitustaidot ovat elimellinen osa oppimista ja ikään kuin muun oppimisen rakennuspalikoita. Tämäkin kertoo kirjoitustaitojen kasva-
neesta merkityksestä oppimisessa ja koko yhteiskunnassa. Kirjoitustaidoilla on välinearvoa, ja niitä tulee opettaa myös eksplisiittisesti. Muuten palataan ajassa taaksepäin huomioimatta taitojen kehittymistä jatkumona ja kehitystä edistäviä ja estäviä tekijöitä ja ikään kuin olettamalla, että varsinainen tekeminen opettaa tarvittavan. Ilman eksplisiittistä kaikille yhteistä opetusta vaarana on, että kirjoitustaidosta tulee jälleen – kuten 1800-luvulla – vain harvojen taito tai tuottamistaito, jota yksilö ei pysty arvioimaan tai kehittämään.

Vaikka puhumme tulevaisuuden kirjoitustaidoista, uskomme, että yhdes-
tä ääripäästä toiseen siirtymisen sijaan tarvitsemme moninaisia näkökulmia. Tekstilajien omaksumiseen tarvitaan tekemisen ja integroitujen oppimiskoko-
naisuuksien ohella eksplisiittistä opetusta: tavoitteiden, käytänteiden ja piir-
teiden opetusta vaiheittain ja tekstimalleja ja tekstintekoprosesseja tutkimalla. Loogisten lauseiden, kappaleiden ja tekstikokonaisuuksien rakentaminen on edelleenkin kirjoitustaitojen opetuksen ydintä. Samoin tarvitaan lisää tutki-
musta, jossa kirjoittamista tutkitaan sosiaalisena toimintana, perinteisten ja uusien tekstilajien sekoittumisena ja institutionaalisten ja ei-institutionaalisten kontekstien vuoropuheluna (ks. esim. Mertala 2015). Lisäksi tarvitaan tut-
kimusta yksilön taitojen erityyppisestä tukemisesta ja vaiheittaisesta kehitty-
misestä. Oletamme, että näitä kirjoitustaitojen olennaisia osataitoja tarvitaan tulevaisuudessa entistäkin enemmän, kun tekstilajien määrä ja käyttötavat lisääntyvät.

Myös tekninen osaaminen ja sovellusten omaksuminen ovat osa tulevai-
suuden kirjoitustaitoja. Kirjoittamisen tekniikka on muuttunut viime vuosi-
kymmenien aikana huomattavasti. Vielä hiljattain kirjaimistoja harjoiteltiin kolme vuotta: ensimmäisellä luokalla tekstausta, toisella luokalla pienet kirjai-
met ja kolmannesta luokasta alkaen kaunokirjoitus. Nykyään teknisten apu-
välineiden käyttöä omaksutaan muita jäljittelemällä hieman samaan tapaan kuin opitaan esimerkiksi hissinnappulan painaminen. Voi sanoa, että kirjoit-
taminen on teknisesti entisaikojen helpompaa, mutta toisaalta omaksuttavia sovelluksiakin ja ennen kaikkea niiden käyttötapoja on enemmän. Teknisten

taitojen harjaannuttamisen sijaan huomiota tulisikin tulevaisuudessa kohdistaa tekstien suunnittelun taitoihin (Cope & Kalantzis 2015) ja ennen kaikkea siihen, miten ja miksi tekstejä käytetään ja kuinka ne palvelevat yksilöitä ja yhteisöjä heidän tarkoituksissaan. Tekstilajit ovat yhteisöllisiä, joten niitä pitäisi opetella kirjoittamaankin yhdessä.

Suomalainen peruskoulu on pitänyt tärkeänä arvonaan turvata kaikille oppijoille tasavertaiset lähtökohdat ja sellaiset taidot, joilla selviytyy yhteiskunnassa. Kirjoittamisen opetuksen suuntauksista genrepedagogiikka syntyi alun alkaen edistämään oppijoiden tasavertaisuutta mallintamalla yhteiskunnassa tarvittavia tekstilajeja myös niiden oppijoiden resurssiksi, joita esimerkiksi kasvuympäristö ei sosiaalista monipuolisten tekstilajien käyttöön. Jo suomalainen kansakoulu toteutti tätä samaa periaatetta opettamalla asiointitekstejä. Mielestämme tulevaisuudessakin tekstitaitoja kannattaa ja pitää opettaa samasta syystä: eri tekstilajeilla on toisistaan poikkeavia tehtäviä yhteiskunnassa, ja kulloisenkin tekstilajin hallinta tarkoittaa samalla tekstilajin tarkoituksen hallintaa. Tekstilajien opetuksella rakennetaan jokaisen oppijan yhtäläistä oikeutta oppia ja torjutaan eriarvoistumista. Mikäli tekstilajeja ei eksplisiittisesti opeteta ja harjoitella, on edessä lisääntyvä uskirjoitustaidottomuus: kirjoittamisen tekniikka hallitaan, mutta tarkoituksenmukaisten sisältöjen ja rakenteiden tuottamista ei.

Lopuksi

Kirjoittamisen opetus reagoi aina aikakauden muutoksiin ja heijastaa yhteiskunnan arvostuksia. Koulukirjoittamisen tarkastelumme ei ole ollut yhteismitallista: aiempia vaiheita koskeva tietämyksemme on koottu yksittäisistä tutkimuksista ja muusta pedagogisesta kirjallisuudesta, kun taas vuosituhanen vaihteen jälkeinen tutkimus on käsitelty systemaattisen katsauksen ottein, eikä tällä ajanjaksolla muu pedagoginen kirjallisuus kuulunut tutkimuksemme rajaukseen. Kuitenkin tällä käsittelyllä oletamme pystyneemme tarttumaan kirjoittamisen opetuksen suuriin linjoihin paradigmojen tasolla. Samalla havaitsimme, etteivät opetuksen käytänteet kehity ilman sitä tukevaa tutkimusta (ks. Kauppinen ym. 2015). Toisaalta kirjoitustaidoista käyty me-

todologinen keskustelu on muuttunut analyttisemmäksi samoihin aikoihin, kun ensimmäiset kirjoitustaitoja käsittelevät pioneeritutkimukset (Linnakylä 1983; Vähäpassi 1987) on julkaistu, mikä entisestään vahvistaa tutkimustiedon merkitystä opetuksen kehittämisessä. Tarkastelumme pohjalta vaikuttaisi siltä, ettei kirjoittamista koskevaa tutkimustietoa ole riittävästi eikä tutkimus kohdistu riittävän laaja-alaisesti nykynäkemyksen mukaisesti kirjoittamisen osataitoihin, jotta sen varassa voisi kehittää kirjoittamisen opetusta tulevaisuuden tarpeita vastaavaksi.

Perusopetuksen pitäisi tarjota oppijalle eväät yhteiskunnassa ja maailmassa selviytymiseen ja toimimiseen, ja oppimiskäsitys vaikuttaa siihen, mikä nähdään olennaiseksi evääksi. Oletamme, että kaikkina aikoina kirjoittamista opettaneet ja tutkineet ovat omalta osaltaan ottaneet kantaa siihen, mitä eväinä on toivottu olevan eli miten ja miksi oppijan on haluttu oppivan määriteltyjä sisältöjä ja taitoja ja miten hänen on oletettu oppimaansa hyödyntävän. Eväspussin sisältö on heijastanut käsitystä ideaalioppijasta tai ideaalikansalaisesta. Silloin kun pussin sisältö on olennaisesti vaihtunut, se on yleensä johtunut yhteiskunnassa tapahtuneista muutoksista, esimerkiksi 1960-luvun demokratisoituskehityksestä, joka oli peruskouluaatteen taustalla. Yhteiskunnallisia kirjoitustaitoihin heijastuvia muutoksia havaitsemme nytkin. Esimerkiksi viime aikoina on alettu painottaa yhdessä tekemistä yksilötyön sijaan, ja koulun tekstilajeista on laajennettu muunkinlaisten tekstilajien kirjoittamiseen. Ennen kirjoitustaidoksi riitti kirjoitetun kielimuodon hallinta jonkinlaisena geneerisenä taitona, jota oppija pystyi näkemyksen mukaan soveltamaan eri yhteyksissä. Nyt kirjoittamisen taidot ymmärretään monilukutaidon käsitteen mukaisesti erilaisten taitojen kimpuksi, ja näitä taitoja harjoitetaan erilaisissa prosesseissa, yhteistyötä ja yksilötyötä vuorotellen ja erilaisissa yhteyksissä.

Perusopetuksen kirjoittamisen opetuksen tarkoituksena on ollut peruskoulun alkuvaiheista eli 1970-luvulta asti se, että jokaisella olisi sekä mahdollisuus että riittävät valmiudet ilmaista itseään omilla sanoillaan ja muilla ilmaisukeinoillaan. Kirjoitustaitojen kimppuun pitäisi kuulua keinoja toimia monenlaisissa tilanteissa ja tarkoituksissa yksin ja yhdessä. Muutoin ollaan tilanteessa, jossa taitoerot kasvavat entisestään, yhteiskunnallinen tasa-arvo ei voi toteutua, sananvapaus ja itseilmaisuus jäävät vain korkeasti kou-

lutettujen ja eliittien oikeuksiksi ja uuden ajan luku- ja kirjoitustaidottomat tarvitsevat jälleen kirjurien palveluita saadakseen kirjeensä ja hakemuksensa laadittua – tässä teknisen kehityksen vaiheessa sellaisia edustavat esimerkiksi puheentunnistussovellukset ja monet muut valmiihkoja malleja sisältävät sähköiset kirjoituslomat. Yhtä kaikki tällaistenkin apuvälineiden käyttöön tarvitaan taitoja tarkistaa ja arvioida tuotoksia. Nykyajan kirjoitustaitoihin sisältyy myös tilanteiden, toimintaympäristöjen, kielimuotojen, välineiden ja alustojen hallinta. Jokaisella tulisi olla mahdollisuus valita kirjoittamiselleen perustellusti julkaisukanava ja kohdeyleisö ja säädellä ilmaisuaan yksityisiin, puolijulkisiin ja julkisiin yhteyksiin soveltuvaksi. Tärkeä osa kontekstitaitoja on oman ilmaisun tavoitteiden ja vaikutusten pohtiminen. Emme halua myöskään unohtaa kokemuksellisuutta, sitä nautintoa joka syntyy ilmaisemisesta ja tekstien jakamisesta. Se on kirjoitustaitojen näkökulmasta katsottuna osa hyvää vuorovaikutuksessa koettua elämää.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Beacco, J.-C., Fleming M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. 2015. The Language dimension in all subjects. A handbook for curriculum development and teacher training. 2015. Council of Europe. Language policy unit. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf (luettu 21.12.2016).
- Berge, K. 2005. Tekstkulturer og tekstkvaliteter. Studie 6. – K. L. Berge, S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (toim.) Ungdommers skrivekompetense. Bind II. Noskeksamen som tekst. Oslo: Universitetsforlaget, 11–190.
- Coe 2012 = Recommendation CM/Rec (2012)13 of the Council of Europe Committee of Ministers to member States on ensuring quality education, adopted on 12 December by the Ministers' Deputies. <http://www.theewc.org/library/category/view/recommendation.cmrec.201213.on.ensuring.quality.education/> (luettu 21.12.2016).
- Coe 2014 = Recommendation CM/Rec (2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2180653&Site=CM> (luettu 21.12.2016).
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2015. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) A pedagogy of multiliteracies: learning by design. Lontoo: Palgrave Macmillan, 1–37. https://he.palgrave.com/resources/sample-chapters/9781137539717_sample.pdf (luettu 21.12.2016).
- Eklund, K., Torppa, M., Aro, M., Leppänen, P.H.T. & Lyytinen, H. 2015. Literacy Skill Development of Children With Familiar Risk for Dyslexia Through Grades 2, 3, and 8. *Journal of Educational Psychology* 107 (1), 126–140.
- Eskelä-Haapanen, S. 2003. Esikoulun äänne- ja sanatuokioista eväitä ekaluokan äidinkielen tunnille. Fonologisen tietoisuuden harjoiteohjelman avulla pehmeä lasku lukutaitoon. Kasvatustieteiden lisensiaatintyö. Tampereen yliopisto.
- Halinen, I., Harmanen, M. & Mattila, P. 2015. Making sense of complexity of the world today: why Finland is introducing multiliteracy in teaching and learning. Teoksessa V. Bozsik (toim.) Improving literacy skills across learning. CIDREE Yearbook 2015. Budapest: HIERD = Hungarian Institute for Educational Research and Development, 134–153. http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_15_Improving_Literacy_Skills_Across_Learning.pdf (luettu 21.12.2016).
- Halonen, M. 2009. Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. *Viritittäjä* 113 (3), 329–355.

- Halonen, M. 2012. Skills as performances: literacy practices of Finnish sixth graders. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (toim.) *Literacy Practices in Transition: Perspectives from the Nordic Countries*. Bristol: Multilingual Matters, 119–139.
- Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M., Kulju, P., Pentikäinen, J. & Routarinne, S. 2015. Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opettamiseen. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa: Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 2015: 10, 73–84.
- Harjunen, E. & Korhonen, R. 2011. Keksitään kirjoittamista alakoulussa: herutellaan perusteluita. *Virittäjä* 3/2011, 395–405.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Julkaisut 2015:8. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Juvonen, R. 2015. Kokeessa vai kesätyötä hakemassa? Kesätyöhakemustehtävän vuorovaikutuksesta. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa: Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Helsinki: Karvi, 39–49.
- Kallionpää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä* 4 (37), 60–78.
- Karjalainen, M. 2008. Yläkoululaiset tekstin rakentajina. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 290–306.
- Kauppinen, A., Lehti-Eklund, H., Makkonen-Craig, H. & Juvonen, R. (toim.) 2011. Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukiodien opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi. Helsinki: SKS.
- Kauppinen, M., Pentikäinen, J., Hankala, M., Kulju, P., Harjunen, E. & Routarinne, S. 2015. Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus* 46 (2), 160–175.
- Kauppinen, M. & Hankala M. 2013. Kriitikosta keskustelukumppaniksi – uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti & S. Routarinne (toim.) *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana. Ainedidaktisia tutkimuksia 4*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, 213–231.
- Kauppinen, S. 1983. Kopioinnista kommunikaatioon. Äidinkielen kirjoituksen opetus-suunnitelma kansa- ja oppikoulussa 1843–1950. *Kasvatus* 14 (4), 312–318.
- Kauranen, K. 2013. Mitä ja miksi kansa kirjoitti? Teoksessa L. Laitinen & K. Mikkola (toim.) *Kynällä kyntäjät. Kansan kirjallistuminen 1800-luvun Suomessa*. Helsinki: SKS, 19–54.
- Keravuori, K. & Mäenpää, A-L. 1982. Uusia korostuksia kirjoittamisen opetuksesta. Teoksessa M. Larmola (toim.) *Kouluikäisten kieli. Tietolipas 88*. Helsinki: SKS, 175–197.

- Kress, G. 2003. Literacy in the new media age. London: Routledge.
- Ketonen, R. 2010. Dysleksiariski oppimisen haasteena: Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kulju, P., Kauppinen, M., Hankala M., Harjunen, E., Pentikäinen, J. & Routarinne, S. 2017. A Systematic Review of Finnish Studies on Writing in Basic Education. Grounds for Research-based Writing Pedagogy in Terms of Diversity (arvioitavana).
- Kumpulainen, K. & Rajala, A. 2016. Negotiating time-space contexts in students' technology-mediated interaction during a collaborative learning activity. *International Journal of Educational Research*.
- Lainas, P. 2000. Minä kuljen pikitietä pitkin kouluun. Virkerakenteiden kehittyminen ja kirjoittajatyypit peruskoulun 4.–9. luokalla. Lisensiaatintyö. Oulun yliopisto. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.
- Laitinen, L. & Mikkola, K. (toim.) 2013. Kynällä kyntäjät. Kansan kirjallistuminen 1800-luvun Suomessa. Helsinki: SKS.
- Lappalainen, H.-P. 2008. On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Oppimistulosten arviointi 2/2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2011. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Laurinen, I. 1955. Lausetajun kehityksestä suomenkielisen kansakoulun kirjoituksen-opetuksen tulosten valossa. Helsingin yliopiston filosofisen tiedekunnan historiallis-kielitetieteellinen osasto. Turku: Uuden Auran kirjapaino.
- Leino-Kaukiainen, P. 2007. Suomalaisten kirjalliset taidot autonomian aikakaudella. *Historiallinen aikakauskirja* 105 (4), 420–419.
- Linnakylä, P. 1983. Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella. Turun yliopiston julkaisu C: 39.
- Lonka, I. 1998. ÄOL ja kirjoittamisen opetus. Teoksessa R. Kaipainen, I. Lonka & J. Rikama (toim.) *Siitäpä nyt tie menevi. ÄOL: Helsinki*, 172–194.
- Makkonen-Craig, H. 2011. Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. SKS: Helsinki, 62–91.
- Mertala, Pekka. 2015. Kolmas tila suhteisuuden näytämönä – mediaviitteet ja läheisten nimet yhteisöllisyyden osoittajina esiopetusikäisten lasten luovassa kirjoittamisessa. *Media & Viestintä* 38 (1), 40–56.
- Murtorinne, A. 2005. Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoitusprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 40. Jyväskylän yliopisto.
- Myllyntaus, T. 1991. Luku- ja kirjoitustaito teollistuvassa Suomessa – tilastoharhako? *Historiallinen aikakauskirja* 89 (2), 116–121.

- Mäkihonko, M. 2006. Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 116. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- OECD 2005 = OECD (2005). DeSeCo: Definition and Selection of Competences. <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>. TAI <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>. TAI <http://deseco.ch/>.
- Pajunen, A. 2012. Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla. Alakoululaisen unelma-kirjoitelmat. *Virittäjä* 116 (1), 4–32.
- POPS 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: 1, 2. Opetussuunnitelman perusteet. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Opetusministeriö.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (luettu 21.12.2016).
- Remillard, J. T. & Heck, D. J 2014. Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *Mathematics Education* 46, 705–718.
- Routarinne, S. & Absetz, P. 2013. Writing performance and writing self-efficacy: The case of Finnish Fifth Graders. Teoksessa S. Tavares (toim.) *Why do we write as we write*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 51–66.
- Räsänen, H. 1913. Ainekirjoitus elävään elämään. Kokeiluja, mitä ja miten lapset kirjoittavat. Teoksessa M. Soininen (toim.) *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*. Helsinki: Otava.
- Takala, S. 1987. Kirjoitelmien arviontimenetelmien tarkastelua. Teoksessa A. Vähäpassi (toim.) *Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 6. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, 43–66.
- Vikainen, I. 1955 = Laurinen I. 1955.
- Vikainen, I. 1982. Lausetajun kehityksestä. Teoksessa M. Larmola (toim.) *Kouluikäisten kieli*. Helsinki: SKS, 45–56.
- Vähäpassi, A. 1987. Kansainvälisen kirjoitelmatutkimuksen taustaa ja tehtävien valinnan perusteet. Teoksessa A. Vähäpassi (toim.) *Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 6. Jyväskylän yliopisto, 3–23.
- ÄOL 2016 = Äidinkielenopettajain liiton *Virke-lehti*. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/fin/virke/arkisto/1960-luku/> (luettu 7.1.2017).

*Johanna Pentikäinen, Sara Routarinne, Mari Hankala,
Elina Harjunen, Merja Kauppinen & Pirjo Kulju*