

5. Kirjoittaminen

RIITTA JUVONEN JA SARA ROUTARINNE

Tässä luvussa tarkastellaan kirjoittamisen oppimisen ja opettamisen kannalta keskeisiä kysymyksiä. Luvussa tutustutaan kirjoittamisen opettamisen eri menetelmiin ja tarkastellaan erityisesti tarinan, argumentoivan tekstin ja tietotekstin laatimista. Lisäksi käydään läpi, miten opettaja voi eri tavoin tukea oppilaan kirjoitustaidon kehittymistä. Lopuksi selvitetään, mitä kirjoittamisen arvioinnissa tulisi alakoulussa ottaa huomioon.

5.1 *Mitä on kirjoittaminen?*

5.2 *Peruskirjoitustaito kaiken kirjoittamisen taustalla*

5.3 *Kirjoittamisen ympäristöt ja välineet*

5.4 *Kirjoittamisen opetusmetodeja*

5.4.1 *Prosessikirjoittaminen ja vaiheistaminen*

5.4.2 *Palaute ja vertaispalaute osana kirjoittamisen prosessia*

5.4.3 *Tekstilajipohjainen kirjoittaminen: tutkiminen, mallintaminen ja tuottaminen*

5.4.4 *Yhdessä kirjoittaminen*

5.5 *Alakoulun tekstilajien piirteitä ja pedagogiikkaa: tarinointi, argumentoiva teksti ja tietotekstin laatiminen*

5.6 *Opettaja kirjoittavassa luokassa*

5.7 *Kirjoittamisen arviointi*

5.1 Mitä on kirjoittaminen?

Kirjoittamisen perustaidot opitaan ja opetetaan Suomessa useimmiten peruskoulun aikana. Kirjoitustaito on välttämätön opiskelutaito mutta myös aivan keskeinen taito itseilmaisun ja vuorovaikutuksen kannalta sekä oppimisen näkökulmasta. Se on myös abstraktin ajattelun kehittämisen ja osoittamisen väline. Luokkahuoneessa kirjoittaminen on toistuvaa ja monenlaista opiskelua läpäisevää toimintaa: kirjoittamalla tehdään muistiinpanoja, annetaan vastauksia ja osoitetaan oppimista. Kirjoittamista harjoitellaankin eri tavoin kaikissa oppiaineissa.

Kirjoittamisen perus- ja metataitojen opettaminen ja kirjoittaminen itseilmaisun välineenä ovat erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävä. Kirjoittamisen opetuksen tarkoitus on tehdä oppilaille näkyväksi, miten tekstit syntyvät ja miten kirjoitustaito teksti tekstiltä kehittyy. Kirjoittaminen mielletään joskus tekemiseksi, johon vain ryhdytään ja jossa teksti ikään kuin itsestään syntyy, kunhan sanoja laittaa peräkkäin. Tarkemmin katseltuna tekstin laatiminen kuitenkin edellyttää monenlaisia ajattelutaitoja: vuorovaikutustilanteen suunnittelua, näkökulman rajaamista, tavoitteen asettelua, erityyppisten asioiden ryhmittelyä ja jäsentämistä sekä kykyä ohjata omaa työskentelyä (ks. mm. Donahue & Lillis 2014; Flower & Hayes 1981). Kirjoittaminen edellyttääkin elinikäistä harjoittelua: osaamista on mahdollista ja tarpeenkin laajentaa uusiin tekstilajeihin ja vuorovaikutustilanteisiin läpi elämän.

Tekstien maailma arjessamme on monimuotoistunut – kirjoittaa ja lukea voi monella tavalla ja moneen tarkoitukseen, ja tavallista on, että teksteissä limityvät eri tavoin sanat, ääni ja kuvat. Kirjoittamisen ja lukemisen tutkimuksessa puhutaan monilukutaidosta (multiliteracies, mm. Cope & Kalantzis 2000, 2015). Puhelimeen naputeltu muistutus hammaslääkäriajasta tai ystävälle jaettu kuva on erilaista kirjoittamista kuin blogitekstin tai tutkimusraportin tekeminen tai se, kun 4-vuotias kirjoittaa oman nimensä piirustukseensa. Kaikessa kirjoittamisessa on kuitenkin pyrkimys kommunikaatioon – oman olemassaolon tai jonkin asian ilmaisemiseen, muistiinmerkittämiseen tai välittämiseen muille ihmiselle tai vain kirjoittajalle itselleen. Kirjoittaminen on siten aina vuorovaikutusta. Kirjoittamisen merkityksen voi nähdä myös laajenevan maailmassa, vaikka visuaalinen kulttuuri ja puhutut tekstit valtaavat alaa digitaalisessa maailmassa. Esimerkiksi viranomaisasioiden hoitaminen

on pitkälle tekstien välistä kommunikointia. Monet perinteisesti ihmistyönä nähdyt ammatit kasvatusta ja hoiva-aloilla edellyttävät enenevässä määrin kirjoittamista (Tiililä 2017). Mitäpä muuta kuin kirjallisia dokumentteja ovat viikkosuunnitelmat, varhaiskasvatussuunnitelma tai pedagoginen selvitys? Myös yhä useampi asiointitilanne hoidetaan kasvokkainkohtaamisen tai puhelinoiton sijaan verkossa erilaisia lomakkeita täyttämällä ja chat-ruutuihin kirjoittamalla. Vastaanottaja voi olla myös robotti. Näissä uusissa käytänteissä neuvotellaan uusiksi myös se, milloin käytetään kirjoitettua yleiskieltä välimerkkeineen, milloin puhekielimmäisempää rekisteriä (ks. Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2014). Myös tavat olla ystävällinen, kohtelias ja viestinnässään selkeä vaihtelevat eri tekstiympäristöissä.

Kun kirjoittamista tarkastellaan sosiokulttuurisena toimintana, ajatellaan, että tekstin lukeminen ja kirjoittaminen muotoutuvat sen mukaan, millainen tilanne on käsillä. Kirjoittaminen ei siten ole vain yksilön oma, kognitiivinen ponnistus vaan osa kaikkea erilaisten tekstien lukemista ja kirjoittamista ja niiden käyttöä. Voidaan puhua tekstikäytännöistä (literacy practice, mm. Barton 2001, 2007), jolla tarkoitetaan kaikkia niitä taitoja, tietoja, kokemuksia, asenteita ja toimintatapoja, joita jonkin tekstin lukemiseen ja kirjoittamiseen kuuluu. Kun esimerkiksi kolmasluokkalainen keksii uutisia vaikkapa luokkalehteen, hän tukeutuu koulussa oppimansa lisäksi tiedostamattaankin muihin kokemuksiinsa uutisten tekstikäytännöistä. Niitä hän on hankkinut kirjoitetuista, audiovisuaalisista tai radiouutisista, lööpeistä, uutisankkureista, painettujen ja verkkouutisten ulkoasusta ja seuraamalla sitä, miten lähipiirin ihmiset puhuvat kaikista näistä. Opettaja tai luokkatoveri lukee tekstiä omia odotuksiaan ja kokemuksiaan vasten ja kiinnittää huomiota niihin seikkoihin, jotka hänen mielestään kuuluvat tai toisaalta eivät kuulu uutiseen. Jokainen teksti taas osaltaan muokkaa maailmaa ja esimerkiksi sitä, mitä uutisista ajatellaan ja millainen merkitys niillä on kaikille, jotka niiden kanssa ovat olleet tekemisissä.

Tietyn tekstin kirjoitustilanne, vaikkapa kolmasluokkalaisten uutisen laatiminen oppitunnilla, siinä ajassa ja paikassa, jossa teksti syntyy, on puolestaan tekstitapahtuma (literacy event; mm. Barton 2001, 2007). Tekstitapahtumassa merkityksellisiä ovat esimerkiksi kirjoitustilanteeseen osallistuvat ihmiset, kirjoitusvälineet ja tekstit sekä koko konkreettinen kirjoitusympäristö kalusteineen, äänineen ja toimintoineen. Toisaalta tekstitapahtuma on sidoksissa

tekstikäytänteisiin, koko ympäröivään maailmaan ja sen tapoihin, tottumuksiin ja ohjeisiin laatia ja lukea uutisia. Koulussa kirjoitettavaan tekstiin vaikuttavat myös luokan ja koulun tekstikäytänteet. Näin ajatellen kirjoitustaito onkin taitoa paitsi laatia tekstejä myös laatia niitä tietyissä tilanteissa tietyn tavoin ja hyödyntää tekstin aikaan saamiseksi erilaisia resursseja – omia kokemuksia, toisia tekstejä, toisten ihmisten neuvoja tai myöhemmin vaikkapa sanakirjoja ja oikeinkirjoitusoppaita.

Tästä kaikesta seuraa tarve kiinnittää myös opetuksessa huomio tekstien moninaisuuteen: eri tekstilajeihin, tekstien erilaisiin tavoitteisiin sitouttaa ja viihdyttää, välittää tietoa tai pyrkii vaikuttamaan sekä eri modaliteettien, kuten sanan, kuvan tai muun visuaalisuuden, tarjoamiin mahdollisuuksiin välittää merkityksiä. Tekstien moninaisuutta on helpompi ymmärtää, jos ne ajattelee ketjuksi tai verkoksi ja myös ymmärtää niiden moniäänisyyden – on vaikea kuvitella tekstiä, joka ei olisi kytköksissä johonkin toiseen tekstiin tai jossa ei jollakin tavalla kaikuisi jokin toinen teksti (Bahtin 1986, 1991). Monipuolinen kirjoittamisen opetus antaa oppilaalle valmiuksia myös ymmärtää oma teksti osana muita tekstejä ja tehdä siihen liittyviä valintoja. Kielikasvatuksessa ajatellaan, ettei tekstien tuottamisen taito ole geneeristä osaamista sillä tavalla, että yhdenlainen (perus)osaaminen riittäisi kaikissa tilanteissa. Päinvastoin muuttunut tekstitodellisuus edellyttää erilaisten tekstien ja tekstintuottamistapojen opettelua.

Kirjoittamisella viitataan suomen kielessä useimmiten sanojen ja lauseiden tuottamiseen eli verbaalisten tekstien laatimiseen. Toisaalta kuvan lähettämistä vastauksena toisen viestiin voidaan kutsua hyvin kirjoittamiseksi, ja usein laaditaan tekstejä, joissa on monenlaisia kuvien ja sanojen yhdistelmiä. Kirjoittamistaitoja voidaan etenkin digitaalisissa ympäristöissä käsitellä siten esimerkiksi hyvin erityyppisten tilanteiden, osallistujien, modaliteettien ja yhteisöjen näkökulmista (Kallionpää 2017, luku 2). Tässä luvussa kirjoittamisella viitataan kuitenkin erityisesti verbaalisten tekstien laatimiseen ja keskitytään niihin kysymyksiin, joita sellaisen kirjoittamisen taidon kartuttamisessa kohdetaan. Lähtökohtana on, että tällainen taito on kirjoitustaidon ytimessä, ja toisaalta pidemmän tekstin laatiminen sanoilla ja lauseilla on erilaisten arviointitutkimusten valossa monelle vaikeaa vielä peruskoulun päättövaiheessa (esim. Harjunen & Rautopuro 2015). Esiin nostetaan kirjoittamisen oppimisen ja ohjaamisen kannalta keskeisiä

näkökulmia. Ensiksi käsitellään peruskirjoitustaitoa ja konkreettisia kirjoitustilanteita ja erilaisia kirjoittamisen ympäristöjä ja välineitä. Suurin osa luvusta käytetään sen erittelyyn, miten kirjoittamista voi opettaa ja millaisia eriyttämisen näkökulmia on syytä ottaa huomioon.

Tehtävä 1. Laadi puhelimellasi viesti, jossa sovit jonkun ihmisen kanssa tapaamisen. Käytä pelkkiä emoji-merkkejä. Pohtikaa yhdessä, mikä on helppoa, mikä haastavaa ja tulevatko viestinne ymmärretyiksi.

5.2 Peruskirjoitustaito kaiken kirjoittamisen taustalla

Kirjoittaminen lähtee peruskirjoitustaidon omaksumisesta. Peruskirjoitustaidolla tarkoitetaan kykyä esittää kieltä kirjoitetussa muodossa. Siihen kuuluu taito piirtää kirjaimia tai valita niitä näppäimistöltä. Kirjoittamisen perustaitoja opitaan aluksi malleja toistamalla ja kopiaimalla. Oppijat saattavat jäljentää sanoja ja lauseita ympäriltään. Peruskirjoitustaitoa edeltää usein leikki- ja kuvakirjoittamisen vaihe. Tässä vaiheessa lapsella on jonkinlainen käsitys kirjoittamisesta mutta äänne-kirjainvastaavuus ei ole vielä selvillä (Lerikkanen 2006, 14). Kirjoittamisen sosiaalinen ja kulttuurinen vuorovaikutusluonne on kuitenkin jo hahmottunut – leikkikirjoitettukin teksti on kirjoitettu johonkin tilanteeseen ja joillekin lukijoille. Jo ihan alkavilla kirjoitustaidoilla pyritään siis ilmaisuun. Tyypillisiä ensimmäisiä kirjallisia tuotoksia ovat vaikkapa multimediasivut sekä erityyppiset lähipiirille suunnatut kyltit ja muistilaput ja pienet kertomukset.

Peruskirjoitustaidon harjoitukset keskittyvät aluksi yleensä kirjoitetun kielen koodin hallintaan (Lerikkanen 2006, 125–140). Monikielinen lapsi voi opetella koodin hallintaa samaan aikaan eri kielillään. Etenkin ihan alkuvaiheessa peruskirjoitustaidon oppimisessa painottuu vähitellen täydentyvä käsitys oikeinkirjoituksesta. Oikeinkirjoitusta harjoitellaan alkuopetuksessa esimerkiksi sanelutehtävillä. Vaikka kirjoitustaidot vasta orastaisivat, oppilaita kannattaa kuitenkin kannustaa omaan tuottamiseen – kirjoittamaan kokonaisia lauseita, kirjoittamaan lyhyitä tarinoita ja osallistumaan yhteisen tekstin tekemiseen. Säännöllisen tuottavan kirjoittamisen on havaittu olevan yhteydessä paitsi myöhempään kirjoitustaitoihin myös lukutaidon vahvistumiseen (Lerikkanen 2006, 137–139; Lerikkanen ym. 2004). Joissain

tapauksissa tuottavaa kirjoittamista hankaloittaa se, että kirjainten piirtäminen on hidasta ja kirjainmuotojen muistelu aikaa viepää. Joidenkin oppijoiden kohdalla näppäimistöllä kirjoittaminen tässä oppimisen vaiheessa antaakin tilaa ilmaisulle. Ilmaisun kehittymistä voi edistää se, että käytössä on välillä kirjuri kirjaamassa tuotettua tekstiä. Keskeistä peruskirjoitustaidon kehittymisessä on säännöllinen, päivittäinen harjoittelu sekä mahdollisuus ja aika kirjoittaa (Lerikkanen 2006, 137–139).

KIELET JA KIRJOITUSJÄRJESTELMÄT RINNAKKAIN

Suomenkielisessä koulussa opetellaan käsin kirjoittaessa piirtämään pieniä ja isoja mallikirjaimia ja näppäilemään latinalaisia aakkosia. Oppilaalla voi kuitenkin olla käytössään myös muita kieliä ja niiden myötä toisia kirjoitusjärjestelmiä. Monikielisessä luokkahuoneessa nämä kielet ja niiden kirjoitusjärjestelmien erilaisuudet ja samanlaisuudet kannattaa tuoda myös näkyville. Miltä näyttää ja kuulostaa sana *kissa* tai rento tervehdys ystävien kesken venäjäksi, kurdiksi, englanniksi, arabiaksi, somaliksi tai thaiksi? (Ks. neuvoja eri kielten vertailuun Honko & Mustonen 2018.)

Kielten ja kirjoitusjärjestelmien kohtaaminen sopii hyvin jo alkuopetuksen kirjoittamisen pedagogiikkaan, koska kirjoituksen ja puheen suhde on opetuksessa silloin erityisen ajankohtainen. Konkreettinen kirjoittamisen työtapana on laatia monikielisiä tekstejä luokan kanssa yhdessä ja siten haastaa koulun mahdollisesti yksikielinen tai vain tietynlaista kielitaitoa esiin nostava toimintakulttuuri (Cummins & Early 2011). Vaikka kirjoitustaito olisi vasta alkava, oppilaat voivat kehittää esimerkiksi tarinoita suullisesti yhdessä, ja opettaja kirjaa ne tekstiksi ensin vaikkapa suomen kielellä. Tämän jälkeen sama tarina käännetään niille kielille, joita luokan oppilaat ja heidän perheensä käyttävät. Käännöstyössä apuna voidaan käyttää vanhempia ja muita perheenjäseniä, koulun kieltenopettajia ja muuta koulun henkilökuntaa. Monikielinen työtapana ja yhteinen lopputulos tuo näkyviin paitsi eri kielet ja luokan yhteisen kielitaidon myös osallistava vanhempiä ja muuta kouluyhteisöä. Keskeistä on saattaa lopputulos yhdessä luettavaksi.

Etenkin oppilaiden kirjoitustaitojen karttuessa tekstit voivat tietenkin olla muutakin kuin tarinoita. Tietotekstit, esimerkiksi oppilaiden harrastuksia tai muuta elämänpiiriä kuvaavat tekstit voidaan yhtä lailla laatia kahdella kielellä, opetuskielellä ja kotona puhuttavalla kielellä. Jim Cummins, Margaret Early ja Saskia Stille (2011) nostavat esille tällaisen kirjoitustavan etuja myös kirjoittamisenopetukselle. Ensinnäkin kirjoittamisella on päämäärä ja lukijakunta, joka voi monikielisyysan ansiosta olla muikin kuin opettaja ja luokkatoverit; toiseksi tekstin kääntämisen parissa työskentely parantaa molempien kielten kielitaitoa ja kasvattaa kielitietoisuutta. Erityisen keskeistä on kuitenkin eri kielten nostaminen käyttöön luokkahuoneen kontekstissa ja niiden arvostaminen osana koulun toimintaa.

Tehtävä 2. Mikä olisi vähintään, mitä kaikki luokkahuoneessa voisivat tehdä tutustuakseen niihin kirjoitusjärjestelmiin, joita luokassa joku tuntee mutta jotka ovat joillekin tuntemattomia? Voisivatko kaikki esimerkiksi pohtia, miten oma nimi kirjoitettaisiin vaikkapa thai-aakkoston avulla? Tutustu johonkin itsellesi tuntemattomaan kirjoitusjärjestelmään ja pohdi, minkälaisiin haasteisiin voisit törmätä.

5.3 Kirjoittamisen ympäristöt ja välineet

Kirjoittaminen on konkreettista toimintaa. Tekstiä tuotetaan kynällä tai tietotekniikan avustuksella, ja oppiminen tarkoittaa aluksi kirjoittamisen materiaalisuuden ja motoriikan hallitsemista. Keskeisiä alakoulun oppilaan kirjoitusvälineitä ovat lyijykynä, paperi ja pyyhkeumi. Erityisesti alkuopetuksen aikana opitaan, mitä välineitä tekstin tekemiseen kulloinkin tarvitaan ja miten välineitä käytetään. Näppäimistön hallinta ja digitaalisten kirjoitusympäristöjen, tekstinkäsittelyohjelmien ja muiden sovellusten tuntemus kuuluvat myös kirjoitustaitoon ja kehittyvät vähitellen.

Oli kirjoitusväline kynä tai kone, kirjoittamisesta syntyy visuaalinen tuote. Kirjoittamisen opetus perustuu niihin normeihin, joita esimerkiksi suomalaisessa kieliyhteisössä tekstin ulkoasulle asetetaan. Kirjoitussuunta, sanavälit, kirjainten muoto ja suunta, merkkien paikat ja tyhjän tilan määrä eivät ole monestikaan kirjoittajan vapaasti valittavissa. Tällainen niin sanottu graafinen kompetenssi (Makkonen-Craig 2011) kehittyy paitsi opettajan ohjeiden mukaan myös tarkkailemalla ympäröivää tekstimaailmaa.

Kynällä kirjoitettaessa graafista kompetenssia opetellaan piirtämällä kirjaimia, tavuja ja sanoja, harjaantumalla hallitsemaan niiden kokoa ja huolehtimalla siitä, että teksti asettuu paperille siten, kuin on tarkoitus. On esitetty, että tämänkaltaisen motorisen ja kognitiivisen toiminnan, muistin ja muotojen piirtämisen yhteispeli ja sen säännöllinen harjoittelu edistävät sujuvan peruskirjoitustaidon kehkeytymistä (Christensen 2009). Hyödyt sujuvasta käsialasta ja käsin kirjoittamisen taidoista eivät heijastu vain kirjoittamiseen vaan ovat yhteydessä myös muihin, hienomotorisiin sekä käden ja silmän yhteistyötä vaativiin taitoihin – ja ajattelutaitojen kehittymiseen yleisemminkin (Mangen & Balsvik 2016; ks. myös Feng, Lindner, Ji &

Malatesha Joshi 2019). Toisaalta juuri käsin kirjoittamisen motorinen vaativuus, mahdollinen hitaus ja huomion kiinnittyminen liiaksi käsialaan voi vähentää kirjoittamismotivaatiota ja pelkistää käsityksen kirjoittamisesta motoriseksi suoritukseksi (Christensen 2009). Näin näppäimistön käyttö antaa mahdollisuuden tekstin tuottamiseen silloinkin, kun kirjaimia ei vielä osata piirtää tai kun se on hidasta tai mahdotonta.

Vaikka tutkimustieto kirjoittamisvälineiden roolista kirjoittamisessa ja kirjoittamaan oppimisessa on vasta muotoutumassa, on tiedossa, että digitaaliset välineet helpottavat tekstin muokkaamista monin tavoin (Mahlow & Dale 2014). Useiden versioiden tallentaminen sekä kopioimisen, leikkaamisen ja liittämisen toiminnot ovat kirjoittamisen arkipäivää, ja tekstinkäsittelyohjelmat opastavat oikeinkirjoituksessa ja antavat vinkkejä tekstin ulkoasuun. Verkon jaetut kirjoitusalueet taas ovat tehneet yhdessä kirjoittamisesta vaivattomampaa, kun samaa dokumenttia voi kerralla muokata useampi kirjoittaja. Toisaalta opettajan – ja laajemmin koulun – olisi hyvä punnita, miten esimerkiksi kaupallisilla, usein käyttäjän dataa keräävillä alustoilla olisi koulun kontekstissa syytä toimia (Paakkari 2020, 74–77). Digitaaliset ohjelmistot tuottavat myös muita, uudenlaisia kirjoittamisen haasteita – jo pelkästään näppäimistön opettelu edellyttää harjoittelua, ja niinpä kirjoittaminen sillä on aluksi usein hidasta ja voi tuntua kankealta. Jotta valmiissa tekstissä vältyttäisiin lyöntivirheiltä ja tekstikatkelmien kopioinnista ja siirtelystä johtuvilta epäloogisuuksilta, vaaditaan kirjoittajalta kykyä hahmottaa tekstiä ruudulta. Erilaisia kirjoitusympäristöjä myös syntyy jatkuvasti uusia, vanhoja häviää ja vain jotkin tekstinkäsittelyohjelmien peruserätykset pysyvät samanlaisina. Ohjelmien automatiikan logiikka on opetettava, koska aina koneen tarjoamat ratkaisut eivät ole kirjoittajan tahtomia (Mahlow & Dale 2014).

Tekstien tuottamisen digiteknologiat ovat tuoneet opetukselle myös muita uusia haasteita. Vaikka tekstin kopioiminen ja liimaaminen osaksi omaa tekstiä on nopeaa, se ei ole tiedon prosessoinnin ja oppimaan oppimisen kannalta erityisen suositeltava tekstintekotapa (ks. Skaar 2015). Siksi kirjoitusvälineiden käytön opetteluun kuuluu myös se, että opitaan löytämään omaa tekstiä hyödyttävää tietoa, esittämään se toisin sanoen merkinä ymmärtämisestä sekä merkitsemään lähteet ja kunnioittamaan tekijänoikeuksia (ks. lukua 6).

Opettajan pedagoginen tehtävä on puntaroida, millaisin välinein mitäkin tekstiä kirjoitetaan vai saako oppilas valita itse. Valintaan vaikuttavat niin oppimisen tavoitteet, oppilaiden valmiudet kuin kirjoittamisen vaihekin. Keskeistä on myös sitkeästi harjoitella kirjoittamista sekä käsin että digitaalisin välinein: vain harjaantumalla ja riittävän usein kiireettä kokeilemalla oppilaan on mahdollista tutustua siihen, millaisin välinein minkäkinlainen kirjoittaminen hänellä parhaiten sujuu.

5.4 Kirjoittamisen opetusmetodeja

Koska kirjoittaminen on vaativaa kognitiivista työskentelyä, siinä kehittyminen vaatii pitkäjänteistä, säännöllistä ja monipuolista ohjattua harjoittelua. Kirjoitustehtävien vaatimustaso tyypillisesti nousee pidemmälle opiskeltaessa, ja kirjoittaminen voi siksi tuntua vaikealta yhä uudelleen. Kuitenkin monipuolisten kirjoittamisstrategioiden oppiminen helpottaa uusiin tekstitilanteisiin ryhtymistä. Tässä luvussa esitellään erilaisia tapoja lähestyä kirjoittamisen opettamista ja oppimista. Tavat eivät sulje toisiaan pois, vaan päinvastoin opetuksessa kannattaa huomioida ja hyödyntää niistä useampia tai vaikka kaikkia.

Kirjoittamisen opetuksessa on ollut vaihe, jossa on luotettu siihen, että kirjoittamaan oppii kirjoittamalla. Monia kirjoittamisen osataitoja omaksutaankin sosiaalistumalla kirjalliseen kulttuuriin eli toisin sanoen lukemalla ja kirjoittamalla erilaisia tekstejä ja tekemällä yrityksen ja erehdyksen kautta päätelmiä kirjallisen kulttuurin pelisäännöistä eri tilanteissa. Tällainen oppilaan oman hoksaamisen ja yrityksen ja erehdyksen kautta kehittyminen on kuitenkin usein tarpeettoman hidas ja tehoton oppimispolku. Se ei myöskään suinkaan aina tarjoa kaikille myönteisiä kirjoittamiskokemuksia.

Jo pitkään on tiedetty, että monia kirjoittamisen osataitoja voidaan erikseen harjoitella ja mallintaa (esim. Rose 2015). Nykyään ajatellaankin, että kirjoittamisen opettamisen pitäisi tukea myös oppilaan metakognition kehittymistä. Käytännössä tämä tarkoittaa tietoista ja havainnollista kirjoittamisen opetusta – oppilaan tulisi nähdä, kokeilla ja harjoitella erilaisia tekstin laatimisen vaiheita ja muotoja ja oppia, mitä kirjoittaminen missäkin tilanteessa tarkoittaa (Graham, McKeown, Kihara & Harris 2012). Monipuolisen harjoittelun myötä oppilaalle väistämättä kertyy myös

kokemusta siitä, että hän osaa ja kehitty kirjoittajana. Tämäntapaisesta opetuksesta hyötyvät siten kaikki oppilaat ja myös ne, joille kirjoittamisen oppiminen on syystä tai toisesta hitaampaa tai vaikeampaa tai joilla kokemuksia erilaisista koulun piirissä ja yhteiskunnan eri aloilla käsitellyistä teksteistä on vähemmän. Tällainen opetus siten myös tasoittaa niitä eroja, joita oppilaiden erilainen tausta synnyttää. (Christie 1998; Cope & Kalantzis 1993.)

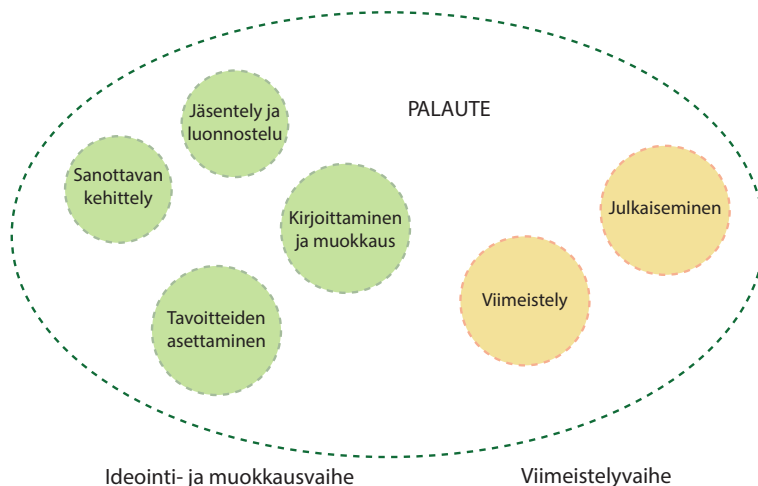
5.4.1 Prosessikirjoittaminen ja vaiheistaminen

Tekstin laatimiseen kuuluu erilaisia vaiheita ja eri vaiheissa on erilaisia työtapoja, jotka vaativat erilaista ajattelu- ja vuorovaikutustyötä. 1980-luvun kirjoitusprosessien kuvauksissa kirjoittaminen jaetaan useisiin vaiheisiin (Bereiter & Scardamalia 1987; Flower & Hayes 1981). Tällaisia vaiheita ovat esimerkiksi sanottavan kehittämisen ja tiedon kokoaminen, ideoiden karsiminen ja kokonaisuuden jäsentely sekä tekstin muokkaaminen ja viimeistely. Ideana on, että kussakin vaiheessa tarvitaan omanlaisiaan taitoja. Kirjoittamisen vaiheistaminen ja se, että keskitytään vain käsillä olevaan osaan prosessia, on monessa suhteessa hyödyllistä. Haastavakaan kirjoitustehtävä ei ole hahmoton möhkäle, vaan siinäkin on kohta, josta aloittaa. Samaan aikaan kunkin vaiheen käsittely erikseen opettaa oppilaalle hyödyllisiä kirjoittamisen käsityötaitoja: esimerkiksi miten suunnitellaan ja ideoidaan ja miten teksti muuttuu, kun sitä muokataan.

Kirjoittamisen opettaminen toistuvina vaiheina on ollut peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ja koulukirjoittamisen keskiössä esillä jo pitkään. Kirjoittamisen prosessin hallinnan tiedetään kuitenkin olevan peruskoululaisille haastava. Lapsen itsenäinen kirjoittaminen on usein lineaarista, kerralla valmiiksi pyrkivää, joten ajatus tehtävän pilkkomisesta osiin on uusi, ja se on siten opeteltava asia (ks. Chapman 2006). Oppilaat eivät kuitenkaan aina hahmota kirjoittamista harjoittelun kohteeksi. Kansallisten arviointitutkimusten mukaan heillä ei ole välttämättä mielikuvia siitä, milloin ja miten prosessin eri kohtia on harjoiteltu. Esimerkiksi suunnittelu on vaihe, jota arviointien mukaan osa oppilaista ei muista lainkaan opetetun (mm. Harjunen & Rautopuro 2015, 112; Lappalainen 2008, 80). Tutkimusten mukaan vielä lukiolaisillekin tekstin muokkaaminen palautteen pohjalta

ja se, mitä tekstille pitäisi muokkauksessa tapahtua, on usein epäselvä asia (mm. Kronholm-Cederberg 2009; Ranta, 2007). Paitsi näiden tulosten valossa myös kansainvälisten peruskoulukäisten kirjoittamisen oppimisesta tehtyjen tutkimusten perusteella olisikin tärkeää, että kirjoittamisen eri vaiheisiin liittyviä työtapoja toistettaisiin ja mallinnettaisiin luokkahuoneessa säännöllisesti ja usein (Graham, McKeown, Kiuahara & Harris, 2012).

Kirjoittamisen vaiheita on havainnollistettu eri tavoin toistuvina vaiheina tai toisiinsa liittyvien kognitiivisten prosessien järjestyksinä (Donahue & Lillis 2014). Toisaalta tarkasteltaessa kirjoittamista sosiaalisena toimintana täytyy muistaa, että kirjoittamisen käytänteisiin vaikuttaa alati kaikki se, missä tilanteessa, mitä varten ja millaisin välinein kirjoitetaan (Barton 2001). Kun kirjoittamista opetetaan, keskeistä on kuitenkin oppia huomaamaan ne toistuvat työmuodot ja osat, jotka tekstin laatimisen taustalla on. Seuraavaan kuvaan on hahmoteltu vaiheita, jotka usein toistuvat kirjoittamisessa (ks. tarkempia malleja Donahue & Lillis 2014 lähteeseen). Käytännössä prosessin seuraaminen ei tarkoita, että vaiheet olisivat täysin selväpiirteisiä tai yhden vaiheen valmistuttua siirryttäisiin seuraavaan. Kirjoittamisen malleissa on jo pitkään painotettu prosessin syklistä luonnetta (mm. Flower & Hayes 1981): sanottavan kehittelyyn ja karsimiseen palataan usein vielä muokkausvaiheessa eli sittenkin, kun tekstiä jo on. Vaiheet eivät siten ole peräkkäisiä vaan toistuvia. Rietdijk, Janssen, van Weijen, van den Bergh ja Rijlaarsdam (2017) nostavat kuitenkin esiin, että luokkahuonekontekstissa painottuu kahden vaiheen ero: ajatuksia tutkiva ja kehittävä muokkausvaihe ja ajatukset lukijalle kommunikoiva viimeistelyvaihe. Sen mukaisesti myös Kuvio 1 on piirretty. Kuviossa 1 keskellä näkyy palaute. Sillä viitataan palautteen antamisen ja saamisen tapahtumiin, jotka liittyvät erityisesti luokkahuoneessa kaikkiin vaiheisiin.



Kuvio 1. Kirjoitusprosessin vaiheita.

Opetuksen kannalta huomionarvoista on se, että jokaisessa vaiheessa on mahdollista hyödyntää erilaisia työtapoja. Koska kirjoitusprosessin vaiheet ovat eri oppilaille eri tavoin haastavia, opettajan tehtävänä on pyrkiä työtapojen valinnalla konkretisoimaan kaikki vaiheet ja myös huolehtimaan siitä, että hänen on mahdollista havainnoida työskentelyn etenemistä silloinkin, kun oppilaat työskentelevät eri tiloissa. Seuraavassa käydään läpi prosessin eri osia tarkemmin (ks. suomalaisia sovelluksia myös Linna 1994; Myllyntausta & Routarinne 2013; Svinhufvud 2007).

Kirjoittaminen alkaa sanottavan ja ajatusten kokoamisella tekstiä varten. Lukeminen, havaintojen tekeminen, omien ajatusten ja toisten ajatusten kuuntelu ja kehittäminen sekä esimerkiksi piirtäminen tai draamaharjoitukset kerryttävät tietoja ja ideoita, joiden varassa tekstiä voi suunnitella. Ideoinnin avuksi voidaan antaa myös sanalistoja tukemaan oppilaan sanavaraston kehittymistä. Sanottavan kehittäminen jatkuu usein myös varsinaisen tekstin tuottamisen aikana. Ideoiminen on taito, jota voi opetella. Opettaja voi mallintaa, mistä ideoita hankitaan ja miten ideoista keskustellaan. Ideointi on kirjoittamisprosessin vaihe, jossa aivan erityisesti voi ja kannattaa ohjata oppilaat työskentelemään yhdessä: he voivat kerätä tietoja ajatuskarttaan, jakaa kokemuksiaan tarkasteltavasta asiasta keskustellen, koota aiheeseen liittyvää sanastoa. Kielitietoinen opettaja ohjaa oppilaat myös kielentämään

sitä, mitä aiheeseen liittyvät sanat tarkoittavat. Kehittelyyn sisältyy myös ideoiden jäsentämistä, joidenkin ideoiden hylkäämistä, toisten tarkentamista ja syventämistä. Yksi opettajan tehtävistä on näyttää, miten ideoita karsimalla ja järjestämällä ja niiden keskinäisiä suhteita hahmottamalla syntyy tekstin alustava jäsenitys, jonka varassa tekstiä aletaan kehittää. Tärkeää on, että opettaja kannustaa kokeilemaan ja keksimään, mistä voisi kirjoittaa.

Sanottavan kehittäminen ja jäsentäminen ovat kuitenkin tekstin tekemisen metatasoa ja sellaisina hyvin abstrakteja työvaiheita. Siirtyminen itse testin tuottamiseen omien ideoiden pohjalta onkin usein pulmallinen vaihe. Oppilaan voi olla esimerkiksi hankalaa alkaa kielentää kuvasarjaksi piirtämäänsä tapahtumaketjua, ja hän saattaa kaivata konkreettista tukea – apukysymyksiä, aloitusohjetta – tarinan aloittamiseen ja siitä eteenpäin siirtymiseen. Tekstilajille tyypilliset sanat, sanonnat ja formulat sekä jopa lauseiden ja kappaleiden valmiit alut auttavat pääsemään oman tekstin kanssa eteenpäin (ks. tietolaatikkoo Formuloita kirjoittamisen avuksi). Mitä enemmän tukea kirjoittamisessaan tai toisaalta kielitaidon suhteen kirjoittaja tarvitsee, sitä enemmän hän hyötyy tämääntapaisesta mallintamisesta. Kuitenkin uuden tekstilajin edessä harjaantunutkin kirjoittaja hyötyy tuesta. Oppilaiden kirjoitus- ja kielitaidot tuntien opettaja voi säädellä tuen määrää ja sen tapoja. Opettajan tarjoamassa tuessa ei ole kyse siitä, että opettaja sanelee tekstiä oppilaille, vaan ennemminkin tarjotaan niitä puitteita, joiden avulla oppilaan on mahdollista laatia tekstiä ja harjaantua omassa ilmaisussaan.

Aloitteleva kirjoittaja tuottaa tekstiä usein lineaarisesti ja haluaa saada valmista heti. Tavoitteena saattaa silloin olla pikemminkin täyttää paperia kuin muotoilla merkityskokonaisuutta. Kirjoitustaitojen kehittyessä kirjoittaja oppii muokkaamaan ja muotoilemaan tekstiään kirjoittamisen aikana ja pitämään silmällä tekstin tavoitetta. Se edellyttää kykyä lukea omaa tekstiä, huomata siinä kehitettäviä kohtia ja muokata kieltä, ja tämä on useille kirjoittajille haastavaa (ks. Murtorinne 2005, luku 7.4). Opettajan osallistuminen tuottamiseen kysymällä, keskustelemalla ja oppilaan omia ajatuksia esiin kutsumalla tukee oppilaan muokkaustaitojen kehittymistä. Opettajan tämänkaltainen kielitaitoakin tukeva läsnäolo olisi tärkeää myös pienryhmätyöskentelyn aikana (ks. Perumal ym. 2020). Tutkimus kertoo myös konkreettisten muokausehdotusten (esim. lisää vuoropuhelu tarinaan tai kaksi uutta perustelua mielipidekirjoitukseen) hyödyllisyydestä (Graham, McKeown, Kihara & Harris 2012). Opettaja voi myös mallintaa koko

luokalle, miten teksti muuttuu, kun sanoja vaihtaa, lauseita muotoilee ja tekstin osia siirtää. Muokkaamisen havainnollistaminen voi auttaa kirjoittajia hahmottamaan paremmin myös tekstin päämäärää ja sitä, miten tekstiä viedään muokkaamalla lähemmäksi päämäärää. Tekstin muokkaamisen kannalta myös kirjoittamisen materiaalisilla olosuhteilla on merkitystä. Tekstinkäsittelyohjelmilla kirjoittaminen helpottaa muokkaamista, mutta moni haluaa suunnitteluvaiheessa kirjoittaa käsin. Jos lopullinenkin teksti kirjoitetaan käsin, saatavilla pitäisi olla suunnittelupaperia ja mahdollisuus luonnostella ja tarvittaessa sutata.

Kirjoitusprosessin eri vaiheissa oppilaat etenevät eri tahtiin, eikä koko ryhmän tarvitsekaan siirtyä vaiheesta toiseen yhtä aikaa. Keskeistä on, että kukin oppilas tietää, mitä hänen on tekstinsä kanssa seuraavaksi tehtävä. Kun kirjoitusprosessi kuitenkin syystä tai toisesta keskeytyy tai junnaa, opettajan tuen avulla löytyy kohta, josta kirjoittamista voi jatkaa. Vähitellen kirjoittaja oppii itse liikkumaan tarkoituksenmukaisesti prosessin eri vaiheiden välillä.

Kirjoitusprosessin viimeinen vaihe ennen tekstin julkistamista on viimeistely. Viimeistelyn erottaminen omaksi vaiheekseen helpottaa sellaisia kirjoittajia, joilla tekstin tuottaminen ei etene, koska oikeinkirjoitusta ei hallita riittävästi tai tuotokselta vaaditaan heti virheettömyyttä. Toisaalta viimeistelyn erottaminen muokausvaiheesta osoittaa, että tekstin käyminen vielä kertaalleen huolellisesti läpi kuuluu kirjoittamiseen. Tekstin viimeistelyssä auttaa palaute ja eksplikoidut viimeistelyn tavoitteet – kirjoittajalla ei välttämättä ole tietoa ja taitoa havaita ja tarttua kaikkiin kohtiin, joiden viimeistelystä olisi hyötyä. Koska tekstin viimeistelyvaiheessa huomio kiinnitetään myös tekstin pintaan, opetuksen kannalta se on vaihe, jossa esimerkiksi kielenhuollon asioita päästään soveltamaan käytäntöön ja opitaan myös etsimään ratkaisuja kielenhuollon ongelmiin.

Koulukirjoittamisen erityispiirre on se, ettei valmistuneelle tekstile useinkaan ole laajaa julkaisukontekstia. Jotta kirjoittamisen luonne kirjoittajan ja lukijan vuorovaikutuksena havainnollistuisi, luokkahuoneessakin on tärkeää saattaa tekstit luettaviksi, kun ne on saatu valmiiksi. Julkaisemisen tapoja on monia, ja tekstien lukemisen ja jakamisen yhteydessä on otollinen tilanne puhua toisen kuuntelemisesta, kohteliaasta palautteesta ja tekijänoikeuksista. (Ks. tekstien julkaisemisen tavoista esim. Myllyntausta & Routarinne 2013, 39–40.)

Tehtävä 3. Miten opettaja voi luokassaan ottaa huomioon sen, että oppilaat tarvitsevat eri määrän aikaa kirjoittamisen eri vaiheisiin?

5.4.2 Palaute ja vertaispalaute osana kirjoittamisen prosessia

Kirjoittajan on usein itse vaikea nähdä, mihin suuntaan tekstiä voisi viedä, mikä tekstissä on lukijan kannalta onnistunutta tai mahdollisesti ongelmallista ja millaisia ajatuksia teksti lukijassa herättää. Jokaisessa kirjoittamisen vaiheessa tekstiin voi pyytää palautetta. Reflektiivinen, tekstin muokkaamiseen suuntautunut ja tekstin mahdollisia ongelmia ratkova palaute tekee kirjoittajalle näkyväksi, mitä lukija tekstiin kaipaisi (Kauppinen & Hankala 2013). Toisaalta tekstin onnistumisten esiin nostaminen vahvistaa oppilaan käsitystä itsestään kirjoittajana. Palautetta voi luokassa antaa niin opettaja kuin vertainenkin, mutta roolit voivat olla erilaiset. Opettajan antama palaute suuntautuu usein oppilaan oppimisen tavoitteisiin ja niiden arviointiin ja pyrkii auttamaan tavoitteiden saavuttamisessa. Vertaispalautteessa näkökulma saattaa olla lähempänä tekstin vuorovaikutuksellista tavoitetta: miltä tekstin lukeminen tuntuu ja mitä sille voisi vielä tehdä.

Mitä nuoremista kirjoittajista on kyse, sitä konkreettisemmin vertaispalautteen tavoitteita, työtapoja ja vuorovaikutusta on hyvä ohjata. Alkuun toisen tekstin kommentointi kohdistuu usein sisältöön: mitä asioita tekstissä on, millainen tarinan juoni on. Sisällön kommentoinnin avulla opitaan puhumaan omista ja toisten teksteistä ja tekemään vähitellen huomioita siitä, miten kieli ja sisältö tekstissä liittyvät toisiinsa. Selvät tehtävät ohjaavat oppilaita palautteenannossa alkuun: toisen tekstistä voidaan poimia hauskin juonenkäännöksi tai vakuuttavin perustelu. (Myllyntausta & Routarinne 2013, 37.) Ilman erityistä ohjausta tekstin rakenteeseen, tyyliin ja tekstilajiin kohdistuva palaute voi olla niukka tai ylimalkaista tai vallalla voi olla käsitys, että palautteen täytyy suuntautua virheisiin (Murtorinne 2005; Hovila 2009). Jotta vertaispalautteesta saavat irti sekä palautteen antaja että sen saaja, on syytä harjoitella myös sellaista kehumista, jossa kehu perustellaan ja onnistumista eritellään (Svinhufvud 2013). Vertaispalautteen antamisen opettelu tukee tärkeää metataitojen oppimistavoitetta – onhan siinä kyse tekstistä puhumisen taidoista. Vertaispalautteen antamisen ohjeistuksessa opettaja voi tukea näiden taitojen kehittymistä ohjaamalla oppilaat käyttämään myös tekstistä puhumisen käsitteitä.

Palautteen tehtävä on antaa kirjoittajalle kokemus siitä, että hänen tekstiään on luettu, ja opettajankin palaute tähtää tähän. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että oppilaat eivät useinkaan ymmärrä opettajan antamaa palautetta varsinkaan, jos se on kirjallista (ks. Kronholm-Cederberg 2009). Ensinnäkin opettajan käyttämä kieli voi olla oppilaasta outoa. Oppilas ei välttämättä ymmärrä, mitä tarkoitetaan sillä, että teksti on vaikkapa epäselvä. Toiseksi oppilas ei välttämättä osaa muokata tekstiä niin, että se olisi opettajan ehdotuksen mukainen. Mitä oppilaan tulisi tekstille tehdä, jotta se ei olisi epäselvä?

Kauppisen ja Hankalan (2013) mukaan yksi opettajan palautteen ongelmista oppilaan näkökulmasta onkin se, että opettajat antavat usein vain arvioivaa palautetta eli toteavat esimerkiksi juuri, että kirjoitus on vaikkapa hyvä, niukka tai sujuva. Erityinen opettajan oma kehittymishaaste on siten oppia tekemään toisaalta selkeitä ja oppilaalle ymmärrettäviä tekstin korjaamishdotuksia, toisaalta tekstin kokonaisuutta ja merkityksiä kehittäviä avoimia kysymyksiä, jotka luovat ja ylläpitävät oppilaan myönteistä käsitystä kirjoittamisesta. Korjaamishdotukset on siksi sovitettava oppilaan taitotasolle ja käytettävä niitä käsitteitä, joita on opeteltu ja jotka oppilas ymmärtää. Jos on harjoiteltu isoa alkukirjainta virkkeen alussa tai puhuttu synonyymeistä, voi palautteessa kehottaa tarkistamaan isot alkukirjaimet tai keksimään synonyymien jollekin sanalle. Jos teksti on opettajan mielestä niukkaa, konkreettinen muokausehdotus on kertoa, millaisia elementtejä tekstiin voisi lisätä. Epäselvän tekstin ratkomiseen opettaja auttaa alkuun osoittamalla ne kohdat tekstissä, jotka luovat epäselvyyttä: vaikkapa lauserakenteen ongelman tai sanavalinnat. Kirjoittajan tunnetta kirjoitelman omistajuudesta voi tukea esittämällä tekstistä aitoja kysymyksiä, joihin kirjoittaja voi antaa vastaukset. Myös opettajan ammatillukijana antama kuvaus lukukokemuksesta voi auttaa oppilaita näkemään tekstiään lukijan silmin ja arvostamaan omaa tekstiään.

Tehtävä 4. Mitä ulottuvuuksia oppilaiden kirjoittamien tekstien ääneen lukemiseen liittyy?

5.4.3 Tekstilajipohjainen kirjoittaminen: tutkiminen, mallintaminen ja tuottaminen

Kirjoittaminen on osin geneerinen taito: samoja virkkeiden ja kappaleiden muodostamisen ja muokkauksen taitoja tarvitaan miltei kaikissa teksteissä. Kirjoittajan kehittyminen edellyttää kuitenkin myös käsitystä siitä, miten ympäröivässä yhteiskunnassa erilaisista asioista puhutaan ja kirjoitetaan. Tällainen näkökulma on ollut erityisesti tekstilajipohjaisessa kirjoittamisen pedagogiikassa, niin sanotussa genrepedagogiikassa (Christie & Misson 1998; Cope & Kalantzis 1993; Luukka 2004). Genrepedagogiikassa nähdään, että tekstit ovat merkityksenannon välineitä tietyssä sosiaalisessa, historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Kirjoittaminen ei ole vain kognitiivista vaan myös sosiaalista toimintaa. Tekstilajipohjaisen kirjoittamisen ydinajatus on ensin tunnistaa, että teksteillä on tavoitteita ja että samaan tavoitteeseen pyrkivillä teksteillä on toisiaan muistuttavia piirteitä. On olemassa tekstilajeja, kuten uutinen, vitsi, tarina tai koevastaus. Tekstilajin piirteitä voidaan opettaa tietoisesti tekstilajia yhdessä tutkimalla, sen rakenteita ja kieltä mallintamalla ja tuottamista harjoittamalla.

Joihinkin tekstilajeihin tutustuminen käy mutkattomammin. Tällaisia tekstilajeja ovat kronologisesti etenevät tarinat, jollaisen moni lapsi osaa muotoilla jo ennen kouluikää, mikäli hänelle on luettu tai tarinoitu tai hän on itse lukenut. Varhaiskasvatus ja esiopetus tutustuttavat nekin lapsia erilaisiin satuihin ja kertomuksiin. Myös ohjeet, uutiset ja monet mainokset ovat niitä tekstilajeja, joista oppilaat saavat tyypillisesti kokemuksia erityisesti koulun ulkopuolelta. Näin oppilaille kertyy intertekstuaalista varantoa, ymmärrystä tekstien luonteesta ja tehtävistä (Kauppinen 2011). Sen sijaan perustelevat tekstit, erilaisia tietoja erittelevät tekstit sekä pohtivat tekstit ovat jo vaikeampia tuottaa, ja niihin oppilas tutustuu usein vasta kouluikäisenä ja koulussa. Niissä näkökulman valitseminen, sisällön järjestäminen ja tekstin sisäisen kysymyksen muodostaminen vaativat tietoista ohjausta ja kunkin tekstilajin teksteihin tutustumista. Tekstien yhdessä lukeminen ja analysoiminen, niiden keskeisten piirteiden ja mahdollisesti toistuvan rakenteen kartoittaminen edeltää oman tekstin laatimista.

Yksi genrepedagogiikan uranuurtajista, Frances Christie, kiinnittääkin huomiota siihen, että ei pidä luulla kirjoitetun kielen omaksumisen olevan samanlaista kuin puhutun kielen, joka opitaan olemalla vuorovaikutuksessa.

Pelkkä kirjoittamistilaisuuksien antaminen ei riitä, vaan tarvitaan tietoista ohjausta. Koulussa opetellaan kirjoittamaan tiiviimmin, käyttämään abstrakteja ja eri tiedonalojen käsitteitä, tuomaan ilmi asioiden välisiä merkityssuhteita, esittämään päätelmiä. (Christie 1998.)

Kukin tekstilaji voidaan kirjoittamisen harjoittelua varten mallintaa tarkastikin: esimerkiksi mielipidekirjoituksen keskeiset osat ja vuorovaikutuksen päämäärät kirjoitetaan auki ohjeeseen. Ohjeen yhdessä laatimisesta ja seuraamisesta on useita etuja. Ensinnäkin teksteihin yhdessä tutustuminen kehittää analyttisen lukemisen taitoja ja auttaa ymmärtämään, miten tekstin vuorovaikutuksen päämäärää on mahdollista tekstistä tunnistaa. Toiseksi jo alkavilla kirjoitustaidoilla on, ohjetta noudattamalla, mahdollista laatia tekstilajinmukainen teksti – malli auttaa toteuttamaan tekstilajin kannalta keskeiset piirteet. Lisäksi tekstilajien vakiintuneisiin muotoihin tutustuminen avaa myös tekstien käyttötilanteiden ja -tapojen maailmaa: pikku-uutisen tai tiivistettyä tietoa piharatamosta tarjoavan tekstin rakenne, sanavalinnat ja lauserakenteet kertovat myös siitä, mihin tarkoitukseen ja kenelle teksti on kirjoitettu.

Cope ja Kalantzis (2015) kutsuvat tekstilajeihin orientoituvaa tietoisien opetuksen menetelmäänsä monilukutaidon pedagogiikaksi. Siihen kuuluu neljänlaisia keskenään vuorottelevia ja toisiinsa limittyviä siirtoja: kokemusten keräämistä, käsitteellistämistä, erittelyä ja soveltamista. Opetus perustetaan oppilaiden kokemuksille teksteistä, ja se on opetuksen ensimmäinen askel. Kyse voi olla toisaalta oppilaiden aiemman kokemustiedon aktivoinnista, mutta vähintään yhtä tärkeää on tarjota uudenlaisia tekstikokemuksia, jotka laajentavat oppilaiden intertekstuaalista varantoa vieden heidät uuden oppimista tukevalle lähikehityksen vyöhykkeelle (Cope & Kalantzis 2015; Kauppinen 2011; Vygotsky 1978, 84–88; 1982, 184–185). Tekstejä yhdessä lukemalla ja niiden sisällöstä, kielestä ja tavoitteista keskustelemalla kokemukset tekstistä jäsentyvät.

Käsitteellistämiseen pyritään puolestaan ensinnäkin nimeämällä: määritellään käsitteitä, luodaan sanastoja ja nimetään teksteistä tehtyjä havaintoja tarkoitukseen sopivalla metakielellä. Toiseksi käsitteellistäminen on luonteeltaan teoreettista tietoa rakentavaa: käsitteiden suhteita voidaan mallintaa kaavioilla tai tekstin etenemisen kaavakuvilla. (Cope & Kalantzis 2015.) Oppimateriaalitkin tarjoavat usein tämäntapaisia malleja, esimerkiksi käsitekarttoja

tai käsitekarttapohjia tiedon kokoamiseksi tai juonikaavioita kertomuksen kirjoittamisen tueksi.

Tekstien erittelyllä tarkoitetaan ensinnäkin sen merkitysten auki kerimistä: Mikä on syy, mikä seuraus? Miten jokin toimii? Mikä on tekstin tavoite, mihin kontekstiin se kuuluu? Parhaimmassa tapauksessa erittely voi johtaa kriittiseen tulkintaan, joka tunnistaa tekstissä esimerkiksi aukkoja: Mitä jätetään kertomatta? Kenen asiaa teksti ajaa? Kenen näkökulmaa se edustaa?

Edellä kuvatun tekstitiedon soveltaminen voi puolestaan olla tietynlaisissa teksteissä tunnistettujen ominaisuuksien omimista. Se tarkoittaa samojen valintojen käyttöön ottoa samantapaisten päämäärien tavoittamiseksi – siis mallin avulla kirjoittamista. Monilukutaidon pedagogiikan korkeampana päämääränä on kuitenkin se, että kirjoittaja voi vapautua malleista ja alkaa uusien merkitysten ja tekstien muotoilijaksi. (Cope & Kalantzis 2015.) Toisin sanoen kirjoittaja voi alkaa soveltaa tietoaan tekstilajeista yhdistelemällä niitä, leikittelemällä niillä ja siten paitsi laajentaa kirjoittamisen repertoariaan myös kehittää lukutaitoaan.

Toinen tekstilajipohjainen kirjoittamisen opetuksen menetelmä on R2L- eli Reading to Learn -pedagogiikka, joka sananmukaisesti tarkoittaa lukemalla oppimista (Rose & Martin 2012; Shore & Rapatti 2014). Suomessa sitä on hyödynnetty erityisesti monikielisissä luokissa. R2L-pedagogiikka nojaa vahvasti Vygotskyn sosiokonstruktiiviseen oppimisen teoriaan ja ajatukseen jäljittelyn merkityksestä oppimiselle. Teoriaan kuuluvalla lähikehityksen vyöhykkeellä oppijan on mahdollista oikeaan aikaan saamansa tuen avulla yltää sellaiseen osaamiseen, johon hän ei vielä yksin pystyisi. (Vygotsky 1978, 90; 1982, 185–186.) R2L-menetelmässä opetus etenee kolmivaiheisesti: yhteisestä mallinnuksesta yhdessä harjoittelun kautta itsenäiseen harjoitteluun. (Rose & Martin 2012, 62–67; Shore & Rapatti 2014.)

Edellä kuvatut tekstilajipohjaiset kirjoittamisen pedagogiikat ovat painotuksiltaan osin erilaisia, mutta niiden taustalla on saman tyyppinen päämäärä. Uuteen kirjoittamisen muotoon tutustutaan ja sitä harjoitellaan kolmivaiheisesti (ks. Luukka 2004; Myllyntausta ja Routarinne 2013, 24):

1. *Perehtymällä opettajan ohjaamana tavoitetekstiin.*
2. *Kokoamalla siitä yhdessä keskustellen havaintoja kirjoittamisen ohjeeksi.*
3. *Laatimalla sitten kirjoittamisen ohjeen perusteella oma teksti.*

Pedagogiikoissa korostetaan kielitietoista toimintatapaa ja opettajan tukea. Tekstilajipohjaista kirjoittamisen pedagogiikkaa on kuitenkin kritisoitu siitä, että ohjeiden laatiminen jättää vain vähän tilaa kirjoittajan omalle luovuudelle. Mallin seuraaminen on kuitenkin ensimmäisiä askelia tekstilajin oppettelussa. Harjoitteluun kuuluu myös tekstilajin muuntelu ja varioiminen. Toisaalta tekstilajipohjaisessa pedagogiikassa on korostettu oppilaan oikeutta ja pääsyä niihin kirjoitustaitoihin, joilla on häntä ympäröivässä maailmassa merkitystä (Christie 1998; Cope & Kalantzis 1993, 2000). Sen takia myös koulussa kirjoitettavat koevastaukset ja raportit sekä myöhemmin yläluokilla harjoiteltavat, yhteiskunnassa tarvittavat tekstit, vaikkapa työhakemukset, selvitykset ja valitukset, ovat tekstejä, joiden piirteitä koulun tulisi yhtäläisten osallistumisvalmiuksien ja siten yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon nimissä opettaa.

Tehtävä 5. Mikä olisi perinteisen, otsikon perusteella kirjoitettavan koulukirjoitelman tekstilaji? Pohdi sen mahdollisuuksia ja rajoituksia kirjoittamisen opetuksessa.

5.4.4 Yhdessä kirjoittaminen

Koulukirjoittamisessa on ollut pitkään vallalla perinne kirjoittaa yksin teksti, jonka opettaja arvioi. Tottuminen vain tämäntapaisiin kirjoitustehtäviin valmistaa kuitenkin oppilasta heikosti jatko-opinnoissa, yhteiskunnassa ja työelämässä yleisiin kirjoitustehtäviin, joissa tekstejä tuotetaan yhdessä. Olisikin perusteltua, että koulussa harjoiteltaisiin yhdessä kirjoittamisen eri tapoja (ks. myös Harjunen & Rautopuro 2015). Yhdessä kirjoitettaessa oppilaat tottuvat siihen, että heidän kirjoittamansa on yhteisen muokkauksen kohteena, ja saavat toistensa kirjoittamista seuratessaan aineksia reflektoida omaa kirjoittamistaan. Yhdessä kirjoittamiseen sisältyy myös mahdollisuus kielitaidon kehittymiseen.

Yhdessä kirjoittaminen voidaan toteuttaa monin eri tavoin: pareittain, ryhmissä, vuorotellen tai tehtäviä jakaen. Parityöskentely on esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen Trageton-menetelmän lähtökohta, sillä pareittain toimivat oppilaat täydentävät toistensa osaamista (Trageton 2007, 80). Yhteistoiminnallisen oppimisen mallia soveltavassa yhteiskirjoittamisessa taas tietoa kokoavat asiantuntijaryhmät voivat laatia selvittämästään asiasta

yhteisen raportin tai esityksen. Opettaja tietää, mikä on kirjoittamistehtävän tavoite ja mitä on tarkoitus opiskella, joten hän huolehtii myös siitä, että jako pienryhmiin tai pareihin tarjoaa kaikille työskentelyyn tukea ja pääsyn kehittämään taitojaan (ks. myös lukua 8).

Matalan kynnyksen yhteiskirjoittamista ovat harjoitukset, joissa työskentelyn tapa ja tekstin päämäärä on ennalta sovittu. Ketjukirjoittamisella tarkoitetaan sellaista yhdessä kirjoittamisen muotoa, jossa osanottajat kirjoittavat aina pienen osan tekstiä itsenäisesti ja sen jälkeen kierrättävät aikaansaannoksensa seuraavalle kirjoittajalle, joka jatkaa eteenpäin. Tarinan tai kaavanovellin ketjukirjoittaminen on tapa vapauttaa ilmaisua, kun kaikkea ei tarvitse keksiä itse ja toisen tekstiin tuomat ideat ruokkivat omaa mielikuvitusta.

Yhdessä kirjoittamisen keskeisiä harjoittelun kohteita on tekstin päämäärästä ja työnjaosta neuvottelemine. Molempia helpottaa, mikäli tehtävänanto on selkeä. Sen sijaan on havaittu, että jos ryhmäläisille on epäselvää tekstin päämäärä ja se, mitä tehtävässä oikein tavoitellaan, monistakaan ideoista ei välttämättä päästä eteenpäin (Juvonen ym. 2019). Tekstilajin piirteiden hallinta ja tekstin rakenteen ymmärtäminen taas auttavat sopimaan, miten tekstiä lähdetään toteuttamaan. Yhdessä keskusteleminen ja vaihtoehtoista neuvottelu puolestaan harjaannuttavat analysoimaan tekstin tavoitteita ja niiden toteuttamista. Yhdessä kirjoitettaessa pätevät samat kirjoittamisprosessin osa-alueet kuin yksinkin kirjoitettaessa. Lisäksi oppilaat saavat mahdollisuuden puhua tekstin tekemisestä ja auttaa toinen toistaan yhteisen tuotoksen aikaan saamisessa. Yhdessä kirjoittamista pedagogisena menetelmänä on kutsuttu myös yhteisöllisen kirjoittamisen työtavaksi (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 2017). Työtappaa tukevat työvaiheet ovat varsin samantapaiset kuin muissakin tässä luvussa esitellyissä kirjoittamisen työtavoissa (ks. Kuvio 2). Nyt yhdessä tekeminen on kuitenkin työskentelyn läpäisevä periaate.

Yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan vaiheet (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2017, 196):

1. Virittäytyminen työtappaan ja aiheeseen
2. Tekstin lukeminen ja tutkiminen
3. Kirjoitustehtävän antaminen ja mallintaminen
4. Tunnuspiirteiden selventäminen
5. Kirjoittaminen pienryhmissä
6. Tekstin muokkaaminen
7. Esittäminen ja julkaiseminen
8. Arviointi

Kuvio 2. Yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan vaiheet.

Ilman opettajan ohjausta kirjoittaminen voi kokonaisuudessaan jäädä ryhmässä vain yhdelle. Toisaalta taas ryhmänä kirjottaminen niin, että muut sanelevat ja yksi kirjaa, on hidas tapa tuottaa tekstiä ja saattaa ohjata kerralla valmista -ajatteluun. Vastuualueiden jakaminen ideointi- ja tiedonhakuvaiheen jälkeen laittaa kaikki ryhmäläiset töihin. Vastuualue voi olla vaikkapa oma tekstinosa. Tekstinosia voidaan vaihtaa niin, että myös muokkaaminen ja viimeistely tapahtuvat yhteistyössä. Ohjauksen haaste on auttaa oppilaita yhteiseen suunnitteluun ja yhteiseen tekstin muokkaukseen. Jos omat vastuualueet jaetaan hyvin varhaisessa vaiheessa ja lopuksi vain yhdistetään tekstinosat, yhteinen ajattelu kirjoitusprosessin aikana jää helposti niukaksi. Siksi opettajan kannattaa kannustaa oppilaita lukemaan toistensa kirjoittamaa tai vaihtamaan kirjaajaa. Yhdessä kirjoittamisessa auttavat myös verkon kirjoitusalueet ja jaetut dokumentit, koska silloin jokainen näkee toisen tuotoksen heti ja samaa tekstiä voi eri kohdista kirjoittaa useampi.

5.5 Alakoulun tekstilajien piirteitä ja pedagogiikkaa: tarinointi, argumentoiva teksti ja tietotekstin laatiminen

Kertomukset ovat kouluikäisille jo varhaislapsuudesta tuttu tekstilaji, ja kirjoittamaan opittuaan lapset mielellään tuottavat kertomuksia. Kirjallisten kerrontataitojen kehittymisestä on varsin paljon tutkimustietoa myös Suomesta ja suomen kielen erityispiirteet huomioon otettuna.

Kerrontataitojen kehittyminen näkyy kirjoitelmien sanamäärien kasvuna. Sanamäärä onkin usein mutta ei suinkaan aina yhteydessä myös muihin tekstin tuottamisen taitoihin. Sanamäärän lisäksi sanojen pituus kasvaa tyypillisesti osaamisen myötä. Sanapituuden kasvussa on kyse sanojen kompleksisuudesta: pitkät sanat ovat perussanojen johdoksia tai yhdyssanoja ja viittaavat perussanastoa abstraktimpiin käsitteisiin. (Pajunen 2012.) Eri tiedonalojen sanastossa on paljon juuri kompleksisia sanoja.

Toiseksi kerrontataitojen kehittyessä myös lauserakenteet kehittyvät. Pajusen (2012) tutkimuksen mukaan lasten kertomukset erottuvat siinä, että niissä on suhteellisesti enemmän verbejä kuin kirjoitetussa kielessä yleensä. Nuoremmat oppilaat rakentavat lauseitaan useammin konkreettisia tekoja, liikettä, tapahtumia ja tiloja ilmaisevilla verbeillä (kuten *rikkoa*,

nukkua, nauraa), kun taas vähän vanhemmat oppilaat kuvaavat enenevässä määrin kommunikaatiota ja erilaisia mentaalisia prosesseja, jotka tuovat mukanaan myös monimutkaisempia lauserakenteita, kuten sivulauseita ja partisiippirakenteita (esim. *Mörkö sanoi, ettei sitä yhtään naurattanut. Hän luuli, että oli kuullut väärin. He ymmärsivät tulleen noiduttuun paikkaan*). Samalla tapahtumien kuvaamisesta siirrytään tapahtumien pohdintaan ja arviointiin.

Kerrontataitojen kehittyminen näkyy tekstin rakentamisen periaatteissa. Aivan aloitteleva kertoja saattaa vain luetella asioita, ensiksi sanoja, vähitellen irrallisia lausekkeita tai lauseita. Seuraavassa vaiheessa kerronta rakentuu yhdestä tai useammasta tuokiokuvasta. Kirjoittaja saattaa myös jättää jonkin tapahtumaketjun kesken ja siirtyä kuvaamaan jotakin aivan muuta. Kertomuksen henkilöt, tapahtumat tai jopa koko asia saattavat kesken kaiken vaihtua. Tämän vaiheen jälkeen kirjoittaja noudattaa yksinkertaista tapahtumakäsikirjoitusta, skriptiä, seuraten kerronnassaan esimerkiksi kaavamaisesti päivän kulkua aamusta iltaan. Tällaisessa kerronnassa ei vielä yleensä ole tarinallista jännitettä. Neljännessä vaiheessa kirjoittaja pystyy tuottamaan juonellisen kertomuksen, jossa on selvä alkutilanne, tapahtumien kehityskaari, loppuratkaisu ja parhaimmillaan myös tapahtumien arviointia. (Honko 2013, 145–150, 292; Mäkihonko 2006, 51; Pajunen 2012.) Kertomuksen perusrakenteen hallinnasta moni oppilas etenee myös harjoittelemaan kaunokirjallisuudesta tuttuja keinoja: tarinaan osallistuvaa ja sitä ulkopuolelta tarkkailevaa kertojaa, kerronnan ajan manipulointia takaumilla ja ennakkoinneilla, erilaisten esteiden ja vastustajien asettamista päähenkilön pyrkimysten tielle. Hongon (2013, 292–299) pitkittäistutkimuksen mukaan sekä S1- että S2-oppilaiden kirjallisten kerrontataitojen kehitys etenee samoja polkuja, mutta S1-oppijat etenevät tasolta toiselle nopeammin. Kiinnittämällä erityistä huomiota sanasto-osaamiseen voidaan tukea myös S2-oppijoiden kehittymistä kertojina.

Kertovien tekstien ohella jo alakoulun ensimmäisillä luokilla tutustutaan tietoteksteihin. Tietotekstin laatiminen on opiskelun kannalta keskeinen taito. Sitä tarvitaan, kun opetellaan ymmärtämään ja soveltamaan tiedonalan käsitteitä – raporttien, esitelmien ja tietoisukujen tekeminen perustuu kykyyn jäsenellä tietoa kielellisesti uudelleen. Tietotekstin laatiminen on keskeistä myös siinä vaiheessa koululaisen opintoja, kun tietotekstillä osoitetaan esimerkiksi oppimista osana summatiivista arviointia. (Ks. mm. Rose 2015;

Yore 2012.) Tietotekstin laatiminen liittyy siten laaja-alaisesti eri oppiaineisiin ja niiden opiskeluun.

Vaikka tietotekstit tulevat erityisesti oppikirjojen ja verkon tekstien kautta oppilaalle tutuiksi varsin pian, niiden laatiminen on usein oppilaalle eri tavalla haasteellista kuin kertovan tekstin. Keskeinen ero kertovaan tekstiin on se, että tietoteksteissä noudatetaan erittelevää kirjoitustapaa (ks. Langer, 1985). Erittelyssä asiointiloja ei kytketä toisiinsa ajallisesti tai tapahtumien järjestyksen avulla vaan niitä jäsennellään esimerkiksi yleisestä yksityiskohtiin tai yksityiskohdista yleiseen edeten, yhtäläisyyksiä etsien, vertaillen tai suhteessa ylä- ja alakäsitteisiin. Erittelevä tekstistrategia edellyttää siten abstraktimpaa kieltä, mikä jo sinänsä on alakoululaiselle kirjoittamisen uusi haaste ja edellyttää myös erilaista kielitaitoa kuin esimerkiksi tarinan kirjoittaminen. Toinen tietotekstin haaste piilee itse tiedossa ja käsitteissä: tietoteksti kertoo tyypillisesti jostakin olemassa olevasta asiasta, jonka ominaisuuksia tietoteksti erittelee sopivia käsitteitä käyttäen. Tällaiseen erittelyyn taas tarvitaan yhtäältä käsitteiden ymmärtämistä ja toisaalta kykyä hankkia tietoa saatavilla olevasta lähteestä.

Lähteenä käytettävät tekstit – oppikirjat ja vaikkapa Wikipedia – sisältävät tietoa, joka on eri tavoin oppilaalle ymmärrettävää. Vaikka oppikirjat etenevät usein uusien opiskeltavien käsitteiden johdattelemina ja tiivistävät tietoa, ne on lähtökohtaisesti suunniteltu oppimista ja oppilasta ajatellen (Karvonen 1995). Verkon erilaiset tietotekstit taas voivat olla mitä vain Wikipediasta asiantuntijaraportteihin ja kokemuspohjaisiin blogeihin. Mikäli teksti on oppilaalle liian vaikea – sisältää esimerkiksi liikaa tai liian tiheästi tuntemattomia käsitteitä – ei oppilaalla ole mahdollisuutta muokata tekstin tietoa osaksi omaa tekstiään. Oppilaan strategia voi tällöin olla lähdetekstin suora kopioiminen (ks. Skaar 2015; Rantala & Khawaja 2016).

Jotta tietotekstin laatiminen ei pysähtyisi kopioimiseen, opettajan on hyvä ensinnäkin ohjata oppilaiden tiedonhakua sopivien lähteiden suuntaan (ks. Kiili & Laurinen 2018, 23–24, 57–82). Toiseksi tietokirjoittamisen harjoittelu voidaan aloittaa myös kuvitelluilla asioilla. Oppilas voi esitellä tietotekstissään itse keksimänsä eläimen, kasvin tai kaupungin, jolloin harjoittelun fokus onkin itse tekstilajissa ja tietämisen taakka kevenee. Tekstilajia voidaan muunnella myös niin, että oppilaan on ikään kuin vaivihkaa sanoitettava tietonsa omin sanoin. Jos nisäkkäästä pitää laatia mainos tai maantieteellisestä alueesta

opas, lähteestä noukittua tietoa on muunneltava mainokseen tai oppaaseen sopivaksi.

Tietotekstin yhtenä alalajina voidaan pitää mielipidetekstejä. Laajasti ajateltuna mielipidetekstit kuuluvat argumentoitvien tekstien tekstilajiperheeseen. Argumentoivia tekstejä aletaan käsitellä alakoulussa usein mielipiteen ilmaisun kautta. Opetellaan havaitsemaan, että asioista voi olla useaa mieltä ja mielipiteitä voi perustella eri tavoin. Suullisilla harjoituksilla löydetään mielipiteitä, näkökulmia ja etsitään perusteluja (Harjunen & Korhonen 2011). Erilaiset väittelyt, keskustelut ja mielipidekyselyt tekevät oppilaille näkyviksi mielipide-eroja ja toisaalta myös niitä tapoja, joilla mielipiteistä puhutaan ja kuulija vakuutetaan.

Varsinainen mielipidekirjoitus on tekstilajiltaan kiitollinen mallinnettava ja genrepedagogisen tutkimisen kohde (ks. Mikkonen 2010). Se etenee alakoululaisen teksteissä yleensä mielipiteestä perusteluihin ja toimintaehdotukseen. Oppilasta voi myös kannustaa taustoittamaan mielipidettään ja kuvaamaan niitä olosuhteita, joissa käsiteltävä ongelma ilmenee. Kun perusteluita on yhdessä kerätty ja mietitty, tekstilajimallin laatiminen havainnollistaa, mihin kohtaan ja miksi perusteluita tarvitaan. Lopulta tekstilajimalli antaa oppilaan kirjoitukselle raamit. Vaiheittain työskentely tekee näin oppilaalle näkyväksi, millaista ajattelutyötä mielipidetekstin taustaksi on tehtävä ja miten tekstin eri kohdissa tehdään erilaisia tekoja suhteessa lukijaan.

FORMULOITA KIRJOITTAMISEN TUEKSI

Harjoittelevan kirjoittajan tueksi voidaan kerätä sanastoa ja eräänlaista ilmaisupankkia, joka auttaa perustelevan tekstin laatimisessa. Formuloilla tarkoitamme tässä sellaisia tietyille tekstilajille tai kirjoittamisen muodolle tyypillisiä sanontatapoja, joiden avulla tekstilajin päämäärä on helpompi saavuttaa ja jolla saadaan aikaiseksi myös tarkoituksenmukaista sävyä (vrt. Wong Fillmore 1979; Kauppinen 1998). Esimerkiksi perinteisessä sadussa käytetään ilmaisuja *Olipa kerran*, *(Kunnes) eräänä päivänä* tai *Sen pituinen se*. Niiden avulla kirjoittaja voi aloittaa sadun, osoittaa siirtymiä tai lopettaa sen. Argumentoivassa tekstissä taas ilmaisulla *Mielestäni* tai *On selvää* kerrotaan, että kyseessä on kirjoittajan mielipide, käyttämällä lausetta *On tärkeää muistaa* tai *Näin on siksi, että* kerrotaan esimerkiksi perusteluja. Formulot liittyvätkin aina tiettyyn kontekstiin, vuorovaikutustilanteeseen tai tekstilajiin: sadulla on omat formulansa ja vaikkapa mielipidekirjoituksella omansa. Tällaiset formulat auttavat kirjoittajaa silloin, kun hän on vasta tutustumassa uuteen tekstilajiin tai sanomisen tapaan.

Yhdysvaltalaisen Chauncey Monte-Sanon ja Mary Schleppegrellin johtamassa

Read.Inquire.Write-hankkeessa (Read.Inquire.Write, 5.8.2019) puhutaan mentoriteksteistä. Mentoritekstit ovat eräänlaisia mallitekstejä, joiden sisältö tai aihepiiri on eri kuin tavoiteltavan tekstin mutta jotka näyttävät mallia siitä, millaista sävyä ja retoriikkaa tekstissä voi käyttää. Mentoritekstien käyttö muistuttaa siis genrepedagogista lähestymistapaa, mutta niitä voidaan käyttää erityisesti formuloiden etsimiseen ja niihin tutustumiseen. Jos ollaan tutustumassa vaikkapa argumentoivaan tekstiin, voidaan etsiä kohtia, joissa kirjoittajaa ensimmäistä kertaa kertoo oman näkemyksensä, ja katsoa, millaista lausetta tai sanoja siihen käytetään ja missä kohtaa tekstiä se sijaitsee.

Formuloiden keräämisestä on monenlaista iloa. Ensinnäkin ne ovat suoraan kirjoittamisen tukena, koska ne laajentavat oppilaan kielellistä repertoaria. Oppilaalla ei välttämättä ole käytössään niitä sanontoja ja ilmaisuja, joilla esimerkiksi perusteluja rakennetaan. Toiseksi huomion kiinnittäminen sanomisen tapaan kehittää oppilaan kielitietoisuutta ja ymmärrystä siitä, miten kielellinen merkitys syntyy. Etsimällä vaikkapa konjunktioiden *mutta* ja *koska* käyttöä erilaisista lauseista huomataan, mikä merkitys niillä on perustelemisessa.

5.6 Opettaja kirjoittavassa luokassa

Monien kirjoitustaitojen oppiminen vaatii sitkeää harjoittelua, ja kirjoittamista ohjaavan opettajan läsnäolo ja apu ovat kirjoittamistilanteessa tärkeitä. Kirjoittamiseen liittyy useita metakognitiivisesti haastavia työvaiheita, ja opettajan tehtävä on auttaa oppilasta juuri niissä. Siksi on suositeltavaa, että kirjoittamista harjoitellaan koulussa oppitunneilla eikä kirjoittamisen perusharjoittelu ole pääsääntöisesti kotitehtävänä. Kun kirjoittamistehtävää jaetaan luokassa kirjoittamisen ja kotona työskentelyn välillä, opettaja huolehtii, että haastavimmat kirjoittamisen oppimisen vaiheet tehdään luokassa, jossa tuki on kaikille saatavilla. Luokalla tarkoitamme tässä kaikkia niitä koulupäivän oppimistiloja, joissa opettaja on läsnä oppilaiden kirjoitustyöskentelyn aikana. Opettaja osoittaa toiminnallaan oppilaille, että hän on käytettävissä kirjoittamiseen liittyvien pulmien ratkaisemiseksi, ja näyttää, miten pulmia ratkotaan. Mitä nuoremmista oppilaista on kyse, sitä olennaisempaa on, että opettaja vaiheistaa kirjoittamista ja auttaa oppilaita suuntaamaan huomionsa kulloinkin tarkoituksenmukaiseen toimintaan. Erityisesti kirjoittamisen prosessin vaiheesta toiseen siirtymiset voivat olla vielä lukiolaisillekin haastavia, joten opettajaa tarvitaan näyttämään, miten esimerkiksi suunnitteluvaiheen jälkeen siirrytään tuottamaan tekstiä (ks. Juvonen ym. 2019).

Kirjoittamista on hyödyllistä ajatella Vygotskyn sosiokulttuurisen teorian lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmasta. Siinä perusajatuksena on, että osaamisessa voidaan erottaa toisaalta saavutettu osaamisen taso, toisaalta se taso, johon oppilaat yltyvät tuen avulla. Oppilaiden saavuttama osaamisen taso tulee esiin tuotoksissa, joihin he pääsevät itsenäisesti. Lähikehityksen vyöhykkeellä heidän osaamisensa on silloin, kun he kykenevät mallien ja muun opastuksen avulla suoriutumaan tehtävästä. Jos tehtävän vaatavuustaso ei ole vielä lähikehityksen vyöhykkeellä, oppilaan ei ole mahdollista mallia jäljitellenkään siitä suoriutua. (Ks. Vygotsky 1978, 84–88; 1982, 184–185.) Oppilaiden kirjoittajana kehittymisen potentiaali saadaan siis käyttöön siinä, mihin he pystyvät avustetusti. Kirjoittamisen opetuksen pedagogiikassa pyritäänkin rakentamaan sellaisia harjoittelutilanteita, joissa tavoitteet ovat jossain määrin korkeammalla kuin oppilaiden saavuttama osaaminen. Heitä ei kuitenkaan jätetä yksin hapuilemaan, turhautumaan tai epäonnistumaan, vaan opettaja tarjoaa eri keinoin tukea kehittymiseen ja haastavammista kirjoittamistehtävistä suoriutumiseen.

Ohjauksessa tarjotaan tukea eri tekstien piirteiden tunnistamiseen ja tuottamiseen, tekstin tuottamisen eri vaiheisiin sekä kirjoittamisen välineiden, visuaalisuuden ja konventioiden hallintaan. Jos ryhmän kanssa on yksi opettaja, hän ei tietenkään voi olla jokaisen oppilaan vieressä koko ajan, vaan hän käyttää aineenhallintaansa ja pedagogista ammattitaitoaan suunnitellessaan, millä eri tavoilla hän kulloisenkin tehtävän eri vaiheissa tukee kirjoittamista. Tuki voi olla tekstien erittelyä koko luokan opetuskeskustelussa, tekstin rakenteen mallintamista tai vaikkapa oppimateriaalien tarjoamien mallien hyödyntämistä, tiettyyn aiheeseen liittyvän sanaston ja ilmaisutapojen keräämistä pienryhmien avulla yhteiselle taululle, sisällön suunnittelua puhumalla, lähteitä lukemalla ja ajatuskarttaa kokoamalla. Myös parikirjoittaminen on työmuoto, jossa opetellaan ratkomaan kirjoittamisen pulmakohtia yhdessä. Yhteisopettajuus ja useamman opettajan läsnäolo taas mahdollistaa oppilaiden tukemisen eri tavalla pienemmissäkin ryhmissä.

Opettajan tehtävänä on sekä yhdessä kollegoidensa että myös oppilaiden kanssa pohtia, miten luokkaan luodaan kirjoittamiselle otolliset olosuhteet. Jotta niin yhdessä kirjoittaminen, palautteen antaminen kuin omaan tekemiseen keskittyminen sujuisivat, täytyy ryhmässä olla toimiva vuorovaikutus ja rauha työskennellä. Ryhmän yhteisten toimintatapojen sopiminen ja niiden

harjoittelu ovat lähtökohta siihen, että kirjoittamisen harjoitteluun ja yhdessä työskentelyyn voidaan luokassa keskittyä (Myllyntausta & Routarinne 2013, 30–31; ks. myös lukua 8).

Tehtävä 6. Millaista työnjakoa kirjoittamisen ohjaukseen voisi tehdä silloin, kun saman ryhmän kanssa työskentelee useampi opettaja tai esimerkiksi koulunkäynninohjaaja?

5.7 Kirjoittamisen arviointi

Kirjoittamisen arviointi tuntuu monesta ammattiaan aloittelevasta opettajasta vaikealta tehtävältä. Miten arvioida eettisesti ja johdonmukaisesti sellaista, mihin ei ole olemassa oikeaa vastausta? Jokainen kirjoitelmahan on jollakin tavalla ainutkertainen. Kirjoittamisen arviointi edellyttääkin opettajalta herkkyyttä ja pedagogista näkemystä arvioinnin tavoitteista ja muodosta.

Kirjoittamisen arviointia suunniteltaessa on ensinnäkin ratkaistava, mitä arvioidaan. Arvioidaanko tuotoksia vai työskentelyä, osaamisen tasoa vai edistymistä? Kirjoittamisen arviointi on osa oppimisen arviointia. Arvioinnin keskeinen ulottuvuus on eettisyys. Hyvä arviointi on reilua ja oikeudenmukaista; se motivoi oppimaan, eikä lannista; se on läpinäkyvää ja kannustaa ponnistelemaan. (Atjonen 2007, 33–36.) Kirjoittamisen arvioinnissa monet näistä periaatteista voi liittää siihen, tietääkö oppilas, mitä ollaan opettelemassa, miten osaaminen näkyy ja mitä arvioidaan.

Melko itsestään selvästi arvioinnin kohteeksi tarjoutuvat oppilaiden kirjoitelmat. Tekstituotokset ovatkin perinteisesti olleet se, mitä kirjoittamisen arviointi koskee. Valmista tekstiä voidaan arvioida kuitenkin hyvinkin monesta näkökulmasta. Varsin yleinen arvioinnin kohde on yleiskielen hallinta. Tunnetaanko oikeinkirjoitussäännöt ja osataanko niitä noudattaa? Tällöin kiinnitetään huomiota sellaisiin oikeinkirjoituksen asioihin kuin isot ja pienet alkukirjaimet, välimerkkien käyttö ja sanojen yhteen tai erikseen kirjoittaminen. Kielenkäytön arvioinnissa voi kiinnittää huomiota sananvalintoihin: niiden osuvuuteen ja tarkkuuteen – tai vaikkapa siihen, onko kirjoitelmassa käytetty niitä sanoja, joita oli koottu kirjoittamista viriteltäessä. Sanaston arvioinnissa merkitystä on lisäksi sillä, tukeutuuko oppilas pääasiassa tavallisimpaan arkisanastoon, ottaako hän käyttöön eri

tiedonalojen käsitteitä ja omaksuuko hän aktiivisesti sanastoa lukemastaan. Huomion kiinnittäminen lauserakenteiden vaihteluun ja taitoon käyttä erityyppisiä sivulauseita ja erilaisia retorisia keinoja voivat olla arvioinnissa seikkoja, joiden avulla on mahdollista arvioida ilmaisun kehittymistä. Tuotosten arvioinnissa voidaan eri tavoin painottaen kiinnittää siis huomiota rakenteeseen, normien hallintaan, sanastoon tai lauserakenteisiin.

Ilmaisuvarojen moninaistumisen kriteerejä on taito tuottaa paitsi kertovaa myös kuvailevaa ja kantaa ottavaa tekstiä. Arviointi liittyy siten tekstilajiinkin: Noudattaako teksti kokonaisuutena tietyn tekstilajin rakennetta ja ilmaisua? Onko kirje riittävän kirjemäinen, mainos mainosmainen? Monella on kokemusta siitä, että arvioinnissa on kiinnitetty huomiota tekstin rakenteeseen, siihen miten teksti on aloitettu, minkälaisia osia siinä on, miten ne on järjestetty ja miten kirjoitelma on lopetettu. Aivan kirjoittamisen opettelu alkuvaiheessa myös tekstin pituus voi olla mielekäs arvioinnin kohde, mutta oppilaan kirjoitustaidon kehittyessä on varsin nopeasti syytä siirtyä arvioimaan muuta kuin vain tekstin määrää. Joskus arviointi voi kohdistua käsialaan tai tekstin asetteluun ja erilaisten kirjasinten ja kirjasinkokojen tarkoituksenmukaiseen käyttöön koneella kirjoitettaessa. Myös sisällön monipuolisuutta, johdonmukaisuutta, omaperäisyyttä tai sopivuutta tekstin päämäärään voi arvioida.

Kun edellä kuvattuja arvioinnin kohteita katsoo, huomaa, että jo tässä on niin monta näkökulmaa, että alakoululainen ei pysty kiinnittämään kaikkiin huomiota yhdellä kertaa. On siis hyödyllistä ajatella, että arviointi voi kohdistua kulloinkin erityisesti harjoiteltavaan taitoon. Myös opettajan arviointityön kannalta on järkevää, että opettaja tekee selväksi sekä itselleen että oppilaille jo kirjoitustehtävää aloitettaessa, mitä tällä kertaa arvioidaan ja miten.

Vaikka opettaja tarkastelisi arvioinnissa erityyppisiäkin asioita yhtä aikaa, on kirjoittamisenkin arvioinnin aina perustuttava kriteereihin (ks. kriteeriviitteisistä arviointitavoista lukuja 8 ja 9). Peruskoulun alaluokkien kirjoittamisen opetuksen tarpeisiin ei kuitenkaan ole juuri tehty valmista kriteeriviitteistä arviointimateriaalia, jossa kirjoitustaitoa olisi jaoteltu analyyttisesti osataitoihin ja jossa keskityttäisiin nimenomaan pidemmän tekstin tuottamiseen (ks. kuitenkin tuen tarpeen arvioinnin ja taitojen kartoittamisen materiaalit Lukemisen ja kirjoittamisen arviointimenetelmiä,

Lukiloki 2020). Oppimateriaalit tarjoavat usein tukea arvioinnille, mutta Myllyntausta ja Routarinne (2013, 37) kannustavat opettajaa käytännön työssään laatimaan kirjoitustehtävälle tavoitekuvauksen, josta käy oppilaalle ymmärrettävästi ilmi, millaiset kriteerit tavoitteet täyttävälle tekstile on. Opettajan arviointi puolestaan pohjautuu sitten tähän tavoitekuvaukseen. Kriteerit voidaan myös sanallistaa yhdessä oppilaiden kanssa ja opiskeltavaan ajankohtaiseen asiaan sitoen. Olennaista on, ettei arviointi kohdistu sellaisiin asioihin, joita ei ole opiskeltu tai jotka ovat opiskellun asian kannalta epäoleellisia.

Tehtävä- tai tekstilajikohtainen kirjoittamisen arviointi on usein piirrearviointia, jossa keskeistä on tarkastella tekstin päämäärää ja sitä, miten kukin teksti tavoittaa tuon päämäärän (Tarnanen 2002, 79 lähteineen). Esimerkiksi kertomusta tai mielipidetekstiä kirjoitettaessa tulisi tavoitekuvaukseen löytää ne piirteet, jotka ovat näille tekstilajeille ominaisia ja jotka toisaalta oppilas voi kirjoittamista opiskellessaan tavoittaa. Nämä ovat myös juuri niitä piirteitä, joihin luokassa tai ryhmässä on kiinnitetty huomiota erittely- ja mallintamisvaiheessa. Jos taas luokassa on harjoiteltu jotakin kielen tai tekstin rakenteeseen tai oikeinkirjoitukseen kuuluvaa asiaa, vaikkapa kappalejakoa, välimerkkejä tai sivulauseiden käyttöä, nämä asiat voidaan sisällyttää tavoitekuvaukseen. Eri opetusmetodeja käytettäessä siis opitaan hieman eri asioita ja siksi myös arviointi kohdistuu (tai sen tulisi kohdistua) siihen, minkä opiskeluun on kulloinkin panostettu, jotta oppilas saisi palautetta oppimisestaan ja opettaja tietoa oppilaiden taitojen kehityksestä.

Kirjoittamisen arviointi tuotosten pohjalta on useimmille tuttua omilta kouluajoilta. Se ei ole kuitenkaan ainoa kirjoittamisen arvioinnin kohde. Myös työskentelyä voidaan arvioida. Etenkin prosessikirjoittaminen ja yhdessä kirjoittaminen tarjoaa tähän runsaasti mahdollisuuksia. Työskentelynkin arvioinnissa oppilaat on tärkeää osallistaa arviointiin: miten tehtävään tarttumisen sujui, miten työskentely eri vaiheissa onnistui, sujuiko yhdessä sovittujen tai opettajan antamien ohjeiden noudattaminen, mikä oli oma panos yhdessä vertaisten kanssa kirjoitetun tekstin tuottamisessa? Prosessikirjoittamisessa tuotoksesta taas voidaan arvioida, miten oppilas on osannut hyödyntää suunnitteluvaiheessa kerättyjä ideoita, sanoja ja tietoja tai miten hän on kyennyt muokkaamaan tekstiään saamansa palautteen pohjalta.

ERI TEKSTILAJIEN PIIRTEITÄ JA ARVIOINNIN NÄKÖKULMIA

Ohessa on lähtökohtia siihen, millaisia asioita oppilaiden teksteistä voi tarkastella. Eri tekstilajeja arvioitaessa kiinnitetään huomiota eri seikkoihin, ja oppilaan taitojen kehittyessä voi odottaa kielenkäytön ja tekstilajin piirteiden kompleksistumista.

Kertomuksen rakenneosat

Onko kertomuksessa seuraavat rakenneosat?

- Esittely (henkilöt, miljö, tilanne)
- Tapahtumien käynnistyminen
- Tapahtumien huipennus (yllätys, ongelma tai muu sellainen)
- Tilanteen ratkaisu
- Mahdollisesti kertomuksen sanoman tai muun merkityksen arviointia

Löytyykö seuraavia kerronnalle ja kertomuksen kielelle tyypillisiä piirteitä?

- Johdonmukaisesti minäkertoja tai ulkopuolinen kertoja
- Johdonmukainen aikamuotojen käyttö
- Henkilöiden tai kertojan puheenvuorojen ja ajatusten referointia
- Henkilöiden ulkonäön, luonteen tai toiminnan kuvailua ja arviointia
- Päähenkilö, jolla on ilmi pantu päämäärä
- Päähenkilön pyrkimyksiä estävä vastustaja

Löytyykö lisäksi seuraavia piirteitä?

- Monenlaisia sivulauseita (konjunktiolauseita, kysyviä sivulauseita, relatiivilauseita)
- Pitkiä, harvinaisia tai omaperäisiä sanoja ja ilmaisuja

(Kerronnasta ja kertomuksen rakenteesta ks. Pajunen 2012; Nelson, Bahr & van Meter 2004.)

Mielipidetekstin rakenneosat

Onko mielipidetekstissä seuraavat rakenneosat?

- Otsikko
- Oma mielipide, pääväite
- Perusteluja, esimerkiksi
 - esimerkki yleisenä pidetystä totuudesta
 - esimerkki omasta kokemukspiiristä
 - vertaus
 - viittaus auktoriteettiin
 - numeerisia tietoja.
- Pääväitteen vahvistaminen / vetoamus lukijakunnalle

Löytyykö lisäksi seuraavanlaisia elementtejä?

- Ongelman tai mielipiteen taustoittamista
- Myönnytystä
- Kiistämistä

Löytyykö mielipidetekstille tyypillistä kieltä?

- Mielipiteen ilmaisemisen formuloita (*mielestäni, olen sitä mieltä, en usko*).
- Perustelevia lauseita (*koska, sillä, siksi*)
- Päätelmiä osoittavia sanoja (*siis, nimittäin, näin*)
- Arvottavia sanoja (adjektiiveja, adverbbeja)

(Mielipidetekstin kielestä ja rakenteesta ks. Mikkonen 2010).

Lukukauden alussa opettaja voi käyttää kirjoittamistehtävää myös diagnostisesti siihen, että tutustuu oppilaiden osaamiseen suunnitellakseen seuraavia oppimistehtäviä. Tutkimuksessa on käytetty virikkeenä kehotusta kirjoittaa Unelmien päivästä (Honko 2013; Pajunen 2012). Tämäntapaista kertomukseen virittävää otsikkotehtävää voisi alaluokilla käyttää ainakin uusille opetusryhmille sen kartoittamiseksi, onko oppilas vielä irrallisten sanojen, irrallisten lauseiden, jonkinlaisten tapahtumaketjujen, skriptien, peruskertomusten vai kehittyneiden kertomusten vaiheessa. (Ks. Pajunen 2012.) Kuudesluokkalaiselta voisi odottaa pohdiskelevaa ja arvioivaakin otetta.

Kirjoitelmia arvioitaessa arvioidaan osaamista ja oppimista. Arviointi voi kohdistua edistymiseen. Jos lukuvuoden aikana tuotetut tekstit kootaan portfolioon, etenkin alemmilla luokilla edistyminen voi olla niin nopeaa, että oppilas pystyy sen itsekin kirjoitelmistaan havaitsemaan. Kirjoitelmaportfolio tarjoaa opettajalle monipuolisen dokumentaation oppilaan edistymisestä. Myös monikielisten, suomea vasta oppivien oppilaiden kirjoittamisen arvioinnissa on tärkeää koota tietoa osaamisesta tavalla, joka mahdollistaa edistymisen seuraamisen. (Ks. Tarnanen 2002, 111.)

Oppilaan itsearviointi on keskeinen osa arvioinnin kokonaisuutta. Usein itsearviointi kohdistuu työskentelyyn, mikä onkin tärkeää, jotta kirjoittaja oppii vähitellen säätämään omaa kirjoitusprosessiaan. Myös oman tekstin arviointi on opeteltava taito, jossa hyödyksi voi käyttää tehtävää varten laadittua tavoitekuvausta (Myllyntausta & Routarinne 2013, 37). Selkeän ja tarpeeksi rajatun tavoitekuvauksen avulla oppilas voi itse tarkastella tekstiään ja sitä, miten se vastaa tavoitekuvausta. Mikäli tavoitekuvauksen kohdat on asetettu oppilaan taitotasolle sopivasti, oppilas voi erottaa paitsi onnistumisen myös harjoittelua vaativat kohdat.

Kun kirjoittamistehtävät ovat vaihtelevia ja arviointi monipuolista, kirjoittamisen eri ulottuvuuksia tarkastelevaa, opettajalle ja oppilaalle karttuu tietoa siitä, millaista oppilaan kirjoittamisosaaminen on ja miten se kehittyy. Näin opettaja pysyy myös selvillä siitä, milloin vaatimaton tuotos liittyy motivaation puutteeseen tai yksittäiseen tilanteeseen ja milloin kyse on siitä, että oppilas kaippaa kirjoittamiseen lisää tukea tai harjoitusta.

Tehtävä 7. Tarkastele voimassa olevia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja pohdi, mitä käytännössä voisi tarkoittaa eri kriteerien mukainen osaaminen ja millaisesta oppilaan työskentelystä opettaja voisi osaamista tarkastella ja arvioida?

Lähteet

- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Bahtin [Bakhtin], M.M. (1986). The problem of speech genres. Teoksessa C. Emerson & M. Holquist (toim.), *Speech genres and other late essays* (s. 60–102). Engl. V. W. McGee. Austin: University of Texas Press. Alkuperäinen teos 1952–1953.
- Bahtin, M.M. (1991). *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Suom. P. Nieminen & T. Laine. Helsinki: Orient Express. Alkuperäinen teos 1929.
- Barton, D. (2001). Directions for Literacy Research: Analyzing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*, 15(2–3), 92–104.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Toinen painos. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Christensen, C. A. (2009). The critical role handwriting plays in the ability to produce high-quality written text. Teoksessa R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (toim.), *The Sage handbook of writing development* (s. 284–299). London: Sage Publications.
- Chapman, M. (2006). Preschool through elementary writing. Teoksessa P. Smagorinsky (toim.), *Research on composition* (s. 15–47). New York: Teachers College Press.
- Christie, F. (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. Teoksessa F. Christie & R. Misson (toim.), *Literacy and schooling* (s. 47–73). London: Routledge.
- Christie, F. & Misson, R. (toim.) (1998). *Literacy and schooling*. London: Routledge.

- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). The power of literacy and the literacy of power. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (s. 63–89). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: The Beginnings of an Idea. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.), *Literacy learning and the design of social futures* (s. 3–8). London: Routledge.
- 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* (s. 1–36). London: Pelgrave Macmillan.
- Cummins, J. & Early, M. (2011). Introduction. Teoksessa J. Cummins & M. Early (toim.), *Identity texts: The Collaborative creation of power in multilingual schools* (s. 3–20). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Cummins, J., Early, M. & Stille, S. (2011). Frames of reference: Identity texts in perspective. Teoksessa J. Cummins & M. Early (toim.), *Identity texts: The Collaborative creation of power in multilingual schools* (s. 21–44). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Donahue, C. & Lillis, T. (2014). Models of writing and text production. Teoksessa E.-M. Jakobs & D. Perrin (toim.), *Handbook of writing and text production* (s. 55–78). Berlin: De Gruyter.
- Feng, L., Lindner, A., Ji, X. & Malatesha Joshi, R. (2019). The roles of handwriting and keyboarding in writing: a meta-analytic review. *Reading and Writing*, Vol.32(1), 33–63.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365–387.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, Vol 104(4), 879–896.
- Harjunen, E. & Korhonen, R. (2011). Keksitään kirjoittamista alakoulussa: herutellaan perusteluita. *Virittäjä*, 115(3), 295–405. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4555>.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2015). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

- Helasvuo, M.-L., Johansson, M. & Tanskanen, S.-K. (2014). Johdatus digitaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa M.-L. Helasvuo, M. Johansson & S.-K. Tanskanen (toim.), *Kieli verkossa. Näkökulmia digitaaliseen vuorovaikutukseen* (s. 9–28). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Honko, M. (2013). *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). Vertailusta voimaa. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.), *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen* (s. 143–161). Helsinki: Finn Lectura.
- Hovila, E. (2009). ”Napakka teksti – huomiota myös pilkuille!” Äidinkielen opettajat palautteenantajina. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Juvonen, R., Tanner, M., Olin-Scheller, C., Tainio, L., & Slotte, A. (2019). ‘Being stuck’. Analyzing text-planning activities in digitally rich upper secondary school classrooms. SI: *Smartphones in classrooms. Learning Culture and Social Interaction*, 196–213.
- Jyrkiäinen, A., & Koskinen-Sinisalo, K. L. (2012). *Yhteisöllinen kirjoittaminen*. Helsinki: Avain.
- Jyrkiäinen, A., & Koskinen-Sinisalo, K. L. (2017). Yhteisöllisen kirjoittamisen työtapana – design-tutkimus opetuksen kehittämisen välineenä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (s. 181–204). Tampere: Tampere University Press.
- Kallionpää, O. (2017). Uuden kirjoittamisen opetus – osallistavaa luovuutta verkossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/52704/scriptumOuti.pdf?sequence=1>
- Karvonen, P. (1995). *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, A. (1998). *Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto. Tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen konditionaalista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, A. (2011). Kaunokirjallisuus ja media tyttöjen ja poikien aihevalintoina. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen*

- arviointi* (s. 176–194). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, M., & Hankala, M. (2013). Kriitikosta keskustelukumppaniksi – uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, & S. Routarinne (toim.), *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana* (s. 213–231). Ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia 4. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/38459>.
- Kiili, C. & Laurinen, L. (2018). *Monilukutaidon mestariksi. Opettaja nettilukemisen ohjaajana*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo Akademi. Åbo: Åbo Akademis Förlag. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-505-7>.
- Langer, J. (1985). Children's sense of genre. A study of performance in parallel reading and writing tasks. *Written Communication*, 2(2), 157–187. DOI: 10.1177/074108838500.
- Lappalainen, H.-P. (2008). *On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Koulutuksen seurantaraportti 2011: 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Lerkkanen, M.-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). The developmental dynamics of literacy skills during the first grade. *Educational Psychology*, 24(6), 793–810.
- Linna, H. (1994). *Prosessikirjoittaminen. Kirjoittamisen suuri seikkailu*. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Lukemisen ja kirjoittamisen arviointimenetelmiä, Lukiloki 2020. *Jyväskylän yliopisto ja Niilo Mäki Instituutti*. <https://www.nmi.fi/2020/02/07/lukemisen-ja-kirjoittamisen-arviointimenetelmia>. [Luettu 19.2.2020].
- Luukka, M.-R. (2004). Genrepedagogiikkaa – askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hüiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* (s. 145–160). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004. Helsinki: ÄOL.

- Mahlow, C. & Dale, R. (2014). Production media: Writing as using tools in media convergent environments. Teoksessa E.-M. Jakobs & D. Perrin (toim.), *Handbook of writing and text production* (s. 209–230). Berlin: De Gruyter.
- 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 opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 62–91). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mangen, A. & Balsvik, L. (2016). Pen or keyboard in beginning writing instruction? Some perspectives from embodied cognition. *Trends in Neuroscience and Education*, Vol 5(3), 99–106. DOI: 10.1016/j.tine.2016.06.003.
- Mikkonen, I. (2010). "Olen sitä mieltä, että...". *Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Jyväskylä studies in humanities (135). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Murtorinne, A. (2005). *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen: kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä studies in humanities (40). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Myllyntausta, S. & Routarinne, S. (2013). *Sanahanat auki. Ideoita ja innostusta kirjoittamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkihonko, M. (2006). *Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 116. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nelson, N. W., Bahr, C. M. & Van Meter, A. M. (2004). *The writing lab approach to language instruction and intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Paakkari, A. (2020). *Entangled devices. An ethnographic study of students, mobile phones and capitalism*. Helsinki Studies in Education (70). Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5843-7>
- Pajunen, A. (2012). Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla. Alakoululaisten unelmakirjoitelmat *Virittäjä*, 116(1), 4–32. <https://journal.fi/virittaja/article/view/5073>.

- Perumal, R., Flynn, N., Viesca, K., Enns-Kannan, H. & Routarinne, S. (2020). What is effective pedagogy for multilingual learners? Observations of teaching that challenges inequity from the OPETAN project in England. Teoksessa C. Kirsch & J. Duarte (toim.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (s. 52–72). Abingdon: Routledge.
- Ranta, T. (2007). *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamisen menettelyihin*. Joensuu: Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja.
- Rantala, J. & Khawaja, A. (2016). Historian tekstitalojen arviointi peruskoulun kuudesluokkalaisilla. Teoksessa H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.), *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka* (s. 78–93). Ainedidaktisia tutkimuksia 11. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/174336>.
- Read.Inquire.Write. <http://readinquirewrite.umich.edu>. [Luettu 5.8.2019.]
- Rietdijk, S., Janssen, T., van Weijen, D., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving Writing in Primary Schools through a Comprehensive Writing Program. *Journal of Writing Research*, 9(2), 173-225. DOI 10.17239/jowr-2017.09.02.04.
- Rose, D. (2015). New Developments in Genre-Based Literacy Pedagogy. Teoksessa C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (toim.), *Handbook of writing research, Second Edition* (s. 227–242). New York: The Guildford Press.
- Rose, D. & J.R. Martin (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Shore, S. & Rapatti, K. (2014). Johdanto. Teoksessa Shore, S. & Rapatti, K. (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* (s. 5–21). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: ÄÖL.
- Skaar, H. (2015). Writing and pseudo-writing from Internet-based sources: implications for learning and assessment. *Literacy* 49(2), 69–76. DOI 10.1111/lit.12045.
- Svinhufvud, K. (2007). *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.
- Svinhufvud, K. (2013). *Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena. Keskusteluanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja graduohjauksena tapaamisten vuorovaikutuksesta*. Humanistinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.

-
- Tarnanen, M. (2002). *Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tiililä, U. (2017). Johdatus sosiaali- ja hoitoalojen tekstimaailmaan ja niiden tutkimukseen. Teoksessa U. Tiililä & K. Karvinen (toim.), *Elämän ja kuoleman tekstit: kirjoittaminen sosiaali- ja hoivatyössä* (s. 6–18). Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.
- Trageton, A. (2007). *Lukemaan oppiminen kirjoittamalla*. Suom. E. Silvennoinen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Wong Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. Teoksessa C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S.-Y. Wang (toim.), *Individual differences in language ability and language behavior* (s. 203–228). New York: Academic Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.
- Yore, L. D. (2012). Science Literacy for All: More than a Slogan, Logo, or Rally Flag! Teoksessa K. Tan & M. Kim (toim.), *Issues and Challenges in Science Education Research* (s. 5–23). New York: Springer.