

KIRJOITTAMISEN OPETUS YLÄKOULUSSA JA LUKIOSSA

**TAPAUSTUTKIMUS KIRJOITTAMISEN OPETTAMISESTA
OPETUSHARJOITTELUKOULUSSA LUKUVUONNA 2017–2018**

Hilla Häyhä

Sivututkielma

Jyväskylän yliopisto

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Kirjoittaminen

Syksy 2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin, taiteen ja kulttuurintutkimuksen laitos
Tekijä – Author Hilla Häyhä	
Työn nimi – Title Kirjoittamisen opetus yläkoulussa ja lukiossa Tapaustutkimus kirjoittamisen opettamisesta opetusharjoittelukoulussa lukuvuonna 2017–2018	
Oppiaine – Subject Kirjoittaminen	Työn laji – Level Sivututkielma
Aika – Month and year Syyskuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 42
Tiivistelmä – Abstract <p>Viime aikoina on keskusteltu paljon nuorten heikentyneestä luku- ja kirjoitustaidosta, jotka ennakoivat myöhempää menestystä opinnoissa ja työelämässä. Kirjoittamisen opetus koulussa on siis tärkeää nuorten tulevaisuuden kannalta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kirjoittamista opetetaan opetusharjoittelukoulun äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla ja miten se noudattaa valtakunnallisen opetussuunnitelman linjauksia.</p> <p>Tutkielma alkaa kirjoittamisen opettamisen teorioiden tarkastelulla. Sen jälkeen kerron kirjoittamisen opetuksen lähtökohdista tiivistäen esimerkiksi tärkeimpiä asioita opetussuunnitelmasta ja kirjoittamisesta koulussa. Tämän jälkeen esittelen, mistä tutkielman aineisto koostuu. Keräsin tutkimusaineiston havainnoimalla opetusta sekä tutkimalla tuntisuunnitelmia opetusharjoittelukoulussa sekä yläkoulun että lukion puolella. Tässä tutkielmassa peilaan havaintojani opetussuunnitelmaan.</p> <p>Tämän tutkimuksen opetusharjoittelijoiden opetuksessa kirjoittamisen opetus toteutui siten, kun opetussuunnitelmassa on linjattu. Etenkin laaja tekstikäsitys toteutuu opetusharjoittelukoulussa hyvin. Perinteisten tekstien lisäksi tarkastellaan ja tuotetaan hyvin monimuotoisia tekstejä. Usein oppilas saa itse valita sen, missä muodossa tekstinsä tuottaa. Myös viestintäympäristöjä käytetään monipuolisesti.</p> <p>Opetussuunnitelmaan on kirjattu myös vaihteittain kirjoittaminen, jota ei käytetty opetuksessa kovin paljon. Myös opiskelu- ja työelämässä tarvittavia tekstitaitoja voitaisiin harjoitella mielestäni koulussa enemmänkin.</p>	
Asiasanat – Keywords kirjoittaminen, kirjoittamisen opetus, kirjoittamisen oppiminen, kirjoittamisen oppimisen teoriat	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto – JYX	
Muuta tietoa – Additional information	

SISÄLLYS

I TEOREETTINEN OSIO

TIIVISTELMÄ

1. JOHDANTO	5
2 KIRJOITTAMISEN OPETUS KOULUJEN KÄYTÄNNÖN TYÖSSÄ SUHTEESSA OPETUSSUUNNITELMAAN	7
2.1 Tutkimuskysymykset.....	7
2.2 Tutkimusaineisto	7
2.3 Tutkimusmenetelmät	8
3 KIRJOITTAMISEN OPETTAMISEN TEORIOISTA.....	10
3.2 Genrepedagogiikka ja Reading to Learn	12
3.3 Prosessikirjoittaminen	14
3.4 Lähiluku	16
3.5 Uudet kirjoitustaidot.....	16
3.6 Kirjoittamisen opetuksen lähtökohdat	19
4 KIRJOITTAMINEN KOULUSSA.....	21
4.1 Kirjoittamisen opetus opetussuunnitelmissa.....	21
4.2 Kirjoittamisen opetuksen haasteita.....	23
4.3 Oma ääni kirjoittamisessa.....	25
5 HAVAINNOT YLÄKOULUN JA LUKION OPETUKSESSA.....	28
5.1 Laaja tekstikäsitys	28
5.2 Monimuotoiset viestintäympäristöt.....	30
5.3 Tekstin tuottaminen vaiheittain.....	30
5.4 Yhteiskunnalliset sekä opiskelu- ja työelämässä tarvittavat tekstit	32
6 PÄÄTÄNTÖ.....	34

II KIRJALLINEN OSIO	35
LÄHTEET	43

1. JOHDANTO

Tämä kirjoittamisen sivututkielma on tapaustutkimus kirjoittamisen opettamisesta opetusharjoittelukoulun yläkoulussa ja lukiossa lukuvuonna 2017–2018. Opiskelen äidinkielen opettajaksi ja halusin valita aiheeni siten, että voisin syventää tietämystäni jollain opettamisen osa-alueella. Valitsin kirjoittamisen, sillä se oli itselleni aina kouluopetuksessa lähellä sydäntä. Se on mielestäni myös haastava aihe: mikä olisi paras tapa opettaa kirjoittamista? Viime aikoina on keskusteltu paljon nuorten heikentyneestä luku- ja kirjoitustaidosta, jotka ennakoivat myöhempää koulutustasoa ja menestystä opinnoissa ja työelämässä (Mäki-Lohiluoma 2017; Luukka 2004b, 111). Aihe on siis hyvin ajankohtainen.

Halusin perehtyä huolellisesti opetussuunnitelmaan, sillä se on dokumentti, jonka linjausten mukaan opettajien täytyy opettaa. Tutustuin sekä peruskoulun että lukion opetussuunnitelmiin. Lisäksi halusin tutustua muuhun teoriakirjallisuuteen kirjoittamisen opettamisesta - voisiko niistä saada jotain ideoita? Tämän graduaiheen ansiosta sain yhdistettyä loistavasti käytännön ja teorian, mikä ainakin itselleni on paras tapa oppia. Minulla on ollut tutkielman tekemisen kanssa samaan aikaan käynnissä opetusharjoitteluvuosi, johon kuuluu paljon tuntien seuraamista harjoittelukoulussa. Olen tehnyt oppitunneilla havaintoja siitä, millä tavalla kirjoittamista opetetaan, ja kirjannut ne ylös. Tässä tutkielmassa peilaan havaintojani opetussuunnitelmaan.

Tutkielma alkaa kirjoittamisen opettamisen teorioiden tarkastelulla. Sen jälkeen kerron kirjoittamisen opetuksen lähtökohdista tiivistäen esimerkiksi tärkeimpiä asioita opetussuunnitelmasta ja kirjoittamisesta koulussa. Tämän jälkeen esittelen, mistä tutkielman aineisto koostuu. Sitten vertailen aineistoani valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, ja päätännössä esittelen tutkimukseni loppupäätelmät. Tutkielman loppuun olen koonnut liitteeksi opetussuunnitelmasta ne kohdat, jotka käsittelevät kirjoittamisen opetusta.

Sivututkielmani kirjallinen osa on pieni sikermä mininovelletteja. Halusin laittaa itseni tätä tutkielmaa tehdessä myös kirjoittajan rooliin, sillä tämän kokemuksen ansiosta ymmärrän paremmin oppilaiden asemaa. Asiakirjoittaminen on minulle yliopisto-opintojen vuoksi tuttua,

mutta luovassa kirjoittamisessa olen kokematon. Halusin laittaa itseni kunnolla likoon. Sain seminaarityön ohjaajaltani, professori Tuomo Lahdelmalta, sekä seminaariryhmässäni olevilta kirjoittamisen pääaineopiskelijoilta arvokasta palautetta novelleistani. Palautteen ansiosta sain työstettyä novelleja entistä paremmiksi.

2 KIRJOITTAMISEN OPETUS KOULUJEN KÄYTÄNNÖN TYÖSSÄ SUHTEESSA OPETUSSUUNNITELMAAN

2.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kirjoittamista opetetaan opetusharjoittelukoulun äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla ja miten se noudattaa valtakunnallisen opetussuunnitelman linjauksia.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten kirjoittamista opetetaan opetusharjoittelukoulun äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla?
2. Miten opetusharjoittelukoulun kirjoittamisen opetus noudattaa valtakunnallisen opetussuunnitelman linjauksia?

2.2 Tutkimusaineisto

Olen käyttänyt tässä tutkimuksessa laadullista tutkimusotetta. Laadulliset tutkimukset koostuvat aiemmista tutkimuksista ja teorioista, empiirisestä tutkimusaineistosta sekä tutkijan omasta ajattelusta ja päättelystä (Töttö 2004, 9–20). Keräsin tutkimusaineiston havainnoimalla opetusta opetusharjoittelukoulussa sekä yläkoulun että lukion puolella. Havainnoin opetusharjoittelijoiden opetusta oppitunneilla ja kirjoitin havainnoistani havaintopäiväkirjaa. Havainnointi on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä (Hirsjärvi 2004, 151–155).

Seurattujen tuntien lisäksi käytin aineistona tuntisuunnitelmia. Opetusharjoittelussa meidät jaettiin pienryhmiin, joiden kesken jaoinme tuntisuunnitelmat Dropboxissa. Pyysin opiskelijakollegoiltani kirjallisesti luvan käyttää myös heidän tuntisuunnitelmia aineistona.

Pystyin tarkastelemaan itseni lisäksi kahdentoista eri opetusharjoittelijan tuntisuunnitelmia. Itseään on toki mahdotonta havainnoida opettamassa, mutta olen käyttänyt aineistona myös omia tuntisuunnitelmiani.

Keräsin eniten aineistoa yläkoulun puolelta, jossa havainnoin opetusta kaikkien luokkasteiden osalta. Pääsin havainnoimaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisältöjä monipuolisesti aina seitsemäsluokkalaisten kirjallisuudenopetuksesta yhdeksäsluokkalaisten pohtivan tekstin työstämiseen. Itse opetin ensin yläkoululaisille kahdeksan tuntia puheviestintää, sitten yhdeksäsluokkalaisille kirjallisuutta, ja vielä kahdeksäsluokkalaisille tekstitaitoja. Yläkoulun puolella järjestettiin myös valinnainen luovan kirjoittamisen kurssi, jota pääsin tarkastelemaan. Lukion puolella opetin itse ÄI8-kurssia, joka valmistaa tekstitaidon kokeeseen. Aineistoa sain myös lukion ÄI5-kurssilta, jossa kirjoitettiin novelleja, sekä toiselta ÄI8-kurssilta.

2.3 Tutkimusmenetelmät

Teoriaosassa olen perehtynyt kirjoittamisen opetuksen teorioihin ja muuhun teoriakirjallisuuteen kirjoittamisen opetusta koskien. Sen lisäksi olen tarkastellut huolellisesti opetussuunnitelmia, ja niistä erityisesti kirjoittamisen opetusta koskevia kohtia.

Laadullisessa tutkimuksessa on kolme vaihtoehtoa siihen, mikä asema teorialla on tutkimuksessa. Tutkimus voidaan tehdä joko teorialähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai aineistolähtöisesti (Eskola 2001, 135–140). Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt teoriasidonnaista tutkimusta, sillä opetussuunnitelmat ovat tutkimukseni pohjana. Aineiston analyysi ei perustu tutkimuksessani suoraan opetussuunnitelmiin, mutta kytkennät siihen ovat selvästi havaittavissa. Olen tehnyt aineistosta löydöksiä, ja tulkintojen tueksi olen etsinyt selityksiä ja vahvistusta opetussuunnitelmista. Näin tehdään teoriasidonnaisessa aineiston analyysissä (Eskola 2001, 135–140).

Aineistoni oli siis kirjoittamani havaintopäiväkirja sekä yhteensä kolmentoista eri opetusharjoittelijan tuntisuunnitelmat, itseni mukaan lukien. Tässä tutkielmassa tarkastelen,

millä tavalla kirjoittamista opetetaan opetusharjoittelukoulussa, ja vertailen sitä opetussuunnitelman linjauksiin. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineistokoot ovat suhteellisen pieniä, ja näytteitä tutkitaan sosiaalisesta todellisuudesta (Eskola & Suoranta 2000, 13–24). Näin on myös tässä tutkimuksessa.

Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuus tarkoittaa, että tutkijalla ei ole jyrkkiä ennakkoolettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että aikaisemmat kokemukset vaikuttavat aina jollain tavalla havaintoihimme (Eskola & Suoranta 1998, 19–20). En asettanut tälle tutkimukselle varsinaista tutkimushypoteesia, mutta kieltämättä ennako-odotukseni oli, että kirjoittamista opetetaan opetusharjoittelukoulussa siten, kun opetussuunnitelmassa on linjattu.

3 KIRJOITTAMISEN OPETTAMISEN TEORIOISTA

“Kirjoittaminen opitaan, sitä ei voi opettaa, joten opettajan rooli on ennemminkin vain mahdollistajan rooli.” (Murray 1985, Luukan 2004a, 12 mukaan). Tämä lausahdus on erinomainen avaus kirjoittamisen opettamisen tarkasteluun. Murrayn (1985) mukaan opettajan tulisi luoda edellytykset oppilaan vapaaseen ja luovaan itseilmaisuuksiin sen sijaan että antaisi aiheita, otsikoita ja sääntöjä tekstien tekemiseen. Luukan ja Jääskeläisen (2004, 6) mukaan kirjoittaminen on kuitenkin taito, jota voi opetella ja jota voi myös opettaa, vaikka se haasteellista onkin.

Luukka (2004a, 9-22) esittelee artikkelissaan neljä teoreettista näkökulmaa kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Näitä ovat perinteinen, itseilmaisua korostava, kognitiivinen sekä sosiokulttuurinen kirjoittamisen opetus. Toisten näkökulmien mukaan teksti on tuote, toisten mukaan taas prosessi. Eroja on myös siinä, pidetäänkö kirjoittamista yksilöllisenä taitona vai yhteisöllisten kirjoittamiskäytänteiden hallintana. (Luukka 2004a, 9-10.)

Perinteisen kirjoittamisen opetuksen mukaan kirjoittamisen taito on yksilöllinen ja pysyvä ominaisuus. Opettajan rooli on antaa tehtäviä ja korjata tekstejä. Tekstien arvioinnissa keskitytään erityisesti tekstin kieliasuun ja sisältöön. Oppilaat kirjoittavat tekstit itsenäisesti, ja opetuksessa pääpaino on kirjoitelmien palautetunnilla. Tavallaan opetusta saa siis vasta sitten, kun teksti on jo tuotettu. (Luukka 2004a, 10-11, 19)

Itseilmaisua korostavassa opetuksessa kirjoittaminen nähdään ennen kaikkea yksilöllisenä luovana prosessina. Opetuksen tavoite on auttaa oppilasta löytämään oma persoonallinen tapansa kirjoittaa ja ilmaista itseään. Opettajan rooli on kannustaa ja luoda mahdollisimman vapaa ilmapiiri, jossa oppilas voi löytää oman persoonallisen tapansa kirjoittaa ja ilmaista itseään. Luukka kritisoi tätä mallia siksi, että sen avulla voi olla hankalaa oppia arkipäivässä tarvittavia kirjoitustaitoja ja yhteiskunnassamme taas tarvitaan melko vähän luovan kirjoittamisen taitoa. Opetus saattaa tukea niitä, jotka luonnostaan osaavat ilmaista itseään, mutta ei niitä, joille itsensä ilmaiseminen kirjoittamalla ei ole helppoa. (Luukka 2004a, 11-12, 19.) Etenkin kirjoitustaitojen kehittymisen alkuvaiheessa kirjoittamisen itseilmaisullinen

luonne kuitenkin korostuu, ja on tärkeää, että kirjoittaja saa kirjoittaa aiheesta, jonka kokee läheiseksi ja josta hänellä on sanottavaa (Harjunen & Juvonen 2013, 17).

Kognitiivisessa lähestymistavassa kirjoittaminen nähdään prosessina ja siinä korostetaan kirjoittamisen yhteyttä ajattelutoimintoihin ja ongelmanratkaisuun. Kirjoittaminen on siis tekemistä ja toimimista. Luukan mukaan prosessikirjoittamisen myötä syntyi varsinainen innostuminen kirjoittamisen opetukseen, sillä näkökulman mukaan kirjoittamisen oppiminen vaatii systemaattista ohjausta. Opetuksen tavoitteena on oppia kirjoittamisen työskentelytapoja, tutustua sen eri vaiheisiin (suunnittelu, ideointi, jäsentäminen, ajatusten työstäminen) ja vakiinnuttaa ne osaksi kirjoittamisen prosessia. Oppilas on aktiivinen toimija, ja työtä tehdään sekä yksin että ryhmissä. Opettajan rooliin kuuluu prosessin ohjaaminen ja palautteen antaminen. Opettaja antaa toimintaohjeita, jotka auttavat tekstin ideoinnissa, suunnittelussa, muokkaamisessa sekä palautteenannossa. Palautetta annetaan tekstin tekemisen eri vaiheissa. (Luukka 2004a, 13-15, 19-20.) Kerron prosessikirjoittamisesta tarkemmin alaluvussa 2.3.

Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan kirjoittaminen on yhteisöllisten puhetapojen ja erilaisten tekstien hallintaa sekä taitoa tuottaa eri tilanteisiin ja tavoitteisiin sopivia tekstejä. Kirjoittamisen taito on kulttuuristen tekstikäytänteiden omaksumista, ja ne omaksutaan parhaiten aidoissa kielenkäyttötilanteissa. Teksteihin sosiaalistutaan siis muuallakin kuin äidinkielen opetuksessa. Opetuksen tavoitteena on oppia analysoimaan tekstejä ja niiden merkityksiä ja tällä tavalla oppia itsekin tuottamaan niitä. Opettaja toimii luokassa mallina, joka tutustuttaa oppilaita uudenlaisiin teksteihin. (Luukka 2004a, 15-20.) Opetussuunnitelman mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetus perustuu yhteisölliseen ja funktionaaliseen näkemykseen kielestä: kielen rakenteita opiskellaan ikäkaudelle tyypillisten kielenkäyttötilanteiden ja tekstilajien yhteydessä (OPS 2014, 287). Genrepedagogiikka on esimerkki sosiokulttuurisesta lähestymistavasta, ja siitä kerron tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

3.2 Genrepedagogiikka ja Reading to Learn

Genrepedagogiikka eli tekstilajipohjainen tekstitaitojen opetus on ollut mukana äidinkielen opetuksessa Suomessa 1990-luvun loppupuolelta lähtien (Shore & Rapatti 2014, 5.) Genrepedagogiikassa keskitytään tekstien tutkimiseen sosiaalisessa käytössä (Pentikäinen 2007, 149). Menetelmä on lähtöisin Australiasta, jossa sitä ovat kehitelleet Sydneyn yliopiston tutkijat ja opettajat. Genrepedagogiikan mukaisessa opetuksessa jäsennetään tekstilajeja ja tutkitaan niiden kielellisiä piirteitä. Kuten Lev Vygotskyn kehittämässä sosiaalisen oppimisen teoriassa, myös genrepedagogiikassa vuorovaikutus on oppimisen kannalta tärkeää ja opettajalla on aktiivinen oppimisen ohjaajan rooli. (Shore & Rapatti 2014, 5-10, 19.)

Genrepedagogiikan menetelmässä voidaan opettaa esimerkiksi seuraavanlaisen kolmijaon perusteella: mallintaminen, opetuskeskustelu ja tuottaminen. Mallintamisessa voidaan esimerkiksi opettajan johdolla analysoida mallitekstiä ja pohtia sen keinoja, tavoitteita ja ratkaisuja yhteydessä kielellisiin keinoihin, joista teksti koostuu. Opettajajohtoisen menetelmän sijaan opiskelijat voivat myös itse valita mallitekstejä ja analysoida niiden piirteitä. Sen jälkeen luokassa keskustellaan yhdessä tekstilajista, sen keinoista ja mahdollisuuksista. Viimeisessä vaiheessa oppilaat kirjoittavat itse opettajan avustuksella oman tekstin, joka edustaa samaa tekstilajia kuin käsitelty malliteksti. (Pentikäinen 2007, 150.)

James Martinin ja David Rosen kehittämä Reading to Learn -genrepedagogiikka eli suomennettuna "lukemalla oppimaan" on uusista genrepedagogiikan sovelluksista tunnetuin. Lähestymistavan mukaan lukeminen on kirjoittamisen perusta, joten kirjoittamisen opetus pohjautuu tekstien tarkkaan lukemiseen ja genrepiirteiden analysoimiseen. Lukemalla opitaan huomaamaan, millaisin kielellisin keinoin merkitykset syntyvät eri tekstilajeissa. Reading to Learn -genrepedagogiikassa lukutaito koostuu paitsi tekstin sisällön ymmärtämisestä myös merkitysten syntymisestä tekstissä. Tämä vuoksi lukemista ja kirjoittamista täytyykin opettaa kaikissa koulun oppiaineissa ja kaikilla koulutusasteilla aina yliopistoon asti. (Shore & Rapatti 2014, 5-6)

Reading to Learn -menetelmässä on erilaisia menetelmiä riippuen siitä, käsitelläänkö kokonaista tekstiä, lyhyttä katkelmaa vai ainoastaan muutamaa virkettä. Seuraavaksi annan esimerkin menetelmän hyödyntämisestä silloin, kun käsitellään kokonaista tekstiä. Tällöin kirjoittamisen apuna käytetään mallitekstiä. Ensiksi opettaja kertoo mallitekstistä ymmärtämistä helpottavaa taustatietoa. Tämän jälkeen teksti luetaan ääneen ja siitä keskustellaan yhdessä. Sitten analysoidaan tekstin genren vaiheet ja jaksot, minkä jälkeen työskentelyn jatko riippuu siitä, onko kyseessä kertomus vai tietoteksti. Jos kyseessä on kertomus, oppilaat keksivät yhdessä uuden päähenkilön, uuden pääongelman ja loppuratkaisun. Sitten koko luokka kirjoittaa yhdessä opettajan johdolla tekstin, joka noudattaa mallitekstin rakennetta, mutta jossa on uusi sisältö. Tämän jälkeen oppilaat kirjoittavat itsenäisesti omat tekstinsä käyttäen apuna mallitekstin rakennetta. (Shore & Rapatti 2014, 15).

Tietotekstissä sen sijaan etsitään tekstin avainsanat, joiden pohjalta kirjoitetaan uusi teksti, kuten tiivistelmä. Tiivistetyksi kertomuksessa, samoin kun arvioissa ja kannanotoissa, kirjoitetaan uusi sisältö, mutta käytetään mallitekstin rakennetta. Tietotekstissä taas kirjoitetaan mallitekstin sisällöstä uusi teksti. (Shore & Rapatti 2014, 15.)

Genrepedagogiikka on saanut osakseen myös kritiikkiä. Kritiikki kohdistuu esimerkiksi siihen, että genrepedagogiikka ohjaa opettamaan kirjoitusta tiettyjen mallien mukaisesti sen sijaan että opetettaisiin uudistamaan ja kyseenalaistamaan totuttuja malleja ja asioita laajemminkin. Tekstilajitkaan eivät ole kiveen hakattuja, vaan jopa sama teksti voi edustaa eri tekstilajia käyttöyhteydestä ja kontekstista riippuen. Genrepedagogiikan myötä tekstilajien monitulkintaisuus saattaa unohtua ja sen tilalle tulla liian yksinkertaistettu mallintaminen. (Pentikäinen 2007, 150-152.)

Genrepedagogiikka on osoittautunut kuitenkin hyödylliseksi malliksi erityisesti keskitasoisten ja heikkojen opiskelijoiden opetuksessa (Pirkanen ja Kurki (2014, 101). Kaipainen nostaa Reading to Learn -metodin ansioksi sen, että myös heikommat oppilaat pääsevät osallistumaan oppitunneilla. Usein opettaja esittää luokassa kysymyksiä, joiden vastaus selviää vasta myöhemmin tekstissä tai tunnilla. Tällöin niin kutsutut hyvät oppilaat pystyvät osallistumaan aktiivisesti keskusteluun, mutta heikommat oppilaat eivät ehdi mukaan. Reading to Learn -

metodin mukaan opettaja kertoo oppilaille tekstin taustatiedot ja rakenteen ennen sen lukemista yhdessä ja varmistaa, että kaikki oppilaat ymmärtävät luettavan tekstin. Lukemisen aikana opettaja myös selittää oppilaille vaikeiden käsitteiden merkityksiä. (Kaipiainen 2014, 85-87.) Myös Pirskanen ja Kurki (2014, 101) ovat sitä mieltä, että Reading to Learn -menetelmän lähestymistavan ja siihen kuuluvan kysymystekniikan ansiosta myös heikommalla oppilaat pystyivät osallistumaan aktiivisemmin opetukseen.

Kaipiainen (2014, 85-94), Pirskanen ja Kurki (2014, 95-104), Takko (2014, 105-110) ja Lövestedt (2014, 111-120) ovat kokeilleet genrepedagogiikan menetelmiä käytännössä omassa opetuksessaan. Kaikkien heidän kokemukset ovat olleet myönteisiä. Esimerkiksi Takon (2014, 105-106) mukaan menetelmä motivoi oppilaita lukemaan ja kirjoittamaan, ja Lövestedin (2014, 111-120) kokeilun mukaan Reading to Learn -metodi sopii myös matematiikan opetukseen. Pirskanen ja Kurki toteavat, että Reading to Learn -menetelmän käyttäminen vaatii alussa paljon töitä, mutta työ palkitaan. Menetelmä sopii heidän mielestään mille tahansa perusopetuksen ryhmälle (Pirskanen & Kurki 2014, 105-106.) Kaipiainen (2014, 93-94) on poiminut Reading to Learn -menetelmästä sopivimmat ajatukset omaan opetukseensa hieman soveltaen. Kaipiaisen mielestä monet asiat tässä ajatusmallissa toimivat, ja etenkin mallioppiminen on hänen kokemustensa mukaan hyödyllinen.

Pentikäisen mukaan genrepedagogiikka opettaa tuntemaan tekstilajeja, ja erityisesti joidenkin vakiintuneiden tekstilajien kohdalla se on erittäin hyvä menetelmä. Sitä tulisi hänen mukaansa käyttää kouluissa hyväksi kirjoittamisen lisäksi myös lukutehtävissä: kun luetaan tekstejä, tarkastellaan myös niiden tekstilajia. Teksteiksi tulisi valita myös tekstejä, joita oppilaat lukevat ja kirjoittavat koulun ulkopuolella. (Pentikäinen 2007, 152.)

3.3 Prosessikirjoittaminen

Kirjoittamisen opetuksessa on käytetty jo vuosikymmeniä prosessikirjoittamisen mallia (Kallionpää 2017), ja se on yhä hyvin käyttökelpoinen kirjoittamisen opetuksen malli (Pentikäinen 2007, 146). Opetussuunnitelman mukaan prosessikirjoittaminen on koulujen

kirjoittamisen opetuksen vallitseva menetelmä. Se auttaa etenkin heikkoja ja keskitasoisia oppilaita parempien tekstien kirjoittamisessa. (Ranta 2004, 49-60.)

Prosessikirjoittamisen mallin mukaan kirjoittamisessa on erilaisia työvaiheita: valmistautuminen, suunnittelu, tiedonhankinta, tekstin rakenteen suunnittelu, kirjoittaminen, palaute, tekstin muokkaaminen palautteen perusteella, oikoluku sekä viimeistely. Malli kannustaa siihen, että tekstin ensimmäinen versio kirjoitettaisiin huolettomasti, sillä sitä voi sen jälkeen muokata ja hioa vielä useita kertoja. Prosessikirjoittamisen malli voi siten vähentää tyhjän paperin ahdistusta. (Pentikäinen 2007, 147.)

Prosessimallin avulla oppilaat voivat perehtyä syvällisesti ja pitkäjänteisesti aiheeseen, josta kirjoittavat. Prosessimalli opettaa työskentelytaitoja sekä mahdollistaa sisältöjen integroinnin ja eriyttämisen, joten se sopii hyvin kouluopetukseen. Prosessityöskentely ei kuitenkaan ota huomioon tekstien ominaispiirteitä tai kontekstia, jotka kouluopetuksessa täytyisi muistaa ottaa prosessimallin tueksi. (Pentikäinen 2007, 148-149.) Pentikäinen on omassa opetustyössään korkeakouluasteella huomannut, että hänen prosessityöskentelyyn tottuneet opiskelijansa ovat osanneet soveltaa työskentelytaitojaan myös kirjoittamisessa, eli se on ollut heille toimiva malli.

Ranta (2004, 49-66) on tutkinut lukiolaisisten kirjoittamisprosessia. Hän huomasi, että ainakin useimmat lukiolaiset hyödynsivät kirjoittaessaan prosessikirjoittamista. Tekstin muokkaaminen on kuitenkin vaativa taito ja liittyy kirjoittamistaitoon: jotkut kirjoittajat tuntuivat kirjoittavan uudelleen vain uudelleen kirjoittamisen vuoksi, eikä heidän teksti juurikaan muuttunut. Toisaalta lukiolaiset eivät aina huomanneet oman tekstinsä vahvuuksia, sillä lopullinen versio ei aina ollut paras. Prosessikirjoittamiseen liittyvä ryhmätyöskentely ja palautteen antaminen luokkakaverille ovat haasteellisia, mutta kuten Rantakin toteaa, niitä oppii vain harjoittelemalla.

Harjunen ja Juvonen (2013) esittelevät artikkelissaan Murrayn (2009) mallin, jonka avulla opettaja voi mallintaa palautteenantoa. Murray kutsuu mallia yksityiseksi kirjoittamiskonferenssiksi, joka pidetään julkisesti koko ryhmän kanssa. Ääneen lukeminen

etenkin prosessin alkuvaiheessa on tärkeää, sillä silloin lukija ja kuuliija kuulevat paremmin, mitä teksti kertoo, miten se ilmaisee asian sekä mitä tunteita se välittää. Lukemisen jälkeen kirjoittaja saa itse kertoa tekstistään: mitä hän näkee siinä, mitä teknisiä ongelmia siinä on, mitä kysymyksiä hänellä on lukijoille. Opettaja rohkaisee oppilasta kertomaan kirjoitusprosessistaan, jolloin saadaan tunnistettua sen vaiheet. Pian muutkin oppilaat voivat liittyä opettajan aloittamaan keskusteluun, ja tekstiä kehitellään yhdessä. (Harjunen & Juvonen 2013, 15.)

3.4 Lähiluku

Pentikäinen (2005, 153-154) esittelee artikkelissaan Hylandin (2002) kirjoittamisen opetuksen kolmijaon, johon kuuluu genrepedagogiikan ja prosessikirjoittamisen lisäksi lähiluku. Lähiluku tarkoittaa tekstin tuottamisessa tarvittavaa analysoinnin ja tulkinnan prosessia. Siinä omaa tekstiä tarkastellaan itsenäisenä kokonaisuutena ja pohditaan, miten se pääsee tavoitteeseensa ja mitä ja miten se viestii. Lähilukua voi tehdä toki myös toisen kirjoittajan tekstille.

Lähiluku vaatii väliaikaista etääntymistä tekstistä, jotta tarkasteluun eivät sekoitu esimerkiksi kirjoittajan omat tunteet. Tällöin tekstiä tarkastellaan itsenäisenä tekstinä lukijan silmin. Toki tekstiä tarkastellaan samalla hyvin läheltä. Tavoitteena on huomata tekstin vahvuudet ja kehittämisen kohteet ja sitä kautta parantaa tekstiä. Kirjoittajalle tärkeät asiat saattavat olla vain kirjoittajalle itselleen tärkeitä kirjoitusprosessiin kuuluvia asioita, joita lukija ei tarvitse, joten ne voidaan lähiluvun avulla poistaa tekstistä. Taito analysoida omaa tekstiä on kirjoittajille erittäin hyödyllistä ja Pentikäisen mukaan jopa yksi kirjoittajan tärkeimmistä välineistä. (Pentikäinen 2007, 153-154.)

3.5 Uudet kirjoitustaidot

Jo vuonna 2004 Luukka pohtii sitä, antaako kouluopetus oppilaille riittävästi eväitä tulevaisuuden tekstitaitojen hallintaan. Hän myöntää, että emme välttämättä edes tiedä, millaisia tekstejä tulevaisuudessa tulee olemaan. Kaikkein vähiten on tietoa siitä, miten

tekstitaitoja ja erityisesti kirjoittamista voidaan opettaa. Kun maailma muuttuu, myös teksti, kieli sekä lukemisen ja kirjoittamisen käytännöt muuttuvat. (Luukka 2004, 111-112.)

Kallionpää (2016) tarkastelee artikkelissaan sosiaalisen median aiheuttamaa viestintäkulttuurin muutosta ja siitä johtuvaa laajentuneiden kirjoitustaitojen tarvetta. Viestintäkulttuurin muutoksesta johtuen yksittäiset kuluttajat ovat nykyään aktiivisia toimijoita, jotka pyrkivät vaikuttamaan tuottajiin, innovoimaan erilaisia sisältöjä ja luomaan elämyksiä. Kallionpään mukaan aktiivinen osallisuus uudenaikaisessa elämys- ja merkitysyhteiskunnassa vaatii laajempia kirjoitustaitoja kuin mitä tämän päivän kouluissa opetetaan. Hänen mukaansa kouluissa tulisi oppia multimodaalisen kirjoittamisen, sosiaalisen kommunikaation sekä luovan sisällöntuotannon taitoja. Lisäksi taito keskittyä ja syventyä pitkäjänteiseen työskentelyyn internet-ympäristön aiheuttamasta viriketulvasta huolimatta olisi hyödyllinen. (Kallionpää 2016).

Toisessa artikkelissaan Kallionpää (2014b) täsmentää, mitä uudet kirjoitustaidot voisivat koulukontekstissa tarkoittaa. Hänen mukaansa laajentunut kirjoittamisen taidon käsite sisältää useita erilaisia, uusia osa-taitoja, jotka eivät ole perinteisesti kuuluneet koulukirjoittamiseen. Kallionpää on luokitellut uuden kirjoittamisen taidot kuudeksi erilliseksi taitoalueeksi, joita ovat tekniset taidot, multimodaaliset taidot, sosiaaliset taidot, julkisuustaidot, monisuorittamis- ja tietoisuustaidot sekä luovuustaidot. Näistä noston esimerkiksi multimodaaliset taidot: tekstit koostuvat yhä useammin kirjoituksen lisäksi äänistä, kuvista, videoista tai muista merkityksiä välittävistä elementeistä, joten niiden tulkitsemiseen ja tuottamiseen tarvitaan multimodaalisia taitoja. (Kallionpää 2014b).

Myös Ylioppilastutkintolautakunta vastaa yhteiskunnan muutokseen, sillä syksystä 2018 eteenpäin äidinkielen ylioppilaskoe on sähköinen. Uuden kokeen tavoitteena on arvioida esimerkiksi lähteiden valinnan sekä tiedon luotettavuuden arvioinnin taitoja. Sähköisessä kokeessa aiotaan käyttää aineistona laajan tekstikäsitteiden mukaisesti esimerkiksi videoita, animaatioita, äänitiedostoja sekä verkkotekstejä ja -sivustoja, eli sen avulla saadaan arvioitua paremmin myös monilukutaitoa. (Ylioppilastutkintolautakunta 2016). Toisaalta myös käsin kirjoittaminen on aivotutkija Minna Huotilaisen mukaan tärkeää, sillä tällöin asiaa täytyy

prosessoida samalla, ja käsinkirjoitetut asiat muistetaan paremmin verrattuna koneella kirjoitettuihin (Toivanen 2014).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten perusopetuksen päättövaiheessa 2010 - tutkimuksen (Lappalainen 2011) mukaan tyttöjen kirjoitustaidot olivat keskimäärin tyydyttävät (68 prosenttia) ja poikien välttävät (49 prosenttia). Jopa joka kolmannen 9. luokan pojan kirjoitustaidot olivat heikot. Lappalaisen mukaan kirjoittamista tulisi harjoitella enemmän tosielämän tilanteissa ja oppilaiden opiskeluun ja harrastuksiin liittyvissä yhteyksissä. Hän suosittelee myös teknisten välineiden ja mediatekstien käyttöä sekä monipuolista projektityöskentelyä. (Lappalainen 2011).

Kallionpää (2015) pohtii artikkelissaan, millä tavalla kirjoittamisen opetusta kouluissa voisi kehittää siten, että huomioitaisiin sekä uudet kirjoitustaidot että oppilaiden sisäinen motivaatio. Hän pohjaa ajatuksensa Ivaničnin (2004) kirjoittamisen opettamisen diskursseihin, joita ovat taito-, prosessi-, genre-, sosiaalinen, sosiopoliittinen ja luovuusdiskurssi. Ivaničnin mukaan kirjoittamisen opetuksessa tulisi käyttää eri diskursseista koottua lähestymistapaa. Kallionpään mukaan mikään näistä diskursseista ei kuitenkaan pysty täysin vastaamaan uuden kirjoittamisen opetuksen haasteisiin, sillä ne koskevat vain perinteisen tekstin valmistamista. Kallionpää täydentääkin niitä mediakasvatuksen kontekstilla, jonka alle uudet kirjoitustaidot usein sijoitetaan.

Mediakasvatuksessa erityisesti sosiokulttuurinen lähestymistapa sopii uusien kirjoitustaitojen opetuksen lähtökohdaksi, sillä se tukee median osallistavaa ja yhteistyötä korostavaa toimintaa. Lähestymistavan mukaisessa opetuksessa käytetään hyväksi keskustelua ja vuorovaikutusta, ja opetus sijoittuu esimerkiksi blogien, wikien ja foorumeiden maailmaan. Opetuksessa kannustetaan itseilmaisuun, kirjoitetaan sekä julkaistaan omia tekstejä.

Kallionpää nostaa esiin myös Kupiaisen ja Sintosen (2009) luoman osallisuuden pedagogiikan, jonka avulla voisi suunnitella osallisuuden kulttuurin mukaista uuden kirjoittamisen opetusta. Tällaiseen kuuluu esimerkiksi luovien multimodaalisten tekstien lukemista ja kirjoittamista, ilmailullisesti vapaata toimintaa, virallisten ja epävirallisten oppimisympäristöjen

yhdistelemistä, tuotosten avointa jakamista sekä sisällöntuotannon prosessia painottavaa digitaalista tarinankerrontaa. (Kupiainen & Sintonen 2009, 143, 163-179.)

Osallisuuden pedagogiikan tavoitteena on opettaa uusia kirjoitustaitoja, parantaa oppilaiden yleisiä kirjoitustaitoja motivoivalla tavalla sekä kaventaa koulun ja vapaa-ajan tekstimaailmojen välistä kuilua. Kupiainen ja Sintosen osallisuuden pedagogiikan periaatteiden pohjalta Kallionpää on luonut mallin, jossa on yhdistetty kirjoittamisen opetuksen käytännöt ja uusia kirjoitustaitoja painottava mediakasvatus. Mallin ytimen muodostavat uudet kirjoitustaidot, kuten online-kommunikointi ja luova, multimodaalinen sisällöntuotanto. Osallisuuden kulttuurissa tekstit ovat usein multimodaalisia, eli niihin voi kuulua kuvia, ääntä ja liikettä. Kirjoittamiseen liittyy sisällöntuotannon lisäksi monimuotoista online-kommunikointia. Oppilaat viestivät myös vapaa-ajalla, joten opetuksen haasteena on yhdistää vapaa-ajalla tapahtuva viestinnän oppiminen kouluopetukseen. Tällöin kaikki oppilaat voivat harjoitella uusia tekstitaitoja itselleen merkityksellisellä tavalla. (Kallionpää 2015.)

3.6 Kirjoittamisen opetuksen lähtökohdat

Kuten edellä olevista lähestymistavoista voi huomata, kirjoittamisen opetukseen ei ole olemassa yhtä oikeaa, vallitsevaa tapaa. Esittelemieni lähtökohtien lisäksi ollaan erimielisiä jopa siitä, täytyisikö kirjoittamisen opettaminen aloittaa lukemalla vai kirjoittamalla. Yläkoulun opettajan Jari Juutisen (2004, 69–78) mukaan kirjojen luetuttaminen äidinkielen opetuksen yhteydessä luo hyvät lähtökohdat kirjoittamisen opetukselle. Hänen mukaansa oppilaille kannattaa luetuttaa monipuolisesti sekä kirjallisuuden merkkiteoksia että harvinaisempia teoksia.

Nora Ekström (2011, 134–137) tarjoaa kuitenkin uudenlaisen näkökulman: hänen mukaansa kirjoittamisen opetuksen tulisi käynnistyä kirjoittamisella, tekemisellä, sen sijaan että luettaisiin ja asettauduttaisiin vastaanottajan asemaan. Ekströmin mukaan kirjoittaja saattaa lukemisen myötä tulla liiankin tietoiseksi vastaanottajista ja menettää kykynsä kirjoittaa vain itselleen. Etenkin ideointivaiheessa on tärkeää osata kirjoittaa vain itselleen. Ekströmin mukaan myös kirjoittajan lukutapa on erilainen: kirjoittaja lukee tekstiä etsien käyttökelpoisia ilmauksia ja

tekniikoita, kun taas tavallinen lukija eläytyy ja viihtyy lukiessaan. Toki Ekströmillä on mielessään enemmänkin pitkälle edenneiden kirjoittajien opetus, kun hän toteaa, että kirjoittamisen opinnot täytyisi aloittaa kirjoittamalla. Hänen näkökulmansa muistuttaa kuitenkin tärkeästä huomion kohteesta myös peruskoulu- ja lukio-opetuksessa: kirjoittamista täytyy harjoitella tarpeeksi tekemällä sitä käytännössä. Vaikka Ekströmkin sanoo, että lukemalla kirjoittaja oppii eri tekstityyppien skeemoja, erilaisia tekstilajeja täytyy harjoitella myös teettämällä oppilailla kirjoitustehtäviä.

4 KIRJOITTAMINEN KOULUSSA

4.1 Kirjoittamisen opetus opetussuunnitelmissa

Opetussuunnitelma on Suomen kouluissa dokumentti, jonka linjausten mukaan kaikkien opettajien tulee opettaa. Sen tavoite on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista. Valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta tehdään eri puolilla Suomea paikallisia opetussuunnitelmia, jotka linjaavat opetuksen järjestäjän toimintaa sekä koulujen työtä. (OPS 2014.)

Tämän sivulaudaturtutkielman liitteenä on sekä perusopetuksen että lukio-opetuksen opetussuunnitelmat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osalta. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa on tiivistetty siten, että liitteeseen on poimittu vain kirjoittamisen opetusta koskevat kohdat (Liite 1). Lukion opetussuunnitelma on suppeampi, joten se on liitteenä kokonaisena (Liite 2).

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetus perustuu laajaan tekstikäsitykseen, ja keskeisessä osassa ovat monimuotoisten tekstien tulkitseminen ja tuottaminen sekä tiedonhankinnan ja jakamisen taidot monimuotoisissa viestintäympäristöissä (OPS 2014). Kallionpään esittelemät (2017) uudet kirjoitustaidot näkyvät siis opetuksen lähtökohdissa.

Oppilaan oma aktiivisuus ja osallistuminen mainitaan opetussuunnitelmassa useampaankin otteeseen, samoin monimediaisuus, viestintävälineet ja -teknologiat. Tavoitteena (T12) on myös tarjota opetuksessa tilaisuuksia tuottaa tekstiä yhdessä muiden kanssa sekä vahvistaa taitoa antaa ja ottaa vastaan palautetta sekä arvioida itseään tekstin tuottajana (OPS 2014). Tämä tavoite perustuu prosessikirjoittamisen lähestymistapaan, samoin kuin kohdassa S3 mainittu tekstien tuottaminen vaiheittain.

S3-sisältöalueen kohdalla on myös seuraavanlainen lause: “Tutkitaan kirjoitettujen tekstien elementtejä, sekä hyödynnetään tätä tietoa omissa teksteissä” (OPS 2014). Nämä ajatukset pohjautuvat genrepedagogiikan eli tekstilajipohjaisen tekstitaitojen opetuksen lähestymistapaan. Opetussuunnitelma on kuitenkin hyvin ympäröivä, eikä siellä kehoiteta esimerkiksi käyttämään genrepedagogiikan mukaista kolmijakoa tekstin mallintamisen, opetuskeskustelun ja tekstin tuottamisen muodossa. Siinä piilee toisaalta opetussuunnitelman hienous: se antaa raamit opetukselle, mutta toisaalta opettaja saa myös itse hyvin vapaasti vaikuttaa siihen, millaisia opetusmenetelmiä opetuksessaan käyttää.

Kiinnitin huomiota siihen, miten vähän opetussuunnitelmassa käsitellään luovaa kirjoittamista. Kirjallisuuden mainitaan vahvistavan oppilaan luovuutta ja mielikuvituksen monipuolista kehittymistä ja laajentavan oppilaiden käsitystä oman kielellisen ilmaisunsa mahdollisuuksista, ja kaunokirjallisten tekstien kirjoittaminen ja tulkitseminen kuuluvat oppiaineen sisältöihin (OPS 2014). Enemmän kirjoittamista käsitellään kuitenkin asiatekstien kautta: “...rohkaista oppilaita oma-aloitteisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi, jotka osaavat perustella näkemyksiään ja vaikuttaa omaan elämäänsä ja ympäröivään yhteiskuntaan eri viestintävälineitä hyödyntäen” ja “Tekstien valikoima laajenee yhteiskunnallisten sekä opiskelu- ja työelämässä tarvittavien tekstien suuntaan” (OPS 2014). Pohdiskelevat asiatekstit tuntuvat olevan ensisijaisia: “tarjota oppilaalle tilaisuuksia tuottaa kertovia, kuvaavia, ohjaavia ja erityisesti kantaa ottavia ja pohtivia tekstejä” (T11). Kertovatkin tekstit tässä mainitaan, ja myös S3-kohdassa puhutaan fiktiivisten tekstien tuottamisesta, mutta pääpaino on selvästi asiateksteissä.

Myös lukion opetussuunnitelman mukaan opetus perustuu laajaan tekstikäsitykseen, ja opetuksessa käytetään monipuolisia menetelmiä ja vaihtelevia opiskeluympäristöjä. Kuten yläkoulussa, myös lukiossa tekstejä tuotetaan, tulkitaan ja jaetaan sekä yksin että yhdessä, myös tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. Opetuksen tavoitteena on esimerkiksi teksti- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, monilukutaidon syventäminen, vuorovaikutusosaamisen monipuolistaminen, kielen ja kirjallisuuden tuntemuksen syventäminen, kyky arvioida erilaisia tietolähteitä kriittisesti sekä kyky hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa monipuolisesti. (LOPS 2015.)

Kuten yläkoulussa, myös lukiossa kirjoittamisen opetuksen pääpaino on asiakirjoittamisessa. Fiktiivisten tekstien kirjoittamista ei mainita opetussuunnitelmassa lainkaan. Enemmän korostetaan esimerkiksi aktiivista tiedonhakua, tiedon kriittistä käsittelyä, tulkintaa ja eettistä pohdintaa. Opetuksen tavoitteena on taito ilmaista itseään suullisesti ja kirjallisesti eri tilanteiden vaatimalla tavalla ja sellaiset kielenkäyttö-, teksti-, moniluku-, vuorovaikutus- ja mediataidot, joita yhteiskunnassa toimiminen edellyttää. Mielestäni ilahduttavasti on muotoiltu, että opiskelussa käytetään “opiskelijoille merkityksellisiä, elämyksellisiä ja oppimisen iloa tuottavia tehtäviä”. Kaikilla lukion kursseilla kehitetään kirjoitetun yleiskielen hallintaa ja teksti-, puhe- ja vuorovaikutustaitoja sekä luetaan kaunokirjallisia ja muita tekstejä. (LOPS 2015.)

Lukion opetussuunnitelmaan sisältyy haastavampia tavoitteita kuin perusopetuksen opetussuunnitelmassa, kuten “kirjallisuus tarjoaa elämyksiä ja tukee kriittisen ajattelun, empatian ja identiteetin sekä eettisen ja esteettisen pohdinnan kehittymistä ja kulttuuriperintöön tutustumista” sekä “Tavoitteena on oppia arvostamaan monikielisyttä, kulttuurista monimuotoisuutta, kielellisiä ihmisoikeuksia, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta” (LOPS 2015).

4.2 Kirjoittamisen opetuksen haasteita

Opetussuunnitelman mukaan kirjoittaminen kouluissa on suurimmaksi osaksi asiakirjoittamista, ja luovaa kirjoittamista voi valita lähinnä valinnaisena aineena (Kaipiainen 2014, 91; OPS 2014; LOPS 2015). Asiateksteistä yläkoulussa harjoitellaan esimerkiksi referaattia, mielipidetekstiä, aineistopohjaisia tekstejä sekä pohtivia tekstejä. Nuorille helpoin ja mieluisin kirjoitusmuoto olisi kertova ja kuvaileva tekstityyppi (Räty 2004, 35). Mielipidetekstiä sen sijaan pidetään haastavana tekstilajina opettaa (Räty 2004, 35; Anttila, Lehtinen & Seppänen 2004, 63). Kirjoituksen aiheen päättäminen on tuskastuttavan vaikeaa, samoin hyvien perustelujen keksiminen oman väitteen tueksi (Anttila, Lehtinen & Seppänen 2004, 63). Mielipidekirjoitus on hankala, sillä se rakentuu väitteistä, perusteluista ja vastaväitteiden kumoamisesta. Räty huomasi tutkimuksessaan, että mieltymys kertovaan

tekstityyppiin ja toisaalta suunnittelemattomuus näkyivät nuorten mielipidekirjoituksessa ajatusprosessin esiin tuomisenä: ensin kerrottiin yksi asia, josta tuli mieleen toinen asia. Tekstin suunnittelemisen etukäteen olisi auttanut kirjoittajia. (Räty 2004, 35.)

Pohtivissa teksteissä täytyisi kuulua kirjoittajan oma ääni. Ylioppilaskokeen esseekirjoitelmien tutkimuksessa huomattiin, että jos kokelas kirjoittaa aiheesta, joka vaatii vain oman kokemuksen käsittelyä, teksti on usein epäyhtenäinen ja päämäärätön. Vaikka sanottavaa olisi paljonkin, on haastavaa muotoilla oma kokemus osaksi pohtivaa tekstiä. (Kauppinen 2011, 95.) Oma ääni on siis haastavaa tuoda esille. Toisaalta oma ääni voi myös kadota aineistotekstien alle, eli kirjoittaja saattaa vain luetella lukemaansa sisältöä ottamatta siihen kantaa. Olisikin tärkeää opettaa opiskelijoita ilmaisemaan oma mielipide sekä luomaan keskustelua aineistotekstin ja oman mielipiteen välille (Harjunen & Juvonen 2013, 18.)

Juutinen (2004, 69-70) kertoo yhdistelevänsä luovan kirjoittamisen työtapoja tavallisten äidinkielen tuntien opetukseen. Hän muistuttaa, että oikeastaan kaikki kirjoittaminen, joka vaatii tulkintaa ja tuottamista, on luovaa. Luova kirjoittaminen taas on tärkeää siksi, että se vaatii ja kehittää niitä erittelyn, tulkinnan ja tuottamisen taitoja, joita ihminen tarvitsee käsitelläkseen ja ymmärtääkseen ympäristöä ja itseään.

Kaipiainen (2014, 91-92) tuskaillee artikkelissaan sitä, kuinka vaikeaa on luovan kirjoittamisen opettaminen. Kuinka oppilaat voi opettaa kirjoittamaan eläväisiä ja kiinnostavia novelleja? Kaipiainen on löytänyt ratkaisun Reading to Learn -metodin avulla. Hän on lukenut oppilaidensa kanssa tarkasti novelleja, joista on yhdessä etsitty ongelmia, reaktioita, ratkaisuja sekä kuvauksia. Kun oppilaat ovat suunnitelleet omia novellejaan, nämä kaikki kertomuksen vaiheet on otettu tarkasti huomioon. Tämän mallioppimisen avulla on syntynyt hyviä novelleja.

Opetussuunnitelma kannustaa itse- ja vertaisarviointiin myös kirjoittamisen opetuksessa (OPS 2014, 289). Opettajat kokevat vertaispalautteen haastavaksi, sillä he ovat työssään huomanneet, etteivät oppilaat osaa antaa toisilleen hyödyllistä palautetta. Kaveruus saattaa vaikuttaa palautteeseen enemmän kuin tekstin piirteet, ja toisaalta toisen tekstiä ei haluta kritisoida, vaan todetaan mieluummin "ihan kiva". Artikkelin kirjoittajien mukaan vertaispalautetta kannattaa

harjoitella pienin askelin. Aluksi voidaan ohjata vahvemmin ja kehottaa oppilaita etsimään toisten kirjoitelmista tavoitteiden mukaisia positiivisia asioita. Vähitellen taitojen karttuessa voidaan antaa vapaammat kädet vertaispalautteen antamiseen (Routarinne & Myllyntausta 2013.)

4.3 Oma ääni kirjoittamisessa

Mielestäni on ilahduttavaa, että oman äänen kuulumista kirjoittamisessa pidetään koulumaailmassa niin tärkeänä, että aiheesta on kirjoitettu kokonainen Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja *Kuinka teksti kirjoitetaan omaksi?*. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa oman äänen kuulumista tekstien tuottamisessa pidetään tärkeänä: “T10 rohkaista oppilasta ilmaisemaan ajatuksiaan kirjoittamalla ja tuottamalla monimuotoisia tekstejä sekä auttaa oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan tekstin tuottajana” sekä “T11 tarjota oppilaalle tilaisuuksia tuottaa kertovia, kuvaavia, ohjaavia ja erityisesti kantaa ottavia ja pohtivia tekstejä, myös monimediaisissa ympäristöissä, ja auttaa oppilasta valitsemaan kuhunkin tekstilajiin ja tilanteeseen sopivia ilmaisutapoja” (OPS 2014, 290).

Harjusen ja Juvosen (2013, 11–15) mukaan oma ääni tarkoittaa itseilmaisua, jonka avulla kirjoittaja saa tuotua tekstiin omia kokemuksiaan ja persoonallisuuttaan. Ajatellaan, että oman äänen voi löytää ja sitä voi vahvistaa, kuten identiteettiäkin. Artikkelin kirjoittajat tiivistävät eri alojen tutkijoiden näkemykset omasta äänestä seuraavasti: kirjoittajan tulisi tuntea itsensä, uskoa itseensä, löytää sanottavaa ja muotoilla sanottavansa sellaiseen muotoon, että teksti luetaan ja ymmärretään. Jokaista näistä kohdista voidaan harjoitella äidinkielen opetuksessa, kun tehdään tekstin kirjoittamisesta prosessi. Ennen kuin ryhdytään kirjoittamaan tekstiä, voidaan esimerkiksi keskustella tai väitellä aiheesta pareittain tai ryhmissä. Oppilaille herää keskusteluissa ja väittelyissä ajatuksia aiheesta, ja näitä ajatuksia he voivat kirjoittaa paperille. Ajatuksia voidaan edelleen kehitellä kirjoittamalla eteenpäin. Parhaassa tapauksessa opiskelijat voivat kommentoida toistensa tekstejä kirjoitusprosessin eri vaiheissa, jolloin kirjoittamisen viestinnällinen luonne toteutuu jo prosessin aikana. (Harjunen & Juvonen 2013, 11-15.)

Toisissa tekstilajeissa oma ääni korostuu enemmän kuin toisissa. Oma ääni kuuluu parhaiten esimerkiksi mielipideteksteissä, kun taas referaatti ja tiivis tietoteksti pyrkivät objektiivisuuteen. Oma ääni on kuitenkin aina jollain tavalla läsnä. Oppilaan tulisi tiedostaa, mitä kaikkea oma ääni erilaisissa teksteissä tarkoittaa: kirjoittaja saa itse valita sanansa ja tapansa, miten asian esittää. Heikkojen tekstien ongelma on usein se, että niissä vain luetellaan mieleen tulleita asioita aihepiiristä, eikä mikään tekstissä asetu etualalle. Kehittyneemmät kirjoittajat sen sijaan osaavat esittää perusteluja, havainnollistaa esimerkeillä ja osoittaa, mikä tekstissä on erityisen kiinnostavaa. Oppilaan täytyisi siis osata havaita yksityiskohtia sekä kertoa havainnoistaan. Esimerkiksi luovan kirjoittamisen aisti- ja tunneharjoitukset voivat auttaa tällaisten taitojen saavuttamisessa. (Harjunen & Juvonen 2013, 17.)

Mielestäni oman äänen ja identiteetin löytäminen sekä kirjoittamisessa että muussa elämässä on erityisen tärkeää murrosiässä oleville nuorille. Se on yksi syy, jonka vuoksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine on mielestäni niin tärkeä. Itseilmaisuus ja itsetuntemus ovat käsitteinä lähellä toisiaan, ja molemmat kehittyvät nuoren kasvaessa. Erityisesti itseilmaisu voidaan kehittää äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen avulla, ja itseilmaisuus taas voi auttaa itsetuntemuksen lisäämisessä.

Aion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana tukea kaikin mahdollisin keinoin oppilaiden oman äänen löytämistä. Se kehittyy ainakin pohdiskelevissa teksteissä, joissa kirjoittajan oma ääni saa kuulua, eikä pyritä liikaan objektiivisuuteen, kuten uutisteksteissä. Toisille itsensä ilmaiseminen suullisesti on luontevampaa kuin kirjoittamalla, joten aion järjestää myös harjoitteita, joissa kehitetään suullista itseilmaisuja. Kaikkien oppilaiden täytyy toki kehittää molempia, sekä suullista että kirjallista ilmaisua.

Kirjoittamisen opettamisessa täytyisi löytää sopiva suhde siinä, kuinka paljon opetetaan muotoon ja sisältöön liittyviä asioita, mutta samalla säilytetään kirjoittamisen keveys ja ilo. Tavoitteena on, että kirjoittaja oppii omasta kirjoitusprosessistaan ja hallitsemaan kirjoitetun kielen eri muotoja ja lajeja. Mielestäni kirjoittamisen opetuksessa ei saa kuitenkaan liikaa antaa valmiiksi tekstimalleja, joiden mukaan täytyisi kirjoittaa, vaan täytyy antaa tilaa kirjoittajan omille oivalluksille.

Keskustelimme seminaariryhmämme kanssa luovasta kirjoittamisesta. Keskustelussamme tuli ilmi tehtävänannon merkitys. Usein ajatellaan, että luovassa kirjoittamisessa tulisi antaa mahdollisimman paljon vapautta, ja tähän tarkoitukseen sopisi parhaiten rajaamaton tehtävänanto. Onko rajaamaton tehtävänanto kuitenkin aina paras? Ei välttämättä, asia voi olla jopa päinvastoin. Yleensä rajaamaton tehtävänanto on kaikista haastavin, koska siihen voi olla vaikea tarttua. Rajattu tehtävänanto voi mahdollistaa luovuuden jopa paremmin kuin rajaamaton.

5 HAVAINNOT YLÄKOULUN JA LUKION OPETUKSESSA

5.1 Laaja tekstikäsitys

Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa “Tuotetaan fiktiivisiä ja ei-fiktiivisiä tekstejä eri muodoissaan: kielellisinä, visuaalisina, audiovisuaalisina ja verkkoteksteinä” (OPS 2014, 291). Myös lukiossa “Opetus perustuu laajaan tekstikäsitukseen, jonka mukaan tekstit voivat koostua sanoista, kuvista, äänistä, numeroista tai niiden yhdistelmistä tai muista symbolijärjestelmistä” (LOPS 2015, 40). Millä tavalla laaja tekstikäsitys toteutui opetusharjoittelijoiden opetuksessa?

Fiktiivisiä tekstejä tuotettiin etenkin luovan kirjoittamisen kurssilla, mutta myös lukion kurssilla kirjoitettiin novelli. Ennen kuin ryhdyttiin kirjoittamaan novellia, opiskelijat saivat lämmitellä useammalla viiden minuutin mittaisella kirjoitusharjoituksella. Myös yhdeksäsluokkalaisten tunneilla oli pieniä luovan kirjoittamisen harjoituksia. Toinen ryhmä seitsemäsluokkalaisia kirjoitti oman runon, toinen taas kaupunki- tai kummitustarinan.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla yhdisteltiin fiktiivisiä kirjoitustehtäviä myös osaksi muita työtapoja: esimerkiksi luettavasta kirjasta valittiin henkilö, jonka näkökulmasta kirjoitettiin monologi, ja puhekielen maailmaan johdateltiin kirjoittamalla postikortti lomamatkalta. Kahdeksan oppitunnin mittaisen draamaseikkailun lomassa kirjoitettiin esimerkiksi kuvauksia matkapäiväkirjaan, maksimissaan 160 merkin mittainen tekstiviesti koti-Suomeen, selostusvideo matkailuohjelmaa varten sekä kaksi erilaista lehtijuttua, joista toinen oli asiallinen ja uutismainen, toinen taas liioitteleva ja sensaatiohakuinen. Näin ollen noudatettiin myös toista opetussuunnitelman tavoitetta: äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on valita työtavat siten, että oppiaineen sisältöalueet integroituvat luontevasti toisiinsa, ja esimerkiksi draamaa voidaan integroida eri sisältöalueiden opetukseen (OPS 2014, 288).

Laaja tekstikäsitys näkyi parhaiten oppilaiden ryhmätöiden ohjeistuksessa, sillä usein ryhmätyön muodon sai päättää keskenään ryhmän kanssa. Ryhmätyön pystyi usein tekemään

esimerkiksi paperisen tai sähköisen posterin, diaesityksen tai videon muotoon. Joissain ryhmätöissä sai myös valita tekstilajin. Esimerkiksi Kalevala-ryhmätyön annettiin pitkä lista erilaisia tekstilajeja, joilla ryhmätyön pystyi toteuttamaan: uutinen, haastattelu, sarjakuvastriippi, video (lyhytelokuva max 1 min), ruokaresepti, sisustusvinkki, monisäikeinen runo tai laululyyriikka, ohje seinätaulun muodossa, arvostelu tai mainos.

Opetussuunnitelman mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla “Opiskellaan kertoville, kuvaaville, ohjaaville ja erityisesti pohtiville ja kantaa ottaville teksteille tyypillisiä tekstuaalisia, visuaalisia ja kielellisiä piirteitä ja hyödynnetään tätä tietoa tuottaessa omia tekstejä” (OPS 2014, 291). Tekstilajien piirteiden tarkastelu toteutui opetusharjoittelijoiden opetuksessa hyvin: usein tutustuttiin ensin yhdessä tekstilajiin, ennen kuin kirjoitettiin kyseisen tekstilajin mukainen teksti. Esimerkiksi opettaja luki oppilaille ääneen kummitustarinan, jonka jälkeen omat kummitustarinat kirjoitettiin draaman kaaren avulla. Samoin runojen kanssa: ensin tutustuttiin yhdessä runon rakenteeseen, minkä jälkeen vasta kirjoitettiin omat runot. Näitä esimerkkejä löytyy tuntisuunnitelmista todella paljon. Mihinkään uuteen tekstilajiin ei siirrytty tunneilla ilman johdattelua, vaan siihen tutustuttiin aina ensin yhdessä. Kahdeksaluokkalaisilla oli useamman viikon kestävä jakso, jossa tutustuttiin erilaisiin tekstilajeihin, kuten artikkeliin, referaattiin, tiivistelmään, raporttiin, arvosteluun, ohjeeseen ja reseptiin. Näistä tekstilajeista kirjoitettiin itsenäisesti referaatti ja ohje tai resepti sekä ryhmissä ryhmätiivistelmä.

Eryteisesti pohtivien ja kantaa ottavien tekstien tulisi peruskoulun opetuksessa olla keskiössä (OPS 2014, 291). Näitä opetettiinkin opetusharjoittelijoiden tunneilla jonkin verran: kahdeksaluokkalaiset kirjoittivat mielipidetekstin ja vaikuttavan puheen, yhdeksäsluokkalaiset taas pohtivan tekstin. Pohtiva teksti olisi vanhalta nimeltään pohtiva essee, mutta peruskoulussa ei enää käytetä sanaa “essee”. Yhden puheviestintätunnin loppuksi kaikki kirjoittivat vihkoon pohdiskelevan tekstin otsikolla “Minä puheviestijänä”, eli kirjoitustehtävä yhdistettiin puheviestintäjaksoon.

5.2 Monimuotoiset viestintäympäristöt

Oppilaille tulisi tarjota tilaisuuksia tuottaa tekstejä myös monimediaisissa ympäristöissä ja vahvistaa heidän tieto- ja viestintäteknologian käyttötaitoa tekstien tuottamisessa (OPS 2014, 293-294). Kuten edellisessä alaluvussa jo mainitsin, ryhmätyön pystyi usein tekemään esimerkiksi paperisen tai sähköisen posterin, diaesityksen tai videon muotoon. Opiskelijat tarttuivat näihin vaihtoehtoihin ilahduttavan monipuolisesti. Ainakin kerran minun pitämällä tunnilla oli neljä ryhmää, joista yksi teki paperisen posterin, kaksi ryhmää diaesityksen, ja neljäs videon. Yleensäkin ryhmien tuotokset oli toteutettu hyvin eri tavoilla, mikä toi mukavaa vaihtelua. Diaesitykset ja videot olivat usein visuaalisesti todella hienoja. Oppilaat selvästi myös pitivät siitä, että saivat itse päättää toteutustavan. Oppilailta voi myös yksilöllisesti tehtävien kirjoitustehtävien kohdalla antaa valita, haluavatko kirjoittaa sen käsin vai tabletilla.

Opetusharjoittelukoulussa on tablettitietokoneita, joilla oppilaat kirjoittivat osan teksteistä. Osa teksteistä kirjoitettiin kuitenkin edelleen käsin, mikä on tutkimusten mukaan tärkeää. Tabletilla kirjoittamista oli kuitenkin hyvä harjoitella: haasteita oli esimerkiksi tekstin lähettämisessä opettajan sähköpostiin ja tekstin tallentamisessa. Usein oppilaat tallensivat tekstin vain sen hetkisellem tabletilleen, ja seuraavalla oppitunnilla omaa tekstiä ei löytynytäkään, kun käytössä ei ollut enää sama tabletti.

Vaikka tekstejä kirjoitettiin monimuotoisesti erilaisissa viestintäympäristöissä, niin esimerkiksi Kallionpään (2015) ehdottamaa blogien, wikien ja foorumeiden maailmaa ja tuotosten avointa jakamista käytettiin tässä opetusharjoittelukoulussa vielä niukasti opetuksessa. Tämä voi johtua oppilaiden yksityisyyden suojasta, sillä esimerkiksi julkinen blogiteksti näkyisi kaikille internetissä ja voisi saada osakseen ikäviä kommentteja.

5.3 Tekstin tuottaminen vaiheittain

Opetussuunnitelman mukaan tekstien tuottamista harjoitellaan vaiheittain, ja palautetta annetaan ja vastaanotetaan tekstin tuottamisen eri vaiheissa (OPS 2014, 291). Itsearviointiin lisäksi tulisi harjoitella vertaisarviointia (OPS 2014, 289). Koko aineistosta pystyi tekemään

havainnon, että kirjoittamisen opetuksessa on tärkeää antaa selkeät ohjeet, paljon tukea kirjoittamiselle sekä varata siihen paljon aikaa.

Vaiheittain kirjoittaminen toteutui opetusharjoittelijoiden opetuksessa sekä lukiossa että yläkoulun puolella, tosin vain yhden kerran kummassakin. Lukiossa novellin kirjoittamisessa ensimmäisen oppitunnin loppuaika hahmoteltiin oman novellin aihetta, maailmaa ja hahmoja. Mielikuvituksen tueksi annettiin apukysymyksiä. Seuraava oppitunti käytettiin kokonaan kirjoittamiseen. Opettaja antoi opiskelijoille palautetta, ja tekstiä muokattiin palautteen perusteella. Viimeisellä tunnilla luettiin muiden novelleja ja annettiin niistä vertaispalautetta. Lukemiseen oli aikaa viisi minuuttia, samoin palautteen antamiseen, ja tekstejä kierrätettiin oppilaalta toiselle. Hitaammat lukijat saivat käyttää lukemiseen kaksi vuoroa. Myös yhdeksäsluokkalaisten pohtivat tekstit kerättiin pois, ja opetusharjoittelija antoi niistä välipalautetta. Seuraavalla tunnilla jatkettiin tekstien työstämistä palautteen pohjalta. Muita opetusharjoittelijoiden teettämiä kirjoitustehtäviä ei kirjoitettu vaiheittain, mutta pääasia taitaakin olla, että prosessikirjoittamista harjoitellaan ainakin joissain teksteissä. Olisi todella aikaa vievää, jos jokainen pieni kirjoitustehtävä, esimerkiksi ”Minä puheviestijänä”, kirjoitettaisiin vaiheittain. Toki vaiheittain kirjoittaminen on hyödyllistä, mutta mielestäni on järkevää valikoida huolellisesti ne tekstit, jotka tällä tavalla kirjoitetaan.

Novelleista annetun vertaispalautteen lisäksi muillakin äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla käytettiin itse- ja vertaisarviointia. Sitä käytettiin usein opettajan arvioinnin lisänä. Esimerkiksi ryhmätöissä käytettiin usein itsearviointia, jossa arvioitiin ryhmän toimintaa ja tuotosta, mutta myös opettajan arviointi vaikutti arvosanaan.

Kirjoittamisen opetuksessa on tärkeää antaa hyvät ohjeet ja tarpeeksi tukea kirjoittamisen avuksi. Itse yllätyin siitä, kuinka paljon tukea oppilaat tarvitsevatkaan. Esimerkiksi mielipideteksti ja vaikuttava puhe ovat tekstilajeina oppilaille niin haastavia, että jokaiselle jaettiin A4-mallipohja, jossa oli tekstin kaikki tarvittavat vaiheet. Esimerkiksi vaikuttavassa puheessa oli luotu raamit suunnitteluun seuraavasti: 1. Aihe 2. Kuulijoiden puhuttelu 3. Aloitus 4. Käsittelyosa 5. Lopetus 6. Lisäksi: havainnollistaminen. Jokaisessa kohdassa oli vielä ohjeistus siitä, mitä kyseiseen kohtaan tulisi kirjoittaa. Esimerkiksi käsittelyosan ohjeistus

kuului seuraavasti: “Esimerkiksi: esittele aihetta, kerro oma mielipiteesi asiasta, perustele vakuuttavasti, kerro esimerkkejä, esitä korjausehdotus huonosti olevaan asiaan... Voit tarkastella esimerkkipuhetta Tekstitaituri-kirjan sivulta 210.”

Yhdeksäsluokkalaisten oppitunnilla pohtivan tekstin aloitusta pohjustettiin huolellisesti diaesityksellä, jossa kerrattiin kappaleiden rakentamista ydinvirkkeen ja tukivirkkeiden avulla. Lisäksi oppilaille annettiin esimerkkejä tekstin aloitustavoista: mennäänkö suoraan asiaan vai aloitetaanko sitaatilla, tilanteen kuvauksella tai taustatietojen esittelyllä. Esimerkkejä annettiin myös lopetustavoista: tekstin voisi lopettaa esimerkiksi tiivistelmällä, viittauksella tulevaisuuteen tai kysymyksellä tai väitteellä. Opetusta eriytettiin siten, että oppilaat saivat valita, käyttävätkö aineistoa vai eivät. Aineistoa käyttäville jaettiin ohjeet aineistoon viittaamiseen. Tämä oppitunti pidettiin syksyllä, joten tämän tekstin kohdalla kaikkien ei vielä tarvinnut käyttää aineistoa.

Keväällä toisen opettajan ja opetusharjoittelijan tunnilla annettiin huolelliset ohjeet aineistoesseeseen. Opettaja oli valikoinut tekstipankin, josta oppilas sai valita itselleen aineiston. Aineistona oli esimerkiksi mielipidetekstejä, kolumneja, uutisia ja asiatekstejä. Ensimmäinen tunti kytkeytyi luetun ymmärtämiseen ja tekstin päätavoitteen hahmottamiseen, mikä on aineiston pohjalta kirjoitettaessa hyvin olennaista. Tällä haluttiin varmistaa, että oppilaat varmasti ymmärtävät valitsemansa aineiston sanoman. Kuten olen jo Laaja tekstikäsitys -alaluvussa kirjoittanut, muutkin tekstilajit käytiin aina huolellisesti läpi ja annettiin ohjeistusta tekstilajin mukaisen tekstin kirjoittamiseen, ennen kuin ryhdyttiin kirjoittamaan.

5.4 Yhteiskunnalliset sekä opiskelu- ja työelämässä tarvittavat tekstit

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa pyritään vahvistamaan opiskelussa tarvittavien tekstien tuottamisen taitoja kuten referoimista, tiivistämistä, muistiinpanojen tekoa ja lähteiden käyttöä (OPS 2014, 292). Jälkimmäiseen tavoitteeseen pyrki selvästi kahdeksaluokkalaisille pidetty Erilaiset tekstilajit -jakso, jossa tutustuttiin moniin eri tekstilajeihin ja kirjoitettiin itse esimerkiksi referaatti ja ryhmätiivistelmä. Jäin kuitenkin miettimään, voisiko näitä taitoja

harjoitella enemmän myös muilla luokka-asteilla. Toki esimerkiksi yhdeksäsluokkalaisten aineistopohjaisessa tekstissä harjoitellaan lähteiden käyttöä.

Yhdeksäsluokkalaiset saivat tehtäväkseen kirjoittaa postikortin. Tehtävä johdatteli tunnin aiheeseen, puhekielen vaihteluun. Yllätys oli kuitenkin se, että postikortin kirjoittaminen oli oppilaille täysin vierasta. Kaikki eivät edes tieneet, mihin kohtaan postikorttia kirjoitetaan osoite, mihin taas itse teksti. Tässä tehtävässä huomasin taas sen, että koulussa on hyvä harjoitella kaikenlaisia tekstilajeja, sillä oppilaat eivät tutustu niihin välttämättä vapaa-ajallaan.

Kallionpää nostaa opetuksen haasteeksi vapaa-ajan viestinnän yhdistämisen kouluopetukseen, jolloin kaikki voisivat harjoitella tekstitaitoja itselleen merkityksellisellä tavalla (Kallionpää 2015). Tämä on hyvä näkökulma, sillä opiskelu vapaa-aikaan liittyvien asioiden parissa on motivoivampaa kuin sellaisten asioiden, joita oppilas ajattelee tarvittavan ainoastaan koulussa. Opetuksessa tulisi myös opastaa oppilasta toimimaan eettisesti verkossa yksityisyyttä ja tekijänoikeuksia kunnioittaen (OPS 2014, 290). Opetuksessa voitaisiin ottaa lähtökohdaksi oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet: esimerkiksi mitä blogeja tai vloggeja he seuraavat tai mitä muuta he verkossa tekevät?

Mielestäni oppilaille voitaisiin teettää enemmän pohtivia, itsetuntemusta lisääviä tekstejä. Tämä sopisi opetussuunnitelman tavoitteeseen opiskella erityisesti pohtivia tekstejä (OPS 2014, 291). Se kehittäisi myös nuorille tärkeää itsetuntemusta. Joillekin nuorille itsensä ilmaiseminen kirjoittamalla voi olla haastavaa, mutta sitä voitaisiin kehittää. Joillekin nuorille kirjoittaminen taas voisi olla luontaisesti helppo tapa ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan, ja tällöin ajatusten pukeminen paperille voisi olla vapauttavaa.

6 PÄÄTÄNTÖ

Halusin sivututkielmassani tarkastella kirjoittamisen opetusta. Ennen kun aloin tehdä tätä työtä, ajattelin, että kirjoittamisen opetus toteutuu harjoittelukoulussa Opetussuunnitelman mukaan. Ainakin sen pitäisi toteutua, sillä harjoittelukoulussa koulutetaan uusia opettajia. Havainnoituani opetusta ja tarkasteltuani lukuisia tuntisuunnitelmia voin todeta, että kirjoittamisen opetus opetusharjoittelijoiden opetuksessa toteutuu siten kuin opetussuunnitelmassa on linjattu.

Etenkin laaja tekstikäsitys toteutuu opetusharjoittelukoulussa hyvin, ja perinteisten tekstien lisäksi tarkastellaan ja tuotetaan hyvin monimuotoisia tekstejä. Usein oppilas saa itse valita sen, missä muodossa tekstinsä tuottaa. Myös viestintäympäristöjä käytetään monipuolisesti.

Opetussuunnitelmassa kehoitetaan kirjoittamaan tekstejä vaiheittain, antamaan ja vastaanottamaan palautetta sekä muokkaamaan tekstejä palautteen perusteella. Aineistossani oli kaksi esimerkkiä, joissa tekstin tuottaminen vaiheittain toteutui: kerran yhdeksännellä luokalla ja kerran lukiossa. Muuten vaiheittain kirjoittamista ei käytetty. Pohdin toisaalta myös sitä, että se on hyvin aikaa vievää, joten kaikkia tekstejä ei kannatakaan kirjoittaa vaiheittain. Opettajan kannattaa valita vuosisuunnitelmaa tehdessään tärkeimmät tekstit, joita muokataan ja työstetään huolellisemmin.

Opetuksessa harjoiteltiin hyvin myös yhteiskunnallisia sekä opiskelu- ja työelämässä tarvittavia tekstitaitoja. Mielestäni näitä voitaisiin harjoitella kuitenkin enemmänkin. En kuitenkaan seurannut opetusta koko lukuvuoden ympäri, sillä syksyllä harjoittelukoulun opetus alkoi jo ennen elokuun puoliväliä, ja itse olin seuraamassa ensimmäistä tuntia vasta syyskuun loppupuolella. Tämän tutkielman aineistoon ehtivät vain helmikuun loppuun mennessä tehdyt tuntisuunnitelmat. En tarkkaan tiedä, mitä oppilaille opetetaan sinä aikana, kun en itse ole ollut seuraamassa opetusta.

II KIRJALLINEN OSIO

Tehtävänanto: Kirjoita lyhyt kauhunovelli tai psykologinen trilleri.

Suloinen kesäilta

Olin heti tuntenut kipinän välillämme, kun kätemme olivat ensimmäisen kerran vahingossa koskettaneet toisiaan jäätelökahvilan ruuhkassa. Hänkin oli varmasti tuntenut sen, sillä hän oli kääntynyt, katsonut minua syvälle silmiin ja ehdottanut täysin spontaanista ”pientä vapaapäivän seikkailua” hänen kanssaan. ”Kuulostaa hyvältä”, olin vastannut hymyillen.

Mika oli kaikkea sitä, mitä olin aina mieheltä toivonut: komea, urheilullinen, huomaavainen sekä hauska. Todella hauska. Kahvilan pöydässä olin tyrskäyttänyt kokikset nenän kautta ulos, kun Mika oli esitellyt imitointitaitojaan. Ja huomaavaisuus... Tällä hetkellä Mika kantoi minua reppuselässä niityn poikki, sillä niityn reunalla oli kasvanut muutama nokkonen. Vaikka olimme ohittaneet nokkoset jo aikoja sitten, keinuin edelleen puolelta toisella Mikan askelluksen tahdissa ja nautin minulle niin vaivattomasta matkanteosta. Shortsieni lahkeet alkoivat ikävästi hangata hikisiä sisäreisiäni, mutta keskityin nauttimaan kauniista hetkestämme kesäillassa. Kuvitelmissani näin meidät jo tanssimassa häävalssia, vaikka tällaiset ajatukset olivat ensitreffeillä tietenkin kiellettyjä. Ystäväni olivat olleet oikeassa: kyllä sen vain tiesi, kun se oikea osui kohdalle.

Lähestyimme niityn reunalla tönöttävää vanhaa latoa ja vitsailin jotain turhanpäiväistä vanhojen rakennusten tunnelmallisuudesta. Yllätyksekseni Mika suuntasi askelensa suoraan kohti ladon oviaukkoa ja vei meidät sisään.

Tunnelma muuttui täysin. Mika päästi jaloistani irti ja ravisteli minut alas selästään. Hän katsoi minua syvälle silmiin, kuten aamulla kahvilassa, mutta nyt hänen katseessaan oli jotain uutta. Jotain sellaista, mikä sai oloni tuntumaan epämukavalta. ”Voitaisko me lähteä takas keskustaan?” kysyin muka huolettomasti, vaikka olisin halunnut heti lähteä juoksemaan pois

paikalta. ”Ei me olla enää menossa keskustaan”, Mika vastasi ivallisesti hymyillen, otti veitsen taskustaan ja painoi minut toisella kädellään seinää vasten. Huomasin, kuinka hän nautti nähdessään minun pelkäävän. Mika tarttui kovakouraisesti hiuksiini, riuhtaisi pääni takakenoon ja asetti kylmän veitsen kaulalleni. ”Typerä nainen”, hän kuiskasi, ”eikö sinulle ole opetettu, ettei tuntemattomien miesten seuraan kannata lähteä?”

Huulipunaa

Herätessäni aamulla vaistosin heti, että se oli taas tapahtunut. Siirsin peiton syrjään ja tiesin katsomattakin, miltä raajani näyttivät. Punaisia viiruja pitkin poikin kehoani, aina olkapäästä ranteisiin, kaulasta nilkkoihin. Huulipunaa. Nousin sängystä ja kävelin ulko-ovelle. Varmuusketju ei ollut enää paikoillaan.

Menin suihkuun ja katsoin, miten punaiseksi värjäytynyt vesi huuhtoutui viemäriin. Milloin tämä painajainen loppuisi? Toisaalta pelkäsin, miten tämä loppuisi. Nojasin lavuaariin ja katsoin peilistä vakavia kasvojani. Kalpea talvi-ihoni oli samea ja silmistäni heijastui ahdistus. Pyyhin viimeisetkin huulipunat rippeet kaulastani vanulapulla. Käteni tärisivät edelleen.

Tyttö laiturilla

”Hei, mennäänkö salaa soutelemaan yöllä?” Tomi kysyi minulta, kun hänen vanhempansa eivät olleet kuuloetäisyydellä. ”Todellakin”, vastasin innoissani, kun ajattelin edessämme olevaa seikkailua. Olimme Tomin kanssa viettämässä viikonloppua hänen vanhempiansa mökillä. Koulut olivat jo alkaneet, mutta tämä loppukesän viikonloppu oli vielä mukavan lämmin.

Saunomisen ja uimisen jälkeen toivotimme Tomin vanhemmille hyvät yöt ja painuimme kiltisti telttaamme. Luimme Parhaita koululaisvitsejä taskulampun valossa, kunnes olimme varmoja, että oli turvallista hiippailla veneen luokse. Työnsimme veneen varovasti vesille ja hyppäsimme kyytiin. Ympärillämme oli sakea sumu, emmekä nähneet eteemme paria metriä enempää. Vatsassani oli kutkuttava tunne: olin innoissani, mutta samalla vähän jännitti.

Keinuimme hetken paikallamme tyynessä järvessä, kunnes tartuin airoihin ja aloin soutaa. Yritin kurottaa airoja aina mahdollisimman pitkälle taakse saadakseni soutuuni lisää voimaa ja vauhtia. Minulle oli ihan uusi kokemus soutaa sumuvaipan keskellä. Tomille alkoi kuitenkin jo pian tulla kylmä, joten päätimme kääntyä veneellä takaisin. Ajattelimme, että löytäisimme helposti takaisin mökille, sillä olimme soutaneet vain suoraan eteenpäin. Vaihdoimme paikkoja keskenämme, jotta Tomi pääsi lämmittelemään soutamalla, ja käännyimme tulosuuntaamme.

Olimme soutaneet takaisin jo ainakin puolen tunnin ajan, mutta emme olleet löytäneet mökkiämme. Emme olleet nähneet edes rantaviivaa, vaikka tämä järvi ei ollut kovin iso. Huomasin, että Tomia alkoi pelottaa, ja pelko tarttui minuunkin. Katsoimme toisiamme vakavana. "Entä jos me ei löydetä enää ikinä takaisin?" Tomi kysyi, ja äänessä kuului pidätettyjä kyyneleitä. "No kyllä me viimeistään aamulla löydetään, kun ei oo enää sumua", vastasin.

Kummankaan meistä ei kuitenkaan tarvinnut sanoa ääneen, että yön viettäminen keskellä sumuista järveä ei houkutellut. Tomi jatkoi soutamista pää painuksissa. Meillä ei ollut enää mitään tietoa, mihin suuntaan meidän pitäisi liikkua. Pysyimme kuitenkin liikkeissä ja yritimme koko ajan etsiä katseellamme tuttua mökkilaituria. En nähnyt muuta kuin sumua, vaikka tiirailin niin, että silmiin sattui.

Yhtäkkiä Tomi tarttui lujasti vasempaan ranteeseeni. Hän ei saanut sanaakaan suustaan, mutta puristi lujasti rannettani ja katsoi kauhistuneena olkapääni yli. Seurasin Tomin katsetta ja käänsin päätäni. Juuri ja juuri näköetäisyydellä sumun keskellä oli laituri, jonka päällä seisoivat valkoiseen yöpaitaan pukeutunut tyttö. Tyttö oli suunnilleen meidän ikäinen, ehkä kahdentoista vanha. Hänellä oli pitkät, vaaleat hiukset, ja yöpaidan helma lepatti tuulella, vaikka järvellä oli hyvin tyyntä. Tyttö katsoi suoraan meitä kohti. Hän ei kuitenkaan ottanut meihin mitään muuta kontaktia, katsoi vain.

Käänsin katseeni takaisin Tomin kalpeisiin kasvoihin. Katseemme kohtasivat yhteisymmärryksessä, ja Tomi alkoi soutaa vauhdilla pois päin työstä. Vauhti vain kiihtyi, kun Tomi heilutti airoja niin nopeasti, kun pystyi. En osaa yhtään sanoa, kuinka kauan vielä

soudimme. Jossain vaiheessa löysimme tutun niemenkärjen, jonka rantaviivaa seuraten löysimme vihdoin tutun mökkilaiturin. Vedimme veneen maihin ja menimme nukkumaan sisälle mökkiin. Tuntui turvalliselta käpertyä sohvalle lämpimän viltin alle, kun Tomin vanhemmat nukkuivat viereisessä huoneessa. Aamulla he ihmettelivät, miksi olimme tulleet sisälle nukkumaan, johon mutisimme vastaukseksi jotain hyttysistä.

Seuraava päivä oli kaunis ja aurinkoinen, joten lähdimme taas soutelemaan. Halusimme löytää laiturin, jonka olimme nähneet edellisenä yönä. Vaikka kiersimme koko järven rannan läheisyydessä, emme löytäneet laituria, tytöstä puhumattakaan.

Kotimatka

Hän oli jo puoli tuntia myöhässä. Koska hän ei ollut laittanut edes pahoittelevaa viestiä, tajusin, että minulle oli tehty oharit. Halusin kuitenkin siemailla viinilasilliseni loppuun, jotta kukaan muu baarissa ei tajuaisi, miten minut oli torjuttu. Yritin näyttää mahdollisimman rennolta ja tyytyväiseltä olooni siihen nähden, että istuin pöydässä yksin viinilasi kädessä, ja olin jo puolen tunnin ajan vilkuillut vuorotellen kelloa ja baarin ulko-ovea.

Kulautin viimeiset tilkat viinistä kurkkuuni, laskin tyhjän lasin pöydälle ja suuntasin kohti baarin ulko-ovea. Ulkona minua oli vastassa pieni tihkusade. Huomasin silmäkulmastani, kuinka baarin ovesta astui minun jälkeeni ulos voimakasrakenteinen nainen, joka lähti perässäni samaan suuntaan.

Alkoi olla myöhä, joten bussit kulkivat jo yöaikataulujen mukaan. En muistanut aikatauluja ulkoa, mutta ajattelin saavani bussin suurimmalla todennäköisyydellä, jos kävelisin bussien pääasemalle asti. Se sijaitsi keskustan toisella puolella, mutta minua ei haitannut tuulettaa päätäni tylyjen ohareiden jälkeen. Mutkittelin teitä pitkin, ja perässäni kävellyt nainen seurasi. Minua alkoi jo epäilyttää, että hän seurasi minua tarkoituksella. Tein testin: käännyin parista risteyksestä vastakkaiseen suuntaan, kun olisin oikeasti kääntynyt. Kiihdytin ja hidastin tahtiani. Nainen seurasi pysytellen koko ajan samalla etäisyydellä minusta.

Kiersin yhden korttelin siten, että tein kierroksen sen ympäri. Nainen pysytteli kintereilläni. Nyt olin jo aivan varma, että minua seurattiin. Tiesin, että myös nainen tiesi minun tietävän. Hän ei kuitenkaan tehnyt mitään ratkaisevaa liikettä, jatkoi vain kulkuaan perässäni. Mitä oikein oli tekeillä?

Pinkaisin juoksuun, ja nainen ampaisi perääni. Halusin äkkiä päästä bussien pääasemalle, jossa oli vuorokauden ajasta riippumatta aina porukkaa. Ihmisjoukon keskellä minulle ei voisi tapahtua mitään pahaa.

Kestävyysjuoksutaustani ansiosta nainen jäi koko ajan kauemmaksi, kun liihotin eteenpäin asfalttia pitkin. En ollut vielä bussien pääasemalla asti, mutta onnekseni näin pienemmällä pysäkillä bussin, joka oli juuri sulkemassa oviaan ja lähdössä liikkeelle. Minulla ei ollut hajuakaan, mihin suuntaan bussi oli menossa, mutta hyppäsin helpottuneena kyytiin. Bussin ovet sulkeutuivat perässäni, ja huomasin naisen jäävän huohottaen pienen matkan päähän. Hän ei ehtinyt kyytiin.

Bussissa oli paljon muitakin ihmisiä, jotka keinuivat istuimillaan bussin käännösten ja kiihdytysten mukana. Jotain epäluonnollista tässä bussin tunnelmassa kuitenkin oli. Käännyin katsomaan tarkemmin takanani istuvaa matkustajaa. Kirkaisu tukahtui kurkkuuni, kun näin matkaseuralaiseni tarkemmin katulamppujen heijastamassa valossa. Katsoin hädissäni muita matkustajia toiveenani saada heistä tukea, mutta kauhukseni tajusin, että se oli turhaa. Kehenkään ei voinut saada katsekontaktia, sillä silmien tilalla oli pelkät kuopat. Kaikki matkustajat oli köytetty lujasti istuimiin, ja he vain keinuivat edestakaisin penkeillään. Katseeni hakeutui etupeiliin, jonka heijastuksesta näin bussikuskin ivalliseen hymyyn vääntyneet kasvot. "Tervetuloa kyytiin, nuori mies", hän sanoi.

Kesäyö kartanossa

Jäin vilkuttamaan kartanon portaille, kun kummitätini ja serkkuni kaasuttivat Hondallaan matkaan. Ilma oli hiostavan kuuma, ja tiesin, että kainalohiki näkyi jo punaisesta t-paidastani läpi. Se ei kuitenkaan haitannut, sillä eihän täällä ollut ketään näkemässä. Olin lupautunut jäämään yksin koiran- ja talonvahdiksi kummitätini omistamaan Metsolan kartanoon, kun talon väki lähti yön yli reissulle Helsinkiin kesäjuhliin.

Kummitätini oli vasta ostanut kartanon ja suunnitteli tekevänsä paikasta Bed & Breakfast -majoitustilan. Kun katselin ympärilläni, tiesin, että paikasta tulisi upea. Rantasauna, iso puutarha tanssilavoineen, tunnelmalliset aitat sekä tietenkin upea kartanorakennus huokuivat maalaisromantiikkaa. Olimme serkkujeni kanssa viettäneet ihanan rennon kesäviikonlopun pihapelejä pelaillen, saunoen ja uiden. Kartanon pihapiiri tuntuikin nyt oudon hiljaiselta kaiken temmellyksen jälkeen. Onneksi minulla oli seurana Meri, valkoinen karvapallo, joka oli samojedin ja lapinkoiran sekoitus. Meri rakasti kaikkia ihmisiä ja oli maailman huonoin vahtikoira, mutta kukapa murtovaras nyt tänne asti eksyisi.

Päivä eteni yllättävän hitaasti, kun vietti aikaa yksin. Kävin kylällä jäätelöllä, ja muuten vain lueskelin kirjoja ja nautin auringosta. Lopulta päivä kääntyi iltaan ja aurinko laski maalatun vähäiset poutapilvet vaaleanpunaisiksi. Menimme Merin kanssa sisälle. Kartano oli niin suuri ja hiljainen, että tunsin oloni hieman epämukavaksi. Laitoin puhelimestani soimaan taustamusiikkia ja avasin television. Simpsonit oli sopivan kevyt ja huoleton ohjelma tähän hetkeen, vaikka yleensä valitin, kun isäni ja pikkuveljeni halusivat katsoa sitä.

Vaikka yritin keskittyä Simpsonien maailman hölmöilyihin, kuulemani jutut kartanon entisistä asukkaista puskiivat väkisin mieleeni. Herra Tjäder oli kuulemma tunnettu ankarana miehenä, joka kohteli vaimoaan huonosti. Pariskunnalla ei ollut ollut lapsia, ja he olivat jo vuosia maanneet haudoissaan. Huhuttiin kuitenkin, että rouva Tjäderin haamu vaelsi edelleen kartanon tiluksilla. Tiesin, että tällaiset jutut oli yleensä keksitty turistien houkuttelua varten, mutta kutsuin Merin turvaksi viereeni olohuoneen sohvalle. Päätin nukkua sohvalla, sillä minua ei enää houkutellut yöpyminen kartanon pienissä makuuhuoneissa.

Vaikka koetin peittää kaikki ylimääräiset äänet musiikilla ja television äänillä, kuulin aina välillä omituisia ääniä eri puolilta taloa. Narinaa, kolahduksia, laahaavia ääniä. Yritin muistuttaa itseäni, että vanhasta talosta kuului aina ääniä, mutta minulla oli todella epämiellyttävä olo. Pelotti. Suljin silmäni ja toivoin, että saisin pian unen päästä kiinni.

Yhtäkkiä havahduin siihen, että Meri tuijotti herkeämättä lähimpänä olevan makuuhuoneen ovelle, höristeli korviaan ja välillä murisi matalasti. Kuuluiko huoneesta jotain ääntä? Itse en kuullut mitään, mutta Meri oli jo noussut ylös ja tassutteli makuuhuoneen ovelle. Hän pysähtyi kynnykselle ja jäi siihen murisemaan tuijottaen tiiviisti huoneeseen. Ihmettelin Merin käytöstä, sillä en koskaan ollut kuullut sen murisevan. Mitä huoneessa oikein oli? Kylmät väreet kulkivat käsivarsiani pitkin ja tunsin sydämeni sykkeen nousevan.

Sitten huoneesta kuului kova kolahdus, kuin jotain olisi pudonnut lattialle. Meri ampaisi huoneeseen raivokkaasti haukkuen. Minun olisi tehnyt mieli vain juosta ulos kartanosta, mutta Meri oli tukeni ja turvani, enkä halunnut lähteä minnekään ilman sitä. Keräsin kaiken rohkeuteni ja astelin makuuhuoneen ovelle. Yritin askeltaa mahdollisimman huolettomasti. Esitin kai itselleni, etten muka pelännyt. Huoneessa Meri käveli ympäriinsä hämmentyneen näköisenä ja nuuhki jokaista kulmaa. Se vaikutti olevan hämmentynyt siitä, ettei löytänyt mitään. Silmäni osuivat sängyn päätyyn, jonka vieressä lojui kolahduksen aiheuttaja, kahteen osaan haljennut posliinikannu. Se ei voinut olla Merin tekosia, sillä Meri oli rynnännyt huoneeseen vasta kolahduksen jälkeen.

En edes yrittänyt keksiä loogista selitystä tyhjässä huoneessa rikkoutuneelle posliinikannulle. Halusin vain lähteä äkkiä pois. Minulle tuli kuitenkin todella omituinen tunne, kuin aika olisi pysähtynyt. Tuntui, että olin jähmettynyt, enkä pystynyt liikkumaan. Kuulin makuuhuoneen oven sulkeutuvan takanani. Tiesin, että huoneeseen oli astunut joku tai jokin, vaikka en sitä nähnytäkään, sillä seisoin jähmettyneenä selkä ovea kohti. Vaistoni sanoi, että tulija oli naispuolinen.

Sitten jostain kuului kova pamaus, ja tunsin pystyväni taas liikkumaan. En jäänyt hetkeksikään miettimään, vaan käännyin, avasin oven ja juoksin täysiä rappukäytävään. Meri juoksi

*kintereilläni, joten nappasin eteisen naulakosta talutushihnan, ennen kuin syöksyimme ulko-
ovesta pihalle. Jatkoimme juoksuamme aina kylälle asti. Hiljainen syrjäkylä keskellä yötä voisi
olla jonkun mielestä pelottava, mutta sillä hetkellä se oli minulle turvasatama.*

*Aurinko alkoi jo pikkuhiljaa nousta, vaikka eihän se tähän aikaan vuodesta kauaksi aikaa
laskenutkaan. Kylä oli aavemaisen hiljainen, eikä siellä ollut minun ja Merin lisäksi liikkeellä
yhtäkään elävää olentoa. Istuuduin puistonpenkille ja katselin hiljaista puistoa, jossa
päiväsaikaan parveili pieniä lapsia syömässä jäätelöä. Jäätelökojun ovi nitisi oudosti tuulessa
ja näytti siltä, että se voisi tippua paikaltaan koska tahansa. Hengitin raikasta kesäyön ilmaa
keuhkoihini ja kuljetin sormiani pitkin Merin turkkia. Yritin tällä tavalla rauhoitella itseäni,
vaikka sydämeni takoi edelleen tuhatta ja sataa. "Kaikki hyvin", sanoin ääneen, enemmän
itselleni kuin Merille. Jäätelökojun oven nitinä vain voimistui.*

Kylmät väreet kulkivat pitkin käsivarsiani. "Ne olivat vain lukiolaisen novelleja", muistutin
itseäni. "Pelkkää mielikuvitusta". Silti epämielinen tunne ei jättänyt minua rauhaan. Olin yksin
kotona, sillä Tuomas oli jälleen kerran paennut loppusyksyn pimeyttä Thaimaahan. Siirsin
konseptipinon sylistäni yöpöydälle ja menin laittamaan oven varmuusketjun paikoilleen. Ihan
vain varmuuden vuoksi. Päätin, että novellien tarkistaminen saisi tältä illalta riittää. Sammutin
valot ja vedin peiton päälleni. "Ne olivat vain opiskelijoiden mielikuvituksen tuotetta",
muistutin itseäni ennen kuin nukahdin.

LÄHTEET

Anttila, T., Lehtinen, S. & Seppänen, R. 2013. Omaäänisiä tekstejä OPSin hengessä. Teoksessa Harjunen, E. & Arvilommi, R. (toim.) 2013. Kuinka teksti kirjoitetaan omaksi? Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Ekström, N. 2011. Kirjoittamisen opettajan kertomus: kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta. Jyväskylän yliopisto, Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaitat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Harjunen, E. & Juvonen, R. 2013. Mikä ihmeen oma ääni? Teoksessa Harjunen, E. & Arvilommi, R. (toim.) 2013. Kuinka teksti kirjoitetaan omaksi? Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki Ja Kirjoita. Helsinki: Tammi

Juutinen, J. 2004. Asiakirjoittaminen vaatii luovuutta. Teoksessa Luukka, M.-R.; Jääskeläinen, P. (toim.) 2004. Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 69–78

Kaipiainen, S. 2014. Luokkahuonevuorovaikutus tekstitaitojen kehittämisessä. Teoksessa Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Kallionpää, O. 2017. Uuden kirjoittamisen opetus – osallistavaa luovuutta verkossa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Scriptum 1/2017.

Kallionpää, O. 2016. Uudet kirjoitustaidot merkitys- ja elämisyhteiskunnassa. Teoksessa Karkulehto, S.; Lähdemäki, T. & Venäläinen, J. (toim.) 2016. Elämykset kulttuurina ja kulttuuri elämyksinä. Kulttuurintutkimuksen näkökulmia elämystalouteen. Nykykulttuurin julkaisuja no 120. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kallionpää, O. 2015. Uusien kirjoitustaitojen opetus – luovaa ja yhteisöllistä kirjoittamista osallisuuden kulttuurissa. Jyväskylän yliopisto, Taiteiden ja kulttuurin laitos. Scriptum: Creative Writing Research Journal vol 2, 4/2015, 44-75.

Kallionpää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. Media & viestintä 37 (2014): 4, 60-78.

Kauppinen, A. 2011. Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? Teoksessa Kauppinen, A., Lehti-Eklund, H., Makkonen-Craig H. & Juvonen, R. (toim.) Lukiolaisten äidinkieli. Suomen suomenkielisten ja ruotsinkielisten lukijoiden opiskelijoiden äidinkielen taidot ja niiden arviointi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus. Helsinki: Gaudeamus.

Lappalainen, H-P. 2011. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksen perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 2.

LOPS 2015. Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015: 48- Helsinki: Opetushallitus.

Luukka, M.-R. 2004a. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. - Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa Luukka, M.-R.; Jääskeläinen, P. (toim.). Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Luukka, M.-R. 2004b. Tulevaisuuden tekstitaitureita? Teoksessa Luukka, M.-R.; Jääskeläinen, P. (toim.). Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Luukka, M.-R.; Jääskeläinen, P. 2004. Latua! Johdatus hiiden hirven hiihdäntään. Teoksessa Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Mäki-Lohiluoma, J. 2017. Internet on vahvistanut kirjoitustaidon merkitystä. Linja-raportti 28.1.2017. <http://ajatuspajalinja.fi/internet-on-vahvistanut-kirjoitustaidon-merkitysta/>. Viitattu 17.1.2018.

OPS 2014. Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.

Pentikäinen, J. 2007. Kirjoittamisen opetuksesta. Menetelmiä ja näkökulmia. Teoksessa Grünthal, S. & Harjunen, E. Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Ranta, T. 2004. Miten aine syntyy? Kirjoittamisprosessi tekstinä. Teoksessa Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Routarinne, S. & Myllyntausta, R. Oma ääni ja palautteen antaminen. Teoksessa Harjunen, E. & Arvilommi, R. (toim.) 2013. Kuinka teksti kirjoitetaan omaksi? Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Räty, A. 2004. Mitä mieltä? Peruskoulun 9.-luokkalaiset mielipidekirjoittajina. Teoksessa Luukka, M.-R.; Jääskeläinen, P. (toim.). Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Shore, S.; Rapatti, K. (toim.). Tekstilajitaidot: lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Toivanen, T. 2014. Käsinkirjoitus vähenee – miten se vaikuttaa meihin? Yle Uutiset 17.1.2014. <https://yle.fi/uutiset/3-7037746>. Viitattu 6.2.2018.

Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

Ylioppilastutkintolautakunta. Tiedote äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille ja opiskelijoille. 26.5.2016. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Sahkoinen_tutkinto/Aidinkieli_tiedote.pdf. Viitattu 19.1.2017.

LIITE 1: Kirjoittamisen opetus yläkoulussa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa (Tähän liitteeseen on poimittu kirjoittamisen opetusta koskevat kohdat OPS 2016 -dokumentista sivuilta 287-294)

Oppiaineen tehtävä

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja ja ohjata heitä kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista ja tulemaan tietoisiksi itsestään viestijöinä ja kielenkäyttäjinä. Oppilaiden arjen kieli- ja tekstitaitoja laajennetaan niin, että he saavat valmiuksia havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen, ajattelunsa kielentämiseen ja luovuutensa kehittämiseen.

Opetus perustuu laajaan tekstikäsitteeseen. Keskeisiä ovat monimuotoisten tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen sekä tiedon hankinnan ja jakamisen taidot. Ikäkaudelle ja kielitaidolle soveltuva kirjallisuus vahvistaa luovuuden ja mielikuvituksen monipuolista kehittymistä ja laajentaa oppilaiden käsitystä oman kielellisen ilmaisunsa mahdollisuuksista. Oppilaita rohkaistaan toimimaan erilaisissa viestintäympäristöissä.

Opetus tutustuttaa moniin kulttuurisäilöihin, joista keskeisiä ovat sanataide, media, draama, teatteritaide sekä puhe- ja viestintäkulttuurit. Sanataiteeseen kuuluu kaunokirjallisten tekstien kirjoittaminen ja tulkitseminen.

Vuosiluokilla 7–9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on edistää oppilaiden kielellisiä ja kulttuurisia taitoja monimuotoisissa viestintäympäristöissä. Opetuksen tehtävänä on rohkaista oppilaita oma-aloitteisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi, jotka osaavat perustella näkemyksiään ja vaikuttaa omaan elämäänsä ja ympäröivään yhteiskuntaan eri viestintävälineitä hyödyntäen. Tekstien valikoima laajenee yhteiskunnallisten sekä opiskelu- ja työelämässä tarvittavien tekstien suuntaan. Oppilaita ohjataan puhutun ja kirjoitetun kielen normien hallintaan ja taitoon käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä. Tekstejä tuotetaan yksin ja yhdessä myös viestintäteknologiaa hyödyntäen.

Ohjaus, eriyttäminen ja tuki äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa vuosiluokilla 7–9

Vuorovaikutustaitojen ja tekstien tuottamistaitojen kehittämiseksi annetaan yksilöllistä ohjausta ja palautetta. Oppilaat saavat ohjausta ja tukea mahdollisissa kielellisissä oppimisvaikeuksissa, käsitteiden oppimisessa ja ajatusten kielentämisessä. Myös kielellisesti

lahjakkaita tuetaan esimerkiksi lukuhaasteiden ottamisessa ja itselleen soveltuvien työtapojen löytämisessä ja tavoitteiden asettamisessa.

Oppilaan oppimisen arviointi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa vuosiluokilla 7–9

Vuosiluokilla 7-9 oppilaan oppimisen arviointi on monipuolista, ohjaavaa ja kannustavaa. Kannustava ja rakentava palaute tukee oppilaiden motivaation rakentumista ja kielellisten valmiuksien kehittymistä sekä auttaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa. Oppilaille annetaan säännöllisesti tietoa oppimisen edistymisestä ja suoriutumisesta suhteessa tavoitteisiin. Arviointi nivotaan kiinteäksi osaksi oppimisprosessia. Oppimista tukevan ja erittelevän palautteen avulla oppilaita autetaan tulemaan tietoisiksi omista taidoistaan, tiedoistaan ja työskentelyprosesseistaan ja annetaan välineitä niiden kehittämiseen. Vuosiluokilla 7–9 opetuksen kaikki neljä tavoitealuetta ovat oppilaiden oppimisen arvioinnissa yhtä tärkeitä. Niiden arviointi perustuu monipuolisiin suullisiin ja kirjallisiin näyttöihin sekä opettajan havaintoihin erilaisissa kielenkäyttö- ja tekstianalyysitilanteissa. Oppilailla tulee olla mahdollisuus osoittaa osaamistaan monipuolisesti. Itsearviointin lisäksi harjoitellaan vertaisarviointia.

4.1.2. Suomen kieli ja kirjallisuus

Oppimäärän erityinen tehtävä

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtäväkuvaus, oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet sekä ohjaus, eriyttäminen ja tuki sekä oppilaan oppimisen arviointi koskevat myös suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää.

Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9

Tekstien tuottaminen

T10 rohkaista oppilasta ilmaisemaan ajatuksiaan kirjoittamalla ja tuottamalla monimuotoisia tekstejä sekä auttaa oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan tekstin tuottajana

T11 tarjota oppilaalle tilaisuuksia tuottaa kertovia, kuvaavia, ohjaavia ja erityisesti kantaa ottavia ja pohtivia tekstejä, myös monimediaisissa ympäristöissä, ja auttaa oppilasta valitsemaan kuhunkin tekstilajiin ja tilanteeseen sopivia ilmaisutapoja

T12 ohjata oppilasta vahvistamaan tekstin tuottamisen prosesseja, tarjota oppilaalle tilaisuuksia tuottaa tekstiä yhdessä muiden kanssa sekä rohkaista oppilasta vahvistamaan

taitoa antaa ja ottaa vastaan palautetta sekä arvioida itseään tekstin tuottajana
T13 ohjata oppilasta edistämään kirjoittamisen sujuvoittamista ja vahvistamaan tieto- ja viestintäteknologian käyttötaitoa tekstien tuottamisessa, syventämään ymmärrystä kirjoittamisesta viestintänä ja vahvistamaan yleiskielen hallintaa antamalla tietoa kirjoitetun kielen konventioista
T14 harjaannuttaa oppilasta vahvistamaan tiedon hallinnan ja käyttämisen taitoja ja monipuolistamaan lähteiden käyttöä ja viittaustapojen hallintaa omassa tekstissä sekä opastaa oppilasta toimimaan eettisesti verkossa yksityisyyttä ja tekijänoikeuksia kunnioittaen

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 7–9

S3 Tekstien tuottaminen: Tuotetaan fiktiivisiä ja ei-fiktiivisiä tekstejä eri muodoissaan: kielellisinä, visuaalisina, audiovisuaalisina ja verkkoteksteinä. Harjoitellaan tekstien tuottamista vaiheittain. Annetaan ja vastaanotetaan palautetta tekstin tuottamisen eri vaiheissa. Perehdytään erityyppisten tekstien tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Opiskellaan kertoville, kuvaaville, ohjaaville ja erityisesti pohtiville ja kantaaottaville teksteille tyypillisiä tekstuaalisia, visuaalisia ja kielellisiä piirteitä ja hyödynnetään tätä tietoa tuottaessa omia tekstejä. Harjoitellaan tekstien kohdentamista ja kielen ja muiden ilmaisutapojen mukauttamista eri kohderyhmille ja eri tarkoituksiin sopiviksi. Tutkitaan kirjoitettujen tekstien elementtejä, sekä hyödynnetään tätä tietoa omissa teksteissä. Syvennetään ymmärrystä kirjoitetun yleiskielen piirteistä: hahmotetaan kappaleiden, virkkeiden ja lauseiden rakenteita (erilaiset kappalerakenteet, pää- ja sivulauseet, lauseenvastikkeet, lauseenjäsenet, lauseke) ja opitaan käyttämään asioiden välisten suhteiden ilmaisukeinoja sekä ilmaisemaan viittaussuhteita. Tarkastellaan erilaisia ajan ja suhtautumisen ilmaisutapoja, sekä harjoitellaan niiden käyttöä omissa teksteissä. Tutkitaan sanastoon liittyviä rekisteri- ja tyylipiirteitä ja opitaan valitsemaan kuhunkin tekstiin sopivat ilmaisutavat. Opitaan käyttämään kirjoitetun yleiskielen konventioita omien tekstien tuottamisessa ja muokkauksessa. Vahvistetaan opiskelussa tarvittavien tekstien tuottamisen taitoja, kuten referoimista, tiivistämistä, muistiinpanojen tekoa ja lähteiden käyttöä. Perehdytään tekijänoikeuksiin ja noudatetaan tekijänoikeuksia omia tekstejä tuottaessa.

Tekstien tuottaminen - Arvosanan kahdeksan osaaminen

T10 Oppilas tuottaa ohjatusti myös itselleen uudenlaisia tekstejä, kokeilee erilaisia tapoja ja keinoja tuottaa tekstiä ja ilmaista näkemyksiään. Oppilas osaa kuvailla itseään tekstien tuottajana.

T11 Oppilas osaa ohjatusti tuottaa kertovia, kuvaavia, ohjaavia ja erityisesti pohtivia ja kantaa ottavia tekstejä ja käyttää niille tyypillisiä ilmaisutapoja.

T12 Oppilas osaa nimetä tekstien tuottamisen prosessin vaiheita ja osaa työskennellä niiden mukaisesti sekä yksin että ryhmässä. Oppilas antaa ja vastaanottaa palautetta teksteistä ja osaa arvioida omia tekstintuottamisen taitojaan ja nimetä niiden kehittämiskohteita.

T13 Oppilas tuntee kirjoitettujen tekstien perusrakenteita ja kirjoitetun yleiskielen piirteitä ja osaa hyödyntää tietoa tekstejä kirjoittaessaan ja muokatessaan. Oppilas kirjoittaa sujuvasti käsin ja tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen.

T14 Oppilas osaa käyttää omissa teksteissään muualta hankittua tietoa. Oppilas osaa tehdä muistiinpanoja, tiivistää hankkimaansa tietoa ja käyttää lähteitä omassa tekstissään. Oppilas noudattaa tekijänoikeuksia ja osaa merkitä lähteet.

5.3. Äidinkieli ja kirjallisuus

Oppiaineena äidinkieli ja kirjallisuus on lukio-opetuksen keskeinen taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaine. Se tarjoaa aineksia kielellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen sekä oman identiteetin rakentamiseen. Opetus kehittää ajattelemisen taitoja ja vahvistaa sekä arjessa että opiskelussa tarvittavia oppimaan oppimisen taitoja ja vuorovaikutusosaamista. Se saa sisältöjä kieli-, kirjallisuus- ja viestintätieteistä sekä kulttuurin tutkimuksesta. Oppiaine on osa lukion kieli-, kulttuuri-, media- sekä kansalais- ja demokratiakasvatusta.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on taito ilmaista itseään suullisesti ja kirjallisesti eri tilanteiden vaatimalla tavalla. Opetus tähtää sellaiseen kielen ja kirjallisuuden tuntemukseen sekä kielenkäyttö-, teksti-, moniluku-, vuorovaikutus- ja mediataitoihin, joita jatko-opinnot, työelämä ja yhteiskunnassa toimiminen edellyttävät. Opetus perustuu laajaan tekstikäsitteeseen, jonka mukaan tekstit voivat koostua sanoista, kuvista, äänistä, numeroista tai niiden yhdistelmistä tai muista symbolijärjestelmistä. Opetus ohjaa aktiiviseen tiedon hankkimiseen, tiedon kriittiseen käsittelyyn, tulkintaan ja eettiseen pohdintaan.

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteena on sekä kauno- että tietokirjallisuuden ymmärtäminen, lukukokemusten syventäminen sekä tekstien erittely ja tulkitseminen eri näkökulmista. Kirjallisuus tarjoaa elämyksiä ja tukee kriittisen ajattelun, empatian ja identiteetin sekä eettisen ja esteettisen pohdinnan kehittymistä ja kulttuuriperintöön tutustumista. Kirjallisuuden lukeminen monipuolistaa omaa ilmaisua.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus mahdollistaa omasta kielellisestä ja kulttuurisesta taustasta lähtevän identiteetin rakentamisen moninaisessa ja medioituneessa yhteiskunnassa. Tavoitteena on oppia arvostamaan monikielisyttä, kulttuurista monimuotoisuutta, kielellisiä ihmisoikeuksia, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

Opetuksessa pyritään oppiaineen sisäiseen integraatioon, sillä eri tieto- ja taitoalueet ovat yhteydessä toisiinsa. Opiskelussa käytetään monipuolisia menetelmiä ja vaihtelevia opiskeluympäristöjä, kuten verkkoympäristöjä, kirjastoja ja kulttuurilaitoksia, sekä opiskelijoille merkityksellisiä, elämyksellisiä ja oppimisen iloa tuottavia tehtäviä. Tekstejä tuotetaan,

tulkitaan ja jaetaan sekä yksin että yhdessä, myös tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. Äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärien opetuksessa tehdään yhteistyötä oppimäärien välillä ja muiden oppiaineiden kanssa.

5.3.1 Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän erityisenä tehtävänä on syventää suomen kielen taitoa, moniluku- ja vuorovaikutustaitoja sekä erityisesti suomalaisen kirjallisuuden ja kulttuurin tuntemusta. Opetus syventää opiskelijan käsitystä kielitaidon, kielitietoisuuden, omien kielten ja kulttuurien merkityksestä yksilön identiteetille ja yhteisöille. Opetuksessa otetaan huomioon suomen ja ruotsin kielen asema kansalliskielinä sekä suomen kielen asema Suomen enemmistökielenä ja opetuksen kielenä sekä saamen kieli maan alkuperäiskansan kielenä. Suomen kieli on sekä opetuksen kohde että väline muiden oppiaineiden opiskelussa. Opetuksessa ohjataan pohtimaan kieli- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä jatko-opintojen kannalta sekä tutustutaan mahdollisuuksiin jatkaa suomen kielen ja kirjallisuuden opintoja korkea-asteella.

Opetuksessa toteutetaan oppimäärän sisäistä integraatiota: lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen, vuorovaikutus, kieli, tekstit, kirjallisuus ja media kytkeytyvät jokaisen kurssin tavoitteisiin ja sisältöihin siten, että tietojen ja taitojen opiskelu on jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Kaikilla kursseilla kehitetään kirjoitetun yleiskielen hallintaa ja teksti-, puhe- ja vuorovaikutustaitoja sekä luetaan kaunokirjallisia ja muita tekstejä kunkin kurssin näkökulmasta. Kokonaisteosten lukeminen ja laajojen tekstien kirjoittaminen kuuluvat kurssien sisältöihin.

Opetuksen tavoitteet

Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on, että opiskelija

- syventää ja monipuolistaa suomen kielen taitoaan sekä teksti- ja vuorovaikutustaitojaan niin, että hän pystyy tavoitteelliseen ja tarkoituksenmukaiseen itsensä ilmaisemiseen ja vuorovaikutukseen

- syventää ja monipuolistaa tietojaan kielestä, kauno- ja tietokirjallisuudesta, mediasta sekä vuorovaikutuksesta ja osaa hyödyntää niihin liittyviä käsitteitä
- syventää monilukutaitoaan siten, että hän osaa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä ja tekstikokonaisuuksia tietoisena niiden tavoitteista ja konteksteista
- monipuolistaa vuorovaikutusosaamistaan siten, että osaa eritellä ja arvioida erilaisia vuorovaikutustilanteita ja -suhteita tietoisena niiden konteksteista, niihin liittyvistä vuorovaikutusilmiöistä ja -taidoista sekä vuorovaikutusetiikasta
- ymmärtää yhteisen kirjakielen tarpeellisuuden, tiedon- ja tieteenalojen kielen merkityksen ja hallitsee yleiskielen normit
- syventää kielen ja kirjallisuuden tuntemustaan ja kehittää siten ajatteluaan, laajentaa yleissivistystään, mielikuvitustaan ja eläytymiskykyään ja rakentaa maailmankuvaansa ja identiteettiään
- osaa kriittisesti arvioida erilaisia tietolähteitä, tiedon luotettavuutta, käyttökelpoisuutta ja tarkoitusperiä sekä etsiä ja valikoida tilanteeseen sopivan tietolähteen
- ymmärtää ja noudattaa tekijänoikeuksia ja käyttää lähteitä oikein
- osaa hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa monipuolisesti kaikilla oppimäärän osa-alueilla sekä ymmärtää digitaalisuuden vaikutuksia kieleen, teksteihin ja vuorovaikutukseen
- nauttii kielestä ja kulttuurista ja arvostaa niiden monimuotoisuutta sekä ymmärtää niiden historiallisten juurten merkityksen ja näkyvyyden nykykulttuurissa.

Arviointi

Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän arviointi kohdistuu oppimäärän yleisistä tavoitteista johdettuihin kurssikohtaisiin tavoitteisiin. Kurssin tavoitteet kerrotaan opiskelijalle, jotta sekä opettaja että opiskelija voivat seurata kurssilla edistymistä. Oppimisprosessin aikainen arviointi, henkilökohtainen tavoitteenasettelu, itsearviointi, vertaisarviointi ja palaute tukevat opiskelijaa kehittämään osaamistaan. Kurssiarvosanaan vaikuttavat monipuoliset näytöt, esimerkiksi kirjalliset, suulliset ja mahdolliset muut tuotokset sekä aktiivinen työskentely kurssin aikana. Arviointi on monipuolista, avointa, oikeudenmukaista, osallistavaa, kannustavaa ja itsearviointiin ohjaavaa. Itsearviointitaitojen avulla opiskelija rakentaa myönteistä ja realistista käsitystä itsestään puhujana, tekstien tuottajana ja tulkitsijana.