

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

Author(s): Tarnanen, Mirja; Aalto, Eija

Title: Oppimisen resurssina heikko kirjoittamisen taito

Year: 2012

Version: Published version

Copyright: © 2012 Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Tarnanen, M., & Aalto, E. (2012). Oppimisen resurssina heikko kirjoittamisen taito. In L. Meriläinen, L. Kolehmainen, & T. Nieminen (Eds.), *Monikielinen arki* (pp. 91-112). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 70. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60035>

Mirja Tarnanen & Eija Aalto

Jyväskylän yliopisto

Oppimisen resurssina heikko kirjoittamisen taito

In this case study, we investigate Finnish as a L2 writing skill of weak writers in lower secondary school. The study is based on writing performances of 25 students who each completed four different writing tasks (i.e., 100 texts) and questionnaire about background information, self-assessment of writing and literacy practices. First, we discuss writing proficiency of the target language in general and in school context from curriculum and pedagogical point of view. Then we present results of questionnaire data and focus on performances of two writers with A1 writing proficiency. The findings show that the students with low writing proficiency do write also in their free time different printed and media texts. Additionally, despite of weak proficiency level the students are able to produce texts and make meanings syntactically and textually at some point. Finally, we discuss some implications concerning migrants and literal-oriented culture in Finnish schools.

Keywords: second language writing, Finnish as a second language, weak writing proficiency

1 Johdanto

Kirjoittamisen taitoa pidetään välttämättömänä taitona tietoyhteiskunnassa. Erittäin tärkeä taito se on myös koulussa, joka on käytänteiltään ja perinteiltään hyvin tekstikeskeistä. Suomalaisessa koulussa opetus rakentuu pitkälti tekstien ja kirjoittamisen varaan, esimerkiksi muistiinpanojen ja kirjallisten töiden kautta. Tietoa hankitaan lukemalla ja osaamista osoitetaan tavallisimmin kirjoittamalla.

Kirjoittamistaidon omaksuminen näyttää olevan haasteellista sekä äidinkielellä että toisessa kielessä, mitä osoittavat myös kansalliset arviointitutkimukset. Suomalaisen peruskoululaisten kirjoitustaitoja on tutkittu äidinkielen ja kirjallisuuden kansallisissa oppimistulosarvioinneissa viimeisen kymmenen vuoden aikana useaan otteeseen (Huisman 2006; Lappalainen 2000, 2004, 2006, 2008). Keskimäärin hyviin tuloksiin on päästy sellaisissa kouluissa, joiden oppilaille on perusopetuksen yläluokkien opintojen perusteella muodostunut selkeä käsitys äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöjen hyödyllisyydestä ja tarpeellisuudesta (Lappalainen 2005). Kirjoittamistaidoissa on kuitenkin ilmennyt jatkuvasti eroja sekä tyttöjen ja poikien että koulujen välillä. Huomio on kiinnittynyt myös siihen, että oppilaat eivät riittävästi harjaannu muiden kuin kertovien tekstien kirjoittamiseen, mikä luo kirjoittamisesta ja tekstilajien kirjosta suppean kuvan ja tukee heikosti muissa oppiaineissa tarvittavia kirjoittamisen taitoja.

Tulos on sikäli mielenkiintoinen ja ehkä ristiriitainenkin, että kertovia tekstejä kirjoitettaneen lähinnä äidinkielellä, kun taas muissa oppiaineissa kirjoitetaan erilaisia tietotekstejä. Oppilaat siis kirjoittavat paljon muutakin kuin narratiiveja, vaikka kirjoittamisen ohjaus eri tekstilajeihin olisi heikkoa. Kokonaiskuva äidinkielen kirjoittamisen taidoista voisi olla erilainen, jos kansallisissa arvioinneissa keskityttäisiin myös kirjoittamiseen muissa oppiaineissa: miten koulukirjoittaminen ylipäättään opettaa ajattelun taitoja tai miten kirjoittamista käytetään oppimisen välineenä.

Suomi toisena -kielenä oppilaille suomen kieli on vielä vahvemmin sekä oppimisen kohde että oppimisen väline kuin äidinkieleltään suomenkielille. Opetushallituksen tekemän selvityksen mukaan kantaväestöllä on kaikissa oppiaineissa keskimäärin parempi koulumenestys kuin vieraskielisillä.

Ero on suurin reaaliaineissa, historiassa, biologiassa ja maantiedossa, joissa kaikissa merkityksiä rakennetaan pääasiassa kielen kautta. Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön erot ovat pienimmillään taide- ja taitoaineissa, joissa kielen merkitys voi olla reaaliaineita pienempi. Kirjoittamisen taito on tässä keskeisessä asemassa, koska se osana opiskelutaitoja voi tukea tai haitata koulussa pärjäämistä. (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönnerberg & Siniharju 2008.)

Tarkastelemme tässä artikkelissa heikkojen suomi toisena kielenä -kirjoittajien taitoa. Heikkoina kirjoittajina pidämme oppilaita, joiden taito on jonkin tekstilajin tuottamisessa tasoa A1 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikolla (ks. liite 1). Luomme artikkelissa ensin katsauksen kirjoittamisen taitoon toisessa kielessä sekä pohdimme kirjallisten taitojen merkitystä koulun eri oppiaineissa. Tulokset pohjautuvat peruskoulun suomi toisena kielenä -oppilaille tehtyyn kyselyyn ja heidän kirjoittamisen suorituksiinsa, joiden kautta haemme vastausta siihen, millaisena heikot kirjoittajat pitävät omaa kirjoittamisen taitoaan ja millaisia tekstejä he kirjoittavat vapaa-ajallaan sekä millaista heikko kirjoittamisen taito on luonteeltaan tekstiaineiston perusteella. Tulosten perusteella pohdimme lopuksi heikkojen kirjoittajien tuen tarvetta sekä mahdollisuuksia opiskella ja osoittaa osaamistaan tekstikeskeisessä koulukulttuurissa.

2 Toisella kielellä kirjoittaminen

2.1 Toisella kielellä kirjoittamisen taso

Kirjoittamistaidon omaksuminen äidinkielessä on vaativaa, koska se edellyttää monien kielellisten ja metakognitiivisten taitojen omaksumista. Toisen kielen kirjoittamisen taidon omaksumista pidetään vielä haasteellisempänä, koska esimerkiksi toisen kielen taito on puutteellista ja ylipäättään taidon hyödyntäminen on hitaampaa ja vähemmän automatisoitunutta kuin äidinkielessä. (Hyland 2001; Schoonen ym. 2003.)

Äidinkielen ja toisen kielen kirjoittamista on tutkittu suhteellisen paljon, varsinkin peruskoulun alkuopetusvaiheessa (esim. Mäkihonko 2006; Lehtinen 2002). Yleensä kirjoittamisen tutkimus on keskittynyt pääasiassa

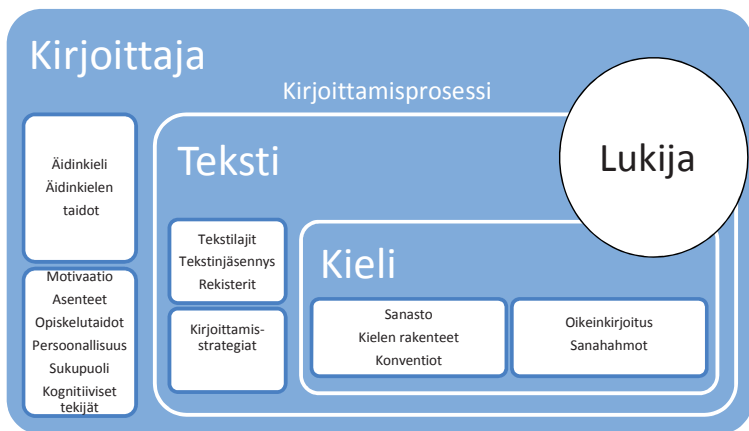
kirjoittamisprosessiin Bereiterin ja Sacarmalian (1987) hengessä (esim. Murtorinne 2005; Ranta 2007), tekstien kielellisiin piirteisiin (esim. Halonen 2009) tai tekstilajien hallintaan (esim. Toropainen 2008; Mikkonen 2010). Kirjoittamisen tutkimukselle on leimallista myös se, että kirjoittaminen on ymmärretty eri tavoin: kielen hallintana, itseilmaisuna, kognitiivisena prosessina tai sosiokulttuurisena ilmiönä (ks. Luukka 2004a). Siitä, millaisia taitoja, joita voidaan kutsua myös resursseiksi, ylipäättään kirjoittamisessa kokonaisuutena tarvitaan ja miten ne ilmenevät eritasoisilla toisen kielen kirjoittajilla, on tehty vähemmän tutkimusta. Tämän tyyppinen tutkimus olisi tärkeää myös opetuksen näkökulmasta.

Cefling-hankkeessa (nykyinen Topling-hanke; ks. lisää <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/topling/?searchterm=topling>), jonka aineistosta käsitellä olevakin tutkimus on tehty, on selvitetty, miltä suomi toisena kielenä -kirjoittamistaito näyttää eri taitotasolla. Tulosten mukaan 7.–9.-luokkalaisten toisen kielen oppijoiden teksteissä kielitaidon kehittyminen näkyy eritoten tuotoksen monipuolistumisena, kohdekielistymisenä ja laajenemisena. Rajallisellakin kielitaidolla kirjoittajat pyrkivät välittämään ajatuksensa lukijalle. Tuotoksen tarkkuudesta on havaittu, että virheiden määrä ei vähene lineaarisesti, vaan horjunta päinvastoin jopa lisääntyy A1–B1-tasojen välillä (Reiman & Mustonen 2010: 149–150). Tämä johtuu siitä, että kun oppijan kielelliset resurssit monipuolistuvat, hän pystyy varioimaan enemmän rakenteita ja kokeilemaan niitä eri konteksteissa, jolloin myös virheiden mahdollisuus kasvaa. Virheet siis kertovat kehitymisestä, ja ne ovat positiivisia ja välttämättömiä kielitaidon kehittymiseksi. Oppimisen alkutaipaleella oppija hyötyykin niiden korjaamisen sijasta enemmän ohjauksesta ilmaisutapojen monipuolistamiseen ja tuottamisvarmuuden lisäämiseen.

Mielenkiintoista tutkimusta aineistossa on myös se, että suorituksissa ei ole nähtävissä selkeää kielen rakenteiden oppimisjärjestystä, vaan käytössä on alusta asti idiomaattisia konstruktioita, joten kieltä opitaan jo alusta asti myös valmiina kokonaisuuksina, joista tulee myöhemmin produktiivisia malleja samankaltaisille ilmauksille. Toisen kielen kirjoittamiselle on siis luonteenomaista, että tuotoksessa on alusta alkaen sekä idiomaattisia, kompleksejakin konstruktioita että horjuntaa sanahahmoissa ja perusrakenteissa. (Reiman & Mustonen 2010: 149–150.) Nuoren suomen kielen taito ei

ole helposti määriteltävissä vaan pikemminkin reikäinen verkko, jonka reiät vaikuttavat olevan ennustamattomissa kohdissa. Kirjoittajan vahvuuksien ja kehittämiskohteiden hahmottaminen ja kirjoittamisen ohjaaminen vaatii opettajalta syvällistä ymmärrystä taidosta ja tutkivaa otetta oppijan tuotoksiin.

Kuvio 1 on kooste toisen kielen kirjoittamista koskevassa tutkimuskirjallisuudessa esiintyvistä resursseista, joita kirjoittaja tarvitsee pystyäkseen tuottamaan tekstin tietyssä kontekstissa (esim. Ramanathan & Kaplan 2000; Hyland 2001; Myles 2002). Siihen, miten kirjoittajan toisen kielen taito ilmenee hänen tuottamassaan tekstissä, vaikuttavat monenlaiset kielelliset, kognitiiviset, affektiiviset ja persoonallisuuteen liittyvät tekijät. Kirjoittaminen eli tekstin tuottaminen on prosessi, jonka tuloksena syntynyt teksti saa tulkinsa lukijalta. Tässä vuorovaikutuksessa ovat läsnä myös lukijan kielelliset, kognitiiviset, affektiiviset ja persoonallisuuteen liittyvät tekijät, vaikka niitä ei ole esitettykään kuviossa 1.



KUVIO 1. Toisen kielen kirjoittamisen resurssit.

Kuten kuvio 1 osoittaa, kirjoittamisprosessissa on kyse monitahoisesta ilmiöstä. Koulukontekstissa opetus- ja arviointikäytänteiden lähtökohtana saattaa olla vahvasti teksti itsenäisenä tuotoksena ja huomio kohdistua pääasiassa kielellisiin piirteisiin, vaikka kirjoittamistarpeiden kannalta tukea tarvittaisiin

tekstitaitoihin laajemmin ja ohjausta kirjoittamisstrategioiden hallintaan. Opetushallituksen kansallisten arvioiden mukaan sellaiset oppilaat, jotka ovat tottuneet kirjoittamaan koulussa esimerkiksi kantaa ottavia tai pohtivia tekstejä, raportteja, esseitä tai asia-artikkeleita, ovat menestyneet kirjoitustaitojen arvioinneissa yleensä keskimäärin suhteellisen hyvin (Lappalainen 2004). Opettajan kielikäsiys ja se, mitä hän ymmärtää kirjoittamisen taidolla, ohjaa kirjoittamisen opetusta mutta myös sitä, millaiset tukikeinot nähdään tarpeellisena ja millainen palaute kehittymistä tukevana.

2.2 Koulussa kirjoittaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 2004) oppimisen tavoitteet eri oppiaineissa perustuvat vankasti kielellisille taidoille: ymmärtämiselle, tekstien tulkinnalle, johdonmukaiselle ja yksiselitteiselle suulliselle ja kirjalliselle viestinnälle (ks. myös Saario 2012). Esimerkiksi yläkoulun historian opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii mm. hankkimaan ja käyttämään historiallista tietoa, käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustellun mielipiteensä niiden pohjalta sekä selittämään ihmisen toiminnan tarkoituksia ja vaikutuksia. (OPH 2004: 224.) Biologian ja fysiikan oppimistavoitteissa korostuvat esimerkiksi kuvaamisen ja selostamisen taidot sekä kyky keskustella ja kirjoittaa ilmiöistä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen (mts. 173, 182). Vastaavanlaisia taitotavoitteita on oppiaineille asetettu myös muiden maiden opetussuunnitelmissa (ks. esim. Beacco, Sachse, Thorbjørnsen & Wiater 2007; Vollmer Holasová, Kolstø & Lewis 2007).

Eri oppiaineiden kielenkäyttö on usein eksaktimpaa ja jopa puritaisempaa kuin tulee ajatelleeksi. Esimerkiksi eboniittisauvan varautuessa sähköllä ei juuri ole mahdollista käyttää synonyymistä ilmausta vaan verbinvalinta *varautua* on monen fyysikon mielestä ainoa tapa ilmaista ilmiötä – riippumatta siitä, miten syvällisesti oppilas itse ilmiön ymmärtää. Samalla tapaa määritelmän kirjoittamiseen on vaikea antaa yleispäteviä ohjeita, sillä luonnontieteiden ja vaikkapa historian määritelmät saattavat erota kielellisesti ja rakenteellisesti melkoisestikin.

Vaikka eri oppiaineiden kielelliset haasteet ovat mittavat ja liittyvät juuri kunkin oppiaineen ydinolemuksen, kirjoittaminen tavataan nähdä ni-

menomaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen taitona ja sisältönä. Tosiasiassa koulussa saatetaan kuitenkin nykyään kirjoittaa enemmän muissa aineissa kuin äidinkielessä. Kirjoittamisen eksplisiittinen ohjaus lienee niissä kuitenkin vähäisempää, mutta arvioinnin ja palautteenannon käytänteet ohjaavat kuitenkin oppiaineen tekstilajeihin sosiaalistumisessa. Kaikkiaan Suomessa kielitietoinen aineenopetus on vielä lapsenkengissä, vaikka aineenopettajien tietoisuutta oppiaineensa kielellisistä ja viestinnällisistä piirteistä ainakin joissakin yliopistoissa pyritään kehittämään.

Vaikka koulu on käytänteiltään hyvin tekstikeskeinen, kirjoittamista käytetään ilmeisen vähän ajattelun kehittämisen välineenä ja oppimisen menetelmänä (ks. myös Rapatti 2009a). Kirjoittaminen on kertaluonteista ja tuotoskeskeistä: tekstiä työstetään harvoin prosessimaisesti ja ajatuksia kehitellen. Kirjoittamista käytetään lähinnä tiedon referoimiseen ja opitun osoittamiseen. Kirjoittamalla siis toistetaan ja siirretään tietoa, ei niinkään kehitellä. Koulukirjoittaminen näyttäytyy varsin teknisenä ja jopa mekaanisena taitona, joka vaikuttaa olevan etäällä oppilaan elämästä. Ehkä kirjoittamiseen liittyvät affektiiviset ja persoonallisuustekijät jäävät tästä syystä liian vähälle huomiolle. Kapea käsitys kirjoittamisesta, kirjoittamisen heikko yhteys muihin oppiaineisiin sekä kirjoittajaan liittyvien affektiivisten ja persoonallisten tekijöiden vähäinen huomiointi ovat omiaan lisäämään kirjoittamismotivaation puutetta (vrt. Lappalainen 2004, 2006, 2008).

Kirjoittamisen ja lukemisen yhteys on tiivis: erilaisiin teksteihin on yleensä totuttauduttava ensin lukemalla ennen kuin niitä voi osata tuottaa. Luettuja tekstejä erittelemällä on mahdollista oppia hahmottamaan, miten eri tekstilajit ja kielenkäyttö niissä eroaa toisistaan (esim. Luukka 2004b). Toisaalta paljo lukeminen ei suoraan tuota kirjoittamisen taitoa vaan kirjoittaminen vaatii ohjausta. Lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat kietoutuvat siis toisiinsa, ja taitoja olisikin syytä kehittää yhdessä. Heikon toisen kielen kirjoittajan kannalta koulun haasteellisuus kumuloituu monin tavoin, sillä hänellä myös ymmärtämisen taito on usein heikko. Harjaantumattomuus koulun kielenkäyttölanteisiin näkyy oppimisen ongelmina, kirjoittamisen ongelmina ja myös ongelmina osoittaa oppimistaan.

3 Aineisto ja metodit

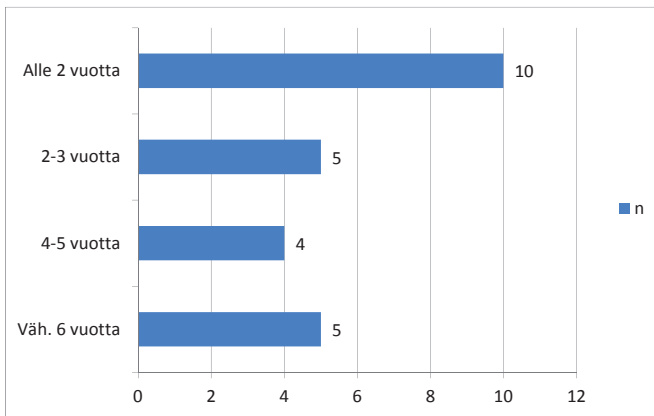
Tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanketta Cefling 2007–2009, jota jatkaa myös Akatemian rahoittama hanke Topling 2010–2013. Hankkeissa tutkitaan toisen ja vieraan kielen kirjallisen kielitaidon kehittymistä ja Yleiseurooppalaisen viitekehyksen taitotasojen lingvististä perustaa yhdistämällä toisen kielen oppimisen ja kielitaidon arvioinnin näkökulmat. Cefling-hankkeessa on kerätty englannin kielen ja suomi toisena kielenä tekstiaineistoa peruskoulun 7–9-luokkalaisten. Tekstiaineisto käsittää viisi erilaista tekstilajia eli kirjoittamisen tehtävää, jotka ovat sähköpostiviesti ystävälle, sähköpostiviesti opettajalle, sähköpostiviesti nettikauppaan, mielipidekirjoitus sekä kertomus. Kukin koululainen on vastannut kahdesta neljään tehtävään. Suomi toisena kielenä Cefling-aineisto käsittää 230 oppilaan suorituksen eli 527 tekstiä. Kunkin tekstin on arvioinut 3 arvioijaa sekä opetussuunnitelman (OPH 2004) että Viitekehyksen taitotasosteikolla.

Tämän tutkimuksen aineisto on siis koottu edellä mainitusta aineistosta. Tutkimukseen valittiin mukaan 25 kirjoittajan neljä tekstiä eli yhteensä 100 tekstiä. Valinnan perusteena oli, että näiden kirjoittajien teksteistä ainakin yksi oli arvioitu taitotasolle A1. Näistä seitsemällä oli kaikki neljä tekstiä arvioitu taitotasolle A1. Viidellä kirjoittajalla tekstien taitotaso vaihteli A1:stä B1:een mutta kuitenkin niin, että kaikilla oli myös yksi tai kaksi teksteistä arvioitu myös taitotasolle A2.

Tekstien lisäksi aineisto koostuu kyselystä, jossa selvitettiin taustatietojen (äidinkieli, kotona puhutut kielet, kielitaito, suomen opiskelu-aika koulussa) lisäksi, miten vastaajat itse arvioivat kouluasteikolla suomen kielen osaamistaan yleensä ja kirjallista osaamistaan, kuten tiedonhakeminen internetistä ja kirjoista, tekstien kirjoittaminen koulussa, osallistuminen chatteihin ja messengeriin sekä mitä tekstilajeja ja kuinka usein he kirjoittavat vapaa-ajallaan.

Kirjoittajista 19 oli aineiston keruu-aikana peruskoulun seitsemännellä luokalla, viisi kahdeksannella ja yksi yhdeksännellä. Äidinkieliä oli yhteensä 12 seuraavasti: somali (7 oppilasta), venäjä (5 oppilasta), arabia (3 oppilasta), vietnam (2 oppilasta) ja albania, dari, hindi, kurdi, puola, thai, unkari ja viro (1

oppilas). Opiskelu-aika peruskoulussa vaihteli vajaasta vuodesta yhdeksään vuoteen kuvion 2 mukaisesti, minkä perusteella voidaan päätellä, että osa kirjoittajista on käynyt koko peruskoulun suomen kielellä ja osa taas saapunut maahan vasta yläkouluiänä.



KUVIO 2. Oppilaiden (n=24) suomen kielen opiskelu-aika peruskoulussa.

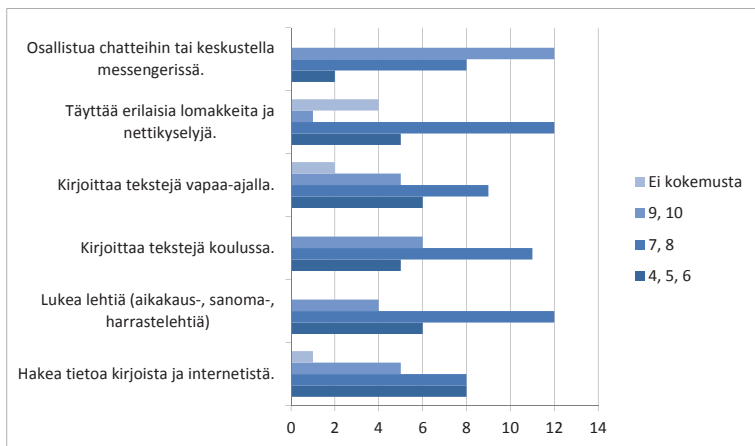
Numeerista kyseaineistoa tarkastellaan suorina jakaumina ja tekstiaineistoa laadullisesti luokittelemalla. Laadullisen analyysin tavoitteena on jäsentää tekstien ominaisuuksia kokonaisvaltaisesti (vrt. Heikkinen & Hiidenmaa 1999; Heikkinen, Tuomi & Sarajärvi 2009). Aineiston luokittelua voidaan pitää lingvistisenä tekstianalyysinä, joka ymmärretään tässä tekstien kielellisen muodon, funktion ja merkityksen analyysinä, joka kohdistuu tiettyihin tekstilajeihin (vrt. Kankaanpää 2006). Tässä tutkimuksessa tekstit ovat oppilaiden kirjoittamia tekstejä ja tehtävänannon mukaisesti ne edustavat tekstilajeiltaan mielipidetekstiä, kertomusta, muodollista ja tuttavallista viestiä. Luokittelu perustuu kuvion 1 mukaiseen ajatteluun kirjoittamisesta, mutta kuitenkin niin että luokittelun kategoriat huomioivat aineiston tarjouman mukaan pelkästään käsillä olevien tekstien kielelliset ja tekstuaaliset ominaisuudet (ks. kuvio 1). Tekstilähtöiset kategoriat liittyvät muun muassa tekstin rekisteriin, aloitukseen ja lopetukseen sekä tehtävänannon täyttymiseen. Kielilähtöiset kategoriat puolestaan kuvaavat esimerkiksi tekstin lauseta-

soon, taivutukseen ja sanahahmoihin liittyviä ominaisuuksia. Tekstiaineisto on koodattu ATLAS.ti-ohjelmalla.

4 Tulokset

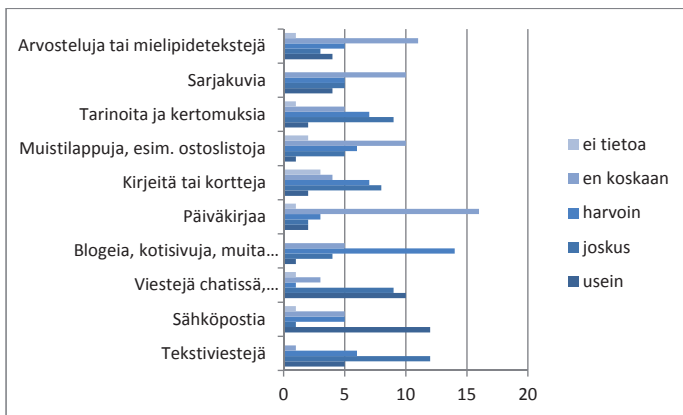
4.1 Heikot kirjoittajat koulussa ja vapaa-ajalla

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat täyttivät kirjoittamistehtävien lisäksi kyselylomakkeen. Itsearviointin mukaan 25 oppilaasta 7 arvioi puhumisen taitonsa kouluasteikolla kiitettäväksi (9–10), 13 hyväksi (7–8) ja 5 välttäväksi tai heikoksi (4–6). Puheen ymmärtämisessä taitoaan piti kiitettävänä 9, hyvänä 10 ja välttävänä tai heikkona 6. Kirjoittamisen taitoaan he itsearvioivat kriittisemmin lukuun ottamatta sosiaalisen median käyttöön liittyviä taitoja, joita vain kaksi vastaajaa piti välttävänä tai heikkoina (ks. kuvio 3). Neljällä ei vastaamishetkellä ollut kokemusta erilaisten lomakkeiden ja nettikyselyjen täyttämisestä, kahdella taas tekstien kirjoittamisesta vapaa-ajalla ja yhdellä tiedonhausta. Itsearviointin mukaan suurin osa vastaajista arvioi taitonsa koulutekstien kirjoittajana hyväksi tai kiitettäväksi, vastaajista 5 piti taitoaan välttävänä tai heikkona.



KUVIO 3. Oppilaiden itsearvio omasta kirjallisesta kielitaidostaan.

Oppilaiden kiinnostus kirjoittamiseen heijastuu jossakin määrin vastauksissa, joita annettiin kysymykseen vapaa-ajan kirjoittamisesta. Yksi 25 oppilaasta ei ollut vastannut tähän kysymykseen. Kuten kuviosta 3 näkyy, mikään tekstilajeista ei ole sellainen, ettei sitä kirjoittaisi joku oppilaista vapaa-aikanaan. Päiväkirjan kohdalla on eniten *en koskaan* -vastauksia ja vastaavasti eniten *usein*-vastauksia sähköpostin kohdalla. Vastaajista suurin osa (n=19) kirjoittaa *usein* tai *joskus* viestejä chatissä, messengerissä tai ircissä sekä tekstiviestejä (n=17) puhelimella. Vastausten perusteella oppilaat kirjoittavat todennäköisimmin mediatekstejä vapaa-ajallaan, joskin näidenkin tekstilajien kohdalla oli muutamia sellaisia oppilaita, jotka eivät kirjoita niitä koskaan. Yllättävää muiden tekstilajien kohdalla oli se, että niistä jokainen kuuluu jonkin vastaajista vapaa-aikaan *harvoin* tai *joskus*. Kaiken kaikkiaan vastaukset osoittavat, että monet vastaajista kirjoittavat vapaa-ajallaan heikosta kirjoittamisen taidosta huolimatta. Vastausten tulokinnassa on kuitenkin otettava huomioon myös se, että vastaajat ovat saattaneet ymmärtää kyselylomakkeen kysymykset eri tavoin tai ylipäätään puutteellisesti. Myös vastaamiseen paneutumisessa on voinut olla eroja.



KUVIO 4. Oppilaiden kirjoittaminen vapaa-ajalla.

4.2 Taidon lähitarkastelua

Tarkastelemme seuraavaksi kahta kirjoittajaa, joiden kummankin kaikki neljä tekstiä on arvioitu taitotasolle A1. Sitä ennen luomme yleiskatsauksen koko aineistoon valottamalla sitä, mitä kirjoittajat näyttävät hallitsevan ja millaisia puutteita A1-tason teksteissä on. Yleisesti ottaen A1-tason kirjoittajat tuottavat lauseita, mutta teksti voi koostua irtonaisista lauseista ja annettu tehtävänanto täytyy vain osittain. Kielellisestä osaamisesta viestivät sanaston hallinta, esim. *hätätapaus*, *muistikortti* ja kollokaatiot, esim. *rahat takaisin*, *toimi huonosti*, *kännykät äänettömänä* sekä verbien ja nominien taivutuksen hallinta, esim. *osti*, *oletko*, *koulussa*, *vanhempia*. Teksteissä esiintyy sekä alustus- että rinnastuskonjunktioita. Myös metatekstiiä ja sidostamiskeinoja käytetään, kuten *no mitä*, ja *vielä muuta*, *sitten*. Lukija ja tilanteen luonne huomioidaan rekisteri- ja tyylivalinnoilla, esim. konditionaalien ja kysymyslauseiden käytöllä sekä kohteliaisuusilmaisuuilla, esim. *anteeksi*, *olisin kiitollinen*. Viesteissä käytetään myös aloituksia ja lopetuksia, joskin usein niin, että jompikumpi puuttuu. On huomion arvoista, että A1-tasollakin kirjoittajilla on selvästi lausetajua ja he pyrkivät alusta alkaen sidosteisuuteen, vaikka kielelliset resurssit ovat siihen vielä vähäiset.

Puutteiden näkökulmasta teksteille on ominaista, että ne voi ymmärtää lause kerrallaan, mutta kokonaisuutena tekstin sisältö on niukka ja tehtävänanto täytyy vain osittain. Puutteetkin liittyvät taivutuksen, sanaston ja kollokaatioiden hallintaan. Rekisteri voi olla käskevää, esim. *anna*, *haluan* tai metateksti puuttuu kokonaan. Sanojen oikeinkirjoitus on epäsystemaattista mutta sanan pystyy kuitenkin tunnistamaan kontekstin perusteella, esim. *puuhelin*, *opelaas*, *tijäda*, *ainä*. Teksteissä on kuitenkin vähänlaisesti jaksoja, joita on vaikea ymmärtää, esim. *han teit sale apua koe*, *puhelin olo kädessä*.

Valitsimme aineistosta lähempään tarkasteluun kaksi erityyppistä A1-tason kirjoittajaa: he poikkeavat toisistaan eritoten äidinkielenä, Suomessa oloaikansa ja tuottamiensa tekstien perusteella. Kirjoittajaprofiileiltaan he edustavat kahta erilaista ääripäätä. Taulukkoon 1 on koottu lähemmin tarkasteltavien Phamin ja Khalilin taustatiedot ja sen jälkeen eritellään kahta esimerkkitekstiä molemmilta.

TAULUKKO 1. Kaksi A1-tasolla kirjoittavaa koululaista.

	Pham	Khalil
Äidinkieli	vietnam	arabia
Koulussa oloaika	6 vuotta, synt. Suomessa	1,2 vuotta
Osaa puhua suomea	itsearvio kouluasteikolla 10	itsearvio kouluasteikolla 10
Käyttää suomea vapaa-aikana	joka päivä	usein
Kirjoittaa vapaa-ajalla usein	chattailee, mesettää ja tekee sarjakuvia	kortteja, kirjeitä ja päiväkirjaa sekä tekee sarjakuvia

Pham ja Khalil opiskelevat 7. luokalla, Pham ikätasonsa mukaisesti ja Khalil kaksi vuotta ikätasoaan alemmalla luokka-asteella. Vaikka Pham on syntynyt ja käynyt koko koulupolkunsa Suomessa, kirjoittamisen taito on A1-tasolla. Khalil taas on saavuttanut saman, ehkä jopa hivenen paremman kirjoitustaidon reilussa vuodessa. Taustalla olevista oppimisvaikeuksista, oman äidinkielen puhe- ja kirjoitustaidoista ja muista oppimiseen liittyvistä taustamuuttujista hankkeessa ei ole kerätty tietoa. Molemmat nuoret arvioivat suomen kielen suullisen taitonsa kouluarvosanaksi 10, mikä tuntuu epärealistiselta käsitykseltä, vaikka aineistossa ei suullisia näytteitä olekaan. Spekuloitavaksi jää, perustuuko arvio heikkoon itsearviointitaitoon vai ovatko oppilaat vastanneet sen mukaan, mitä olettavat opettajan arvostavan. Arvio voi toki myös heijastaa suhtautumista taustakyselyyn tai peräti sitä, miten kysely on ymmärretty.

Molemmat kirjoittajat käyttävät suomea paljon vapaa-ajallaan, mutta suullisen aineiston puuttuessa ei ole mahdollista saada tietoa puhumisen taidon piirteistä. Taustakyselyssä kiinnittää huomiota vielä se, että molemmat oppilaat kertovat kirjoittavansa suomeksi vapaa-ajallaan usein. Chattaily ja mesettäminen ovat ikäkaudelle tyypillisiä mediakirjoittamisen muotoja, sarjakuvien tekeminen taas erityisharrastus. Kenties kyselyn on tulkittu katettavan kirjoittamisen lisäksi myös lukuharrastuksen. Ihan odotuksenmukaista ei myöskään ole, että yläkouluikäinen poika kirjoittaa heikolla kielitaidollaan päiväkirjaa vapaa-aikanaan. Yhtä kaikki kirjoittajat kertovat käyttävänsä suomea aktiivisesti koulun ulkopuolellakin. Khalilin tapauksessa sen voi ajatella

näkyvän kohtalaisena edistyksenä suomen kielen kirjoittamisen taidoissa-kin, kun taas Phamin kirjoittamisen taidon hidaskäyttäminen voi viestiä siitäkin, että koulun ulkopuolella opittu (esim. chattailutaito) ei toimi resurssina koulussa.

Aineistossa on molemmilta kirjoittajilta kolme tekstiä: sähköpostiviesti ystävälle/opettajalle, viesti verkkokauppaan sekä mielipideteksti. Pham on lisäksi kirjoittanut myös kertovan tekstin pelottavasta kokemuksesta, kun taas Khalil on kuitannut tehtävän ilmoittamalla: *Minulle ei mitään pelottavaa ja hauskaa*. Pham ja Khalil ovat kirjoittajaprofiileiltaan varsin erilaisia ja heidän tekstinäytteensä osoittavat, että A1-tasollakin kirjoittamisen resurssia voidaan hyödyntää hyvinkin eri tavoin. Valitsimme molemmilta näyteteksteiksi mielipiteet ja viestit verkkokauppaan, sillä ne ovat tekstilajeina erilaisia ja ilmentävät siten eri tavoin kirjoittamisen resurssien käyttöä. Mielipidetekstit edustavat koulukirjoittamista, vaikka toki argumentointitaito on keskeistä myös sosiaaliseen mediaan kirjoittamisessa.

Mielipideteksteissä näkyy hyvin, että kirjoittajat hallitsevat monimutkaisiakin rakenteita: Pham käyttää tekstiin sopivasti ja osin jopa virheettömästi konditionaalien perfektin (*jos minulla olisi ollut [...] pistisin sen kiinni*) ja syntaktisesti oikeissa paikoissa monikon partitiivia (*kännyköitä, kännyköitä*). Tekstissä käytetään vaikka-konjunktia sidoskeinona. Teksti jää kuitenkin irrallisiksi lauseiksi ja kokonaisuutena epämääräiseksi.

en tuo kännyköitä vaikka minulla ei ole kännyköitä. vaikka en halua kännyköitä.
jos minulla olisi ollut tekniikka kännyköitä:
pistisin sen kiinni.

TEKSTINÄYTE 1. Phamin mielipide aiheesta *Kännykät pois koulusta!*

Khalil puolestaan taivuttaa sanoja Phamia vähemmän ja käyttää yksinkertaisempia rakenteita. Hänelläkin on ilmeistä pyrkimystä sidostamiseen, sillä hän käyttää paljon erityisesti *sitten*-konjunktia. Teksti on myös vuolasta ja etenevä, ja se on täysin ymmärrettävä. Yksinkertaisista sidoskeinoista huo-

limatta teksti jäsentyy kokonaisuudeksi (tekstin lopussa kaksi viimeistä virkettä tosin liittyvät tehtävänannon toiseen mielipideaiheeseen eivätkä siten suoraan sidostu tekstiin).

Kännykät pois koulusta. Kskea
kun sinä opiskelut. Sitten puhelin
soitanut. Sitten sinä vastat puhel-
in soitin. Ja sitten sinä puhut
pitkää aikaa. ja et opiskilla mitään.
Vanhemmat anna loppaa lapsille
vai lähte internetta vain viikko-
loputa.

TEKSTINÄYTE 2. Khalilin mielipide aiheesta *Kännykät pois koulusta!*

Verkkokauppaviestistä näkyy, että Pham ei joko ymmärrä tehtävänantoa tai ei osaa ilmaista asiaa. Aloituksen perusteella hän kuitenkin tuntee viestin tekstilajin. Teksti ei kuitenkaan vastaa millään lailla tehtävänantoa. Jälleen teksti on kuitenkin rakenteiltaan melko tarkkaa, mutta sisältö jää ohueksi ja tekstuaaliset keinot ovat vähäisiä.

Lähettäjä: ~~XXXX~~

Vastaanottaja:

Aihe:

hei olen ~~XXXX~~

- Minulla on katezi tietokonepelejä mutta
kuitenkin huonoja tulsia.

haluan että minulla ei oo tylsien pelejä

TEKSTINÄYTE 3. Phamin viesti verkkokauppaan.

Khalilin viesti taas on runsasanainen ja tervehdyksen ja lopetuksen puutteista huolimatta täyttää melko hyvin tekstilajin vaatimukset. Hän selvittää ongelman ymmärrettävästi ja ehdottaa, miten sen voisi ratkaista, vaikka toki

tilannekonteksti jää tekstissä epämääräiseksi. Tekstissä on jälleen sidosteisuutta, mutta sanojen taivutus on tässäkin tekstissä vähäistä.

Lähettiläjä: XXXXXXXXXX
Vastaanottaja:
Aihe: Verkkokauppaan

Minä olen ~~XXXXXXXXXX~~ ~~XXXXXXXXXX~~.
Koska minä haluan verkkokauppa
tiedä peli ei toimi. Kun minä ja
veli laita rahaa pelista pelit
ei toimi. Tarvi korjata. Pelit ei
toimi. Kiitos?

TEKSTINÄYTE 4. Khalilin viesti verkkokauppaan.

Pham tuottaa tekstiä melko niukasti verrattuna Khaliliin, jonka tekstit muodostavat ymmärrettävämmän kokonaisuuden ja siksi vastaavat paremmin tehtävänantoa. Khalil myös käyttää tekstuaalisia sidoskeinoja enemmän, joskin yksipuolisesti. Tosin Phamin tekstit ovat niukkuudessaan Khalilin tekstejä tarkempia; hän osoittaa esimerkiksi partitiiviobjektin ja omistusrakenteen hallintaa. Molemmilla on sellaisia lauserakenteita, joita ei Eurooppalaisen viitekehysten (2003) taitotasokuvausten mukaan olisi tason A1-kirjoittajilla, kuten alistuskonjunktioilla alkavia sivulauseita sekä rinnasteisia päälauseita (ks. liite 1). Tekstit on ilmeisesti arvioitu A1-tasolle siksi, että niissä on puutteita tekstuaalisen kokonaisuuden, sisällön, ymmärrettävyyden ja tehtävänannon täyttymisen osalta. Tekstit kuitenkin osoittavat puutteistaan huolimatta jo monenlaista kielellistä ja tekstuaalistakin osaamista, jonka edelleen kehittyminen edellyttää monipuolista tukea. Molemmat sanovat kirjoittavansa myös vapaa-ajallaan, ja heidän itsearviointinsa voi olla osoitus uskosta omiin taitoihin, mikä luo hyvän lähtökohdan jo olemassa olevien resurssien kehittymiselle ja sen tukemiselle.

5 Pohdinta

Koulussa opiskellaan hyvin erilaisin kirjoittamisen taidoin, vaikka tekstikeskeisessä koulukulttuurissamme kirjoittamisen taito ei ole vain oppimisen kohde vaan myös väline kehittää omaa ajatteluaan ja osoittaa oppimistaan. Suomi toisena kielenä -oppilaalle selviytyminen koulun teksti- ja käsitemaailmassa on vielä äidinkielistä oppilasta haasteellisempaa. Tutkimuksessamme mukana olleet heikot A1-tason kirjoittajat uskovat kuitenkin itsearviointien perusteella omaan kirjoittamisen taitoonsa, sillä suurin osa vastaajista arvioi taitonsa koulutekstien kirjoittajana hyväksi tai kiitettäväksi. 25 vastaajasta 5 piti taitoaan välttävänä tai heikkona. Syitä tähän voi olla monia. Kirjoittajien taitotaso A1 on arvioitu sellaisten tekstilajien perusteella, kuten sähköpostiviesti verkkokauppaan, jotka eivät edusta tavallisinta koulukirjoittamista. Näissä tehtävissä tekstin sisältö täytyi tuottaa itse annetun tehtävänannon mukaan, kun taas koulukirjoittamisessa voi olla usein kyse tiedon kopioinnista tai siirtämisestä. Itsearviointi on myös voinut olla oppilaille vierasta tai se on ymmärretty eri tavoin.

Tämän tutkimuksen heikot kirjoittajat kirjoittavat suomeksi myös vapaa-ajallaan, sillä suurin osa raportoi kirjoittavansa *usein* tai *joskus* viestejä chatissä, messengerissä tai icsissä sekä tekstiviestejä puhelimitse. Tämä voi heijastua myös oppilaiden itsearvioinnissa siten, että he kokevat selviytyvänsä kirjoittamalla. Omalla äidinkielellä kirjoittamisen taidosta tai määrystä aineisto ei kerro. Tarvittaisiinkin tutkimustietoa siitä, missä määrin äidinkielen taidot vaikuttavat kirjoittamisen oppimiseen suomen kielellä.

Oppilaiden aktiivinen kirjoittaminen saa kysymään, miten vapaa-ajan kirjoittaminen voisi toimia resurssina koulukirjoittamiselle. Tosin aikaisemmissa tutkimuksissa on noussut esiin, että opetus, opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit eivät ota kylliksi huomioon monimuotoistuneita tekstikäytänteitä ja että koulussa ei tunnisteta eikä hyödynnetä oppilaiden informaalissa ympäristöissä hankkimaa osaamista (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008; Pohjola 2011). Oppilaiden asiantuntijuus kielenkäyttäjinä voisi kehittyä luontevammin ja oppilaille mielekkäällä tavalla, jos koulussa opiskeltavat tekstikäytänteet antaisivat valmiuksia myös koulun ulkopuolisissa ympäristöissä toimimiseen ja toisin päin. Kokemuspe-

räinen tieto nimittäin osoittaa, että oppilaat, jotka alisuoriutuvat koulun kirjoittamistehtävissä, kirjoittavat vapaa-ajallaan paljonkin suomeksi. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että kaikki vapaa-ajan kirjoittaminen ei harjaannuta koulun tekstilajien kirjoittamisessa.

Tässä tarkastelemamme heikkojen kirjoittajien tekstit osoittivat, että tekstit koostuvat lauseista mutta lauseiden keskinäinen suhde on irtonainen. Vaikka lauseet voi ymmärtää lause kerrallaan, kokonaisuutena tekstin sisältö on niukka. Teksteissä myös tehtävänanto täyttyy vain osittain. Tuloksemme vahvistavat toisen kielen kirjoittamiselle luonteenomaista piirrettä, että tuotoksessa on alusta alkaen yhtä aikaa sekä idiomaattisia, kompleksejakin konstruktioita että horjuntaa sanahahmoissa ja perusrakenteissa (vrt. Mustonen & Reiman 2010). Mielenkiintoista teksteissä oli se, että horjuvita sanahahmoista huolimatta niissä oli vähän sanoja tai jaksoja, joita ei olisi voinut ymmärtää. Kokonaisuutena A1-tason tekstit osoittivat kirjoittamisen taidon hallintaa lukuisista puutteista huolimatta. Pohdittavaksi jää, miten tämäntasoinen kirjoittamisen taito tukee koulussa ajattelun kehittämistä, opetuksen seuraamista ja oppimisen osoittamista.

Kirjallinen koulukulttuuri on joka tapauksessa heikolle lukijalle ja kirjoittajalle melkoinen lisärasite. On selvää, että kirjoitustaidon kehittämishaastetta ei voi sälyttää pelkästään äidinkielen ja S2-opetuksen harteille: kieltä ja sisältöjä ei ole mielekäästä oppia erillään toisistaan ja toisaalta olisi haaskausta jättää aineenopetuksessa kirjoitettavat tekstit hyödyntämättä myös kirjoittamisen taidon kehittämisen näkökulmasta. Tässä oppiaineiden välinen yhteistyö on keskeisessä roolissa mutta myös aineenopettajien olisi tärkeää ohjata eksplisiittisemmin oman oppiaineensa kielellisiin käytänteisiin sosiaalistumisessa.

Koulukirjoittamisen haasteiden ratkomiseksi onkin ehdotettu opetuksen eheyttämistä luomalla genrepedagogiikkaan nojaten oppiaineisiin yhtenäiset tekstikäytänteet (Rapatti 2009a: 50–51): koevastauksille, raporteille, esseille ja muille koulun tekstilajeille olisi koulussa yhteiset ohjeet. Kun koulun arviointikäytänteet painottavat kirjallisia tuotoksia, on oppilaiden yhdenvertaisuuden kannalta tärkeää, että oppimisen osoittaminen ei ole teknisistä taidoista tai tekstilajien hallinnasta kiinni. Olisikin syytä kehittää myös suulliseen tuottamiseen ja arviointiin perustuvia käytänteitä.

Jotta heikko lukija ja kirjoittaja hyötyy koulusta, on tarpeen panostaa monipuolisten oppimisen taitojen kehittämiseen ja sen pohtimiseen, mitä kanavia pitkin oppilas yhtäältä oppii parhaiten ja toisaalta pystyy osoittamaan oppimisensa kielitaidon puutteista huolimatta. Oppimisen taitoja ja niiden kehittämisen keinoja on eritelty luokkahuonevuorovaikutuksen ja oppikirjatekstin haltuunoton näkökulmasta (ks. esim. Saario 2009, Rapatti 2009b, Aalto & Tukia 2009). Erilaiset tuen keinot ovat välttämättömiä, mutta niiden tulisi ohjata oppilasta itseohjautuvuuteen ja oman oppimisensa hallintaan. Siksi esimerkiksi jatkuva erillään opettaminen ei tarjoa pääsyä ongelmasta. Enemminkin oppimista voisi ohjata ”kuuriluonteisesti”: esimerkiksi seuraavan tunnin ydinaines ja -materiaalit voidaan ohjatusti käsitellä etukäteen puolen tunnin tukiovetuksessa. Kolmen viikon ohjatun ”kuurin” jälkeen oppilas voidaan ohjata itsenäisesti käymään läpi seuraavan tunnin materiaali. Oppimistaitojen kehitystä ja siinä ilmeneviä ongelmia seurataan ja tukea tarjoavia kuureja uusitaan tarpeen mukaan.

Oppimisen tuen olisi oltava systeemistä ja proaktiivista, sekä kielen ja sisältöjen integroiminen molempien oppimisen edellytys. Oppimisen tukeminen ei usein ole suuri resurssikysymys mutta se haastaa hyödyntämään rakenteita joustavasti. On kyse oppimisen ydinprosesseista, joilla on käyttöarvoa läpi elämän. Niihin panostaminen sosiaalista oppilaan koulun ulkopuolella tarvittaviin taitoihin, ottaa huomioon informaalisissa ympäristöissä hankitut taidot ja voimauttaa hänet pärjäämään uusienkin haasteiden kanssa.

Toisen kielen oppijat tekevät koululle ja muille oppilaille palveluksen sikäli, että he pakottavat opettajat, oppikirjantekijät ja opetussuunnitelmien laatijat tiedostumaan oppiaineiden kielellisistä haasteista ja koulun kirjallisuudesta kulttuurista, mikä parhaimmillaan johtaa pedagogiseen kehittämiseen ja opittavan aineksen uudelleen arviointiin.

Kirjallisuus

- Aalto, E. & K. Tukia 2009. Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani? Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Helsinki: Opetushallitus, 25–36.
- Beacco, J-C., M. Sachse, A. Thorbjørnsen & W. Wiater 2007. *A descriptive framework for communicative/linguistic competences involved in the teaching and learning of history* [online]. Intergovernmental Conference “Languages

- of schooling within a European framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment". Prague 8–10 November 2007. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg [luettu 15.1.2012]. Saatavissa: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Prague_studies07_EN.asp#TopOfPage.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia 1987. *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Euroopan neuvosto 2003. *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Halonen, M. 2009. Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. *Virittäjä*, 3, 329–355.
- Heikkinen, V. & P. Hiidenmaa 1999. Me ja muut tekstintutkijat. *Virittäjä*, 1, 84–92.
- Huisman, T. 2006. *Luen, kirjoitan ja ratkaisen: Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkiessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa*. Oppimistulosten arviointi 7/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Hyland, K. 2001. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuusela J., A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnberg & M. Siniharju 2008. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kankaanpää, S. 2006. *Hallinnon lehdistöiedotteiden kieli*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1086. Helsinki: SKS.
- Lappalainen, H.-P. 2000. *Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 1999*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2004. *Kerroin kaiken tietämäni: Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2006. *Ei taito taakkana ole: Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2008. *On annettu hyviä numeroita: Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtinen, T. 2002. *Oppia kieli kaikki: Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turku: Turun yliopisto.
- Luukka, M.-R. 2004a. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja: Näkökulmia kirjoittamiseen ja kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. ÄOL:n vuosikirja XLVIII. Helsinki: ÄOL, 9–22.
- Luukka, M.-R. 2004b. Genre-pedagogiikka: Askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. ÄOL:n vuosikirja XLVIII. Helsinki: ÄOL, 145–160.
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Mikkonen, I. 2010. *"Olen sitä mieltä, että...": Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Murtorinne, A. 2005. *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Myles, J. 2002. *Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts* [online]. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 6 (2) [luettu 15.1.2012]. Saatavissa: <http://tesl-ej.org/ej22/a1.html>.
- Mäkihönko, M. 2006. *Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pohjola, K. 2011. *Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ramanathan, V. & R. B. Kaplan 2000. Genres, discourse communities: Theory and application for (L1 and) L2 writing instructors. *Journal of Second Language Writing*, 9 (2), 171–191.
- Ranta, T. 2007. *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamisenettelyihin*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Rapatti, K. 2009a. Taitavaksi kirjoittajaksi kasvaminen oppiaineiden yhteisenä tavoitteena. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa: Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Helsinki: Opetushallitus, 46–52.
- Rapatti, K. 2009b. Voiko oppikirjatekstiin upota? Suomi toisena kielenä -oppilas oppikirjatekstin lukijana. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Helsinki: Opetushallitus, 70–90.
- Reiman, N. & S. Mustonen 2010. Yläkoulun suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjoittamistaito. *Kasvatus*, 2, 143–153.
- Saario, J. 2009. Suomi toisena kielenä -oppilas ja luokkakeskustelun haasteet. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa: Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Helsinki: Opetushallitus, 53–69.
- Saario, J. 2012. *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: Toisella kielellä opiskelevien haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä Studies in Humanities 172. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Schoonen, R. A. van Gelderen, K. de Glopper, J. Hulstijn, A. Simis, P. Snellings & M. Stevenson 2003. First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53 (1), 165–202.
- Toropainen, O. 2008. *Niondeklassare skriver brev: Om svenskspråkiga elever kommunikativa skriftfärdigheter i finska*. Turku: Åbo Akademis förlag.
- Tuomi, J. & A. Sarajarvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Volmer, H. J., T. Holasová, S. D. Kolstø & J. Lewis 2007. *Language and communication in the learning and teaching of science in secondary schools* [online]. Intergovernmental Conference "Languages of schooling within a European framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment". Prague 8–10 November 2007. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg [luettu 15.1.2012]. Saatavissa: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Prague_studies07_EN.asp#TopOfPage.

Kirjoittamisen asteikko A1–A2 (perustuu EVK:n tasokuvauksiin)

	YLEISKUVAUS	KIRJALLINEN VUORO-VAIKUTUS	KIRJEENVAIHTO & KIRJELAPUT, VIESTIT, LOMAKKEET	LUOVA KIRJOITTAMINEN & TEEMAN KEHITTELY
A1	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, irrallisia ilmauksia ja lauseita.	Pystyy kysymään kirjallisesti toista koskevia yksinkertaisia henkilötietoja ja vastaamaan niitä koskeviin kysymyksiin.	Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin. Pystyy kirjoittamaan numeroita ja päiväyksiä sekä oman nimen, kansallisuuden, osoitteen, iän, syntymäajan tai maahansaapumispäivän yms. esimerkiksi hotellin majoituskorttiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita itsestään ja kuvitelluista ihmisistä sekä siitä, missä he elävät ja mitä tekevät.
A2	Pystyy yhdistämään yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita tavanomaisilla sidesanoilla, kuten sanoilla 'ja', 'mutta', 'koska'.	Pystyy kirjoittamaan lyhyitä ja yksinkertaisia, vakiintuneista kaavamaisista ilmauksista koostuvia viestilappusia, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä, esimerkiksi kiitos tai anteeksipyyntökirjeen. Pystyy kirjaamaan lyhyen, yksinkertaisen viestin, kun voi pyytää sen toistoa tai sen ilmaisemista toisin sanoin. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia kirjelappuja ja viestejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita omasta perheestään, elinoloistaan, koulutustaustastaan sekä nykyisestä tai viimeisimmästä työstään. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia, mielikuvitukseen perustuvia tarinoita ja yksinkertaisia runoja ihmisistä ja heidän elämästään. Pystyy kirjoittamaan toisiinsa liitettyjen erillisten lauseiden avulla oman elinympäristönsä arkipäivään liittyvistä asioista, esimerkiksi ihmisistä, paikoista tai työhön tai opiskeluun liittyvistä kokemuksista. Pystyy kirjoittamaan hyvin lyhyitä, yksinkertaisia kuvauksia tapahtumista, menneistä toiminnoista ja henkilökohtaisista kokemuksista. Pystyy kertomaan tarinan tai kuvaamaan jotain yksinkertaisena asialuettelona.