

KETTERÄ 7-9 -OPPIKIRJAN KIRJOITUSTEHTÄVIÄ JA - KÄSITYKSIÄ

Hanna Tytärniemi
Kandidaatintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteet
Tekijä Hanna Tytärniemi	
Työn nimi Ketterä 7-9 -oppikirjan kirjoitustehtäviä ja -käsityksiä	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Toukokuu 2022	Sivumäärä 26
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimus tarkastelee yläkoulun suomi toisena kielenä -oppilaille suunnatun Ketterä 7-9 -oppikirjan kirjoittamisen osa-alueen kirjoitustehtäviä. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata tehtäviä, niissä heijastuvia kirjoituskäsityksiä sekä painotuksia tehtävien ja käsitysten välillä. Tutkimuskysymyksiä ovat:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Millaisten tehtävien avulla kirjoittamista harjoitellaan oppikirjassa ja mitkä tehtävätyypit painottuvat?2. Millaisia kirjoittamiskäsityksiä kirjoitustehtävistä heijastuu ja mitkä käsitykset painottuvat? <p>Tutkimusaineisto koostuu 50 tehtävästä, joissa ohjeistetaan kirjoittamaan yli virkkeen mittaisia vastauksia. Kirjoittaminen on käsitetty tutkimuksessa osana tekstitaitoja sekä laajasti uuden kirjoittamisen käsitteen avulla. Tutkimus on toteutettu teoriaohjaavana sisällönanalyysinä, jossa kirjoituskäsitysten analyysia ohjaa Ivaničín (2004) kirjoittamisen diskurssien teoria.</p> <p>Analyyssissa aineiston tehtävistä muodostui sisältöjen perusteella seitsemään luokkaa: tehtävät, joihin vastataan kirjoittamalla, prosessikirjoittaminen, tekstin korjaaminen ja muokkaaminen, tekstilajin pohjalta kirjoittaminen, aineistopohjainen kirjoittaminen, aiheen pohjalta kirjoittaminen sekä kuvien ottaminen. Aineisto on lisäksi eritelty tehtävien lukumääriä kuvaavaan taulukkoon, joka kuvastaa painotuksia tehtävätyyppien välillä. Aineistossa on luokittelun perusteella monipuolisesti erilaisia tehtäviä, mutta niiden väliset painotukset ovat selkeitä. Analyysin mukaan suurin osa tehtävistä on vastaa kirjoittamalla -tyyppisiä tai prosessikirjoittamisen tehtäviä. Myös kirjoituskäsitysten välillä on selkeitä painotuksia. Tehtävissä heijastuu kaikkien Ivaničín (2004) diskurssien mukaiset kirjoituskäsitykset, mutta selkeästi eniten näkyvät prosessi- sekä genrediskurssin käsitykset kirjoittamisesta ja sen oppimisesta.</p>	
Asiasanat Kirjoittaminen, oppikirjat, suomi toisena kielenä, sisällönanalyysi	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Aineiston tehtävätyypit	10
------------	-------------------------------	----

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS	3
	2.1 Kirjoittaminen perusopetuksen opetussuunnitelmassa	3
	2.2 Kirjoittamiskäsitykset	4
3	TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄT	7
	3.1 Tutkimusaineisto	7
	3.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi	8
4	ANALYYSI	10
	4.1 Vastaa kirjoittamalla	11
	4.2 Prosessikirjoittaminen	11
	4.3 Tekstin korjaaminen ja muokkaaminen	12
	4.4 Tekstilajin perusteella kirjoittaminen	13
	4.5 Aineistopohjainen kirjoittaminen	13
	4.6 Aiheen perusteella kirjoittaminen	14
	4.7 Kuvien ottaminen	15
5	POHDINTA	16
	LÄHTEET	20

1 JOHDANTO

Kandidaatintutkielmassani tutkin kirjoitustehtäviä 7-9-luokkalaisille suomi toisena kielenä -oppilaille suunnatun *Ketterä 7-9* -oppikirjan (2021) kirjoittamisen osa-alueessa. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata oppikirjan tehtävissä heijastuvia kirjoittamiskäsityksiä sekä painotuksia tehtävien ja käsitysten välillä. Pyrin tuottamaan tutkimuksella tietoa, josta voisi olla hyötyä opettajille oppimateriaalien valinnoissa. Tarkastelen kirjoittamiskäsityksiä Ivaničnin (2004) kirjoittamisen diskurssien teoriaa sekä Kallionpään (2014) uuden kirjoittamisen käsitettä apuna käyttäen. Tutkimuskysymyksiäni ovat:

1. Millaisten tehtävien avulla kirjoittamista harjoitellaan oppikirjassa ja mitkä tehtävätyypit painottuvat?
2. Millaisia kirjoittamiskäsityksiä kirjoitustehtävistä heijastuu ja mitkä käsitykset painottuvat?

Hyvät kirjoitustaidot käsitetään Suomessa usein kapeasti kieliopin ja oikeinkirjoituksen hallintana (Pentikäinen ym. 2017). Voidaan päätellä, että sama käsitys koskettaa ainakin joissain määrin myös suomi toisena kielenä -oppilaita. Suomi toisena kielenä -oppilaille kirjoitustaitojen oppiminen on kuitenkin erilaista, sillä he tarvitsevat myös tekstilajitietoisuuden, retoriikan sekä kirjoittamisen strategioiden harjoittelua (Aallon & Tarnasen 2004: 287 mukaan Silva 1990, Kalliokoski 1996 sekä Tarnanen 2002). Kirjoitustaidon käsite on myös laajentunut teknologian kehityksen myötä käsittämään esimerkiksi multimodaalisia tekstejä, mistä johtuen nykyaikana tarvittavat kirjoitustaidot ovat pelkkää oikeinkirjoitusta monipuolisempia (Luukka 2004b: 115; Pentikäinen ym. 2017; Kallionpää 2014: 60). Onkin mielenkiintoista tutkia, pohjautuvatko *Ketterä 7-9* -oppikirjan tehtävät yleisempään ja kapeampaan taitokeskeiseen kirjoittamiskäsitykseen vai oppilaan todellisiin oppimistarpeisiin.

Oppikirjoilla on suuri rooli opetuksessa. Vaikka oppikirja on ennen kaikkea tarkoitettu opetuksen työkaluksi, oppikirjan tehtävät myös osaltaan ohjaavat opetuksen sisältöjä, tekstinäkemyksiä sekä oppilaiden toimintaa (Luukka ym. 2008: 64; Karvonen 2020: 43). Suomi toisena kielenä -oppilaille oppikirja on kielenoppimisen työkalun lisäksi kuvaus siitä, millaista kielitaitoa oppilailta odotetaan, millaisiin tilanteisiin heitä valmistetaan sekä mitä taitoja arvostetaan (Tanner 2012: 8). Opettajien olisi tärkeää

olla tietoisia eri oppikirjojen välittämistä näkemyksistä, jotta opetusmateriaalit olisivat linjassa opetuksen tavoitteiden sekä arvioinnin kanssa ja jotta opetus olisi mahdollisimman monipuolista (Luukka 2004a: 19–20; Ivanič 2004: 241–242).

Valitsin tutkimusaineistokseni *Ketterä 7–9* -oppikirjan sen ajankohtaisuuden vuoksi sekä siksi, että suuri osa suomi toisena kielenä -oppikirjojen tutkimuksesta on kohdistunut aikuisille suunnattuihin oppikirjoihin. Aikuisten S2-oppikirjoja on tutkittu pyyntöjen opettamisen (Tanner 2012), kielikäsitusten (Väätäinen 2017) sekä keskustelutehtävien (Nurminen 2018) osalta. Etenkin yläkoulujen oppimateriaalit ovat jääneet tutkimuksessa vähäiselle huomiolle. Halusin rajata oman tutkimukseni koskemaan S2-oppikirjojen kirjoitustehtäviä, sillä niitä on käsitelty aikaisemmissa tutkimuksissa vain hyvin pintapuolisesti ja osana koko oppikirjan tehtäväkokonaisuutta (aikuisten oppikirjoista esim. Väätäinen 2017). Kirjoitustaitoa ja -tehtäviä on tutkittu Suomessa muutoinkin melko vähäisesti (mm. Honko ym. 2021). Pyrin tutkimuksellani sekä vastaamaan tutkimuksen tarpeeseen että tuottamaan tietoa, josta voi olla hyötyä oppiaineen pedagogiikan sekä oppimateriaalien kehittämisessä.

2 TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS

2.1 Kirjoittaminen perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Pohjistan tutkimuksellista viitekehystä perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) ohjeistuksilla suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjoittamisen opetuksesta. Perusopetuksen opetussuunnitelma koskee ala- ja yläluokkien opetusta, ja se toimii suuntaviivoina opetuksen järjestäjien luomalle paikalliselle opetussuunnitelmalle (Opetushallitus 2014: 9). Opetussuunnitelma toimii myös oppikirjojen perustana, sillä oppikirjoja pyritään luomaan vastaamaan voimassa olevan opetussuunnitelman tavoitteita (Kauppinen ym. 2014: 204). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa monikielisiä oppilaita valmistetaan toimimaan tasapainoisina ja aktiivisina yhteiskunnan jäseninä. Suomen kielen opetus järjestetään valtioneuvoston asetuksen mukaisen maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän perusteella joko suomen kielen ja kirjallisuuden tai suomi toisena kielenä ja kirjallisuuden oppimäärän mukaan riippuen oppilaan kielitaidosta. (Opetushallitus 2014: 87–88.) Koska tutkimukseni käsittelee S2-oppikirjaa, suuntaan katseeni suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärään.

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tehtävänä vuosiluokilla 7–9 on mm. tukea monikielisyyden sekä kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehittymistä, antaa valmiuksia ilmaista itseä eri konteksteissa, kehittää kulttuurintuntemusta ja kielitietoutta sekä vakiinnuttaa ja monipuolistaa suomen kieleen liittyviä taitoja sekä monilukutaitoja. Kirjoittamisen opettamiseen liittyvät etenkin tekstien tuottamisen tavoitteet T6 ja T7, jotka keskittyvät kirjoittamisprosessin ja oikeinkirjoituksen hallintaan. Tavoitteet kytkeytyvät tekstien tuottamisen sisältöalueeseen S3, jonka mukaan opetuksessa tulisi harjoitella eri tyyllilajeja, kirjoitusprosessin vaiheita sekä tekstiin sopivia ilmaisutapoja. Tekstivalikoimaa tulisi laajentaa etenkin pohtivia, kantaaottavia ja ohjaavia tekstejä tuottamalla, ja

sanastoa, kieliopillisia rakenteita sekä fraseologiaa tulisi ohjata käyttämään monipuolisesti. (Opetushallitus 2014: 314–316.)

2.2 Kirjoittamiskäsitykset

Ketterä 7–9 -oppikirjaa luonnehditaan takakansitekstissä tekstitaitopainotteiseksi oppikirjaksi. Siispä käsitän tutkimuksessani kirjoittamisen osaksi tekstitaitoja. Tekstitaidoilla (eng. *literacy*) voidaan tarkoittaa kirjoitus- ja lukutaidon yhteyttä (Barton 2007), jolloin taidot käsitetään autonomisina sekä yksilöllisinä (Luukka 2009: 13–14). Toisaalta tekstitaidoilla voidaan tarkoittaa tekstien kautta tapahtuvaa sosiaalista toimintaa, johon sosiokulttuurinen ympäristö ja sen konventiot vaikuttavat (Barton 2007; Luukka 2009: 13–16). Kirjoittamisen käsittäminen osana tekstitaitoja laajentaa analyysini näkökulmaa, sillä sen avulla pääsen sivuamaan myös lukutaidon yhteyttä kirjoitustaitoa kehittäviin tehtäviin. Kaksijakoinen tekstitaitokäsitys toimii tutkimuksessani myös pohjana Ivaničnin (2004) diskurssien tarkastelulle, sillä diskurssit jakautuvat kirjoittamisen yksilölliseen taitoon sekä sosiokulttuuriseen luonteeseen keskittyviin käsitteisiin.

Huomioin tutkimuksessani kirjoittamisen laajasti Kallionpään (2014) uuden kirjoittamisen käsitteen mukaisesti. Vaikka uudet kirjoitustaidot ovat osa tekstitaitoja, haluan nostaa uuden kirjoittamisen taidot myös itsenäiseen tarkasteluun niiden ajan-kohtaisuuden vuoksi. Uudella kirjoittamisella tarkoitetaan kirjoittamisen käsityksen sekä kirjoittamistaidon määritelmän muutosta, joka on johtunut teknologian kehityksestä ja uusista mediaympäristöistä (Kallionpää 2014: 60–61). Kallionpää (2014: 67) on tiivistänyt uuden kirjoittamisen taitoalueet kuuteen osa-alueeseen: teknisiin, multimodaalisiin, sosiaalisiin, luovuus-, monisuorittamis- ja tietoisuus- sekä julkisuustaitoihin. Koulukontekstissa uusien kirjoitustaitojen tuomat muutokset liittyvät kirjoitusvälineisiin, tekstin rakenteeseen ja lajeihin, kirjoitusprosessiin ja -ympäristöön, tekstin kohderyhmään ja julkaisuun, palautteeseen sekä kirjoittajarooliin. Perinteisten kynän, paperin ja tekstinkäsittelyohjelman lisäksi tekstejä kirjoitetaan digitaalisessa ja teknisessä välineympäristössä, tekstilajien piirteet ovat muuttuneet ja tekstit voivat olla multimodaalisia. Kirjoittaminen on muuttunut yksilöllisestä, luokkahuonekontekstissa tapahtuvasta prosessista sosiaalisemmaksi, dynaamisemmaksi ja sitä voidaan tehdä ajasta sekä paikasta riippumatta. (Kallionpää 2014: 69.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa uusi kirjoittaminen näkyy laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa L3 ja L4, jotka koskevat teknologia- sekä monilukutaitoja (Opetushallitus 2014: 22).

Tarkastelen aineiston tehtävissä heijastuvia kirjoituskäsityksiä kielitieteilijä Roz Ivaničnin (2004) kirjoittamisen diskurssien pohjalta. Diskurssiteoria koostuu kirjoittamiseen ja kirjoittamisen opettamiseen liittyvistä uskomuksista ja käytänteistä ja toimii

viitekehyyksenä kirjoittamisen opetusta koskevalle tutkimukselle. Kirjoittamisen opetusta tutkimalla voidaan Ivaničnin mukaan löytää ja tunnistaa opetukseen liittyviä uskomuksia, jotka toimivat pohjana opetuksen käytänteille, toimintatavoille ja asenteille. (Ivanič 2004: 220.) Teoriaa on hyödynnetty Suomessa aikaisemminkin (mm. Erra 2020) ja myös suomalaisessa kirjoittamisen tutkimuksessa kirjoituskäsityksiä on jaoteltu Ivaničnin mallin kaltaisesti. Esimerkiksi Luukan (2004a) jäsenitys sisältää samoja näkemyksiä Ivaničnin mallin kanssa, vaikkakin Luukka on artikkelissaan jakanut käsitykset neljään näkökulmaan.

Ivaničnin (2004) teoria pohjautuu kerroksittaiseen kielikäsitteeseen, jonka mukaan kieli sisältää neljä toisistaan riippuvaista kerrosta: tekstin, kielen tuottamisen kognitiiviset prosessit, kielenkäytön välittömän tilannekontekstin sekä sosiokulttuurisen ja poliittisen kontekstin, johon kuuluvat esimerkiksi erilaiset genret sekä diskurssit. Kielikäsitteeseen mukaan teksti voidaan nähdä myös multimodaalisena. (Ivanič 2004: 223–224.) Ivanič identifioi teoriassaan kuusi kirjoittamisen diskurssia: taitodiskurssin, luovuusdiskurssin, prosessidiskurssin, genrediskurssin, sosiaalisten käytänteiden diskurssin sekä sosiopoliittisen diskurssin (Ivanič 2004: 225). Hän määrittelee diskurssin Geen (1996) mukaan teoksi, joilla yksilö identifioituu sosiaaliseen ryhmään, sekä sosiaalisesti hyväksytyjä mielle yhtymiä kielenkäyttöön, symbolisiin ilmaisuihin sekä ajattelun, tuntemisen ja uskomisen artefakteihin liittyen. Kirjoittamisen diskurssit ovat Ivaničnin (2004: 224) mukaan konstellatioita kirjoittamiseen ja kirjoittamisen oppimiseen liittyvistä uskomuksista, kirjoittamiseen liittyvistä puhetavoista sekä opettamisen ja arvioinnin lähestymistavoista, jotka voidaan yhdistää edellä mainittuihin uskomuksiin. Seuraavaksi esittelen diskurssit yksitellen tutkimukselleni relevantein osin ja yhdistelen kirjoituskäsityksiä Luukan (2004a) näkemyksiin.

Taitodiskurssi pohjautuu nimensä mukaisesti kirjoittamisen perinteiseen taitokäsitteeseen (Ivanič 2004: 225, 227; Luukka 2004a: 10). Kirjoittaminen käsitetään lukemisesta irrallisena, autonomisena taitona (ks. tekstitaidot, Luukka 2009) ja kirjoitustaitoa tarkastellaan tuotoksen, eli tekstin kautta (Ivanič 2004: 225). Taitokäsitteeseen mukaisissa tehtävissä kiinnitetään huomiota erityisesti kieliasun sekä kieliopillisten rakenteiden hallintaan (Luukka 2004a: 10). **Luovuusdiskurssissa** puolestaan kirjoittaminen nähdään kirjoittajan luovuuden tuotoksena, eli fokuksessa on kirjoitetun tekstin lisäksi myös luovuuden prosessit. Luovan kirjoittamisen tavoitteena on mahdollistaa itseilmaisua sekä löytää oma tapa kirjoittaa, ja kirjoittamista opetellaan kirjoittamalla itseä kiinnostavista asioista. (Ivanič 2004: 225; Luukka 2004a: 11.) **Prosessidiskurssi** keskittyy kirjoittamiseen liittyvien mentaalisten ja käytännön prosessien sekä kirjoittamisprosessin vaiheiden hallintaan (Ivanič 2004: 231–232). Prosessikirjoittamisen harjoittelun tavoitteena on, että oppilas tiedostuu kirjoitustavoistaan ja pääsee oppimaan myös muita kirjoittamiskäytänteitä (Luukka 2004a: 14).

Edelliset kirjoituskäsitykset näkevät kirjoittamisen yksilön taitona (*'skill'*, Luukka 2004a; 2009), mutta seuraavat käsitykset painottavat kirjoittamisen kulttuurista riippuvaisia käytänteitä (*'practice'*, Luukka 2004a; 2009) ja siten tekstitaitojen sosiaalista luonnetta. Ivanič (2004) jakaa tekstikäytänteisiin perustuvat käsitykset kolmeen, osittain toisiinsa limittyvään diskurssiin, mutta jakoa on tehty myös muillakin tavoin (ks. Luukka 2004a). **Genrediskurssissa** tekstit nähdään tuotoksina, jotka jakautuva sosiaalisen kontekstin ja tarkoituksen perusteella tekstilajeihin, ja kirjoittamista opitaan omaksumalla erilaisten tekstityyppien ominaispiirteitä. **Sosiaalisten käytänteiden diskurssissa** puolestaan kirjoittaminen nähdään osana sosiokulttuurista kirjoituskontekstia sekä laajasti osana luku- ja kirjoitustaitoja. Tämän käsityksen mukaan kirjoittamista voidaan oppia tosielämään perustuvilla harjoituksilla sekä tutkimalla erilaisia kirjoituskäytänteitä. **Sosiopoliittisen diskurssin** näkökulmasta kirjoittaminen on erilaisten diskurssien ja genrejen yhdistelyä, jota sosiaaliset vaikutteet ja vallankäyttö muovaa. (Ivanič 2004: 232–238.) Kaikissa diskursseissa teksteillä käsitetään olevan sosiaalisia päämääriä, mutta genrediskurssissa painotetaan itse tekstiä, sosiaalisten käytänteiden diskurssissa kirjoittaminen nähdään tarkoituksenmukaisena kommunikaationa ja sosiopoliittisessa diskurssissa näkökulma kirjoittamiseen on vielä laajempi ja poliittisempi (ks. Erra 2020: 50).

3 TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄT

3.1 Tutkimusaineisto

Olen kerännyt aineistoni *Ketterä 7–9* -oppikirjasta (Ahtosalo ym. 2021). *Ketterä 7–9* on Otavan kustantama selkokielineen suomi toisena kielenä -oppikirja. Oppikirja kattaa yläkoulun suomi toisena kielenä -opetuksen ydinsisällöt. Sitä voidaan käyttää kaikilla vuosiluokilla sekä itsenäisenä oppikirjana että eriyttävänä vaihtoehtona toiselle S2-oppikirjalle. Sen kerrotaan sopivan erityisen hyvin myös valmistavasta opetuksesta tuleville oppilaille. (Otava Oppimisen palvelut 2021a; 2021b.) Oppikirjaan liittyy digimateriaaleja sekä Otso-sovellus, mutta keskityn omassa tutkimuksessani pelkästään paperimuotoiseen oppikirjaan. Rajaukseni johtuu kandidaatintutkielman pituuden asettamista raameista sekä ajatuksesta, että opettajat voivat käyttää paperimuotoista oppikirjaa myös ilman lisämateriaaleja.

Ketterä 7–9 on jaettu taitoalueittain viiteen osioon: kirjoittamiseen, puhumiseen, kielitaitoon, mediaan sekä kirjallisuuteen. Oppikirjan joka luvussa on ensin opittavaa asiaa käsittelevä opetusteksti, jota seuraa aiheeseen liittyviä tehtäviä. Keskityn tutkielmassani tarkastelemaan kirjoittamisen osion kirjoitustehtäviä. Kirjoittamisosio on pituudeltaan 70 sivua ja se on jaettu kolmeen osioon: tiedonhakuun (14 sivua), tekstilajeihin (34 sivua) sekä tekstin tuottamiseen (20 sivua). Valitsin tutkittavaksi kirjoittamisen osa-alueen, sillä muutoin aineisto olisi kasvanut kandidaatintutkielman suhteen laajaksi. Lisäksi ajattelen, että raja on tutkimusaiheelleni relevantti, sillä keskityn tutkielmassani juuri kirjoittamisen taitoalueeseen. Vaikka muissakin oppikirjan osa-alueissa on kirjoitustehtäviä, niissä pääfokus on muissa taitoalueissa.

Aineistoni koostuu 50 tehtävästä, joiden tehtävänantojen pituudet vaihtelevat muutamasta virkkeestä viiden virkkeen mittaisiin ohjeistuksiin. Olen huomionnut tehtävät luokittelussa kokonaisina, vaikka useimmat tehtävistä jakautuvat

alakysymyksiin. Tehtäviä olisi kuitenkin ollut vaikeaa tarkastella alakysymyksittäin, sillä joissain tehtävissä alakysymykset linkittyvät hyvin vahvasti pääkysymykseen. Olen koonnut aineistoni tehtävänannoista, joissa esiintyy ohjeistuksia *kirjoita* tai *vastaa vihkoon*, sekä tehtävistä, joissa on kirjoittamiselle tarkoitettut viivat tehtävänannon vieressä. Rajaan aineistoni koskemaan tehtäviä, joissa ohjeistetaan kirjoittamaan yli virkkeen pituisia tekstejä, eli rajaan pois esimerkiksi virkkeiden täydennystehtävät. Huomioin rajauksessani uuden kirjoittamisen käsitteen (Kallionpää 2014) mukaisesti myös multimodaaliset tehtävät, kuten kuvat, vaikka niiden laajuutta onkin virketa-solla mahdotonta määritellä. Koen kuitenkin multimodaalisten aineistojen sisällyttämisen tärkeänä, sillä niiden hallinta kuuluu perusopetuksen opetussuunnitelman monilukutaidon taitoalueeseen (Opetushallitus 2014: 314–315).

3.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Käytän aineiston analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää analyysimetodina sekä väljänä teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2018: 103). Sisällönanalyysilla tarkoitetaan tekstianalyysia, jolla pyritään luomaan selkeä, sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018: 117, 122). Tutkimuksessani analysoitava teksti koostuu kirjoitustehtävistä, joiden perusteella pyrin luomaan kuvan kirjoittamisen opetuksen käsityksistä ja painotuksista. Aineistonkeruussa kirjoittaminen on ymmärretty laajasti uuden kirjoittamisen käsitteen avulla (Kallionpää 2014). Analyysissa olen sisällönanalyysin perusteiden mukaisesti ensin käynyt aineiston kokonaisuudessaan läpi erotellen tutkimukselleni relevantit tehtävänannot. Sen jälkeen olen pelkistänyt tehtävänannot ja luokitellut ne sisältöjen perusteella eri tehtävätyyppejä kuvaaviin alaluokkiin.

Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen erilaiseen tutkimusmenetelmään: aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin (Tuomen & Sarajärven 2018: 108 mukaan Eskola 2001; 2007). Analyysimenetelmät eroavat toisistaan sen perusteella, kuinka paljon teoriatausta ohjaa aineiston hankintaa, analyysia ja raportointia. Aineistolähtöisessä analyysissa havaintoja eivät ohjaa aikaisemmat havainnot, teorit taikka tiedot, vaan teorit ovat pohjana ainoastaan tutkimuksen menetelmien perusteluille. Teorialähtöinen analyysi puolestaan pohjautuu täysin tiettyyn teoriaan tai ajatukseen, jota tutkimuksessa ikään kuin testataan. Omassa tutkielmassani käyttämäni teoriaohjaava analyysi asettuu kahden edellisen menetelmän välille; aineistonkeruussa edetään havaintolähtöisesti, mutta aikaisemmat tiedot ja havainnot ohjaavat analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 108–111.) Tutkielmassani

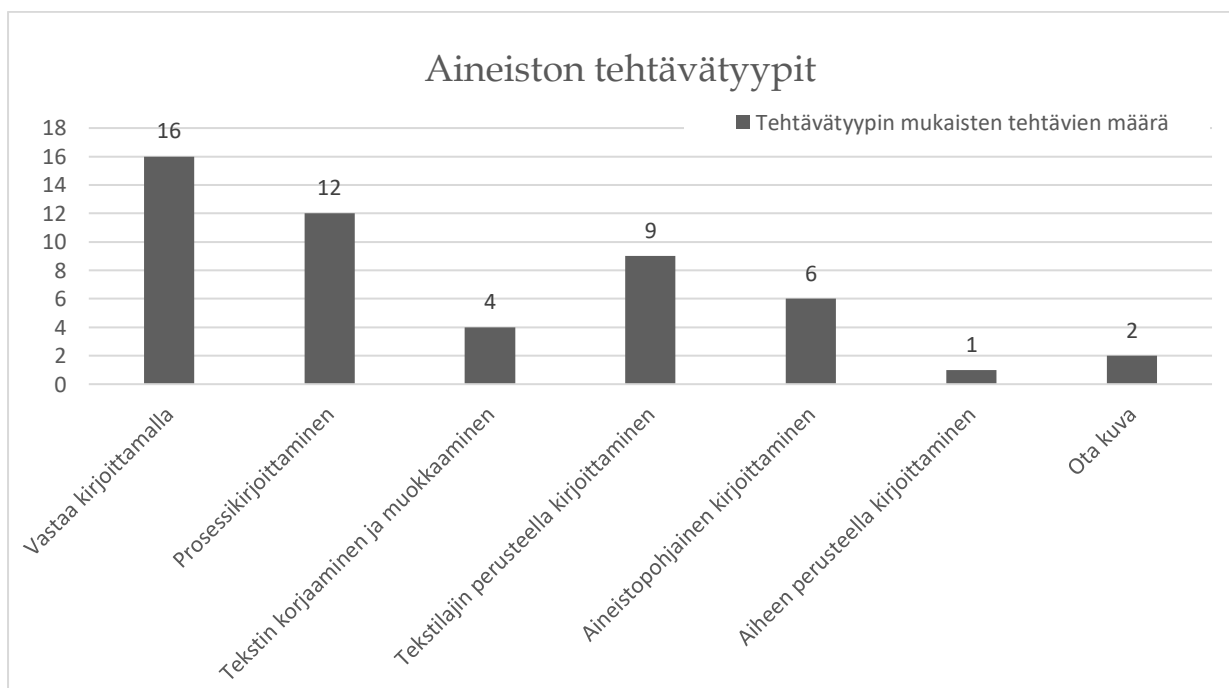
tehtävätyyppien analysointia ohjaavat Ivaničín (2004) kirjoittamisen diskurssit, joiden perusteella jaan tehtävätyypit uudelleen diskurssien mukaisiin yläluokkiin.

Sisällönanalyysistä puhuttaessa voidaan tarkoittaa sekä laadullista sisällönanalyysia että sisällön kvantifioitua erittelyä (Tuomi & Sarajärvi 2018: 121). Hyödynnän omassa tutkimuksessani molempia menetelmiä: kvantifioin aineistoni tehtävätyypit, joita sitten analysoin laadullisesti Ivaničín (2004) diskurssien avulla. Kvantifioinnilla tarkoitan tutkimuksessani sitä, että lasken tehtävätyyppeihin kuuluvat tehtävät ja muodostan niiden lukumääriä kuvaavan taulukon. Aineistoa kvantifioimalla aineiston tulkintaan voidaan saada erilaista näkökulmaa (Tuomen & Sarajärven 2018: 137 mukaan Patton 2015; Grove ym. 2012). Perustelen kvantifiointia omassa tutkimuksessani ajatuksella, että eri tyyppeihin kuuluvien tehtävien määrät kuvaavat kirjoittamisen taitojen painotuksia oppikirjassa.

4 ANALYYSI

Olen luokitellut 50 tehtävästä koostuvan aineiston tehtävänantojen sisällön perusteella seitsemään erilaiseen tehtävätyyppiin; vastaa kirjoittamalla -tehtäviin, prosessikirjoittamiseen, tekstin korjaamiseen ja muokkaamiseen, tekstilajin perusteella kirjoittamiseen, aineistopohjaiseen kirjoittamiseen, aiheen perusteella kirjoittamiseen sekä kuvien ottamiseen (taulukko 1). Olen huomionut tehtävät luokittelussa kokonaisina ja jokainen tehtävä voi kuulua luokittelussa yhteen kategoriaan.

TAULUKKO 1 Aineiston tehtävätyypit



4.1 Vastaa kirjoittamalla

Luokittelun perusteella 16 tehtävää sisältää joko tehtävänannon *vastaa kysymyksiin*, *vastaa vihkoon* tai tehtävänannon *vastaa*, jossa kysymysten vierellä on kirjoittamiselle tarkoitetut viivoitukset. Tehtävissä oppilasta pyydetään joko vastaamaan itsenäisiin kysymyksiin tai lukemaan lyhyt teksti ja vastaamaan sen pohjalta esitettyihin kysymyksiin yksin tai osassa tehtävistä parin kanssa. Paritehtävien tarkoituksena on mahdollistaa suullista vuorovaikutusta sekä selvittää vastauksia tehtäviin parin avulla.

Ketterä 7–9 -oppikirjan tekstitaitopainotus kuvastuu lukemisen ja kirjoittamisen taitoja yhdistelevissä vastaa kirjoittamalla -tehtävissä. Tehtävissä oppilas hyödyntää ensin luetun ymmärtämisen taitoja sekä kriittistä lukutaitoa etsiessään vastauksia aineistoteksteistä ja sitten käyttää vastauksessa kirjoitustaitojaan. Tekstitaidot, etenkin kriittiset lukutaidot, liittyvät sosiopoliittiseen diskurssiin (Ivanič 2004; Erra 2020: 52). Tehtävä heijastaa myös sosiaalisten käytänteiden diskurssin (Ivanič 2004) ajatuksia tosielämään perustuvista harjoituksista, sillä tehtävissä tutkitaan oikeita, vaikkakin oppikirjaan valmiiksi valittuja, tekstejä ja havainnoidaan niistä kielenkäyttöä.

Luokan tehtävillä on tekstitaitojen oppimisen lisäksi muunlaisiakin funktioita. Osassa tehtävistä lähinnä herätellään oppilaan ajatuksia ja valmistetaan esimerkiksi tulevan kirjoitustehtävän aiheen valintaan. Esimerkissä 1 oppilaan tehtävänä on puolestaan tutkia eri tekstilajeille tyypillisiä kielenkäyttötapoja, rakenteita sekä muita erityispiirteitä.

- 1) Lue arvostelu Neropatti keskellä remonttia ja vastaa kysymyksiin. a. Mistä Reetta Poikkilinja on kirjoittanut arvostelun? b. Alleviivaa arvostelusta kohdat, joista näkyy kirjoittajan mielipide. c. Mistä asioista arvostelun kirjoittaja pitää? d. Mitä arvostelusta puuttuu, jos vertaat tekstiä ohjeeseen? (Ahtosalo ym. 2021: 51)

Esimerkissä kuvastuu tekstitaitojen lisäksi genrediskurssin mukainen ajatus siitä, että kirjoittamista opitaan tutkimalla tekstilajien ominaispiirteitä (Ivanič 2004; ks. mentotekstien käyttö, Pentikäinen 2020: 37).

4.2 Prosessikirjoittaminen

Prosessikirjoittaminen on osa perusopetuksen opetussuunnitelman tekstien tuottamisen taitotavoitetta T6, jonka mukaan opetuksen tulisi ohjata oppilaan tekstien suunnittelu-, muokkaus- ja tuottamistaitoja (Opetushallitus 2014: 315). Aineistoni sisältää 12 prosessikirjoittamiseen ohjaavaa tehtävää. Luokkaan on kerätty tehtävät, joiden tehtävänannossa esiintyy sanoja *suunnittele*, *suunnitelma* tai *kirjoitusprojekti* sekä tehtävät, joissa kirjoittamisprosessia jaetaan alakysymysten avulla vaiheisiin. Kirjoittamisen prosesseja harjoitellaan tehtävissä sekä yksin että pareittain. Paritehtävissä

ideoidaan tekstien aiheita, laajennetaan käytettyä sanastoa sekä annetaan palautetta teksteistä. Paritehtävien tarkoituksena on tehtävänantojen perusteella reflektoida omaa tekemistä sekä saada uusia ideoita.

Prosessikirjoittamisen tehtävät heijastavat luokkansa nimen mukaisesti proses-
sidiskurssin (Ivanič 2004) ajatuksia kirjoittamisen oppimisesta. Tehtävissä kirjoitta-
mista opitaan kirjoittamisen prosessien, kuten ideoinnin, suunnittelun ja vaiheittaisen
kirjoittamisen kautta. Seitsemän luokan tehtävistä liittyvät samaan kirjoitusprojektiin,
jossa oppilasta ohjeistetaan kirjoittamaan essee valitsemastaan aiheesta. Kirjoituspro-
jektin tehtävissä oppilas pääsee tehtävänantojen tukemana tutustumaan kirjoituspro-
sessin kulkuun ja vaiheisiin, kuten rakenteen hiomiseen sekä otsikointiin. Prosesseja
ei kuitenkaan opetella vain niiden mekaanisen hallinnan vuoksi. Esimerkissä 2 oppi-
lasta ohjeistetaan kirjoittamaan essee:

- 2) Kirjoita essee sinua kiinnostavasta aiheesta. a. Valitse laatikosta aihe. b. Tee ensin
suunnitelma, esimerkiksi ajatuskartta (ks. s. 59–61). c. Kirjoita essee suunnitelman ja
Näin kirjoitat esseeseen -ohjeen avulla. (Ahtosalo ym. 2021: 54)

Tehtävässä opeteltavat esseiden suunnittelutaidot ovat oppilaalle tärkeitä opiskelumaa-
ilmassa, sillä huolellinen suunnittelu edistää kirjoittamista ja jäsentää ajattelua.

4.3 Tekstin korjaaminen ja muokkaaminen

Neljässä tehtävässä oppilaalle annetaan teksti, jota hänen tulee korjata tai muokata
tehtävänannon ohjeistusten perusteella. Käsitys kirjoittamisesta ei ole luokan tehtä-
vissä yhteneväinen, sillä tekstin muokkaamista lähestytään eri näkökulmista ja eri tar-
koitusten kautta. Jaan luokan tehtävät analyysissa kahteen ryhmään: tekstiä korjaa-
viin ja tekstiä muokkaaviin tehtäviin.

Ensimmäisissä kahdessa tehtävänannossa oppilasta ohjeistetaan *korjaamaan*
tekstejä. Tekstien korjaaminen ilmaisuna sisältää normatiivisen oletuksen, että tekstit
ovat virheellisiä ja että on olemassa oikeanlaisia sekä vääränlaisia tekstejä. Toisessa
tehtävässä oppilaan tulee tunnistaa esimerkkiviestistä tyylilliset ja rakenteelliset vir-
heet ja korjata viesti asiallisemmaksi. Toisessa oppilaan tulee korjata valmis teksti sii-
hen laadittujen tyylillisten korjausehdotusten perusteella. Tekstien virheellisyys liit-
tyy molemmissa tehtävissä tekstin tyylipiirteisiin, eli oppilaan tehtävänä on korjata
tekstit oikeanlaisen tyylin mukaiseksi. Näin ollen tehtävien näkemys kirjoittamisesta
on genrediskurssin (Ivanič 2004) mukainen.

Toisissa tehtävänannoissa tekstin muokkaamista ohjeistetaan sanoilla *muuta, yh-*
distä sekä *poista*. Tehtävissä oppilaan tulee muuttaa otsikkoja kiinnostavammiksi ja
yhdistää lauseita sidossanojen avulla yhtenäisiksi virkkeiksi. Ensimmäinen tehtävä
vaatii oppilaalta sosiaalisten käytänteiden diskurssin (Ivanič 2004) mukaista tietoa

siitä, millainen otsikko kiinnostaa lukijaa. Tehtävänannossa heijastuu myös taitodiskurssi (Ivanič 2004), sillä siinä annetaan kieliopilliset ohjeet kysymyksen ja väitteen muodostamiseen. Myös jälkimmäinen tehtävä heijastaa taitodiskurssin (Ivanič 2004) mukaista kirjoituskäsitystä, sillä siinä oppilas tarvitsee terminologista tietoa siitä, mitä ovat lause, virke ja sidossanat sekä kieliopillista tietoa sidossanojen käytöstä.

4.4 Tekstilajin perusteella kirjoittaminen

Aineiston yhdeksässä tehtävässä oppilasta ohjeistetaan kirjoittamaan tietyn tekstilajin teksti. Tähän luokkaan kuuluvat tehtävät, joiden tehtävänannossa on nimetty käytettävä tekstilaji. Teksteille on joka tehtävässä annettu selkeät aihevaihtoehdot, joista oppilas voi valita mieleisensä. Luokkaan kuuluu kaksi paritehtävää, joiden tarkoituksena on lähinnä lisätä suullista vuorovaikutusta sekä ideoida tekstejä yhdessä. Neljään luokan tehtävistä liittyy myös tekstilajia käsittelevä opetusteksti, jossa oppilaalle on annettu esittely tekstilajista, lista sen ominaispiirteistä sekä lyhyt esimerkkiteksti. Näissä neljässä tehtävässä oppilasta neuvotaan hyödyntämään opetustekstejä ohjeistamalla *käytä apuna x-ohjetta tai kirjoita x-ohjeen avulla*.

Luokan tehtävät liittyvät Ivaničin (2004) genrediskurssiin, sillä diskurssille tyypillisten tehtävien mukaisesti tämän luokan tehtävänannoissa näkyy tekstilajin nimi, jota oppilaan odotetaan kirjoittavan. Tehtävissä harjoiteltavia tekstilajeja ovat mm. koevastaus, ohje sekä arvostelu. Ohjeistukset vastaavat opetussuunnitelman ohjeistuksia harjoiteltavista tekstilajeista (Opetushallitus 2014: 316) ja ovat koulumaailmaan kuuluvia tekstilajeja. Muutamissa tehtävissä käsitellään myös vuorovaikutteisempia tekstilajeja, kuten viestejä (esimerkki 3).

- 3) Kirjoita opettajallesi sähköposti tai muu viesti, jossa kysyt jotain kouluun liittyvää asiaa. Kysy esimerkiksi läksyistä, poissaoloajan tehtävistä tai tulevasta kokeesta. Käytä apunasi Näin kirjoitat asiallisen viestin -ohjetta. (Ahtosalo ym. 2021: 45)

Tehtävänannoissa oppilaalle annetaan esimerkin mukaisesti sekä ohjeistus tekstilajista että opetusteksti tekstilajiin liittyen. Tekstilajia harjoitellaan tehtävissä genrediskurssille ominaisesti mallintamalla tekstilajin piirteitä opetustekstistä. Oppilaan tulee kuitenkin itse osata soveltaa ohjeistuksia niin, että ne sopivat hänen omaan tekstiinsä.

4.5 Aineistopohjainen kirjoittaminen

Aineiston kuudessa tehtävässä oppilasta ohjeistetaan kirjoittamaan oma teksti valmiin tekstin pohjalta. Uuden kirjoittamisen käsitteen (Kallionpää 2014) mukaisesti olen sisällyttänyt tähän luokkaan myös multimodaaliset tehtävät. Tehtävänannoissa

ohjeistetaan kirjoittamaan tekstejä omavalintaisten tekstien, eri aineen oppikirjojen, kuvien, uutisten, vitsien ja tietokirjojen pohjalta lauseilla *lue x-teksti ja kirjoita siitä x-tekstilajin teksti, kirjoita x-tekstistä x-tekstilajin teksti, kirjoita tiivistelmä tai kirjoita omin sanoin*. Kuten edellisessä luokassa, myös osassa aineistopohjaisen kirjoittamisen tehtävistä oppilaan avuksi annetaan opetusteksti kirjoitettavasta tekstilajista. Tehtävien aineistot ovat pääasiassa muiden oppikirjojen tekstejä tai oppikirjaan valmiiksi valittuja tekstejä ja kuvia, jolloin suurin osa aineistoista noudattaa oppikirjan tekijöiden käsityksiä tekstilajeja kuvaavista teksteistä. Oppilas pääsee käyttämään omavalintaista, mahdollisesti luonnollisempaa aineistoa yhdessä tehtävässä.

Osassa tehtävänannoista ohjeistus tuotoksen tekstilajin osalta on väljä ja oppilasta ohjeistetaan kirjoittamaan esimerkiksi omin sanoin. Suurimmassa osassa tehtävistä kuitenkin pyydetään kirjoittamaan tekstin pohjalta toisen tekstilajin teksti. Esimerkissä 4 oppilasta ohjeistetaan kirjoittamaan uutinen yhden tehtävässä annetun vitsin pohjalta:

- 4) Kirjoita uutinen vitsin pohjalta. a. Lue vitsit. Mikä on vitsien rakenne? b. Valitse yksi vitseistä ja kirjoita sen pohjalta uutinen. Muista muuttaa tekstin rakennetta eli järjestystä. Teksti saa olla hauska! Käytä apuna kysymyksiä: – – c. Otsikoi uutinen. Voit käyttää valmiita otsikoita: – –. (Ahtosalo ym. 2021: 67)

Esimerkin kaltaisissa tehtävissä heijastuu genrediskurssin (Ivanič 2004) mukainen käsitys kirjoittamisesta, sillä tehtävänannossa kiinnitetään huomiota tuotoksen tekstilajiin sekä tekstilajin ominaispiirteisiin, kuten rakenteeseen ja tyyliin.

Aineistopohjaisen kirjoittamisen erottaa tekstilajin pohjalta kirjoittamisen tehtävistä tekstilajien vaihtamisen prosessit. Tekstilajin perusteella kirjoitettavissa tehtävissä oppilasta ohjataan kirjoittamaan suoraan tietyn tekstilajin mukainen teksti, mutta aineistopohjaisissa tehtävissä oppilaan tulee lisäksi tunnistaa, mitä aineiston tekstilajin piirteitä tulee huomioida kirjoittaessa sen pohjalta uutta, eri tekstilajin tekstiä. Samalla oppilaiden tulee huomioida sosiaalisten käytänteiden diskurssin (Ivanič 2004) mukaisesti eri tekstien ja tekstilajien sosiaaliset päämäärät.

Joissain tehtävissä fokuksessa on erityisesti koulun tekstilajit. Tällaisissa tehtävissä oppilasta ohjeistetaan tekemään muistiinpanoja ja tiivistelmiä toisen aineen oppikirjan teksteistä. Vaikka näissäkin tehtävänannoissa oppilaille annetaan genrediskurssin (Ivanič 2004) mukaisesti tekstilajit, joiden raameissa kirjoittaa, tehtävien funktiona on tekstilajien oppimisen lisäksi opiskelutaitojen oppiminen.

4.6 Aiheen perusteella kirjoittaminen

Puhtaasti vain aiheen pohjalta kirjoittamista harjoitellaan yhdessä aineistoni tehtävässä. Tehtävässä oppilasta ohjeistetaan kirjoittamaan 10 minuutin ajan suomeksi tai

muulla osaamallaan kielellä valitsemastaan aiheesta vihkoon. Tehtävänannossa painotetaan, että tarkoituksena on tuottaa tekstiä koko 10 minuutin ajan, eikä oppilas saa jäädä korjailemaan tekstiä. Tässä tehtävässä kuvastuu luovuusdiskurssin (Ivanič 2004) mukainen kirjoittaminen, joka on ensisijaisesti kirjoittajan itseilmaisua eikä esimerkiksi teknisen taidon hallintaa tai sosiaalista tarkoitusta palvelevaa tuottamista.

Luova kirjoittaminen voi madaltaa oppilaan kynnystä kirjoittamiseen (Luukka 2004a: 12). Oppilas pääsee hyödyntämään tehtävässä vapaasti omaa mielikuvitustaan, eikä hänen tarvitse keskittyä tekstin kontekstiin. Tehtävässä ei keskitytä myöskään kielellisiin seikkoihin, vaan opetellaan vain tuottamaan kirjoitettua tekstiä. Oppilaan ei tarvitse korjailla kieliopillisia seikkoja tekstistään ja hän saa valita, millä kielellä mieluiten kirjoittaa, mikä antaa eriyttävän vaihtoehdon niille oppilaille, jotka eivät ole vielä tottuneita suomen kielellä kirjoittamiseen.

4.7 Kuvien ottaminen

Aineisto sisältää edellä mainittujen tehtävätyyppien lisäksi kaksi tehtävää, joissa oppilasta ohjeistetaan ottamaan kuvia ympäristön teksteistä. Tehtävissä opetellaan uuden kirjoittamisen (Kallionpää 2014) mukaisia teknologiataitoja, kun oppilaat pääsevät hyödyntämään kuvausvälineitä, kuten kameroita tai puhelimia. Tehtävät noudattavat tekstitaitokäsityksen ajatuksia luku- ja kirjoitustaidon yhdistämisestä, sillä oppilaita ohjataan lukemaan ympäristön tekstejä ja sitten kuvaamaan niitä. Tehtävissä kirjoittamista opetellaan genrediskurssin (Ivanič 2004) mukaisesti tutustumalla tekstilajeihin ja tunnistamalla niitä lähiympäristöstä.

Näiden tehtävien kohdalla voidaan pohtia, onko kuva näissä tapauksissa itsessään tuotos vai ennemminkin pelkkä havainnoinnin väline tai todiste havainnosta (ks. tekstien keräily, Vaarala ym. 2014). Tehtävistä voidaan tulkita, että kuvien avulla ei varsinaisesti tuoteta uutta tekstiä, sillä niissä keskitytään valmiiden, ympäristöstä löytyvien tekstien kuvaamiseen. Toisaalta kuvia voidaan tarkastella genrediskurssin (Ivanič 2004) mukaisesti tekstilajien mallinnusten kaltaisina tuotoksina.

5 POHDINTA

Analyysini perusteella kirjoittamista lähestytään aineistossa monipuolisesti erilaisten tehtävien kautta, mutta sekä tehtävätyyppien että niistä heijastuvien kirjoituskäsitysten välillä on nähtävissä selkeitä painotuksia. Aineistosta nousee esiin seitsemän erilaista tehtävätyyppiä: kirjoittamalla vastaaminen, prosessikirjoittaminen, kirjoittaminen tekstilajin tai aiheen perusteella, aineistopohjainen kirjoittaminen, tekstin korjaaminen tai muokkaaminen sekä kuvien ottaminen. Kirjoittamista lähestytään luokkien sisällä erilaisista näkökulmista ja eri tarkoitusten kautta. Esimerkiksi tekstilajin pohjalta kirjoittamisen tehtävissä sekä opetellaan erilaisten tekstilajien piirteitä että omakсутaan koulukirjoittamisen konventioita.

Suurin osa aineistoni kirjoitustehtävistä on analyysini perusteella vastaa kirjoittamalla -tyyppisiä tehtäviä, mikä on oppikirjoille hyvin tyypillistä. Tehtävissä tutustutaan eri tekstilajeihin, teoksiin ja herätellään omia ajatuksia eri aiheisiin liittyen. Tehtävissä ei keskitytä pelkästään kirjoitustaitoihin vaan laajemmin tekstitaitoihin. Vaikka kirjoitustaito ei olekaan tehtävien keskiössä, tehtävät voidaan sisältöjen perusteella mieltää kirjoitustaitoa kehittäviksi. Esimerkiksi tehtävät, joissa tutkitaan eri tekstien rakenteita, kehittävät kyseisten rakenteiden hallintaa myös omissa teksteissä, kun taas tehtävät, joissa tutustutaan eri teoksiin, voivat inspiroida ja innostaa oppilasta kirjoittamaan. Luettavat tekstit toimivat tehtävissä niin sanottuina mentori-teksteinä, joiden perusteella oppilas voi oppia tekstien piirteitä ja lukuelämysten kautta ymmärtää tekstien vaikuttavuutta (Pentikäinen 2020: 37–38).

Kirjoitustaitoa itseään harjoittavista tehtävistä suurin osa kuuluu prosessikirjoittamisen luokkaan. Prosessikirjoittamisen taidot ovat oppilaalle tärkeitä opiskelutaitojen kannalta ja eduksi kaikissa reaaliaineissa. Tekstin suunnittelu ja vaiheistaminen hyödyttävät sekä ajankäyttöä että opittujen asioiden käsittelyä ja sisäistämistä. Myös palautteen antaminen ja sen perusteella tekstin työstäminen ovat tärkeitä taitoja sekä opiskelujen että työelämän kannalta. Prosessikirjoittamisen taitoja voidaan verrata uuden kirjoittamisen monisuorittamis- ja tietoisuustaitoihin, sillä

prosessikirjoittaminen vaatii kirjoittajalta useiden osaprosessien yhtäaikaista hallintaa, mutta myös rauhoittumista sekä syventymistä prosessin vaiheiden äärelle (ks. Kallionpää 2014: 66–67).

Monissa tehtävissä heijastuu useampia kirjoituskäsityksiä, eli oppikirja vastaa Ivaničnin (2004: 241) ajatuksia monipuolisesta, eri käsityksiä yhdistelevästä kirjoittamisen opetuksesta. Joissain tapauksissa eri käsitykset yhdistyvät saman tehtävän sisällä. Kaksi vahvimmin aineistossani painottuvaa kirjoituskäsitystä ovat prosessidiskurssi sekä genrediskurssi. Kuten analyysivaiheessa totean, prosessikirjoittaminen kuuluu myös perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus: 2014) taitotavoitteisiin, joten painotus on siten perusteltu. Prosessikirjoittamisen painottumista on kritisoitu tutkimuskirjallisuudessa siitä, että oppilaat jäävät helposti yksin tai vertaistuen varaan, sillä opettaja ei pysty opettamaan esimerkiksi ajatteluun liittyviä prosesseja, vaan oppilaan täytyy oppia asiat ”kantapään kautta” (Luukka 2004c: 147). Oppikirjassa ongelmaa on ratkaistu yksityiskohtaisilla tehtävänannoilla, joissa ohjeistukset tukevat oppilaan etenemistä kirjoitusprosessissa. Tehtävien joukossa on myös paritehtäviä, joissa oppilaat voivat ideoida tekstejä yhdessä sekä saada prosessin vaiheissa tukea toisistaan.

Genrediskurssi painottuu enemmän tai vähemmän jokaisessa tehtäväluokassa, paitsi pelkän aiheen perusteella kirjoitettavissa tehtävissä. Suurimmassa osassa aineiston tehtävistä oppilaalle annetaan valmiiksi tekstilaji, jonka mukainen teksti hänen täytyy tuottaa, vaikka tehtävän varsinainen painotus olisikin esimerkiksi tekstin tuottamisen prosessissa. Tehtävänantojen yleisimpiä tekstilajeja ovat asia- ja mielipidetekstit. Tehtävissä kirjoitetaan enimmäkseen esseitä, arvosteluita, mielipidekirjoituksia sekä viestejä, mikä on linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014: 316) ohjeistusten kanssa. Mainitut tekstilajit ovat relevantteja oppilaan tekstimaailman kanssa, sillä kyseiset tekstilajit ovat hyvin yleisiä koulutekstejä. Tehtävissä opetellaan myös varsinaisia koulutekstejä, kuten koevastauksia, muistiinpanoja sekä tiivistelmiä. Tekstilajivalikoima ei kuitenkaan valmista oppilasta kovin paljoa koulun ulkopuolisiin teksteihin, sillä esimerkiksi vuorovaikutteisista teksteistä aineistossa opetetaan ainoastaan asiallisia viestejä.

Kirjoitustehtävien ja -käsitysten painotukset mukailevat johdannossa mainittuja suomi toisena kielenä -oppilaiden oppimistarpeita. Kirjoittamista ei lähestytä vain oikeinkirjoituksen näkökulmasta, vaan tehtävissä huomioidaan ensisijaisesti tarpeita tekstilajien sekä kirjoitusprosessien oppimisesta (Aallon & Tarnasen 2004: 287 mukaan Silva 1990, Kalliokoski 1996 sekä Tarnanen 2002). Opeteltävien painottuminen asia- ja mielipideteksteihin vastaa opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014: 87) tavoitetta S2-oppilaiden valmistamisesta aktiiviseksi yhteiskunnan jäseniksi, sillä tekstilajit vastaavat Luukan (2004b: 118) ajatusta yhteiskunnassa vallassa olevista tekstilajeista. Edellisessä kappaleessa sivuan arkitekstien vähäisyyttä tehtävissä. Arkitekstien

harjoittelua ei huomioida myöskään opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014). Pentikäinen (2020: 36–37) ajattelee, että koulun tehtävä onkin keskittyä pitkien tekstien ja tekstilajien hallintaan, sillä arkitekstit eivät kehitä kirjoitustaitoja tavoitteellisesti. Itse kuitenkin ajattelen, että S2-oppilaat voisivat hyötyä suomenkielisten arkitexttien opettelemisesta, sillä ne kuuluvat oppilaan tekstiympäristöön. Kaikilla oppilaille ei välttämättä ole mahdollisuutta oppia suomenkielisten arkitekstien piirteitä luonnollisesti, jos lähipiiri ei käytä suomen kieltä.

Pohdin johdannossa myös uuden kirjoittamisen (Kallionpää 2014) vaikutusta oppilaan oppimistarpeisiin. Vaikka uutta kirjoittamista huomioidaan opetussuunnitelmassa monilukutaidon ja teknologiataitojen oppimistavoitteissa (Opetushallitus 2014: 22), aineiston tehtävissä uutta kirjoittamista käsitellään melko vähäisesti. Uuden kirjoittamisen mukaisia tehtäviä ovat ota kuva -tehtävät sekä muutamat aineistopohjaisen kirjoittamisen tehtävät, joissa aineistoksi on annettu kuva. Uutta kirjoittamista lähestytään tehtävissä lähinnä vain välineellisesti käyttäen teknologiaa oppimisen apuna tai jo valmiiksi multimodaalisten tekstien tarkastelun kautta. Oppilasta olisi tärkeää valjastaa myös itse tuottamaan uuden kirjoittamisen konventioiden mukaisia tekstejä, sillä uusi kirjoittaminen on perinteisemmän kirjoittamisen tavoin yhteydessä opetussuunnitelman tavoitteisiin aktiivisesta kansalaisuudesta sekä itseilmaisun kehittämisestä (Opetushallitus 2014: 87–88, 314; Kallionpää 2014: 71–73).

Tutkimustuloksiani voi osittain verrata Väätäisen (2017) pro gradu -työhön, jossa hän tutkii aikuisille suunnattua *Suomen mestari 1* -oppikirjaa. Väätäisen (2017: 76) tutkimassa oppikirjassa kirjoitustehtävissä olennaisinta on kirjallinen tuottaminen, ei esimerkiksi luetun ymmärtäminen, toisin kuin omassa aineistossani. Väätäinen ei ole tutkimuksessaan analysoinut tehtävien kirjoittamiskäsityksiä vaan kielikäsitteitä, mutta hänen tekemistään havainnoista voidaan nähdä taitodiskurssin mukaisen formalistisen kielenoppimisen sekä sosiaalisten käytänteiden mukaisen merkityksellisen kirjoittamisen painottuminen tehtävissä (Ivanič 2004; Väätäinen 2017: 76–77). Sekä kirjoittamisen tehtävät että käsitteet painottuvat tuloksissa hyvin eri tavalla kuin omassani, mistä voidaan päätellä, että oppikirjojen välillä voi olla monenlaisia eroja, joita opettajan olisi hyvä huomioida oppimateriaaleja valitessaan.

Tutkimustani ja tutkimustuloksiani arvioidessa on tärkeää huomioida oppikirjan ja todellisen opetuksen suhde. Vaikka oppikirjatutkimuksella voidaan selvittää oppikirjan tekijöiden näkemyksiä ja painotuksia opetussisältöihin liittyen, opettajat käyttävät oppikirjoja opetuksen työkaluna, ei lähtökohtana, jolloin oppikirjoja voidaan hyödyntää hyvin vapaasti ja yksilöllisesti (Luukka ym. 2008: 65). Näin ollen, vaikka tutkimukseni tuottaa tärkeää tietoa oppikirjan sisäisistä painotuksista, ei tutkimukseni kerro, miten kirjoittamista todellisesti opetetaan. Jatkossa olisikin mielekästä tutkia myös varsinaista kirjoittamisen opetusta. Toinen tärkeä huomio tutkimuksessani on tutkimukseni mahdollinen subjektiivisuus. Tuomen ja Sarajärven

(2018: 160) mukaan laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että tutkimus ei voi olla täysin objektiivista, sillä tutkija luo tutkimusasetelman sekä tulkitsee tuloksia, mistä johtuen omat ajatukset voivat ohjata tutkimuksen kulkua. Tutkimuksessani olen kerännyt ja luokitellut aineiston omien tulkintojeni mukaan, mistä johtuen aineistonkeruu ei ole ollut täysin objektiivista. Myös aineiston analysoinnissa olen hyödyntänyt omia tulkintojani tehtävien funktioista ja niissä rakentuvista kirjoituskäsityksistä, joten tulkinnot heijastelevat omia ajatuksiani tehtävien sisällöistä.

Käsittelen tutkimuksessani vain yhtä *Ketterä 7–9* -oppikirjan osa-aluetta ja vain yhden osa-alueen kirjoittamisen tehtäviä ja käsityksiä, mutta tutkimusta voisi jatkaa koskemaan kaikkien osa-alueiden tehtäviä, jolloin tuloksissa näkyisi kaikki oppikirjassa painottuvat kirjoittamiskäsitykset. Laajempi rajaus voisi antaa tietoa siitä, millaiset kirjoituskäsitykset liittyvät oppikirjan tekijöiden mielestä mihinkin taitoalueeseen. Tutkimukseni perusteella kirjoittamisen osa-alueessa tehtävissä painottuvat prosessi- ja genrediskurssi, mutta esimerkiksi kielen osa-alueessa, johon kuuluu paljon kielenhuollollisia tehtäviä, käsitys kirjoittamisesta voi olla painottunut taitodiskurssin mukaiseksi. Tutkimusta voisi olla mielekästä laajentaa myös koskemaan kahta oppikirjaa, jolloin oppikirjojen kirjoituskäsityksiä voitaisiin vertailla keskenään. *Ketterä 7–9* -oppikirjaa on suositeltu eriyttäväksi oppikirjaksi *Särmän S2*-oppimateriaalien rinnalle, joten oppikirjan kirjoitustehtäviä voisi tutkia esimerkiksi suhteessa kyseisen Särmän tehtäviin. Tällöin voitaisiin selvittää oppikirjojen välisiä eroja sekä oppikirjakohtaisia painotuksia. Erilaisia tuloksia ja toisenlaista näkökulmaa tutkimukselle voisi tarjota myös erilaisen viitekehyyksen hyödyntäminen. Vaikka Ivaničnin (2004) teoria on yksityiskohtainen ja siksi helppotajuinen, se sisältää jonkin verran päällekkäisyyksiä diskurssien välillä, kuten tutkimuksellisessa viitekehyyksessä pohdin.

LÄHTEET

- Aalto, Irja & Tarnanen, Mirja 2004: Uutta S2-oppikirjarintamalta. – *Virittäjä* 108 (2) s. 283–289.
- Barton, David 2007: *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Erra, Satu 2020: *Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä: näkökulmia kirjoittamisen opettamiseen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8261-4>
- Eskola, Jari 2001: Laadullisen tutkimuksen juhannutaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. – J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. s. 133–157. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, Jari 2007: (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. – L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen* s. 32–46. Helsinki: Tammi.
- Gee, J. 1996: *Social linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer.
- Grove, S. K., Burns, N. & Gray, J. 2012: *The practice of nursing research. Conduct, critique & utilisation*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Honko, Mari, Sulkunen, Sari & Vaarala, Heidi 2021: Aikuinen(kin) tarvitsee monenlaista kirjoittamista. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 12 (6). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/aikuinenkin-tarvitsee-monenlaista-kirjoittamista>
- Ivanič, Roz 2004: Discourses of writing and learning to write. – *Language and education* 18 (3) s. 220–245.
- Kalliokoski, Jyrki 1996: Puhe, kirjoitus, tekstilajin normit ja toisella kielellä kirjoittaminen. – Helena Ruuska & Sanna-Marja Tuomi (toim.), *Moneja baareja: tiellä toimivaan kaksikielisyyteen* s. 107–119. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kallionpää, Outi 2014: Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. – *Media & Viestintä* 37 (4) s. 60–78. – <https://doi.org/10.23983/mv.62840>
- 2018: Quo vadis, kirjoittamisen opetus? – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9 (2). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/quo-vadis-kirjoittamisen-opetus>
- Karvonen, Ulla 2020: Oppimisen kontekstit. – Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen & Sara Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* s. 41–80. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Kauppinen, Merja, Saario, Johanna, Huhta, Ari, Keränen, Anna, Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Taalas, Peppi & Tarnanen, Mirja 2008: Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. – Mikel Garant, Irmeli Helin & Hilikka Yli-Jokipii (toim.), *Kieli ja globalisaatio = Language and Globalization* s. 201–233. Jyväskylä: AFinLA.
- Luukka, Minna-Riitta 2004a: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opettamiseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen

- (toim.), *Hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Helsinki: ÄOL.
- 2004b: Tulevaisuuden tekstitaitureita? – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opettamiseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 111–114. Helsinki: ÄOL.
- 2004c: Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 111–114. Helsinki: ÄOL.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja, Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?: äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. Helsinki: ÄOL
- Nurminen, Noora 2018: *"Tee dialogi parisi kanssa": Hyvin menee! 1 – suomea aikuisille - oppikirjan keskustelutehtävät kielen oppimisen tukena*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. – <http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201805022418>
- Opetushallitus: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Otava Oppimisen palvelut 2021a: *Ketterä 7–9*. – <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/oppimateriaalit/luokat-7-9/kettera-7-9/>
- 2021b: *Iloisia faktoja uudesta Ketterästä*. – <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/ajankohtaista/2021/iloisia-faktoja-uudesta-ketterasta/>
- Patton, M.Q. 2015: *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Pentikäinen, Johanna, Routarinne, Sara, Hankala, Mari, Harjunen, Elina, Kauppinen, Merja & Kulju, Pirjo 2017: Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon : suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. – Vesa Korhonen, Johanna Annala & Pirjo Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* s. 157–180. Tampere: Tampere University Press.
- Pentikäinen, Johanna 2020: Kirjoittamisen työpajaopetuksesta uutta nostetta lukemiseenkin. – *Kielikukko* 2/2020 s. 36–39.
- Silva, Tony 1990: Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. – Barbara Kroll (toim.), *Second language writing: Research insights for the classroom* s. 11–23. New York: Cambridge University press.
- Tanner, Johanna 2012: *Rakenne, tilat ja kohteliaisuus: Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7903-0>
- Tarnanen, Mirja 2002: *Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

- Vaarala, Heidi, Johansson, Marjut & Mutta, Maarit 2014: Maailma muuttuu, muuttuuko opetus? – Näkökulmia opetusteknologian käyttöön kielenoppimisessa ja -opetuksessa. – *Kieli, koulutus & yhteiskunta* 5 (4). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2014/maailma-muuttuu-muuttuuko-opetus-nakokulmia-opetusteknologian-kayttoon-kielenoppimisessa-ja-opetuksessa>
- Väätäinen, Kreetta 2017: *Kielikäsitys Suomen mestari 1 -oppikirjassa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston viestintätieteiden tiedekunta.

Aineistolähteet

- Ahtosalo, Milja, Lehmusvaara, Virva, Martikainen, Kirsi, Suuriniemi, Salla-Maaria, Szalai, Kiti 2021: *Ketterä 7-9, Yläkoulun suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.

