

Kirjoittaminen yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

Kirjoittamisprosessi *Särmä*- ja *Ketterä*-oppikirjoissa

Venla Kaunonen

Pro gradu -tutkielma

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Toukokuu 2026

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä

Pro gradu -tutkielma

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Venla Kaunonen

Kirjoittaminen yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa:

Kirjoittamisprosessi *Särmä*- ja *Ketterä*-oppikirjoissa

Sivumäärät: 63 sivua

Tiivistelmä

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, miten kirjoittamista opetetaan yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Tutkimukseni vastaa kysymyksiin, miten kirjoittamisprosessia opetetaan S1- ja S2-oppikirjoissa, millaisia pedagogisia painotuksia S1- ja S2-oppikirjat sisältävät sekä miten niiden ratkaisut tukevat opetussuunnitelman tavoitteita. Aineistona on S1-oppikirja *Särmä* 7 ja S2-oppikirja *Ketterä* 7–9.

Tutkimukseni on laadullista oppikirjatutkimusta, jossa on osittain vertaileva tutkimusasetelma, sillä vertailen S1- ja S2-oppikirjojen sisältöjä keskenään. Aineiston analyysissa hyödynnän sisällönanalyysejä, erityisesti teorialähtöistä sisällönanalyysejä.

Tutkimustulosten mukaan kirjoittamisprosessin vaiheet esitetään oppikirjoissa erillisinä, mutta niiden käsittely painottuu erityisesti tekstin muodostamiseen. Harjoitustehtävissä vaiheet kuitenkin limittyvät, ja sama tehtävä voi sisältää sekä suunnittelua että tekstin muodostamista. *Särmä* ja *Ketterä* ovat pääpiirteittäin sisällöllisesti yhteneviä, mutta *Ketterä* tarjoaa selvästi enemmän ohjausta ja kielellistä tukea, kun taas *Särmässä* korostuvat oppilaan itseohjautuvuus ja soveltamisen taidot. Lisäksi *Ketterässä* toiminnallisuus ja konkretia ovat keskeisemmässä roolissa kirjoittamisen oppimisessa kuin *Särmässä*, jossa opetus on eksplisiittisempää ja käsitteellisempää. Kirjoittamisen opetus tukee oppikirjoissa opetussuunnitelman tavoitteita vain osittain.

Tulosten perusteella kirjoittamisen opetusta tulisi kehittää sosiaalisesti prosessiksi, jossa tekstin tuottaminen tapahtuu yhdessä ja vertaispalautetta hyödynnetään useassa kirjoittamisprosessin vaiheessa. Tällöin tekstin lopputuotos ei korostuisi, vaan pääpaino olisi itse prosessissa. Olisi syytä tutkia tarkemmin muun muassa oppimateriaalien käyttöä luokkahuoneessa, niiden valintaperusteita opetuksessa, opettajanoppaiden sisältöjä ja roolia opetuksessa sekä oppikirjojen ja opetusmenetelmien vaikutusta oppimistuloksiin, sillä oppikirjat antavat vain osittaisen kuvan kirjoittamisen opetuksesta.

Avainsanat: ainedidaktiikka, suomen kieli, suomi toisena kielenä, oppikirjat, kirjoittaminen, prosessikirjoittaminen

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
1.1	Tutkimuksen tausta	1
1.2	Tutkimuskysymykset ja hypoteesit	3
2	Teoreettinen tausta	6
2.1	Kirjoitustaito ja kirjoittaminen	6
2.1.1	Tuottavan tekstin kirjoittamisprosessin malli	8
2.1.2	Prosessikirjoittamisen menetelmä	12
2.2	Opetussuunnitelman tavoitteet kirjoittamisen opetuksessa	14
2.3	Oppikirjat tutkimuksen kohteena	17
2.4	Tutkimuksiin perustuvat suositukset kirjoittamisen opetukseen	19
3	Aineisto ja menetelmä	22
3.1	Särmä 7 ja Ketterä 7–9 -oppikirjat	22
3.2	Laadullinen sisällönanalyysi	24
4	Analyysi	25
4.1	Kirjoittamisprosessin vaiheet oppikirjoissa	25
4.1.1	Kirjoittamisprosessi kokonaisuutena	25
4.1.2	Suunnittelun osaprosessi	27
4.1.3	Muodostamisen osaprosessi	31
4.1.4	Arvioinnin osaprosessi	38
4.2	Oppikirjojen pedagogiset painotukset kirjoittamisen opetuksessa	42
4.3	Kirjoittaminen oppikirjoissa suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin	45
5	Pohdinta	52
5.1	Päätelmät analyysista	52
5.2	Toimenpide-ehdotuksia kirjoittamisen opetukseen	56
5.3	Jatkotutkimusideat	57
	Lähteet	59

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen tausta

Suomalaisten nuorten kirjoitustaidot herättävät huolta. Vuoden 2019 Kouluterveyskyselyn mukaan noin joka viides 8.–9.-luokkalainen koki melko tai erittäin paljon vaikeuksia tehtävissä, jotka vaativat tekstin tuottamista (Kouluterveyskysely 2019). Lisäksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) vuoden 2020 arvioinnissa peruskoulun päättövaiheessa noin 6–27 prosentilla yhdeksäsluokkalaisista kirjoitustaidot jäivät välttävällä tasolle, joka vastaa kouluarvosanaa 6- tai sen alle. Välttävät kirjoitustaidot eivät riitä argumentoivien tai pohtivien tekstien kirjoittamiseen. (Kauppinen–Marjanen 2020: 69.) Ne eivät myöskään riitä tukemaan oppilaan omaa oppimista, jos muistiinpanojen, yhteenvetojen ja kirjallisten tehtävien tekeminen tuottaa haasteita (Kiiski-Mäki 2008). Heikot kirjoitustaidot voivat heijastua oppilaan koulutusuraan vielä peruskoulun päättymisen jälkeenkin. Koska koko yhteiskuntamme rakentuu pitkälti luku- ja kirjoitustaitojen varaan, hyvät kirjoitustaidot ovat elintärkeitä elämässä pärjäämiseen. (Mäkihonko 2006: 6, 84.)

Huolestuttavasta tilanteesta huolimatta nuorten kirjoitustaidon heikkenemisestä keskustellaan edelleen vähän. Syynä voi olla se, että keskustelu keskittyy lähes yksinomaan nuorten heikkoon lukutaitoon, joka PISA-tutkimusten mukaan on jatkanut heikentymistä vuoden 2018 jälkeen. (Pentikäinen ym. 2017: 158; Hiltunen ym. 2023: 31, 33.) Luku- ja kirjoitustaito ovat kuitenkin vahvasti riippuvaisia toisistaan: kirjoittaja tarvitsee teknistä lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä tekstinsä analysoimiseen ja kriittiseen tarkasteluun (Mäkihonko 2006: 26; Kiiski-Mäki 2008: 90). Puutteet lukutaidossa tai luetun ymmärtämisessä vaikeuttavat lähes aina myös kirjoittamista (Kiiski-Mäki 2008: 90). Niin kauan kuin nuorten lukutaito heikkenee, kirjoitustaidon vahvistuminen on epätodennäköistä.

Kouluterveyskyselyn, Karvin arvioinnin ja PISA-tutkimustulosten perusteella on sekä tarpeellista että ajankohtaista tutkia koulukirjoittamista. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten kirjoittamisprosessia opetetaan ja harjoitellaan yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa tarkastelemalla ja vertailemalla keskenään suomi ensimmäisenä kielenä (*jatkossa S1*) ja suomi toisena kielenä (*jatkossa S2*) -oppikirjoja. S1-oppikirjaa käytetään S1-oppimäärässä, jota suorittavat ensisijaisesti oppilaat, joiden ensikieli on suomi. S2-oppikirjaa käytetään S2-oppimäärässä, jota puolestaan suorittavat ne oppilaat, joiden ensikieli ei ole suomi, saame tai ruotsi tai heillä on jollain muulla tavalla monikielinen tausta.

Lisäksi S2-oppilaan oppimäärän valintaan vaikuttaa tämän kielellinen taito: S2-oppilas voi siirtyä opiskelemaan S1-oppimäärää, mikäli hänen kielitaitonsa on siihen riittävä. Oppimääriä koskevista valinnoista päättää kuitenkin lopulta oppilaan huoltaja. (POPS 2014: 103, 118, 185, 314.) Tutkimuksessani ei ole tarkoitus vertailuasetelmallani arvottaa S1- tai S2-oppimääriä, -oppikirjoja tai -oppilaita, vaan tarkastella yleisesti suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen kirjoittamisen opetusta oppikirjoissa.

Yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjojen kirjoittamisprosessia on jonkin verran tarkasteltu opinnäytetöissä, mutta S1- ja S2-oppikirjojen kirjoittamisprosessin opetusta ei kuitenkaan ole aiemmin systemaattisesti vertailtu. Onkin tärkeää tarkastella, millaisena kirjoittaminen esitetään oppiaineen oppikirjoissa huomioiden kummatkin oppimäärät. Lisäksi on syytä tarkastella, millaisia pedagogisia painotuksia niihin liittyvät. Oppikirjatutkimukset tuottavat arvokasta tietoa muun muassa opettajille, kustantajille ja tutkijoille (Tamm ym. 2021: 39). Tutkimuksellani pyrin tuottamaan tietoa, joka voisi hyödyttää opettajia oppimateriaalien valinnassa ja käytössä, ja toisaalta oppimateriaalien tekijöitä oppikirjojen kehittämisessä.

Jatkuva oppikirjatutkimus on tarpeellista, koska oppikirjoilla on suomalaisessa koulussa vahva ja opetusta voimakkaasti ohjaava asema. Oppikirjat korostavat opetussuunnitelman tavoin tiettyjä asioita, kuten arvoja ja ideologioita, ja toisaalta jättävät joitain asioita vähemmälle huomiolle. Oppikirjoja voidaankin pitää eräänlaisina piilo-opetussuunnitelmina. (Luukka ym. 2008: 64.) Vaikka oppikirjatutkimusta on tehty paljon (Karvonen 2019: 75–77), etenkin yläkoulun S2-oppimateriaalit ovat jääneet vähälle huomiolle. Aiemmassa S2-oppikirjatutkimuksessa tarkastelu on keskittynyt lähinnä aikuisille tarkoitettuihin S2-oppimateriaaleihin. (Tytärniemi 2022: 2.) S2-oppikirjojen kieli- ja sisältövalinnat ovat arvovalintoja, jotka kertovat S2-oppijalle, millaista kieltä suomenoppijan odotetaan tarvitsevan ja millaisissa tilanteissa oppijan ajatellaan toimivan. Lisäksi S2-oppikirjat rakentavat kuvaa oppijoiden suhteesta ympäröivään yhteiskuntaan – eli siitä, millaista kielitaitoa arvostetaan. (Tanner 2012: 8.) Siksi on mielekästä tarkastella tässä tutkimuksessa myös S2-oppikirjaa tarkemmin.

Tutkimukseni keskeisin käsite on *kirjoittamisprosessi*, jota lähestyn Hanna Kiiski-Mäen kehittämän tuottavan kirjoittamisprosessin mallin avulla (Mäki 2002; Kiiski-Mäki 2008). Mallissa kirjoittamisprosessi jakautuu suunnittelun, muodostamisen ja arvioinnin osaprosesseihin, joiden toteutumista ohjaa toiminnanohjaus. Näitä osaprosesseja eli vaiheita

kirjoittaja käy toistuvasti läpi, kunnes teksti tulee valmiiksi. (Kiiski-Mäki 2008: 86.)

Tutkimuksessani käytän myös käsitettä *prosessikirjoittaminen*. Se on kirjoittamista, ”jossa ilmaisu hiotaan vähitellen kohti lopullista asua” (Kielitoimiston sanakirja:

prosessikirjoittaminen) tai ilman etukäteissuunnitelmaa kirjoittamista, jossa tekstiä aloitetaan kirjoittamaan ilman suunnittelun osaprosessia (Tieteen termipankki: *prosessikirjoittaminen*). Tutkimuksessani prosessikirjoittaminen nähdään kirjoittamisen opetusta varten kehitettynä menetelmänä, joka perustuu kirjoittamisprosessin malliin (Mäkihonko 2006: 42).

Prosessikirjoittaminen on kirjoittamisprosessin mukaisesti vaiheittaista toimintaa (mt.: 42), jonka tarkoituksena on, että oppilas tiedostaa omat kirjoitustapansa ja oppii myös muita kirjoittamiskäytänteitä (Luukka 2004: 14). Kirjoittamisprosessi on siis kaiken kirjoittamisen taustalla, kun taas prosessikirjoittaminen on yksi kirjoittamisen tapa, jossa kirjoittaja tiedostaa kirjoittamisprosessin vaihteellisuuden ja etenee niissä tietoisesti.

Seuraavassa alaluvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja hypoteesini. Toisessa luvussa avaam tutkimukseni teoreettista taustaa esittelemällä Kiiski-Mäen kirjoittamisprosessin mallin ja prosessikirjoittamisen menetelmän sekä tarkastelemalla opetussuunnitelman tavoitteita kirjoittamisen opetuksessa ja kirjoittamisen opetusta käytännössä. Toinen luku sisältää myös katsauksen oppikirjatutkimukseen sekä siihen, millaisia tutkittuun tietoon perustuvia suosituksia opetuskäytänteille on. Kolmannessa luvussa esittelen aineistoni ja tutkimusmenetelmäni sekä arvioin sen luotettavuutta. Neljäs luku on analyysiluku, jossa tarkastelen oppikirjojen opetustekstejä ja harjoitustehtäviä sekä vastaan tutkimuskysymyksiini. Lopuksi teen päätelmiä analyysini tuloksista, pohdin toimenpideehdotuksia kirjoittamisen opetukseen ja jatkotutkimuksen tarvetta.

1.2 Tutkimuskysymykset ja hypoteesit

Tutkimukseni päätavoitteena on selvittää, miten kirjoittamisprosessia käsitellään yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Lisäksi tavoitteena on tarkastella, ja millaisia pedagogisia painotuksia S1- ja S2-oppikirjat välittävät ja miten nämä oppikirjojen ratkaisut tukevat opetussuunnitelman tavoitteita. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten kirjoittamisprosessin eri vaiheet esitellään ja miten niitä harjoitellaan yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjojen opetusteksteissä ja harjoitustehtävissä?
2. Miten yläkoulun S1- ja S2-oppikirjojen pedagogiset painotukset eroavat ja toisaalta yhtenevät?

3. Miten oppikirjoissa esitetty kirjoittaminen tukee S1- ja S2-oppimäärien opetussuunnitelman tavoitteita?

Hypoteesini on, että kirjoittamisprosessin eri vaiheet esitellään oppikirjoissa toisistaan erillisinä siten, että erityisesti tekstin muodostaminen eli varsinainen kirjoittaminen korostuu. Sen sijaan suunnittelu- ja arviointivaiheet jäävät oppikirjoissa toissijaisempaan asemaan. Erran (2020) mukaan lukiolaiset eivät hahmota kirjoittamista prosessimaiseksi edes ylioppilaskokeissa, vaan keskittyvät ensisijaisesti tekstin tuottamiseen. Tätä voidaan selittää sillä, että kirjoitelmien arviointi kohdistuu usein valmiiseen tekstiin eikä niinkään kirjoittamisprosessiin (Erra 2020: 53–54.)

On perusteltua olettaa, että lukiolaisten käsitykset kirjoittamisesta eivät synny tyhjästä, vaan rakentuvat osana koulun kirjoittamisen opetusta. Koska oppikirjoilla on keskeinen rooli opetuksen sisällön ohjaajina (esim. Kauppinen ym. 2008), voidaan olettaa, että tekstin muodostamista korostetaan ainakin jossain määrin myös oppikirjoissa. Vaikka Erran (2020) tutkimus kohdistuu lukiolaisiin, sen tuloksia voidaan pitää merkityksellisiä myös yläkoulun kannalta. Se, ettei kirjoittamisen prosessimaisuus näytä jäsentyvän lukiolaisille opintojensa lopussakaan, viittaa siihen, ettei kirjoittamisprosessin periaatteita ole omaksuttu systemaattisesti aiemmilla koulutusasteilla.

Lisäksi hypoteesiani tukee havainto siitä, että oppikirjoissa tekstin muodostamista käsitteleviä sisältöjä on usein enemmän kuin suunnittelua tai arviointia käsitteleviä. Tästä ei kuitenkaan voida tehdä suoraa syy–seuraussuhdetta. Koska kirjoittamisprosessin vaiheiden ajallista jakautumista opetuksessa on tutkittu toistaiseksi melko vähän, tarkastelen oppikirjojen painotuksia suuntaa antavina tekijöinä siitä, mihin oppitunneilla todennäköisesti käytetään aikaa. Tätä lähestymistapaa tukee se, että oppikirjojen käsittelyn on havaittu olevan aikaa vievin osa oppitunnin toiminnasta (Kauppinen ym. 2008: 206).

Toisaalta oletan, että kirjoittamisprosessin eri vaiheita harjoitellaan oppikirjan tehtävissä varsin monipuolisesti. Tytärniemen (2022) mukaan suurin osa *Ketterä 7–9* -oppikirjan kirjoittamista harjoittavista tehtävistä lähestyy kirjoittamista prosessina (Tytärniemi 2022: 16). Tämä viittaa siihen, että kirjoittamisprosessin vaiheet limittyvät harjoitustehtävissä ja tulevat harjoitelluksi rinnakkain. Näin ollen oppikirjat saattavat rakentaa kirjoittamisesta kaksijakoista kuvaa: toisaalta prosessi esitellään vaiheittain ja epätasaisesti, mutta toisaalta tehtävissä korostuu vaiheiden limittäisyys ja samanaikainen harjoittelu.

Toiseksi oletan, että S1- ja S2-oppimäärien oppikirjat painottavat kirjoittamisen taitoja eri tavalla, koska oppilaiden lähtötaso, kielellinen tausta ja oppimistarpeet ovat keskenään erilaisia (POPS 2014). S1-opetuksessa lähtökohtana on, että oppilaalla on vahva suomen kielen taito, joten kirjoittamiseen opetuksessa voidaan keskittyä laaja-alaisempaan kirjoittamisen kehittämiseen, kuten tekstin ilmaisukeinoihin tekstilajit huomioiden (mt.: 290–292). S2-oppikirjat puolestaan painottavat selkeän ja ymmärrettävän tekstin tuottamista, kuten perusrakenteiden hallintaa sekä kielellisen tuen antamista niille oppijoille, joiden kielitaito on vielä kehittymässä ja taitotaso vaihtelevaa (mt.: 314–315). Molemmissa oppikirjoissa pyritään kuitenkin vahvistamaan oppilaan omaa käsitystään kirjoittajana (mt.: 290, 314).

Oletan, että oppikirjojen kirjoittamisprosessin opetus tukee opetussuunnitelman tavoitteita, sillä oppikirjat tehdään vastaamaan voimassa olevaa opetussuunnitelmaa (Kauppinen ym. 2008: 204). Opetussuunnitelmassa korostetaan vaiheittaista tekstin tuottamista, joka tapahtuu kirjoitusprosessien eri vaiheiden harjoitteluna (POPS 2014: 290–291, 315–316). Kuitenkin, jos ensimmäisen hypoteesini mukaan vain yksi prosessin vaihe korostuu muiden jäädessä taka-alalle, opetussuunnitelman tavoitteet eivät tällöin täysin toteudu oppikirjoissa.

2 Teoreettinen tausta

2.1 Kirjoitustaito ja kirjoittaminen

Kirjoittaminen on hyvin moniulotteinen ilmiö. Ensinnäkin se edellyttää riittävästi hienomotorisia taitoja (Patronen–Porkka 2019: 20), koska kirjoittamiseen tarvitaan kykyä käyttää kirjoitusvälineitä, kuten kynää tai näppäimistöä. Kansakouluissa kirjoitustaito nähtiinkin alkuun tällaisena mekaanisena ja visuaalisena taitona, jossa kirjoittamista tarkasteltiin kirjainten piirtämisen, sanelun ja jäljentämisen näkökulmasta (Pentikäinen ym. 2017: 161). Kirjoitustaito ei kuitenkaan ole vain teknistä kirjainten kirjoittamista, vaan se on myös monimutkaisten ajatusten ilmaisua (Mäkihonko 2006: 42). 1800-luvun loppupuolella kirjoittamisen opetukseen sisällytettiin kyky tuottaa, esittää ja jäsentää ajatuksia (Pentikäinen ym. 2017: 161). Toiseksi kirjoittaminen edellyttää siis kognitiivista kypsyyttä, koska kirjoittajan on suunnattava tarkkavaisuuttaan samanaikaisesti useisiin eri asioihin. Kirjoittajan on palautettava mieleensä muistojaan ja kokemuksiaan, täydennettävä ja jäsennettävä niitä sekä lopuksi muutettava ajatuksena kirjoitettuun muotoon. (Linnakylä 1981: 56; Pajunen–Honko 2021: 17.) Lisäksi kirjoittamiseen vaaditaan tietoisuutta kielestä ja sen rakenteesta (Matilainen 1989: 20). Kolmanneksi kirjoittaminen vaatii kirjoittajalta motivaatiota ja itsevarmuutta, mikä puolestaan edellyttää myönteistä käsitystä itsestään kirjoittajana (Pajunen–Honko 2021: 17). Mainittujen asioiden lisäksi kirjoittamiseen vaikuttavat monet muut tekijät, kuten kirjoittajan omat ominaisuudet ja kyky huomioida tekstinsä lukijakunta, kirjoitustilanteen ja -tehtävän luonne sekä kirjoittamista ympäröivä yhteiskunta ja kulttuuri (Linnakylä ym. 1988: 19; Mäkihonko 2006: 16).

Toisella tai vieraalla kielellä kirjoittaminen eroaa ensikielellä kirjoittamisesta. Toinen kieli määritellään ensikielen jälkeen opituksi kieleksi, ”jota omaksutaan siinä ympäristössä, jossa sitä puhutaan” (Tieteen termipankki: *toinen kieli*). Vieraskieli puolestaan tarkoittaa kieltä, jota ”opitaan ympäristössä, jossa sitä ei puhuta” (Tieteen termipankki: *vieras kieli*). Vaikka toinen ja vieraskieli käsitteinä eroavat toisistaan oppimisympäristön perusteella, niitä yhdistää se, etteivät ne ole kirjoittajan ensikieli. Tutkimuksessani käytän käsitettä toinen kieli viitatessani muulla kuin ensikielellä kirjoittamiseen, koska tarkastelun kohteena on S2-kirjoittaminen.

Kirjoitustaito toisella kielellä on monimutkaista muodon ja merkityksen prosessointia, jonka tavoitteena on kirjoitetun kielen tuottaminen (Yoon–Burton 2020: 296). S2-oppilaalle

suomeksi kirjoittaminen on ajatteluprosessin kannalta vaativampaa kuin omalla ensikielellä kirjoittaminen (Kiiski-Mäki 2008, 96). S2-oppilaiden kirjoittaminen suomeksi ei välttämättä ole yhtä automatisoitunutta tai muodollisesti yhtä tarkkaa kuin S1-oppilailla. Tähän vaikuttaa se, että S2-oppilaan suomen kielen hallinta voi olla puutteellista tai kielen kirjoitusjärjestelmä voi poiketa tämän ensikielen kirjoitusjärjestelmästä. Lisäksi S2-kirjoitustaitoon liittyy kirjoittajan vaihteleva tieto suomalaisista sosiokulttuurisista ja kielenkäyttötilanteita koskevista normeista, mikä voi osaltaan lisätä virheiden määrää. (Yoon–Burton 2020: 296.) S2-oppilaiden tulee kirjoittaessaan siis huomioida useita sellaisia asioita, joihin S1-oppilaat eivät joudu kiinnittämään erikseen huomiota, mikä tekee kirjoittamisesta heille vaativaa. On kuitenkin syytä muistaa, että S2-oppilailla on keskenään hyvin erilaiset taustat, ja he eroavat toisistaan sosiaalisista ja yhteiskunnallista lähtökohdista (esim. Rekola 1995). Näin ollen S2-oppilaiden kokemukset toisella kielellä kirjoittamisesta vaihtelevat.

Kirjoitti sitten millä kielellä tahansa, kirjoittamisen taitokäsité on viime vuosikymmenen aikana laajentunut. Nykyisin perinteistä kirjoittamista on yhä enenevässä määrin syrjäyttämässä uuden kirjoittamisen käsité, joka edellyttää uudenlaisia kirjoitustaitoja. Nykypäivän kirjoittajalta vaaditaan kehittyviä teknisiä taitoja sekä multimodaalisten ja uusien tekstilajien tuottamisen taitoja. Lisäksi uusi kirjoittaminen edellyttää kirjoittajalta kirjoittamisen sosiaalisia ja yhteisöllisiä taitoja, tekstin julkisuustaitoja, monisuorittamisen ja tietoisuuden vuorottelun taitoja sekä luovuuden taitoja (Kallionpää 2014: 60).

2000-luvun alun suomalaisissa monitieteisissä kirjoittamista koskevissa tutkimuksissa on tarkasteltu kehittyvää kirjoitustaitoa suhteessa esimerkiksi kielen äänne- ja muotorakenteisiin sekä tekstitaitoihin. Lisäksi tutkimusta on tehty oppimistuloksista ja niiden arvioinnista, luovasta kirjoittamisesta sekä kirjoittamisprosessista, mutta vain vähän. Erityisesti yläkoululaisia käsittelevää tutkimusta ei ole juurikaan tehty. (Kauppinen ym. 2015: 165–167.) Tutkimukseni täydentää puutteellista tutkimustietoa yläkoululaisia koskevissa tutkimuksissa, sillä tarkastelen yläkoulussa käytettäviä oppikirjoja.

Kirjoittamisen tutkimuskentässä on 2000-luvulla havaittavissa aihepiiri, joka tutkii pääasiassa esi- ja perusopetuksen kirjoittamiskäytänteitä ja oppilaan tukemista. Vaikka aihepiirin tutkimukset ovat pirstaleisia, niitä yhdistää tavoite kehittää kirjoittamisen opetuskuultuuria eli luoda ja kehittää materiaaleja ja käytänteitä kirjoitustaitojen ja kirjoittamisprosessin vaiheiden tukemiseen. Tosin vuoden 2015 katsauksen perusteella ainoastaan muutama näistä

tutkimuksista koskivat kirjoittamisprosessia, joten osaltani paikkaan tätä tutkimusaukkoa (Kauppinen ym. 2015: 167.)

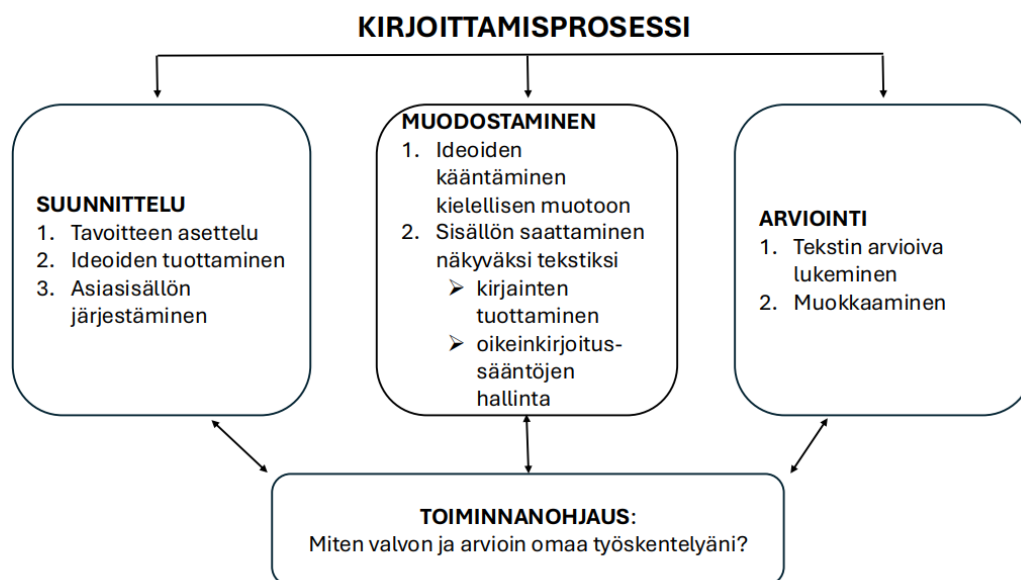
2020-luvulla kirjoittamista ja kirjoitustaitoa on tutkittu enenevässä määrin Suomessa. Laine ja Mutta (2025) ovat tutkineet yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamista erityisesti kirjoittajuuden kokemuksen, kirjoittamisstrategioiden ja kirjoittamisprosessien näkökulmista. He ovat tarkastelleet, millaisena opiskelijat näkevät itsensä kirjoittajina sekä millaisia käsityksiä ja diskursseja he liittävät kirjoittamiseen, kuten prosessimaisuuteen ja luovuuteen. Lisäksi he ovat analysoineet kirjoittamisprosessia empiirisesti esimerkiksi näppäilyntallennuksen avulla ja tunnistanee näin kirjoittajien käyttämiä sanastokeskittymiä sekä tarkastelleet monikielisten kirjoittajien työskentelytapoja kirjoittamisen aikana. (Mutta–Laine 2022; Laine–Mutta 2025a; Laine–Mutta 2025b.) Kansainvälinen kirjoittamista koskeva tutkimus on kuitenkin rikkaampaa ja monipuolisempaa kuin kotimainen tutkimus (Hankala ym. 2015: 74).

2.1.1 Tuottavan tekstin kirjoittamisprosessin malli

Ensimmäinen merkittävä kirjoittamisprosessia selittävä malli on Flowerin ja Hayesin (1981) kognitiivisen kirjoittamisprosessin malli, jota voidaan pitää yhtenä prosessimallien edelläkävijöistä. Flowerin ja Hayesin mallin keskeinen idea on, että kirjoittaminen koostuu erilaisista ajatus- ja muistitoiminnoista sekä toimintaprosessien toteuttamisesta, joiden seurauksena syntyy teksti. (Luukka 2004: 13.) Mallin avulla huomio siirtyi lopputuotoksesta itse kirjoittamisen prosesseihin ja kirjoittajan mielen toimintaan. (Ivanič 2004: 231.)

Flowerin ja Hayesin mukaan kirjoittamisen toiminta koostuu seuraavista elementeistä: tehtäväympäristö, kirjoittajan pitkäkestoinen muisti ja kirjoittamisprosessit. Tehtäväympäristö tarkoittaa kaikkea sitä, mitä on tai tapahtuu kirjoittajan ulkopuolella, eli esimerkiksi kirjoittamisen kontekstia ja erilaisia rajoitteita, joita kasvava teksti, kirjoittajan omat tiedot ja suunnitelmat asettavat hänelle. Tehtäväympäristö myös määrittää, mitä seuraavaksi voidaan kirjoittaa, ja ohjaa kirjoittajan päätöksiä tekstin sisällöstä ja muodosta. Kirjoittajan pitkäkestoinen muisti sisältää tietoa muun muassa kirjoitettavasta aiheesta, kohdeyleisöstä ja kirjoittamisen suunnitelmamalleista. Se mahdollistaa aiemmin opitun tiedon palauttamisen ja soveltamisen uuden tekstin tuottamiseen. Flowerin ja Hayesin kirjoittamisprosessi koostuu kirjoittamisen osaprosesseista: suunnittelusta (engl. *planning*), kääntämisestä eli tekstin tuottamisesta (engl. *translating*) ja tarkastamisesta (engl. *reviewing*.) (Flower–Hayes 1981: 369–371).

Kiiski-Mäen (2008) tuottavan tekstin kirjoittamisprosessin malli perustuu Flowerin ja Hayesin kirjoittamisprosessin malliin. Kyse ei ole erillisestä mallista, vaan yksinkertaistetusta ja suomenkielisestä sovelluksesta alkuperäisestä mallista, joka on suunnattu erityisesti aloittelevien kirjoittajien kirjoittamisprosessin kuvaamiseen (kuvio 1) (Mäkihonko 2006: 26). Mallin osaprosessit ovat suunnittelu, muodostaminen ja arviointi, ja ne vastaavat sisällöllisesti Flowerin ja Hayesin mallin osaprosesseja. Vaikka kirjoittamisprosessin osaprosessit voidaan esittää erillisinä vaiheina, ne tapahtuvat todellisuudessa syklisesti ja limittäin: kirjoittaja suunnittelee, tuottaa ja arvioi tekstiä jatkuvasti ja samanaikaisesti kirjoittamisen aikana (Flower–Hayes 1981: 367). Käyttäessäni kirjoittamisprosessin mallin käsitettä viittaan jatkossa Kiiski-Mäen malliin, koska siinä käytetään vakiintuneita suomenkielisiä käsitteitä, jotka selkeyttävät mallin hyödyntämistä tässä tutkimuksessa.



KUVIO 1: Kiiski-Mäen (2008) tuottavan tekstin kirjoittamisprosessin malli.

Tekstin suunnittelussa kirjoittaja asettaa tekstilleen ensin tavoitteet, jotka voivat liittyä sekä tekstin kirjoitustapoihin että sen sisältöön (Flower & Hayes, 1981: 373). Kirjoittajan kootessa muistikuviaan tavoite tarkentuu, ja se ohjaa ajatusten valintaa ja järjestelyä. Samalla tekstin pääargumentti alkaa kirkastua ja kirjoittaja päättää, miten seuraavaksi etenee, jotta asetetut tavoitteet saavutetaan (Linnakylä ym. 1988, 10; Kiiski-Mäki 2008: 89). Suurin osa tavoitteista kuitenkin syntyy ja kehittyy vasta kirjoittamisen aikana (Flower–Hayes 1981: 373).

Kirjoittajan pitää suunnitteluvaiheessa tuottaa ideoita, jotta hänellä on sisältöä tekstilleen (Kiiski-Mäki 2008: 89). Kirjoittaja tuottaa ideoita palauttamalla pitkäkestoisesta muististaan

aiheeseen liittyviä tietoja, kokemuksia, mielikuvia, tunteita ja mielipiteitä (Linnakylä ym. 1988: 9). Tämän jälkeen kirjoittaja järjestää asiasisältöjä, mikä auttaa antamaan ideoille mielekkään rakenteen. Suunnitelma voi ilmetä pelkkänä avainsanana, jonka taakse kätkeytyy runsaasti ideoita ja asiayhteyksiä, tai se voi olla visuaalinen mielikuva tai havainto aiheesta, eli ei-kielellinen esitys. (Flower–Hayes 1981: 372.) Vasta huolellisen valmistautumisen jälkeen mielikuvista alkaa muodostua teksti (Linnakylä ym. 1988, 9).

Tekstin muodostaminen tarkoittaa suunnitteluvaiheessa tuotettujen ideoiden kääntämistä, koska kirjoittaja ikään kuin kääntää suunnitelmansa merkityksen – oli se sitten luettelo, kuva tai tunne – kielelliseen muotoon tekstiksi. (Flower–Hayes 1981: 373; Kiiski-Mäki 2008: 89.) Teksti on kirjoittajan kielellinen vastine hänen ajatuksilleen, joka rakentuu sanoista, lauseista, virkkeistä, tekstikappaleista ja koko tekstistä. Kirjoittaja siis saattaa tekstinsä sisällön näkyväksi tekstiksi. (Kiiski-Mäki 2008: 89.) Tekstin muodostaminen vaatii kirjoittajalta kykyä hallita kirjoituskielen tekstuaaliset, lause- ja muoto-opilliset sekä oikeinkirjoitukseen ja välimerkkeihin liittyvät normit ja sovitut käytänteet (Linnakylä ym. 1988, 10). Tämä kirjoittamisprosessin osaprosessi voi olla hyvin vaativa, mikäli kirjoittaja on kokematon tai hänellä on lukivaikeuksia tai käden motorisia vaikeuksia, jotka tekevät oikeinkirjoituksen hankalaksi (Kiiski-Mäki 2008: 89). Kokematon kirjoittaja joutuu tällöin keskittymään tietoisesti oikeinkirjoitukseen ja kielioppiin, mikä häiritsee laajempaa suunnitteluprosessia. Se puolestaan johtaa taas heikkoon ja paikalliseen suunnitteluun ja lopulta aiheuttaa kirjoittajalle turhautumista (Flower–Hayes 1981: 373). Kokemattoman S2-kirjoittajan kielelliset resurssit eivät välttämättä ole vielä automatisoituneet, mikä lisää tekstin muodostamiseen tarvittavaa kognitiivista kuormaa ja tekee muodostamisen osaprosessista erityisen vaativan (Yoon–Burton 2020: 296.)

Tekstin arviointi voi olla tietoinen prosessi, jossa kirjoittaja päättää lukea tekstiään läpi aikomuksenaan arvioida ja muokata sitä samalla. Arviointi voi myös tapahtua tiedostamattomasti, kun kirjoittaja spontaanisti arvioi tekstiään tai omaa suunnitteluaan, vaikka ajatukset olisivatkin vielä kirjoittamattomina. (Flower–Hayes 1981: 374.) Kirjoittaja siis arvioi omaa tekstiään jatkuvasti jo suunnittelun ja muodostamisen aikana. Arvioinnin aikana kirjoittaja suhtautuu tekstiinsä reflektiivisesti: kirjoitus ei ole valmis, vaikka ajatukset onkin saatu kirjoitettuun muotoon. (Kiiski-Mäki 2008: 89–90.) Tekstiä ei muokata vasta arvioinnin jälkeen, vaan muokkaaminen tapahtuu läpi koko kirjoittamisprosessin ja täten voi tapahtua minkä tahansa osaprosessin aikana (Flower–Hayes 1981: 374; Kiiski-Mäki 2008: 89–90).

Kirjoittaessaan tekstiä kirjoittaja myös ikään kuin valvoo ja ohjaa omaa edistystään kirjoittamisprosessissa. **Toiminnanohjaus** (engl. *the monitor*) (Flower–Hayes 1981; Kiiski-Mäki 2008) päättää, milloin kirjoittaja siirtyy prosessista seuraavaan. Koska kirjoittamisprosessi on pitkä, kirjoittajan tulee osata toiminnanohjaustaitoja. Ne määrittävät esimerkiksi sen, kuinka pitkään kirjoittaja suunnittelee ennen kuin ideat muutetaan kirjoitettuun muotoon tai kuinka pitkään tekstiä muodostetaan ennen kuin on aika arvioida sitä. Kirjoittajan tulee siis tietää, mitä missäkin vaiheessa tehdään. (Flower–Hayes 1981: 374; Kiiski-Mäki 2008, 90–91.) Toiminnanohjaus on jokaisella kirjoittajalla erilainen, sillä se mukautuu yksilöllisiin tavoitteisiin ja kirjoitustapoihin. Joillakin siis esimerkiksi suunnittelu kestää kauemmin kuin toisilla. (Flower–Hayes 1981: 374.) Nämä toiminnanohjaustaidot ovat kirjoitustaidon ja kirjoittamisprosessin kannalta hyvin keskeisessä asemassa (Kiiski-Mäki 2008, 91).

Flowerin ja Hayesin kirjoittamisprosessin malli on saanut osakseen myös kritiikkiä. Clarkin ja Ivanicin (1997) mukaan Flowerin ja Hayesin mallissa kirjoittaminen nähdään lähes pelkästään kognitiivisena toimintana, eikä kirjoittamista kulttuurisena käytäntönä huomioida tarpeeksi. Lisäksi mallin on sanottu yksinkertaistavan kirjoitustapahtumaa liikaa ja jättävän huomiotta erilaisia tekstintuottamisstrategioita, koska kirjoittajat nähdään vain joko kokeneina tai kokemattomina. Flowerin ja Hayesin mallia onkin myöhemmin kehittäneet, laajentaneet ja tarkentaneet sekä he itse että muut tutkijat. Esimerkiksi Grabe ja Kaplan (1996) näkevät kirjoittamistapahtuman lähtökohtaisesti kommunikatiivisena prosessina. Kirjoittamisessa tulisi huomioida siis konteksti, johon kuuluvat esimerkiksi tehtävänanto ja sosiaalinen konteksti. Lisäksi he tuovat esille ihmisen verbaalisen työmuistin merkityksen kirjoittamisprosessissa. (Grabe–Kaplan 1996.)

Bereiterin ja Scardamalian (1987) luoma tietopohjainen malli on Suomessa tunnetuin malli kirjoittamista koskeissa tutkimuksissa. Mallissa erotetaan kaksi kirjoittamisen strategiaa: tiedon kertominen (engl. *knowledge-telling*), jossa kirjoittaja toistaa tietoa, mikä on tyypillistä aloittelijoille, ja tiedon muokkaamisen (engl. *knowledge-transforming*), jossa kirjoittaja muokkaa tietoa tavoitteidensa mukaisesti, mikä on tyypillistä edistyneemmille kirjoittajille. (Bereiter–Scardamalia 1987.) Aloitteleva kirjoittaja keskittyy usein kielen ja tiedon toistamiseen, kun taas edistynyt kirjoittaja suunnittelee, jäsentää ja työstää ajatuksiaan hyödyntäen kognitiivisia resurssejaan, mikä mahdollistaa laadukkaamman tekstin tuottamisen. Vaikka kokematonkin kirjoittaja tarvitsee huomattavaa kognitiivista kapasiteettia kirjoittaessaan, kokeneempi kirjoittaja voi hyödyntää sitä laajemmin. Tällöin kokeneen

kirjoittajan kirjoittaminen muuttuu kuormittavammaksi – jopa vaikeammaksi – kuin aloittelevalla kirjoittajalla, joka saattaa kirjoittaa tekstinsä valmiiksi kerralla palaamatta siihen enää myöhemmin. (Luukka 2004: 14.) Kirjoittamisprosessin hyvä hallinta edellyttääkin, että kirjoittajan kielelliset taidot ovat riittävän kehittyneet, jotta hänellä on käytettävissään kirjoittamiseen tarvittavat strategiset taidot ja kyky ohjata omaa toimintaansa, ja että hän kokee kirjoittamisen innostavana (Kiiski-Mäki 2008: 88).

2.1.2 Prosessikirjoittamisen menetelmä

Merkittävin edistysaskel kirjoittamisen opetuksessa on ollut kehittää prosessikirjoittamisen menetelmä, mikä on lisännyt kiinnostusta ja innostusta opetuksen kehittämiseen. Menetelmä on lähtöisin Yhdysvalloista ja se on kehitetty alkujaan edistyneiden kirjoittajien kirjoitustapojen pohjalta. (Mäkihonko 2006: 42.) Menetelmän myötä alettiin ajattelemaan, että kirjoittamaan oppiminen vaatii systemaattista ohjausta ja näiden prosessien harjoittelua. Prosessikirjoittaminen on rikastuttanut kirjoittamisen opetuksen pedagogisia käytäntöjä ja vakiinnuttanut asemansa keskeisenä osana opetussuunnitelmia ja oppimateriaaleja niin muualla maailmalla kuin Suomessakin. (Ivanič 2004: 231; Luukka 2004: 13; Erra–Svinhufvud 2017: 320.)

Prosessikirjoittaminen tarkastelee kirjoittamista sekä kognitiivisena että käytännön prosessina aina mielen sisäisistä toiminnoista sosiaaliin tapahtumiin. Tällainen lähestymistapa korostaa, että kirjoittamaan oppiminen on tekstin tuottamisen prosessien hallintaa: käytännön prosesseja voidaan opettaa eksplisiittisesti, kun taas kognitiivisia taitoja usein opitaan implisiittisesti. (Ivanič 2004: 231.) Prosessikirjoittamista korostavassa opetuksessa pyritään siihen, että oppija tulee tietoiseksi omasta kirjoittamistavastaan ja oppii edistyneiden kirjoittajien käyttämiä kirjoittamiskäytänteitä. Kirjoittamistaitojen kehittyminen ilmenee monipuolisempina työskentelytapoina ja niiden osittaisena automaattisuutena. Sekä opettaja että oppikirja toimivat oppilaan oppimisen tukena ja ohjaavat tätä vaihe vaiheelta kohti onnistunutta tekstin tuottamista tarjoten selkeitä ohjeita ideoiden tuottamiseen, jäsentämiseen, niiden työstämiseen ja lopuksi palautteen hyödyntämiseen. (Luukka 2004: 14.)

Prosessikirjoittamisen menetelmä perustuu kirjoittamisprosessin malliin, ja se myötäilee pitkälti mallin kolmea osaprosessia. Prosessikirjoittamisen menetelmässä kirjoittaminen koostuu kuudesta eri vaiheesta: valmistautuminen, luonnostelu, muokkaus, viimeistely, oikoluku ja julkistaminen. Valmistautumisvaiheessa kirjoittaja muodostaa ideoita, järjestää ajatuksia ja hankkii lisätietoa yksin, parin kanssa tai ryhmässä. Apunaan kirjoittaja voi

esimerkiksi käyttää listojen laatimista, ajatuskarttojen piirtämistä tai avainsanojen poimimista. Luonnosteluvaiheessa kertyneet ideat ja ajatuksen muutetaan kirjalliseksi tekstiksi. Tarkoituksena on, että kirjoittaja luo tekstinsä ensimmäisen luonnoksen ja tuottaa tekstiä keskittymättä oikeinkirjoitukseen. (Mäkihonko 2006: 42.)

Muokkausvaiheessa kirjoittaja hankkii palautetta luonnosteluvaiheessa syntyneestä ensimmäisestä versiostaan. Palautteenanto voi tapahtua joko pareittain tai ryhmissä, jolloin jokainen kommentoi toisten tekstejä. Palautteen pohjalta kirjoittaja muokkaa tekstiään lisäämällä uutta sisältöä, tarkentamalla sitä ja kiinnittämällä huomiota oikeinkirjoitukseen. Viimeistely- ja oikolukuvaiheissa sanavalintoja ja lauserakenteita hiotaan tarkemmin, ulkoasua viimeistellään ja loput kirjoitusvirheet korjataan. Koska kirjoitettu teksti on tarkoitettu luettavaksi, prosessikirjoittamiseen kuuluu julkistamisvaihe. (Mäkihonko 2006: 42–43.) Julkistaminen voi innostaa oppilaita tekstien muokkaamiseen ja viimeistelyyn sekä opettaa heitä ottamaan huomioon tekstinsä lukijakunnan (Linnakylä ym. 1988: 8). Tekstin julkaisu tapahtuu sovitussa ympäristössä, esimerkiksi luettuna luokan kesken tai kirjoitettuna koulun lehteen, some-tilille tai nettisivuille (Mäkihonko 2006: 43). Julkistaminen voi kuitenkin jäädä toteutumatta, sillä kirjoittamista pidetään usein henkilökohtaisena asiana ja tekstien näyttäminen ja lukeminen ääneen koetaan epämiellyttäväksi (Erra 2020: 84). Tällöin kirjoitettu teksti jää oppilaan ja opettajan väliseksi.

Samoin kuin kirjoittamisprosessin eri vaiheet myös prosessikirjoittamisen eri vaiheet limittyvät eikä selvää rajaa vaiheiden välillä voida nähdä. Luonnosteluun voi liittyä vielä valmistautumista eli uusien ideoiden muodostamista, ja uusia näkökulmia voi syntyä myös muokkaus-, viimeistely- ja oikolukuvaiheissa. (Linnakylä ym. 1988, 15–16.) Kokemattomat ja kokeneet kirjoittajat toimivat prosessikirjoittamisessa eri tavoin. Kun kokematon kirjoittaja jättää tekemättä tekstiinsä suuria muutoksia ja keskittyy pääasiassa sanavalintoihin ja oikeinkirjoitukseen, kokenut kirjoittaja muokkaa tekstiään usein ja jatkuvasti keskittyen siihen, että omat ajatukset ovat selkeitä ja ne välittyvät lukijalle. (mt.: 16.) On kuitenkin huomattava, että kirjoittaja toimii aina yksilöllisesti ja kirjoitustapa vaihtelee. Lisäksi tekstin laji vaikuttaa merkittävästi kirjoittamisprosessin kulkuun: monisivuisen asiatekstin tuottaminen prosessikirjoittamisen menetelmällä etenee usein eri tavoin kuin lyhyen sähköpostiviestin kirjoittaminen.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että prosessikirjoittaminen antaa oppilaalle tärkeitä taitoja, kuten ajankäytön säätelemistä ja opittujen asioiden käsittelyä, jotka näkyvät niin opinnoissa

kuin työelämässäkin. Prosessiin kuuluva palautteenanto ja sen pohjalta tekstin muokkaaminen ovat myös hyödyllisiä taitoja. Lisäksi prosessikirjoittaminen opettaa rauhallisuutta ja keskittymiskykyä, sillä kirjoittamiseen tulee syventyä ja käyttää runsaasti aikaa. (Kallionpää 2014: 66–67.) Prosessimaisesti kirjoitetut tekstit ovat tutkimusten mukaan myös laadukkaampia eli paremmin jäsenneiltyjä ja sisällöltään monipuolisempia kuin sellaiset tekstit, jotka on kirjoitettu ilman suunnittelu- tai muokkausvaiheita (Luukka 2004: 14). Kirjoittamisprosessin tunteminen ja ymmärtäminen on keskeistä juuri koulussa, jossa tavoitteena on lasten ja nuorten tarvittavien kirjoitustaitojen kehittäminen (Mäkihonko 2006: 26).

2.2 Opetussuunnitelman tavoitteet kirjoittamisen opetuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaa ala- ja yläkoulun arkea, määrittää opetuksen tavoitteet ja sisällöt sekä tukee oppilaiden kasvua, kehitystä ja oppimista. Valtakunnallinen opetussuunnitelma on tärkein kielten opetusta ohjaavista dokumenteista. (Luukka ym. 2008: 53.) Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet tarjoavat raamit ja yleiset tavoitteet, joita paikalliset opetussuunnitelmat konkretisoivat ja mukauttavat koulun ja oppilaiden tarpeisiin. (Luukka ym. 2008: 53; POPS 2014: 9) Perusopetuksen opetussuunnitelma toimii pohjana oppikirjoille, ja täten on myös koulun ja opettajan työväline. Lisäksi se on koulutuksen arvopohjaa määrittävä ja ideologioita välittävä dokumentti. Opetussuunnitelmassa korostuvat kulloinkin yhteiskunnassa tärkeinä ja arvokkaina pidetyt asiat, mikä näkyy tiettyjen opetus sisältöjen ja -menetelmien painottumisena. (Luukka ym. 2008: 53; Erra–Svinhufvud 2017: 316.)

Äidinkieli ja kirjallisuus on monitieteinen oppiaine, koska siinä yhdistyvät useat eri osa-alueet. Oppiaineen tehtävänä on kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja sekä ohjata heitä kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja kulttuurista. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tulisi muun muassa laajentaa oppilaiden arjen kieli- ja tekstitaitoja ottamalla huomioon heidän tekstimaailmansa, jotta he oppivat ilmaisemaan ajatteluaan kielellisesti ja kehittämään luovuuttaan. (POPS 2014: 287.) Koulukirjoittamisen tavoitteena on aina ollut rohkaista oppilasta ilmaisemaan itseään ja viestimään arkielämässä kirjallisesti (Linnakylä ym. 1988, 6).

Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että nuorten koulukirjoittamisen ja vapaa-ajalla kirjoittamisen välillä on kasvava kuilu: koulussa kirjoitetut tekstit eivät kohtaa sisällöltään tai käytänteiltään oppilaan omaa tekstimaailmaa (Luukka ym. 2008: 192, 234), mikä heikentää

oppilaiden koulumotivaatiota ja näkyy negatiivisena suhtautumisena kirjoittamiseen (Palmgren-Neuvonen 2016). Myös 2020-luvun kansainväliset tutkimukset tukevat tätä havaintoa. Clarkin ym. (2024) tutkimuksen mukaan noin puolet englantilaisista 8–18-vuotiaista nautti koulukirjoittamisesta, kun taas harva koki nauttivansa vapaa-ajan kirjoittamisesta. Tulosta voidaan pitää osin lohdullisena, sillä koulukirjoittaminen näyttäytyy innostavana, mutta samalla se myös huolestuttaa. Koulukirjoittamisen korostuessa lapset ja nuoret ovat etääntymässä luovasta ja omaehtoisesta kirjoittamisesta, jota tehdään tyypillisesti vapaa-ajalla. Juuri tällainen kirjoittaminen voi tukea esimerkiksi vaikeiden asioiden ja tunteiden käsittelyssä sekä itsensä ilmaisussa. Koulun tulisi siis tarjota enemmän mahdollisuuksia luovaan kirjoittamiseen. (Clark ym. 2024: 28.) Koska kirjoitustaitojen opetus on hyvin pitkälti riippuvainen opettajan käyttämistä opetustavoista (Jyrkiäinen–Koskinen–Sinisalo 2012: 30), opetuksen pedagogisilla valinnoilla, kuten oppikirjan käytöllä, on suuri merkitys tämän kuilun kaventamisessa.

S1-opetuksessa oppilaille tulisi tarjota mahdollisuuksia tuottaa erilaisia tekstityyppejä, kuten kertovia, kuvaavia, ohjaavia, kantaa ottavia ja pohtivia tekstejä, monimediaisuus huomioiden sekä ohjata oppilasta valitsemaan tekstilajeihin ja tilanteisiin sopivia ilmaisutapoja (POPS 2014: 290). Koulussa kirjoitettavat tekstit ovat usein niin sanottuja ainekirjoituksia, joita tuotetaan nimenomaan oppimisen vuoksi (Erra–Svinhufvud 2017: 320). Koulussa kirjoitetaan valtaosin opetussuunnitelman mukaisia ”koulun tekstilajeja”, eli kertovia ja pohtivia tekstejä (Kauppinen ym. 2015: 170). Vaikka koulun ainekirjoitukset edustavat yleensä useaa tekstityyppiä (Kauppinen–Laurinen 1988: 58–61), ainekirjoituksen voi kuitenkin nähdä myös ihan omana tekstilajinaan: ainekirjoituksilla on koulumaailmassa keskenään samanlainen asema sekä niissä on yhdistäviä ja tunnistettavia piirteitä (Ranta 2004: 52). Lisäksi koulun ainekirjoituksiin ei juurikaan törmää koulun ulkopuolella (Luukka 2004: 10).

S1-oppimäärässä oppilaita tulisi ohjata kehittämään kirjoittamisen sujuvuutta, syventämään ymmärrystä kirjoittamisesta viestintänä sekä vahvistamaan yleiskielen ja kirjoitetun kielen käytännön hallintaa. S2-oppimäärässä vastaavana tavoitteena on tukea oppilasta vakiinnuttamaan kirjoitetun yleiskielen normien hallintaa sekä laajentamaan sanastoa ja kieliopillisten rakenteiden osaamista eri tekstilajeissa. (POPS 2014: 290, 315.) Vaikka kirjoitustaito ymmärretäänkin nykyään laajempaan ja monimutkaisempaan kokonaisuutena kuin pelkkien taivutusten ja välimerkkien oikeellisuuden hallintana, kaikenlaisessa kirjoittamisessa tarvitaan riittävän hyvää kieliopin tuntemusta ja oikeinkirjoitustaitoja (Holopainen 2008: 84). Hyvää tekstiä ei voi muuten kirjoittaa (Kiiski-Mäki 2008: 87).

Opetussuunnitelman tavoitteissa korostuu kirjoittamisen sosiaalinen puoli. S1-opetuksen tulisi kannustaa yhdessä kirjoittamiseen ja S2-opetuksessa oppilasta tulisi ohjata kehittämään kirjoittamista sekä itsenäisesti että ryhmässä (POPS 2014: 290, 315). Tutkimusten mukaan kirjoittamista kuitenkin harjoitellaan koulussa pääasiassa yksin ja kirjoittaminen nähdään yksilöllisenä taitona ja prosessina (Hirvinen 2020: 62; Erra 2020: 64–65). Oppilas työskentelee tekstinsä parissa itsenäisesti, jonka jälkeen kohdeyleisönä toimiva opettaja antaa oppilaalle sanallisen tai numeerisen palautteen. Opettajan antama yksittäinen palaute jää usein niin niukaksi ja irralliseksi, ettei oppilas sen avulla pysty kunnolla kehittämään omaa kirjoittajuuttaan. Tällöin kirjoitustaidon suunnitelmallinen ja jatkuva kehittyminen ei toteudu. (Harjunen–Rautopuro, 2015: 6; Kauppinen ym. 2015: 162.) Kirjoittamisen tulisi olla sosiaalista, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä (Hankala ym. 2015: 74; Pentikäinen ym. 2017: 174).

Opetussuunnitelman perusteissa on huomioitu prosessikirjoittaminen, sillä S1-oppimäärässä opetuksen tulisi tukea kirjoittamisprosessien hallintaa ja kehittää niin palautteen antamista kuin vastaanottamista sekä omaa kirjoittamisen arviointia. S1-oppimäärässä vielä kiteytetään, että opetuksessa harjoitellaan vaiheittaista tekstin tuottamista. (POPS 2014: 290–291.) S2-opetuksessa oppilasta tulisi ohjata kehittämään kykyään suunnitella, laatia ja muokata tekstejä sekä kannustaa hyödyntämään erilaisia tekstilajeja mallina ja lähteenä omien tekstien kirjoittamisessa. S2-oppimäärän opetuksessa ”vakiinnutetaan kirjoittamisprosessin eri vaiheiden hallintaa”. (POPS 2014: 315–316.) 2000-luvulla prosessiajattelu kuitenkin siirtyi kirjoittamisen opetukseen heikosti, koska kirjoitusprosessin arviointi on hankalampaa kuin tuotoksen arviointi (Aalto ym. 2002: 6). Myös koulupolun merkittävimmät virstanpylväät, kuten kirjoitustaidon ylioppilaskoe, mittaavat yksinomaan lopputuotetta (Erra 2020: 51, 53–54), mikä voi saada oppilaat pitämään kirjoittamisprosessin hallintaa vähemmän tärkeänä.

Suomalaisessa kirjoittamisen opetuksen tutkimuksessa on sekä samankaltaisuuksia että eroja verrattuna kansainvälisiin tutkimuksiin. Kansainväliset tutkimukset keskittyvät pääasiassa kirjoittamisen opetukseen, kun taas suomalaisissa tutkimuksissa kirjoittamisen opetuksen tutkiminen näyttyy hajanaisempana. (Kauppinen ym. 2015: 169.) S2-kirjoittamista koskeva tutkimustieto on lisääntynyt, sillä S2-oppimäärää opiskelevien määrä suomalaisissa kouluissa on kasvanut ja tutkimustarve sen myötä vahvistunut. Vaikka S2-tutkimus kirjoittamisesta nähdään omana alana, se antaa tietoa myös S1-kirjoittamisesta ja -kirjoitustaidosta. S1-kirjoittamisen tutkimus on verrattuna S2-tutkimuksiin vielä hajanaisempi. (mt.: 171.)

2.3 Oppikirjat tutkimuksen kohteena

Kuten aiemmin mainitsin, oppikirjat tehdään vastaamaan opetussuunnitelman tavoitteita (Kauppinen ym. 2008: 204). Ne luovat siis opetukselle tietynlaisen pohjan ja niillä on valta opetuksen jäsentämisessä. Oppikirjat vaikuttavat vahvasti käsitykseen kielen oppimisen keskeisistä aiheista. Ne yhtäältä korostavat tiettyjä asioita ja toisaalta jättävät joitakin huomiotta tai jopa kokonaan pois. Oppikirjat antavat oppilaalle tietyn kuvan kielestä ja sen rakenteista. Lisäksi ne ohjaavat oppilaita toimimaan tietyllä tavalla, kun he lukiessaan oppivat niihin sisältyvät tavat käsitellä tekstejä ja tehdä niihin liittyviä tehtäviä. Oppikirjoista voi siis nähdä, millaisia asioita, ominaisuuksia ja tekstejä pidetään kulloinkin tärkeinä ja jopa oppimisen arvoisina. (Luukka ym. 2008: 54–64.) On esitetty, että opetuskäyttöön suunniteltujen painettujen oppimateriaalien ja niihin liittyvien opettajanoppaiden käyttö voi johtaa siihen, että opetus etenee mekaanisesti materiaalien määräämässä järjestyksessä ja tahdissa. Se voi heikentää koulun mahdollisuuksia tukea oppilaiden oppimaan oppimisen ja yhteisöllisen tiedon rakentamisen taitojen kehittymistä sekä vähentää opiskelumotivaation tukemista ja oppilaiden omien tarpeiden ja kiinnostuksenkohteiden huomioimista. (Karvonen ym. 2017: 39.)

Yleisesti kaikki oppikirjat ovat luonteeltaan persoonattomia ja asiakeskeisiä (Aalto 2008: 74). Niiden teksti on usein tiivistä ja informatiivista sekä rakenteellisesti ja sanastollisesti hyvin monipuolista. Opetusteksteissä esiintyy paljon käsitteitä ja muuta abstraktia sanastoa. (mt.: 85–86.) S2-opetuksessa oppikirjat ovat usein selkoistettuja, eli niissä opetusteksti on selkokieltä. Selkokieli on yleiskieltä tarkoituksenmukaisesti helpommaksi muokattu kielimuoto, jonka tarkoituksena on tukea niitä, joille yleiskieli on liian vaikeaa. Se ei ole siis vain selkeää yleiskieltä. (Kartio 2009: 10.) Selkokielisessä oppikirjassa opetusteksti on hyvin jäsennettyä, selkeää ja lyhytrakenteista. Opetustekstin tulee kulkea johdonmukaisesti ottaen huomioon käyttäjäryhmän lukemis- ja ymmärtämistaidot. Tätä tuetaan käyttämällä sanaston yleisimpiä ja oppilaalle tuttuja sanoja sekä välttämällä pitkien sanojen käyttöä. (mt.: 13–14.) Opetusteksti sisältää kuitenkin väistämättä abstraktejakin käsitteitä, jota selkokielisessä oppikirjassa tulee selittää auki joko sanallisesti tai hyödyntää selityksessä kuvia (Itkonen 2006: 13–14, 86). Kuvien lisäksi selkokielisen oppikirjan muut asetteluratkaisut ja otsikointi ovat helpottamassa kielenoppijan oppimista. (Sainio 2015: 11.)

Oppikirjat ja muut oppimateriaalit ovat kiinnostaneet useita eri alan tutkijoita, kuten kasvatuksen, opetuksen ja kielen tutkijoita sekä sosiologeja ja historioitsijoita. Oppikirjoista

on analysoitu niiden välittämää maailmankuvaa ja arvoja, niiden käyttämää kieltä ja esitystapaa sekä oppikirjojen erilaisia käyttötapoja opetuksessa. (Karvonen ym. 2017: 40.) Suomalainen oppimateriaalitutkimus on tuonut esille oppimateriaalien heikkouksia ja puutteita, jotka ovat liittyneet sekä niiden välittämään arvomaailmaan sekä pedagogisiin ratkaisuihin (mt.: 51). Useissa tutkimuksissa on tarkasteltu eri oppikirjasarjaan kuuluvia oppimateriaaleja, mutta harvoin huomio on kohdistunut oppikirjasarjojen välisiin eroihin. Tutkijoiden oletuksena on voinut olla se, etteivät oppimateriaalien välittämät maailmankuvat, oppimiskäsitykset tai ainedidaktiset lähestymistavat juurikaan eroa toisistaan. (mt.: 46.) Tutkimuksessani keskitytään myös eri oppikirjasarjaan kuuluvien oppikirjojen eroihin, joten oma tutkimukseni vastaa osaltaan tähän tutkimustarpeeseen.

Oppimateriaaleja käsitteleviä tutkimuksia on tehty runsaasti, erityisesti erilaisissa oppinäytetöissä. (Karvonen ym. 2017: 40.) Tämä on osakseen jopa yllättävää, sillä oppikirjojen ja opetusmateriaalien käytön opetuksessa on arveltu heikkenevän (mt.: 44). Vahvaan oppimateriaalitutkimuksen asemaan voi olla useita syitä. Ensinnäkin niiden avulla voidaan tarkastella paitsi itse oppimateriaaleja myös koulussa ja laajemmin yhteiskunnassa välittyviä ideologioita, pedagogisia lähestymistapoja sekä oppiainekohtaisia sisältöjä. Oppimateriaalit kiinnostavat siis myös niitä tutkijoita, jotka haluavat tarkastella koulukasvatuksen maailmankuvia sekä opetus- ja oppimiskäsityksiä. (mt.: 52.) Toiseksi oppimateriaalien helppo saatavuus voi houkuttaa tutkijoita, sillä tutkimusaiheen ja -menetelmän valintaan vaikuttavat vääjäämättä myös tutkijan käytettävissä olevat resurssit. Oppimateriaalit näyttävät kysely- ja haastatteluaineistoihin verrattuna helposti hankittavina, eikä niiden hankinta vaadi merkittäviä taloudellisia tai ajallisia resursseja. Oppikirjatutkimus houkuttelee siis sellaisia tutkijoita, jotka haluavat saada tutkimuksensa valmiiksi nopeasti. (mt.: 53.)

Vuosina 1970–2015 ilmestyneissä oppikirjatutkimuksissa tutkimuksia tehtiin pääasiassa eniten niiden oppiaineiden oppimateriaaleista, joita peruskoulussa opetetaan eniten (Karvonen ym. 2017: 45–46). Tähän joukkoon kuuluu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine (Valtioneuvoston asetus 286/2024). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyvä oppikirjatutkimus on runsasta mutta melko hajanaista. Oppikirjoista on tarkasteltu niiden tekstejä, kielellistä esitystapaa ja niiden sisältöä. Viimeistä näistä on tarkasteltu erityisesti S2-oppikirjoista. Joitain tutkimuksia on tehty liittyen oppikirjojen käyttökokemukseen. (Hiidenmaa 2015: 28.) S1-oppikirjoja koskevaa tutkimusta on ilmestynyt jonkin verran enemmän kuin S2-oppikirjatutkimuksia. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja on tutkittu

pro gradu -tutkielmissa paljon. Tähän syynä voi olla kasvava tietoisuus siitä, että oppikirjatutkimusten myötä voidaan lisätä opettajien ymmärrystä kielen opettamisesta ja sen soveltamisesta käytännön opetukseen. Oppimateriaalitutkimusten katsotaan myös lisäävän opettajien kykyä arvioida kriittisesti oppimateriaaleja ja sen perusteella muokata ja jopa tuottaa oppimateriaaleja tarpeen mukaan. (Tomlinson 2001: 67.)

Tytärniemi (2020) on opinnäytetyössään tutkinut, miten S2-oppikirjassa *Ketterä 7–9* harjoitellaan kirjoittamista ja millaisia Ivaničnin (2004) kirjoittamiskäsityksiä oppikirja välittää. Tutkimuksen tuloksena on, että useimmat kirjoittamista harjoittavat oppikirjatehtävät perustuvat prosessi- tai genrediskurssiin. Lisäksi tutkimus osoittaa, että *Ketterä 7–9* -oppikirjan kirjoittamista harjoittavissa tehtävissä kirjoittamista opitaan kirjoittamisprosessin eri osaprosessien, kuten suunnittelun, muodostamisen ja arvioinnin, avulla. (Tytärniemi 2020: 12, 16.) Myös tässä tutkimuksessa toinen aineistona oleva oppikirja on *Ketterä 7–9*. Siksi on mielekästä tarkastella samaa oppikirjaa uudestaan hieman erilaisesta tulokulmasta.

Tytärniemi mainitsee tutkimuksessaan mahdollisen jatkotutkimusidean, jossa voisi vertailla kahden oppikirjan kirjoituskäsityksiä ja oppikirjojen painotuksia keskenään. Vaikka Tytärniemen jatkotutkimusidea keskittyy kirjoittamiskäsitysten tarkasteluun, johon oma tutkimukseni ei suoraan vastaa, laajennan hänen tutkimustaan hyödyntämällä Kiiski-Mäen kirjoittamisprosessi mallia. Tytärniemi mainitseekin, että oppikirjojen vertailu erilaisen viitekehyksen avulla voisi tuoda tutkimukseen uutta näkökulmaa (Tytärniemi 2020: 19). Samankaltaista tarkastelua ei ole tehty *Särmä 7* -oppikirjasta, joten tutkimukseni tuo myös siten täydennystä Tytärniemen tutkimukseen.

2.4 Tutkimuksiin perustuvat suositukset kirjoittamisen opetukseen

Oppilaan monipuolisten kirjoitustaitojen kehittäminen edellyttää pedagogiikkaa, joka kattaa kirjoittamisen eri osa-alueet. Yhteiskunnan ja digitaalisuuden muutokset ovat lisänneet opetuksen vaatimuksia. Kirjoittamisen opetukselta odotetaan nykyään perinteisten tekstitaitojen lisäksi myös tekstin esittämiseen ja muokkaamiseen liittyviä suunnittelun ja vuorovaikutuksen taitoja. (Kauppinen ym. 2015: 161.) Millaisilla opetuskäytännöillä voidaan vastata tähän muutokseen kirjoittamisen opetuksessa?

Karen Harris kehitti 1980-luvun alussa perustan Self-Regulated Strategy Development (SRSD) -menetelmälle, jossa kirjoittamisen opetus yhdistettiin itseohjautuvuustekniikoihin, mikä antaa oppijalle mahdollisuuden hallita omaa oppimisprosessiaan. 1990- ja 2000-luvulla

menetelmää on laajennettu parantamaan kirjoitusten laatua eri luokka-asteilla ja eritasoisilla oppijoilla (SRSD Online, n.d.) SRSD-menetelmä tarjoaa rakenteen, jossa kirjoittamisen kognitiivisia strategioita voidaan opettaa tehokkaasti (Kiiski-Mäki 2008: 92). Menetelmä on näyttöön perustuva kirjoittamisen opetusmenetelmä, joka koostuu kuudesta eri vaiheesta: strategian aktivointi, strategiasta keskusteleminen, strategian mallintaminen, strategian muistaminen, strategian käytön tukeminen ja strategian itsenäinen käyttäminen. SRSD on tehokas, koska se yhdistää selkeät, vaiheittaiset oppimisvaiheet, jotka tukevat oppijan kielen hallinnan ja osaamisen kehittymistä. Menetelmä vahvistaa oppijan itseluottamusta kirjoittajana ja motivaatiota kirjoittaa. (SRSD Online, n.d.)

Graham ym. (2024) esittävät yksitoista näyttöön perustuvaa suositusta kirjoittamisen opetukseen. Suositukset perustuvat lähes tuhanteen tutkimukseen, jotka koskevat 5–18-vuotiaita eli opetusta alakoulusta yläkouluun ja toisen asteen koulutukseen. Ensinnäkin pelkkä kirjoittaminen ei riitä, vaan kirjoittamisen harjoittelun tulee sisältää myös opetusta ja reflektointia. Oppilaita täytyy tukea koko kirjoittamisprosessin ajan esimerkiksi opettajan ohjauksella, palautteella tai strukturoiduilla vaiheilla. Perustaitojen, kuten käsin kirjoittamisen, oikeinkirjoituksen, kieliopin ja lauserakenteiden, opettaminen on keskeistä. Samalla tavalla tärkeää on suunnittelun, muokkaamisen ja oikoluvun strategioiden harjoittaminen, jotka selkeyttävät ja parantavat tuotoksia. Luovuuden, kriittisen ajattelun ja mielikuvituksen opetuksella voi parantaa oppilaiden kirjoittamista. Tiivistelmien laatimisella voi kehittää keskeisten ajatusten tunnistamista ja jäsentämistä. Opiskelijoiden tietoa kirjoittamisesta, kuten tekstilajien tuntemusta ja yleisiä kirjoittamisen periaatteita, tulee lisätä. Nykyaikaisia digitaalisia välineitä tulisi hyödyntää prosessin tukena ja motivaation lisääjänä. Kirjoittamisen tulisi sisältyä koko opetussuunnitelmaan, ei siis vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän opetussuunnitelmaan, sillä eri oppiaineissa tuotettu teksti vahvistaa kirjoitustaitoja laajemmin. Lisäksi lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen tulee olla sidoksissa toisiinsa, koska lukeminen rikastaa sanavarastoa ja rakenteellista ymmärrystä, jota oppilas voi hyödyntää omissa teksteissään. Kaiken tämän tueksi on tärkeää luoda turvallinen ja kannustava ilmapiiri, joka lisää opiskelijoiden halua kirjoittaa ja kokeilla rohkeasti. (Graham, ym. 2024: 982–990.)

Ugun ja Abdul Aziz (2020) ovat tehneet systemaattisen katsauksen kirjoittamisstrategioita käsittelevistä tutkimuksista ja tarkastelleet, millaisia strategioita tulisi opettaa peruskoulun oppilaille, jotka opiskelevat englantia toisena kielenä. Samoja kirjoittamisstrategioita voidaan soveltaa myös S2-oppilaisiin. Aiheeseen liittyvien tutkimusten tulokset osoittavat, että S2-

kirjoittamisen opetuksessa on kolme lähestymistapaa: tuotoslähtöinen, prosessilähtöinen ja genrelähtöinen lähestymistapa. Näistä ensimmäinen, tuotoslähtöinen lähestymistapa soveltuu heikoimmille S2-kirjoittajille, jotka tarvitsevat vielä vahvasti opettajan tukea.

Prosessilähtöinen lähestymistapa puolestaan antaa oppilaille mahdollisuuden kehittää kirjoittamistaan esimerkiksi ideoiden tuottamisen, ajatusten jäsentämisen sekä kirjoittamisen teknisten osa-alueiden näkökulmasta. Genrelähtöinen lähestymistapa auttaa S2-oppilaita ymmärtämään tekstien erilaisia viestinnällisiä tarkoituksia ja kehittää heidän varmuuttaan sekä taitoaan kirjoittajina. Tutkimuksen tulokset osoittavat myös, että opetuksessa käytettävien lähestymistapojen valinnassa tulisi ottaa huomioon S2-oppilaiden tarpeet ja kielitaidon taso. Opettajia suositellaan yhdistämään useampia lähestymistapoja, jotta oppijoiden erilaiset oppimistarpeet ja kielitaidon tasot voidaan huomioida paremmin. (Ugun–Abdul Aziz 2020: 69, 85.)

3 Aineisto ja menetelmä

3.1 Särmä 7 ja Ketterä 7–9 -oppikirjat

Aineistonani on kaksi yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjaa: *Särmä 7: Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus* (jatkossa myös *Särmä*) (Aarnio ym. 2020) ja *Ketterä 7–9: Yläkoulun suomi toisena kielenä ja kirjallisuus* (jatkossa myös *Ketterä*) (Ahtosalo ym. 2021). Kumpaankin oppikirjaan liittyy digimateriaaleja, mutta tutkimuksessani tarkastelen ainoastaan painettuja kirjoja, sillä tutkimusten mukaan opettajat käyttävät keskimääräisesti eniten painettuja oppikirjoja opetuksessaan (Tamm ym. 2021: 33).

Särmä 7 -oppikirja on tarkoitettu S1-oppimäärää suorittaville oppilaille seitsemännelle luokalle. Otavan sivujen mukaan *Särmä 7* antaa oppilaalle muun muassa vahvat taidot kirjoittamiseen ja esittelee tekstin rakentamista vaihe vaiheelta hyödyntäen erilaisia tekstilajeja (Otava, n.d., *Särmä 7*). *Ketterä* puolestaan on käytössä S2-opetuksessa koko yläkoulun ajan, sillä se kattaa vuosiluokkien 7–9 keskeisimmät S2-oppimäärän opetussisällöt. Takakansitekstin mukaan *Ketterä* korostaa tekstitaitoja. Lisäksi se tarjoaa alaspäin eriyttävän vaihtoehdon *Särmä*-kirjasarjan S1-oppikirjoille, mikä mahdollistaa vertailuaseman näiden kahden kirjan välillä. *Ketterä* noudattaa selkokielen periaatteita, ja on saanut Selkokeskuksen myöntämän selkoleiman. (Otava, n.d., *Ketterä 7–9*.)

Oppikirjat on jaettu taitoalueittain erilaisiin pääosioihin, jotka molemmissa kirjoissa ovat kirjoittaminen, puhuminen, kieli, media ja kirjallisuus. Kirjoittamisen osio jakautuu oppikirjoissa vielä kolmeen alaosiioon, joissa yhdessä käsitellään tiedonhakua, toisessa erilaisia tekstilajeja ja kolmannessa itse kirjoittamista. Olen rajannut aineistoni koskemaan näistä viimeisintä, mikä *Särmässä* on nimeltään kirjoittamisprosessi ja *Ketterässä* tekstin tuottaminen. Jotta viittaaminen samaan alaosiioon on selkeää, käytän *Särmän* alaosion kirjoittamisprosessi-nimeä myös *Ketterän* vastaavasta alaosiosta. Aineistonani on siis tähän kirjoittamisprosessin alaosiioon kuuluvat oppikirjan luvut, eli opittavaa asiaa käsittelevät opetustekstit ja niiden yhteydessä olevat harjoitustehtävät. *Särmä 7* -oppikirjassa kirjoittamisprosessin osio on pituudeltaan 22 sivua (s. 10–31) ja *Ketterässä* 20 sivua (s. 58–77). *Särmässä* kirjoittamisprosessin osion lukuja on yhteensä kuusi ja harjoitustehtäviä 30; *Ketterässä* lukuja on kahdeksan ja harjoitustehtäviä 33. Yhteensä tarkastelun kohteena on siis 14 luvun opetustekstit ja 63 harjoitustehtävää.

Olen jakanut oppikirjojen luvut Kiiski-Mäen kirjoittamisprosessin mallin mukaisesti kolmeen vaiheeseen selkeyttääkseni analyysia. Taulukossa 1 esitetään, miten olen jaotellut kummankin oppikirjan luvut suunnittelun, muodostamisen ja arvioinnin osaprosesseihin. *Ketterän* luvut taulukossa eivät noudata oppikirjan omaa esitysjärjestystä, vaan olen jäsentänyt ne osaprosessien mukaisesti vastaamaan *Särmän* rakennetta. Oppikirjojen kirjoittamisprosessin osion ensimmäiset luvut ”Kirjoittaminen käyntiin” (*Särmä 7*) ja ”Tekstin tuottamisen polku” (*Ketterä 7–9*) kytkeytyvät kaikkiin kolmeen kirjoittamisprosessin vaiheeseen, koska ne esittelevät kirjoittamisprosessia kokonaisuutena. Tämän vuoksi en ole sijoittanut niitä taulukkoon. En myöskään ole merkinnyt taulukkoon oppikirjalukujen numeroita, sillä ne puuttuvat *Ketterästä*. Käytän yhtenäisyyden vuoksi samaa linjaa myös *Särmän* kohdalla sekä taulukossa että analyysissa.

TAULUKKO 1. Oppikirjojen lukujen jakautuminen kirjoittamisprosessin osaprosesseihin.

	<i>Särmä 7</i>	<i>Ketterä 7–9</i>
Suunnittelu	Tekstin suunnittelu	Ideoi ja suunnittele teksti Valitse tekstin rakenne
Muodostaminen	Otsikointi Aloittaminen ja lopettaminen Kappalejako	Aloita ja lopeta teksti Jaa teksti kappaleisiin Tee tekstistä sujuvaa Havainnollista tekstiä
Arviointi	Palaute ja muokkaus	Muokkaa tekstiä

Analyysissa on huomioitu, että kaikkien lukujen harjoitustehtävät eivät kohdistu yksiselitteisesti yhteen tiettyyn kirjoittamisprosessin vaiheeseen. Yksittäinen tehtävä voi sisältää alakohtia, jotka liittyvät eri osaprosesseihin, jolloin koko tehtävässä limittyy useita kirjoittamisprosessin osaprosesseja. Lisäksi analyysissa on huomioitu myös uuden kirjoittamisen mukaisesti multimodaalisuus eli kirjan kuvitus, vaikka niiden systemaattinen analyysi onkin tutkimuksessani toissijaista. Pidän multimodaalisuuden huomioimista kuitenkin tärkeänä, sillä monilukutaito kuuluu paitsi perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisiin tavoitteisiin, myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen keskeisiin opetuksen tavoitteisiin. (POPS 2014: 22, 289). Analysoin kuvitusta kuitenkin vain silloin, kun niillä on selkeä merkitys opetustekstin ymmärtämisessä tai ne toimivat keskeisesti harjoitustehtävän pohjana. En tarkastele sellaisia kuvia, jotka havainnollistavat ilmiöitä tai toimivat sivujen visuaalisena koristeluna.

3.2 Laadullinen sisällönanalyysi

Tutkimukseni on laadullista oppikirjatutkimusta, jossa tavoitteena on tutkittavan kohteen tarkka kuvaus ja sen suhteuttaminen teoreettiseen viitekehykseen (Pietikäinen–Mäntynen 2009: 140). Oppikirjatutkimukselle on tyypillistä tarkastella oppikirjojen sisältöä tiettyjen tekstiosoiden lähiluvun keinoin (Tamm ym. 2021: 38). Tutkimuksessani hyödynnän tätä lähestymistapaa rajaamalla analyysissäni tarkastelun kohteeksi oppikirjojen kirjoittamisprosessia käsittelevän osion. Tutkimuksessani on osittain vertaileva tutkimusasetelma, koska vertailen S1- ja S2-oppikirjojen sisältöjä keskenään sekä tarkastelen niiden suhdetta opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Aineiston analyysissä hyödynnän sisällönanalyysia, erityisesti teorialähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi–Sarajärvi 2018: 108), sillä analyysi pohjautuu Kiiski–Mäen laatimaan kirjoittamisprosessin malliin ja analysoitavan sisältönä on kaksi oppikirjaa. Teorialähtöinen sisällönanalyysi mahdollistaa kuitenkin myös aineistosta nousevien havaintojen huomioimisen, kuten kirjoittamisprosessin mallista poikkeavat vaiheet tai opetussuunnitelman ulkopuoliset painotukset. (Tuomi–Sarajärvi 2018: 108).

Tutkimusta tehdessä on tärkeää huomioida sen luotettavuus. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata todellista elämää, ja eri ihmiset voivat kokea ja tulkita saman todellisuuden eri tavoin yksilöllisten kokemustensa perusteella. Tämän vuoksi laadullinen tutkimus ei voi koskaan olla täysin objektiivista. (Hirsjärvi ym. 1997: 152.) Koen kuitenkin olevani tutkimuksessani riippumaton ja puolueeton, sillä en tällä hetkellä toimi opettajana enkä osallistu opetuksessa käytettävien oppikirjojen valintaan. Lisäksi minulla ei ole yhteyksiä oppikirjakustantamoihin tai oppikirjojen tekijöihin. Tutkimukseni subjektiivisuutta lisää se, että tutkijana rakennan itse tutkimusasetelman ja tulkitsen aineistoa, jolloin omat ennakko-oletukseni ja ajattelutapani voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi–Sarajärvi 2018: 160). Lisäksi aineistona olevat oppikirjat ovat minulle entuudestaan jossain määrin tuttuja, sillä olen käyttänyt niitä opetusharjoittelussani. Pyrin kuitenkin tietoisesti objektiivisuuteen tekemällä tutkimusprosessini mahdollisimman läpinäkyväksi ja perustelemalla valintani huolellisesti.

4 Analyysi

4.1 Kirjoittamisprosessin vaiheet oppikirjoissa

Tässä luvussa tarkastelen, miten kirjoittamisprosessia käsitellään *Särmä 7* - ja *Ketterä 7–9* -oppikirjojen opetusteksteissä ja harjoitustehtävissä. Samalla vastaan ensimmäisen tutkimuskysymykseeni siitä, miten kirjoittamisprosessin eri vaiheet esitellään ja miten niitä harjoitellaan yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Analyysissäni hyödynnän Kiiski-Mäen (2008) tuottavan tekstin kirjoittamisprosessin mallia, joka on Flowerin ja Hayesin (1981) mallin yksinkertaistettu ja suomennettu versio. Alaluvuissa tarkastelen kirjoittamisprosessin esittelyä oppikirjoissa kokonaisuutena sekä kolmen osaproessin – suunnittelun, muodostamisen ja arvioinnin – näkökulmasta.

4.1.1 Kirjoittamisprosessi kokonaisuutena

Särmä 7 -oppikirjan kirjoittamisprosessin osio alkaa luvulla ”Kirjoittaminen käyntiin”, jossa on huomioitu oppilaan vapaa-ajan vaivattomalta näyttäytyvä kirjoittaminen (esimerkki 1.) *Ketterä*-oppikirjassa esitetään samankaltainen huomio yläkoululaisen vapaa-ajalla tuottamista teksteistä kirjoittamisprosessin osion toisessa luvussa ”Ideoi ja suunnittele teksti” (esimerkki 2). Tekstissä todetaan, että vapaa-ajalla on mahdollista viestiä ilman kirjoittamista esimerkiksi käyttämällä perinteisen tekstiviestin sijaan kuvia sekä ääni- ja videoviestejä. Lisäksi *Ketterässä* korostetaan kirjoitustaidon merkitystä yhteiskunnassa, mitä *Särmässä* ei tuoda esiin. Oppikirjojen tapa kytkeä kirjoittaminen nuorten vapaa-aikaan voi toimia motivaationa kirjoittamisen opiskelulle (ks. Luukka ym. 2008; Palmgren-Neuvonen 2016). Toisaalta voidaan pohtia, kuinka motivoivaa kirjoittamista opettelevalle oppilaalle on oppikirjojen, erityisesti *Ketterän*, välittämä viesti siitä, että arjen monissa tilanteissa voi selviytyä myös ilman kirjoittamista.

1. Arjessa tekstit syntyvät usein helposti ja sen kummemmin ponnistelematta. Kun tulee tarve kertoa ystävälle jostakin tilanteesta, viesti Whatsappissa syntyy nopeasti ja helposti. Erityistä suunnittelua ei vaadi myöskään kommentin jättäminen ystävän Instagram-postaukseen. (*Särmä 7* 2020: 10.)
2. Monille kirjoittaminen on mukava harrastus, joillekin se on vaikeaa ja tylsää. Vapaa-ajalla on usein mahdollista viestiä ilman kirjoitusta, esimerkiksi kuvien ja ääni- tai videoviestien avulla. Kirjoittaminen on kuitenkin taito, jota ilman on vaikea selvitä koulussa ja työelämässä. (*Ketterä 7-9* 2021: 59.)

Särmä 7:n luvun ”Kirjoittaminen käyntiin” opetustekstissä esitellään kirjoittamisen eri vaiheet. *Särmä* käyttää termiä *kirjoittamisprosessi*, ja jakaa sen kolmeen vaiheeseen: *suunnitteluvaiheeseen*, *kirjoittamisvaiheeseen* ja *muokkausvaiheeseen*. Oppilaalle siis opetetaan eksplisiittisesti kirjoittamisprosessin mallin osaprosessit. Luvussa korostetaan myös sitä, että kirjoitettavan tekstin tekstilajin tietäminen helpottaa ja sujuvoittaa kirjoittamista (esimerkki 3). *Särmän* ”Kirjoittaminen käyntiin”-luvun harjoitustehtävät virittävät kirjoittamiseen ryhmätehtävällä, kertaavat opetustekstin sisältöä, opettavat tunnistamaan erilaisia tekstilajeja sekä harjoittavat tekstin tuottamista aineiston pohjalta ja sen kanssa työskentelyä muiden oppilaiden kanssa. (*Särmä 7 2020: 10–12.*)

3. Kirjoittamista helpottaa, jos kirjoittaja tietää tekstinsä tekstilajin. Tekstilajilla tarkoitetaan samankaltaisten tekstien ryhmää. Tekstilajeja ovat muun muassa uutinen, koevastaus, elokuva, novelli, vitsi, meemi ja pikaviesti. (*Särmä 7 2020: 11.*)

Ketterän kirjoittamisprosessin osion ensimmäinen luku on puolestaan ”Tekstin tuottamisen polku”, jossa tekstin tuottamista on verrattu patikointiin. Vertauskuva havainnollistaa kirjoittamisprosessin vaiheittaista luonnetta, kun tekstin tuottaminen esitetään matkana, jossa edetään askel kerrallaan kohti päämäärää. Luku on yhden sivun mittainen ja sisältää yksittäisiä lauseita, jotka ovat upotettu osaksi kuvaan, jossa on vuorelle johtava polku. Polkuun on numeroitu kymmenen eri kirjoittamisprosessin vaihetta, jotka tarkentavat ja pilkkovat *Särmän* esittämää kolmea vaihetta, mutta noudattavat silti kirjoittamisprosessin mallia. Suunnittelun osaprosessiin kuuluvat neljä ensimmäistä vaihetta: idean keksiminen, tekstin pääkohtien suunnittelu listan tai ajatuskartan avulla, käsittelyjärjestelyn numerointi suunnitelmaan sekä kappaleiden käsittelyjärjestyksen valinta. Muodostamisen osaprosessiin puolestaan kuuluvat vaiheet 5–8, joissa kirjoittaminen pilkotaan hyvän aloituksen ja lopetuksen keksimiseen, otsikointiin sekä tekstin sujuvoittamiseen ja havainnollistamiseen. Viimeiset polun vaiheet ovat arvioinnin osaprosessia, kun oppilasta kehoitetaan pyytämään palautetta ja viimeistelemään tekstinsä. Luvussa ei ole *Särmän* tavoin harjoitustehtäviä. (*Ketterä 7–9 2021: 58.*)

Kummankin oppikirjan kirjoittamisprosessin osion tavoitteena on se, että oppilas tekee oman kirjoitusprojektinsa. *Särmä 7:n* kirjoitusprojektin aiheena on kirjoittaa itsestään ja kertoa elämäntarina syntymästä kirjoitushetkeen asti (*Särmä 7 2020: 30*). *Ketterässä* oppilaan tulee kirjoittaa itseään kiinnostavasta harrastuksesta (*Ketterä 7–9 2021: 61*). Huomionarvoista on

se, että *Ketterässä* kirjoitusprojekti kulkee jokaisessa luvussa mukana. Kirjoitusprojektiä työstetään siis niin monta kertaa kuin *Ketterässä* on kirjoittamisen osion lukuja. *Särmässä* puolestaan kirjoitusprojekti tulee vasta kirjoittamisen osion lopussa kokonaisuena. Tällöin opettajalla on itsellään vastuu siitä, kuinka monta oppituntia kirjoitusprojektin tekoon käytetään aikaa.

4.1.2 Suunnittelun osaprosessi

Särmä 7 -oppikirjan luvun ”Kirjoittaminen käyntiin” opetustekstissä kerrotaan suunnittelun olevan kirjoittamisprosessin ensimmäinen askel. Opetusteksti esittelee kirjoittamisprosessin mallin (Flower–Hayes 1981; Kiiski-Mäki 2006) suunnittelun osaprosessin alaprosesseista ideoiden tuottamisen, kun kirjoittajan tulee ideoida sisältöä tekstiinsä. Suunnittelun osaprosessia perustellaan sillä, että sen avulla itse kirjoittaminen etenee sujuvammin. *Särmän* opetustekstissä otetaan huomioon myös yhdessä kirjoittaminen. Oppikirja kannustaa oppilasta suunnittelemaan myös ryhmässä, sillä muilta voi saada ihan uudenlaisia ideoita. (*Särmä 7* 2020: 10–11.) Kirjoittamisprosessi siis näyttäytyy myös sosiaalisena toimintana, jollaista sen kuuluisikin olla, jotta kirjoitustaidot kehittyvät (Boscolo 2008; Hankala ym. 2015: 74).

Särmän luvussa ”Tekstin suunnittelu” paneudutaan enemmän suunnittelun osaprosessiin. *Ketterässä* samaa lukua vastaa luku ”Ideoi ja suunnittele teksti”. Luvut ovat hyvin samankaltaisia keskenään, sillä kumpikin kirja selventää oppilaalle sen, mitä *suunnittelu* tarkoittaa. *Särmästä* poiketen *Ketterä* selittää, mikä *aihe* on, mistä saa tietoa omasta aiheesta ja millainen rooli omilla kokemuksilla ja mielipiteillä on (esimerkki 4). Lisäksi *Ketterä* kertoo, millainen *suunnitelma* voi olla ja mitä siihen sisältyy (esimerkki 5).

4. Tekstin *aihe* on asia, jota teksti käsittelee. Netistä tai tietokirjoista voi etsiä tietoa omasta aiheesta. Usein omat kokemukset ja mielipiteet ovat myös tärkeitä. (*Ketterä 7-9* 2021: 59.)
5. Kirjoittaja kokoaa suunnitelmaan tiedot, ajatukset ja kokemukset. **Suunnitelma** voi olla esimerkiksi lista tai ajatuskartta. (*Ketterä 7-9* 2021: 59.)

Kummankin oppikirjan opetustekstissä esitellään keskeisimmiksi suunnittelutavoiksi listaus ja ajatuskartta, jotka prosessikirjoittamisen menetelmän mukaan tukevat ideoiden muodostamista ja ajatusten järjestämistä (Mäkihonko 2006: 42). Kummankin suunnittelutavan yhteydessä oppikirjat tuovat esiin myös tekstin rakenteen muodostumisen.

Ketterässä kirjoittajan tulee pohtia, ”mitkä asiat liittyvät yhteen ja muodostavat yhden kappaleen”. *Särmässä* kirjoittajan ”pitää päättää, missä järjestyksessä asioita kertoo”. (*Ketterä* 7–9 2021: 59; *Särmä* 7 2020: 14.)

Särmä 7 mainitsee käsitteen *rakenne* suunnittelua koskevan luvun opetustekstin lopussa. *Ketterä*-oppikirjassa *tekstin rakenne* -käsite selitetään luvussa ”Valitse tekstin rakenne” (esimerkki 6), jonka miellän osaksi suunnittelua ja jolle ei ole vastaavaa lukua *Särmässä*. Luvun opetustekstissä esitellään viisi eri tekstin jäsentelytapaa, joita nimitetään tekstin rakenteiksi. Nämä tavat ovat aikajärjestys, tärkeysjärjestys, ongelmanratkaisujärjestys, vertailujärjestys ja aihepiirijärjestys. Opetustekstin lopussa korostetaan, että tekstin rakenteen valinta riippuu tavoitteesta ja tekstilajista ja että selkeä rakenne auttaa lukijaa (esimerkki 7). (*Särmä* 7 2020: 14, *Ketterä* 7–9 2021: 65.)

6. **Tekstin rakenne** tarkoittaa sitä, missä järjestyksessä asiat tekstissä esitetään (*Ketterä* 7-9 2021: 65).
7. Kun kirjoitat omaa tekstiäsi, valitse tekstin rakenne tavoitteen ja tekstilajin mukaan. Tekstin rakenne auttaa lukijaa: kun rakenne on selkeä, tekstiä on helppo lukea ja ymmärtää. (*Ketterä* 7-9 2021: 65.)

Särmässä suunnittelun osaprosessia harjoittavia harjoitustehtäviä on ainoastaan luvussa ”Tekstin suunnittelu”. Luvun harjoitustehtävässä oppilaan tulee hyödyntää listaustapaa ja ideoida onnistuneiden syntymäpäiväjuhlien ohje annettujen aihepiirien (tarjoilu, koristelu, ohjelma) mukaan. Ideoiduista ohjeesta tulee kertoa lopuksi parille. *Särmässä* harjoitellaan ajatuskartan tekoa (esimerkki 8). Lisäksi ajatuskarttatehtävä ohjaa oppilasta järjestämään ajatuskarttaan kirjatut ideat ja tuottamaan niiden pohjalta kappaleen mittaisen tekstin. Luvun tehtävässä (esimerkki 9) oppilaan tulee suunnitella tietoteksti listauksen avulla, ja kirjoittaa sen pohjalta yksi kappale tekstiä. Luvun harjoitustehtävässä (esimerkki 10) harjoitellaan myös listaustapaa, kun oppilaan tulee parin kanssa harjoitella vertailevan listauksen tekemistä. Tässäkin tehtävässä listauksen pohjalta tulee kirjoittaa tekstiä, mutta tässä sen tulee olla parin kanssa yhteinen. Esitellyissä tehtävissä (esimerkit 8, 9 ja 10) suunnittelun osaprosessi kytkeytyy selkeästi tekstin muodostamiseen, mikä vastaa kirjoittamisprosessin mallissa esitettyä vaiheittaista etenemistä. (*Särmä* 7 2020: 16–17.)

8. Suunnittele ajatuskartan avulla tietoteksti jostakin harrastuksesta.
 - a. Valitse harrastus, josta teet ajatuskartan.

- b. Tee ajatuskartta. Käytä halutessasi apuna alla olevaa mallia.
 - c. Numeroi ajatuskartan oksat siihen järjestykseen kuin asioista voisi kertoa.
 - d. Kirjoita ajatuskartan yhden oksan pohjalta yksi kappale tietotekstiä. (*Särmä 7 2020: 16.*)
9. Suunnittele tietoteksti listauksen avulla.
- a. Valitse sinisestä pallosta tekstisi aihe. Tee siitä listaus.
 - b. Täydennä listaustasi etsimällä netistä kolme aiheeseesi liittyvää faktaa, joita et tiennyt aiemmin.
 - c. Kirjoita listauksen yhden osan pohjalta yksi kappale tekstiä. (*Särmä 7 2020: 17.*)
10. Harjoitelkaa pareittain vertailevan listauksen tekemistä.
- a. Valitkaa aihe vihreästä pallosta tai keksikää aihe itse.
 - b. Tehkää listaus niin, että toinen listaa aiheen huonoja puolia ja toinen hyviä puolia
 - c. Kirjoittakaa kumpikin oman listauksenne pohjalta kaksi kappaletta tekstiä.
 - d. Yhdistäkää tekstinne. Muokatkaa kappaleita siten, että ne muodostavat yhtenäisen tekstin
 - e. Lukekaa tekstejä luokassa ääneen. (*Särmä 7 2020: 17.*)

Särmän tehtävissä näkyy suunnittelun sosiaalinen puoli. Luvun ”Tekstin suunnittelu” tehtävässä (esimerkki 11) oppilasta ohjataan ideoimaan tekstin aihetta parin kanssa, ja tehtävänannossa käytetyt verbit *ideoikaa*, *keksikää*, *valitkaa* ja *hyödyntäkää* korostavat yhdessä tekemistä. Vastaavasti luvun tehtävässä (esimerkki 12) on näkyvissä vuorovaikutuksellisuus, kun oppilaiden on suunniteltava yhdessä, millaisen tekstin he voisivat kirjoittaa kirjan sivulla olevasta kuvasta. Tehtävänannossa käytetty *suunnitelkaa*-verbi tekee yhteistyön näkyväksi. (*Särmä 7 2020: 16–17.*)

11. Ideoikaa pareittain aihetta, josta voisitte kirjoittaa tekstin.
- a. Keksikää sivun 14 Näin ideoit sisältöä tekstiisi -ohjeen kohdan 1 jokaiseen kysymykseen kolme vastausta.
 - b. Valitkaa keksimistänne aiheista yksi ja keskustelkaa, mitä aiheesta pitäisi kertoa jollekulle, joka ei tiedä siitä mitään. Hyödyntäkää halutessanne ohjeen kohdan 2 kysymystä. (*Särmä 7 2020: 16.*)
12. Suunnitelkaa, millaisen tekstin alla olevasta kuvasta voisi kirjoittaa.
- a. Mikä olisi tekstin tekstilaji?
 - b. Mitä asioita tekstissä kerrottaisiin?
 - c. Kenelle teksti olisi suunnattu?
 - d. Missä teksti voitaisiin julkaista? (*Särmä 7 2020: 17.*)

Suunnittelun osaprosessia harjoittavia harjoitustehtäviä on *Ketterässä* useassa eri luvussa. *Ketterä* -oppikirjan luvun ”Ideoi ja suunnittele teksti” harjoitustehtävistä kaksi on suunnittelua harjoittavaa. Luvussa on tehtävä, joka muistuttaa rakenteeltaan *Särmän* ajatuskarttatehtävää (esimerkki 8), mutta *Ketterässä* oppilaalle annettuja apukysymyksiä on vähemmän, ja niihin vastaukset löytyvät viereisen sivun lyhyestä pyöräilyharrastusta käsittelevästä tekstistä. Ajatuskartassa on viisi aihetta jäsentävää kysymystä (esimerkki 13), joihin oppilas vastaa. Ajatuskartan tekeminen toimii oppijan apuvälineenä muuntaa ideoitaan kirjalliseen muotoon. Se tukee sekä ideoiden tuottamisessa että niiden järjestämisessä, jota ohjaa oppijan omat asettamat tavoitteet. (Flower–Hayes 1981: 372–373; Mäkihonko 2006: 42.) Oppilas pääsee näin harjoittelemaan suunnittelun osaprosessia käytännössä.

13. Kuka sitä voi harrastaa? Missä sitä voi harrastaa? Paljonko se maksaa? Mikä siinä on parasta? Mikä siinä on vaikeaa? (*Ketterä 7-9 2021: 61.*)

14. Tästä alkaa kirjoittamisen projekti, jota jatketaan seuraavissa luvuissa. Suunnittele teksti harrastuksesta, joka kiinnostaa sinua.
 - a. Tee aiheesta ajatuskartta vihkoon.
 - b. Keskustele parin kanssa harrastuksistanne ajatuskarttojen avulla. Kysykää toisiltanne ainakin kolme lisäkysymystä. Voitte työskennellä millä kielellä haluatte.
 - c. Täydennä omaa ajatuskarttaasi keskustelun jälkeen. (*Ketterä 7-9 2021: 61.*)

Ketterän luvussa ”Ideoi ja suunnittele” on harjoitustehtävä (esimerkki 14), joka aloittaa kirjoitusprojektin, joka kantaa koko kirjoittamisprosessin osion läpi. Tehtävässä on tarkoituksena valita itseään kiinnostava harrastus ja suunnitella ajatuskartan avulla siitä kertovaa tekstiä. Tehtävässä on otettu huomioon myös kirjoittamisen vuorovaikutuksellisuus ja prosessimaisuus, kun tehtävän b-kohdassa omasta ajatuskartasta tulee keskustella toisen oppilaan kanssa millä tahansa kielellä, minkä jälkeen c-kohdassa omaa ajatuskarttaa tulee vielä muokata ja täydentää. (*Ketterä 7–9 2021: 60–61.*)

Suunnittelun osaprosessia harjoittavia harjoitustehtäviä on muissakin *Ketterän* luvuissa kuin ”Ideoi ja suunnittele teksti”, ja ne kaikki liittyvät kirjoitusprojektiin kuuluviin harjoitustehtäviin. *Ketterän* luvun ”Jaa teksti kappaleisiin” harjoitustehtävän (esimerkki 15) a-kohdassa tulee numeroida kirjoitusprojektia varten tehtyyn ajatuskarttaan eri kappaleisiin kuuluvat asiat, eli suunnitella asioiden esittämisjärjestystä. Luvun ”Valitse tekstin rakenne” harjoitustehtävän (esimerkki 16) a-kohdassa tulee valita eli suunnitella kirjoitusprojektin

tekstille rakenne. ”Tee tekstistä sujuvaa” -luvun harjoitustehtävän (esimerkki 17) a-kohdassa oppilaan tulee tehdä suunnittelun osaprosessiin keskeisesti kuuluva listaus. Tarkoituksena on listata kymmenen tärkeää sanaa, jotka liittyvät kirjoitusprojektia varten valittuun harrastukseen. Lisäksi parilta tulee pyytää vielä kymmenen sanaa lisää. (*Ketterä 7–9 2021: 64, 67, 72.*)

15. Jatka kirjoitusprojektiasi, jonka aloitit edellisessä luvussa. Kirjoita harrastustekstiäsi kappale kerrallaan.
 - a. Tutki ajatuskarttaa harrastuksestasi (s. 61 t.3). Numeroi ajatuskarttaan eri kappaleisiin kuuluvat asiat.
 - b. Kirjoita ajatuskartan asia tekstiksi tietokoneella. Voit aloittaa, mistä kappaleesta haluat. Muista jakaa teksti kappaleisiin.
 - c. Alleviivaa jokaisen kappaleen ydinvirke. (*Ketterä 7-9 2021: 64.*)

16. Jatka kirjoitusprojektiasi, jota olet kirjoittanut edellisissä luvuissa. Valitse harrastustekstiisi rakenne.
 - a. Pohdi, mikä rakenne eli järjestys tekstiisi sopisi.
 - b. Muokkaa tekstisi kappaleita valitsemasi järjestyksen mukaiseksi. Voit vaihtaa kappaleiden paikkoja. (*Ketterä 7-9 2021: 67.*)

17. Jatka kirjoitusprojektiasi, jota olet kirjoittanut edellisissä luvuissa. Tee harrastustekstistäsi sujuvampi.
 - a. Listaa kymmenen tärkeää sanaa, jotka liittyvät valitsemaasi harrastukseen. Pyydä paria keksimään vielä toiset kymmenen sanaa. Oletko käyttänyt kaikkia sanoja? Jos et, lisää tekstiisi sopiviin kohtiin lauseita, joissa käytät sanoja.
 - b. Tarkastele tekstisi lauseita ja virkkeitä. Voisiko niitä yhdistellä sidossanoilla?
 - c. Tarkastele tekstisi sanastoa. Alleviivaa sanat, jotka toistuvat tekstissä monta kertaa. Voisiko jotkut alleviivaamistasi sanoista korvata synonyymilla tai pronominilla? Pyydä apua parilta tai käytä apunasi netistä löytyvää synonyymisanakirjaa. (*Ketterä 7-9 2021: 72.*)

Särmän tavoin vuorovaikutuksellisuus korostuu myös *Ketterän* tehtävässä. Parityöskentelyä hyödynnetään sekä ajatuskartan laatimisessa kirjoitusprojektia varten (esimerkki 14) että kirjoitusprojektin sujuvoittamisessa (esimerkki 17).

4.1.3 Muodostamisen osaprosessi

Olen mieltänyt otsikoinnin, aloituksen ja lopetuksen osaksi tekstin muodostamista, vaikka niissä on myös elementtejä suunnittelusta. Otsikon, aloituksen tai lopetuksen kirjoittaminen

voi tapahtua missä tuottamisen vaiheessa tahansa, mutta usein tällöin koko tekstiä koskevat suunnitelmat on jo tehty. *Särmässä* otsikointi on omassa luvussaan, kun taas *Ketterässä* otsikointi on osa lukua ”Aloita ja lopeta teksti”, jossa käsitellään otsikoinnin lisäksi tekstin aloitus- ja lopetustapoja. Kummatkin oppikirjat kuvailevat hyvän otsikon piirteitä, ottavat huomioon tekstilajin ja julkaisupaikan otsikoinnissa, ehdottavat lopullisen otsikon kirjoittamista vasta tekstin lopussa (esimerkit 18 ja 19) ja esittelevät erilaisia otsikointitapoja. *Särmä 7* esittelee niitä kuusi, ja *Ketterä* kolme. Kummassakin oppikirjassa aloitus mielletään tärkeäksi, sillä sen perusteella lukijan tulisi kiinnostua aiheesta ja jatkaa tekstin lukemista loppuun saakka. Oppikirjat huomioivat myös tekstilajisidonnaiset aloitukset (esimerkit 20 ja 21). (*Särmä 7* 2020: 18, 20; *Ketterä 7–9* 2021: 68.)

18. Hyvä otsikko antaa tietoa tekstin sisällöstä ja houkuttelee lukijaa tarttumaan tekstiin - - Otsikointitavat vaihtelevat julkaisupaikan mukaan. - - Otsikon keksimiseen kannattaa nähdä vaivaa. Pelkkä tekstilajin nimi ei ole kovin innostava otsikko - - Oma kirjoittamista helpottaa, jos tekstille antaa aluksi väliaikaisen otsikon. Lopullisen otsikon voi päättää sitten, kun teksti on muutoin valmis. (*Särmä 7* 2020: 18.)
19. Otsikko herättää lukijan kiinnostuksen. Eri tekstilajeissa on erityyppisiä otsikoita. Tekstilajin nimi ei voi olla tekstin otsikko. Otsikkoon ei tule koskaan pistettä. Otsikko kannattaa keksiä viimeiseksi, jotta se sopii tekstiin. (*Ketterä 7-9* 2021: 68.)
20. Sähköpostiviesti aloitetaan yleensä tervehdyksellä. Kansansadut taas alkavat usein sanoilla *Olipa kerran*. (*Särmä 7* 2020: 20.)
21. Asiatekstin alussa esitellään aihe. Kertovassa tekstissä esimerkiksi kerrotaan yllättävä tilanne. (*Ketterä 7-9* 2021: 68.)

Lopetuskappaletta pidetään oppikirjoissa yhtä tärkeänä kuin aloituskappaletta. Kummatkin kirjat painottavat, että tekstin lopussa ei enää kerrota lukijalle uusia asioita. Oppikirjat kuvailevat lopetuksen ”tiivistän tekstin tärkeimmän asian” (*Ketterä 7–9* 2021: 68) ja olevan ”jonkinlainen kooste käsitellyistä asioista” (*Särmä 7* 2020: 20). Kirjat esittelevät erilaisia aloitus- ja lopetustapoja melkein samalla tavalla ja saman verran. Erona on, ettei *Ketterä* esittele kiinnostavan tiedon kertomista aloitustapana tai tekstin alkuun viittaamista lopetustapana, minkä *Särmä* tekee. (*Särmä 7* 2020: 20–21; *Ketterä 7–9* 2021: 68.)

Kummassakin oppikirjassa on kappalejakoön liittyen oma lukunsa, jossa oppilaalle esitellään käsitteet *kappale*, *kappalejako*, *ydinvirke* ja *tukivirke*. *Ketterä* aloittaa luvussa ”Jaa teksti kappaleisiin” aiheen käsittelyn siitä, miltä kappalejako fyysisesti näyttää (esimerkki 22). *Särmän* luvun ”Kappalejako” lopussa on mainittu *Ketterän* tavoin kappalejaon merkintätavoiksi tyhjän rivin ja sisennyksen. Kappalejaon selitetään olevan lukijalle merkki uuden asian, ajan tai paikan vaihtumisesta. Oppikirjoissa kappale määritellään käsittelevän aina yhtä asiakokonaisuutta tai näkökulmaa. Tekstikappaleen ominaisuuksiin kuuluu sen alussa oleva ”ydinvirke, joka kertoo kappaleen olennaisimman asian” (*Särmä* 7 2020: 24). Muut virkkeet ovat tukivirkkeitä, joissa kirjoittaja kertoo lisää pääasiasta. (*Särmä* 7 2020: 24; *Ketterä* 7–9 2021: 62.)

22. Kun luet tekstejä, huomaat, että ne on jaettu kappaleisiin. Kappaleiden välissä on tyhjä rivi tai rivin alussa on vähän tyhjää eli tekstiä on sisennetty. (*Ketterä* 7-9 2021: 62.)

Ketterä avustaa luvuissa ”Tee tekstistä sujuvaa” ja ”Havainnollista tekstiä” oppilasta tekstin muodostamisessa. Tällaisia lukuja ei ole *Särmässä*. Tekstin sujuvuutta pyritään parantamaan antamalla ohjeita, joissa korostetaan sidossanojen, pronomien, synonyymien ja ajanilmausten käyttöä. *Ketterän* luvussa ”Tee tekstistä sujuvaa” perustellaan sitä, miksi tekstin tulee olla sujuvaa ja miten sen voi saavuttaa (esimerkki 23). Luvussa ”Havainnollista tekstiä” esitellään käsite *havainnollistaminen* (esimerkki 24) ja annetaan oppilaalle viisi tapaa, jolla omaa tekstiään voi havainnollistaa. Opetustekstin alussa luonnehditaan hyvän tekstin piirteitä (esimerkki 25). (*Ketterä* 7–9 2021: 70, 73.)

23. Sujuvaa tekstiä on helppo ja mukava lukea. Sujuvassa tekstissä on selkeä aihe, joita tekstissä käsitellään. Hyvin suunniteltu sisältö, toimiva rakenne ja onnistunut kappalejako tekevät tekstistä sujuvan. (*Ketterä* 7-9 2021: 70.)
24. **Havainnollistaminen** tarkoittaa, että tekstistä tehdään kiinnostavampi ja tarkempi. Kun havainnollistat tekstiä, lukija ymmärtää paremmin, mitä haluat sanoa. Myös kuvat ja kaaviot havainnollistavat ja auttavat lukijaa ymmärtämään asian. Havainnollistamalla tekstistä tulee myös hieman pidempi. (*Ketterä* 7-9 2021: 73.)
25. Tekstin pitää olla kiinnostavaa, jotta sitä haluaa lukea. Jos teksti on tylsää, lukija ei välttämättä lue sitä loppuun. Tekstin pitää olla myös tarkkaa. Jos tekstissä ei ole yksityiskohtia, sillä ei saa kovinkaan paljon tietoa. (*Ketterä* 7-9 2021: 73.)

Tekstin muodostamista harjoitellaan oppikirjoissa lähes jokaisen luvun harjoitustehtävissä, kun oppilasta kehoitetaan kirjoittamaan vastauksia erilaisiin kysymyksiin. Tässä tarkastelen kuitenkin ainoastaan kirjoittamisprosessin mallin mukaista tekstin muodostamista, jolla tarkoitetaan kirjoittamisprosessin alkuvaihetta, eli kirjoittajan ideoiden kääntämistä kielellisen muotoon ja tekstin sisällön tekemistä näkyväksi (Kiiski-Mäki 2008). Tarkastelun kohteena on siis kaikki tätä taitoa harjoittavat kirjoittamisprosessin osion harjoitustehtävät.

Särmässä muodostamisen osaprosessia harjoitaviin tehtäviin kuuluu kirjoittamisen osion ensimmäisen luvun ”Kirjoittaminen käyntiin” harjoitustehtävä (esimerkki 26), jossa oppilaan tulee kirjoittaa mainoksen pohjalta lyhyt kertomus tai tietoteksti. Luvussa ”Tekstin suunnittelu” harjoitustehtävät ovat pääasiassa täysin suunnittelun osaprosessia harjoittavia. Kuitenkin harjoitustehtävän (esimerkki 8) d-kohdassa, harjoitustehtävän (esimerkki 9) c-kohdassa sekä harjoitustehtävän (esimerkki 10) c-kohdassa oppilaan tulee kirjoittaa suunnitelmansa pohjalta yksi tai kaksi kappaletta tekstiä. ”Otsikointi”-luvun harjoitustehtävän (esimerkki 27) b-kohdassa oppilaan tulee kirjoittaa sivulla olevalle uutiselle kaksi vaihtoehtoista otsikkoa. (*Särmä 7 2020*: 12, 16–17, 19.)

26. Kirjoita viereisen sivun mainoksen pohjalta noin sadan sanan pituinen kertomus tai tietoteksti. Lukekaa ja vertailkaa tekstejä ryhmissä. (*Särmä 7 2020*: 12.)
27. Lue uutinen Kumpulän velhokoulu avasi ovet tieteelle.
 - a. Mitä otsikointitapaa uutisessa on käytetty?
 - b. Keksi uutiselle kaksi vaihtoehtoista otsikkoa. (*Särmä 7 2020*: 19.)

Särmän luvussa ”Aloittaminen ja lopettaminen” on parin kanssa tehtävä harjoitustehtävä (esimerkki 28), joka ohjaa oppilaita ensin lukemaan opetustekstin, ja sitten kirjoittamaan ja kuvaamaan aloituksia, jotka käsittelevät tubettajien suosiota. Lopuksi tehtävässä tulee valita omasta mielestä paras aloitus, ja kirjoittaa a–c-kohtien mukaiset aloitukset. Luvun harjoitustehtävässä (esimerkki 29) a–c-kohtien aloitusvirkkeet tulee laajentaa eli kirjoittaa kokonaisiksi kappaleiksi annettujen ohjeiden mukaan. Samassa luvussa on harjoitustehtävä (esimerkki 30), jossa oppilaan tulee kirjoittaa sekä aloitus- että lopetuskappale asiatekstiin, joka käsittelee jotain seuraavista aiheista: viikkoraha, pukeutuminen, homekoulu ja ruutu-aika. Tekstin muodostamista on ohjattu siten, että aloitukseen vaaditaan oman kokemuksen kertominen ja lopetuksessa tulee antaa lukijalle ohje. (*Särmä 7 2020*: 23.)

28. Lukekaa sivut 20-21. Kirjoittakaa tai kuvatkaa aloituksia, jotka käsittelevät tubettajien suosiota. Valitkaa lopuksi mielestänne paras aloitus
- Tehkää aloitus, jossa kuvaillaan tubettajien elämää.
 - Tehkää aloitus, jossa esitetään aiheeseen liittyvä kysymys.
 - Tehkää aloitus, jossa väitetään jotain aiheeseen liittyvää. (*Särmä 7 2020: 23.*)
29. Laajenna aloitusvirkkeet a-c kokonaisiksi kappaleiksi ohjeiden mukaan.
- Kuka tahansa ei kelpaa poliisiksi, sillä poliisilta vaaditaan tiettyjä ominaisuuksia.* (Jatka kertomalla, mitä ominaisuuksia poliisilla pitää olla.)
 - Poliisiauto kaahaa sireeni ulvoen kohti rikospaikkaa.* (Jatka kuvausta.)
 - Poliisi on kuin supersankari.* (Jatka kertomalla, mitä sankarillista poliisi tekee työssään.) (*Särmä 7 2020: 23.*)
30. Kirjoita sekä aloitus- että lopetuskappale asiatekstiin.
- Valitse tekstin aihe pallosta.
 - Kirjoita aloituskappale, jossa kerrot oman kokemuksen.
 - Kirjoita lopetuskappale, jossa annat ohjeen. (*Särmä 7 2020: 23.*)

Särmä 7:n luvussa ”Kappalejako” tekstin muodostamista harjoittavat kaksi harjoitustehtävää. Näistä toisessa (esimerkki 31) tulee kirjoittaa esittely valitsemastaan sarjakuvahahmosta tai supersankarista. Tehtävässä tulee kirjoittaa aloituskappale ja kolme käsittelykappaletta, joiden aiheet oppilas voi valita seuraavista: ulkonäkö, asuinpaikka, luonne, kyvyt, tavoite, ystävät, vastustaja, ammatti ja harrastukset. Esittelyn kirjoittamisen jälkeen tekstejä on tarkoitus lukea luokassa ääneen, mikä vastaa prosessikirjoittamisen menetelmän julkistamista (Mäkihonko 2006: 43). Luvun toinen harjoitustehtävä (esimerkki 32) tehdään neljän hengen ryhmissä. Tehtävässä ryhmän tulee kirjoittaa kertomus Jeren onkiretkestä siten, että jokainen ryhmäläinen saa oman aloitusvirkkeen kohdista a–b, jota tulee jatkaa ja siten laajentaa kokonaiseksi kappaleeksi. Aloitusvirkkeiden jatkamista on ohjattu suluissa olevilla apukysymyksillä. Lisäksi *Särmän* luvun ”Palaute ja muokkaus” harjoitustehtävän (esimerkki 33) e-kohta harjoittaa muodostamisen osaprosessia. Siinä oppilaan tulee kirjoittaa valmiiseen tekstiin oma lopetuskappaleensa annettujen ohjeiden mukaan. (*Särmä 7 2020: 27, 29.*)

31. Kirjoita esittely sarjakuvahahmosta tai supersankarista.
- Valitse sarjakuvahahmo tai supersankari.
 - Kirjoita aloituskappale, jossa esittelet hahmon lyhyesti. Kerro myös hahmon luojan nimi ja sarjakuva tai elokuva, jossa hahmo esiintyy.
 - Kirjoita hahmosta kolme käsittelykappaletta. Valitse kappaleiden aiheet pallosta.
 - Lukekaa tekstejä luokassa ääneen. (*Särmä 7 2020: 27.*)

32. Kirjoittakaa neljän hengen ryhmissä kertomus Jeren onkiretkestä. Jakakaa jokaiselle yksi kohdista a-d. Laajentakaa aloitukset kokonaisiksi kappaleiksi esimerkiksi jaetussa tiedostossa.
- Aamulla herätessään Jere oli innoissaan, sillä hän oli lähdössä ongelle.* (Mitä Jere pakkasi mukaan? Miksi hän otti juuri ne tavarat? Mitä hän ajatteli?)
 - Matka joelle oli lyhyt.* (Millä Jere kulki? Millaista reittiä hän kulki? Miten matka sujui?)
 - Jere laittoi ongen kuntoon ja istui rantakivelle.* (Mitä kalastamisen aikana tapahtui? Mitä Jere ajatteli tai tunsi?)
 - Silloin tärppäsi.* (Mitä tapahtui? Miten saaliin nosto onnistui? Mitä Jere sai? Mitä Jere ajatteli?) (Särmä 7 2020: 27.)
33. Lue teksti *Sankarit* ja muokkaa sitä paremmaksi ohjeiden avulla. Kirjoita teksti uudelleen.
- Korjaa ensimmäisen kappaleen alkukirjainvirheet.
 - Korjaa toisen kappaleen kielivirheet.
 - Laajenna kolmatta kappaletta 2-3 virkkeellä, joissa annat esimerkkejä arjen sankaruudesta.
 - Lisää neljänteen kappaleeseen välimerkit.
 - Kirjoita tekstiin lopetuskappale, jossa kerrot, kuka on sinun suurin sankarisi ja miksi.
 - Keksi tekstiin mielenkiintoisempi otsikko. (Särmä 7 2020: 29.)

Ketterässä muodostamisen osaprosessia harjoittavat tehtävät jakautuvat kirjoittamisprosessin osion viiteen eri lukuun. Luvun ”Ideoi ja suunnittele teksti” harjoitustehtävän (esimerkki 34) b-kohdassa oppilaan tulee valita a-kohdassa ympyröimistään aiheista, kuten eläimet, musiikki, urheilu ja elokuva, yksi ja kirjoittaa siitä keskeytyksettä kymmenen minuutin ajan. Oppikirja ohjeistaa kirjoittamaan joko suomeksi tai oppilaan omalla äidinkielellään. (*Ketterä* 7–9 2021: 60.)

34. Harjoittele tekstin tuottamista.
- Ympyröi laatikosta kolme asiaa, joista olet kiinnostunut.
 - Valitse ympyröidyistä aiheista yksi. Kirjoita siitä vihkoon suomeksi tai omalla kielellä kymmenen minuutin ajan. Ota kännykällä aikaa. Yritä kirjoittaa koko ajan. Älä pysähdy miettimään tai korjaa tekstiä.
 - Millaista kirjoittaminen oli? Ympyröi sopiva emoji.
 - Alleviivaa tekstistäsi paras kohta. (*Ketterä* 7-9 2021: 60.)

Ketterän luvussa ”Jaa teksti kappaleeseen” puhtaasti muodostamista harjoittava tehtävä on harjoitustehtävän (esimerkki 15) b-kohta, joka ohjaa oppilasta jatkamaan edellisessä luvussa aloitettua kirjoitusprojektia. Saman luvun muut tehtävät eivät harjoita muodostamista, koska niissä oppilaan tulee merkitä valmiiseen tekstiin kappalejaot, alleviivata ydinvirkkeet tai laskea kappaleissa olevat virkkeet. *Ketterän* luvussa ”Valitse tekstin rakenne” on harjoitustehtävä (esimerkki 35), jonka b- ja c-kohdat harjoittavat muodostamista. Tehtävän b-kohdassa oppilaan tulee valita oppikirjan sivulla olevista vitseistä yksi ja kirjoittaa sen pohjalta uutinen muuttaen samalla tekstin rakennetta. Tehtävän c-kohdassa oppilaan tulee otsikoida b-kohdassa kirjoitettu uutinen. Oppikirja antaa myös valmiita otsikoita, joita oppilas voi käyttää. (*Ketterä 7–9 2021: 64, 67.*)

35. 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: *Kuka teki? Mitä teki/ tapahtui? Missä? Milloin? Miksi? Mitä tästä seurasi?*
- c. Otsikoi uutinen. Voit käyttää valmiita otsikoita:
Jännittävä kilpailu päättyi onnettomuuteen
Sinappi loppui kioskilta
Mysterinen kolari - poliisi ei tiedä syyllistä. (*Ketterä 7-9 2021: 67.*)

Luvussa ”Aloita ja lopeta teksti” muodostamista harjoittavat kolme harjoitustehtävää. Yksi näistä harjoitustehtävistä (esimerkki 36) liittyy jälleen aiemmissa luvuissa aloitetun kirjoitusprojektin jatkamiseen. Tehtävän a-kohdassa oppilaan tulee muokata tai kirjoittaa uudelleen tekstinsä aloitus ja lopetus, ja b-kohdassa oppilaan tulee keksiä kirjoitusprojektilleen otsikko. Otsikon kirjoittamista harjoitellaan myös luvun harjoitustehtävän (esimerkki 37) c-kohdassa, jossa oppilaan tulee keksiä otsikko kirjassa olevalle vastaukselle kysymykselle ”Miksi sählypallossa on reikiä?”. Luvun harjoitustehtävässä (esimerkki 38) oppilaan tulee muokata tehtävässä annettuja otsikoita mielenkiintoisimmiksi. Oppilasta on ohjattu siten, että tehtävässä tulee hyödyntää otsikointitapoina kysymyksen ja väitteen esittämistä. Huomionarvoista on se, että tehtävän a-kohtaan on annettu mallivastaus. (*Ketterä 7–9 2021: 69.*)

36. Jatka kirjoitusprojektiasi, jota olet kirjoittanut edellisissä luvuissa. Aloita, lopeta ja otsikoi harrastustekstisi.

- a. Tutki tekstin aloitusta ja lopetusta. Muokkaa niitä paremmiksi tai kirjoita uudelleen. Käytä apuna *Aloitustapoja-* ja *Lopetustapoja -*ohjeita (s. 68).

- b. Lopuksi keksi tekstillesi otsikko. Käytä apuna *Otsikointitapoja*-ohjetta (s. 68).
(*Ketterä 7-9 2021: 69.*)

37. Lue vastaus kysymykseen *Miksi sählypallossa on reikiä?*

- Lue aloituskappale huolellisesti. Mitä aloitustapaa siinä on käytetty?
- Lue lopetuskappale huolellisesti. Mitä lopetustapaa siinä on käytetty?
- Keksi vastaukselle otsikko, jossa on vähintään kaksi sanaa. (*Ketterä 7-9 2021: 69.*)

38. Muuta otsikot kiinnostavammiksi. Tee jokaisesta otsikosta kysymys ja väite.

- Läksyt Ovatko läksyt täysin turhia? / Läksyjä tekemällä menestyy
- Kiroilu
- Kotiintuloaika
- Nuorten ruutu aika

(*Ketterä 7-9 2021: 69.*)

39. Valitse alla olevista aiheista yksi. Kirjoita viiden virkkeen pituinen teksti, jossa havainnollistat mahdollisimman monella eri tavalla: Kerro oma kokemus. Kuvaile. Vertaile. (*Ketterä 7-9 2021: 75.*)

Ketterän luvun ”Havainnollista tekstiä” harjoitustehtävässä (esimerkki 39) oppilaan tulee kirjoittaa viiden virkkeen pituinen havainnollistava teksti yhdestä seuraavista aiheista: Miten sinä säästät rahaa? Jos sinä voitaisit lotossa, mitä tekisit voittorahoilla? Mihin nuori tarvitsee rahaa? Mitä matkustajan pitää tietää eri maiden rahoista? *Ketterän* luvussa ”Tee tekstistä sujuvaa” ei ole muodostamista harjoittavia harjoitustehtäviä, vaan ne keskittyvät pronominien, synonyymien, sidossanojen ja ajanilmausten tunnistamiseen ja käytön harjoitteluun. Sekä luvun ”Havainnollista tekstiä” että ”Tee tekstistä sujuvaa” viimeiset tehtävät jatkavat kirjoitusprojektia. Ne eivät kuitenkaan ole osa muodostamista, sillä ne keskittyvät jo olemassa olevan tekstin muokkaamiseen eli arviointiin. (*Ketterä 7–9 2021: 74–75.*)

4.1.4 Arvioinnin osaprosessi

Arvioinnin osaprosessin harjoitteluun kuuluvat *Särmä 7:n* luku ”Palaute ja muokkaus” sekä *Ketterän* luku ”Muokkaa tekstiä”. Kummankin luvun opetustekstissä korostetaan sitä, että harva kirjoittaja ”kirjoittaa kerralla täysin valmiin tekstin” (*Särmä 7 2020: 28*), vaan kyseessä on tekstin ”ensimmäinen versio” (*Ketterä 7–9 2021: 76*). Kirjojen välittämä tieto arvioinnista ja muokkaamisesta vastaa täysin kirjoittamisprosessin mallin arvioinnin osaprosessia. *Särmän* luku korostaa huomattavasti enemmän palautteen antoa kuin tekstin muokkaamista palautteen pohjalta. Opetustekstissä kerrotaan, millainen on hyödyllinen ja hyödytön palaute (esimerkki

40), mikä on palautteenannon muistisääntö (esimerkki 41) ja missä muodossa palautteenantaja antaa palautetta (esimerkki 42). Oman tekstin muokkaaminen mainitaan vasta opetustekstin lopussa muutamalla virkkeellä (esimerkki 43). Samalla sivulla opetustekstin alla on laatikko, jonka otsikko on ”Näin annat palautetta” ja joka on jaettu neljään osa-alueeseen: 1. Lue teksti keskittyneesti, 2. Tarkastele ja kommentoi tekstin sisältöä, 3. Tarkastele ja kommentoi tekstin rakennetta, 4. Tarkastele ja kommentoi tekstin kieltä. Jokainen osa-alue sisältää vielä tarkempia ohjeita palautteenantajalle ranskalaisin viivoin. (*Särmä 7 2020: 28.*)

40. Kirjoittajan kannalta hyödyllisintä palautetta ovat yleensä tiiviit ja selkeät kommentit, kuten ”Tästä olisin lukenut mielelläni lisää” tai ”Tämä kohta on liian vaikea, ja putoisin kärryiltä”. Hyödyttömiä puolestaan ovat ylimalkaiset kommentit, kuten ”ihan ok”. (*Särmä 7 2020: 28.*)
41. Hyvä muistisääntö palautteenantajalle on kolmen K:n sääntö: kehu, kysy, kehitä. Kehu siis tekstin onnistuneita kohtia, kysy epäselvistä kohdista ja anna kehitysideoita, miten tekstiä voisi parantaa. (*Särmä 7 2020: 28.*)
42. Palautteenantaja kirjoittaa kommenttinsa paperin marginaaliin tai antaa palautteen sähköisesti kommentointityökalulla. Usein palautetta annetaan myös suullisesti. (*Särmä 7 2020: 28.*)
43. Saipa palautteen missä muodossa tahansa, kirjoittaja käy sen huolella läpi ja päättää, mitkä kohdat tekstistään muokkaa. Kommenteista on yleensä hyötyä myös tulevaisuudessa, kun kirjoittaa seuraavaa tekstiään. (*Särmä 7 2020: 28.*)

Ketterän luvun ”Muokkaa tekstiä” opetusteksti puolestaan painottuu selkeästi oman tekstin muokkaamiseen, eikä palautteen antamista nähdä niin keskeisenä osana arvioinnin osaprosessia kuin *Särmässä*. Luvun opetustekstissä esitellään kolme käsitettä: *ensimmäinen versio*, *muokkaaminen* ja *toinen versio* (esimerkki 44). Opetustekstin lopussa on yksi virke, jossa palautteenanto tuodaan ilmi, vaikka *palaute*-sanaa ei ole mainittu (esimerkki 45). Vaikka palautteenanto jää itse opetustekstissä toissijaiseksi, luvussa on kuitenkin esimerkkinä kommentoitu teksti palautteenannon malliksi sekä kommentointiohjeita sisältävä laatikko otsikolla ”Näin kommentoit toisen tekstiä”. Kommentointiohjeet jakautuvat viiteen: 1. Tutki otsikkoa, 2. Kommentoi sisältöä, 3. Tutki rakennetta, 4. Tutki kieltä, 5. Kerro, mikä tekstissä on hyvää. Luvussa on myös toinen laatikko otsikolla ”Näin muokkaat tekstiä”, jossa annetaan kuuden kohdan ohjeet oman tekstin muokkaamiseen (esimerkki 46). (*Ketterä 7–9 2021: 76.*) *Ketterän* ohjeet oman tekstin muokkaamiselle muistuttavat paljon koko kirjoittamisprosessia,

kun ensimmäisenä kirjoitetaan tekstin luonnosversio, sitten tekstiä muokataan oman arvioinnin sekä toisten antaman palautteen perusteella ja lopuksi kirjoitetaan teksti valmiiksi.

44. Kun kirjoitat tekstin, teet ensin **ensimmäisen version**. Ensimmäistä versiota pitää muokata ja korjata. **Muokkaaminen** tarkoittaa sitä, että teet tekstistä vielä paremman. **Toisessa versiossa** korjaat mahdolliset virheet sekä parannat tekstin rakennetta ja sisältöä. (*Ketterä 7-9 2021: 76.*)
45. Voit myös antaa tekstin jonkun muun luettavaksi. Kirjoittaja ei välttämättä itse huomaa, mitä pitää muuttaa. (*Ketterä 7-9 2021: 76.*)
46. **1. Kirjoita ensimmäinen versio tekstistä. 2. Lue teksti itse ääneen.** Korjaa virheet, jotka huomaat. **3. Anna teksti jonkun toisen luettavaksi.** Lukija voi olla opettaja tai luokkakaverisi. **4. Lue tai kuuntele saamasi kommentit. 5. Muokkaa tekstiä kommenttien avulla. 6. Kirjoita tekstistä lopullinen versio.** (*Ketterä 7-9 2021: 76.*)

Särmässä arvioinnin osaprosessia harjoittavia tehtäviä ei esiinny muissa luvussa kuin luvussa ”Palaute ja muokkaus”, ja siinäkin niitä on vain yksi. Luvun harjoitustehtävässä (esimerkki 33) oppilaan tulee lukea oppikirjan sivulla oleva teksti, muokata sitä paremmaksi a–f-kohtien ohjeiden mukaan. (*Särmä 7 2020: 29*). Vaikka harjoitustehtävässä oppilas ei muokkaa omaa tekstiä, se on harjoittaa silti arvioinnin osaprosessia, sillä arvioinnin osaprosessiin kuuluvat tekstin arvioiva lukeminen ja muokkaaminen, jotka molemmat toteutuvat kyseisessä tehtävässä (Kiiski-Mäki 2008).

Ketterässä arvioinnin osaprosessia harjoittavia harjoitustehtäviä on enemmän kuin *Särmässä*. Harjoitustehtäviä on yhteensä kuusi ja niitä harjoitellaan viidessä eri luvussa. Koska *Ketterän* kirjoitusprojekti kulkee läpi kaikkien kirjoittamisprosessin osion lukujen, lähes jokaisessa luvussa on tehtävä, jossa aiemmin kirjoitettuun tekstiin palataan ja sitä jollakin tavalla muokataan. Tämän vuoksi arvioinnin osaprosessia harjoittavia tehtäviä on runsaasti. Kirjoitusprojektin tekstin rakenteellisiin seikkoihin palataan luvussa ”Valitse tekstin rakenne”, kun harjoitustehtävän (esimerkki 16) b-kohdassa oppilaan tulee muokata olemassa olevien kappaleiden järjestystä sopimaan valitsemaansa tekstin käsittelyjärjestykseen eli rakenteeseen (*Ketterä 7–9 2021: 67*).

Kirjoitusprojektin tekstin kielellisiin seikkoihin palataan luvuissa ”Aloita ja lopeta teksti”, ”Tee tekstistä sujuvaa” ja ”Havainnollista tekstiä”. Luvun ”Aloita ja lopeta teksti” harjoitustehtävän (esimerkki 36) a-kohdassa oppilaan tulee muokata oman tekstinsä aloitusta

ja lopetusta paremmiksi luvun antamien ohjeiden mukaisesti (*Ketterä 7–9 2021: 69*). ”Tee tekstistä sujuvaa” -luvun harjoitustehtävässä (esimerkki 17) tekstiä tulee muokata sujuvammaksi. Tehtävän a-kohdassa tulee lisätä tekstiin aiheeseen liittyviä sanoja, joita ei vielä ole käyttänyt, b-kohdassa tarkoituksena on lisätä tekstiin sidossanoja ja c-kohdassa tarkastellaan tekstin sanastoa ja lisätään synonyymien ja pronomien käyttöä. (*Ketterä 7–9 2021: 72*.) Luvun ”Havainnollista tekstiä” harjoitustehtävän (esimerkki 47) tarkoituksena on tarkastella omaa tekstiä ja pohtia, mitä kohtia voisi havainnollistaa paremmin, sekä lisätä siihen oppikirjan ohjeiden mukaisia havainnollistamiskeinoja (*Ketterä 7–9 2021: 75*).

47. Jatka kirjoitusprojektiasi, jota olet kirjoittanut edellisissä luvuissa. Tee harrastustekstistäsi havainnollisempi.
- Lue teksti ääneen. Korjaa virheet, jotka huomasit lukiessasi tekstin.
 - Mieti, mitä asioita voisit havainnollistaa paremmin.
 - Lisää tekstiisi havainnollistamiskeinoja. Käytä apuna ohjeita (ks. s. 73). (*Ketterä 7-9 2021: 75*.)

Ketterän luvussa ”Muokkaa tekstiä” on kaksi arvioinnin osaprosessia harjoitettavaa tehtävää. Ensimmäisessä näistä (esimerkki 48) oppilaan tulee kirjoittaa oppikirjan sivulla oleva kommentoitu teksti uudestaan muokaten sitä kommenttien perusteella. Lisäksi samassa luvussa palataan jälleen kirjoitusprojektiin, kun luvun harjoitustehtävä (esimerkki 49) lopettaa kirjoitusprojektin. Tehtävässä oppilaiden tulee vaihtaa tekstejä keskenään ja antaa toiselle palautetta. Tämän jälkeen on tarkoitus tehdä viimeiset korjaukset omaan tekstiin saadun palautteen pohjalta. (*Ketterä 7–9 2021: 77*.)

48. Kirjoita viereisen sivun Kesätyö-teksti siten, että korjaat alkuperäisen tekstin kommenttien avulla (*Ketterä 7-9 2021: 77*).
49. Jatka kirjoitusprojektiasi, jota olet kirjoittanut edellisissä luvuissa. Pyydä harrastustekstistäsi palautetta.
- Vaihtakaa tekstejä parin kanssa. Kommentoikaa toistenne tekstejä *Näin kommentoit toisen tekstejä* -ohjeen mukaan.
 - Korjaa omaa tekstiäsi saamasi palautteen avulla.
 - Lue tekstisi vielä kerran ja korjaa, jos huomaat virheitä. Tekstisi on nyt valmis! (*Ketterä 7-9 2021: 77*.)

4.2 Oppikirjojen pedagogiset painotukset kirjoittamisen opetuksessa

Särmä ja *Ketterä* sisältävät osin samankaltaisia pedagogisia painotuksia, koska oppikirjojen yhteisenä tavoitteena on tukea yläkoululaisten suomen kielen kirjoittamisen opetusta. Koska oppikirjat on kuitenkin suunnattu eri oppimääriin, myös niiden pedagogiset painotukset eroavat toisistaan. Yhtäältä molemmissa oppikirjoissa huomioidaan oppilaan vapaa-ajan kirjoittaminen, mikä kytkee kirjoittamisen oppilaan arkeen ja laajentaa sen merkitystä koulukontekstin ulkopuolelle (esimerkit 1 ja 2). Tämä viittaa oppimäärien ja oppikirjojen yhteiseen käsitykseen kirjoittamisesta laaja-alaisena ja merkityksellisenä taitona, jota hyödynnetään erilaisissa tilanteissa.

Eroja oppikirjojen välillä ilmenee erityisesti kirjoittamisprosessin jäsentämisessä ja pedagogisessa lähestymistavassa. *Särmässä* kirjoittamisprosessi esitetään kolmivaiheisena kokonaisuutena, jota lähestytään eksplisiittisesti opettaen ja joskin teoreettisesta näkökulmasta. *Ketterässä* puolestaan kirjoittamisprosessi kuvataan visuaalisesti ja vertauskuvallisesti monivaiheisena kokonaisuutena, jossa eteneminen jäsennetään konkreettisiksi, käskymuotoisiksi toiminnoiksi, kuten suunnittelun osaprosessin vaiheissa ”keksi idea” ja ”suunnittele tekstin pääkohdat” (*Ketterä* 7–9 2021: 58). Lisäksi oppikirjojen kirjoitusprojekti eroavat toisistaan. *Ketterässä* kirjoitusprojekti kulkee läpi koko kirjoittamisprosessin osion, mikä tukee jatkuvaa työskentelyä ja prosessin asteittaista rakentumista; *Särmässä* kirjoitusprojekti sijoittuu kirjoittamisprosessin osion loppuun ja näyttäytyy enemmän erillisenä ja kertaluontoisena tehtävänä. Myös kirjoittamisprosessin osataitojen harjoittelu jakautuu eri tavoin: *Ketterässä* kirjoittamisprosessin eri osaprosesseja harjoitellaan useammassa eri luvussa kuin *Särmässä*, jossa kokonaisuus on tiiviimmin rajattu. Näin *Ketterässä* korostuu vaiheittaisen oppimisen ja toiston merkitys.

Särmän ja *Ketterän* kirjoittamisprosessin suunnittelun opettamisessa ja harjoittelussa on tunnistettavissa selviä yhtäläisyyksiä. Molemmissa oppikirjoissa suunnittelua tuetaan konkreettisilla apukeinoilla, kuten listauksilla ja ajatuskartoilla, jotka ovat prosessikirjoittamisen luonnosvaiheen keskeisiä työkaluja (Mäkihonko 2006: 42). Näin oppikirjoissa korostuu aiheen pilkkominen hallittaviin osiin ja oppilaan omien ajatusten jäsentämisen harjoittelu. Lisäksi oppikirjoissa vuorovaikutuksella on suuri rooli suunnitteluvaiheen harjoittelussa. Tehtävissä hyödynnetään pari- ja ryhmätyöskentelyä (esim. esimerkit 10 ja 14), mikä viittaa siihen, että oppikirjat esittävät kirjoittamisen sosiaalisena

toimintana jo ennen tekstin tuottamista. Painotus on ideoiden jakamisessa, näkökulmien vertailussa ja suunnitelman rakentamisessa yhdessä muiden kanssa.

Eroja oppikirjojen välillä ilmenee erityisesti siinä, kuinka eksplisiittisesti suunnitteluun liittyvää tietoa jäsennetään ja millaisia vaatimuksia oppilaille asetetaan. *Ketterässä* keskeisiä käsitteitä, kuten aihe ja suunnitelma, avataan suoraan osana kielellistä tukea. *Särmässä* vastaavaa käsitteiden avaamista on vähemmän. Aihe ja suunnitelma näyttäytyvät *Särmän* käyttäjälle eli S1-oppilaalle enemmän arkisina sanoina kuin varsinaisina käsitteinä, mikä viittaa oletukseen S1- ja S2-oppilaiden aiemmasta osaamisesta näiden käsitteiden osalta. Lisäksi *Ketterässä* suunnittelun yhteydessä käsitellään tekstin erilaisia jäsentelytapoja, mikä ohjaa oppilasta tarkastelemaan suunnittelua myös tekstin rakenteen näkökulmasta. *Särmässä* tämä ulottuvuus jää vähäisemmäksi. *Särmän* harjoitustehtävät ovat usein laajempia ja vaativat oppilaalta enemmän itsenäistä työskentelyä ja omaa tuottamista. Tämä näkyy esimerkiksi luvun ”Tekstin suunnittelu” harjoitustehtävässä (esimerkki 8), jossa ajatuskartan apukysymyksiä on enemmän kuin *Ketterän* vastaavassa tehtävässä ja jossa oppilaan tulee kirjoittaa ajatuskarttansa pohjalta yksi tekstikappale (*Särämä* 7 2020: 16). *Ketterässä* tehtävät ovat rajatumpia ja ohjatumpia, mikä tukee vaiheittaista etenemistä, mutta toisaalta rajoittaa oppilaan soveltamisen taitoa.

Särmän ja *Ketterän* tekstin muodostamisen opetus ja harjoittelu heijastavat yhteistä näkemystä kirjoittamisesta kontekstisidonnaisena ja tavoitteellisena toimintana. Molemmissa oppikirjoissa korostetaan tekstilajin ja julkaisupaikan merkitystä (esim. esimerkit 3, 7, 19, 20 ja 21), mikä ohjaa oppilasta ymmärtämään kirjoittamisen viestinnällisenä toimintana, jossa ilmaisutavat valitaan tilanteen ja kohderyhmän mukaan. Tekstin prosessimaisuus näkyy siinä, että oppilasta kannustetaan palamaan tekstin alkuun myöhemmin, esimerkiksi muotoilemalla lopullinen otsikko vasta kirjoittamisprosessin loppuvaiheessa ja käyttämällä aluksi työotsikkoa (esimerkki 18). Lisäksi molemmissa oppikirjoissa kuvaillaan hyvän otsikon piirteitä ja tarjotaan erilaisia otsikointitapoja. Näin oppilas saa työkaluja tekstin jäsentämiseen ja vaikuttavuuden lisäämiseen. Otsikointitapojen lisäksi *Särämä* ja *Ketterä* esittelevät erilaisia aloitus- ja lopetustapoja ja korostavat niiden merkitystä erityisesti tekstin vaikuttavuuden ja kohderyhmän näkökulmasta. Tekstilajisidonnaiset aloitustavat ohjaavat kirjoittamista konventioiden mukaisesti. Myös tekstin sisällöllistä loogisuutta opetetaan eksplisiittisesti, esimerkiksi korostamalla, ettei tekstin lopussa tule enää esitellä uusia asioita (esimerkit 50 ja 51). Oppikirjojen tapa käsitellä kappalejakoja ja avata siihen liittyviä käsitteitä tukevat puolestaan tekstin jäsentämistä ja kokonaisuuden hallintaa.

50. Lopetuksessa ei kannata tuoda esiin uutta asiaa, vaan siinä tehdään usein jonkinlainen kooste käsitellyistä asioista (Särmä 7 2020: 20).

51. Siinä [lopetuksessa] ei kerrota enää uusia asioita. (Ketterä 7-9 2021: 68).

Eroja oppikirjojen välillä ilmenee erityisesti siinä, millä tavoin ja miten laajasti tekstin muodostamisen osa-alueita käsitellään. *Särmässä* otsikointi, aloitus ja lopetus saavat enemmän tilaa ja eriytyvät selkeämmin omiksi kokonaisuuksikseen, kun otsikointia käsitellään omassa luvussaan ja erilaisia otsikointi-, aloitus- ja lopetustapoja esitellään määrällisesti enemmän kuin *Ketterässä*. Tämä viittaa siihen, että *Särmässä* painottuu vaihtoehtojen tarjoaminen ja tekstilajien konventioiden laaja-alainen esittely, mikä antaa oppilaalle runsaasti malleja, mutta edellyttää myös kykyä soveltaa niitä itsenäisesti. *Ketterässä* sen sijaan otsikointi, aloitus ja lopetus käsitellään tiiviimmin yhdessä ja samassa luvussa, eikä yksittäisten rakenteiden variointiin paneuduta yhtä laajasti. *Ketterässä* painotus on enemmän kirjoittamisprosessin etenemisessä ja tekstin eri osien keskinäisessä yhteydessä kuin yksittäisten rakenteellisten ratkaisujen runsaudessa.

Lisäksi *Ketterässä* tekstin muodostamista tuetaan erillisillä luvuilla, joissa käsitellään esimerkiksi tekstin sujuvuutta ja havainnollistamista. Tämä viittaa siihen, että kirjoittaminen nähdään taitojen kokonaisuutena, jota kehitetään vaiheittain eri osa-alueiden kautta. *Särmässä* vastaavia lukuja ei ole, mikä voi viitata siihen, että nämä taidot integroituvat muihin sisältöihin eivätkä vaadi erillistä, eksplisiittistä käsittelyä ainakaan kirjoittamisprosessin osiossa. Yhtenä mahdollisena selityksenä voidaan pitää myös S1-oppilaiden lähtötasoa kirjoittajina, jolloin oletuksena on, ettei kyseisiä taitoja tarvitse harjoitella yhtä erikseen jäsenellysti kuin S2-oppikirjassa. Toisaalta on huomattava, ettei sujuvuus ja havainnollistaminen sisälly kirjoittamisprosessin malliin, joten niiden käsittelyn puuttumista *Särmässä* ei voi pitää mallin näkökulmasta puutteena. Myös oppikirjojen muodostamista harjoittavien tehtävien luonteessa on eroja: *Ketterässä* oppimista tuetaan valmiiden vaihtoehtojen ja mallivastausten avulla (esimerkki 38), mikä konkretisoi odotuksia S2-oppilaasta ja ohjaa häntä vaiheittain kohti valmista tekstiä. *Särmässä* puolestaan korostuu itsenäinen tuottaminen ja soveltaminen, mikä asettaa oppilaalle enemmän vastuuta tekstin rakentamisesta.

Arvioinnin osaprosessin esittelyssä ja harjoittelussa *Särmä* ja *Ketterä* kummatkin antavat ohjeita palautteen antamiseen, mikä viittaa arvioinnin ymmärtämiseen opeteltavana taitona

osana kirjoittamisen opetusta. Näin oppilasta ohjataan tarkastelemaan tekstejä kriittisesti ja perustelemaan havaintojaan, mikä tukee sekä tekstin laadun arviointia että kriittisen lukutaidon kehittymistä. Palautteen antaminen ei siis näyttäydy pelkästään opettajan tehtävänä, vaan myös oppilas osallistuu siihen aktiivisesti.

Oppikirjojen välillä on kuitenkin selviä eroja siinä, mihin arvioinnin osa-alueisiin painotus kohdistuu ja miten arviointi asemoituu osaksi kirjoittamisprosessia. *Särmässä* korostuu ennen kaikkea palautteen antaminen, kun taas palautteen vastaanottaminen ja oman tekstin muokkaaminen jäävät vähäisemmälle huomiolle. Oppilaalle tarjotaan ohjeita toisten tekstien tarkastelemiseen (esimerkit 40 ja 41). Palautteenantoa pidetään omana erillisenä taitonaan, jota oppilaan tulee kehittää. Näin arviointi saa myös vuorovaikutuksellisen piirteen, kun palautteen antamista toiselle pidetään tärkeänä. *Ketterässä* puolestaan painotus on selkeämmin oman tekstin muokkaamisessa, ja palautteen rooli jää suhteellisen pieneksi. Arviointi näyttäytyy tällöin enemmän yksilöllisenä ja reflektiivisenä työskentelynä, jossa oppilas muokkaa tekstiään vaiheittain.

Arvioinnin harjoittelun määrä ja sijoittuminen oppikirjoissa eroavat toisistaan. *Särmässä* arviointiin liittyviä tehtäviä on niukasti ja ne keskittyvät yhteen lukuun, jolloin arviointi näyttäytyy rajattuna ja erillisenä kokonaisuutena kirjoittamisprosessin loppuvaiheessa. *Ketterässä* sen sijaan arviointia harjoitellaan useissa eri luvuissa, mikä tekee siitä jatkuvan osan kirjoittamisprosessia. Eroa selittää se, että *Ketterässä* kirjoitusprojekti vaatii oppilasta palaamaan omaan tekstiinsä arvioiden sitä jokaisessa kirjoittamisprosessin osion luvussa.

4.3 Kirjoittaminen oppikirjoissa suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin

Opetussuunnitelma ohjaa keskeisesti opetuksen sisältöjä ja tavoitteita, ja oppikirjat toimivat yhtenä keskeisenä välineenä näiden tavoitteiden konkretisoimisessa luokkahuoneessa (ks. Luukka ym. 2008). Kolmannessa tutkimuskysymyksessäni tarkastelenkin, miten yläkoulun oppikirjojen kirjoittamisen opetus tukee S1- ja S2-oppimäärien opetussuunnitelman tavoitteita. Tarkasteltaessa opetussuunnitelman tavoitteita on kuitenkin huomioitava, ettei niitä ole jaoteltu vuosiluokkakohtaisesti, vaan ne koskevat koko yläkoulua. Näin ollen yksittäinen oppikirja, kuten *Särämä 7*, ei voi kattaa kaikkia tekstin tuottamisen tavoitteita samalla laajuudella ja syvyydellä. *Ketterä 7–9* -oppikirjan kohdalla tilanne on erilainen, sillä kirja on suunnattu kaikille yläkoulun vuosiluokille. Tällöin opetussuunnitelman tavoitteiden tarkastelu suhteessa oppikirjan sisältöihin on kattavampaa. Lisäksi oppikirjojen kirjoittamisen osio jakautuu kolmeen alaosiin, joista tarkasteluni kohdistuu ainoastaan yhteen:

kirjoittamisprosessiin. Tämän vuoksi tiedonhakuun ja tekstilajeihin liittyvien tavoitteiden toteutumista ei tässä tutkimuksessa arvioida.

S1-oppimäärään vuosiluokkien 7–9 tavoitteessa T10 korostetaan oppilaan rohkaisemista ajatusten ilmaisemiseen kirjoittamalla sekä omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistamista tekstin tuottajana (POPS 2014: 290). Tämä tavoite toteutuu *Särmässä* läpileikkaavasti koko kirjoittamisprosessin osion ajan. Tavoite T11 puolestaan painottaa erilaisten tekstilajien, kuten kertovien, kuvaavien, ohjaavien, kantaa ottavien ja pohtivien tekstien, tuottamista sekä tekstilajiin ja tilanteeseen sopivien ilmaisutapojen valintaa (POPS 2014: 290). Tämä konkretisoituu *Särmän* kirjoitusprojektissa, jossa oppilas kirjoittaa kertovan tekstin omasta elämästään. Tekstilajitietoisuutta *Särmässä* tuetaan käsittelemällä tekstilajikäsitetä luvussa ”Kirjoittaminen käyntiin” (esimerkki 3) sekä huomioimalla eri tekstilajit otsikon (esimerkki 19) ja aloitustavan valinnassa (esimerkki 20). Sen sijaan tavoitteen T11 mukainen monimediaisten ympäristöjen hyödyntäminen jää vähäisemmäksi *Särmän* kirjoittamisprosessin osiossa. *Särmän* opetusteksteissä kuitenkin otetaan huomioon digiympäristössä kirjoittaminen (esimerkit 52 ja 53), kun tekstissä viitataan koneella kirjoittamiseen. Tietokoneen käyttö voi mahdollistaa monimediaisuuden, kuten kuvien, videoiden ja linkkien käytön osana tekstiä.

52. Koneella kirjoittaessa tekstiä on nimittäin helppo muokata, järjestellä ja täydentää. (*Särmä 7 2020: 11*).

53. Varsinkin koneella kirjoittaessa suunnittelu ja kirjoittaminen limittyvät, sillä kirjoittajan on helppo lisätä asioita tekstiin ja järjestää tekstin sisältöä uudelleen. - - Listaus sopii erityisen hyvin koneella kirjoitettavien tekstien suunnitteluun, sillä listaus on helppo laajentaa kokonaiseksi tekstiksi. (*Särmä 7 2020: 14.*)

Tavoitteessa T12 keskeistä on kirjoittamisprosessin vahvistaminen, yhteisöllinen tekstin tuottaminen sekä palautteen antamisen, vastaanottamisen ja itsearvioinnin taidot (POPS 2014: 290). Tekstin tuottamisen prosessia vahvistetaan eksplisiittisellä opetuksella luvussa ”Kirjoittaminen käyntiin” sekä erilaisilla harjoitustehtävillä jokaisessa kirjoittamisprosessin osion luvussa. Lisäksi ainakin luvun ”Tekstin suunnittelu” harjoitustehtävät (esimerkit 10, 11 ja 14) toteuttavat yhdessä kirjoittamisen tavoitetta, vaikka niissä pääasiassa suunnitellaan eikä varsinaisesti muodosteta tekstiä yhdessä. Palautteen antamisen taitoa harjoitellaan *Särmässä* luvussa ”Palaute ja muokkaus” erillisenä osiona, mutta palautteen vastaanottaminen ja oman toiminnan arviointi jäävät selvästi vähemmälle huomiolle kirjoittamisprosessin osiossa, joten

tavoite ei tältä osin täysin toteudu. *Särmässä* palautetta kehoitetaan pyytämään vasta kirjoittamisprosessin osion lopussa, kun oppilas työstää kirjoitusprojektiaan. Muissa osion harjoitustehtävissä vertaispalautteen antamista ja vastaanottamista ei esiinny. *Särmän* kirjoitusprojektissa palautetta ei hyödynnetä systemaattisesti prosessin eri vaiheissa, vaan oppilasta ohjataan pyytämään sitä vasta loppuvaiheessa. Tällöin oppilas ei saa palautetta muilta oppilailta esimerkiksi ideoistaan tai suunnitelmastaan. (POPS 2014: 291; *Särmä 7* 2020: 30.)

Tavoite T13 liittyy kirjoittamisen sujuvoittamiseen, tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen sekä kirjoittamisen ymmärtämiseen viestintänä (POPS 2014: 290). *Särmässä* sujuvuutta ja teknologian käyttöä lähestytään erityisesti tietokoneella kirjoittamisen kautta, jota kuvataan usein kirjoittamista helpottavana (esimerkit 52 ja 53). Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen näkökulma jää kuitenkin vähäisemmälle huomiolle. Yleiskielen hallintaa tuetaan lähinnä tekstin rakenteellisten konventioiden, kuten kappalejaon, otsikoinnin sekä aloitus- ja lopetustapojen kautta, kun taas oikeinkirjoituksen, yleiskielisen sanaston ja lauseiden muodostamisen harjoittelu ei ole *Särmä 7*:n kirjoittamisprosessin osiossa keskeisessä roolissa.

S1-oppimäärän tekstien tuottamisen sisältöalue S3 ohjaa tekstin tuottamista monipuolisesti fiktiivisten ja ei-fiktiivisten tekstien kielellisinä, audiovisuaalisina ja verkkotekstien muodoissa. *Särmässä* fiktiivisten ja ei-fiktiivisten tekstien tuottaminen toteutuu osittain. Fiktiivistä tekstiä tuotetaan luvun ”Kappalejako” harjoitustehtävässä (esimerkki 32). Ei-fiktiivisiä tekstejä tuotetaan *Särmän* harjoitustehtävissä enemmän. Tällaisia harjoitustehtäviä on esimerkiksi luvun ”Tekstin suunnittelu” harjoitustehtävät (esimerkit 8 ja 9), joissa kirjoitetaan tietotekstejä, luvun ”Kappalejako” harjoitustehtävä (esimerkki 31), jossa esitellään olemassa oleva sarjakuvahahmo ja luvun ”Aloittaminen ja lopettaminen” harjoitustehtävä (esimerkki 30), jossa kirjoitetaan asiateksti. Lisäksi *Särmän* kirjoitusprojekti on ei-fiktiivinen, sillä oppilas kirjoittaa omasta elämästään. Fiktiivisiä ja ei-fiktiivisiä tekstejä kirjoitetaan lähinnä kielellisinä, eikä muut sisältöalueen kuvaamista muodoista toteudu. Lisäksi sisältöalueen tekstin tuottamisen vaiheittainen harjoittelu toteutuu *Särmässä*. Sen sijaan palautteen antaminen ja vastaanottaminen kirjoittamisprosessin eri vaiheissa ei toteudu. (POPS 2014: 291; *Särmä 7* 2020: 16–17, 23, 27.)

Tekstin tuottamisen sisältöalueen S3 mukaisesti *Särmä 7*:ssä tutustutaan jonkin verran erityyppisten tekstien tavoitteisiin. Tämä näkyy esimerkiksi luvussa ”Otsikointi”, jossa

tuodaan esille painetun ja sähköisen lehtien otsikoiden tavoitteiden erot (esimerkki 54). Erityyppisiä tekstejä tuodaan myös ilmi luvussa ”Aloittaminen ja lopettaminen”, jossa annetaan esimerkki sähköpostiviestin ja kansansadun aloituksista (esimerkki 20) ja luvussa ”Kappalejako”, jossa uutisitekstien kappaleiden ja romaanien kappaleiden pituuseroja tuodaan ilmi (esimerkki 55). Näissä kahdessa luvussa ei kuitenkaan syvennyt esitettyjen tekstien tavoitteisiin. Sisältöalueeseen kuuluu myös tekstien kohdentaminen eri kohderyhmille ja tarkoituksiin. *Särmässä* ei korosteta eri kohderyhmien välisiä eroja, mutta tuodaan yleisesti ilmi, että kirjoitetulla tekstillä on kohderyhmä. Tämä näkyy esimerkiksi luvun ”Kirjoittaminen käyntiin” harjoitustehtävän (esimerkki 56) d-kohdassa. Eri kohderyhmiä tarkastellaan ehkä tekstilajeja koskevassa osiossa enemmän. (POPS 2014: 291; *Särämä* 7 2020: 12, 18, 20, 24.)

54. Painetussa lehdessä lukija näkee otsikon lisäksi jutun tekstin, kuvat sekä väliotsikot ja voi tehdä niiden avulla päätelmiä jutun sisällöstä. Paperilehdessä otsikon ei siis tarvitse kertoa kaikkea. Netissä taas lukija ei näe jutusta ehkä muuta kuin otsikon, joten otsikon on annettava riittävästi tietoa, jotta lukija kiinnostuu tekstistä. Nettitekstin otsikko onkin usein melko pitkä ja siinä yhdistellään eri otsikointitapoja. (*Särämä* 7 2020: 18.)
55. Yhdessä kappaleessa on useimmiten kolmesta viiteen virkettä. Kappaleiden pituudet kuitenkin vaihtelevat eri tekstilajeissa. Uutisissa kappaleet ovat lyhyitä, kun taas romaaneissa kappaleet voivat olla hyvinkin pitkiä. (*Särämä* 7 2020: 24.)
56. Tutki viereisen sivun mainosta.
 - a. Mistä voi päätellä, että teksti on mainos?
 - b. Mihin tekstillä pyritään?
 - c. Mistä osista teksti koostuu?
 - d. Millaisille ihmisille teksti on suunnattu? Perustele. (*Särämä* 7 2020: 12.)

Sisältöalueen S3 mukaisesti *Särmässä* tutkitaan kirjoitettujen tekstien elementtejä, koska kirjan opetustekstien ja harjoitustehtävien ohessa on mallitekstejä esimerkkeinä ilmiöistä. Tämä toteutuu luvun ”Kappalejako” harjoitustehtävässä (esimerkki 57), jossa oppilaan on luettava kappalejaot sisältävät romaanikatkelmat. *Särämä* 7:n kirjoittamisprosessin osiossa ei sisältöalueen S3 mukaan tarkastella ajan ja suhtautumisen ilmaisutapoja, tutkita sanastoon liittyviä rekisteri- ja tyylipiirteitä tai tutustuta tekijänoikeuksiin. *Särmässä* harjoitellaan vain vähän yleiskielen konventioita kirjoittamisprosessin osiossa, mikä näkyy luvussa ”Kappalejako”, jossa oppilaalle esitellään käsitteet *kappale*, *kappalejako*, *ydinvirke* ja *tukivirke* (esimerkki 58). Lisäksi *Särmässä* vahvistetaan opiskelussa tarvittavien tekstien

tuottamisen taidoista ainoastaan tiivistämistä luvun ”Kappalejako” harjoitustehtävän (esimerkki 57) b-kohdassa. Referointia, muistiinpanojen tekoa tai lähteiden käyttöä ei harjoitella *Särmä 7* -oppikirjan kirjoittamisprosessin osiossa. (POPS 2014: 292; *Särmä 7* 2020: 24, 27.)

57. Lue alla olevat romaanikatkelmat A ja B.

- a. Selitä, mikä on kappaleen vaihtumisen peruste teksteissä.
- b. Tiivistä kunkin kappaleen sisältö yhteen virkkeeseen. (*Särmä 7* 2020: 27.)

58. Kirjoitettu teksti jaetaan **kappaleisiin**, sillä kappalejako helpottaa lukemista ja ymmärtämistä. - - **Kappalejaon** perusidea on se, että yhdessä kappaleessa kerrotaan yksi asiakokonaisuus. - - Usein kappaleen alussa on **ydinvirke**, joka kertoo kappaleen olennaisimman asian. Kappaleen muut virkkeet toimivat **tukivirkeinä**. (*Särmä 7* 2020: 24.)

S2-oppimäärän tavoite T6 vuosiluokilla 7–9 korostaa oppilaan taitoa suunnitella, tuottaa ja muokata tekstejä sekä yksin että yhdessä, samoin kuin eri tekstilajien hyödyntämistä omien tekstien malleina ja lähteinä (POPS 2014: 315). *Ketterän* kirjoittamisprosessin osiossa nämä tavoitteet toteutuvat pääosin. Tekstin suunnittelua, tuottamista ja muokkaamista harjoitellaan monipuolisesti sekä yksilö- että paritehtävissä (esim. esimerkit 14, 39 ja 49). Eri tekstilajeihin tutustuminen on *Ketterässä* keskeistä. Useita tekstilajeja mainitaan luvun ”Valitse tekstin rakenne” opetustekstissä esitysjärjestyksestä kerrottaessa (esimerkki 59) ja lisäksi saman luvun harjoitustehtävä (esimerkki 60) ohjaa oppilasta tutkimaan eri tekstilajeja, jotka esiintyvät oppikirjan muissa osioissa. Lisäksi vitsi tekstilajina esiintyy saman luvun harjoitustehtävässä (esimerkki 35), kun oppilasta ohjeistetaan valitsemaan malliviteistä yksi ja kirjoittamaan sen pohjalta uutinen. (*Ketterä 7–9* 2021: 61, 65–67, 75, 77.)

59. Myös erilaiset ohjeet ja historian oppikirjat etenevät usein aikajärjestyksessä. - - Uutinen esitetään usein tärkeysjärjestyksessä eli tärkein asia kerrotaan ensin. - - Mielipidekirjoitus etenee usein ongelmanratkaisujärjestyksessä eli siinä esitetään ensin ongelma ja sitten ratkaisu ongelmaan. - - Esimerkiksi tuotevertailussa voidaan vertailla erilaisia pyörämalleja. - - Monet oppikirjatekstit etenevät aihepiirijärjestyksessä. (*Ketterä 7-9* 2021: 65.)

60. Tutki tekstien rakenteita. Missä järjestyksessä asiat esitetään?

- a. uutinen (ks. s. 244)
- b. kemian teksti (ks. s. 14)

c. mielipidekirjoitus (ks. s 48)

d. kertomus (ks. s. 30)

(*Ketterä 7-9 2021: 66.*)

Tavoitteen T7 mukaista yleiskielen normien ja eri tekstilajien sanaston vakiinnuttamista tai kieliopillisten rakenteiden hallinnan harjoittelua ei esiinny *Ketterän* kirjoittamisprosessin osiossa, joka keskittyy enemmän tekstin sidosteisuuteen ja sujuvuuteen kuin kieliopillisiin seikkoihin, kuten luvut ”Tee tekstistä sujuvaa” ja ”Havainnollista tekstiä” osoittavat (POPS 2014: 315; *Ketterä 7–9 2021: 70–75*). Se ei kuitenkaan tarkoita, ettei tavoite T7 toteutuisi oppikirjan muissa osioissa.

S2-oppimäärän tekstin tuottamisen sisältöalueen S3 mukaan oppilaan tulee tuottaa pohtivia, kanta-aottavia ja ohjaavia tekstejä. *Ketterässä* kuitenkin ohjataan oppilasta kirjoittamaan *Särmän* tavoin pääasiassa kertovia tekstejä. *Ketterän* kirjoitusprojektin aihe itseään kiinnostavasta harrastuksesta vaikuttaa enemmän kertovalta kuin esimerkiksi pohtivalta tekstiltä. Sisältöalueen S3 mukaisesti *Ketterässä* vakiinnutetaan kirjoittamisprosessin eri vaiheiden hallintaa läpi koko kirjoittamisprosessin osion opetusteksteillä ja harjoitustehtävillä. Sen sijaan erilaisten tietolähteiden käytön harjoittelu puuttuu *Ketterän* kirjoittamisprosessin osiosta. Kuitenkin luvussa ”Ideoi ja suunnittele” mainitaan, että oman tekstin aiheesta voi hakea tietoa esimerkiksi netistä tai tietokirjoista (esimerkki 4), mikä viittaa tietolähteiden hyödyntämiseen. Tämä ei kuitenkaan konkretisoidu harjoitustehtävissä. Tietolähteiden käyttöä ja lähdeviittausten tekemistä harjoitellaan todennäköisesti *Ketterän* tiedonhakua koskevassa osiossa. (POPS 2014: 315; *Ketterä 7–9 2021: 59.*)

Eri tyyllilajien ja rekistereiden tarkastelua esiintyy yksittäisissä tehtävissä, kuten luvun ”Valitse tekstin rakenne” harjoitustehtävän (esimerkki 35) tehtävänannossa, jossa oppilasta kehoitetaan kirjoittamaan uutisesta hauskan. Erilaisia tapoja ilmaista persoonaa ja aikaa johdonmukaisesti opetellaan luvun ”Tee tekstistä sujuvaa” opetustekstissä (esimerkki 61) ja harjoitellaan muun muassa luvun harjoitustehtävässä (esimerkki 62). Lisäksi sisältöalueen S3 mukaisesti *Ketterässä* oppilas oppii valitsemaan tekstiin sopivat ilmaisutavat niissä luvuissa, joissa mainitaan eri tekstilajeja ja rakenneratkaisuja ja harjoitellaan niihin sopivia otsikointi- ja aloitustapoja. (POPS 2014: 316; *Ketterä 7–9 2021: 67, 71–72.*)

61. Tekstin sidosteisuutta parantaa myös se, että tekstissä ei toistu sama sana, vaan se korvataan pronomilla. - - Myös järjestystä ilmaisevat ajanilmaukset tekevät tekstistä sidosteisen. (*Ketterä 7-9 2021: 70.*)

62. Yhdistä tekstin sujuvuutta parantava keino ja virke, jossa keinoa käytetään.

- a. sidossana Peseytyminen on tärkeää, jotta altaan vesi ei likaannu.
- b. synonyymi Saunassa ei saa käyttää uimapukua, joten jätä se naulakkoon.
- c. ajanilmaus Saunassa ei saa käyttää uimapukua, siispä jätä uikkarit naulakkoon.
- d. pronomini Ensin käydään suihkussa, sitten mennään altaaseen.

(Ketterä 7-9 2021: 71.)

5 Pohdinta

5.1 Päätelmät analyysista

Analyysiluvussa olen tarkastellut *Särmä 7:n* ja *Ketterä 7–9:n* kirjoittamisprosessin osiota erittelemällä niiden opetustekstejä ja harjoitustehtäviä hyödyntäen Kiiski-Mäen (2008) tuottavan tekstin kirjoittamisprosessin mallia, joka nojaa Flowerin ja Hayesin (1981) malliin. Analyysi osoittaa, että yläkoulun S1- ja S2-oppikirjoissa kirjoittamisprosessi esitellään vaiheittaisena ja tavoitteellisena toimintana, joka rakentuu kirjoittamisprosessin mallin mukaisesti suunnittelun, tekstin muodostamisen ja arvioinnin osaprosesseista.

Opetusteksteissä kirjoittaminen kuvataan harvoin kerralla valmiiksi syntyvänä suorituksena, vaan etenevänä prosessina, jossa eri vaiheet tukevat toisiaan. Suunnittelua harjoitellaan esimerkiksi ideointi-, keskustelu- ja ajatuskarttatehtävien avulla sekä yksin että yhdessä parin kanssa. Tekstin muodostamista puolestaan tuetaan tehtävillä, joissa oppilas laatii suunnitelmansa pohjalta luonnoksia, yksittäisiä tekstikappaleita tai kokonaisia tekstejä. Arvioinnin vaihe näkyy oppikirjoissa tekstien kommentointina, vertaispalautteena sekä aiemmin kirjoitettujen tekstien muokkaamisena.

Hypoteesini mukaisesti tekstin muodostamisen osaprosessi korostuu oppikirjoissa. Sekä *Särmässä* että *Ketterässä* eniten oppikirjan lukuja ja harjoitustehtäviä kohdistui tekstin muodostamiseen. Suunnittelun ja arvioinnin osaprosessit eivät kuitenkaan näyttäyty oppikirjoissa yhtenevästi vähäisempinä, vaan niiden painotuksessa on eroja oppikirjojen välillä. *Särmässä* suunnittelua harjoitellaan useammassa tehtävässä kuin *Ketterässä*, jossa puolet suunnittelua harjoittavista tehtävistä on yksittäisiä tehtävien alakohtia eikä kokonaisia tehtäviä, kuten *Särmässä*. Toisaalta *Ketterässä* arviointia harjoitellaan enemmän kuin *Särmässä*, jossa sitä käsitellään vain yhdessä luvussa ja sen oppimista tukee vain yksi tehtävä. *Ketterässä* arvioinnin runsaus selittyy sillä, että oppikirjan kirjoitusprojekti on laaja ja koko kirjoittamisprosessin osion läpileikkaava tehtäväkokonaisuus, johon systemaattisesti palataan. Kokonaisuutena oppikirjoissa on kuitenkin nähtävissä selkeä kirjoittamisen hahmottaminen prosessina, jota harjoitellaan tehtävissä limittäin, mikä tukee Tytärniemen (2020) tutkimustuloksia *Ketterän* osalta.

Tulosten mukaan tekstin lopputulos painottuu edelleen kirjoittamisprosessia, vaikka kirjoittamisen prosessiluonne korostuu sekä tutkimuksissa ja opetussuunnitelman tavoitteissa tavoiteltavana asiana (Kallionpää 2014: 66; POPS 2014: 293. Syynä tähän voi olla se, että

oppilaan taitotason arviointi on helpompaa lopullisesta tekstistä kuin siihen johtaneesta prosessista. Tämän vuoksi kirjoittamisen kulttuurissa vallitsee näkemys, jonka mukaan lopputulos ratkaisee, eikä niinkään se, millaisten vaiheiden kautta siihen on päädytty (Erra 2020: 53–54), jolloin oppikirjat osaltaan ylläpitävät tätä käsitystä. Lisäksi S1-oppikirjan painotettu suunnitteluvaihe tukee kirjoittamisen alkuvaihetta ja pyrkii ennaltaehkäisemään tekstin tuottamisen haasteita, jolloin lopullisen tekstin muokkaamisen tarve vähenee. S2-oppikirjassa puolestaan korostuva arviointivaihe tukee ajatusta siitä, että tekstiä rakennetaan ja kehitetään kirjoittamisprosessin aikana. Tällöin keskeiseksi nousee rohkeus aloittaa kirjoittaminen ja tekstin tuottaminen. S2-oppilaille välittyy näin käsitys siitä, että oman tekstin muokkaaminen on olennainen ja jatkuva osa kirjoittamisprosessia.

Kirjoittamisprosessin vaiheiden erittelyn lisäksi olen vertaillut *Särmä 7:n* ja *Ketterä 7–9:n* pedagogisia painotuksia. Analyysini mukaan *Särmässä* korostuu oppilaan itsenäinen työskentely, laajempien kokonaisuuksien hallinta ja tekstilajien konventioiden monipuolinen esittely, kun taas *Ketterässä* painottuvat ohjattu eteneminen, toisto ja tekstin tuottamisen osataitojen vaiheittainen harjoittelu. *Ketterä* tarjoaa enemmän konkreettista tukea esimerkiksi mallivastausten ja rajattujen tehtävien kautta, kun taas *Särmä* edellyttää oppilaalta enemmän omaa soveltamista. Oppikirjoissa on havaittavissa myös ero tiedollisissa tavoitteissa. *Särmässä* on tavoitteena myös kirjoittamisprosessin prosessiluonteen ymmärtäminen käsitteellisesti, kun taas *Ketterässä* sillä on lähinnä taidollinen ja välineellinen rooli. Toisaalta molemmat oppikirjat jakavat myös useita yhteisiä lähtökohtia, kuten kirjoittamisen kontekstisidonnaisuuden ja vuorovaikutuksellisuuden korostamisen sekä prosessimaisen työskentelyn tukemisen.

Hypoteesini mukaan *Särmä* ja *Ketterä* painottavat kirjoittamisen taitoja käyttäjiensä lähtötason, kielellisen taustan ja oppimistarpeiden mukaisesti. S1-oppikirja ei kuitenkaan keskity yksinomaan laaja-alaisempaan kirjoittamisen kehittämiseen, vaan myös S2-oppikirja painottaa sitä. Sekä S1- että S2-oppikirja huomioivat kirjoittamisen opetuksessa tekstilajisidonnaiset ilmauskeinot, mikä näkyy selvästi otsikon, aloituksen, lopetuksen ja kappalejaon käsittelyssä. Hypoteesiani haastavat *Ketterän* kaksi lukua, joissa oppilaan kirjoittamista pyritään kehittämään sidossanojen ja havainnollistamiskeinojen harjoittelun avulla. Tällaiset keinot tukevat kirjoittamisen kehitystä, mutta vastaavia lukuja ei ole S1-oppikirjassa, mitä aluksi oletin. Toisaalta nämä luvut tukevat hypoteesiani S2-oppikirjan painotuksista, sillä *Ketterä* painottaa näillä selkeän ja ymmärrettävän tekstin tuottamista. *Ketterä* ei kuitenkaan tue oppilasta kaikkein perustavimmissa rakenteissa, kuten lauseen

sanajärjestyksen hallinnassa. S2-oppikirja tarjoaa silti kielellistä tukea sitä tarvitsevalle oppilaalle. Tämä näkyy opetusteksteissä esimerkiksi käsitteiden avaamisena ja pelkistämisenä. Tehtävissä kielellinen tuki ilmenee muun muassa mahdollisuutena työskennellä myös ensikielellä, mallivastauksina sekä tehtävien yhteyteen laadittuina lyhyinä sanalistoina. Molemmat oppikirjat näyttävät lopulta pyrkivän samaan tavoitteeseen: vahvistamaan oppilaan kirjoittajaminää.

Kun S2-oppikirja tarjoaa käsitteiden avaamista, sanalistoja ja mallivastauksia, se ei tue ainoastaan oppimista, vaan myös oppilaan mahdollisuutta osallistua täysipainoisesti kouluyhteisöön ja laajemmin yhteiskuntaan. Lisäksi oppikirjan sallima ensikielen hyödyntäminen viestii, että oppilaan koko kielivaranto nähdään oppimisen resurssina. Tämä puolestaan tukee laajempaa yhteiskunnallista siirtymää kohti monikielisyyden arvostamista ongelman sijaan vahvuutena. Kuitenkin Ketterän tapa esittää kirjoittamisprosessi toiminnallisesti käskymuotojen kautta viestii leimallisuudesta S2-oppilasta kohtaan, koska keskeisempänä näyttäytyy se, miten tehdään, eikä niin se, mitä tehdään.

Viimeiseksi olen tarkastellut sitä, miten kirjoittamisen opetus oppikirjoissa suhteutuu opetussuunnitelman tavoitteisiin. Analyysi osoittaa, että oppikirjat toteuttavat tavoitteita osittain, mutta painotukset vaihtelevat. Molemmissa oppikirjoissa kirjoittamisprosessin vaiheet ja tekstin rakenteelliset piirteet saavat paljon huomiota, mikä tukee opetussuunnitelman tekstin tuottamiseen liittyviä tavoitteita ja on myös linjassa hypoteesini kanssa. Kirjoittamisprosessin vaiheista erityisesti tekstin muodostaminen kuitenkin korostuu, minkä vuoksi eri vaiheiden tasapainoinen harjoittelu jäävät vähäisemmälle huomiolle. Samoin esimerkiksi kielellisten normien, sanaston ja kieliopillisten rakenteiden systemaattinen harjoittelu jää vähäisemmäksi. Myös monimediaisuuden, tiedonhankinnan taitojen ja arvioinnin jatkuvuuden osalta toteutumisessa on puutteita. Oppikirjojen ja opetussuunnitelman tavoitteiden välisiä eroja selittää osaltaan se, että opetussuunnitelmassa kuvataan koko yläkoulun tekstin tuottamisen tavoitteet, kun taas tässä tutkimuksessa tarkastelin oppikirjoista vain yhtä tekstin tuottamisen osa-aluetta. Lisäksi *Särmä 7* on vain yhden vuosiluokan kirja, joten se ei voi sisältää kaikkia opetussuunnitelman tavoitteita.

Analyysia tarkasteltaessa on keskeistä huomioida oppikirjojen ja todellisen opetuksen välinen suhde. Vaikka analyysini tuottaa tietoa oppikirjojen sisällöstä, pedagogisista painotuksista ja niiden suhteesta opetussuunnitelman tavoitteisiin, se ei kuitenkaan kerro itse opetuksesta. Opettajat käyttävät oppikirjoja työvälineinä, evät opetuksen ainoana lähtökohtana (Luukka

ym. 2008: 65), joten kirjoittamisen opetus luokkahuoneessa poikkeaa oppikirjojen välittämästä opetuksesta. Oppimista tukevat tilanteet rakentuvat ensisijaisesti opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, eivät pelkästään oppimateriaalien sisällöissä. Tämän vuoksi oppikirjoihin kohdistuva tarkastelu tarjoaa väistämättä vain osittaisen kuvan kirjoittamisen opetuksesta, sillä se ei tavoita sitä, miten materiaaleja käytetään opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa tai arvioinnissa. Lisäksi pelkästään oppilaille suunnattuihin aineistoihin keskittyminen voi yksipuolistaa käsitystä oppimateriaaleista laajempina pedagogisina kokonaisuuksina. (Karvonen ym. 2017: 48.)

Kirjoittamisen opetuksen monimuotoisuus asettaa myös reunaehdoja oppikirjojen tarkastelulle, koska onnistuneiden tekstien tuottamiseen on esitetty olevan useampi oikea tapa (Erra & Svinhufvud, 2017: 347). Näin ollen oppikirjojen väliset erot eivät ole yksiselitteisesti arvioitavissa paremmiksi tai heikoimmiksi ratkaisuksi, vaan ne heijastavat erilaisia käsityksiä kirjoittamisesta ja sen opettamisesta. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin ollut jäsentää oppikirjojen välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja, ei arvioida niiden paremmuutta.

Analyysin tuloksia arvioitaessa on lisäksi huomioitava laadullisen tutkimuksen luonne ja siihen liittyvät rajoitteet. Laadullisen tutkimuksen tulokset eivät ole koskaan täysin objektiivisiä, sillä tutkijan ennakkokäsitykset ja valinnat ohjaavat väistämättä analyysia (Hirsjärvi ym. 1997: 152). Tässä tutkimuksessa aineiston kokoaminen ja luokittelu on perustunut omiin tulkintoihini, mikä vaikuttaa väistämättä esitettyihin johtopäätöksiin. Olen kuitenkin pyrkinyt toimimaan mahdollisimman riippumattomasti ja puolueettomasti, koska minulla ei ole yhteyksiä oppikirjakustantajiin tai teosten tekijöihin, enkä työskentele S1- tai S2-opettajana tai ole osallisena opetuksen oppikirjavalinnoissa.

Myös aineiston rajaus vaikuttaa keskeisesti tutkimuksen yleistettävyyteen. Koska tarkastelun kohteena on vain kaksi suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjaa, tuloksia ei voida suoraan yleistää kaikkiin S1- ja S2-oppikirjoihin. Laajempi aineisto mahdollistaisi kattavamman kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Tästä huolimatta on perusteltua olettaa, että analysoidut oppikirjat heijastelevat laajempia oppikirjaperinteitä erityisesti kirjoittamisprosessin vaiheiden opetuksessa ja pedagogisissa painotuksissa, mikä mahdollistaa varovaiset yleisemmät päätelmät.

5.2 Toimenpide-ehdotuksia kirjoittamisen opetukseen

Analyysin mukaan S1- ja S2-oppikirjoissa kirjoittamisen sosiaalinen puoli korostui ainoastaan suunnitteluvaiheessa sekä vertaispalautteen antaminen nähtiin joko erillisenä tai toissijaisena osana kirjoittamisprosessia. Tämän vuoksi kirjoittamisen opetuksessa olisi perusteltua kehittää työpajamuotoista työskentelyä, jossa oppilaat pääsevät tuottamaan tekstejä prosessinomaisesti, saamaan palautetta ja muokkaamaan tekstejään useassa vaiheessa. Tällaisia käytänteitä edustaa esimerkiksi Pentikäisen (2020) esittämä työpajamalli, jota voitaisiin soveltaa ja edelleen kehittää eri vuosiluokille sopivaksi. Seitsemännellä vuosiluokalla tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi lyhyiden tekstien vaiheittaista kirjoittamista parin tai ryhmän kanssa, opettajan ohjattuja välipalautteita sekä tekstien viimeistelyä useamman oppitunnin aikana. Tällöin kirjoittaminen ei näyttäytyä vain yksilöllisenä suorituksena, vaan sosiaalisena prosessina, jossa teksti rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Painopiste siirtyy lopputuotoksen sijaan kirjoittamisprosessin eri vaiheisiin, joita käydään yhdessä läpi.

Analyysin perusteella pohtivia tai kantaaottavia tekstejä ei käsitelty oppikirjoissa. Siksi kirjoittamisen opetuksessa tulisi tarjota kertovan tekstin lisäksi enemmän pohtivien ja kantaaottavien tekstien kirjoittamista. Tämä toisi oppilaalle sekä haastetta että mielenkiintoa, sillä lähestymistapa kirjoitettavaan aiheeseen on eri. Lisäksi oppikirjoissa luova kirjoittaminen jäi taka-alalle. Olisi tärkeää, että kirjoittamisen opetus sisältäisi myös fiktiivisten ja mielikuvituksellisten tekstien tuottamista, jotta nuorten kiinnostus vapaa-ajan kirjoittamiseen mahdollisesti kasvaisi (Clark ym. 2024: 28).

Lisäksi kirjoittamisen opetuksessa voitaisiin kiinnittää enemmän huomiota kirjoittamisen eri lähestymistapojen rinnakkaisuuteen. Koska onnistuneeseen kirjoittamiseen ei ole yhtä oikeaa mallia (Erra & Svinhufvud, 2017: 347), opetuksessa olisi hyödyllistä tarjota oppilaalle useita tapoja lähestyä tekstin tuottamista. Osa oppilaista hyötyy tarkasta suunnittelusta ennen kirjoittamista, kun taas toisille luontevampaa voi olla ajatusten kehittäminen kirjoittamisen aikana. Jokaisella kirjoittajalla on oma toiminnanohjaus, joka säätelee näitä (Flower–Hayes 1981: 374; Kiiski-Mäki 2008, 90–91), ja mikä tulee ottaa opetuksessa myös huomioon.

Myös opettajankoulutuksessa olisi tärkeää korostaa oppimateriaalien pedagogista käyttöä osana opettajan ammattitaitoa. Tämä tukisi näkemystä oppimateriaaleista joustavina resursseina eikä valmiina opetuksen käsikirjoituksina. Tällöin tulevilla opettajilla olisi paremmat valmiudet arvioida oppikirjojen vahvuuksia ja puutteita sekä täydentää niitä

esimerkiksi silloin, kun kirjoittamisen sosiaalisuus tai vertaispalautteen merkitys jää materiaaleissa vähäiseksi.

5.3 Jatkotutkimusideat

Oppikirjoja ja -materiaaleja voisi tarkastella vielä toisista näkökulmista. Oppikirjasarjojen välisiä eroja on tutkittu suhteellisen vähän, joten vertaileva tutkimus eri oppimateriaalien välillä on edelleen perusteltua ja tarpeellista (Karvonen ym. 2017: 51). Jatkotutkimuksessa *Särmän* ja *Ketterän* sijaan voitaisiin vertailla kahta muuta oppikirjasarjaa joko samasta tai eri oppimäärästä ja tarkastella saatuja tuloksia tämän tutkimuksen tuloksiin. Lisäksi oppimateriaalien valintaprosesseja on tutkittu vain vähän, minkä vuoksi on epäselvää, millaisin perustein koulut ja opettajat päätyvät tiettyihin oppimateriaaliratkaisuihin (Karvonen ym. 2017: 51). Jatkossa olisi perusteltua selvittää esimerkiksi, miksi juuri tietyt oppikirjasarjat, kuten *Särmä* ja *Ketterä*, valikoituvat käyttöön.

Koska kirjoittamisen opetus luokkahuoneessa eroaa oppikirjojen välittämästä kirjoittamisen opetuksessa, olisi tarpeen tutkia myös sitä kirjoittamisen opetusta, jota opettajat harjoittavat. Oppimateriaalien käyttöä luokkahuonevuorovaikutuksessa on tutkittu toistaiseksi vähän, joten olisi tarpeen tarkastella, miten opettajat ja oppilaat konkreettisesti käyttävät oppikirjoja opetustilanteissa (Karvonen ym. 2017: 46). Opettajilla on usein käytössään heille suunnatut oppaat ja opetusmateriaalit, joita he hyödyntävät opetuksessaan. Oppimateriaalitutkimuksessa on huomattava puute näiden opettajanoppaiden tarkastelussa, vaikka opettajien tiedetään käyttävän niitä runsaasti (mt.: 46). Jatkossa olisikin tärkeää analysoida myös opettajanoppaita ja niiden tarjoamaa tukea opetukseen, jotta kirjoittamisen opetuksesta saataisiin laajempi kuva. Olisi tarpeen tutkia myös sitä, miten opettajat hyödyntävät oppikirjoja ja oppaita opetuksen eri vaiheissa: miten oppi- ja opetusmateriaalit näyttäytyvät oppitunnin tai kurssin suunnittelussa, niiden toteutumisessa ja oppilaan taitotason arvioinnissa. Tällöin saataisiin kokonaisvaltaisempi kuva niiden pedagogisesta merkityksestä (mt.: 51–52.)

Opettajiin ja opetukseen keskittyvän tutkimuksen lisäksi olisi tarpeen tutkia myös oppilaita oppikirjojen käyttäjinä (Karvonen ym. 2017: 51), sillä oppikirjojen merkitys rakentuu pitkälti siinä, miten oppilaat niitä käyttävät, tulkitsevat ja kokevat. Oppilaiden näkökulma voisi tuoda esiin, millaiset tehtävät ja sisällöt tukevat oppimista, motivointia ja osallisuuden kokemusta sekä millaisia haasteita oppikirjojen käyttöön liittyy. Lisäksi tällainen tutkimus auttaisi arvioimaan, vastaavatko esimerkiksi S2-oppikirjojen ratkaisut eri taustoista tulevien oppilaiden tarpeisiin käytännössä.

Kirjoittamisen opetuksen vaikuttavuutta olisi tarpeen tutkia enemmän pedagogisista lähtökohdista käsin. Esimerkiksi interventiotutkimukset, joissa tarkastellaan erilaisten opetusjärjestelyjen vaikutusta kirjoitustaidon kehittymiseen, täydentäisivät nykyistä tutkimuskenttää. Eri lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen menetelmien yhteyksiä kirjoitustaidon kehittymiseen ei ole Suomessa juurikaan tutkittu (Kauppinen ym. 2015: 170), joten tämä tarjoaa selkeän jatkotutkimusaiheen tutkimukselleni. Samalla olisi perusteltua tutkia, miten oppikirjoissa esitetty kirjoittamisprosessin opetus on yhteydessä oppimistuloksiin, sillä sitä ei ole juurikaan tutkittu (ks. Luukka 2004: 15). Erityisen kiinnostavaa olisi tarkastella, millaisia vaikutuksia *Särmän* ja *Ketterän* kaltaisilla oppikirjoilla on aidosti oppilaiden kirjoitustaidon kehittymiseen.

Lähteet

Aineslähteet

- Aarnio, Reeta – Kaseva, Tuomas – Kuohukoski, Sari – Matinlassi, Erja – Uusitalo, Mari 2020. *Särmä 7: Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus*, s. 10–29. Otava, Helsinki.
- Ahtosalo, Milja – Lehmusvaara, Virva – Matikainen, Kirsi – Suuriniemi, Salla-Maaria – Szalai, Kiti 2021. *Ketterä: 7–9: Yläkoulun suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*, s. 58–77. Otava, Helsinki.

Tutkimuskirjallisuus

- Aalto, Eija 2008. Mihin koulun tekstit sosiaalistavat? S2-oppijan haasteita. *Kieli ja globalisaatio: Language and globalization*. AFinLA-e Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 66, s. 71–95. Toim. Mikel Garant, Irmeli Helin ja Hilikka Yli-Jokipii. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/159815>.
- Aalto, Seija 2002. *Kirjoittamisen kevät: näkökulmia kirjoittamisen opetuksen uuteen suuntaan*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.
- Bereiter, Carl 1987. *The Psychology of Written Composition*. Toim. Carl Bereiter ja Marlene Scardamalia. Routledge, New York. Saatavissa: <https://doi.org/10.4324/9780203812310>.
- Boscolo, Pietro 2008. Writing in Primary School. *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*, s. 293–309. Toim. Charles Bazerman. Routledge, New York. Saatavissa: <https://doi.org/10.4324/9781410616470>.
- Clark, Christine – Piction, Irene – Cole, Aimee – Bonafede, Francesca 2024. *Children and young people's writing in 2024*. National Literacy Trust, Lontoo.
- Clark, Romy – Ivanic, Roz 1997. *The Politics of Writing*. Routledge, Lontoo.
- Erra, Satu – Svinhufvud, Kimmo 2017. Kirjoittamisen diskurssit lukon äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä. *Virittäjä*, 121(3). Saatavissa: <https://doi.org/10.23982/vir.51462>.
- Erra, Satu 2020. *Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä: näkökulmia kirjoittamisen opetukseen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8261-4>.

- Flower, Linda – Hayes, John R. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), s. 365–387. Saatavissa: <https://doi.org/10.58680/ccc198115885>.
- Grabe, William – Kaplan, Robert B. 1996. Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective. Routledge, Lontoo. Saatavissa: <https://doi.org/10.4324/9781315835853>.
- Graham, Steve – Collins, Alyson A. – Ciullo, Stephen 2024. Evidence-based recommendations for teaching writing. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 52(7), s. 972–992. Routledge, Lontoo. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357893>.
- Hankala, Mari – Harjunen, Elina – Kauppinen, Merja – Kulju, Pirjo – Pentikäinen, Johanna – Routarinne, Sara 2015. Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opettamiseen. Tekstit puntarissa – Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010, *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus* (2015)10, s. 73–84. Toim. Elina Harjunen. Saatavissa: <http://karvi.fi/publication/tekstitpuntarissa/>.
- Harjunen, Elina – Rautopuro, Juhani 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä – Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus* (2015)8. Saatavissa: <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/kielenkayton-ajattelua-ja-ajattelun-kielentamista-1>.
- Hiidenmaa, Pirjo 2015: Oppikirjojen tutkimus. *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*, s. 27–39. Toim. Helena Ruuska, Markku Löytönen ja Anne Rutanen. Suomen tietokirjailijat. Saatavissa: http://suomentietokirjailijat-fi-bin.directo.fi/@Bin/d5988be04f1575d13332cac9e2c192d8/1454662903/application/pdf/462670/Laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf.
- Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Pirkko 1997. *Tutki ja kirjoita*. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Hirvinen, Elina 2020. *Kirjoittaminen muutoksessa – yläkoulun äidinkielen opettajien kokemuksia uusien kirjoitustaitojen opetuksesta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Holopainen, Leena 2008. Oikeinkirjoitus. *Lukemalla ja tekemällä: Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*, s. 85–99. Toim. Leila Kairaluoma, Timo Ahonen, Mikko Aro, Irma Kakkuri, Kirsti Laakso, Marjukka Peltonen ja Kaija Wennström. Niilo Mäki instituutti, Jyväskylä.

- Hyppönen, Annikki 2018. *Selkokielineen muoto suomi toisena kielenä -oppikirjassa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201809184150>.
- Itkonen, Markus 2006. Typografia ja luettavuus. *Toisin sanoen: Selkokielen teoriaa ja käytäntöä*, s. 72–86. Toim. Leskelä Leelaura ja Hannu Virtanen. Kehitysvammaliitto, Helsinki.
- Ivanič, Roz 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, (18)3, s. 220–245. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Jyrkiäinen, Anne – Koskinen-Sinisalo, Kirsi-Liisa 2012. *Yhteisöllinen kirjoittaminen*. Avain, Helsinki.
- Kallionpää, Outi 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & Viestintä*, 37(4), s. 60–78. Saatavissa: <https://doi.org/10.23983/mv.62840>.
- Kartio, Johanna 2009. Kohti selkokielistä vuorovaikutusta. *Selkokieli ja vuorovaikutus*. Toim. Johanna Kartio. Kehitysvammaliitto, Helsinki.
- Karvonen, Ulla 2019. *Tekstit luokkahuonevuorovaikutuksessa: Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentamisessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Helsinki. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/306953>.
- Kauppinen, Anneli – Laurinen, Leena 1988. *Tekstioppi: Johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön*. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Kauppinen, Merja – Saario, Johanna – Huhta, Ari – Keränen, Anna – Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Taalas, Peppi – Tarnanen, Merja 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. *Kieli ja globalisaatio: Language and globalization*. AFinLA-e Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 66, s. 201–233. Toim. Mikel Garant, Irmeli Helin ja Hilikka YliJokipii. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/159815>.
- Kauppinen, Merja – Pentikäinen, Johanna – Hankala, Mari – Kulju, Pirjo – Harjunen, Elina – Routarinne, Sara 2015. Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus*, 46(2), s. 160–174.
- Kauppinen, Merja – Marjanen, Jukka 2020. Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? – Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus* (2020)3, s. 59–71. Saatavissa: <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/millaista-yhdeksäsluokkalaisten-kielellinen-osaaminen-suomen-kielen-ja-kirjallisuuden-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2019>.

Kielitoimiston sanakirja. *Prosessikirjoittaminen*. Saatavissa:

<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/prosessikirjoittaminen>.

Kiiski-Mäki, Hanna 2008. Tuottava kirjoittaminen. *Lukemalla ja tekemällä: Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*, s. 85–99. Toim. Leila Kairaluoma, Timo Ahonen, Mikko Aro, Irma Kakkuri, Kirsti Laakso, Marjukka Peltonen ja Kaija Wennström. Niilo Mäki instituutti, Jyväskylä.

Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL) 2021. *Kouluterveyskysely 2019 ja 2021*.

Perustulokset, nuoret 2019 ja 2021. Saatavissa:

https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=600836&mittarit_0=199594&mittarit_1=199350&mittarit_2=199369&vuosi_0=v2019&kouluaste_0=161293#.

Laine, Päivi – Maarit Mutta 2025a. Millainen kirjoittaja olen? Kielten yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä kirjoittajuudesta. *AFinLA-e Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja* 88, s. 229–253. Toim. Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine ja Saija Merke. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavissa:

<https://doi.org/10.30661/afinlavk.157103>.

Laine, Päivi – Maarit Mutta 2025b. Yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamisstrategiat kirjoittamista pohtivissa teksteissä: prosessi- ja luovuusdiskurssien vaihtelua. *Sananjalka* 67(1). Saatavissa: <https://doi.org/10.30673/sja.160106>.

Linnakylä, Pirjo 1983. *Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella*. Väitöskirja. Turun yliopisto, Turku.

Linnakylä, Pirjo – Mattinen, Eija – Olkinuora, Asta 1988. *Prosessikirjoittamisen opas*. Otava, Helsinki.

Luukka, Minna-Riitta 2004. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja: Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004(48), s. 9–24. Toim. Minna-Riitta Luukka ja Pasi Jääskeläinen. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

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*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4214-4>.

Mutta, Maarit – Päivi Laine. 2022. Tapaustutkimus monikielisten kirjoittajien kirjoitusprosesseista: Näppäilyntallennus apuna sanastokeskittymien tunnistamisessa.

- Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 32, s. 120–149. Saatavissa: <https://doi.org/10.5128/lv32.04>.
- Mäki, Hanna 2002. *Elements of spelling and composition. Studies on predicting and supporting writing skills in primary grades*. Väitöskirja. Turun yliopisto, Turku.
- Mäkihonko, Minna 2006. *Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto, Joensuu. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-861-7>.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS 2014)*. Opetushallitus, Helsinki. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Opetushallitus n.d. *Lukiloki – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen: Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet*. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukemisen-ja-kirjoittamisen-vaikeudet>.
- Otava Oppiminen n.d. *Särmä 7*. Saatavissa: <https://oppiminen.otava.fi/oppimateriaalit/luokat-7-9/sarma-ylakoulu-2020/sarma-7/>.
- Otava Oppiminen n.d. *Ketterä 7–9*. Saatavissa: <https://oppiminen.otava.fi/oppimateriaalit/luokat-7-9/kettera-7-9/>.
- Palmgren-Neuvonen, Laura 2016. *Social interaction in the context of new literacies. Pedagogical potentials of publishing-oriented learner-generated video production*. Väitöskirja. Oulun yliopisto, Oulu. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526211886>.
- Pajunen, Anneli – Honko, Mari 2021. *Unelmieni päivä -sanasto kehityksellisestä näkökulmasta. Suomen kielen hallinta ja sen kehitys: peruskoululaiset ja nuoret aikuiset*, s. 61–107. Toim. Anneli Pajunen ja Mari Honko. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia, Helsinki. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202111095572>.
- Patronen, Katja – Porkka, Hanna-Mari 2019. *Hienomotoriset taidot ja niiden tukeminen 5–6-vuotiaiden kirjoittamaan oppimisessa*. Kandidaatintutkielma. Tampereen yliopisto, Tampere. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201912146881>.
- Pentikäinen, Johanna – Routarinne, Sara – Hankala, Mari – Harjunen, Elina – Kauppinen, Merja – Kulju, Pirjo 2017. *Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*, s. 157–180. Toim. Vesa Korhonen, Johanna Annala ja

- Pirjo Kulju. Tampereen yliopisto, Tampere. Saatavissa:
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201709082400>.
- Valtioneuvoston asetus 286/2024. Finlex. Saatavissa:
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2024/286>.
- Pietikäinen, Sari – Mäntynen, Anne 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino, Tampere.
- Ranta, Tuula 2004. Miten aine syntyy? Kirjoittamisprosessi tekstinä. *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004(48), s. 49–66. Toim. Minna-Riitta Luukka ja Pasi Jääskeläinen. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.
- Rekola, Nina 1995. *Suomi toisena kielenä: Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta*. Opetushallitus, Helsinki.
- Sainio, Ari 2015. Selkokieli kirjoituksessa. *Selkeää ja saavutettavaa viestintää: Viisi artikkelia selkoilmaisusta*. Toim. Hannu Virtanen. Kehitysvammaliitto, Helsinki. Saatavissa: https://selkokeskus.fi/wordpress/wp-content/uploads/2015/10/selkeaa_ja_saavutettavaa_viestintaa_verkko_kansi.pdf.
- SRSD Online n.d. *Evidence-based Writing Strategies to Transform Your School*. Saatavissa: <https://srsdonline.org/>.
- Tanner, Johanna 2012. *Rakenne, tilat ja kohteliaisuus: Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Helsinki. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7903-0>.
- Tamm, Marja – Jantunen, Anita – Satokangas, Henri – Suuriniemi, Salla-Maaria 2021. *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus: KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti*. Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 2021(1), s. 33–76. Helsingin yliopisto, Helsinki. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/330269>.
- Tieteen termipankki. *Tekstuaalitieteet: prosessikirjoittaminen*. Saatavissa: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Tekstuaalitieteet:prosessikirjoittaminen>.
- Tieteen termipankki. *Kielitiede: toinen kieli*. Saatavissa: https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:toinen_kieli.
- Tieteen termipankki. *Kielitiede: vieras kieli*. Saatavissa: https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:vieras_kieli.
- Tomlinson, Brian 2001. Materials development. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, s. 66–71. Toim. Ronald Carter ja David Nunan. Cambridge University Press, New York. Saatavissa: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206>.

- Tuomi, Jouni –Sarajärvi, Anneli 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Tytärniemi, Hanna 2022. *Ketterä 7–9 -oppikirjan kirjoitustehtäviä ja -käsityksiä*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202205112626>.
- Ugun, Venissa – Abdul Aziz, Azlina 2020. Systematic review: Writing approaches in the teaching of writing skills. *AJELP: The Asian Journal of English Language ja Pedagogy*, 8(2), s. 69–88. Saatavissa: <https://doi.org/10.37134/ajelp.vol8.2.6.2020>.
- Volotinen, Iina 2015. *Eriyttäminen 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa – kahden oppikirjasarjan tarkastelua*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201506302480>.
- Yoon, Hyung-Jo – Burton, J. Dylan 2020. Measuring L2 Writing. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing*. Routledge, s. 295–304. Toim. Paula Winke ja Tineke Brunfaut. Routledge, New York. Saatavissa: <https://doi.org/10.4324/9781351034784>.