



Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä

SATU ERRA JA KIMMO SVINHUFVUD

1 Johdanto

Koulutus on vahva vallankäyttäjä. Kaikista opetuksen linjauksista ei käydä laajoja julkisia keskusteluja, mutta ratkaisut kytkeytyvät silti jollakin tapaa politiikkaan ja valtarakenteisiin (Levin 2008: 8). Opetussuunnitelmatkaan eivät ole pelkästään koulun ja opettajan työvälineitä, sillä ne määrittävät koulutuksen arvopohjaa, välittävät ideologioita ja rakentavat opiskelijapositioneita. Diskurssit toistavat itseään, nojautuvat ideologioihin, rakentavat niitä ja muuttuvat helposti itsestäänselviksi ja luonnollisiksi. Niinpä opetusta ohjaavissa dokumenteissa ilmenevien diskurssien analyysi voi auttaa hahmottamaan laajemmin niin itse opetusta kuin myös sen taustalla vallitsevia ajatusrakenteita sekä näkemään erilaisia vaihtoehtoja totutuille toimintatavoille (ks. Wohlwend 2009: 350).

Lukiolaki (629/1998) määrää, että Opetushallitus päättää opetuksen tavoitteista sekä keskeisistä sisällöistä. Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta koulut taas laativat ja hyväksyvät omat opetussuunnitelmansa, joiden perusteella opettajat suunnittelevat kurssinsa ja oppituntinsa. Lukion loppuksi järjestetään ylioppilastutkinto, jonka ”avulla selvitetään, ovatko opiskelijat omaksuneet opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot sekä saavuttaneet lukiokoulutuksen tavoitteiden mukaisen riittävän kypsyys-tien” (*Lukiolaki* 629/1998, 18§). Käytännössä suomalaisen lukion opetusta ohjaavat siis opetussuunnitelmien sekä niihin perustuvien oppikirjojen lisäksi ylioppilaskokeiden arviointiperusteet sekä aikaisemmista ylioppilaskokeista saadut kokemukset. Niinpä ylioppilaskokeen määräyksiä voidaan pitää yhtä tärkeinä opetukseen vaikuttavina dokumentteina kuin opetussuunnitelmiakin.

Tarkastelemme tässä artikkelissa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ohjaavien dokumenttien – opetussuunnitelman perusteiden sekä ylioppilaskokeen määräysten – kirjoittamisdiskursseja lähtökohtanamme Ivaničnin (2004) tunnettu jako kuu-teen erilaiseen diskurssiin. Habermasilaisittain tarkasteltuna (esim. Habermas 1976; ks.

myös Kiilakoski & Oravakangas 2010) Ivaničin kirjoittamisen diskurssien mallin voi ajatella edustavan emansipatorista tiedonintressiä tai niin sanottua kriittistä pedagogiikkaa. Ivanič (mas. 220) tarjoaakin jaotteluaan kirjoittamista koskevien dokumenttien, kuten opetussuunnitelmien, tutkimukseen, sillä tavat, joilla ihmiset puhuvat kirjoittamisesta ja kirjoittamisen oppimisesta, sekä ihmisten toiminta oppijoina, opettajina ja arvioijina ilmentävät kirjoittamisen ja sen oppimisen diskursseja. Tässä artikkelissa selvitämme, miten erilaiset kirjoittamisdiskurssit näkyvät äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ohjaavissa dokumenteissa ja ovatko opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen määräysten käsitykset kirjoittamisesta samanlaisia. Lisäksi pohdimme, miten Ivaničin malli lopulta soveltuu opetusta ohjaavien dokumenttien analyysiin. Vastavaa analyysia on tehty ainakin Kanadassa (Peterson 2012), jossa vertailtiin alueellisten opetussuunnitelmadokumenttien kirjoittamisdiskursseja ja havaittiin prosessikirjoittamisen dominoivan kirjoittamisen opetusta.

2 Viitekehys ja menetelmät

Kiinnostus opetussuunnitelmaan poliittisena tekstinä yleistyi 1970-luvulla (opetussuunnitelmatutkimuksen virtauksista ks. esim. Pinar 2004), ja esimerkiksi Apple (2004 [1979]) ja Bernstein (1971: 47) ovat peräänkuuluttaneet kriittistä opetussuunnitelmatutkimusta, sillä opetussuunnitelmat heijastavat valtaa ja sosiaalista kontrollia yhteiskunnassa. Yhteiskunnallisuus, ideologiat ja diskurssit ovat läsnä myös joissakin suomalaisissa tutkimuksissa, ja etenkin sosiologian piirissä on tehty kriittistä opetussuunnitelma- eli ops-tutkimusta. Huomion kohteena ovat olleet opetussuunnitelmien taustalla olevat oletukset ja ideologiset periaatteet (Rinne 1984, 1987), opetussuunnitelmien ristiriitaisuudet yksilöllisyyden kunnioittamisessa ja käytöksen arvioinnissa (Koski & Paju 1998), politisoituneet teemat (Rokka 2011) sekä sukupuoli ja tasa-arvon toteutuminen (esim. Lahelma 1992; Lappalainen & Lahelma 2016). Diskurssianalyysia on sovellettu myös opetussuunnitelmaprosessin tarkasteluun (Laajala 2015). Tutkimuskenttä on kuitenkin varsin hajanainen.

Opetussuunnitelmatutkimus on usein kiinnostunut paitsi varsinaisista opetussuunnitelmadokumenteista – sekä niiden laatimisesta ja toteuttamisesta että koulutuspoliittisesta merkityksestä – myös esimerkiksi kansallisista testeistä (esim. Apple 2008: 31–34; Pinar 2004; Marsh 2004), jollainen suomalainenkin ylioppilaskoe on. Kansallisten kokeiden ja opetussuunnitelmien vaikutusta opetukseen on pohdittu muun muassa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta (Apple 2008). Yhdysvalloissa on tarkasteltu kansallisten ja osavalttiollisten kokeiden merkitystä kouluissa toteutuvan opetussuunnitelman kannalta (mm. Langer 2002), ja esimerkiksi Hillocks (2002) on tuonut esiin, että kokeet voivat ohjata kirjoittamisen opetusta jopa enemmän kuin varsinaiset opetussuunnitelmat. Suomessa on havaittu, etteivät yhteiskuntaopin ylioppilaskokeen tehtävät täysin vastaa opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita (Ahvenisto, van den Berg, Löfström & Virta 2013). Onkin perusteltua tarkastella opetussuunnitelmatekstien rinnalla myös ylioppilaskokeen määräyksiä.

Äidinkielen opetussuunnitelmien tutkimusta on Suomessa varsin vähän, ja se on usein ollut pitkittäistutkimusta. Koskinen (1988, 1990) on käsitellyt tutkimuksissaan kieliopin ja kielentuntemuksen opetuksen vähenemiseen liittyviä ongelmia. Merja Kauppinen (2010) on tarkastellut opetussuunnitelmien lukemiskäsityksiä ja tuonut esiin sosiaalisen lukemisen tarpeen. Gårdemar (2013) on vertaillut tekstianalyysin keinoin Suomen ja Ruotsin lukioiden opetussuunnitelmia ja tuonut esiin, että molemmissa maissa korostetaan kansalaistaitojen kehittämistä. Opetussuunnitelmia ja ylioppilaskokeen määräyksiä on tarkasteltu myös muissa äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen kytkeytyvissä tutkimuksissa. Kouki (2009) on pohtinut kirjallisuustieteellisten käsitteiden käyttöä ja niiden määrittelyn ongelmallisuutta ylioppilaskokeessa. Valtonen (2012) on käsitellyt niin ikään äidinkielen ylioppilaskoetta ja päätyy suosittelemaan ylioppilaskokeen tehtävänantojen ja arviointiperusteiden selkeytystä. Kumpikaan ei kuitenkaan varsinaisesti analysoi ops-dokumentteja.

Lukiolaisten kirjottamista on käsitelty laajasti Kielitaidon kirjo -hankkeen tutkimuksissa (A. Kauppinen, Lehti-Eklund, Makkonen-Craig & Juvonen toim. 2011; Juvonen 2014). Hankkeessa kartoitettiin myös aiempaa lukiokirjoittamisen tutkimusta ja todettiin sen olevan niukkaa (Juvonen, Kauppinen, Makkonen-Craig & Lehti-Eklund 2011). Samaan tulokseen on päädytty myös peruskoulun kirjoittamisen tutkimuksen kartoituksessa (M. Kauppinen, Pentikäinen, Hankala, Kulju, Harjunen & Routarinne 2015). Viime vuosina lukion kirjoittamista on tutkinut myös Kallionpää (2017). Opetussuunnitelmadokumentteja tai ylioppilaskokeen määräyksiä ei ole analysoitu systemaattisesti kirjoittamisen näkökulmasta, minkä vuoksi artikkelimme on tärkeä lisä suomalaisen lukiokirjoittamisen tutkimukseen.¹

2.1 Menetelmästä ja prosessista

Menetelmällisesti tutkimuksemme sijoittuu suomalaisen kielitieteellisesti suuntautuneen diskurssintutkimuksen ja tekstintutkimuksen laveaan perinteeseen (esim. Honkanen 2012; Juvonen 2014; Virtanen 2015; Haapanen 2016; ks. myös Makkonen-Craig 2014). Tavoitteemme on hahmottaa kirjoitettuja tekstejä tarkastelemalla tekstien ja niissä tehtyjen kielellisten valintojen luomaa kuvaa ympäröivästä sosiokulttuurisesta kontekstista. Analyysissämme painottuu sanaston taso, joskin teemme jonkin verran havaintoja myös morfologisista ja syntaktisista valinnoista. Tutkimuksemme on leimallisesti laadullista tutkimusta, jonka tavoitteena on tutkittavan kohteen tiheä kuvaus ja tuon kuvauksen peilaaminen taustalla olevaan teoriaan (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 140). Analyysiä voi kuvailla myös teoriaohjautuneeksi, sillä valitsemamme viitekehys, Ivaničín (2004) kirjoittamisen diskurssien malli, on ollut analyysin keskeinen lähtökohta. Olemme lukeneet aineistoa ”teorian läpi” pyrkien hahmottamaan, miten teoriassa kuvatut kirjoittamisen diskurssit toteutuvat aineistossa.

Ennen analyysiä määrittelimme Ivaničín artikkelin kuvausten pohjalta kutakin kirjoittamisdiskurssia kuvaavia suomenkielisiä sanoja ja ilmauksia (ks. myös Svin-

1. Kiitämme Jaakko Leinoa, Outi Ojaa ja Mikko Virtasta sekä Virittäjän kolmea nimetöntä arvioijaa arvokkaista muokkausehdotuksista.

hufvud 2016). Katsoimme esimerkiksi prosessiin ja eri työvaiheisiin sekä palautteeseen viittaavien ilmausten kuuluvan prosessikirjoittamisen diskurssiin, ja valtaan ja ideologioihin viittaavat ilmaukset sisällytettiin puolestaan ensisijaisesti sosiopoliittiseen diskurssiin. Toisaalta analyysi eteni jossain määrin hermeneuttisesti siten, että sen edessä tarkensimme ja täydensimme sanastoa ja käsitteitä (vrt. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 143–144).

Koska aineisto oli laajuudeltaan suhteellisen pieni, hyödynsimme dokumenttianalyysin (esim. Pershing 2002; ks. myös Peterson 2012) periaatteita siten, että analysoimme ensin molemmat koko aineiston itsenäisesti. Tunnistimme aineistosta katkelmia (lauseita, virkkeitä tai laajempia tekstikatkelmia), jotka mielestämme kuvastivat jotain kuudesta kirjoittamisen diskurssista. Tämän jälkeen vertasimme analyysijämme toisiinsa ja keskustelimme niistä tekstinkohdista, joiden kohdalla analyysimme poikkesivat tai joiden yksiselitteinen analysoiminen oli vaikeaa. Analyysin tulokset on esitelty seuraavissa luvuissa.²

2.2 Kuusi kirjoittamisen diskurssia

Ivanič esittelee artikkelissaan ”Discourses of writing and learning to write” (2004) kuusi kirjoittamiseen liittyvää diskurssia: kirjoittamisessa voi olla kyse taidosta, luovuudesta tai prosessista, se voi olla tekstilajien tuottamista, sosiaalisten käytänteiden noudattamista tai sosiopoliittista toimintaa. Jaottelu perustuu kirjoittamista koskevan tutkimuksen meta-analyysiin, ja eri näkemykset eroavat Ivaničin mukaan ennen kaikkea siinä, keskittyvätkö ne tekstiin, tekstin tuottamisen kognitiiviseen prosessiin, konkreettiseen kirjoitustapahtumaan vai kirjoittamisen sosiokulttuuriseen ja poliittiseen kontekstiin (ks. myös Fairclough 1989: 25).

Ivaničin artikkeli tarkastelee kirjoittamista englanninkielisessä kontekstissa, ja sen jaottelu pohjautuu muun muassa Lean ja Streetin (1998) näkemykseen, jonka mukaan akateemisessa kirjoittamisessa on vallalla kolme erilaista käsitystä kirjoittamisesta: yksi keskittyy taitoihin, toinen akateemiseen maailmaan sosiaalistumiseen ja kolmas akateemisiin taitoihin. Suomessa on tehty Ivaničin esimerkkiä hyödyntäen vastaavanlaista meta-analyysia nimenomaan lukiolaisten kirjoittamista koskevasta tutkimuksesta (Juvonen ym. 2011); Luukka (2004) on esitellyt neljä erilaista näkökulmaa kirjoittamiseen äidinkielenopettajille suunnatussa artikkelissaan, ja Svinhufvud (2016) on tarkastellut Ivaničin mallia kokonaisvaltaista kirjoittamista käsittelevässä teoksessaan. Vaikka erilaiset näkemykset esitetään Ivaničin artikkelissa erillisinä, todellisuudessa ne ovat usein päällekkäisiä muodostaen yhden tai useamman käsityksen kimppeja (Ivanič 2004: 224). Opetuksen tavoitteena voikin olla kirjoittamisen kokonaisvaltaisuus, joka Ivaničin (mas. 241) mukaan on juuri sen huomioimista, että kirjoittaminen, kirjoitettu teksti, kirjoittamisen prosessi, konkreettinen kirjoitustapahtuma sekä kirjoittamisen sosiopoliittinen

2. Noudatimme myös tässä vaiheessa laadullisen tutkimuksen periaatteita. Emme siis laskeneet esimerkiksi koodaajien välistä yksimielisyyttä (*inter-rater agreement*) tai vastaavia määrällisen tutkimuksen suureita. Suuri osa tekstikatkelmista, jotka osoittautuivat ongelmallisiksi analysoida tai joiden suhteen näkemysemme erosivat, on esitelty hybrididiskursseina luvussa 3.7.

konteksti ovat sidoksissa toisiinsa. Myös kirjoitetun viestinnän multimodaalisuus ilmenee kaikissa näissä kerroksissa, ja kirjoittamisen oppiminen sisältää kaikki kerrokset (mp.).

Ivanič (2004) käsittelee artikkelissaan kirjoittamisen ja kirjoittamaan oppimisen diskursseja. Geen (2008) diskurssin ja identiteetin määritelmiin tukeutuen hän määrittelee kirjoittamisen diskurssin uskomuksiksi ja niitä heijasteleviksi puhetavoiksi, jotka liittyvät kirjoittamiseen ja sen opettamiseen ja jotka monesti ohjaavat opetusta ja arviointia. (Ivanič mas. 224.) Ivaničin kirjoittamisen diskursseja on kutsuttu myös kirjoittamiskäsityksiksi (Svinhufvud 2016) tai kirjoittamiseen liittyviksi uskomuksiksi (McCarthy, Woodard & Kang 2014). Tässä artikkelissa tarkastelemme kirjoittamisen diskursseja ja niihin sisältyviä kirjoittamiskäsityksiä. Kirjoittamisen diskurssit, kuten muutkin diskurssit, ovat ideologisia rakennelmia (Gee 2008: 161–162). Ajattelemme siis, että opetus suunnitelmassa ja ylioppilaskokeen määräyksissä näyttäytyvät diskurssit määrittävät näiden dokumenttien ideologisia lähtökohtia (uskomuksia ja arvoja) ja että näiden dokumenttien analyysi voi paljastaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ja äidinkielen ylioppilaskokeen taustalla vaikuttavia kirjoittamisideologioita.

Käsitys kirjoittamisesta taitona näkee kirjoittamisen hyvin perinteisesti kielioppitiedon soveltamisena, ja Ivanič (2004: 227–229) uskookin, että monet opetus suunnitelmat rakentuvat juuri taitodiskurssin ympärille. Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa diskurssi on ollut vallalla 1950-luvulle asti, minkä jälkeen kirjoittamisen opettamisen historia on ollut kirjavampaa. (Mp.) Myös suomalainen koulu-kirjoittaminen rakentui pitkään taitoajattelulle, ja kirjoittamisen tutkimus keskittyi pitkään tähän lähtökohtaan (Juvonen ym. 2011: 52–53).

Käsitys kirjoittamisesta luovuutena ei ole Ivaničin (2004: 229–230) mukaan kiinnostunut tekstin kieliopillisesta asusta vaan sisällöstä ja tyylistä. Luovuusdiskurssissa kirjoittaminen on jo sinänsä arvokasta ja kirjoittamisen aiheet nousevat kirjoittajien omista kokemuksista. (Ks. myös Britton 1972; Elbow 1973, 2000; Graves 1984.) Näkemys asetetaan usein vastakkain taitokäsityksen kanssa (ks. Ivanič 2004: 229–230; Hesse 2010).

Prosessikirjoittaminen on ensimmäinen vahvasti tutkimukseen perustuva kirjoittamiskäsitys; se sai alkunsa 1970-luvulla ja kiinnitti huomiota tekstituotoksen sijaan kirjoittajan kognitiiviseen prosessiin. Prosessin ajateltiin muodostuvan esimerkiksi suunnittelusta, muokkauksesta ja tarkistuksesta, joihin kirjoittajan pitkäkestoinen muisti ja tehtäväympäristö vaikuttavat (ks. esim. Hayes & Flower 1980; Scardamalia, Bereiter & Steinbach 1984; Bereiter & Scardamalia 1987). Kognitiivisen prosessin mallintamisen myötä opetuksessa alettiin kiinnittää huomiota käytännöllisiin työprosesseihin, joita ammattikirjoittajatkin käyttävät. Prosessidiskurssiin nojautuvassa kouluopetuksessa kirjoitettavat tekstit ovat Ivaničin (2004: 231–232) mukaan yleensä niin sanottuja aineita, joita tehdään nimenomaan harjoittelun ja oppimisen vuoksi. Ivanič yhdistää kognitiivisen ja käytännöllisen mallin, koska kysymys voi olla samanaikaisesti molemmista prosesseista: kirjoittamisen kognitiivisten prosessien oppiminen on implisiittistä, mutta käytännön prosessin vaiheita voi opettaa. (Mp.) Suomessa prosessikirjoittamisen teki tunnetuksi erityisesti Linnakylän, Mattisen ja Olkinuoran *Prosessikirjoittamisen opas* (1988), joka jossain määrin huomioi sekä kognitiivisen prosessin että käytännölliset mallit.

Käsitys kirjoittamisesta tekstilajin tuottamisena keskittyy tekstiin mutta huomioi myös kirjoitustapahtuman (*literacy event*; esim. Heath 1982) vaikutuksen, sillä tekstilajit ovat sosiaalisen ympäristön muovaamia. Kirjoittamisen tavoitteena ei ole tuottaa kielellisesti virheettömiä vaan tilanteeseen sopivia tekstejä, ja kiinnostavuutta sekä sisältöä tärkeämpää voi olla tekstilajin ominaispiirteiden täyttäminen (Ivanič 2004: 232–234; ks. myös esim. Martin 1985; Grønn 2007). Ivaničin (mas. 232–234) mukaan genrediskurssi korostaa tekstien lingvistisiä eroja: tarkoitus ja konteksti vaikuttavat erilaisten tekstilajien kielellisiin ominaisuuksiin.

Käsitys, joka korostaa kirjoittamista sosiaalisena toimintana, keskittyy edellä esiteltyjä käsityksiä enemmän kirjoittamistapahtumaan. Sosiaalisten käytänteiden diskurssissa sekä teksti että kirjoittamisprosessit ovat erottamattomasti kiinni monimutkaisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja merkitykset ovat sidoksissa kirjoittamisen sosiaaliin päämääriin. (Ivanič 2004: 234–237.) Käsitys on tullut tunnetuksi ennen kaikkea niin sanotun New Literacy Studies -koulukunnan nimellä tunnettujen tutkijoiden myötä (esim. Barton 2007; Barton & Hamilton 1998; Hannon 2000; Street 1984; Cope & Kalantzis toim. 2000), mutta myös muut tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota kirjoittamisen sosiaalisuuteen (esim. Dysthe 2002; Lillis 2013; Coulmas 2013). Ivanič (2004: 243–237) tuo esiin sen, että sosiaalisten käytänteiden diskurssi kytkee kirjoittamisen ja lukemisen osaksi tekstitaitoja ja että kirjoitustapahtumat kiinnittyvät sosiaaliin käytänteisiin, jotka taas ovat sidoksissa laajempaan sosiokulttuuriseen kontekstiin. Genreä ja kirjoittamisen sosiaalisuutta korostavat diskurssit eivät ole kovin kaukana toisistaan, ja koska Ivanič liittää meta-analyyssissään samoja tutkimuksia molempien mallien edustajiksi, on mahdollista käsittää ne yhtenä. Analyysimme perustuu kuitenkin Ivaničin (2004) malliin, ja pohdimme genrediskurssin ja sosiaalisten käytänteiden diskurssin suhdetta sekä Ivaničin jaottelun mielekkyyttä myöhemmin tässä artikkelissa.

Myös sosiopoliittinen diskurssi on osin päällekkäinen sosiaalisten käytänteiden diskurssin kanssa, mutta tämä näkemys huomioi laajemmin kirjoittamisen kontekstia sekä poliittisia näkökohtia. Näkemyksen mukaan kirjoittaja käyttää hyväkseen erilaisia sosiaalisesti rakentuneita resursseja, mutta hän ei voi tehdä valintojaan vapaasti, vaan valtarakenteet ohjaavat suosimaan tiettyjä diskursseja ja lajeja. (Ivanič 2004: 237–240; ks. myös esim. Clark & Ivanič 1997; Fairclough 1989, 1992; Kress 2003; Cope & Kalantzis toim. 2000; Janks 2000.) Eri kirjoittajilla voi olla hyvin erilainen käsitys mahdollisuuksistaan tehdä valintoja ja käyttää valtaa. Kirjoittaja on toisaalta alistettu sosiopoliittisille valtarakenteille, mutta toisaalta hän on myös toimija, jolla on mahdollisuus rikkoa käytänteitä ja haastaa vallalla olevia normeja: yksittäinen kirjoittaja voi osallistua tekstimaailman tasapainon järkyttämiseen käsiteltäviä teemoja valitessaan ja kielellisiä valintoja tehdessään. (Ivanič 2004: 237–240.) Myös tekemämme kirjoittamisen diskurssien kriittinen tarkastelu toteuttaa sosiopoliittista näkemystä, eikä tutkimus voi siis asettua diskurssien yläpuolelle.

Ivaničin jaottelussa on genrediskurssin ja sosiaalisten käytänteiden diskurssin osalta jossain määrin haasteita. Nämä diskurssit limittyvät kiistatta toisiinsa, ja kaikilta osin ei ole ainakaan yksiselitteisen selvää, miten ne lopulta eroavat toisistaan. Ivanič (2004: 232–233) esittää artikkelissaan, että genrediskurssin edustajat tarkastelevat kirjoittamista lopulta yhä kirjoittamisen lopputuloksen eli tekstin tasolla. Kirjoittamis-

tapahtuma ja tekstilajien sosiokulttuurinen lähtökohta tunnustetaan, mutta huomion kohteena on silti ensisijaisesti niiden vaikutus tekstin kielelliseen rakentumiseen. Sosiaalisten käytänteiden diskurssissa kirjoittaminen sen sijaan nähdään kiinteämmin osana vuorovaikutuksellista viestintätapahtumaa ja kirjoittamista tarkastellaan suhteessa käytänteisiin, kuten esimerkiksi teknologian käyttöön ja kirjoittamisen tukitoimintoihin. Näiden diskurssien ero näyttäytyy Ivaničnin artikkelin valossa siis suhteellisen selkeänä: edellinen painottaa tekstilajia kulttuurisena, tekstissä realisoituvana käytänteenä ja jälkimmäinen kirjoittamistapahtumaa vuorovaikutuksellisenä, sosiaalisiin tavoitteisiin keskittyvänä toimintana. Ivaničnin artikkeli on kuitenkin jo yli kymmenen vuotta vanha; tuorempien tutkimusten valossa ero näiden näkemysten välillä ei ole enää aivan yhtä selvä.

Viidentoista viime vuoden aikana on ensinnäkin tehty varsin paljon tutkimuksia, joissa tarkastellaan tiettyä tekstilajia mutta joissa tutkimusote on ensisijaisesti etnografinen tai joissa tekstien analyysi yhdistyy esimerkiksi tutkimushaastatteluihin (esim. Solin 2012; Perrin 2013; Haapanen 2016). Toisaalta myös genretutkimuksen käsitys tekstilajista on monipuolistunut. Sen sijaan, että tekstilaji nähtäisiin kulttuurisesti vaikiintuneena tekstin mallina, on koko ajan yleisempää hahmottaa tekstilaji eräänlaisena resurssina (esim. Linell 2009; Virtanen 2015), joka voi reaalistua eri tavoin. Esimerkiksi yhdessä tekstissä voivat reaalistua samanaikaisesti useat tekstilajit, ja ylipäätään hybridisyys ja tekstilajien sekoittuminen ovat käytännössä hyvin keskeisiä ilmiöitä tekstilajien maailmassa (ks. myös Martin & Rose 2008). Lisäksi genrepedagogiikkaa kirjoittamisen opetuksen mallina on kehitetty eteenpäin viime vuosina (esim. Rose & Martin 2012; ks. myös Shore & Rapatti 2014; Shore 2014).

Ivaničnin malli on siis etenkin jälkimmäisten diskurssien osalta eräänlaista lähihistoriaa. Näin ei ole aivan helppoa eritellä, mikä kussakin diskurssissa on keskeistä. Vaikka Ivaničnin jaottelu joiltain osin näyttäytyykin siis hivenen ongelmallisena, tukeudumme analyysissämme siihen siinä muodossa kuin se alun perin on esitetty. Tavoitteemme on testata mallin soveltuvuutta empiiriseen analyysiin ja pohtia vasta tämän jälkeen, mitä ongelmia siinä mahdollisesti on. Palaamme näihin haasteisiin luvussa 5.

Ivaničnin kirjoittamiskäsityksiä esittelevä malli ei ole ainoa tapa jäsentää kirjoittamisen tutkimusta. Varsin suosittu on sen pohjana oleva kerroksista koostuva kuvaus, jonka mukaan tutkimus voi keskittyä tekstiin, prosessiin, kirjoittamistapahtumaan tai kirjoittamisen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (ks. esim. Ivanič 2004: 222–223; Nystrand 2005). Muiden muassa Prior ja Thorne (2014) ovat kritisoineet tätä kuvausta tutkimusten monimuotoisuuden yksinkertaistamisesta, sillä usein esimerkiksi tekstiä tarkastellaan sosiokulttuurisen kontekstin näkökulmasta tai toisinpäin. Yhden vaihtoehdoisen luokittelun tarjoaa Lillis (2013), joka jakaa kirjoittamisen tutkimuksen kahdeksaan erilaiseen näkökulmaan. Lillis edustaa sosiolingvististä lähestymistapaa, joten hänen luokittelussaan on useita erilaisia näkökulmia kirjoittamiseen sosiaalisuuteen ja arkisuuteen, eikä malli tämän vuoksi välttämättä sovi koulukirjoittamisen tarkasteleluun.

Valitsimme analyysin perustaksi Ivaničnin mallin, koska se on alun perin suunniteltu kirjoittamisen opetukseen ja opiskeluun liittyvien dokumenttien analyysiin

(Ivanič 2004: 220) ja sitä on myös käytetty tähän tarkoitukseen (esim. Peterson 2012). Tätä mallia on mahdollista soveltaa laajemminkin kirjoittamiseen ja sen opettamiseen liittyviin käsityksiin ja uskomuksiin esimerkiksi haastatteluaineistossa (esim. McCarthy, Woodard & Kang 2014; Randahl 2011). Mallia on käytetty myös suomalaisten aineistojen tutkimuksessa (Juvonen ym. 2011). Pidämme Ivaničin mallia mielekkäänä myös siksi, että se perustuu empiriaan: mallin taustalla on laajaan aineistoon perustuva kirjoittamisen pedagogiikkaa ja tutkimusta tarkasteleva meta-analyysi. Lisäksi, kuten Halliday (1985; ks. myös Luukka 2002) on todennut, teorian onnistuneisuuden kriteeri ei ole sen eleganttius vaan käytettävyys. Ivaničin mallin vahvuuksiin kuuluukin se, että se on analyysin lisäksi sovellettavissa myös kirjoittamisen opetukseen (Svinhufvud 2016).

3 Kirjoittamisen diskurssit opetusta ohjaavissa dokumenteissa

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 otettiin käyttöön kaikissa lukioissa viimeistään 1.8.2005. Asiakirjassa määritellään lyhyesti, mikä on lukion tehtävä ja arvo-perusta, miten opetus toteutetaan sekä miten opiskelijaa ohjataan ja tuetaan. Varsinaisia oppiaineita koskeva osa käsittää kustakin aineesta oppimistavoitteet sekä opetuksen keskeiset sisällöt, ja ne esitellään kurssikohtaisesti. Kukin kurssi esitellään muutama virkkeen mittaisella kuvauksella, joka ilmaisee, mitä opiskelijan odotetaan oppivan. Tarkemmat oppimistavoitteet ja sisällöt luetellaan kuvauksen jälkeen. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa on vuoden 2003 opetussuunnitelmassa kuusi pakollista kurssia ja kolme syventävää kurssia, joiden lisäksi lukiot voivat itse tarjota koulu-kohtaisia syventäviä tai soveltavia kursseja. Seuraavassa aineistoa havainnollistaa esimerkki yhden kurssin kuvauksesta:

Kirjoittaminen ja nykykulttuuri (ÄI9)

Opiskelija perehtyy kulttuuri- ja yhteiskunnalliseen keskusteluun, median ajan-kohtaisaiheisiin ja nykykirjallisuuteen. Hänen kriittinen ja kulttuurinen lukutaitonsa syvenee, ajattelutaitonsa kehittyy ja kirjallinen ilmaisunsa kypsyy kohti lukion päättötason vaatimuksia.

Tavoitteet

Kurssin tavoitteena on, että opiskelija

- kykenee keskustellen ja kirjoittaen käsittelemään ajankohtaisia kielen, kirjallisuuden ja viestinnän teemoja
- oppii arvioimaan ja arvottamaan ajankohtaisia tekstejä eettisin ja esteettisin perustein ja näkemään niiden merkityksen osana yhteiskunnallista keskustelua
- löytää nykykirjallisuudesta itseään kiinnostavia tekstejä ja osallistuu niistä käytävään keskusteluun
- osoittaa kypsyyttä oman tekstinsä näkökulman valinnassa, aiheen käsittelyssä, ajattelun itsenäisyydessä ja ilmaisun omaäänisyydessä.

Keskeiset sisällöt

- nykykirjallisuutta ja sen ilmiöitä
- ajankohtaisia suullisia ja kirjallisia puheenvuoroja kieltä ja kulttuuria käsittelevistä aiheista
- mediatekstien ajankohtaisaiheiden, ilmaisukeinojen ja vaikutusten tarkastelua
- osallistumista lukija- ja kirjoittajayhteisöön. (LOPS 2003: 37–38)

Oppiainekohtaisen osuuden lisäksi sisällytimme analyysiin myös niin sanotut opetusta eheyttävät aihekokonaisuudet niiltä osin, kuin niiden voi tulkita koskevan erityisesti kirjoittamista. Aihekokonaisuuksien tarkoitus on syventää opetussuunnitelmassa määriteltyä arvoperustaa (Lops 2003: 12), ja ne määritellään toisaalta kasvatus- ja kulttuurihaasteiksi, toisaalta arvokannanotoiksi (mts. 24). Erilaiset aihekokonaisuudet, kuten *Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus* sekä *Teknologia ja yhteiskunta*, ylittävät oppiainerajat, ja ne otetaan huomioon paitsi lukion toimintakulttuurissa myös kussakin oppiaineessa mahdollisuuksien mukaan (mp.). Koska niihin sisältyy äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisen kannalta olennaisia asioita, on niiden huomioiminen analyysissä perusteltua.

Vaikka Suomen lukioissa opetettavan aineen nimi on opetussuunnitelmassa *äidinkieli ja kirjallisuus*, nimitetään oppiaineen ylioppilaskoetta äidinkielen kokeeksi. Koe uudistui viimeksi vuonna 2007, jolloin otettiin käyttöön kirjoitustaitoa mittaava esseekoe ja lukutaitoa mittaava tekstitaidon koe. Ylioppilasarvosana määräytyy molempien kokeiden tulosten perusteella. Ylioppilaskokeen määräykset ovat pysyneet uudistuksen jälkeen hyvin samankaltaisina, ja tarkastelemme tässä ohjeita, jotka on otettu käyttöön keväällä 2013 (Ytl 2012). Ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen kokeen määräyksissä määritellään molempien kokeiden arviointiperusteet sekä annetaan ohjeet muun muassa koevastauksiin tehtävistä merkinnöistä. Kirjoittamisen diskurssien analyysin kannalta erityisesti arviointikriteerit ovat paljastavia. Sekä tekstitaidon että esseekokeen kriteerit kuvataan taulukoissa, jotka pyrkivät havainnollistamaan eritasoisten suoritusten piirteitä (ks. lukua 3.8). Arvioinnin kohteina ovat muun muassa tehtävänannon noudattaminen, käsitteiden käyttö, kieli ja tyyli sekä kokonaiskuva kokelaan kirjoitus- tai lukutaidosta.

Seuraavissa alaluvuissa esittelemme esimerkkejä kustakin kirjoittamisdiskurssista. Luvussa 3.7 käsittelemme diskurssien muodostamia hybridejä ja luvussa 3.8 ylioppilaskokeen määräyksissä rakentuvaa hierarkiaa.

3.1 Taitodiskurssi

Taitodiskurssi keskittyy Ivaničin (2004: 227–229) mukaan tekstituotokseen ja sen muotoon, joita arvioidaan oikeakielisyyden ja kielen tarkkuuden perusteella. Kieli näyttää neutraalilta välineeltä, ja kirjoittaminen on ennen kaikkea kielioppitiedon soveltamista sekä erilaisten mallien ja sääntöjen noudattamista. Kirjoittaminen voi näyttäytyä jopa kontekstittomana toimintana, jossa pätevät aina samat säännöt tekstilajista riippumatta. Tavoitteita voidaan kuvata nesessiivirakenteilla: *oppijan täytyy / pitää*. Diskurssi pitää oppimista eksplisiittisen opettamisen seurauksena, ja opiskelu keskittyy

erilaisiin rakenteisiin: äänne-kirjain-vastaavuuksien perusteella muodostetaan sanoja, syntaktiset mallit auttavat lauseiden rakentamista ja erilaiset löyhemmät ohjeet opastavat kappaleiden sisäisen ja välisen koheesion rakentamisessa. Ivaničnin mukaan käsitys johtaa lähestymistapaan, joka keskittyy niin sanottuihin taitoihin, kuten oikeanlaisen käsialaan, oikeinkirjoitukseen, välimerkkien käyttöön ja virkerakenteisiin. (Mp.) Analyysissä etsimme Ivaničnin mallin mukaisesti viittauksia taitoon, oikeinkirjoitukseen, välimerkkeihin ja kielioppiin sekä ylipäänsä sääntöjen korostamiseen.

Opetussuunnitelmassa taitoajattelu vaikuttaa taustalla; se yhdistyy usein muihin kirjoittamiskäsityksiin ja ilmenee vain välillisesti varsinaisissa kurssikuvauksissa. Taitodiskurssi ja sen keskeiset elementit, esimerkiksi kielen normit, eivät tule kovin vahvasti esiin varsinaisissa kurssikuvauksissa. Niihin viitataan jo äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteissa sekä pakollisten kurssien yleiskuvauksessa, jossa diskurssi ilmenee viittauksina *kirjoitetun kielen hallintaan* (esim. 1–2).

- (1) Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on, että opiskelija – – hallitsee kirjoitetun kielen normit – –. (Lops 2003: 32)
- (2) Kaikilla kursseilla syvennetään kirjoitetun kielen hallintaa ja kehitetään lukemisen, kirjoittamisen ja puheviestinnän taitoja sekä luetaan runsaasti kaunokirjallisia ja muita tekstejä kunkin kurssin näkökulmasta. (Lops 2003: 33)

Hallinta tarkoittaa kutakuinkin 'käsittelykykyä' (vrt. 'auton hallinta') ja 'osaamista', jopa 'kurssapitoa' (ks. KS s. v. *hallinta*). Kun tätä hallintaa *syvennetään*, sitä 'vahvistetaan' ja 'tehdään sisällöltään rikkaammaksi' (ks. KS s. v. *syventää*). Kaikilla pakollisilla kursseilla siis muovataan kirjoittamisen taitoja johonkin suuntaan. Esimerkin 2 passiivirakenteeseen ei sisälly agenttia, mutta syventämiseen ja kehittämiseen osallistuvat kenties sekä opettaja että opiskelija. Varsinaisissa kurssikuvauksissa puhutaan varsin vähän niin sanottujen kirjoitustaitojen harjoittelusta. Vain valinnaisella ja syventävällä kursilla *Tekstitaitojen syventäminen* (ÄI8), jota opetuksen arjessa pidetään tekstitaidon ylioppilaskokeeseen valmentavana kurssina, kielenhuolto mainitaan suoraan myös kurssin sisällöissä. Opetussuunnitelma ei ole puhdas taitodiskurssin edustaja, vaan diskurssi kytkeytyy laajemmin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osaluksiin sekä muihin kirjoittamiskäsityksiin. Näitä eri diskursseista muodostuvia kimppejä käsittelemme myöhemmin luvussa 3.7.

Jos taitodiskurssi onkin opetussuunnitelmassa enemmän taustalla kuin keskiössä, korostuu se ylioppilaskokeen arviointiperusteissa:

- (3) Koesuoritusten on oltava kirjoitettua yleiskieltä. (Ytl 2012: 2)
- (4) Arvosteltaviksi tarkoitetut lopulliset suoritukset jätetään selvästi ja siististi kirjoitettuna. – – Tekstit kirjoitetaan helposti luettavalla käsialalla niin, että isot ja pienet alkukirjaimet erottuvat toisistaan, yhdyssanojen osat on kirjoitettu selvästi yhteen ja kappalejako on osoitettu selvästi. (Ytl 2012: 2)

- (5) Opettaja – – osoittaa vastauksen virheet ja heikkoudet alleviivauksin ja tarvittaessa marginaaliin tekemillään lyhyillä merkinnöillä. (Ytl 2012: 6)

Diskurssi ilmenee paitsi viittauksissa oikeinkirjoitukseen (esim. 4) myös esimerkiksi 3 deonttisessa modaalisuudessa: nesessiivirakenteella *on oltava* ilmaistaan välttämättömyyttä. Esimerkissä 4 teksteistä puhutaan suorituksina ja kirjoitusprosessissa huomio kiinnittyy oikeinkirjoituksen lisäksi käsialaan. Arviointiprosessin kuvauksessa (esim. 5) korostuu virheiden etsiminen, vaikka varsinaiset arviointiohjeet ovatkin monipuolisempia, kuten tuomme myöhemmin esiin. Esimerkissä 6 kirjoittamisen osaaminen näyttätyy ikään kuin janalla sijaitsevana pisteenä, joka opiskelijoiden kuuluisi saavuttaa.

- (6) Äidinkielen kokeessa arvioidaan, miten kokelas on saavuttanut lukion tavoitteiden mukaisen äidinkielen taidon, erityisesti kirjallisen ilmaisun taidon – –. (Ytl 2012: 1)

Tässä ylioppilaskokeen määräykset antavat myös opetussuunnitelmille eräänlaisen lukuohjeen: lukio-opetuksen tavoitteena on joukko taitoja, joista ylioppilaskokeessa arvioidaan nimenomaan kirjallisen ilmaisun taitoja.

Varsinaisissa arviointiohjeissa taitodiskurssi ilmenee monin eri tavoin. Seuraavissa esimerkeissä arviointi keskittyy tekstin erilaisiin rakenteisiin, kuten virkkeisiin, kappaleisiin ja niiden suhteisiin. Lainaukset ovat keskitason vastausten eli 3 pisteen tekstitaidon vastauksen (esim. 7–8) sekä 30 pisteen esseen (esim. 9–10) kuvauksesta:³

- (7) Vastauksen jäsentely on suhteellisen selkeä. Kappaleet ja virkkeet kytkeytyvät pääosin toisiinsa. (Ytl 2012: 5)
- (8) Kielen rakenteiden hallinnassa on satunnaisia puutteita. Kirjoitetun yleiskielen normit ovat pääosin hallinnassa. (Ytl 2012: 5)
- (9) Teksti muodostaa kokonaisuuden. Jaksotus on pääosin kunnossa, mutta se voi olla mekaanista. Kappaleiden välinen sidoksisuus saattaa olla heikko. Kappaleiden sisäisessä rakenteessa ei ole suuria pulmia. (Ytl 2012: 9)
- (10) Lause- ja virkerakenteet ovat pääosin kunnossa. Yleiskielen normit ovat kohtuullisesti hallinnassa. (Ytl 2012: 10)

Esimerkissä 7 huomio kiinnittyy kappaleisiin ja virkkeisiin, esimerkiksi 8 ylipäänsä kielen rakenteiden ja sääntöjen hallintaan (ks. esimerkin 1 käsittely). Esimerkeissä 9 ja 10 rakenteiden ja jaksotuksen kuvataan olevan *kunnossa*: metaforalla ilmaistaan eräänlaista ’järjestyttä’ ja ’toimintakelpoisuutta’ (ks. KS s. v. *kunto*). Yleiskielen normit näyt-

3. Tekstitaidon vastauksessa maksimipistemäärä on 6, esseekokeessa 60.

täytyvät omaksuttuna autonomisena kokonaisuutena, jonka pitäisi olla *hallinnassa* Lukion opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaisesti.

3.2 Luovuusdiskurssi

Luovuusdiskurssi kytkeytyy Ivaničnin (2004: 229) mukaan kaunokirjallisuuden arvostamiseen ja siihen, että kirjoittamisen opettajat ovat usein myös kirjallisuuden opettajia. Hyvän kirjoittamisen kriteerit perustuvat juuri kaunokirjallisuuden ihanteisiin, ja kirjoittamisen opettaminen liittyy tiiviisti lukemisen opettamiseen, vaikka lukemisen ja kirjoittamisen yhteyttä ei eksplikoidakaan yhtä selvästi kuin myöhemmin käsiteltävässä genrediskurssissa. Oppiminen on implisiittistä, sillä kirjoittamalla paljon ja lukemalla hyviä tekstejä tulee paremmaksi kirjoittajaksi. Tässä näkökulmassa mahdollisuus kirjoittaa itseä kiinnostavista, inspiroivista ja henkilökohtaisesti merkityksellisistä aiheista edistää kirjoittamisen oppimista. (Mp.) Analysississä etsimme teksteistä Ivaničnin mallin mukaisesti viitteitä kaunokirjallisuuden ja kirjoittamisen liittämistä toisiinsa sekä huomion kiinnittymisestä persoonallisuuteen tai omakohtaisuuteen sekä tekstin vaikuttavuuteen.

Luovuusdiskurssi ilmenee opetussuunnitelman perusteissa muun muassa oppiaineen kuvauksessa ja opetuksen tavoitteissa, joissa kirjallisuuden lukeminen ja oma kielenkäyttö kytkeytyvät toisiinsa:

- (11) Lukion kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on kaunokirjallisuuden ymmärtäminen, tekstien erittelemine ja tulkitseminen eri näkökulmista. Kaunokirjallisuus tarjoaa aineksia henkiseen kasvuun, kulttuuri-identiteetin muodostumiseen ja omien ilmaisuvarojen monipuolistamiseen. (Lops 2003: 32)
- (12) Äidinkielen opetuksen tavoitteena on, että opiskelija – – syventää kirjallisuuden tuntemustaan ja kehittää siten ajatteluaan, laajentaa kirjallista yleisivistystään, mielikuvitustaan ja eläytymiskykyään ja rakentaa maailmankuvaansa – –. (Lops 2003: 32)

Kun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kuvauksessa puhutaan kaunokirjallisuudesta (esim. 11–12), korostuvat lukeminen ja tulkitseminen, mutta kaunokirjallisuudella nähdään myös jonkinlainen välinearvo oman ilmaisun ja mielikuvituksen kehittämisessä.

Pakollisten kurssien *Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa* (ÄI3) sekä *Teksti, tyyli ja konteksti* (ÄI5) kuvauksissa on luovuusdiskurssin piirteitä. Luovalla kirjoittamisella tarkoitetaan usein kaunokirjallisten tekstien tekemistä, mutta diskurssi voi ilmetä opetussuunnitelmassa muutenkin. Kielen taiteellinen tehtävä ja kirjallisuuden keinojen käyttö (esim. 13–14) kytkeytyvät ÄI3-kurssilla toisiinsa ja ovat siksi esimerkkejä luovuusdiskurssista.⁴ ÄI5-kurssin kuvauksessa (esim. 15) omistusta ilmaiseva *oma*-sana

4. Opetussuunnitelmatekstille on tyypillistä, että kurssien keskeisiä sisältöjä kuvaillaan usein pelkillä lausekkeilla, kuten esimerkissä 14 (ks. myös kurssikuvaus tämän artikkelin sivuilla 323–324).

sekä persoonapäätteet implikoivat, että kirjoittajalla ylipäänsä on tai pitäisi olla jokin henkilökohtainen ja persoonallinen tapa kirjoittaa.

- (13) Opiskelijoiden käsitys kaunokirjallisuudesta, kielen taiteellisesta tehtävästä ja sen kulttuurisesta merkityksestä syvenee. (Lops 2003: 34)
- (14) Kirjallisuuden keinojen käyttöä omissa teksteissä. (Lops 2003: 35)
- (15) Kurssin tavoitteena on, että opiskelija – – kehittää omaa ilmaisutapaansa ja kirjallista tyyliään. (Lops 2003: 36)

Sekä ÄI3- että ÄI5-kurssit sisältävät paljon kaunokirjallisuuden lukemista, joka näytetty myös oman kirjoittamisen kehittämisen välineenä. (Kauno)kirjallisuuden malleilla voidaan toki tarkoittaa eri asioita: kaunokirjallisten keinojen käyttöä erilaisissa asiategsteissä ja esseissä tai varsinaisten kaunokirjallisten tekstien kirjoittamista. Omien kaunokirjallisten tekstien kirjoittamista ei opetussuunnitelmassa suoraan mainita.

Myös ylioppilaskokeen määräyksissä luovuusdiskurssi on läsnä (esim. 16). Esseekokeen kuvauksessa kirjallinen ilmaisukyky sekä kyky kielentää ajatuksia mainitaan erikseen, mikä tuntuisi vihjaavan, että kyse on eri asioista.

- (16) Esseekokeessa arvioidaan kokelaan yleissivistystä ja kirjallista ilmaisukykyä sekä kykyä kielentää ajatuksiaan ja hallita tiedollisia kokonaisuuksia. (Ytl 2012: 7)

Ajatusten kielentäminen viittaa sisäisen tekemiseen ulkoiseksi, ja *ilmaisu*-alkuosa taas saattaa synnyttää mielikuvan luovasta kirjoittamisesta, vaikka vielä voimakkaammin tähän suuntaan olisi viitannut *ilmaisutaito*-sanana käyttö.

Ivaničín (2004: 229–230) mukaan luovuusdiskurssin mukainen arviointi perustuu siihen, miten tekstit onnistuvat herättämään kiinnostusta ja tunteita lukijassaan. Diskurssin voi tunnistaa viittauksista omakohtaisuuteen, persoonallisuuteen ja kirjoittajan omaan ääneen sekä tekstiä arvioivista luonnehdinnoista kuten *kiinnostava sisältö* tai *hyvä sanavalinta* (mp.). Luovuusdiskurssin mukainen käsitys hyvästä tekstistä tulee ilmi äidinkielen ylioppilaskokeen ylimpien pistemäärien kuvauksissa (esim. 17–18), joissa viitataan persoonallisuuteen, tyyliin ja lukukokemukseen.

- (17) Näkökulma on oivaltava ja omaperäinen. – – Sanasto on rikasta, tyyli vaikuttavaa ja onnistunutta. (Ytl 2012: 9–10)
- (18) Sitä [vastausta] on miellyttävä lukea. (Ytl 2012: 5)

Esimerkit ovat esseekokeen 60 pisteen (esim. 17) ja tekstitaidon kokeen 6 pisteen (esim. 18) eli maksimipisteiden arviointikriteereistä. Erinomaiseksi arvioitavassa esseessä kiinnitetään huomio persoonallisuuteen ja sanavalintoihin. Tekstiä arvioidaan myös lukukokemuksen kannalta: tyylin vaikuttavuudella tarkoitettaneen sen vaiku-

tusta lukijan tunteisiin (ks. KS s. v. *vaikuttava*). Myös tekstitaidon kokeessa luovuusdiskurssi näkyy lukijan lukukokemuksen määrittelynä (esim. 18). Miellyttävyyys voi johtua monenlaisista tekijöistä, mutta lukukokemukseen viittaaminen on tyypillistä luovuusdiskurssille (Ivanič 2004: 229). Vaikka nollapersoona implikoi, että tekstitaidon vastausta olisi kenen tahansa miellyttävä lukea, lienee kyse arvioijan kokemuksesta.

Käsitys kirjoittamisesta luovuutena liittyy olennaisesti tiettyihin tekstilajeihin mutta myös tehtävänantoihin, joita ylioppilaskokeen määräykset eivät oikeastaan kuvaile. Käytännössä osa ylioppilaskokeen tehtävistä saattaa olla sikäli luovuusnäemyksen mukaisia, että ne voivat liittyä ylioppilaskokelaan elämäkokemukseen. Tällaisina voi pitää esimerkiksi kevään 2014 esseekokeen otsikkotehtävää 6 ”Siltä matkalta löysin itseni TAI Sillä matkalla kadotin itseni” sekä kevään 2012 tehtävää 2 ”Ihminen ilmaisee itseään muutenkin kuin kielellisesti, esimerkiksi tanssin, musiikin tai kuvataiteen keinoin. Mikä sinulle on merkityksellinen ilmaisutapa?”. Nämä tehtävänannot tuntuvat kutsuvan aiheen oma-kohtaiseen käsittelyyn. Anneli Kauppinen (2011: 104–106) kuitenkin osoittaa ylioppilaskokeen arvosanoja tehtävänantoihin suhteuttavassa artikkelissaan, että tehtävät, joihin vastaaminen edellyttää pelkästään oman kokemuksen käyttöä, tuottavat selvästi vähemmän hyviä pistemääriä kuin sellaiset, joissa vaaditaan laajempaa intertekstuaalista tekstivarantoa. Vaikka parhaat pisteet saaneilta teksteiltä edellytetään luovuutta, eivät luovuusdiskurssin mukaiset tehtävänannot sellaisia välttämättä tuota. Kirjoittamiskäsitysten hierarkiaa ylioppilaskokeen määräyksissä käsittelemme laajemmin luvussa 3.8.

3.3 Prosessidiskurssi

Opettamista ohjaavissa dokumenteissa prosessidiskurssin voi olettaa näyttäytyvän erilaisina viittauksina prosessin vaiheisiin: ideointiin, suunnitteluun, luonnosteluun, viimeistelyyn ja muokkaukseen. Toisaalta esiin voi tulla malliin liittyviä toimintatapoja, kuten yhteistyö, vertaispalaute ja pienryhmätyöskentely. (Ivanič 2004: 231–232.) Diskurssi näkyy hyvin selvästi ja täsmällisesti lukion opetussuunnitelmassa, ja joidenkin lukiokurssien tavoitteissa tai sisällöissä kirjoittamisen prosessi pyritään myös jollakin tavalla määrittelemään (esim. 19–21). Kurssin *Tekstien rakenteita ja tulkintaa* (ÄI2; esim. 19) ja ÄI8-kurssin (esim. 20) sisältöjen kuvaukset kirjoitusprosessista ovat melko samankaltaisia, vaikka vain ÄI2-kurssin kuvauksessa käytetään nimenomaan *prosessi*-sanaa ja mallia siis opetetaan eksplisiittisesti. ÄI5-kurssilla (esim. 21), jonka aikana usein kirjoitetaan jonkinlainen kirjallisuusessé, korostetaan kirjoitusprosessin itsenäisyyttä ja prosessikirjoittamisesta puhutaan kurssin tavoitteissa, ei sisällöissä.

- (19) Kirjoittaminen prosessina: tarkoituksenmukaisen aineksen haku, kriittinen valikointi ja siihen viittaaminen ja hyödyntäminen omassa tekstissä sekä tekstin ja sen kieliasun hiominen erityisesti rakenteen ja tekstin eheyden kannalta. (Lops 2003: 34)
- (20) Tekstin rakentaminen: ideointi, suunnittelu, näkökulman valinta, jäsentely, muokkaaminen, tyylin hionta, otsikointi ja ulkoasun viimeistely. (Lops 2003: 37)

- (21) Kurssin tavoitteena on, että opiskelija – – pystyy itsenäiseen kirjoitusprosessiin aiheen ja näkökulman valinnasta, aineiston koonnista ja järjestyksestä tekstin muokkaamisen ja tyylin hionnan kautta oman pohdiskelevan tekstin laadintaan. (Lops 2003: 36)

Kiinnostavaa on, että kuvatuissa prosessin vaiheissa mainitaan erikseen pohdiskelevan tekstin laadinta: se näyttäytyy siis opetussuunnitelmassa yhtenä prosessin vaiheena, eikä tekstin laadinta automaattisesti pidä sisällään esimerkiksi suunnittelua tai tekstin hiontaa.

Ylioppilaskokeen määräyksissä ei ole selviä merkkejä prosessikirjoittamisen diskurssista. Kenties sellaisena voi pitää opiskelijoille annettavaa ohjetta, miten luonnosteluun käytetyt paperit tulee merkitä (ks. Ytl 2012: 2). Prosessikirjoittamisen opetuksessa aineiston keräämisellä ja tarkastelemisella on keskeinen asema, joten prosessidiskurssin kaikkina voisi pitää myös aineiston käyttöä – rantautuihan prosessikirjoittaminen Suomeen samoihin aikoihin kuin niin sanotut aineistoaineet tulivat ylioppilaskokeeseen. Prosessikirjoittamista on kritisoitu siitä, että vaikka huomio kirjoittamisen opetuksessa siirtyikin tekstituotoksesta prosessiin, keskitytään arvioinnissa edelleen lopputulokseen (ks. esim. Svinhufvud 2016: 38). Tässä mielessä on luonnollista, ettei ylioppilaskokeen määräyksissä juuri ole merkkejä prosessikirjoittamisesta. Prosessikirjoittamisen näkökulmasta opetussuunnitelmat ja ylioppilaskokeen määräykset eroavat varsin paljon toisistaan. Vaikka myös ylioppilaskokeessa kirjoittamiseen liittyy väistämättä jonkinlainen prosessi, johon kuuluvat todennäköisesti ainakin aineistoon tutustuminen sekä oman tekstin luonnostelu ja muokkaus, on kirjoittamiseen käytettävä aika hyvin rajallinen eikä kokelas saa palautetta työskentelynsä eri vaiheissa. Ylioppilaskoe poikkeaa paljon lukionjälkeisen elämän kirjoitus-tilanteista, joissa tekstiä ei yleensä tuoteta valmiiksi yhdeltä istumalta. Voi jopa ajatella, että ylioppilastutkinto instituutiona on prosessikirjoittamisen vastainen.

3.4 Genrediskurssi

Ivaničín (2004: 232–234) mukaan genreen keskittyvä käsitys kirjoittamisesta tekee oppimisesta erilaisten tekstilajien kielellisten ominaisuuksien opiskelua. Oppiminen voi olla osin implisiittistä, mutta käsityksen mukaan tekstilajien ominaispiirteitä pitää myös opettaa keskeisiä tekstilajeja mallintamalla ja tekstien ominaisuuksien kuvaamisen tarvittavia kielitieteellisiä käsitteitä käyttämällä. Ivaničín (mp.) mukaan näkemys ilmeneekin kielitieteellisenä käsitteistönä sekä viittauksina tekstilajeihin ja niiden ominaispiirteisiin esimerkiksi ilmaisuin *funktio*, *rakenne*, *tavoite* ja *rekisteri* sekä arvioinnissa viittauksina tarkoituksenmukaisuuteen.

Genrepedagoginen ajattelu valtasi suomalaiset lukiot 2000-luvun alkupuolella (Grünn 2007), ja opetussuunnitelmassa *tekstitaito* on keskeinen ja toistuva käsite. Genrediskurssi korostuukin jo äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kuvauksessa:

- (22) [Tavoitteena on, että opiskelija] syventää tietojaan kielestä, kirjallisuudesta ja viestinnästä ja osaa hyödyntää niihin liittyviä käsitteitä, – – oppii ymmär-

tämään ja analysoimaan tekstin ja kontekstin suhdetta, – – syventää teksti-taitojaan siten, että hän osaa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä entistä tietoisempina niiden tavoitteista ja konteksteista. (Lops 2003: 32)

Kuvaus nostaa esiin käsitteiden tärkeyden, puhuu tavoitteista ja konteksteista sekä korostaa teksteillä toimimista. Miltei jokaisessa kurssissa opiskellaan genrenäkemyksen mukaisia sisältöjä: tekstilajit sekä viittaukset erilaisiin lingvistiikan ja tekstianalyysin käsitteisiin korostuvat etenkin ensimmäisten pakollisten kurssien sisällöissä ja tavoitteissa. Esimerkki 23 on kurssin *Kieli, tekstit ja vuorovaikutus* (ÄI1) tavoitteista. Esimerkki 24 on ÄI2-kurssilta, esimerkki 25 ÄI3-kurssilta ja esimerkki 26 kurssin *Tekstit ja vaikuttaminen* (ÄI4) sisällöistä.

- (23) Kurssin tavoitteena on, että opiskelija – – syventää tekstikäsitystään, – – ymmärtää tekstin merkityskokonaisuutena ja tarkastelee sen piirteitä tavoitteen, viestintätilanteen ja -välineen kannalta – –. (Lops 2003: 33)
- (24) Kurssin tavoitteena on, että opiskelija – – oppii tekstien erittelyssä tarvittavaa käsitteistöä ja pystyy soveltamaan sitä tuottaessaan itse tekstiä. (Lops 2003: 34)
- (25) [Opiskelija] kehittyi fiktiivisten tekstien analyysoijana erilaisia lukija- ja tulkintalähtökohdita sekä tarpeellisia kirjallisuustieteellisiä käsitteitä käyttäen, – – harjaantuu käyttämään kurssilla havainnoituja kielen keinoja tarkoituksenmukaisesti omassa ilmaisussaan. (Lops 2003: 34)
- (26) Vaikuttamaan pyrkivien tekstien lajeja, graafisia ja sähköisiä tekstejä: mielipide, kolumni, pakina, arvostelu, pääkirjoitus, kommentti, mainos. (Lops 2003: 35)

ÄI1-kurssin tavoitteissa (esim. 23) ei eroteta lukemista ja kirjoittamista toisistaan: tekstin piirteiden tarkastelulla voidaan viitata tekstianalyysiin, mutta sitä voi soveltaa hyvin myös omaan kirjoittamiseen. ÄI2-kurssilla (esim. 24) tekstianalyysi ja käsitteet liittyvät suoraan omaan kirjoittamiseen, mutta ÄI3-kurssilla (esim. 25) suhde on löyhempi: käsitteet kytetään ensin luettuihin teksteihin ja myöhemmin keinoja käytetään omassa teksteissä. Mennyttä ilmaiseva partisiippi *havainnoituja* ilmaisee toimintajärjestyksen: ensin keinoja analysoidaan toisten teksteistä, sitten käytetään omassa. ÄI4-kurssin sisällöissä korostuvat erilaiset tekstilajit, joita voidaan sekä lukea että kirjoittaa. Pakollisten kurssien lisäksi lukiossa on genrepedagogisesti painottunut syventävä kurssi *Tekstitaitojen syventäminen* (ÄI8), jossa kerrataan ”tekstityypit ja tekstilajit” sekä ”tekstianalyysi ja siinä tarvittavat käsitteet” (LOPS 2003: 37).

Genrediskurssi näkyy voimakkaasti myös ylioppilaskokeessa, saivathan tekstitaidot oman kokeensa viime uudistuksessa. Kokeessa ”tekstitaidolla tarkoitetaan kokelaan taitoa eritellä, tulkita, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä tietoisena niiden tavoitteista, ilmaisukeinoista ja konteksteista” (Ytl 2012: 2). Seuraavat esimerkit viittauksista

tekstilajiin sekä käsitteiden käyttöön ovat tekstitaidon kokeen 3 pisteen (esim. 27–29) ja esseekokeen 30 pisteen (esim. 30) kuvauksesta.

- (27) Tehtävään sopivia käsitteitä on käytetty tekstin erittelyssä, mutta niiden valinnassa tai käytössä voi olla puutteita. (Ytl 2012: 4)
- (28) Tekstilajin rakennepiirteet ovat oikeansuuntaisia. (Ytl 2012: 5)
- (29) Vastaus on tyyliältään pääosin edellytetyn tekstilajin mukaista. (Ytl 2012: 5)
- (30) Täyttää tehtävänannon. Osoittaa tyydyttävää edellytetyn tekstilajin hallintaa. (Ytl 2012: 9)

Esimerkissä 27 diskurssi näkyy puheena käsitteiden käytöstä, joka on yksi tekstitaidon kokeen arviointiperusteista. Myös monet muut arvioitavat asiat, kuten vastaus­tekstin rakenne tai kieli, kytketään tekstilajiin ja sen ominaispiirteisiin. Vaikka vastaus­tekstin rakentamisella voitaisiin viitata myös kirjoittamisprosessiin (ks. esim. 20), ilmenee eritasoisten suoritusten kuvauksista, että ylioppilaskokeessa kyse on pikemmin tuotetun tekstin kokonaisrakenteesta ja sen suhteesta tekstilajiodotuksiin (esim. 28). Myös esseekokeen arviointikriteereissä on viittauksia tekstilajiin (esim. 30): sen hallinta liittyy tehtävänannon noudattamiseen.

Tekstitaidon kokeessa tyylin odotetaan sopivan tekstilajiin (esim. 27). Tekstilaji voi ilmetä myös tehtävänannosta, mutta on kiinnostavaa, että tekstitaidon koe oikeastaan tuli synnyttäneeksi uuden tekstilajin: tehtävänantoon vastataan noin kahden sivun mittaisella tekstillä, jolla on ”tarkoituksenmukainen” otsikko (Ytl 2012: 3). Vastaukset perustuvat aineistoon, joka pitää mainita mutta jota ei tarvitse esitellä lukijalle. Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan puhuta lainkaan tekstitaidon vastauksen rakentamisesta tai sen harjoittelusta – ylipäänsä koko ylioppilaskoetta ei mainita. Opettajan siis odotetaan sisällyttävän ylioppilaskokeen määräykset osaksi opetustaan, sillä pelkästään opetussuunnitelmaa noudattamalla ei voi antaa riittävää ohjausta kokeessa menestymistä varten.

3.5 Sosiaalisten käytänteiden diskurssi

Kuten johdannossa totesimme, rajanveto genrediskurssin ja sosiaalisten käytänteiden diskurssin välille on vaikeaa muun muassa siksi, että tekstilajit ovat sosiaalisia konstruktioita.⁵ Ivaničín (2004: 234–237) mukaan näkemys kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana ei aseta etusijalle koulukirjoittamista tai muodollisia tekstilajeja, joten tässä mielessä näkemys erottuu jossain määrin ainakin niistä malleista, jotka lähestyvät kirjoittamista kansalaistaitona. Tekstilajia painottava kirjoittamisen opiskelu on Ivaničín (mas. 232–234) mukaan mallintamista, mutta kirjoittamisen sosiaalisuutta korostavan käsityksen mukainen oppiminen on implisiittistä, sillä kyse on sosiaalistu-

5. Esimerkiksi Luukka (2004) ei tee rajanvetoa näiden kahden välillä.

misesta ja osallistumisesta tietyllä tavalla toimivien ryhmään (mas. 234–237). Tämän käsityksen mukainen oppiminen ei ole Ivaničin mukaan niinkään tekstin rakentamisessa harjaantumista vaan myös kirjoittamisen sosiaalisen kontekstin tekijöiden ymmärtämistä: kuka kirjoittaa, miten, milloin, millä nopeudella, millaisissa olosuhteissa, millä välineillä ja minkälaisia tarkoituksia varten. Opetuksessa pyritään esimerkiksi kirjoittamaan autenttisissa konteksteissa sekä tutkimaan kirjoittamisympäristöä, ja arvioinnissa korostuu sosiaalisten tavoitteiden saavuttaminen. Diskurssi voi ilmetä tekstin luonnehdintoina tarkoituksenmukaisiksi, tehokkaiksi ja toimiviksi tai viittauksina tavoitteeseen, kontekstiin tai käytänteisiin. Ivaničin mukaan malliin liitetään usein myös tieto- ja viestintätekniiikan käyttö. (Mp.) Opetussuunnitelmien perusteissa – etenkin oppiaineen kuvauksessa – diskurssi ilmenee yrityksenä tehdä oppimistilanteista aitoja, sillä ”kirjoittamisen taitoja – opitaan erilaisissa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa” (Lops 2003: 32) ja tarkoituksenmukaisuuteen viitataan eri tavoin. ÄI1- ja ÄI2-kurssien kuvauksissa (esim. 31–32) on joitakin yksittäisiä viittauksia viestintäympäristöihin, joiden voi tulkita liittyvän kirjoittamisen sosiaalisuuteen, mutta selvimmin kirjoittamisen sosiaalisuus ilmenee syventävän ÄI9-kurssin sisällöissä (esim. 33):

- (31) Hän [opiskelija] osaa jäsentää viestintäympäristöään – –. (Lops 2003: 33)
- (32) [Opiskelija] kykenee välittämään sanomansa kuuntelijoille tai lukijoille tavoitteen mukaisesti. (Lops 2003: 34)
- (33) Osallistumista lukija- ja kirjoittajayhteisöön. (Lops 2003: 38)

Esimerkeissä 31 ja 32 näkyy viestintätieteiden vaikutus äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen: monet opetussuunnitelmassa käytetyt käsitteet ovat opettajille tuttuja puheviestinnästä, ja tässä puhuminen ja kirjoittaminen rinnastuvat toisiinsa. ÄI9-kurssilla osallistutaan ”yhteisöön”, mutta opetussuunnitelmateksti ei tuo ilmi, mitä sillä konkreettisesti tarkoitetaan. Yksikön käyttö implikoi, että ihmiset lukijoina ja kirjoittajina toimivat samassa yhteisössä, mutta esimerkiksi yhteisön laajuudesta – onko se kansallinen, paikallinen vai esimerkiksi koulun tai opetusryhmän sisällä toimiva yhteisö – ei anneta vihjeitä.

Ylioppilaskokeen määräyksissä kirjoittamisen sosiaalisuus on opetussuunnitelmaakin vähäisempää. Vaikka ylioppilaskoetta määrittävätkin erilaiset sosiaaliset käytännöt, varsinaisen koetilanteen ei tiedosteta olevan aito kirjoitustapahtuma ja tulkinnan konteksti: opiskelijat kirjoittavat tekstejä arviointia eivätkä todellisia tarkoituksia varten. Kokeessa voidaan kuitenkin pyrkiä simuloimaan oikeita kirjoittamistilanteita, ja tehtävissä saatetaan pyytää opiskelijaa ottamaan erilaisia kirjoittajarooleja: esimerkiksi syksyn 2007 tekstitaidon kokeessa kokelaan piti kirjoittaa kirje lukionsa oppilaskunnan edustajana. Arviointiperusteissa on vain muutamia kohtia, joiden voi tulkita ilmentävän sosiaalisten käytänteiden diskurssia. Esimerkit 34 ja 35 voi kytkeä tähän diskurssiin, sillä ymmärrettävyys on niissä arviointiperuste. Esimerkissä 36 sosiaalisuus liittyy kirjoittamista enemmän kokelaan lukutaitoihin ja kontekstin ymmärtämiseen.

- (34) Vastauksen keskeinen sisältö on ymmärrettävissä. (Ytl 2012: 5)
- (35) Viesti välittyy suuremmitta vaikeuksista. (Ytl 2012: 10)
- (36) Tulkintaa on perusteltu sijoittamalla teksti tilanne- ja kulttuurikontekstiinsa. (Ytl 2012: 5)

Esimerkit 34 ja 35 ovat keskitason suorituksen kuvauksesta, ensimmäinen tekstitaidon vastauksen ja jälkimmäinen esseen arviointia koskevista ohjeista. Ohjeissa on pieni sävyero: tekstitaidon kokeessa arvioidaan sisällön ymmärrettävyyttä ja essee-kokeessa viestin välittymistä. Arvioijina toimivat äidinkielenopettaja ja ylioppilastutkintolautakunnan sensori, ei esimerkiksi se henkilö, jolle ylioppilaskokeessa kirjoitettu kirje on osoitettu. Tilannekontekstin ymmärtämistä edellytetään vasta 5 pisteen tekstitaidon vastauksessa, ja esimerkissä 36, joka kuvaa erinomaista suoritusta (6 pistettä), siihen yhdistyy myös kulttuurikonteksti.

3.6 Sosiopoliittinen diskurssi

Ivanič (2004: 237–240) arvioi, että sosiopoliittisen diskurssin mukainen kirjoittamisen oppiminen on tiedostumista siitä, miksi tietyt diskurssit ja lajit ovat sellaisia kuin ovat. Opetukseen sisältyy esimerkiksi kielellisten ja semioottisten valintojen tarkastelu ja vaihtoehtoisista ilmaisutavoista keskustelu. Keskeistä on siis pohtia, miten valinnat esittävät maailman, vaikuttavat kirjoittajan identiteettiin sekä rakentavat kirjoittajan ja lukijan välistä suhdetta. Dokumenteissa diskurssi ilmenee viittauksina valtaan, poliittisuuteen, yhteiskuntaan, ideologiaan, representaatioon, identiteettiin, sosiaaliseen toimintaan ja muutoksiin. Malli voi tulla esiin kriittisen lingvistiikan eksplisiittisenä opettamisena ja kriittisenä suhtautumisena arviointiin. (Mp.) Analyysissä etsimmekin viittauksia erityisesti valtaan, identiteettiin ja yhteiskuntaan vaikuttamiseen.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa (Lops 2003) ei ole kovin montaa viittausta kirjoittamiseen sosiopoliittisena toimintana, ja onkin kenties perusteltua sanoa, että dokumenttien perusteella tämä näkemys on erilaisista kirjoittamiskursseista nimenomaan kirjoittamisen opetuksessa läsnä varsin vähän. Oppiaineen tavoitteena on kuitenkin luoda edellytyksiä jatko-opinnoille, osallisuudelle työelämässä ja aktiiviselle kansalaisuudelle. Nämä tavoitteet voivat ilmentää pyrkimystä yhdenvertaisuuteen myös kirjoittajina, sillä ilman osallisuutta ja aktiivisuutta lienee mahdotonta vaikuttaa valtarakenteisiin kirjoittamalla. Lukio on kuitenkin samanaikaisesti osa valtarakenteita ja luonnollisesti ohjaa opiskelijoita suosimaan tiettyjä käytänteitä.

Kirjoittamista ja lukemista on vaikeaa ja toisinaan tarpeetontakin erottaa toisistaan, ja sosiopoliittinen näkökulma tulee opetussuunnitelmassa voimakkaammin esiin lukemisessa. Esimerkissä 37 kuvataan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteita.

- (37) [Opiskelija] – – oppii arvioimaan tekstin ilmaisu, esimerkiksi retorisia keinoja ja argumentaatiota, sekä soveltamaan tietoaan tekstin vastaan-

ottamiseen ja tuottamiseen – osaa valikoida ja kriittisesti arvioida erilaisia tietolähteitä, tiedon luotettavuutta, käyttökelpoisuutta ja tarkoituksiperiä. (Lops 2003: 32)

Lukemisen yhteydessä opittuja argumentaatioanalyysin taitoja sovelletaan myös kirjoittamiseen, ja toisaalta kriittisyys liittyy omaan kirjoittamiseen ainakin käytettävien lähteiden luotettavuutta arvioitaessa. Myös ÄI4-kurssin kuvauksessa (esim. 38) lukeminen ja kirjoittaminen kytkeytyvät toisiinsa:

- (38) Opiskelija oppii tarkastelemaan tekstejä ja niiden kieltä erityisesti vaikuttamisen näkökulmasta. Hän perehtyy argumentointiin ja syventää siihen liittyviä tietoja. Hän oppii analysoimaan ja tuottamaan argumentatiivisia tekstejä. (Lops 2003: 35)

Kuvauksessa analysointi ja tuottaminen rinnastetaan *ja*-konjunktion avulla. Virkkeiden järjestyksen voi tulkita kuvaavan myös asioiden kronologista järjestystä kursseilla: opiskelussa edetään toisten tekstien tarkastelusta omaan kirjoittamiseen.

Kriittisyys ja viestijän vastuu ovat esillä ÄI4-kurssin (esim. 39–41) lisäksi myös kaikille oppiaineille yhteisissä aihekokonaisuuksissa (esim. 42). Eettiset kysymykset ja ideologisuus kytkeytyvät kriittisyyteen lukijana mutta myös vastuuseen kirjoittajana.

- (39) [Opiskelija] oppii tarkastelemaan tekstejä ja niiden välittämiä arvoja myös eettisistä lähtökohdista. (Lops 2003: 35)
- (40) Tekstien ideologisuus, lähdekritiikki ja mediakritiikki. (Lops 2003: 35)
- (41) Viestijän vastuu; mediavalinnat ja verkkoetiikka. (Lops 2003: 35)
- (42) [Opiskelija] osaa käsitellä eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä: hän oppii vastuuta median sisällöntuottamisessa, käytössä ja mediakäyttäytymisessään. (Lops 2003: 29)

Sosiopoliittisesta lähestymistavasta kielivät tekstien välittämien arvojen (esim. 39) ja ideologian (esim. 40) lisäksi lähde- ja mediakritiikki (esim. 40) sekä eettisyys (esim. 39, 41–42). Esimerkin 41 luettelossa viestijän vastuu liitetään mediavalintoihin ja Internetin käyttöön. Mediavalinnoilla saatetaan tarkoittaa erilaisten viestintäkanavien käyttöä lukemisessa ja julkaisemisessa, mutta koska ne kytketään läheisesti viestijän vastuuseen, ne voivat merkitä myös erilaisia tekstien sisäisiä ratkaisuja kuten sanavalintoja. Oppiaineet yhdistävässä *Viestintä- ja mediaosaaminen* -aihekokonaisuudessa eettisyys ja esteettisyys kytkeytyvät toisiinsa. Esimerkissä 42 kaksoispistettä seuraavan lauseen avulla lukijalle pyritään selventämään, mitä tällä tarkoitetaan: sisällöntuottamisen voi ajatella merkittävän kirjoittamista, mutta median käyttö ja mediakäyttäytyminen viittaavat muuhunkin toimintaan. Se, mitä esteettisyydellä tässä yhteydessä tarkoitetaan ja kuka sen sisällön määrittää, jää kuitenkin epäselväksi.

Sosiopoliittisen diskurssiin liittyvät myös kysymykset kirjoittajan identiteetistä, sillä kirjoittaja representoi itsensä teksteissään (ks. esim. Goffman 1959; Ivanič 1998). Kirjoittamisen opetuksessa voi Ivaničin (2004: 237–240) mukaan olla kyse muun muassa sen pohtimisesta, miten erilaiset kielelliset valinnat positioivat kirjoittajaa suhteessa heidän maailmankuvaansa, sosiaaliin suhteisiinsa tai rooleihinsa. Identiteetti kytkeytyy kriittiseen kielitietoisuuteen (*critical language awareness*) ja on siis sekä sosiaalinen että sosiopoliittinen ilmiö (mp.). Opetussuunnitelmassa tiedostetaan tekstien merkitys identiteetille, ja etenkin kurssilla *Kieli, kirjallisuus ja identiteetti* (ÄI6) tavoitteena on ymmärtää kirjallisuuden merkitys ”kulttuurisen ja yksilöllisen identiteetin rakentajana”. Identiteettiä rakennetaan eri tavoin: se voi liittyä yhteisön jäsenyyteen (esim. 43) tai käsitykseen itsestä (esim. 44).

- (43) Äidinkielen myötä ihminen omaksuu yhteisönsä kulttuurin ja rakentaa omaa identiteettiään. (Lops 2003: 32)
- (44) Opetuksessa tulee kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja, joiden avulla hän voi rakentaa myönteistä mutta realistista käsitystä itsestään puhujana, lukijana ja kirjoittajana. (Lops 2003: 33)

Kieli, jota oppiaineessa opetetaan, näyttäytyy opetussuunnitelmassa pikemminkin identiteetin rakennusaineena kuin -ympäristönä: *myötä*-sanan käyttö esimerkissä 43 implikoi, että oman identiteetin rakentaminen tulee ikään kuin kielen mukana. Yhteisön kulttuurin omaksuminen rinnastuu *ja*-konjunktioilla identiteetin rakentamiseen. Vaikka viittaukset identiteettiin kuuluvat Ivaničin mallissa sosiopoliittiseen näkemykseen, ei opetussuunnitelman lähestymistapaan kuitenkaan liity esimerkiksi sen kriittistä pohtimista, miten opetussuunnitelmat rakentavat opiskelijapositioneja ja vaikuttavat lukiolaisten identiteetteihin (esim. Wortham 2004). Lähellä opiskelijan aktiivista identiteettityötä on oman osaamisen reflektointi, johon opetussuunnitelmat tuntuvat kannustavan. Identiteetin ja itseä koskevan käsityksen välille ei voi kuitenkaan piirtää yhtäläisyysmerkkiä, sillä identiteettiä ei ole mielekästä arvioida akselilla vahva–heikko. Viestijäkuvan pohtiminen opetussuunnitelmassa lienee viestintätieteiden vaikutusta, ja opetuksessa se kuuluukin etenkin puheviestinnän perinteisiin (ks. esim. Takala 1995).

Sosiopoliittinen diskurssi pitää arviointia ongelmallisena: hyvän kirjoittamisen määrittely on valtakysymys, eikä arviointi aina edistä oppimista. Periaatteessa arviointi voisi liittyä siihen, missä määrin kirjoittaminen ylläpitää tasa-arvoa kirjoitustapahtumaan osallisten välillä, mutta kouluarvioinnissa tämä on vaikeaa. (Ivanič 2004: 237–240.) Ylioppilaskokeessa on vain pieni häivähdys sosiopoliittisesta näkökulmasta. Esimerkin 45 mukaan opiskelijalta odotetaan kriittisyyttä:

- (45) Tekstitaidon kokeessa arvioidaan kokelaan kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa. (Ytl 2012: 2)

Opiskelijalla itsellään ei ylioppilaskokeen määräysten perusteella ole kirjoittajana ja toimijana ainakaan julkituotua valtaa, eikä kriittisyyttä uloteta koskemaan omaa kir-

joittamista kuten opetussuunnitelmassa. Kirjoittamisen eettisyys ei ole ainakaan eksplikoitu arviointiperuste.

3.7 Diskurssien kimppuja

Edellä olemme esitelleet joitakin prototyyppisiä esimerkkejä kirjoittamisen diskurssien näkymisestä opetusta ohjaavissa dokumenteissa. Jokaisesta diskurssista on jonkinlaisia viitteitä, mutta osasta selvempiä kuin toisista. Diskurssit eivät toteudu opetussuunnitelmassa ja ylioppilaskokeen määräyksissä samalla tavoin: kirjoittaminen on koulussa enemmän prosessi ja sosiaalista toimintaa kuin ylioppilaskokeessa. Havaitsimme kuitenkin nopeasti myös, että diskurssit kimputtuvat dokumenteissa erilaisiksi hybrideiksi. Esimerkiksi taitodiskurssi kytkeytyy muihin diskurssihin, puhutaanhan tekstitaidoista ja kirjallisesta ilmaisukyvyistä. Prosessikirjoittamiseen kuuluu sosiopoliittisuuden viittaava lähdekritiikki, ja luovuusdiskurssi elää osin genrediskurssin alla. Merja Kauppinen (2010) on tehnyt samansuuntaisia huomioita peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden lukemiskäsityksistä. Myös näissä perusteiden käsitykset kytkeytyvät toisiinsa ja täydentävät toisiaan. Esittelemme seuraavaksi muutamia diskurssikimppuja.

Opetussuunnitelmassa erityisesti taitodiskurssi kytkeytyy usein muihin diskurssihin. Seuraavissa esimerkeissä kirjoittaminen on paitsi taitoa myös sosiopoliittista toimintaa (esim. 46), prosessi (esim. 47–48) sekä luovuutta (esim. 48–50).

- (46) Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on, että opiskelija – – hallitsee kirjoitetun kielen normit ja ymmärtää yhteisen kirjakielen tarpeellisuuden. (Lops 2003: 32)
- (47) Kurssin tavoitteena on, että opiskelija – – tottuu huoltamaan tuottamiensa tekstien kieliasua. (Lops 2003: 32)
- (48) Oman tyylin hiontaa ja huoltoa. (Lops 2003: 36)
- (49) Hänen kriittinen ja kulttuurinen lukutaitonsa syvenee, ajattelutaitonsa kehittyy ja kirjallinen ilmaisunsa kypsyy kohti lukion päättötason vaatimuksia. (Lops 2003: 37)
- (50) Kurssin tavoitteena on, että opiskelija – – osoittaa kypsyttää oman tekstinsä näkökulman valinnassa, aiheen käsittelyssä, ajattelun itsenäisyydessä ja ilmaisun omaäänisyydessä. (Lops 2003: 38)

Esimerkissä 46 opetuksen tavoitteena on taitodiskurssin mukainen kirjakielen normien hallinta, mutta siihen rinnastuu poliittinen näkemys yhteisen kirjakielen merkityksestä. ÄI1-kurssin tavoitteissa (esim. 47) tekstien kieliasun huoltaminen liittyy taitoajatteluun näkemyksen kirjoittamisesta prosessina, johon tekstin tarkistaminen ja hionnin läheisesti kuuluvat. Oman tyylin hionta ja huolto ÄI5-kurssilla (esim. 48) laa-

jentaa tätä näkemystä liittämällä kimppuun luovuusdiskurssin: samanaikaisesti puhutaan sekä kirjoittamisen henkilökohtaisuudesta ja persoonallisuudesta että normien mukaisesta huoltamisesta. ÄI9-kurssin kuvaus (esim. 49–50) herättää paljon kysymyksiä taitojen ja luovuuden suhteesta: puhe vaatimuksista saattaisi viitata kirjoittamiseen taitona mutta puhe ilmaisusta ja omaäänisyydestä kirjoittamiseen luovuutena. Epäselväksi jää, mitä on ilmaisun omaäänisyyden kypsyys ja missä oikeastaan on määriteltäviksi lukion päättötason vaatimukset. Ylioppilaskokeesta ja etenkin äidinkielen kokeesta on perinteisesti puhuttu kypsyyskokeena määrittelemättä tarkemmin, mitä kypsyydellä oikeastaan tarkoitetaan: kyse voi olla esimerkiksi näkökulmien rikkaudesta tai viisäudesta aiheen valinnassa. *Kielitoimiston sanakirjan* mukaan *kypsä* merkitsee 'täysin kehittynyt', 'valmis' (KS s. v. *kypsä*).

Luovuusdiskurssi kytkeytyy opetus suunnitelmassa paitsi taito- myös genrediskurssiin. Toimme aikaisemmin ilmi, että kaunokirjallisten tekstien lukeminen ja kaunokirjallisten keinojen käyttö omilla teksteissä liittyvät toisiinsa ÄI3- ja ÄI5-kursseilla. ÄI5-kurssin sisällöissä (esim. 51) tyyli puretaan aineksiksi, jotka nimetään erilaisin käsittein:

- (51) Tyylin aineksien, kuten sananvalinnan, sävyn, kielen kuvallisuuden, rytmin ja lauserakenteen vaikutus tekstiin. (Lops 2003: 36)

Genrediskurssin mukaisin keinoin kehitetään siis myös omaa tyyliä (ks. myös esim. 15).

Yksi keskeinen havainto, jonka dokumentteja analysoidessa voi tehdä, on ylioppilaskokeen arviointiperusteisiin sisältyvä eräänlainen kirjoittamiskäsitysten hierarkia. Ylioppilaskokeen arviointiperusteissa eritasoisten suoritusten tunnusmerkit kaiuttavat erilaisia kirjoittamisen diskursseja ja puhetapa tuntuu muuttuvan pistemäärien muuttuessa. Toimme luvussa 3.2 esiin, että luovuusdiskurssin mukaisia arviointiperusteita on lähinnä erinomaisten tekstien kuvauksissa. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin, minkälainen kirjoittamiskäsitysten hierarkia on ylioppilaskokeen määräyksissä.

3.8 Diskurssien hierarkiaa

Tekstitaidon kokeen arviointiperusteissa korostuu kirjoittaminen taitona mutta myös tekstilajin tuottamisena, mikä on tavallaan odotettavaa – onhan koko tekstitaidon koe yhtäältä seurausta genrediskurssin aseman vahvistumisesta ja toisaalta edistänyt näkemyksen asemaa suomalaisessa kirjoittamisen opetuksessa. Arviointiohjeiden kieltä koskeissa (ks. taulukkoa 1) eri pistemäärien kuvauksessa painottuu taitonäkemyks: puhutaan kielen rakenteista, yleiskielen normeista sekä niiden hallinnasta. Ohjeissa on viitteitä genrediskurssista, sillä arvioitavia tekstejä luettaessa on pohdittava myös, onko tyyli tehtävänannon edellyttämän teksti- tai tyyllilajin mukaista. Yhden pisteen vastauksessa ei ole viittausta genrediskurssiin, mutta arviointiohjeiden lukijan on kuitenkin tässä tekstuaalisessa kontekstissa helppo kytkeä tyylin haparoivuus tekstilajiodotuksiin, sillä kaikissa muissa pistemäärissä puhutaan jollakin tapaa niistä. Kuiden pisteen vastauksessa puhetapa monipuolistuu: pistekuvauksessa on jopa luovuusdiskurssin kaikuja, koska arviointiperusteeksi nousee lukukokemus (ks. esim. 18).

0	1	2	3	4	5	6
Vastausta ei voi ymmärtää. Tyylieinon edellyttämän tekstilajin mukaisia. Kielen rakenteiden hallinnassa on puutteita usella tasoilla. Vastauksessa on paljon erilaisia yleiskielen normien rikkomuksia.	Vastausta on vaikea ymmärtää. Tyylieinon hapa-roivaa. Kielen rakenteiden hallinnassa on selviä puutteita usella tasoilla. Vastauksessa on useita erilaisia yleiskielen normien rikkomuksia.	Vastaus on paikoin vaikeaselkoinen. Siinä on pyrkimystä noudattaa tyylilajiodotuksia. Kielen rakenteiden hallinnassa on selviä puutteita. Kirjoitetun yleiskielen normien hallinnassa on monentyyppisiä puutteita.	Vastauksen keskeinen sisältö on ymmärrettävissä. Vastaus on tyyliltään pääosin edellytetyin tekstilajin mukaisia. Kielen rakenteiden hallinnassa on satunnaisia puutteita. Kirjoitetun yleiskielen normit ovat pääosin hallinnassa.	Vastaus on helppo ymmärtää. Tyylieinon edellytetyin tekstilajin mukaisia. Kielen rakenteiden hallinnassa ei juuri ole puutteita. Vastauksessa noudattaa kirjoitetun yleiskielen normeja.	Vastaus on konkreettisesti helppo ymmärtää. Vastaus tähtää hyvin tekstilajin tyylidotuksiin. Kielen rakenteet ovat hallinnassa. Vastauksessa noudattaa hyvin kirjoitetun yleiskielen normeja.	Vastaus on konkreettisesti helppo ymmärtää, ja sitä on mielellään luultava. Vastaus tähtää erinomaisesti tekstilajin tyylidotuksiin. Kielen rakenteet ovat erinomaisesti hallinnassa. Vastauksessa noudattaa yleiskieltä.

Taulukko 1.

Tekstitaidon kokeen arviointiperusteet: kieli.

0	10	20	30	40	50	60
<p>Tekstissä ei ole kosketusta pohjatekstiin, tai se on kopiota pohjatekstistä.</p>	<p>Kosketus pohjatekstiin on vähäinen. Pohjateksti on tulkittu suurlta osin väärin. Raja pohjatekstin ja oman tekstin välillä on epäselvä. Tehtävänannon edellyttämät viittauksia ei ole, tai ne ovat sattumanvaraisia tai teknisesti virheellisiä.</p>	<p>Tekstillä on suhde pohjatekstiin, mutta teksti on voitu ymmärtää osittain väärin ja sitä on käytetty yksipuolisesti tai epätasaisesti. Keskustelu pohjatekstin kanssa on mekaanista tai selostavaa. Tehtävänannon edellyttämät viittaukset ovat puutteellisia.</p>	<p>Pohjateksti on pääosin ymmärretty, ja sitä on käytetty enimmäkseen tarkoituksella. Raja pohjatekstin ja oman tekstin välillä on havaittavissa, mutta keskustelu pohjatekstin kanssa on onnistunutta. Viittaukset pohjatekstiin toimivat.</p>	<p>Pohjateksti on ymmärretty, ja sitä on käytetty tarkoituksella ja olemaan keskitetty. Raja pohjatekstin ja oman tekstin välillä on selvä, ja keskustelu pohjatekstin kanssa on onnistunutta. Viittaukset pohjatekstiin toimivat.</p>	<p>Pohjatekstin taivote, laji ja sisältö on tulkittu hyvin. Pohjatekstiä on käytetty sen ajatuksia punnitien ja niitä edelleen kehitteen. Viittaukset pohjatekstiin ovat tarkoituksenmukaisia.</p>	<p>Pohjatekstin taivote, laji ja sisältö on tulkittu erinomaisesti. Suhde pohjatekstiin on kriittinen ja oivaltava. Viittaukset pohjatekstiin ovat luontevia ja sujuvia.</p>

Taulukko 2.
Esseekokeen arviointiperusteet: pohjatekstin käyttö.

Tekstitaidon kokeessa genrenäkemyksen mukaista kirjoittamista vaaditaan jo alemmissa pistemäärissä, mutta esseekokeen pistekuvauksissa kirjoittamiskäsitykset näkyvät eri tavoin eritasoisissa suorituksissa. Pohjatekstin käyttö (ks. taulukkoa 2) alimpien pistemäärien kuvauksessa ilmentää lähinnä lainaustekniikan heikkouksia, ja siten puhetapa on taitodiskurssin mukainen. Tyydyttäviin ja hyviin pistemääriin vaaditaan jo pohjatekstin tarkoituksenmukaista käyttöä, mikä tuntuu genrediskurssin mukaiselta: tarkoituksenmukaisuus liittyy tekstiin eikä sen sosiaaliseen tehtävään. Korkeammissa pistemäärissä puhutaan suoraan pohjatekstin tavoitteen, lajin ja sisällön tulkitsemisestä, ja kirjoittaminen näyttätyy siis yhä enemmän genrediskurssin mukaisena. Suhdetta pohjatekstiin kuvataan paitsi kriittisenä, mikä viittaisi sosiopoliittiseen diskurssiin, myös oivaltavana, mikä puolestaan tarkoittaa ’kekseliäisyyttä’ (KS s. v. *oivaltaa*) ja siis ilmentää luovuusdiskurssia. Ylipäänsä pistemäärien kuvauksissa luovuusdiskurssi näyttätyy selvänä ainoastaan asteikon yläpäässä: esimerkiksi sisältöaineksiltaan 60 pisteen vastauksen ”näkökulma on oivaltava ja omaperäinen” ja siitä ilmenee ”kyky leikitellä konventioilla” (Ytl 2012: 9). Alemmissa pistemäärissä luovuutta ei edellytetä.

Myös kieltä ja tyyliä koskevassa kohdassa (ks. taulukkoa 3 seur. s.) tarkoituksenmukaisuus ja tekstin tarkoitus tulevat arviointiperusteisiin vasta tyydyttävän ja sitä parempien esseiden kuvauksissa. Tyylistä puhuminen voisi kieltä luovuusdiskurssistakin, mutta ylioppilaskokeen määräyksissä se tuntuu usein yhdistyvän nimenomaan tekstilajiin tai yleiskielen normeihin: 20 pisteen esseessä ”tyyli on haparoivaa”, 50 pisteen esseessä ”tekstilajiin sopivaa” (Ytl 2012: 10). Vaikuttaakin siltä, että alemmissa pisteissä tarkastellaan sanastoa ja tyyliä taitonäkemyksen ja tyydyttävissä ja sitä paremmissa pistemäärissä genrenäkemyksen läpi. 50 pisteen tekstissä genrediskurssin ote korostuu, kun puhutaan sanaston sopimisesta tekstilajiin, mutta rinnalla on myös luovuusdiskurssi – puhutaanhan myös sanaston vivahteikkuudesta. 60 pisteen kirjoituksessa kuitenkin ”sanasto on rikasta, tyyli vaikuttavaa ja onnistunutta” (Ytl 2012: 10); tekstilajista tai tarkoituksenmukaisuudesta ei enää puhuta suoraan, mutta onnistuneisuuden voi tulkita pitävän sisällään myös nämä seikat.

Vivahde-erot ovat pieniä mutta selviä, ja kirjoittamisen diskursseista muodostuu hierarkia. Kirjoittaminen on tyydyttävissä suorituksissa enimmäkseen taitoa mutta sitä paremmissa myös tekstilajin tuottamista. Parhailta teksteiltä edellytetään sosiokriittisyyttä, ja selvimmin erinomaiset suoritukset erottaa heikommista luovuus. Selitys näkökulmien monipuolistumiselle voi olla, että paremmin ylioppilaskokeessa menestyvän kirjoittaminen on monipuolisempaa ja kokonaisvaltaisempaa.

4 Eri kirjoittamiskäsitysten mahdollisuuksista lukiokontekstissa

Kuhunkin kirjoittamiskäsitteeseen liittyy mahdollisuuksia ja rajoituksia. Normeihin keskittyvä taitoajattelu on vaikuttanut Suomessakin pitkään, ja monet uudemmat kirjoittamiskäsitteet suhteuttavat itseään siihen ja kritisoivat sitä. Kuten olemme osoittaneet, kirjoittaminen ei suomalaisissa kouluissa ole pelkästään normien opettelua tai kielenhuoltoa, vaan usein taitodiskurssi muodostaa hybridin jonkin toisen kirjoittamiskäsitteen kanssa. Esimerkiksi se, ettei kielenhuoltoa mainita erikseen essee-

0	10	20	30	40	50	60
<p>Viesti ei välity. Teksti ei osoita yleiskielen hallintaa, ja siinä on vakavia kielen vastaisuuksia.</p>	<p>Viestistä on vaikea saada selvää. Lause- ja virkerakenteissa on vakavia puutteita. Teksti ei osoita keskeisten yleiskielen normien hallintaa. Sanasto on suppeaa, ja tyyli valinnat ovat epäonnistuneita.</p>	<p>Viesti välittyy kohtalaisesti. Lause- ja virkerakenteissa on puutteita. Yleiskielen normien hallinta horjuu, ja virheitä on monenlaisia. Sananvalinnat eivät ole aina osuvia, ja tyyli on harjoitettavaa.</p>	<p>Viesti välittyy suuremmitta vaikeuksista. Lause- ja virkerakenteet ovat pääosin kunnossa. Yleiskielen normit ovat kohdullisesti hallinnassa. Sananvalinnat ovat tarkoituksenmukaisia. Tyylissä on puutteita, mutta ilmaisu on selkeää.</p>	<p>Viesti välittyy. Lause- ja virkerakenteet sekä yleiskielen normien hallinta ovat pääosin kunnossa. Sananvalinnat ja tyyli sopivat tekstin tarkoitukseen.</p>	<p>Viesti välittyy hyvin. Lause- ja virkerakenteet ovat luonteeltaan Yleiskielen normien hallinta on kunnossa, joskin vähäiset kielen virheet ovat mahdollisia. Sanasto on vivahteikasta ja tyyli yhtenäistä ja vakuuttavaa sekä tekstilajiin sopivaa.</p>	<p>Viesti välittyy erinomaisesti. Lause- ja virkerakenteet ovat taitavia ja monipuolisia. Yleiskielen normien hallinta on moitteetonta, yksittäiset lipsahdukset mahdollisia. Sanasto on rikasta, tyyli vakuuttavaa ja onnistunutta.</p>

Taulukko 3.

Esseekokeen arviointiperusteet: kieli ja tyyli.

kokeeseen valmentavana pidetyn ÄI9-kurssin sisällöissä (ks. kurssikuvaus s. 323–324), saattaa paljastaa jotain opetussuunnitelman kirjoittamiskäsitysten monipuolisuudesta ja kenties myös tukee käsitystämme kirjoittamisnäkemysten hierarkkisuudesta: niin sanotut *taidot* on jo opiskeltu, ja viimeisellä kurssilla tarvitaan moninaisempaa kirjoittamista. Taitopuhetta voi kritisoida ajatuksesta, että jossain vaiheessa taito – tai riittävä kypsyys – olisi saavutettu, sillä se myös sisältää ehdotuksen, että olisi ylipäänsä mahdollista määritellä joukko tekniikoita, jotka ihminen voi saada haltuunsa ja jotka toimisivat kaikenlaisissa kirjoitustilanteissa (Barton 2007: 161–163). Sanalla *taito* on kuitenkin positiivinen sävy, ja taitoajattelu liittyy opettamiseen niin leimallisesti, että sen välttäminen on vaikeaa: puhutaanhan myös *tekstitaidoista* ja *ilmaisutaidosta*. Luukka (2004: 10–11) viittaa taitokäsitykseen autonomisena teksti- ja kielikäsitteksenä ja tuo esiin, etteivät lauseiden monimutkaisuus tai kielipiillinen virheettömyys tutkimusten mukaan mittaa kirjoitustaitoja, sillä hyvien tekstien tuottaminen edellyttää riskejä (ks. myös Camp 2012). Taidon sijaan voitaisiin puhua kirjoittamisen kompetensseista, joita Makkonen-Craig (2011) tarkastelee äidinkielen ylioppilaskokeen arviointia koskevassa artikkelissaan. Hänen mukaansa *kompetenssi* tarkoittaa ”muun muassa yksilön käytännön taitoa, abstraktia ja konkreettista tietoa, kognitiivista kykyä, tekstilajien tuntemusta ja joustavaa hallintaa sekä yhteisön toimintakulttuurin tuntemusta” (mas. 82). Kirjoittamisen kompetensseista tiedostuminen saattaisi auttaa kehittämään kirjoittamisen opetusta sekä selkeyttämään arviointia (mas. 83–84).

Taidon ja luovuuden välillä elää edelleen dikotomia: on helppo törmätä ajatukseen, ettei koulussa ole tilaa luovuudelle. Tunnettu ja suosittu esimerkki kritiikistä on Robinsonin (2006) amerikkalaisessa TedTalk-tapahtumassa pitämä puhe, jonka mukaan lapset ovat luonnostaan luovia, kunnes he menevät kouluun. Robinsonin mukaan koulu tappaa luovuuden keskittymällä liikaa akateemisiin aineisiin, kuten matematiikkaan, vaikka esimerkiksi tanssi on aivan yhtä tärkeää. Hänen näkemyksiään lähellä on ajatus normatiiviseen kielioppiin tuijottavasta kirjoittamisen opetuksesta, jolle luovana vaihtoehtona on kirjoittajan vapaus. Monet tutkijat (esim. Sawyer 2012; Csikszentmihalyi 1996: 330–331) pitävät kuitenkin juuri koulutusta luovuuden edellytyksenä: uusien oivallusten taustalla on pitkäjänteinen työskentely, ja omaperäiset ratkaisut edellyttävät välineen hallintaa. Tästä näkökulmasta on ymmärrettävää, ettei ylioppilaskokeen persoonallisia lähestymistapoja välttämättä pidetä heikommista suorituksista luovuuden vaan harjaantumattomuuden merkkeinä. Luovuuden ja omaperäisyyden arvostamiselle on lukiossa analyysimme perusteella mahdollisuus. Opetusta ohjaavien dokumenttien valossa luovuusdiskurssi ei kuitenkaan ole yhtä vahvasti esillä kuin esimerkiksi taito- ja genrediskurssit. Kaunokirjallisuuden keinoja käytetään kyllä omissa teksteissä, mutta myös kaunokirjallisten tekstien kirjoittamisella sellaisenaan voisi olla paikkansa suomalaisessa lukiossa. Vaikka koulujärjestelmän tehtävänä ei ole kouluttaa kirjailijoita, edistää konkreettinen tekeminen myös lukutaitoa (ks. Barton 2007: 148–150).

Myös luovuusdiskurssin mukaisessa opetuksessa on toki rajoituksensa. Suomalaisessa äidinkielenopetuksen perinteessä lukeminen ja kirjoittaminen kytkeytyvät usein toisiinsa, ja kirjoittamisen opettaja on myös kirjallisuuden opettaja. Tällöin syntyy riski, että onnistuneet tekstit – siis sellaiset, jotka ovat saavuttaneet aseman kaanonissa – asettuvat malleiksi, joiden perusteella myös omaa kirjoittamista arvioidaan. Arvos-

tettujen teosten lukeminen on tärkeää kirjallisuuden tuntemuksen kannalta, muttei välttämättä tehokasta kirjoittamisen opettamisen näkökulmasta (ks. esim. Luce-Kapler 2012; Barton 2007: 167–168).

Taito- ja luovuusdiskurssien välinen vastakkainasettelu on selvä, mutta myös muut diskurssit ovat saaneet osakseen kritiikkiä. Prosessikirjoittamista on kritisoitu arviotavuuden vaikeuden (Svinhufvud 2016: 38) lisäksi yksilökeskeisyydestä (Cooper 1986: 365–366). Vaikka prosessikirjoittamiseen haluttaisiin liittää ajatus arvioinnista prosessina ja keskusteluna, joihin myös vertaiset osallistuvat (esim. Linnakylä, Mattinen & Olkinuora 1988: 114), ei malli istu helposti lukioon, jossa ylioppilaskirjoitukset ohjaavat voimakkaasti arviointiperusteita. Prosessikirjoittamista on moitittu myös siitä, että se huomioi vain vähän erilaisia kirjoittamistilanteita ja tekstilajeja. Lisäksi Ranta on havainnut väitöstutkimuksessaan (2007), etteivät abiturientit välttämättä osaa muokata tekstejään, vaikka prosessikirjoittaminen on ollut opetussuunnitelmissa jo kauan (mts. 278–279). Genrediskurssia on puolestaan pidetty yksinkertaistettuna (esim. Svinhufvud 2016: 41–42), ja on esitetty kysymys, aliarvioiko se tekstien sisällön tuottamisen tärkeyden keskittyessään lajipiirteisiin ja muotoon (Byram 2004: 236). Genrenäkemyksellä voi nähdä yhteisiä piirteitä autonomisen taitokäsityksen kanssa: se saattaa auttaa opiskelijoita tulkitsemaan tekstejä, mutta se voi toisaalta myös rajoittaa luovuutta (esim. Bawarshi 2000: 336, 343) ja sivuuttaa valintojen tarkoituksenmukaisuuden pohtimisen (esim. Barton 2007: 74; ks. myös Ivanič 2004: 233–234).

Sosiaalisten käytänteiden diskurssi ja sosiopoliittinen diskurssi näkyvät koulussa ainakin toistaiseksi vähiten, eikä niitä ehkä osittain siksi ole myöskään kritisoitu kirjallisuudessa yhtä voimakkaasti kuin neljää muuta kirjoittamiskäsitystä. Käytännössä kirjoittamisen sosiaalisuuden huomiointia voi kuitenkin olla vaikea toteuttaa, eikä muodollisen koulutuksen piirissä tunnu aina olevan sijaa vallitsevien kirjoituskäytänteiden uudistamiselle tai monipuolistamiselle. Kirjoittamisen sosiaalisuus saattaa näyttäytyä hyöty-näkökulman ylikorostumisena ja kirjoittamisen moninaisten merkitysten unohtamisena. Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana kuuluuikin yhä helposti enemmän arkeen kuin kouluun (A. Kauppinen 2011; Tarnanen, Luukka, Pöyhönen & Huhta 2010), ja sen pedagogiset sovellukset, kuten aitojen kirjoittamisympäristöjen tutkiminen, voivat olla työläitä toteuttaa. Sosiopoliittinen diskurssi on kenties käytännössä tuntemattomin, sillä vaikka suostutteluun pyrkivien tekstien analyysi on suomalaisessa opetuksessa keskeinen sisältö, ei omaan kirjoittamiseen osata välttämättä suhtautua yhtä kriittisesti. Sosiopoliittinen käsitys saattaa toteutua yksipuolisesti: ihmiset ovat usein herkkiä huomamaan heitä itseään koskevia valtarakenteita, mutta saattavat suhtautua kriitikkömästi rakenteisiin, jotka eivät heihin itsensä vaikuta tai joissa he itse ovat valta-asemassa.

5 Lopuksi

Analyysimme perusteella Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003) on tarjonnut mahdollisuuden suhteellisen monipuoliseen kirjoittamisen opetukseen, eikä opetus ole sen perusteella toteuttanut yhtä diskurssia, vaikka näkemykset kirjoittamisesta taitona, prosessina sekä tekstilajin tuottamisena dokumenteissa korostuvatkin. Kirjoitta-

misen opiskelu on sikäli melko kokonaisvaltaista, että se huomioi aina jossain määrin tekstin, kirjoittamisprosessin sekä kirjoittamisen sosiopoliittisen kontekstinkin (Ivanič 2004: 241). Erityisesti sosiaalisten ja sosiopoliittisten näkökohtien huomioiminen voisi olla tarpeen tulevaisuuden lukiossa, ja kriittisen ajattelun kehittämisen kannalta myös luova kirjoittaminen voi olla tärkeää (esim. Luce-Kapler 2012).

Ivaničin jaottelu perustuu kronologiaan: opettamisen trendit seuraavat toisiaan ja ovat reaktioita toisiinsa. Suomalaisissa ylioppilaskokeen määräyksissä hahmottuu myös toisenlainen, hierarkkinen jatkumo: alkeellisimmillaan kirjoittamisessa on kyse taidosta, mutta vaatimustason kasvaessa nousee vaatimus myös tekstilajien hallitsemisesta ja sosiokriittisyydestä. Vain parhaissa teksteissä tulee esiin kirjoittajan luovuus. Lukion opetussuunnitelman perusteet eivät tuo esiin samanlaista hierarkiaa, vaikka eri kursseilla painotetaan erilaisia kirjoittamiskäsityksiä.

Koska etenkin prosessidiskurssi mutta myös sosiaalisten käytänteiden diskurssi ovat voimakkaammin läsnä opetussuunnitelmassa kuin ylioppilaskokeen määräyksissä, vaikuttaa ylioppilaskokeen kirjoittamiskäsitys hieman opetussuunnitelmaa kaapeammalta. Vaikka lukion kursseilla toimittaisiin kirjoittajayhteisössä ja kehitettäisiin omia kirjoittamisprosesseja, ei näitä asioita mitata ylioppilaskokeessa. Toisaalta opetussuunnitelmassa erilaiset ylioppilaskoetyypit eivät erotu yhtä selvästi kuin kenties käytännössä. Opetustyön näkökulmasta saattaa olla haastavaa, että opetussuunnitelma on jossain määrin irrallaan ylioppilaskokeesta. Toki voi esittää myös toisenlaisen näkemyksen, jonka mukaan lukion tehtävä ei ole valmentaa ylioppilaskokeeseen vaan kokeen tarkoitus on arvioida opetussuunnitelman sisältöjen hallintaa. Käytännössä kokeen käytänteitä tunteva opiskelija menestyy kuitenkin paremmin muun muassa siksi, että kokeessa kirjoitettavien tekstilajien tuntemus edellyttää jonkinlaista tiedostumista arviointiperusteista: ylioppilaskokeen essee ei välttämättä ole kovin perinteinen essee (Juvonen 2014; Makkonen-Craig 2010), ja tekstitaidon vastaus on kokonaan ylioppilaskokeen synnyttämä tekstilaji. Ylioppilaskoe ei arviointiohjeiden perusteella siis täysin tunnu mittaavaan lukion opetussuunnitelman mukaisen kirjoittamisen opetuksen tuloksia, mikä saattaa olla ongelmallista paitsi yksittäisen opiskelijan myös kirjoittamisen opettamisen kehittämisen kannalta.

Yksi artikkelimme tavoitteista oli testata Ivaničin (2004) mallin soveltuvuutta äidinkielen opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen määräysten analyysiin. Mielestämme analyysimme osoittaa, että Ivaničin malli soveltuu varsin hyvin näiden opetusta ohjaavien dokumenttien analyysiin. Dokumenteista on tunnistettavissa kaikkien kuuden kirjoittamisdiskurssin mukaisia kuvauksia. Kuten edellä totesimme, esimerkiksi genrediskurssin ja sosiaalisten käytänteiden diskurssin kohdalla Ivaničin jaottelua voi pitää jossain määrin vanhentuneena ja ehkäpä kyseenalaisenaakin. Ainakin tutkimuskirjallisuudessa tekstilaji nähdään nykyisin usein yksinkertaista tekstin mallia monimutkaisempänä ilmiönä ja tekstien rakenteellinen ja retorinen analyysi yhdistyy monesti etnografiseen metodologiaan. Genrediskurssi ja sosiaalisten käytänteiden diskurssi on siis mahdollista nähdä toisistaan erillisten näkemysten sijaan yhden käsityksen painotuseroina. Ivaničin kuvauksessa tehdään kuitenkin vahvempi ero sen perusteella, keskitytäänkö kirjoittamisen opetuksessa kulttuuristen konventioiden ja tavoitteiden näkymiseen tekstissä vai yhteisöllisten työskentelytapojen ja prosessien hah-

mottamiseen. Jos tämä jako tehdään, on selvää, että edellinen näyttäytyy äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ja ylioppilaskoetta ohjaavissa dokumenteissa jälkimmäistä selvemmin.

Opetusta ohjaavia dokumentteja olisi voinut analysoida myös aineistolähtöisesti, ja on mahdollista, että olisimme siten tehneet samansuuntaisia havaintoja diskurssien toteutumisesta dokumenteissa kuin Ivaničin mallia käyttäen. Aineistolähtöisessä käsittelyssä olisi kuitenkin saattanut jäädä huomaamatta sosiopoliittisten näkökulmien niukkuus. Koska kotimainen kirjoittamisen tutkimus on kartoitusten perusteella varsin vähäistä (Juvonen ym. 2011; M. Kauppinen ym. 2015) ja koska sen on arvioitu olevan näkökulmiltaan todellista opetusta kapea-alaisempaa (M. Kauppinen ym. 2015), eivät suomalaisen meta-analyysiin perustuvat luokittelut kirjoittamiskäsityksistä olisi välttämättä tuoneet esiin samoja kirjoittamiskäsitteitä kuin Ivaničin malliin pohjautuva käsittely.

Olemme tuoneet esiin niin eri diskurssien välisiä hierarkioita kuin myös eroja varsinaisten opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen määräysten välillä. Dokumenttien vertailu jättää auki kysymyksiä, kuten missä määritellään päättötaso tai mitä ovat ylioppilaskokeen tekstilajit, mutta monin paikoin dokumentit täydentävät toisiaan. Huomionarvoista on, että ylioppilaskokeen määräyksiin pitää suhtautua opetussuunnitelmien tavoin ja yksittäisen opettajan täytyy opetusta suunnitellaan tutkia myös ylioppilaskokeen arviointiperusteita. Emme tässä artikkelissa tarkastelleet ylioppilaskoetehtäviä tai yksittäisten tehtävien arviointiohjeita, ja on mahdollista, että niiden analyysi valottaisi vielä enemmän lukio-opetuksen ja ylioppilaskokeen suhdetta (ks. myös Ahvenisto ym. 2013).

Opetus on toki muutakin kuin dokumenttien määrittelemien veloitteiden toteuttamista, emmekä tässä artikkelissa ole tarkastelleet sitä, millaista kirjoittamisen opetus on sinänsä. Opetuksen käytännöt ovat todellisuudessa kirjavia, onhan suomalaisen koulutuksen perinteeseen kuulunut opettajan ammattitaidon ja työn itsenäisyyden arvostaminen. Opetussuunnitelmissa määritellään yleisesti tavoitteet ja sisällöt, mutta viime kädessä jää koulujen ja opettajien päätettäväksi, miten opetus käytännössä toteutetaan. Myös oppikirjat vaikuttavat pedagogisiin valintoihin. Opetus voi siis olla monipuolisempaa kuin opetusta ohjaavat dokumentit antavat ymmärtää, ja toisaalta kaikki opetussuunnitelmien vivahteet ja sävyt eivät välttämättä realisoidu oppitunneilla.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on paljon toimijoita; järjestelmä on jähmeä ja muuttuu hitaasti (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007: 17). Uudistustyö on kuitenkin jatkuvaa, ja kaikki uudet opetussuunnitelmat syntyvät aina jonkinlaisena reaktiona edellisiin: uudistettaessa otetaan etäisyyttä vanhaan mutta myös toistetaan sitä (M. Kauppinen 2010: 299). Uusi lukion opetussuunnitelma on otettu käyttöön syksyllä 2016, ja äidinkielen ylioppilaskoe muuttuu sähköiseksi ja myös sisällöltään erilaiseksi syksyllä 2018. Artikkelimme tarjoaakin mielestämme lähtökohtia myös niiden tarkasteluun: kriittinen lähestymistapa auttaa ymmärtämään, mikä on muuttunut, mikä on pysynyt ennallaan ja mihin voisi jatkossa kiinnittää huomiota. Se antaa suuntaa myös oppimateriaalien tekijöille ja opetustyön käytännön toteuttajille. Artikkelimme kuvaa yhden vaiheen suomalaisessa kirjoittamisen opetuksessa.

Analyysimme herättää kysymyksiä opetuksen ja arvioinnin suhteesta. Hieman yleistäen voisi sanoa, että vaikka lukion opiskelija-arvioinnissa otetaan huomioon monia asioita, perustuu kirjoittamisen arviointi usein ylioppilaskokeen määräyksiin. Kirjoittamisen opiskelun tulokset eivät välttämättä näy pelkästään kirjoittamisen prosessin lopputuloksessa – yksittäisessä tekstissä – mutta arviointi keskittyy kuitenkin tekstiin (ks. myös Camp 2012). On tärkeää kysyä, mitä siis oikeastaan arvioidaan ja millä perusteella. Kenen ehdoilla arviointia tehdään? Kuka arvioinnista hyötyy vai hyötyykö kukaan?

Kirjoittamisen opettamiseen ei ole olemassa yhtä helppoa ratkaisua, vaikka erilaiset kirjoittamisnäkömukset saattavatkin sellaisilta vaikuttaa. On esimerkiksi esitetty, ettei ole yhtä tapaa kirjoittaa onnistuneita tekstejä (esim. Crossley, Roscoe & McNamara 2014). Eri näkemysten huomioiminen ja yhdistäminen voi kuitenkin olla askel kohti kokonaisvaltaista kirjoittamisen opetusta (esim. Svinhufvud 2016; ks. myös Ivanič 2004: 240–242). Tällainen kirjoittamisen opetus on tietoinen erilaisista kirjoittamisdiskursseista ja kirjoittamisen historiallisista opetusmalleista sekä tiedostaa eri mallien vahvuudet mutta myös niissä olevat ongelmat ja niiden välillä väistämättä olevat jännitteet. Tällainen jännite on vaikkapa se, että tekstilajeja opetellessa tavoitteena on sosiaalisten konventioiden oppiminen mutta luovan kirjoittamisen opetuksessa tavoite saattaakin olla oman äänen löytäminen ja konventioiden rikkominen. Jos kirjoittamisen opetuksessa ollaan koko ajan tietoisia diskurssien välisistä eroista, käytännön opetuksessa voidaan silloin perustelluista syistä painottaa kulloinkin tavoitteisiin parhaiten sopivaa mallia ilman, että sen ajatellaan edustavan ainoaa oikeaa näkemystä kirjoittamisesta. Jotta erilaisten diskurssien tunnistaminen on mahdollista, eri näkemysten tulisi näkyä niin kirjoittamisen opetusta ohjaavissa dokumenteissa kuin oppikirjoissakin.

Lähteet

Aineistolähteet

- Lops = Lukion opetussuunnitelmien perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus 2003. http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (26.3.2015)
- Ytl = Ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen kokeen määräykset. 25.5.2012. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta 2012. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/fi_maaraykset_aidinkieli.pdf (26.3.2015)

Kirjallisuus

- AHVENISTO, INKERI – VAN DEN BERG, MARKO – LÖFSTRÖM, JAN – VIRTA, ARJA 2013: Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa. – *Kasvatus & Aika* 7 (3) s. 40–55.
- APPLE, MICHAEL W. 2004 [1979]: *Ideology and curriculum*. Kolmas laitos. New York: Routledge.

- ge.
- 2008: Curriculum planning. Content, form and the politics of accountability. – Michael Connolly (toim.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* s. 25–44. London: Sage Publications.
- BARTON, DAVID 2007: *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Toinen laitos. Oxford: Blackwell.
- BARTON, DAVID – HAMILTON, MARY 1998: *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- BAWARSHI, ANIS 2000: The genre function. – *College English* 62 s. 335–360. Doi: 10.2307/378935.
- BEREITER, CARL – SCARDAMALIA, MARLENE 1987: *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- BERNSTEIN, BASIL 1971: *Class, codes and control. Volume 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BRITTON, JAMES 1972: *Language and learning. The importance of speech in children's development*. Harmondsworth: Penguin.
- BYRAM, MICHAEL 2004: Genre and genre-based teaching. – Michael Byram (toim.), *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning* s. 234–237. London: Routledge.
- CAMP, HEATHER 2012: The psychology of writing development. And its implications for assessment. – *Assessing writing* 17 s. 92–105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2012.01.002>.
- CLARK, ROMY – IVANIČ, ROZ 1997: *The politics of writing*. London: Routledge.
- COOPER, MARILYN 1986: The ecology of writing. – *College English* 48 s. 364–375. Doi: 10.2307/377264.
- COPE, BILL – KALANTZIS, MARY (toim.) 2000: *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- COULMAS, FLORIAN 2013: *Writing and society. An introduction*. Key Topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- CROSSLEY, SCOTT A. – ROSCOE, ROD – MCNAMARA, DANIELLE S. 2014: What is successful writing? Investigation into the multiple ways writers can write successful essays. – *Written Communication* 31 s. 184–214. Doi: 10.1177/0741088314526354.
- CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY 1996: *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- DYSTHE, OLGA 2002: Professors as mediators of academic text cultures. An interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. – *Written Communication* 19 s. 493–544. Doi: 10.1177/074108802238010.
- ELBOW, PETER 1973: *Writing without teachers*. London: Oxford University Press.
- 2000: *Everyone can write. Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- FAIRCLOUGH, NORMAN 1989: *Language and power*. London: Longman.
- 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- GEE, JAMES PAUL 2008: *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Kolmas painos. London: Routledge.
- GOFFMAN, ERVING 1959: *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.
- GRAVES, DONALD H. 1984: *Writing. Teachers and children at work*. Portsmouth: Heineman Educational Books.
- GRÜNN, KARL 2007: Tekstitaidot kirjallisuuden opetuksen suuntaajina. – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 107–122. Helsinki: Suo-

malaisen Kirjallisuuden Seura.

- GÅRDEMAR, GUNNAR 2013: *Svenska enligt statens vilja. Textanalytiska perspektiv på läroplaner och kursplaner i svenska som mådersmål för gymnasiet i Sverige och i Finland från 1960-tal till 2000-tal*. Acta Wasaensia 284. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- HAAPANEN, LAURI 2016: Haastattelupuheen rekontekstualisointi sitaateiksi lehtijuttuun. – *Virittäjä* 120 s. 218–254.
- HABERMAS, JÜRGEN 1976: Tieto ja intressi. – Raimo Tuomela & Ilkka Patoluoto (toim.), *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet 1* s. 118–141. Helsinki: Gaudeamus.
- HALLIDAY, M. A. K. 1985: Systemic background. – James D. Benson & William S. Greaves (toim.), *Systemic perspectives on discourse* s. 1–15. Norwood: Ablex.
- HANNON, PETER 2000: *Reflecting on literacy in education*. London: RoutledgeFalmer.
- HAYES, JOHN R. – FLOWER, LINDA S. 1980: Identifying the organization of writing processes. – Lee W. Gregg & Erwin. R. Steinberg (toim.), *Cognitive processes in writing* s. 3–30. Hillsdale: Erlbaum.
- HEATH, SHIRLEY BRICE 1982: What no bedtime story means. Narrative skills at home and school. – *Language and Society* 11 s. 49–76.
- HESSE, DOUGLAS 2010: The place of creative writing in composition studies. – *College Composition and Communication* 62 s. 31–52.
- HILLOCKS, GEORGE 2002: *The testing trap. How state writing assessments control learning*. New York: Teachers College Press.
- HONKANEN, SUVI 2012: *Kielioppi ja tekstilaji. Direktiivin muotoilusta viraston ryhmäkirjeissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- IVANIČ, ROZ 1998: *Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- 2004: Discourses of writing and learning to write. – *Language and Education* 18 s. 220–245. Doi: 10.1080/09500780408666877.
- JANKS, HILARY 2000: Domination, access, diversity and design. A synthesis for critical literacy education. – *Educational Review* 52 s. 175–186. Doi: 10.1080/713664035.
- JUVONEN, RIITTA 2014: *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- JUVONEN, RIITTA – KAUPPINEN, ANNELI – MAKKONEN-CRAIG, HENNA – LEHTI-EKLUND, HANNA 2011: Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 27–61. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KALLIONPÄÄ, OUTI 2017: *Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KAUPPINEN, ANNELI 2011: Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 95–117. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KAUPPINEN, ANNELI – LEHTI-EKLUND, HANNA – MAKKONEN-CRAIG, HENNA – JUVONEN, RIITTA (toim.) 2011: *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KAUPPINEN, MERJA 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 141.

- Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KAUPPINEN, MERJA – PENTIKÄINEN, JOHANNA – HANKALA, MARI – KULJU, PIRJO – HARJUNEN, ELINA – ROUTARINNE, SARA 2015: Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. – *Kasvatus* 46 s. 160–175.
- KIILAKOSKI, TOMI – ORAVAKANGAS, AINI 2010: Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. – *Kasvatus & Aika* 4 (1) s. 7–25.
- KOSKI, LEENA – PAJU, PETRI 1998: Yksilöllisen moraalin paradoksi opetussuunnitelmassa. – *Nuorisotutkimus* 16 (4) s. 3–13.
- KOSKINEN, IRINA 1988: *Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 67. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- 1990: ”Kieliopin” paluu. *Äidinkielen ns. kielentuntemuksen opetus suomenkielisessä peruskoulussa*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 90. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- KOUKI, ELINA 2009: *Käsitteitä tarpeen mukaan. Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa*. Turun yliopiston julkaisuja 293. Turku: Turun yliopisto.
- KRESS, GUNTHER 2003: *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Verkkoversio. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433. <http://www.kielitoimiston-sanakirja.fi> (26.3.2015).
- LAAJALA, TIINA 2015: *Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista*. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 177. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- LAHELMA, ELINA 1992: *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 132. Helsinki: Yliopistopaino.
- LANGER, JUDITH A. 2002: *Effective literary instruction. Building successful reading and writing programs*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- LAPPALAINEN, SIRPA – LAHELMA, ELINA 2016: Subtle discourages on equality in the Finnish curricula of upper secondary education. Reflections on the imagined society. – *Journal of Curriculum Studies* 48 s. 650–670. Doi: 10.1080/00220272.2015.1069399.
- LEA, MARY L. – STREET, BRIAN V. 1998: Student writing in higher education. An academic literacies approach. – *Studies in Higher Education* 23 s. 157–172. Doi: 10.1080/03075079812331380364.
- LEVIN, BEN 2008: Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. – Michael Connolly (toim.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* s. 8–24. London: Sage Publications.
- LILLIS, THERESE 2013: *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- LINELL, PER 2009: *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte: IAP.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – MATTINEN, EIJA – OLKINUORA, ASTA 1988: *Prosessikirjoittamisen opas*. Helsinki: Otava
- Lukiolaki* 629/1998. Opetusministeriö 21.8.1998. Valtion säädöstietopankki Finlex. <http://www.finlex.fi> (8.6.2015)
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2002: M. A. K. Halliday ja systeemisen-funktionaalinen kielitiede. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielitutkimuksen klassikoita* s. 89–123. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus.

- 2004: Tekstejä luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUCE-KAPLER, REBECCA 2012: Why is poetry still relevant in school? – Kedrick James, Teresa M. Dobson & Carl Leggo (toim.), *English in middle and secondary classrooms. Creative and critical advice from Canada's teacher educators* s. 192–196. Toronto: Pearson.
- MAKKONEN-CRAIG, HENNA 2010: Ylioppilasaine ja kirjoittamisen konventiot. Genre ja varjogenre. – Hanna Lappalainen, Marja-Leena Sorjonen & Maria Vilkuna (toim.), *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan* s. 206–252. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2011: Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 62–91. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2014: The emergence of a research tradition. Dialogically-oriented linguistic discourse analysis. – Anna-Malin Karlsson & Henna Makkonen-Craig (toim.), *Analysing text AND talk. Att analysera texter OCH samtal* s. 121–132. Uppsala: Uppsala universitet.
- MARSH, COLIN J. 2004: *Key concepts for understanding curriculum*. Kolmas painos. New York: RoutledgeFalmer.
- MARTIN, J. R. 1985: *Factual writing. Exploring and challenging social reality*. Victoria: Deakin University Press.
- MARTIN, J. R. – ROSE, DAVID 2008: *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- MCCARTHEY, SARAH J. – WOODARD, REBECCA – KANG, GRACE 2014: Elementary teachers negotiating discourses in writing instruction. – *Written Communication* 31 s. 58–90. Doi: 10.1177/0741088313510888.
- NYSTRAND, MARTIN 2005: The social and historical context of writing research. – Charles MacArthur, Steve Graham & Jill Fitzgerald (toim.), *Handbook of writing research* s. 11–27. New York: Guilford Press.
- PERRIN, DANIEL 2013: *The linguistics of newswriting*. Amsterdam: Benjamins.
- PERSHING, JANA L. 2002: Using document analysis in analyzing and evaluating performance. – *Performance Improvement* 41 s. 36–42. Doi: 10.1002/pfi.4140410108.
- PETERSON, SHELLEY STAGG 2012: An analysis of discourses of writing and writing instruction in curricula across Canada. – *Curriculum Inquiry* 42 s. 260–284. Doi: 10.1111/j.1467-873X.2012.00589.x.
- PIETIKÄINEN, SARI – MÄNTYNEN, ANNE 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- PINAR, WILLIAM F. 2004: *What is curriculum theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- PRIOR, PAUL – THORNE STEVEN L. 2004: Research paradigms. Beyond product, process, and social activity. – Eva-Maria Jakobs & Daniel Perrin (toim.), *Handbook of writing and text production* s. 31–54. Handbooks of Applied Linguistics 10. Berlin: De Gruyter.
- RANDAHL, ANN-CHRISTIN 2011: Elever som skribenter i skolans skrivpedagogiska diskurser. Lisensiaatintyö. Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet.
- RANTA, TUULA 2007: *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- RINNE, RISTO 1984: *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu*. Turku: Turun yliopisto.

- 1987: Onko opetussuunnitelma ideologiaa? – Paavo Malinen & Pertti Kansanen (toim.), *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 48 s. 95–140. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- ROBINSON, KEN 2006: How schools kill creativity? Esitelmä konferenssissa Ted2006. The future we will create. Monterey 22.–25.2.2006. https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity (26.3.2015).
- ROKKA, PEKKA 2011: *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- ROSE, DAVID – MARTIN, J. R. 2012: *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- SAJAVAARA, KARI – LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI 2007: Kielikoulutuspolitiikka Suomessa. Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 13–42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- SAWYER, R. KEITH 2012: *Explaining creativity. The science of human innovation*. New York: Oxford University Press.
- SCARDAMALIA, MARLENE – BEREITER, CARL – STEINBACH, ROSANNE 1984: Teachability of reflective processes in written composition. – *Cognitive science* 8 s. 173–190.
- SHORE, SUSANNA 2014: Reading to Learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. – Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 37–63. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- SHORE, SUSANNA – RAPATTI, KATRIINA 2014: Johdanto. – Susanna Shore, & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 5–21. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- SOLIN, ANNA 2012: Genremuutos kieli-ideologisena prosessina. Normiristiriidat ja uuden genren kotouttaminen. – *Virittäjä* 116 s. 349–377.
- STREET, BRIAN 1984: *Literacy in theory and practice*. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture 9. Cambridge: Cambridge University Press.
- SVINHUFVUD, KIMMO 2016: *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Kolmas, uudistettu ja täydennetty laitos. Helsinki: Art House.
- TAKALA, EEVA 1995: Mikä ihmeen viestijäkuva? – Eeva Takala & Maija Gerlander (toim.), *Polkuja puheviestintään* s. 36–52. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- TARNANEN, MIRJA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – HUHTA, ARI 2010: Yläkoulujen tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. – *Kasvatus* 41 s. 154–165.
- VALTONEN, PÄIVI 2012: *Abiturientti uutistoimittajana. Tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa*. Turun yliopiston julkaisuja 350. Turku: Turun yliopisto.
- VIRTANEN, MIKKO 2015: *Akateeminen kirja-arvio moniäänisenä toimintana*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- WOHLWEND, KAREN E. 2009: Dilemmas and discourses of learning to write. Assessment as a contested site. – *Language Arts* 86 s. 341–351.
- WORTHAM, STANTON 2004: From good student to outcast. The emergence of a classroom identity. – *Ethos* 32 s. 164–187. Doi: 10.1525/eth.2004.32.2.164.

SUMMARY

Writing discourses in Finnish mother-tongue and literature curriculum and in evaluation criteria for the mother-tongue component of the Finnish matriculation examination

The article discusses the discourses of writing present in the National Core Curriculum for Upper Secondary School 2003 and the Regulations of the Finnish Matriculation Examination of the Mother Tongue. The document analysis is based on Ivanič's (2004) framework, which can be used for identifying six discourses of writing: skills discourse, creativity discourse, process discourse, genre discourse, social practices discourse, and socio-political discourse. This article examines how the different discourses are instantiated in the documents, whether the documents are discursively similar, and whether this framework is suitable for analysis of the documents governing the teaching of the mother tongue.

The analysis shows that these documents are not based on just one writing discourse. There are in fact several discourses in both the curriculum and the regulations of the matriculation examination. In both documents, writing is considered a skill and production of genre, at times even creativity. There are also some indications of the socio-political approach in both. However, only the curriculum sees writing as a process and as a social practice. In this sense, the matriculation examination is more limited in its view on writing. At times, the discourses create hybrids – notably the skills discourse and the genre discourse interlock with other views.

Ivanič's framework is based on chronology. However, the available evidence suggests that, in the evaluation criteria of the matriculation examination, the discourses of writing also adhere to a certain hierarchy. At the basic level, writing is evaluated merely as a skill. After that, it is seen as a production of genre. The next step in the hierarchy is the socio-politics of writing, and at the top of the hierarchy is creativity. However, the curriculum does not disclose a similar hierarchy.

The article argues that the analysed curriculum provides an opportunity to employ relatively diverse forms of teaching of writing, but the matriculation examination sees writing from a narrower perspective. On these grounds, it can be argued that in the future development of writing pedagogics it is important to consider the relationship between the teaching and assessment of writing, and to pay attention to the diversity of writing discourses. The article further claims that the framework employed is, with certain reservations, suitable for document analysis.

Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä

Artikkelissa tarkastellaan lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 sekä syksyllä 2012 annetuissa ylioppilaskokeen äidinkielen määräyksissä esiintyviä kirjoittamisen diskursseja. Opetusta ohjaavien dokumenttien analyysivälineenä on Ivaničín (2004) malli kirjoittamisen diskursseista: kirjoittamisessa voi olla kyse taidosta, luovuudesta tai prosessista, se voi olla tekstilajien tuottamista (genrediskurssi), sosiaalisten käytäntöiden noudattamista tai sosiopoliittista toimintaa. Artikkelissa selvitetään, miten eri diskurssit näkyvät dokumenteissa, ovatko dokumenttien kirjoittamiskäsitykset keskenään samanlaisia sekä miten käytetty malli soveltuu äidinkielen opetusta ohjaavien dokumenttien analyysiin.

Analyysi osoittaa, että opetusta ohjaavat dokumentit eivät perustu mihinkään yksittäiseen kirjoittamiskurssiin. Sekä opetussuunnitelmissa että ylioppilaskokeen määräyksissä on useita diskursseja, jotka toisinaan kimputtuvat hybrideiksi: etenkin taitodiskurssi ja genrediskurssi liittyvät muihin näkemyksiin. Molemmissa dokumenteissa kirjoittaminen näyttäytyy taitona ja tekstilajin tuottamisena, toisinaan myös luovuutena. Sosiopoliittiseen diskurssiin on dokumenteissa joitakin yksittäisiä viittauksia. Kirjoittaminen prosessina tai sosiaalisena käytänteenä sen sijaan näkyy opetussuunnitelmissa mutta ei ylioppilaskokeen arviointia ohjaavissa määräyksissä.

Ivaničín malli perustuu kronologiaan, mutta dokumenttien analyysi paljastaa, että ylioppilaskokeen arviointiperusteissa kirjoittamisen diskurssit muodostavat myös eräänlaisen hierarkian: Kirjoittamisessa on kyse taidosta, mutta vaatimustason kasvaessa edellytetään myös tekstilajien hallintaa ja sosiokriittisyyttä. Hierarkian huipulla on luovuus. Opetussuunnitelmissa ei ilmene vastaavanlaista hierarkiaa.

Artikkeli tuo esiin, että opetussuunnitelmat tarjoavat mahdollisuuden melko monipuoliseen kirjoittamisen opetukseen, mutta ylioppilaskokeen kirjoittamiskäsitys on hieman opetussuunnitelmia kapeampi. Kirjoittamisen opetuksen kehittämisen kannalta onkin jatkossa pohdittava opetuksen ja arvioinnin suhdetta sekä kiinnitettävä huomiota kirjoittamiskäsitysten monipuolisuuteen. Analyysin perusteella Ivaničín malli soveltuu, tietyin varauksin, opetusta ohjaavien dokumenttien analyysiin.

Kirjottajien yhteystiedot (address):

Satu Erra: etunimi.sukunimi@gmail.com

Kimmo Svinhufvud: etunimi.sukunimi@helsinki.fi