

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

Author(s): Kollanen, Soile; Kauppinen, Merja

Title: "en ole hyvä kirjoittaja mutta osaan kirjoittaa ihan hyvin" : kirjoittamiseen liittyvät tunnekokemukset perusopetuksen päättävillä oppilailla

Year: 2020

Version: Published version

Copyright: © Kansallinen koulutuksen arviointikeskus/ Nationella centret för utbildningsutvär

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Kollanen, S., & Kauppinen, M. (2020). "en ole hyvä kirjoittaja mutta osaan kirjoittaa ihan hyvin" : kirjoittamiseen liittyvät tunnekokemukset perusopetuksen päättävillä oppilailla. In J. Hellgren, & M. Kauppinen (Eds.), *Kirjoitan, siis ajattelen : näkökulmia kirjoittamisen opetukseen* (pp. 61-83). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2:2020. <https://karvi.fi/publication/kirjoitan-siis-ajattelen-nakokulmia-kirjoittamisen-opetukseen/>

”en ole hyvä
kirjoittaja mutta
osaan kirjoittaa
ihan hyvin” –

Kirjoittamiseen liittyvät tunnekokemukset
perusopetuksen päättävillä oppilailla

Soile Kollanen & Merja Kauppinen

Miten käsitys itsestä kirjoittajana muodostuu?

Kirjoittaminen on kokonaisvaltaista työskentelyä laadittavan tekstin parissa. Siihen vaikuttavat merkittävästi yksilön käsitykset itsestä kirjoittajana ja kokemukset itsestä tekstin tuottajana. Tekstien tuottamiseen sisältyvät vaativien kognitiivisten ja kielellisten prosessien lisäksi kirjoittajan motivaatioon liittyvät tekijät, kuten kiinnostus aihetta kohtaan, sanomisen halu ja innostus ilmaista ja kehitellä ajatuksiaan kirjoittamalla (Boscolo 2008).

Tässä artikkelissa keskitymme tunteiden merkitykseen kirjoittamisessa. Tarkastelemme tunteita ja tunnekokemuksia, joita suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointiin osallistuneet 9. luokan oppilaat pohtivassa tekstissään ilmaisivat. Tehtävänanto ohjasi arvioimaan tuotettua tekstiä ja itseä kirjoittajana. Tehtävän edellyttämä metakognitio on ainutlaatuinen inhimillinen taito, joka perustuu yksilön kykyyn reflektoida, tarkkailla ja säädellä omia tietojaan ja ajatuksiaan (Flavell 1979). Itsearviointin, oman tavoitteenasettelun ja oman toiminnan ohjauksen taidot ovat keskeisiä pitkäjänteisessä oppimisessä, jota kirjoittamisen taidoissa kehittyminen edustaa. Oppijoiden tunnekokemukset ja tuntemukset kuuluvat keskeisesti näihin taitoihin.

Kirjoittajana kehittymistä tapahtuu sosiokonstruktivistisen lähestymistavan mukaan yksilön koko elinkaaren ajan. Ensimmäiset kokemukset teksteillä toimimisesta syntyvät vuorovaikutuksessa läheisten ihmisten, yhteisöjen ja ympäristön kanssa. Niiden pohjalta alkaa rakentua jo varhaisista vuosista lähtien käsitys siitä, millaisena kielellisenä toimijana lapsi ja nuori itseään pitää (Karila 2016). Kokemusten pohjalta alkaa muodostua käsitys omasta lukijuudesta ja kirjoittajuudesta: mitä piirteitä lapsi tai nuori itsessään tekstien laatijana arvostaa, miten hän hahmottaa kirjoittajana kehittymisen, millaisen roolin hän muodostaa itselleen tekstejä tuottavien yhteisöjen jäsenenä sekä millaisiksi hän tuottamansa tekstit arvottaa. (Ivanic 1998.)

Opetus ohjaa yksilöä tuottamaan tekstejä sellaisiin tarpeisiin ja tilanteisiin, jotka ovat yksilön kasvun ja kehittymisen sekä yhteiskunnan toimintojen kannalta olennaisia. Varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa ohjataan kiinnittämään huomiota lähiympäristön tekstuaalisiin

merkityksiin ja niiden havainnointiin. Näin rakennetaan pohjaa kielitietoisuudelle, jonka varassa kielelliset taidot kehittyvät ja eriytyvät. Myös perusopetuksessa ohjataan tietoisesti havainnoimaan, erittelemään, tulkitsemaan ja arvioimaan erityyppisiä tekstiympäristöjä ja niiden kielenkäyttö-tilanteita (Opetushallitus 2014).

Kouluopetuksen käytänteillä on vahva vaikutus yksilön kokemusten ja käsitysten pohjalta muodostuvaan kirjoittajaidentiteettiin. Yhtä lailla myös kokemukset vapaa-ajan kirjoittamisesta vaikuttavat kirjoittajaidentiteetin syntyyn, samoin se, otetaanko vapaa-ajalla ja harrastuksissa opittu ja osoitettu tekstien tekijyys koulussa huomioon ja miten se tehdään siellä näkyväksi ja arvostettavaksi. Kirjoittajaidentiteetti hahmottuu eri näkökulmista, kuten omaelämäkerrallisista taustatekijöistä, tuotettuihin teksteihin rakentuvasta diskursiivisesta minästä, käsityksestä itsensä tekstien tekijänä ja kirjoittajarooleista, joihin yksilö itsensä paikoittaa. Kirjoittajaidentiteetti muodostuu näin ollen kielellisten, kulttuuristen ja historiallisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta. (Ivanic 1998.)



Kouluopetuksen käytänteillä on vahva vaikutus kirjoittajaidentiteettiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kirjoittamisen taitojen katsotaan kehittyvän monipuolisen tekstien tuottamisen myötä, kun sekä tekstiä että sen tekemisen prosessia tarkastellaan arvioiden. Päättöarvioinnin mukaan opetuksen tavoitteena (T10) on ”auttaa oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan tekstien tuottajana”. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan vankat itsearviointitaidot ovat tarpeen kirjoittajana kehittymiseksi (T12). Kirjoittamisen taitoja kuvataan opetussuunnitelmassa eri tekijöiden eli kognitiivisen, sosiaalisen ja emotionaalisen ulottuvuuden kautta. Kirjoittajuuteen kuuluvat taidot tuottaa tekstiä sekä tieto eri tekstilajeista, niiden toiminnasta ja rakenteesta, viestinnästä ja vuorovaikutuksesta sekä kirjoittamisprosessista ja -strategioista. Opetussuunnitelmassa mainitaan lisäksi asenne ja suhtautumistapa tekstien tuottamiseen. Kirjoittajaminä on tekstiä tuottaessaan kokeva ja tunteva toimija. Artikkelimme keskittyykin perusopetuksensa päättävien tunnekokemuksiin kirjoittamisesta, josta ei meillä Suomessa ole tutkimusta. Kirjoittamiseen kiinnittyviä tunteita on tarkasteltu yhtäältä terapian ja itsehoidollisesta näkökulmasta (Lindquist 2009), toisaalta luovan kirjoittamisen kehyksessä (esim. Henriksson, Hirsjärvi & Leinonen 2014).

Oppilaan tunnetoimijuus

Tunteet ovat olennainen osa kaikkea oppimista. Sosiaalisesti ja kulttuurisesti tarkasteltuna tunteet eivät esiinny vain yksilön reaktioina, vaan ne kuuluvat myös hänen kokemuksiinsa, toimintaansa ja sosiaalisiin suhteisiinsa. (Zembylas 2007.) Näin tunteet vaikuttavat myös siihen, millaisia toiminnan ja osallistumisen paikkoja yksilö ympäristössään havaitsee ja miten hän niihin suhtautuu. Esimerkiksi koulussa oppilas voi joko hyödyntää havaitsemansa paikat ja tilat tai hän voi jättää ne käyttämättä. (Mäkinen 2016.)

Tunteet ovat läsnä yksilön kokemusten lisäksi koulun kulttuurisesti muotoutuneissa säännöissä, esimerkiksi siinä, miten tunnekokemuksia on koulussa tapana ilmaista ja koettuja tunteita merkityksellistää (Zembylas 2007). Tunteita voi siis tarkastella osana oppimisympäristöjä ja yhteisöjen toimintaa ja havaita, mitkä tunneilmaisut ovat esimerkiksi koulussa mahdollisia, tavoitettavissa tai hyödyllisiä oppilaille. Samalla huomaa, millaisia suhteellisen pysyviä kertomisen paikkoja oppilaille koulussa tarjoutuu.



Tunnekokemukset kertovat siitä, miten oppilaat käsittävät itsensä tekstin laatijoina.

Tässä artikkelissa tarkastellaan oppilaiden tunnetoimijuutta ja tunteiden ilmenemistä kirjoittamisessa arviointitehtävän pohjalta. Tunnekokemukset kertovat siitä, miten oppilaat käsittävät itsensä tekstin laatijoina.

Oman kirjoittajuuden pohdinta tekstin tuottamistehtävässä

Suomen kielen ja kirjallisuuden arviointi sisälsi kaksivaiheisen kirjoitustehtävän. Ensimmäisessä vaiheessa oppilaat tuottivat kantaa ottavan tekstin jostakin kotipaikkakuntansa asiasta, joka vaati ratkaisua. Toisessa vaiheessa oppilaat kirjoittivat pohtivan tekstin, jossa he reflektoivat

- juuri laatimaansa tekstiä
- tekstin kirjoittamisen prosessiaan
- omaa kirjoittajuuttaan (minä tekstien laatijana).

Tehtävänantoon liittyi apukysymyksiä, joilla tuettiin oppilaiden tuottamista ja motivoitiin heitä kirjoittamaan, koska oman toiminnan kirjallisen reflektoinnin arveltiin olevan joillekin oppilaille uutta.

Oppilaiden tekstit sisältävät paljon tunteiden ilmauksia, jotka kuvaavat tyytyväisyyttä tai tyytymättömyyttä muun muassa oman tekstin onnistuneisuuteen ja sen piirteisiin, kirjoitusprosessin kulkuun eri vaiheineen sekä oppilaaseen itseensä kirjoittajana koulussa ja vapaa-ajalla. Pohtivat tekstit muodostavat ainutlaatuisen aineiston, sillä tekstit kohdentuvat myös sellaisiin käsityksiin, jotka ovat muodostuneet kouluvuosien aikana kirjoittamistilanteissa.

Opettajat pisteyttivät koulunsa oppilaiden tekstit 4 arviointikriteerin mukaan siten, että tekstien yhteenlaskettu pistemäärä oli 0–12 pistettä. Arviointikriteerit kohdistuivat seuraaviin asioihin:

- laaditun kantaa ottavan tekstin erittely ja arviointi
- tekstin kirjoittamisprosessin erittely ja arviointi
- oman kirjoittajuuden erittely ja arviointi
- laadittu teksti kokonaisuutena: miten hyvin oppilas arvioi reflektoinnin kohteita ja kielentää arviointinsa.

Pohtivista teksteistä koottiin tätä artikkelia varten aineisto, joka koostuu maksimipisteet ja alhaisimmat pisteet saaneista teksteistä. Tunnekokemusten ja -toimijuuden ilmentymistä analysoitiin pisteytyksen ääripäiden teksteissä eli kaikissa 0–2 pisteen (N=380) ja 12 pisteen (N= 217) pohtivissa teksteissä (yhteensä N=597). Analyysissa ei huomioitu arvioinnin taustamuuttujia, kuten oppilaan sukupuolta, eikä ensin laadittua kantaa ottavaa tekstiä. Huomiota kiinnitettiin ainoastaan tunnetoimijuuden ilmaisuihin pohtivissa teksteissä.

Lähestymistapa tunnekokemusten tarkasteluun on narratiivinen ja kuvaileva. Oppilaiden tekstit analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Ensiksi teksteistä poimittiin tunteiden ilmaisut ja tunnepuheen jaksot. Saadut ilmaisut luokiteltiin teemoittain ja luokkien perusteella muodostettiin 10 kirjoittajatyyppejä, jotka ilmentävät yhdeksäsluokkalaisten kirjoittajuuteen liittyvää tunnetoimijuutta yhtenä kirjoittajaidentiteetin osatekijänä.

Tunnepuheen ilmenemistä ja vaihtelua tarkasteltiin myös erikseen maksimipisteet ja alhaiset pisteet saaneissa teksteissä. Analyysissa emme olleet kiinnostuneita tunnetoimijuuden määrällisistä jakaumista vaan niiden pohjalta muodostuvista kirjoittajaidentiteeteistä ja niiden eroista eritasoisiksi arvioituissa teksteissä.

Aineisto on koottu kouluissa arviointitilanteessa, jossa tarkka tehtävänanto, tekstin tuottaminen sähköisesti, ajankäyttö ja muut arviointijärjestelyt ohjasivat tuottamista. Lisäksi oman kirjoittajuuden pohdinta tehtiin kirjallisesti eikä esimerkiksi äänitallenteelle tai visuaalisesti. Tehtävänannon ja järjestelyjen takia aineistossa ei tavoiteta oppilaiden kirjoittamishetken tunteita ja tunnetason tapahtumia autenttisina, vaan kokemusten hahmottaminen ja kielentäminen suodattuvat kontekstuaalisten tekijöiden kautta. Pohtivassa tekstissä oppilaat reflektivat tapahtunutta ja käsitelivät subjektiivisia kokemuksiaan aiemmassa kirjoittamistilanteessa. He antoivat kokemuksilleen merkityksiä ja tekivät päätöksiä siitä, mitä tehtävään vastasivat. Esimerkiksi seuraavassa oppilas pohtii sitä, miten tärkeää kirjoittajana kehittymisessä on tunnistaa paitsi heikkoja kohtiaan myös nähdä vahvuuksiaan:

On tärkeää osata nimetä omat virheensä. Missä voisi esimerkiksi yrittää parantaa? Mikä kirjoituksissani meni pieleen? Mitä olisin voinut tehdä toisin? Toisaalta hyvien puolienkin näkeminen on tärkeää itsearvioinnin kannalta. Se, että osaa nimetä omat vahvuutensa auttaa tulevaisuudessa merkittävästi. (12 p)



Oppilaat antoivat kokemuksilleen merkityksiä ja tekivät päätöksiä siitä, mitä tehtävään vastasivat.

Oppilaat antoivat itsearviointia kirjoittaessaan suoraan tai välillisesti viitteitä myös kirjoittamishetken tunteista ja mielentilasta. Näin ollen aineiston analyysissa tehdyt päätelmät tunteista pohjautuvat tulkintaan kokemuksen luonteesta, jota oppilas kuvailee kirjoittaessaan. Tunnetoimijuus ilmenee tällöin osana oppilaan toimintaa ja havaintoja, joista hän kirjoittaa esimerkiksi ”olin ylpeä suorituksestani” tai ”vihaan kirjoittamista”. Tunteiden läsnäoloa on saavutettu analyysissa myös siten, että oppilaiden kertoma on kirjattu jonkin tuntumisena tai tunteen luonteisena ilmiönä, esimerkiksi aikapaineen tunne, keksimisen vaikeuden tunne, mielenkiinnon puutteen tunne ja kirjoittamaan ryhtymisen tunne.

Tehtävänantoon oli liitetty kysymyksiä, joiden ajateltiin suuntaavan oppilaiden ajattelua ja ohjauvan ajatusten kielellistämistä. Oppilaita pyydettiin tehtävänannossa arvioimaan, miten tyytyväisiä he olivat kirjoittamaansa kantaa ottavaan tekstiin. Pekrunin, Goetzin, Frenzelin, Barchfeldin ja Perryn (2011) mukaan tällainen suoriutumisen tunne liittyy nimenomaan testitilanteeseen, joten tehtävä ohjasi oppilaita paitsi arvioimaan tehtävästä suoriutumistaan myös kuvaamaan kokemustaan järjestetystä koetilanteesta suoriutumisenä. Suoriutumisen kokemus johtaa arviointitilanteessa onnistumisen ja ylpeyden tunteisiin ja epäonnistuminen puolestaan häpeän ja ahdistuksen tunteisiin. Tehtävä kutsui oppilaita myös ankkuroitumaan aiempiin kokemuksiinsa tekstien kirjoittajina, aiempien oppimistilanteiden tunnemuistoihin sekä asenteisiin suomen kieltä ja kirjallisuutta kohtaan. Näin tyytyväisyyden kokemuksen kuvaukset rakentuvat lähtökohtaisesti eri tavoin maksimipisteet ja alhaiset pisteet saaneissa teksteissä. Nämä tunnekokemusten tuottamisen tilannetekijät on otettu tulosten tulkinnassa huomioon.



Tyytyväisyyden kokemuksen kuvaukset rakentuvat eri tavoin maksimipisteet ja alhaiset pisteet saaneissa teksteissä.

Seuraavassa kuvaillaan tunnekokemusten luokittelun pohjalta muodostetut kirjoittajatyypit ja niihin liittyvä tunnetoimijuus. Lopuksi pohditaan tyypittelyn antia opetukseen. Kirjoittajatyypit ovat aineistosta pelkistettyjä kuvauksia eivätkä sellaisenaan palautettavissa yksittäisiin oppilaisiin suoraviivaisesti.

Tunnekokemusten ja -toimijuuksien pohjalta rakentuvat kirjoittajatyypit

Suurin osa oppilaiden kielellistämistä tunteista ja tuntemuksista liittyi tehtävänannon mukaisesti oman suoriutumisen arviointiin, tyytyväisyyden kokemukseen suoriutumisesta ja käsityksiin itsestä kirjoittajana. Oppilaat ilmensivät tunteitaan monin tavoin, kuten

- kuvauksina aiemmassa kirjoittamistilanteessa läsnäoleista tunteista
- käsityksissä itsestä kirjoittajana
- mielentiloina itsearviointin kirjoittamisen yhteydessä
- kokemuksiin pohjautuvina tunnemuistoina
- kehollisten tuntemusten kuvauksina
- tilannetunteina itsearviointia kirjoittaessa.

Tunteiden ilmaisun yhtäläisyyksien ja erojen pohjalta muodostettiin erilaisia kirjoittajatyyppejä maksimipisteet ja alhaiset pisteet saaneista teksteistä (taulukko 1). Kirjoittajatyypit nimettiin kolmen eri seikan perusteella: hallitsevien sisältöjen, johtavan mielentilan ja tunnetoimijuuteen liittyvän viestin pohjalta. Maksimipisteet saaneisiin teksteihin rakentui neljä eri kirjoittajatyyppeä: osaaja, täydellisyyden tavoittelija, keskeneräinen ja kehittyjä. Alhaisimmat pisteet saaneiden tekstien pohjalta erottui puolestaan kuusi eri kirjoittajatyyppeä: kyseenalaistaja, vitsailija, ohittaja, luovuttaja, syttymätön ja sopeutuja. Tyypit olivat näin ollen eri tekstiryhmissä erilaiset, mutta niillä oli myös yhtymäkohtia, jotka tuodaan tyypikuvauksissa esiin.

TAULUKKO 1. Kirjoittajatyypin luokittelu tunnetoimijuuden ilmausten perusteella

Pisteet	Kirjoittajatyyppi	Mistä erityisesti kirjoittaa?	Johtava mielentila	Tunnetoimijuuden viesti
12 p.	1 Osaaja	Kirjoittamisprosessista, flow-tilasta, ilmaisutaidoista, kehittämisestä kirjoittajana ja kirjailijana tulevaisuudessa.	Onnistuminen	"Tunnen ylpeyttä taidoistani."
	2 Täydellisyysden tavoittelija	Onnistumisen ja menestymisen pyrkimyksestä, kirjoittamisprosessin ja lopputuloksen arvioinnista.	Itsekkriittisyys	"Vaadin erinomaisuutta."
	3 Keskenäinen	Vaikeuksista ja epävarmuudesta mutta myös tyytyväisyydestä suoriutumiseen ja parantamisen mahdollisuudesta.	Ailahtelu	"Ei ihan mukavuuksaluellessani, mutta yritän."
	4 Kehittyjä	Tehtävänannon mukaan prosessista kaavamaisesti ja asiallisesti sekä kehitysoptimisista.	Neutraalius	"Tiedän miten tämä pitää tehdä."
0–2 p	5 Kyseenalaistaja	Testitilanteen mielekkyydestä, tarkoitusperistä ja mielivallasta.	Ärtymys	"Nyt tapahtuu vääryyttä!"
	6 Vitsailija	Omalla tyylillä tehtävänannon pohjalta tai muista mieleen palkähtävistä asioista.	Leikkely	"Huvittavaa touhua."
	7 Ohittaja	Ei mistään.	?	?
	8 Luovuttaja	Huonoudesta kirjoittajana ja keksimisen vaikeudesta.	Pessimismi	"Ei kannata yrittää."
	9 Syttymätön	Keskittymisen vaikeudesta, mielenkiinnon ja motivaation puutteesta.	Turhautuminen	"Ei nyt jaksa."
	10 Sopeutuja	Tehtävänannon pyytämistä asioista omat rajalliset kyvyt ja kehittämisaalueet tunnustaen.	Tyytyminen	"Kuuliaisuus ennen kaikkea."

12 pisteen kirjoittajat noudattivat tarkasti tehtävänantoa ja kirjoittivat onnistumisen kokemukseen, innostuksestaan, keksimisen ja luomisen ilosta sekä omasta kyvykkyydestä ja taidoista kirjoittajana. Tekstien välittämät mielentilat ja tunneilmaisut olivat pääasiassa valoisia ja omaan kehittämiseen suhtauduttiin toiveikkaasti. Teksteissä kuvattiin kirjoittamisen prosessia, reflektoitiin sen kulkua, tehtyjä valintoja ja ratkaisuja sekä arvioitiin tekstiä tuotoksena esimerkiksi yleiskielen normien, tekstin rakenteen, lukijaystävällisyyden ja ilmaisuvoiman kannalta.

0–2 pisteen tekstit olivat pääasiassa lyhyitä ja sisällöltään niukkoja. Kirjoittamishetken mielentiloissa ja tekstien tunneilmaisussa toistuivat motivaation, mielenkiinnon ja jaksamisen puute, mielikuvituksen puute, keksimisen vaikeus, huonouden kokemus kirjoittajana, turhautumisen ja ärtymyksen tunteet sekä keskittymisen vaikeus.

Käsitlemme seuraavassa oppilaiden tekstien pohjalta muodostettuja kirjoittajatyyppejä tarkemmin.

Tunnetoimijuus ja kirjoittajatyypit maksimipistemäärän saaneissa teksteissä

Kaikki 12 pisteen kirjoittajat pitivät kirjoittamisesta ja kokivat olevansa siinä hyviä tai vähintään kohtalaisia. Tehtävään sisäänrakennettu oletus kirjoittamiseen motivoitumisesta saattoi suosia vahvoina itseään pitäviä kirjoittajia (ks. Pekrun ym. 2011). Näin ollen koetilanne ja kysymyksenasettelu antoivat etua niille oppilaille, jotka pystyivät samastumaan oppimisessa syntyviin onnistumisen, kyvykkyyden, oppimisesta oivaltumisen ja hyväksytyksi tulemisen tunteisiin. Nämä liittyvät sekä itse arviointitilanteeseen että koulunkäyntiin liittyviin tunnemuistoihin yleensä.

Ylivertaiset osaajat

Kirjoittajatyypeistä osaajat kirjoittivat onnistumisen kokemuksistaan sekä omista kyvyistään ja taidoistaan kaikkein luottavaisimmin ja varmimmin. Kirjoittamiseen liittyi usein voimakas tunneside: ”Rakastan kirjoittaa ja siitä on tullut minulle todella tärkeä osa elämäni. Sillä pystyn ilmaisemaan ja purkamaan tunteitani ihan miten haluan.”

Osaajien tunneilmaisut olivatkin koko aineiston rikkaimmat ja myönteisimmät. Heille tuotti tyytyväisyyttä myönteinen kokemus tekstin tuottamisesta, ilmaisullinen onnistuminen, kielenkäytön hallinta ja testitilanteessa suoriutuminen. Päällimmäisenä tilannetunteena oli kirjoittamisen sujuvuus. Osaajat eivät kirjoittaneet stressin, keskittymisvaikeuksien tai hermostumisen tunteista muutoin kuin kirjoittamisprosessin kulkuun liittyvinä ohimenevinä vaiheina. Niissä ajatukset saattoivat pomppia ideasta toiseen, aloittaessa saattoi viritä tyhjän paperin kammo ja työskentelyssä tulla pieni paniikin tai vääntämisen tunne. ”Aiheen valittuani suunnittelin pikaisesti päässäni, mitä aiheita haluaisin käsitellä ja loin jonkun sorttisen rungon tekstelleni. Sen tehtyäni ehdin kokea hetken tyhjän paperin kammoa, mutta ensimmäisten lauseiden jälkeen se unohtui täysin.”

Osaajien pohdinnoissa toistui oppimisprosessissa oivaltuminen, jota pidetään merkittävänä ja ratkaisevana edistymisen näkökulmasta (Lonka 2015). Aineistossa oli kuitenkin vain vähän tekstejä, joissa arviointitilanteessa suoriutumista olisi kuvattu yllättävänä itsensä ylittämisenä tai oivaltumisena. Osaajien kuvaamat myönteiset yllätykset suoriutumisessa syntyivät mm. tekstin valmistumisesta määräajassa tai hyvän tekstin kirjoittamisesta itselle vieraasta, vähemmän kiinnostavasta tai vaikeasta aiheesta. Itsensä ylittämisen kokemus saattoi syntyä myös onnistumisesta jossain tiettyssä tekstin kohdassa tai suoriutumisen tunteesta tilanteessa, joka oli oman mukavuusalueen ulkopuolella.

Osaajien suoriutumista tukivat kyvykkyyden tunteet keksimisessä, ajatusten sanoiksi pukemisessa ja kirjoittamisen nopeudessa. He myös kuvasivat luottamusta omiin kykyihinsä lahjakkuuden kokemuksena ja osaamisena. Koetilanteessa suoriutumiseen liitettiin myös ylpeyden tunne. Tulevaisuuteen ja omiin kykyihin kehittyä suhtauduttiin luottavaisesti ja rohkeasti osaamisen epämukavuusalueita kaihtamatta: ”Kaikkeen pystyy jos vaan haluaa.” Teksteissä oli läsnä vahva minäpystyvyyden kokemus.

Kriittiset täydellisyden tavoittelijat

Samoja tyytyväisyyden kokemuksen piirteitä löytyi myös täydellisyden tavoittelijoiden teksteistä, mutta he kuvasivat myös omaa vaativuuttaan, kunnianhimoa menestyä, onnistumisen tarvetta sekä parhaimpaan yltämisen tavoitetta. Verrattuna osajiin, he toivat enemmän esiin epävarmuutta, ahdistusta, hermostumista, keskittymisen vaikeuksia sekä tekstin työstämiseen liittyviä ponnisteluja ja hallinnan tunteen vaihteluja. He arvioivat omaa suoritustaan ja suoriutumistaan monin perustein, joten itsevarmuus ja kriittisyys tunteina aaltoilivat teksteissä. Toisaalta he olivat vakuuttuneita omasta osaamisestaan ja menestymisen mahdollisuuksistaan, toisaalta epävarmoja ponnistellessaan suorituksen aikana.

Täydellisyden tavoittelijoiden tunnetilat vaihtelivat suorituksen aikana ahdistuksesta epävarmuuteen ja stressin kokemiseen, tyytymättömyydestä tyytyväisyyteen, onnistumisen tunteeseen, ylpeyteen ja iloon. Yleensä he myös tiedostivat täydellisyyteen pyrkimisen haittaavan onnistumiseen lopputulokseen pääsemistä, esim. ”Liiallinen parantelu on myös haitta, sillä ainaisten vikojen löytäminen ja täydellisyyteen pyrkiminen jarruttaa minua. Tästä olen osittain jo päässyt pois, mutta vielä on matkaa.” Arviointitilanne nosti mahdollisesti täydellisyden tavoittelijoiden stressitasoa muita kirjoittajia enemmän, koska rajallinen aika koettiin haasteellisenä tarkkuuteen, huolellisuuteen, tarkistamiseen ja varmistamiseen perustuvalla työskentelytavalla.

Keskeneräiset vaikeuksien puristuksessa

Keskeneräiset kuvasivat 12 pisteen kirjoittajista eniten erilaisten vaikeuksien ja haasteiden sävyttämiä kokemuksiaan tekstien laatimisessa. Kirjoittamisprosessin ongelmiksi koettiin tekstin ja ideoiden keksiminen, tekstin tuottamisen hitaus, ajatuksen katkeaminen, keskittymisen herpaantuminen, asiassa pysyminen, rajoitetun ajan aiheuttama paineen tunne sekä huoli virheiden tekemisestä, esimerkiksi:

Omien ajatusten kokoaminen niin lyhyessä ajassa ja niiden muotoilu ymmärrettäviksi lauseiksi oli haasteellista. Vaikeuksia alkoi melko pian esiintyä, kun kyseessä oli minulle hieman tuntemattomampi aihealue, josta piti suoltaa normaaleista kirjoitustavoistani poikkeavaa tekstiä. Välillä päässä löi ihan tyhjää. Sisältö jäi mielestäni jokseenkin laimeaksi ja ideani olivat epäjohdonmukaisia, mutta mitä muutakaan olisi voinut olettaa tuotoksekseen näin lyhyen ajan merkeissä? Lisäksi paineen alaisena työskentely on omiaan latistamaan pienetkin ideanpoikaset mielestäni. (keskeneräinen, 12 p)

Keskeneräisten kuvauksille olivat tyypillisiä suunnanmuutokset tyytyväisyydestä tyytymättömyyteen ja päinvastoin: ”Olen melko tyytyväinen, vaikka samalla tunnen ristiriitaisesti kirjoittaneeni huonon tekstin. – – mutta pikku hiljaa opetteluun myötä, alan varmasti oppia tiivistämään paremmin ajatuksiani.” Toisaalta keskeneräiset pitivät itseään vähintään keskinkertaisina tai hyvinä kirjoittajina, toisaalta ruotivat epävarmuuttaan, osaamisen puutteitaan ja heikkouksiaan. He kuitenkin uskoivat omiin mahdollisuuksiinsa kehittyä ja pitivät kehittymistä tärkeänä, kuten oppilas edellisessä esimerkissä.

Kehittyjien kaavamaisuus

Kehittyjät maksimipisteet saaneiden tekstin laatijoiden ryhmästä ja sopeutujat alhaiset pisteet saaneiden ryhmästä (kirjoittajatyypit 10) asettuivat tunnetoimijuuksina rinnakkain. Molemmat kirjoittajatyypit vastasivat tarkasti tehtävänannon vaatimuksiin ja etäännyttivät teksteistään omia tunnekokemuksiaan.

Kehittyjien itsearviointit olivat sisällöltään ja rakenteeltaan hyvin samankaltaisia, sillä niissä vastattiin huolellisesti tehtävänannon kysymyksiin. Kehittyjien kokemuksissa korostuivat optimismi oppimiseen ja kehittymiseen kirjoittajana sekä tyytyväisyys jo nykyiseen taitotasoon. Suoriutuminen tehtävässä tyydytti, sillä se vastasi heidän käsityksiään omasta taitotasosta ja kirjoittaminen sujui ilman suurempia vaikeuksia. Kehittyjät kuvasivat muita 12 pisteen kirjoittajia tarkemmin omia kehittymisen tarpeitaan nimenomaan kielitiedon ja kirjoittamistekniikan osalta. Kehittymishaasteet liittyvät mm. yleiskielen normien hallintaan, tekstin tuottamisen nopeuteen ja tekniikkaan sekä tekstirakenteeseen. Kehittyjät saattoivat mainita jännittämisen tunteita ja stressaantumisen kokemuksia koetilanteessa, jossa vastaamis aika oli rajoitettu, mutta kokemuksia ja tuntemuksia ei kuvailtu sen tarkemmin. Itsearviointit oli kirjoitettu neutraaliin sävyyn ja kirjoittamisprosessia kuvattiin asiapohjaisesti prosessin eri vaiheita korostaen:

Kirjoitin sujuvasti ja mutkattomasti tekstin alusta loppuun. – Suunnittelin tekstin ensin paperille, jonka jälkeen aloin kirjoittamaan sitä tietokoneella. – Jos saisin tehdä tekstin uudelleen lisäisin siihen enemmän omaa mielipidettä ja perustelisin kannanottojani paremmin. Tekisin tekstiin myös enemmän syy- seuraussuhteita. Suunnittelisin tekstin myös nopeammin, sillä aikaa jäi vähän kirjoittamiseen. Suunnittelisin myös kappaleille pituudet, jotta ei tarvitsisi ruveta keksimään tekstiä lisää. Mielestäni kirjoitan sujuvaan nopealukuista suomen kieltä. Pidän kaikenlaisesta kirjoittamisesta. Kehittäisin mielelläni suomen kielen kirjoittamisessani suomen kielen oikeinkirjoittamista ja tekstin kirjoittamistaitoa mielenkiintoisempaan suuntaan. (kehittyjä, 12 p)

Prosessissa olon tunnekokemukset maksimipisteet saaneissa pohdinnoissa

Kirjoittamisprosessin kulkua ja sen vaiheita kuvatessaan oppilaat ilmensivät tekstin laatimisen aikaista ajatteluaan, ratkaisujaan ja valintojaan sekä näihin yhteydessä olevia tunteita ja tuntemuksia. Pekrun, Goetz, Titz ja Perry (2002) nimittävät tällaisia älyllisten ongelmien ratkaisuun liittyviä tunnetiloja episteemiseksi tunteiksi, jotka kertyvät ympäristöä ja toimintaa havainnoimalla. Oman toiminnan ja ajattelun reflektointi johdatti maksimipistemäärään ylittäneet oppilaat arviointitilanteessa syvälliseen ongelmanratkaisuun. Erityisen merkittävää on se, että ongelmat olivat autenttisia ja toiminnassa havaittuja, jolloin ne kiinnittyivät tekstin retoriseen tehtävään – valittujen ratkaisujen toimimiseen ja onnistuneisuuteen kirjoitustilanteessa annetun tehtävänannon pohjalta. Flowerin ja Hayesin (1980, 22) mukaan kirjoittajat pystyvätkin aitoon ongelmanratkaisuun vain silloin, kun he itse omaehtoisesti havaitsevat ratkaistavia asioita. Taitavat kirjoittajat asettivatkin itselleen kehittymishaasteita, joiden saavuttamista he tekstissään arvioivat.

Maksimipistemäärän kirjoittaneet kuvasivat tyypillisesti tuottaneensa tekstin sisältöä ja rakennetta etukäteen suunnittelematta. Samalla oppilaat kuitenkin totesivat, että kirjoituksen parantamiseen olisi voinut vaikuttaa suunnittelulla ja että heillä olisi kehitettävää nimenomaan tekstin suunnittelutaidoissa. Esimerkiksi kehittyjien ja keskeneräisten teksteissä suunnitteluvaihe kyllä mainittiin, mutta kehittyjät usein vain nimesivät vaiheen kuvaamatta sitä tarkemmin. Keskenkäiset taas eivät tarkastelleet kirjoittamisprosessin vaiheita, omia valintojaan ja ratkaisujaan ja näiden vaikutusta lopputulokseen niin tarkasti kuin täydellisyyden tavoittelijat ja osajat. Sen sijaan keskeneräiset pohtivat, miten teksti olisi pitänyt tehdä tai miten kirjoittaminen olisi sujunut toisin, jos esimerkiksi aihe olisi ollut toisenlainen tai jos aikaa olisi ollut enemmän. Heidän tunneilmaisistaan kuvastui epävarmuus.

Eri kirjoittajatyypeistä osajat ja täydellisyyden tavoittelijat kuvasivat vahvimmin prosessiin liittyviä kokemuksiaan, tapojaan muokata tekstiä sekä tekstin tuottamiseen liittyviä valintoja ja ratkaisuja. Heidän reflektoinneistaan löytyikin suunnitteluvaiheen tarkempia kuvauksia siitä, miten huolellinen suunnittelu auttoi tekstin onnistumisessa.

Suunnittelin tekstiä paperille ennen kirjoittamista. Mietin, että mistä aion aloittaa, miten saan ihmiset kiinnostumaan heti alussa tekstistäni, miten vaihdan kappaleita sujuvasti uusiin ja miten lopetan tekstini lyhyesti ja ytimekkäästi. (osaaja, 12 p)

Tekstiä kirjoittaessa huomasin, että suunnitelmasta on todella paljon hyötyä kirjoittamisen etenemisen kannalta. En jäänyt pohtimaan asioita niin kauaksi aikaa, mitä olisin voinut jäädä ilman suunnitelmaa. Suunnitelman avulla sain siis hallittua ajankäyttöäni. (täydellisyyden tavoittelija, 12 p)

Osaajat kuvasivat prosessin kulkua samansuuntaisesti: alkuun pääsy saattoi tuntua haasteelliselta, mutta tämän jälkeen aukeni virtaava kirjoittamisen tila, jota he kuvasivat usein jonkinlaisena itsestään tapahtumisena ja pulppuamisena. ”Kirjoittaminen eteni hyvin, en jäänyt missään kohtaa ja tekstiä vain valui päähäni.” Osaajien teksteissä oli erilaisia luovuuden kokemuksen kuvauksia itsensä tulille laittamisena, pursuamisen tunteena pään sisällä, uppoutumisen tunteena, luovuuden valtaan joutumisena, mielikuvituksen laukkaamisen tunteena, suoraan sydäimestä tai lennosta kirjoittamisena sekä ideoiden virtaamisena, kuten ”Rakastan sitä tunnetta, kun jonkin tietyn idean saanti johtaa mielikuvituksen laukkaamiseen.”

Osaajat kuvasivat omassa toiminnassaan myös sitä, mistä muut kirjoittajatyypit usein vain haaveilivat: kirjoittamisen kekseliäisyyttä. Kirjoittajat, jotka kokivat hyötyneensä rajoitetusta kirjoittamisajasta, löytyivät niin ikään osaajien ryhmästä. He kuvasivat, miten paineen tunne toi puhtia ja auttoi tarttumaan ripeästi tehtävään. Tosissaan työskentely johti onnistumisen kokemukseen, ja näin he onnistuvat saamaan aikaan myönteisen kehän omassa toiminnassaan. Tunteet ovatkin merkittävä osa kirjoitusprosessissa olemista sen kaikissa vaiheissa: toimintaan ryhtymisessä, siihen sitoutumisessa ja tilanteen kehittymisen mukaan suuntautumisessa aina laaditun tekstin arviointiin saakka (Pekrun ym. 2011).

Tunnetoimijuus ja kirjoittajatyypit alhaiset pisteet saaneissa teksteissä

Alhaiset pisteet saaneissa teksteissä kuvattiin tyypillisesti huonommuuden tunnetta kirjoittamisessa, joka ilmeni reflektoinneissa yleisimmin väistelynä, vähättelynä, vastustuksena ja ohittamisena. Suoriutumisen arviointi perustui oman taitotason vertaamiseen hyvän suoriutumisen kriteereihin, joihin ei itse yllä tai edes halua yltää. Osa 0–2 pisteen kirjoittajista myös ilmaisi tyytyväisyyttä teksteihinsä, vaikka teksteistä tyypillisesti puuttuivat lähes kokonaan ilon, ylpeyden, onnen ja osaamisen tunnekokemukset. Kukaan kirjoittajista ei kuvannut kokemustaan kirjoittamistilanteesta kuitenkaan masentavana, eikä teksteissä ollut viittauksia surun kokemukseen, vaikka teksteistä löytyi koulumuistoja, jotka liittyivät epäonnistumisten jatkumoon. Tyytyväisyyden ilmausta käytettiin myös retorisisena tehokeinona ironian synnyttämiseen: ”totta helvetissä olen ylpeä (tekstistä)”. Tällainen ilmaisutapa voi viitata epäonnistumisen kokemuksesta juontuviin häpeän ja ahdistuksen tunteisiin, jotka toimijuuden ja oppimisen näkökulmasta ovat oppilasta haavoittavia (Pekrun ym. 2011).

Tehtävänantoa rikkovat kyseenalaistajat ja vitsailijat

Kyseenalaistajat ja vitsailijat kirjoittivat 0–2 pistettä saaneista pisimmät tekstit. Tekstille syntyi mittaa, sillä oppilaat keskittyivät kirjoittamaan ihan jostakin muusta kuin siitä, mitä tehtävänannossa pyydettiin. He ottivat omia vapauksia, rikkoivat tehtävänannon vaatimuksia ja käyttivät luovuuttaan strategisesti eri tavoin selättääkseen tunteisiin käyvää kuormitusta tai turhautumista testitilanteessa. Perinteisesti heidän valitsemaansa strategiaa on tulkittu tapana vastustaa koulun järjestystä ja heihin myös yhdistetään helposti huonokäyttöisyys tai häiriökäyttäytyminen, joiden syynä pidetään jotakin psykologista tai psyykkistä ongelmaa (ks. Kautto-Knape 2012).

Kyseenalaistajia ja vitsailijoita yhdisti oppositioasenne kirjoittamistehtävään, mutta teksteissä kirjoittajaminälle luodut mielentilat olivat näillä kirjoittajatyypeillä vastakkaiset. Kyseenalaistajat ilmaisivat teksteissään kiukun, suuttumuksen, vihan tai ärtymyksen tunteita kyseenalaistamalla arviointitilanteen mielekkyyttä ja tarkoituksiperiä. Tekstit viestittivät pakon ja huonosti kohdelluksi tulemisen tunteesta mielivaltaiseksi koetussa arvioinnissa (koulusysteemissä). Kyseenalaistajat myös puolustivat oikeutta parempaan ja arvokkaampaan kohteluun sekä oikeuttaan olla erilainen ja vähemmän kyvykäs niissä taidoissa, joita koulussa edellytetään. Tekstin laatijana moni kyseenalaistajista oli varsin taitava, mutta itse tekstissä keskityttiin arvostelemaan arviointitilannetta tehtävänannosta kirjoittamisen sijaan. Omaa kirjoittajuuttaan, laaditun tekstin kirjoittamisprosessia sekä suhdettaan kirjoittamiseen tai oppiaineeseen he eivät yleensä reflektoineet lainkaan. Kyseenalaistajien teksteissä tulivat sisällön määrä ja tyyli itseilmaisun välineenä parhaiten esille 0–2 pistettä saaneiden ryhmässä, mutta tekstit oli arvioitu pääsääntöisesti 0:n pistemäärällä. Kun tekstejä suhteuttaa arviointikriteereihin, ne näyttävät arvioijille aiheen ohittamisina.

Vitsailijoiden teksteissä oli puolestaan läsnä naljailu, ilkkurisuus ja huumori. Vitsailijat välittävät teksteissään viestiä siitä, että he eivät suhtautuneet vakavasti arviointiin eivätkä itsearviointitekstin kirjoittamiseen. He kuvasivat myös sitä, että eivät pitäneet tehtävässä suoriutumista mitenkään

tärkeänä. Vitsailun sävyt vaihtelivat kevyen hyväntuulisesta ”läpän heittämisestä” mustaan huumoriin, jota käytettiin koetilanteen kuvaamiseen. Esimerkiksi nimimerkki Täydellinen kirjoittaja haastattelee tehtävänannon kysymyksillä itseään ja vastailee omalla murteellaan:

Mihin olet tyytyväinen, ja mitä olisit halunnut vielä parantaa?

Olen edelleenkin tyytyväinen tekstiini sillä ei minusta tule muuta kuin kirves mies niin ei sitä kirjoittamista palioo tarvita niinku työlä pohjojolassa sanothaanki.

Miten kirjoittamisesi eteni? Veikkaanpa että ihan hyvi.

Mikä siinä sujui? Tyä pohojolan murre.

Miten se olisi sujunut vielä paremmin? Jos kirjottaesi nyä kysymyksetki pohojan murtteela.

Suunnittelitko tekstisi etukäteen paperil tai Ruutupos:lla, vai aloitko kirjoittaa suoraan? No kyllöhä minä aloin syörään vaan kirjoittamaan niinkuin helisngin toimisto rotat sanois. (vitsailija, 1 p)

Toinen vitsailija taas asettaa tehtävänannon laajempaan yhteiskunnalliseen kehykseen:

Kirjoitus sujui alle 10 minuuttiin eli aika loistavasti. Jos Suomi tekisi asialle jotain niin totta ihmisessä olis sujunut paremmin. Sale on hyvä mies mutta pitäis kaikki päätösvalta antaa pressalle ny iha oikeesti. 'Hei laitetaan kaikki Helsingin ysit tekemään koetta mistä ei ole teille mitään hyötty'. (vitsailija, 2 p)

Tämäntyyppiset tekstit jatkavat karnevalistisen kirjallisuuden perinnettä, jossa pakinan, satiirin ja komedian keinoin erityisesti yhteiskunnalliset valta-asetelmat käännetään ylösalaisin. Kyseessä on tilanne, joissa hierarkiat, normit ja sanktiot eivät päde. (Hosiaisuus 2003.) Asetelma on herkulinen tuoda esiin muun muassa alueellista valtajakoa sekä ohjauksen ja kontrollin keskittämistä.

Vitsailijat eivät kirjoittaneet keskittymisen vaikeuksista tai ahdistuksesta, mutta heidän tavataan kirjoittaa voi tulkita pitkästymisen, turhautumisen ja välinpitämättömyyden tunteiden läsnäoloa kirjoitustilanteessa. Hauskuuttaminen ja asioilla leikittely, esimerkiksi tekstiilan täyttämisen tajunnanvirtatekniikalla tarvittavan merkkimäärän koostamiseksi, saattoi lääkittä kiinnostuksen puutteen ja tylsyyden kokemusta arviointitilanteessa. Se saattoi olla myös reitti kirjoittaa käänteisessä muodossa itse tilanteesta todentuneesta kurjasta kokemuksesta tai keino alleviivata koetilanteen absurdiutta oppilaan merkity maailman näkökulmasta. Tilanteen yläpuolelle asettava vitsailu voi liittyä myös itsen suojelemiseen, kun onnistumisen kokemukset koulusuoriutumisessa ovat harvoja.

Ohittajat ja luovuttajat – ei-toivottava kirjoittajuuteen kasvamisen suunta?

Reflektointien pohjalta syntyi oletettu refleктоijatyyppien välinen yhteys luovuttajien ja ohittajien välille. Kyseessä on jonkinlainen ei-toivottava kasvusuunta, jossa luovuttajista kehittyy pikku hiljaa ohittajia. Siinä missä ohittajat olivat jättäneet tehtävän kokonaan tekemättä, luovuttajat vielä kuvasivat tekstissään toivottomalle tuntuva tilannettaan.

Luovuttajat kuvasivat itseä kirjoittajana ja omia tekstin laatimisen taitoja riittämättömyyden ja osaamattomuuden kokemuksin. Kirjoittaminen ei sujunut, tekstin ideointi oli vaikeaa, omat taidot ja tahto koettiin riittämättöminä eikä keskittyminen onnistunut mm. luki- ja tarkkaavaisuushäiriöiden takia: ”en saanut mitään aikaiseksi joten meni huonosti. luetunymmärtämisvaikeudet suuri syy tähän. ei muuta.”

Lähes kaikki luovuttajat kertoivat olevansa tyytymättömiä kirjoittamaansa tekstiin. He osoittivat tiedostavansa tekstinsä arvon onnistumisen mittarina sekä hyvän lopputuloksen kriteerit, mutta omaan onnistumiseen ei uskottu edes tulevaisuudessa. Huonommuuden kokemukset ja epäonnistumisten tunnemuistot näyttivät rakentavan mielentilan, jossa menneisyydestä muodostui vankila, josta ei voida, osata tai enää edes haluta vapautua. Yrittäminen koettiin turhana, koska muutosta ei ollut luvassa.

Ohittajien tunnekokemuksista kirjoittamistilanteissa ei voi päätellä juuri mitään. He eivät vastanneet itsearviointiin ollenkaan tai vastasivat lyhyesti sanalla tai kahdella. Voi ainoastaan arvailla, mistä kaikesta oli kyse – välinpitämättömyydestä, piittaamattomuudesta, laiskuudesta, kyllästymisestä, ylimielisyydestä, kyynisyydestä, turhautuneisuudesta, kielteisyydestä, ahdistuneisuudesta, haluttomuudesta vai väsymyksestä. Selvää on vain se, että itsearviointitehtävään ei motivoituttu vastaamaan. Sitoutumattomuus voi olla yhteydessä myös luottamuksen tunteen sekä oman osallisuuden ja merkityksen kokemuksen puutteeseen oppimistilanteissa ylipäätään. Yhteyttä kouluoppimiseen ei enää ole, sillä usko omiin kykyihin puuttuu. Ohittajat ovat lannistuneet.

Syttymättömät eivät jaksa – potentiaali, jota ei ole tavoitettu

Syttymättömien joukko oli sekalainen, ja heitä yhdisti tyytymättömyys laatimaansa tekstiin. Syttymättömyys johtui kuitenkin monentyyppisistä asioista, sillä tunnetilojen kuvauksissa toistuivat kiinnostuksen ja motivaation puute, tilanteen kokeminen tylsänä sekä keskittymiseen ja jaksamiseen vaikuttaneet asiat. Syttymättömyys tuntui vaihtelevan myös ajallisesti, sillä siihen liittyi vaikutelmia hetkellisyydestä, toistuvuudesta, ajoittaisuudesta tai pysyvyydestä.

Syttymättömät eivät nähneet taitojaan tai mahdollisuuksiaan tai eivät pitäneet niiden kehittämistä tärkeinä. Esimerkiksi näkemys omista kirjoittamisen taidoista oli kielteinen, vaikka syttymättömät tuottivat myös sisällökkäitä, johdonmukaisesti eteneviä tekstejä, kuten seuraava reflektointi osoittaa:

Olen huono kirjoittaja / Ensinnäkin en osaa yhdyssanoja, niissä tule aika useasti virheitä. Minulla on vaikeaa kirjoittaa pitkiä pätkiä tekstiä. En ole tyytyväinen omiin kirjoituksiini. Kirjoittaminen etenee hitaasti, koska en keksi oikeita sanoja ja miten ne laittaisi. En koskaan suunnittele etukäteen mitään, koska en jaksa. / Joskus minulla on jänniä ideoita joita jaksan kirjoittaa koska ne ovat melkein valmiina päässäni kun alan kirjoittamaan, mutta ne toimivat vain fiktiivisissä kirjoituksissa. Kirjoittaminen voisi sujua paremmin jos pystyisin lukemaan tekstiä moitteetta. Minulla on parantamisen varaa monessakin asiassa. Omasta mielestä minun tarvitsee vain päästä läpi äidinkielestä. (syttymätön, 2 p)

Syntyi vaikutelma, että oppilaiden käsitys omista taidoista tai niiden arvostamisesta oli jäsenytymätöntä suhteessa siihen, mitä kirjoittamisen taidoilla laaja-alaisina ja monilukutaidon osana tarkoitetaan.

Moni syttymätön piti kirjoittamista turhana ja ilmaisi, ettei pidä kirjoittamisesta. Kirjoittamisen arvo oli hukassa, kuten oppilaalla, joka korostaa kirjoittamisen arvottomuutta vertaamalla sitä heinän paalauksen synnyttämään tyytyväisyyden tunteeseen:

– Jos olen tyytyväinen jostain niin se on silloin kun saan jotain tehtyä ja loppu tulos on hyvä, (esim) kun kesällä olen saanut pellon paalattua ja loppu tulos on hieno. (syttymätön, 0 p)

Kirjoittaminen oli osalle syttymättömiä hyvin tilannesidonnaista, sillä joskus se ei vain sujunut: ”Olen mielestäni ihan hyvä kirjoittaja, kun saan aivoni tuottamaan tekstiä, mutta nyt se ei onnistunut.” Aineistossa oli myös kuvauksia tilanteista, joissa oppilas ei pystynyt toimimaan kirjoittamisen hetkellä parhaalla mahdollisella tavalla. Nämä tunnekokemukset saivat miettimään, onko niissä kyse siitä, että oppimistilanteeseen liittyviä tarpeet ja onnistumisen edellytykset olivat jääneet huomiotta, mitä oppilas sitten kompensoi vetäytymällä tilanteesta.

Syttymättömissä oli kuitenkin myös niitä, jotka arvostivat omia kirjoittamisen taitojaan. Kykyjä on, mutta niitä ei aina viitsitä koulussa käyttää. Nämä syttymättömät myös kirjoittivat, että kyse on motivaation ja inspiroitumisen merkityksestä ja tilannekohtaisuudesta:

En pystynyt keskittymään ja en saanut hyviä ajatuksia, olisin varmaankin pystynyt jos ajatukseni olisivat kulkeneet paremmin, en ole hyvä kirjoittaja mutta osaan kirjoittaa ihan hyvin. (syttymätön, 2 p)

Itsearviointin kirjoittamishetkellä heidän mielentilaansa ohjailivat jaksamisen ja viitsimisen kysymykset. Niitä, jotka kirjoittivat olevansa tyytyväisiä kirjoittamaansa mielipidetekstiin, yhdisti ajatus kirjoitustaidon riittämisestä tällaisenaan työvälineeksi elämässä, ja taitojen kehittämistä pidettiin siksi turhana.

Koulukirjoittamista myötäilevät sopeutajat

Kehittyjät 12 pisteen ryhmästä ja sopeutajat 0–2 pisteen ryhmästä asettuivat tunnetoimijuuksina rinnakkain. Molemmat kirjoittajatyypit noudattivat tarkasti tehtävänantoa, mutta omat tunnekokemukset jäivät reflektoinneissa ulkokohtaisiksi ja etäisiksi.

Sopeutajat mukailivat itsearvioinnissaan tehtävänannon rakennetta ja vaatimuksia sekä hyvän suorituksen reunaehtoja, ja he myös arvioivat omaa suoritustaan samansuuntaisesti kuin 12 pisteen kehittyjät. Sopeutajat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä kirjoittamaansa tekstiin, vaikka lähes poikkeuksetta mainitsivatkin olevansa huonoja kirjoittajia. Koetut haasteet olivat samoja kuin ne, joita kehittyjät kuvasivat, eli yleiskielen normien hallinta, kirjoittamisen hitaus, tekstin lyhyys, tekstin rakenteen puutteet ja tekstin tuottamiseen liittyvät tekniset asiat.

Arviointitilanteen ja omien kokemusten kuvailu oli sopeutujilla neutraalia ja asiallista. Kokemuksen haasteellisuutta ei eritelty tai reflektoitu tuntemuksina kovin tarkasti, vaikka teksteissä olisikin mainittu rajattu suoritusaika ja suositeltu merkkimäärä. Useat sopeutajat kuvasivat taitojaan huonoiksi, ja siksi olisi ollut oletettavaa, että kirjoittamiskokemus tavallisuudesta poikkeavassa tilanteessa olisi koettu stressaavana ja haasteellisempänä. Sopeutajat tuntuivat kuitenkin kirjoittavan oletettujen odotusten mukaan. Samalla he saattoivat rajata osan reflektiostaan tekstinsä ulkopuolelle, sillä omaa kirjoittamishetken mielentilaa ja mielipidetekstin kirjoittamiseen liittyviä tuntemuksia saatettiin pitää tehtävän kannalta epärelevantteina.

Yhteenvetoa

Oman tekstin arviointi ja kirjoittajuuden reflektointi ei ole helppo tehtävä kokeneellekaan kirjoittajalle. Yhdeksäsluokkalaisilla reflektointi tuotti monenlaista pohdintaa kirjoittamisesta, mutta pohdinnan kärjet ja syvyys tuntuivat olevan tehtävän haasteita. Vain 217 tekstiä 6050 suorituksesta eli 3,6 % pohdinnoista tuli arvioiduksi maksimipistein. Yhdeksäsluokkalaisten pohdinta kohdistui yleisimmin laaditun kannanoton kirjoittamiseen, ja itse kantaa ottava teksti ja oma kirjoittajuus jäivät reflektoinnissa vähälle pohdinnalle tai kokonaan pois. Tämä on harmillista, sillä reflektoinnin vaikutus perustuu juuri siihen, että oma tekstiä ja kirjoittamista pystytään havainnoimaan ja arvioimaan. Havaintojen pohjalta syntyy oivalluksia, jotka toimivat muutosten lähteenä kirjoittamisessa.



Oman tekstin arviointi ei ole helppo tehtävä kokeneellekaan kirjoittajalle.

Nostamme seuraavassa esiin kirjoittamisen oppimisen ja opettamisen kannalta tärkeimpiä havaintoja teksteissä ilmaistuista tunnekokemuksista.

Kirjoittajatyypistä riippumatta teksteissä kuvataan vaikeuden kokemuksia ja niistä selviämistä. Eryteisesti selostetaan kirjoittamishetken hankaluuksia silloin, kun kirjoittaminen ei sujukaan – kun oli vaikea keskittyä tai kun aikaraja ja tekstin merkkimäärävaatimus synnyttivät painetta. Edes maksimipistemäärän saaneiden tekstien kirjoittajat eivät vältty epäonnistumisen ja huonouden tuntemuksilta. Kuitenkin osajien kirjoitusprosessien kuvauksissa oli ratkaiseva ero tehtävässä alhaisemmat pistemäärät saaneiden kokemuksiin verrattuna. Osajien tuntemuksissa vaikeudet kuuluivat oleellisena osana prosessiin, ja kokemukset muotoutuvatkin vaikeuksista voittoon -tari-noiksi. Hankaluudet jopa auttoivat osajia keskittymään ja suuntaamaan energiaa kirjoittamiseen.

Myönteinen asenne, luottamus omaan kykyihin ja taito ponnistella näyttävät auttaneen osajia pääsemään eteenpäin silloin, kun kirjoittaminen tuntui vaikealta. Kirjoittamisen opetuksessa voisikin kehittää menettelytapoja, joiden avulla oppilaat jakaisivat ja käsittelisivät tekstin laatimisen kokemuksiaan ja saisivat näin ongelmanratkaisumalleja ja hyviä toimintakäytänteitä jakoon. Ainakin kirjoittamisprosessin ohjauksella voisi auttaa oppilaita keskittymään prosessissa olon kokemukseen, mikä purkaisi suorittamisen paineita. Jokainen meistä on kirjoittaessaan aina uudelleen samalla viivalla itsensä ylittämisen ja omien haasteidensa kanssa.



Myönteinen asenne, luottamus omaan kykyihin ja taito ponnistella näyttävät auttaneen osajia pääsemään eteenpäin.

Huomionarvoista kirjoittamiseen liittyvän minäpystyvyyden näkökulmasta on, että itsearviointista maksimipisteet saaneet kuvasivat vaikeuden kokemusta stressin, paniikin ja ahdistuksen tunteina. Minimipistemäärän saaneet eivät käyttäneet näitä tunteita kokemustensa ilmaisemisessa juuri lainkaan. Kuitenkin 12 pisteen teksteissä samalla kuvattiin, miten kirjoittamistilanteen ongelmat lopulta väistyivät tai miten ne selätettiin tekemisen myötä. Vastaavia kuvauksia ei löytynyt 0–2 pisteen teksteistä. Edistyneet kirjoittajat tunnistivat ja nimesivät tunteita sekä suhtautuvat tunnekokemuksiinsa voitettavina välietappeina. Näin ollen oma suhtautuminen, usko itseän ja minäpystyvyys määrittävät heidän kirjoittajuuttaan.

Usko omaan tekemiseen ja selviytymiseen näkyi maksimipisteet saaneissa teksteissä paitsi vaikeuksien myös ristiriitaisten tuntemusten kuvailussa. Alhaisten pisteiden täydellisyys tavoittelijat ja maksimipisteiden keskeneräiset ovat vastinpareja, joiden tekstit muistuttivat ristiriitaisten tunnekokemusten kuvailussa toisiaan. Siinä missä täydellisyys tavoittelijat keskittyivät suoriutumiskokemukseen, keskeneräisten teksteissä korostui epävarmuus omista taidoista. Kirjoittamisen ohjauksessa kaivataan näin ollen kirjoitusprosessia tukevia, tunteiden käsittelyä edistäviä harjoituksia ja työkaluja etenkin kirjoittajuutensa kanssa kamppailevien oppilaiden käyttöön.

Myös alhaisten pisteiden sopeutuja ja maksimipisteiden kehittyjä muistuttivat kirjoittajatyyppeinä toisiaan, vaikka sijoittuivatkin pistemäärien perusteella eri ryhmiin. Molemmat sopeutuvat ja myötäilevät koulun normeja, mutta tuntuvat samalla yksilöinä jotenkin kutistuvan. Sopeutujat hyväksyvät paikkansa ja tyytyvät siihen. Kehittyjät puolestaan jäsentävät kokemustaan ja hahmottavat tarkasti arviointitilanteen, johon oma kokemus suhteutetaan. Silti kehittyjien toimijuuden ero sopeutujiin oli tunnetasolla tarkasteltuna hiuksenhieno. Sopeutujat eivät kuitenkaan pysty kanavoimaan tunnekokemuksiaan toiminnaksi.

Syttymättömien edustajia on joka luokassa. Kyse on oppilaista, joilta (kirjoittamisen) opetus on mennyt täysin ohi. Kirjoittamisen taidoilla ei ole merkitystä, toiminnan motivaatio on hukassa ja kirjoittamisen taidoilla ei nähdä arvoa. Opetuksen kohdentaminen erityisesti tälle ryhmälle esimerkiksi kirjoittamista kehystävän muun toiminnan kautta on tärkeää. Olennaista on sytyttää motivaatio vaikkapa lähtemällä lyhyistä oman tekstimaailman merkityksistä liikkeelle, joita sitten tuotetaan ja muokataan jollakin välineellä tuetusti, vaikkapa yhteisöllisesti. Parin tai ryhmän tuki ja innostus saattavat kannatella syttymättömän tekstin tuottamisen prosessia.

Ohittajien, luovuttajien ja syttymättömien tunnekokemukset ovat osa laajempaa kyvyttömyyden kokemuksen leimaamaa kehää. Taustalla on tunne omasta osaamattomuudesta, jonka seurauksena yrittäminen on minimaalista ja mahdolliset tuotokset vahvistavat osaamattomuuden tunnetta entisestään. Tähän liittyy kyvyttömyys hahmottaa oman tekstin piirteitä ja tekstin tuottamisen vaiheita. Negrettin (2012) mukaan oman toiminnan reflektointi tarjoaa tien kyvyttömyyden kehästä ulos. Tavoitteena on hahmottaa omia taitoja konkreettisesti ja realistisesti ja tehdä tämän pohjalta päätöksiä tavoitteista ja etenemisestä. Tämän vuoksi olemassa olevien, myös orastavien taitojen tunnistaminen ja arviointi on tärkeää. Kyvyttömyyden kuvaukset sisälsivät runsaasti myös dyslektikkojen kokemuksia tekstien laatimisesta, joten erityisesti heidän suhteensa on mietittävä myös monenlaisia täsmätoimia tekstien laatimisen helpottamiseksi.

Oppilaiden teksteistä käy ilmi, että arviointitilanne poikkesi koulun normaalista järjestyksestä ja tavallisista koetilanteista. Tämä kärjisti joidenkin oppilaiden reagointia ja toi esille pinnanalaisia jännitteitä. Samalla arviointitilanne nosti esiin oppilaiden erilaiset strategiat selviytyä tilanteesta. Nuorten reagoiminen tehtävänantoon ja arviointitilanteen järjestelyihin osoittaa, millainen merkitys koulun rakenteellisen ja sosiaalisen järjestyksen olemassa ololla on oppilaiden toimintaan, toimijuuteen ja oppimisen kokemukseen. Arviointi- ja testaustilanteen ennakkovalmistelut oppilaiden kanssa, jännitystä lievittävät tekijät itse tilanteessa ja koetun purkaminen yhdessä ovat oppimisen tunnekokemusten käsittelyssä tärkeitä toimenpiteitä, joita tullaan harvemmin ajatelleeksi kirjoittamisen opetuksen yhteydessä.



Arviointitilanne nosti esiin oppilaiden erilaiset strategiat selviytyä tilanteesta.

Refleктоivan tekstin tuottamiseen laadittu tehtävänanto piirteinen ja arviointijärjestelyt rakentavat koulun järjestystä. Sen merkitystä on käsitelty tällä vuosituohannella etnografisesti orientoitu-neessa suomalaisessa nuoriso- ja koulututkimuksessa (ks. Laine 2000; Gordon & Lahelma 2003). Tehtävänanto toisintaa koulusysteemin sosiaalisen järjestyksen perusideoita eli aikaa, paikkaa, tilaa, määrää, struktuuria, suorittamista, yksilösuoritusta, testiä ja testaustapaa. Onko tunteille siis ollenkaan sijaa tämänkaltaisessa osaamista mittaavassa ja sosiaalista järjestystä ylläpitävässä tehtävässä? Toisaalta sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisesti omaa kirjoittajuutta poh-tivalle tehtävälle on paikkansa. Jos opetuksessa on käsitelty itsearviointia, toteutettu sitä ja jaettu kokemuksia, tehtävä tuntuu luontevalta ja tunnekokemuksia on mahdollista kuvata. Oppimis-päiväkirjaa, portfolioa jne. pidettäessä kokemusten ja tunteiden jäsentely tulee oppilaille tutuksi. Olennaista on myös dialogi, joka tunteiden tunnistamisen ja käsittelyn yhteydessä käydään. Dialogeissa oppilaalle muodostuu käsitys siitä, kuinka on tullut kohdatuksi omissa tunteissaan, millainen koulussa saa olla ja pitäisikö itsen olla toisenlainen oppija ja oppilas.

Arviointitapahtuma kaikkienensa todentaa ja uusintaa olemassa olevia järjestyksiä kouluelämästä ja oppilaiden asettumista tähän järjestykseen. Se myös vahvistaa käsitystä siitä, mitä kerronnan tapoja arvostetaan ja mitkä jätetään syrjään. Tällöin syntyy kokemuksia ja tunnetiloja, jotka ovat ns. oikeita ja koulunpidon oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisia ja oikeansuuntaisia. Huot ja Perry (2009) toteavatkin, että koulukirjoittamiseen sisältyvä arviointi estää itse asiassa opettamasta sitä, miten kirjoitetaan. Itsearviointikin nähdään monesti tietämisen ja vakuut-tamisen paikkana, jota määrittävät tavoiteltava arvosana tai oman kyvykkyyden vakuuttelu arvoijalle. Itseilmaisuu perustuva tekstin tuottaminen tarjoaa vaihtoehtoja koulun järjestyksiä uusintaville kirjoittamisen menettelyille. Kun kirjoittaminen käsitetään myös luovaksi tuotta-miseksi, opetuksessa pystytään helpommin poikkeamaan totutuista tavoista vastata tehtäviin ja kirjoittaa koulussa. Myös toisenlaisille tavoille synnyttää tekstiä, esimerkiksi lavarunouteen perustuvalla Mun tarina -työskentelylle (Kauppinen 2020), pitäisi olla kirjoittamisen opetuk-sessa paikkansa.

Antoniettin, Confalonierin ja Marchettin (2014) mukaan yksilö tarkastelee reflektoinnissa tie-toisesti omia mentaalisia toimintojaan ja kykyjään ja tiedostuu samalla siitä, mitä mielessä tekstiä laatiessa tapahtuu (metakognitio). Toinen puoli reflektointia on puolestaan havaittujen asioiden kielentäminen: oppilas reflektoi ajatteluaan kertomalla, mitä hänen sisällään ja ympärillään tapah-tuu. Nämä kertomukset paljastavat oppilaan ajatuksia sekä selventävät ja auttavat ymmärtämään omia ja muiden mentaalisia tiloja ja pyrkimyksiä. Vasta kielennettyjä reflektioita voidaan jakaa tavoitteenaan auttaa yksilöä ja yhteisöjä kehittämään toimintaansa.

Reflektiivinen asenne omaan ajatteluun on opeteltava taito. Se tapahtuu luontaisesti silloin, kun pysähdymme virheen tai vastoinkäymisen vuoksi tarkastelemaan omaa ajatteluamme ja toimin-taamme. Reflektointi on vaativaa, sillä se edellyttää ulkopuolisen maailman sulkemista ympäriltä ja katsomista sisään päin. Vasta tällainen havainnoiva, erittelevä ote voi johtaa arviointiin, päätte-lyyn ja päätöksentekoon, mikä on esimerkiksi itseohjautuvan oppimisen ja jatkuvan oppimisen kannalta keskeistä. (Antonietti, Confalonieri & Marchetti 2014.)

Kirjoittaminen on kompleksinen tapahtumien sarja, jota leimaavat monenlaiset päällekkäiset kognitiiviset ja emotionaaliset sekä toimintakulttuureihin ja tekstin fyysiseen tuottamiseen kiinnittyvät toiminnot. Tunnekokemusten tarkastelussa havaittiin, että oman toiminnan ja ajattelun reflektointi johdatti oppilaat parhaimmillaan syvälliseen ongelmanratkaisuun arviointitilanteesta huolimatta. Tunteet kuuluvat niin kiinteästi kirjoittamisen oppimiseen ja opiskeluun, että ne olisi otettava kirjoittamisen pedagogiikassa paremmin huomioon.



Tunteet kuuluvat kiinteästi kirjoittamisen oppimiseen ja opiskeluun.

SUOSITUKSIA KIRJOITTAMISEN OPETUKSEEN

1 Tunnekokemusten pohjalta laadittu kirjoittajatyypien jaottelu auttaa opettajaa hahmottamaan tekstin laatimisen prosesseja ja niiden solmukohtia oppilaiden näkökulmasta. Se ohjaa opettajaa kehittämään tukimuotoja monenlaisten kirjoittajien tarpeisiin. Kirjoittajatyypikuvaukset auttavat opettajaa ymmärtämään erityisesti sellaisia oppilaiden kokemuksia, jotka saattavat jäädä opetuksessa piiloon. Tyypittelyn kautta onkin mahdollista auttaa eri tavoin koulutyöhön, kouluun ja kirjoittamiseen asemoituvia oppilaita heidän psyykkisen kuormittumisen riskeissään.

2 Kirjoittajana kehittymistä edistää kyky eritellä ja arvioida omia tekstejä ja niiden laatimista. Reflektoinnissa on tarkoitus saada esiin kirjoittamiseen liittyviä tunteita, jotka ovat kertyneet paitsi tiettyä tekstiä laadittaessa myös oman kirjoittamishistorian ajalta. Oman kirjoittamisen ja laadittujen tekstien reflektointi on kirjoittajana kehittämisessä tärkeää, koska näin oppilaat

- tavoittavat omia tuntemuksiaan ja tunnekokemuksiaan olennaisena osana kirjoitusprosessiaan
- voivat jakaa kokemuspohjaista tietoaan kirjoitusprosessistaan vertaisille, vanhemmille ja opettajalle
- pystyvät tunnekarttaansa jäsentämällä ja jakamalla ennakoimaan sitä, millaisia tunteita tekemiseen liittyy ja miten hankaluuden ja epämukavuuden tunteista pääsee eteenpäin
- tunnistavat tilanteita, joissa tarvitsevat opettajan kannustusta ja ohjausta kirjoitusprosessin aikana.

3 Taitavat reflektioijat ovat myös edistyneitä lukijoita ja kirjoittajia. Kirjoittajalle avautuu reflektoinnissa paikkoja eritellä ja selostaa toimintatapojaan, pohtia uusia ratkaisuja tekstien tekemiseen ja kuvata vaihtoehtoisia todellisuuksia. Kyse on innovatiivisesta ajattelusta, jota esimerkiksi monilukutaidon edistyneemmällä tasoilla, tulkitsevalla, kriittisellä ja arvottavalla tasolla, edellytetään.

4 Reflektoinneissa on merkkejä tunnekokemuksista, jotka kuvaavat jonkin uuden oivaltamista kirjoittamistilanteessa. Kyseessä on vahva oppimiskokemus, joka voi olla mahdollinen siis myös koulun arviointitilanteessa ainakin edistyneemmillä kirjoittajilla. Tärkeimpiä oppimista edistäviä tunteita ovat tiedonmuodostukseen liittyvät kiinnostus, innostus, uteliaisuus ja hämmennys (Pekrun ym. 2002). Ne sisältyvät oppimisessa nimenomaan älyllisten ongelmien ratkaisuun. Näin ollen kirjoittamisprosessia ja tuotettua tekstiä refleктоivat tehtävät voivat johdattaa oppijat omaa kirjoittamistaan koskevaan syvälliseen pohdintaan ja uusien, itselle sopivien toimintamallien muodostamiseen ja testaamiseen. Kirjoittamisen pedagogiikassa olisikin syytä pohtia, miten oppilaan tunnettyöskentelyä tuetaan kirjoittamisen opetuksessa.

5 Oman kirjoittajuuden reflektointi on olennainen osa tekstien laatimista ja kirjoitustaidoissa edistymistä. Se edellyttää opettajalta tietoa ja taitoa oppimisprosessin ohjaamisesta: prosessin vaiheista ja niissä tapahtuvista asioista. Opettaja voikin löytää uudentyypin lähestymistavan kirjoittamisen opetukseen ohjauksellisella ja vuorovaikutteisella toimintakulttuurilla, jossa opettajat toimivat yhä vahvemmin ryhmässään ohjaavassa ja konsultoivassa roolissa neuvomisen ja tiedon välittämisen sijaan. Tämä vaatii koulun toimintakulttuurin muutosta, jota koulun rakenteet tukevat eri aineiden opettajien työtä. Esimerkiksi digialustat tarjoavat mahdollisuuksia prosessin aikaiseen ideointiin ja vertaispalautteeseen sekä monimediaiseen tuottamiseen, joka on osa oppilaan arkiteksti ympäristöä. Nämä työvälineet ja alustat ovat käytössä kaikkien oppiaineiden opiskelussa – eivät vain kieliaineiden.

6 Oppilaille kannattaa järjestää mahdollisuuksia jakaa toisilleen tietoa omista kokemuksistaan kirjoitustapahtumassa suoritusten ja lopputuotoksiin keskittymisen asemasta: millainen oma kirjoittamisen prosessi oli, millaisia tunnekokemuksia eri vaiheisiin liittyy, mitä niistä voi oppia ja miten tällainen itsensä kuuntelu voi auttaa työskentelyssä. Huomion kiinnittäminen prosessissa olemisen kokemukseen valmiin tekstin sijaan takaisi tasapuolisemmat mahdollisuudet oppimisen taitojen kehittymiselle. Refleктоiva dialogi johdattaa oppilaat parhaimmillaan omien vahvuuksien näkemiseen, itsesäätelytaitojen syntymiseen, oman erityisyyden tunnistamiseen sekä oivaltumisen ja itsensä ylittämisen kokemuksiin. Taidot ovat keskeisiä jatkuvassa oppimisessa, joten niiden kehittämiseen tähtäävä pedagogiikka vahvistaa myös oppimisen tasa-arvoa.

7 Tunteiden ja tunnekokemusten ilmaisu ja käsittely on keskeinen kirjoittajana kehittymiseen liittyvä taito kirjoittajatyypistä huolimatta. Ketosen (2017) mukaan opintomenestys ei ole suoraan yhteydessä toiveikkuuden ja häpeän tai ahdistuksen tunteisiin, vaan oppimiseen ja opiskeluun liittyvä tunnesäätely on yksilöllistä. Näin ollen on tärkeää, ettei kukaan jää kiinni osaamattomuuden ja tietämättömyyden tunteeseen, vaan että jokainen saisi kiinni oppimisen ja tekemisen prosessiin kuuluvasta ponnistelun hetkestä, jonka selättämiseen hänellä on voimavaroja ja keinoja. Toiveikkuus ja luottamus omaan tekemiseen on kirjoittajana kehittymisen avaintaitoja.



Tärkeimpiä oppimista edistäviä tunteita ovat tiedonmuodostukseen liittyvät kiinnostus, innostus, uteliaisuus ja hämmennys.

Lähteet

- Antonietti, A., Confalonieri, E. & Marchetti, A. 2014. Introduction: Do metarepresentation and narratives play a role in reflective thinking? Teoksessa A. Antonietti, E. Confalonieri & A. Marchetti (toim.) *Reflective thinking in educational settings. A cultural framework*. New York: Cambridge University Press, 1–13.
- Boscolo, P. 2008. Writing in primary school. Teoksessa C. Bazerman (toim.) *Handbook of research on writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 289–305.
- Flavell, J. H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flower, L. & Hayes, J. R. 1980. The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication* 31(1), 21–32.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. *Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Henriksson, S., Hirsjärvi, I. & Leinonen, A. (toim.) 2014. *Kummallisen kirjoittajat. Opas fiktiivisen maailman luomiseen*. Turku: Suomen tieteis- ja fantasiakirjoittajat.
- Hosiaislouma, Y. 2003. *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Huot, B. & Perry, J. 2009. Toward a new understanding for classroom writing assessment. In *The SAGE handbook of writing development*. *Written Communication* 29(2), 142–179.
- Ivanic, R. 1998. *Writing and Identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Karila, K. 2016. *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauppinen, M. 2020. Jaetut kokemukset vahvistavat – lavarunous kirjallisuusterapeuttisena menetelmänä. Teoksessa A. Nurmi, M. Kauppinen, R. Kontkanen, J. Kuusi & J. Raimi (toim.) *Mun tarina – Lavarunous äidinkielen, kirjallisuuden ja kielen opetuksessa. Yhden rohkean hankkeen kuvaus*. Lukukeskus. Loppuraportti. Osoitteessa <https://lukukeskus.fi/mun-tarina-loppuraportti/>
- Kautto-Knape, E. 2012. *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ketonen, E. 2017. The role of motivation and academic emotions in university studies: The short- and long-term effects on situational experiences and academic achievement. *Helsinki Studies in Education*.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia: Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lindquist, A. 2009. Kirjoittaminen itsehoitona ja psykoterapeuttisena menetelmänä. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Sanat että hoitaisimme*. Helsinki: Duodecim, 70–96.
- Lonka, K. (2015) *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Mäkinen, S. 2016. Nuorten toimijuuden tilat ja rajat koulutuksen katveista kerrottuna. *Nuorisotutkimus* 34(2), 3–20.
- Negretti, R. 2012. Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication* 29(2), 142–179.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist* 37(2), 91–105
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, AC., Barchfeld, P. & Perry, R. P. 2011. Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36(1), 36–48.
- Zembylas, M. 2007. Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education* 30(1), 57–72.