

Sari Moskari

TUKEA KIRJOITTAMISEEN

Etnografinen tutkimus yliopisto-opiskelijoiden
kirjoittamishaasteista

Erityispedagogiikan
Pro gradu-tutkielma
Kevätlukukausi 2010
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän Yliopisto

MOSKARI, Sari. TUKEA KIRJOITTAMISEEN. Etnografinen tutkimus yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamishaasteista. Erityispedagogiikan Pro Gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, erityispedagogiikka. 2010. 71 sivua + liitteet. Julkaisematon.

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia kirjoittamisesta osana yliopisto-opiskelun arkea. Jyväskylän yliopistolla järjestettiin keväällä 2009 kielikeskuksen ”Tukea kirjoittamiseen” -kurssi, jonka kautta aineisto kerättiin. Halusin tutkia millaisia kokemuksia opiskelijoilla on kirjoittamisesta sekä mitkä asiat ovat opiskelijoiden kirjoittamishaasteiden taustalla. Halusin myös selvittää millä tavoin opiskelijat kokivat vertaisryhmään perustuvan Tukea kirjoittamiseen -kurssin tukevan heidän kirjoittamisvalmiuksiaan.

Tutkimusote oli laadullinen. Tutkimusjoukkoon kuului kuusitoista Jyväskylän yliopiston opiskelijaa. Aineistonkeruutapa oli etnografinen, joten aineisto koostui monista erilaisista aineistomuodoista. Aineisto muodostui opiskelijoiden kirjoittamista ”Minä kirjoittajana” -kirjoitelmista, heidän täyttämistään esitietolomakkeista, omista havainnoistani Tukea kirjoittamiseen -kurssilta sekä kurssin loppupalautteista. Aineistoa syvennettiin kurssin lopuksi haastattelemalla seitsemää kurssin opiskelijaa. Aineistonkeruu toteutettiin keväällä 2009 Tukea kirjoittamiseen -kurssin toteuttamisen aikana.

Tutkimustulosten mukaan Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneet opiskelijat kokevat kirjoittamisen ongelmalähtöisesti. Kirjoittaminen koetaan haastavaksi opiskelun vaatiman tieteellisen kirjoittamistyylin takia. Opiskelijoiden kirjoittamisongelmat jakautuvat kirjoittamisen eri osa-alueille. Tutkimustulosten mukaan kirjoittamisongelmien ja hyvien kirjoittajataitojen taustalla vaikuttavat ympäristö, opiskelutaidot, kognitiiviset kyvyt, opiskelijan omaamat tiedot kirjoittamisesta, opiskelijan aiemmat kokemukset ja tunteet. Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kirjoittamishaasteita tukivat parhaiten sosiaalinen vuorovaikutus, käytännön työkalut, kirjoittamisen reflektointi sekä kirjoittamisprosessin ohjaus ja palautteen saaminen.

Tätä tutkimusta voisi tulevaisuudessa hyödyntää suunnitellessa ja kehittäessä uusia keinoja tukea opiskelijoiden kirjoittamista. Yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamishaasteiden huomiointi on tärkeää esteettömään yliopistoon pyrkiessä.

Avainsanat: yliopisto-opiskelija, kirjoittaminen, kirjoittamisen ongelmat, korkeakouluopiskelu, etnografia.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 KIRJOITTAMINEN	7
2.1 KIRJOITTAMINEN KOGNITIIVISENA TOIMINTANA	7
2.2 SANATASOINEN KIRJOITTAMINEN.....	10
2.3 KIRJOITTAMISEN PROSESSI	11
3 KORKEAKOULUOPISKELU	14
3.1 OPISKELUTAIDOT KORKEAKOULUOPISKELUN EDELLYTYKSENÄ.....	14
3.2 KORKEAKOULUOPISKELU JA KIRJOITTAMINEN	16
3.3 KIRJOITTAMISEN OPETUS YLIOPISTOSSA.....	18
3.4 KIRJOITTAMISEN ONGELMAT	20
3.5 LUKIVAIKEUS KIRJOITTAMISONGELMIEN AIHEUTTAJANA.....	23
4 TUKEA KIRJOITTAMISEEN -KURSSI	26
4.1 KURSSIN TAUSTAT.....	26
4.2 KURSSIN TOTEUTUS.....	26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
5.1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS	29
5.2 TUTKIMUSJOUKKO	30
5.3 ETNOGRAFINEN TUTKIMUS	31
5.4 AINEISTONKERUUN TOTEUTTAMINEN.....	32
5.5 AINEISTON ANALYYSI	34
6 OPISKELIJAT KOKEVAT KIRJOITTAMISEN ONGELMALÄHTÖISESTI	37
7 TUKEA KIRJOITTAMISEEN -KURSSILLE OSALLISTUNEIDEN OPISKELIJOIDEN KIRJOITTAMISONGELMAT	39
7.1 OPISKELIJOIDEN KIRJOITUSONGELMAT KIRJOITTAMISEN ERI OSA-ALUEILLA.....	39
7.2 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET KIRJOITTAMISONGELMIEN AIHEUTTAJISTA	41
7.3 LUKIVAIKEUS HANKALOITTAÄ YLIOPISTO-OPISKELIJAN KIRJOITTAMISTA	43
8 TUKEA KIRJOITTAMISEEN -KURSSILLE OSALLISTUNEIDEN OPISKELIJOIDEN KIRJOITTAMISHAASTEIDEN TAUSTAT.....	46
8.1 YMPÄRISTÖN VAIKUTUS	47
8.2 OPISKELUTAITOJEN VAIKUTUS	47
8.3 KOGNITIIVISTEN KYKYJEN VAIKUTUS	48
8.4 OPISKELIJAN TIETOJEN VAIKUTUS	48
8.5 AIEMPIEN KOKEMUSTEN VAIKUTUS.....	49
8.6 TUNTEIDEN VAIKUTUS.....	49

9 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET HYVÄSTÄ KIRJOITTAMISEN TUESTA ...	50
9.1 SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS JA VERTAISTUKI PIENRYHMÄSSÄ TÄRKEÄÄ KIRJOITUSTAITOJEN KEHITTÄMISESSÄ	51
9.2 KÄYTÄNNÖN TYÖKALUT KIRJOITTAMISEN TUEKSI	52
9.3 KIRJOITTAMISEN OHJAUS JA PALAUTE TEKSTISTÄ HYÖDYLLISTÄ	53
9.4 KIRJOITTAMISEN REFLEKTOINTI JA UUDEN KIRJOITTAJAIKENTITEETIN LUOMINEN	54
10 POHDINTA	55
10.1 TUTKIMUKSEN TAUSTA	55
10.2 TULOSTEN TARKASTELUA	56
10.3 ESTEETTÖMÄÄN YLIOPISTOON PYRKIMINEN.....	58
10.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	60
10.5 TUTKIMUKSEN EETTISYYS	62
10.6 TUTKIMUKSEN HYÖDYNNETTÄVYYS JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET	64
LÄHTEET.....	65
LIITTEET	72
LIITE 1.....	72
LIITE 2.....	73
LIITE 3.....	74
LIITE 4.....	76

1 JOHDANTO

Kirjoittaminen on taito, joka vaatii paljon harjoittelua. Lapsena kirjoittamista opitaan suurella innolla ja harjoitteluun kuuluu vuosien pitkäjänteistä työskentelyä. Aikuisiällä saavutettu kirjoitustaito on oppimisen ja elämisen tulosta. (Linnakylä 1985, 1-4). Nykyään ihmiset elävät tekstien maailmassa, jossa tekstien ymmärtäminen ja kirjoittaminen ovat erottamaton osa arkea (Takala 1990, 54). Kirjoitustaito on yliopistonkin tiedeyhteisössä välttämätön taito, koska tiedeyhteisö koostuu tekstien varassa toimivista ihmisistä. Tieteellinen yhteisö myös kommunikoi tekstien avulla. (Luukka 2007, 14.) Kiiski-Mäen (2008, 85) mukaan kirjoittamishankaluudet ovat yleisiä opiskelijoilla. Ne vaikeuttavat kirjoittamista ja vaikuttavat opiskelijan toimintakykyyn oppimistilanteissa ja arjessa. Hankaluuksia saattaa tulla esimerkiksi tilanteessa, jossa omaa oppimista tulisi tukea muistiinpanoja tekemällä, luomalla yhteenvetoja tai tekemällä kirjallisia tehtäviä. Myös tenttitilanteet voivat olla hankalia, sillä niissä oma osaaminen tulee kyetä näyttämään kirjoittamalla. (Kiiski-Mäki 2008, 85.)

Tässä tutkimuksessa tutkitaan yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamisen haasteita Tukea kirjoittamiseen -kurssin kautta. Yliopisto-opiskelijat joutuvat arjessaan kirjoittamaan runsaasti erilaisia tekstejä. Niiden kirjoittaminen saattaa aiheuttaa suuria haasteita, varsinkin jos kirjoittamiseen liittyy negatiivisia tunteita tai se koetaan muuten vaikeaksi. Hankaluudet kirjoittamisessa voivat luoda paineita koko opiskelulle. Ventolan ja Maurasen (1996, 5) mukaan yliopistojen kirjoittamisen opetus on herättänyt paljon keskustelua suomalaisissa korkeakouluissa. Kansainvälistymiseen pyrkivän yliopiston on opetettava riittävästi vieraita kieliä. Toisaalta taas muutokset korkeakouluissa ovat asettaneet äidinkielen opetuksen uusien haasteiden eteen. Lean ja Stiererin (2000, 1) mukaan yliopistojen muuttumisella on vaikutusta myös yliopistossa tapahtuvaan kirjoittamiseen. Muutoksia on aiheuttanut esimerkiksi opiskelijamäärien kasvu ja uusien reittien aukeaminen korkeakouluopintoihin. Edellisten syiden takia myös opiskelijoiden kulttuuriset ja kielelliset taustat ovat moninaistuneet. Morssin ja Murrayn (2001, 35-52) mukaan opiskelija-aineksen moninaistuminen on saanut aikaan sen, että tarve kirjoittamisen tukemiseen on suurempi kuin ennen. Russellin (2003, i) mukaan myös entistä erikoistuneemmat opinto-ohjelmat yliopistossa vaativat yhä

erikoistuneempaa kirjoittamista. Pohjoismaisissa yliopistoissa kirjoittamisen on aiemmin ajateltu olevan taito, jonka opiskelijat omaavat jo tullessaan opiskelemaan korkeakouluun tai oppivat ilman opettamista. Euroopan maissa on kuitenkin nykyään huomattu, että tieteellisen kirjoittamisen opetukselle on suuri tarve yliopistoissa. (Lea & Stierer 2000).

Boicen (1985) mukaan kirjoittamisongelmien syynä voi olla esimerkiksi sisäinen sensuuri, epäonnistumisen pelko, täydellisyyteen pyrkiminen, aikaisemmat negatiiviset kokemukset, kirjoittamisen lykkääminen ja mielenterveyden ongelmat. Myös varsinaista kirjoittamisblokkia voi esiintyä, jolloin opiskelija aina vain siirtää tärkeää työtä eteenpäin sen uhkaavuuden takia. Taskisen (2009, 2) mukaan kirjoittamishaasteiden taustalla saattaa olla myös dysleksia eli lukivaikeus, jota esiintyy 6-7 prosentilla koko väestöstä. Lukivaikeus johtuu ongelmista opiskelijan äännetietoisuudessa, työmuistissa ja tiedon käsittelemisessä. Aikuisopiskelijoilla lukemis- ja kirjoittamisongelmat ilmenevät kirjoittamisvaikeuksina, toiminnallisen kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen vaikeuksina (Kakkuri 1995). Lukivaikeuksisten opiskelijoiden määrä lisääntyy korkeakouluissa, vaikka se onkin yleisempää alemmilla kouluasteilla. Korkeakouluilla on tulevaisuudessa haasteita lukivaikeuksisten opiskelijoiden huomioon ottamisessa. Haasteet johtuvat opettajien tiedonpuutteesta, korkeakoulujen yhteisten käytäntöjen puutteista, dysleksian tunnistamisen ja tukipalvelujen kohdentamisen vaikeudesta sekä ympäristön ja opiskelijoiden omista asenteista. Vastuu lukivaikeuden kanssa selviämisestä jää usein opiskelijalle itselleen. (Taskinen 2009, 2.) Vuonna 2004 säädetyin yhdenvertaisuuslain mukaan korkeakoulutuksen tulisi olla esteetöntä kaikille opiskelijoille erilaisuudesta riippumatta. Näin ollen lukivaikeus tai muut oppimisvaikeudet eivät saisi olla esteenä yliopistossa opiskelulle. (Yhdenvertaisuuslaki 2004.). On tärkeää selvittää, millaisia yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamishaasteet ovat ja miten kirjoitustaitoja voidaan tukea. Tutkimalla opiskelijoiden kirjoittamisen haasteita ja tuen tarpeita voidaan tulevaisuudessa pyrkiä kohti esteettömämpää yliopistoa ja oikeanlaisia kirjoittamisen tukikeinoja.

2 KIRJOITTAMINEN

Tekstin kirjoittamiseen kytkeytyy ajatteluun liittyviä prosesseja. Nämä prosessit voidaan nähdä yhtä moninaisena ja vaativana kuin mikä tahansa ihmisen älykkyyteen liittyvä toiminta. (Bereiter & Scardamalia 1987 (xiii-xiv.) Kirjoittamisen vaatimien kognitiivisten prosessien ja itsesäätelyn yhteensovittaminen onkin haastava tehtävä monelle opiskelijalle (Helsel & Greenberg 2007, 752, 758). Tässä luvussa määrittelen kirjoittamisen prosessin sekä kognitiivisena että ulospäin näkyvänä toimintana.

2.1 Kirjoittaminen kognitiivisena toimintana

Kirjoittaminen voidaan nähdä toimintana, jossa on mukana suuri osa ihmisen älykkyydestä. Kirjoittamiseen liittyy tavoitteiden asettamista, suunnittelua, muistista etsimistä, ongelmanratkaisua, arviointia ja diagnosointia. Lukemiseen verrattuna kirjoittaminen on vaativampi prosessi. Lukeminen etenee usein ilman ihmisen tietoisuutta itse taustalla olevasta prosessista kun taas kirjoittaessaan ihminen näyttää olevan tietoisempi mielessään meneillään olevasta prosessista. (Bereiter & Scardamalia 1987, xiii-xiv.)

Ensimmäinen merkittävä kirjoitusprosessia selittävä malli on Flowerin ja Hayesin (1980) kirjoittamisprosessin kognitiivinen malli. Flowerin ja Hayesin (1980, 12-29, 39) mallissa kirjoittamistapahtumaan liittyy kolme osa-aluetta: tehtäväympäristö, kirjoittajan pitkäkestoinen muisti ja itse kirjoittamisprosessi. Tehtäväympäristö on se ympäristö, jossa itse kirjoittaminen tapahtuu. Siihen kuuluvat kaikki kirjoittamiseen vaikuttavat ulkoiset tekijät. Tehtäväympäristöä on esimerkiksi kirjoittamiseen liittyvä tehtävänanto, joka vaikuttaa merkittävästi kirjoittajan motivaatioon. Pitkäkestoinen muisti on myös tiiviisti mukana tekstin kirjoittamisessa. Muistista ihminen hakee esimerkiksi aiheeseen, tekstilajiin, kieleen ja lukijoihin liittyvää tietoa. Näitä tietoja kirjoittaja hyödyntää itse kirjoittamisprosessissa suunnitellessaan, kielentäessään ja tarkistaessaan tekstiä. Kirjoitusprosessiin kuuluu kolme vaihetta: suunnittelu,

kirjoittaminen ja muokkaaminen. Nämä kaikki vaiheet tapahtuvat limittäin samalla kun kirjoittaja vähitellen muokkaa tekstistään tavoitteidensa mukaisen. Taitavat (ekspertit) kirjoittajat suunnittelevat ja muokkaavat tekstiään enemmän kuin taitamattomat (noviisit) kirjoittajat. Tärkeä osa kirjoittamista on kirjoittajan kyky ohjata omaa kirjoitusprosessiaan. Clarkin ja Ivanicin (1997, 92-93) mukaan Hayes ja Flower (1980) ovat tuoneet esille kirjoitusprosessin kolme tärkeää puolta. Ensimmäiseksi kirjoitusprosessin kaikki vaiheet tapahtuvat limittäin kirjoitusprosessin edetessä. Toiseksi kirjoittaminen on päämääräsuuntautunutta, jolloin kirjoittamiseen liittyy useita pieniä päämääriä. Kolmanneksi kirjoittaminen saa aikaan uusien tavoitteiden asettamista. Clark ja Ivanic (1997) ovat myös kritisoineet mallia, sillä Hayes ja Flower (1980) näkevät kirjoittamisen lähes pelkästään kognitiivisena toimintona, eivätkä huomioi kirjoittamista kulttuurisena käytäntönä. Clark ja Ivanic (1997) ovat kritisoineet mallia myös siitä, että se yksinkertaistaa kirjoitustapahtumaa liikaa. Se ei huomioi erilaisia tekstintuottamisstrategioita, vaan näkee kirjoittajat vain suhteessa taitoihinsa: joko taitavina tai taitamattomina.

Grabe ja Gaplan (1996, 224-229) ovat myös kehittäneet teoriaa kirjoittamistapahtumasta. He näkevät kirjoittamisen lähtökohdiltaan kommunikatiivisena prosessina. Tällöin kirjoittamisessa on huomioitava kirjoittamisen konteksti, johon kuuluu esimerkiksi tehtävänanto ja sosiaalinen konteksti. Mallin toinen tärkeä osa on ihmisen verbaalisessa työmuistissa tapahtuva prosessointi. Verbaaliseen työmuistiin kuuluu kolme osaprosessia: sisäinen tavoitteiden asettelu, verbaalinen prosessointi ja sisäisen prosessin tuotos. Malli huomioi siis myös henkisten edustusten muuttamisen kielelliseen muotoon.

Kahden erillisen kirjoitusprosessin mallin esittelivät Bereiter ja Scardamalia vuonna 1987. Bereiterin ja Scardamalian (1987, 8-25) malli on Suomessa tunnetuin kirjoittamista käsittelevässä tutkimuksessa. Mallissa kirjoittamisen prosessi jaetaan kahdeksi eri kirjoittamisen tyyppiä: noviisin tiedontoistamisstrategiaksi (*knowledge-telling*) ja ekspertin tiedonmuokkaamisstrategiaksi (*knowledge-transforming*).

Aloittelevaksi kirjoittajaksi voidaan katsoa kirjoittaja, joka ei ole kokeneen tieteenharjoittajan kaltainen kirjoittamisen asiantuntija. Aloittelijan käyttämän strategian avulla voidaan saada aikaiseksi hyväkin kirjallinen tuotos. Tämäntyyppinen strategia kehittyy herkästi tilanteissa, joissa ihmisen pitää tuottaa lyhyessä ajassa tietyn kaavan mukaista tekstiä (esimerkiksi tenttivastauksia tehdessä). Aloittelevalla kirjoittajalla ongelmanratkaisu ja tavoitteiden asettaminen tekstille ovat vähäisiä. Kirjoittaminen

onkin aloittelijalle lähinnä muistista haettujen ajatuksien peräkkäin listaamista ja toistamista (tiedontoistamisstrategia). Samalla tekstistä jää usein puuttumaan mielekäs argumentointi, koska listaamalla asioita kirjoittaja ei havaitse kirjoittamiensa tietojen ristiriitaisuuksia ja ongelmia. Aloittelijan tekstissä asiat eivät välttämättä myöskään etene loogisesti tai liity selkeästi toisiinsa. Tämäkin johtuu strategiasta, jossa kirjoittaja listaa mieleensä tulevia asioita peräkkäin. (Bereiter & Scardamalia 1987, 8-25.)

Asiantunteva kirjoittaja käyttää monimutkaista ongelmanratkaisua. Hän ratkaisee ja analysoi ongelmia sekä asettaa tavoitteita kirjoittamiselleen. Hän muokkaa tietoa (tiedonrakentamisstrategia) ja pikku hiljaa hioo tekstin haluamaansa muotoon. Asiantuntija aloittaa työskentelyn tekstin tavoitteen pohtimisesta ja tekstin suunnittelusta. Hän käyttää yleensä jonkin verran aikaa tekstin suunnitteluun ennen varsinaista kirjoitustyötä. Hän kykenee myös arvioimaan tekstiään lukijan näkökulmasta ja arvioi jatkuvasti sisältöä, ilmaisutapaa ja näiden suhdetta. Joskus asiantuntijakin kirjoittaa tekstin nopeasti valmiiksi, mutta palaa myöhemmin tarkastamaan ja korjailemaan kirjoittamaansa. Asiantuntevalle kirjoittajalle on tunnusomaista metakognitiiviset ja reflektiiviset prosessit kirjoittamisen aikana. (Bereiter & Scardamalia 1987, 8-25.) Reflektio vaatii oman sisäisen toiminnan tiedostamista ja motiivien tarkastelua. Omaan tekstiin otetaan tavallaan etäisyyttä ja tarkastellaan sitä arvioivasti. (Rauste-von Wright & von-Wright 2003, 66, 68.) Asiantuntijan kirjoittama valmis teksti huomioi lukijan: argumentit ja päätelmät etenevät johdonmukaisesti ja tekstin tyyli sopii kirjoitelman tavoitteeseen. (Bereiter & Scardamalia 1987, 8-25.)

Aloittelevan kirjoittajan kehittyminen asiantuntevaksi kirjoittajaksi tapahtuu nuoruuden ja aikuisuuden rajamailla siinä vaiheessa, jossa kovin alkeellisiin vaikeuksiin ei tarvitse enää kiinnittää huomiota. Monet yliopisto-opiskelijatkin käyttävät kirjoittaessaan vielä aloittelijan kirjoittamisstrategiaa. (Lonka & Lonka 1991, 47.) Edistykselliset taidot tekstin laatimisessa vaativat työmuistilta paljon. Kirjoittajan kehittyminen aloittelijasta kehittyneeksi kirjoittajaksi riippuukin paljon työmuistin resursseista ja kyvystä kohdentaa muistiresursseja oikein suunniteltaessa, kirjoittaessa ja muokatessa tekstiä. (Kellogg & Whiteford 2009, 256.)

2.2 Sanatasoinen kirjoittaminen

Kirjoittaminen on lukemisen kanssa lähellä oleva prosessi. Tekstinsä kirjoittaja on aina samalla myös lukija. Kirjoittaminen on luovaa ja tuottavaa toimintaa, joka on sidoksissa kirjoittajan ominaisuuksiin, kirjoitustilanteeseen, kirjoitustehtävän luonteeseen ja ympäröivään kulttuuriin. Lukemisen ja kirjoittamisen prosesseissa on paljon samaa, mutta myös yksi merkittävä ero. Kirjoittaminen on nimittäin kaksitoista kertaa hitaampaa kuin lukeminen, jonka nopeus äänettömästi on noin 150-300 sanaa minuutissa. (Takala 1990, 43-47.) Kirjoittamisen prosessi on hidas, minkä takia prosessi voidaan helposti pilkkoa osiin. Sanatasoinen kirjoittaminen on kirjoittamiseen kuuluva perustaito. Sanatasoisen kirjoittamisen ongelmista johtuvat usein myös kirjoitusvaikeudet. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 67.)

Sanatasoista kirjoittamisprosessia tarvitaan kirjoittamaan oppimisen alkuvaiheessa ensimmäisillä koululuokilla. Se on kirjoittamisen perustekniikkaa, jota tarvitaan kaikessa kirjoittamisessa myöhemminkin. Työmuisti on tärkeä asia sanatasoisen kirjoitusprosessin eri vaiheissa. Kirjoittaminen lähtee liikkeelle oman ajatuksen tai ulkoisen ärsyksen (esimerkiksi sanelun) pohjalta. Kirjoittamisessa voidaan käyttää joko sanoihin perustuvaa ortografista tai äänneisiin perustuvaa fonologista strategiaa. Taitava kirjoittaja käyttää näitä molempia strategioita joustavasti. Ortografisessa strategiassa tutut sanat kirjoitetaan suoraan käyttämällä ortografisia malleja, ilman fonologista koodausta. Näiden tuttujen sanojen prosessointi on pitkälle automatisoitunutta, kuten oman nimen kirjoittaminen. Myös oma kirjoitus voidaan tarkistaa ortografisten mallien avulla. Aloitteleva tai vaikeita sanoja kirjoittava kirjoittaja käyttää fonologista strategiaa. Tällöin fonologisen ja semanttisen tunnistamisen jälkeen kirjoitettava sana on jaettava pienempiin osiin eli segmentoitava. Sana voidaan jakaa esimerkiksi tavuihin tai yksittäisiin äänneisiin. Mitä kehittyneempi kirjoittaja, sitä suurempia yksiköitä hän pystyy kerrallaan prosessoimaan. Fonologisessa väylässä on avainasemassa äänne-erottelu. Sanasta on pystyttävä erottelemaan jokainen äänne ja pystyttävä pitämään äänneiden muodostama rakenne mielessä. Jokainen äänne on muutettava kirjoitetuksi kieleksi (fonologinen koodaus) ja osattava kirjoitusmerkkien tuottaminen. Kirjoitettaessa sanaa kokonaisuutena tarvitaan fonologista synteisiä, jossa äänneet kootaan yhteen. Samaa taitoa käytetään sanan tarkistamisessa. (Ahvenainen & Karppi 1993; Karppi 1983.)

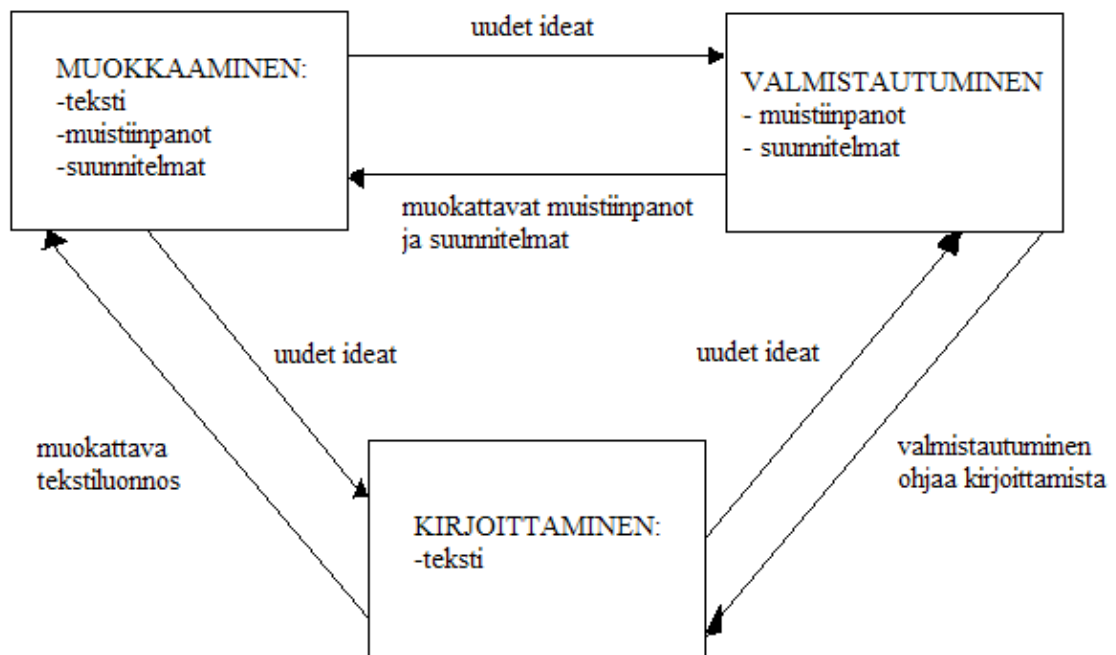
2.3 Kirjoittamisen prosessi

Kirjoittamisen opetuksen paradigma on muuttunut viime vuosikymmeninä. 1980-luvulta eteenpäin kirjoittamista on alettu tarkastella lopputuloksen sijaan prosessina. Prosessiajattelu on kuitenkin siirtynyt kirjoittamisen opetukseen heikosti, koska kirjoitusprosessin arviointi on hankalampaa kuin tuotoksen arviointi. (Aalto, Jämiä, Kajaste, Korkalainen & Marjala 2002, 6.) Opiskelijoiden tulisi kirjoitustöitä tehdessään osata taitavan kirjoittamisen prosessi. Tämänäyttöisen kirjoitusprosessin hallinta helpottaa opiskeluun liittyvien kirjoitustehtävien tekemistä. (Kiiski-Mäki 2008, 88.)

Linnakylä (1985, tiivistelmä, 7) on kuvaillut kirjoittamisprosessia jo 1980-luvun puolivälissä. Hänen mukaansa kirjoittamisprosessin aikana kirjoittaja palauttaa mieleensä aiheeseen liittyviä kokemuksia, mielikuvia ja tietoja. Näitä asioita hän muokkaa ja karsii tavoitteensa mukaisesti. Kokeneen kirjoittajan kirjoitusprosessissa voidaan nähdä monta toisiinsa limittyvää vaihetta aiheen valinnasta tekstin julkaisuun. Sharpless (1999) on esitellyt oman kirjoittamisprosessia kuvaavan mallinsa, jossa kirjoittaminen etenee valmistautumisen, kirjoittamisen ja muokkaamisen kautta kohti valmista muotoa. Suomessa kirjoitusprosessia on viime aikoina tutkinut Kiiski-Mäki (2008) joka kuvaa kirjoitusprosessin vaiheiksi suunnittelun, muodostamisen ja arvioinnin.

Sharplessin (1999, 72) mallin (KUVIO 1, sivu 12) mukaisesti kirjoittamisen prosessissa on kolme vaihetta: valmistautuminen, kirjoittaminen ja muokkaaminen. Kirjoittaminen voi alkaa mistä kehän vaiheesta tahansa. Suunnitelmat ja muistiinpanot ohjaavat kirjoittamista. Sharplessin (1999, 74) mukaan kirjoittamista edeltävä valmistautuminen eli suunnittelu on erittäin tärkeää. Suunnitellessaan tekstiä ihminen hahmottelee paperille asioita, jotka helpottavat häntä pääsemään päämääräänsä. Suunnittelu voi tapahtua myös pelkästään ihmisen mielessä. Suunnittelun määrällä on vaikutusta tekstin onnistuneisuuteen: mitä enemmän suunnittelua, sitä parempi teksti. Tämä johtuu siitä, että mitä enemmän kirjoittaja viettää aikaa tekstin parissa, sitä paremmin hän kykenee reflektoimaan sisältöä ja tekstin rakennetta. Kirjoitettu tekstiluonnos muuttuu materiaaliksi, jota voidaan muokata. Tämä aktiviteetti ei toimi vain yhteen suuntaan, vaan myös toisin päin toiminta on mahdollista. Lukija saattaa esimerkiksi huomata, ettei luonnos vastaa suunnitelmaa, ja palaa taas

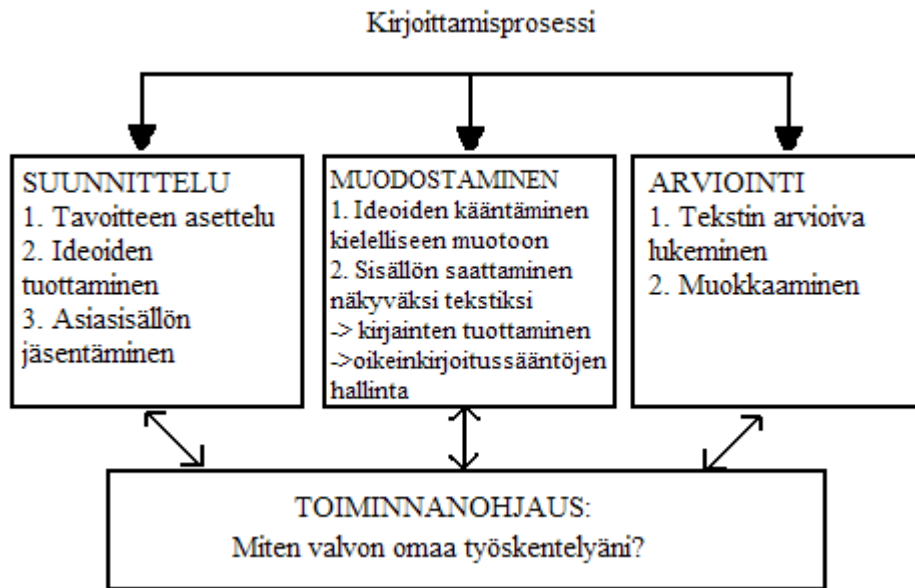
muokkausvaiheeseen takaisin. Kuvio on tarkoituksenmukaisesti ympyrän muodossa, eikä eri vaiheina, jotka johtavat valmiiseen tuotokseen. Mikä tahansa kirjoittamisen vaihe voi seurata toistansa. Varsinkin tieteellisen tekstin, kuten tutkimusraportin, kirjoittamisessa ihminen saattaa palata takaisin suunnitteluvaiheeseen ja luoda johdonmukaisemman rakenteen koko tekstille. Viimeisessä vaiheessa tekstiä luetaan arvioivasti ja muokataan sitä tarvittaessa. Prosessikirjoittamisen yhteydessä muokkaamisella tarkoitetaan niitä muutoksia, joita kirjoittaja tekee tekstiinsä saamansa palautteen perusteella. (Sharples 1999, 72-74, 88, 95-102.)



KUVIO 1. Kirjoittaminen näkyvänä toimintana Sharplesin (1999, 72) mallin mukaisesti

Kiiski-Mäen (2008, 88, 90) mukaan taitavan kirjoittamisen prosessiin sisältyy kolme vaihetta: suunnittelu, muodostaminen ja arviointi (KUVIO 2, sivu 13). Suunnitteluvaiheessa ihminen asettaa tekstilleen tavoitteen, tuottaa ideoita ja järjestää asiasisältöä. Lisäksi hänen tulee pohtia omaa toimintaansa ja päättää miten edetä saavuttaakseen kirjoittamisen tavoitteet. Tekstin muodostamisvaiheessa ideoille saadaan vastine sanojen, lauseiden, virkkeiden, kappaleiden ja koko tekstin tasolla. Tekstin arviointivaiheessa tekstiä tulee reflektoida. Taitavalla kirjoittajalla arviointi liittyy jo suunnittelu- ja kirjoittamisvaiheeseen. Kiiski-Mäen (2008, 88-90) sekä Berningerin,

Abbottin, Whitakerin, Sylvesterin & Nolenin (1995, 294-296) mukaan kirjoitusprosessin hallinta vaatii, että opiskelijan kielelliset taidot ovat hyvin kehittyneet, hän hallitsee kirjoittamisen strategiset taidot, kykenee ohjaamaan toimintaansa kirjoittamisen aikana sekä kokee kirjoittamisen motivoivaksi. Taitava kirjoittaminen sisältää ajatusprosessin, jonka aikana suunnitellaan, muodostetaan ja arvioidaan omaa tekstiä. Nämä kolme prosessia kulkevat rinnakkain kunnes teksti on valmis.



KUVIO 2: Taitavan kirjoittamisen prosessi Kiiski-Mäen (2008, 88) mukaan

Sharplesin (1999) ja Kiiski-Mäen (2008) mallit ovat hyvin samantyyppisiä, mutta sisältävät muutaman eron. Sharples (1999) on huomionnut mallissaan paremmin työmuistin osuuden kirjoittamisprosessissa. Hänen mukaansa työmuisti kuormittuu kirjoittaessa sen mukaisesti, miten hyvin henkilö hallitsee oikeakielisyysskäytänteet ja tuntemansa aiheen. On todettu, että esimerkiksi oikeinkirjoitusvirheet lisääntyvät lauseen loppua kohden, mikä kertoo työmuistin kuormittumisesta. Kiiski-Mäkikin (2008) kertoo kirjoittamisen lähtökohtana olevista muistiedustuksista, mutta ei huomii työmuistin rajoituksia kuten Sharples. Kiiski-Mäki (2008) taas huomii mallissaan ihmisen lukutaidon merkityksen tekstin arviointivaiheessa. Toimiva lukutaito on nimittäin tärkeä työkalu oman tekstin arviointiin. Kiiski-Mäki (2008) huomii mallissaan myös toiminnanohjauksen koko kirjoitusprosessiin vaikuttavana elementtinä.

3 KORKEAKOULUOPISKELU

Korkea sivistystaso sekä laadukas ja maksuton koulutus ovat suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan kulmakiviä. Suomessa halutaan turvata tasapuoliset mahdollisuudet laadukkaaseen koulutukseen varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen asti. (Opetusministeriö 2007, 10.) Kaikilla suomalaisilla opiskelijoilla tulisi myös olla yhdenvertaiset opiskelumahdollisuudet. Tätä tavoitetta turvaamaan on säädetty yhdenvertaisuuslaki, jonka mukaan koulutuksessa on huomioitava erilaiset oppijat. (20.1.2004/21.) Korkeakoulutus on laajentunut Suomessa reilusti 1960-luvun alusta lähtien. Tällä hetkellä 80 prosentille ikäluokasta on varattu paikka korkeakoulusta. (Ahola 2004, 14-19.) Suomessa korkeakoulutusta järjestetään yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Yliopistossa suoritetaan alempia kandidaatin ja ylempiä maisterin korkeakoulututkintoja sekä tieteellisiä jatkotutkintoja. Ammattikorkeakouluissa voi suorittaa ylempiä ja alempia korkeakoulututkintoja. (Tilastokeskus.) Tässä luvussa tuon esille korkeakouluopiskeluun opiskelijoiden näkökulmasta vaikuttavia tekijöitä: opiskelutaidot, kirjoittaminen osana korkeakouluopiskelua, kirjoittamisen opetus yliopistossa sekä kirjoittamisen ongelmat.

3.1 Opiskelutaidot korkeakouluopiskelun edellytyksenä

Opiskelutaidot ovat tärkeä korkeakouluopiskelussa ja kokoeliniän kestävässä oppimisessa tarvittava taito. Ihminen tarvitsee perustietoja ja -taitoja, joiden varaan uutta tietoa voidaan rakentaa. Kaikilla aikuisilla ei välttämättä ole näitä elinikäisen oppimisen taitoja, minkä takia niihin täytyy tulevaisuudessa panostaa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Yhteiskunnan vaatimien työtapojen jatkuva muutos edellyttää myös mahdollisuuksia oppia uutta. Esimerkiksi aikuisten koulutusmahdollisuudet sekä uudenlaiset ja monipuoliset oppimisympäristöt ovat keinoja tähän uuden oppimiseen. (Ahola 1997, 319-320.) Ihmisen elämäntapa on muuttumassa yhä enemmän lineaarisesta mallista kohti elämää, jossa koulutus ja työnteke tapahtuvat limittäin.

Tämä tarkoittaa myös ihmisen opiskelu-uran hajautumista koko elämänkaaren ajalle. Elinikäinen oppiminen onkin tullut viime vuosikymmeninä yhä tärkeämmäksi koulutusta määrittäväksi asiaksi, joten sillä on vaikutusta myös korkeakouluopiskeluun. (Suikkanen 1996, 23, 38, 44.)

Oppimistaitoihin kuuluu sekä oppilaitosyhteyksissä tarvittavia taitoja sekä kaikissa elämänyhteyksissä tarvittavia taitoja. Oppilaitoksissa tarvittavia taitoja ovat taito opiskella itsenäisesti, itseohjautuvuus, taito suunnitella omaa opiskelua, monipuoliset tiedonhankintataidot, taito arvioida omaa oppimisprosessia sekä taito työskennellä yhteistoiminnallisesti. Kaikkiin elämänympäristöihin liittyvät oppimistaidot nähdään laajempina. Niitä ovat taito ratkaista eteen tulevia ongelmia, kyky kehittää osaamistaan eri elämäntilanteissa, halu asettaa tavoitteita ja ohjata toimintaansa sekä yleinen halu muuttua ja kehittyä. Oppimaan oppiminen nähdään yhä tärkeämpänä asiana peruskoulun tavoitteista. Elinikäinen oppiminen voidaan nähdä koko elämänuraa parantavana asiana, jossa yksilö sopeutuu muutoksiin. (Ahola 1999, 192-195.) Nykyajan yhteiskunta on avoin ihmisille, jotka omaavat hyvät sosiaaliset ja kielelliset taidot (Remes & Välijärvi 1997). Näihin taitoihin kuuluu myös luku- ja kirjoitustaito, jotka ovat avainasemassa myös koko eliniän kestävässä oppimisessä.

Joskus myös erittäin älykkäät opiskelijat menestyvät opiskelussaan huonosti. Menestys korkeakouluopinnoissa ei riipu pelkästään älykkyudesta, vaan siihen vaikuttavat myös opiskelijan suhtautuminen oppimiseen, itseohjautuvuus ja kognitiiviset strategiat. Opiskelija asettaa tavoitteita omalle opiskelulle aiempien kokemusten, odotusten ja uskomustensa perusteella. Opiskelijan suhtautumisella opiskeluun, itseohjautuvuudella ja kognitiivisilla strategioilla on yhteys toisiinsa ja ne vaikuttavat opiskelijan opintomenestykseen. Hyvään opintomenestykseen nopeasti muuttuvissa yliopiston oppimisympäristöissä kuuluu syvälinen suhtautuminen opiskeluun, oppimisen itseohjautuvuus ja optimistinen suhtautuminen oppimisstrategioihin. (Heikkilä & Lonka 2006, 99-117.) Banduran (1997) mukaan opiskelijat, joilla on korkea minäpystyvyys, asettavat itselleen korkeampia opiskelutavoitteita, ponnistelevat enemmän saavuttaakseen tavoitteensa sekä pitävät kiinni tavoitteistaan akateemisissa tehtävissä. Litmasen, Hirston ja Lonkan (2010, 195) mukaan opiskelu korkeakoulussa vaatii pitkän ajan sitoutumista. Opintomenestykseen vaikuttavat monet asiat kuten sitoutuneisuus opiskeluun, ihmisen käsitys itsestään oppijana, luontainen motivaatio ja työelämään suuntautuminen. Heikkilän ja Lonkan

(2006, 99-117) mukaan tavoitesuuntautuneisuus ja positiivinen asenne opiskelua kohtaan on tärkeää opiskelutavoitteiden saavuttamiseksi.

3.2 Korkeakouluopiskelu ja kirjoittaminen

Korkeakouluopinnoissa kirjoittamisella on suuri merkitys. Opiskeluun kuuluu paljon erilaisia kirjoitustöitä: esseitä, raportteja, luentomuistiinpanoja, tenttivastauksia sekä vastauksia internetkeskusteluun, sähköpostien kirjoittamista ja e-portfolioiden tekemistä (McVey 2008, 289-294.) Loppuhiipentumana opiskeluissa on usein gradun kirjoittaminen. Tieteellisen kirjoitustavan oppiminen kuuluu osaksi yliopistoyhteisöön sosiaalistumista ja tieteellisyyden pelisäännöt ovat avain yhteisön sisään. (Luukka & Muikku-Werner 1996, 127-128.) Yliopisto-opiskelijat myös osoittavat osaamisensa erilaisten kirjoitettujen tekstien kautta. Kirjoittaminen ei ole pelkkä taito, vaan myös tärkeä työkalu ajattelussa, oppimisessa ja tiedonrakentamisessa. (Lean ja Stiererin 2000.) Akateemisessa maailmassa ilman kirjoitustaitoa eivät pärjää opiskelijat eivätkä kokeneet tutkijatkaan, koska koko tiedeyhteisö toimii pitkälti tekstien varassa. Tieteellisen yhteisön vuorovaikutus tapahtuu tieteellisten tekstien ja puheenvuorojen kautta. Tekstejä kirjoittamalla ja julkaisemalla tutkijat tavoittavat muun tiedeyhteisön. Usein artikkelin kirjoittaminen saattaa olla ainoa keino saada äänensä kuuluville ja saada palautetta tekemästään työstä. Nykyään myös internetissä tapahtuva tiedemaailman keskustelu vaatii kirjoitustaitoa. (Becher & Trowler 2001, 104, 108-110; Brodkey 1996, 2, 55.)

Tieteellisen tekstin tärkein tehtävä on raportoida tieteellisen menetelmän avulla hankittua tietoa. Kaikki tekstit eivät sovi tieteelliseksi puheenvuoroksi, sillä tekstin on oltava tieteellistä. Tieteellisestä tekstistä ei voida antaa yhtä ainoaa määritelmää. Tekstin tieteellisyys riippuu näkökulmasta, tieteenalasta, tekstin tavoitteista ja siitä kuka tieteelliseen kysymykseen hakee vastatusta ja mitä varten. Tekstin tieteellisyys koostuu monista asioista. Näitä ovat esimerkiksi täsmälliset viittaustavat, abstrakti kirjoitustapa ja oman tieteenalan kielenkäytön sisäistäminen. Tieteellisen tekstin kirjoittaminen vaatii myös sosiaalistumista omaan tieteenalaan osallistumalla tieteellisen yhteisön toimintaan, kirjoittamalla ja lukemalla tekstejä ja

keskustelemalla muiden opiskelijoiden kanssa. Tämä sosiaalistuminen alkaa jo opiskelun alkuvaiheessa. Oman alan käsitteiden tunteminen on yksi tieteellisen pätevyyden mittareista, joten käsitteet ja niiden määrittely kuuluvat oleellisesti myös tieteelliseen kirjoittamiseen. Tieteelliseen kirjoittamiseen ei riitä pelkästään se, että osaa tehdä oikeanlaisen tekstin kieliasun ja merkitä lähdeviitteet. Tekstin tieteellisyys syntyy tieteellisen työskentely- ja ajattelutavan tuotoksena ja konkretisoituu usein vasta tutkimusprosessin lopputuloksena. (Luukka 2007, 13-19.)

Akateemisen kirjoittamisen haastavuuden osoitti Boice, jo vuonna 1987. Boicen (1987, 311-326) mukaan akateemiseksi kirjoittajaksi kehittyminen on haastavaa. Oman tekstin laadun parantaminen voi olla kova työ jopa henkilöille, jotka ovat oman alansa parhaita asiantuntijoita. Kaikki yliopisto-opiskelijat eivät Boicen (1987) mukaan ole tuotteliaita kirjoittajia. Nämä opiskelijat tarvitsevat tukea kehittyäkseen kirjoittajina. Murraynkaan (2002, 229-239) mukaan akateemiseksi kirjoittajaksi kehittyminen ei ole yksinkertaista, joten opiskelijat tarvitsevat tukea kirjoittamiseensa. Kirjoittamista ei välttämättä estä kirjoitustaidon puute, vaan oikean kirjoittamisympäristön puute. Myös itsevarmuuden puutteella on vaikutusta kirjoittamiseen. Kirjoittamisen taitoja kehittäessä on tärkeää saada tietoa kirjoittamisesta sekä tulla tietoisemmaksi omasta kirjoittamisen prosessista. Kirjoittajan itsevarmuutta nostavat erilaiset asiat: tavoitteiden ja deadlinejen asettaminen, vertaistuen saaminen, jäsentynyt kirjoittamistyyli sekä strategiat säännölliseen kirjoittamiseen ja kirjoittamisajan järjestämiseen. Tärkeää kirjoittamisen tukemisessa on opettaa opiskelijoita asettamaan itselleen helposti saavutettavia kirjoittamistavoitteita. Pienet tavoitteet vievät kirjoittamista helposti eteenpäin. Kirjoituskäyttäytymisen muutoksessa tärkeää on omien ajatusten jakaminen parin tai ryhmän kanssa. Keskusteluissa käydään läpi opiskelijoiden aiempia kirjoittamistapoja ja verrataan niitä uusiin opittuihin tapoihin. (Morris & Murray 2001, 48-49.) Opiskelijoiden on usein hankalaa löytää itselleen kirjoittamisaikaa ja asettaa kirjoittaminen ensimmäiseksi tärkeysjärjestyksessä. (Murray 2002, 229-239) Murrayn, Thowbin, Mooren ja Murphyn (2008, 120) mukaan yleisesti oletetaan, että opiskelijat järjestävät kirjoittamiselleen aikaa muilta asioilta. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Boicen (1987) mukaan opiskelijoiden kirjoittaminen ei välttämättä ole sen tuottavampaa, vaikka heillä olisi enemmän aikaa kirjoittaa. Akateemisessa kirjoittamisessa on tärkeää ihmisen käyttäytymiseen liittyvät asiat: kirjoittamisrutiinit, tavoitteiden asettaminen omalle kirjoittamiselle ja näihin tavoitteisiin pyrkiminen sekä riittävän tuen saaminen kirjoittamiseen. Murrayn ym. (2008, 120-125) mukaan

akateemista kirjoittamista voidaan katsoa käyttäytymisenä, johon vaikuttavat ihmisen uskomukset ja ajatukset akateemisesta kirjoittamisesta. Kirjoittamisneuvonnasta voi olla apua akateemiseksi kirjoittajaksi kehittyessä ja kirjoittamisen tuottavuuden lisäämisessä. Neuvonta voidaan toteuttaa ryhmissä tai vertaistuen periaatteita noudattaen. Neuvonnan avulla voidaan kehittää kirjoittajan motivaatiota. Kirjoittamismotivaation kohottamisen avaimet ovat keskittyminen yksilön omiin kirjoittamistavoitteisiin, vertaistuki sekä tunne siitä, että voi saavuttaa omia kirjoittamistavoitteita. Kirjoittamistavoitteet on tärkeää jakaa pieniin ja helposti saavutettaviin tavoitteisiin, jotta opiskelija tuntee kirjoittamistavoitteidensa olevan saavutettavissa. Saavuttamisen tunne lisää minäpystyvyyden tunnetta, mikä taas lisää kirjoittamismotivaatiota tulevaisuuden kirjoittamisessa.

3.3 Kirjoittamisen opetus yliopistossa

Valtioneuvoston asetus (794/2004) yliopistojen tutkinnoista määrää, että alemman sekä ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteena on hyvä viestintä- ja kielitaito. Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen mukaan korkeakoulututkintoon kuuluu tutkintoasetusten määräämiä pakollisia kieli- ja viestintäopintoja. Alempaan korkeakoulututkintoon sisältyy pääsääntöisesti 10-15 opintopistettä kieli- ja viestintäopintoja, joista 2-3 opintopistettä on oltava kirjoitusviestinnän opintoja. Kirjoittamiseen liittyvä kurssi sisältyy myös ylempään korkeakoulututkintoon. Tämän lisäksi opiskelija voi valita valinnaisia kirjoituskursseja. Russellin (2003, i) mukaan akateemisen kirjoittamisen opetuksesta on tullut ”ongelma” korkeakoulutuksessa ympäri maailman. Ensinnäkin yhä suurempi osa ihmisistä saa korkeakoulutuksen. Tämä johtaa siihen, että korkeakoulutukseen tulevien opiskelijoiden kielelliset resurssit vaihtelevat paljon. Toiseksi korkeakoulutus johtaa nykyään hyvin erilaisiin työtehtäviin. Yhä erikoistuneemmat opiskelualat ovat johtaneet yhä erikoistuneempaan kirjoittamiseen korkeakouluissa. Työelämään siirtyessäänkin opiskelijat tarvitsevat hyvin erilaisia kielellisiä resursseja.

Bereiterin ja Scardamalian (1986, 77-78) mukaan ensiarvoista kirjoittamisen opettamisessa on opiskelijoiden ohjaaminen aktiivisiksi ongelmanratkaisijoiksi.

Opiskelijat tulisi saada tietoiseksi siitä prosessista, joka kirjoittamista vie eteenpäin. Heidän tulee ymmärtää, ettei kirjoittaminen ole pelkästään sanojen laittamista paperille. Tämän ymmärrettyään opiskelijat vähitellen kykenevät ottamaan ohjat kaikista kirjoitusprosessin vaiheista. Aloitteleva kirjoittaja tarvitsee usein opettajan palautetta kirjoittamisensa kehittämiseen. Kirjoittamistaitoja kehittäessä tulisi huomioida opiskelijoilta nousevia kirjoitusongelmia. Näitä ongelmia tulisi ratkoa ja havainnollistaa yhteistyössä. Ulkoinen tuki, yksinkertaistetut kirjoitusrutiinit ja tavoitteiden tiedostaminen auttavat opiskelijoita kehittymään. Heleniuksen (2003, 210-219) mukaan kirjoittamisprosessin opiskelu tulisi liittää mahdollisimman tiiviisti omaan alaan, jolloin prosessin kaikki vaiheet sisäistyvät paremmin. Kirjoittamista tulisi opettaa prosessinäkökulmasta hyödyntäen samalla ryhmän tukea. Myös oikean kirjoittamisympäristön luomiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota yliopistossa. Yliopistossa kirjoitusprosessia painottava opetus on erityisen tärkeää, koska monet opiskelijat ovat unohtaneet lukiokurssien opit.

Kirjoittamisryhmien käyttäminen korkeakouluopiskelijoiden kirjoittamisen tukemisessa on alkanut saada enemmän huomiota akateemisissa piireissä. Kirjoittamisryhmässä voidaan hyödyntää vertaisoppimisen piirteitä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen hyötyjä. Ryhmään osallistumisen myötä oma kirjoittaminen voidaan myös nähdä ryhmän yhteisenä tavoitteena sen sijaan, että se olisi hyvin yksilöllinen ja intiimi prosessi. Ryhmän yhteinen tavoite voi myös auttaa opiskelijoita löytämään oman kirjoittajaidentiteettinsä. Ryhmän avulla voidaan kehittää akateemisen kirjoittamisen taitoja. Ylipäättään vertaisryhmään kuuluminen on opiskelijoille hyvä kokemus. Palautteen antaminen ja saaminen omasta kirjoittamisestaan auttaa kehittämään kriittistä näkemystä omaa kirjoittamista kohtaan. (Maher, Seaton, McMullen, Fitzgerald, Otsujid & Leed 2008, 263, 274.) Heleniuksen (2003, 217-218) mukaan ryhmän tuki kirjoituksen tukemisessa on erityisen tärkeää, koska yksin puurtamisen tunne on yksi kirjoittamisen ongelmakohdista. Ryhmissä tekstiä muokkaamalla voidaan myös tuoda esille kirjoittamisen prosessinomaisuus. Pienryhmätyöskentely antaa opiskelijoille tukea kirjoittamiseen. Ryhmissä pystytään lieventämään kirjoittamiseen liittyvää ahdistusta kuulemalla muiden kirjoittamiskokemuksia ja ongelmanratkaisukeinoja. Samaran (2006, 115-129) mukaan opiskelijat voivat toimia toisilleen tärkeinä tuenantajina korkeakoulutuksessa. Vertaistukea antavat opiskelijoiden kirjoitusryhmät voivat antaa opiskelijalle myös keinoja tarkkailla ja ohjata omaa oppimistaan. Opiskelijoiden vertaistukiryhmät eivät kuitenkaan välttämättä sovi kaikille, koska henkilökohtaiset ja -

kulttuurierot vaikuttavat ryhmän tarjoaman tuen kokemiseen. Ryhmissä ilmapiiri on erityisen tärkeää, sillä oman tekstin jakaminen toisille on erittäin herkkä tapahtuma. Colvin (2007, 165, 178) on todennut, että vertaisohjausta käytetään yhä enemmän avuksi korkeakouluopiskelijoiden oppimisen ja motivaation tukemisessa. Vertaisohjauksessa opiskelijat tukevat toisen opiskelijan oppimista ja opettavat tarvittaessa toinen toistaan.

Kritiikkiä yliopiston kirjoittamisen opetusta kohtaan on esiintynyt paljon. Valmistuneet yliopisto-opiskelijat eivät yleensä ole saaneet harjoitusta kirjoittamiseen yliopisto-opiskelunsa aikana muulloin kuin opintojen aloitusvaiheessa. He ovat usein harjaantuneet kirjoittamaan vain lyhyitä esseitä. Tutkimusta tehdessään he joutuvat kohtaamaan faktan, ettei kukaan ole opettanut heitä kirjoittamaan laajaa tutkimusta. (Delyser 2003, 169-181.) Kelloggin ja Whitefordinkin (2009, 250, 257, 263-264) mukaan Yhdysvalloissa monilta korkeakouluopiskelijoilta puuttuu edistykselliset kirjoitustaidot. He esittävät suurimmaksi syyksi tähän on liian vähäistä kirjoittamisen harjoittelua koko yliopisto-opiskelun opinto-ohjelman ajan. Tehokkaat kirjoittamisstrategiat ovat kuitenkin erittäin keskeisiä korkeakoulutuksessa sekä sitä seuraavassa työelämässä. Kehittyminen edistykselliseksi kirjoittajaksi korkeakoulutasolla vaatii vuosien päämäärätietoista harjoittelua. Tämä harjoittelu auttaa opiskelijaa saavuttamaan kognitiivista kontrollia tekstin tuottamiseen. Kognitiivisen kontrollin avulla kyetään vähentämään yksilöllisiä työmuistin rajoituksia tekstiä suunniteltaessa, kirjoittaessa ja muokatessa. Tehokas kielellisten taitojen käyttö, alaan liittyvän tiedon hyödyntäminen sekä retoristen ja sisältöongelmien ratkaisu helpottavat myös hyvän kognitiivisen kontrollin saavuttamisen myötä.

3.4 Kirjoittamisen ongelmat

Kirjoittamisen ongelmat tarkoittavat sitä, ettei kirjoittaminen jostain syystä suju. Tekstiä ei vain synny, vaikka kirjoittamisen taito on olemassa. Kirjoittamisen ongelmat ovat kaiken kaikkiaan yleisiä ja syyt ongelmien taustalla tavanomaisia. (Boice 1996.) Boice (1996, 1993, 1985) kertoo kirjoittamisongelmista, joiden tausta on ihmisen elämäkokemuksissa, väärissä työtavoissa ja asenteissa tai kirjoittamisen blokissa.

Boice (1996, xi-xiii) määrittelee kirjoitusongelmien syyksi esimerkiksi kirjoitustyön lykkäämisen tai kirjoittamisen blokin. Tärkeää ja vaikeaa kirjoittamistyötä saatetaan lykätä aina vain eteenpäin jonkun helpomman ja palkitsevamman tekemisen vuoksi. Kirjoittamisen edelle laitetaan muut asiat kuten kirjoituspöydän siivoaminen ennen kirjoitustyön aloittamista. Lykkäämiseen kuuluu myös se, että lopulta kirjoitustyön tulokset ovat huonommat kuin ne olisivat olleet ajallaan tehtynä. Varsinainen kirjoittamisblokki muistuttaa kirjoittamisen lykkäämistä, mutta siihen kuuluu myös toimintakyvyttömyyttä, paniikkia ja uhkaavan tehtävän siirtämistä aina vain eteenpäin. Kirjoittamisblokkissa ihminen saa hitaasti aikaiseksi ja murehtii silloinkin, että hänellä on liikaa tekemistä. Blokkia esiintyy usein silloin kun kirjoittamiseen liittyy julkista tarkastelua. Tämänäköisten kirjoittajien tulisi oivaltaa, että tehokkaiden ja itselle sopivien pysyvien työtapojen löytäminen auttaa pääsemään yli itsensä epäilystä. Tunteiden ylivallasta kirjoittamistyössä voi päästä siis yli. Vaikka kirjoitustyön siirtäminen ja kirjoitusblokki ovat suhteellisen yleisiä, niihin ei kuitenkaan juurikaan tarjota apua opiskelun yhteydessä. Blokkeja voi esiintyä myös muilla elämän alueilla. Yhtenäistä blokeissa ja tärkeiden asioiden siirtämisessä on niihin liitetyt tunteet ja niistä yli pääseminen. (Boice 1996, xi-xiii; Boice 1993, 19-22.)

Kirjoittamisen hidastumiselle tai estymiselle voi olla monia muitakin syitä kuten sisäinen sensuuri, epäonnistumisen pelko, täydellisyyteen pyrkiminen, aikaisemmat negatiiviset kokemukset, lykkääminen ja mielenterveyden ongelmat. Sisäinen sensuuri iskee kirjoittajaan usein jo kirjoitusvaiheessa ja hän hylkää kirjoituksensa jo ennen kuin kirjoittaminen on kunnolla edes alkanut. Kirjoittaja usein myös asettaa ensimmäiselle kirjoitukselleen korkeat odotukset, eikä ymmärrä kirjoituksen prosessinomaisuutta. Taustana tälle haitalliselle toimintatavalle ovat usein opettajien tai muiden auktoriteettien antama kritiikki, jonka kirjoittaja on sisäistänyt ja liioitellut. Aiemmat negatiiviset kokemukset saattavatkin vaikuttaa ihmiseen vielä pitkään. Epäonnistumisen pelko on osin todellisuuden perustuva pelko: kirjoittaminen ei aina onnistu odotetulla tavalla tai teksti voi saada osakseen arvostelua. Mittasuhteet epäonnistumisen pelossa ovat usein kuitenkin liioiteltuja. Perfektionismi on myös yksi kirjoittamiseen haitallisesti vaikuttava asia: epärealistisen korkeat tavoitteet muuttuvat ongelmaksi kirjoittamiselle, jolloin kirjoittamisen aloittaminen ja loppuunsaattaminen vaikeutuvat. Mielenterveyden ongelmat tai mielialan vaihtelutkin saattavat aiheuttaa ongelmia kirjoittamiseen. Kirjoittaminen on herkkä taito, joten ongelmat elämän muilla

osa-alueilla vaikuttavat helposti siihen. Kuitenkin suurin osa kirjoittamisen ongelmista liittyy vääränlaisiin asenteisiin tai työtapoihin kirjoittamiseen liittyen. (Boice 1985.)

3.5 Lukivaikeus kirjoittamisongelmien aiheuttajana

Sanassa dysleksia on kaksi osaa, joista dys tarkoittaa vaikeutta ja lexis sanoja. Näistä kreikan kielen sanoista muodostuva sana dysleksia tarkoittaa siis ongelmia sanojen kanssa. (Das 1998, 7.) Lukivaikeuden määrittelyä hankaloittaa se, että lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista käytetään monia termejä (Lyon, Schaywitz & Schaywitz 2003). Suomessa vakiintuneiksi termeiksi ovat muodostuneet lukemis- ja kirjoittamisvaikeus, lukivaikeus tai dysleksia (Ahvenainen ja Holopainen 2005, 72-73). Tällä hetkellä dysleksia määritellään erityiseksi oppimisvaikeudeksi, jolla on neurobiologinen tausta. Siihen kuuluu hankaluuksia sujuvassa sanantunnistamisessa sekä heikkoa oikeinkirjoitusta ja sanan dekoodausta. Vaikeudet johtuvat puutteista fonologisessa tietoisuudessa eli yksittäisten äänteiden erottelussa. Koko kielellinen systeemimme muodostuu näistä yksittäisistä äänneistä. (Lyon ym. 2003, 2, 7.) Dysleksiaa esiintyy 6-7 prosentilla väestöstä (Taskinen 2009, 2). Häiriöön sisältyy myös vahva perinnöllinen osuus, joka on tutkimusten mukaan noin 40% kaikista lukivaikeuksista. (Niemi 1996, 339.) Lukivaikeuteen voi kuulua sekä lukemisen että kirjoittamisen hankaluuksia. Kirjoittamisvaikeuden diagnostisiin kriteereihin kuuluvat seuraavat asiat. 1) Kirjoittamisvaikeudessa kirjoitussuoritus on standardoiduilla testeillä mitattuna merkittävästi heikompi kuin mitä voisi odottaa henkilön koulutukseen ja älylliseen kapasiteettiin nähden. 2) Kirjoitusvaikeus häiritsee merkittävästi kirjallisen tekstin muodostamista, akateemisia suorituksia ja arkielämän toimintoja. 3) Häiriö ei myöskään johdu näön tai kuulon vajavuudesta eikä neurologisesta sairaudesta. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 71.) Aiemmin lukivaikeudet on käsitetty lähinnä lasten ongelmiksi. Uusimpien tutkimusten mukaan lukiongelmiä esiintyy kuitenkin kaiken ikäisillä. Lapsena todettu lukivaikeus säilyy aikuisuuteen saakka. Lukivaikeudessa esiintyy paljon yksilöllisiä eroja. Toisilla lukivaikeudet säilyvät vaikeina koko elämän kun taas toiset kehittyvät lukemisessa ja kirjoittamisessa aikuisiälläkin. (Holopainen & Savolainen 2006, 203 –229.)

Lukivaikeus aiheuttaa aikuisiällä lukemisen hitautta ja sujumattomuutta sekä oikeinkirjoitusvirheitä sanelussa ja tuottavassa kirjoittamisessa. Lukivaikeudella on vaikutusta myös luetun ymmärtämiseen, koska heikko tekninen lukutaito hankaloittaa tekstisisällön prosessointia. (Kairaluoma & Aro 2008, 115.) Lukivaikeuksisia korkeakouluopiskelijoita on kaikilla aloilla. Tutkimuksen mukaan lukivaikeus aiheuttaa

haasteita korkeakouluopiskelulle: lukemisen hitautta, lukemisen ymmärtämisen vaikeutta, pitkän ja jäsenneilyn tekstin tuottamisen vaikeutta sekä ongelmia oikeinkirjoituksessa ja lauserakenteissa. Näistä kaikista seuraa aikatauluongelmia, koska lukeminen ja kirjoittaminen vievät paljon aikaa. Etenkin vieraat kielet ovat ongelmana lukivaikeuksiselle opiskelijalle. Tenttikirjojen lukeminen on hidasta ja stressaavaa. Lukemisen vaikeudet saattavat hidastaa opintoja ja alentaa itsetuntoa ja joskus jopa johtaa opintojen keskeyttämiseen. (Taskinen 2009, 31-32.) Lukivaikeuksisten opiskelijoiden suurin haaste yliopistossa on kirjoittaminen, jota vaaditaan kaikissa opinnoissa. Dyslektisille opiskelijoille tarvittaisiin ehdottomasti apua omien kirjoitustaitojen kehittämisessä. Monet kokevat tarvitsevansa tarvitsevat tukea erityisesti kirjoitustöidensä organisoimisessa, jotta he voisivat jäsentää tietoa havainnollisesti ja osoittaa osaamisensa paremmin. (Hatcher, Snowling & Griffiths 2002, 119, 131.) Ongelmat lukutaidossa tai luetun ymmärtämisessä hankaloittavat usein myös kirjoitusprosessia (Mäki, Voeten, Vauras & Poskiparta 2001, 667). Taustalla oleva lukivaikeus voi siis hankaloittaa oman tekstin analyttistä lukemista niin, ettei tekstin viestiä, rakennetta ja oikeinkirjoitusta pystytä arvioimaan. Näin myös kirjoittamisen prosessi hankaloituu. (Kiiski-Mäki 2008, 90.)

Dysleksian diagnosoiminen nuorilla ja aikuisilla voi olla hankalaa, koska lukivaikeuksien aiheuttamia heikkouksia opitaan iän myötä kompensoimaan muilla vahvuuksilla. Korkeakoulutasolla ongelma onkin usein se, ettei tiedetä keitä lukivaikeuksiset opiskelijat ovat. Monella opiskelijalla on vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa, mutta vain osalla heistä on lukivaikeus. Vaikeudet eivät välttämättä tule esiin opintojen aloitusvaiheessa vaan vasta sitten kun opiskeltava materiaali lisääntyy ja mukaan tulee vieraskielistä kirjallisuutta ja kirjallisia töitä. (Taskinen 2009, 2, 32). Dyslektiset opiskelijat eivät eroa muista opiskelijoista kognitiivisten kykyjensä puolesta, mutta heillä on rajoitteita lukemisessa ja lukemiseen liittyvissä fonologisissa prosesseissa. Aikuisten dysleksia voidaan tunnistaa 95 prosentin tarkkuudella testaamalla neljää eri asiaa: kirjoittaminen, epäsanon lukeminen, työmuisti ja kirjoittamisnopeus. Korkeakoulujen tulisi tunnistaa lukivaikeuksiset opiskelijat, jotta tukitoimet voidaan kohdentaa oikein. (Hatcher ym. 2002, 119, 131.) Lukivaikeudella on yksilöllinen ja elämän myötä muuttuva ilmiasu. Sen vuoksi taitoja tulisi pystyä arvioimaan monipuolisesti kaikissa ikävaiheissa, ei pelkästään alakoulussa. (Kairaluoma & Aro 2008, 115.)

Lukitestien avulla voidaan löytää lukivaikeuksiset opiskelijat. Lukitestit ovat usein tuen saamisen edellytyksenä. Testien tekemisen lisäksi on hyvä kartoittaa myös opiskelijan taustatietoja ja opiskeluhistoriaa. Lukitestien kautta opiskelija voi hakea erityisjärjestelyjä esimerkiksi ylioppilaskokeeseen tai pääsykokeeseen. Kustannukset lukitestistä jäävät usein opiskelijalle itselleen, sillä KELA ei korvaa testejä. Testin voi tehdä esimerkiksi erityisopettaja, puheterapeutti, psykologi tai neuropsykologi. (Anttila, Hämäläinen, Isotalo, Taarna & Valkama 2008, 111-114; Farmer, ym. 2002, 11-14.) Suomessa yksi esimerkki käytettävistä testeistä on Niilo Mäki Instituutin lukemis- ja kirjoittamistaitojen lukiseula ja yksilötestistö nuorille ja aikuisille. Nämä kaksi lukivaikeuden arvioinnin menetelmää on kehitetty erityisesti toisen asteen opiskelijoiden lukivaikeuksien tunnistamiseen ja arviointiin. Keskeisimmät arvioitavat tiedot testeissä ovat lukemisen tarkkuus, lukemisen sujuvuus, oikeinkirjoitustaito ja luetun ymmärtäminen. (Kairaluoma & Aro 2008, 116-117.)

4 TUKEA KIRJOITTAMISEEN -KURSSI

Tämän tutkimuksen aineisto hankittiin Tukea kirjoittamiseen -kurssilla. Tieto kurssin toteutuksesta on tärkeää taustatietoa luettaessa tutkimuksen tuloksia ja sovellettaessa niitä muihin yhteyksiin. Tässä luvussa kerron miten Tukea kirjoittamiseen -kurssi toteutettiin.

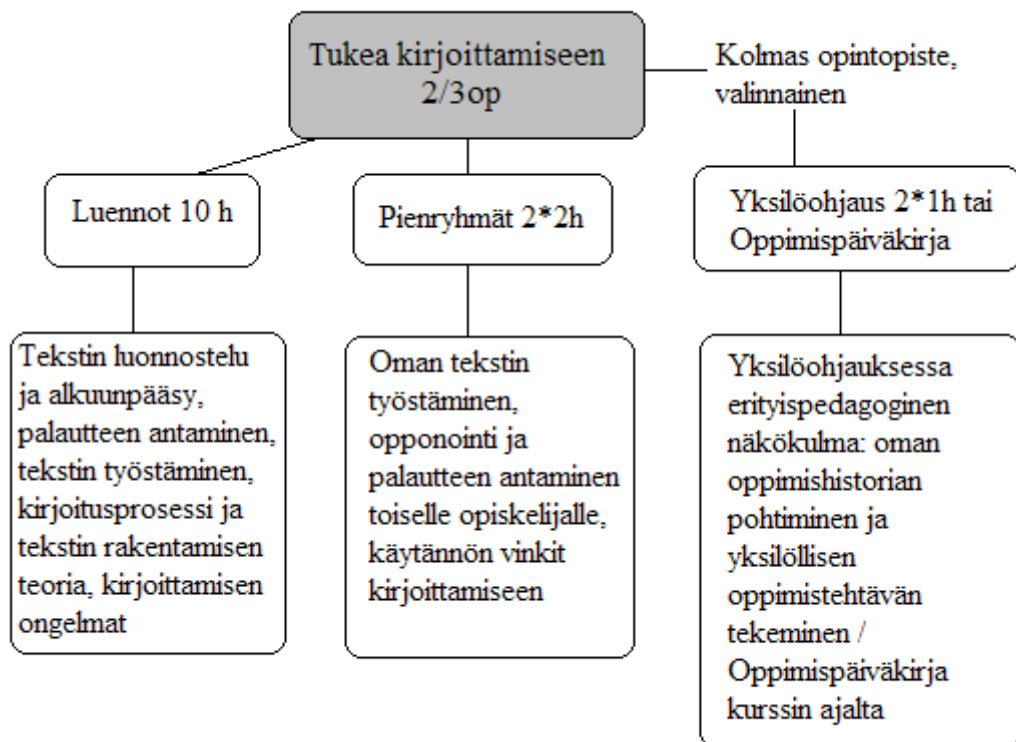
4.1 Kurssin taustat

Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen toteuttama Tukea kirjoittamiseen -kurssi järjestettiin ensimmäistä kertaa keväällä 2009. Kielikeskus tiedotti kurssista aluksi laitosten amanuenssien kautta ainejärjestöille. Kurssia suositeltiin opiskelijoille, joilla on meneillään kurssi, joka sisältää suomenkielisen kirjoitustehtävän. Ilmoittautuminen kurssille tapahtui Korpissa (sähköinen kurssi-ilmoittautuminen Jyväskylän yliopistossa). Ilmoittautuneita saapui ensimmäisten viikkojen aikana odotettua enemmän, yhteensä 58. Loppujen lopuksi kurssille osallistui 23 opiskelijaa. Ilmeisesti kurssin sijoittuminen kevään viimeiseen jaksoon sai monen opiskelijan perumaan tulonsa kurssille. Tukea kirjoittamiseen -kurssin tavoitteena oli edistää kirjoittamisrohkeutta sekä purkaa kirjoittamisen esteitä. Päämääränä oli myös oman kirjoittamistapansa tiedostaminen, toisen opiskelijan tekstin analyttinen lukeminen sekä omien vahvuuksien ja kehittämistarpeiden tiedostaminen.

4.2 Kurssin toteutus

Kurssin toteutukseen kuului 10 tuntia yhteisiä kokoontumisia, kaksi kahden tunnin pienryhmätapaamista sekä opintotehtävä. Opiskelijoille annettiin kurssilla myös

mahdollisuus osallistua erityispedagogisen näkökulman sisältävään yksilöohjaukseen (kaksi yhden tunnin tapaamista). Ennen kurssille osallistumista opiskelijat lähettivät kurssin opettajille ennakotehtävän, Minä kirjoittajana -kirjoitelman. Kurssin opiskelijat jaettiin puoliksi kurssin kahdelle opettajalle. Molemmat opettajat pitivät omille opiskelijoilleen yhtä isompaa ryhmää, sekä näistä ryhmistä muodostunutta neljää pienryhmää. Opettajina kurssilla toimi kaksi kirjoitusviestinnän opettajaa kielikeskuksesta sekä erityispedagogiikan lehtori kasvatustieteiden laitokselta yksilöohjausta antamassa. Kurssin laajuus oli opiskelijoille kaksi tai kolme opintopistettä, riippuen siitä osallistuiko yksilöohjaukseen vai ei. Yhden lisäopintopisteen sai vaihtoehtoisesti oppimispäiväkirjan kirjoittamisesta. Kuviossa 3 (KUVIO 3, sivu 27) tuon vielä havainnollisesti esille Tukea kirjoittamiseen -kurssin toteutuksen.



KUVIO 3. Tukea kirjoittamiseen -kurssin toteutus

Kurssi eteni käytännössä niin, että ensin kaikki opiskelijat osallistuivat yhteiseen luentotapaamiseen, jossa kerrottiin kurssin toteutumisesta, aikatauluista ja tehtävistä. Tällä kerralla opiskelijat saivat jo varata aikoja mahdollisesti haluamaansa

yksilöohjaukseen. Myös pienryhmistä sovittiin ensimmäisellä kerralla tarkemmin ja annettiin ohjeet ensimmäiselle kerralle. Muilla yhteisillä tapaamisilla käytiin läpi tekstin luonnostelun ja alkuunpääsyn neuvoja, tekstin työstämistä, palautteen antamisen periaatteita sekä kirjoittamisprosessin ja tekstin rakentamisen teoriaa. Kirjoittamisen ongelmia käytiin läpi Kimmo Svinhufvudin kirjoittaman tekstin perusteella. Opiskelijat saivat lisäksi vinkkejä lukiongelmiin kanssa opiskeluun. Pienryhmätapaamisilla (noin kolme henkilöä) työstettiin opiskelijan omaa tekstiä opponoiden ja rakentavaa palautetta antaen. Tekstiä parannettiin seuraavalle kerralle oman opponentin palautteen avulla, minkä kautta kirjoittamisen prosessinomaisuus tuli tutuksi. Myös kirjoitusviestinnän opettaja antoi palautetta opiskelijoiden tekstistä. Viimeisellä kerralla opiskelijat saivat käytännön vinkkejä kirjoittamiseen. Yksilöohjauksen ensimmäisellä tapaamisella jokainen opiskelija sai tehtävän, jossa hänen tuli kokemuksellisen oppimisen mallia omiin oppimiskokemuksiinsa yhdistellen kirjoittaa oma oppimishistoriansa. Tämän lisäksi jokaiselle opiskelijalle muodostettiin yhdessä keskustellen oma henkilökohtainen tehtävä, joka tukee opiskelijaa kirjoittamisen solmukohdassa. Toisella tapaamisella opiskelijan tilannetta tarkasteltiin uudestaan hänen tekemiensä tehtävien pohjalta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen käytännön toteuttamista. Ensimmäiseksi tuon esille tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymykset sekä kuvailen tutkimusjoukkoa. Tämän jälkeen kerron etnografiasta menetelmänä ja lopuksi tutkimusaineiston hankinnasta ja analysoinnista.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa menetelmällinen lähestymistapa on etnografia. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 157, 177) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkittavaa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja pyritään paljastamaan tutkittavasta asiasta jotain merkittävää. Metsämuurosen (2006, 81) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää päästä lähelle tutkittavaa aihetta. Kvalitatiivisen tutkimuksen peruspiirteisiin kuuluu myös aineistonkeruun toteutus luonnollisessa tilanteessa, jossa ei voida kontrolloida kaikkia vaikuttavia tekijöitä. Usein informanteina toimivat ihmiset. Kvalitatiivinen tutkimus tuo esille tapahtumien yksityiskohtaisia rakenteita ja yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteita. Halusin tämän tutkimuksen myötä saada selville opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia kirjoittamisesta yliopiston arjessa, joten laadullinen tutkimus oli sopiva tutkimusote.

Eskolan ja Suorannan (1998, 17, 20) mukaan tutkijan oma tulkinta kulkee mukana koko tutkimusprosessin ajan. Täyteen objektiivisuuteen ei laadullisessa tutkimuksessa ole mahdollisuutta päästä, koska tutkijan oma tapa ymmärtää kokemaansa vaikuttaa aina tutkimukseen. Tutkija voi kuitenkin miettiä omia ajatuksiaan tutkittavasta asiasta ja näin tiedostaa paremmin esioletuksiansa tutkimusta tehdessä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamiseen liittyviä asioita tukea kirjoittamiseen -kurssin kautta. Syrjälän ja Nummisen (1988, 15–16) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelmat

rajautuvat usein aineistonkeruuvaiheessa, kun kyseessä on aineistolähtöinen ongelmanasettelu. Kenttätyötä ei voi kuitenkaan lähteä tekemään ilman tutkimusongelmien pohdintaa ja tutkijoilla on oltava mielessään kysymyksiä, joihin he etsivät vastauksia kenttätyövaiheessa. Ongelmat täsmentyvät kentällä tutkijoiden havaintojen ja teoretisoinnin pohjalta. Tässäkin tutkimuksessa tutkimusongelmat muotoutuivat viimeiseen muotoonsa vasta aineiston analysointivaiheessa. Aineisto kerättiin pitäen silmällä oleellisia asioita, mutta kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, aineistosta nousee esille usein muitakin mielenkiintoisia asioita.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

- 1) Millaisia ovat Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kokemukset omasta kirjoittamisestaan?
- 2) Millaisia kirjoittamisongelmia Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneilla opiskelijoilla on?
- 3) Millaisia tekijöitä Tukea kirjoittamiseen -kurssin opiskelijat kokevat heillä olevan kirjoittamishaasteidensa taustalla?
- 4) Mitkä asiat Tukea kirjoittamiseen -kurssin opiskelijat kokivat omaa kirjoittamista tukeviksi käymällään kurssilla?

5.2 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukko koostui Jyväskylän yliopiston Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuvista opiskelijoista. Kurssille osallistui yhteensä 23 opiskelijaa. Näistä opiskelijoista 7 oli miehiä ja 16 naisia. Rajasin tutkimusjoukon analysointivaiheessa kuitenkin 16 opiskelijaan, koska kaikilta opiskelijoilta ei löytynyt kaikkia aineistomuotoja. Tutkimusjoukkoon kuului monien eri alojen opiskelijoita Jyväskylän yliopistosta. Heidän opintovaiheensa vaihtelivat opintojen alkuvaiheesta loppuvaiheeseen. Monella opiskelijalla oli meneillään joko kandidaatintutkielman tai gradun kirjoittamisvaihe.

Sain tutkimusluvut aineistonkeruuseen Tukea kirjoittamiseen -kurssin ensimmäisellä kokoontumiskerralla. Esittelin itseni ja tutkimusaiheeni opiskelijoille ja kerroin graduni tekemisestä. Kaikki opiskelijat antoivat luvan kirjoitelmiensa käyttöön

tutkimusaineistona. Tässä vaiheessa ei ollut vielä täysin selvää millaisessa roolissa tulisin kurssille osallistumaan, joten jätin sen asian avoimeksi. Kurssin opiskelijoille annettu lyhyt kuvaus oli tähän vaiheeseen sopiva valinta, koska kurssin järjestämiseen liittyvät asiat olivat ensimmäisellä kerralla tärkeimpänä asiana. Tutkimuslupalomake liitteenä (LIITE 1).

5.3 Etnografinen tutkimus

Etnografinen tutkimus on yksi laadullista tutkimusta kuvaava tiedonhankinnan strategia. Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja analyttisesti kuvata tutkittavaa yhteisöä osallistuvan havainnoinnin keinoin. Tutkijan mennessä vieraaseen kulttuuriin hänen on aluksi selvitettävä tutkittavan kulttuurin ominaispiirteet viettämällä aikaa tutkittavan kohteen parissa. Varsinaiset tutkimustehtävätkin selventyvät usein vasta tutkijan seurattua kohdetta jonkin aikaa. Näin tutkija varmistuu siitä, että tutkimuskysymykset ovat merkityksellisiä kohteeseen nähden. Etnografista tutkimusta tehdessä tutkimussuunnitelmat ovat aluksi usein väljiä ja ne tarkentuvat ajan myötä (Metsämuuronen 2005, 207; Metsämuuronen 2003, 205.) Etnografiselle tutkimukselle on ominaista, että aineiston hankinta, analyysi, tulkinta sekä teoretisointi kulkevat limittäin. Tutkija tekee alustavaa analyysiä jo kenttätyövaiheen aikana. Tämä suuntaa ja tarkentaa tutkijan katsetta ja ensimmäisiä luonnoksia saatetaan kirjoittaa jo tässä vaiheessa. Myös teoreettiseen viitekehykseen tutustuminen kuuluu tutkimuksen alkuvaiheen aiheeseen paneutumiseen. (Lappalainen 2007, 13.) Aloitin tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen tutustumisen jo tutkimuksen alkuvaiheessa. Kirjoitustyö, aineistonkeruu ja teorian rakentuminen tapahtuivat limittäin tutkimuksen edetessä, kuten etnografiselle tutkimukselle on ominaista. Osallistuin Tukea kirjoittamiseen -kurssin aloitusluennolle sekä pienryhmien toimintaan havainnoijana. Kurssin lopuksi haastattelin seitsemää opiskelijaa. Oli järkevää toteuttaa haastattelut vasta kurssin lopuksi, kun oli jo ehtinyt havainnoida opiskelijoita kurssin aikana ja tutustua heidän ”kulttuuriinsa”. Näin osasin täsmentää kysymykseni oleellisiin asioihin.

Etnografia on tapa käsitteellistää ja teoretisoida tutkittavaa ilmiötä. Etnografia on tavallaan kokemalla oppimista, jossa tutkija oppii näkemään tutkimuskohteen

ajattelu- ja toimintatapoja sisältäpäin ja oppii näkemään maailman yhteisössä totutulla tavalla. Tutkija pyrkii sijoittamaan kentällä saadut kokemuksensa johonkin laajempaan kokonaisuuteen elämällä yhteisön arkipäivässä. (Tedlock 2000.) Ruumiillinen ja emotionaalinen läsnäolo tekevät etnografisesta tutkimusprosessista erityisen. Tutkimus suoritetaan usein niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät ja työskentelevät. Etnografia on siis ennen kaikkea kokemalla oppimista. Ominaista on myös aineistojen ja käytettyjen menetelmien monipuolisuus. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on kunnioittaa tutkittavien tietämystä ja merkityksenantoja ja samalla ymmärtää, ettei heidän tietonsa voi koskaan olla täysin hänen tietoaan. (Metsämuuronen 2003, 171; Lappalainen 2007, 9-11, Eskola & Suoranta 2005, 105.) Etnografinen tutkimus ei pyri löytämään yhtä ainoa oikeaa totuutta, vaan rakentamaan tulkintaa, jossa yhdistyy teoreettinen tietämys, oma ja tutkittavien näkökulma. Tutkija pyrkii pääsemään sisälle tutkittavaan yhteisöön ja sen kautta ymmärtää asioita tutkittavien näkökulmasta. Tämänäkökulmisen tutkimuksen kunnianhimoisen tavoite on onnistunut tulkinta: tutkija tulkitsee tutkittavien tulkintoja. Tulkinta auttaa ymmärtämään miten asiat ovat yhteydessä toisiinsa ja tekee ymmärrettävämmäksi tutkimuksen kohdetta. Etnografista tutkimusta on perinteisesti käytetty kouluelämän ilmiöiden, ihmissuhteiden tai yhteisöjen tutkimiseen. (Syrjäläinen 1995, 68, 78-79.) Etnografia sopi myös tähän tutkimukseen menetelmäksi, koska halusin saada kokonaisvaltaisen kuvan Tukea kirjoittamaan -kurssista ja sille osallistuvista opiskelijoista. Halusin ymmärtää laajemmin kirjoittamisen haasteita osana yliopisto-opiskelun arkea. Opiskelijoiden lähelle meneminen ja heidän henkilökohtaisten kokemustensa selvittäminen oli tärkeää tämän tavoitteen saavuttamiseksi.

5.4 Aineistonkeruun toteuttaminen

Aineistonkeruu toteutettiin Jyväskylän yliopistolla keväällä 2009 Tukea kirjoittamiseen -kurssin aikana. Aineistoon kuuluu opiskelijoiden kirjoittamat ”Minä kirjoittajana” -kirjoitelmat, opiskelijoiden täyttämät esitietolomakkeet, omat havaintoni ja muistiinpanoni kurssilta sekä seitsemän opiskelijan haastattelut ja opiskelijoiden loppupalautteet kurssilta. Syrjäläisen (1995, 83-84) mukaan etnografisessa tutkimuksessa kentällä kerätty materiaali ei ole tavallaan aineistoa, vaan

dokumentaarista materiaalia, josta aineisto rakentuu analyysin kautta. Aineistoksi kerätään yleensä kaikki materiaali, jonka tutkija kerää kentältä. Pääasiallisimmat aineistonkeruumenetelmät etnografiassa ovat haastattelu ja osallistuva observointi sekä kenttämuistiinpanot. Myös kirjallisten dokumenttien kerääminen ja ylipäättään tutkimuskohteessa oleminen ovat tärkeitä aineistonkeruun muotoja. Kenttämuistiinpanoja on syytä kirjoittaa mahdollisimman paljon, koska niiden merkityksen huomaa usein vasta siinä vaiheessa kun niitä alkaa uudelleen lukea ja työstää. Etnografian peruspiirteisiin kuuluu, että aineistoa kertyy usein paljon, mutta tämän kautta myös itse tutkimustehtävä tarkentuu.

Opiskelijat kirjoittivat ennen kurssille osallistumistaan ”Minä kirjoittajana” -kirjoitelmat, jotka olivat yksi osa tutkimusaineistoa. Opiskelijoille lähetettiin sähköpostilla ennen kurssin alkua ohje oman kirjoitelman kirjoittamiseen. Kirjoitelmat lähetettiin ennen kurssin alkua opettajille. Liitteenä opiskelijoille lähetetty kirjoitelmapyyntö (LIITE 2.)

Ensimmäisellä kurssin kokoontumiskerralla opiskelijat täyttivät ”Tuottavan kirjoittamisen solmukohtia” -esitietolomakkeen, jossa kartoitettiin opiskelijoiden kirjoittamiseen liittyviä osa-alueita. Esitietolomake on luotu Kiiski-Mäen (2008) kirjoittamisongelmien ilmenemisestä tekemän jaottelun perusteella. Esitietolomakkeen teki ennen kurssin aloittamista kurssin opettajana toiminut erityispedagogiikan lehtori. Esitietolomake oli yksi osa aineistoa. Esitietolomake liitteenä (LIITE 3.)

Omiin havaintoihini perustuvan tutkimusaineiston keräsin osallistumalla kurssin aloitusluennolle sekä pienryhmätapaamisiin. Tämän ratkaisun tein siksi, että saisin lisää tietoa Tukea kirjoittamiseen -kurssin toteuttamisesta ja opiskelijoiden osallistumisesta tälle kurssille. Syrjäläisen (1995, 84-85) mukaan osallistuvasta observoinnista on kyse silloin, kun tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohteessaan. Tutkijan osallistumisen aste vaihtelee aina tarkkailijasta aktiiviseen osallistujaan. Aineistonkeruutarve määrää osallistumisen asteen. Osallistuvassa observoinnissa tutkijan tehtävä on tarkkailla tapahtumia kokonaisvaltaisesti ja ajan myötä myös yksityiskohtaisemmin. Kouluelämää tutkittaessa tutkijan toiminta sulautuu pikku hiljaa osaksi normaalia kouluelämää. Oleellista on, että observointi on säännöllistä ja kytkeytyy tutkimuksen ongelmakenttään. Tutkijan kannalta on parasta kirjata ylös kaikki mahdollinen, jotta tilanteisiin on myöhemmin helpompi palata. (Syrjäläinen 1995, 84-85.) Oma roolini oli havainnoida kurssin tapahtumia sivusta, mutta vähitellen roolini muuttui osallistuvaksi havainnoijaksi. Kurssi kesti yhteensä noin kolme viikkoa,

joten tutkimusjakso oli lyhyt ja intensiivinen. Havaintoja tein säännöllisesti pitkin kurssia ja erityisen tärkeäksi koin yhden pienryhmän toiminnan seuraamisen alusta loppuun. Näin pääsin näkemään ryhmän kehitysprosessin alusta loppuun.

Tutkimusaineiston keruuseen kuului myös opiskelijoiden haastattelu. Valitsin satunnaisesti kolmen eri pienryhmän jäseniä, joista haastattelin seitsemän. Haastattelumuotona käytin vapaamuotoista teemahaastattelua. Minulla oli paperille hahmoteltuna neljä eri teemaa, joista annoin opiskelijoiden vapaasti kertoa. Keskustelu oli vapaamuotoista teemasta keskustelua, johon liittyi paljon opiskelijoiden omakohtaista pohdintaa. Syrjäläisen (1995, 86-87) mukaan haastattelua käytetään yleisesti yhtenä etnografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä. Etnografisen tutkimuksen tavoitteenahan on inhimillisen ymmärryksen lisääminen, joten kielellinen vuorovaikutus on oleellista. Perinteisesti haastattelut toteutetaan havainnointijakson jälkeen. Havaintojen ja kirjallisuuden pohjalta tutkija voi luoda kattavan haastattelurungon. Parhaimmillaan haastattelu voi avata tutkimuksen analyysin ja tulkinnan. Haastattelun voidaan katsoa onnistuneen hyvin, kun haastattelijalla innostaa haastateltavan puhumaan luottamuksellisesti ja oleellisesta asiasta. Itse haastattelutilanne kannattaa suunnitella häiriöttömäksi ja varmistaa, että ylös kirjatut tiedot vastaavat tutkittavan ajatuksia. Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin kurssin lopuksi, mikä osoittautuikin parhaaksi vaihtoehdoksi. Haastattelut toteutin tilanteen mukaan, joko vapaassa luokkahuoneessa, samassa luokkahuoneessa tunnin lopuksi tai käytävällä. Haastattelupaikkaa ei ollut mahdollista varata etukäteen, joten päädyin tähän ratkaisuun. Haastatteluja ei nauhoitettu, koska ne olivat lyhyitä ja ehdin hyvin kirjaamaan pääasiat paperille. Haastattelut vahvistivat havaintojani kurssilta ja sain opiskelijoilta henkilökohtaista pohdintaa kurssin hyödyistä. Liitteenä haastattelurunko (LIITE 4.)

5.5 Aineiston analyysi

Etnografisessa tutkimuksessa on paljon erilaisia aineistoja, joten myös aineiston analyysitavat ovat moninaisia. Analyysitapaa ohjaa tutkijan kysymyksenasettelu sekä erilaiset aineistomuodot. Monet aineistomuodot mahdollistavat useita näkökulmia ja

etnografisen tutkimuksen suurena antina voidaankin katsoa olevan vuoropuhelu erilaisten aineistojen välillä. Aineistojen yhteyksiä toisiinsa voidaan vertailla ja syventää niistä muodostuvaa tietoa vähitellen eteenpäin. (Syrjäläinen 1995.) Erilaiset aineistomuodot loivat tässä tutkimuksessa jatkumon. Jatkumo alkoi ennen Tukea kirjoittamiseen -kurssia omilla kirjoitelmilla ja esitietolomakkeilla ja päättyi kurssin loppupalautteeseen ja opiskelijoiden haastatteluihin. Yhdistin erilaisia aineistoja esimerkiksi tekemieni profiilien avulla. Tärkeää eri aineistojen yhdistämisessä oli jokaisen opiskelijan eri aineistomuotojen yhdistäminen yhdeksi kokonaisuudeksi. Yhdistämisen avulla pystyin tarkastelemaan aineistoja jokaisen opiskelijan omana jatkumona, mistä sain syvyyttä analyysiin.

Laadullisen tutkimuksen aineistosta nousee aina esille kiinnostavia asioita, joita ei ole etukäteen osannut ajatella. Kaikkea ei kuitenkaan voi tutkia yhden tutkimuksen yhteydessä, joten aineistoa on kyettävä rajaamaan. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 92.) Aloitin aineiston analyysin käymällä läpi kurssilla keräämiäni aineistoja. Halusin saada kokonaiskuvan aineistosta, joten tein siitä miellekartan. Näin oli helpompaa mieltää, mitä kaikkea aineistoon kuuluu: Minä kirjoittajana -kirjoitelmat, esitietolomakkeet, kurssipalautteet, omat havaintoni kurssilta sekä haastattelut. Miellekarttaan laitoin tutkimusongelmat, joita mikäkin aineistomuoto tukee. Aineistoa oli monella eri paperilla, joten pyrin muokkaamaan sitä helpommin käsiteltävään muotoon. Siirsin eri opiskelijoiden aineistot kansioon nimen mukaisesti. Tässä vaiheessa päätin käyttää aineistona vain niiden opiskelijoiden tietoja, joilta löytyi sekä esitietolomake, Minä kirjoittajana -kirjoitelma että kurssin loppupalaute. Näin lopulliseen aineistoon rajautui 16 opiskelijaa.

Tein jokaisesta kurssin opiskelijasta oman profiilin, joka yhdisti kurssin alku- ja lopputilanteen sekä Minä kirjoittajana -kirjoitelman. Profiiliin keräsin tiedot siitä, mitkä asiat opiskelija koki esitietolomakkeiden perusteella vaikeaksi omassa kirjoittamisessaan ja mitkä asiat hänen kirjoittamistaan helpottivat kurssin myötä loppupalautteen perusteella. Tämän lisäksi poimin profiilin tueksi Minä kirjoittajana -kirjoitelmasta asioita, jotka avarsivat opiskelijan kirjoittamisongelmia ja -historiaa. Näin sain selville kurssin osallistujien erilaisia lähtökohtia ja yhteenvedon siitä, mitkä asiat opiskelijat kokivat kirjoittamista tukeviksi. Profiilien lisäksi tein esitietolomakkeista koonnin, jossa näkyi määrällisesti mitä ongelmia opiskelijoilla oli kurssin aluksi. Näihin määriin lisäsin vielä määrällisen tiedon (loppupalautteista) siitä, mitkä asiat tiettyyn ongelmaan koettiin auttavaksi kurssin lopuksi.

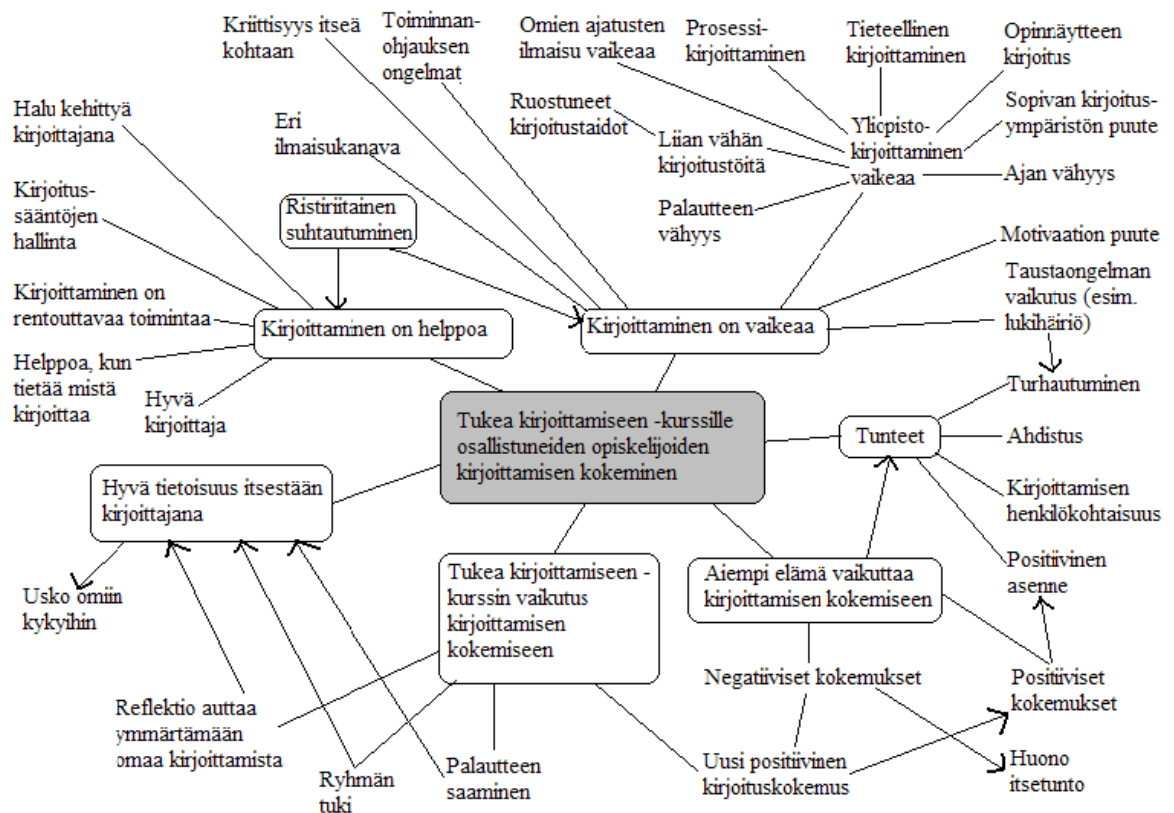
Minä kirjoittajana -kirjoitelmat osoittautuivat erityisen antoisiksi. Alleviivasin jokaisesta kirjoitelmasta pääasioita ja yhteisiä teemoja. Opiskelijat olivat pohtineet esimerkiksi omaa kirjoittajahistoriaansa, tämän hetken kirjoitustöitään, omiin kirjoitusongelmiin vaikuttavia asioita sekä omia kehitystarpeitaan. Alleviivausten jälkeen keräsin opiskelijoiden kirjoittamia asioita yhteiseen miellekarttaan. Tämä havainnollisti asioita, jotka liittyvät kurssille osallistujien kirjoittamiseen.

Haastatteluaineiston analyysissä on syytä huomioida haastattelutilanteen erityisyys ja vuorovaikutuksen merkitys. Haastattelutilanteen erilaiset käänteet vaikuttavat siihen mistä voidaan puhua ja millaisten merkitysten tuottaminen on mahdollista. (Mietola 2007, 175-176.) Haastattelutilanne oli tässä tutkimuksessa etukäteen teemoiksi suunniteltu. Vuorovaikutus haastattelun aikana oli onnistunutta ja vapautunutta. Haastattelusta saamani tiedot tukevat hyvin muita aineistoja. Haastattelujen jälkeen kirjoitin haastattelut puhtaaksi koneella. Tein tämän heti haastattelujen jälkeen, jolloin muistin hyvin haastattelutilanteen.

Syrjäläisen (1995, 89-90) mukaan analyysi alkaa jo kenttätyövaiheessa ja päättyy kun tutkimustuloksia yhdistetään teoriaan. Lopulliseen analyysin pääsemiseksi tuloksia, haastatteluja ja omia havaintoja on analysoitava useita kertoja ja monesta näkökulmasta. Aineistoa analysoidessani huomasin, että on tärkeää palata aineistoon takaisin useita kertoja ja tarkastella sitä eri näkökulmista. Aineisto alkoi hahmottua paremmin, kun sitä lähestyi moneen kertaan eri tutkimusongelmien osalta. Aluksi analyysi muodostui kuvailevaksi luetteloksi. Tämän jälkeen tein erilaisia yhteenvetoja luettelomaisista kuvauksista, jolloin sain aineistosta esiin laajempia kokonaisuuksia. Näitä kokonaisuuksia tuon esille tutkimustuloksissa. Yhteen tutkimuskysymykseen käytin apuna Tukea kirjoittamiseen -kurssin esitietolomakkeidenkin pohjana ollutta Kiiski-Mäen (2008) jaottelua kirjoittamisongelmien ilmenemisestä. Yhdessä tutkimusongelmassa siis valmis teoria auttoi minua jaottelemaan oman aineistoni tuloksia.

6 OPISKELIJAT KOKEVAT KIRJOITTAMISEN ONGELMALÄHTÖISESTI

Tässä luvussa kuvailen tutkimuksen tuloksia ensimmäisen tutkimusongelman osalta. Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneet opiskelijat olivat hyvin tietoisia omasta kirjoittamisestaan. He osasivat kuvailla hyvin kirjoittamiseen liittyviä kehittämistarpeitaan ja asioita, jotka heiltä sujuvat. Opiskelijoiden kokemukset kirjoittamisesta olivat ongelmalähtöisiä. Aineistosta nousi esille seikkoja, jotka vaikuttavat opiskelijoiden kirjoittamisen kokemiseen. Näiden seikkojen ansiosta opiskelija kokee kirjoittamisen joko helpoksi tai vaikeaksi. Vaikeaksi tai helpoksi kokeminen johtuu opiskelijan kokemista kirjoittamisen ongelmista tai kyvyistä. Kuviossa 4 (KUVIO 4, sivu 37) kokoan yhteen yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamiskokemuksia ja Tukea kirjoittamiseen -kurssin vaikutusta niihin.



KUVIO 4: Tukea kirjoittamiseen kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kirjoittamisen kokeminen

Lähes kaikki (n=13) kurssille osallistuneet kokivat kirjoittamisen lähtökohdiltaan haastavaksi tai vaikeaksi. Jokainen Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistunut opiskelija koki jonkin kirjoittamisen osa-alueen hankalaksi. Haasteeksi koettiin esimerkiksi opinnäytetöihin liittyvät kirjoitusongelmat, tieteellisen kirjoittamisen haasteellisuus, itseohjautuvuuden ongelmat sekä prosessikirjoittamisen vaikeus. Kirjoittamisen ongelmiin yhdistyy erityisesti yliopisto-opiskeluun liittyvän kirjoittamisen erityispiirteet. Myös taustaongelma kuten lukivaikeus aiheuttaa kirjoittamisen kokemista vaikeana. Opiskelijoiden kirjoittamiskokemuksiin vaikuttavat vahvasti tunteet ja aiemman elämän kokemukset kirjoittamisesta, jolloin esimerkiksi kriittisyys ja itsensä aliarviointi oman tekstin suhteen voivat aiheuttaa ahdistusta kirjoittamista kohtaan. Tukea kirjoittamiseen -kurssin ansiosta monen opiskelijan kirjoittamiskokemukset kuitenkin muuttuivat positiivisempaan suuntaan palautteen, ryhmän tuen, reflektoinnin ja uusien positiivisten kirjoittamiskokemusten ansiosta. Palaute ja reflektointi myös lisäsivät opiskelijan tietoisuutta itsestään kirjoittajana. Tämä lisäsi uskoa omiin kykyihin.

Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneilla opiskelijoilla oli myös positiivisia kokemuksia kirjoittamisesta. Vain muutama (n=3) kurssin opiskelija koki kirjoittamisen lähtökohdiltaan helpoksi, vaikka lähes jokainen osasi nimetä jonkun hyvin sujuvan osa-alueen omassa kirjoittamisessaan. Usealla opiskelijalla (n=10) oli uskoa siihen, että voi kehittyä hyväksi kirjoittajaksi. Muutama opiskelija (n=4) koki kirjoittamisen helpoksi silloin, kun tietää mistä kirjoittaa.

Kaikki (n=16) Tukea kirjoittamiseen -kurssin opiskelijat kokivat kirjoittamisen myös omalla tasollaan ristiriitaisesti. Opiskelija saattaa esimerkiksi pitää kirjoittamista helppona ja itseään teknisesti hyvänä kirjoittajana, mutta kirjoittamismotivaatio puuttuu. Tätä suhtautumista kutsun ristiriitaiseksi kirjoittamisen kokemiseksi. Ristiriitaiseen kirjoittamisen kokemiseen kuuluu sekä kirjoittamisen vaikeaksi että helpoksi kokemista.

Kurssille osallistuneet opiskelijat kokivat kirjoittamisen hyvin henkilökohtaiseksi asiaksi. Oman tekstin luovuttaminen vieraan ihmisen luettavaksi on opiskelijan mielestä joskus epämurkavaa. Kurssilla opiskelijat kokivat monenlaisia tunteita innostuksesta ja onnistumisen kokemuksista epätoivoon ja ärsyyntymiseen. Kurssin aikana koettiin myös ihmettelyn iloa, huumoria sekä kiitollisuutta oman kirjoittamisongelman ylipääsemisen helpottamisesta.

7 TUKEA KIRJOITTAMISEEN -KURSSILLE OSALLISTUNEIDEN OPISKELIJOIDEN KIRJOITTAMISONGELMAT

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimusongelmaan tuoden esille opiskelijoiden kirjoittamisongelmia. Olen jaotellut ongelmia kirjoittamisen eri osa-alueille Kiiski-Mäen (2008) luokittelun mukaan. Kiiski-Mäen (2008) luokittelu toimi myös Tukea kirjoittamiseen -kurssin esitietolomakkeen pohjana.

7.1 Opiskelijoiden kirjoitusongelmat kirjoittamisen eri osa-alueilla

Kiiski-Mäen (2008, 86-87) mukaan opiskelijoiden kirjoitusongelmat voivat ilmetä tuotetun tekstin tasolla, kirjoittamiseen liittyvissä osataidoissa, kirjoittamisen edellyttämien tietojen hallinnassa, kirjoitusprosessissa, kirjoittamiseen liittyvissä metakognitiivisissa taidoissa, sekä kirjoittamismotivaatiossa. Kiiski-Mäen (2008) jaottelun perusteella tehty Kirjoittamisen solmukohtia -lomake (LIITE 3) antoi tietoja opiskelijoiden kirjoittamishaasteita. Opiskelijat täyttivät lomakkeen kurssin ensimmäisellä toteutuskerralla. Lomakkeiden perusteella selvisi, että opiskelijoiden kirjoittamishaasteet liittyvät etenkin tuotetun tekstin tasolle sekä itse kirjoitusprosessiin.

Tuotetun tekstin tasolla ongelmia aiheuttavat eniten lauserakenteen ongelmat (n=5), asiasisällön tuottaminen (n=6) sekä tekstin työstäminen (n=5). Tekstin tasolla olevien ongelmien käsittelemisen tarve tuli selkeästi esille myös luennoilla. Omien lauseiden koettiin joskus olevan hajanaisia ja aivan liian pitkiä. Opiskelijat halusivat saada keinoja rakentaa selkeitä lauseita, jotka muodostavat selkeää tekstiä sekä tuovat esille tekstin punaisen langan. Tähän kurssilla saatiin keinoja tekstin rakentamisen teoriasta ja esimerkiksi ideavirkkeiden muodostamisharjoitusten kautta.

Kirjoittamisprosessissa ongelmia aiheuttavat suunnittelu (n=6), taito lukea omaa tekstiä arvioivasti (n=6) sekä aloittaminen (n=10). Kirjoitusprosessin ongelmat kävivät ilmi myös Minä kirjoittajana -kirjoitelmista. Niissä moni opiskelija kuvaili

tekstin suunnittelua ja aloittamista kaikista hankalimmaksi asiaksi kirjoittamisessa. Kirjoittamisen aloittamista vaikeuttavat muut asiat elämässä sekä se, että teksti halutaan saada heti ensimmäisellä kerralla valmiiksi. Suuren kirjoitustyön kuten kandidaatintutkielman aloittaminen saattaa tuntua aivan mahdottomalta. Prosessikirjoittamista käytiin kurssilla läpi pienryhmissä. Pienryhmien kautta kirjoittamisen prosessinomaisuus tuli opiskelijoille tutuksi. Monelle opiskelijalle kirjoittaminen prosessinomaisesti oli täysin uusi asia.

Kirjoittamisen edellyttämien tietojen osa-alueella vaikeuksia koettiin oikeinkirjoitussäännöissä (n=6) ja erilaisten kirjoitustyylien hallinnassa (n=8). Minä kirjoittajana -kirjoitelmissa moni opiskelija kuvaili oikeinkirjoitussääntöjen, esimerkiksi pilkkusääntöjen, miettimisen vievän paljon kirjoittamisaikaa. Opiskelijat kokevatkin joskus kirjoitussääntöjen miettimisen muuta kirjoittamista rajoittavana tekijänä. Niihin keskittyessä sisällön miettiminen jää vähemmälle. Kurssilla opiskelijoiden kanssa käytiin läpi kirjoittamiseen liittyvää peruskielioppia. Moni opiskelija piti hyvänä asiana, että perusasiat tuli kerrottua, sillä lukioaikojen opit oli monella jo unohtuneet.

Motivaation tasolla ongelmaksi koettiin se, ettei osata kirjoittaa (n=5). Minä kirjoittajana -kirjoitelmissa ja kurssilla tuli myös selväksi, että motivaatiossa on ongelmia monilla opiskelijoilla. Motivaatiota kirjoittaa vähentää ensisijaisesti se, että kirjoittaminen koetaan haastavaksi. Kirjoittaminen tuntuu monesta opiskelijasta pakkosuorittamiselta, jolloin kirjoittamisnautintoa ei synny. Moni opiskelija silti motivoituu kirjoittamisesta saadessaan sen alkuun.

Metakognitiivisissa taidoissa (keskittymisessä ja toiminnanohjauksessa) ongelmia koki vain kaksi Tukea kirjoittamiseen kurssille osallistujaa. Suuria ongelmia ei siis tällä alueella koettu esitietolomakkeiden perusteella. Muutama opiskelija kirjoitti Minä kirjoittajana -kirjoitelmissa ongelmistaan toiminnanohjauksessa ja keskittymisessä. Kirjoittamaan ryhtyminen saattaa tuntua ahdistavalta samalla kun muut asiat vievät mielenkiinnon. Kurssin luennoilla ja pienryhmissä moni opiskelija toivoi kurssille ”kirjoittamispakkoa”, jotta tekstiä syntyisi helpommin. Itsehjautuvuuden taito näyttää aineiston perusteella olevan tärkeää kirjoittamisen sujumiselle.

Kirjoittamisen edellyttämien taitojen hallinnassa Tukea kirjoittamiseen - kurssille osallistuneet opiskelijat eivät kokeneet ongelmia. Myöskään itse kurssilla tai Minä kirjoittajana -kirjoitelmissa ei tullut esille ongelmia tällä osa-alueella.



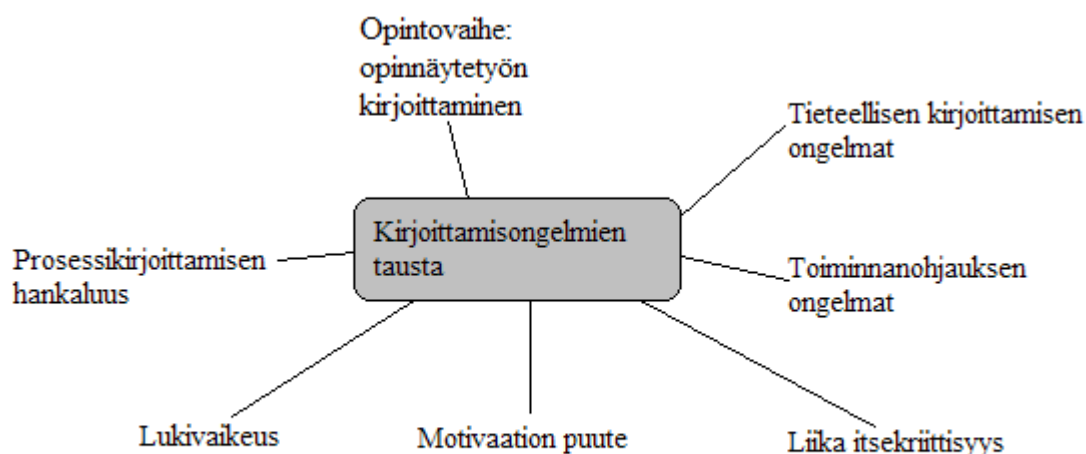
KUVIO 5. Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kirjoittamisongelmat Kiiski-Mäen (2008) jaottelun perusteella

Kuviossa 5 (KUVIO 5, sivu 41) olen tuonut kooten esille Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kirjoittamisen ongelmia Kiiski-Mäen (2008) tekemän jaottelun perusteella. Kirjoittamisen ongelmia esiintyi tämän tutkimuksen mukaan tuotetussa tekstissä, kirjoittamisen edellyttämien tietojen hallinnassa, kirjoitusprosessissa, kirjoittamiseen liittyvissä metakognitiivisissa taidoissa sekä kirjoittamismotivaatioissa. Kuviossa 5 kirjoittamisongelmien esiintyvyys on tuotu esiin sekä Kiiski-Mäen (2008) mukaan luokitellun esitietolomakkeen perusteella että muun aineiston mukaan.

7.2 Opiskelijoiden kokemukset kirjoittamisongelmien aiheuttajista

Tämän tutkimuksen perusteella opiskelijat kokevat kirjoittamishaasteita etenkin opinnäytetöitä kirjoittaessaan. Opinnäytetyötä parhaillaan kirjoittamassa oli yhdeksän kuudestatoista opiskelijasta. Moni opiskelija oli siis lähtenyt hakemaan Tukea kirjoittamiseen -kurssilta apua opinnäytetyönsä kirjoittamiseen. Opinnäytetyön

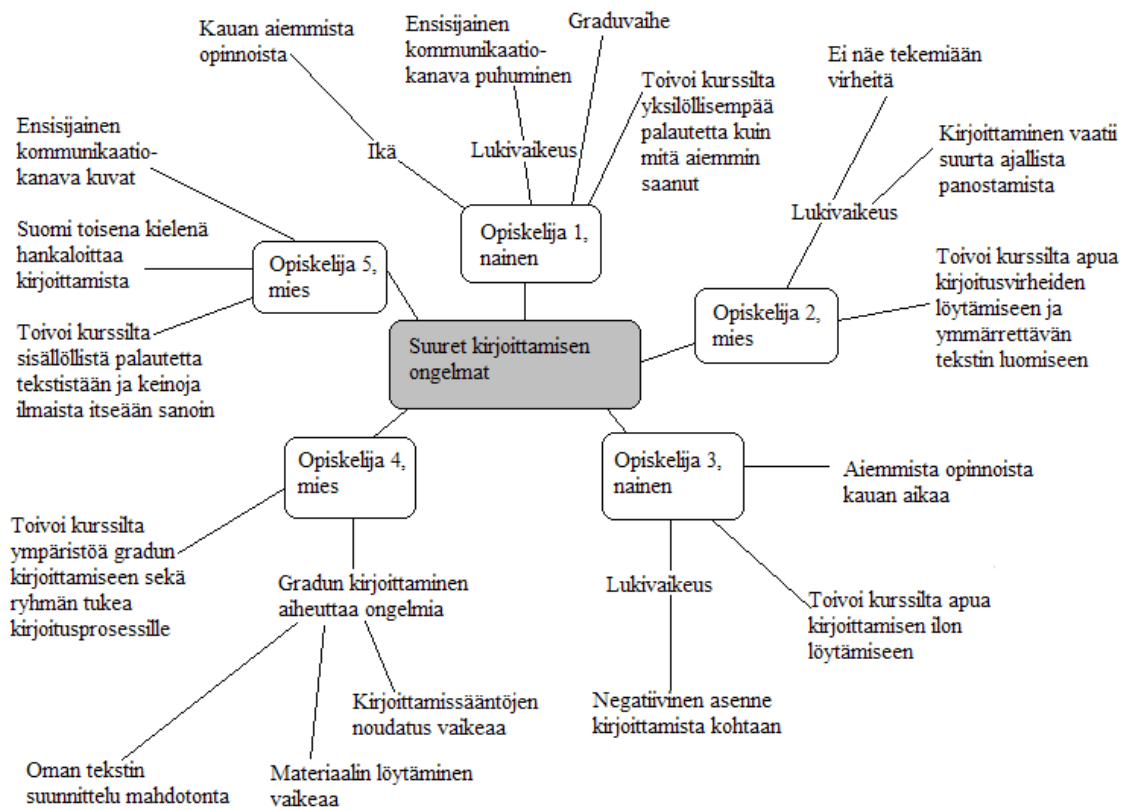
kirjoittamiseen toivottu apu oli samanlaista sekä kandidaatintutkielman että gradun kirjoittamisvaiheessa. Opinnäytetyön kirjoittajat toivoivat opastusta erityisesti kirjoittamisen aloitusvaiheeseen ja tieteellisiin kirjoitussääntöihin. Muita opiskelijoiden kirjoittamisongelmien taustalla vaikuttavia asioita olivat prosessikirjoittamisen hankaluus, lukivaikeus, motivaation puute, liika itsekriittisyys, toiminnanohjauksen ongelmat sekä tieteellisen kirjoittamisen ongelmat. Kuviossa 6 (KUVIO 6, sivu 42) kokoan yhteen Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kirjoittamisongelmien taustoja.



KUVIO 6. Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kokemukset kirjoittamisongelmien taustoista

Tutkimusaineistosta nousi opiskelijoista tekemieni profiilien perusteella selkeästi esille viisi opiskelijaa, jotka kokivat suuria kirjoittamisongelmia ja oman kirjoittamisensa erityisen hankalaksi. Rajasin ”suuret kirjoittamisongelmat” opiskelijoihin, jotka kokivat ongelmia yli kuudella kirjoittamisen osa-alueella (enemmän kuin muut opiskelijat). Viiden opiskelijan esitietolomakkeissa oli 7-11 (23 kohdasta) kirjoittamisen osa-alueita, joissa opiskelijat kokivat usein vaikeuksia. Hankaluudet jakoutuivat eri kirjoittamisen osa-alueille. Selityksiä suurille kirjoitusongelmille on haettu opiskelijoiden kirjoittamista ”Minä kirjoittajana” -kirjoitelmista. Kuviossa 7 (KUVIO 7, sivu 43) on tuotu havainnollistaen esille viiden opiskelijan kirjoittamisongelmien syitä. Kolmella viidestä opiskelijasta suurien kirjoittamisongelmien ensisijaisena syynä oli lukivaikeus (opiskelija 1, 2 ja 3). Yhden opiskelijan suurten kirjoittamishaasteiden taustalla

vaikuttivat ensisijaisesti graduun liittyvät kirjoitusongelmat (opiskelija 4). Yhdellä opiskelijalla kirjoittamista taas hankaloitti se, että hänen äidinkiелensä on eri kuin suomenkieli (opiskelija 5). Näistä viidestä opiskelijasta kaksi kertoi lisäksi keskeisen kommunikaatiokanavansa olevan muu kuin kirjoittaminen. Yliopistossa osaaminen näytetään kuitenkin kirjoittamalla, joten eri kommunikaatiokanava hankaloittaa opiskeluun liittyviä kirjoittamistehtäviä. Kaksi opiskelijaa kertoi myös aiemmista opinnoista olevan kauan aikaa, mikä vaikuttaa kirjoittamiseen.



KUVIO 7. Suurten kirjoittamisongelmien lähteet viidellä eniten ongelmia kokeneella opiskelijalla.

7.3 Lukivaikeus hankaloittaa yliopisto-opiskelijan kirjoittamista

Kaikki Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneet lukivaikeuksiset opiskelijat kokivat suuria kirjoittamisvaikeuksia. Näillä opiskelijoilla oli negatiivinen asenne kirjoittamista kohtaan, sillä kirjoittaminen tuottaa paljon hankaluuksia. Myös tekstin julkistaminen

muiden nähtäville koettiin haastavaksi. Kirjoitustyöt vaativat näiltä lukivaikeuksilta opiskelijoilta paljon ajallista panostusta. Opiskelija on saattanut oppia kompensoimaan lukivaikeuden aiheuttamia ongelmia muussa elämässään, mutta yliopisto-opiskelun vaatima uudenlainen kirjoitustapa toi osalla lukiongelmat uudelleen esille.

Aiempi tutkimus tukee tämän tutkimuksen tuloksia lukivaikeuden negatiivisista vaikutuksista yliopisto-opiskelun kirjoitustöihin. Stanpolzisin ja Polychronopouloun (2010, 307-317) mukaan lukivaikeudet vaikuttavat korkeakouluopiskelussa erityisesti akateemisiin taitoihin kuten kirjoittamiseen. Lukivaikeus vaikuttaa myös opiskelijoiden itsetuntoon ja monet opiskelijat kokevat negatiivisia tunteita kuten häpeää tai turhautumista ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana. Dysleksia voi myös huonontaa motivaatiota opiskella tai johtaa huonoihin opiskelutapoihin. Näillä asioilla saattaa pitkällä aikavälillä olla huonompia vaikutuksia kuin itse lukivaikeudella. Hatcherin ym. (2002, 119, 131) mukaan lukivaikeuksisten opiskelijoiden suurin haaste yliopistossa on kirjoittaminen, jota vaaditaan kaikissa opinnoissa. Lukivaikeuksinen opiskelija kohtaa muita suurempia hankaluuksia korkeakouluopinnoissaan. Lukivaikeudella on vaikutusta akateemiseen menestykseen ja ongelmia esiintyy esimerkiksi ajankäytössä, lyhytkestoisessa muistissa, muistiinpanojen kirjoittamisessa, esseiden rakentamisessa ja oman ajattelun kirjallisessa ilmaisemisessa. (Mortimore & Crozier 2006, 235; Stanpolzisi & Polychronopoulou 2010, 307-317.) Lukivaikeuden omaavat opiskelijat pääsevät korkeakouluun sisälle alemmilla pistemäärillä kuin muut opiskelijat ja myös keskeyttävät muita todennäköisemmin opintonsa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Lukivaikeuksiset eivät myöskään saaneet tutkintoaan valmiiksi yhtä todennäköisesti kuin muut opiskelijat. (Richardson & Wydell 2003, 475.) Opiskelijat kykenevät ajan myötä kompensoimaan lukivaikeuden aiheuttamia ongelmia, mutta silti tuki korkeakouluopiskelun kirjoitusongelmien ylittämiseen olisi suotavaa (Stanpolzisi & Polychronopoulou 2010, 307-317).

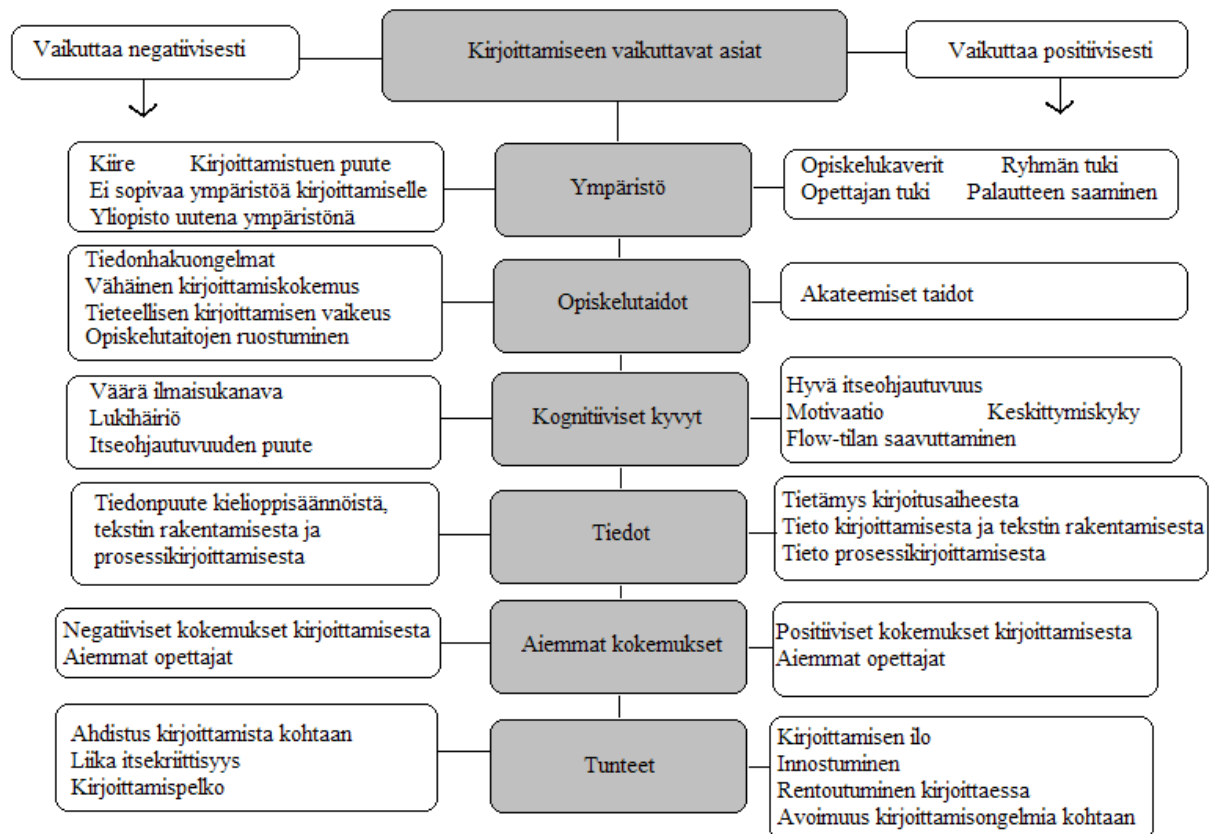
Tukea kirjoittamiseen -kurssin aineiston perusteella lukivaikeuksisen opiskelijan on vaikeaa löytää virheitä omasta tekstistään ja johdonmukaisen tekstin luominen on hankalaa. Myös omaan tekstiin palaaminen lukijana koetaan epämukavaksi. Kiiski-Mäenkin (2008, 90) mukaan lukivaikeus voi hankaloittaa oman tekstin analyttistä lukemista niin, ettei tekstin viestiä, rakennetta ja oikeinkirjoitusta pystytä arvioimaan. Näin myös kirjoittamisen prosessi hankaloituu.

Tukea kirjoittamiseen -kurssin lukivaikeuksiset opiskelijat eivät ole saaneet erityistä tukea omaan kirjoittamiseensa yliopisto-opiskelun aikana. He toivat lukivaikeutensa kuitenkin avoimesti esille kurssin aikana ja toivoivat keinoja rakentaa parempaa tekstiä. Stanpolzisin ja Polychronopouloun (2010, 307-317) mukaan opiskelijat tuovat harvoin oman lukivaikeutensa esille yliopisto-opettajille tai opiskelutovereilleen, sillä he eivät halua näyttäytyä muista erilaisina. Moni ei myöskään usko lukivaikeuden paljastamisen kautta saavansa tukea opiskeluunsa. Lukivaikeuksiset opiskelijat kuitenkin tarvitsisivat opiskelua tukevia menetelmiä. Myös lukivaikeusdiagnoosin saaminen olisi tärkeää, sillä diagnoosin saatuaan opiskelijat voivat paremmin sopeutua lukivaikeuden aiheuttamiin ongelmiin.

8 TUKEA KIRJOITTAMISEEN -KURSSILLE OSALLISTUNEIDEN OPISKELIJOIDEN KIRJOITTAMISHAASTEIDEN TAUSTAT

Tässä luvussa vastaan kolmanteen tutkimusongelmaan. Aineiston perusteella Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kirjoittamiseen vaikuttavat ympäristö, opiskelutaidot, kognitiiviset kyvyt, opiskelijan tiedot, aiemmat kokemukset sekä tunteet.

Kuviossa 8 (KUVIO 8, sivu 46) on tuotu esille Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kirjoittamiseen vaikuttavia asioita. Eri osa-alueet voivat vaikuttaa opiskelijan kirjoittamiseen joko positiivisesti tai negatiivisesti.



KUVIO 8. Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kirjoittamiseen vaikuttavat asiat

8.1 Ympäristön vaikutus

Ympäristöllä on suuri vaikutus opiskelijan kirjoittamiseen. Ympäristö voi olla joko kirjoittamista tukeva tai sitä haittaava. Moni opiskelija koki yliopiston uutena kirjoittamisympäristönä, jossa tukea kirjoittamiseen ei saa riittävästi. Myös kiire tai sopivan kirjoittamisympäristön puute vaikuttavat opiskelijan kirjoittamiseen negatiivisesti. Ympäristöllä voi myös olla positiivinen vaikutus opiskelijan kirjoittamiseen, jos siihen kuuluu opiskelukavereiden, opettajan tai ryhmän tukea sekä palautteen saamista omasta tekstistään. Tutkijoiden mukaan ryhmän tuki on tärkeää akateemisten kirjoittamistaitojen kehittämisessä (Helenius 2003, 217-218; Maher ym. 2008). Murrayn (2002, 229-239) mukaan ympäristöllä on merkitystä akateemiseksi kirjoittajaksi kehittymisessä. Kirjoittamista ei välttämättä estä kirjoitustaidon puute, vaan oikean kirjoittamisympäristön puute. Opiskelijan kirjoittamista tukee myös vertaistuen saaminen.

8.2 Opiskelutaitojen vaikutus

Opiskelutaidot vaikuttavat myös kirjoittamiseen. Kirjoittamista haittaavat tiedonhakuongelmat, vähäinen kirjoittamiskokemus, tieteellisen kirjoittamisen vaikeudet sekä opiskelutaitojen ruostuminen. Tiedonhakuongelmat ovat edessä, kun opiskelija ei kykene itsenäisesti etsimään tietoa esimerkiksi kandidaatintutkielmansa taustateoriaksi. Tällöin hän ei pääse kirjoittamistyössä alkuun. Vähäinen kirjoittamiskokemus taas johtui siitä, että eräät opiskelijat kokivat yliopisto-opiskelun sisältävän liian vähän kirjoitustöitä. Osa Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneista opiskelijoista oli aloittanut opintonsa myöhemmin aikuisiällä. Kirjoittamistaitojen ruostuminen häyttasi tällöin kirjoittamista. Kirjoittamista tukee ylipäätään hyvät akateemiset taidot. Aholan (1999, 192-195) mukaan opiskelutaidot ovat merkityksellisiä kaikessa opiskelussa. Opiskelutaitoihin kuuluu taito opiskella itsenäisesti, itseohjautuvuus, taito suunnitella omaa opiskelua, monipuoliset

tiedonhankintataidot, taito arvioida omaa oppimisprosessia sekä taito työskennellä yhteistoiminnallisesti.

8.3 Kognitiivisten kykyjen vaikutus

Kognitiiviset kyvyt vaikuttavat opiskelijan kirjoittamiseen sekä tukevasti että negatiivisesti. Hyvä itseohjautuvuus, motivaatio ja keskittymiskyky tukevat kirjoittamista. Myös flow-tilan saavuttamisella kirjoittaessa on positiivisia vaikutuksia kirjoittamiseen. Negatiivisesti kirjoittamiseen vaikuttavat itseohjautuvuuden puute, ”väärä” ilmaisukanava sekä lukihäiriö. Itseohjautuvuudella on siis merkittävä vaikutus opiskelijan kirjoittamiskykyihin. Se vaikuttaa kokonaisvaltaisesti kirjoittamisprosessin aloittamiseen, keskittymiseen sekä kirjoittamisen lopputulokseen. Heikkilän ja Lonkan (2006, 99-117) mukaan menestys korkeakouluopinnoissa ei riipu pelkästään älykkyydestä, vaan siihen vaikuttavat myös opiskelijan suhtautuminen oppimiseen, itseohjautuvuus ja kognitiiviset strategiat. Myös Boicen (1987) mukaan itseohjautuvuudella on tärkeä merkitys akateemisen kirjoittamisen tavoitteiden saavuttamisessa.

8.4 Opiskelijan tietojen vaikutus

Opiskelijan tiedoilla on myös vaikutusta kirjoittamiseen. Positiivisesti vaikuttavat tietämys kirjoitusaiheesta, tieto kirjoittamisesta, tekstin rakentamisesta sekä prosessikirjoittamisesta. Negatiivisesti taas vaikuttavat tiedonpuute kielioppisäännöistä, tekstin rakentamisesta ja prosessikirjoittamisesta. Tieto kirjoittamisen perusasioista helpottaa kirjoittamista, kun voi keskittyä itse kirjoittamiseen, eikä tekstin rakentamiseen. Moni opiskelija koki esimerkiksi kielioppisääntöjen miettimisen haittaavan kirjoittamista sisällön kustannuksella. Myös tietämys kirjoittamisaiheesta helpottaa opiskelijan kirjoittamista, koska hän voi olla varmempi kirjoittamistaan asioista.

8.5 Aiempien kokemusten vaikutus

Aiemmat kokemukset vaikuttavat positiivisesti opiskelijan kirjoittamiseen silloin, kun opiskelijalla on positiivisia kokemuksia kirjoittamisesta sekä aiemman opettajan aikaansaamaa inspiraatiota. Negatiivisesti vaikuttavat negatiiviset kokemukset kirjoittamisesta sekä aiemman opettajan huono vaikutus. Aiemmillä opettajilla on siis paljon vaikutusta opiskelijan kirjoittamiseen. Innostava opettaja on voinut jättää opiskelijaan kirjoittamisinnon, joka kestää koko elämän. Vastaavasti negatiiviset kokemukset esimerkiksi väheksyvistä opettajista voivat jättää negatiivisen asenteen kirjoittamista kohtaan. Heikkilän ja Lonkan (2006, 99-117) mukaan opiskelija asettaa tavoitteita omalle opiskelulle aiempien kokemusten, odotusten ja uskomustensa perusteella. Opiskelijan suhtautumisella opiskeluun, itseohjautuvuudella ja kognitiivisilla strategioilla on yhteys toisiinsa ja ne vaikuttavat opiskelijan opintomenestykseen. Hyvään opintomenestykseen nopeasti muuttuvissa yliopiston oppimisympäristöissä kuuluu syvälinen suhtautuminen opiskeluun, oppimisen itseohjautuvuus ja optimistinen suhtautuminen oppimisstrategioihin.

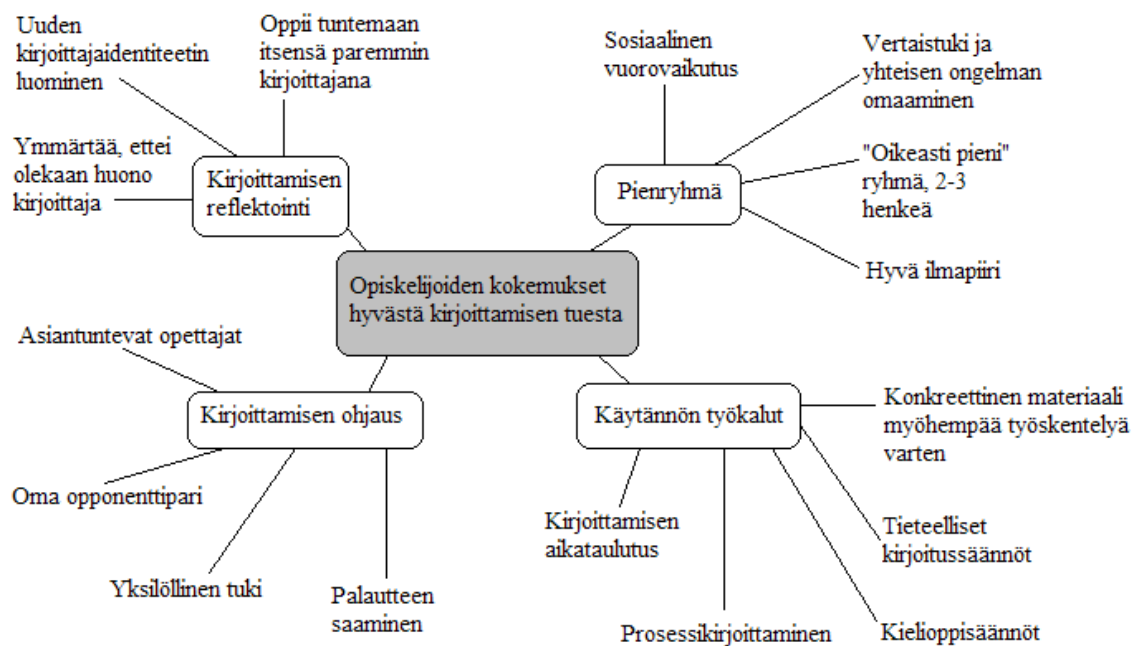
8.6 Tunteiden vaikutus

Viimeisenä osa-alueena on tunteiden vaikutus. Kirjoittamiseen liittyvä ilo ja innostus sekä rentoutuminen kirjoittaessa vaikuttavat positiivisesti opiskelijan kirjoittamiseen. Myös avoin suhtautuminen omia kirjoittamisongelmia kohtaan vaikuttaa positiivisesti. Negatiivisesti vaikuttavat pelko ja ahdistus kirjoittamista kohtaan sekä liika itsekriittisyys. Moni opiskelija suhtautui omaan kirjoittamiseensa hyvinkin kriittisesti. Tämä aiheuttaa esimerkiksi takertumista kielioppisääntöihin, epäytyväisyyttä omaan tekstiin sekä ahdistusta tekstin julkistamisen yhteydessä. Sen sijaan opiskelijat, jotka suhtautuivat avoimesti kirjoittamisen ongelmiinsa kykenivät helpommin purkamaan omia kirjoittamishaasteita sanoiksi ja sen kautta saamaan myös apua niihin. Myös Murrayn (2002, 229-239) mukaan itsevarmuuden puutteella on vaikutusta kirjoittamiseen.

9 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET HYVÄSTÄ KIRJOITTAMISEN TUESTA

Tässä luvussa tuon esille vastauksia neljänteen tutkimusongelmaan tuoden esille opiskelijoiden hyväksi kokemia kirjoittamisen tukikeinoja. Kurssipalautteen perusteella eniten opiskelijoiden kirjoittamista Tukea kirjoittamiseen -kurssilla auttoivat tekstistä saatu palaute (n=10), pienryhmätoiminta (n=8), prosessikirjoittamisen läpikäyminen (n=8), kielioppi (n=6) sekä kirjoittamisen pohdinta (n=5). Haastattelut ja kurssihavainnot tukivat palautteiden perusteella saatua tietoa opiskelijoiden kirjoittamisen tukemisesta.

Kuviossa 9 (KUVIO 9, sivu 50) tuon esille opiskelijoiden kokemuksia hyvästä kirjoittamisen tukemisesta.



KUVIO 9: Opiskelijoiden kokemukset hyvästä kirjoittamisen tuesta

9.1 Sosiaalinen vuorovaikutus ja vertaistuki pienryhmässä tärkeää kirjoitustaitojen kehittämisessä

Tukea kirjoittamiseen -kurssilla käytiin läpi kirjoittamisprosessia pienryhmässä. Opiskelijoiden palautteen ja haastattelujen perusteella vertaistuki, muiden opiskelijoiden tapaaminen ja heiltä saatu palaute auttoivat kehittymään kirjoittajana. Opiskelijat kokivat hyötyvänsä vertaisryhmän tuomista eduista: yhteisen ongelman omaamisesta, ongelman pohtimisesta ja yhteisestä oppimisprosessista. Hyvä oppimislampiiri on myös ensiarvoisen tärkeää, koska kirjoittaminen on henkilökohtainen asia, johon liittyy monenlaisia tunteita. Vygotskin (1978, 79-91) mukaan uusia taitoja opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ihminen voi ryhmässä oppia sellaisiakin taitoja, joihin hän ei vielä yksin kykenisi. Hän tavallaan omaksuu ryhmän tai opettajan kanssa omaksutut taidot osaksi omaa toimintaansa.

Pienryhmässä opiskelijat huomasivat, että muillakin on ongelmia kirjoittamisessa, eivätkä kirjoittamisongelmat olekaan kovin harvinaisia. Riessmanin (1997) mukaan vertaistuki on sosiaalista tukea, jota samassa tilanteessa olevat ihmiset antavat toisilleen. Vertaistuki perustuu siihen, että ihmiset ovat samalla sekä tuen saajia että antajia. Osallistujien yhteinen ongelma yhdistää usein vertaisryhmien toimintaa. Vertaisryhmien on todettu olevan hyödyllisiä niissä käyville ihmisille. Ryhmän myötä ihminen pääsee mukaan yhteisöön, jossa on helppo ystävystyä ja tuntea kuuluvansa johonkin ryhmään. (Riessman 1997.) Vertaisryhmä auttaa myös ihmistä rakentamaan parempaa itsetuntoa. Tukiryhmässä jäsenten ongelmat hyväksytään sellaisenaan. Ryhmä auttaa ihmistä tuntemaan itsensä normaaliksi, vaikka ryhmän jäsenet kuuluisivatkin vähemmistöön, jolla on tietty ongelma. (Adamsen & Rasmussen 2001, 915.) Tukea kirjoittamiseen -kurssin pienryhmät antoivat siis opiskelijoille myös tietynlaista vertaistukea.

Kaiken kaikkiaan opiskelijat hyötyivät sosiaalisen vuorovaikutuksen tuomasta tuesta omaan kirjoittamiseensa. Ryhmän yhteinen oppimisprosessi auttoi opiskelijoita ymmärtämään myös omaa kirjoittamistaan paremmin. Moni (n=8) opiskelija piti kurssin pienryhmätoimintaa onnistuneena ja pienryhmätapaamisia toivottiin olevan vieläkin enemmän. Ryhmään kuuluminen oli mukava ja kehittävä kokemus opiskelijoille. Aiempi tutkimus tukee Tukea kirjoittamiseen -kurssin kautta saatuja tutkimustuloksia.

Bergin, Admiraalin ja Pilotin (2006, 135, 146) mukaan vertaisarviointia käytetään yhä enemmän korkeakoulutuksessa opiskelijan kirjoittamisen arvioinnissa. Heidän mukaansa kirjoittamisen arviointi toimii parhaiten kun se järjestetään pienissä ryhmissä ja arvioinnissa huomioidaan sekä kirjoitusprosessi että kirjoittamisen lopputulos. Palaute on myös hyvä antaa kirjallisessa muodossa sekä selittää omin sanoin. Kirjoittamisen prosessinäkökulman huomiointi onnistuu antamalla palautetta tekstin ensimmäisestä versiosta ja viimeisestä versiosta. Pienessä ryhmässä opiskelijat kykenevät kertomaan arvionsa toisen opiskelijan tekstistä analyyttisemmin kuin isoissa ryhmissä, joissa on suurempi julkinen paine.

9.2 Käytännön työkalut kirjoittamisen tueksi

Opiskelijat toivoivat kurssin alussa usein konkreettisia neuvoja kuten tieteellisten kirjoitussääntöjen ja kielioppisääntöjen kertausta oman kirjoittamisensa tueksi. Monelle (n=7) opiskelijalle esimerkiksi prosessikirjoittaminen oli kurssin alussa vaikea asia. Kurssin lopuksi kahdeksan opiskelijaa koki hyötyneensä prosessikirjoittamisen periaatteiden oppimisesta. Kirjoittamista tukivat opiskelijoiden kokemusten mukaan varsin konkreettiset ohjeet kuten se, että kirjoittamiseen tulee varata tarpeeksi aikaa. Myös tekstin rakentamisen teorian sekä kielioppisääntöjen kertaus koettiin hyväksi asiaksi, sillä lukiokurssien opit olivat monilla opiskelijoilla jo unohtuneet. Kurssilta saatu konkreettinen materiaali nähtiin myös hyvänä, koska siihen voi myöhemminkin palata kirjoittaessaan uutta tehtävää. Monella (n=4) opiskelijalla konkreettinen aikataulu ja ”deadlinet” helpottivat oman kirjoittamisen alkuunsaamista. Yksi kurssilta enemmän toivottu asia oli vieläkin tiukempi aikataulu ja ”deadlinet”. Murraynkin (2002, 229-239) mukaan opiskelijan kirjoittamista tukevat erilaiset asiat kuten tavoitteiden ja deadlinejen asettaminen, vertaistuen saaminen, jäsentynyt kirjoittamistyyli sekä strategiat säännölliseen kirjoittamiseen ja kirjoittamisajan järjestämiseen. Helselin ja Greenbergin (2007, 752, 758) mukaan kirjoittamista helpottaa tieto kirjoittamisstrategioista ja itsesäätelyn ohjaaminen.

Bereiterin ja Scardamalian (1986) mukaan opiskelijoita tulee ohjata aktiivisiksi ongelmanratkaisijoiksi kirjoittamisen opetuksessa. Osatavoitteiden luominen ja kirjoittamisprosessin pilkkominen osiin auttavat hallitsemaan monimutkaista

kirjoittamisprosessia. Lonkan ja Lonkankin (1991, 53) mukaan prosessikirjoittamisen periaatteita voidaan tehokkaasti opiskella ryhmässä. Tällöin omaa tekstiä kehitetään palautteen avulla ensimmäisestä versiosta lopulliseen versioon. Linnakylän (1985, 39, 53) mukaan tärkeää tämänlaisessa toiminnassa on se, että opiskelijan huomio siirtyy kirjoittamisen lopputuloksesta koko oppimisprosessiin. Tukea kirjoittamiseen -kurssin pienryhmissä käytiin läpi kirjoittamisen prosessia vaihe vaiheelta. Tekstiä kehitettiin eteenpäin palautteen perusteella, minkä kautta kirjoittamisen prosessinomaisuus tuli opiskelijoille tutummaksi. Opiskelijat oppivat prosessikirjoittamisen periaatteista, ettei ensimmäisen tekstiversion tarvitse olla vielä lopullinen ja pienetkin tavoitteet vievät kirjoittamista eteenpäin. Loppupalautteissa opiskelijat pitivät prosessikirjoittamisen kielioppisääntöjen opettamista tärkeänä kurssin antina. Morrisin ja Murrayn (2001, 48-49) mukaan tärkeää kirjoittamisen tukemisessa on opettaa opiskelijoita asettamaan itselleen helposti saavutettavia kirjoittamistavoitteita. Pienet tavoitteet vievät kirjoittamista helposti eteenpäin. Kirjoituskäyttäytymisen muutoksessa tärkeää on omien ajatusten jakaminen parin tai ryhmän kanssa. Keskusteluissa käydään läpi opiskelijoiden aiempia kirjoittamistapoja ja verrataan niitä uusiin opittuihin tapoihin.

9.3 Kirjoittamisen ohjaus ja palaute tekstistä hyödyllistä

Opiskelijat antoivat positiivista palautetta Tukea kirjoittamiseen -kurssin opettajista. Ohjaajien koettiin tietävän asiansa, olevan läsnä, kuuntelevan ja ohjaavan opiskelijoita intensiivisesti. Opiskelijat kokevat, että kirjoittamista ohjaamassa tulee olla ammattitaitoinen ohjaaja, joka on läsnä ja tuomassa kannustusta opiskelijoille. Myös kirjoittamisen yksilöohjaus koettiin hyödylliseksi, mikäli opiskelija siihen osallistui. Järvenpään (2002, 11, 21) mukaan kirjoittamisen ohjaajalla tulee olla tietoa kirjoittamisesta ja sen ohjaamisesta sekä teoreettista että käytännön taitoa. Ohjaajan tulee antaa jokaiselle opiskelijalle yksilöllistä palautetta, joka sisältää sekä kehittämisen alueita että positiivisia asioita. Kirjoittamisen ohjaajalla on syytä olla myös hyvät sosiaaliset taidot ja hänen on kyettävä olemaan esimerkkinä hyvästä kirjoittajasta.

Opiskelijat kokivat opponenttiparilta ja ohjaajalta saamansa palautteen kehittävän heitä kirjoittajana. Oma opponenttipari oli sama koko kurssin ajan. Tuttu pari

lisäsi luottamusta opiskelijoiden välille, mikä teki oman kirjoituksen jakamisesta helpompaa. Osa pareista koki, että he voisivat jatkaa myöhemminkin palautteen antamista toisilleen. Moni ei ollut aiemmin saanut yhtä yksilöllistä palautetta omasta tekstistään. Toisaalta myös itse palautteenantajana toimiminen auttaa kiinnittämään huomiota kirjoittamisen tärkeimpiin asioihin. Palautteen saaminen ja antaminen ovat siis tärkeitä asioita opiskelijan kirjoittamisen tukemisessa. Lonkan ja Lonkan (1991, 51) mukaan kehittymättömältä kirjoittajalta usein puuttuvat vielä valmiudet oman toiminnan säätelyyn kirjoittamisprosessin yhteydessä. Sen vuoksi kirjoittajan onkin erityisen tärkeää saada palautetta toiminnastaan. Palaute auttaa kehittämään kirjoittamiseen liittyviä metakognitiivisia taitoja.

9.4 Kirjoittamisen reflektointi ja uuden kirjoittajaidentiteetin luominen

Monelle opiskelijalle oli hyötyä kirjoittamisen pohtimisesta. Pohtimisen ja reflektoinnin myötä opiskelija ymmärsi paremmin omia kirjoittamisongelmiaan ja niiden taustoja. Hän siis oppi tuntemaan itsensä paremmin kirjoittajana ja ymmärsi, ettei olekaan kovin huono kirjoittajana. Uutta kirjoittajaidentiteettiä pyrittiin kurssilla lisäämään positiivisten kirjoittamiskokemusten kautta. Kannustava pienryhmä oli tässä avainasemassa. Marsickinkin ja Watkinsin (1992, 290) mukaan reflektointi on tärkeää uusien asioiden oppimisessa. Reflektoidessa omia kokemuksiaan ihminen voi tulla tietoiseksi siitä, että hän oppii uusia asioita. Merriamin ja Clarkin (1993, 136-138) mukaan merkityksellinen oppimiskokemus sisältää usein omien kokemusten reflektointia, joka saa aikaan muutoksia henkilön käyttäytymisessä, tiedoissa ja taidoissa, asenteissa tai uskomuksissa. Reflektion kautta ihminen voi siis oppia uutta ja laajentaa osaamistaan. Henkilökohtaisesti vaikuttava oppimiskokemus on usein merkittävin. Heikkilän ja Lonkan (2006, 99-117) mukaan tavoitesuuntautuneisuus ja positiivinen asenne opiskelua kohtaan on tärkeää opiskelutavoitteiden saavuttamiseksi.

10 POHDINTA

Tutkimuksessa keskityttiin yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamishaasteisiin. Tarkoituksena oli selvittää yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamiseen liittyviä asioita Tukea kirjoittamiseen -kurssin kautta. Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen taustaa ja tuloksia sekä pohdin tulosten yhteyttä yliopisto-opiskelun esteettömyyteen. Lopuksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

10.1 Tutkimuksen tausta

Olen tutkinut tässä tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamishaasteita. Lähtökohta tutkimukselleni oli Jyväskylän yliopistolla järjestetty kirjoittamiseen tukea tarjoava kurssi. Kielikeskuksen Tukea kirjoittamiseen -kurssi järjestettiin ensimmäistä kertaa keväällä 2009. Minua kiinnostivat yliopisto-opiskelun kirjoittamishaasteet, joten lähdin mielelläni tutkimaan kirjoittamishaasteita Tukea kirjoittamiseen -kurssin kautta. Tutkimusprosessin aluksi otin selvää tutkittavasta ilmiöstä etsimällä teoriaa tutkimusaiheeseeni liittyen. Merkittäviksi käsitteiksi yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamisessa nousivat kirjoittamiseen liittyvät käsitteet kirjoittaminen kognitiivisena toimintana, sanatasoinen kirjoittaminen ja kirjoitusprosessi. Tutkimusta pohjusti myös tieto korkeakouluopiskeluun liittyvistä seikoista: opiskelutaidoista, kirjoittamisesta osana yliopisto-opiskelua, kirjoittamisen opetuksesta yliopistossa, kirjoittamisen ongelmista ja lukivaikeudesta kirjoittamisongelmien aiheuttajana. Taustateorian kautta sain tärkeää tietoa tutkimastani aihe-alueesta, minkä pohjalta mietin alustavia tutkimuskysymyksiä. Tämän jälkeen lähdin keräämään aineistoa tutkimukseeni Tukea kirjoittamiseen -kurssilta. Alustavat tutkimusongelmat ja tieto etnografiasta tutkimusmenetelmänä toimivat pohjana aineistonkeruulle.

10.2 Tulosten tarkastelua

Ensimmäisen tutkimusongelman tavoitteena oli selvittää millaisia Tukea kirjoittamiseen -kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kokemukset omasta kirjoittamisestaan ovat. Tulosten mukaan opiskelijat kokevat kirjoittamisen ongelmalähtöisesti. Kolmetoista kurssin kuudestatoista opiskelijasta koki kirjoittamisen lähtökohdiltaan vaikeaksi. Haasteeksi kirjoittamisessa koettiin opinnäytetöihin liittyvät kirjoitusongelmat, tieteellisen kirjoittamisen haasteellisuus, itseohjautuvuuden ongelmat sekä prosessikirjoittamisen tuntemattomuus. Erityisesti yliopisto-opiskeluun liittyvän kirjoittamisen erityispiirteet tekivät kirjoittamisesta opiskelijoiden mielestä haastavaa. Kirjoittamisen helpoksi koki vain kolme kurssin opiskelijaa. Uskon, että Tukea kirjoittamiseen -kurssin näkökulma sai monet opiskelijat pohtimaan omaa kirjoittamistaan vaikeuden kannalta. Kuitenkin lähes kaikilla (n=10) kurssin opiskelijoilla oli uskoa siihen, että jonakin päivänä kirjoittaminen tulee olemaan helpompaa. Kaikki kurssin opiskelijat myös kokivat kirjoittamisensa ristiriitaisesti, sillä jokainen koki sekä ongelmia että hyviä kykyjä omassa kirjoittamisessaan.

Toisen tutkimusongelman tavoitteena oli ratkaista millaisia kirjoittamisongelmia Tukea kirjoittamiseen kurssille osallistuneilla opiskelijoilla on. Tutkimustulosten mukaan opiskelijoilla oli kirjoitusongelmia erityisesti tuotetun tekstin tasolla, kirjoittamisen edellyttämien tietojen hallinnassa, kirjoitusprosessissa sekä kirjoittamismotivaatiossa. Kirjoittamisongelmien jaottelu kirjoittamisen eri osa-alueille tapahtui Kiiski-Mäen (2008) pohjalta. Tuotetun tekstin tasolla ongelmia aiheuttivat eniten lauserakenteen ongelmat (n=5), asiasisällön tuottaminen (n=6) sekä tekstin työstäminen (n=5). Kirjoittamisen edellyttämien tietojen osa-alueella vaikeuksia koettiin oikeinkirjoitussäännöissä (n=6) ja erilaisten kirjoitustyylien hallinnassa (n=8). Kirjoittamisprosessissa ongelmia aiheuttivat suunnittelu (n=6), taito lukea omaa tekstiä arvioivasti (n=6) sekä aloittaminen (n=10). Motivaation tasolla ongelmaksi koettiin se, ettei osata kirjoittaa (n=5). Nämä tiedot opiskelijoiden kirjoittamishaasteista saatiin kurssin esitietolomakkeen perusteella. Opiskelijat kokivat kirjoittamishaasteiden taustalla vaikuttaviksi asioiksi prosessikirjoittamisen hankaluuden, lukivaikeuden, motivaation puutteen, liian itsekriittisyyden, toiminnanohjauksen ongelmat tai tieteellisen kirjoittamisen ongelmat. Erityisesti lukivaikeus näyttää olevan Tukea

kirjoittamiseen -kurssille osallistuneiden opiskelijoiden suurten kirjoittamishaasteiden taustalla. Kaikki kurssille osallistuneet lukivaikeuksiset opiskelijat nimittäin kokivat keskimäärin enemmän kirjoittamishaasteita kuin muut kurssin opiskelijat. Tutkimustulosten mukaan lukivaikeuksisen opiskelijan on hankala huomata omia virheitään tekstissä ja tekstiin palaaminen lukijana koetaan epämieluisaksi. Lukivaikeus aiheuttaa myös helposti negatiivisen asenteen kirjoittamista kohtaan, sillä kirjoitustyöt vaativat yliopistossa paljon ajallista panostusta. Kurssille osallistuneet lukivaikeuksiset opiskelijat eivät olleet saaneet erityistä tukea yliopistossa lukivaikeudesta huolimatta.

Kolmannen tutkimusongelman tarkoituksena oli selvittää millaisia tekijöitä Tukea kirjoittamiseen -kurssin opiskelijat kokevat heillä olevan kirjoittamishaasteiden taustalla. Tutkimustulosten mukaan kirjoittamiseen vaikuttavia seikkoja ovat ympäristö, opiskelutaidot, kognitiiviset kyvyt, opiskelijan tiedot, aiemmat kokemukset sekä tunteet. Näihin osa-alueisiin liittyvät seikat voivat vaikuttaa opiskelijan kirjoittamiseen joko positiivisella tavalla tai negatiivisella tavalla.

Neljäs tutkimusongelma pyrki saamaan selville mitkä asiat Tukea kirjoittamiseen -kurssin opiskelijat kokivat omaa kirjoittamistaan tukeviksi käymällään kurssilla. Tutkimustulosten mukaan opiskelijat kokivat kirjoittamista tukeviksi asioiksi, pienryhmätoiminnan, käytännön työkalujen saamisen kirjoittamiseen, kirjoittamisen ohjauksen sekä kirjoittamisen reflektoinnin. Pienryhmätoiminnan positiivisia vaikutuksia olivat vertaistuen saaminen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen hyödyt oppimiseen. Pienryhmässä opiskelijat pystyivät pohtimaan omaa ongelmaansa ja työstämään omaa tekstiään hyvässä ilmapiirissä. Hyviksi käytännön työkaluiksi kirjoittamiseen opiskelijat kokivat kirjoittamisen aikataulutuksen sekä prosessikirjoittamisen ja kieliopin läpikäymisen. Opiskelijat kokivat kirjoittamisen ohjauksessa tärkeiksi asioiksi palautteen saamisen, palautetta antavan oman opponenttiparin, asiantuntevat opettajat ja yksilöllisen ohjauksen. Kirjoittamisen reflektoinnin kautta opiskelijat kykenivät lisäämään tietoisuudesta itsestään kirjoittajana. Opiskelija kykeni kirjoittamisen pohtimisen myötä ymmärtää, ettei olekaan niin huono kirjoittaja kuin on kuvitellut.

Tutkimustuloksista nousee ylös yliopisto-opiskelun kirjoittamistöiden vaativuus sekä se, että monet eri asiat vaikuttavat opiskelijoiden kirjoittamiseen. Kirjoittaminen myös vaikuttaa olevan yksi yliopisto-opiskelun keskeisimmistä taidoista, jolloin ongelmat siinä vaikuttavat paljon opiskeluun. Yksi merkittävimmistä kirjoitusongelmia aiheuttavista asioista oli tämän tutkimuksen mukaan lukivaikeus.

Lukivaikeuden negatiivisen vaikutuksen yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamiseen ovat osoittaneet aiemmin jo esimerkiksi Mortimore ja Crozier (2006, 235), Richardson ja Wydell (2003, 475), Snowling ja Griffiths (2002, 119, 131) Stanpolzisi ja Polychronopoulou (2010, 307-317) sekä Kiiski-Mäki (2008). Tämän tutkimuksen tuloksista voi päätellä, että opiskelijat tarvitsevat tukea kirjoittamiseen. Tukea tarvitaan erityisesti opinnäytetyön kirjoittamisen aloitusvaiheessa, tieteellisen kirjoitustyylin oppimisessa sekä lukivaikeuden haitatessa kirjoittamistöitä. Tutkimustulosten mukaan opiskelijat pitivät omaa kirjoittamistaan tukevana asioina pienryhmätoimintaa, käytännön työkalujen saamista kirjoittamiseen, kirjoittamisen ohjausta sekä kirjoittamisen reflektointia. Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että Tukea kirjoittamiseen -kurssi oli onnistunut kokonaisuus opiskelijoiden kirjoittamisen tukemisessa, sillä kurssilla toteutuivat monet opiskelijoiden hyväksi kokemat tuen keinot.

10.3 Esteettömään yliopistoon pyrkiminen

Laaksosen (2005, tiivistelmä, 33) mukaan esteettömyydellä yliopistossa tarkoitetaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön toteuttamista siten, että jokainen voi ominaisuuksistaan huolimatta toimia yhdenvertaisesti muiden kanssa. Tällä hetkellä ammattikorkeakoulussa aloittaneista opiskelijoista tutkinnon läpäisee noin 66 prosenttia ja yliopistossa ylemmän korkeakoulututkinnon noin 63 prosenttia koulutuksen aloittaneista (Opetusministeriö 2007, 19). Tutkintoon johtavan koulutuksen keskeytti ammattikorkeakoulukoulutuksessa 9 prosenttia ja yliopistokoulutuksessa 6 prosenttia koulutuksen aloittaneista lukuvuoden 2007-2008 aikana. (Tilastokeskus.) Läheskään kaikki opiskelijat eivät siis valmistu aloittamastaan koulutuksesta. Tästä herääkin kysymys, huomioidaanko erilaiset oppijat yliopistossa tarpeeksi hyvin? Uskon, että opintomenestys yliopistossa on luultavasti yhteydessä myös opiskelijan kirjoittamistaitoihin. Osaaminen yliopisto-opiskelussa nimittäin näytetään kirjoittamalla (Lea ja Stierer 2000). Kuitenkaan esimerkiksi tähän tutkimukseen osallistuneet lukivaikeuksiset opiskelijat eivät ole saaneet erityistä tukea yliopisto-opiskelunsa aikana.

Lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukeminen näyttää tarpeelliselta tämän tutkimuksen tulosten perusteella. Tukitoimia saadessaan opiskelijat saavat suoritettua tutkintonsa loppuun yhtä todennäköisesti kuin muutkin. Lukivaikeus ei siis ole este korkeakouluopinnoissa selviämiseen, jos opiskelijat saavat riittävästi tukea ongelmansa kanssa. (Richardson & Wydell 2003, 475, 499-500.) Lukivaikeuksinen opiskelija kohtaa vaikeuksia opiskelussaan todennäköisesti koko elämänsä ajan. Vaikeudet ovat kuitenkin vähemmän haitallisia, jos opiskelija kehittää tehokkaita opiskelustrategioita, suhtautuu opiskeluunsa optimistisesti ja pystyy torjumaan negatiivista minäkäsitystä. (Mortimore & Crozier 2006, 249-250.) Eräät opiskelijat kykenevät myös kompensoimaan lukivaikeuden aiheuttamia haittoja esimerkiksi muististrategioiden tehokkaalla käyttämisellä (Niemi 1998, 51). Taskisen (2009, 2) mukaan suomalaisilla korkeakouluilla on edessään suuria haasteita lukivaikeuksisten opiskelijoiden kohtaamisessa. Haasteet liittyvät opettajien tiedonpuutteeseen, korkeakoulujen yhteisten käytäntöjen puutteeseen, dysleksian tunnistamisen ja tukipalvelujen kohdentamisen vaikeuksiin sekä ympäristön ja opiskelijoiden omiin asenteisiin. Opiskelijalla on usein itsellään vastuu lukivaikeudestaan. Opiskelijan toiveissa on, että opettajilla olisi enemmän tietoa lukivaikeuksista ja he jakaisivat vastuun opiskelijoiden kanssa. Vastuu lukivaikeuksista tulisi olla koko korkeakoulun yhteinen.

Korkeakoulut suhtautuvat opiskelijoihin Suomessa ristiriitaisesti. Yhtäältä opiskelijat nähdään riippuvaisina tiedon vastaanottajina ja tallentajina. Toisaalta toiminnan lähtökohtana pidetään ajatusta opiskelijoista autonomisina toimijoina, joilla on kyky vastata täysin itsenäisesti laajoista ja tiedon rakenteita jäsentävistä oppimistehtävistä. Opiskelijat pitävätkin yliopisto-opetuksen tasoa usein heikkona. Tämä epätydyttävä taso on seurausta siitä, että korkeakoulujen toiminnassa ja tuloksellisuuden arvioinnissa tutkimus on asetettu opetuksen edelle. Pitkällä aikavälillä opetuksen kehittämisen laiminlyönti tulee kuitenkin näkymään myös korkeakoulujen kokonaistuloksessa. Tutkimuksen edellytykset heikkenevät kun korkeakouluissa ei toteuteta hyvin tieteellisen ajattelun ja luovuuden, tieteenalan perustietorakenteiden ja itsenäisen työskentelyn edellyttämien taitojen opetusta. (Koro 1995, 98- 101.) Sallisen (1995, 11, 13) mukaan yliopistomaailma on uusien haasteiden edessä kun laatuvaatimukset kiristyvät, kustannustietoisuus kasvaa ja tulosta pitäisi tehdä. Korkeakoulupedagogiikkaa kehittämällä pyritään nopeuttamaan opiskelijoiden valmistumista. Eurostudent-tutkimuksen tulosten mukaan suomalaisopiskelijat käyttävät opintoihinsa toiseksi vähiten aikaa ja valmistumiseensa toiseksi eniten Euroopassa

(<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/09/eurostudent.html?lang=fi>).

Yhteiskunnan vaatimukset lyhyistä opiskeluaajoista eivät siis vastaa opiskelijoiden todellisuutta. Herää kysymys, huomioidaanko yliopistossa tarpeeksi hyvin opiskelijoiden lähtökohtia opiskeluun? Laaksosen (2005, tiivistelmä, 33) mukaan yliopistoissa eniten huomiota esteettömyyteen on kiinnitetty tilaratkaisuissa eli fyysisessä ympäristössä. Esteettömyys siis nähdään lähinnä tiloja koskevin ratkaisuin, vaikka siihen kuuluu paljon myös muita asioita. Opintoasioihin liittyvää esteettömyyttä ei ole pyritty kehittämään yliopistoissa juuri lainkaan. Tämä tutkimus on tuonut esille yhden yliopisto-opiskelun tärkeän osa-alueen, kirjoittamisen, ongelmiin liittyviä seikkoja opiskelijoiden näkökulmasta. Tällä hetkellä suurten kirjoittamisongelmien kanssa kamppailevat opiskelijat eivät nähtävästi saa tukea kirjoittamiseensa. Esteettömyyteen pyrkiminen myös kirjoittamisen osalta on tärkeä tavoite opiskelijoiden näkökulmasta. Osaaminen yliopistossa nimittäin näytetään pitkälti kirjoittamalla. Kirjoittamisen ongelmat eivät saisi olla esteenä yliopisto-opinnoissa etenemiseen.

10.4 Tutkimuksen luotettavuus

Yksittäisessä tutkimuksessa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida monilla eri tavoilla, eikä siihen ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134, 140.) Janesickin (2000, 393) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ydinasioita ovat henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien tarkka kuvaaminen. Syrjälänkin (1994, 152) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä kuvaamalla tutkimusprosessissa perusteellisesti kaikki, minkä oletetaan helpottavan lukijan itsenäistä arviointia tutkimuksen luotettavuudesta. Tätä tutkimusta tehdessä olen kirjannut tutkimuksen etenemisen kalenteriini. Muistiinpanojeni perusteella olen kyennyt kirjoittamaan tähän raporttiin kaikki tutkimukseen merkittävästi vaikuttaneet asiat. Arvioin seuraavissa kappaleissa tutkimukseni luotettavuutta soveltaen Guban ja Lincolnin (1985) määrittelemiä käsitteitä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus.

Tutkimuksen uskottavuus (credibility) kuvaa sitä, miten hyvin tutkija on kyennyt tavoittamaan tutkitun todellisuuden. Uskottavuuteen kuuluu esimerkiksi se, miten hyvin tutkimuksesta saadut havainnot sopivat yhteen aiemman tutkimustiedon

kanssa. Tutkimuksen uskottavuutta lisäävät myös riittävän pitkäaikainen kenttätyö, tutkimuksen tarkka dokumentointi ja triangulaation käyttö. (Guba & Lincoln 1985; Soininen 1995, 122-125; Tynjälä 1991, 390-392.) Denzinin (1970) määritelmän mukaan triangulaatio tarkoittaa monien menetelmien, useiden tutkijoiden, teoreettisten lähestymistapojen tai aineistomuotojen käyttöä. Tämän tutkimuksen uskottavuutta lisää hyvä perehtyminen teoriataustaan, tutkimustulosten vertaaminen muihin tutkimuksiin sekä aineistotriangulaatio. Tutkimuksessa käytettiin useita eri aineistomuotoja, jotka tukivat toisiaan analyysivaiheessa ja vahvistivat tutkimustuloksia. Lisäksi tutkimuksen kaikki vaiheet dokumentoitiin tarkasti tutkimusta tehdessä ja tässä raportissa on tuotu esille tutkimuksen merkittävät vaiheet. Tutkimuksen uskottavuuteen negatiivisesti vaikuttaa suhteellisen lyhyt kenttätyövaihe. Aineisto kerättiin kolmen viikon aikana. Tutkittavien kulttuuriin tutustuminen tapahtui siis kohtalaisen lyhyessä ajassa. Tutkimusjakso oli tosin intensiivinen, mikä taas auttoi syventymään paremmin tutkittaviin ja aineistonkeruuseen. Suhde tutkittaviin tuli jakson aikana tiiviiksi, millä oli positiivinen vaikutus aineistonkeräämiseen.

Tutkimuksen sovellettavuuden kriteerinä laadullisessa tutkimuksessa on tutkimuksen siirrettävyys (transferability). Tutkimuksesta saadut tulokset ovat aina kontekstiin sidottuja, joten tutkijan on arvioitava miten hyvin tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. (Guba & Lincoln 1985; Soininen 1995, 122-125; Tynjälä 1991, 390-392.) Pyrin lisäämään tutkimuksen siirrettävyyttä kuvaamalla tarkasti käyttämiäni menetelmiä ja kontekstia. Aineistonkeruuvaiheen ja analyysin tarkan kuvauksen ansiosta lukija voi tehdä omia johtopäätöksiä tämän tutkimuksen siirrettävyydestä. Olen myös kuvannut tutkimuksen kontekstin eli Tukea kirjoittamiseen -kurssin toteutuksen selkeästi omassa luvussaan. Tukea kirjoittamiseen -kurssi oli aineistonkeruun konteksti, minkä vuoksi koko tutkimusraportissa korostuu kurssin merkitys.

Laadullisen tutkimuksen tulosten varmuus (dependability) on yhteydessä tutkimustulosten vahvistettavuuteen. Varmuudella tarkoitetaan sitä, että toinen tutkija voi toistaa tutkimuksen seuraamalla tutkimusprosessissa tehtyjä ratkaisuja ja tutkimuksen kulkua. Laadullinen aineisto koostuu yksilöllisistä kokemuksista ja ainutkertaisista tilanteista, joten tutkimusta ei käytännössä voida toistaa samanlaisena. Tutkimuksen varmuuden kannalta tärkeää on se, että tutkimusprosessi ja siinä tehdyt ratkaisut ovat seurattavissa ja toistettavissa (Guba & Lincoln 1985; Soininen 1995, 122-125; Tynjälä 1991, 390-392.) Tämän tutkimuksen varmuutta lisää Tukea kirjoittamiseen -kurssin, aineistonkeruun ja analyysin tarkka kuvaus. Toinen tutkija voisi näiden

tietojen perusteella toistaa tämän tutkimuksen, vaikka laadullisen tutkimuksen puhdas toistettavuus ei olekaan mahdollista.

Tutkimuksen vahvistettavuudella (confirmability) tarkoitetaan tutkijan lähtökohtien ja toiminnan läpinäkyvyyttä. Raportoinnin tulee olla rehellistä, tutkimustuloksia on verrattava aiempaan tutkimukseen sekä tutkijan omista lähtökohdista tutkimukseen on kerrottava. Tutkijan tavoitteena on saavuttaa tutkittavien subjektiivinen todellisuus tutkimusprosessin aikana. Tutkijan oma tausta kuitenkin vaikuttaa hänen tulkintoihinsa, jolloin tutkija ei voi koskaan olla täysin objektiivinen. (Guba & Lincoln 1985; Soininen 1995, 122-125; Tynjälä 1991, 390-392.) Tiedostan, että tutkimuksen tuloksiin vaikuttavat myös omat tulkintani aineistosta. Olen kuitenkin pyrkinyt säilyttämään tutkittavilta saadun tiedon mahdollisimman alkuperäisessä muodossaan analyysia tehdessä. Olen tarkastellut tutkimusaineistoa avoimesti ja tuonut sieltä nousevia asioita esille rehellisesti. Tutkimuksen alussa pyrin myös miettimään omia ajatuksiani tutkimusaiheesta. Nämä ajatukset oli tärkeää muistaa esimerkiksi haastattelua tehdessä, etteivät omat asenteeni vaikuttaisi haastattelun kulkuun. Edellä mainitut asiat lisäävät tämän tutkimuksen vahvistuvuutta.

10.5 Tutkimuksen eettisyys

Hyvään tutkimukseen kuuluu tiedeyhteisön toimintatapojen noudattaminen: rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä. Tieteellisen tutkimuksen mukaiset tutkimusmenetelmät ja muiden tutkijoiden saavutusten asianmukainen raportointi ovat myös tärkeitä. Hyvän tieteellisen käytännön mukaista on edelleen, että tutkimus on raportoitu tieteellisen tiedon vaatimusten edellyttämällä tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132-133.) Tätä tutkimusraporttia kirjoittaessa olen tuonut esille sekä oman tutkimukseni tuloksia että aiempaan tutkimukseen liittyviä tuloksia. Olen yrittänyt luoda yhteyttä näiden kahden välille ja pyrkinyt kirjoittamaan raportin tieteellisen kirjoittamistavan periaatteita noudattaen.

Minulle jäi selkeä kuva tutkimuksen tekemisen eettisistä periaatteista jo kandidaatintutkielmaa tehdessä, joten eettisyyden periaatteiden noudatus oli mukana tutkimuksen alusta alkaen. Mäkisen (2006, 116) mukaan tutkimukseen osallistumisen

tulee olla vapaaehtoista. Kysyin kaikilta tutkittavilta ennen aineistonkeruuta kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen. Näin annoin osallistujille mahdollisuuden myös kieltäytyä tutkimuksesta. Mäkisen (2006, 87, 114-115) mukaan tutkimuksen teon eettisiin periaatteisiin kuuluu tutkimushenkilöiden anonymiteetin säilyttäminen. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden henkilöllisyys ei saa tulla esille tutkimusraportissa. Anonymiteetin säilyttämisellä on positiivista vaikutusta tutkimukseen, sillä tutkittavat voivat puhua tutkijalle vapautuneemmin ollessaan varmoja henkilöllisyytensä salaamisesta. Tätä tutkimusta tehdessä tutkittavat saivat heti aineistonkeruun alkuvaiheessa varmuuden anonymiteettinsä säilyttämisestä. Kerroin heille ensimmäisellä tapaamisella, ettei heidän henkilöllisyytensä tule ilmi tutkimusraportissa. Heti tutkimuksen alkuvaiheessa huomasin, että kirjoittaminen on opiskelijoille hyvin henkilökohtainen asia. Siksi tutkittavien henkilöllisyyden salassapito on ollut erityisen huomion kohteena tutkimusraporttia laadittaessa. Yksi tutkittavien anonymiteetin säilymisen kannalta tärkeä asia on aineiston säilytys (Mäkinen 2006, 120). Olen säilyttänyt tutkimusaineistoa omassa kansiossaan niin, etteivät tiedot ole ulkopuolisten luettavissa. Mäkisen (2006, 130-131) mukaan on tärkeää huomioida hyvä tieteellinen käytäntö myös lähteitä käytettäessä. Tutkijan on oltava myös kriittinen käyttämiään lähteitä kohtaan ja karsittava kaikesta tarjolla olevasta informaatiosta olennainen ja luotettava tieto. Tätä tutkimusta tehdessä olen pyrkinyt viittaamaan eri lähteisiin asianmukaisella tavalla ja huomioimaan tutkimukseni teoriaosuudessa sekä vanhoja että uusia tutkimuksia. Useat vanhemmatkin tutkimukset ovat merkittäviä tutkimani aiheen kannalta, koska ne ovat yhä perustana tämän hetken uudessa tutkimustiedossa. Olen myös pyrkinyt huomioimaan muiden tutkijoiden tuloksia omaan tutkimusaiheeseeni liittyen. Kriittisyys on ollut tärkeä periaate esimerkiksi viitatessani artikkeleihin, sillä niiden laadussa on paljon eroja.

Tärkein tätä tutkimusta ohjannut eettinen näkökanta on ollut rehellisyys. Soinisen (1995) mukaan tutkimuksen kirjoittajan on oltava sekä itselleen että tekstinsä lukijoille rehellinen. Tutkimustulokset tulee esittää sellaisena kuin ne ilmenevät. Olen pyrkinyt tätä raporttia kirjoittaessani rehellisyyteen ja selkeyteen kaikissa kirjoittamissani luvuissa. Pidän tärkeänä, että ihmiset voivat lukea tutkimusraportistani koko tutkimusprosessin etenemisen ja sen kautta saadut tulokset. Hyvään raporttiin pyrkiminen takaa, ettei tutkimus ”mene hukkaan”. Koen onnistuneeni hyvin tutkimuksen eettisyyden noudattamisessa.

10.6 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämän tutkimuksen tulokset antavat hyvää pohjaa yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamistuen kehittämiseen. Tulevaisuudessa yliopistolla on haasteita kehittyä entistä tehokkaammaksi. Opiskelijoiden kokemukset ja voimavarat on syytä ottaa huomioon tämän päämäärän tavoittelemisessa. Tämä tutkimus kertoo opiskelijoiden aitoja kokemuksia opiskeluun liittyvästä kirjoittamisesta. Nämä kokemukset ovat tärkeitä, koska ne kertovat rehellisesti yliopisto-opiskelun arjesta. Opiskelijoiden kokemuksia voidaan hyödyntää kehittäessä yliopistoa ja opiskelijoiden kirjoittamisen tukemista opiskelun tärkeänä osa-alueena.

Tutkimukseen osallistui vain 16 opiskelijaa, mikä vaikuttaa tutkimustulosten yleistettävyyteen. Jatkossa yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamishaasteita olisi hyvä tutkia myös määrällisin menetelmin. Näin saataisiin myös määrällistä näyttöä opiskelijoiden kirjoittamisongelmista ja niiden vaikutuksesta. Tämän tutkimuksen mukaan lukivaikeus haittaa yliopistossa vaadittuja kirjoitustöitä. Kirjoitustyöt muodostavat tärkeän osan yliopisto-opinnoista, joten olisi myös tärkeää tutkia kirjoittamisvaikeuksien yhteyttä korkeakouluopiskelun keskeytymiseen.

LÄHTEET

- Aalto, S., Jämiä, J., Kajaste, K., Korkalainen, M. & Marjala, K. 2002. Kirjoittamisen kevät – siemenestä puuksi. Teoksessa S. Aalto, J. Jämiä, K. Kajaste, M. Korkalainen & K. Marjala. (toim.) Kirjoittamisen kevät. Näkökulmia kirjoittamisen opetuksen suuntaan. Kielen oppi 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 5-10.
- Adamsen, L. & Rasmussen, J. M. 2001 Sociological perspectives on self-help groups: Reflections on conceptualization and social processes. *Journal of Advanced Nursing* 35 (6), 909-917.
- Ahola, J. 1997. Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. *Aikuiskasvatus* 17 (4), 318-320.
- Ahola, J. 1999. Mitä elinikäinen oppiminen on oikeasti käytännössä? *Aikuiskasvatus* 19 (2), 192-195.
- Ahola, S. 2004. Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:9.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino oma oy.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Omakustanne.
- Anttila, P., Hämäläinen, R., Isotalo, L., Taarna, V & Valkama, A, 2008. Lukivaikeusko terveydenhuollon asia? Korvatulehduksesta kouluhaluttomuuteen, unihäiriöistä uupumiseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Bandura, A. 1997 *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Becher, T. Trowler, P. 2001. *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Toinen painos. Great Britain: St Edmundsory Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1986. Writing. Teoksessa R.F. Dillon ja R.J. Sternberg. (toim.) *Cognition and instruction*. Orlando, Florida: Academic Press. 59-82.

- Berg, I., Admiraal, W. & Pilot, A. 2006. Designing student peer assessment in higher education: analysis of written and oral peer feedback. *Teaching in Higher Education* 11 (2), 135-147.
- Berninger, V.W., Abbott, R.D., Whitaker, D., Sylvester, L. & Nolen, S. 1995. Integrating low- and high-level skills in instructional protocols for writing disabilities. *Learning Disability Quarterly* 18, 293-309.
- Boice, R. 1985. Cognitive components of blocking. *Written communication* 2, 91-104.
- Boice, R. 1987. Is released time an effective component of faculty development programs? *Research in Higher Education* 26 (3), 311-326.
- Boice, R. 1993. Writing blocks and tacit knowledge. *Journal of higher education* 64, 19-54.
- Boice, R. 1996. *Procrastination and blocking: a novel, practical approach*. Westport, Conn: Praeger.
- Brodkey, L. 1996. *Writing Permitted in Designated Areas Only*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Clark, R. & Ivanic, R. 1997. *The politics of writing*. London: Routledge.
- Colvin, J. 2007. Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring* 15 (2), 165–181.
- Das, J. P. 1998. *Dyslexia & reading difficulties. An interpretation for teachers*. Edmonton, Kanada: Developmental Disabilities Centre. University of Alberta.
- Delyser, D. 2003. Teaching Graduate Students to Write: a seminar for thesis and dissertation writers. *Journal of Geography in Higher Education* 27 (2), 169-181.
- Denzin, N. K. 1970. *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine publishing company.
- Eskola J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eurostudent-tutkimus.
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/09/eurostudent.html?lang=fi>
- Farmer, M. Riddick, B & Sterling, C. 2002. *Dyslexia and inclusion. Assesment and support in higher education*. London: Whurr Publishers Ltd.

- Flower, L. & Hayes, J. R. 1980. Identifying the organization of the writing process. Teoksessa L.W. Gregg ja E.R. Steinberg (toim.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 3-30.
- Grabe, W. & Kaplan, R.B. 1996. *Theory and practice of writing*. Longman: Lontoo.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Ca: Sage.
- Hatcher, J. Snowling, M. J. & Griffiths, Y. M. 2002. Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology* 72 (1), 119-133.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. 2006. Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education* 31 (1), 99–11.
- Helenius, J. 2003. Tieteellisen kirjoittamisen kipupisteitä. Teoksessa E. Poikela ja S. Öystilä. (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Cityoffset oy. 195-222.
- Helsel, L. & Greenberg, D. 2007. Helping struggling writers succeed: A self-regulated strategy instruction program. *International Reading Association* 60, (8), 752–760.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13 osin uudistettu painos. Keuruu: Otavan kirjapaino oy.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2006: *Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet*. Teoksessa E. Kontu & M. Takala (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* Helsinki: Yliopistopaino. 203–229.
- Janesick, V. J. 2000. The choreography of qualitative research design: minuets, improvisations and crystallization. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (toim.) *Handbook of qualitative research*. Toinen painos. London: Sage publication. Thousand oaks. 379-400.
- Jyväskylän yliopiston kielikeskus. <https://kielikeskus.jyu.fi/suunnittelu>
- Järvenpää, V. 2002. Millaista on hyvä kirjoittamisen ohjaus? Teoksessa S. Aalto, J. Jämiä, K. Kajaste, M. Korkalainen & K. Marjala. (toim.) *Kirjoittamisen kevät. Näkökulmia kirjoittamisen opetuksen suuntaan*. Kielen oppi 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 5-10.
- Kairaluoma, L. & Aro, M. 2008. Nuorten ja aikuisten lukivaikeudet. Teoksessa P. Anttila, R. Hämäläinen, L. Isotalo, V. Taarna & A. Valkama. (toim.) *Korvatulehduksesta kouluhaluttomuuteen, unihäiriöstä uupumiseen*. -

- Lukivaikeusko terveydenhuollon asia? Erilaisten oppijoiden liitto. Lukineuvola-hanke. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 116-118.
- Kakkuri, I. 1995. Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat. Käsitteen etukäteismäärittelyyn perustuva ja empiirinen luokittelu. Erityispedagogiikan lisensiaatityö. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Karppi, S. 1983. Lukutaidon ABC. Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen. Helsinki: Weilin+Göös.
- Kellogg, R. T. & Whiteford, A. P. 2009. 'Training Advanced Writing Skills: The Case for Deliberate Practice, *Educational Psychologist* 44 (4), 250-266.
- Kiiski-Mäki, H. 2008. Tuottava kirjoittaminen. Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen ja K. Wennström. (toim.) *Lukemalla ja tekemällä*. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Koro, J. 1995. Korkeakouluopiskelija – aikuinen myös oppijana. Teoksessa J. Aaltola ja M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus, Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Juva: WSOY. 98-117.
- Laaksonen, E. 2005. Esteetön opiskelu yliopistossa. Opetusministeriön julkaisuja 2005: 6. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen. (toim.) *Etonografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Lea, M. & Stierer, B. 2000. *Student writing in higher education - new contexts*. Buckingham: Open University Press.
- Linnakylä, P. 1985. Kirjoittamisprosessi ja prosessiin perustuva opetus. Selosteita ja tiedotteita 2/1985. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Litmanen, T., Hirsto, L. & Lonka, K. 2010. Personal goals and academic achievement among theology students. *Studies in Higher Education* 35 (2), 195–208.
- Lonka, K. & Lonka I. 1991. Kirjoittamisprosessi ja sen läpikäyminen. Teoksessa K. Lonka ja I. Lonka. (toim.) *Aktivoiva opetus*. Tampere: Tammer-Paino Oy. 46-59.
- Luukka, M-R. 2007. Mikä tekee tekstistä tieteellisen. Teoksessa M. Kinnunen ja O. Löytty. (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen*. Tampere: Vastapaino.
- Luukka, M-R. & Muikku-Werner, P. 1996. Kirjoittamisen opetus korkeakouluissa. Teoksessa E. Ventola ja A. Mauranen. *Akateeminen kirjoittaminen tänään ja huomenna*. (Toim.) Toinen painos. Helsinki. Yliopistopaino. 127-141.

- Lyon, G. Reid, – Schaywitch, S. E. & Schaywitch B. A. 2003: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53, 1–14.
- Maher, D., Seaton, L., McMullen, C., Fitzgerald, T., Otsujid, E. & Lee, A. 2008 'Becoming and being writers': the experiences of doctoral students in writing groups. *Studies in Continuing Education* 30 (3), 263-275.
- Marsick, V. & Watkins, K. 1992. Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education* 11 (4), 287–300.
- McVey, D. 2008. Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International* 45 (3), 289–294.
- Merriam, S. B. & Clark, C. 1993. Learning from life experience. What makes it significant? *International Journal of Lifelong Education* 12 (2), 129–138.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen. (toim.) *Etonografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 151-176.
- Morss, K., and R. Murray. 2001. Researching academic writing within a structured programme. *Studies in Higher Education* 26 (1), 35–52.
- Mortimore, T & Crozier, R. 2006. Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in higher education* 31 (2), 235 - 251.
- Murray, R. 2002. Writing development for lecturers: Moving from further to higher education: A case study. *Journal of Further and Higher Education* 26 (3), 35–52.
- Murray, R., Thowb, M., Moore, S. & Murphy, M. 2008. The writing consultation: developing academic writing practices. *Journal of Further and Higher Education*, 32 (2), 119–128.
- Mäki, H.S., Voeten, M.J.M., Vauras, M.M.S. & Poskiparta E.H. 2001. Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*. 14, 643-672.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino oy.

- Niemi, P. 1998. Erilaisia oppijoita on myös korkeakoulussa. Teoksessa K. Strandén (toim.) Asiakkaana erilainen oppija. Työministeriö. 51-57.
- Niemi, P. 1996. Lukeminen ja lukemishäiriöt. Teoksessa A. Revonsuo, H. Lang & O. Aaltonen (toim.) Mieli ja aivot. Kognitiivinen neurotiede. Turku: Painosalama Oy. 339-346.
- Opetusministeriö. 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012. Kehittämissuunnitelma.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf
- Rauste von-Wright, M-L. & von-Wright, J. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Wsoy, Helsinki.
- Remes, P. & Välijärvi, J. 1997. Koulu elinikäisen oppimisen perustana. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä. Teoksessa Näkökulmia elinikäiseen oppimiseen. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön 1997:14 liite.
- Richardson, J & Wydell, T. 2003. The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education. Reading and writing: An interdisciplinary journal 16, 475 - 503.
- Riessman, F. 1998. Ten self-help principles. Saatavissa http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=358.
- Russell, D. A. 2003. Preface. Teoksessa L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & P. S. Jörgensen. (toim.) Teaching academic writing in european higher education. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. I- viii.
- Sallinen, A. 1995. Opetus ja yliopiston tuloksellisuus. Teoksessa J. Aaltola ja M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus, Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Juva: WSOY. 10-24.
- Samara, A. 2006. Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement. Higher Education Research & Development 25 (2), 115–129.
- Sharples, M. 1999. How to Write: Writing as Creative Design. New York: Routledge.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43. Turku: Painosalama oy.
- Stampoltzis, A. & Polychronopouloun, S. 2010. Greek university students with dyslexia: an interview study. European Journal of Special Needs Education 24 (3), 307-321

- Suikkanen, A. 1996. Palkkatyön vaikutus suomalaisten elämänuraan. Teoksessa O. Kataja (toim.) Avaimia avoimeen kouluun. Jyväskylä: Atena, 23-44.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Ahonen, Sirkka & Saari, Seppo & Syrjälä, Leena & Syrjäläinen, Eija (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 10-22.
- Syrjäläinen, Eija 1995: Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa Ahonen, Sirkka & Saari, Seppo & Syrjälä, Leena & Syrjäläinen, Eija (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Taskinen, E. 2009. Korkeakouluopiskelijoiden lukivaikeudet ja hyvät käytännöt opiskelun tukemiseksi. ESOK-hanke 2006-2009. Turun yliopisto.
- Takala, S. 1990. Lukeminen prosessinäkökulmasta. Teoksessa Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. KTL:n julkaisusarja B:61.
- Tedlock, B. 2000. Ethnography and ethnographic representation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (toim.) Handbook of qualitative research. Toinen painos. London: Sage publication. Thousand oaks. 455-486.
- Tilastokeskus. <http://www.stat.fi>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22, 387 – 398.
- Valtioneuvoston asetus (794/2004) yliopistojen tutkinnoista. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>
- Ventola, E. & Mauranen, A. 1996. Akateeminen kirjoittaminen tänään ja huomenna. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vygotski, L.S. 1978. Mind in Society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Yhdenvertaisuuslaki <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021>

LIITTEET

LIITE 1

HEI!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityisopettajaksi ja teen tällä hetkellä gradua. Aiheenani on yliopisto-opiskelijat ja kirjoittamisen haasteet. Tutkin aihetta tämän Tukea kirjoittamiseen –kurssin kautta. Olette kirjoittaneet kurssin ennakkotehtävänä tekstit ”Minä kirjoittajana”. Nämä tekstit ovat mainiota aineistoa tutkimustani ajatellen, joten pyytäisin teiltä lupaa tekstien käyttöön. Käytän tutkimusaineistona myös teidän täyttämäinne esitietolomakkeita kirjoittamisen osa-alueista. Kirjoita nimesi alle, jos annat luvan kirjoitelmasi ja esitietolomakkeen käyttöön tutkimusaineistona. Kiitos etukäteen 😊 Kysy lisätietoja tarvittaessa!

Sari Moskari

sari.moskari@jyu.fi

puh. 0407433282

Annan luvan ”Minä kirjoittajana” –kirjoitelmani käyttöön tutkimuksessa:

XKVVX004 Tukea kirjoittamiseen, 2–3 op

Ennakkotehtävä: Minä kirjoittajana

- Kurssin ennakkotehtävänä on kirjoittaa yhden sivun pituinen esseeteksti, jonka aiheena on oma suhteesi kirjoittamiseen.
- Voit käyttää suunnittelussa apunasi seuraavia kysymyksiä, mutta älä jätä niitä osaksi lopullista tekstiä: Mitä olet kirjoittanut viimeksi? Miten se sujui? Mikä kirjoittamisessa on sinulle helppoa? Mikä tuottaa päänvaivaa? Minkälaisen tekstin kirjoittaminen kuuluu arkeesi? Miten suhteesi kirjoittamiseen on muuttunut vuosien varrella (esim. yliopistoon tultuasi)? Miten haluaisit kehittyä kirjoittajana?
- Rakenna tekstistäsi jäsentynyt kokonaisuus, jossa on selkeä alku, käsittelyosa ja lopetus. Muista kappaleenjako. Kirjoita rivivälillä 1,5 ja pistekoolla 12. Voit myös otsikoida tekstin itse.
- Muista merkitä sivun yläreunaan oma nimesi ja lisää nimitietojen yhteyteen merkintä siitä, kuinka paljon aikaa käytit tämän tekstin kirjoittamiseen.
- Tehtävä palautetaan viimeistään ti 14.4. sähköpostin liitetiedostona rtf.-muodossa osoitteeseen (marjaana.saastamoinen@ju.fi). Kirjoita sähköpostin otsikkokentään teksti ENNAKKOTEHTÄVÄ.

LIITE 3

Tekstin tuottamisen solmukohta-analyysi

(Mukaien Kiiski-Mäki, H.2008. Tuottava kirjoittaminen. Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Niilo Mäki Instituutti, 87)

Arvioi omaa kirjoittamistasi lomakkeessa mainituilla osa-alueilla. Tyhjille viivoille voit lisätä tunnistamiasi solmukohtia, joita ei ole mainittu. Numerot tarkoittavat kysymyksestä riippuen:

1 = vaikeuksia usein
2 = vaikeuksia joskus
3 = ei vaikeuksia

KIRJOITTAMISEN SOLMUKOHTIA TEKSTISSÄ

• ´huono´ käsiala	1	2	3
• tekstiä liian niukasti	1	2	3
• oikeinkirjoitusvirheitä	1	2	3
• lauserakenteen virheitä	1	2	3
• tekstin johdonmukaisuus heikko	1	2	3
• asiasisällön tuottaminen	1	2	3
• tekstin jäsentäminen	1	2	3
• _____	1	2	3
• _____	1	2	3

KIRJOITTAMISEN OSATAIDOISSA

• vierasperäisten sanojen kirjoittaminen	1	2	3
• lukemisen sujuvuus	1	2	3
• luetun ymmärtämisen taidot	1	2	3
• muisti	1	2	3
• _____	1	2	3
• _____	1	2	3

KIRJOITTAMISEN EDELLYTTÄMISSÄ TIEDOISSA

• oikeinkirjoitussäännöt	1	2	3
• kirjallisen asiatyylin	1	2	3
• erilaisten kirjoitustyylien hallinta	1	2	3
• _____	1	2	3
• _____	1	2	3

KIRJOITTAMISPROSESSISSA

• suunnittelu	1	2	3
• puutteita ajatusten kääntämisessä kirjoitetun kielen muotoon	1	2	3
• ei taitoa lukea omaa tekstiä arvioivasti	1	2	3
• aloittaminen vaikeaa	1	2	3
• _____	1	2	3

METAKOGNITIIVISISSA TIEDOISSA JA TAIDOISSA

• keskittymisen vaikeuksia	1	2	3
• toiminnanohjauksen vaikeuksia	1	2	3
• _____	1	2	3
• _____	1	2	3

MOTIVAATIOSSA

• en pidä kirjoittamisesta	1	2	3
• en koe osaavani kirjoittaa	1	2	3
• en jaksa kirjoittaa	1	2	3
• _____	1	2	3
• _____	1	2	3

Kun olet saanut valmiiksi oman "solmuprofiilisi", määritä itsellesi ne osa-alueet, joiden kehittämiseen haluat erityisesti panostaa tällä kurssilla.

Kurssin lopussa voit palata arvioimaan tähän kurssia ja omaa suoriutumistasi:

LIITE 4

Haastattelun teemat:

1. Kurssikokemukset: Miten koit kurssille osallistumisen?
2. Kurssin toteutus: Miten koit jaon luentoihin ja pienryhmiin?
3. Oppiminen: Millaisia työkaluja sait omaan kirjoittamiseen?
4. Muuta: Haluatko sanoa muuta kurssista/parannettavaa kurssilla?