

IDEASTA VIIMEISTELLYKSI TEKSTIKSI  
Tapaustutkimus prosessikirjoittamisesta lukiossa

Pro gradu  
Henna Husso

Jyväskylän yliopisto  
Kielten laitos  
Suomen kieli  
Elokuu 2012



# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Henna Karoliina Husso	
Työn nimi – Title IDEASTA VIIMEISTELLYKSI TEKSTIKSI : Tapaustutkimus prosessikirjoittamisesta lukiossa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 107 sivua liitteineen
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksessani selvitin, miten lukiolaisten usean version kautta työstämät kirjoitelmat rakentuvat vaihe vaiheelta. Tutkimukseni tavoitteena oli hahmottaa, millaisia tekoja kirjoittajat teksteilleen tekevät kirjoittamisen eri vaiheissa. Tutkimuksen aineisto koostui lukiolaisten eri vaiheissa olevista tekstiversioista (ajatuskarta, rakennesuunnitelma, ensimmäinen versio, lopullinen versio), opiskelijoiden teksteistään saamasta palautteesta sekä opettajan haastattelusta. Analyysimenetelmiä olivat tekstianalyysi ja sisällönanalyysi. Lisäksi tarkastelin aineistoa numeerisesti. Opettajan haastattelua analysoimalla sain selville opetuksessa toteutetut kirjoittamisprosessin vaiheet, joita olivat valmistautuminen, tekstin luonnostelu, palautteen antaminen ja vastaanottaminen, luonnoksen työstäminen raakaversioksi, tekstin toimittaminen ja oikoluku sekä arviointi. The Bay Area Writing Projectin mukaisista vaiheista puuttui vain tekstin julkistaminen. Suunnitelmia ja ensimmäistä tekstiversiota vertaamalla selvitin, millaisten tekojen kautta suunnitelmista muotoutui luonnosversio. Tarkastelin sekä tekstin sisällön että retorisen rakenteen muotoutumista. Tutkimuksen kohteena olleilla lukiolaisilla oli melko laaja suunnittelumateriaali, jota he myös hyödynsivät ensimmäistä tekstiversiota rakentaessaan. Suunnittelumateriaaleissa oleville ajatuksille eli propositioille tehtyjä tekoja olivat lisääminen, poistaminen ja yhdistäminen. Eniten propositioita poistettiin. Propositioiden lisäämistä ja yhdistämistä oli suurin piirtein yhtä paljon. Ensimmäisen tekstiversion rakennetta muodostaessaan opiskelijat noudattivat melko tarkasti rakennesuunnitelmia. Ensimmäisen ja lopullisen tekstiversion välillä tehtyjä muutoksia pyrin jäljittämään vertaamalla tekstiversioita toisiinsa. Muokkaamistekojen luokittelussa sovelsin Faigleyn ja Witten muokkaamistekojen taksonomiaa. Huomattavasti eniten muokkaamista tapahtui sanatasolla. Toiseksi eniten muokattiin lausetasoa. Vähiten muokkaamista tapahtui merkki- ja kappaletasolla. Viimeiseksi selvitin palautteen vaikutusta muokkaamistekoihin vertaamalla opiskelijoiden ensimmäisistä tekstiversioistaan saamaa palautetta ensimmäisen ja lopullisen tekstiversion välillä tehtyihin muokkaamistekoihin. Opiskelijat hyödynsivät suurinta osaa saamastaan palautteesta.</p>	
Asiasanat – Keywords kirjoittaminen, prosessikirjoittaminen, äidinkieli, lukiolaiset	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	



# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat .....	1
1.2 Prosessikirjoittamisen historiaa ja peruseriaatteita.....	4
1.3 Prosessikirjoittaminen koulussa .....	5
1.4 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	8
2 AINEISTO JA MENETELMÄT .....	10
2.1 Aineisto .....	10
2.2 Menetelmät.....	13
3 TEOREETTISTA TAUSTAA.....	16
3.1 Kirjoittamisen malleista .....	16
3.2 Kirjoittamisprosessia kognitiivisesti kuvaavia malleja .....	17
3.3 Kirjoittamisprosessin vaiheet .....	25
3.3.1 Valmistautuminen .....	25
3.3.2 Kirjoittaminen .....	26
3.3.3 Muokkaaminen.....	27
3.4 Prosessikirjoittaminen kirjoittamisen oppaissa .....	30
4 PROSESSIKIRJOITELMAN TOTEUTUS .....	34
5 SUUNNITELMASTA LUONNOKSEKSI.....	39
5.1 Suunnittelemisen tavat .....	39
5.2 Merkitysten muotoutuminen .....	50
5.3 Kokonaisrakenteen muotoutuminen.....	61
6 LUONNOKSESTA VALMIIKSI TEKSTIKSI .....	69
6.1 Muokkaamisen tavat .....	69
6.2 Palautteen vaikutus muokkaamistekoihin .....	89
7 PÄÄTÄNTÖ.....	95
7.1 Keskeisimmät tulokset .....	95
7.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia .....	101
LÄHTEET .....	105
LIITTEET .....	107



# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Kirjailijoiden luomisprosessiin liitetään usein tietynlainen mystisyys ja salaperäisyys. Tekstin ajatellaan kumpuavan kuin itsestään kirjailijan sisältä. Kirjoittamisen taidon ajatellaan olevan synnynnäinen lahja ja värikkään elämän tulos. Monet kirjailijat ovatkin erottautuneet jo kouluaikanaan poikkeuksellisen hyvinä ainekirjoittajina. (Sarmavuori 2007: 162–163.) Näin kirjailija Kalle Päätalo kertoo omasta kirjoittamisestaan:

En usko kenenkään ihmisen olleen enemmän yksin harrastuksensa kanssa kuin olin kasvu- ja nuorukaisvuosinani savotoissa ja yleensä työmailla. Yksin ja toivottomuuden tunteiden vallassa tein kirjoitusyrityksiäni kuitenkin vain syksyyn -36 asti. Silloin hankin isältäni salaa Mika Waltarin vuotta aikaisemmin ilmestyneen opaskirjan *Aiotko kirjailijaksi?*

Tämä kirja esti ratkaisevasti minua menettämästä toivoani. Kun iltaisin palasin metsästä tukkikämpälle, vetäydyin syötyäni makuupaikalle ritsille, sytytin kynttilän ja aloin lukea Waltarin kirjaa. Onkohan kukaan uskovainen lukeutunut Raamattua ahkerammin ja suuremmalla paneutumisella kuin luin niinä vuosina *Aiotko kirjailijaksi?* -nidettä! Kirja ei pönkittänyt minua yksin henkisesti, vaan sain siitä suuret määrät käytännön neuvoja. (Rainio 1980: 127–128.)

Päätalon kertomus vastaa romanttisia kuvitelmia kirjailijasta, joka tuottaa tekstejään yksinäisyydessä ja jopa alkeellisissa oloissa. Elämän kurjuuden kautta syntyvät taidokkaimmat tarinat. Kuvaus opaskirjan lukemisesta ja ”kirjoitusyrityksistä” kumoaa kuitenkin kuvitelman kirjailijoiden synnyinlahjana saadusta kirjoittamisen taidosta. Katkelma kuvastaa hyvin sitä, että itse asiassa kirjoittaminenkin on taito, jota täytyy harjoitella. Kukaan ei ole syntyjään valmis kirjailija, vaan ammattikirjailijakin tarvitsee neuvoja ja harjoitusta. Katkelmaa voidaan pitää varhaisena esimerkkinä vasta vuosikymmenien päästä syntynsä saavasta prosessikirjoittamisen suuntauksesta, jossa kirjoittaminen nähdään opettavana, ei vain opittavana taitona (Ranta 2007: 13).

Kirjoittaminen on monimutkainen ilmiö, jonka kattava määrittely on haastavaa. Yksinkertaisimmillaan voidaan sanoa, että kirjoittaminen on näkyvää ajatusten ilmaismista. Kirjoittamiseen liittyy sekä prosessi että produkti. Prosessina kirjoittaminen on monivaiheinen tapahtuma, jonka lomaan mahtuu niin kognitiivisia päätöksiä, muokkausta, uudelleenajattelua kuin arviointiakin. Produkti eli lopputulos taas on kirjoitettuun kieliasuun saatettu viesti. (Sarmavuori 2007: 166.) Kirjoittamisen voidaan määritellä myös

olevan ”monitasoinen, interaktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, jonka kuluessa luodaan, koodataan ja välitetään merkityksiä sovitun merkkijärjestelmän avulla” (Takala 1982: 23).

Kirjoittamisen opetus on keskeinen osa äidinkielen opetusta (Luukka 2004: 9). Kirjoittamisen opetuksen tutkimus kuuluu osaksi äidinkielen opetustiedettä. Äidinkielen opetustiede on uusi kasvatustieteisiin ja osittain myös yhteiskunta- ja humanistisiin tieteisiin kuuluva tutkimusalue, jonka kohteena on äidinkielen opettaminen ja oppiminen. Äidinkielen opetustieteen tarkoituksena on tutkimustiedon pohjalta tukea ja kehittää äidinkielen opetusta ja sen opetussuunnitelmaa. (Sarmavuori 2007: 13, 27.) Kirjoittamista koskevana tutkimuksena myös tämä työ kuuluu äidinkielen opetustieteen alueeseen. Tutkimuksen tulokset antavat tietoa muun muassa siitä, miten prosessikirjoittamista hyödynnetään lukiossa.

Suomalaisnuorten – erityisesti poikien – kirjoittamistaidosta ollaan huolissaan, koska se on useiden tutkimusten mukaan heikentymässä. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia perusopetuksen päättövaiheessa 2010 esittelevässä *Sen edestään löytää* -raportissa todetaan, että yleistasoltaan kirjoitustaito oli perusopetuksen päättövaiheessa kohtalainen. Tyttöjen kirjoitustaidon taso oli kuitenkin 19 prosenttiyksikköä poikien tasoa korkeampi, ja joka kolmannen pojan kirjoitustaidot osoittautuivat heikoiksi. (Lappalainen 2010: 36, 39.) Kirjoittamisen tutkimus onkin aiheellista muun muassa taitotason heikentymisen ja tasoerojen kasvamisen vuoksi.

Kirjoittamista ja kirjoittamisen oppimista selittävät teoriat lähestyvät kirjoittamista hyvin eri näkökulmista. Perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa kirjoittaminen nähdään yksilöllisenä taitona, ja opiskelun tavoitteena on kirjoitetun kielimuodon hallinta. Niin sanotussa luovan kirjoittamisen mukaisessa opetuksessa sen sijaan korostuu yksilöllinen itseilmaisu. Prosessikirjoittamisessa kirjoittaminen nähdään kognitiivisena prosessina, ja opetuksen tavoitteena on opiskella kokeneiden kirjoittajien tekstintekokäytänteitä. Sosio-kulttuurisessa lähestymistavassa kirjoittaminen taas nähdään yhteisöllisten puhetaipojen hallintana. (Luukka 2004: 9–15.)

Kussakin edellä mainitussa lähestymistavassa lienee hyvät puolensa. Kuitenkin vasta prosessikirjoittamisen myötä voidaan sanoa syntyneen innostus kirjoittamisen opetukseen. Kun aikaisemmin ajateltiin, että kirjoittamaan oppii vain kirjoittamalla paljon, opetuksen taustalle alkoi tulla ajatus, että oppimiseen tarvitaan systemaattista ohjausta ja kirjoittamisen alaprosessien ohjausta. Kirjoittamisen prosessina näkevän opetusajattelun



tavoitteena on, että opiskelija tiedostuu omasta kirjoittamisestaan ja opiskelee niin sanottujen kokeneiden kirjoittajien tekstintekokäytänteitä. Tekstin tekemistä opetetaan eksplisiittisesti, ja tuloksena on, että opiskelijan työskentelytavat monipuolistuvat ja automaattistuvat. Prosessikirjoittamisen ajattelutavan mukaan tekstit ovat tällä tavoin tuotetuna – ideointi-, muokkaus- ja toimittamisvaiheiden kautta kulkeneina – ”paremmin jäsentyneitä, loogisempia ja sisällöltään monipuolisempia” kuin yhdellä istumalla tuotetut tekstit. (Luukka 2004: 13–14.) Prosessikirjoittamisen ajatuksiin tutustuttuani kiinnostuin suuntauksesta, ja omakohtaiset hyvät kokemukset prosessimaisesta kirjoittamisesta innoittivat tutkimaan asiaa lisää.

Toinen tämän tutkimuksen liikkeelle laittaneista seikoista oli kirjoittamisen opetuksen tutkimuksen vähäisyys Suomessa. 1980-luvulla ilmestyivät kirjoittamista käsittelevät väitöskirjat *Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella* (Linnakylä 1983) sekä *Kansakoulun ja peruskoulun kolmas- ja neljäsluokkalaisten kirjoitelmien vertailu* (Rauramo 1989). Samaisella vuosikymmenellä Suomeen rantautui prosessikirjoittamisen suuntaus. Ainoita Suomessa ilmestyneitä prosessikirjoittamista käsitteleviä väitöskirjoja ovat Annamari Murtorinteen *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen: kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla.* (2005) sekä Tuula Rannan *Kirjoittamisprosessi teksteinä: tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin.* (2007). Murtorinne on tutkinut väitöskirjassaan yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamisprosessia kirjoittamis- keskustelu- ja muokkausprosessin näkökulmasta. Hän on keskittynyt erityisesti pienryhmäpalautteen merkitykseen kirjoittamisprosessissa. Ranta taas on tutkinut abiturienttien tekstintuottamismenettelyitä. Rannan lähestymistapa kirjoittamisprosessiin on ollut tekstilingvistinen: hän on tarkastellut ainoastaan oppilaiden tuottamia eri kirjoittamisprosessin vaiheessa olevia tekstiversioita.

Pro gradu -tutkielmassani tutkin prosessikirjoittamista lukiassa. Tarkoitukseni on selvittää, miten kirjoittamisprosessi käytännössä toteutuu ja miten opiskelijat työstävät tekstejään vaihe vaiheelta. Tutkimukseni eroaa edellä mainituista tutkimuksista sekä aiheistoltaan että lähestymistavaltaan. Murtorinne (2005) on tutkinut pienryhmäkeskustelua ja Ranta (2007) preliminääritekstejä. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoiden nimenomaan prosessikirjoittamisen menetelmällä tuottamat tekstit. Lähestymistavaltaan tutkimukseni on melko lähellä Rannan tutkimusta, jossa kirjoittamisprosessia lähestytään tekstien kautta. Ranta tarkastelee kirjoit-

tamisprosessia kuitenkin erityisesti muokkaamistekojen ja koheesion kannalta, kun taas tässä tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan tekstintekoprosessia mahdollisimman kokonaisvaltaisesti sekä jäljittämään kirjoittajan tekstilleen eri vaiheissa tekemiä tekoja.

## 1.2 Prosessikirjoittamisen historiaa ja peruseriaatteita

Prosessikirjoittamisen voidaan sanoa syntyneen, kun 1970-luvun alussa Yhdysvalloissa ryhdyttiin keskustelemaan yleisesti oppilaiden ja opiskelijoiden heikosta kirjoitustaidosta. Kirjoitustaidon parantamiseksi Berkeleyn yliopistoon Kaliforniaan perustettiin kirjoittamisen opetuksen täydennyskoulutus- ja tutkimuskeskus, jonka tarkoituksena oli kehittää kirjoittamisen opetuksen menetelmiä kaikilla kouluasteilla. Lisäksi Kaliforniassa perustettiin kirjoittamisen opetuksen projekti *The Bay Area Writing Project* (BAWP), jolle muodostettiin myöhemmin kattoprojekti *The National Writing Project* (NWP). Projektit pyrkivät kehittämään opetusta ja parantamaan opettajien täydennyskoulutusta. Ensimmäisen, Kaliforniassa 1974 pidetyn opettajien kesäseminaarin aiheena olivat muun muassa kirjoittamisprosessin kulku ja kirjoittamisen funktiot. Erityisesti opettajien omaa kirjoittamista korostettiin, jotta he ymmärtäisivät paremmin kirjoittamisprosessia ja kirjoittamisvaikeuksia. (Sarmavuori 1988: 1.)

Suomeen prosessikirjoittamisen menetelmä tuli 1980-luvun alkupuolella, kun Mary K. Healy esitteli menetelmää ja koulutusmallia 1983 Hanasaarella. Sen jälkeen monilla kirjoittamiskursseilla, kesäkursseilla ja koulutustilaisuuksissa käsiteltiin uutta menetelmää. (Sarmavuori 1988: 1.) Näin siis Suomessa on pyritty 1980-luvun alusta lähtien uudistamaan kirjoittamisen opetusta prosessikirjoittamisen menetelmien avulla (Ranta 2007: 17).

Linnakylän (1985: 16) mukaan perinteinen kirjoittamisen opetus on edennyt siten, että opettaja antaa oppilaille valikoiman kirjoitelman aiheita, joista oppilaat valitsevat ja itsenäisesti kirjoittavat kirjoitelman. Tämän jälkeen opettaja korjaa kirjoitelmat ja parhaita kirjoitelmia luetaan palautustunnilla, jolla myös tarkastellaan kirjoitelmien oikeakielisyysvirheitä. Perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa opetus keskittyikin palautustuntiin. Edellä kuvailusta perinteisestä opetuksesta hyötyvät Linnakylän (1985: 16) mukaan kehittyneimmät kirjoittajat eli ne, joiden kirjoitelmia palautustunneilla luetaan ja käydään läpi.

Niin sanottu perinteinen kirjoittamisen opetus vaikuttaakin oppilaiden kirjoittamistaidon kehittymisen kannalta ristiriitaiselta. Oppilaiden oletetaan ottavan oppia tunnilla käsitellystä esimerkillisestä kirjoitelmaasta ja soveltavan oppeja myöhemmin omaan kirjoitelmaansa, mutta toisaalta he joutuvat aina odottamaan seuraavaan kirjoituskertaan, jolloin palautustunnin opit ovat luultavasti jo unohtuneet. Opettajan antamaa palautetta ei välttämättä aina edes lueta kritiikin tai huonon arvosanan pelossa, eikä oppilas tällöin hyödy lainkaan opettajan arvioinnista ja mahdollisista kommentteista. Oppilas siis luultavasti toistaa tulevissa kirjoitelmissaan kaikki samat virheet, ellei ole itse niin aktiivinen ja innostunut, että omin päin perehtyy tekstinsä heikkouksiin.

Linnakylä (1985: 17) pohtii keinoja uudistaa ja monipuolistaa kirjoittamisen opetusta ja toteaa, että yksi mahdollisuus siihen olisi kirjoittamisprosessiin perehtyminen. Prosessiin perehtymisessä olisi hänen mukaansa se hyöty, että se auttaisi oppilasta ymmärtämään, millaisia osataitoja kirjoittamisprosessissa tulee hallita. Kirjoittamisprosessin tunteminen kuuluukin olennaisena osana prosessipohjaiseen opetukseen. Linnakylän mukaan monia osataitoja ei kuitenkaan kannata erityisesti tähdentää oppilaille, sillä taidot kehittyvät hitaasti vuosien harjoittelun tuloksena. (Linnakylä 1985: 17.) Prosessikirjoittamisen taustalla olevien näkemysten mukaan vähemmän taitaville kirjoittajille (noviiseille) pyritään opettamaan taitavampien kirjoittajien (eksperttien) käyttämiä menettelytapoja (Ranta 2007: 14). Taitava kirjoittaja etenee eri vaiheiden kautta eli esimerkiksi kirjoitellen luetteiloita, raakaversioita, jäsentelyjä, rakennekaavioita ja monia tekstiluonnoksia ennen kuin lähtee muokkaamaan, tarkistamaan ja viimeistelemään kirjoitelmaansa. Linnakylä pohtii, miksei kokeneen kirjoittajan strategiaa voisi käyttää koulussakin. Hänen mukaansa uuden strategian käyttö ei kuitenkaan suoralta kädeltä onnistu, vaan työvaiheita on ensin opiskeltava yhdessä opettajan ja luokkatovereiden kanssa. Uusi opetustapa vaatii myös opettajalta erilaista asennoitumista. Hänen on lähdettävä siitä, että kirjoittaminen on pitkä prosessi, joka opitaan vain yhdessä työskentelemällä ja yhteisvastuullisesti. Myös opettajan itsensä täytyy kirjoittaa kaikki antamansa tehtävät, jotta hän todella ymmärtää tehtävän luonteen, sen viehättykset ja vaikeudet. (Linnakylä 1985: 39–40.)

### **1.3 Prosessikirjoittaminen koulussa**

Koulun arjessa monivaiheisen ja aikaa vievän prosessin toteuttaminen on kuitenkin käytännössä hankalaa. Taustoittaakseni tutkimustani selvitän seuraavaksi, miten prosessikir-

joittaminen näkyy lukion opetussuunnitelman perusteissa ja koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa. Lukion opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetustavoitteet – myös kirjoittamista koskevat tavoitteet – on määritelty melko yleisellä tasolla:

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus tähtää sellaisiin viestintä- ja vuorovaikutustaitoihin, jotka luovat riittävät edellytykset jatko-opinnoille, osallisuudelle työelämässä ja aktiiviselle kansalaisuudelle. Sosiaalinen vuorovaikutus ja oppiminen perustuvat monipuoliseen viestintäosaamiseen ja vankkaan luku- ja kirjoitustaitoon sekä taitoon käyttää kieltä tilanteen vaatimalla tavalla. Oppiaine äidinkieli ja kirjallisuus ohjaa aktiiviseen tiedon hankkimiseen, tiedon kriittiseen käsittelyyn ja tulkintaan. (LOPS 2003: 32.)

Oppiaineen yleisten tavoitteiden lisäksi lukion opetussuunnitelman perusteissa käsitellään kunkin kurssin tavoitteet ja keskeisimmät sisällöt. Yhteisesti kaikista pakollisista kursseista todetaan, että ”kaikilla kursseilla syvennetään kirjoitetun kielen hallintaa ja kehitetään lukemisen, kirjoittamisen ja puheviestinnän taitoja – – ” (LOPS 2003: 34). Vaikka esimerkiksi lukion opetussuunnitelman perusteisiin (LOPS 2003) onkin sisällytetty myös prosessimaisen kirjoittamisen opiskelua, käytännön tasolla koulut ja yksittäiset opettajat päättävät siitä, kuinka tarkkaan prosessimaiseen kirjoittamiseen perehdytään.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä, kuinka kirjoittamisprosessi toteutuu lukion äidinkielen ja kirjallisuuden 2. kurssilla *Tekstien rakenteita ja merkityksiä*. Tutkimuksen kohteena olevan lukion opetussuunnitelmassa kurssien sisällöt ovat samat lukion opetussuunnitelman perusteissa. Kurssin tavoitteena on, että opiskelija

tottuu työstämään tekstiään oman ja toisten arvion pohjalta, oppii suunnittelemaan ja laatimaan puhuttuja ja kirjoitettuja asiatekstejä sekä kykenee välittämään sanomansa kuuntelijoille tai lukijoille tavoitteidensa mukaisesti, oppii tiedonhankintastrategioita, käyttää painettuja ja sähköisiä tietolähteitä sekä löytää käyttökelpoista ja luotettavaa tietoa kirjoitelmansa tai puhe-esityksensä pohjaksi (LOPS 2003: 34).

Opetussuunnitelman perusteissa (2003: 34) kyseisellä kurssilla kirjoittamisprosessiin on mainittu kuuluvaksi ”tarkoituksenmukaisen aineksen haku, kriittinen valikointi ja siihen viittaaminen ja hyödyntäminen omassa tekstissä sekä tekstin ja sen kieliasun hiominen erityisesti rakenteen ja tekstin eheyden kannalta”.

Opetussuunnitelman perusteissa siis mainitaan pääpiirteittäin ne vaiheet, joita prosessikirjoittamista opiskellessa tulisi harjoitella. Opetussuunnitelman perusteissa ei kuitenkaan ohjata sen tarkemmin sitä, kuinka kirjoittamisprosessin opiskelu tulisi käytännös-

sä toteuttaa. Tämä on käytännössä oppilaitoksen ja opettajan päätettävissä. Tässä tapauksessa tutkimukseni kohteena olevan lukion opetussuunnitelmansa tavoitteet ja sisällöt ovat täysin samat kuin lukion opetussuunnitelman perusteissa, joten käytännön tasolla on täysin opettajan päätettävissä, kuinka hän haluaa kirjoittamisprosessin opiskelun toteuttaa. Toisin sanoen opettaja päättää, kuinka laajasti ja mitä sisältöjä hän haluaa ottaa mukaan. Luultavasti esimerkiksi oppikirjat ja muu oppimateriaali kuitenkin ohjaavat opetusta.

Sarmavuori (1988) on tutkinut 1980-luvun lopulla prosessikirjoittamisen käyttöä ja siihen saatua koulutusta. Vaikka tutkimuksen toteuttamisesta on aikaa yli kaksi vuosikymmentä ja opetussuunnitelmat sekä opetuksen käytänteet ovat ehtineet muuttua, esittelen nyt lyhyesti Sarmavuoren tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia valottaakseni prosessikirjoittamisen käyttöä kouluissa.

Sarmavuoren kyselylomakkeella keräämään kyselyyn vastasi 342 opettajaa. Opettajista 57 % toimi yläasteella ja 21 % lukiossa. Sekä yläasteella että lukiossa opettavia oli 12 %, ammattikoulussa tai -opistossa opettavia 7 % ja yliopistossa opettavia yksi prosentti. Suomessa prosessikirjoittaminen oli Sarmavuoren tutkimuksen mukaan 1980-luvun lopulla melko tunnettu ja laajalle levinnyt menetelmä. Kyseisen tutkimuksen aineistossa 99 % opettajista oli kuullut menetelmästä ja 80 % kertoi käyttävänsä sitä. Sarmavuori arvioi, että todellisuudessa noin 60–70 % äidinkielen opettajista käyttäisi menetelmää. (Sarmavuori 1988: 3-4, 38.)

Sarmavuoren aineistossa opettajat tulkitsivat prosessikirjoittamisen melko väljästi. He kutsuivat menetelmää prosessikirjoittamiseksi, vaikka siitä olisi puuttunut jokin vaihe, kuten toveripalautteen antaminen tai julkaiseminen. Opettajat käyttivät monenlaisia kirjoittamisen valmistautumistapoja. Sarmavuoren mukaan ajatuskartan (mind map) käyttö oli yleistymässä. Opettajan antama lista oli kuitenkin edelleen yleisin valmistautumistapa, sillä sitä käytti 82 % kyselyyn vastanneista. Luonnostelua käytti 97 % opettajista. Palaute mainittiin prosessikirjoittamisen ongelmakohtaksi. Opettajien mukaan oppilaiden antama palaute oli niukkaa, ja jotkut opettajista korostivatkin palautteen antamisen harjoittelemisen tärkeyttä. Moni opettaja kertoi antavansa palautetta jo kirjoittamisprosessin aikana. Sarmavuoren mukaan muokkaus oli hänen tutkimuksessaan prosessikirjoittamisen tyypillisin piirre, sillä sitä kertoi käyttävänsä 98 % menetelmää käyttävistä opettajista. Muokkaaminen oli hyvin monentyyppistä: se saattoi tapahtua koulussa tai kotona tai se saattoi olla pakollista tai vapaaehtoista. Useimpien mielestä kirjoitukset olivat parantuneet muokkaamisen ansiosta. Opettajista 70 % käytti julkaisemista. Julkaisemisen tiedetään

motivoivan oppilaita innostumaan kirjoittamisesta ja kannustavan tekstien muokkaamiseen. (Sarmavuori 1988: 39–41.)

Opettajien mukaan prosessikirjoittamisen hyviin puoliin kuului se, että se on lähempänä oikeaa, ammattimaista kirjoittamista kuin aikaisempi koulukirjoittaminen, joka olettaa ja vaatii, että teksti olisi heti valmis. Kirjoittamisen hajottaminen eri vaiheisiin antaa siis kirjoittajalla suunnittelu- ja miettimisaikaa. Prosessikirjoittamisessa oppilas myös tietää, että hänen tekstillään on ”oikea” yleisö, vertaislukija, eikä hän kirjoita pelkästään opettajalle. Myös tekstien julkaiseminen motivoi oppilasta: kun hän tietää, että hänen tekstinsä julkaistaan, hän jaksaa muokata sitä enemmän. Menetelmän haittana opettajat pitivät sen viemää suurta aikamäärää: kaikkea ei ehditä tehdä koulussa, joten töitä on annettava myös kotiin tehtäväksi. Murrosikäiset voivat olla arkoja lukemaan tekstejään, joten luottamuksellisten ja toimivien ryhmien muodostuminen vie aikaa eikä ryhmäpalaute onnistu heti. Prosessikirjoittaminen edellyttää, että luokat olisivat mahdollisimman pieniä. Opettajien mukaan oppilaiden tottumus perinteiseen ainekirjoitukseen voi olla este käyttää prosessikirjoittamisen menetelmää ja hyötyä siitä. (Sarmavuori 1988: 42–43.)

## 1.4 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoitus on tarkastella lukiolaisten kirjoittamisprosessia kokonaisuutena. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten lukiolaiset rakentavat tekstejään. Tutkimuskysymykseni on *Miten opiskelijoiden tekstit rakentuvat vaihe vaiheelta?* Tutkimuskysymykseen liittyy joukko alakysymyksiä:

1. Millaisista vaiheista opiskelijoiden kirjoittamisprosessi koostuu?
2. Miten opiskelijat suunnittelevat, luonnostelevat ja muokkaavat tekstejään?
3. Millaisten tekojen kautta suunnitelmista rakentuu luonnos?
4. Millaisten tekojen kautta luonnoksesta rakentuu valmis teksti?
5. Miten palaute vaikuttaa kirjoittajan tekemiin muokkaamistekoihin?

Ensimmäiseen alakysymykseen vastatakseni olen haastatellut tutkimuksen kohteena olleen lukioryhmän äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa. Haastattelua analysoimalla pyrin selvittämään, miten prosessikirjoittaminen on toteutettu opetuksen tasolla ja millaisia vaiheita prosessista voidaan erottaa. Toiseen tutkimuskysymykseen etsin vastausta tekstiversioiden kokonaisvaltaisella tarkastelulla sekä luokittelemalla erilaisia suunnittelu- ja muokkaustapoja. Kolmanteen alakysymykseen pyrin vastaamaan vertailemalla ajatus-

karttaa tai muuta virittelymateriaalia ja rakennesuunnitelmaa ensimmäiseen tekstiversioon. Neljättä kysymystä selvitän vertaamalla ensimmäistä ja lopullista tekstiversiota toisiinsa. Analyysissä hyödynnän soveltaen Faigleyn ja Witten (1984) muokkaamistekojen taksonomiaa, jonka pohjalta jaottelen muokkaamistekoja erilaisiin luokkiin. Viidettä kysymystä selvittääkseni vertailen opiskelijoiden teksteistään saamaa palautetta sekä opiskelijan tekemiä muokkaustekoja ensimmäiseen tekstiversioonsa nähdäkseni, missä määrin palautetta hyödynnetään.

## 2 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 2.1 Aineisto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lukiolaisten tuottamat tekstit rakentuvat vaihe vaiheelta. Tutkimuksen pääasiallinen aineisto koostuu lukio-opiskelijoiden tuottamien tekstien eri vaiheessa kirjoittamisprosessia olevista versioista. Aineistoon kuuluvat myös opiskelijoiden teksteistään saamat palautteet. Lisäksi olen haastatellut tutkimuksen kohteena olleen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa. Seuraavaksi kerron tarkemmin aineiston eri osista sekä aineiston keräämisen prosessista.

Tutkimuksen kohteena olevat opiskelijoiden tekstit on kerätty erään lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilta *ÄI2 Tekstien rakenteita ja merkityksiä*. Valitsin kurssin tutkimukseni kohteeksi, koska kyseisellä kurssilla yhtenä keskeisenä sisältönä on lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan (LOPS 2003) kirjoittaminen prosessina. Haluan tutkia, kuinka prosessikirjoittamista opiskellaan nimenomaan sellaisella lukiokurssilla, jonka sisältöihin prosessikirjoittaminen on kirjattu opetussuunnitelmaankin mukaan. Kiinnostukseni kohteena on tutkia tekstien rakentumista nimenomaan prosessimaisesti tuotetuista koulukirjoitelmista. Olen kerännyt tutkimusaineiston tammikuussa 2012, jolloin kurssi oli juuri päättymässä tutkimukseni kohteena olevassa lukiossa. Opiskelijat olivat kurssin aikana työstäneet prosessikirjoitelmaa eri vaiheiden kautta. Kurssin alussa olin pyytänyt opiskelijoilta ja heidän vanhemmiltaan sekä kurssin opettajalta tutkimusluvan, joten tutkimukseen osallistuneilla oli siitä tieto jo alusta asti.

Opiskelijat kirjoittivat aiheeltaan vapaan aineistopohjaisen kirjoitelman. He työstiivät tekstejään kurssin kuluessa sekä koulussa että kotona. Heiltä vaadittiin vähintään kolme eri vaiheessa olevaa tekstiversiota, jotta he saivat kurssin suoritetuksi. Prosessikirjoitelman teko kuului siis osaksi kurssin suorittamista. Tekstien työstämisen prosessi opetuksen tasolla on kuvattu luvussa 4.2. Kolme opiskelijoilta vaadittua versiota olivat suunnitelma, ensimmäinen tekstiversio eli luonnosversio sekä lopullinen tekstiversio. Kurssin päätyttyä opiskelijat palauttivat vaadittavat tekstiversiot opettajalle. Samalla sain opiskelijoiden tekstit itselleni kopioitavaksi.

Tutkimusluvan kera palautettuja tekstejä oli yhteensä 27. Numeroin kaikki 27 tekstiä kopiointivaiheessa, jolloin myös poistin opiskelijoiden henkilöllisyyden näkyvistä. Tutkimuksen edetessä rajasin aineiston kolmeentoista tekstiin, koska niissä kaikissa oli



neljä eri vaiheessa olevaa tekstiversiota: ajatuskartta tai muunlainen virittelysuunnitelma, rakennesuunnitelma, ensimmäinen tekstiversio sekä lopullinen tekstiversio. Kyseiset 13 tekstiä valikoituivat tutkimuksen kohteeksi siis sen perusteella, että niissä oli mahdollisimman laaja kirjo eri vaiheessa olevia tekstiversioita. Tutkimuksen kohteeksi rajautuivat tekstit T3, T5, T7, T8, T9, T10, T11, T15, T16, T20, T23, T25 ja T27. Alla ovat tekstien otsikot:

- T3 Ystävien merkitys ihmisen elämässä
- T5 4 Mitä saisi olla kevät 2012?
- T7 Muodin maailmaa
- T8 Mitä ensikertalaisen Pariisiin matkailijan kuuluisi tietää
- T9 Ystävyuden merkitys
- T10 Ammattina näyttelijä
- T11 Sisaret: ensimmäiset viholliset, rakkaimmat ystävät
- T15 Nuori huonossa kaveripiirissä
- T16 Nokian kultakausi ja rappautuminen
- T20 Miksi saippuasarjat eivät loppu?
- T23 Nokia, Suomen lippulaiva jo vuodesta 1865
- T25 Mitä karppaus on?
- T27 Musiikki on sielun peili

Teksteistä neljä on poikien kirjoittamia ja yhdeksän tyttöjen kirjoittamia. Koska sukupuolijakauma on selkeästi epätasainen, en huomioi sukupuolen merkitystä tekstien rakentumisessa. Niinpä en myöskään ole eritellyt, mitkä teksteistä ovat tyttöjen ja mitkä poikien kirjoittamia, koska se ei ole tutkimukseni kannalta relevanttia. Sukupuolen mahdollinen vaikutus tekstinrakentamisprosessiin voisikin olla yksi jatkotutkimusmahdollisuuksista.

Opiskelijoiden tekstit oli kirjoitettu käsin isoruutuiselle konseptipaperille. Tutustuttuani aineistoon ja rajattuani sen kolmeentoista tekstiin kirjoitin kaikkien kolmeentoista tekstin eri versiot puhtaaksi tietokoneella, jotta niiden käsittely ja analysointi olisi sujuvampaa. Ajatuskartat ja osan muusta suunnittelumateriaalista myös skannasin.

Saadakseni jonkinlaisen kuvan siitä, miten kirjoittamisprosessi toteutettiin opetuksen tasolla, haastattelin kurssin päätteeksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa. Haastattelu on yleinen tapa kerätä laadullista aineistoa. Haastattelulla pyritään selvittämään, mitä jollakulla on mielessään. Yksinkertaistettuna haastattelu on tilanne, jossa haastattelija esittää kysymyksiä haastateltavalle. Haastattelu on siis vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelutilanteeseen vaikuttavat niin fyysiset, sosiaaliset kuin kommunikaatioonkin liittyvät seikat. (Eskola & Suoranta 2005: 85.) Näin ollen haastattelun avulla keräämäni, opettajan kertomaa tietoa kirjoittamisprosessin kulusta ei

voida pitää ehdottomana totuutena. Haastattelu kuitenkin antanee melko luotettavan kokonaiskuvan prosessista.

Tyypiltään tekemäni haastattelu sijoittuu puolistrukturoidun haastattelun ja teema-haastattelun välimaastoon. Puolistrukturoidussa haastattelussa on valmiiksi muotoillut kysymykset, mutta ei valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin. Teemahaastattelussa sen sijaan vain haastattelun aihepiirit on etukäteen määriteltä, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. (Aaltola & Valli 2001: 26.) Tekemäni haastattelu muistuttaa puolistrukturoitua haastattelua sen puolesta, että minulla oli valmiit kysymykset, jotka olin suunnitellut esittäväni tietyssä järjestyksessä. Haastattelutilanteessa haastattelu muistutti kuitenkin enemmän teemahaastattelua, koska se ei edennyt suunnitelman mukaisesti, vaan haastateltavan ehdoilla. Kaikkia kysymyksiä ei tarvinnut esittää, koska haastateltava kertoi oma-aloitteisesti teemoista, joista olin aikonut kysyä. Haastattelutilanne eteni muutenkin siten, että haastateltava kertoi oma-aloitteisesti kirjoittamisprosessista, joten minun ei erikseen tarvinnut esittää kuin tarkentavia kysymyksiä sekä joitakin kysymyksiä niistä teemoista, joista haastateltava ei oma-aloitteisesti kertonut, mutta jotka olivat tutkimuksen kannalta tärkeitä. Haastattelun kysymysrunko on esitetty liitteessä 1.

Litteroin haastattelun karkeasti, koska kiinnostuksen kohteena oli vain puheen sisältö. En siis merkinnyt muistiin erilaisia painotuksia tai taukoja, koska ne eivät olleet tutkimuksen kannalta relevantteja. Usein tarkka litterointi ei olekaan tarpeen, vaan haastattelujen purkaminen sellaisenaan tiedostoon riittää (Aaltola & Valli 2001: 41).

Varsinaisten opiskelijoiden tuottamien tekstien sekä haastattelun lisäksi osaksi aineistoa kuuluvat opiskelijoiden teksteistään saamat palautteet. Opiskelijat saivat tekstiversioistaan palautetta niiden eri vaiheissa oppilastovereilta ja opettajalta. He saivat palautetta sekä suunnitelmista että varsinaisista tekstiversioista. Tämän tutkimuksen kohteena ovat kuitenkin vain ensimmäisistä lineaarisista tekstiversioista eli niin sanotuista luonnos-versioista annetut palautteet. Tarkastelen niin oppilastovereiden kuin opettajankin antamia palautteita. Muissa kirjoittamisen vaiheissa palautetta annettiin joko opiskelijoiden vihkoihin tai erilliselle paperille. Ensimmäisestä versiosta opiskelijat kuitenkin antoivat toisilleen palautetta samalle konseptipaperille, jossa itse kirjoitelma oli. Myös opettaja kirjoitti palautteensa opiskelijoiden konseptipaperiin. Niinpä ensimmäisen version palaute rajautui tutkimuksen kohteeksi sen vuoksi, että se oli olemassa kaikissa teksteissä.

Tutkimukseni kohteena olevassa lukiossa käytettiin äidinkielen ja kirjallisuuden 2. kurssilla *Särmä: suomen kieli ja kirjallisuus* -nimistä oppikirjaa sekä siihen liittyvää kursivihkoa *Särmä: suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 2*. Oppikirjasta opetuksessa hyödynnettiin sivuja 372–375, joilla käsitellään tekstin rakentamista prosessina. Tehtävävihkoa opettaja hyödynsi melko runsaasti opetuksessa ja eteni pääpiirteittäin vihkossa olevien harjoitusten pohjalta. Oppimateriaalien hyödyntämistä opetuksessa käsitelen luvussa 4, jossa kuvaan kirjoittamisprosessin kulun opetuksen tasolla.

## 2.2 Menetelmät

Käsillä oleva tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jossa hyödynnetään useita menetelmiä. Eskolan ja Suorannan (2005: 165) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole vain selvittää ilmiötä vaan antaa siitä tiheä kuvaus tai kiinnostava käsitteellistys. Juuri tiheään kuvaukseen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen pyritään tässäkin tutkimuksessa. Kuvaamalla tarkasti aineistoa pyrin saamaan mahdollisimman kattavan kuvan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, kirjoittamisprosessista. Samalla käsitteellistän aineistossa esiintyviä tekstintuottamistekoja sekä aiemman tutkimuksen pohjalta että aineistolähtöisesti.

Analyysin lähtökohdaksi on aineistolähtöisyys. Kvalitatiivisessa analyysissä aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa yksinkertaisimmillaan teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien. Aineistolähtöinen analyysi sopii menetelmäksi erityisesti silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin ilmiön perusolemuksesta. (Eskola & Suoranta 2005: 19.) Tässä tutkimuksessa yhdistetään aineistolähtöinen analyysi sekä valmiita teorioita ja käsitteitä hyödyntävä tekstianalyysi. Lisäksi laadulliseen tekstintutkimukseen yhdistetään tässä tutkimuksessa aineiston numeerista tarkastelua. Eskolan ja Suorannan (2005: 13) mukaan laadulliseen aineistoon voidaan soveltaa erilaisia lukutapoja, myös kvantitatiivisia eli numeraalisia.

Laadullisen aineistolähtöisen tekstintutkimuksen lisäksi käsillä olevan tutkimuksen kohdalla voidaan puhua myös tapaustutkimuksesta aineiston pienen koon ja kokonaisvaltaisen tarkastelun vuoksi. Tapaustutkimuksella tarkoitetaan tutkimustapaa tai -strategiaa, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohteena on useimmiten tapahtumakulku tai ilmiö, jossa tarkastellaan pientä joukkoa tapauksia, tai usein vain yhtä tiettyä tapausta. Tapaustutkimuksella tarkoitetaan

perusteellista ja tarkkapiirteistä kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. (Laine & Bamberg & Jokinen 2001: 9.)

Tekstiaineiston analyysi jakautuu pääpiirteittäin kahteen osaan: ensin tarkastelen suunnitelmien muotoutumista ensimmäiseksi tekstiversioksi, toiseksi tarkastelen ensimmäisen tekstiversioiden muotoutumista lopulliseksi tekstiversioksi. Lisäksi kuvaan opettajan haastattelun perusteella sitä, kuinka kirjoittamisprosessi on toteutettu opetuksen tasolla. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin aineiston analyysia tutkimusongelmittain.

Opettajan haastattelua analysoin sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on nettelytapa, jonka avulla tekstejä voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, ja sen avulla etsitään tekstin merkityksiä ja pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Tutkimuksen aineisto kuvaa siis tutkittavaa ilmiötä, joten analyysillä pyritään luomaan sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, jossa aineiston sisältämä informaatio on tiiviissä ja selkeässä muodossa. Itse asiassa sisällönanalyysin tarkoituksena ei ole vain aineiston kuvaaminen vaan myös informaatioarvon lisääminen luomalla hajanaiseen aineistoon selkeyttä, jotta pystytään tekemään selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajarvi 2002: 105–106, 110.) Litteroidun haastattelun pohjalta laadin tiivistetyn ja yleisen kuvauksen kirjoittamisprosessin kulusta. Haastattelua tutkimalla etsin siis vastausta tutkimuskysymykseen *Millaisista vaiheista opiskelijoiden kirjoittamisprosessi koostuu?* Haastattelun analyysia tarkastelen luvussa 4.

Luvussa 5.1 kuvailen suunnitelmia. Kyseisessä luvussa pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksen *Miten opiskelijat suunnittelevat, luonnostelevat ja muokkaavat tekstejään?* ensimmäiseen osioon eli siihen, miten opiskelijat suunnittelevat tekstejään. Etsin aineistosta erilaisia tekstin suunnittelun tapoja ja luokittelen niitä jo olemassa olevan tiedon pohjalta. Edellä mainitun tutkimuskysymyksen muihin osioihin etsin vastausta useammassa luvussa. Tekstien luonnostelua tarkastelen luvuissa 5.2 ja 5.3, joissa tarkastelen ensimmäisten tekstiversioiden muodostumista kahtaalta: merkitysten ja kokonaisrakenteen kannalta. Muokkaamisen tapoja käsittelen luvussa 6.1.

Luvuissa 5.2 ja 5.3 etsin vastausta tutkimuskysymykseen *Millaisten tekojen kautta suunnitelmista rakentuu luonnos?* Luvussa 4.2 tarkastelen ensimmäisen tekstiversioiden rakentumista merkitysten kannalta. Merkitysten analysoinnissa hyödynnän muistilingvistikan käsitteitä. Keskeinen on *proposition* käsite. Proposition käsitteen avulla tutkin, mitä suunnitelmissa esiintyviä ajatuksia ja asioita – siis propositioneja – kirjoittajat hyödyntävät

ensimmäisissä tekstiversioissaan. Propositio-käsitettä määrittelen tarkemmin luvussa 5.2. Samassa luvussa sovellan Faigleyn ja Witten (1984) muokkaamistekojen taksonomiaa propositioille tehtyjen tekojen luokitteluun.

Luvussa 5.3 tarkastelen ensimmäisen tekstiversion muodostumista kokonaisrakenteen kannalta. Analyysi on tekstianalyysia, ja keskeinen käsite on tekstilingvistiikan käsite *makropropositio*. Vertaamalla rakennesuunnitelmia ja ensimmäisiä tekstiversioita selvitän, ovatko kirjoittajat rakentaneet tekstiään rakennesuunnitelman pohjalta. Muodostan ensimmäisten tekstiversioiden kappaleiden pohjalta kappaleiden sisältöä kuvaavat makropropositiot, joita vertaan rakennesuunnitelman kuvauksiin kappaleiden sisällöstä.

Luvussa 6.1 tarkastelen tekstien muokkaamista eli etsin vastausta tutkimuskysymyksiin *Miten opiskelijat suunnittelevat, luonnostelevat ja muokkaavat tekstejään?* ja *Millaisten tekojen kautta luonnoksesta rakentuu valmis teksti?* Luvussa 6.1 etsin aineistosta erilaisia muokkaamistekoja ja luokittelen niitä Faigleyn ja Witten muokkaamistaksonomian pohjalta. Tarkastelen muokkaamistekoja vertaamalla ensimmäistä ja lopullista tekstiversiota keskenään. Luvussa 6.2 tarkastelen palautteen vaikutusta muokkaamistekoihin. Etsin vastausta tutkimuskysymykseen *Miten palaute vaikuttaa kirjoittajan tekemisiin muokkaamistekoihin?* Luvussa vertaan opiskelijoiden teksteistään saamia palautteita ja heidän teksteilleen tekemiä muokkaamistekoja nähdäkseni, ovatko opiskelijat hyödyntäneet palautetta muokatessaan tekstiään.

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, joten sen tulokset sellaisenaan eivät ole yleistettävissä. Laadullistenkin aineistojen pohjalta tehtyjä päätelmiä voidaan kuitenkin yleistää, mutta yleistämisen logiikka on erilainen kuin tilastollisessa tutkimuksessa (Sulkunen 1990: 271). Tapaustutkimuksissa yleistämisen perustana on mahdollisimman monipuolinen erittely: se, miten hyvin tapaustutkimus on kuvattu tai miten onnistuneesti se on käsitteellistetty. (Eskola & Suoranta 2005: 65.) Tämän tutkimuksen osalta yleistettävyys tarkoittaa sitä, että tutkimuksen kohteena olevien kolmentoista tapauksen mahdollisimman tarkan ja kokonaisvaltaisen tarkastelun pohjalta tehtyjä päätelmiä voidaan pitää yleiskuvauksena siitä, miten lukiolaiset rakentavat tekstejään. Näin ollen tutkimuksen tuloksia voidaan soveltuvilta osin hyödyntää esimerkiksi kirjoittamisen opetuksessa.

## 3 TEOREETTISTA TAUSTAA

### 3.1 Kirjoittamisen malleista

Kirjoittamista voidaan kuvata erilaisilla teoreettisilla malleilla. Kirjoittamisen ja kirjoittamisen oppimisen teorit voidaan pääpiirteittäin jakaa kahteen ryhmään sen perusteella, millaiseksi teksti niissä mielletään: tuotteeksi eli produktiksi vai prosessiksi. Eri teorit eroavat myös sen suhteen, miten ne hahmottavat kirjoittamisen ilmiönä: onko kirjoittaminen yksilöllinen taito vai yhteisöllisten kirjoittamiskäytänteiden hallintaa. Kirjoittaminen voidaan nähdä kirjoitetun kielen hallintana, itseilmaisuna, kognitiivisena prosessina tai yhteisöllisten puhetapojen hallintana. (Luukka 2004: 9–15.)

Niin sanottu perinteinen kirjoittamisen opetus lähtee ajatuksesta, että kirjoittamisen taito on yksilöllinen ja pysyvä ominaisuus. Opetuksen tavoitteena on tuotoksen harjoittelu ja kirjoitetun kielimuodon opiskelu. Erilaisiin tekstilajeihin ei juuri perehdytä, sillä taitava kirjoittaja osaa kirjoittaa joka tilanteessa ja aiheesta kuin aiheesta. Hyvä kirjoittaja osaa myös käyttää moitteetonta yleiskieltä ja jäsentää tekstinsä sujuvaksi. Opettajan rooliin taas kuuluu kirjoitustehtävien keksiminen, valmiiden tuotosten korjaaminen sekä arviointi ja palautteen antaminen. (Luukka 2004: 10–11.)

Myös niin sanotun luovan kirjoittamisen ajattelutavan mukaisesti teksti nähdään tuotteena. Perinteisestä kirjoittamisen opetuksesta luova kirjoittaminen eroaa kuitenkin siinä, että se korostaa yksilöllistä itseilmaisua. Kirjoittaminen nähdään luovana, persoonallisena ja henkilökohtaisena prosessina. Kirjoittamisen opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta löytämään oma tapansa ilmaista itseään kirjoittamalla sekä madaltaa kirjoittamisen kynnyksiä. Tässä ajattelutavassa opettajan rooli on kannustaa oppilasta, luoda myönteinen ilmapiiri kirjoittamiselle sekä rohkaista oppilasta tuottamaan tekstejä ja käyttämään mielikuvitustaan. (Luukka 2004: 11–12.)

Prosessimaisen kirjoittamisen opetuksessa ajatellaan, että kirjoittamaan oppiminen vaatii systemaattista ohjausta ja kirjoittamisen alaprosessien – esimerkiksi ideoinnin, muokkaamisen ja toimittamisen – harjoittelua. Tekstin tekemistä opetetaan eksplisiittisesti. Tämänäyttöisessä opetuksessa aktiivisen oppijan rooli ja ryhmässä työskentelyn merkitys kasvavat. Opettajan rooli taas on ohjata, tukea ja antaa palautetta. (Luukka 2004: 13–14.)

Niin perinteisessä ja luovan kirjoittamisen opetuksessa kuin prosessikirjoittamisenkin mallissa kirjoittaminen nähdään yksilön taitona. Kirjoittamisen opetus taas nähdään yksilöllisen taidon harjoitteluna joko kielen, itseilmaisun tai tekstintekotaitojen opiskelun avulla. Sosiokulttuurisessa näkökulmassa sen sijaan on laajempi lähestymistapa kirjoittamiseen, sillä siinä korostuvat kirjoittamisen ja tekstien sosiaalinen, yhteisöllinen ja kulttuurinen luonne. Yksilöllisten taitojen sijaan puhutaan kulttuurisista taidoista, ja tekstit nähdään tapoina osallistua yhteisöjen toimintaan. Yhteisöllisen lähestymistavan mukaan hyvä kirjoittaja hallitsee monipuolisesti yhteisönsä puhettavat. (Luukka 2004: 15–16.)

Edellä olen esitellyt lyhyesti erilaisia lähestymistapoja kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Tässä tutkimuksessa lähestytään kirjoittamisprosessia kognitiivisena toimintana. Kognitiivisissa lähestymistavoissa korostuu kirjoittamisen yhteys ajattelutoimintoihin ja ongelmanratkaisuun (Luukka 2004: 19). Kognitiivisissa malleissa huomio kohdistuu produktin sijasta prosessiin, itse kirjoittamistapahtumaan. Kiinnostuksen kohteena on se, mitä kirjoittajan mielessä kirjoittamisprosessin aikana tapahtuu. Kognitiivisia malleja on alettu kehittää vasta 1900-luvun puolivälin jälkeen psykologian, kognitiotieteiden ja tekoälytutkimuksen kehittymisen myötä. (Ranta 2007: 26.)

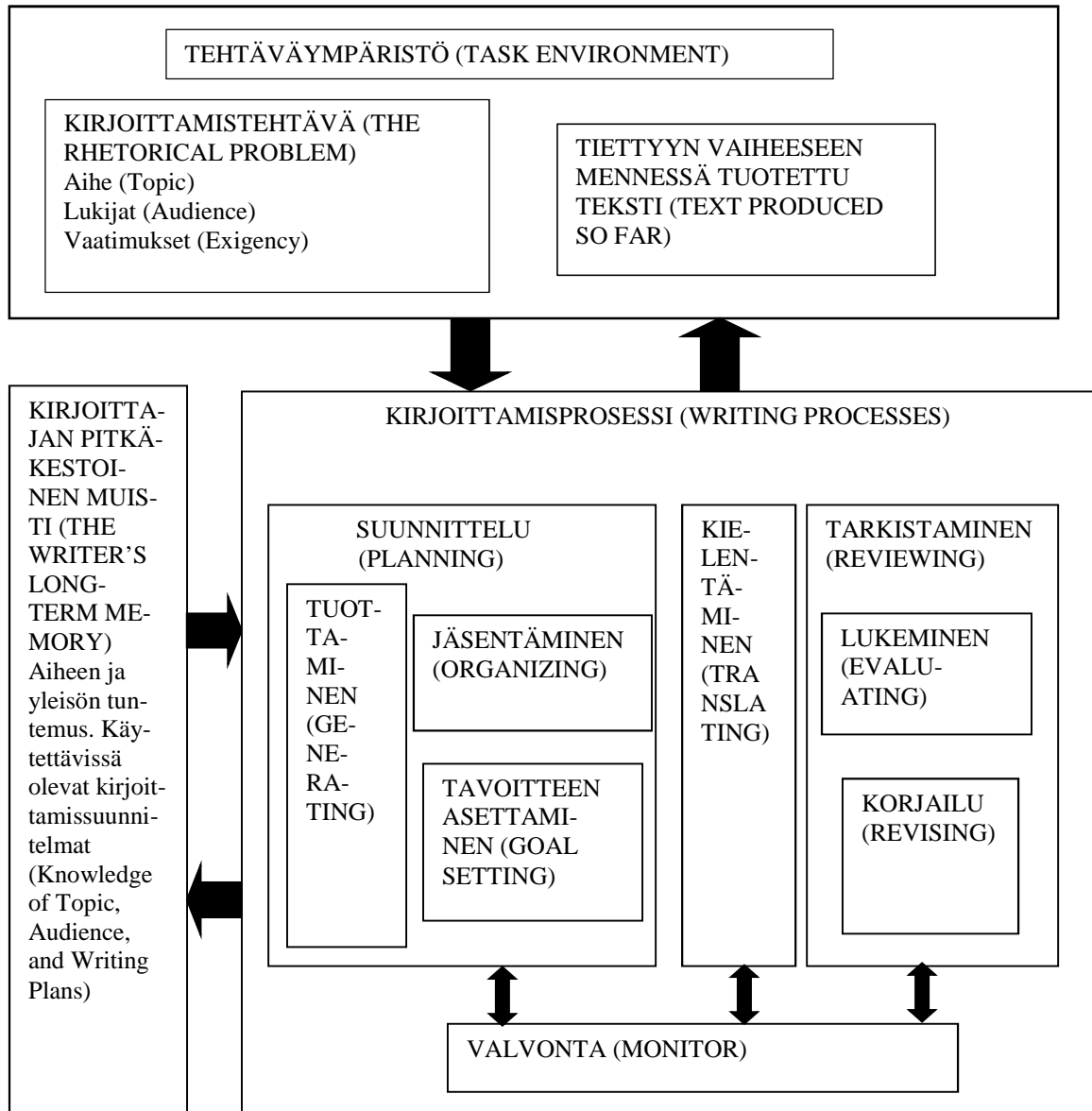
Tämän tutkimuksen keskeinen tavoite on selvittää, miten kirjoittajat ovat rakentaneet tekstejään vaihe vaiheelta. Tutkimuksen taustateorioina toimivat kognitiiviset teoriat, koska niissä ollaan kiinnostuneita siitä, mitä kirjoittajan pään sisällä tapahtuu kirjoittamisprosessin kuluessa (Luukka 2004: 19). Tässä tutkimuksessa ei olla varsinaisesti kiinnostuneita opiskelijoiden pään sisällä tapahtuvista kognitiivisista prosesseista, koska niihin ei pelkkien tekstien perusteella päästä käsiksi (Luukka 2004: 15). Sen sijaan tämän tutkimuksen tarkoituksena on jäljittää kirjoittajan tekstilleen tekemiä tekoja, jotka ovat tekstin pintatasolla havaittavissa. Vaikka tiedonhankinta ja menetelmät ovat erilaisia kuin perinteisissä kirjoittamista kognitiivisesti lähestyvissä tutkimuksissa, olen valinnut taustateorioiksi kirjoittamisprosessia kognitiivisesti selittävät mallit. Myös esimerkiksi Ranta (2007: 26) yhdistää tutkimuksessaan kognitiiviset taustateoriat ja tekstintutkimuksen.

### **3.2 Kirjoittamisprosessia kognitiivisesti kuvaavia malleja**

Ensimmäisenä merkittävänä kirjoittamisprosessia kognitiivisesti selittävänä mallina voidaan pitää Hayesin ja Flowerin kirjoittamisprosessin kognitiivista mallia, jossa kirjoitta-

mista tarkastellaan yksilöllisten ajatteluprosessien kautta. (Ranta 2007: 31.) Hayes ja Flower ovat tutkineet kirjoittamisen aikana tapahtuvia yksilöllisiä ajatteluprosesseja. Näiden prosessien tutkiminen on mahdollista ääneenajatteluprotokollien avulla, joissa kirjoittaja kertoo, mitä hän ajattelee kirjoittaessaan. Menetelmän nimi on protokolla-analyysi ja se on kehitetty kognitiivisen psykologian alalla. (Swarts & Flower & Hayes 1984: 53.) Artikkelissaan *A Cognitive Process Theory of Writing* Flower ja Hayes (1981: 366) esittelevät teoriansa kirjoittamisen kognitiivisista prosesseista. Kirjoittamisprosessin kognitiivisen mallin mukaan kirjoittamistapahtuma sisältää kolme elementtiä: tehtäväympäristön, kirjoittajan pitkäkestoisen muistin sekä varsinaisen kirjoittamisprosessin tai -prosessit. Kuviossa 1 on kuvattu Flowerin ja Hayesin kirjoittamisen kognitiivinen prosessimalli.





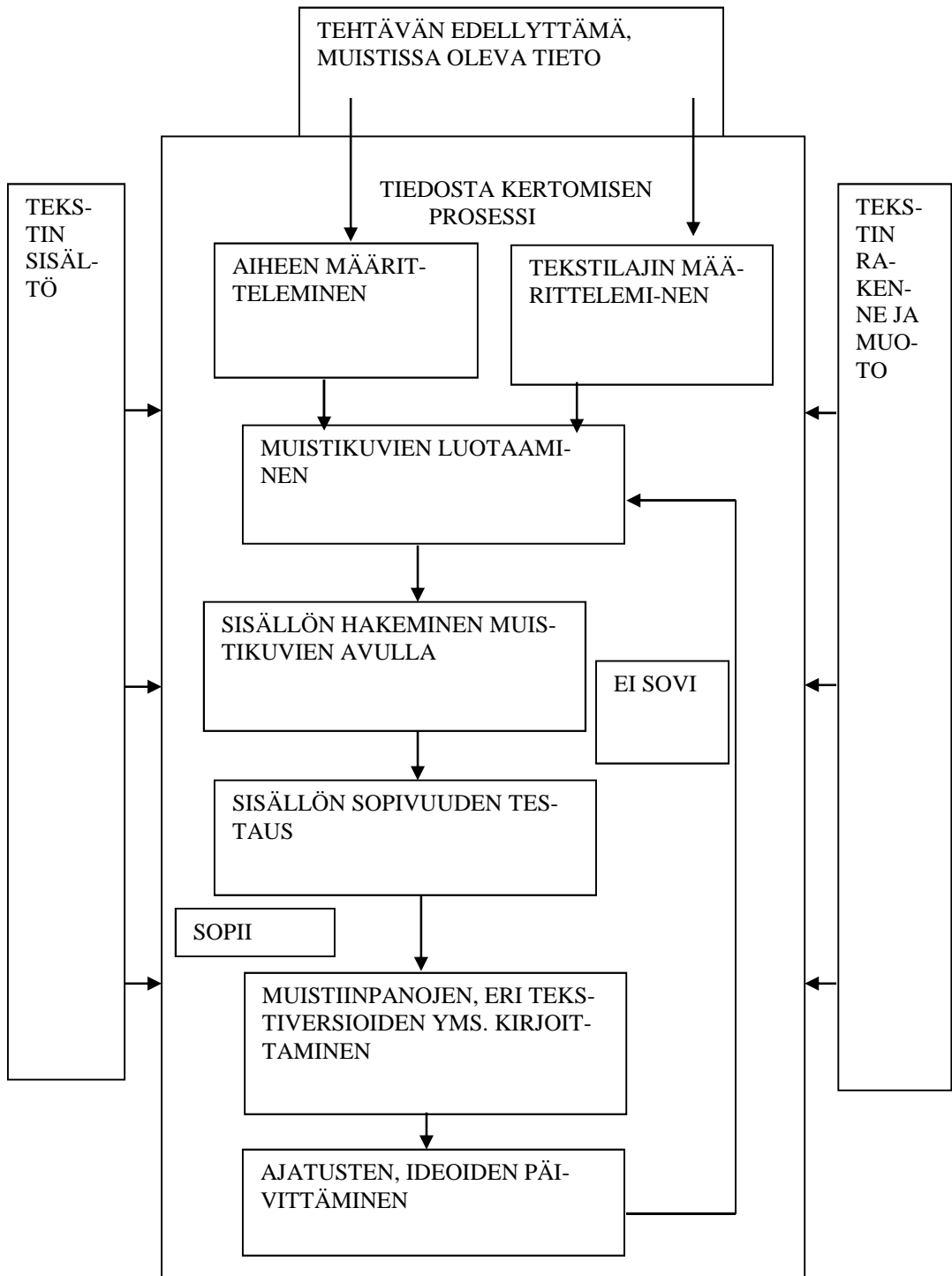
KUVIO 1. Kirjoittamisen kognitiivinen prosessimalli (Flower & Hayes 1981: 370, suomennokset Ranta 2007: 33).

Tehtäväympäristö sisältää kaikki kirjoittajan ulkopuoliset asiat, kuten tehtävänannon ja syntyvän tekstin itsessään. Toinen elementti on kirjoittajan pitkäkestoinen muisti, jonne kirjoittaja on varastoinut tietoa paitsi itse aiheesta myös esimerkiksi lukijoista. Mallin kolmas elementti koostuu kirjoittamisprosessista itsestään, niin sanotuista osaprosesseista, joita ovat suunnitteleminen, suunnitelmien kielentäminen sekä tuotetun tekstin tarkistaminen ja muokkaaminen. (Flower & Hayes 1981: 369, suomennokset Ranta 2007: 32.)

Prosessikirjoittamisen alalla käännekohdan muodostavat Bereiterin ja Scardamalian tutkimukset. Heidän kahden prosessin mallissaan kirjoittamistaitoa ei yritetä hahmottaa vain yhden mallin avulla, vaan kirjoittajia nähdään olevan kahdenlaisia: noviiseja ja eks-

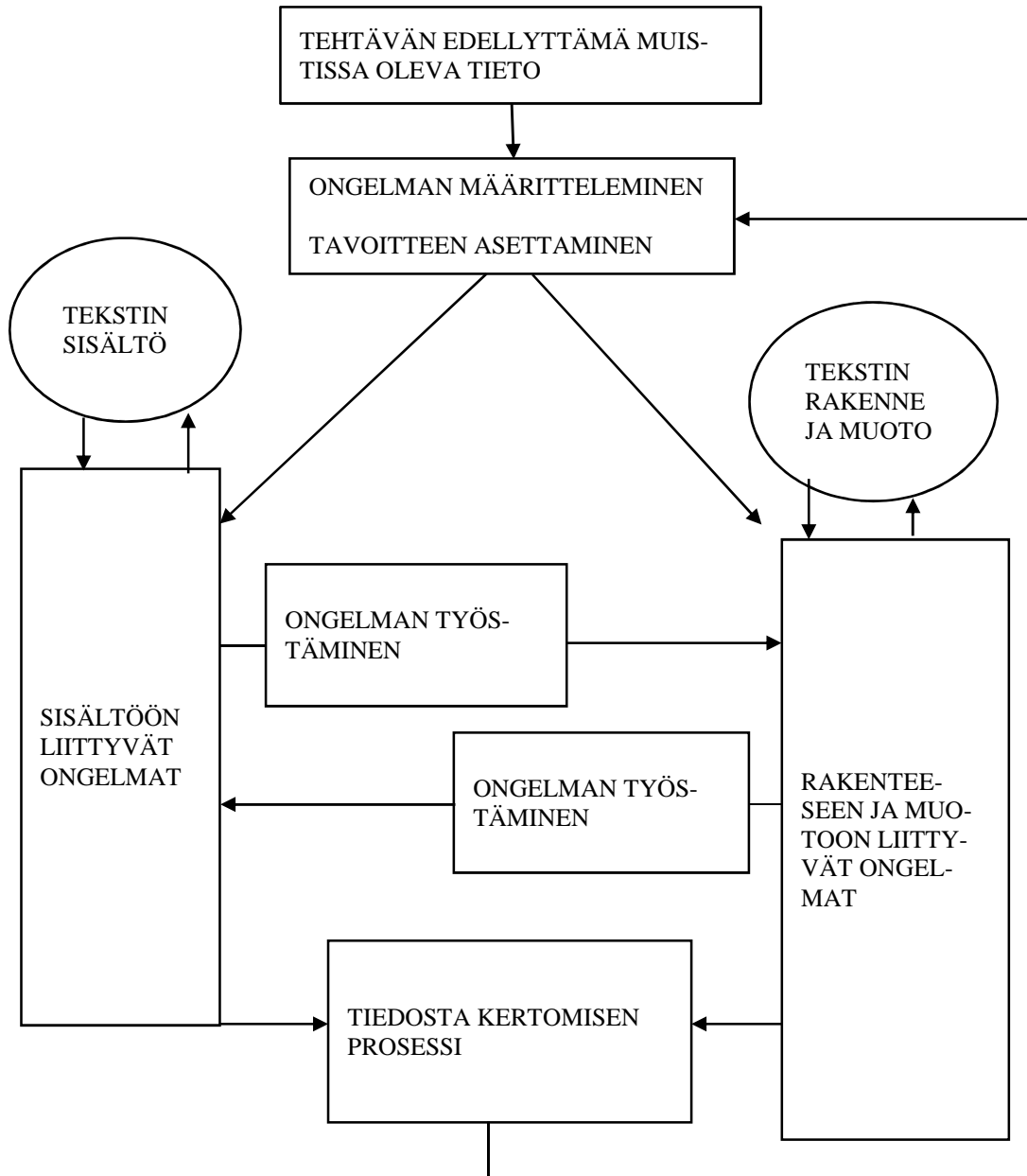
perittejä. Näiden tekstintuottamistavat eroavat toisistaan Bereiterin ja Scardamalian mallissa siten, että noviisin kirjoittamisprosessi nähdään tiedonkerrontana, ekspertin taas tiedonmuokkaamisena. Rannan (2007: 31) mukaan Hayesin ja Flowerin sekä Bereiterin ja Scardamalian mallit ovat yleensä taustaoletuksina suomalaisissa kirjoittamiseen ja kirjoittamisprosessin liittyvissä tutkimuksissa, kuten myös tässä tutkimuksessa. Rannan (2007: 34) mukaan silloin, kun pyritään saamaan noviisikirjoittajia omaksumaankseksperittikirjoittajien menettelyitä, Bereiterin ja Scardamalian kahden prosessin malli ”antaa havainnollisempaa ja paremmin opetukseen sovellettavaa tietoa erilaisten kirjoittajien menettelyistä” kuin edellä esitelty Flowerin ja Hayesin kirjoittamisprosessin kognitiivinen malli. Esitellenkin seuraavaksi pääpiirteittäin Bereiterin ja Scardamalian kahden prosessin mallin.

Kahden prosessin mallissa noviisin kirjoittamisprosessi nähdään siis tiedonkerrontana (knowledge-telling) ja ekspertin tiedonmuokkaamisena (knowledge-transforming). Tiedonkerrontamallin mukainen kirjoittamisprosessi alkaa kirjoittamistehtävän saamisella tai itse valitulla kirjoittamisprojektilla. Aiheen määrittelyn jälkeen kirjoittaja hakee muististaan aiheeseen liittyvää tietoa. Hän rakentaa tekstiä testaamalla muistista haettujen asioiden soveltuvuutta muun muassa otsikkoon, tekstilajiin, jo tuotettuun tekstiin sekä tiedon kiinnostavuuteen ja vaikuttavuuteen. Jos muistista haettu tieto läpäisee testin, se päätyy muistiinpanoihin tai tekstiin ja sisällön kehittelyn uusi sykli alkaa alusta. Tiedonkerronnan strategia on luonnollinen ja tehokas ratkaisu noviisikirjoittajille tekstin sisällön luomisessa ilman ulkoista tukea. Tiedonkerronnan strategiaa käyttäen kirjoittaja voi päästä alkuun kirjoittamisessa hyvin nopeasti ja pystyy tuottamaan nopeasti aiheeseen ja tekstilajiin sopivaa tekstiä. Tällainen strategia ei kuitenkaan vaadi juurikaan suunnittelua tai tavoitteiden asettamista. (Bereiter & Scardamalia 1987: 7–9.) Tiedonkerronnan malli on esitetty kuviossa 2.



KUVIO 2. Tiedonkerrontastrategian malli (Bereiter & Scardamalia 1987, suomennokset Murtorinne 2005: 67).

Tiedonmuokkaamisen strategia on huomattavasti monimutkaisempi kuin tiedonkeronnan strategia. Tiedonmuokkaamisstrategiaa ohjaa ongelman analysointi sekä tavoitteiden asettaminen. Tiedonmuokkaamisen malli on esitetty kuviossa 3.



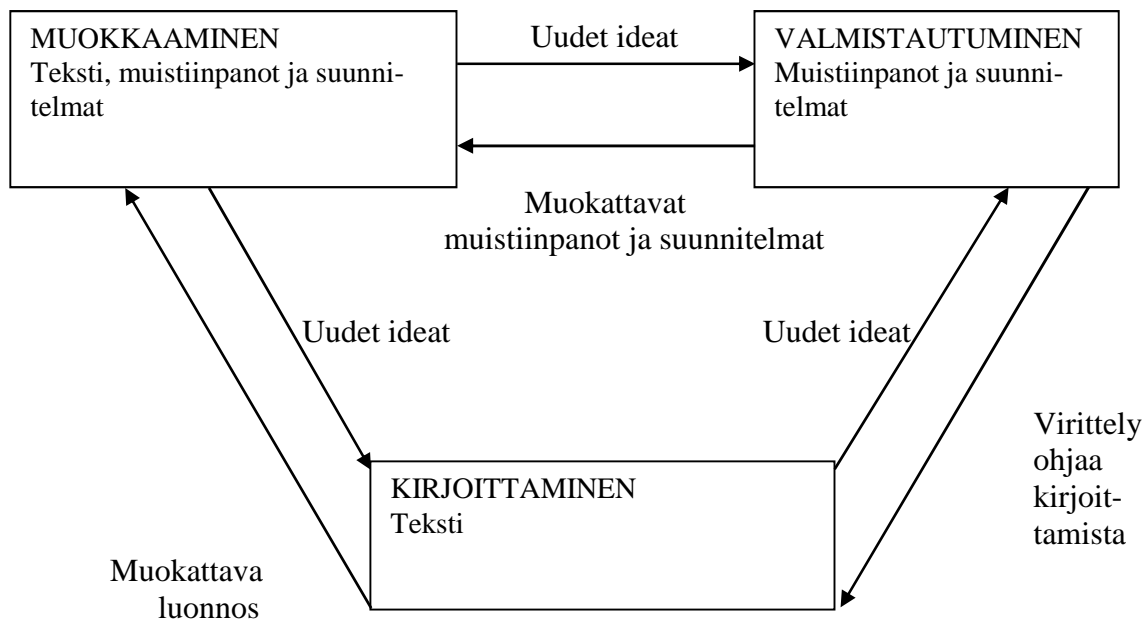
KUVIO 3. Tiedonmuokkaamisstrategian malli (Bereiter & Scardamalia 1987, suomennotokset Murtorinne 2005: 69).

Tiedonkerronnan strategia sisältyy myös tiedonmuokkaamiseen: se on upotettuna ongelmanratkaisuprosessiin, johon kuuluu lisäksi kaksi ongelma-aluetta (problem spaces). Nämä ovat sisältöön liittyvät ongelmat (content problem space) sekä muotoon ja rakenteeseen liittyvät ongelmat (rhetorical problem space) (suomennotokset Murtorinne 2005: 68). Tiedonkerronnan lisäksi tiedonmuokkaamisen strategiaan kuuluvat siis ongelmien muotoileminen ja ratkaiseminen, jotka tapahtuvat näillä kahdella ongelma-alueella. Tämä luo vuorovaikutuksen jatkuvasti kehittyvän tiedon ja jatkuvasti kehittyvän tekstin välille.

Myös ongelma-alueet ovat vuorovaikutuksessa keskenään: jos kirjoittaja esimerkiksi havaitsee sisällöllisen ongelman tekstissään ja pyrkii ratkaisemaan sen, tämä voi aiheuttaa muutoksia tekstin rakenteeseen ja muotoon. Tiedonmuokkaamisen strategiaa käyttävät Bereiterin ja Scardamalian mukaan kirjoittajat, jotka työستävät aktiivisesti ajatuksiaan ja jotka ovat tottuneet pohtimaan, sanooko heidän kirjoittamansa teksti sen, mitä he haluavat sen sanovan, sekä uskovatko he itse siihen, mitä teksti sanoo. (Bereiter & Scardamalia 1987: 10–12.)

Kirjoittamisprosessi voidaan kuvata myös näkyvänä toimintana, kuten Sharplesin mallissa (writing as design). Sharples kritisoi aiempia kognitiivisesti suuntautuneita kirjoittamisen tutkimuksia siitä, että niissä kirjoittaminen nähdään ensisijaisesti ongelmanratkaisuna, mikä hänen mukaansa tekee kirjoittamisesta persoonatonta. Sharplesin malli onkin yhdistelmä retoriikkaa, kirjallisuustiedettä ja kognitiivista psykologiaa. Sharples ei myöskään hyödynnä ainoastaan yhden teorian käsitteitä, koska mikään niistä ei hänen mukaansa kuvaa kirjoittamista sekä kognitiivisena prosessina, luovana tekona että kulttuurisena toimintana. (Sharples 1999: 71–72.) Sharplesin malli eroaa esimerkiksi Bereiterin ja Scardamalian kahden prosessin mallista siinä, että Sharples ajattelee kirjoittajia olevan useammanlaisia kuin vain noviiseja ja ekspertejä. Hän on nimeä kirjoittajatyypit ”vesivärimaalareiksi” (*Watercolourist*), ”arkkitehdeiksi” (*Architect*), ”tiilienlatojiksi” (*Bricklayer*), ”luonnostelijoiksi” (*Sketcher*) ja ”öljyvärimaalareiksi” (*Oil Painter*). (Sharples 1999: 112–115, suomennokset Ranta 2007: 52.)

Sharplesin mallissa kirjoittamisprosessi nähdään kehänä, ja se koostuu kolmesta alaprosessista: valmistautumisesta (plan), kirjoittamisesta (compose) ja muokkaamisesta (revise). Kirjoittaminen on kehä, jossa kehitellään ajatuksia, täsmennetään suunnitelmia ja aikomuksia, varsinaisesti kirjoitetaan ja tulkitaan tekstiä, saadaan lisää ajatuksia ja jatketaan kirjoittamista (kuvio 4). (Sharples 1999: 71–72.)



KUVIO 4. Kirjoittaminen näkyvänä toimintana (Sharples 1999: 72, suomennokset Ranta 2007: 45).

Ulkoiset edustukset – muistiinpanot, suunnitelmat ja teksti – sitovat yhteen kirjoittamisen kolme ydintoimintoa: suunnittelun, kirjoittamisen ja muokkaamisen. Muistiinpanot ja suunnitelmat ohjaavat kirjoittamista. Luonnostekstistä taas tulee muokattavaa tekstiä. Lukiessaan luonnosta kirjoittaja saa uusia ideoita, jotka on sisällytettävä tekstiin lisäkirjoittamisella. Vaihtoehtoisesti kirjoittaja voi tajuta, että luonnos ei sovi yhteen suunnitelman kanssa, jolloin joko tekstiä täytyy muokata (uusi miettimisen ja muokkaamisen sykli) tai suunnitelmia laajentaa tai muuttaa. Kuvio 4 voidaan myös havaita, että suunnittelu, kirjoittaminen ja muokkaaminen muodostavat enemmänkin syklin kuin vaiheiden sarjan, joka johtaa valmiiseen tuotokseen. Kuvio ei siis osoita prosessin alku- tai loppupistettä, vaan nuolet osoittavat, että mikä tahansa ydintoiminnoista voi seurata toisiaan. Kirjoittaminen voi alkaa mistä tahansa kolmesta toiminnosta, eikä se koskaan lopu. On melko epätavallista, että kirjoittaja siirtyy muokkaamisesta suunnitteluun, mutta niinkin voi tapahtua, etenkin kompleksisessä kirjoittamisessa uudesta aiheesta, kuten tutkimuksessa. Jokainen kuvion nuoli on myös merkinä valinnasta, kuinka jatkaa kirjoittamista. (Sharples 1999: 72–73.)

Edellä esitellyt Hayesin ja Flowerin, Bereiterin ja Scardamalian sekä Sharplesin mallit lähestyvät kukin kirjoittamisprosessia hieman eri näkökulmista. Hayesin ja

Flowerin mallia voidaan pitää kirjoittamista prosessina selittävien mallien pioneerina. Mallin mukaan kirjoittaminen nähdään erityyppisten ajatus- ja muistitoimintojen aktiivointina sekä erilaisten toimintaprosessien toteuttamisena, joiden lopputuloksena syntyy teksti. Bereiterin ja Scardamalian tutkimuksia voidaan pitää käännekohtana prosessikirjoittamisen ja sen opetuksen alalla. Heidän kahden prosessin mallissaan kirjoittamistaitoa ei pyritä kuvaamaan vain yhden mallin avulla. Mallissa lähdetään siitä, että kokenut kirjoittaja eli ekspertti prosessoi tekstiään eri tavalla kuin aloitteleva kirjoittaja eli noviisi. (Luukka 2004: 13–14.) Sharples kehittää edelleen mallissaan kuvausta kirjoittamisprosessista ja tekstintuottamistavoista. Hän yhdistelee kirjoittamisprosessia näkyvänä toimintana tarkastelevassa mallissaan eri teorioita ja jaottelee kirjoittajatyypit tekstintuottamismenettelyiden perusteella useampaan kategoriaan kuin vain noviiseihin ja eksperteihin. (Sharples 71–71, 112–115.)

Edellä esitellyt teoriat muodostavat tämän tutkimuksen teoreettisen taustan. Tämän tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä jäljittämään niitä tekoja, joita kirjoittaja on tehnyt tekstilleen sen eri vaiheissa. Tutkimus on tekstintutkimusta, jossa tarkastellaan vain tekstissä näkyvissä olevia tekoja. Tekojen taustalla ovat kuitenkin kirjoittajan ajatteluprosessit. Niinpä kirjoittamisprosessia kognitiivisesti tarkastelevien mallien hyödyntäminen teoriataustana on perusteltua. Taustateorioiden valintaa olen pohtinut myös luvussa 3.1.

### **3.3 Kirjoittamisprosessin vaiheet**

Seuraavassa kuvaan lyhyesti kirjoittamisprosessin eri vaiheita prosessikirjoittamista koskevan tutkimustiedon valossa. Prosessin eri vaiheita kirjoittamisen oppaissa käsittelem luvussa 3.4.

#### **3.3.1 Valmistautuminen**

Sharplesin (1999: 74) mukaan suunnittelulla on kaksoismerkitys: yhtäältä auttaa hahmottamaan tekstin rakennetta ja toisaalta ohjata kirjoittamista. Niinpä suunnitelma voi koskea tekstin sisältöä (”mitä sanoa”) tai retorista rakennetta (”miten sanoa”). Yksi tekstin suunnittelun taito onkin osata valita tarkoitukseen sopiva valmistautumismenetelmä. (Sharples 1999: 75.)

Vaikka erilaiset kirjoittamistehtävät usein vaativat erilaisia valmistautumismenetelmiä, voidaan suunnittelutavoissa nähdä tiettyjä eroja noviisikirjoittajien ja eksperttikirjoittajien välillä. Noviisien suunnittelu on usein vain asiasisällön listaamista, joka saattaa muistuttaa ensimmäistä, katkonaista luonnosversiota. Ekspertit sen sijaan ottavat suunnittelussaan huomioon tekstin sisällön lisäksi myös retoriset ongelmat, ja heidän suunnitelmansa ovat usein ei-lineaarisia. (Bereiter & Scardamalia 1987: 14–17.)

Erilaisia valmistautumistapoja voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, millainen suhde niillä on valmiiseen tekstiin. Esimerkiksi suunnittelutavan ja tekstin laadun välistä riippuvuutta koulukirjoitelmissa tarkastelleet tutkimukset ovat osoittaneet, että miellekartat eivät tuota kaikkein onnistuneinta tulosta, vaan voivat jopa liittyä heikoimman arvosanan saaneisiin kirjoitelmiin. Parhaan tuloksen sen sijaan antaa luonnos, jossa tekstinosia järjestellään lineaarisesti eteneväksi jäsentelyksi. (Piolat 1999: 125, 132.) Toisen näkökulman mukaan onnistunein tulos saadaan silloin, kun kirjoittaja laatii väljän listan, jonka hän ideoinnin jälkeen järjestelee tekstin retoristen vaatimusten mukaiseksi. Sopivan valmistautumismenetelmän valinta riippuu kuitenkin aina olosuhteista. Näkemys on erilaisia, mutta tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että runsas suunnittelu on yhteydessä tekstin onnistuneisuuteen. Tämä johtunee siitä, että mitä enemmän kirjoittaja suunnittelee tekstiään, sitä enemmän hän viettää aikaa tekstinsä parissa ja näin ollen saa enemmän aikaa kehittää sitä. Tällöin suunnittelulla ei kuitenkaan ole itseisarvoa, vaan sen tehtävänä on vain pitää kirjoittajan mieli kirjoitustehtävässä. (Sharples 1999: 87–89.)

### 3.3.2 Kirjoittaminen

Kirjoittaminen on kirjoittamisprosessin keskeinen toiminto (Sharples 1999: 90). Monissa kirjoittamisprosessia kuvaavissa malleissa, kuten Sharplesin (1999: 72) mallissa kirjoittamisprosessi nähdään kehänä, jossa vaiheet eivät lineaarisesti seuraa toisiaan, vaan periaatteessa mikä tahansa vaihe voi seurata toista ja käytännössä eri vaiheetkin usein limittyvät keskenään. Kuitenkin silloin, kun kirjoittaminen ymmärretään merkityksessä *composing* 'laatia, sepittää, kirjoittaa', se voidaan nähdä omana erillisenä vaiheenaan ja erottaa esimerkiksi muokkaamisesta, joka usein kietoutuu yhteen kirjoittamisen kanssa (Ranta 2007: 48).

Sharplesin mukaan kirjoittaminen on kirjoittajan kokemusten eli niin sanottujen mentaalisten skeemojen muuttamista kieleksi, joka reaalistuu sanoina esimerkiksi paperil-



la tai tietokoneen näytöllä. Skeemat täytyy siis muuntaa kieleksi ennen kuin ne voidaan ilmaista sanoina. Koko kirjoittamisen ajan kirjoittaja on sidoksissa vallitsevaan tilanteeseen, joka koostuu mentaalisista skeemoista ja tietyistä rajoitteista: jo kirjoitetusta tekstistä sekä fyysisestä ympäristöstä. Kirjoittajalla on edustus tästä tilanteesta työmuistissaan. Kontekstivihjeet aktivoivat pitkäaikaismuistin ja hakevat sieltä lisäideoita eli propositioita, jotka vastaavat yleisön ja tekstin tarkoituksen sekä tyylin ja rakenteen vaatimuksia. Tämän ajattelun tulos varastoituu työmuistiin. Sitten kirjoittaja valitsee ja järjestää propositiot ja kääntää ne kieleksi, joka sopii kontekstiin. Lopuksi kirjoittaja kääntää kielen konkreettisesti näkyviksi sanoiksi. (Sharples 1999: 90–91.)

Kirjoittaessaan kirjoittajalla on jatkuva mentaalinen jännite olemassa olevien ideoiden tulkkauksen ja uusien ideoiden luomisen välillä. Tämän kamppailun areena on työmuisti. Työmuisti on väline, johon varastoimme tietoa ja jossa prosessoimme sitä. Työmuistilla on rajattu kapasiteetti, joten mikä tahansa toiminto, joka vaatii työmuistin käyttämistä, häiritsee kirjoittamista. Yleensä kirjoittamisrupeama on lauseen tai lyhyen virkkeen mittainen, sillä sen mittaisen kokonaisuuden työmuisti pystyy kerrallaan käsittelemään. Kirjoittaminen on sujuvaa, kun työskennellään rytmisessä, joka sopii yhteen muistin kuormittumisen kanssa. Kun kirjoittaja on mielessään järjestänyt lauseen tai virkkeen, hän muuntaa mentaalisen sisällön näkyväksi tekstiksi. Tämä helpottaa työmuistin kuormitusta, jotta se voi keskittyä seuraavan ajatuksen tuottamiseen. Kirjoittajat tekevätkin eniten oikeinkirjoitusvirheitä virkkeiden lopussa, kun työmuistin kuormitus on suurimmillaan. Työmuistin kuormittumiseen voi vaikuttaa myös se, kirjoittaako kirjoittaja tutusta aiheesta tai miten hyvin hän hallitsee oikeakielisyykäytänteet. (Sharples 1999: 92.)

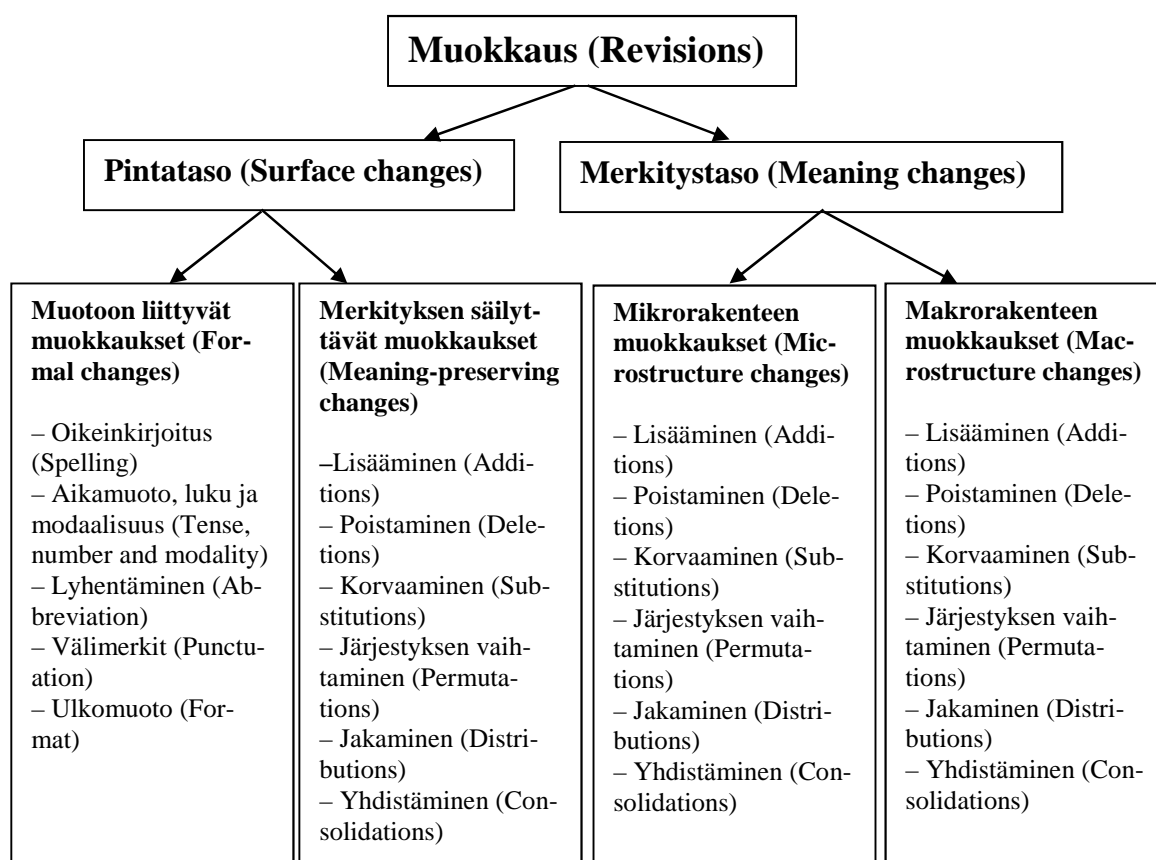
Kirjoittamisessa päähuomio on siis tekstikokonaisuuden muotoutumisessa. Tekstikokonaisuus voi syntyä useammalla tavalla: kirjoittaja voi suunnitteluvaiheen jälkeen laatia rakenteeltaan ehyen tekstikokonaisuuden, jonka hän lopulta pienin muutoksin kirjoittaa puhtaaksi, tai sitten teksti saa lopullisen muotonsa useiden yhtenäisyydeltään, keskenäisyydeltään tai sisällöltään vaihtelevien tekstiversioiden kautta. (Ranta 2007: 49.)

### 3.3.3 Muokkaaminen

Prosessikirjoittamisessa muokkaamisella yleensä tarkoitetaan niitä muutoksia, joita kirjoittaja tekee tekstiinsä esimerkiksi saamansa palautteen pohjalta, jolloin muokkaaminen nähdään kirjoittamisesta erillisenä toimintana (Ranta 2007: 49). Muokkaamista on mah-

dollista tarkastella monin eri tavoin. Kirjoittaja voi muokata tekstiään edeten pieni pala kerrallaan, kappale kappaleelta tai virke virkkeeltä, kirjoittaen tekstiä ja sitten muokaten sitä. Tällainen muokkaaminen voi johtaa pienempiin muutoksiin, jolloin laajemman tason muokkaukset jäävät tekemättä. Toisaalta kirjoittaja voi myös kirjoittaa pidemmän katkelman tekstiä ja tarkastella sitä kokonaisuutena. Tästä on se hyöty, että kirjoittaja voi asettautua lukijan rooliin tarkastellen ja tulkiten tekstiä kokonaisuutena ennen kuin jatkaa kirjoittamista. (Sharples 1999: 105.) Bereiterin ja Scardamalian (1987: 22–23) mukaan noviisit muokkaavat teksteistään lähinnä kielen pintatasoa, kun taas eksperttien muokkaus tapahtuu tekstin rakenteissa, sisällöissä ja merkitystasolla.

Vaikka muokkaamisen menetelyt vaihtelevat paljon kirjoittajan mukaan, muokkaamista voi kuvata myös systemaattisesti, esimerkiksi luokitellen muokkaamistekoja (Ranta 2007: 50). Rannan mukaan muokkaamisen erittelyyn käyttökelpoinen menetelmä on Faigleyn ja Witten muokkaamistaksonomia, jota sovellan tässä tutkimuksessa opiskelijoiden muokkaamistekojen luokitteluun. Kuviossa 5 on esitetty Faigleyn ja Witten muokkaamistaksonomia.



KUVIO 5. Muokkaustaksonomia (A taxonomy of revisions) (Faigley & Witte 1984: 98, suomennokset Murtorinne 2005: 54).

Faigleyn ja Witten (1984) taksonomiassa ensisijainen ero on niiden muokkauksien välillä, jotka vaikuttavat tekstin merkitykseen ja niiden, jotka eivät vaikuta. Muokkaukset jaotellaan kahteen pääryhmään: pintatason muutoksiin ja merkitystason muutoksiin. Ero näiden välillä on se, että pintatason muutokset eivät muuta tekstin merkitystä, merkitystason muutokset taas muuttavat. Pintatason muutokset eivät tuo tekstiin uutta tietoa tai poista tietoa, joka ei olisi kontekstin avulla pääteltävissä. Seuraava Faigleyn ja Witten esittämä esimerkki havainnollistaa asiaa:

5. Opettaja palautti esseeni tiistaina.
- 5a. Opettaja oli arvostellut esseen.
6. Sain esseestä arvosanan 4.

Vaikka tekstistä puuttuisi virke 5a, useimmat lukijat varmasti olettaisivat, että opettaja on arvostellut esseen. Virkkeen 5a poistamista tekstistä voidaan siis pitää pintatason muutoksena, koska se ei muuta tekstin merkitystä ja koska virkkeen sisältämä tieto on pääteltävissä. Merkitystason muutokset sen sijaan tuovat, poistavat tai muuttavat tietoa, jota ei voi kontekstin avulla päätellä. (Faigley & Witte 1984: 97–98.)

Sekä pinta- että sisältötason muutokset voidaan jakaa kahteen alakategoriaan. Pintatason muutoksiin kuuluvat muotoon liittyvät muokkaukset sekä muut merkityksen säilyttävät muutokset. Muotoon liittyviä muokkauksia ovat oikeinkirjoitukseen, aikamuotoon, lukuun, modaalisuuteen välimerkkeihin tai ulkomuotoon liittyvät muokkaukset sekä sanojen lyhentäminen. Merkitystason muutokset taas jakaantuvat mikro- ja makrorakenteen muutoksiin. Mikrorakenteen muutokset kohdistuvat kaikkiin tekstissä näkyvissä ja pääteltävissä oleviin ilmauksiin ja makrorakenteen muokkaukset ilmausten pohjalta tehtyihin abstrahointeihin. Sekä mikro- että makrotason muutokset ovat muuten samoja kuin merkityksen säilyttävät muokkaukset, mutta niissä tekstin merkityspohja muuttuu. (Faigley & Witte 1984: 97–99.)

Ranta (2007: 87–88) on luokitellut tutkimuksessaan muokkaamistekoja Faigleyn ja Witten muokkaamistaksonomian pohjalta. Hän ei ole kuitenkaan luokitellut muokkaamistekoja pinta- ja merkitystason muutoksiin sen perusteella, muuttuuko tekstin merkitys vai ei. Sen sijaan hän on jaotellut muokkaamisteot niiden vaikutusalan mukaan sana- ja lause-tason muokkaamisteoksi. Muokkaamistekojen luokittelussa Ranta nojautuu systeemifunktionaaliseen teoriaan, jonka mukaan jokaista kielellistä valintaa voidaan pitää merkitysvalintana. (Ranta 2007: 87–88.) Myös tämä tutkimus perustuu ajatukseen, että jokainen kielellinen valinta on samalla merkitysvalinta. En käytä luokittelun perusteena siis muok-

kaamisteon merkitysmuutosta vaan vaikutusala. Muokkaamistekojen luokitteluperiaatteista kerron tarkemmin luvussa 6.1 *Muokkaamisen tavat*.

### 3.4 Prosessikirjoittaminen kirjoittamisen oppaissa

Prosessimaista kirjoittamistapaa on esitelty lukuisissa kirjoittamisen oppaissa. Tässä luvussa esittelen kirjoittamisprosessin vaiheita kirjoittamisen oppaiden näkökulmasta. Lisäksi kuvailen Linnakylän (1985) esittämää kirjoitustyön vaiheita myötäilevää opetustapaa. Linnakylän esitys on kuvattu The Bay Area Writing Projectin (ks. luku 1.3) kokeilujen ja ohjeiden pohjalta (Linnakylä 1985: 40).

Linnakylän mukaan kirjoittamisprosessin ensimmäinen vaihe on valmistautuminen (prewriting). Kirjoittaminen aloitetaan muistin virkistämällä, jotta saadaan helpommin koottua kasaan sisältöaineksia tekstiä varten. Ajatuksia voidaan herättää esimerkiksi siten, että opettaja tai joku oppilaista kertoo omia kokemuksiaan, havaintojaan tai mielipiteitään aiheesta. Ajatuksia voidaan herätellä myös lukemalla aiheeseen liittyvä tarina, aiheesta kertova runo, uutinen, mielipide tai selostus. Kolmas tapa virittäytyä aiheeseen on todellisten, näyteltyjen tai filmattujen tapahtumien observointi eli tarkkailu. Aiheesta voidaan myös keskustella vapaasti. Muita Linnakylän mainitsemia virittäytymistapoja ovat musiikin kuuntelu, luettelointi, tajunnanvirran kirjaaminen ja lähdekirjallisuuteen tutustuminen. (Linnakylä 1985: 40–43.)

Prosessikirjoittamisen oppaissa valmistautumista pidetään yhtenä kirjoittamisprosessin tärkeimpänä vaiheena (Linnakylä & Mattinen & Olkinuora 1989: 34, Mattinen 1997: 15). Suunnittelun tärkeys näkyy muun muassa siinä, että erilaisia valmistautumis- ja virittelymenetelmiä on esitelty oppaissa todella runsaasti. Menetelmien moninaisuus takaa myös sen, että jokainen kirjoittaja löytää varmasti itselleen sopivimman keinon, ja toisaalta erilaisia keinoja hyödyntämällä voi suunnitella erilaisia kirjoitustehtäviä. Kirjoittamisen aloittaminen myös koetaan usein hankalana, joten valmistautuminen on näin ollen olennainen vaihe, koska se virittelee kirjoittamiseen. (Linnakylä & Mattinen & Olkinuora 1989: 34.)

Prosessikirjoittamisen oppaissa suunnittelulle nimetään lukuisia tavoitteita: auttaa kirjoittajaa löytämään aihe, helpottaa muistojen, tietojen, mielikuvien ja tunteiden mieleen palauttamista ja kielellistämistä eli kerätä aiheeseen liittyvää materiaalia ja kehitellä sisältöä, vapauttaa kirjoittaja kriittisyydestä sekä rikastuttaa aiheen käsittelyä (Linna

1994: 46, Linnakylä & Mattinen & Olkinuora 1989: 34, Mattinen 1997: 15). Oppaiden lähestymistapa valmistautumiseen vaihtelee. Osa painottaa suunnittelun sosiaalista luonnetta, osa taas esittelee enemmän yksilön itsenäiseen työskentelyyn soveltuvia valmistautumismenetelmiä. Erilaiset menetelmät voivat painottaa erilaisia asioita: ideointia, näkökulman valintaa, kielellistämistä, tekstin rakennetta, aiheen kattavuutta tai käsittelyä (Linnakylä & Mattinen & Olkinuora 1989: 35). Esimerkiksi Linna (1994: 46) käyttää kertomansa mukaan valmistautumisvaiheessa paljon aikaa keskusteluun. Hänen mukaansa ajatusten pukeminen ääneen sanoiksi usein jäsentää niitä ja toistuvat keskustelut auttavat oppilasta kirjoitelman kehittämisessä. Mattisen (1997: 15–16) mukaan taas aiheen valinnassa kannattaa käyttää listausta, joka on yksilöllisempi työtapa. Hän antaa ohjeita aiheen valintaan kolmivaiheisen listausmenetelmän avulla sekä apukysymyksiä käyttäen. Aiheen täsmentämisen ja rajauksen avuksi Mattinen esittää silmukointimenetelmän. Silmukoinnissa kirjoitetaan tietty aika tietystä aihepiiristä taukoamatta ja kritiikittömästi. Kirjoittamisen jälkeen tekstistä alleviivataan virke, jossa on esitetty kirjoituksen keskeisin asia. Tämän jälkeen kirjoitetaan taas tietty aika alleviivatusta virkkeestä. Keskeisen virkkeen nostaminen kirjoituksesta uuden kirjoituksen ydinvirkkeeksi ja siitä kirjoittaminen toistetaan niin monta kertaa, kunnes kirjoittajalla on selkeä kuva siitä, mistä hän haluaa kirjoittaa. (Mattinen 1997: 16–18.)

Valmistautumista seuraa The Bay Area Writing Projectin mukaisessa mallissa tekstin luonnostelu (drafting), joka tarkoittaa ajatusten vapaamuotoista tuottamista ja kielellistämistä. Kouluympäristössä luonnosteluun kannattaa varata jokin yhdessä sovittu aika. Luonnostelussa voi käyttää myös erilaisia apukysymyksiä. Luonnosten lukemisessa olennaista on sisällön välittämien ajatusten tarkkailu. Luonnosvaiheessa keskitytään siis tekstin sisältöön, ja kieli ja tyyli jätetään vasta myöhempään työvaiheeseen. (Linnakylä 1985: 44–45.)

Prosessikirjoittamisen oppaissa virittelyä ja valmistautumista seuraavaa vaihetta kutsutaan myös luonnosteluksi tai niin sanotun ensimmäisen version kirjoittamiseksi (Sarmavuori 2010: 177, Linna 1994: 35, Mattinen 1997: 32). Aiheen päättämisen jälkeen kirjoittaja kirjoittaa muistiin kaiken mahdollisimman nopeasti ja vapaasti. Luonnostelussa tärkeää on kielellistää ajatukset sekä vapautua tyylin ja ulkoasun asettamista vaatimuksista, sillä kirjoituksen rakenteella tai kieliasulla ei vielä tässä vaiheessa ole merkitystä. Oppaissa korostetaan luonnosteluvaiheessa sisällön tuottamista ja kritiikittömyyttä tuotettua tekstiä kohtaan. Vapaan luonnostelun tavoite onkin saada kasaan mahdollisimman paljon

ajatuksia, kirjoittaa ”tuoreesti” ja unohtaa kankea ilmaisu, auttaa näkemään, mitä ajattelee aiheesta sekä auttaa mahdollisesti hahmottamaan aihe uudella tavalla. Luonnostelun avuksi esitetään esimerkiksi malli, jossa kirjoitetaan jokin tietty aika taukoamatta. Kirjoittaminen tapahtuu mahdollisimman nopeatempoisesti. Kirjoitettua tekstiä ei lueta kirjoittamisen aikana eikä kirjoitusvirheistä välitetä tai korjata niitä. (Linnakylä & Mattinen & Olkinuora 1989: 91–92, Mattinen 1997: 32.)

Linnakylän mukaan ensimmäisen luonnoksen kirjoittamisen jälkeen harjoitellaan palautteen antamista ja vastaanottamista (responding). Tällöin työskentely tapahtuu yleensä pienryhmissä tai parityöskentelyinä. Ensimmäistä luonnosta ei vielä arvioida kuten valmista kirjoitelmaa, vaan palautteen tarkoituksena on osoittaa kirjoittajalle, millaisen käsityksen lukija saa kirjoitelman perusteella hänen ajatuksistaan, mitkä ajatukset kiinnostavat lukijaa eniten sekä miten aiheita voisi muulla tavalla lähestyä. Palautteenannossa ei esitetä kritiikkiä eikä kirjoittaja itse selittele tai vastaa suullisesti palautteeseen, vaan hän kuuntelee ja kirjoittaa muistiin ja hyödyntää palautetta myöhemmin harkintansa mukaan. (Linnakylä 1985: 45–46.)

Seuraava vaihe kirjoittamisprosessissa on työstää luonnoksesta raakaversio (revising). Raakaversioon tekeminen voi edetä monella eri tavalla: luetteloida keskeiset ainekset sekä suunnitella ja kiinnittämällä keskeiset ainekset – eli jäsentämällä sisältöaineokset – tai kirjoittamalla suoraan uusi versio. Raakatekstin kirjoittamisen jälkeen on aika tarkistaa ja parannella tekstin rakennetta ja ilmaisutapaa. Tätä vaihetta kutsutaan tekstin toimittamiseksi (editing). Toimittamisvaiheen tavoitteena on varmistaa viestin välittyminen lukijalle. Muokkaaminen ja uudelleenkirjoittaminen myös tiivistävät ja jännevöittävät tekstiä. Myös raakatekstin toimittamisessa voi hyödyntää ryhmän palautetta. (Linnakylä 1985: 46–49.)

Sarmavuoren (2010: 225–226) mukaan muokkaaminen saattaa olla vaikein vaihe kirjoittamisessa, sillä omalle tekstilleen on tullut sokeaksi ja sitä on vaikea tarkastella uusin silmin. Tekstiä olisi kuitenkin järjestettävä uudelleen, nostettava jotain tekstistä esille ja painotettava sitä sekä toisaalta jätettävä jotain tekstistä pois. Teksti pitäisi nähdä lukijan näkökulmasta. Sarmavuoren mukaan tällöin tekstiä kannattaa luettaa muilla, ulkopuolisilla lukijoilla. Hän myös esittää joukon muokkaamista auttavia kysymyksiä, jotka käsittelevät muun muassa tekstin merkitystä ja tyyliä.

Muokkaamisen käsittely eri prosessikirjoittamisen oppaissa vaihtelee. Edellä mainitsin, että Sarmavuori (2010: 225–226) lähestyy tekstin muokkaamista apukysymyksien

kautta. Yhteistä eri oppaille on, että niissä painotetaan tekstin lukijaa ja tekstin sisällön sovittamista paitsi omiin tavoitteisiin myös lukijan tarpeisiin. Lukijasta riippuu, millainen tekstistä kannattaa rakentaa. Käytännössä muokkaaminen etenee oppaiden mukaan siten, että ensin valikoidaan tekstin sisältö. Sisällön valikoimisen jälkeen keskitytään rakenteen muokkaukseen. Rakenteen muokkauksessa tärkeää on kappaleiden rakenne, tehokas aloitus ja lopetus sekä ydinvirkkeen tarkistaminen. Aloituksen tulisi olla kiinnostava ja esittää lukijalle selkeästi, mitä on odotettavissa. Lopetuksen taas tulisi sitoa kaikki yhteen ja sisältää selkeä huipennus. Jokaisessa kappaleessa tulisi olla ydinvirke, joka tiivistää kappaleen sisällön. Rakenteen muokkaamisessa tavoitteena on oman sanoman terävöittäminen ja kokonaisrakenteen sovittaminen sisältöön. Käytännössä rakenteen muokkaaminen sisältää siis valikointia, ideointia ja uudelleen kirjoittamista. (Linnakylä & Mattinen & Olinuora 1989: 99.)

Mattinen lähestyy muokkaamista hieman eri näkökulmasta. Hänen mallissaan kirjoitetaan ensin käsittelyosa. Huomiota kiinnitetään ydinvirkkeeseen ja siihen, antaako kappale sen, mitä ydinvirke lupaa sekä riittävätkö yksityiskohdat ja sidostuvatko ne esimerkkeihin. Käsittelyosaa tehtäessä keskitytään rakentamaan selkeä kokonaisuus ja helposti ymmärrettäviä ydinvirkekappaleita. Sananvalintaan ja virkkeen rakenteisiin ei kiinnitetä vielä tässä vaiheessa huomiota, sillä niihin keskitytään myöhemmin. Lopuksi suunnitellaan ja kirjoitetaan aloitus ja lopetus kokeillen erilaisia mahdollisuuksia. Mattisen mukaan aloituksen ja lopetuksen kirjoitus onnistuu parhaiten silloin, kun muu teksti on jo kirjoitettu. (Mattinen 1997: 65.)

Tekstin viimeistelyyn liittyy kielen ja oikeinkirjoituksen tarkistaminen eli tekstin oikoluku (proofreading). Linnakylä ehdottaa, että oikolukua voi harjoitella esimerkiksi siten, että toinen oppilas, palauteryhmä tai opettaja lukee tekstin ja alleviivaa virheelliset kohdat ja oppilaan itsensä tehtäväksi jää pohtia, miten alleviivattu kohta tulisi korjata. Tekstin viimeistelyn jälkeen se julkistetaan (publishing). Prosessikirjoittamiseen kuuluu ajatus, että kirjoittaja – kouluympäristössä siis oppilas – ei kirjoita vain itselleen tai opettajalle, vaan jokaisella tekstillä on ainakin kuvitteellinen yleisö. Linnakylän ehdottamia julkaisutapoja ovat ääneen lukeminen omalle palauteryhmälle tai koko luokalle, seinälehdien tai yhteiseen kansioon kirjallisen kuukausilehden kokoaminen tai monistaminen kotiin lähetettäväksi kokoelmaksi. Viimeinen kirjoittamisprosessin vaihe on arviointi (evaluating). Linnakylän mukaan onnistunut kirjoitus herättää keskustelua, kommentteja ja vastaväitteitä lukijoiden keskuudessa. (Linnakylä 1985: 49–51.)

## 4 PROSESSIKIRJOITELMAN TOTEUTUS

Selvittääkseni kirjoittamisprosessin opetuksen toteutusta haastattelin kurssin jälkeen äidinkielen opettajaa, koska minulla ei ollut mahdollisuutta havainnoida opetusta itse prosessin aikana. Seuraavaksi kuvaan, miten opiskelijoiden kirjoittamisprosessi on edennyt yhteisesti: miten oppitunneilla on käsitelty prosessikirjoittamista, miten prosessi on edennyt vaihe vaiheelta, mitä on tehty koulussa ja mitä kotona sekä millaisten vaiheiden kautta opiskelijat ovat työstäneet tekstejään ja miten oppimateriaalia on tässä käytetty apuna. Prosessin kulku vaihtelee opiskelijoittain jo pelkästään sen takia, että toiset ovat nopeampia työskentelijöitä ja ehtivät tehdä koulussa enemmän, jolloin kotiin jää vähemmän tekemistä. Toiset työskentelevät hitaammin, jolloin kirjoitelman työstäminen on saattanut jäädä suurimmaksi osaksi kotiin. Kuvaamalla prosessin kulun yleisellä tasolla pyrin havainnollistamaan, miten juuri tässä kyseisessä tapauksessa prosessikirjoittamista on koulussa opiskeltu sekä millaisissa olosuhteissa tekstit ovat syntyneet. Lisäksi haastattelun kautta olen halunnut selvittää kirjoittamisprosessista sellaisia asioita, jotka eivät ole selvitettävissä ja nähtävissä pelkkien opiskelijoiden tuottamien tekstien kautta.

Prosessikirjoitelman työstäminen toteutettiin äidinkielen ja kirjallisuuden lukioskursilla 2 *Tekstien rakenteita ja merkityksiä*. Tutkimuksen kohteena olleessa lukiossa kurssi toteutettiin joulukuun 2011 ja helmikuun 2012 välisenä aikana. Kurssin oppitunneista viisi 75 minuutin oppituntia käytettiin jollakin tavalla prosessikirjoitelman parissa työskentelyyn. Prosessikirjoitelmaa työstettiin varsinaisesti kolmella 75 minuutin oppitunnilla, jolloin opiskelijat kommentoivat toistensa suunnitelmia – jotka olivat yleensä ajatuskarttoja –, tekivät rakennesuunnitelmia, aloittelivat ensimmäisen version kirjoittamista, lukivat toistensa ensimmäisiä tekstiversioita ja antoivat niistä vertaispalautetta sekä lukivat saamansa palautteen. Muun työn opiskelijat tekivät pääosin kotona. Tunneilla opiskeltiin prosessikirjoitelman työstämisen ohessa myös teoreettisemmin kirjoittamiseen liittyviä asioita.

Kurssilla käytettiin oppimateriaalina *Särmä: suomen kieli ja kirjallisuus* -oppikirjaa sekä sarjaan kuuluvaa tehtävävihkoa *Särmä. Tehtäviä 2*. Kirjoittamisprosessi mukaili tehtävävihkossa esiteltyä janaa, joka koostuu kymmenestä vaiheesta. Esimerkissä 1 on esitelty janat vaiheet pääpiirteittäin.

- (1) 1. Tarkastele kirjoitusprosessin vaiheita parin kanssa. Muistelkaa aikaisempia kirjoitustehtäviänne.
2. Valitse itsellesi asia-aineen aihe.



3. Suunnittele tiedonhaku. Etsi tietoa ainakin kolmesta eri lähteestä.
4. Suunnittele kirjoitelmasi rakenne.
5. Kirjoita ensimmäinen versio.
6. Pyydä kirjoitelmasi luonnoksesta palautetta kaverilta, perheenjäseneltä tai opettajalta.
7. Laadi aloitus, joka johdattaa kiinnostavasti aiheeseen.
8. Laadi kirjoitelmaasi lopetus.
9. Laadi kirjoitelmaasi tekstin tyylin mukainen otsikko, joka houkuttelee lukemaan.
10. Viimeistele kirjoitelmasi. (Hellström ym. 2011: 60–61.)

Ensimmäiseksi opiskelijat tutustuivat opettajan haastattelun mukaan prosessiin kokonaisuutena sekä sen eri vaiheisiin katsomalla kyseistä janaa.

Varsinaisesti prosessi alkoi aiheen valinnalla. Aiheen valinnassa käytettiin apuna tehtävävihkon sivua 54, josta alkaa laajempi kokonaisuus *Kohti omaa kirjoitelmaa*. Opiskelijat tutustuivat vihkon kohtaan *Aihe ja näkökulma* (Hellström ym. 2011: 54). Edellisellä oppitunnilla oli annettu kotitehtäväksi harjoitus 2. a. Esimerkissä 2 on kuvattu harjoituksen tehtävänanto.

- (2) 2.a. Mistä eri näkökulmista voisi tarkastella
- jotakin valtiota, esimerkiksi Japania
  - liikuntalajia, kuten tanssia, salibandya tai jalkapalloa
  - ystävyyttä
  - muotia
  - jotakin sairautta, esimerkiksi diabetesta tai masennusta
  - jotakin tieteellistä innovaatiota, kuten laseria? (Hellström ym. 2011: 54).

Myös harjoitus 1 oli tehty kotona jo aikaisemmin. Oppitunnilla käytiin läpi yhdessä tehtävät 2. a. ja b., minkä jälkeen alettiin miettiä oman kirjoitelman aihetta. Tehtävässä 2. a. annettiin vinkkejä asia-aineen mahdolliseksi aiheeksi, mutta opiskelijat saivat myös halutessaan valita aiheen itse. Noin puolet (seitsemän) tutkimuksen kohteeksi valikoituneista teksteistä sai kuitenkin aiheensa harjoituksen pohjalta: neljä teksteistä käsittelee jollakin tavalla ystävyyttä, kaksi muotia ja yksi sairautta.

Aiheen valinnan jälkeen opiskelijat siirtyivät tehtävävihkon janan vaiheeseen kolme, jossa suunniteltiin tiedonhakua. Opiskelijat kirjoittivat aineistopohjaisen tekstin. Kirjoitelma aihe oli vapaa, ja myös siihen käytettävä aineisto määrittelemätön. Tehtävävihkossa kehoitettiin etsimään tietoa ainakin kolmesta eri lähteestä (Hellström ym. 2011: 60). Ainoa opettajan antama ohjeistus oli se, että Wikipediaa ei saanut käyttää lähteenä. Tätä ei kuitenkaan täysin noudatettu, kuten esimerkistä 3 voidaan havaita.

- (3) O: mä oon antanu ohjeeks että wikipediaa ei saa käyttää aineistona ja tosi moni opiskelija on tullu mulle sanomaan tänään että wikipediaa ei saanu käyttää aineistona mutta mä olen kuitenkin käyttänyt, syystä tai toisesta. yleensä selitykset on ollu hyviä. mutta muuta ohjetta siihen aineiston käyttöön ei oo annettu.

Vaiheiden kaksi ja kolme – eli aiheen valitsemisen ja tiedonhaun suunnittelun – jälkeen opiskelijoilla piti olla vihkoissaan ajatuskartta, jonka tarkoituksena oli rajata aihetta. Ajatuskartta tai jollakin muulla tavalla toteutettu sisällön ideointiin ja rajaukseen liittyvä suunnitelma on ensimmäinen neljästä eri tekstiversiosta, jotka ovat kirjoittamisprosessin tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa. Muut vaiheet ovat rakennesuunnitelma, ensimmäinen versio sekä lopullinen versio. Aiheen rajauksen ei vaadittu olevan nimenomaan käsitekartan muodossa, mutta käytännössä opiskelijat olivat toteuttaneet sen kartan muodossa. Opettaja kertoo esimerkissä 4 suunnitelmien muotoon liittyvästä ohjeistuksesta.

- (4) H: joo. oliko teillä joku tuota että minkä muotonen sen pittää olla sen rakennesuunnitelman tai aikasemmin se käsitekartta että oliko opettaja sanonu että sen pittää olla tämmönen mind mapin muotonen vai  
 O: ei. oli käsitekartta oli tietenkin se nyt on ehkä niin selkeästi mind mapin muotonen ku siinä on se sana kartta niin siitä ehkä se ehkä ohjas siihen että se oli kaikilla automaattisesti sen muotonen. ja ja siitä mä en muista oliko siitä tarkkaa ohjeistusta muuten et että minkä muotonen sen täytyy olla. mutta käsite- tuosta rakennesuunnitelmasta ei ollu niinku teknistä tai t- että ohje oli että se saa olla kartan muotonen tai se saa olla tällä tavalla kronologisesti numeroin etenevä. mutta sitä oltiin käyty vähäsen läpi että että sen siinä täytyy käydä ilmi kappale kappaleelta se, että mitä tulee suurin piirtein sanomaan kussakin kappaleessa eli sillä tavalla aika tarkka tarkkaa suunnitelmaa vaadittiin – –.

Ajatuskarttojen tekemisen jälkeen opiskelijat vaihtoivat karttoja keskenään ja merkitsivät parin karttaan asioita, jotka olivat heidän mielestään kiinnostavia ja miten aihetta heidän mielestään voisi vielä rajata lisää. Tämän jälkeen parin antama palaute piti ottaa huomioon ja ryhtyä tekemään kirjoitelman rakennesuunnitelmaa.

Rakennesuunnitelma tehtiin itsenäisellä oppitunnilla, jolloin opettajat olivat koulutuksessa. Osa opiskelijoista aloitti kyseisellä oppitunnilla myös ensimmäisen tekstiversion kirjoittamisen. Ensimmäinen versio kirjoitettiin loppuun kotona ja sen piti olla tehtynä opettajan antamaan päivämäärään mennessä.

Valmiit ensimmäiset versiot vaihdettiin taas parin kanssa ja annettiin niistä vertaispalautetta. Opettaja oli antanut ohjeita siitä, mistä asioista palautetta tuli antaa. Palauttees-

sa piti keskittyä erityisesti oikeakielisyydevirheisiin, tekstin rakenteeseen, tekstin havainnollisuuteen, aloitukseen ja lopetukseen sekä tekstin sisältöön, esimerkiksi miten sisältö vastaa otsikkoa ja onko sisältö kiinnostava. Palautteen antamisen jälkeen opiskelijat saivat lukea saamansa vertaispalautteen, ja tämän jälkeen opettaja keräsi ensimmäisen versiot itselleen antaakseen myös niistä palautetta. Opettaja kertoo antaneensa palautetta esimerkiksi aineistoon viittaamisesta sekä omakohtaisista esimerkeistä.

Opettajan kommentoimat ensimmäiset versiot jaettiin takaisin opiskelijoille, ja heidän tehtävänä oli lukea myös opettajan antama palaute sekä perehtyä siihen. Tässä vaiheessa opiskelijat tekivät tehtävävihkosta janan vaiheet 7–8 eli laativat kirjoitelmaansa kiinnostavan aloituksen ja lopetuksen. Palautteeseen perehtymisen sekä kohtien 7 ja 8 tekemisen jälkeen opiskelijoiden tuli laatia lopullinen versio ja viimeistellä kirjoitelma tehtävävihkon janan vaiheen 10 mukaan. Palautteeseen suhtautumisessa opiskelijoiden tuli noudattaa tehtävävihkon ohjeita eli heidän piti perehtyä palautteeseen huolellisesti, mutta he saivat kuitenkin itse valita, mitä asioita ja missä määrin he ottavat palautteesta huomioon kirjoittaessaan lopullista versiota. Lopuksi kirjoitelmat palautettiin opettajalle arvosteltaviksi.

Prosessikirjoitelman eri vaiheiden työstämisen rinnalla oppitunneilla opiskeltiin myös teoreettisemmin kirjoittamista. Tässä käytettiin oppimateriaalina *Särmä. Tehtäviä 2* -vihkon sivuja 40–53 ja 54–61. Tehtävävihkon kyseisillä sivuilla on viittauksia oppikirjan sivuihin, joita myös hyödynnettiin opetuksessa. Kirjoittamiseen liittyviä opiskeltavia asioita olivat muun muassa tekstin rakenteet, aloitus ja lopetus, tekstin sidoskeinot sekä sananvalinta. Asioita käsiteltiin eri tavoin. Välillä opettaja selitti jonkin asian eli opetus oli luentomaisempaa, välillä taas tehtiin tehtäviä – sekä koulussa että kotona – ja osaa asioita opiskeltiin myös pienten ryhmätöiden avulla.

Luvussa 3.4 esittelin Linnakylän esittämän The Bay Area Writing Projectin mukaisen kirjoitustyön vaiheita mukailevan opetustavan. Kyseisen mallin mukaan kirjoittamisprosessin kuuluvat seuraavat vaiheet: valmistautuminen, tekstin luonnostelu, palautteen antaminen ja vastaanottaminen, luonnoksen työstäminen raakaversioksi, tekstin toimittaminen, tekstin oikoluku, julkistaminen sekä arviointi (Linnakylä 1985: 40–51). Yleisesti kirjoittamisprosessin nähdään koostuvan kolmesta vaiheesta: suunnittelusta, kirjoittamisesta ja muokkaamisesta (Ranta 2007: 32). Tämän tutkimuksen kohteena olevien lukio-ikäisten kirjoittamisprosessista voidaan erottaa kaikki kolme vaihetta. He ovat suunnitelleet tekstejään ajatuskarttojen ja rakennesuunnitelmien avulla. Suunnitteluvaiheen jälkeen

opiskelijat kirjoittivat ensimmäisen tekstiversion, josta he sekä saivat että antoivat palautetta. Tämän jälkeen he perehtyivät palautteeseen ja laativat lopullisen tekstiversion, eli edelleen kirjoittivat sekä muokkasivat tekstiään. Myös Linnakylän (1985) mainitsemista vaiheista toteutuvat kaikki paitsi tekstin julkaiseminen. Prosessikirjoittamisen ajatusten mukaisesti jokaisella tekstillä tulisi olla ainakin kuvitteellinen yleisö, mikä tarkoittaa kouluympäristössä sitä, että oppilas ei kirjoita pelkästään itselleen tai opettajalle (Linnakylä 1985: 50). Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaisi kuitenkin siltä, että vaikka teksti tuotettaisiin muuten prosessimaisesti, kouluympäristössä julkaiseminen usein jää toteutumatta.

## 5 SUUNNITELMASTA LUONNOKSEKSI

### 5.1 Suunnittelemisen tavat

Suunnittelun tarkoituksena on ohjata kirjoittamista ja auttaa hahmottamaan tekstin rakennetta. Suunnitelmat voivat koskea tekstin sisältöä (”mitä sanoa”) tai retorista rakennetta (”miten sanoa”). (Sharples 1999: 74–74.) Tämän tutkimuksen aineistossa olevat suunnitelmat koskevat sekä sisältöä että retorista rakennetta.

Kuten luvussa 4.1 kävi ilmi, opiskelijat laativat kirjoittamisprosessin aikana kaksi erilaista suunnitelmaa: ideasuunnitelman, joka oli useimmiten toteutettu ajatuskartan muodossa, sekä rakennesuunnitelman. Tässä luvussa tarkastelen lähemmin opiskelijoiden tuottamia suunnitelmia. Suunnittelua on ohjannut erityisesti oppikirja, jossa ohjataan suunnittelemaan ja ideoimaan tekstiä ajatuskartan avulla. Muita oppikirjassa mainittuja suunnittelun apuneuvoja ovat lista, käsitekartta ja aikajana. (Haapala ym. 2010: 372–373.) Kirjan vaikutus näkyy selvästi aineistossa, sillä aineiston kolmestatoista tekstistä kymmenessä on mukana ajatuskartta. Moni kirjoittaja on tehnyt myös muistiinpanoja joko omien tietojensa tai käyttämänsä lähteen tai lähteiden pohjalta. Lähteiden käyttöä ei voida niin selkeästi jäljittää, eikä niiden käytön tarkastelu kuuluukaan tämän tutkimuksen tavoitteisiin, joten niihin en kiinnitä huomiota muuten kuin lähdeviitteiden osalta. Seuraavaksi tarkastelen yksityiskohtaisemmin ajatuskarttoja sekä muita ideointisuunnitelmia, joista käytän tästä eteenpäin yhteisnimitystä *ideasuunnitelma*.

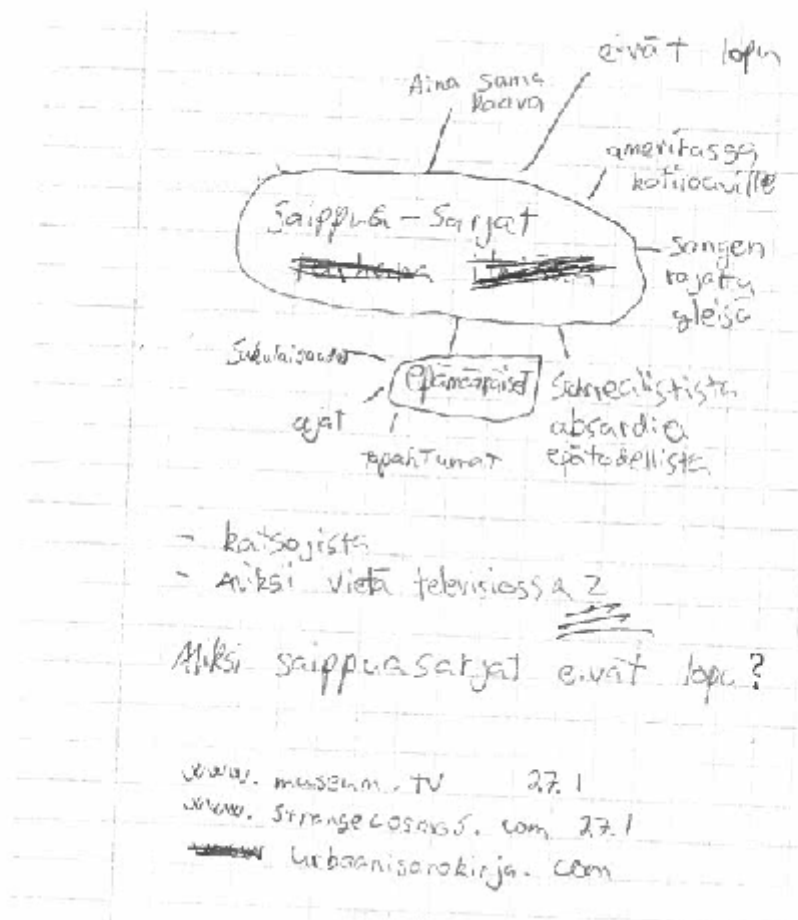
Opiskelijoiden ideasuunnitelmat voidaan jakaa neljään ryhmään niiden muodon perusteella. Kaksi suurinta ryhmää muodostavat tekstit, joissa on joko pelkästään ajatuskartta tai sekä ajatuskartta että muistiinpanot. Lisäksi kahdessa aineiston teksteistä on ainoastaan muistiinpanot ja yhdessä tekstissä listan muodossa oleva ideasuunnitelma. Taulukkoon 1 on koottu tekstit jaoteltuina sen mukaan, millaisia suunnitelmia niitä työstettäessä on laadittu. Ajatuskarttojen kohdalle taulukkoon 1 olen merkinnyt kartan keskellä olevan pääkäsitteen ja sen, kuinka monta asiaa pääkäsitteen ympärille on koottu. Muistiinpanoista olen kertonut, kuinka moneen lähteeseen ne perustuvat sekä ovatko ne muodoltaan yksittäisin sanoin vai kokonaisiin lausein koottuja.

## TAULUKKO 1. Ideasuunnitelmien muoto.

<b>Ajatuskartta:</b>
T3: ”ystävyyys” + 12 asiaa
T8: ”Ranskan matkailu” + 16 asiaa
T20: ”saippua-sarjat” + 9 asiaa
T23: ”Nokia” + 7 asiaa
T25: ”karppaaminen” + 9 asiaa
<b>Ajatuskartta + muistiinpanot:</b>
T5: ”Muoti. Kevät 2012” + 7 asiaa; erilliset muistiinpanot neljästä eri internetlähteestä, sekä yksittäisin sanoin että kokonaisin virkkein
T9: ”ystävyyys” + 10 asiaa; erilliset muistiinpanot neljästä eri internetlähteestä yksittäisin sanoin
T10: ”Näyttelijän työ” + 13 asiaa; muistiinpanot yhdestä internetlähteestä kokonaisin virkkein
T16: ”Nokian kultakausi ja romahdus” + 23 kohtaa; yhteiset muistiinpanot kahdesta eri internetlähteestä kokonaisin virkkein
T27: ”Miten masennus näkyy biiseissä” + 8 asiaa; muistiinpanoissa keskeisimpiä asioita kokonaisin virkkein (kaksi painettua kirjaa + internetlähteitä) sekä analysoitavien laulujen sanoja
<b>Muistiinpanot:</b>
T7: yhteiset muistiinpanot kolmesta eri internetlähteestä kokonaisin virkkein
T11: yhteiset muistiinpanot listaamalla eri lähteistä (internetlähteitä + kaksi painettua kirjaa) yksittäisin sanoin
<b>Listaus:</b>
T15: listassa 11 eri kohtaa, joista kolmessa on useampia alakohtia: yhdessä 5 alakohtaa, yhdessä 2 alakohtaa ja yhdessä 9 alakohtaa

Ideasuunnitelman muodoista selkeästi hallitsevin on ajatuskartta, joka on kymmenessä tekstissä aineiston yhteensä kolmestatoista tekstistä. Viidessä tekstissä ajatuskartta yksinään muodostaa ideasuunnitelman ja viidessä tekstissä on ajatuskartan lisäksi muistiinpanot. Ajatuskartasta käytetään myös nimitystä ideakartta. Ideakartan vahvuus on siinä, että asiat eivät ole missään tietyssä järjestyksessä, jolloin karttaa voi kehittää koko ajan. Ideakartan ajatuksena onkin käynnistää kirjoittaminen sekä saada kirjoittaja paneu-

tumaan aiheeseen. (Mattinen 1997: 20.) Tämän tutkimuksen aineistossa ajatuskartat rakentuvat keskellä olevasta aiheesta tai tekstin pääkäsitteestä – joka yleensä on sama tai melkein sama kuin tekstin otsikko – sekä vaihtelevasta määrästä pääkäsitteen ympärillä olevia ajatuksia. Ajatuskartat vaihtelevat jonkin verran laajuudeltaan: suppeimmassa ajatuskartassa tekstin pääkäsitteeseen (*Nokia*) on liitetty seitsemän asiaa, laajimmassa ajatuskartassa tekstin pääkäsitettä (*Ranskan matkailu*) ympäröi yhteensä 16 asiaa. Kuviossa 6 on tekstin T20 ajatuskartta esimerkkinä ajatuskartan muodossa toteutetusta ideasuunnitelmasta.

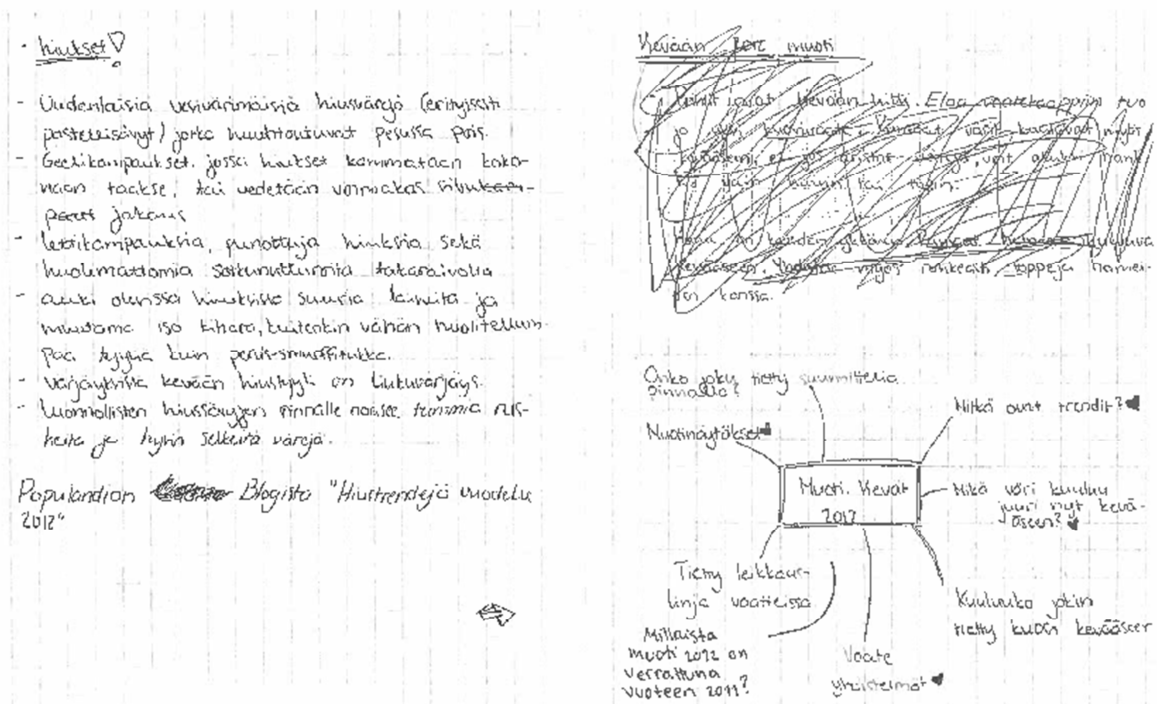


KUVIO 6. Tekstin T20 ajatuskartta.

Kuviossa 6 kuvattu tekstin T20 ajatuskartta on tavanomainen: sen keskellä on tekstin pääkäsite (*saippua-sarjat*) ja ympärille on koottu pääkäsitteeseen liittyviä asioita. Tekstin T20 ajatuskartta on aineiston suppeammasta päästä: siinä tekstin pääkäsitteen ympärille on koottu yhteensä yhdeksän eri asiaa. Kohdan ”surrealistista absurdia epätodellista” olen tulkinut yhdeksi kohdaksi, koska adjektiivit ovat merkitykseltään lähellä toisiaan ja kirjoittaja on yhdistänyt adjektiivit pääkäsitteeseen yhdellä viivalla, ei

kolmella. Ajatuskartan alapuolella on lisäksi lyhyt kahden kohdan listaus. Listauksen kohta *katsojista* tulee esille jo ajatuskartassa kohdissa *amerikassa kotirouville* ja *sangen rajattu yleisö*, mutta jostain syystä kirjoittaja on lisännyt katsojia koskevan kohdan vielä ajatuskartan alapuolelle. Lisäksi kirjoittaja on kirjoittanut kartan alle tekstinsä näkökulman *Miksi saippuasarjat eivät lopu?* sekä listannut kolme lähdetä.

Toisen suuren ryhmän muodostavat tekstit, joissa on ajatuskartan lisäksi muistiinpanot. Näissä teksteissä ajatuskartan laajuus vaihtelee vielä enemmän kuin pelkän ajatuskartan sisältävissä: ajatuskartan pääkäsitteen ympärille on koottu tekstistä riippuen 7–23 asiaa. Muistiinpanot on enimmäkseen koottu internetlähteistä, mutta jonkin verran on käytetty myös painettuja lähteitä. Myös muistiinpanojen muoto vaihtelee: jotkut kirjoittajat ovat koonneet muistiinpanoihin lähteiden keskeisimpiä asioita kokonaisiin virkkein, toiset ovat listanneet asioita suppeammin muutamalla sanalla. Alla on koottuna kuvioihin 7–9 tekstin T5 ideasuunnittelumateriaali, joka koostuu ajatuskartasta ja muistiinpanoista.



KUVIO 7. Tekstin T5 ajatuskartta ja muistiinpanoja.



### Mikä on muoto juuri nyt?

Ennen kulta, ruudut, huolimattomat, värikkäiset housut sekä värikkäiset yläosat.

### Trendikäntä juuri nyt:

- Viitat
- Laattikat ja korolliset yläosat
- huolimattomiksi ja korkeavärisiksi housut.
- Ruudut ja tweedkangas
- Kulta
- Turkkiset (myös tekoturkkiset)

\* Tunnit catwalk - Plaza, Kevään ja kesän 2012 muoti catwalkilla.

### Kevät 2017

- Pintit ovat keuhon hitit. Jos yksi kuusiwaite tuo eloa vaatekappuksi!
- Hame on kevään toinen hitti. Voit yhdistellä sen kanssa rohkeasti toppoja ja paitoja
- Luota klassisiin tyyliin. Ammossa (inspiration) 50- ja 60-luvun tyylistä
- Tee vaatekappisi haitaus kukaan silmiin.
- Kierreä Kirppikie!

Pönnä ideata hirtkien värien yhdistelyyn. Heikuvat värit ja kuumat kuosit kivistä ja keuhon. Huolimattomuus tekee tyylisiä oiteita muodollisemmaksi, mutta samoin ideaa kannattaa soveltaa myös väreillä vaatekappaleita

Indedays Blogista "Nikkimekot eivät säikähdä palkkoria." ja Minna Heikurin vinkit unelmien haapuvun väntöön.

KUVIO 8. Tekstin 5 muistiinpanoja (1).

Kevään 2012 muodista löytyy vaihtoehtoja kaikille; Väriä hirtteinä korostava vedettävistä hienostuneisiin hiekan ja kiven säilyttä. Vuosia kanna luonnosta ja Alakasta sekä Polynesian kulttuurista; rehevän puutarhan mieleen tuoma tropoppia, esnisi ja eläinlajeja luontoi mukailuut ja romanttisen realistit digipainetut kutekuvit ovat suosittu.

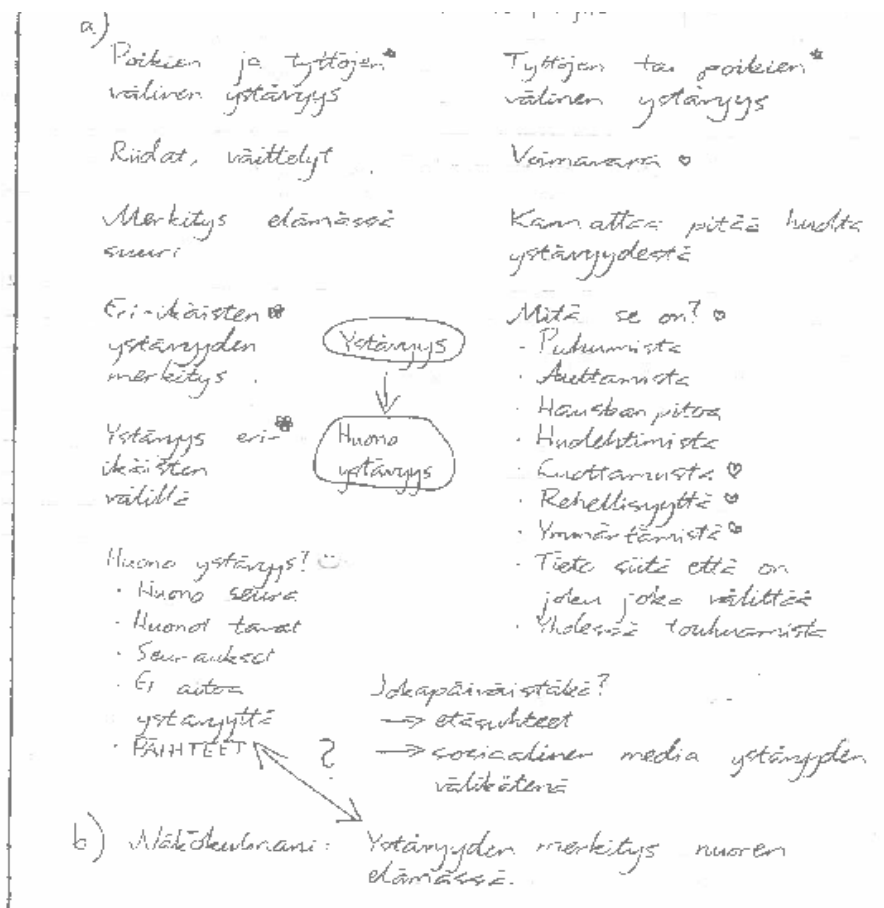
Kevään ja Kesän 2012 materiaaleja ovat mm. laadukkaat silkki, keuhat villat, napakat puuvillat, eläinpiinteiset pellavat ja erilliset pitsit

Housut ovat joko vaivastaitavia ja kirkkaan mukkeja, tai leveitä ja hameina. Päiväkukset, tyhjyydet ja vaaleat ovat suosittuja. Lisähuomina oiteja käytetään runsaasti. Tunnusmerien muutteluun kevään 2017 näyttökuvissa nähtiin yhtäläisiä ja akapöät eri tyyliin rajoitettuja paitoja. Oletinje on nyt pyöreä. Jakkissa ja mekkoissa on lämpöä korostava räyhäilyä. Pörrit jatkavat muutteluun muodista. Eräiset vaikutteet näkyvät niin värisä kuin kuosillakin.

Välisillä Blogi  
"Kevään 2012 trendit"

KUVIO 9. Tekstin 5 muistiinpanoja (2).

Kahdessa tekstissä ideasuunnitelma koostuu ainoastaan muistiinpanoista. Kummasakin tekstissä muistiinpanot on koostettu useamman eri lähteen tietojen pohjalta, mutta muistiinpanojen muoto vaihtelee. Toisen tekstin kirjoittaja on koostanut muistiinpanot kokonaisiksi virkkeiksi, toinen kirjoittaja taas on listannut muistiinpanoihin yksittäisiä sanoja. Lisäksi yksi teksti poikkeaa kaikista muista, sillä sen kirjoittaja on toteuttanut ideasuunnitelman listan muodossa. Kyseinen suunnitelma on kuvattu kuviossa 10.



KUVIO 10. Tekstin 15 ideasuunnitelma.

Olen erottanut listamuotoisen ideasuunnitelman muistiinpanoista sen perusteella, että listaan on koottu yksittäisiä sanoja eikä siinä ole näkyvissä lähdetietoja, kun taas muistiinpanot ovat yleensä useampisanaisia ja niiden yhteydessä on kerrottu lähde, josta tiedot ovat peräisin.

Oppikirja on ohjannut opiskelijoiden suunnitteluprosessia melko vahvasti, sillä kuten luvussa 4.1 todettiin, kirjoittamisprosessi eteni melko suoraviivaisesti kirjan mallin mukaisesti. Näin ollen ei ole lainkaan yllättävää, että valtaosa suunnitelmista on ajatuskartoja, sillä ajatuskarta mainitaan myös oppikirjassa tekstin suunnittelun yhteydessä

(Haapala ym. 2010: 372). Ajatuskartta onkin yksi yleisimmin lukiossa käytettävistä suunnittelutavoista. Muita yleisesti lukiossa käytettäviä suunnittelutapoja ovat erilaiset listat ja kartat, vapaa luonnosmainen kirjoittaminen, ns. taustatekstin kanssa keskusteleminen ja erilaiset jäsentelyt. (Ranta 2007: 181.)

Täytyy myös ottaa huomioon, että mahdollisesti vielä useamman kuin kymmenen tekstin kirjoittaja on laatinut ajatuskartan. Kartta ei ole kuitenkaan välttämättä ollut mukana opettajalle palautetun materiaalin mukana, josta tämän tutkimuksen aineisto on koottu. Ylipäättään näkyvän suunnittelun puuttuminen ei automaattisesti merkitse suunnittelu-toimintojen puuttumista (Ranta 2007: 46). Aineiston perusteella ei siis voida päätellä täysin luotettavasti kaikkea sitä, mitä kirjoittaja on tehnyt, mutta se kuvaa suunta-antavasti suunnittelussa käytettyjen menetelmien päälinjoja.

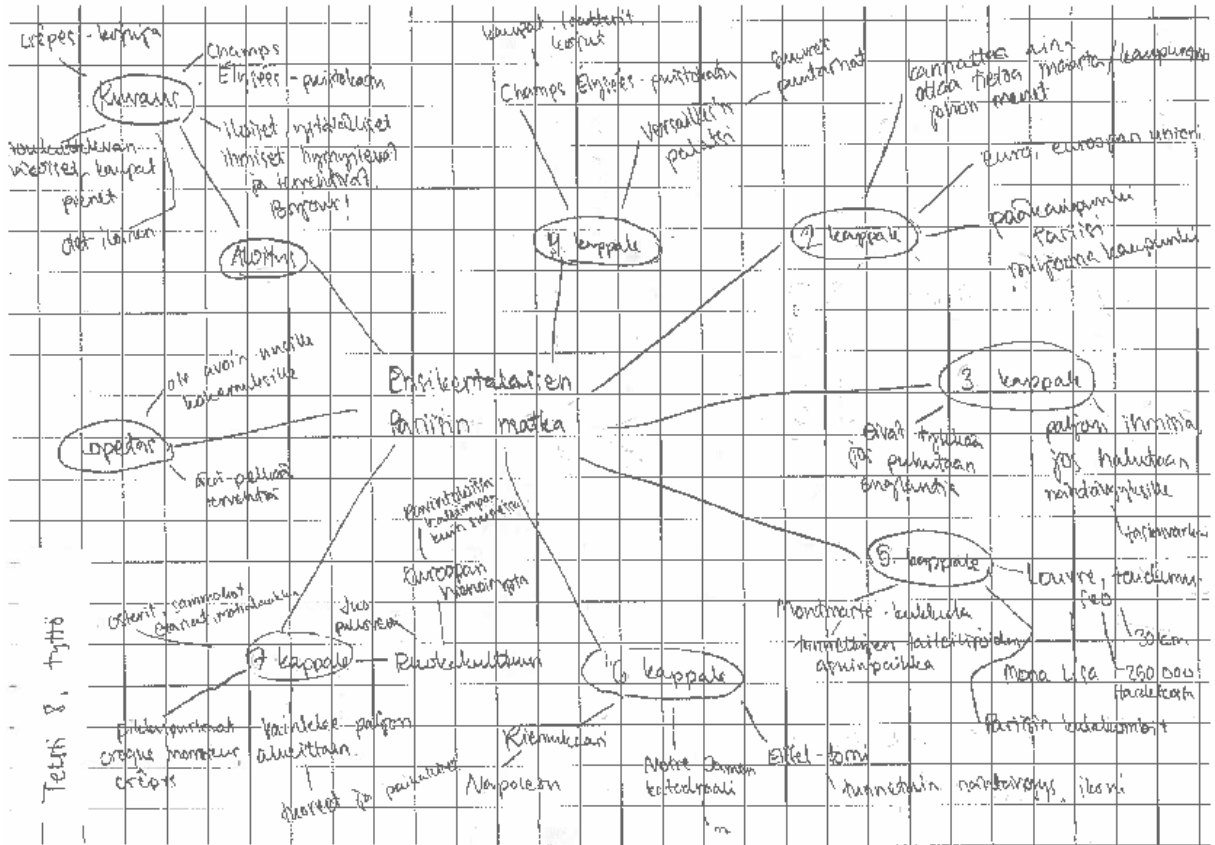
Ideasuunnitelmien tarkoituksena oli ideoida tekstin sisältöä. Toinen opiskelijoiden laatima suunnitelma on rakennesuunnitelma, jonka avulla opiskelijat puolestaan suunnittelivat tekstin rakennetta. Rakennesuunnitelman tekemiseen ei ollut tarkkoja teknisiä ohjeita, mutta sen tarkoituksena oli hahmotella, mitä kirjoittaja aikoo käsitellä missäkin tekstikappaleessa. Rakennesuunnitelma sai opettajan mukaan olla kartan muotoinen tai kronologisesti numeroin etenevä. Rakennesuunnitelmista yksitoista eli enemmistö oli toteutettu listan muodossa. Alla on tekstin T23 rakennesuunnitelma esimerkkinä aineistossa tavanomaisesta, listamaisesti toteutetusta rakennesuunnitelmasta (kuviot 11).

Rakenne:	
b	1. Aloitus, eli miten kaikki alkoi
	2. Kehittymisen kulku
	3. Nokian piristyttyminen ja Puhelintuotannon kehittäminen nykyiseen laatuun
	4. Nokian vaikeudet viime vuosina
	5. Toimittus Johtaja Kanadassa
	6. Nokian ja Microsoftin Yhteistyö
	7. Loppuus
	Nokian Yritys nousu Suomea
Jaksosen lähteet:	
	1, 2, 3: <a href="http://web.nokia.fi/NOKIA_FINLAND">web.nokia.fi/NOKIA_FINLAND</a>
	4: <a href="http://www.taloussanomare.fi">www.taloussanomare.fi</a>
	5: Wikipedia
	6, 7: <a href="http://www.mtv3.fi">www.mtv3.fi</a>

KUVIO 11. Tekstin T23 rakennesuunnitelma.

Tekstin T23 kirjoittaja on numeroinut tekstiin suunnittelemansa kappaleet ja kuvaillut lyhyesti muutamalla sanalla kappaleiden pääajatuksen. Rakennesuunnitelman alle kirjoittaja on lisäksi listannut eri kappaleissa käyttämänsä lähteet. Lähteiden listaus näin tarkasti – kappale kappaleelta – oli tutkimuksen aineistossa poikkeus. Yleensä kirjoittaja ei ollut erikseen eritellyt, missä kohtaa tekstiä hän aikoo mitään lähdettä käyttää.

Kaksi rakennesuunnitelmista oli kartan muodossa. Karttamuotoisia rakennesuunnitelmia olivat tekstien T7 ja T8 suunnitelmat. Alla on tekstin T8 rakennesuunnitelma esimerkkinä kartan muodossa toteutetusta rakennesuunnitelmasta (kuvio 12).



KUVIO 12. Tekstin T8 rakennesuunnitelma.

Kartan laatiminen mielletään yleensä tekstin sisällön ideoinnin apuvälineeksi. Karttaa laatiessaan kirjoittaja joutuu kuitenkin pohtimaan myös tekstin rakennetta, vaikka merkinnässä ei pyritäkään järjestelmällisyyteen (Linnakylä & Mattinen & Olkinuora 1989: 47–48). Kuviossa 12 kuvatussa tekstin T8 rakennesuunnitelmassa tekstin kirjoittaja on koontanut kunkin kappaleen järjestysnumeron ympärille joukon asioita, joita aikoo sisällyttää kappaleeseen. Kartan muodossa toteutettu rakennesuunnitelma mahdollistaa vapaamman jäsentelyn kuin listaus. Karttaan kappaleittain kootut asiat eivät ole missään tietyissä järjestyksessä toisin kuin listauksessa. Kartan avulla kirjoittaja voi suunnitella, mitä hän käsittelee missäkin kappaleessa, mutta kappaleen sisäinen järjestys ei ole jäsennelly.

Tämän tutkimuksen aineistossa tyypillinen rakennesuunnitelma koostuu siis kappaleen järjestysnumerosta ja laajuudeltaan vaihtelevasta kuvauksesta kappaleen sisällöstä. Kappaleen sisällön kuvauksen laajuuden mukaan rakennesuunnitelmat voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Kappaleiden sisältöä on kuvattu joko yksittäisillä sanoilla, kokonaisiin lausein tai siten, että suunnitelmassa on sekaisin yksittäisiä sanoja ja kokonaisia lauseita tai kysymyksiä. Taulukkoon 2 on koottu yhteenveto rakennesuunnitelmista.

TAULUKKO 2. Rakennesuunnitelmien muoto.

RAKENNESUUNNITELMAN MUOTO	TEKSTIT
Kappaleita kuvattu yksittäisin sanoin	T3, T8, T16, T23, T25
Kappaleita kuvattu kokonaisin lausein	T5, T7, T27
Suunnitelmassa sekaisin yksittäisiä sanoja ja lauseita/kysymyksiä	T9, T10, T11, T15, T20

Taulukosta 2 voidaan havaita, että rakennesuunnitelmat jakautuvat laajuutensa puolesta melko tasaisesti jatkumolle suppea–laaja. Rakennesuunnitelmia, joissa kappaleita on kuvattu ainoastaan yksittäisillä sanoilla tai muutamalla sanalla, on viisi. Saman verran on rakennesuunnitelmia, joissa on sekaisin yksittäisiä sanoja sekä lauseita tai kysymyksiä. Hyvä esimerkki tällaisesta ”sekasuunnitelmasta” on tekstin T11 rakennesuunnitelma, jossa ensimmäistä kappaletta on kuvattu kahdella virkkeellä ja muita kappaleita yksittäisillä sanoilla (esimerkki 5). Tekstin T11 kirjoittaja on hyödyntänyt kappaleen 1 kuvausta myöhemmin tekstissään.

(5) Miksi sisaret ovat tärkeitä?

1. Heitä rakastetaan, heitä vihataan, heidän kanssaan tapellaan, heitä tuetaan ja puolustetaan. Siitä huolimatta, että siskokset ovat vähän väliä nyrkit pystyssä toistensa kimpussa, heidän välillään on kuitenkin läpi elämän kestävä suhde, jonka merkitys vain kasvaa vanhetessa...

- 2. kilpailu
  - 3. Roolit
  - 4. riidat
  - 5. tutkimus
  - 6. sisaruus kuin ystävyys <3
  - 7. Lopetus
- } ongelmat

Rakennesuunnitelmia, joissa kappaleita on kuvattu kokonaisin lausein, on kolme. Tekstin T5 rakennesuunnitelmassa kirjoittaja on yhdistellyt lähteiden referointia ja meta-tekstiä sekä kysymyksiä. Kirjoittaja on siis paitsi jäsentänyt tekstinsä rakennetta myös koonnut mahdollista tekstin sisältöä rakennesuunnitelmaan. Tekstin T7 rakennesuunnitelma taas on rakentunut siten, että tekstin aiheen ympärille on koottu kartan muotoon lauseita, joissa kirjoittaja on kuvannut kappaleiden sisältöä. Esimerkiksi aloituskappaletta kirjoittaja on kuvannut ilmauksella *kerron aiheeni ja kerron mitä aion siitä kirjoittaa* (T7, rakennesuunnitelma).

Rakennesuunnitelmien kohdalla oppikirjan vaikutus näyttäisi olevan vähäisempi kuin ideasuunnitelmien kohdalla. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kirjoittajat ovat keksineet erilaisia tapoja toteuttaa rakennesuunnitelman. Suurin osa rakennesuunnitelmista on listan muodossa, mutta myös erilaisia toteutustapoja, kuten kartta, on keksitty. Lisäksi suunnitelmien laajuus vaihtelee hyvin paljon. Kappaleiden sisältöä on kuvattu niin yhdellä sanalla kuin useammalla virkkeelläkin. Kappaleiden sisällön kuvaus voi koostua niin ydinsanoista, kysymyksistä, ideavirkkeistä, lähteiden referoinnista kuin metatekstistäkin. Rakennesuunnitelmassa olevien kappaleiden määrä ei kuitenkaan vaihtele kovinkaan paljon. Valtaosassa suunnitelmia teksti koostuu seitsemästä kappaleesta. Taulukkoon 3 on koottu kappaleiden lukumäärä rakennesuunnitelmissa.

TAULUKKO 3. Tekstikappaleiden lukumäärä rakennesuunnitelmissa.

<b>KAPPALEIDEN MÄÄRÄ</b>	<b>TEKSTIT</b>
5 kappaletta	T25
6 kappaletta	–
7 kappaletta	T3, T7, T9, T11, T16, T20, T23, T27
8 kappaletta	T5, T8, T10
9 kappaletta	T15

Inka Mikkosen (2010: 78–79) tutkimuksen aineistossa lukiolaisten tekstit rakentuvat aloituksesta, pääsääntöisesti 2–5 käsittelykappaleesta ja lopetuksesta. Mikkosen aineistoon verrattuna käsillä olevan tutkimuksen aineiston kirjoittajat ovat suunnitelleet kirjoittavansa teksteihinsä melko runsaasti kappaleita.

Ajatuskartta ja muistiinpanot näyttäisivät olevan tässä aineistossa yleisimpiä sisällön suunnittelutapoja. Rakennetta taas on suunniteltu enimmäkseen listaamalla kappaleiden pääasioita. Rannan (2007: 181) aineistossa käytettyjä valmistautumis- tai virittelymenettelyjä olivat miellekartta, listaus ja listan kaltaiset muistiinpanot, vapaa kirjoittaminen, taustatekstin kanssa keskusteleminen sekä rakennesuunnitelmat, joista voidaan käyttää myös nimitystä jäsentely tai dispositio. Yleisin suunnittelutapa oli miellekartta. Toiseksi suosituin oli listan laatiminen. Muita valmistautumistapoja Rannan aineistossa esiintyi vain satunnaisesti. Moni kirjoittaja oli myös hyödyntänyt useammanlaisia virittelytapoja, joiden yhdistelmistä suosituin oli miellekartta ja lista. (Ranta 2007: 187.) Tämän tutki-

muksen aineisto näyttäisi tukevan Rannan tuloksia, sillä yleisimmät suunnittelutavat ovat samoja.

Luvussa 3.3.1 käsittelin valmistautumista noviisi- ja eksperttikirjoittajien näkökulmasta. Noviisien suunnittelun ajatellaan olevan enimmäkseen vain asiasisällön listaamista, kun taas ekspertit ottavat suunnittelussa huomioon myös tekstin retoriset ongelmat, ja heidän suunnitelmansa ovat usein ei-lineaarisia (Bereiter & Scardamalia 1987: 14–17). Tässä tutkimuksessa suunnitelmia ei voida tarkastella noviisin ja ekspertin erilaisten menettelytapojen näkökulmasta, sillä lähtökohtana kirjoittamisprosessissa on ollut, että kaikki opiskelijat suunnittelevat tekstiään sekä sisällön että retorisen rakenteen kannalta eli pyrkivät toimimaan eksperttikirjoittajan toimintatapojen mukaisesti.

## 5.2 Merkitysten muotoutuminen

Kirjoittamisprosessia koskevissa tutkimuksissa perinteisesti on tutkittu sitä, millaisia kirjoittajien valmistautumismenettelyt ovat ja miten paljon suunnitteluvaiheeseen käytetään aikaa. Sen sijaan suunnittelumateriaalin ja lineaaristen tekstiversioiden välistä suhdetta on tutkittu melko vähän. (Ranta 2007: 270.) Tässä tutkimuksessa yhtenä kiinnostuksen kohteena on nimenomaan se, miten lukiolaiset hyödyntävät suunnittelumateriaalia kirjoittaessaan ensimmäistä tekstiversiota. Luvussa 5.1 tarkastelin sitä, millaisia opiskelijoiden tuottamat suunnittelumateriaalit ovat. Tässä luvussa keskityn virittelymateriaalin ja lineaarisen tekstiversion suhteeseen eli tutkin sitä, miten tekstin aihe mahdollisesti rajautuu prosessin aikana sekä mitä asioita ajatuskartasta ja muistiinpanoista kirjoittaja hyödyntää tekstissään. Tarkastelun kohteena on se, millaisia tekoja kirjoittaja tekee suunnittelumateriaaleissa esiintyville ajatuksille eli miten suunnitelmista muotoutuu ensimmäinen lineaarinen tekstiversio merkitysrakenteen osalta.

Selvittääkseni tekstien aiheiden rajautumista kirjoittamisprosessin aikana olen vertaillut ensisijaisesti eri tekstiversioiden otsikoita, mutta jonkin verran myös tekstien sisältöjä, sillä otsikko ei tietenkään aina kuvaa tai vastaa tekstin sisältöä. Aiheen rajaamisen perusteella tekstit voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Ensimmäisen ja selkeästi suurimman ryhmän muodostavat tekstit, joiden aihe on melko tarkasti rajattu jo alusta asti eikä merkittäviä rajauksia tapahdu myöskään matkan varrella. Tähän ryhmään kuuluu kuusi aineiston teksteistä. Tällainen on esimerkiksi teksti T27, jossa ajatuskartan työotsikkona on *Miten masennus näkyy biiseissä* ja rakennesuunnitelman otsikkona *Kuinka masennus vai-*



*kuttaa musiikkikappaleiden melodiaan ja sanoituksiin.* Aihe on otsikon perusteella hyvin rajattu jo kirjoittamisprosessin alussa. Lopulliseen versioon kirjoittaja on muuttanut otsikon metaforiseksi (*Musiikki on sielun peili*), mutta tekstin aihe ei muutu, vaikka lopullinen otsikko ei kuvaakaan aihetta yhtä tarkasti kuin työotsikko. Tekstin T27 otsikkovalinnat ovat hyvä esimerkki siitä, että pelkästään otsikosta ei välttämättä voi päätellä aiheen rajautumista.

Toiseksi suurin ryhmä ovat tekstit, joiden aihe on laaja vielä suunnitteluvaiheessa, mutta rajautuu prosessin aikana. Tähän ryhmään kuuluvia tekstejä on neljä. Aiheen rajautumisesta ja tarkentumisesta esimerkkinä on teksti T8, jonka aihe ajatuskarttavaiheessa on *Ranskan matkailu*. Rakennesuunnitelmassa otsikko on rajautunut muotoon *Ensikertalaisen Pariisin matka*, ja lopullisen version otsikko on *Mitä ensikertalaisen Pariisin matkailijan kuuluisi tietää?* Aiheen rajautuminen vaikuttaa myös siihen, minkä verran kirjoittaja hyödyntää ajatuskarttaan ideoimiaan teemoja. Ajatuskartan ajatuksien eli propositioiden hyödyntämistä käsittelemän myöhemmin tässä luvussa.

Kolmannen ja pienimmän ryhmän muodostavat tekstit, joiden aihe on laaja, mutta ei rajaudu kirjoittamisprosessin aikana. Tähän ryhmään kuuluu kolme tekstiä. Tekstien otsikot ovat *Muodin maailmaa; Nokia, Suomen lippulaiva jo vuodesta 1865* ja *Mitä karppaus on?* Otsikot ovat lopullisten tekstiversioiden otsikoita, ja niistä nähtävissä, että tekstien aiheet ovat laajoja. Ensimmäinen mainituista teksteistä käsittelee muotia, toinen Nokkia ja kolmas vähähiilihydraattista ruokavaliota eli karppausta. Ensimmäistä tekstiä voidaan verrata aihepiiriltään läheiseen tekstiin T5, jonka otsikko ajatuskarttavaiheessa on *Muoti. Kevät 2012* ja lopullisessa versiossa *4 Mitä saisi olla kevät 2012?* Tekstin T5 aihe liittyy siis myös muotiin, mutta näkökulma on rajatumpi kuin tekstissä *Muodin maailmaa*. Aineistossa on myös toinen Nokiasta kertova teksti, jonka otsikko lopullisessa versiossa on *Nokian kultakausi ja rappautuminen*. Tekstin aihe on rajatumpi ja selkeämpi kuin tekstin *Nokia, Suomen lippulaiva jo vuodesta 1865*, jossa käsitellään laajaa aihetta pintapuolisesti. Alla on yhteenvetona taulukko ryhmistä, joihin tekstit jakautuvat rajauksensa perusteella. Tekstien otsikot ovat lopullisten tekstiversioiden otsikoita. Niiden tekstien kohdalle, joiden aihe on laaja alussa, mutta rajautuu kirjoittamisprosessin aikana olen kirjoittanut sulkuihin aiheen rajautumista havainnollistaakseni suunnittelumateriaaleissa olleen tekstin aiheen tai työotsikon.

## TAULUKKO 4. Aiheiden rajautuminen

<b>AIHE RAJATTU ALUSTA ASTI:</b>
T5: 4 Mitä saisi olla kevät 2012?
T10: Ammattina näyttelijä
T11: Sisaret: ensimmäiset viholliset, rakkaimmat ystävät
T16: Nokian kultakausi ja rappautuminen
T20: Miksi saippuasarjat eivät lopu?
T27: Musiikki on sielun peili
<b>AIHE LAAJA ALUSSA, MUTTA RAJAUTUU:</b>
T3: (ystävyyss >) Ystävien merkitys ihmisen elämässä
T8: (Ranskan matkailu >) Mitä ensikertalaisen Pariisiin matkailijan kuuluisi tietää
T9: (ystävyyss >) Ystävyyden merkitys
T15: (ystävyyden merkitys nuoren elämässä >) Nuori huonossa kaveripiirissä
<b>AIHE LAAJA, MUTTA EI RAJAUDU:</b>
T7: Muodin maailmaa
T23: Nokia, Suomen lippulaiva jo vuodesta 1865
T25: Mitä karppaus on?

Edellä jaottelin tekstit sen mukaan, miten ne rajautuivat kirjoittamisprosessin aikana. Seuraavaksi paneudun tarkemmin yksittäisiin teksteihin ja siihen, miten suunnitelmista muotoutuu ensimmäinen tekstiversio. Huomio on nimenomaan merkitysten muotoutumisessa eli siinä, mitä ideasuunnitelman ajatuksia kirjoittaja hyödyntää rakentaessaan ensimmäistä tekstiversiota ja millaisia tekoja hän ajatuksille tekee. Tässä tutkimuksessa käytän ajatuskartassa tai muussa ideointimateriaalissa olevista asioista käsitettä *propositio*. Propositio-käsitettä käytetään muun muassa muistilingvistiikassa ja sillä tarkoitetaan pienintä ajatuksen tai ajattelun yksikköä (Laurinen 1984: 48). Propositio koostuu käsitteistä ja käsitteiden välisistä suhteista (Kauppinen & Laurinen 1984: 30). Iso suomen kieloppi määrittelee proposition seuraavasti:

Propositioilla tarkoitetaan sitä osaa lauseen merkitysisällöstä, jonka paikkansapitävyyttä voi arvioida eri tilanteissa. Väitelauseessa se voidaan yleensä samastaa lauseen merkitysisältöön, sen referentiaaliseen merkitykseen. Propositio on kuitenkin abstraktio, joka ei riipu siitä, onko lause muodoltaan esim. väite-, kysymys- tai käskylause, eikä siitä, mihin puhe toimintoon sitä käytetään tai missä yhteydessä. Niinpä esim. ilmausten *Siivoa huoneesi* ja *Sii-*

*voatko huoneesi?* voi katsoa sisältävän saman proposition. (VISK, määritelmät.)

Referentiaalisella merkityksellä eli denotaatiolla taas tarkoitetaan merkitystä ”siltä osin kuin ilmaus viittaa todelliseen tai kuviteltuun ulkomaailmaan” (VISK, määritelmät).

Propositiolla tarkoitan tässä työssä siis suunnitelmissa tai teksteissä esiintyviä aiheita tai ajatuksia. Joissakin tapauksissa yksittäinen sana voi muodostaa lauseen, mutta sanan merkitystä muistissa vastaava käsite ei voi yksinään muodostaa ajatusta (Kauppinen & Laurinen 1984: 30). Kyseisen tulkinnan mukaan yksittäisestä sanasta tai käsitteestä ei voisi siis käyttää nimitystä *propositio*. Tässä työssä *propositio* voi kuitenkin olla yksittäisen sanan tai kokonaisen virkkeen muodossa. Olen tulkinnut myös yksittäiset sanat ja käsitteet *propositioiksi*, koska oletan niihin sisältyvät kokonaisen ajatuksen. Esimerkki 6 havainnollistaa asiaa.

- (6) vuorosanojen opettelua (T10, ajatuskartta)  
 →  
 Vuorosanojen opettelu ja työtehtävään ja roolihahmoon perehtyminen on iso osa näyttelijän työtä. (T10, 1. versio)

Tekstin T10 kirjoittajan ajatuskartassa on ilmaus *vuorosanojen opettelua*. Ajatuskartan keskellä taas on tekstin pääkäsite *näyttelijän työ*. Niinpä ilmaukseen *vuorosanojen opettelu* voi ajatella sisältyvän ajatuksen ”Näyttelijän työ sisältää vuorosanojen opettelua”. Näin ollen ilmauksesta *vuorosanojen opettelua* voidaan käyttää nimitystä *propositio*, vaikka se ei kokonainen lause olekaan. Saman lähtökohdan mukaan olen tulkinnut myös muissa teksteissä esiintyvät yksittäiset sanat ja käsitteet *propositioiksi*, joiksi myös kutsun niitä tästä eteenpäin. *Propositio* voi olla myös kokonainen lause, kuten esimerkissä 7.

- (7) Työajat vaativat joustavuutta (T10, muistiinpanot)  
 →  
 Työajat vaativat myös joustavuutta (T10, 1. versio).

Lauseita vertaamalla voidaan havaita, että tekstin T10 kirjoittaja on hyödyntänyt muistiinpanoissaan olevaa *propositiota* – tässä tapauksessa siis lausetta – tekstinsä ensimmäisessä versiossa.

Tässä luvussa tarkastelun kohteena on siis se, millaisia tekoja kirjoittaja tekee *propositioille* rakentaessaan ideasuunnitelman pohjalta ensimmäistä tekstiversiota. Tekojen luokitteluun sovelletaan Faigleyn ja Witten (1984) muokkaamistekojen taksonomiaa. Taksonomiasta on kerrottu tarkemmin luvussa 3.3.3. Luokittelen kirjoittajan *propositioille* tekemiä tekoja taksonomian mukaan lisäämisiksi, poistamisiksi ja yhdistämisisiksi. Tak-

sonomian mukaisista muokkaamisteoista pois jäävät siis korvaaminen, järjestyksen vaihtaminen sekä jakaminen. Lisäksi käytän joitakin Faigleyn ja Witten taksonomiaan kuuluttomia nimityksiä, kuten propositioiden hyödyntäminen, laajentaminen sekä rajaaminen. Nimitykset ovat itse kehittelemiäni. Propositoiden hyödyntämisellä tarkoitan propositioiden säilyttämistä suunnittelumateriaalista ensimmäiseen tekstiversioon. Proposition laajentaminen tarkoittaa sen kielellisen ilmaisun laajentamista. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että jos jokin propositio on suunnittelumateriaalissa esimerkiksi yksittäisen tai muutaman sanan muodossa, kirjoittaja muuttaa sen kielellistä asua kokonaiseksi virkkeeksi ensimmäiseen versioon. Proposition rajaaminen tarkoittaa samaa kuin teeman poistaminen, ja ilmauksia käytetään toistensa synonyymeina.

Kirjoittajan propositioille tekemiä muokkaamistekoja tarkastelen sen mukaan, miten kirjoittaja on rajannut tekstiään. Ensimmäisenä käsittelen tekstejä, joissa **aihe on rajattu alusta asti**. Tekstin T5 kirjoittaja hyödyntää kaikkia ajatuskarttansa propositioita. Ajatuskartan propositioista suurin osa on muodoltaan kysymyksiä, joihin kirjoittaja vastaa tekstissään, kuten esimerkki 8 osoittaa.

- (8) Kuuluuko jokin tietty kuosi kevääseen? (T5, ajatuskartta)  
 →  
 Kuoseihin kuuluvat nyt kulta, ruudut, tweed-kuviot, kukkakuviot ja eläinkuosit. (T5, 1. versio)

Kysymykset eivät välttämättä siis sellaisenaan toistu tekstissä, mutta olen tulkinut propositioiden hyödyntämiseksi sen, että kirjoittaja vastaa tekstissään kysymyksiin. Toisaalta kysymys voi myös toistua tekstissä joko sellaisenaan tai hieman muokattuna, kuten esimerkissä 9.

- (9) Mitkä ovat trendit? (T5, ajatuskartta)  
 →  
 No mitä sitten muoti on nyt? (T5, 1. versio)

Tekstin T5 ensimmäinen versio rakentuu enimmäkseen muistiinpanojen referoinnista, joten kirjoittaja hyödyntää tekstissään runsaasti muistiinpanojen propositioita. Muistiinpanot ovat kuitenkin runsaat, joten kirjoittaja poistaa joitakin propositioita sekä yhdistelee eri lähteiden pohjalta tehtyjen muistiinpanojen propositioita toisiinsa. Esimerkki 10 kuvaa ajatuskartan ja muistiinpanojen propositioiden yhdistämistä.

- (10) Mikä väri kuuluu juuri nyt kevääseen? (T5, ajatuskartta)  
 – – kulta – – (T5, muistiinpanot)  
 Kevään 2012 muodista löytyy vaihtoehtoja kaikille, värejä kirkkaana loistavista hedelmäväreistä hienostuneisiin hiekan ja kiven sävyihin. (T5, muistiinpanot)

→

Väreihin kuuluvat kulta, hedelmäiset värit, ja hienostuneet hiekan ja kiven sävyt. (T5, 1. versio)

Tekstin T10 kirjoittaja hyödyntää sekä ajatuskartan että muistiinpanojen kaikkia propositioita. Hän myös lisää joitakin propositioita sekä yhdistelee niitä keskenään. Tekstin T10 ensimmäisessä versiossa on yksi kokonainen kappale, jonka propositioita ei löydy ajatuskartasta tai muistiinpanoista. Kirjoittaja lisää esimerkiksi proposition *Näyttelijän työllä ei rikastu* (esimerkki 11).

- (11) Olen myös miettinyt näyttelijöiden palkkaa, ja että voiko pelkällä näyttelemisellä elättää itsensä? ”Jos haluaa ansaita rahaa ja menestyä taloudellisesti, näyttelijän ammatti ei ole silloin oikea valinta.” totesi eräs ammatikseen näyttelevä. (T10, 1. versio)

Tekstin T11 ideointimateriaali koostuu melko niukoista muistiinpanoista, ja kirjoittaja hyödyntääkin kaikkia muistiinpanojen propositioita. Muistiinpanot ovat myös kielelliseltä asultaan niukat, sillä ne koostuvat yksittäisistä tai muutamista sanoista. Kirjoittaja laajentaa muistiinpanojen propositioiden kielellistä asua ensimmäiseen versioon tekemällä muutaman sanan pituisista ilmauksista kokonaisia virkkeitä, kuten esimerkissä 12, tai jopa kokonaisen kappaleen, kuten esimerkissä 13.

- (12) uudet tilanteet, tuki (T11, muistiinpanot)

→

Parhaimmillaan sisarista on toisilleen tukea uusissa ja vaikeissa asioissa. (T11, 1. versio)

- (13) roolit. vanhempi johtaja, nuori lemmikki (T11, muistiinpanot)

→

Sisaruksille mielletään usein erilaisia rooleja. Kaikki tietävät, että esikoinen on ohjat käsiinsä ottava pomottaja, joka toimii mallina ja esimerkkinä muille lapsille. Kuopus taas on äidin ja isin lellikki, joka saa eniten huomiota ja tahtonsa läpi räpsyttämällä ripsiään. Mutta onko tässä järkeä? Määrääkö lasten syntymäjärjestys sen, millaisia heistä lopulta tulee? Ei esikoisesta välttämättä tule johtajaa, eikä kuopuksen mahdollisuuksia pidä lyödä lyttyyn vain siksi, että hän on perheen pienin. (T11, 1. versio)

Esimerkki 12 havainnollistaa myös muistiinpanojen propositioiden yhdistämistä samaan lauseeseen.

Myös tekstin T16 ideointimateriaali koostuu ajatuskartasta ja muistiinpanoista, joiden propositioista suurinta osaa kirjoittaja hyödyntää ensimmäisessä tekstiversiossaan. Kirjoittaja poistaa osan propositioista, yhdistelee propositioita keskenään sekä laajentaa joitakin propositioita. Tekstin T20 kirjoittaja on laatinut ideointivaiheessa ainoastaan sup-

pean ajatuskartan, joka koostuu yksittäisistä sanoista. Kirjoittaja hyödyntää kaikkia ajatuskartassa esiintyviä propositioita. Lisäksi hän laajentaa lyhyistä ilmauksista kokonaisia virkkeitä sekä lisää tekstiin runsaasti propositioita. Kirjoittaja lisää esimerkiksi proposition *Saippuasarjat alkoivat radiosta ja ovat muuttuneet ajan mittaan*, josta hän kirjoittaa kokonaisen kappaleen verran (esimerkki 14).

- (14) Saippuaa oli jo kauan ennen televisiota, joten sitä alettiin mainostamaan radiossa yhtiöiden tuottamien kuunnelmien avulla. Tämä oli helppoa sillä radioon tarvittiin täyteohjelmia. Televisioiden yleistyessä 1960-luvulla, myös saippuasarjat siirtyivät televisioon. Tosin alkuaikoina saippuasarjat eivät olleet yhtä dramaattisia ja kieroutuneita kuin nykyään, sarjat muuttuvat ajan hengen mukaan. Tosin noina aikoina maailma oli muutoksen kourissa, joten sarjojen oli hankala ottaa suuntaa. Kahdeksankymmentä luvulla sarjat saivat muotonsa ja kaavansa, jotka ovat säilyneet tähän päivään saakka, kuten jotkut sarjatkin. (T20, 1. versio)

Tekstin T27 kirjoittajalla taas on laaja virittelymateriaali, joka koostuu ajatuskartasta, useammasta eri lähteestä kerätyistä muistiinpanoista sekä katkelmista laulujen sanoituksia. Koska ideointi- ja suunnittelumateriaalia on paljon, on luonnollista, että osa propositioista jää hyödyntämättä ensimmäisessä tekstiversiossa. Kirjoittaja ei kuitenkaan lisää tekstiin propositioita, vaan rakentaa tekstinsä muistiinpanojen, ajatuskartan ja laulujen sanoitusten pohjalta. Tekstin T27 kirjoittaja on myös merkinnyt selkeästi näkyviin lähdeviitteet, mikä on melko harvinaista tämän tutkimuksen aineistossa.

Vaikka edellä tarkastellut tekstit on rajattu napakasti jo alusta asti, ne eroavat paljon toisistaan sen osalta, millä tavalla kirjoittaja hyödyntää suunnittelumateriaalin propositioita ensimmäisessä tekstiversiossaan. Osassa tekstejä kirjoittaja lisää propositioita, osassa poistaa. Aiheen selkeä rajausta jo prosessin alussa ei siis näyttäisi vaikuttavan siihen, poistetaanko tai lisätäänkö propositioita. Luonnollisesti alusta asti rajatuissa teksteissä propositioita ei kuitenkaan poisteta kovin runsaasti, koska tekstien aiheet eivät oleellisesti rajaudu. Suurempi vaikutus sen sijaan on kirjoittajan suunnittelu- ja virittelymateriaalilla: jos ideointimateriaali on niukkaa, kirjoittaja todennäköisesti lisää propositioita. Jos taas materiaali on runsasta, kirjoittaja luultavasti poistaa joitakin propositioita.

Eri tekstejä yhdistävä tekijä näyttäisi olevan propositioiden yhdistäminen ja laajentaminen. Kirjoittaja rakentaa siis tekstiään yhdistellen eri suunnittelumateriaalien propositioita toisiinsa sekä myös päänsä sisäisiin tietoihin ja ajatuksiin, jotka eivät ole näkyvissä suunnittelumateriaalissa. Jos suunnittelumateriaali on kielelliseltä ilmaisultaan pelkistettyä, esimerkiksi yksittäisiä sanoja, kirjoittaja laajentaa lyhyistä ilmauksista kokonaisia virkkeitä. Ylipäätään kirjoittajat rakentavat tekstejään hyvin eri tavoin. Jotkut hyödyntä-

vät enemmän suunnittelumateriaalia kuin toiset. Useimmiten ideointimateriaalia ei lainata suoraan, mutta muistiinpanojen epäsuora lainaaminen on aineistossa melko yleistä. Toiset käyttävät suunnittelumateriaalia enemmän vain virikkeenä ja kirjoittavat niin sanotulla vapaan kirjoittamisen menetelmällä.

Seuraavaksi tarkastelen yksityiskohtaisemmin tekstejä, joissa **aihe on laaja alussa, mutta rajautuu kirjoittamisprosessin kuluessa**. Tähän ryhmään kuuluvat tekstit T3, T8, T9 ja T15. Tekstin T3 ainoa suunnittelumateriaali on ajatuskartta, jonka propositioista kaksi jää käyttämättä ensimmäisessä tekstiversiossa. Tekstin T3 kirjoittaja ei myöskään hyödynnä ajatuskartan propositioista yhtään sellaisenaan, vaan muotoilee niiden kielellistä asua, kuten esimerkki 15 osoittaa.

(15) pitkäkestoista (T3, ajatuskartta)

→

Ystävät ja ystävyysuhteet kestävät jopa läpi elämän. (T3, 1. versio)

Tekstin T3 kirjoittaja myös lisää propositioita.

Tekstin T3 tavoin myös tekstin T8 ainoa suunnittelumateriaali on ajatuskartta, jonka propositioista osa jää käyttämättä, koska aihe rajautuu. Tekstin T8 ajatuskartassa propositiot ovat yksittäisiä sanoja, joiden pohjalta kirjoittaja rakentaa kokonaisia lauseita ja kappaleita. Esimerkiksi propositiosta *paikallinen ruoka ja kulttuuri* kirjoittaja rakentaa kokonaisen kappaleen (esimerkki 16).

(16) paikallinen ruoka ja kulttuuri (T8, ajatuskartta)

→

Kun puhutaan Ranskasta ja Pariisista, ei voida olla mainitsematta ruokakulttuuria. Pariisilainen keittiö on euroopan hienoimpia. Ravintoloissa ateriat maksavat hieman enemmän kuin keskimäärin Suomessa. Ruoka vaihtelee paljon alueittain, mutta yhteistä niille on käyttää tuoreita ja paikallisia raaka-aineita. Eksoottisista raaka-aineista, kuten ostereista, sammakoista, etanoista ja vatsalaukusta, valmistettuja ruokia kannattaa maistaa. Myös pikkupurtavia kannattaa ostaa kojuista. Suosituimpia ovat paahdetut kinkkuvoileivät eli croque monsieurit tai lettuihin käärityt, suolaisella tai makealla täytteellä täytetyt crêpesit. Vettä ei kannata juoda suoraan hanasta, vaan kannattaa ostaa pullovettä. (T8, 1.versio).

Tekstin T9 suunnittelumateriaali puolestaan koostuu ajatuskartasta ja muistiinpanoista. Myös tekstin T9 kirjoittaja poistaa osan sekä ajatuskartan että muistiinpanojen propositioista ja yhdistelee eri propositioita keskenään rakentaessaan tekstiä. Tekstin T15 ideasuunnitelma on aineiston ainoa listaus. Tekstin T15 propositioista suurin osa rajautuu pois, koska tekstin aihe rajautuu merkittävästi. Kirjoittaja hyödyntää ystävyyttä koskevas- ta listauksesta ainoastaan kohdan, jossa käsitellään huonoa ystävyyttä, sillä tekstin aihe

rajautuu ystävydestä huonoon ystävyteen. Koska tekstin T15 kirjoittaja hyödyntää vain pienen osan suunnittelumateriaalistaan, hän lisää tekstiin propositioita suunnittelumateriaalin ulkopuolelta sekä yhdistelee propositioita keskenään. Esimerkissä 17 kirjoittaja on yhdistänyt kaksi ajatuskartan propositioita ja lisännyt mukaan proposition *porukkaan kuulukseen täytyy suorittaa ehtoja* sekä muotoillut niistä ymmärrettävän kokonaisuuden.

(17) PÄIHTEET, huonot tavat (T15, listaus)

→

Päihteiden kokeilu, jonkun ulkopuolisen kiusaaminen tai varastaminen saattavat olla ehtoja, jotka täytyy suorittaa ennen porukkaan kuulumista. (T15, 1. versio)

Kun tarkastellaan tekstejä, joiden aihe rajautuu kirjoittamisprosessin aikana, voidaan todeta, että tekstejä yhdistävät propositioiden poistaminen ja rajaaminen. Koska tekstien aihe rajautuu ja tarkentuu kirjoittamisprosessin aikana, on luonnollista, että osa suunnittelumateriaalin propositioista jää hyödyntämättä tekstissä. Vähän ideointimateriaalia sisältävissä teksteissä kirjoittaja on usein myös lisännyt propositioita sekä laajentanut propositioiden kielellistä ilmaisu.

Kolmantena tarkastelen tekstejä, joiden **aihe on laaja eikä rajaudu kirjoittamisen aikana**. Näitä tekstejä yhdistää se, että niiden ideointimateriaali on melko niukkaa. Tekstissä T7 on ainoastaan lyhyet muistiinpanot, joiden propositioista kirjoittaja poistaa osan. Tekstissä T23 taas on suppea ajatuskartta, jonka propositioista rajautuu pois yksi. Koska tekstin T23 ajatuskartassa on kuitenkin vain yhteensä seitsemän kohtaa, kirjoittaja lisää tekstiin propositioita suunnitelmien ulkopuolelta. Muutkin tähän ryhmään kuuluvat tekstit on rakennettu samalla tavalla. Tekstien aiheet ovat melko laajoja, mutta suunnittelumateriaalit puolestaan niukkoja. Niinpä tekstien kirjoittajat tuovat teksteihin propositioita suunnitelmien ulkopuolelta. Esimerkiksi tekstin T7 kirjoittaja referoi välillä muistiinpanoja, välillä taas kirjoittaa asioista, joita ei mainita suunnitelmissa. Hänen tapansa kirjoittaa on siis lähellä vapaan kirjoittamisen tekniikkaa, ja suunnittelumateriaali toimii enimmäkseen vain virikkeenä. Samaan tapaan virikkeenä ajatuskarttaansa hyödyntää tekstin T23 kirjoittaja. Tekstin T25 kirjoittajalla sen sijaan on aivan omanlaisensa tapa rakentaa tekstiä. Tekstin T25 ajatuskartta koostuu lyhyistä kysymyksistä, joihin kirjoittaja vastaa tekstissään. Esimerkit 18–19 havainnollistavat tekstin T25 kirjoittajan tapaa luoda tekstiä.

(18) kuka aloitti?, milloin alkoi (T25, ajatuskartta)

→



Ensimmäinen tunnettu karppaaja oli 1800-luvulla elänyt William Bonting, joka ilmeisesti onnistuneesti onnistui laihduttamaan vähähiilihydraattisella ruokavaliolla. Myöhemmin tämä julkaisi lehtisen ”Letter on corpulence addressed to the public” jolla hän halusi levittää sanomaa tästä uudesta keksinnöstä. Robert Atkins toi karppaamisen suuren yleisön tietoon 1970 -luvulla. (T25, 1. versio)

(19) Rahastusta?, Terveellistä? (T25, ajatuskartta)

→

Itseäni kuitenkin hämmästyttää karppaajille tarkoitettujen kulutustavaran räjähdysmäinen kasvu. Hesburgerin ns. karppurilainen on toki hauskan kuuloinen, mutta ei voi kuin miettiä onko moisten syöminen sitten yhtään terveellisempää kuin tavallisen hampurilaisen. Jos on tarkoituksena laihduttaa niin nekin pari euroa voisi käyttää paremmin. Suuryhtiöt käyttävät muoti-ilmiötä armostomasti hyväksi... mutta tässä ei ole mitään uutta? (T25, 1. versio)

Eniten tekstin T25 kirjoittaja hyödyntää propositioita *mihin perustuu?*, jota hän käsittelee useassa eri kappaleessa. Kirjoittajan tapa rakentaa tekstiään kysymys–vastaus-mallilla on aineistossa poikkeuksellinen.

Edellä tarkastellusta tekstistä T25 löytyy myös useimpia aineiston tekstejä yhdistävä tekijä: lähdeviitteiden käyttämättömyys. Lähes kaikkien tekstien suunnittelumateriaaleissa on mainittu useita tekstin teossa hyödynnettyjä lähteitä, mutta lähteisiin ei useimmissa ensimmäisissä tekstiversioissa viitata lainkaan, vaan lukija saa sellaisen käsityksen, että kirjoittaja esittää tiedon omanaan. Kyseinen ilmiö on havaittavissa esimerkiksi tekstissä T10 (esimerkki 20).

(20) Teatterissa vakinaisena kiinnityksellä toimivan näyttelijän työpäivä jakautuu 2 osaan. Päivällä ollaan usein harjoituksissa ja illalla näytöksissä. (T10, muistiinpanot)

→

Freelancerin työajat ovat epäsäännölliset, kun taas vakinaisella kiinnityksellä teatterissa olevan näyttelijän päivä on säännöllisempi, ja se jakautuu usein kahteen osaan. Päivällä ollaan harjoituksissa ja illalla usein näytöksissä. (T10, 1. versio)

Esimerkin 20 katkelmassa tekstin T10 kirjoittaja referoi muistiinpanoja, jotka on tehty internetsivuston [www.mol.fi/avo/ammattit](http://www.mol.fi/avo/ammattit) tietojen pohjalta. Lähdetiedot löytyvät muistiinpanoista, mutta eivät ole siirtyneet varsinaiseen tekstiin. Moni muukin kohta tekstissä T10 perustuu kyseisiin muistiinpanoihin, mutta kirjoittaja ei missään vaiheessa tekstiä tuo ilmi, mistä tiedot ovat peräisin. Aineistossa on myös esimerkki tekstistä, jonka kirjoittaja käyttää lähdeviitteitä (esimerkki 21).

- (21) Kirja 'APU-A Selviytymisopas masentuneelle nuorelle' (Kirjoittanut Bev Cobain) kertoo masennuksesta; "Masennus voi kohdata kenet tahansa, olipa ihminen kuka hyvänsä, minkä näköinen hyvänsä tai asuipa ihminen missä hyvänsä." (T27, muistiinpanot)
- Kirjassa 'APUA, selviytymisopas masentuneelle nuorelle' (Kirjoittanut Bev Cobain) kerrotaan masennuksen voivan kohdata kenet tahansa iästä ja geneeistä riippumatta. (T27, 1. versio)

Tekstin T27 kirjoittaja edustaa kuitenkin lähteiden käytössä vähemmistöä tässä aineistossa. Lähteiden käytön vähäisyyden syytä on vaikea jäljittää, mutta joitakin selitysmalleja voidaan esittää. Tämän tutkimuksen aineiston muodostava prosessikirjoitelma on haastattelemani opettajan mukaan opiskelijoiden ensimmäinen aineistopohjainen kirjoitelma lukiossa, mikä voi osaltaan selittää lähteisiin viittaamisen vähäisyyttä. Ensimmäisistä tekstiversioista antamassaan palautteessa opettaja on kiinnittänyt huomiota viittaamiseen ja kehottanut useita opiskelijoita viittaamaan lähteisiin. Viittaaminen onkin runsaampaa tekstien lopullisissa versioissa. Palautteen vaikutusta muokkaamistekoihin käsittelen luvussa 6.2.

Taulukossa 5 on kooste muokkausteista, joita kirjoittajat tekevät propositioille rakentaessaan ensimmäisiä tekstiversioita ideasuunnitelmien pohjalta.

TAULUKKO 5. Kooste muokkausteista

Teksti	Lisää proposition/ propositioita	Poistaa proposition/ propositioita	Yhdistää propositionia
<b>Aihe rajattu alusta asti:</b>			
<b>T5</b>		+	+
<b>T10</b>	+		+
<b>T11</b>			+
<b>T16</b>		+	+
<b>T20</b>	+		
<b>T27</b>		+	+
<b>Aihe laaja mutta rajoittuu:</b>			
<b>T3</b>	+	+	
<b>T8</b>		+	
<b>T9</b>		+	+
<b>T15</b>	+	+	+
<b>Aihe laaja, mutta ei rajaudu:</b>			
<b>T7</b>	+	+	
<b>T23</b>	+	+	
<b>T25</b>		+	
<b>Yhteensä</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>7</b>

Taulukosta 5 nähdään, että yleisin teko on propositionien poistaminen, jota esiintyy kaikkiaan kymmenessä tekstissä. Toiseksi eniten kirjoittajat yhdistelevät propositionia. Kaikkein vähiten esiintyy propositionien lisäämistä. Propositionien poistamisen yleisyys ja lisäämisen vähäisyys kertonee siitä, että yleisesti ottaen kirjoittajilla on kattava suunnitelmateriaali, jota he myös hyödyntävät tekstejä rakentaessaan.

### 5.3 Kokonaisrakenteen muotoutuminen

Tekstin jäsentely on tekstin ulkoinen ominaisuus ja tarkoittaa asioiden käsittelyjärjestyksen suunnittelua. Usein kirjoittajat suunnittelevat tekstinsä jäsentelyä ennen kirjoittamista, vaikka suunnitelma myöhemmin muuttuisikin. Tekstin jäsentelyä opetellaan tarkkojenkin jäsentelymallien avulla jo koulussa. (Kauppinen & Laurinen 1987: 37.) Esimerkiksi lukio-opiskelijoita ohjataan rakentamaan tekstinsä otsikosta, aloituskappaleesta, käsittelykappaleista ja lopetuskappaleesta (Mikkonen 2010: 78). Tämän tutkimuksen kohteena olleet lukiolaiset laativat kirjoittamisprosessin alkuvaiheessa tekstejään varten rakenne-

suunnitelman, jonka tarkoituksena oli hahmottaa tekstin kokonaisrakennetta. Rakennesuunnitelmia kuvailin luvussa 5.1. Tässä luvussa tarkastelun kohteena on se, miten rakennesuunnitelmissa kuvattu tekstin retorinen rakenne eli kokonaisrakenne toteutuu ensimmäisessä lineaarisessa tekstiversiossa.

Tekstien kokonaisrakennetta tarkasteltaessa keskeinen on *makroproposition* käsite. Saukkosen (2001: 43) mukaan tekstin teemat voidaan tiivistää niiden olennaisimman sisällön perusteella makropropositioiksi eli toisin sanoen ilmaistuiksi parafraaseiksi. Kokonaisrakenteen muodostumista tarkasteltaessa makroproposition käsitettä hyödynnetään siten, että tekstien kappaleiden sisällöt on abstrahoitu makropropositioiksi. Näitä makropropositioita verrataan rakennesuunnitelmissa oleviin kappaleiden kuvauksiin, jotta nähdään, kuinka hyvin rakennesuunnitelmassa kuvattu tekstin rakenne toteutuu ensimmäisessä tekstiversiossa.

Tekstin merkitysrakenteen muotoutumista tarkasteltaessa hyödynsin Faigleyn ja Witten (1984) muokkaamistekojen taksonomiaa. Myös tässä luvussa kyseinen taksonomia on luokitusten pohjana. Makropropositioita ja rakennesuunnitelman kappalekuvauksia vertaamalla selvitän, onko kirjoittaja rakentanut tekstiään suunnitelman pohjalta ja mitä tekoja hän on mahdollisesti tehnyt tekstin kappaleiden tasolla. Voidaan siis puhua kappaleason muokkaamisteoista, joiksi tässä erotellaan kappaleen lisääminen, poistaminen, järjestyksen vaihtaminen, korvaaminen, jakaminen ja yhdistäminen, eli samat teot kuin Faigleyn ja Witten taksonomiassa.

Kun verrataan rakennesuunnitelmia ja ensimmäisen tekstiversioiden pohjalta abstrahoituja makropropositioita, tekstit voidaan luokitella kahteen ryhmään. Tekstejä, joiden rakenteessa ei ole tapahtunut muutoksia, ovat T3, T9, T10, T20, T23 ja T27. Sen sijaan teksteissä T5, T7, T8, T11, T15, T16 ja T25 on tapahtunut joitakin muutoksia rakenteen tasolla. Seuraavaksi tarkastelen ensin mainittua ryhmää eli tekstejä, joissa rakennesuunnitelmassa kuvattu **rakenne toteutuu sellaisenaan ensimmäisessä tekstiversiossa**.

Teksteissä T3, T9, T10, T20, T23 ja T27 kappaleiden lukumäärä ja sisältö siis vastaavat rakennesuunnitelman kuvausta. Kaikissa edellä mainituissa teksteissä kappaleiden lukumäärä on seitsemän sekä rakennesuunnitelmassa että ensimmäisessä tekstiversiossa lukuun ottamatta tekstiä T10, jossa kappaleita on sekä suunnitelmassa että ensimmäisessä versiossa kahdeksan. Myös kappaleiden keskinäinen järjestys tekstissä noudattaa rakennesuunnitelmaa.

Kappaleiden sisältöjä on verrattu makropropositioiden avulla. Kunkin ensimmäisen tekstiversion jokaisesta kappaleesta on muodostettu makropropositio eli tiivistetty kappaleen ydinajatus muutamaaan sanaan tai yhteen virkkeeseen. Jos kappaleessa on kaksi hallitsevaa pääajatusta, on muodostettu kaksi makropropositiota. Esimerkissä 22 on kuvattu makroproposition muodostamista tekstin T3 yhdestä kappaleesta.

- (22) Jo lapsena kun tutustumme uusiin ikätovereihin etsimme heistä samankaltaisuuksia itsemme kanssa. Viihdymme samanlaisten ihmisten kanssa kuin itse olemme. Samat kiinnostuksenkohteet omaavaan ihmisen kanssa löytyy helposti keskustelunaiheita ja heihin on helpompi tutustua. (T3, 1. version 2. kappale)

→

Ystävät valitaan samankaltaisuuden perusteella. (tekstin T3 1. version 2. kappaleesta muodostettu makropropositio)

Kun tekstin kaikista kappaleista on muodostettu makropropositio, niitä verrataan rakennesuunnitelman kuvauksiin kappaleiden sisällöstä. Esimerkki 23 kuvaa vertaamista yhden kappaleen osalta.

- (23) 2. ystävien valitseminen ja samankaltaisuudet (T3, rakennesuunnitelma)

→

ystävät valitaan samankaltaisuuden perusteella (tekstin T3 1. version 2. kappaleesta muodostettu makropropositio)

Edellä olevasta esimerkistä nähdään, että tekstin T3 rakennesuunnitelman kuvaus tekstin toisesta kappaleesta vastaa samasta kappaleesta muodostettua makropropositiota. Tekstin T3 kohdalla kaikkien kappaleiden rakennesuunnitelman kuvaukset ja kappaleista muodostetut makropropositiot vastaavat merkitykseltään toisiaan, kuten esimerkistä 24 on nähtävissä.

- (24) 1. aloitus ja ystävät arkielämässä  
 2. ystävien valitseminen ja samankaltaisuudet  
 3.-4. ystävien ja ryhmän vaikutus sosiaaliseen kanssakäymiseen  
 5.-6. ystävien vaikutus minäkuvan muodostumisessa  
 7. yhteen veto (T3, rakennesuunnitelma)

→

1. mikä on ystävien merkitys ihmisten elämässä  
 2. ystävät valitaan samankaltaisuuden perusteella  
 3.-4. ystävät ja ryhmä vaikuttavat sosiaalisiin taitoihin  
 5.-6. ystävät vaikuttavat merkittävästi minäkuvaan  
 7. ystävät tekevät elämästämme paremman (tekstin T3 1. version kappaleiden sisällöt makropropositioin ilmaistuina)

Aineiston teksteistä noin puolet, kuusi kolmestatoista, on saanut rakenteensa jo suunnitelmavaiheessa. Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että kokonaisrakenteessa saattaa tapahtua muutoksia myös ensimmäisen ja lopullisen tekstiversion välillä. Näiden tekstiversion välisiin muutoksiin en kuitenkaan perehdy tässä, vaan käsittelen niitä luvussa 6.1.

Vaikka noin puolet teksteistä on saanut lopullisen rakenteensa jo tekstin suunnitteluvaiheessa, toinen puolikas teksteistä on kokenut jonkinlaisia muutoksia kokonaisrakenteessa suunnitelmien ja ensimmäisen version välillä. Yleisesti ottaen muutokset kokonaisrakenteessa eivät ole kovin suuria. Seuraavaksi tarkastelen sitä, **millaisia muutoksia tekstien rakenteessa on tapahtunut**.

Tekstin T5 rakenteessa on tapahtunut vain yksi muutos. Kirjoittaja on poistanut rakennesuunnitelman ensimmäisen kappaleen (esimerkki 25).

(25) Aloituskappale:

Kerron aiheeni, ja kuvailen missä muotia voidaan käyttää. Liittyykö se vain vaatteisiin ja niiden tuomiin trendeihin, esimerkiksi asusteisiin. Voiko muoti liittyä myös rakennuksiin tai matkustamiseen? (T5, rakennesuunnitelma)

Muilta osin tekstin T5 rakennesuunnitelma toteutuu ensimmäisessä versiossa. Rakennesuunnitelmassa on aloituskappaleen jälkeen numeroituna kappaleet 1–7, jotka toteutuvat varsinaisessa tekstissä. Kappaleiden määrä putoaa siis kahdeksasta seitsemään.

Tekstin T7 kappaleiden sisältö pysyy samana, mutta kappaleiden järjestys ja lukumäärä muuttuvat. Kirjoittaja siirtää rakennesuunnitelman kolmannen kappaleen ensimmäiseen tekstiversion viidenneksi kappaleeksi. Muiden kappaleiden järjestys säilyy samana. Tekstin T7 rakennesuunnitelmassa kirjoittaja on suunnitellut lopetuskappaleen kahden kappaleen pituiseksi, mutta ensimmäisessä versiossa lopetuskappale on yhden kappaleen mittainen. Niinpä kappaleiden lukumäärä putoaa seitsemästä kuuteen.

Myös tekstissä T8 kappaleiden lukumäärä muuttuu. Rakennesuunnitelmassa kappaleita on kahdeksan, kun ensimmäisessä versiossa niitä on kymmenen. Kappaleiden lukumäärän lisääntyminen johtuu siitä, että kirjoittaja on jakanut toisen ja kolmannen kappaleen kahdeksi erilliseksi kappaleeksi. Esimerkissä 26 on rakennesuunnitelman 2. kappaleen kuvaus sekä ensimmäisen version toinen ja kolmas kappale, jotka asiasisällöiltään vastaavat rakennesuunnitelman 2. kappaletta.

(26) 2. kappale

- kannattaa aina ottaa tietoa maasta/kaupungista johon menet
- euro, euroopan unioni
- pääkaupunki Pariisi miljoona kaupunki (T8, rakennesuunnitelma)

→

Ensimmäiseksi kannattaa aina ottaa tietoa maasta tai kaupungista mihin olet menossa, ettei paikan päällä tapahdu väärinkäsityksiä tai turhia epäonnistumisia. Pariisi on Ranskan pääkaupunki ja on ylivoimaisesti suurin Ranskan kaupungeista miljoonine asukkaineen. Varsinaisen Pariisin alueella asuu 2,2 miljoonaa ihmistä, mutta jos koko alue otetaan huomioon, Pariisissa asuu 12,1 miljoonaa ihmistä. Pariisi on hyvin suosittu kohde, joten on hyvin varmaa, että törmäät Pariisissa ollessasi muihinkin turisteihin ja kansallisuuksiin. (T8, 1. versio, 2. kappale)

Toinen asia, mikä on hyvä tietää on se, että Ranska kuuluu Euroopan Unioniin. Käytössä on siis euro, sama valuutta kuin Suomessa, joten ei tarvitse huolehtia rahan vaihtoa yksiköstä toiseen. Pariisin ilmastosta sen verran, että kuukauden alin lämpötila on yli 0°C, joten talvivarusteita ei tarvitse ottaa mukaan Pariisiin. Takki, pitkälahkeiset housut ja nauhalliset kengät kannattaa ottaa mukaan. Kun katsoo ennen lähtöä internetistä millainen sää Pariisiin on tulossa, silloin osaa pakata tarvittavat asiat mukaan. (T8, 1. versio, 3. kappale)

Toisen ja kolmannen kappaleen jakautumista lukuun ottamatta kappaleiden sisällöt ja muiden kappaleiden järjestys noudattavat rakennesuunnitelmaa.

Myös tekstin T11 kappaleiden lukumäärä lisääntyy suunnitelmasta ensimmäiseen versioon. Tekstin neljä ensimmäistä kappaletta sekä lopetuskappale vastaavat rakennesuunnitelmaa. Viidennen ja kuudennen kappaleen kohdalla kirjoittaja on muuttanut kappaleiden järjestystä ja yhdistellyt kappaleiden teemoja. Kuudennen kappaleen jälkeen hän on lisännyt kaksi kappaletta ennen lopetuskappaletta. Kappaleiden määrä lisääntyy siis seitsemästä yhdeksään.

Kun kahdessa edellisessä tekstissä kappaleiden lukumäärä on lisääntynyt, tekstissä T15 kappaleita on ensimmäisessä versiossa vähemmän kuin rakennesuunnitelmassa. Tekstin T15 rakennesuunnitelma on kuvattu esimerkissä 27.

- (27) 1. Alku?
2. Huonon ystävyysuhteen määrittely.
3. Millainen nuori saattaa joutua huonoon kaveriporukkaan.
4. Huonon kaveriporukan toimintatavat.
5. Huonon ystävän toimintatavat.
6. – 7. Miten huonot ystävät ja kaveripiiri vaikuttaa nuoreen
8. Vanhempien rooli
9. Loppu? (T15, rakennesuunnitelma)

Rakennesuunnitelmassa aloitus- ja lopetuskappaleen kohdalla ei ole tarkempaa kuvausta, ja lisäksi ne on varustettu kysymysmerkillä. Ensimmäisessä versiossa ei olekaan erikseen suunnitelman mukaisia aloitus- ja lopetuskappaleita, vaan teksti alkaa suoraan huonon ystävyysuhteen määrittelyllä eli suunnitelman kappaleella 2. *Huonon ystävyysuhteen määrittely*. Vastaavasti teksti päättyy kappaleeseen 8. *Vanhempien rooli*. Kappaleiden

poistamisen syytä voi vain arvailla, mutta luultavasti kirjoittajalle on tullut kiire, hän ei ole keksinyt enempää kirjoitettavaa tai sitten hän on hylännyt jo alun perin epävarmat, kysymysmerkein varustetut aloitus- ja lopetuskappaleen.

Tekstin T16 ensimmäinen versio vastaa lähes täysin rakennesuunnitelmaa. Ainoa muutos on yhden kappaleen lisääminen loppuun. Tämäkin muutos on tulkinnanvarainen: rakennesuunnitelman lopussa on kohta *tulevaisuus* ja ensimmäisen version viimeisessä, lisätyssä kappaleessa kirjoittaja käsittelee Nokian tulevaisuutta. En ole kuitenkaan tulkinut *tulevaisuus*-kohtaa omaksi kappaleekseen, koska sitä ei ole numeroitu. Kuviossa 13 on tekstin T16 rakennesuunnitelma. Esimerkissä 28 taas on kuvattu tekstin T16 ensimmäisen tekstiversion kappaleiden sisällöt makropropositioin ilmaistuina.

- (28)
1. Nokia muistetaan soittoäänestään ja tunnuslauseestaan
  2. Nokian synty
  3. Nokian menestyminen
  4. Nokian kännykän edut / kännyköiden vaikutus ylipäätään
  5. Nokian laskusuunta
  6. Syitä Nokian laskusuuntaan
  7. Mitä Nokian pitäisi tulevaisuudessa tehdä
  8. Parempaan päin ollaan menossa (T16, 1. version kappaleiden sisällöt makropropositioin ilmaistuina)



järjestys:		
1	Aloitus	Kuvalehti ja sitten kysymys vastaus
2	Nokian kehitys	
3	Markkinointi	Nokia kirjan markkinoinnin osasta Ari Hakkarainen 2009
4	Markkinointi	
5	puboteus	Lähteet <a href="http://web.nokia.fi">http://web.nokia.fi</a> Nokia / Finland 50 / campaign / historia / esitys 2007 <a href="http://www.nokia.com">www.nokia.com</a>
6	Sisältö	
7	lopetus huomautus	<a href="http://fi.wikipedia.org/wiki/Nokia_(yritys)">http://fi.wikipedia.org/wiki/Nokia_(yritys)</a> 31.12.2011 päätytty

KUVIO 13. Tekstin T16 rakennesuunnitelma.

Tämän tulkinnan mukaan kirjoittaja on siis lisännyt kappaleen loppuun, joten kappaleiden lukumäärä on noussut seitsemästä kahdeksaan.

Myös tekstin T25 kappaleiden lukumäärä on lisääntynyt. Muilta osin kappaleiden sisältö ja järjestys vastaavat rakennesuunnitelmaa, mutta kirjoittaja on jakanut suunnitelman toisen kappaleen *Karppauksen perusteet ja historia* kolmeksi kappaleeksi, kuten esimerkiksi 29 on havaittavissa:

- (29)
1. Aloitus
  2. Karppauksen perusteet ja historia
  3. Karppauksen huonot puolet
  4. Karppauksen hyvät puolet
  5. Omia ajatuksia, yhteenveto yms... (T25, rakennesuunnitelma)
- 
1. Aiheeseen johdattelua ja aiheenvalinnan perustelua
  2. Karppaamisen määrittelyä ja historiaa
  3. Karppaamisen perusteluja
  4. Karppaamisen periaate
  5. Karppaamisen haittoja
  6. Karppaamisen etuja

7. Karppaamisen taloudellisen hyödyntämisen kritiikkiä (T25, 1. version kappaleiden sisällöt makropropositioin ilmaistuina)

Tekstin T25 rakennesuunnitelman kappale 2 on siis jaettu kolmeksi kappaleeksi, joita ovat ensimmäisen version kappaleet 2, 3 ja 4. Kappaleiden lukumäärä on noussut viidestä seitsemään.

Taulukkoon 6 on koottu kappaletason muokkaamisteot teksteittäin.

TAULUKKO 6. Kooste kokonaisrakenteen muodostumiseen liittyvistä kappaletason muokkaamisteoista.

Teksti	Lisää	Poistaa	Korvaa	Vaihtaa järjestystä	Jakaminen	Yhdistää	Ei muutoksia
<b>T3</b>							+
<b>T5</b>		+					
<b>T7</b>				+		+	
<b>T8</b>					+		
<b>T9</b>							+
<b>T10</b>							+
<b>T11</b>	+			+		+	
<b>T15</b>		+					
<b>T16</b>	+						
<b>T20</b>							+
<b>T23</b>							+
<b>T25</b>					+		
<b>T27</b>							+

Taulukosta 6 voidaan havaita, että noin puolessa (6) teksteistä kokonaisrakenne vastaa täysin rakennesuunnitelmaa. Toinen puolikas (7) teksteistä on kokenut muutoksia kappaletasolla. Muutoksia ovat kappaleen lisääminen ja poistaminen, kappaleiden järjestyksen vaihtaminen sekä kappaleen jakaminen ja kappaleiden yhdistäminen. Kutakin muokkaamistekoa esiintyy kahdessa tekstissä, joten ei voida sanoa, että mikään niistä olisi tämän aineiston perusteella toista yleisempi. Yhdessä tekstissä ei yleensä myöskään tehdä useammanlaisia toimenpiteitä kappaleille, vaan niitä joko poistetaan, lisätään tai tehdään niille jokin muu muokkausteko. Vain kahdessa tekstissä kappaleiden muokkaamistekoa on useammanlaisia. Yhteenvedon voidaan kuitenkin todeta, että yleisesti ottaen kirjoittajat noudattavat ensimmäistä tekstiversiota rakentaessaan melko tarkasti rakennesuunnitelmia.

## 6 LUONNOKSESTA VALMIIKSI TEKSTIKSI

### 6.1 Muokkaamisen tavat

Edellisessä luvussa tarkastelin sitä, kuinka suunnitelmien pohjalta muotoutui ensimmäinen tekstiversio. Kirjoitettuaan ensimmäisen lineaarisen tekstiversion opiskelijat saivat teksteistään palautetta. Tämän jälkeen he muokkasivat ensimmäisestä tekstiversiosta lopullisen version. Tässä luvussa tarkastelen teksteissä ensimmäisen ja lopullisen tekstiversion välillä tapahtuneita muutoksia.

Käsillä olevassa luvussa selvitän vastausta tutkimuskysymykseen *Millaisten tekojen kautta luonnoksesta rakentuu valmis teksti?* Tarkastelun kohteena ovat siis ensimmäisen ja lopullisen tekstiversion välillä tehdyt muokkausteot. Tekojen luokittelussa hyödynnän Faigleyn ja Witten (1987) muokkaamistekojen taksonomiaa, jossa muokkaamisteot luokitellaan pinta- ja merkitystason muutoksiin sen mukaan, vaikuttavatko muokkaamisteot tekstin merkityspereustaan vai eivät. Pintatason muutokset eivät muuta tekstin merkitystä, merkitystason muutokset taas muuttavat. (Faigley & Witte 1984: 97–98.) Rannan (2007: 87) mukaan systeemis-funktionaalissa teoriassa jokaista kielellistä valintaa pidetään merkitysvalintana. Niinpä hän ei käytäkään muokkaamistekojen luokitteluperusteena merkitysmuutosta, vaan luokittelee teot niiden vaikutusalan perusteella. Myös tässä työssä muokkaamisteot luokitellaan niiden vaikutusalan perusteella.

Ranta (2007: 87–88) luokittelee muokkaamisteot kahteen ryhmään: fraasi- tai ryhmätason (*phrase* tai *group*) ja lausetason (*clause*) tekoihin. Hän kuitenkin käyttää fraasi- ja ryhmätasosta nimitystä sanatason muokkaamisteot sekä lausetasosta nimitystä lausetason muokkaamisteot. Käytän tässä työssä samoja nimityksiä eli puhun jatkossa sana- ja lausetason muokkaamisteoista. Sekä sana- että lausetasolla erottelen Faigleyn ja Witten (1984: 98) taksonomian mukaiset muokkaamisteot, joita ovat lisääminen, poistaminen, korvaaminen, järjestyksen vaihtaminen, jakaminen ja yhdistäminen. Ranta (2007: 88) määrittelee lausetason muokkaamisteot teoiksi, jotka koskevat kokonaisia lauseita. Lause määritellään sanojen ja lausekkeiden muodostamaksi rakenteelliseksi kokonaisuudeksi, jonka ytimenä on finiittiverbi (VISK § 864). Poikkeuksia ovat lauseenvastikkeet, jotka Ranta (2007: 88) myös luokittelee lausetason muokkaamisteoiksi, vaikka niistä puuttuu finiittiverbi. Muut kuin lauseita tai lauseenvastikkeita koskevat muokkaamisteot ovat

Rannan mukaan siis sanatason muutoksia. Myös tässä työssä luokitellaan muut kuin lauseita tai lauseenvastikkeita koskevat muutokset pääosin sanatason muokkaamisteoiksi.

Sana- ja lausetason muokkaamistekojen lisäksi olen nähnyt tarkoituksenmukaiseksi erottaa muokkaamisteoista vielä kaksi muuta tasoa: merkki- ja kappaletason. Merkkitaso- muutoksilla tarkoitan välimerkkien tai yksittäisten kirjainten muutoksia. Esimerkki 30 havainnollistaa merkkitaso- muutosta. Esimerkissä kirjoittaja on lisännyt virkkeeseen pilkun.

(30) Toinen asia, mikä on hyvä tietää on se, että Ranska kuuluu Euroopan Unioniin. (T8, 1. versio)

→

Toinen asia, joka on hyvä tietää, on se, että Ranska kuuluu Euroopan Unioniin. (T8, lopullinen versio)

Merkkitaso- muutoksia on aineistossa lukumääräisesti melko vähän. Olen kuitenkin erottanut ne omaksi luokakseen sanatason teoista.

Eräs ortografisen sanan eli sananmuodon määritelmä on, että ”se on välilyönnin, välimerkin ja/tai virkkeen alun rajaama merkkijono”. Myös välilyönti ja välimerkit ovat merkkejä, jotka voivat olla merkkijonon osina. (Karlsson 1998: 87.) Tämän määritelmän mukaan esimerkiksi seuraavat merkkijonot voidaan tulkita sanoiksi:

KuPS–HJK  
hyks:n  
r.y.  
9.4.1949  
58x93 (Karlsson 1998:87).

Kyseisen määritelmän mukaan sana on siis merkkijono, eli yksittäinen merkki ei voi muodostaa sanaa. Tällä perusteella olen muokkaamistekojen luokittelussa erottanut merkkitaso- sanatasosta.

Toinen syy siihen, että olen halunnut tarkastella merkkitaso- muokkaustekojä erikseen sanatason muokkaamisteoista, on se, että perinteisessä kirjoituksen opetuksessa ja kirjoitelmien arvioinnissa on korostunut tekstin sisällön lisäksi sen kieliasu (Luukka 2004: 10). Kieliasun korostumisessa tärkeä osa on oikeinkirjoitus. Oikeinkirjoituksella tarkoitetaan vakiintunutta ja yleisesti hyväksyttyä tapaa esittää kieltä kirjoitettuna käyttäen kirjaimia ja merkkejä ja näiden yhdistelmiä (Kankaanpää ym. 2010: 11). Merkkitaso- muutoksia omana luokkana tarkasteltaessa on mahdollista tutkia, vieläkö tämä oikeinkirjoitusta korostava kirjoituksen opetuksen perinne on olemassa.

Faigleyn ja Witten (1984) taksonomiassa on myös luokka ”korjaa” (Ranta 2007: 100). Olen tässä työssä nähnyt tarkoituksenmukaisemmaksi erottaa eri tasojen muutokset ja olla luokittelematta niitä erikseen korjausteiksi, koska esimerkiksi merkkitason muutokset eivät välttämättä ole korjaustekoja, vaan päinvastoin kirjoittaja on saattanut muuttaa alun perin oikean muodon virheelliseksi. Myös Ranta (2007: 100) on havainnut, että muokkaaminen saattaa paitsi korjata virheitä myös aiheuttaa niitä.

Kappaletason muutokset taas koskevat kokonaisia kappaleita. Kappale on tekstin typografinen eli painotekninen yksikkö (Kauppinen & Laurinen 1987: 39). Kappaletason muutokset olen erotellut omaksi luokakseen, koska olen tarkastellut kappaleiden muokkaamistekoja on myös luvussa 5.3 *Kokonaisrakenteen muotoutuminen*. Kyseisessä luvussa tarkastelin kappaletason muokkaamistekoja, joita kirjoittajat olivat tehneet rakentaessaan ensimmäistä tekstiversiota rakennesuunnitelman pohjalta. Niinpä jatkumon kannalta kappaletason muutoksia on tarkoituksenmukaista tarkastella myös ensimmäisen ja lopullisen tekstiversion välillä tehtyjen muutosten kannalta.

Olen luokitellut muokkaamisteot siis neljän eri tason tekoihin: merkki-, sana-, lause- ja kappaletason muokkaamistekoihin. Analyysi eteni siten, että vertasin ensimmäistä ja lopullista tekstiversiota toisiinsa jäljittääkseni teksteihin tehdyt muutokset. Nimesin ja luokittelin teot edellä kuvatulla tavalla muokkaamistaksonomiaa soveltaen. Lopuksi lasinkin eri muokkaamisteot yhteen teksteittäin sekä taulukoin tekojen määrät. Muokkaamistekojen numeerinen tarkasteleminen antaa suuntaa-antavan kuvan eri tekojen suhteellisesta määrästä ja toimii siten laadullisen analyysin tukena. Numeeristen tulosten luotettavuus on pieni jo aineiston suppeuden vuoksi, mutta myös muokkaamistekojen tulkinnanvaraisuuden takia. Kaikkia muokkaamistekoja ei voi yksiselitteisesti luokitella vain yhteen kategoriaan, joten luvut saattavat olla epätarkkoja.

Tarkastelen muokkaamistekoja seuraavaksi tasoittain, alkaen pienimmästä eli merkkitasosta. Merkkitason muutoksia oli aineistossa yleisesti ottaen vähän. **Merkkitason muutokset** on koottu taulukkoon 7.

TAULUKKO 7. Merkkitason muokkaamisteot.

<b>Teksti</b>	<b>Lisää merkin</b>	<b>Poistaa merkin</b>	<b>Korvaa merkin</b>	<b>Siirtää merkin</b>	<b>Tekoja yhteensä</b>
<b>T3</b>	1	0	0	0	<b>1</b>
<b>T5</b>	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>T7</b>	6	3	1	0	<b>10</b>
<b>T8</b>	2	2	0	0	<b>4</b>
<b>T9</b>	1	1	0	0	<b>2</b>
<b>T10</b>	2	2	3	0	<b>7</b>
<b>T11</b>	2	2	0	0	<b>4</b>
<b>T15</b>	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>T16</b>	4	3	7	0	<b>14</b>
<b>T20</b>	8	3	2	0	<b>13</b>
<b>T23</b>	3	3	6	0	<b>12</b>
<b>T25</b>	9	3	3	0	<b>15</b>
<b>T27</b>	1	3	1	4	<b>9</b>
<b>Tekoja yhteensä</b>	<b>39</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>91</b>

Kuten taulukosta 7 voidaan havaita, jakaminen ja yhdistäminen puuttuvat taulukosta kokonaan. Merkkien jakaminen on muokkaamisteko, joka on melkein mahdoton tai ainakin todella marginaalinen. Merkkien yhdistäminen sen sijaan olisi aivan mahdollinen, esimerkiksi yksittäisten kirjainten tai vaikkapa välimerkkien yhdistäminen hyymiöksi. Koska merkkien jakamista tai yhdistämistä ei esiintynyt tutkimuksen kohteena olleessa aineistossa, niitä ei ole merkitty taulukkoon.

Merkkitason muokkaamisteoista selvästi eniten aineistossa esiintyy merkkien lisäämistä. Merkkien lisääminen vaihtelee jonkin verran teksteittäin, mutta kahta tekstiä lukuun ottamatta sitä esiintyy kaikissa teksteissä. Eniten merkkien lisäämistä on tekstissä T25 (esimerkki 31).

- (31) Päätaivoite on mikäpä muukaan, kuin kilojen karistaminen, mutta lisäksi karp-  
paaminen on tutkittu ja todistettu hoitokeino muunmuassa väsymykseen ja  
suolistovaivoihin, sekä myös vakavampiin sairauksiin kuten epilepsian, skit-  
sofreniaan, diabetekseen ja syöpään. (T25, 1. versio)

→

Päätaivoite on, mikäpä muukaan, kuin kilojen karistaminen, mutta karp-  
paaminen on tutkittu ja todistettu hoitokeino muunmuassa väsymykseen ja  
suolistovaivoihin, sekä myös vakavampiin sairauksiin kuten epilepsiaan, skitsofren-  
niaan, syöpään ja diabetekseen – –. (T25, lopullinen versio)

Esimerkin 31 virkkeessä on kahdenlaista merkkien lisäämistä: välimerkin ja kirjaimen lisääminen. Kirjoittaja lisää pilkun virkkeen alkuun (lihavoitu) sekä korjaa kirjoitusvirheen sanasta *epilepsiaan* lisäämällä siihen toisen *a*-kirjaimen.

”Poistaa merkin” - ja ”korvaa merkin” -tekoja on aineistossa toiseksi eniten ja suurin piirtein yhtä paljon.

- (32) Microsoftissa hänen vuosipalkkansa on ollut 3,5 – miljoonaa dollaria, ja kokonaisansionsa vuodessa 11,8 miljoonaa dollaria. (T23, 1. versio)  
→  
Microsoftissa hänen vuosipalkkansa on ollut 3,5 miljoonaa dollaria, ja kokonaisansionsa vuodessa 11,8 miljoonaa dollaria. (T23, lopullinen versio)

Esimerkissä 32 tekstin T23 kirjoittaja on poistanut (virheellisen) yhdysmerkin. ”Korvaa merkin” -tekoa havainnollistaa esimerkki 33.

- (33) vuosi 1999 oli menestys – –. (T16, 1. versio)  
→  
Vuosi 1999 oli menestys – –. (T16, lopullinen versio)

Esimerkissä 33 tekstin T16 kirjoittaja on korvannut ensimmäisen tekstiversion lauseenalkuisen pienen v-kirjaimen isolla alkukirjaimella lopulliseen tekstiversioon.

”Siirtää merkin” -teko esiintyy vain yhdessä tekstissä. Esimerkki 34 havainnollistaa merkin siirtämistä tekstissä T27.

- (34) Myös kuoleman ajatukset käyvät ilmi myöhemmistä säkeistöistä: ”mama we’re all gonna die.” (T27, 1. versio)  
→  
Myös kuoleman ajatukset tulevat esille myöhemmistä säkeistöistä: ”mama we’re all gonna die”. (T27, lopullinen versio)

Esimerkissä 34 on paitsi sanatason muokkaamisteko ”korvaa sanan” (*käyvät ilmi* → *tulevat esille*) myös merkkitaso teko ”siirtää merkin”. Tekstin T27 kirjoittaja käyttää tekstissään lainauksia laulujen sanoituksista. Usein lainauksia edeltää kirjoittajan väite tai analyysi ja kaksoispiste, ja virke päättyy pisteeseen. Esimerkissä 34 tekstin T27 ensimmäisen version katkelmassa virkkeen päättävä piste on lainausmerkkien sisällä. Lopulliseen versioon kirjoittaja on siirtänyt pisteen lainausmerkkien ulkopuolelle. Samanlaisia tekoja on tekstissä T27 yhteensä neljä, ja kaikki koskevat lainausmerkkien ja pisteen paikan vaihtamista. Kirjoittaja on siis systemaattisesti vaihtanut kaikki lainausmerkkien ja pisteiden paikat. Syytä tähän ei voida tietää, mutta palautteen vaikutus on yksi mahdollinen. Palautteen vaikutuksia muokkaamistekoihin käsittelemme luvussa 6.2.

Merkkitason muokkaamistekoja oli teksteissä melko vähän. Sanatason muokkaamistekoja sen sijaan on runsaasti, ja ne ovatkin muokkaamisteoista selvästi yleisimpiä. Taulukkoon 8 on koottu **sanatason muokkaamisteot**.

TAULUKKO 8. Sanatason muokkaamisteot.

Teksti	Lisää sanan	Poistaa sanan	Korvaa sanan	Vaihtaa sanojen järjestystä	Jakaa sanan	Yhdistää sanoja	Tekoja yhteensä
<b>T3</b>	12	7	14	2	0	0	<b>35</b>
<b>T5</b>	11	2	11	0	0	0	<b>24</b>
<b>T7</b>	20	29	49	9	0	0	<b>107</b>
<b>T8</b>	7	8	20	3	0	0	<b>38</b>
<b>T9</b>	10	17	31	10	0	1	<b>69</b>
<b>T10</b>	15	20	22	5	2	0	<b>64</b>
<b>T11</b>	6	8	11	1	0	0	<b>26</b>
<b>T15</b>	1	1	4	2	0	0	<b>8</b>
<b>T16</b>	11	9	13	3	0	0	<b>36</b>
<b>T20</b>	15	19	47	8	2	1	<b>92</b>
<b>T23</b>	4	2	1	1	3	0	<b>11</b>
<b>T25</b>	7	7	28	5	2	1	<b>50</b>
<b>T27</b>	3	3	8	2	0	1	<b>17</b>
<b>Tekoja yhteensä</b>	<b>122</b>	<b>132</b>	<b>259</b>	<b>51</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>577</b>

Sanatason muokkaamistekoja on teksteissä yhteensä noin vajaa kuusisataa. Selvästi yleisin teko on sanan korvaaminen. Sanan korvaaminen voi tarkoittaa paitsi yksittäisen sanan korvaamista myös useamman sanan mittaisen ilmauksen korvaamista. Useamman sanan mittaisen ilmauksen muutos määritellään sanatason muokkaamisteoksi, jos ilmausta ei voida määritellä lauseeksi eli siitä puuttuu finiittiverbi. Kuitenkin jos muokkaaminen koskee pelkästään virkkeen predikaattiverbiä, se tulkitaan myös sanatason muokkaamisteoksi, sillä muutos ei koske kokonaista lausetta. Kyseinen määritelmä koskee kaikkia sanatason muokkaamistekoja. Esimerkit 35–37 havainnollistavat sanan korvaamista eri teksteissä.

- (35) Maailmaan syntyy **kokoajan** uusia **desingerejä** – –. (T5, 1. versio)  
 →  
 Maailmaan syntyy **jatkuvasti** uusia **suunnitelloita** – –. (T5, lopullinen versio)
- (36) Ystävyys on ihmisille tärkeämpi asia, kuin **osaamme** ehkä itse kuvitellakkaan. (T9, 1. versio)  
 →



Mielestäni ystävyys on ihmisille tärkeämpi asia, kuin mitä **he** ehkä **osaavat** kuvitellakkaan. (T9, lopullinen versio)

- (37) Hahmoon **samaistutaan** tai **kiinnytään oman emotionaalisen olotilan pohjalta**. (T20, 1. versio)

→

Hahmoon **voidaan samaistua**, tai **hahmosta voidaan pitää muuten vaan**. (T20, lopullinen versio)

Esimerkissä 35 kirjoittaja on korvannut kaksi yksittäistä sanaa. Esimerkissä 36 kirjoittaja on korvannut verbin persoonamuodon ja lisännyt verbin lisäksi persoonapronominin *he*. Hän on myös lisännyt kaksi muuta sanaa ja poistanut yhden sanan virkkeestä. Esimerkissä 37 kirjoittaja on muokannut verbin modaalisuutta korvaamalla ilmauksen *samaistutaan* ilmauksella *voidaan samaistua*. Hän on myös korvannut lauseen loppuosan kokonaan uudella ilmauksella.

Toiseksi eniten sanatason muokkaamisteoista on sanan poistamisia, mutta vain hie-  
man enemmän kuin sanan lisäämisiä. Sanojen poistamisen yleisyys on melko yllättävää,  
sillä tekstien sanamäärä yleensä kasvaa muokkaamisvaiheessa, jolloin sanojen lisäämisen  
voisi olettaa olevan yleisempää. Lisääminen on kuitenkin poistamista yleisempää lauseta-  
solla, jota käsitellään myöhemmin tässä luvussa. Sanan poistamista havainnollistavat esi-  
merkit 38–39.

- (38) Lapset, jotka ovat vetäytyviä, tarkkailevia ja toisia ihmisiä myötäileviä **sekä useimmiten hiljaisia sivustaseuraa**jia, saattavat murrosiässä joutua helposti porukan paineen kohteeksi. (T15, 1. versio)

→

Väestöliiton ([www.vaestoliitto.fi](http://www.vaestoliitto.fi)) mukaan lapset, jotka ovat vetäytyviä, tark-  
kailevia ja toisia ihmisiä myötäileviä, saattavat murrosiässä joutua helposti  
ryhmän paineen kohteeksi. (T15, lopullinen versio)

- (39) Toisaalta joskus voi käydä niin hyvä tuuri, että löydät **sellaisen** pariisilaisen,  
joka puhuu englantia. (T8, 1. versio)

→

Toisaalta joskus voi käydä niin hyvä tuuri, että löytää pariisilaisen, joka pu-  
huu englantia. (T8, lopullinen versio)

Esimerkeissä 38–39 kirjoittaja on poistanut ensimmäisestä versiosta lihavoidun kohdan.  
Ensimmäisessä esimerkissä poistettu ilmaus on pidempi useamman sanan kokonaisuus,  
toisessa esimerkissä yksittäinen sana.

Sanan lisääminen on kolmanneksi yleisin sanatason muokkaamisteko. Esimerkit  
40–41 havainnollistavat sanan lisäämistä.

- (40) Saksan Bochumin tehdas suljettiin kesäkuussa 2008 ja yhtiö ilmoitti marraskuussa 2008 aloittavansa neuvottelut Turun toimipisteen lopettamisesta tammikuussa 2009. (T23, 1. versio)

→

**Taloussanomien verkkolehden mukaan** Saksan Bochumin tehdas suljettiin kesäkuussa 2008 ja yhtiö ilmoitti marraskuussa 2008 aloittavansa neuvottelut Turun toimipisteen lopettamisesta tammikuussa 2009. (T23, lopullinen versio)

- (41) Ei esikoisesta välttämättä tule johtajaa, eikä kuopuksen mahdollisuuksia pidä lyödä lyttyyn vain siksi, että hän on perheen pienin.

→

Ei esikoisesta välttämättä tule **joukon** johtajaa, eikä kuopuksen mahdollisuuksia pidä lyödä lyttyyn vain siksi, että hän on perheen pienin.

Teko ”lisää sanan” voi olla myös lähdeviitteen lisääminen, kuten esimerkissä 40. Esimerkissä 41 kirjoittaja sen sijaan on lisännyt yksittäisen sanan tarkentamaan ilmausta.

Teko ”vaihtaa sanojen järjestystä” tarkoittaa käytännössä samaa kuin sanajärjestyksen muuttaminen, eli kirjoittaja on vaihtanut kahden tai useamman sanan paikkaa lauseessa tai siirtänyt sanan eri paikkaan lauseessa. Esimerkit 42–44 havainnollistavat sanojen järjestyksen vaihtamista.

- (42) Se voi **myös olla** suhde, jossa toinen hyötyy jollain tavalla toisesta. (T15, 1. versio)

→

Se voi **olla myös** suhde, jossa toinen hyötyy jollain tavalla toisesta. (T15, lopullinen versio)

- (43) Lisäksi oikeinnoudatetussa ruokavaliassa **terveellisten ruoka-aineiden määrä kiistatta kasvaa**. (T25, 1. versio)

→

Lisäksi oikein noudatettu ”karppausvalio” **kiistatta nostaa terveellisten ruoka-aineiden määrää** ihmisten jääkaapeissa. (T25, lopullinen versio)

- (44) Riemukaaren juurelle on myös haudattu **tuntematon** ensimmäisessä maailmansodassa kuollut sotilas. (T8, 1. versio)

→

Riemukaaren juurelle on haudattu ensimmäisessä maailmasodassa kuollut **tuntematon** sotilas. (T8, lopullinen versio)

Esimerkissä 42 kirjoittaja on vaihtanut kahden sanan paikkaa keskenään. Esimerkissä 43 sanojen järjestyksen vaihtamiseen liittyy myös muita muokkaamistekoja, kuten sanojen korvaaminen ja sanojen lisääminen. Sanajärjestys on esimerkissä 43 muuttunut todennäköisesti siksi, että lauseen verbi muuttuu (*kasvaa* → *nostaa*) ja näin ollen lausekkeen *terveellisten ruoka-aineiden määrä* asema lauseessa muuttuu: 1. version lauseessa lauseke on subjekti, lopullisen version lauseessa se on objekti. Koska lauseke on lauseissa eri lau-

seenjäsenen roolissa, myös sen sijainti suhteessa predikaattiverbiin muuttuu. Esimerkissä 44 kirjoittaja on siirtänyt yksittäisen sanan paikkaa.

Sanojen jakaminen ja yhdistäminen ovat aineistossa melko harvinaisia muokkauksia, sillä niitä esiintyy vähemmistössä tekstejä. Yleensä sanojen jakaminen ja yhdistäminen liittyvät yhdyssanoihin ja niiden oikeinkirjoituksen korjaamiseen. Esimerkiksi virheellisesti erikseen kirjoitettu yhdyssana voidaan kirjoittaa yhteen tai yhdyssanaksi luultu, yhteen kirjoitettu sanapari voidaan korjata eli jakaa kahdeksi erilliseksi sanaksi. Toisaalta sanojen jakaminen tai yhdistäminen voi myös aiheuttaa oikeinkirjoituskäytäntöiden vastaisen muodon. Esimerkit 45–48 havainnollistavat asiaa.

- (45) Tarvitaan siis **paineensietokykyä** ja hyviä hermoja. (T10, 1. versio)  
 →  
 Tarvitaan **paineen sietokykyä** ja hyviä hermoja. (T10, lopullinen versio)
- (46) **Niinsanotussa** metsästäjä ja keräilijäyhteiskunnassa ei viljelty viljaa, vaan ravintoa olivat pääasiassa liha, marjat ja juuret. (T25, 1. versio)  
 →  
**Niin sanotussa** metsästäjä- ja keräilijäyhteiskunnassa ei viljelty viljaa, vaan ravintoa olivat pääasiassa liha, marjat ja juuret. (T25, lopullinen versio)
- (47) Sarjojen yhteisiä piirteitä ovat mm. sarjojen loppumattomuus, lasten epämääräiset kasvupyrähdykset, juonenkäänteiden ”yllättävyys” ja **studio kuvaukset**. (T20, 1. versio)  
 →  
 Sarjojen yhteisiä piirteitä ovat mm. sarjojen loppumattomuus, **studiokuvaukset**, juonen käänteiden samankaltaisuus ja lasten mystiset kasvupyrähdykset, josta esimerkkinä Salattujen elämien Onni. (T20, lopullinen versio)
- (48) Useissa muissakin Winehousen kappaleissa puhutaan alkoholista, huumeista ja **ihmissuhde asioista**. (T27, 1. versio)  
 →  
 Useissa muissakin Winehousen kappaleissa puhutaan alkoholista, huumeista ja **ihmissuhdeasioista**. (T27, lopullinen versio)

Esimerkissä 45 kirjoittaja on jakanut yhdyssanan kahdeksi erilliseksi sanaksi, eli korjaamisen sijaan hän on korvannut oikean muodon virheellisellä. Esimerkissä 46 kirjoittaja sen sijaan on korjannut oikeinkirjoitusvirheen eli jakanut yhteen kirjoittamansa ilmauksen erikseen, kuten oikeakielisyyssnormien mukaan kuuluukin. Esimerkit 45–46 kuvaavat siis sanojen jakamista, esimerkit 47–48 sanojen yhdistämistä. Sanojen yhdistäminen on useimmiten erikseen kirjoitettujen yhdyssanojen yhteen kirjoittamista, kuten esimerkeissä 47–48.

Sanatason tekoja on aineistossa siis selvästi eniten. Toiseksi eniten on lausetason muokkaamistekoja, jotka koskevat lauseita ja lauseenvastikkeita. Taulukkoon 9 on kootuna **lausetason muokkaamisteot** teksteittäin.

TAULUKKO 9. Lauseason muokkaamisteot.

<b>Teksti</b>	<b>Lisää lauseen</b>	<b>Poistaa lauseen</b>	<b>Korvaa lauseen</b>	<b>Vaihtaa lauseiden järjestystä</b>	<b>Jakaa lauseen</b>	<b>Yhdistää lauseita</b>	<b>Tekoja yhteensä</b>
<b>T3</b>	5	3	7	1	3	0	<b>19</b>
<b>T5</b>	16	3	8	1	4	0	<b>32</b>
<b>T7</b>	8	3	8	1	11	2	<b>33</b>
<b>T8</b>	13	5	6	0	3	2	<b>29</b>
<b>T9</b>	13	11	10	0	1	2	<b>37</b>
<b>T10</b>	7	3	3	1	1	1	<b>16</b>
<b>T11</b>	8	5	2	1	0	0	<b>16</b>
<b>T15</b>	2	2	0	0	0	0	<b>4</b>
<b>T16</b>	13	4	5	0	2	1	<b>25</b>
<b>T20</b>	16	10	5	1	3	1	<b>36</b>
<b>T23</b>	8	0	0	0	1	0	<b>9</b>
<b>T25</b>	5	3	3	0	0	0	<b>11</b>
<b>T27</b>	5	0	2	0	0	0	<b>7</b>
<b>Tekoja yhteensä</b>	<b>119</b>	<b>52</b>	<b>59</b>	<b>6</b>	<b>29</b>	<b>9</b>	<b>274</b>

Kuten taulukosta 9 nähdään, lausetasolla lauseen lisääminen on ylivoimaisesti yleisin muokkaamisteko. Sanatasolla sanan poistamisia oli enemmän kuin lisäämisiä, joten lausetason ”lisää lauseen” -teon yleisyys selittää tekstien pituuden kasvamista ensimmäisestä lopulliseen versioon. Lauseiden lisäämisen lukumäärään on laskettu mukaan vain ne lauseet, jotka kirjoittaja on lisännyt jo olemassa oleviin kappaleisiin. Lukumäärässä ei siis ole mukana lauseita, jotka ovat tulleet tekstiin kokonaisen kappaleen lisäämisen muodossa, vaan silloin on ollut kysymys muokkaamisteosta ”lisää kappaleen”, eikä yksittäisiä lauseita tällöin ole laskettu. Lauseita on lisätty jokaiseen tekstiin. Esimerkit 49–50 kuvaavat lauseen lisäämistä.

- (49) Ystävyys ei olekaan siis aivan niin yksinkertainen asia kuin ihmiset ajattelevat. Monesti ystävyyttä pidetään itsestäänselvyytenä, mutta koko eliniän kestävä ystävyyssuhdetta ei ole kovin helppoa luoda ja saada kestävä. Vaalikaamme me siis huolella ystävyysuhteitamme koko elämän. Ja muistakaamme, että ystävien täytyy olla valmiita kuun telemaan huolia ja murheita vaikka keskellä yötä. (T9, 1. versio)

→

Ystävyys ei olekaan siis aivan niin yksinkertainen asia kuin ajatellaan. Ystävyyttä saatetaan pitää itsestäänselvyytenä, mutta koko eliniän kestävä ystävyysuhdetta ei ole kovin helppo luoda ja saada kestävä. Vaalikaamme siis huolella ystävyysuhdeitamme koko elämän. **Ja ystävieni sanoin: ”Ystäviltä ei kysytä, haluavatko he kuulla, vaan heille kerrotaan kaikki.” Toivon, että kaikki saavat yhtä ihania ja luotettavia ystäviä, kuin minulle on suotu elämäni aikana.** (T9, lopullinen versio)

- (50) Ystävät ovat tärkeä osa elämäämme. Heidän kanssa vietämme ikimuistoisimmat hetket elämässämme, he kuuntelevat huolestamme ja lohduttavat. Ystävät ja ystävyysuhdetat kestävät jopa läpi elämän. Mutta mikä on ystävien vaikutus meidän elämäämme? (T3, 1. versio)

→

Ystävät ovat tärkeä osa elämäämme. Vietämme monet ikimuistoiset hetkemme heidän seurassaan. Ystävät kuuntelevat huolestamme ja lohduttavat. **He tuovat elämäämme sisältöä.** Ystävät ja ystävyysuhdetat voivat kestää läpi elämän. Kuinka ystävät siis vaikuttavat elämäämme? (T3, lopullinen versio)

Esimerkissä 49 kirjoittaja on lisännyt kaksi virkettä ja poistanut yhden. En ole tulkinut tekoa lauseen korvaamiseksi, koska lauseissa *Ja muistakaamme, että ystävien täytyy olla valmiita kuun telemaan huolia ja murheita vaikka keskellä yötä.* sekä *Ja ystävieni sanoin: ”Ystäviltä ei kysytä, haluavatko he kuulla, vaan heille kerrotaan kaikki.”* ei ole kovinkaan paljon yhteistä. Esimerkissä 50 kirjoittaja on lisännyt yhden lauseen.

”Korvaa lauseen” ja ”poistaa lauseen” -tekoja on suurin piirtein yhtä paljon. Esimerkit 51–53 havainnollistavat edellä mainittuja tekoja.

- (51) Alamme pikku hiljaa tutustua toiseen ihmiseen. (T9, 1. versio)

→

Saatamme vähitellen tutustua kiinnostavaan henkilöön. (T9, lopullinen versio)

- (52) **Jotkut ravintotieteilijät ovat myös huomauttaneet**, että suurin osa painon pudotuksesta tapahtuu yksinkertaisesti syömisen vähentämisen seurauksena, sekä nesteiden määrän pienenemisestä kehossa (ei niinkään rasvan). (T25, 1. versio)

→

**Yleinen vastaväite on myös se**, että huomattava osa painonpudotuksesta johtuu yksinkertaisesti syömisen vähentämisestä, ei hiilihydraattien karttamisesta. (T25, lopullinen versio)

- (53) Kirjoittajien työsuhteet eivät kuitenkaan ole niin vakaalla pohjalla kuin luulisi. Katsojaluvut ovat laskeneet paljon. **Ovatko katsojat nähneet liian monta ”onnettomuutta”, ”kaukaista sukulaista” tai ”koomaa”?** (T20, 1. versio)

→

Kirjoittajien työsuhteet eivät ole niin vakaalla pohjalla kuin luulisi. Katsojaluvut ovat laskeneet hitaasti, mutta varmasti. (T20, lopullinen versio)

Esimerkit 51–53 kuvaavat lauseen korvaamista. Lauseen korvaamiseksi olen luokitellut muokkaamisteon silloin, kun korvatun ja korvaavan lauseen asiasisällöt ovat suurin piirtein samoja (esimerkki 51), mutta kirjoittaja on muokannut lauseita niin paljon, ettei niistä voida erottaa yksittäisiä sanatason muokkaamistekoja. Lauseen korvaaminen voi koskea niin yksittäislausetta (esimerkki 51) kuin yhtä lausetta virkkeessäkin (esimerkki 52). Esimerkissä 52 virkkeen alkuosa on korvattu, mutta loppuosan muutokset ovat sen verran pieniä, että voidaan puhua sanatason muokkaamisteoista. Esimerkki 53 havainnollistaa lauseen poistamista. Tekstin T20 kirjoittaja on poistanut kappaleen lopusta havainnollistavan esimerkkilauseen, jossa hän pohtii selitystä katsojalukujen laskuun.

Neljänneksi eniten lausetason teoista on ”jakaa lauseen” -tekoja. Joidenkin kirjoittajien ensimmäisissä tekstiversioissa virkkeet ovat pitkiä, jolloin he ovat jakaneet niitä useammiksi virkkeiksi. Joskus taustalla on liian pitkistä virkkeistä saatu palaute. Esimerkit 54–55 havainnollistavat lauseiden jakamista.

- (54) Louvre taidemuseo on suuri paikka, onhan siellä käytäviä 30 kilometriä ja noin 250 000 taideteosta, joista tunnetuin on Leonardo Da Vincin maalaama Mona Lisa. (T8, 1. versio)

→

Louvre - taidemuseo on suuri paikka, onhan siellä käytäviä yhteensä 30 kilometriä ja noin 250 000 taideteosta. Tunnetuin taideteos on Leonardo Da Vincin maalaama Mona Lisa. (T8, lopullinen versio)

- (55) Nykyaina muodissa on esillä monia eri tyyliä. eli jokainen voi edustaa oman mielensä mukaan omanlaista tyyliä esimerkiksi: rock henkiset vaatteet, jotka ovat tummia ja niihin kuuluu rajut erikoisuudet kuten isot kaula-aukot, näyttävät kengät ja meikit. (T7, 1. versio)

→

Nykyaikana muodissa on esillä monia eri tyyliä, josta jokainen voi oman mielensä mukaan valita. Tummat rock-henkiset vaatteet, joihin kuuluvat rajut erikoisuudet. Niitä ovat esimerkiksi isot kaula-aukot, näyttävät kengät ja tummat meikit. (T7, lopullinen versio)

Esimerkissä 54 kirjoittaja on jakanut virkkeen kahdeksi melko vähin muutoksin: virkkeen jakamisen lisäksi hän on lisännyt välimerkin sekä poistanut ja lisännyt sanan. Esimerkissä 55 kirjoittaja on jakanut yhden virkkeen kolmeksi virkkeeksi ja tehnyt niihin enemmänkin muutoksia.

”Yhdistää lauseen” -tekoja (9 kpl) on vain noin kolmasosa ”jakaa lauseen” -teoista (29 kpl). Esimerkit 56–57 havainnollistavat lauseiden yhdistämistä ja jakamista.

- (56) Meidän täytyy olla ystävämme elämässä läsnä. Meidän pitää myös pitää toisen kanssa yhteyttä. (T9, 1. versio)

→

Täytyy esimerkiksi pitää yhteyttä ja olla läsnä toisen elämässä. (T9, lopullinen versio)

- (57) Näyttelemineen aina hieman jännittää. Jännitys kuitenkin kuuluu asiaan, tuntuisikohan esiintyminen miltään ilman pientä jännitystä? (T10, 1. versio)

→

Näyttelemineen aina hieman jännittää, mutta jännitys kuuluu asiaan. (T10, lopullinen versio)

Lauseiden yhdistäminen liittyy usein toiston vähentämiseen tekstistä tai muuten tiiviimmän ilmaisun hakemiseen. Esimerkissä 56 kirjoittaja on yhdistänyt kaksi nesessiivirakenteen sisältävää lausetta yhdeksi, jolloin toisto on vähentynyt. Esimerkissä 57 kirjoittaja on poistanut toisen virkkeen lopusta pohdiskelevan kysymyksen ja yhdistänyt kaksi jännitystä käsittelevää virkettä.

Harvinaisin lausetason teoista on lauseiden järjestyksen vaihtaminen. Sitä esiintyy kuudessa tekstissä, mutta kussakin vain kerran.

- (58) Jotkin tutkijat pitävät sisarten toisilleen tarjoamaa sosiaalista tukea ystävyysden kaltaisena tukena. **Sisarten välinen suhde on kuitenkin hyvin usein elämän pisin ihmissuhde, sekä tiiviimpi ja läheisempi verrattuna muihin ihmissuhteisiin. Ystävien tavoin sisaret ovat ikätovereita ja se tekee heistä tasa-arvoisempia, sekä heidän suhteestaan vapaaehtoisempaa kuin muut perhesuhteet.** (Vapaaehtoisuudesta huolimatta monet sisaret ovat yhteydessä keskenään läpi elämän.) (T11, 1. versio)

→

Irma Äyräväisen gerantologian ja kansanterveyden tutkielmassa kerrotaan, että sisarten tarjoama sosiaalinen tuki on ystävyysden kaltainen tuki. **Ystävien tavoin sisaret ovat ikätovereita ja se tekee heistä tasa-arvoisempia, sekä heidän suhteestaan vapaaehtoisempaa, kuin muista perhesuhteista. Sisarten välinen suhde eroaa ystävyysuhteista kuitenkin siinä, että sisarsuhde on hyvin usein elämän pisin ihmissuhde sekä tiiviimpi ja läheisempi verrattuna muihin ihmissuhteisiin.** Sisarten välille on vuosien varrella kehittynyt tietynlainen yhteisymmärrys. Kun toinen sanoo toista mitä tarkoittaa, toinen tietää heti, mistä on oikeasti kyse. Aina ei tarvita edes sanoja toisen ymmärtämiseen, siihen riittää pelkkä sormien näprääminen, välttelevä katse, puollittainen hymy tai poissaoleva ilme. (T11, lopullinen versio)

- (59) Saippua sarjojen lopettaminen tapahtuu vain yhdellä keinolla: katsojaluvut laskevat niin alas, että jatkaminen on taloudellisesti järjetöntä. Katsojalukujen laskeminen voisi viitata siihen että genre on käytetty loppuun. Aina kuitenkin tulee uusia katsojia, jotka eivät ole vielä nähneet kaikkea. Sarjat muodostavat kuitenkin käsitteitä kieleen ja määrittelevät joitakin asioita. Esim ”frisbee-leuka” nk. ridgeleuka, joka on yhtä jyrävä leuka kuin Kauniiden ja rohkeiden Ridgellä. (T20, 1. versio)

→

Saippuasarjoja on kopioitu esim. telenovelat. Ne ovat määrittäneet käsitteitä esim ”frisbeeleuka” nk. ridgeleuka joka on yhtä jyrkää leuka, kuin kauniiden ja rohkeiden Ridgellä. (Urbaanisanakirja.com) Sarjojen loppuminen on todennäköisintä, jos katsojaluvut laskevat liian alas. Silloin jatkaminen ei taloudellisesti kannata. Katsojalukujen laskeminen taas voisi viitata siihen että, genre on käytetty loppuun. Ovatko katsojat jo nähneet samat temput liian usein? Varmaa on se, että sarjojen loppuminen on katsojista kiinni. (T20, lopullinen versio)

Esimerkissä 58 kirjoittaja on vaihtanut kahden virkkeen paikkaa kappaleessa. Hän on myös lisännyt ja poistanut lauseita. Esimerkissä 59 kirjoittaja on vaihtanut useampien lauseiden paikkaa.

Kaikkein laajimmat muutokset teksteihin tehdään kappaletasolla. Taulukkoon 10 on koottu yhteenveto **kappaletason muokkaamisteoista**.

TAULUKKO 10. Kappaletason muokkaamisteot.

Teks - ti	Lisää kappaleen	Poistaa kappaleen	Korvaa kappaleen	Vaihtaa kappaleiden järjestystä	Jakaa kappaleita	Yhdistää kappaleita	Tekoja yhteensä
<b>T3</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>T5</b>	0	0	3	0	1	1	<b>5</b>
<b>T7</b>	0	0	1	0	0	0	<b>1</b>
<b>T8</b>	0	0	1	0	0	0	<b>1</b>
<b>T9</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>T10</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>T11</b>	3	1	1	0	0	0	<b>5</b>
<b>T15</b>	4	1	3	0	2	0	<b>10</b>
<b>T16</b>	1	0	2	0	1	1	<b>5</b>
<b>T20</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>T23</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>T25</b>	0	0	0	0	2	0	<b>2</b>
<b>T27</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>Te-ko-ja yht</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>29</b>

Kappaletason tekoja on muokkaamisteoista kaikkein vähiten. Osasy lienee se, että kappaletason muutokset koskettavat niin laajoja tekstinosia. Kappaleen lisäämisiä ja korvaamisia on eniten. Huomionarvoista kappaletason muokkaamisteoissa on, että noin puolessa teksteistä ei ole lainkaan kappaletason muokkaamistekoja. Ylipäätään kirjoittajat noudat-



tavat kirjoittaessaan tarkasti rakennesuunnitelmia, sillä jos kappaletasolla on tehty muutoksia, niitä ei ole lukumäärällisesti paljon. Tekstin kokonaisrakenne näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella olevan tekstin pysyvin osa, sillä siinä tapahtuu ideoinnin jälkeen vähiten muutoksia. Seitsemässä tekstissä muokkaamistekoja on, mutta niissäkin jokseenkin vaihtelevasti. Erityisen paljon kappaleason muokkaamistekoja on tekstissä T15, jonka kirjoittaja on lisännyt, poistanut, korvannut ja jakanut kappaleita, kuten esimerkeistä 60–61 voidaan havaita. Esimerkissä 60 on kuvattu tekstin T15 ensimmäinen versio ja esimerkissä 61 saman tekstin lopullinen versio.

#### (60) Huonon ystävyysuhteen vaikutus nuoreen

Huono ystävyysuhte on ihmissuhde, jossa ainakin toinen osapuoli kärsii. Se voi myös olla suhde, jossa toinen hyötyy jollain tavalla toisesta. Nuoren elämässä huonoon kaveripiiriin joutuminen on usein nuorten keskuudessa enemminkin pyrkimistä, jonka seurauksiin nuori ei osaa varautua.

Lapset, jotka ovat vetäytyviä, tarkkailevia ja toisia ihmisiä myötäileviä sekä useimmiten hiljaisia sivustaseuraajia, saattavat murrosiässä joutua helposti porukan paineen kohteeksi. Tällainen nuori hakee hyväksyntää joskus keinoja kaihtamatta. Päihteiden kokeilu, jonkun ulkopuolisen kiusaaminen tai varastaminen saattavat olla ehtoja, jotka täytyy suorittaa ennen porukkaan kuulumista.

Huonot kaveriporukat saattavat asettaa ehtoja myös ulkonäkövaatimusten, käyttäytymisen ja vapaa-ajan vieton suhteen. Määräyksiä ei välttämättä sanella suoraan, vaan porukan olemus ja maine kertovat toimintatavoista. Eri-laisuutta paheksutaan ja tottelemattomuudesta rangaistaan.

Huono ystävä vie energiaa ja saa puheillaan ja teoillaan nuoren olon huonoksi. Huono ystävä yleensä esittää ystävää hyötyäkseen toisesta jotenkin. Toisten ihmisten lähettyvillä hän ei välttämättä myönnä ystävyystään. Huono ystävä saattaa pilkata jopa päin naamaa. Valehtelu ja selän takana pahaa puhuminen on tavallista.

Nuori jota alistetaan tällaisessa ystävyysuhteessa tai kaveriporukassa haluaa suojella itsetuntoaan, eikä välttämättä uskalla irtaantua suhteesta. Nuori saattaa pelätä joutuvansa avoimen pilkan kohteeksi. Myös päihteiden kokeilu ja käyttö tuo omat ongelmansa. Ne aiheuttavat riippuvuutta ja myöhemmin nuori saattaa katua kovastikin kokeiluja, joiden takia esimerkiksi tupakasta vieroittautumisesta tulee jokapäiväinen tavoite.

Alkoholin kokeilu aiheuttaa riippuvuutta yleensä sosiaalisesti, mutta se voi myös vahingoittaa nuorta fyysisesti. Alkoholin vaikutuksen alaisena moppolla ajamaan lähtemisellä saattaa olla tuhoisat seuraukset. Lisäksi liian varhaisten seksikokeilujen taustalla on alkoholi. Pahimmassa tapauksessa nämä kokeilut ovat traumaattisia ja vaikuttavat pitkälle nuoren elämään.

Nuorta auttaa se, että vanhemmat huomaavat nuoren avuttomuuden esimerkiksi porukan paineen alla. Kun kotiintuloajat on säädetty, nuori voi vedota niihin, jäämättä naurunalaiseksi. Vaikka nuori kapinoisi kotona kotiintuloaikoja vastaan, sisimmässään tai myöhemmin elämässään hän on kiitollis-

nen. Vanhempien tarkoituksena on asettaa rajoja, joilla he suojelevat nuorta. (T15, 1. versio)

(61) Nuori huonossa kaveripiirissä

Huono ystävyysuhde on ihmissuhde, jossa ainakin toinen osapuoli kärsii. Se voi olla myös suhde, jossa toinen hyötyy jollain tavalla toisesta. Nuoren elämässä huonoon kaveripiiriin joutuminen on usein nuorten keskuudessa siihen pyrkimistä, eikä nuori osaa varautua seurauksiin.

Ossi on hiljainen seitsemäsluokkalainen poika. Hän ei tunne kovin hyvin luokkatovereitaan ja niinpä hän innostuu, kun eräs poika tulee pyytämään häntä kylälle koulun jälkeen. Ossi suostuu. Kylällä Ossi ajautuu porukkaan, jossa kokeillaan tupakanpoltoa. Aluksi Ossi seuraa sivusta, mutta vähitellen hänetkin yritetään saada mukaan.

Väestöliiton ([www.vaestoliitto.fi](http://www.vaestoliitto.fi)) mukaan lapset, jotka ovat vetäytyviä, tarkkailevia ja toisia ihmisiä myötäileviä, saattavat murrosiässä joutua helposti ryhmän paineen kohteeksi. Tällainen hiljainen sivustaseuraaja on usein epävarma itsestään ja hänellä on heikko itsetunto. Niinpä hän yleensä murtuu paineen alla.

Ossia pyydetään ottamaan tupakka. Aluksi hän kieltäytyy, mutta huudot: ”Etkö uskalla?” ja ”Mammanpoika!” kaikuivat ympärillä. Ossi ottaa tupakan ja alkaa polttamaan.

Paineen alla nuori tuntee itsensä usein ulkopuoliseksi. Hän hakee hyväksyntää ryhmältä, jotta tuntisi itsensä osaksi sitä. Nuori saattaa pyrkiä olemaan samanlainen kuin muut, joskus keinoja kaihtamatta. Usein ryhmä kuitenkin sanelee suoraan mitä tulee suorittaa kuuluakseen ryhmään.

Saara Kinnusen artikkelissa Tärkeät, hankalat kaverit ([www.vaasaevl.fi](http://www.vaasaevl.fi)) Kinnunen kirjoittaa huonon kaveripiirin toimintatavoista. Ryhmä voi määrätä jäsentensä ulkonäöstä, käyttäytymisestä ja vapaa-ajan vietosta. Hänen artikkelissaan mainitaan, että ryhmässä erilaisuutta paheksutaan tai siitä rangaistaan.

Keksityssä Ossi-esimerkissä ryhmän ehtona oli tupakan polttaminen. Muita ehtoja saattavat olla myös alkoholin juominen tai vaikka jonkun ulkopuolisen kiusaaminen. Ehtoja saattaa tulla vaikka kuuluisikin jo ryhmään. Kun toiset tarvitsevat tupakkaa, laitetaan yksi, yleensä heikoimmassa asemassa oleva jäsen varastamaan sitä kioskilta. Tehtävä tulee suorittaa tai ei kuulu ryhmään. Näin toista käytetään hyödyksi sillä uhalla, että hänestä tulisi ryhmän ulkopuolinen.

Ossi suuntaa jo tottuneesti askeleensa kohti tupakkapaikkaa.

– Hei Ossi, tuuthan sä juomaan meille viikonloppuna? Meillä on talo tyhjänä, kysyy yksi porukasta.

– Joo, kai mä tuun, Ossi vastaa, sillä hän tietää ettei kieltäytymistä katsota hyvällä. Viime viikolla Ossi oli seurannut sivusta kun porukan jäsenet olivat vetäneet luokkakaverinsa paidan alas vessanpöntöstä liikuntatunnin aikana poikien pukuhuoneessa Paita oli tukkinut pöntön ja pojat saaneet jälki-istuntoa. Myöhemmin tapaukselle oli vain naurettu. Ossi sytytti tupakan. Ei hän omasta mielestään riippuvainen ollut, siitä oli vain tullut tapa.

Huonon kaveriporukan seurauksena nuori ei enää uskalla olla ryhmän ulkopuolella. Nuori saattaa pelätä kiusaamista ja yksinjäämistä. Väestöliiton sivulla sanotaan, että tällainen nuori pelkää itsetuntonsa puolesta. Hän pyrkii

suojelemaan sitä ja itseään olemalla enemmän ”vahvemman” kuin heikoimman puolella.

Toisaalta nuori saattaa liikkua ryhmässä mielellään, sillä siitä on tullut hänen ainoa kaveripiirinsä. Tähän syynä ovat useimmiten päihteet, jotka aiheuttavat sekä fyysistä että sosiaalista riippuvuutta.

Mitä enemmän nuori käyttää päihteitä, sitä enemmän riskit liian aikaisiin seksikokeiluihin lisääntyvät. Alkoholi vaikuttaa ikävästi myös liikenteessä ja humalassa mopolla ajamisella saattaa olla tuhoisat seuraukset.

Huonot kaveripiirit vaikuttavat nuoreen negatiivisesti niin henkisesti, fyysisesti kuin sosiaalisesti. Koska ryhmästä tulee ainoa kaveripiiri, siitä pidetään kiinni, vaikka esimerkiksi tupakanpolto haittaa riippuvuutena ja tapana.

Vanhemmat voivat estää nuoren joutumista huonoihin piireihin esimerkiksi kotiintuloaikojen avulla. Väestöliiton vanhemmille suunnatuilla sivuilla sanotaan, että nuorta helpottaa laittaa aikaisen kotiintulon syyksi tiukat aikarajat ja kotiaaresti. Näin nuori ei joudu naurunalaiseksi vaan syy on tiukkojen vanhempien, joista nuori on kuitenkin helpottunut, silloin kun hänen asemansa on ryhmässä heikko. Vaikka nuori kapinoisikin kotona välillä kotiintuloaikoja vastaan, myöhemmin hän tajuaa niiden merkityksen. Vanhempien tehtävänä on asetta rajoja, joilla he suojelevat nuorta.

Huono kaveripiiri vaikuttaa negatiivisesti nuoreen, mutta saattaa olla hänen ainoa kaverisuhteensa. Nuori ei välttämättä itse tiedosta ryhmän aiheuttamia seurauksia tai ei välitä niistä, koska haluaa suojella itsetuntoaan. Kaverit ovat kuitenkin tärkeä osa nuoruutta ja oikeaan suuntaan nuoria ohjaa esimerkiksi päihdevalistus. (T15, lopullinen versio)

Tekstissä T15 on erikoista se, että kirjoittaja on lisännyt tekstiin asiaa havainnollistavia esimerkkikappaleita, jotka kertovat Ossi-nimisestä pojasta.

Kappaleen korvaamisella tarkoitetaan sitä, että kappale on käytännössä kirjoitettu uudestaan (esimerkki 62).

- (62) Nuorta auttaa se, että vanhemmat huomaavat nuoren avuttomuuden esimerkiksi porukan paineen alla. Kun kotiintuloajat on säädetty, nuori voi vedota niihin, jäämättä naurunalaiseksi. Vaikka nuori kapinoisi kotona kotiintuloaikoja vastaan, sisimmässään tai myöhemmin elämässään hän on kiitollinen. Vanhempien tarkoituksena on asettaa rajoja, joilla he suojelevat nuorta. (T15, 1. versio)

Vanhemmat voivat estää nuoren joutumista huonoihin piireihin esimerkiksi kotiintuloaikojen avulla. Väestöliiton vanhemmille suunnatuilla sivuilla sanotaan, että nuorta helpottaa laittaa aikaisen kotiintulon syyksi tiukat aikarajat ja kotiaaresti. Näin nuori ei joudu naurunalaiseksi vaan syy on tiukkojen vanhempien, joista nuori on kuitenkin helpottunut, silloin kun hänen asemansa on ryhmässä heikko. Vaikka nuori kapinoisikin kotona välillä kotiintuloaikoja vastaan, myöhemmin hän tajuaa niiden merkityksen. Vanhempien tehtävänä on asetta rajoja, joilla he suojelevat nuorta. (T15, lopullinen versio)

Esimerkissä 62 tekstin T15 on kirjoittanut ensimmäisen tekstiversion viimeisen kappaleen uudestaan eli korvannut sen. Korvaamisesta voidaan puhua silloin, kun kappaleissa on selvästi samoja sisältöaineiksia. Näin on esimerkissä 62, jossa molemmissa kappaleissa puhutaan vanhempien ja kotiintuloaikojen vaikutuksista nuoren huonoihin kaverisuhteisiin. Jos yhteisiä aineksia ei ole, puhutaan kappaleen poistamisesta ja lisäämisestä.

Tekstistä T15 on myös poistettu yksi kappale (esimerkki 63).

- (63) Huono ystävä vie energiaa ja saa puheillaan ja teoillaan nuoren olon huonoksi. Huono ystävä yleensä esittää ystävää hyötyäkseen toisesta jotenkin. Toisten ihmisten lähetyvillä hän ei välttämättä myönnä ystävyystään. Huono ystävä saattaa pilkata jopa päin naamaa. Valehtelu ja selän takana pahaa puhuminen on tavallista. (T15, 1. versio)

Kirjoittaja on poistanut ensimmäisen tekstiversion neljännen kappaleen, jossa käsitellään huonon ystävän ominaisuuksia.

”Jakaa kappaleen” ja ”yhdistää kappaleita” -tekoja on teksteissä muutamia. Tekstissä T15 kirjoittaja on jakanut ensimmäisen version kolmannen kappaleen sisällöltään kolmeksi erilliseksi kappaleeksi ja samalla kirjoittanut uudestaan eli korvannut kappaleet (esimerkki 64).

- (64) Huonot kaveriporukat saattavat asettaa ehtoja myös ulkonäkövaatimusten, käyttäytymisen ja vapaa-ajan vieton suhteen. Määräyksiä ei välttämättä sanella suoraan, vaan porukan olemus ja maine kertovat toimintatavoista. Erilaisuutta paheksutaan ja tottelemattomuudesta rangaistaan. (T15, 1. versio)

→

Paineen alla nuori tuntee itsensä usein ulkopuoliseksi. Hän hakee hyväksyntää ryhmältä, jotta tuntisi itsensä osaksi sitä. Nuori saattaa pyrkiä olemaan samanlainen kuin muut, joskus keinoja kaihtamatta. Usein ryhmä kuitenkin sanelee suoraan mitä tulee suorittaa kuuluakseen ryhmään.

Saara Kinnusen artikkelissa Tärkeit, hankalat kaverit ([www.vaasaevl.fi](http://www.vaasaevl.fi)) Kinnunen kirjoittaa huonon kaveripiirin toimintatavoista. Ryhmä voi määrätä jäsentensä ulkonäöstä, käyttäytymisestä ja vapaa-ajan vietosta. Hänen artikkelissaan mainitaan, että ryhmässä erilaisuutta paheksutaan tai siitä rangaistaan.

Keksityssä Ossi-esimerkissä ryhmän ehtona oli tupakan polttaminen. Muita ehtoja saattavat olla myös alkoholin juominen tai vaikka jonkun ulkopuolisen kiusaaminen. Ehtoja saattaa tulla vaikka kuuluisikin jo ryhmään. Kun toiset tarvitsevat tupakkaa, laitetaan yksi, yleensä heikoimmassa asemassa oleva jäsen varastamaan sitä kioskilta. Tehtävä tulee suorittaa tai ei kuulu ryhmään. Näin toista käytetään hyödyksi sillä uhalla, että hänestä tulisi ryhmän ulkopuolinen. (T15, lopullinen versio)

Esimerkissä 64 tekstin T15 ensimmäisen version kolmas kappale käsittelee huonon kaveriporukan toimintatapoja ja porukkaan kuulumisen ehtoja. Kappale on melko lyhyt. Kir-

joittaja onkin laajentanut kappaletta ja jakanut asiasisällön kolmeen eri kappaleeseen. Muokkaamisteoista ovat toteutuneet siis korvaaminen ja jakaminen.

Kappaleen yhdistäminen on aineistossa melko harvinaista, sillä sitä esiintyy vain kahdessa tekstissä. Esimerkki 65 kuvaa kappaleiden yhdistämistä.

- (65) Nykyään ja tulevaisuudessa Nokian pitää tarjota helppokäyttöistä monipuolista puhelinta, joka ominaisuuksiltaan päihittää muut. Nyt on menty oikeaan suuntaan. Kanadalainen Stephen Elop on hyvä toimitusjohtaja, sillä Elop tuo uutta Nokiaan kansainvälisyyttä ja tuntee hyvin Yhdysvaltain markkinat, josta uudet Nokia Lumia 800 ja Nokia 710 ovat uusi toivo.

Nokiasta ja Microsoftista tulivat uudet kumppanit, Tällä Nokia pyrkii tuomaan parannusta käyttöjärjestelmään ja hylkäämällä omat käyttöjärjestelmänsä viimeisin Nokia N9 olevan Symbian. Toisaalta siinäkin olisi ollut toivoa. Koska Nokialla on muita kilpailijoita Windows 7:ssä. Parempaa on kumminkin tulossa. (T16, 1. versio)

→

Nykyisin ja tulevaisuudessa Nokian pitää tarjota helppokäyttöistä ja monipuollista kännykkää, joka ominaisuuksillaan päihittää muut. Oikeaan suuntaa on mennyt. Kanadalainen Stephen Elop on hyvä uusi toimitusjohtaja, koska Elop tuo näkemystä nykyisestä maailmasta ja osaa myydä. Nokia on siirtynyt omasta Symbian käyttöjärjestelmästä Windows 7:aan, johon päädyttiin alkamalla tekemällä työtä Microsoftin kanssa. Olisi Nokian omassakin järjestelmässä ollut myös tulevaisuutta esim. Nokian N9 joka on täysin kosketusnäytönvarassa ei mitään näppäimiä. Hyvä että Nokia teki ratkaisun ehkä omaan käyttöjärjestelmän ongelmiin ja Windowsista saa varmasti hyvän sisällön. Haasteena on Nokialla erottua muista Windows 7:n kilpailijoiden joukosta. Sen uskon, että se onnistuu. Yhdysvaltojen markkinat ja sen uudestaan luottamuksen voittaminen, on tärkeä Nokian kannalta tulevaisuuden kannalta. Uudet älypuhelimet Nokia Lumia 900, 800 ja 710 ovat uusi toivo. Itselläni on aina ollut Nokian matkapuhelin ja tulee aina olemaan. Liverpoolin motto (You'll never walk alone.) (T16, lopullinen versio)

Tekstin T15 kirjoittaja on yhdistänyt ensimmäisen tekstiversion kaksi viimeistä kappaletta yhdeksi kappaleeksi. Hän on myös tehnyt kappaleeseen paljon muita muokkaamisteoja, esimerkiksi lisännyt useita lauseita.

### **Yhteenvedoa muokkaamisteoista**

Kappaleiden järjestyksen vaihtamista teksteissä ei esiinny lainkaan. Kaiken kaikkiaan kappaleen muokkaamisteoja teksteissä on melko vähän, ja kuudessa tekstissä ei lainkaan. Tämä tukee Rannan (2007: 265) tutkimustulosta, jonka mukaan tekstit saavat luonteensa ja temaattisen rakenteensa jo ensimmäisessä tekstiversiossa. Jo ensimmäisten tekstiversioiden kokonaisrakenteen muodostumista tarkastellessani havaitsin, että tekstien

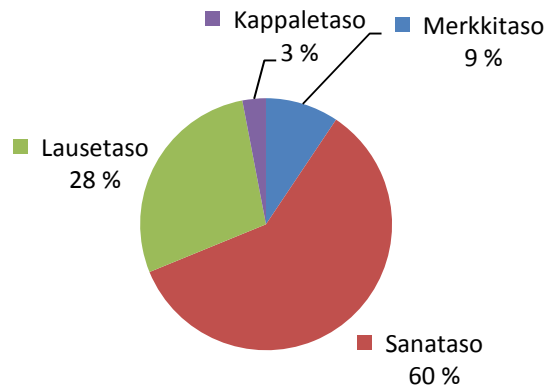
retorinen rakenne saa muotonsa ja pysyy pääosin samana jo kirjoittamisen alkuvaiheessa. Ensimmäisen ja lopullisen tekstiversion kappaletason muokkaamistekojen tarkastelu tukee tätä havaintoa, sillä tekstien retorinen rakenne ei suuresti muutu.

Sanatason muutoksia esiintyi teksteissä kaikkein eniten, noin 60 % kaikista muokkaamisteoista. Huomattavasti eniten esiintyi sanan korvaamista. ”Korvaa sanan” -teko oli yleisin myös Rannan (2007: 111) aineistossa, jossa korvaamistekojä oli yhteensä 41 % kaikista sanatason muokkaamisteoista. Rannan tutkimuksessa toiseksi yleisin sanatason teko oli sanan lisääminen (33 %) ja kolmanneksi yleisin sanan poistaminen (18 %). Vähiten esiintyi sanan siirtämistä (8 %). (Ranta 2007: 110–111.) Myös Murtorinne (2005: 218) on havainnut, että muokatessaan itsenäisesti valmiin tekstin pintatasoa oppilas käyttää yleensä korvaamisstrategiaa. Sanatason korvaamisen yleisyyden osalta tämän tutkimuksen tulokset siis näyttäisivät mukailevan muiden tutkimusten tuloksia. Sen sijaan muiden sanatason tekojen osalta tulokset eroavat ainakin Rannan tutkimustuloksista. Kä-sillä olevassa tutkimuksessa sanan poistamisia oli enemmän kuin lisäämisiä. Neljänneksi eniten oli sanan järjestyksen vaihtamisia ja vähiten sanan jakamisia ja yhdistämisiä, joita oli vain muutamia.

Toiseksi eniten tämän tutkimuksen aineistossa oli lausetason muokkaamista, 28 % muokkaamisteoista. Lausetasolla eniten oli lauseen lisäämisiä. Lauseen poistamisia ja korvaamisia oli suurin piirtein saman verran, korvaamisia kuitenkin hieman enemmän. ”Jakaa lauseen” -tekoja oli neljänneksi eniten. Lauseiden järjestyksen vaihtamisia sekä yhdistämisiä oli vain joitakin tapauksia.

Merkkitaso ja kappaletason muokkaaminen oli melko vähäistä. Merkkitaso-n muutoksia oli 9 % kaikista muokkaamisteoista ja kappaletason muutoksia vain 3 % muokkaamisteoista. Muokkaamista on tapahtunut siis pääosin sana- ja lausetasolla. Merkkita-son muutosten suhteellisen pieni määrä osoittaa, että kaikesta muokkaamisesta alle kymmenesosa keskittyy välimerkkeihin. Todellinen välimerkkien – enimmäkseen pilkkujen – muokkaaminen on vielä vähäisempää, koska lukuun on laskettu mukaan myös yksittäisten kirjainten ja muiden merkkien muokkaamisteot. Kappaleiden tasolla muokkaaminen oli vielä vähäisempää. Tulokset osoittavat, että ainakin tässä tapauksessa lukiolaiset keskitty-vät tekstin sisällön ja tyylin hiomiseen, kun taas pintapuolinen tekstin rakenteen ja väli-merkkien muokkaaminen on vähäisempää. Myös Murtorinteen (2005: 262) tutkimuksen mukaan oppilaat kehittivät tekstin sisältöä, mutta pintataso-n muokkaaminen jäi vähem-

mälle. Kuvioon 14 on koottu eri tasolla tehtyjen muokkaustekojen suhteellinen osuus kokonaisuokkaamisesta.



KUVIO 14. Yhteenveto muokkaamisteoista.

## 6.2 Palautteen vaikutus muokkaamistekoihin

Prosessikirjoittamisen oppien mukaan palautteen antaminen ja saaminen kuuluvat olennaisena osana kirjoittamisprosessiin. Prosessikirjoittamisen periaatteisiin kuuluu, että kirjoittaja saa tekstistään myönteistä palautetta. Opettajan rooli on ohjata ja kannustaa, ei arvostella ja etsiä virheitä punakynän kanssa. Sen sijaan tovereiden rooli korostuu palautteenannossa. Oppilaat oppivat erittelemään toistensa tekstejä, etsimään niistä onnistuneita kohtia ja esittämään rakentavia kysymyksiä. (Sarmavuori 2007: 177.)

Myös tutkimuksen kohteena olevassa aineistossa korostui vertaispalautteen merkitys. Opiskelijat antoivat toisilleen palautetta ensimmäisistä tekstiversioista. Opiskelijat antoivat palautetta toistensa teksteistä niin sisällön kuin kieliasunkin suhteen. Palautteet olivat sekä kohdennettuja että yleisiä. Vasta vertaispalautteen jälkeen oli opettajan vuoro kommentoida tekstejä, jolloin opettajan rooliksi jäi antaa yleisluontoista, koko tekstiä koskevaa palautetta.

Tässä luvussa etsin vastausta tutkimuskysymykseen *Miten palaute vaikuttaa kirjoittajan tekemiin muokkaamistekoihin?* Rajaan palautteiden tarkastelun tässä koskemaan vain kohdennettuja palautteita, joissa on jokin konkreettinen korjausehdotus. Mukana ovat vertaisen ja opettajan antamat palautteet, jos ne ovat kohdennettuja. Valtaosa opettajan antamista palautteista on koko tekstiä koskevia yleisiä palautteita. Sekä opettajan että vertaisen antamat yleisluontoiset kohdentamattomat palautteet rajasin pois tarkastelusta.

Esimerkit 66–70 ovat esimerkkejä opettajan antamista, koko tekstiä koskevista palautteista, joita en ole ottanut huomioon palautteiden analyysissä.

- (66) Tekstissä saisi olla mittaa (opettajan palaute tekstistä T5)
- (67) Viittaa lähteisiin! (opettajan palaute tekstistä T9)
- (68) Tekstisi on kiinnostava ja aihevalintasi on hyvä. (opettajan palaute tekstistä T10)
- (69) Teksti on sujuvaa. Huomio pilkkuihin! (opettajan palaute tekstistä T11)
- (70) Entäs omat näkemyksesi aiheesta > niitä mahtuisi mukaan! Myös muut konkreettiset esimerkit olisivat hyviä. (opettajan palaute tekstistä T16)

Esimerkkien 66–70 palautteet ovat yleisluontoisia ja toistuvat useammassa tekstissä. Palautteet ovat kuitenkin niin yleisiä ja osittain koko tekstiä koskevia, että niiden hyödyntämistä ei mielestäni ole tarkoituksenmukaista tarkastella tässä tutkimuksessa.

Olen rajannut tarkastelun ulkopuolelle myös sekä vertaisen että opettajan antamat toteavat positiiviset palautteet, joissa ei ole selkeää korjausehdotusta. Esimerkeissä 71–73 on kuvattu edellä mainitun kaltaisia palautteita.

- (71) Hyvä alku! (vertaispalaute tekstistä T9)
- (72) hyvä kappale! tarkkaa vertailua ja hyviä huomioita (vertaispalaute tekstistä T11)
- (73) tosi kivoja esimerkkejä! :) (vertaispalaute tekstistä T11)

Esimerkkien 71–73 kaltaiset palautteet eivät anna kirjoittajalle konkreettisia parannusehdotuksia, joten niiden hyödyntämistä on haasteellista tutkia pelkästään tekstintutkimuksen keinoin. Palautteen hyödyntämisestä voisi kertoa se, että kirjoittaja on säilyttänyt tekstissään muokkaamattomana kohdan, josta on saanut myönteistä palautetta. Tekstikohdan säilyttäminen ei kuitenkaan ole niin selvä merkki palautteen hyödyntämisestä kuin varsinainen muokkaamisteko.

Esimerkkeihin 74–80 olen koonnut palautteita, jotka ovat tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteina.

- (74) Liitä muoti jotenkin alennusmyynteihin vaikka muutamalla sanalla. (opettajan palaute tekstistä T5)
- (75) Vältä sinä-passiivia (opettajan palaute tekstistä T9)
- (76) Tätä kohtaa en oikein ymmärrä (vertaispalaute tekstistä T7)



- (77) Vaihtamalla sanajärjestystä lauseet kuulostaisi viisaammilta (vertaispalaute tekstistä T7)
- (78) Oma kohtainen kokemus lopussa on mukava, kaipaisin enemmän pohdintaa myös muissa tekstin kohdissa (vertaispalaute tekstistä T10)
- (79) olisiko jotain esimerkkiä (vertaispalaute tekstistä T20)
- (80) Mistä olet lukenut, että hänellä on ollut vaikea lapsuus? (vertaispalaute tekstistä T27)

Myöskään vertaispalauteista en ota huomioon sellaisia palautteita, jotka ovat koko tekstiä koskevia tai eivät sisällä mitään konkreettisia parannusehdotuksia.

En ole kiinnittänyt huomiota erikseen siihen, hyödyntävätkö kirjoittajat jotenkin eri tavalla oppilastoverin ja opettajan antamia palautteita. Olen kuitenkin laskenut opettajan ja vertaisen antamien kohdennettujen palautteiden lukumäärät. Ne on koottu taulukkoon 11.

TAULUKKO 11. Palautteiden jakautuminen.

TEKSTI	Vertaispalautteita	Opettajan palautteita	Palautteita yhteensä
T3	4	0	4
T5	3	4	7
T7	11	2	13
T8	2	3	5
T9	7	1	8
T10	4	0	4
T11	5	0	5
T15	2	0	2
T16	0	0	0
T20	5	1	6
T23	2	0	2
T25	1	5	6
T27	2	2	4
<b>Yhteensä</b>	<b>48</b>	<b>18</b>	<b>66</b>

Kuten taulukosta 11 voidaan havaita, vajaa kolme neljännestä eli suurin osa kohdennetuista palautteista on vertaisen antamia. Viidessä tekstissä ei ole lainkaan opettajan antamia kohdennettuja palautteita. Opettajan antamien kohdennettujen palautteiden vähäisyys johtunee siitä, että vertaiset ovat antaneet palautetta ensin. Heidän antamansa palaute on

pääosin kohdennettua, jolloin opettajan tehtäväksi on jäänyt kommentoida tekstiä kokonaisuutena.

Koska kaikkia palautteita ei ole huomioitu analyysissä ja aineisto on pieni, tulos on vain suuntaa-antava. Luvut kertovat kuitenkin jotakin palautteiden hyödyntämisestä ja toimivat laadullisen analyysin tukena. Taulukossa 12 on kooste palautteiden hyödyntämisestä:

TAULUKKO 12. Palautteiden hyödyntäminen.

TEKSTI	Hyödyntää	Ei hyödynnä	Palautteita yhteensä
T3	4	0	4
T5	7	0	7
T7	11	2	13
T8	5	0	5
T9	5	3	8
T10	4	0	4
T11	3	2	5
T15	2	0	2
T16	0	0	0
T20	3	3	6
T23	1	1	2
T25	4	2	6
T27	2	2	4
<b>Yhteensä</b>	<b>51</b>	<b>15</b>	<b>66</b>

Taulukosta voidaan havaita, että kirjoittajat hyödyntävät saamiaan palautteita huomattavasti useammin kuin jättävät ne huomiotta. Viisi kirjoittajista on hyödyntänyt kaikki kohdennetut palautteet. Hyödynnettyjen palautteiden määrä on yli kolminkertainen verrattuna palautteisiin, joita ei ole hyödynnetty. Esimerkit 81–85 havainnollistavat palautteiden hyödyntämistä.

- (81) Mutta mikä on ystävien vaikutus meidän elämäämme? (T3, 1. versio)  
**Vertaispalaute: ”Mutta” -aloitus pisti korvaan**  
 Kuinka ystävät siis vaikuttavat elämäämme? (T3, lopullinen versio)
- (82) Pysähdyt yhden kojun eteen. Tämä koju myy crêpesiä. Päätät ostaa yhden sellaisen. (T8, 1. versio)  
**Opettajan palaute: Minkä?**  
 Pysähdyt yhden kojun eteen, koska se näyttäisi myyvän herkullisia välipaloja. Päätät ostaa välipalaa, koska sinulla on nälkä, vaikka päivä on vasta alkanut. (T8, lopullinen versio)

- (83) Näkyykö masennuksesta parantuminen sitten musiikissa? Antti Tuiskun 'Hengitän'- kappaleessa välittyy helpotuksen ja vapauden tunne: "En kiinni meihin jäänytkään, ja sittenkin voin hengittää." Kappale on tehty lievästä masennuksesta parantumisen jälkeen. (T27, 1. versio)

**Opettajan palaute: Mistä tiedät, että Tuisku on parantunut? Lähteet!**

Näkyykö masennuksesta parantuminen sitten musiikissa? Kirjassa 'Hengitän - äänessä Antti Tuisku' (kirjoittanut Juhana Salakari) Antti Tuisku kertoo terapian ja loman auttaneen vähitellen masennukseen. Hän kertoo myös, että vapauden tunne sai mielialan nousemaan. Tämä tunne välittyy hänen kappaleeseensa 'Hengitän': "En kiinni meihin jäänytkään, ja sittenkin voin hengittää." (T27, lopullinen versio)

- (84) Itse tykkään pitää aikalailla ihan "normaaleja" vaatteita kuten leggingssejä, farkkuja, huppareita, en itse kyllä pukeennu mitenkään erikoisesti, jos ajattelee vaikka jotain rock-tyylistä pukeutumista. (T7, 1. versio)

**Vertaispalaute: Aika pitkä lause. Voisit laittaa pisteen väliin!**

Itse tykkään pitää aikalailla ihan "normaaleita" vaatteita kuten leggingssejä, farkkuja, neuleita ja huppareita, itse en pukeudu mitenkään erikoisesti. Jos vertaa rock-tyylistä pukeutumista. (T7, lopullinen versio)

- (85) Tammikuu. Olemme juuri saaneet päässeet kaiken jouluhömpötyksen yli, ja ryntäämme oitis alennusmyynteihin. Muoti voidaan määrittellä monin eri tavoin, mutta yleensä ihmiset ymmärtävät sen sanan kuullessaan liittyvän sen vaatteisiin ja niiden uusien mallistojen tuomia trendejä. [**Vertaispalaute: Hyvä alkua! :) Voisiko aloituskappale loppua tähän?**] Maailmaan syntyy kokoajan uusia desingerejä, ja vanhoihin tunnettuihin suunnittelioiden, kuten esimerkiksi kenkäsuunnittelija Manolo Blahnik, joka tunnetaan erityisesti Sinkku-elämää – sarjan kenkäsuunnitteliana. Muodilla on myös huomattu tulevan tiettyjä jaksoja, kuten 60-luvun muoti, johon kuului paljon kotelomekkoja, eli vartalonmyönteisiä olkaimettomia mekkoja ja paljon grafisia kuvioita esimerkiksi pallokuviot ja kampaukset. (T5, 1. versio)

→

Elämme tammikuuta. Olemme juuri käyneet alennusmyynneissä rohuamassa itsellemme kaikkea kivaa ja omaan tyyliin kuuluvaa. Jotkin muotivaatteet voivat lähteä aivan käsistä. Esimerkiksi kun itse olin katselemassa alennusmyyntejä, kaikki tämänhetken kuumimmat muumuussa neuleet ovat aivan loppu, tai vaatetta on enää jäljellä vain plus neljäkymmentä kokoisina. Me ihmiset voimme käsittää muodin eri tavoin, mutta yleensä sen sanan kuullessamme yhdistämme sen vaatteisiin ja uusien suunnittelioiden tai hollywood julkisuuden henkilöiden tuomiin trendeihin.

Maailmaan syntyy jatkuvasti uusia suunnitteliota tuomaan meille uusia ulottuvuuksia tuomaan päällemme. Mutta muistammehan silti vanhemmat, mutta sitäkin tunnetummat suunnittelijat kuten Manolo Blahnikin, joka on kuuluisa kenkäsuunnittelija. Hän on erityisen tunnettu Sinkku-elämää – sarjan kenkäsuunnitteliana, ja saikin siitä paljon lisää kuuluisuutta. Olemme myös huomanneet muodin toistavan itseään, koska muotiin kuuluu myös ajanjakot. Olen huomannut nyt kaupoissa kierrellessäni tulleen muotiin uudelleen leveälahkeiset ja korkeavyötäröiset housut jotka olivat muotia 80-luvulla. (T5, lopullinen versio)

Kuten esimerkeistä voidaan havaita, kohdennettua palautetta on annettu niin sana-, lause- kuin kappaletasollakin. Esimerkissä 81 kirjoittaja on saanut palautetta mutta-konjunktioilla alkavasta lauseesta. Hän poistaakin mutta-sanana lauseesta ja tekee lisäksi muita muutoksia lauseeseen. Esimerkissä 82 opettaja on antanut palautetta viittaussuhteista, ja kirjoittaja korjaa lopulliseen versioon sellainen-sanana ilmauksella *välipalaa*. Myös esimerkissä 83 palaute on opettajan antama, mutta koskee lähteiden käyttöä. Kirjoittaja hyödyntää opettajan palautteen ja lisää lopulliseen versioon lähdeviitteen. Esimerkissä 84 kirjoittaja on saanut vertaispalautetta liian pitkästä virkkeestä. Kirjoittaja tekee lausetason muokkauksia ja jakaa lauseen kahdeksi. Esimerkki 85 edustaa kappaleason muutosta. Vertaispalautteessa ehdotetaan aloituskappaleen jakamista. Kirjoittaja tekee kappaleelle paljon muitakin muutoksia, mutta jakaa myös palautetta hyödyntäen aloituskappaleen kahdeksi eri kappaleeksi.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että palaute on auttanut kirjoittajia tekstin muokkauksissa. Kirjoittajat ovat hyödyntäneet suurinta osaa saamastaan kohdennetusta palautteesta. Viisi kolmestatoista kirjoittajasta on hyödyntänyt kaikki saamansa palautteet. Yleisluontoisia, koko tekstiä koskevia tai kannustavia palautteita ei ole tässä tutkimuksessa otettu huomioon. Myöskään mahdollisia eroja opettajan ja vertaisen antaman palautteen hyödyntämisessä ei ole tarkasteltu. Yleishavaintona voidaan kuitenkin sanoa, että pääosin lukiolaiset hyödyntävät saamaansa palautetta, eikä siihen ainakaan merkittävästi näyttäisi vaikuttavan palautteen antaja. Palautteen hyödyntämiseen vaikuttanee enemmän kirjoittajan henkilökohtainen tyyli kuin palautteen laatu tai sen antaja, vaikka jälkimmäisenä mainittuihin ei olekaan tässä tutkimuksessa erityisesti kiinnitetty huomiota.

## 7 PÄÄTÄNTÖ

### 7.1 Keskeisimmät tulokset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten lukiolaisten tekstintuottamisprosessi rakentuu vaihe vaiheelta. Tutkimuskysymyksenä oli *Miten opiskelijoiden tekstit rakentuvat vaihe vaiheelta?* Tutkimuskysymykseen liittyi joukko alakysymyksiä:

1. Millaisista vaiheista opiskelijoiden kirjoittamisprosessi koostuu?
2. Miten opiskelijat suunnittelevat, luonnostelevat ja muokkaavat tekstejään?
3. Millaisten tekojen kautta suunnitelmista rakentuu luonnos?
4. Millaisten tekojen kautta luonnoksesta rakentuu valmis teksti?
5. Miten palaute vaikuttaa kirjoittajan tekemiin muokkaamistekoihin?

Tutkimuskysymyksiin etsin vastauksia tarkastelemalla opiskelijoiden tuottamia eri vaiheessa olevia tekstiversioita, opiskelijoiden ensimmäisistä tekstiversioistaan saamaa palautetta sekä opettajan haastattelua. Aineistoa analysoin pääasiassa tekstianalyysin keinoin. Analyysissa hyödynsin myös sisällönanalyysia sekä aineiston numeerista tarkastelua.

Ensimmäiseen alaongelmaan *Millaisista vaiheista opiskelijoiden kirjoittamisprosessi koostuu?* etsin vastausta tarkastelemalla opettajan haastattelua. Haastattelin opettajaa ÄI2- kurssin päätteeksi. Litteroitua haastattelua analysoin sisällönanalyttisesti tarkoituksenani löytää opetuksessa toteutetut kirjoittamisprosessin vaiheet. Prosessikirjoitelma toteutettiin äidinkielen ja kirjallisuuden lukiokurssilla *2 Tekstien rakenteita ja merkityksiä*. Kurssin oppitunneista käytettiin prosessikirjoitelman parissa työskentelyyn viisi 75 minuutin oppituntia, joista kolmella prosessikirjoitelmaa varsinaisesti työstiin. Muu prosessikirjoitelmaan liittyvä työ tehtiin kotona. Prosessikirjoitelma toteutettiin pitkälti käytössä olleiden teksti- ja tehtäväkirjojen mallin mukaisesti. Prosessiin sisältyivät seuraavat vaiheet: aiheen valitseminen, tiedonhaku, aiheen rajaaminen, rakenteen suunnittelu, kirjoittaminen (luonnostelu), palautteen antaminen ja saaminen, palautteeseen perehtyminen, aloituksen ja lopetuksen laatiminen, lopullisen version laatiminen sekä kirjoitelman viimeistely. Luvussa 3.4 käsittelin Linnakylän esittämiä Bay Arean kirjoittamisprojektin mukaisia kirjoittamisprosessin vaiheita. Kyseisistä vaiheista löytyivät tästä aineistosta valmistautuminen, tekstin luonnostelu, palautteen antaminen ja vastaanottaminen, luonnoksen työstäminen raakaversioksi, tekstin toimittaminen ja oikoluku sekä arvi-

ointi. Vaiheista puuttui siis julkistaminen. Muuten tutkimuksen kohteena olleella lukio-kurssilla toteutuivat kaikki Bay Area Writing Projectin mukaiset prosessikirjoittamisen vaiheet.

Toiseen alakysymykseen *Miten opiskelijat suunnittelevat, luonnostelevat ja muokkaavat tekstejään?* etsin vastausta useammassa eri luvussa. Suunnittelun tapoja tarkastelin luvussa 5.1 ja luonnostelua eli ensimmäisen version kirjoittamista luvuissa 5.2 ja 5.3. Muokkaamisen tapoja käsittelin luvussa 6.1. Opiskelijat suunnittelivat tekstejään kahden eri suunnitelman avulla. Tekstien sisältöä suunniteltiin ideasuunnitelman – useimmiten ajatuskartan – ja retorista rakennetta rakennesuunnitelman avulla. Ideasuunnitelmista voitiin erottaa neljä erilaista suunnittelun tapaa: ajatuskartta, ajatuskartta ja muistiinpanot, muistiinpanot sekä listaus. Rakennesuunnitelmat koostuivat useimmiten kappaleiden järjestysnumerosta ja laajuudeltaan vaihtelevasta kuvauksesta kappaleiden sisällöstä. Kappaleiden sisältöä oli kuvattu joko yksittäisillä sanoilla, kokonaisin lausein tai siten, että suunnitelmassa oli sekaisin yksittäisiä sanoja ja kokonaisia lauseita tai kysymyksiä.

Luonnostelua eli ensimmäisen tekstiversion rakentumista tarkastelin luvuissa 5.2 ja 5.3. Luvussa 5.2 käsittelin merkitysrakenteen muodostumista ja luvussa 5.3 kokonais- eli retorisen rakenteen muodostumista. Luvussa 5.2 ensimmäisten tekstiversioiden merkitysrakenteen muodostumista tarkastelin aiheen rajautumisen sekä propositioiden säilymisen kannalta. Aiheen rajautumisen perusteella tekstit voitiin jakaa kolmeen ryhmään: tekstit, joissa aihe oli selkeästi rajattu alusta asti, tekstit, joissa aihe oli laaja alussa, mutta rajautui sekä tekstit, joissa aihe oli laaja alussa, mutta ei rajautunut missään vaiheessa kirjoittamisprosessia. Propositioiden avulla tarkastelin sitä, mitkä asiat ja ajatukset ideasuunnitelmista säilyivät ensimmäiseen tekstiversioon sekä mitä tekoja ajatuksille eli propositioille tehtiin. Tekojen luokittelussa sovelsin Faigleyn ja Witten muokkaamistekojen taksonomiaa. Propositioille tehdyistä muokkaamisteoista voitiin erottaa propositioiden lisääminen, poistaminen ja yhdistäminen.

Ensimmäisen version rakentumista tarkastelin myös tekstin kokonaisrakenteen muodostumisen kannalta. Retorisen rakenteen muodostumista tutkin vertaamalla rakennesuunnitelmia ja ensimmäisten tekstiversioiden kappaleiden sisällöistä muodostettuja makropropositioita. Myös kappaleille tehtyjä tekoja luokittelin muokkaamistaksonomiaa apuna käyttäen. Kappaleille tehtyjä tekoja olivat lisääminen, poistaminen, järjestyksen vaihtaminen, jakaminen sekä yhdistäminen. Noin puolessa teksteissä ensimmäisen version kokonaisrakenne vastasi rakennesuunnitelmaa ja noin puolessa oli tehty joitakin muutok-

sia kappaletasolle. Tehdyt muutokset eivät kuitenkaan olleet kovin suuria. Yleisesti ottaen lukiolaiset olivat noudattaneet rakennesuunnitelmia melko tarkasti ensimmäistä tekstiversiota kirjoittaessaan.

Luonnostelua käsittelevissä luvuissa 4.2 ja 4.3 vastasin myös tutkimuskysymykseen *Millaisten tekojen kautta suunnitelmista rakentuu luonnos?* Merkitysrakenteen osalta propositioille tehtyjä tekoja olivat lisääminen, poistaminen ja yhdistäminen. Retorisen rakenteen kannalta taas kappaleille tehtyjä tekoja olivat lisääminen, poistaminen, järjestyksen vaihtaminen, jakaminen sekä yhdistäminen.

Luvussa 5.1 tarkastelin muokkaamisen tapoja ja etsin vastausta kysymykseen *Millaisten tekojen kautta luonnoksesta rakentuu valmis teksti?* Muokkaamistekojen jäljittämiseksi vertailin ensimmäistä ja lopullista tekstiversiota. Muokkaamistekojen luokittelussa hyödynsin Faigleyn ja Witten muokkaamistekojen taksonomiaa. Muokkaamista tarkastelin neljällä eri tasolla: merkki-, sana-, lause- ja kappaletasolla. Huomattavasti eniten teksteihin oli tehty sanatason muokkaamistekoja. Toiseksi eniten muokkaamista oli tapahtunut lausetasolla. Merkki- ja kappaleason muokkaamistekoja sen sijaan oli melko vähän.

Luvussa 5.2 tarkastelin palautteen vaikutusta muokkaamistekoihin eli selvitin vastausta tutkimuskysymykseen *Miten palaute vaikuttaa kirjoittajan tekemiin muokkaamistekoihin?* Palautteen vaikutusta tutkin vertaamalla kirjoittajan saamaa palautetta sekä hänen tekstiinsä tekemiään muokkaustekoja. Palautteista otin huomioon kohdennetut palautteet, joissa oli jokin konkreettinen neuvo, ohje tai parannusehdotus. Kirjoittajat hyödynsivät suurinta osaa saamastaan palautteesta.

Edellä olen tarkastellut tekstien rakentumista ilmiöiden kautta ja tekstejä yhtenä massana. Seuraavaksi palaan vielä kirjoittajiin yksilöinä ja tarkastelen tekstin rakentamisen ja muokkaamisen tapoja kirjoittajittain. Taulukkoon 13 on koottu kirjoittajien tekstintuottajaprofiilit.

TAULUKKO 13. Kirjoittajien tekstintuottajaprofiilit.

	<b>Ideasuunnitelma</b>	<b>Rakennesuunnitelma</b>	<b>Aihe</b>	<b>Muokkausteot</b>	<b>Kokonaisrakenne</b>
<b>T3</b>	ajatuskartta	kappaleita kuvattu yksittäisin sanoin	laaja alussa mutta rajautuu	lisää, poistaa, korvaa, vaihtaa järjestystä, jakaa	ei muutu
<b>T5</b>	ajatuskartta + muistiinpanot	kappaleita kuvattu kokonaisin lausein	rajattu alusta asti	lisää, poistaa, korvaa, vaihtaa järjestystä, jakaa, yhdistää	muuttuu: korvaa, jakaa ja yhdistää kappaleita
<b>T7</b>	muistiinpanot	kappaleita kuvattu kokonaisin lausein	laaja mutta ei rajaudu	lisää, poistaa, korvaa, vaihtaa järjestystä, jakaa, yhdistää	muuttuu: korvaa kappaleita
<b>T8</b>	ajatuskartta	kappaleita kuvattu yksittäisin sanoin	laaja alussa mutta rajautuu	lisää, poistaa, korvaa, vaihtaa järjestystä, jakaa, yhdistää	muuttuu: korvaa kappaleita
<b>T9</b>	ajatuskartta + muistiinpanot	suunnitelmassa sekaisin yksittäisiä sanoja ja lauseita/kysymyksiä	laaja alussa mutta rajautuu	lisää, poistaa, korvaa, vaihtaa järjestystä, jakaa, yhdistää	ei muutu
<b>T10</b>	ajatuskartta + muistiinpanot	suunnitelmassa sekaisin yksittäisiä sanoja ja lauseita/kysymyksiä	rajattu alusta asti	lisää, poistaa, korvaa, vaihtaa järjestystä, jakaa, yhdistää	ei muutu
<b>T11</b>	muistiinpanot	suunnitelmassa sekaisin yksittäisiä sanoja ja lauseita/kysymyksiä	rajattu alusta asti	lisää, poistaa, korvaa, vaihtaa järjestystä	muuttuu: lisää, poistaa ja korvaa kappaleita
<b>T15</b>	listaus	suunnitelmassa sekaisin yksittäisiä sanoja ja lauseita/kysymyksiä	laaja alussa mutta rajautuu	lisää, poistaa, korvaa, vaihtaa järjestystä, jakaa	muuttuu: lisää, poistaa, korvaa ja jakaa kappaleita
<b>T16</b>	ajatuskartta + muistiinpanot	kappaleita kuvattu yksittäisin sanoin	rajattu alusta asti	lisää, poistaa, korvaa, vaihtaa järjestystä, jakaa, yhdistää	muuttuu: lisää, korvaa, jakaa ja yhdistää kappaleita
<b>T20</b>	ajatuskartta	suunnitelmassa sekaisin yksittäisiä sanoja ja lauseita/kysymyksiä	rajattu alusta asti	lisää, poistaa, korvaa, vaihtaa järjestystä, jakaa, yhdistää	ei muutu
<b>T23</b>	ajatuskartta	kappaleita kuvattu yksittäisin sanoin	laaja mutta ei rajaudu	lisää, poistaa, korvaa, vaihtaa järjestystä, jakaa	ei muutu
<b>T25</b>	ajatuskartta	kappaleita kuvattu	laaja	lisää, poistaa,	muuttuu: jakaa



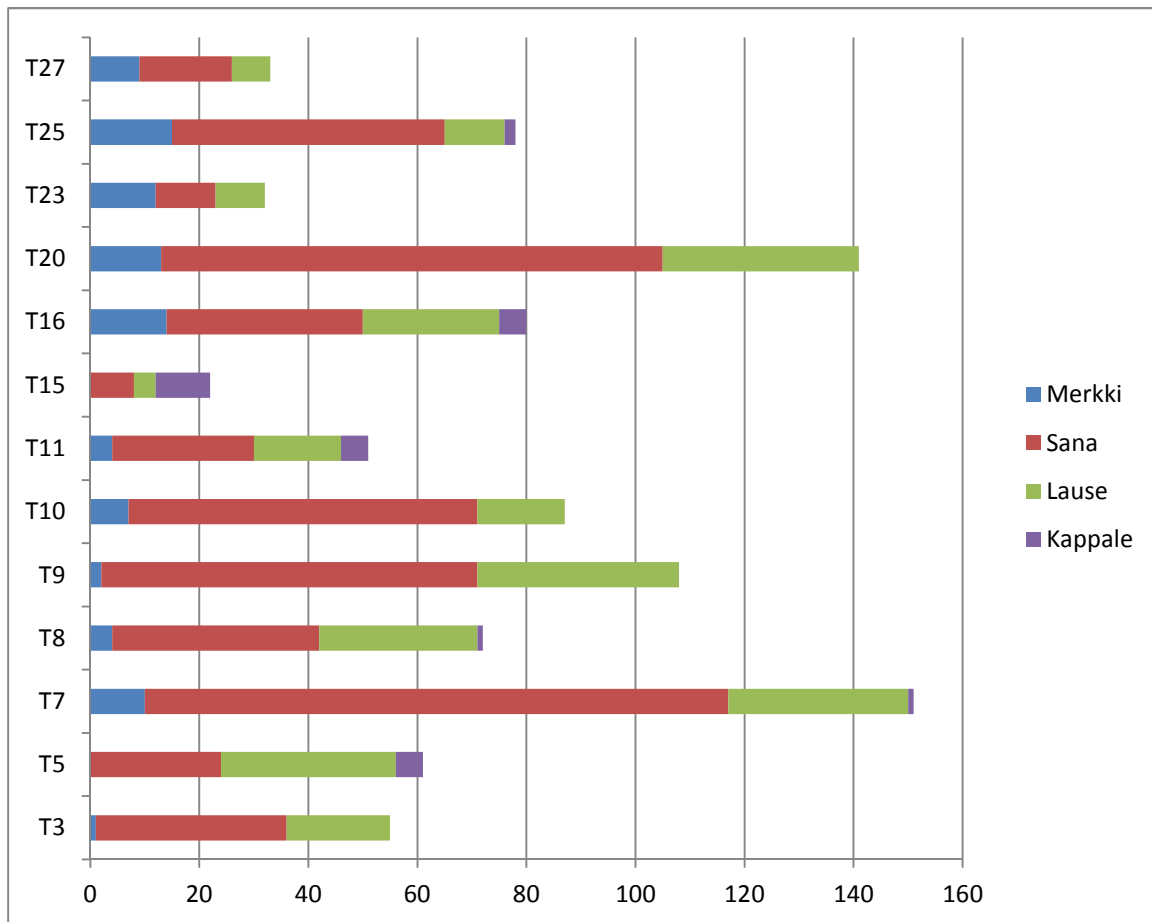
		yksittäisin sanoin	mutta ei rajaudu	korvaa, vaihtaa järjestystä, jakaa, yhdistää	kappaleita
<b>T27</b>	ajatuskartta + muistiinpanot	kappaleita kuvattu kokonaisin lausein	rajattu alusta asti	lisää, poistaa, korvaa, vaihtaa järjestystä, yhdistää	ei muutu

Kuten taulukosta 13 voidaan havaita, tekstin rakentamisen prosessit ovat hyvin yksilöllisiä: yhtään täysin samanlaista tekstintuottajaprofiilia ei aineistosta löydy. Niinpä tekstintuottajatyyppejä ei myöskään voida luokitella. Sen sijaan kirjoittajat ja heidän käyttämänsä menettelyt voidaan sijoittaa jatkumolle sen suhteen, miten monipuolisia suunnittelumateriaalit ovat, onko tekstin aihe rajattu sekä muuttuuko tekstin kokonaisrakenne. Jatkumon toisella laidalla on tekstin T27 kirjoittaja, jonka suunnittelumateriaalit ovat monipuolisia, tekstin aihe on rajattu alusta asti ja tekstin kokonaisrakenne ei muutu. Voidaan siis sanoa, että tekstin T27 kirjoittaja on suunnitellut tekstiään huolellisesti ja lisäksi noudattanut suunnitelmiaan rakentaessaan tekstiään.

Jatkumon toista ääripäätä edustaa tekstin T25 kirjoittaja. Hänen suunnittelumateriaalinsa on aineiston suppeimmasta päästä: ideasuunnitelma koostuu pelkästään ajatuskartasta ja rakennesuunnitelmassa kappaleita on kuvattu lyhyesti, yksittäisin sanoin. Tekstin T25 aihe on laaja, mutta ei rajaudu. Tekstin kokonaisrakenne sen sijaan muuttuu. Tekstin T25 kirjoittaja on siis suunnitellut tekstiään muihin kirjoittajiin verrattuna suppeasti. Hän ei ole myöskään noudattanut suunnitelmiaan kovin tarkasti eikä rajannut aihetta.

Tekstien T27 ja T25 kirjoittajat siis edustavat jatkumon ääripäitä. Aineiston muut kirjoittajat sijoittuvat eri kohtiin jatkumoa suunnitelmien monipuolisuuden, niiden noudattamisen ja aiheen rajaamisen perusteella. Jokaisen kirjoittajan sijoittumista jatkumolle ei ole tarkoituksenmukaista tarkastella, vaan voidaan todeta, että kirjoittajat rakentavat tekstiään yksilöllisten valintojen kautta, oman näköisellään tavalla. Kirjoittajien muokkaustekoja tarkastelemalla voidaan havaita, että lähes jokainen kirjoittaja muokkaa tekstiään kaikilla kuudella muokkaamistaksonomian mukaisella tavalla. Yhteistä teksteille on se, että kaikki kirjoittajat lisäävät, poistavat, korvaavat ja vaihtavat järjestystä.

Kuvioon 15 on koottu muokkaamisteot kirjoittajittain.



KUVIO 15. Muokkaamisteot kirjoittajittain.

Kuviosta 15 voidaan havaita, että kuten kirjoittajaprofiilienkin kohdalla, myös muokkaamistekoja tarkasteltaessa kirjoittajat näyttäisivät olevan hyvin yksilöllisiä. Jo muokkaamistekojen kokonaismäärä teksteittäin vaihtelee paljon, 22 (T15) ja 151 (T7) muokkaamisteon välillä. Kirjoittajat myös tekevät eri tasojen (merkki-, sana-, lause- ja kappaletaso) muokkaamistekoja erilaisin painotuksin. Suurimmassa osassa tekstejä sanatason muokkaamistekoja on eniten. Sana- ja lausetason tekoja on kaikissa teksteissä. Niiden lisäksi kirjoittaja on tehnyt muutoksia merkki- tai kappaletasolla tai molemmilla tasoilla. Esimerkiksi tekstin T15 kirjoittaja on muokannut sana-, lause- ja kappaletasoa. Yhteensä muokkaamistekoja on vähän. Tekstin T16 kirjoittaja edustaa muokkaamistekojen perusteella keskitasoa: hän on tehnyt muokkaamistekoja kaikilla tasoilla, eikä tekojen kokonaismäärä ole erityisen suuri tai pieni. Tekstin T20 kirjoittaja sen sijaan on tehnyt toiseksi eniten muokkaamistekoja, ja hän on muokannut merkki-, sana- ja lausetasoa. Kirjoittajat voidaan jakaa kolmeen ryhmään sen perusteella, mitä tasoja he ovat muokanneet. Tekstien T3, T9, T10, T20, T23 ja T27 kirjoittajat ovat muokanneet merkki-, sana- ja lausetasoa.

soa. Tekstien T5 ja T15 kirjoittajat taas ovat tehneet muokkaamistekoja sana-, lause- ja kappaleetasolla. Tekstien T7, T8, T11, T16 ja T25 kirjoittajat ovat muokanneet kaikkia tasoja.

## 7.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimuskysymyksen alaongelmia ratkaisemalla pyrin löytämään vastauksen varsinaiseen tutkimuskysymykseen *Miten opiskelijoiden tekstit rakentuvat vaihe vaiheelta?* Tekstien rakentumista tarkastelin kahtaalta. Ensin tarkastelin lyhyesti sitä, kuinka tekstin vaiheittaiseen rakentamiseen ohjattiin opetuksen tasolla. Opettajan haastattelun pohjalta pystyin erottamaan ne kirjoittamisprosessin vaiheet, jotka opetuksessa käytiin läpi. Toisaalta tekstien rakentumista vaihe vaiheelta tarkastelin tekstien itsensä kautta, tarkastelemalla ja vertaamalla eri tekstiversioita. Tutkimuksen pääasiallinen fokus oli eri tekstiversioiden tarkastelussa. Tutkimuksen kohteena olleet kolmetoista tekstiä valikoituivat tutkimuksen kohteeksi, koska niissä kaikissa oli neljä eri vaiheessa olevaa versiota: ideasuunnitelma, rakennesuunnitelma, ensimmäinen versio ja lopullinen versio. Tarkastelemalla ja vertaamalla eri versioita pyrin löytämään ja erottamaan niitä tekoja, joita kirjoittajat teksteilleen olivat tehneet kirjoittamisen eri vaiheissa.

Ensin tarkastelin suunnittelun tapoja. Suunnitelmien muotoutumista ensimmäiseksi versioksi tarkastelin merkitysten ja kokonaisrakenteen kannalta. Ensimmäisen eli luonnosversion muotoutumista lopulliseksi versioksi tarkastelin neljän eri tason muokkaamistekojen kannalta. Osakysymyksiin vastauksen etsimällä sain hahmoteltua kuvauksen siitä, miten tekstit syntyivät vaihe vaiheelta. Tekstien pieni määrä mahdollisti niiden yksityiskohtaisenkin tarkastelun. Aineiston suppeus toi mukanaan myös tutkimuksen tapaustutkimuksellisen luonteen. Tuloksia ei voida laajasti yleistää, kuten ei yleensä muutenkaan laadullisessa tutkimuksessa. Tuloksia voidaan kuitenkin verrata muiden vastaavanlaisten tutkimusten tuloksiin. Suunnitelmien ja lineaarisen tekstiversion suhdetta on tutkittu vähän (Ranta 2007: 270), joten vertailuaineistoa ei juuri ole. Sen sijaan muokkaustekojen osalta tutkimusta onkin tehty jonkin verran, joten tulosten vertaaminen on mahdollista.

Rannan tutkimuksen kohteena olivat abiturienttien tekstintuottamismenettelyt, joita hän tarkasteli kolmen vaiheen – virittelyn, varsinaisen kirjoittamisen ja muokkaamisen – kautta. Ranta havaitsi, että kaikki tutkimuksen kohteena olleet 28 abiturienttia muokkasivat tekstejään, mutta yksilöiden välillä oli suuria eroja. Rannan aineistossa esiintyi kolme

erilaista tapaa muokata tekstejä: muokkaaminen kirjoittamisen aikana (joka näkyi esimerkiksi puuhekumin käyttönä tai tekstin yliviivauksena), korjausmerkintöjen tekeminen uudelleenlukemisvaiheessa sekä tekstin lisääminen, poistaminen, korvaaminen tai siirtäminen seuraavaa versiota kirjoitettaessa. Rannan tutkimus osoitti, että abiturientit muokkasivat määrällisesti arvioituna tekstiään melko paljon. Muokkaaminen tapahtui huomattavasti useammin sanatasolla kuin lausetasolla. (Ranta 2007: 259–262.) Tältä osin käsillä oleva tutkimus tukee aikaisempia tutkimustuloksia. Tekstin muokkaamisessa on suuriakin eroja yksilöiden välillä, mutta yleisintä muokkaaminen on sanatasolla.

Tekstien virittelystä Ranta havaitsi, että kahdeksassa tekstissä ei ollut lainkaan virittelymateriaalia. Rannan aineistossa virittely- ja suunnittelumateriaalien ja tekstiversioiden suhde vaihteli kuitenkin teksteittäin ja kirjoittajat myös hyödynsivät virittelymateriaalia eri tavalla. Tekstintuottamisprosessien noviisiutta ja eksperttiyttä tarkastellessaan Ranta toteaa, että useimmiten kirjoittajien työskentelyssä on sekä noviisin että ekspertin piirteitä, ei vain jompaakumpaa. (Ranta 2007: 269–271.) Noviisikirjoittajien suunnittelun piirteinä pidetään asiasisällön listaamista, joka muistuttaa ensimmäistä luonnosversiota. Ekspertit ottavat suunnittelussaan huomioon sisällön lisäksi tekstin retoriset ongelmat, ja suunnitelmat ovat usein ei-lineaarisia. (Bereiter & Scardamalia 1987: 14–17.) Tässä tutkimuksessa ei ole tarkasteltu kirjoittamisprosessia noviisiuden ja eksperttiyden näkökulmasta, koska prosessimaisen kirjoittamisen lähtökohtana on se, että kaikki kirjoittajat pyrkivät jäljittelemään eksperttikirjoittajan toimintatapoja.

Prosessikirjoittamisessa ajatuksena on siis opiskella kokeneen kirjoittajan eli ekspertin tekstintekokäytänteitä (Luukka 2004: 14). Koska tämän tutkimuksen kohteena olleet lukiolaiset ovat laatineet kirjoitelmansa prosessikirjoittamisen tekniikalla, he ovat samalla pyrkineet jäljittelemään ekspertin menettelyitä. Aineisto eroaa siis ratkaisevasti Rannan aineistosta, joka koostui preliminääriaineista. Preliminääritekstit oli kukin opiskelija tuottanut valitsemallaan tavalla, enemmän tai vähemmän prosessimaisesti. Tämän tutkimuksen aineisto taas on tuotettu tarkoituksellisesti kirjoittamisprosessin eri vaiheita myötäillen. Niinpä aineistot ja tutkimustulokset eivät ole täysin verrattavissa toisiinsa. Rannan aineistossa kahdeksasta tekstistä puuttui virittelymateriaali. Tämän tutkimuksen aineisto taas on koottu nimenomaan sen perusteella, että kaikissa aineiston teksteissä on kaksi erilaista suunnitelmaa: sisällön kehittelyyn suunnattu ideasuunnitelma sekä retorista rakennetta hahmotteleva rakennesuunnitelma. Näiltä osin tämän tutkimuksen kirjoittajat

ovat kaikki siis noudattaneet ekspertin tekstintekomenettelyitä, sillä he ovat suunnitelleet niin sisältöä kuin rakennettakin.

Eri kirjoittajien tekstintuottamismenettelyitä tarkastelemalla voidaan havaita, että opiskelijat ovat kirjoittajina erilaisia ja työstävät tekstejään eri tavalla, vaikka pyrkimyksenä onkin prosessikirjoittamisen mukaisesti jäljitellä ekspertin tekstintekokäytänteitä. Tekstintuottamisprosesseissa näkyy kuitenkin selvästi oppimateriaalien vaikutus. Prosessikirjoittelun opettamista on ohjannut tehtävävihko, jossa kuvattuja vaiheita opetus on myötäillyt. Kirjoittajat ovat työstäneet tekstejään tehtävävihkon ja oppikirjan ohjeiden ja vaiheiden mukaisesti. Esimerkiksi suunnittelun tapoihin kirja on vaikuttanut selkeästi, sillä suurin osa kirjoittajista on laatinut suunnitteluvaiheessa ajatuskartan, joka mainittiin oppikirjassa.

Käsillä olevassa tutkimuksessa on tutkittu tekstien syntymistä vaiheittain pääosin tekstintutkimuksen keinoin. Luultavasti toisenlaisiin tuloksiin olisi päädytty erilaisella tutkimusmenetelmällä. Aikaisemmin kirjoittamisprosessin vaiheita on tutkittu esimerkiksi ääneenajatteluprotokollien avulla. Tällöin huomion kohteeksi ovat nousseet kirjoittajan itsensä ajatukset. Tässä tutkimuksessa kirjoittajan tekemiä tekoja on jäljitetty vain tekstien perusteella, joten kirjoittajan teksteilleen tekemät teot ovat tutkijan tulkintojen varassa. Mielenkiintoista voisi olla esimerkiksi täydentää tekstiaineistoa kirjoittajien haastatteluilta, jolloin saataisiin esille myös heidän oma näkemyksensä tekstintuottamisprosessista.

Tekstintekoprosessin kokonaisvaltaisella tarkastelulla sain luotua yleiskuvan kirjoittamisen prosessista. Kuitenkaan yksittäisiin vaiheisiin ei ollut tämän tutkimuksen puitteissa mahdollista syventyä tarkemmin. Eri kirjoittamisprosessin vaiheiden yksityiskohtainen tarkastelu olisikin yksi jatkotutkimuksen mahdollisuuksista. Muokkaamista on tarkasteltu jonkin verran (esim. Ranta 2007), mutta esimerkiksi suunnitteluvaihe ja sen yhteys lopputuotokseen kaipaisivat lisätutkimusta.

Tässä tutkimuksessa ei ole kiinnitetty huomiota kirjoittajan sukupuoleen tai sen mahdollisiin vaikutuksiin tekstintuottamisprosessissa. Sukupuolen vaikutus olisi myös kiinnostava tutkimuksen kohde. Poikien kirjoitustaitojen tiedetään olevan tyttöjä heikompi (Lappalainen 2010: 36). Olisikin mielenkiintoista tutkia, vaikuttaako sukupuoli tekstintuottamismenettelyihin silloin, kun kirjoitetaan prosessimaisesti tai hyötyvätkö esimerkiksi pojat prosessimaisesti kirjoittamisesta verrattuna perinteiseen produktikirjoittamiseen.

Tutkimusprosessi on muokannut omaa ajatteluani ja kirjoittamiseen suhtautumistani. Olen produktikirjoittamisen kasvatti, joten olen pitkään ajatellut, että ajatusten on tul-

tava paperille valmiissa, julkaistavaksi kelpaavassa muodossa. Prosessikirjoittamiseen perehdyttyäni olen yhä vankemmin sitä mieltä, että tekstin työstämisen vaiheittain tulisi olla nykyistä suuremmassa roolissa myös koulukirjoittamisessa. Prosessimainen kirjoittaminen voi poistaa kirjoittamisen lukkoja ja madaltaa kynnystä tuottaa tekstiä, kun tuotoksen ei tarvitse olla kerralla valmis. Haastattelussa nousi esille, että opiskelijat itse kokivat, että vaiheittainen tekstin työstäminen tuotti paremman lopputuloksen kuin perinteinen kerralla valmiiksi -kirjoittaminen.

Prosessikirjoittaminen myös muistuttaa enemmän koulun ulkopuolisen elämän ja työelämän kirjoittamisen konventioita kuin produktikirjoittaminen. Tekstin työstäminen vaiheittain harjaannuttaa tarkastelemaan omaa tekstiä ulkopuolelta ja lukijan silmin, mikä nousi esille myös haastattelussa:

O: – – ja myös semmonen niinku suhtautuminen omaan tekstiin sillä tavalla analyttisesti ja myös vähän ulkopuolelta että että tuota et jollain lailla tulis tulis niinkun käsitys siitä että että se oma teksti ei ole pelkästään semmonen niinku semmonen ihmeellinen tuotos joka kumpuaa salaperäisellä tavalla siuksista ja sitten se on siinä ja lukija on aina väärässä joka tapauksessa kun ei ymmärrä sitä arvostaa vaan että et ymmärtäis et miksi se on sellainen miksi tapahtuu näin ja – – ja miten siihen voi vaikuttaa.

Harjoittelemalla prosessimaista kirjoittamista, tutustumalla kirjoittamisen eri vaiheisiin ja etäännyttä omasta tekstistään oppilas tiedostua siitä, ettei kirjoittaminen todellakaan ole mikään mystinen luomisprosessi. Teksti ei itsestään kumpua kenenkään – edes ammattikirjailijan – sisältä, vaan kirjoittamista voi ja pitää harjoitella.

## LÄHTEET

- Aaltola, Juhani – Valli, Raine (toim.) 2001: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene 1987: *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha 1996: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Faigley, Lester – Witte, Stephan P. 1984: Measuring the effects of revisions on text structure. – Richard Beach & Lillian S. Bridwell (toim.), *New Directions in Composition Research* s. 95–109. New York, London: The Guilford Press.
- Haapala, Vesa – Hellström, Inkeri – Kantola, Janna – Kaseva, Tuomas, Korhonen, Riitta – Maijala, Minna – Saarikivi, Janne – Salo, Merja – Torkki, Juhana 2010: *Särmä: suomen kieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.
- Hayes, John R. – Flower, Linda 1981: A cognitive process theory of writing. – *College Composition and Communication* 32 s. 365–387.
- Hellström, Inkeri – Kaseva, Tuomas – Kuohukoski, Sari – Kärki, Heidi – Mustonen, Harri – Puolitaival, Heleena 2011: *Särmä: suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 2*. Helsinki: Otava.
- Kankaanpää, Salli – Heikkilä, Elina, Korhonen, Riitta – Maamies, Sari – Piehl, Aino (toim.) 2010: *Kielitoimiston oikeinkirjoitusopas*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Karlsson, Fred 1998: *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kauppinen, Anneli – Laurinen, Leena 1984: *Tekstejä teksteistä: muisti- ja tekstilingvistikan sovelluksia asiatekstien referoinnin problematiikkaan*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- 1987: *Tekstioppi : johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön*. Helsinki : Kirjayhtymä.
- Laine, Markus – Bamberg, Jarkko – Jokinen, Pekka (toim.) 2007: *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lappalainen, Hannu-Pekka 2010: *Sen edestään löytää: Äidinkielen ja kirjallisuuden opimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- Laurinen, Leena 1984: Asiatekstin merkityssuhteiden analyysi. – Kari Sajavaara & Jorma Tommola & Matti Leiwo (toim.), *Psykolingvistisiä kirjoituksia IV* s. 47–58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys: Jyväskylän yliopisto.
- Linna, Helena 1994: *Kirjoittamisen suuri seikkailu: prosessikirjoittaminen*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Linnakylä, Pirjo 1983: *Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella*. Turku; Helsinki; Turku: Turun yliopisto.
- 1985: *Kirjoittamisprosessi ja prosessiin perustuva opetus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Linnakylä, Pirjo – Mattinen, Eija – Olkinuora, Asta 1989: *Prosessikirjoittamisen opas*. Keuruu: Otava.
- LOPS 2003 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukka, Minna-Riitta 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–24. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

- Mattinen, Eija 1995: *Prosessikirjoittaminen: tee kirjoittamisesta seikkailu*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Mikkonen, Inka 2010: ”*Olen sitä mieltä, että...*”: lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Murtorinne, Annamari 2005: *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen: kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Piolat, Annie 1999: Planning and text quality among undergraduate students: Findings and Questions. – Mark Torrance & David Galbraith (toim.), *Knowing what to write: conceptual processes in text production* s. 121–137. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rainio, Ritva 1980 (toim.): *Miten kirjani ovat syntyneet. 1, Kirjailijoiden studia generalia 1968*. Porvoo: WSOY.
- Ranta, Tuula 2007: *Kirjoittamisprosessi teksteinä: tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Rauramo, Sirkka-Liisa 1989: *Kansakoulun ja peruskoulun kolmas- ja neljäsluokkalaisten kirjoitelmien vertailu*. Turku; Helsinki; Turku: Turun yliopisto.
- Sarmavuori, Katri 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta*. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- 2010: *Opi ja ohjaa kirjoittamista*. Helsinki: BTJ Kustannus.
- 1988: *Miten äidinkielen opettajat käyttävät prosessikirjoittamista?* Espoo: Äidinkielen opetustieteen seura.
- Saukkonen, Pauli 2001: *Maaailman hahmottaminen teksteinä: tekstirakenteen ja tekstilajien teoriaa ja analyysia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sharples, Mike 1999: *How we write: writing as creative design*. London: Routledge.
- Sulkunen, Pekka 1990: Ryhmähaastattelujen analyysi. – Klaus Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* s. 264–285.. Helsinki: Gaudeamus.
- Swarts, Heidi – Flower, Linda S. – Hayes, John R. 1984: Designing protocol studies of writing process: an introduction. – Beach, Richard & Bridwell, Lilian S. (toim.), *New Direction Composition Research* s. 52–71. New York, London: The Guilford Press.
- Takala, Sauli 1981: Kirjoittamisen tehtävistä, prosessista ja kehittämisestä. – Anneli Vähäpassi (toim.), *Kirjoituksia kirjoittamisesta* s. 14–31. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio, viitattu 11.7.2012. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7.



## LIITTEET

### LIITE 1. Haastattelun kysymysrunko.

Kuinka suuri osa kurssista käytettiin prosessikirjoitelmaan? Kuinka monta oppituntia?  
Mitä oppimateriaaleja prosessikirjoitelman käsittelyssä hyödynnettiin?

Mitä kirjoittamisprosessin vaiheita opetuksessa käytiin läpi? (opettaja nimeää vaiheet > haastattelun jatko riippuu siitä, miten tähän vastataan)

Miten prosessikirjoitelman käsittely aloitettiin?  
Mitä käsiteltiin ensimmäisellä aiheeseen liittyvällä oppitunnilla?  
Mitä oppimateriaaleja tähän käytettiin?

Kuinka tekstin suunnittelua käytiin läpi oppitunnilla?  
Mitä eri suunnittelu- tai valmistautumismenetelmiä esiteltiin?  
Mitä oppimateriaaleja tähän käytettiin?  
Vaadittiinko opiskelijoita suunnittelemaan tekstejään jollakin tietyllä tavalla? Jos vaadittiin, millä?  
Miten opiskelijoita ohjeistettiin suunnittelemaan?

Mitä suunnitteluvaiheen jälkeen tehtiin?  
Saivatko opiskelijat palautetta teksteistään?  
Jos saivat, missä vaiheessa? Keneltä? Millaista? (suullista, kirjallista)  
Kuinka monta eri versiota opiskelijoita vaadittiin vähintään tuottamaan? Minkälaisia versioita? (esim. suunnitelma, luonnos jne.)  
Missä opiskelijat tuottivat eri tekstiversiot? (koulussa, kotona) Jos koulussa, kuinka paljon aikaa käytettiin kunkin version kirjoittamiseen?

Kuinka tekstin muokkaamista käytiin läpi oppitunnilla?  
Mitä oppimateriaaleja tähän käytettiin?  
Vaadittiinko opiskelijoita muokkaamaan tekstejään jollakin tietyllä tavalla? Jos vaadittiin, millä? Kiinnitettiinkö huomiota sisältöön vai pintatasoon vai molempiin?  
Miten opiskelijoita ohjeistettiin muokkaamaan tekstejään?

Mitä muokkaamisen jälkeen tehtiin?  
Mitä lopuksi tehtiin?  
Kun tekstit olivat ”valmiita”, mitä sitten tehtiin?  
Miten eri vaiheiden käsittely jakautui ajallisesti oppituntien kesken? (Kuinka paljon aikaa käytettiin esimerkiksi suunnitteluun?)

Miksi valitsit juuri tällaisen tavan toteuttaa prosessikirjoitelma?  
Miten menetelmä mielestäsi onnistui tämän ryhmän kanssa?  
Mitä opiskelijat mielestäsi oppivat?  
Miten itse suhtaudut prosessikirjoittamiseen?  
Haluaisitko vielä sanoa jotakin?