

MITÄ DIGINATIIVIT ABITURIENTIT AJATTELEVAT KIRJOITTAMISESTA?

Tutkimusraportti

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Kirjoittamisen tutkimus

Outi Kallionpää

13.11.2013

SISÄLLYS

| | | |
|---|---|----|
| | Tutkimusraportti..... | 1 |
| 1 | MIKSI LUKIOKIRJOITTAMISTA PITÄISI TUTKIA? | 4 |
| 2 | TUTKIMUKSEN KULKU JA TUTKIMUSMENETELMÄT | 7 |
| 3 | ABITURIENTTIEN KÄSITYS OMISTA KIRJOITUSTAIDOISTAAN JA SUHTAUTUMINEN KIRJOITTAMISEEN YLEISELLÄ TASOLLA..... | 10 |
| | 3.1 Abituriienttien käsitys omista kirjoitustaidoistaan..... | 10 |
| | 3.2 Lukiolaisten suhtautuminen kirjoittamiseen..... | 12 |
| | 3.3 Miten abituriienttityöt suhtautuivat kirjoittamiseen? | 14 |
| | 3.3.1 Hyvät kirjoittajat | 14 |
| | 3.3.2 Keskitasoiset kirjoittajat | 16 |
| | 3.3.3 Huonot kirjoittajat..... | 17 |
| | 3.4 Miten abituriienttipojat suhtautuivat kirjoittamiseen? | 18 |
| | 3.4.1 Hyvät kirjoittajat | 18 |
| | 3.4.2 Keskitasoiset ja huonot kirjoittajat..... | 20 |
| | 3.5 Pohdintaa opiskelijoiden yleisestä suhtautumisesta kirjoittamiseen | 23 |
| 4 | KIRJOITTAMISEN DISKURSSIT | 27 |
| | 4.1.1 Kirjoittaminen on taitoa | 27 |
| | 4.1.2 Kirjoittaminen on luovuutta..... | 28 |
| | 4.1.3 Kirjoittaminen on prosessi | 29 |
| | 4.1.4 Kirjoittaminen on tekstilajien tuottamista | 30 |
| | 4.1.5 Kirjoittaminen on sosiaalista tai sosiopoliittista toimintaa | 31 |
| 5 | ABITURIENTTIEN KOKEMUKSIA LUKIOKIRJOITTAMISESTA..... | 33 |
| | 5.1 Kirjoitusprosessi..... | 33 |

| | | |
|-------|--|----|
| 5.2 | Abiturienttien kokemuksia kirjoitusprosessista | 36 |
| 5.2.1 | Kirjoitusprosessin komponenttien ilmentyminen..... | 36 |
| 5.2.2 | Suunnittelu ja ideointi | 40 |
| 5.2.3 | Tekstin tuottaminen (kielentäminen)..... | 42 |
| 5.2.4 | Tekstin muokkaus ja tarkastus..... | 44 |
| 5.2.5 | Pohdintaa kirjoitusprosessista | 46 |
| 5.3 | Palautteenanto koulukontekstissa..... | 48 |
| 5.4 | Abiturienttien suhtautuminen palautteenantoon..... | 49 |
| 5.4.1 | Pohdintaa palautteenannosta..... | 53 |
| 6 | PÄÄTELMÄT | 58 |

1 MIKSI LUKIOKIRJOITTAMISTA PITÄISI TUTKIA?

Suomalainen kirjoittamisen opetus on käymistilassa ja etsii uusia uomia alati liikkeessä olevan tietoyhteiskunnan ja ylitsepursuavan median paineessa. Muutospaine ei kosketa vain Suomea, vaan koko länsimaista yhteiskuntaa. Eniten kirjoittamisen luonnetta on todennäköisesti muuttanut kirjoittamisen siirtyminen verkkomaailmaan ja sosiaalisen median yhteisöihin. Vaikka nuoret elävät erilaisien tekstien ja nopean kirjoituskulttuurin maailmassa, ei koulun kirjoittamisopetus tunnu kohtaavan kohderyhmän todellisuutta ja synnyttävän laajemmassa mittakaavassa innostusta kirjoittamiseen ja sen opiskeluun. Vaikka suomalaisnuoret ovat viime vuosina menestyneet PISA-tutkimusten lukemistaitoa mittaavissa osioissa (Linnakylä & Sulkunen 2002, 22 - 29; Kupari 2004, 16 - 17), on kirjoitustaitojen laita toinen. Perusopetuksen 9. ja 7. vuosiluokilla tehdyt äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnit paljastavat, että pojista huomattavalla osalla oli heikot kirjoitustaidot ja osalla tytöistäkin vain välttävät. Asenne oppiainetta kohtaan korreloi vahvasti oppimistulosten kanssa ja se on varsinkin pojilla yleisesti kielteinen. (Lappalainen 2001,90; Lappalainen 2004,82; Lappalainen 2008,40.)

Erityisen huolestuttavaa nuorten kirjoittamismotivaation laskussa on, että sujuvan kirjoitustaidon oppimisessa laatu ei korvaa määrää, vaan kehittyvän kirjoittamisen pitäisi olla alati jatkuva prosessi. Toisaalta, vaikka perinteinen luku- ja kirjoitusharrastus on vähentynyt, nuoret kirjoittavat silti runsaasti epämuodollisia ja puheenomaisia tekstejä verkkoympäristöissä. Näillä teksteillä ei kuitenkaan ole mainittavaa tarttumapintaa koulukirjoittamisen kanssa.

Tämä ristiriitainen konteksti luo pohjaa myös tähän tutkimukseen, jossa tarkastelen abiturienttien kirjoittamiseen liittyviä ajatuksia. Kiinnostukseni on herännyt käytännön tilanteiden kautta opettaessani lukiossa äidinkieltä ja kirjallisuutta vuodesta 2006 lähtien. Koska toimin sekä tutkijan että opettajan roolissa, olen tietoisesti valinnut näkökulmakseni vain opiskelijoiden oman subjektiivisen kokemuksen.

Tarkastellessani koulukirjoittamiseen liittyviä ajatuksia ja asenteita tukeudun Rosalind Ivaničin kirjoittamisen diskurssimalliin (2004, 220 - 245), johon lähes kaikki viimeaikaiset suomalaista lukiokirjoittamista käsittelevät tutkimukset nojaavat (Juvonen ym. 2011, 29). Ivaničin mallissa kirjoittamista lähestytään kauden erilaisen näkökulman kautta.

Työni pyrkimyksenä ei ole pelkästään kuvailla lukiolaisten ajatuksia kirjoittamisesta ja sen opiskelusta, vaan myös pohtia lukion kirjoittamisopetuksen kehitysmahdollisuuksia opiskelijanäkökulman kautta. Toivon, että näiden ehdotusten avulla olisi mahdollista jatkaa keskustelua siitä, kuinka lukiokirjoittamisen opetuksesta saisi motivoivampaa ja nyky-yhteiskunnan vaatimuksia paremmin vastaavaa.

Keskustelu onkin viime vuosina käynyt kohtuullisen vilkkaana ja lukiokirjoittamisen kenttää on lähestytty useiden pro gradu- tutkimusten (mm. Haataja 2003, Patana-Laine 2005, Kallionpää 2009 ja Husso 2012) sekä muutaman väitöskirjatutkimuksen voimin. Anette Krohnholm-Cederbergin väitöskirja *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen* (2005) käsittelee palautetta merkitystä lukiolaisten omasta näkökulmasta ja ottaa kantaa myös verkkokulttuuriin. Muita lukiokirjoittamista koskevia väitöskirjatutkimuksia ovat Tuula Rannan *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin* (2007) sekä Inka Mikkosen *"Olen sitä mieltä, että -." Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointitavat* (2010). Näistä tutkimuksista olen hyödyntänyt Rannan väitöstä tutkiessani abiturienttien ajatuksia kirjoitusprosessista sekä Kronholm-Cederbergin tutkimusta palautteenantoa käsitellessäni.

Tärkeimpänä yleislähteenäni pidän kuitenkin teosta *Lukiolaisten äidinkieli: Suomen - ja ruotsinkielisten opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Kirjassa esitellään laajan Kielitaidon kirjo (*Spectrum of Language and Literacy*) tutkimushankkeen tulokset. Projektin nostaa esille myös kirjoittamisen sukupuolinäkökulman; suurimmat erot tyttöjen ja poikien kielimaisemissa näyttäisivät koskevan juuri kirjoittamista ja kirjoittamisen opiskelua.

Myös monet ulkomaiset tutkimukset ovat korostaneet sukupuolten eroja kirjoittamiseen liittyvissä asenteissa, taidoissa ja tavoissa. Näistä tutkimuksista olen tutustunut muun muassa Elaine Millardin (1997) teokseen *Differently literate. Boys, Girls and the Schooling of Literacy* sekä Pajaresin ja Valianten (2001) artikkeliin *Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation*. Tausta-aineistojen ohjaamana olen siis päätenyt tarkastelemaan myös omaa aineistoani osittain sukupuolikategorioiden kautta.

Muita angloamerikkalaisia lähteitä olen käyttänyt lähinnä syventääkseni tietouttani verkon ja uuden median vaikutuksista opiskelijoiden kirjoituskulttuuriin. Näissä tutkimuksissa nousee tässä yhteydessä usein esille *New Literacies* – termi, joka sisältää sekä kirjoittamisen että lukemisen uuden median ympäristöissä. Kiinnostavia artikkeleita tästä aiheesta ovat tarjonneet työni tueksi muun muassa Jenkinsin, Clintonin, Purushotman, Robinsonin ja Weigelin (2006) artikkeli *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*.

Kaiken kaikkiaan lukiolaisten kirjoittamista koskeviin ajatuksiin syventyminen ja kirjoittamisen opiskelun nykytilaa koskeviin tausta-aineistoihin tutustuminen on ollut erittäin kiinnostava ja uusia näkökulmia avaava tutkimushaaste. Paikoin se on paljastanut huomattavia ristiriitoja vallitsevan opetuskulttuurin ja nuorten elämys- ja tekstimaailmojen välillä. Toisaalta se on myös kypsyttänyt pohdintoja ja ajatusrakennelmia siitä, kuinka lukion kirjoittamisen opetusta voisi kehittää paremmin nykynuoria tavoittavaksi. Perusta 21. vuosituhannen kirjoittamisen opettamiselle on kuitenkin lupaava; lukionuoret pitävät kirjoitustaitoa tärkeänä ja ovat pääsääntöisesti halukkaita sitä opiskelemaan. Meidän haasteenamme on vain löytää ne menetelmät ja sisällöt, jotka motivoivat ja hyödyttävät sekä tämän päivän että tulevien vuosien diginatiivisukupolvia.

2 TUTKIMUKSEN KULKU JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimusaineistonani käytin kahdessa eteläsuomalaisessa lukiossa vuosina 2010-2011 abiturienteilla teettämiäni *Minä kirjoittajana* -esseitä. Toinen lukioista on pienehkö taajamalukio, jonka opiskelijat tulevat pääsääntöisesti omalta kylältä tai aivan lähialueilta. Eristyksessä tämän paikkakunnan nuoret eivät kuitenkaan elä, sillä kylällä on tarjolla lukuisia harrastusmahdollisuuksia ja paikkakunta sijaitsee hyvin lähellä suurempia kaupunkeja sekä joustavien liikenneyhteyksien päässä pääkaupunkiseudulta. Koska lukiolla ei ole mitään erityistä painotusta ja lukion keskiarvoraja on kohtuullisen matala, on oppilasaines varsin heterogeenista.

Toinen lukioista taas on selkeästi suurempi ja sillä on perinteikäs historia. Lukio sijaitsee keskikokoisen kaupungin keskustassa ja se on sijoittunut varsin hyvin vuosittaisissa kansallisissa lukiovertailuissa. Oppilaitoksessa erityisen huomion saavat taideaineet. Oppilaiden on mahdollista opiskella painotetusti kuvataidetta yhteistyössä taidekoulun kanssa sekä valita ylimääräisiä musiikin ja teatteritaiteen kursseja.

Tutkimukseen osallistuneista lukiolaisista poikia oli 25 ja tyttöjä 39. Tehtävänannossa pyysin opiskelijoita pohdiskelemaan vapaasti seuraavia seikkoja:

- Miten arvioisit itseäsi kirjoittajana?
- Miten suhtaudut kirjoittamiseen? Mitä kirjoittaminen merkitsee sinulle tällä hetkellä ja mitä se on merkinnyt aiemmin? Voit myös pohtia kirjoittajahistoriaasi.
- Mikä on auttanut ja motivoinut kirjoittamistasi lukiossa?
- Mikä on tuottanut sinulle vaikeuksia lukiokirjoittamisessa ja mikä on vähentänyt motivaatiotasi?
- Miten kehittäisit kokemustesi perusteella lukion kirjoittamisen opetusta?

Aikaa tehtävän kirjoittamiseen oli 75 min. Kirjoitelman sai palauttaa myös aiemmin ja jatkaa sitten itsenäisesti muiden tehtävien tekemistä. Ennen tehtävän

suorittamista kerroin, että kirjoitelmaa ei arvioida, sillä ei ole pituusvaatimuksia eikä se vaikuta arvosanaan. Korostin kuitenkin kirjoitelmien arvoa opetuksen kehittämisesä ja pyysin opiskelijoita pyrkimään mahdollisimman rehelliseen pohdintaan. Halutessa kirjoitelma oli mahdollista myös jättää nimettömänä ja merkitä oikeaan yläkulmaan vain oma sukupuoli. Järjestelyillä pyrin suoritusvapaaseen ilmapiiriin, jossa jokainen kokisi omat ajatuksensa ja mielipiteensä arvokkaiksi ilman ennako-odotusten, arvioinnin tai negatiivisen palautteen painolastia.

Vaikka toimin tutkimusta tehdessäni kaksoisroolissa, sekä tutkijana että opettajana, ei tarkoitukseni ollut peilata vastauksia suoraan omaan opetukseeni, vaan hakea yleisempiä linjauksia. Kaikilla tutkittavilla oli ollut useampia äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia lukioaikana, joten tuloksista ei senkään vuoksi voi vetää johtopäätöksiä tietyn opettajan opetustavasta ja painotuksista. Koska tämän tutkimuksen otanta on varsin suppea sekä maantieteellisesti että määrällisesti, ei tutkimustuloksia voi yleistää koskemaan kaikkia lukiolaisia. Toisaalta esimerkiksi Kauppinen (2011, 358) korostaa, että suomalainen lukiokulttuuri on äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ja opiskelun suhteen varsin yhtenäinen. Koska tutkimukseeni osallistuneet lukiot edustavat yleislukioina valtaosaa maamme lukioista,¹ voi tuloksista tämänkin vuoksi vetää joitakin yleistäviä johtopäätöksiä koskemaan lukiolaisten valtavirtaa.

Vaikka tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus², on siinä piirteitä myös kvantitatiivisesta lähestymistavasta. Tarkastelen aineistoani kahden muuttujan avulla: sukupuolen (P=poika, T=tyttö) sekä lukiolaisen arvion

¹ Vaikka toisessa tutkimukseeni osallistuvassa lukiossa on mahdollisuus tehdä joitakin henkilökohtaisia taidekurssipainotuksia omaan lukujärjestykseen, edustaa se silti keski-kokoista (n. 500 opiskelijaa) yleislukiota.

² Tapaustutkimus eli Case Study tarkoittaa tutkimusta, jossa kerätään tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tapaustutkimus voi olla laadullista tai määrällistä tutkimusta tai niistä kumpaakin, riippuen käytettävistä olevista tutkimusaineistoista. Tavoitteena yleensä ilmiöiden kuvailu. (Hirsjärvi ym, 2000, 123.)

omista kirjoitustaidoistaan. Taitoarviot olen jakanut kolmeen ryhmään oman tulkintani perusteella: hyvä (+), keskinkertainen (N) ja huono (-). Taitoarviota en ota kuitenkaan huomioon tulkinnassa muutoin kuin taitoarvioita ja kirjoittamisen suhtautumista käsitellessäni kohdassa 3. Koska arviot näkyvät silti kaikissa käyttämissäni sitaateissa, on lukijan mahdollista suhteuttaa vastauksia myös taitoarvioihin. Sekä tyttöjen että poikien vastaukset olen nimennyt juoksevien numeroiden avulla. Näiden avulla voi vastauksia tarkastella myös alkuperäisistä teksteistä.

Laadullista tapaustutkimusta kritisoidaan usein sen reliabiliteetin ja validiteetin vuoksi. Reliabiliteetti tarkoittaa tulosten pysyvyyttä, eli tulokset ovat sitä pysyvämpiä mitä vähemmän ne ovat alttiita virhetekijöiden vaikutukselle. Validiteetilla taas tarkoitetaan mittavälineiden luotettavuutta ja tuloksien siirrettävyyttä toiseen tilanteeseen. (Eskola & Suoranta 1998, 211-225.)

Oman tutkimukseni reliabiliteettiin olen yrittänyt vaikuttaa esittämällä runsaasti sitaatteja lukiolaisten alkuperäisistä teksteistä, jolloin lukija voi tarkastella omaa tulkintaani suhteessa aineistoon. Silti on mahdollista, että olen jättänyt vastauksista poimimatta joitakin tulkintaan vaikuttavia seikkoja tai olen poiminut sellaisia seikkoja, joilla ei ole merkitystä yleistävien johtopäätösten kannalta.

Tutkimukseni validiteettiin taas olen pyrkinyt ohjeistamalla aineistotehtävän selkeästi ja antamalla tutkimuksen kannalta relevantteja, valmiita kysymyksiä, joita tutkittavat ovat voineet pohtia. Lisäksi validiteettia parantaa mielestäni se, että tehtävä on ollut mahdollista suorittaa anonymina eikä sillä ole ollut kytköstä oppiaineen arviointiin. Toisaalta jotkut tutkimuskysymykset ovat saattaneet suosia enemmän kriittisten vastausten syntymistä. Vapaammassa pohdiskelussa on myös riski, että tutkittava ajautuu liian kauas alkuperäisestä tutkimusongelmasta ja tällöin on tutkijan ammattitaitoa kiinnittää huomiota vain tutkimuksen kannalta valideihin vastauksiin. Tulosten siirrettävyyttä arvioitaessa on hyvä huomioida, että vastaavia *Minä kirjoittajana* - esseitä ja muita vapaamuotoisia kirjoitelmia on käytetty myös aiemmin aineistona lukiokirjoittamista koskevissa tutkimuksissa. (esim. Laine - Patana 2005, Kuronen 2013.)

3 ABITURIENTTIEN KÄSITYS OMISTA KIRJOITUSTAIDOISTAAN JA SUHTAUTUMINEN KIRJOITTAMISEEN YLEISELLÄ TASOLLA

3.1 Abiturienttien käsitys omista kirjoitustaidoistaan

Tehtävänannossa pyysin abiturientteja arvioimaan itseään kirjoittajina. Osa vastaajista piti itseään selkeästi joko hyvänä tai huonona kirjoittajana. Toisten kohdalla vastauksista oli tulkittava taitoarviointia sanakäänteisiin ja kirjoittajan pohdintoihin perustuen. Mikäli vastaaja ei tuonut tulkittavasti ilmi omaa taitoarviotaan, jätti vastaamatta kohtaan tai arvioi itsensä keskinkertaiseksi kirjoittajaksi, ryhmittelin nämä vastaukset neutraaleiksi. Suurin osa tähän ryhmään luokitelluista mainitsi suoraan olevansa keskitasoinen kirjoittaja. Vastausten perusteella jaottelin opiskelijoiden arviot omista kirjoitustaidoistaan siis kolmeen kategoriaan: hyvä (+), neutraali (keskiverto) (N) ja huono (-). Pojista hyvinä kirjoittajina itseään piti viisi eli 20% tutkituista. Neutraalin taitoarvion sai 16 lukiolaispoikaa, eli 64% tutkimukseen osallistuneista pojista. Erittäin huonona kirjoittajana itseään piti vain neljä poikaa eli 16% pojista.

Vaikka tyttöjen osuus tukittavista oli suurempi, hyvinä kirjoittajina itseään pitävien osuus oli selkeästi suurempi kuin pojilla: 17 tyttöä 39:stä piti itseään taitavana kirjoittajana eli noin 44%. Lähes yhtä moni tyttö (15) piti kuitenkin itseään taidoiltaan keskivertokirjoittajana (38%). Selkeästi huonot kirjoitustaidot omasi mielestään seitsemän tyttöä eli 18% tutkimukseen osallistuneista tytöistä.

Myös Satu Laine-Patana (2005) on teettänyt opinnäytetyötään varten vastaavia *Minä kirjoittajana*- esseitä ja arvioinut lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden kirjoittajaidentiteettiä. Vaikka kirjoittajaidentiteetti onkin huomattavasti laajempi käsite kuin omien kirjoitustaitojen arviointi, sisältyy kirjoittajaidentiteettiin myös käsitys subjektiivisesta taitotasosta (kts. Jääskeläinen 2005, 16). Laine-Patana käsittelee kirjoittajaidentiteettiä sosiokulttuurisesti määrittyneiden mallipositoiden kautta. Hänen mukaansa opiskelijoiden esseistä nousee

mallipositio hyväästä tekstistä, johon kirjoittaja usein itseään vertaa. Tämän konstruktion mukaan hyvän kirjoittajan tekstit ovat pitkiä, luontevia, monipuolisia, rakenteeltaan selkeitä ja kieleltään normatiivisen kieliopin mukaisia. (Laine-Patana 2005, 64 - 67.) Luonnollisesti tätä mallipositiota vahvistaa opettajan antama arvio oppilaan teksteistä.

Silti ole poissuljettua, että opiskelija voi mieltää itsensä hyväksi kirjoittajaksi negatiivisesta koulupalautteesta huolimatta. Tällöin kirjoittaja kokee yleensä kirjoittamisen mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Tätä toisenlaista mallipositiota Laine-Patana (2005) kuvaa *romanttisen kirjoittajan mallipositioksi*, jossa hyvän kirjoittajan keskeiset piirteet ovat inspiroituminen, vapaus ja persoonallisuus. (Laine-Patana 2005, 84.)

Clarkin ja Ivaničin (1997, 140) mukaan kirjoittajaidentiteettiin liittyy erilaisia näkökulmia. Näitä näkökulmia he kutsuvat nimillä *omaelämäkerrallinen minä*, *diskursiivinen minä* ja *minä tekijänä*. *Omaelämäkerrallisen minän* - näkökulmassa kirjoittajaidentiteettiin vaikuttavat yksilön henkilökohtainen historia, tausta sekä sosiaalisen ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa saatu palaute. *Diskursiivisen minän* näkökulmasta tärkeintä on se, millaista kuvaa itsestään ja omasta identiteetistään kirjoittaja pystyy välittämään tekstin avulla. *Minä tekijänä* -näkökulma taas viittaa siihen, millainen käsitys kirjoittajalla on omasta vallastaan ja statuksestaan suhteessa kirjoittamiseen sekä kuinka paljon hän tuntee hallitsevansa kirjoittamistaan. (Clark & Ivanič 1997, 140 - 153.) Nämä näkökulmat korostavat kirjoittamisen sosiokulttuurista luonnetta.

Omaelämäkerrallisen minän vaikutusta opiskelijoiden taitoarvioihin voi osittain tarkastella heidän saaminensa äidinkielen kurssiarvosanojen kautta. Käytössäni oli kaikkien tutkimukseen osallistuneiden abiturienttien lukionaikaiset äidinkielen kurssiarvosanat (5-7 kurssia). Näiden arvosanojen pohjalta voisin varovasti todeta, että tyttöjen arviot itsestään kirjoittajina noudattelivat selkeämmin heidän saamiaan arvosanoja. Hyviä arvosanoja (kouluarvosanat 8-10) saaneet pojat arvioivat itsensä poikkeuksetta hyväksi kirjoittajiksi. Muut pojat taas arvioivat itsensä usein paremmiksi kirjoittajiksi kuin kouluarvosanat antoivat

olettaa. Useat hyviksi tai keskitasoisiksi kirjoittajiksi itsensä arvioineet pojat mainitsivat myös poikkeuksetta kirjoittavansa nopeasti ja tekevänsä koulutekstit aina saman kaavan mukaisesti. Tähän selitystä voisi hakea aiemmin mainitusta Clarcin ja Ivaničin (1997) *minä tekijänä* - näkökulmasta, jossa kirjoitusprosessin hallinnan tunne tuottaa positiivista kirjoittajaidentiteettiä arvosanoista huolimatta.

Seuraavaksi tarkastelen opiskelijoiden ajatuksia yleisesti kirjoittamista kohtaan ja niiden suhdetta subjektiiviseen taitoarvioon.

3.2 Lukiolaisten suhtautuminen kirjoittamiseen

Tarkoitukseni oli selvittää abiturienttien suhtautumista kirjoittamista kohtaan yleisesti. Koska tehtävänanto oli kohtuullisen vapaa, oli lähestymistapoja useita. Joku saattoi kuitata kohdan muutamilla lauseilla, kun taas toinen kuvaili henkilökohtaista kirjoitushistoriaansa hyvinkin laveasti pohdiskellen. Näistä vastauksista olen pyrkinyt etsimään yleisempiä linjauksia.

Vaikka jotkut abiturientit käsitelivät kirjoittamista vain koulukirjoittamisen näkökulmasta, olin yhtä lailla kiinnostunut myös vastaajien vapaa-ajan kirjoittamisesta. Anneli Kauppinen on tutkinut suomalaisten lukiolaisten vapaa-ajan tekstimaailmoja ja hänen mukaansa ne eroavat merkittävästi koulukirjoittamisen kulttuurista. Vapaa-ajan kirjoittamiseen näyttää tytöillä kuuluvan vahvasti fiktiiviset tekstilajit sekä perinteisessä että digitaalisessa muodossa. Molemmilla sukupuolilla päivittäisen arkeen kuuluvat nopeatahtiset ja puheenomaiset verkkokeskustelut sekä Internetin sosiaaliset verkottautumispalvelut. (Kauppinen 2011, 338 - 339.)

Internetin verkkokeskustelut ja uusmedioiden esilläolokulttuuri onkin Kauppisen mukaan saattanut vaikuttaa myös lukiolaisten kieliasteisiin ja nuorten arvostamiin kielenkäytön taitoihin. Lukiolaisten tekstimaisemia ja kieliasteita koskevan tutkimuksen mukaan lukio-opiskelijat arvostavat eniten

suullisia taitoja, kuten keskustelu- ja väittelytaitoja sekä esiintymistaitoja. Kirjoitustaitojen arvostus oli tutkimukseen osallistuneiden lukiolaisten arvoasteikossa kolmannella sijalla, näitä taitoja arvosti 60% kaikista vastaajista. Poikien ja tyttöjen välillä ei ollut mainittavaa eroa asiakirjoittamisen arvostuksen suhteen, mutta kaunokirjallisuuden kirjoittamista tytöt arvostivat selkeästi poikia enemmän. (Kauppinen 2011, 309.)

Useat tutkimukset vahvistavat, että poikien ja tyttöjen suhtautumisessa kirjoittamisen opiskeluun sekä heidän kirjoitustaidoissaan on huomattava ero tyttöjen hyväksi (Kauppinen 2010, 362 - 372). Tähän on haettu syitä niin miesten ja naisten kulttuurien erilaisista arvostuksista kuin omaksutuista sosiaalisista rooleista (Millard 1997, 157 - 158). Lukioikäisiä opiskelijoita tutkineiden amerikkalaisten Frank Pajaresin ja Giovanni Valianten (2001, 366 - 381) mukaan kirjoitustaidot eivät kuitenkaan riipu varsinaisesti sukupuolesta vaan opitusta suhtautumistavasta.

Myös koulun suppeita tekstikäytäntöjä on pidetty mahdollisena syynä poikien nihkeisiin asenteisiin. Lukioon juurtuneet formaalit tekstilajit eivät juuri anna tilaa vapaa-ajalla kehittyneiden informaalisten tekstitaitojen hyödyntämiseen. Johanna Kainulainen on tutkinut lukion formaaleja ja vapaa-ajan informaaleja tekstikäytänteitä yhdistäviä kolmansia tiloja³, joiden avulla koulun ja vapaa-ajan kirjoittamisen kuilua on mahdollista pienentää ja tehdä kirjoittamisesta mielekkäämpää. Kainulaisen mukaan kolmannet tilat on mahdollista nostaa tarkasteluun myös lukiolaisten identiteetin rakentamisen tilana. (Kainulainen 2011, 434; 454.)

³ Kolmas tila (*third space*) on metafora, joka syntyy vapaa-ajan ja koulun tekstimaailmojen yhdistämisestä. Esimerkiksi vapaa-ajalla tuotettua autenttista tekstiä voidaan tutkia koulussa harjoitellulla tekstianalyysikeinolla tai vapaa-ajalla käytettyjä tiedonhakumalleja voidaan soveltaa koulun teksteihin. Kolmas tila mahdollistaa Homi Babhan (1994) mukaan vastakohtaisuuksien käsittelyn ja uutta luovien merkitysten syntymisen. Kouluopetuksessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi irtautumista sovitusta rooleista ja käytänteistä. (Kainulainen 2011, 434 - 435.)

3.3 Miten abiturienttitytöt suhtautuivat kirjoittamiseen?

3.3.1 Hyvät kirjoittajat

Myönteinen käsitys omista kirjoitustaidoista⁴ korreloi kirjoittamiseen positiivisesti suhtautumisen kanssa oletetusti myös tässä tutkimuksessa: 15 tyttöä 17:sta itseään hyvänä kirjoittajana pitäneestä abiturienttitytöstä suhtautui kirjoittamiseen myönteisesti. Heillä oli usein vahvan henkilökohtainen ja itseilmaisullinen suhde kirjoittamiseen.

”Kirjoittaminen merkitsee minulle itseilmaisua. Minulla on rikas mielikuvitus ja nautin kirjoittaessani kun voin rakentaa uusia maailmoja, leikkiä sanoilla ja ilmaista itseäni. Toiveenani on kirjoittaa kirja.” (T19+)

”Kirjoittaminen on minulle tärkeä ilmaisukanava.” (T17+)

Vastauksissa näkyi myös kirjoittamisen merkitys identiteetin rakentajana. Pauliina Vanhatalo (2008, 22) toteaa, että kirjoittamisen kautta on mahdollista käydä dialogia itsensä kanssa ja tulla tietoiseksi omista ajatteluprosesseistaan. Tämä kirjoittamisen psykologinen ja paikoin jopa terapeutin ulottuvuus näytti olevan tärkeä kirjoittamisen funktio usealle vastaajalle.

”Kirjoittaminen on minulle tärkeää, se auttaa minua purkamaan ajatuksiani ja tunteitani, jotka yleensä ovat sekasotkua.” (T35+)

”Kirjoittamisen kautta käsittelen asioita, jotka askarruttavat minua kirjoitan omakohtaisia tekstejä vapaa-ajalla, joskus useasti viikossakin.” (T34+)

”En tiedä mitä tekisin, jos en pystyisi kirjoittamaan. Kirjoittaminen on minulle tapa käsitellä asioita” (T15+)

”Kirjoittaminen on minulle keino kanavoida tunteitani ja ilmaista sellaista, jota en pysty puhumalla kertomaan.” (T8+)

Kirjoittaminen nähtiin yhtenä taidemuodoista ja sen merkitystä verrattiin usein kuvataiteeseen.

⁴ Oletan tässä, että myönteinen käsitys omista kirjoitustaidoista tarkoittaa myös positiivista kirjoittajaidentiteettiä. (Kts. esimerkiksi Jääskeläinen 2005,16.)

”Vertaan usein kirjoittamista kuvataiteeseen, kirjoittaminen on minulle äärimmäisen tärkeää. Sen avulla voin ilmaista ajatuksiani ymmärrettävästi” (T18+)

”Kirjoittaminen on aina ollut osa elämäni. Se on minulle keino toteuttaa luovuuttani, vaikka enemmän ilmaisen piirustusteni kautta.”(T25+)

Osa tytöistä ilmoitti kirjoittavansa mieluiten englannin kielellä. Kyse voi tässä yhteydessä olla vieraan kielen etäännyttävästä elementistä, jolloin omia tunteita on helpompi käsitellä, kun käytettäviin sanoihin ei liity niin paljon merkityslatausta. Toisaalta varsinkin verkkomaailmassa monien sosiaalisten yhteisöjen kieli on englanti, joten siitä on tullut luonteva kommunikointiväline monelle nuorelle. Koulumaailmassa kirjoittamisen opiskelu ja englannin kielen käyttäminen on kuitenkin tiukasti eroteltu, vaikka esimerkiksi kirjoittamisen ideointia, suunnittelua ja rakennetta olisi mahdollista opiskella kielestä riippumatta.

”Parhaimmillaan kirjoittaminen on suurta nautintoa ja ajatuksen vapautta, kun saan inspiraation. Pidän sanoilla leikkittelystä, tekstilajeista eniten runoista. Niiden avulla käsittelen tunteitani. Yleensä kirjoitan englanniksi.”(T9+)

Lähes kaikki hyvänä kirjoittajana itseään pitävät tytöt korostivat koulukirjoittamisen ja vapaa-ajan kirjoittamisen eroa. Vapaa-ajan kirjoittaminen näyttäytyi mielekkäänä, kun taas kouluun liittyvää kirjoittamista kutsuttiin jopa ”pakkokirjoittamiseksi”. Osa tytöistä koki, että lukiokirjoittaminen oli vaikuttanut haitallisesti heidän vapaa-ajan kirjoittamiseensa.

”Kirjoitan mieluummin vapaa-ajalla, pakkokirjoittaminen ei saa luovuuttani kukoistamaan” (T6+)

”Lukioon tulon jälkeen kirjoitan vapaa-aikanani vähemmän kuin ennen.”(T18+)

”Rustaan vapaa-ajallani runoja ja tarinoita, myös Facebookiin kirjoitan pieniä outoja juttuja. Sen jälkeen kun aloitin lukion, en ole kirjoittanut kovinkaan aktiivisesti. Kirjoittaminen tuntuu jotenkin ikävämältä, yläasteella kirjoitin tarinoita ja oli mukavaa, kun opettaja luki niitä ääneen.” (T15+)

”Olen tullut siihen tulokseen, että juuri lukion äidinkielen tunnit ovat vaikuttaneet kirjoittamiseeni negatiivisesti: äidinkielen tekstitaidon tehtävät alkoivat vasta luki-
ossa.”(T16+)

3.3.2 Keskitasoiset kirjoittajat

Itseään keskinkertaisena kirjoittajana pitävillä tytöillä oli usein käytännöllinen asenne kirjoittamiseen eikä sen merkitys korostunut heille useinkaan henkilökohtaisella tasolla. Suhtautuminen kirjoittamiseen saattoi vaihdella negatiivisesta varauksellisesta positiiviseen. Usein kirjoittamista käsiteltiin laajemmin koulukirjoittamisen kuin vapaa-ajan kirjoittamisen kautta

”Kirjoittaminen on ok. Pidän selkeistä teksteistä, kuten biologian tai historian esseistä.” (T22N)

”Hyväksi synnyttään, itse olen koulussa keskinkertainen. Voisin tosin kirjoittaa enemmän ja paremmin, jos minulla olisi enemmän aikaa.” (T4N)

Osassa vastauksista näkyi tyttöjen ristiriitainen asenne kirjoittamista kohtaan, samoin jo aiemmin hyvien kirjoittajien kohdalla esille tullut ristiriita koulukirjoittamisen ja vapaa-ajan kirjoittamisen välillä. Osa näistä tytöistä piti luovuutta tai luovaa kirjoittamista kirjoittamisen mielekkyyden lisääjänä.

”Olen kehnonketterä ja siksi kirjoittaminen on pakkopullaa koulussa. Tämä koulussa tehtävä väkipakolla kirjoittaminen on tylsä tapa. Jos tehtävät olisivat vapaasti valittavissa, tekisin niitä innokkaammin ja voisin käyttää luovuutta vapaammin. Nyt olen luovampi esim. puheeseen liittyvissä tehtävissä.” (T23N)

”Minulla on viha-rakkaussuhde kirjoittamiseen. Pidän novellien kirjoittamisesta ja niistä olen saanut jopa kehuja!” (T24N)

Yhdellä vastaajista koulukirjoittaminen ja vapaa-ajan kirjoittaminen nivoutuivat toisiaan täydentäväksi kokonaisuudeksi. Oheisessa esimerkissä kirjoittamisen lajit ovat vaihtuneet, mutta kirjoittaminen on silti säilynyt merkityksellisenä asiana. Vastauksessa tulee esille myös vanhemman tuen merkitys kirjoittamisen motivoijana.

”Nuorempana kirjoitin enemmän tarinoita ja loruja, joita isä kärsivällisesti luki. Vuosien kuluttua isällä on ollut vähemmän ja vähemmän aikaa. Olen löytänyt lukioesseen rinnalle lyriikan ja sanoitukset sekä tarinankerronnan muodon, joka sopii minulle.” (T14N)

3.3.3 Huonot kirjoittajat

Huonoina kirjoittajina itseään pitävät tytöt pohtivat kirjoittamisen merkitystä muihin tyttöihin verrattuna varsin suppeasti. Heille oli ominaista hahmottaa kirjoittaminen pääsääntöisesti koulukirjoittamisen kautta. Siihen he suhtautuivat usein pakotettuna toimintona, mutta silti kirjoittaminen ei näyttäytynyt heille kokonaan negatiivisena aktiviteettina. Osa koki myös, että he haluisivat kirjoittaa enemmän, jos heillä olisi enemmän taitoa.

"Pidin ala-asteella tarinoiden kirjoittamisesta, nykyään kirjoitan vain jos on pakko." (T10-)

"Kirjoitan vain koulun esseitä ja aineita. Haluaisin kirjoittaa enemmän, jos osaisin." (T36-)

"Kirjoitan lähinnä vain koulussa pakosti suoritettavia tekstejä, joskus harvoin kotona runoja purkaakseni tunteitani. Kun aiheesta on oikeasti sanottavaa, jaksan suunnitella kunnolliset kokonaisuuden ja kirjoittaminen tuntuu vaivattomalta." (T13-)

Vaikka perinteinen lukiokirjoittaminen ei näitä tyttöjä innostanut, korosti moni vapaamman ja luovamman kirjoittamisen mielekkyyttä. Silti huonoina kirjoittajina itseään pitävät tytöt eivät maininneet harrastavansa vapaa-ajalla kirjoittamista läheskään yhtä usein kuin hyvinä kirjoittajina itseään pitävät tytöt, eikä kirjoittamisella ollut heille korostetusti ilmaisullista tai identiteettityöhön liittyvää merkitystä. Tässä joukossa ei myöskään korostunutkaan aiemmissä ryhmissä näyttäytynyt kuilu koulukirjoittamisen ja mielekkään vapaa-ajan kirjoittamisen välillä.

"Olisi kiva kirjoittaa joskus vapaammin, edes otsikkoaineita." (T1-)

"Kirjoitettava tekstilaji ratkaisee pitkälti kirjoittamisen aiheuttamat tunteet: vapaampi kirjoittaminen on hauskaa, tekstitaitovastauksen kirjoittaminen tuskastuttaa ja ahdistaa." (T20-)

"Kirjoittaminen on minulle vaikeaa. Joskus harvoin koen kirjoittamisen itseilmainsuna, en pelkkänä kasvottomana raportointina. Silloin se tuntuu mielekkäältä vaikeuksista huolimatta." (T7-)

Puutteellisista taidoistaan huolimatta, myös huonoksi kirjoittajaksi itsensä kokevat tytöt saattoivat saada kirjoittamisesta positiivisia kokemuksia.

”Vaikka en ole hyvä kirjoittaja, kirjoitan mielelläni päiväkirjaa ja tarinoita pöytälaatikkoon.”(T12-)

”Joskus nautin, kun saan aikaan oivaltavan ja omaperäisen tekstin.”(T3-)

3.4 Miten abiturientit suhtautuivat kirjoittamiseen?

3.4.1 Hyvät kirjoittajat

Jos hyväksi kirjoittajiksi itsensä arvioivilla tytöillä korostui henkilökohtainen suhde kirjoittamiseen ja itseilmaisuus, oli suhtautuminen hyväksi kirjoittajaksi itsensä arvioivilla pojilla enemmänkin käytännöllinen ja suorittava. Suurimman osan mielestä kirjoittaminen oli ”ok”

”Kirjoittaminen on ok, keksin lähes asiasta kuin asiasta sanottavaa, paljon ja nopeasti.”(P2+)

Pojat, jotka pitivät kirjoittamisesta, sanoivat usein syyksi kyvyn kirjoittaa nopeasti ja ”suoltaa” paljon tekstiä. Nämä pojat olivat monesti kehittäneet koulukirjoittamiseen rutiinin, jolla pärjäsivät omasta mielestään riittävästi. Vastauksissa voi nähdä myös kilpailuhenkistä vertailua muihin opiskelijoihin, erityisesti tekstin määrän ja kirjoitusnopeuden suhteen. Pajaresin ja Valianten (2001, 380) tutkimuksessa poikien positiivista asennetta lisäsi halu selviytyä paremmin kuin muut. Näiden poikien positiivisen kirjoittajaidentiteetin vaikutusta myönteiseen suhtautumiseen voi tarkastella myös Clarcin ja Ivaničin (1997) muotoilemasta *minä tekijänä* - näkökulmasta, jossa kirjoitusprosessin hallinnan tunne tuottaa positiivista kirjoittajaidentiteettiä. Tosin, kuten myöhemmin tulee ilmi, oppikirjaisesta prosessikirjoittamisen hallinnasta ei poikien kohdalla ole kyse, vaan pikemminkin juuri tunteesta. Tämän ohjeista poikkeavan kirjoitusprosessin omaksuminen näyttää olevan useiden tutkimusten perusteella erityisesti pojille ominaista (Kauppinen 2010, 370; Blair & Sanford 2004, 459 - 460).

”Asenteeni kirjoittamiseen on positiivinen, koska pystyn nopeasti kirjoittamaan aiheesta kuin aiheesta.”(P4+)

Vain yksi hyväksi kirjoittajaksi itsensä arvioinut poika myönsi kirjoittamisen olevan hänelle henkilökohtaisesti tärkeää, mutta hänellekin kirjoittaminen näyttäytyi opittavana taitona, ei niinkään itseilmaisun välineenä:

”Kirjoittamista voi oppia sekä kirjoista että muiden kirjoituksista. Olen alkanut viime vuosina perehtyä kirjoittamisen saloihin. Kirjoittaminen on minulle tärkeää ja olen mielestäni taitava.” (P21+)

Toisin kuin hyvät kirjoittajat tyttöjen ryhmässä, lähes kaikki hyvät poika-kirjoittajat käsittelivät kirjoittamista vain lukiokirjoittamisen kautta, huomioimatta lainkaan vapaa-ajan kirjoittamista.

”Ennen kirjoitin paljon tarinoita ja luin kirjoja ja siksi kirjoitan mielestäni hyvin, luki-ossa kirjoitan enää vain koulutehtäviä, joita tuntuu riittävän. Pystyn kuitenkin tekemään esseet ja tekstitaidon rutiininomaisesti saman kaavan mukaisesti.” (P3+)

”Kirjoittaminen on koulua varten, kotona luen.” (P17+)

Tämä on yllättävää, sillä useiden tutkimusten⁵ mukaan lähes kaikki ikäluokkaan kuuluvat pojat kuitenkin kirjoittavat koulun ulkopuolella runsaasti sosiaalisen median tekstejä. Eräänä syynä siihen, että koulun ulkopuolella tapahtuvaa kirjoittamista ei välttämättä mielletä kirjoittamiseksi, näkisin lukiossa yhä elävän ”konseptipaperi- ja lyijykynäkulttuurin”. Myös vapaa-aikana kirjoitettavien tekstilajien vaatimat kirjoitustaidot saattavat erota niin paljon lukiotekstilajien vastaavista, ettei osa pojista edes ajattele sitä samaksi toiminnaksi. Blair ja Sandford (2004, 454 - 455) ovat myös sitä mieltä, että monien kirjoittamista mitaavien arviointien tilastot eivät pidä paikkaansa; pojat kirjoittavat ja lukevat paljon, mutta poikien harjoittamat testikäytännöt poikkeavat selkeästi koulussa opetuista genreistä. Tulkitsen nuo Blairin ja Sandfordin mainitsemat tekstikäytänteiden tarkoittavan myös verkossa kirjoitettavia ja luettavia digitekstejä. Sukupuolten kirjoittamisaseteiin liittyviä eroja pohdittaessa on syytä ottaa myös huomioon, että vapaa-ajan verkkokirjoittaminen kaventaa sukupuolten välistä

⁵ Esimerkiksi Tilastokeskuksen tutkimus tieto- ja viestintätekniikan käytöstä 2012 ja Kauppinen 2011, 338 - 339.

eroa; pojat ja tytöt ovat vapaa-aikanaan yhtä aktiivisia verkkokirjoittajia (Kauppinen 2011,369).

3.4.2 Keskitasoiset ja huonot kirjoittajat

Poikien kohdalla en katsonut aiheelliseksi erotella keskitasoisiksi ja huonoiksi kirjoittajiksi itsensä arvioineiden vastauksia, sillä niiden sisällöistä ei noussut mainittavaa eroa suhtautumistavoissa. Keskitasoisena tai huonona kirjoittajana itseään pitävillä pojilla suhde kirjoittamiseen oli yleisesti joko etäisen käytännöllinen tai negatiivinen. Lisäksi monissa vastauksissa korostui koulukirjoittaminen ja sen pakkoluonne.

”Kirjoittaminen merkitsee minulle tapaa välittää informaatiota.” (P19N)

”En ole innokas kirjoittaja, mutta en kuitenkaan vihaa sitä. Kirjoitan vain koulutehtäviä.” (P24N)

”Kirjoittaminen on pakkoa” (P25N)

”Olen joutunut pakosti koulun takia harrastamaan kirjoittamista, en ole innostunut eikä se merkitse minulle mitään.” (P18-)

Eräässä vastauksessa tuli esille, että hallitsemattomuuden tunne oli syynä vastaajan epäileväiseen asenteeseen kirjoittamista kohtaan. Vastauksessa oli kuitenkin poikkeuksellisesti otettu huomioon myös kirjoittamisen kohderyhmä.

”Suhtaudun kirjoittamiseen yleisen epäilevästi, mahdollisten lukijoiden kiinnostusta erilaisia tyylejä kohtaan on mahdoton hahmottaa, joten mietin että kannattaako edes yrittää ja onko onnistumisessa kyse vain sattumasta” (P12N)

Toisin kuin hyvien kirjoittajien joukossa, myös vapaa-ajan verkkokirjoittaminen ja tekstiviestit mainittiin muutamissa vastauksissa. Tosin osa pojista suhtautui niihin väheksyen ja arveli niiden olevan jotain muuta kuin tässä tutkimuksessa tarkoitettua kirjoittamista.

”Kirjoittaminen ei kiinnosta, en kirjoita muita kuin koulutehtäviä. Tai kirjoitan kyllä netin keskustelufoorumeilla ja tekstareita, mutta niitä ei kai lasketa.” (P5N)

”Kirjoittaminen on pakkopullaa, kirjoitan lähinnä tekstiviestejä kotona. En jaksaa kirjoittaa koulun pitkiä esseitä” (P7N)

”Tärkeä kirjoittaminen on minulle Facebook ja tekstarit” (P6N)

”Suhteeni kirjoittamiseen on merkityksellinen. En kirjoita vapaa-ajalla kuin Facebookiin.” (P10N)

Kuten tytöillä, myös monella pojalla positiiviset kirjoituskokemukset liittyivät ennen lukiota kirjoitettuihin luoviin kirjoituksiin. Ylipäätään luova kirjoittaminen nähtiin eri lailla kiehtovana kuin koulun asiakirjoittaminen. Samoin kuin tytöillä, monen pojan kohdalla lukioon siirtyminen oli lopettanut luovan kirjoittamisen harrastamisen. Tässä ryhmässä tuli esille aikaisemman, myönteisesti koetun, vapaa-ajan kirjoittamisen ja nyt pakotetun koulukirjoittamisen vastakohtaistaminen.

Mielekkääseen kirjoittamiseen tuntui vahvasti liittyvän myös tarinoiden kertominen. Tarinallisuutta eli narratiivisuutta pidetään usein ihmisen synnynäisenä ominaisuutena ja sen katsotaan olevan avainasemassa ihmisen identiteetin muodostajana (mm. Hänninen 1999, 24; Syrjälä 2001,204). Poikien kohdalla kirjoittamisella on ehkä ainakin aiemmin ollut myös identiteettityöhön liittyviä funktioita.

”Ennen kirjoitin paljon tarinoita ja luin kirjoja ja siksi kirjoitan mielestäni hyvin, luki-
ossa enää vain koulutehtäviä, joita tuntuu riittävän.” (P3+)

”Ennen kirjoitin tarinoita eläimistä ja ne sisälsivät toimintaa. Nyt kirjoitan valitettavasti vain lukioon vaadittavia tehtäviä ja provosoivia kommentteja lehtien tekstiviestipalstoille.” (P9N)

”Pienenä pidin paljon tarinoiden kirjoittamisesta ja tein sitä koulunkin ulkopuolella, yläasteella minulla oli muutamia englanninkielisiä kirjanalkuprojekteja. Lukiossa kirjoittaminen on ollut enemmän tai vähemmän pakotettua toimintaa” (P13N)

Vaikka vapaa-ajan kirjoittaminen on monilla pojilla loppunut lukiovaiheessa, osaa kiehtoisi yhä kirjoittaa enemmän myös koulun ulkopuolella. He kuitenkin epäröivät ryhtyä toimeen joko saamansa negatiivisen palautteen tai kirjoitusprosessin vaikeuden vuoksi. Ensimmäisessä kommentissa näkyy huolestuttavana piirteenä oppilaan saaman huonon arvosanan vaikutus kirjoittamisintoa laistavana. Kyse on voinut olla myös englantilaisten pedagogien Susan Askewin ja Caroline Lodgen nimeämästä ”tappajapalautteesta”, josta on saajalleen enemmän haittaa kuin hyötyä. Tappajapalautteen keskeinen piirre on, ettei palautteen

sisällöllä ole yhteyttä palautteen saajan ajatusmaailmaan eikä hän pysty tulkitsemaan sitä.(Ekström 2008,38.) Toisessa kommentissa taas voi tunnistaa toiveen siitä, että kirjoittamisprosessin vaikeutta olisi mahdollista oppia helpottamaan. Näin kirjoittajalla olisi mahdollisuus päästä useammin kokemaan tuo onnistuneen kirjoitusprosessin tuottamamaan flow-tilaan, jota hän kutsuu ”endorfiinipommiksi”.

”Kirjoittaminen on ollut minulle aina vaikeaa, en ole kirjoittanut juuri vapaa-ajalla. Joskus kyllä halunnut kirjoitella itsekseni, mutta sitten olen muistanut aineideni menestyksen koulussa.”(P15-)

”En ole juuri omalla ajalla luomistyöhön lähtenyt, syy tähän on kirjoittamisprosessin vaikeus ja tuska, kuin siirapissa uimista. Lopussa saattaa räjähtää kuitenkin palkinto eli endorfiinipommi.”(P11N)

Vaikka kirjoittaminen näyttäytyi keskitasoisille ja huonoille kirjoittajille yleensä ulkopuolelta pakotettuna ja usein epämiellyttävänä toimintana, korostivat nämä pojat kirjoitustaitoa silti yhteiskunnallisesti välttämättömänä ja tärkeänä. Tärkeyden sisäistäminen saattoi myös tehdä kirjoittamisesta ja sen opiskelusta mielekkäämpää.

”Äidinkieli on heikoin merkittävä oppiaine todistuksessani eikä se ole mielipuuhaani. Tämä on harmittavaa, sillä se on tärkeä aine.”(P8-)

”Ennen vihasin kirjoittamista, nyt ymmärrän kirjoitustaidon tärkeyden.”(P14N)

”Kirjoittaminen on tärkeää, sillä ilman sitä on nykymaailmassa vaikea pärjätä, vaikka en ole synnynnäinen kirjoittaja. EN kirjoita huvikseni, sillä se ei ole hauskaa.”(P22N)

Kaiken kaikkiaan keskitasoisiksi ja huonoiksi kirjoittajiksi itsensä arvioivat pojat eivät pitäneet itseään innokkaina kirjoittajina eivätkä yleensä pitäneet kirjoittamisesta. Silti vastauksissa tuli ilmi useita tapauksia, jolloin kirjoittajat olivat kokeneet kirjoittamisen kuitenkin myönteisenä. Näitä olivat muun muassa tarinoiden kirjoittaminen, vapaa-ajan verkkokirjoittaminen ja kirjoittamisen yhteiskunnallisen ja sosiaalisen merkityksen ymmärtäminen.

3.5 Pohdintaa opiskelijoiden yleisestä suhtautumisesta kirjoittamiseen

Opiskelijoiden käsityksiä kirjoittamisesta tutkaillessa nousee esille muutama huomionarvoinen seikka, joka tuntuisi lisäävän opiskelijoiden myönteistä suhtautumista kirjoittamiseen yleisellä tasolla. Ensinnäkin lähes kaikilla opiskelijoilla myönteiset kirjoituskokemukset tuntuivat tavalla tai toisella liittyvän luovaan kirjoittamiseen. Tyttöjen kohdalla korostui myös luovaan kirjoittamiseen liittyvä itseilmaisu ja kirjoittamisen avulla tehtävä identiteettityö.

Vaikka luovan kirjoittamisen merkitys kirjoittamista motivoivana tekijä näyttäisi olevan ilmeinen, ei luovaa tai fiktiivistä kirjoittamista ole nykyisessä opintosuunnitelmassa integroitu lainkaan osaksi lukion kirjoittamisen opetusta, valinnaista luovan kirjoittamisen kurssia lukuun ottamatta⁶. Silti äidinkielen ja kirjallisuuden asemaa korostetaan opetussuunnitelmassa (LOPS 2003) myös taideaineena. Asetelma on sinänsä paradoksaalinen, sillä muissa lukion taideaineissa, musiikissa ja kuvataiteessa, opiskellaan myös omaa taiteellista ilmaisua teorian ohessa. Tätä taustaa vasten olisi luontevaa yhdistää luovan kirjoittamisen opetus kaunokirjallisuuden opetukseen.

Luova kirjoittaminen on nähty usein vastakkaisessa suhteessa asiakirjoittamiseen. Uusi media on kuitenkin mullistamassa radikaalisti tätä perinteistä jakoa luovaan - ja asiakirjoittamiseen. Douglas Hesse käsittelee asiaa artikkelissaan *The Place of Creative Writing in Composition Studies* (2010) ja ehdottaa, että termien

⁶ Äidinkielen opettajain liitto on lähettänyt lukioihin vuonna 1998 kyselyn, jossa tiedusteltiin pakollisten, syventävien ja soveltavien kurssien määriä ja niiden kävijämääriä vuosina 1997- 1998. Tällöin kyselyyn vastanneista 110 oppilaitoksesta 29 % tarjosi opiskelijoilleen mahdollisuutta opiskella luovaa kirjoittamista. (Sarmavuori 2007, 185.) Myös Pirjo Sinko ja Anu Kangas (1998) ovat selvittäneet sanataiteen tilaa peruskouluissa ja lukioissa. Tähän kyselyyn vastasi 64 lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa. Tutkimuksen mukaan luovan kirjoittamisen kurssuja järjestettiin vain joka viidennessä lukiossa (19%). Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan luovan kirjoittamisen opetusta tulisi kehittää ja keinoiksi mainittiin mm. opetusajan lisääminen, kirjoittajapiirit (vrt. yhteisöllinen kirjoittaminen), julkaisutoiminta ja yo-kokeen kehittäminen. Keskeisiksi tavoitteiksi luovan kirjoittamisen opetuksessa nähtiin opiskelijoiden oman ilmaisutavan löytyminen, itseilmaisun kehittäminen ja kirjoittamisharastuksen lisääminen. (Sarmavuori 2007, 65 - 66.)

creative writing ja *composition* sijaan, puhuisimme kirjoittamisesta yleisesti vain termillä *creative composition*, joka sisältää nämä kaksi aiemmin mainittua erillistä kirjoittamisen lajia (Hesse 2010, 49 - 50).

Toinen seikka, joka näyttää motivoivan opiskelijoita luovan kirjoittamisen lisäksi on vapaa-ajan kirjoittaminen, joka useassa tekstissä vastakohtaistettiin koulukirjoittamisen kanssa. Mielekkäänä pidettyyn vapaa-ajan kirjoittamiseen liittyy useita elementtejä, joita olisi mahdollista hyödyntää myös kirjoittamisen opetuksessa. Vapaa-ajan kirjoittamiseen liittyvät ainakin tytöillä edellä käsitellyt luovan kirjoittamisen lajit, mutta molemmilla sukupuolilla mitä ilmeisimmin myös kirjoittaminen tietokoneella, verkkokirjoittaminen sekä luokkahuonekon- tekstista poikkeava ympäristö. Huomioimalla kouluopetuksessa myös näitä ulkopuolisen tekstimaailman käytäntöjä olisi mahdollisuus ainakin hieman kaventaa yhä syvenevää kuilua nuorten vapaa-ajan ja koulun tekstimaailmojen välillä.

Kuilu on huolestuttanut myös useita tutkijoita. Kauppisen mukaan muun muassa Barton (1994), Cope & Kalantzis (2002), Blair & Sandford (2004) sekä Suomessa Luukka ym. (2008) ovat todenneet, että koulun tekstikäytännöt eivät ota riittävästi huomioon sitä millaisessa tekstimaailmassa nuoret kasvavat ja millaisia tekstitaitoja yhteiskunnassa tarvitaan. (Kauppinen 2010, 315.)

Kauppisen tutkimuksen mukaan nuoret näyttävät kirjoittavan vapaa-aikanaan eniten erilaisia uusmedian tekstejä. Hänen mukaansa näissä teksteissä ei ole kysymys vain kirjoittamisen satunnaisesta harrastamisesta, vaan niiden lukeminen ja kirjoittaminen kuuluvat kiinteästi nuorten arkirutiineihin. (Kauppinen 2010, 315.) Uuden median kirjoittaminen on kuitenkin paljon laajempi kulttuurinen ilmiö kuin pelkästään uuden tekstilajin, sovelluksen tai teknisen välineen omaksuminen, siksi niiden opetuskaan ei ole mahdollista muuttamatta merkittävästi koulun perinteisiä opetuskäytäntöjä ja koulukirjoittamisen pedagogiikkaa. Huomattavimpana uusmedian tuomana viestintäkulttuurin muutoksena voidaan pitää osallisuuden kulttuuria, johon kuuluu erilaisia yhteyksiä ja jäsenyyksiä verkkoyhteisöissä, uusia multimodaalisia ilmaisutapoja, yhteisöllistä

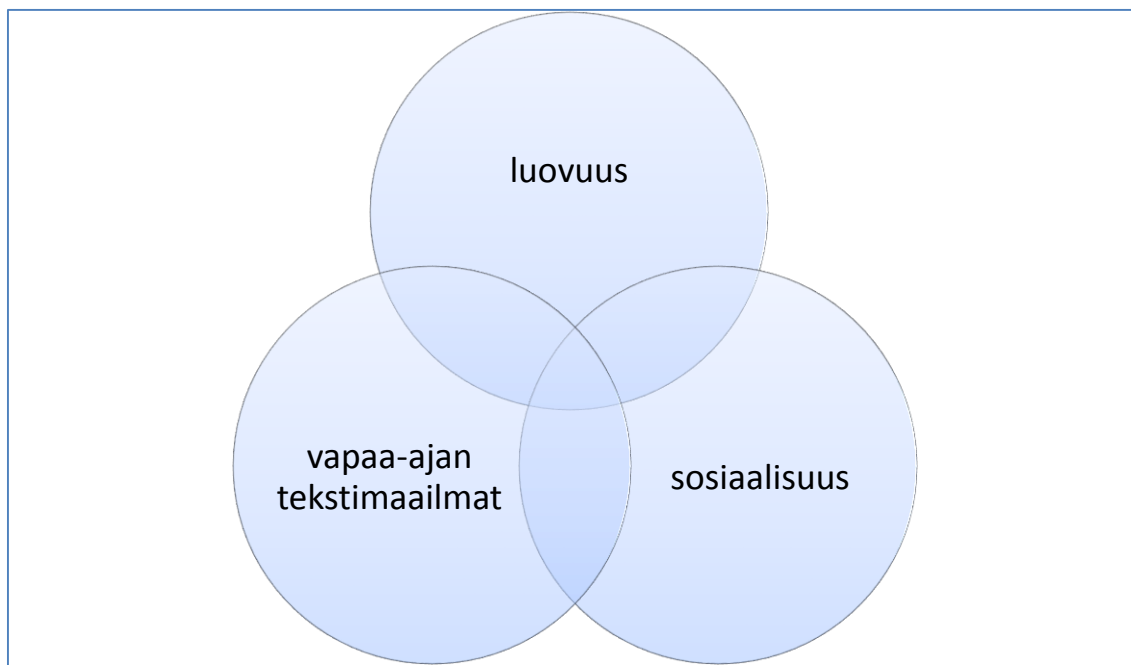
työskentelyä, ongelmanratkaisua sekä tiedon kierrätystä (Jenkins 2006, 4 ja Kupiainen ja Sintonen 2009, 22).

Tässä kohtaa lienee syytä muistella Johanna Kainulaisen (2011) esittelemiä kolmansiä tiloja, joiden avulla kuilua vapaa-ajan tekstimaailman ja koulun formaalien tekstien välillä voisi kaventaa. Jenkinsin mukaan juuri uusmedian osallistumisenkulttuuria yhdistää monelta osin sekä informaaleja että formaaleja elementtejä (Jenkins 2006,4). Näin ollen uusmedian ympäristöt saattaisivat toimia myös koulumaailmassa Kainulaisen esittelemänä kolmansina tiloina. Mikään pikaratkaisu eivät kolmannet tilat kuitenkaan ole, sillä koulut instituutioina ovat hitaita ja kankeita reagoimaan uuteen osallisuuden kulttuuriin (Jenkins 2006,6).

Kolmantena myönteistä suhtautumista kirjoittamiseen lisäävänä seikkana näkisin kirjoittajaidentiteettien vahvistamisen. Sekä hyväksi kirjoittajiksi lukeutuneilla ja myönteisesti kirjoittamiseen suhtautuvilla opiskelijoilla oli omassa tutkimuksessani usein vahva kirjoittajaidentiteetti; tytöillä se syntyi itsensä ilmaise-
misesta (*diskursiivinen minä*) ja pojilla kirjoittamiseen liittyvästä hallinnan tunteesta (*minä tekijänä*). Kollektiivisesti opiskelijoiden kirjoittajaidentiteettiä on mahdollista vahvistaa sosiaalisen toiminnan kautta (mm. Vanhatalo 2007, 26-27; Clarck ja Ivaniči1997). Tässä yhteydessä palaisin juuri edellä mainittuun uuden median kirjoittamiseen tai laajemmin *New Media Literacies* - käsitteeseen, joka sisältää sekä perinteiset tekstitaidot että uuden median ympäristöön kuuluvat tekstitaidot. Jenkins on vahvasti sitä mieltä, että lähes kaikki *New Media Literacies* - termin alle kätkeytyvät tekstitapahtumat ovat yhteisöllisyyden kulttuurista johtuen luonteeltaan sosiaalisia (Jenkins 2006,7).

Kärjistetysti voisi kuitenkin todeta, että uuden median tekstikulttuurit sisältävät kaikki nämä kolme lukiolaisten myönteistä suhtautumista kirjoittami-

seen edistävää tekijää: luovuuden, vapaa-ajan tekstimaailmat sekä kirjoittajaidentiteettiä vahvistavan sosiaalisen toiminnan ulottuvuuden



Kuvio 1. Uuden median tekstikulttuuri sisältää lukiolaisten myönteistä kirjoittamisasennetta lisäävät tekijät

4 KIRJOITTAMISEN DISKURSSIT

Ennen kuin siirrymme tarkastelemaan abiturienttien ajatuksia lukiokirjoittamisesta, on syytä tarkastella koulujen teksti- ja opetuskulttuurin taustalla vaikuttavia kirjoittamiskäsityksiä eli diskursseja. Ne määrittävät pitkälti sen millaisena toimintona kirjoittaminen käsitetään. Diskurssit ottavat kantaa myös siihen miten kirjoittamista voi oppia ja miten sitä tulisi opettaa.

Näitä erilaisia kirjoittamiskäsityksiä on tutkinut muun muassa Roz Ivanič artikkelissaan *Discourses of writing and learning to write* (2004). Hän on erotellut kuusi erilaista diskurssia, joiden kautta on mahdollista lähestyä kirjoittamista ilmiönä⁷. Seuraavaksi esittelen lyhyesti Ivaničin diskurssimallin painottaen erityisesti sen pedagogisia funktioita. On kuitenkin huomattava, että näitä diskurssimalleja voidaan soveltaa koulun asiapainotteiseen kirjoittamiseen, mutta fiktiivisen sanataiteen kirjoittamiskäsityksiä kuvaamaan ne ovat liian suppeita tai niiden painotukset ovat erilaisia.

4.1.1 Kirjoittaminen on taitoa

Taitodiskurssin mukaan kirjoittaminen on sekä kieliopin että oikeinkirjoituksen hallintaa. Samat kielioppi- ja rakennesäännöt soveltuvat kaikkeen kirjoittamiseen tekstilajista huolimatta.⁸ Hyvä teksti määritellään tekstin oikeakielisyyden ja ehyen rakenteen perusteella. Kirjoittamisen oppiminen edellyttää taitokäsityksen mukaan äänne-kirjain -tason, syntaktisten rakenteiden ja tekstin pintatason rakenteiden hallintaa. Taitokäsitykseen perustuvassa kirjoittamisen opetuksessa opetetaan ehyiden tekstien kirjoittamista, oikeinkirjoitusta ja kielioppia. (Ivanič 2004, 227.)

⁷ Tässä esittelen vain viisi. Olen yhdistänyt sosiaalisen ja sosiopoliittisen diskurssin.

⁸ Nämä asiakirjoittamisen säännöt eivät aina sovellu fiktion kirjoittamiseen eivätkä sosiaalisia taitoja painottavaan verkkokirjoittamiseen (mm. Niemi-Pynttari 2007)

Minna-Riitta Luukan mukaan perinteinen kirjoittamisen opetus perustuu tähän muotoja ja sääntöjä korostavaan teksti- ja kielikäsitteeseen. Tämän näkemysten mukaan kirjoittamisen taitoa voi kehittää lähinnä korjaamalla oman tekstin kieliasua. Palautetta mallissa annetaan vain itsenäisesti tuotetusta, valmiista tekstistä. Palaute ei ota lainkaan kantaa tekstin tuottoprosessiin tai kontekstiin. *Taitodiskurssin* mukainen kirjoittamisen opetus nojaa aina opettajajohtoiseen auktoriteettipedagogiikkaan. (Luukka 2004, 10 - 11.)

4.1.2 Kirjoittaminen on luovuutta

Luovuusdiskurssi on taitokäsityksen lailla kiinnostunut vain tekstistä, mutta tarkastelee sitä vaikuttavuuden, sisällön ja tyylin näkökulmasta. Tässä diskurssissa kirjoittaminen, myös asiakirjoittaminen, on tekijänsä luovuuden tuote ja itseilmaisua. Kirjoittaminen nähdään merkityksellisenä ja tärkeänä toimintona ja sillä on itseisarvo sinällään. Diskurssin mukaan kirjoittamaan opitaan vain kirjoittamalla. Kun opiskelija voi kirjoittaa itseä kiinnostavista aiheista, hän myös kirjoittaa enemmän. Ivanič näkeekin diskurssin suurimpana etuna sen kirjoittamista motivoivan vaikutuksen. (Ivanič 2004, 229-230.)

Luukan (2004, 12) mukaan opettajan rooli on Ivaničin *luovuusdiskurssissa* enemmän mahdollistaja kuin opettaja. Opettaja ei siis anna malleja, ohjeita tai otsikoita, vaan tarjoaa tilaa oppilaiden omalle äänelle ja luovuudelle. Oppilaan ja opettajan suhde on luottamuksellinen. Luovuutta korostavassa käsityksessä tekstien sisällöt syntyvät usein kirjoittajan omista kokemuksista. Luukka (2004,13) pitää tätä luovuuden diskurssia oppilaan itseilmaisua tukevana, mutta näkee koulukontekstissa ongelmaksi ohjaamisen ja arvioinnin mahdollistavien teorioiden puuttumisen sekä käsitteistön ja konkreettisten työmenetelmien puuttumisen.

Toisaalta luovan kirjoittamisen opetus tarjoaisi runsaasti teorioita, käsitteitä ja työmenetelmiä, joita voisi hyvin käyttää myös koulukontekstissa ja kaikkien

tekstilajien opetuksessa. Nora Värre korostaa tässä yhteydessä kognitiiviskonstruktivistista⁹ näkökulmaa kirjoittamisen taidon opetuksessa ja oppimisessa (Värre 2001,209).

4.1.3 Kirjoittaminen on prosessi

Ivanič *prosessidiskurssi* viittaa 1980-luvun alussa kehitettyyn kognitiivisen prosessikirjoittamisen teoriaan (muun muassa Flower – Hayes 1980). Prosessidiskurssissa huomio on siirtynyt tekstistä kirjoittamiseen vaiheisiin eli tekstin suunnitteluun, luonnosteluun ja viimeistelyyn. (Ivanič 2004, 231.)

Prosessikirjoitus on ollut osa suomalaista kirjoittamisen opetusta kaikilla kouluasteilla jo 1980-luvulta lähtien ja suurin osa nykyoppikirjoista painottaa prosessimaisen työskentelyn tärkeyttä. Prosessikirjoittamisen suosiota opetuksessa perustellaan usein käytännöllisen ja selkeyttävän mallin tarjoamisella, mikä tuo helpotusta varsinkin pidempien tekstien kirjoittamiseen. Ongelmia koulunäkökulmasta prosessimallissa tuottaa tekstien arviointi. Ivaničin mukaan on epäloogista, jos opetuksessa korostetaan prosessin tärkeyttä, mutta arviointi kohdistuu silti vain lopulliseen tuotokseen. Myös prosessin arviointikriteeristön luominen voi olla hankalaa, sillä prosessin onnistuminen näkyy kuitenkin selkeimmin lopputuloksessa. (Ivanič 2004, 231–232.)

Koulukontekstissa prosessikirjoittamisen kaikkien vaiheiden toteutus saattaa kuitenkin olla aikaa vievää ja hankalaa. Toinen ongelma prosessikirjoittamisen opetuksessa on yleisimmin käytettyjen mallien yksisuuntainen eteneminen. Niissä kirjoittamisen ajatellaan tapahtuvan aina lineaarisesti tietyssä järjestyksessä. Mutta koska kirjoittaminen on luova prosessi, se ei noudattele aina samaa

⁹ Kognitiiviskonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista vaan aktiivista ja luovaa rakentamista, konstruointia. Oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa, eli sisäisten malliensä, pohjalta. Oppija ei ole tiedoilla täytettävä tyhjiö, vaan aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija. (Tynjälä 2002, 38.)

etenemiskaavaa. Mike Sharples (1989) onkin kehittänyt prosessikirjoituksesta parannellun mallin, jossa prosessit etenevät kehämäisesti ja kirjoittaja voi koska tahansa myös palata aiempiin vaiheisiin (Sharples 1999,72).

4.1.4 Kirjoittaminen on tekstilajien tuottamista

Kirjoittamisen *genrediskurssi* lähtee ajatuksesta, että kirjoitus liittyy aina jonkin sosiaalisen kontekstin muokkaamaan tekstilajiin eli genreen. Kuten prosessikirjoittamisen näkökulmassa myös tekstilajin tuottamisen näkökulmassa tarkastellaan kirjoittamisprosesseja. Genrediskurssissa prosessit käsitetään kuitenkin vain osana suurempaa kokonaisuutta eli tekstitapahtumaa.¹⁰ (Ivanič 2004, 233-234.)

Tekstit ovat erilaisia; eroja tekstilajien välillä voi olla esimerkiksi sanaston tasolla, rakenteessa tai retorisisissa keinoissa. Erilaisuuteen vaikuttaa myös se, mihin tarkoitukseen teksti on kirjoitettu. Opetus genrepedagogiikassa lähtee tiettyille tekstilajeille ominaisten piirteiden opettamisesta käyttäen apuna autenttisia tekstejä ja mallioppimista. Opiskelijoita ohjataan tunnistamaan, lukemaan ja tuottamaan erilaisia tekstilajeja ja tekstityyppejä. Hyvä teksti määrittellään tarkoituksenmukaisuuden kautta; onko kirjoitettu teksti tekstilajin konventioiden mukainen ja toteuttaako se sille asetetun funktion. (Ivanič 2004, 233- 234.)

Genrepedagogiikkaa on toisaalta pidetty selkeänä ja kirjoittamista tukevana menetelmänä, mutta myös liian normatiivisena ja yksinkertaistava sekä luovuutta tukahduttavana ja kaavamaisena¹¹. (Ivanič 2004, 234; Juvonen-Kauppinen 2010:40.) Myös lukiokoulutus on omaksunut genrepedagogiikan ajatuksia.

¹⁰ Tekstitapahtumat liittyvät lukemisen ja kirjoittamisen yhdistävään *literacy* - ajatteluun. Tekstitapahtumat (literacy events), toimivat ikkunoina laajempiin tekstikäytänteisiin (literacy practices). Tekstikäytänteet sen sijaan ovat kielenkäytön kulttuurisidonnaisia tapoja, jotka kytkeytyvät sosiaalisiin rakenteisiin, arvoihin, asenteisiin ja suhteisiin. (Jokinen 2011,3.)

¹¹ Uudemmassa kirjoittamisen tutkimuksessa genreä ei kuinkaan pidetä vain rajoittavana, vaan myös luovana muotona. Vaikka perinteisessä asiakirjoittamisessa genren rajoittavat ominaisuudet korostuvat, kytkeytyvät kaunokirjallisuuden genreissä muoto ja sisältö luovalla tavalla yhteen. Erityisen luovia genrejä ovat uuden median genret, jotka uudistavat ja muokkaavat traditionaalisia kirjoituskäytäntöjä. (Niemi-Pynttari 2007, 93 - 97. ks myös Bawarashi 2007)

Päivi Valtosen (2011,202) mukaan lukion tekstitaidon koe on suunniteltu mittamaan erityisesti tekstilajiosaamista.

4.1.5 Kirjoittaminen on sosiaalista tai sosiopoliittista toimintaa

Sosiaalisen toiminnan diskurssissa ei tekstiä ja tekstitapahtumaa eroteta sosiaalisesta kontekstista. Kirjoittaminen on tämän näkemyksen mukaan tarkoitushakuista kommunikointia sellaisessa sosiaalisessa yhteydessä, johon kirjoittaja on identifioitunut. (Ivanič 2004, 235.)

Sosiopoliittisen toiminnan diskurssi eroaa *sosiaalisen toiminnan diskurssista* siten, että tähän näkökulmaan liittyy myös poliittinen konteksti. *Sosiopoliittisen toiminnan diskurssissa* korostetaan valtasuhteiden olevan olennainen osa kieltä ja sen käyttämistä. Valta voi tarkoittaa kirjoittajan käyttämää valtaa tai kirjoittajaan kohdistuvaa vallankäyttöä (Ivanič 2004, 238.) Myös arviointi voidaan nähdä tällaisena vallankäyttönä.

Nämä näkökulmat painotavat autenttista tekstimaailmaa, jonka keskellä ihmiset elävät. Kirjoittamaan oppiminen onkin mahdollista vain osallistumalla tähän maailmaan. Kirjoittamisen arviointikriteereinä käytetään näissä näkökulmissa sekä tarkoituksenmukaisuutta että tekstin toimivuutta omassa kontekstissaan (Ivanič 2004, 235-238). Käytännössä autenttisen tekstimaailman vaatimus tarkoittaisi koulukontekstissa kuitenkin perinteisten koulutekstilajien hylkäämistä ja aktiivista pohdintaa siitä, kuinka ja millaisten autenttisten tekstien kautta olisi mahdollista toteuttaa opetussuunnitelman vaatimukset.

Kirjoittamisen opiskelumenetelminä voidaan *sosiaalisen toiminnan diskurssissa* käyttää Ivaničin mukaan kahta erilaista mallia: *mestari-kisälli - periaatetta* ja *perifeeristä osallistumista*. *Mestari-kisälli-periaatteessa* on nimensä mukaisesti kyse siitä, että kirjoittamaan opiskellaan jonkun kokeneen kirjoittajan ohjauksessa. (Ivanič 2004, 235.) *Perifeerinen osallistuminen* taas tarkoittaa Svinhufvudin mukaan sitä, että osallistumalla jostakin tietystä kirjoitustyöstä vastuussa olevaan ryhmään on mahdollista havainnoida ryhmän tekstitapahtumia ja käytänteitä.

Tällöin kirjoittamiseen voidaan osallistua ilman, että vastuu on liian suuri. (Svinhufvud 2007, 44). Yhteisöllistä kirjoittamista on lukioissa käytetty opetusmenetelmänä jonkin verran, mutta ainakaan vielä se ei ole nykymuodossaan saanut opiskelijoiden varauksetonta suosiota (Kauppinen 2010, 333).

Koulukontekstissa *mestari-kisälli - periaate* tuntuisi ylipäättään varsin luontevalta menetelmältä, joka madaltaisi myös opettajan ja oppilaan välistä auktoriteettiasemaa. Käytännössä opetukseen käytettävissä oleva aika varmasti rajoittaa henkilökohtaisen ohjauksen intensiteettiä. Toiseksi, vaikka monet äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat kirjoittavat vapaa-aikanaan tai sivutyökseen, toimivat he harvoin koulussa kokeneen kirjoittajan roolissa - saatikka kirjoittavat opetustilanteessa itse. Tämä on harmillista, sillä he voisivat toimia oivana esimerkkinä opiskelijoille myös siinä, kuinka kokenut kirjoittaja kohtaa ja ratkaisee kirjoittamisprosessissa eteen tulevia ongelmia.

5 ABITURIENTTIEN KOKEMUKSIA LUKIOKIRJOITAMISESTA

Yleisen kirjoittamiseen suhtautumisen lisäksi abiturientit pohtivat yksityiskohdaisemmin omaa kirjoittamistaan lukiokontekstissa. Vastaajat toivat esille runsaasti tekijöitä, joita he pitävät lukiokirjoittamisessa epämiellyttävänä, hankala tai epäselvinä. Selkeästi vähemmän käsiteltiin lukiokirjoittamisen positiivisia seikkoja. Osa opiskelijoista antoi myös selkeitä parannusehdotuksia ja toiveita motivoivamman kirjoituksenopetuksen kehittämiseksi. Olen hahmottanut teksteistä kaksi pääaluetta, jotka liittyvät oleellisesti lukiokirjoittamisen tekstikulttuuriin. Nämä alueet ovat *kirjoitusprosessi* ja *palautteenanto*.

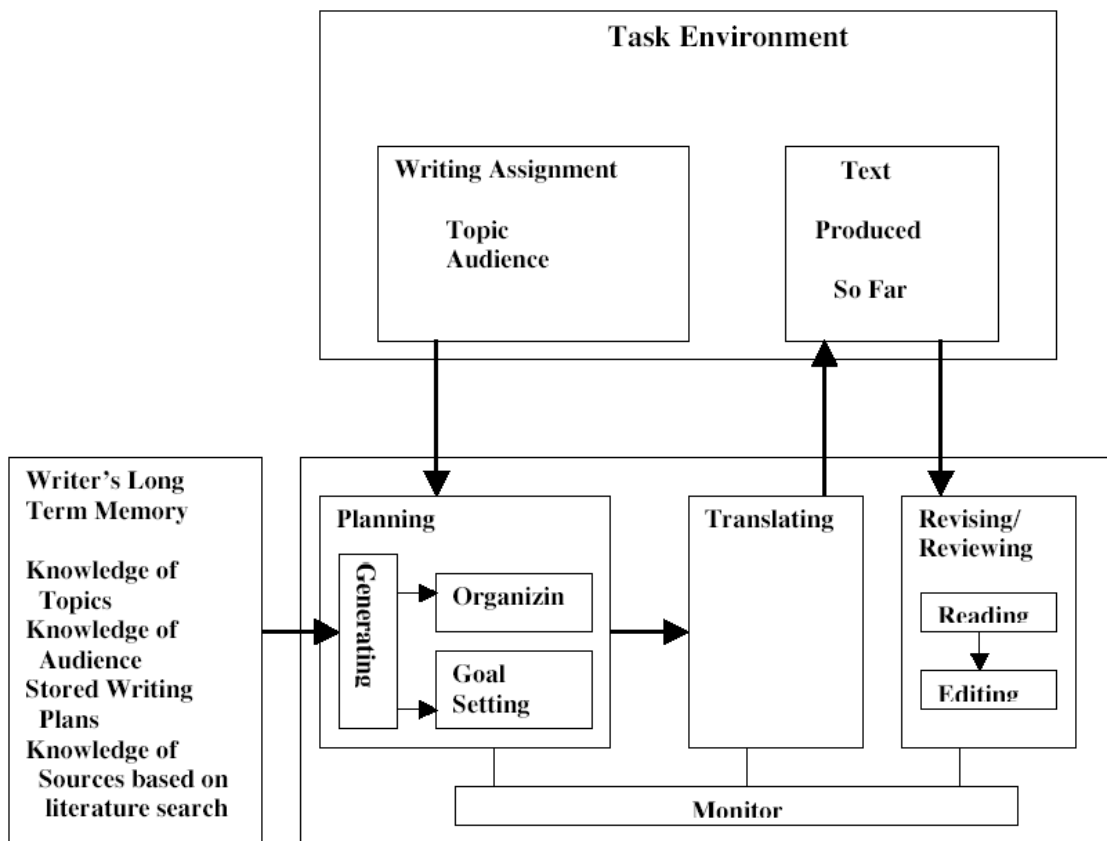
Lukiotekstien tuottaminen perustuu prosessimaiseen etenemiseen, jota opetellaan toisesta äidinkielen ja kirjallisuuden kurssista lähtien. Pääsääntöisesti teksteistä saa opettajan antamaa kirjallista palautetta ja arvosanan. Opinnoissa kirjoitettavien tekstilajien painotusta ohjaavat voimakkaasti yo-kirjoitusten genret; *essee* ja *tekstitaidon vastausteksti*. Tutkimuksessa osa opiskelijoista toi mielipiteitään ja kokemuksiaan ilmi myös lukiotekstilajeista. Odotetusti näitä tekstilajeja kritisoitiin liian määräävinä ja kirjoittamista rajoittavina. Vapaampia ja fiktiivisempiä tekstilajeja toivottiin yleisesti myös lukiokirjoittamiseen. En kuitenkaan käsittele tekstilajeja enää tässä yhteydessä, sillä lukiokirjoittamisen painottuminen tiettyihin tekstilajeihin on sidoksissa ylioppilaskirjoituksiin ja sitä kautta laajempiin opetuksen sisältöä ohjaaviin, annettuihin rakenteisiin. Tämän käsitteleminen vaatisi huomattavasti laajemman ja fokusoidumman tutkimuksen ylioppilastutkimuksen kehittämisestä.

5.1 Kirjoitusprosessi

Kirjoittaminen on käsitetty 1970-luvulta lähtien prosessiksi, jossa ilmenevät karkeasti ottaen seuraavat vaiheet: suunnittelu, kirjoittaminen ja muokkaus. Suo-

meen prosessikirjoittaminen rantautui 1980-luvulla (Ranta 2007, 17). Myös lukiokirjoittamisen menetelmäopetuksen taustalla on prosessikirjoittamisen teoria. Tähän harjaannutaan toisesta pakollisesta lukiokurssista *Tekstien rakenteita ja merkityksiä (ÄI2)* lähtien.

Ensimmäisen varsinaisen teoreettisen mallin prosessikirjoittamiselle kehittivät Flower ja Hays (1980), jossa he tarkastelivat kirjoittamisprosessia kognitiivisena toimintona. Tutkimuksen lähtökohtana oli kiinnostus siihen, mitä kirjoittaja kirjoittamisen aikana tekee. Hayesin ja Flowerin mallissa kirjoittamistaphtumaan katsotaan liittyvän kolme komponenttia: *tehtäväympäristö, kirjoittajan pitkäkestoinen muisti ja itse kirjoittamisprosessi*, muodostuu kolmesta osaprosessista: *suunnittelusta, suunnitelmien kielentämisestä sekä tuotetun tekstin tarkistamisesta ja muokkaamisesta*. Kirjoittajan on ajateltu tarkkailevan (monitoring) itseään prosessin eri vaiheissa ja tekevän muutoksia toimintatapoihinsa prosessin eri vaiheissa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi suunnittelutavan vaihtamista toiseen, mikäli ensi valittu ei johda toivottuun tulokseen. Tekstin tuottaminen nähdään mallissa tavoitteellisena toimintona, luovana ajatteluna ja ongelmanratkaisuna ja sen avulla voidaan tutkia myös eritasoisia kirjoittajia. Taitavat, *eksperttikirjoittajat*, suunnittelevat ja muokkaavat tekstiään enemmän kuin heikoimmat, *noviisikirjoittajat*. (Ranta 2007, 32 - 33; Hayes & Flower 1980,10).



Kuvio 1. Kirjoittamisprosessin kognitiivinen malli (Hayes & Flower 1980,11)

Mallia ovat sittemmin kehittäneet useat tutkijat. Helena Rannan mukaan suomalaisessa prosessikirjoittamista ja kirjoittamisen tutkimusta käsittelevässä kirjallisuudessa sekä kirjoittamisoppaissa useimmin viitattu malli on Bereiterin ja Scardamalian (1987: 8–25) kahden prosessin malli. Siinä *noviisi-* ja *eksperttikirjoittajille* on tehty omat kirjoitusprosessin etenemistä kuvaavat kaaviot. Selkeyden vuoksi käsittelen työssäni kirjoitusprosessia vuoksi kuitenkin vain Hayesin ja Flowerin luoman perusmallin kautta, joka sisältää prosessikirjoittamiseen liitetyt peruselementit. Vaikka mallia on kritisoitu kirjoitustapahtuman liiasta yksinkertaistamisesta ja siitä, että se ei juuri huomioi erilaisia kirjoittajia, toimii se kuitenkin sellaisenaan useiden oppikirjojen teoriapohjana. Alkuperäiseen malliin kuuluvaa tiedonhankintatapaa, *ääneenajatteluprotokollaa*, en tässä huomioi, sillä se ei ole juurtunut käyttöön koulumaailmassa.

Vaikka prosessikirjoittamisen malli on koulukirjoittamisessa muotoutunut eräänlaiseksi standardiksi, on sen toteuttaminen luokkaolosuhteissa kuitenkin varsin haastavaa. Monesti koulussa toteutettava prosessimalli painottaa kyllä itse *kirjoittamisprosessia* ja aiheen ja tehtävän vaatimukset sanelevaa *tehtäväympäristöä*, mutta Flowerin ja Hayesin mallissa prosessin kanssa tasaveroisena komponenttina mainittu *pitkäkestoisen muistin* jää vähemmälle huomiolle. Kuitenkin kirjoittamistilanteessa on Helena Rannan mukaan olennaisinta juuri pitkäkestoisen muistin käyttäminen. Sen avulla kirjoittaja hakee aiheeseen, tekstilajiin, kieleen ja lukijoihin liittyvää tietoa, jota hän hyödyntää suunnittelu-, kielentämis- ja tarkistusvaiheessa. (Ranta 2007, 32.)

Pitkäkestoisen muistin hyödyntäminen vaatii aikaa, rauhallista työskentelyilmapiiriä ja usein muistin toimintaa aktivoivien virikkeiden käyttämistä. Näihin on luokkahuonekontekstissa harvoin mahdollisuutta. Vaikka kirjoittamista olisikin mahdollista tehdä ideaalissa ympäristössä, esimerkiksi kotona, eivät oppilaat monestikaan ole tietoisia pitkäkestoisen muistin merkityksestä kirjoittamisprosessin kannalta.

5.2 Abituriienttien kokemuksia kirjoitusprosessista

5.2.1 Kirjoitusprosessin komponenttien ilmentyminen

Abiturientit näyttivät tuntevan hyvin Hayesin ja Flowerin mallin mukaisen *kirjoitusprosessin* vaiheet (suunnittelu ja ideointi, tekstin tuottaminen ja muokkaus), ainakin teoriassa ja termitasolla. Käytännössä monella näytti olevan vaikeuksia soveltaa teorian tietoa käytännön prosessiin. Varsinkin poikien kohdalla kyseessä oli kuitenkin usein kirjoitusprosessiin kuuluvien vaiheiden tietoinen ohitus.

Aiemmin mainitun *pitkäkestoisen muistin* hyödyntämisessä tuntui olevan runsaasti kontekstista johtuvia häiriötekijöitä. Suurin osa opiskelijoista mainitsi vaikeuksistaan uppoutua kirjoitusprosessiin hälyisessä luokkaympäristössä.

"On paljon helpompi kirjoittaa kotona kuin koulussa, koulussa on liikaa häiriötä." (T10N)

"Jos voin kirjoittaa hiljaisuudessa, kirjoittaminen sujuu." (T32N)

"Rauhallinen ympäristö ja tarpeeksi aikaa on kaiken A ja O." (T34+)

"Tykkään kirjoittaa kotona omassa rauhassa ja silloin kun on tarpeeksi aikaa." (T38N)

Toisaalta pelkkä hiljaisuus ei ollut mielekkään kirjoitusprosessin ainoa toive, kirjoitusympäristöön kaivattiin myös stimuloivia ja inspiroivia virikkeitä, joita koulukirjoittamisessa ei aina ole mahdollista toteuttaa.

"Elokuvat ja yksinolo inspiroivat kirjoittamaan." (T11+)

"Mukava paikka, melusta saan virikkeitä." (P25N)

"Tarvitsen inspiraatiota esim. musiikki, kuvat, ihmiset, tilanteet, tunteet." (T8+)

"Olen kuvataiteellinen ihminen ja innostun kuvien kautta." (T21-)

"Musiikki auttaa minua." (T36N)

Optimaalinen kirjoittamisen tila ei kuitenkaan tarkoita vain häiriötöntä luokkahuonetta tai muuta hiljaista tilaa. Tilaa voidaan tarkastella myös muutoin kuin fyysisenä tilana, sosiaalisena konstruktiona. Fyysisestä tilasta tulee sosiaalinen tila silloin, kun yksilön toiminnan mahdollisuudet ja laatu eivät ole yksittäisen ihmisen päätettävissä. Tällöin sosiaalinen tila näyttäytyy jatkuvan uudelleenmäärittelyn ja valtataistelun areena. (Gordon, 2000: 163). Ylhäältäpäin määritellyn ja rajoitteita sisältävän luokkahuonetilan ja yksilön vapaudet mahdollistavan kotitilan välisiä jännitteitä voi siis tarkastella myös tästä näkökulmasta.

"Kirjoitan hyvin hiljaisuudessa tai musiikin soidessa, mutta kaikenlainen puheensorina ja muu meteli saa keskittymiseni herpaantumaan." (T25+)

"Koulussa kirjoittaessani olen poikkeuksetta epävarma, hermostunut mutta orientoitunut. Koen koulukirjoittamisen haasteeksi." (T18+)

"En pysty kirjoittamaan kuin hiljaisessa, joten jatkan kirjoittamistani aina kotona, jos mahdollista. Välillä lykkään aloittamista, jotta pääsisin kotiin kirjoittamaan." (T31+)

"Kotona keskittyminen on vaikeampaa, sillä siellä on hohdokkaampaakin tekemistä." (P7N)

Työtilan puutteellisten ominaisuuksien lisäksi mainittiin häiriötekijäksi lähes poikkeuksetta myös kirjoittamiseen varattu riittämätön aika. Aikasäädely kirjoittaminen koettiin yleisesti jopa ahdistavaksi. Aikapulaa valittaneet opiskelijat eivät tosin maininneet oliko tällöin kyse koetilanteesta, sillä harjoitustekstejä olivat kaikki ilmeisesti saaneet halutessaan jatkaa kotona.

"Koulussa on liian vähän aikaa kirjoittaa, tulee paniikki ja jumiudun." (T15+)

"Jos aikaa olisi enemmän, niin saisin ainakin jonkin verran tekstiä aikaiseksi." (T37-)

"Tarvitsen kirjoittamiseen aikaa." (T21-)

"Aikaa ja rauhallinen paikka." (P11N)

"Aikapula vaivaa usein, sillä olen hidas ja ajatukseni lähtevät usein vaeltelemaan." (P23N)

Myös kirjoittamisen katkonaisuus häiritsi joitakin opiskelijoita.

"Jos tekstiä tehdään kahden erillisen tunnin aikana, se johtaa ajatuskatkoon. Keskittymiseni herpaantuu ja yritän vain saada mahdollisimman nopeasti valmiiksi." (P6N)

Aika käsitteenä ja eritoten sen optimointi liittyi myös poikien omaksumaan suoritus - ja tuotoskeskeiseen kirjoittajaidentiteettiin. Pojat käyttivät sanoja useasti sanoja "nopeasti" ja "paljon" kuvatessaan ihanteellisen kirjoitusprosessin etenemistä ja tekstin määrää. Itse prosessia pidettiin kuitenkin vain välttämättömänä pahana. Moni tunnusti, ettei kirjoita lainkaan prosessimaisesti.

"Keksin lähes asiasta kuin asiasta sanottavaa, kirjoitan suoraan paperille paljon ja nopeasti." (P2+)

"Koko prosessi on vaikea, mutta yritän aloittaa mahdollisimman nopeasti ja tehdä homman nopeasti pois." (P11N)

"Olen aika nopea ja olen oppinut tekemään mind mapin, jolloin teksti on helppo kirjoittaa valmiiksi kerralla." (P20N)

"En keksi paljon sanottavaa, mutta olen nopea, sillä en valmistele kirjoituksiani tai tee ajatuskarttoja." (P5N)

"En yleensä suunnittele tekstejäni ja muokkaaminen tapahtuu päässäni, joten kirjoitusprosessini on yksinkertainen." (P10N)

Suhtautumisen ohjattuun kirjoitusprosessiin on muissakin tutkimuksissa todettu olevan sukupuolisesti eriytynyttä, pojat suhtautuvat siihen varauksellisesti ja torjuvasti tyttöjä huomattavasti yleisemmin (Kauppinen 2011, 350). Johduuko suhtautumistapa juuri poikien rooliin liittyvään suorituskeskeiseen ja ajankäyttöä optimoivaan asennoitumistapaan; prosessimuotoinen työskentely kun vie aikaa kerralla kirjoittamista huomattavasti enemmän? Vai onko kyse enemmänkin opettajajohtoiseen työtapaan liittyvästä valta-asemaa kohtaan tapahtuvasta kapinoinnista? Vai liittyykö suhtautuminen kenties laajemmin poikien koko oppiainetta koskevaan negatiiviseen suhtautumistapaan?

Hayesin ja Flowerin mallin kolmas prosessikirjoittamisen komponentti *tehtäväympäristö* tuli myös esille abiturienttien vastauksissa. Koulukirjoittamisessa tehtäväympäristö aiheineen ja vaatimuksineen on yleensä selkeästi ilmaistu. Tekstin lukijaa ei yleensä määritellä, käytännössä lukija on kuitenkin opettaja, joka edustaa lukiotekstilajeihin sisäänrakennettua lukijaposiitiota. Käytännössä lukijan määrittely on siis tehtävästä riippumatta aina muuttumaton. Vastauksissa tuli ilmi, että opiskelijat kokevat tiukan tehtäväympäristön määrittelyn usein kirjoitusprosessia häiritsevänä ja rajoittavana. Opiskelijat korostivat vapaan ja omakohtaisen kirjoitusaiheen merkitystä myös kirjoittamistaan motivoivana seikkana.

"Otsikkoaineet ovat kivoimpia. Kun kirjoitan aiheesta joka kiinnostaa, on kirjoittaminen sujuvaa ja kivaa." (T10N)

"Jos aihe on minulle tärkeä, on kirjoittamisprosessi vapauttavaa ja mukavaa." (T25+)

"Mikäli aihe ei kiinnosta, on vaikea kirjoittaa." (T2+)

"Jos koulun kirjoitusaihe on hyvä, jaksan paneutua. Mutta en jaksaa kirjoittaa ollenkaan, jos aiheet eivät kiinnosta." (P6N)

"Pidän pohtivista ja ajattelua vaativista kirjoitustehtävistä, jos aihe on mieluisa. Tosin pakkokirjoittaminen heikentää motivaatiotani." (P17+)

"Olisi mukava kirjoittaa joskus vapaasti, edes otsikkoesseitä." (T1-)

"Jos tehtävät olisivat vapaasti valittavissa, tekisin niitä innokkaammin ja voisin käyttää luovuutta vapaammin. Toisaalta vaikka keksisi hyvä aiheen, tehtävän määräykset tekevät tekstistä huonon." (T23-)

Varsinkin osa pojista toivoi myös mahdollisuutta syventyä paremmin kirjoitusaiheeseen ja käyttää siihen liittyviä lähdetietoja.

”Parhaiten kirjoitan, kun on mahdollisuus tutustua rauhassa aiheeseen ennakolta ja etsiä tietoa.”(P4+)

”Tykkään kirjoittaa, jos pääsen käyttämään historian tai filosofian tuntemusta ja vapaasti lähteitä.”(P13N)

Liian tarkka tehtävänanto saattoi myös johtaa suorittavaan kirjoittamiseen, jolloin kirjoittaja koki kirjoittamisensa huonontuvan.

”Tekstini ovat huonoja silloin, kun ylianalysoin niitä ohjeiden mukaisesti ja kirjoittamisesta tulee nautinnon sijaan suorittamista.”(T19+)

5.2.2 Suunnittelu ja ideointi

Tekstin suunnittelun ja ideoinnin merkitys on nähty kahtalaisena: toisaalta se auttaa tekstin rakenteen hahmottamisessa ja toisaalta suunnitelma taas tukee tekstin tuottamista (Sharples 1999,74). Monet prosessikirjoittamisen oppaat painottavat suunnittelu- ja ideointijaksoa eräänä prosessikirjoittamisen keskeisimmistä vaiheista (Ranta 2007,45-46). Alun suunnittelu- ja ideointivaiheen pitäisi olla kiireetön, hyväksyvä ja luova tila, jolloin myös Hayesin ja Flowerin mallissa mainittu kirjoittajan pitkäkestoinen muisti voisi aktivoitua. Tällöin voisi olla hyväksi, jos kirjoittaminen nähtäisiin pääasiassa *luovuusdiskurssin* kautta.

Tämän tutkimuksen abiturienteilla prosessin aloittamiseen, ideointiin ja suunnittelun näytti liittyvän jonkin verran vaikeuksia. Aloittamisen ongelmia raportoineet abiturientit eivät yleensä maininneet käyttävänsä mitään ideoinnin ja suunnittelun apuvälineitä. Ne taas, jotka eivät kokeneet suunnittelua erityisen vaikeaksi, käyttivät yleisimmin apunaan idea- ja miellekarttaa. Sekä Anneli Kauppisen (2011, 353) että Tuula Rannan (2007, 181) tutkimukset vahvistavat, että idea- ja miellekartta on lukiolaisten yleisimmin käyttämä suunnittelu- ja ideointimuoto.

”En koskaan tiedä miten aloittaa, se on vaikeaa. En ikinä uskalla kokeilla mitään uutta.”(T1+)

"Aloitus ja ideointi on vaikeaa."(T2+)

"Aloittaminen on hankalaa ja tunnen olevani aivan lukossa."(T31N)

"Olen oppinut tekemään mind mapin, jolloin teksti on helppo kirjoittaa valmiiksi kerralla."(P20N)

"Kirjoittaminen on helppoa, koska olen nopea, tehokas ja osaan suunnitella."(T39+)

Kauppisen mukaan sukupuolten ero on ideoinnin – ja suunnittelun apuvälineiden käyttämisessä on ilmeinen; tytöt käyttävät suunnittelua koskevia apukeinoja huomattavasti enemmän, pojista neljäsosa ei suunnittele tekstejä lainkaan (Kauppinen 2011, 353). Tämä liittyy jo aiemmin mainittuun ilmiöön, jossa pojat eivät toteuta tekstejä prosessimallin mukaisesti. Tässä tutkimuksessa muutama poika mainitsi, ettei suunnittele lainkaan tekstejään, tytöistä näin ei kertonut kukaan.

"En jaksu suunnitella, enkä kirjoittaa pitkiä aineita ja menen siitä mistä aita on matalin."(P7N)

"En keksi paljon sanottavaa, mutta olen nopea, sillä en valmistele kirjoituksiani tai tee ajatuskarttoja."(P5N)

"En yleensä suunnittele tekstejäni ja muokkaaminen tapahtuu päässäni, joten kirjoitusprosessini on yksinkertainen." (P10N)

Suunnittelua ja ideointia rajoittivat usein koulutekstien tuottamiseen liittyvä kaavamaisuus. Rutiininomaiseen toteutustapaan oli yleensä syynä epäonnistumisen pelko.

"Olen kaavamainen kirjoittaja, en uskalla kokeilla erilailta, koska en ole luova. Siinä menisi myös liian kauan aikaa miettimiseen."(P22N)

"Teen esseet ja tekstitaidon rutiininomaisesti saman kaavan mukaan."(P3+)

"En ikinä uskalla kokeilla mitään uutta."(T1+)

"Koulussa kirjoittamani tekstit ovat aina samanlaisia, sillä ideoiden puutteen ja epäonnistumisen pelon vuoksi ei tule kokeiltua mitään uutta" (T20-)

"Tiedän että olen liian kaavamainen, en uskalla muuta."(T23N)

Epäonnistumisen tunteeseen liittyy myös kirjoittamisen olemukseen kuuluva ajoittainen lukkiutumisen tunne, "tyhjän paperin kammo" tai kirjoittamisen

blokki. Tunne on yleinen myös ammattikirjoittajilla. (Esim. Lonka ym. 2006, 26–27). Osa abiturienteista koki, että lukkiutumisen tunne tai sen pelko estää heitä jopa aloittamasta kirjoitusprosessia. Tämä on paradoksaalista, sillä prosessikirjoittamisen periaate syntyi alun perin juuri ehkäisemään kirjoittamisen esteitä.

”Minulla on tyhjän paperin kammo.”(T9+)

”Aloitukset on vaikeaa..joskus menen täysin lukkoon.”(P19N)

”Minulla olisi paljonkin kerrottavaa, mutta en pysty ilmaisemaan sitä, pääni on tyhjä ja menen lukkoon.”(P25N)

5.2.3 Tekstin tuottaminen (kielentäminen)

Mike Sharples määrittelee tekstin tuottovaiheen kirjoittajan kokemusten eli ns. mentaalisten skeemojen muuttamisena sanoina näkyväksi kieleksi (Sharples 1999, 92). Helena Ranta täsmentää määrittelyä vielä huomauttamalla, että kun puhutaan tuotto- eli kirjoittamisvaiheesta huomio on tekstikokonaisuuden muotoutumisessa (Ranta 2007, 49).

Tekstin tuottamiseen liittyviä ongelmia voi olla vaikea erottaa tekstin suunnitteluun ja ideointiin liittyvistä ongelmista. Varsinkin niillä, jotka eivät suunnitelleet tekstiään lainkaan, tapahtuu tekstin suunnittelu- ja tuottamisvaihe samanaikaisesti. Tyypillisiä samanaikaisesti toteutettavien suunnittelu- ja tuottovaiheen ongelmia kuvailtiin seuraavasti:

”En tiedä miten aloittaa tai lopettaa tekstiä mielenkiintoisesti. Välillä en tiedä mitä kirjoittaisin.”(T33N)

”Ajatukseni ovat usein sumppuna päässä, enkä saa niihin mitään otetta.”(T6+)

”Joskus on vaikea keksiä kirjoitettavaa.”(P22N)

”Ajatuksia on paljon, mutta niitä on vaikea laittaa sanoiksi.”(P17+)

Toisaalta osa pojista koki tekstin ”suoltamisen” paperille helpoksi, vaikka suunnitteluvaihe olisi ollut niukka tai se olisi kokonaan puuttunut.

”Tekstin suoltaminen sujuu, olen oppinut venyttämään, vaikka asiasisältö saattaa olla niukkaa.”(P15-)

"Keksin lähes asiasta kuin asiasta sanottavaa, kirjoitan suoraan paperille paljon ja nopeasti."

P2+)

Kirjoitusprosessin suunnittelu/ideointi- ja tuottovaiheiden ero ja toteutus-tapa saattoi myös olla epäselvä.

"On vaikeaa tehdä luonteva ja sujuva kokonaisuus, olisi helpompaa vain "oksentaa" sanottavansa paperille siinä järjestyksessä, kun mieltii." (T13N)

Osalle, varsinkin pojista, tekstien pituusvaatimukset tuntuivat ylivoimaisilta, vaikka he olisivatkin suunnitelleet tekstiä etukäteen.

"En saa kirjoitettua yli kolmea sivua." (P5N)

"Nykyään osaan suunnitella enemmän kirjoituksiani. Ongelma on, etten osaa tehdä tarpeeksi pitkiä." (P9N)

"Harvoin saan aikaiseksi vaadittavaa pituutta, mitä kun kaikki sanottava on oikeasti jo sanottu?" (P13N)

"En osaa mitenkään pohtia aihetta tarpeeksi laajasti." (P14N)

"Esseistäni tulee toisteisia ja rakenteeltaan huonoja, kun yritän pakottaa tekstin jatku-maan viimeiselle sivulle." (T18+)

Virheiden ja epäonnistumisen pelko toistui tytöillä myös kirjoitusprosessin tuottovaihetta kuvailtaessa.

"Pelkään eniten sitä että kirjoitan ohi aiheen tai että joudun puolen tunnin jälkeen pyyhkimään kaiken ja aloittamaan alusta." (P19N)

"Usein minulla on tunne, etten saa ajatuksiani selkeästi paperille ja tekstini on täynnä virheitä." (T27N)

"Pelkään kielivirheitä eivätkä tuntemukseni ole ikinä kirjoittaessani hyvät, vaan aina ajattelen, että milloin tämä loppuu. Varsinkin kun menee kirjoittaessa lukkoon, se edistää noita huonoja tuntemuksia." (P18-)

"Kirjoitan usein samanlaista, sillä pelkään kokeilla erilaisia tyylejä ja eri ta-poja." (T30N)

"Otan monesti liikaa haasteita ja valitsen liian vaikeita tehtäviä, jotka saattavat epä-onnistua." (T5+)

Osa tytöistä vertaili omia taitojaan epäedullisesti muiden taitoihin, joka johti oman kirjoitusprosessin vaikeutumiseen.

”En aina uskalla kirjoittaa rohkeasti ja pidän epäreiluna, kun osa ihmisistä tuottaa saman tien valmista, värikästä ja hauskaa tekstiä.” (T29N)

”Yksi suurimmista sudenkuopista on kohdallani omien juttujeni ja kirjoittamistapojeni vertaaminen toisiin, enkä koe olevani mitään hyviin kirjoittajiin verrattuna.” (T24-)

Tekstin tuottovaihetta varjostivat monilla opiskelijoilla paine tekstin muokkaamisesta, tiukoista aikarajoitteista, pituusvaatimuksista ja vertailusta muiden teksteihin. Tekstin tuottovaiheessa pitäisi voida kuitenkin rauhassa keskittyä tuottamaan *genrenmukaista* sisältöä. Varsinkin tässä vaiheessa kirjoittamisen mieltäminen pääasiassa *taitodiskurssin* kautta, voi haitata merkittävästi tekstin sisällön syntymistä ja ajatusten kehittelyä.

5.2.4 Tekstin muokkaus ja tarkastus

Prosessikirjoittamisen yhteydessä muokkaamisella tarkoitetaan yleensä niitä muutoksia joita kirjoittaja tekee tekstiinsä saamansa palautteen pohjalta. Koulukirjoittamisessa ei monesti ole tapana antaa teksteistä välipalautetta, joten käytännössä palautteen antajana toimii kirjoittaja itse. Hayesin ja Flowerin mallissa kirjoittajan edellytetään palaavan kirjoittamaansa tekstiin ja tekemään tarvittavia muutoksia sekä rakenteeseen, sisältöön että kieleen. Taitavat kirjoittajat muokkaavat usein tekstinsä rakennetta ja sisältöä, mutta vähemmän taitavat keskittyvät lähinnä kielen korjailuun (Sharples 1999, 103).

Aineistossani abiturientit tiedostivat muokkauksen ja tarkastuksen keskeiseksi työvaiheeksi. Ongelmana oli monella, että muokkaus- ja viimeistelyvaihe oli läsnä prosessin kaikissa vaiheissa ja se vaikeutti tekstin ideointia ja tuottamista, vaikka prosessimallien mukaan vasta viimeistely- ja muokkausvaiheessa olisi syytä käydä tekstiä läpi *taitodiskurssin* edellyttämällä tavalla ja palata tarvittaessa aiempiin vaiheisiin.

”Määrätty sivumäärä, kielivirheiden korjailu ja tehtävänannossa pysyminen keskittävät luomisvoimani vain niihin.” (T23N)

”Pelkään kielivirheitä eivätkä tuntemukseni ole ikinä kirjoittaessani hyvät, vaan aina ajattelen, että milloin tämä loppuu. Varsinkin kun menee kirjoittaessa lukkoon, se edistää noita huonoja tuntemuksia.” (P18-)

Osa pojista jätti muokkaus ja viimeistelyvaiheen kokonaan pois. Tuula Ranan mukaan monien kirjoittajien haluttomuus muokata tekstiä johtuukin siitä, että he eivät yksinkertaisesti tiedä mitä sille pitäisi tehdä (Ranta 2007, 254).

”Usein motivaationi tekstin paranteluun on hukassa, jolloin lopullinenkin versio jää melko ala-arvoiseksi, lähinnä oikeinkirjoitusvirheiden korjaamiseksi. Sisällöllisiä muutoksia en edes osaa tehdä.”(T20-)

Tässä tutkimuksessani yleisimpänä syynä pojilla muokkausvaiheen ohittamiseen oli kuitenkin prosessin nopeuden tavoittelu.

”Ongelmani ovat kielioppivirheet, sillä en jaksaa tarkistaa tekstiäni, vaan haluan saada sen nopeasti valmiiksi” (P24N)

”Teen virheitä, koska kirjoitan nopeasti enkä tarkista.”(P6N)

Käänteisenä ongelmana saattoi olla myös liiallinen muokkaus. Coulthardin mukaan liiallinen muokkaus saattaa myös huonontaa tekstiä (1994,2).

”Olen oppinut muokkaamaan tekstejäni, vaikka ongelmana on usein loputon muokkaus.”(T35+)

Muokkaus ja viimeistely käsitettiin yleisesti lähinnä kielivirheiden korjailuksi.

”Pilkkuvirheitä teen vieläkin, mutta uskoisin niiden vähentyvän, kun jaksaisin lukea kirjoittamani tekstin.”(P4+)

”Olen huomannut etten tee enää yhtä paljon kielivirheitä kuin lukion alussa. Joskus myös olen alkanut käymään lauseita kriittisesti läpi.”(P10N)

Kieliopin hallitseminen nähtiin pääsääntöisesti hyvän tekstin ja hyvän kirjoittajan tärkeimpänä ominaisuutena.

”Kielioppi lienee vahvin osaamiseni ala.”(P8-)

”Huonoja asioita minulla on vielä runsaasti suhteessa hyviin. Kielioppivirheitä on liikaa, tekstini ei ole sujuvaa luettavaa eikä omaa yksilöllistä kirjoitustyyliä ole.”(P14N)

”Vaikeaa on kirjoittaessa kirjakieli.”(P20N)

”Vahvuuksiani ovat oikeakielisyys ja selkeä kerronta.”(T18+)

Toisaalta käsin kirjoitettaessa muokkaus, muutoin kuin kielivirheiden ja pienten muutosten tekemisenä, oli usein vaikeaa tai jopa mahdotonta.

”Käsin kirjoittamisessa päädyn usein umpikujaan, sillä huomaan usein vasta tekstin lopussa haluavani muuttaa jotain lausetta. Tämä on mahdotonta, ellei pyyhi pois kaikkea aiempaa.”(T37N)

Laajempien muutosten tekemistä vaikeutti myös kirjoittajien kokema aikapula, joka ei mahdollistanut toisten versioiden kirjoittamista.

”Sanottavaa olisi, mutta sanat eivät tule eikä koulussa ole aikaa kirjoittaa useampia versioita.”(T4N)

”Esseistäni tulee toisteisia ja rakenteeltaan huonoja, kun yritän pakottaa tekstin jatkuamaan viimeiselle sivulle. Koulussa ei ole ajanpuutteen vuoksi mahdollisuus kirjoittaa toisia versioita.”(T18+)

5.2.5 Pohdintaa kirjoitusprosessista

Opiskelijoiden vastauksissa tulee selkeästi esille lukiokirjoittamisen prosessiin liittyvä ristiriitaisuus. Teoriassa kirjoittaminen nähdään koulussa *prosessidiskurs- sin* kautta, mutta käytännössä opetusta sanelee yhä jäykkiä toimintatapoja suosiva, kielen muotoseikkoja ja valmista tuotosta painottava *taitodiskurssi*. Monet opiskelijat tuntevat prosessin teoriassa, mutta suurin osa ei osaa soveltaa sitä omaan kirjoittamiseensa tai siihen ei koulukontekstissa ole mahdollisuuksia. Tämä ristiriita on omiaan turhauttamaan opiskelijoita.

Sekä tytöillä että pojilla pääasiallinen ongelma näytti olevan vaikeus erottaa prosessin vaiheiden erilaisia toimintatapoja. Myös koko ajan läsnä oleva kielivirheiden tai muunlainen epäonnistumisen pelko häiritsi kirjoittamista sen kaikissa vaiheissa. Vaiheiden erillisuus on kuitenkin prosessikirjoittamisen ydinajatus ja eri vaiheet vaativat täysin erilaisia työskentelytapoja ja taitoja, joiden omaksumiseen ja suorittamiseen pitäisi kuluttaa huomattavasti enemmän aikaa. Prosessivaiheiden mieltäminen toisistaan poikkeavien kirjoittamisen diskurssien kautta voisi myös selkeyttää niiden funktionaalisia eroja.

Vaikka prosessikirjoittamisessa toiminnan pääpaino pitäisi olla itse prosessissa, ei lopputuotoksessa, näytti kirjoittamista ohjaavan, varsinkin poikien kohdalla, erittäin tuotoskeskeinen ajattelumalli. Koska kirjoittaminen nähtiin nimenomaisesti yksilön suorituksena, voisi *sosiaalisen diskurssin* mukaisten toimintatapojen omaksuminen koulun kirjoituskulttuuriin auttaa korostamaan itse prosessia pelkän suoritteen sijaan. Tämä voisi myös purkaa prosessiin latautuneita suorituspaineita ja tehdä siitä mielekkäämpänä koetun yhteisöllisen haasteen.

Koulukonteksti tuntuu kuitenkin piilevästi suosivan nopeaa ja suorittavaa kirjoittamista sekä eri vaiheiden ohittamista. Ilman tekstinkäsittelylaitetta lyijykynällä ja kumilla ruutupaperille tehtävä muokkaus ja toisien versioiden kirjoittaminen on hankalaa, ellei tiukasti aikasäädeltynä jopa mahdotonta. Tämä johtaa opiskelijoiden kannalta absurdiin ja mahdottomaan, prosessikirjoittamisen mallin vastaiseen vaatimukseen: virheetöntä, rakenteellisesti ehyttä ja sisällöllisesti oivaa tekstiä olisi saatava aikaiseksi jo ensimmäisellä kirjoituskerralla. Tähän kykenevät yleensä vain parhaimmat opiskelijat, jotka pystyvät suorittamaan eri vaiheista limittäisesti tai jopa samanaikaisesti. He kritisoivatkin yleisesti ottaen lukion kirjoitusprosessia vähiten.

Näyttää siltä, että monet prosessikirjoittamisen puutteelliseen toteuttamiseen johtavat seikat johtuvat kansakouluaijana syntyneen ainekirjoituskulttuurin yhä vahvasta roolista sekä luokkahuonekontekstiin sidotusta toiminnasta. Uudenlaisen ja opiskelijoiden tarpeita paremmin huomioivan kirjoituskulttuurin omaksuminen vaatinee irtisanoutumista myös perinteisestä opetuskontekstista. Voisiko koko kirjoittamisen prosessin siirtäminen verkkoon ratkaista näitä toteutusesteitä ja auttaa irtautumaan vanhojen perinteiden painolastista?

Ensinnäkin verkkoympäristö vapauttaisi kokonaan tiukasti oppitunteihin sidotusta, aikasäädellystä kirjoittamisesta sekä mahdollistaisi opiskelijoiden toimivan yksilöllisen ja rauhallisen kirjoitusympäristön inspiraatiomahdollisuuksineen ja tietolähteineen.

Verkossa kirjoitusprosessin eri vaiheet olisi mahdollista tehdä paremmin erottuviksi ja näkyviksi, jolloin koko prosessi olisi jatkuvasti opettajan avoimesti

nähtävänä, kommentoitavana ja ohjattavana. Näin myös toisten tekstiversioiden tuottamiseen kannustava välipalaute mahdollistuisi. Uusia versioita olisi tietokoneilla myös huomattavasti helpompi muokata ja viimeistellä. Tärkeää olisi mielestäni lisäksi, että *prosessidiskurssin* mukainen prosessin arviointi olisi mahdollista ottaa tuotoksen arvioinnin rinnalle.

Verkon kautta kirjoitusprosessiin olisi mahdollista myös kytkeä aiemmin mainitsemani sosiaalinen, yhteistoiminnallinen ulottuvuus, joka voisi näyttäytyä tekstien yhdessä ideointina, luovana yhteisöllisenä tekstin kehittelynä, vertaistukena tai yhteisöllisenä palautteenantona. Sekä sosiaalisuus että luovuus purkaisivat lukiokirjoittamisen suorituskeskeisyyttä, onnistumisen painetta ja kalvavaa virheiden pelkoa. Tosin yhdessä tekemisen käytännöissä ja työtavoissa on varmasti vielä runsaasti totuteltavaa ja opiskeltavaa niin lukiolaisille kuin opettajillekin. Lukio-opiskelijat eivät ainakaan vielä Anneli Kauppisen tutkimuksen (2011, 347) mukaan ole juuri innostuneet yhdessä kirjoittamisesta. Suurin osa tutkituista lukiolaisista piti sitä turhana, vaikka noin puolet olikin testannut sitä käytännössä.

5.3 Palautteenanto koulukontekstissa

On syytä selventää vielä, miksi käsittelen palautteenantoa erillisenä osiona, vaikka palaute on oleellinen osa prosessikirjoittamista. Palaute terminä ei kuitenkaan tarkoita koulukontekstissa yleensä samaa kuin prosessikirjoittamisen malleissa (esim. Hayes ja Flower). Prosessikirjoittamisessa keskeistä on välipalaute, jonka avulla tekstiä työstetään ja muokataan kohti lopullista muotoaan.

Lukiokirjoittamisen palautteenantokäytäntö kuitenkin muistuttaa enemmän arviointia kuin varsinaista palautetta. Svinhufvud (2007) määrittelee palautteen ja arvioinnin välisen eron siten, että palaute kohdistuu yleensä keskeneräiseen tekstiin ja se on siten osa kirjoitusprosessia. Palautetta voi antaa myös valmiista tekstistä, jolloin sen luonne on dialoginen ja keskusteleva. Arvioinnin tarkoituksena taas on arvottaa tekstiä ja tuoda esiin sen vahvuuksia ja heikkouksia,

eikä siihen yleensä sisälly dialogia palautteenantajan ja saajan välillä. (Svinhufvud 2007, 63 - 65). Koulun palautekulttuuri ei siis noudata prosessikirjoittamisen käytäntöä, vaikka kirjoittamisen opetus näennäisesti perustuukin prosessikirjoittamisen malliin. Ivanič (2004, 231) huomauttaakin, että on ongelmallista, jos opetuksessa korostetaan prosessin tärkeyttä, mutta arviointi kohdistuu silti vain lopulliseen tuotokseen.

Jatkossa käytän termiä ”palaute” tarkoittamaan tätä lukiokontekstin mukaista palautetta, joka siis yleensä on enemmän arvioinnin omaista.

5.4 Abiturienttien suhtautuminen palautteenantoon

Annette Kronholm-Cederberg (2009, 305) on jakanut väitöstutkimuksessaan lukiolaisten suhtautumisen saamaansa palautteeseen kolmeen eri ryhmään opiskelijoiden vastauksista nousseiden kertomusten perusteella:

1. *suostuttelevan hyöksynnän kertomus*: opiskelijat hyväksyivät opettajan palautteen
2. *tarpeellisen vastustuksen kertomus*: opiskelijat ymmärsivät saamansa palautteen, mutta protestoivat sitä vastaan
3. *ymmärtämättömyyden kertomus*: opiskelijat eivät osanneet tulkita opettajan antamaa palautetta.

Näitä kertomuksia nousi esiin myös omassa aineistossani. Toisin kertomukset olivat sidoksissa myös palautteenantomuotoon; pelkkänä arvosanana annettu palaute tuotti luonnollisesti eniten *ymmärtämättömyyden kertomuksia*.

Perinteisesti palaute lukion äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla annetaan siten, että opettaja kirjoittaa valmiin tuotoksen loppuun arvosanan lisäksi lyhyen arvion sekä merkitsee virhekohdat tekstiin alkuperäisestä lyijykynätekstistä erotuvalla punaisella kynällä. Opettaja saattaa myös kirjoittaa tekstin marginaaliin ohjaavia kommentteja tai huomioita. Vaikka äidinkielen opettajat ovat itsekin eri

yhteyksissä pohtineet perinteisen palautekäytännön todellista merkitystä oppilaille (Kauppinen 2011, 350), korosti moni abiturientti *suostuttelevan hyväksynnän kertomuksen* mukaisesti palautteen tärkeää roolia omalle kirjoittamiselleen:

"Olen saanut opettajalta tavoitteitani nostavaa palautetta ja mieleenpainuvia neuvoja." (T18+)

"Positiivinen palaute on tärkeää." (T1+)

"Palaute on tärkeää - sekä negatiivinen että positiivinen." (T26N)

"Pidän palautteenannosta. Se auttaa minua kehittymään." (T25+)

"Hyvä palaute auttaa kehittymään." (P17+)

Usein pelkkään kielioppiin ja oikeinkirjoitukseen liittyvä palaute koettiin kuitenkin lannistavaksi. Monet vastaajat yhdistivät palautteen *virhe* - käsitteeseen, joka näyttäytyi monesti opiskelijanäkökulmasta opettajan punakynällä osoittamina kielioppivirheinä. Kielioppivirheisiin liittyvä palaute saattoi lisätä kirjottajan itsekritiikkiä ja vaikeuttaa kirjoittamista

"Inhoan tekemiäni yhdyssanavirheitä. Siksi minulla on tyhjän paperin kammo." (T9+)

"Olen saanut palautetta oikeinkirjoittamisesta, yritän siksi kehittyä siinä, sillä haluaisin samalla alentaa kirjoittamistani haittaavaa itsekriittisyyttä." (T19+)

Silti virheisiin keskittynyttä palautekäytäntöä ei yksinomaan kritisoitu, vaan osa uskoi myös oppivansa kirjoittamaan paremmin virheiden osoittamisen avulla. Myös tämä kuvastaa Kronholm-Cederbergin *suostuttelevan hyväksynnän kertomusta*.

"Olen onnistunut vähentämään kirjoitusvirheitä lukiossa, olen myös kehittynyt oman mielipiteeni tuomisessa esille. En opi kirjoittamalla vaan virheistäni." (P7N)

"Luomuksestani saama palaute on tärkeää ja se on parantanut kirjoitelmiani, olen uskaltanut kirjoittaa rohkeammin ja virheiden määrä on pienentynyt" (P11N)

"Olen opetellut asioita itsenäisesti sekä hyödyntänyt opettajalta saamaani palautetta. En ole syntymähyvä, vaan kirjoitukseni laatu on kehittynyt ajan myötä." (P21+)

Pahimmillaan kielioppivirheisiin liittyvä palaute kuitenkin toimi itseään vastaan, eli palaute esti teksteihin palaamisen ja näin palautteen avulla oppimisen.

”En palaa koskaan teksteihini, koska en halua katsoa tekemiäni kielioppivirheitä.”(T11+)

Opettajan antama palaute tuntui osaksi menevän hukkaan, sillä opiskelijat kokivat palautteen hyödyntämisen vaikeaksi. Virheiden ja arvosanojen merkitseminen tekstiin ei näyttänyt avaavan tarpeeksi sitä, mitä opiskelijan pitäisi tehdä kehittyäkseen kirjoittajana. Tämä liittyy Kronholm-Cederbergin kuvailemaan *ymmärtämättömyyden kertomukseen*, joka on hänen mukaansa erityisen huolestuttava kertomustyyppe. Siinä opettajan kommenttien, tekstin ja oppilaiden välille ei synny lainkaan vuorovaikutusta. Hänen tutkimustulostensa mukaan opettajat tekevät suunnattoman määrän turhaa työtä keskittäen energiansa kielen muotojen korjaamiseen, vaikka opiskelijat Hillocksin mukaan (1987, 81) tarvitsivat kehittyäkseen eniten laajempaa tietoa kirjoittamisen prosesseista ja strategioista. (Kronholm- Cederberg 2009, 205,317).

”Olen saanut palautetta, että minun pitäisi kiinnittää enemmän huomiota kirjoitusasuun ja kielioppiin, mutta en tiedä miten.”(T12+)

”En koe kehittyväni, sillä en ymmärrä paperiin merkittyjä virheitäni eikä kukaan selitä niitä minulle.” (T4N)

”Otan mielelläni palautetta vastaan, mutta joskus se on niin mitäänsanomatonta ja arvoituksellista, ettei sitä voi mitenkään hyödyntää.”(T13N)

”En saa palautteesta mitään irti. Usein motivaationi tekstin paranteluun on hukassa, korjaan lähinnä oikeinkirjoitusvirheitä. Sisällöllisiä muutoksia en edes osaa tehdä. Sitä paitsi täysin virheettömän tekstin tekeminen on käytännössä mahdotonta, mikä turhauttaa.” (T20N)

”Olen saanut palautetta lukiossa mutta se ei jäsenny malleiksi päähäni.”(P25N)

Osa pojista suhtautui palautteeseen jopa lievän aggressiivisesti ja kyseenalaisti palautteenantajan arvovallan. Näissä vastauksissa on näkyvissä Kronberg-

Cederbergin *tarpeellisen vastustuksen kertomus*. Tässä tulee ilmi myös selkeä sukupuoli-ero; tytöt eivät juuri protestoineet saamaansa palautetta vastaan. Anneli Kauppinen on myös huomannut merkittävän sukupuolieron lukio-laisten suhtautumisessa kirjoitelmien arviointiin ja palautteeseen: selkeästi useampi poika kuin tyttö (ero 14%) tyytyisi pelkkään arvosanaan ilman kommentteja tai merkintöjä. Pojissa oli myös enemmän niitä, jotka eivät haluaisi kirjoitelmiaan arvioitavan lainkaan. Sukupuolten ero näkyi tutkimuksessa myös siinä, että pojat yleisimmin sanovat unohtavansa kommentit eivätkä ota niitä huomioon seuraavalla kirjoituskerralla. (Kauppinen 2011, 351-352).

”En tykkää palautteesta enkä tykkää että muut lukevat tekstejäni. Virheitä on turha merkitä. En osaa oppia virheistäni enkä saa kirjoitettua yli kolmea sivua.”(P5N)

”Olen saanut negatiivista palautetta rakenteellisista virheistä, mutta en pidä sitä tärkeänä, koska en osaa esittää asiaa muutoin. Arvostelu tuntuu arpapeliltä.”(P12N)

Aineistossa tuli myös ilmi, ettei palautteenantajan ja saajan käsitykset tekstien arvioinnista aina kohdanneet. Tämä yleistä, sillä Mathisonin ja O’Neill’in (2001, 306) mukaan opettajan ja kirjoittajan tulkinnat kommenteista eivät ole samanlaisia edes kasvokkaisessa keskustelussa. Selkeimmin käsitysten erilaisuus näkyi saamissani vastauksissa kuitenkin pelkän arvosanapalautteen kohdalla.

”Epävarmuus ja itsekriittisyys syntyy kun on kaikkensa yrittänyt ja pärjännyt mielestään hyvin ja sitten saa B:n” (T13N)

”Lukion alussa sain arvosanaa 7, nyt arvosanaa 5, vaikka itsestäni tuntuu, että olisin kehittynyt. Toistan samat virheet joka kirjoitelmassa.”(P5N)

Osassa tyttöjen vastauksissa vaadittiin, kuitenkin opettajan auktoriteettia kyseenalaistamatta, lisää asiantuntevampaa ja keskustelevampaa otetta palautteenantoon. Dialoginen palautteenanto ei kuitenkaan ole vakiintunut koulumaailmassa, vaikka Jane Mathisonin ja Peggy O’Neill’in mukaan monet tutkijat, esimerkiksi Lil Banon ja C.H Knoblauch ovat jo 1980-luvulla painottaneet sitä, että opiskelija voi saada hallinnan tunteen omaan tekstiinsä silloin, kun palaute on

neuvottelun tai dialogin muotoista (Mathison ja O'Neill 2001, 302). Tytöt kritisoi-
vat jo aiemmin mainitsemaani palautteen muodon keskittymistä kielioppiin ja
oikeinkirjoitukseen ja toivoivat sisältö- ja rakennepalautetta enemmän.

"Vaadin kunnollista kritiikkiä, kukaan ei voi kehittyä ilman." (T17+)

"Haluaisin oikeasti saada enemmän neuvoja, miten voisin parantaa kirjoittamistani.
Nyt aika menee aina kieliopin pohtimisessa." (T4N)

"Haluaisin enemmän palautetta juonesta, tekstin sisällöstä ja jäsentelystä." (T8+)

"Sisältöpalaute on usein liian pintapuolista, eikä se auta kuin kielioppivirhei-
siin." (T20N)

"Jos saan palautetta jostakin sellaisesta, johon tiedän voivani vaikuttaa, huomioin sen
paremmin kuin kielioppivirhepalautteen." (T10N)

Osa pojista mainitsi negatiivisen palauteen lannistavasta vaikutuksesta.
Kronberg-Cederholm (2009,316) pitää suorastaan hälyttävänä, että suuri osa
opettajien antamasta palautteesta on luonteeltaan negatiivista. Negatiivisen pa-
lautteen merkitystä käsitelleet pojat arvioivat sen huonontavan heidän kirjoitus-
motivaatiotaan, eräs opiskelija huomautti myös tietoisien motivoinnin tärkei-
destä. P Nugrahennyn mukaan (2007,38) juuri opettajan antama palaute vaikut-
taa merkittävästi siihen, miten opiskelijat suhtautuvat kirjoittamiseen ja miten
motivoituneita he kirjoittajina ovat.

"Palaute ei ole aina neutraalia tai positiivista, vaikka kirjoitushetkellä olisikin hyvä
tunne tekstistä. Se masentaa. Olen silti huomannut etten tee enää yhtä paljon kielivir-
heitä kuin lukion alussa." (P10N)

"Joskus kyllä halunnut kirjoittaa, mutta sitten olen muistanut aineideni menestyksen
koulussa." (P15-)

"Opettajien pitäisi enemmän motivoida oppilaita kirjoittamaan." (P16-)

5.4.1 Pohdintaa palautteenannosta

Palautteenanto, tai lukiokontekstissa enemmänkin kirjallinen arvio, näyttäytyi
tämän tutkimuksen valossa hyvin samankaltaisena kuin Annette Kronholm-Ce-
derbergin väitöstutkimuksessa *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasis-*

ters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen (2009). Sekä tytöt että pojat antoivat lukiokirjoittamisen palautteenannosta varsin samankaltaisia vastauksia, vaikka on otettava huomioon, että moni poika ei käsitellyt palautetta lainkaan omassa tekstissään. Tämä selittyy jo aiemmin käsittelemäni Anneli Kauppisen tutkimustuloksilla, jossa palautteen ja arvioinnin merkitys oli pojille huomattavasti tyttöjä vähäisempi (Kauppinen 2011, 351 - 352).

Positiivinen palaute koettiin molemmissa ryhmissä tärkeäksi, mutta yllättävän usein myös kriittisen palautteen merkitystä korostettiin. Ongelmana kriittisen palautteen kohdalla oli usein kuitenkin se, ettei opiskelija osannut tulkita sitä tai parantaa sen avulla kirjoittamistaan. Näin palautteen arvo jäi mitättömäksi, tai se lähinnä lannisti opiskelijaa ja vei luottamusta hänen kirjoitustaitoihinsa. Toki moni opiskelija oli kokenut myös aika ajoin selkeästi hyötyneensä opettajan antamasta palautteesta ja kehittynyt mielestään sen avulla kirjoittajana.

Sen sijaan palautteiden kielioppi - ja oikeinkirjoituspainotteisuus tuntui monesti turhauttavalta; vaikka kielivirheitä yrittäisikin korjata seuraavalla kerralla, ei niiden avulla kuitenkaan pysty saavuttamaan lukiotekstilajien rakenteellisia ja sisällöllisiä vaatimuksia. Huolestuttavimpia olivat ne opiskelijat, jotka eivät uskaltaneet edes katsoa saamaansa palautetta tai kuten nämä opiskelijat mielisivät: "*palata virheisiinsä.*" Parhaiten pedagogiselta kannalta vääristynyttä tilannetta kuvaa mielestäni opettajien epävirallisessa puheessa usein kuultava termi "*opiskelijoiden tekstien korjaus*", joka tarkoittaa juuri palautteen ja arvioinnin antamista opiskelijoiden kirjoitelmista. Useat tutkimukset vahvistavatkin, että opettajien käsitys kirjoittamisesta ja sitä kautta palautteenannosta on vahvasti sidoksissa kielioppiin ja oikeinkirjoittamiseen, vaikka he samalla ovatkin tietoisia kirjoittamisen sosiokulttuurisista-, konteksti- ja tekstilajipiirteistä (Bergen 2002, 470 - 477; Tarnanen 2002, 5).

Lukion palautekäytännöt tuntuvat siis jääneen pitkälti vanhanmallisen ainekirjoituksen aikakaudelle ja noudattavan lähes pelkästään *taitodiskurssin* mukaista arviointikulttuuria. Annette Kronholm-Cederberg kuvailee lukioon vuosi-

kymmenien aikana juurtunutta palautekäytäntöä autoritääriseksi toimintamalliksi, jossa vain opettajalla on valta määrittellä teksteissä esiintyvä oikean ja vääränlainen teksti. Hänen tutkimuksensa mukaan oikean ja väärän määrittely voi koskea myös sisällöllisiä seikkoja. Vääränlaiset ja opettajan mielestä sopimattomat mielipiteet saattavat johtaa jopa arvosanan alenemiseen. (Kronholm-Cederberg 2009, 316).

Arvosana onkin merkittävin opiskelijoiden kirjoittamiseen kuuluva arviointi- ja palautemuoto. Myös opiskelijat ovat omaksuneet lukion palautekulttuurin ja lähes kaikki opiskelijat ovat pääsääntöisesti kiinnostuneita arvosanasta, toisin kuin kirjoitetusta palautteesta (Kronberg-Cederberg 2009, 316). Arvosana arvioinnin pääasiallisena muotona johtaa myös siihen, että arviointi kiinnittyy enimmäkseen juuri lopputuotokseen prosessin sijaan ja ajautuu yhä kauemmas prosessikirjoitukseen kuuluvasta palautekäytännöstä. Näin arviointi myös ohjaa ulkoisesti motivoivaan kirjoittamiseen ja suorituskeskeisyyteen.

Autoritaarista arvosana-arviointia enemmän lukiokirjoittajat voisivat hyötyä vertaisarvioinnista ja yhdessä kirjoittamisesta, jolloin opiskelijat ja opettaja yhdessä pyrkisivät kehittämään tekstejä paremmiksi. Tekstin käsittäminen autonomiseksi, henkilöstä riippumattomaksi objektiksi, saattaisi auttaa ainakin niitä, jotka kokevat negatiivisen kirjoituspalautteen kohdistuvan persoonaansa. Myös rennon ja myönteisen palauteilmapiirin luominen olisi tärkeää. Kokonaan arvioinnista ei lukio-opinnoissa valitettavasti pääse, mutta voisivatko harjoitustyöt olla kuitenkin arvosanavapaita?

Monet tutkijat ihmettelevät sitä kuinka vähän koulun palautekulttuuri on muuttunut vuosikymmenten aikana. Vallitseva käytäntö, jossa opettajan rooli on typistetty lähinnä punakynää käyttäväksi virheiden saalistajaksi, johtuu mielestäni pitkälti institutionaalisista traditioista, joihin niin opettajat kuin opiskelijatkin ovat sosiaalistuneet.

Ylioppilaskirjoituksia koskeva diskurssi ja kirjoitusten arviointikriteerit ovat osaltaan vastuussa jähmeiden palautekäytäntöjen säilymiseen lukiokulttuurissa. Riitta Juvosen ym. (2011) mukaan ylioppilaskoetta koskeva keskustelu

edustaa yksipuolisen *taitodiskurssin* korostamista; sen juonteena on virheiden lisääntyminen ja kielenhuollon tarve. Ylioppilaslautakunnan määräyksissä oikeinkirjoituksen ja kielen rakenteiden hallinta ei ole ainoa, mutta selkeästi yksi arvosanan ehtoja määrittelevä kriteeri. ”Niissä edellytetään moitteetonta oikeinkirjoitusta, kirjoitettua yleiskieltä, joka on lauserakenteeltaan joustavaa ja sidosteista ja jossa viittaussuhteet ovat täsmällisiä”. (Juvonen ym. 2011, 31 - 32).

Myös lukion tekstilajit: essee ja tekstitaidon vastaustekstit ovat osallaan luomassa jäykkyyden kulttuuria. Nämä tekstilajit edustavat Kronholm-Cederbergin mukaan genrejä, joissa vallitsevat rutiininomaiset kommunikointitavat. Tämä johtaa usein kivettyneisiin käytäntöihin, jossa opiskelija pyrkii kirjoittamaan strategisesti ja välineellisesti vain saadakseen niin hyvä arvosanan kuin mahdollista. (Kronholm- Cederberg 2009,315.). Moni opiskelija haluaisi kehittää ilmaisuaan, mutta jähmeiden, virheitä osoittavien käytäntöjen ja rutiininomaisen arvioinnin pelossa ei uskalla edes kokeilla uusia tyylejä ja kirjoitustapoja.

Nancy Sommers huomauttaakin, että arviointiin liittyy usein riski kirjoittajan vallan siirtymisestä pois opiskelijalta. Opiskelijan kirjoittamista ohjaa tällöin ennakkointi ja arvailu siitä, mitä ja miten opettaja haluaisi hänen kirjoittavan. Tämä ehdollistumisen kautta opittu tapa vaikuttaa negatiivisesti sekä kirjoittajan kehittymiseen yleisellä tasolla että taitoon suunnata kirjoitus oikealle kohdeyleisölle. Kohdistessaan tekstinsä vain ja ainoastaan opettajalle, tekstin tekijä ei harjaannu ottamaan huomioon oikeaa lukijakuntaansa.(Sommers 1982,150.)

Cederholm-Kronborg pitää tärkeimpinä uudistuksina koulun palautekulttuurin saamista dialogiseksi sekä moniääniseksi, jolloin opettajan auktoriteetti- asema tekstien arviojana ja palautteenantajana murtuisi. Tämä on hänen mielestään erittäin tärkeää, sillä koulun ulkopuolella vallitseva sosiaalisen median kulttuuri on jo lähtökohdiltaan dialogista ja lähes mittaamattoman moniäänistä. Uuden median osallistumiskulttuurissa reaktiot ovat yleensä lähes välittömiä ja yksittäisen toimijan on opittava olemaan samanaikaisesti sekä lukija että kuluttaja. (Cederholm-Kronberg 2009, 317.) Valitseva lukion palautekulttuuri on siis osaltaan kasvattamassa kuilua opiskelijoiden elämismaailman ja koulun välillä, eikä

se opeta nuorille digiyhteiskunnassa tarvittavia osallistumiskulttuurin toimintatapoja.

6 PÄÄTELMÄT

Kirjoittaminen näyttäytyi abiturienteille tämän tutkimuksen valossa ajoittain hankalana ja ulkoapäin pakotettuna toimintona, mutta myös tärkeänä, erityisesti vapaa-aikana suurta mielihyvää tuottavana taitona. Eritoten kirjoittamisen mielekkyyttä lisäsivät luovuus, sosiaalisuus ja vapaa-ajan tekstimaailmat. Esitin aiemmin, että abiturienttien suhtautumista kirjoittamiseen voisi parantaa huomioidulla nämä elementit myös kouluopetuksessa. On huomattavaa, että nämä tekijät näyttivät parantavan myös negatiivisesti kirjoittamisen opiskeluun suhtautuvien poikien motivaatiota kirjoittamista kohtaan. Esitin myös, että uuden median tekstikulttuureissa yhdistyvät juuri nämä kirjoittamisen mielekkääksi tekevät seikat. Osallistumista painottavat uuden median tekstikulttuurit ovatkin jo voimakkaasti läsnä abiturienttien koulun ulkopuolisessa elämismailmassa.

Silti tässäkin tutkimuksessa havaitun koulukulttuurin todellisuus muodostaa jyrkän kuilun lukiokirjoittamisen ja näiden uusien tekstikulttuurien välille. Lukion kirjoittamiskulttuuri elää tiukasti sidoksissa ylioppilaskirjoituksiin ja niiden määrittelemiin tekstilajeihin. Viime vuosina yleistynyt genrepedagogiikka painottaa erilaisten tekstien tunnistamista, mutta tekstien tuottaminen jää käytännössä silti muutaman tekstilajin varaan. Yhtä lailla lukiokirjoittamisen käytäntöjä määrittelevät käsin kirjoittamisen ja luokkakontekstin luomat rajoitteet sekä autoritaarinen arviointikulttuuri. Kirjoittamista lukiossa arvotetaan lähinnä oikeakielisyyden ja muodon hallinnan kautta. Näistä seikoista huolimatta luonnehtii lukion kirjoittamiskulttuuria myös teorettinen sitoutuminen prosessikirjoittamisen periaatteisiin, vaikka sen oikeaoppinen toteuttaminen käytännössä ei aiemmin mainituista syistä johtuen ole kuitenkaan mahdollista.

Kuilun umpikurominen näyttää kuitenkin välttämättömältä, jos lukio haluaa säilyttää perustehtävänsä yleissivistystä ja jatko-opintokelpoisuutta tuottavana oppilaitoksena. Kirjoittamisen taito, sisältäen myös uuden median kirjoittamistaidot, on yleissivistyksen, jatko-opintokelpoisuuden ja työelämäosaamisen tärkein yksittäinen taito nykyajan verkostoituneessa mediayhteiskunnassa.

On kuitenkin myönnettävä, että kouluinstituutioihin syvälle juurtuneiden käytänteiden ja opetuskulttuurien muuttaminen on erittäin vaikea tehtävä. Ongelma on silti tiedostettu ja valtiovalta on asettanut viime vuosina resursseja sen ratkaisemiseksi. Opetusministeriö on nimittänyt työryhmiä uudistamaan lukio-koulutuksen sisältöjä ja ylioppilaskirjoituksia. Tässä yhteydessä on tarkoitus uudistaa myös lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmia sekä ylioppilaskirjoituksia vuoteen 2018 mennessä, jolloin kaikki ylioppilaskokeet on tarkoitus suorittaa sähköisesti.

Vaarana kirjoittamisen opetuksen uudistustyön kohdalla on kuitenkin, että kehitystyö jää kosmeettiseksi pintaraapaisuksi, lähinnä tekniikan hyödyntämiseksi ja uuden median tekstien lisäämiseksi tekstianalyysien kohteeksi. Tällöin vanhat kirjoittamisen prosessia, opetuksen painotuksia ja arviointia ohjaavat mallit jäävät yhä taustalle vaikuttamaan. Muutoksen on oltava kokonaisvaltaisempi, sillä uusien tekstikulttuurien omaksuminen on paljon muutakin kuin tietokoneella kirjoittamista ja tiedon etsimistä internetistä. Uusien tekstikulttuurien mukainen kirjoitustaito, jota kutsun tässä yhteydessä *uudeksi kirjoittamiseksi*, muodostuu *perinteisten kirjoitustaitojen* lisäksi *luovuustaidoista, sosiaalisista taidoista, multimodaalisen viestinnän taidoista* sekä *teknisen verkkoympäristön hallintataidoista*.

Uuden kirjoittamisen taito on tiukasti sidoksissa ns. *uuden lukutaidon* - käsitteeseen, nämä yhdessä muodostavat ns. *uudet tekstitaidot* käsitteen (eng. *New Literacies* tai *New Media Literacies*). Monesti *uusien tekstitaitojen* kohdalla painoteetaan vain uusia lukutapoja, vaikka tekstin tuottaminen on niiden hallinnassa vähintäänkin yhtä oleellista.

Tämän raportin tarkoituksena on ollut kiinnittää huomiota lukion kirjoittamisen opetuksen nykytilaan abiturienttien kokemusmaailmasta käsin. Raportin tulokset ovat vastanneet vallitsevia käsityksiä siitä, että lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, koskien myös kirjoittamisen opetusta, on kehitettävä vastaamaan 2000-luvun yhteiskunnan vaatimuksia. Muutosten tekeminen vaatii

kuitenkin vielä runsaasti laaja-alaista kartoitusta, huolellista suunnittelua ja opetuskäytäntöjen kehittelyä. Aiheen akateemiset tutkimukset, erityisesti uuden kirjoittamisen ja uusien tekstitaitojen alueella, saattaisivat valottaa näihin liittyviä pedagogisia reunaehtoja ja tuoda yleistä ymmärrystä siitä, kuinka perustavanlaatuisesta ja useiden oppiaineiden rajapintoja koskevasta uudistuksesta on loppujen lopuksi kyse.

LÄHTEET

- Berge, Kjell Lars 2002. *Hidden norms in assessment of student's exam essays in Norwegian upper secondary schools*. Artikkelele lehdessä *Written communication* 19 (4) s. 458-492.
- Blair, Heather A. ja Sandford, Kathy 2004. *Morphing Literacy: Boys Reshaping Their School-Based Literacy Practices*. Artikkelele lehdessä *Language Arts* Vol. 81 s.452 - 460.
- Clark, Romy & Ivanič, Rosalind 1997. *The Politics of writing*. Routledge, Lontoo.
- Ekström, Nora. *Tarvitaanko muutakin kuin hyvät lukulasit? Kirjoittamisen oppimista edistävä palaute*. Teoksessa Joensuu, Juri ym. (toim.) *Luova laji*. Atena, Jyväskylä. s. 35-55.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. MacMillan, Iso-Britannia.
- Hayes, John & Linda Flower 1980. *The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem*. Artikkelele lehdessä *College Composition and Communication*, Vol. 31, (1.2.1980) s. 21-32.
- Hayes, John & Flower, Linda 1981. *A cognitive process theory of writing*. Artikkelele lehdessä *College Composition and Communications* Vol. 32, joulukuu 1981. s. 365-87.
- Hesse, Douglas 2010. *The Place of Creative Writing in Composition Studies*. Artikkelele lehdessä *College Composition and Communication*, Vol. 62, (1.9.2010) s. 31-52.
- Hillocks, G. 1987. *Synthesis of research on teaching writing*. Artikkelele julkaisussa *Educational Leadership* Vol. 44 s.71- 82.
- Hirsjärvi, Sirkka & Sajavaara, Paula & Remes, Pirkko 2000. *Tutki ja kirjoita*. Tammi, Helsinki.

- Husso, Henna 2012. *Ideasta viimeistellyksi tekstiksi : tapaustudkimus prosessikirjoittamisesta lukiossa*. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Hänninen, Vilma 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampereen yliopisto.
- Ivanič, Rosalind 2004. *Discourses of writing and learning to write*. Artikkelilehdessä *Language and Education*, Vol. 18 (3) s. 220-245.
- Jenkins, Henry - Clinton, Katie - Purushotma, Ravi - Robinson, Alice J. ja Weigel, Margaret 2006. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur Foundation. Saatavissa: http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf [Viitattu 20.8.2013]
- Jokinen, Päivi 2011. *Lukemaan oppijan kolmas tila. Monikulttuurisen lapsen identiteetin rakentuminen kodin ja koulun tekstikäytänteiden jännitteessä*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Juvonen, Riitta - Kauppinen, Anneli - Makkonen -Graig, Henna ja Lehti-Eklund, Hanna 2010. *Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu?* Artikkelilehdessä Kauppinen, Lehti-Eklund, Graig & Juvonen (toim.) *Lukiolaisen äidinkieli-Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. SKS, Helsinki.
- Jääskeläinen, Miisa 2005. *Sana kerrallaan. Näkökulmia luovaan kirjoittamiseen*. WSOY, Helsinki.
- Kainulainen, Johanna 2011. *Tekstikäytänteet, tekstimaiset ja kolmannet tilat koulupuheen rakentajina*. Artikkelilehdessä Kauppinen, Lehti-Eklund, Graig & Juvonen (toim.) *Lukiolaisen äidinkieli- Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. SKS, Helsinki.
- Kallionpää, Outi 2009. *Yksi kaikkien, kaikki yhden puolesta! : yhteisöllinen verkkokurssi lukiolaisille ja luovan kirjoittamisen olemuksellinen ymmärrys*. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

- Kauppinen, Anneli 2011. *Lukiolaisten tekstimaisemat ja kieliaseenteet*. Artikkeliteoksessa Kauppinen, Lehti-Eklung, Graig & Juvonen (toim.) *Lukiolaisen äidinkieli- Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. SKS, Helsinki.
- Krohnholm-Cederberg, Annette 2005. *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Väitöskirja. Åbo Akademi.
- Kupiainen, Reijo ja Sintonen, Sara 2009. *Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus*. Gaudeamus. Helsinki.
- Kuronen, Henriikka 2013. *Tietenkään pieni kannustaminen ei ole pahasta. Lukiolaisten ajatuksia kirjoittamisesta annetusta palautteesta*. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Laine-Patana, Satu 2005. *Minä kirjoittajana. Identiteetit, subjektit ja persoonat lukion 1. vuoden opiskelijoiden omaa kirjoittamista pohdiskelevissa teksteissä*. Pro gradu - tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, H.-P. 2001. *Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001*. Oppimistulosten arviointi 6/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2004. *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Oppimistulosten arviointi 2/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2008. *On annettu hyöiä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Oppimistulosten arviointi 3/2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2002: *Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos & Opetushallitus.
- Lonka, Irma & Lonka, Kirsti & Karvonen, Pirjo & Leino, Pirkko 2006. *Taitava kirjoittaja. Opiskelijan opas*. Palmenia, Helsinki.

- Luukka, Minna-Riitta 2004. *Tekstejä, luovuutta ja prosesseja*. Näkökulma kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Artikkeliteoksessa Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.
- Mathison, Jane & O'Neill, Peggy 2001. *Moving beyond the Written Comment: Narrowing the Gap between Response Practice and Research*. Artikkelilehdessä *College Composition and Communication* Vol 53 (2.12.2001) s. 300-321.
- Mikkonen, Inka 2010. *"Olen sitä mieltä, että -"* Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointitavat. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Milliard, Elaine 1997. *Differently literate. Boys, Girls and The Schooling of Literacy*. The Falmer Press, Lontoo.
- Niemi-Pynttari, Risto 2007. *Verkkoproosa. Tutkimus dialogisesta kirjoittamisesta*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Nugrahenny, T. Zacharias 2007. *Teacher and student attitudes toward teacher feedback*. Artikkelijulkaisussa *RECL Journal* 38 s. 37-52.
- Pajares, Frank - Valiante, Giovanni 2001. *Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation?* Artikkelijulkaisussa *Contemporary Educational Psychology* 26 s. 366-381
- Ranta, Tuula 2007. *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Saariniemi, Timo 2000. *Luova kirjoittaminen lukiossa*. Artikkelijulkaisussa *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 2000 27-28. s. 43
- Sharples, Mike 1999. *How we write. Writing as creative design*. Routledge, London, New York.
- Sommers, Nancy 1982. *Responding to Student Writing*. Artikkelijulkaisussa *College Composition and Communication*, Vol. 33 (2) s. 148-156.
- Svinhufvud, Kimmo 2007. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Tammi, Helsinki.
- Syrjälä, Leena 2001. *Tarinat ja elämäkerrat tutkimuksessa*. Teoksessa Aaltola ym. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. PS-kustannus, Jyväskylä. s.203-217

- Tarnanen, Mirja 2002. *Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Tynjälä, P. 2002. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tammi, Tampere.
- Uusikylä, Kari 2002. *Voiko luovuutta opettaa?* Artikkei teoksessa Kansanen, Pertti ja Uusikylä, Kari (toim.) *Luovuutta motivaatiota ja tunteita - opetuksen tutkimuksen uusia tuulia*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Valtonen, Päivi 2010. *Ensimmäinen tekstitaidon koe ja uudistuksen vastaanotto*. Artikkele teoksessa Kauppinen, Lehti-Eklung, Graig & Juvonen (toim.) *Lukiolaisen äidinkieli- Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. SKS, Helsinki.
- Vanhatalo, Pauliina. 2009. *Minä! Kirjoittaja! Kirjoittajaidentiteetin haave ja haaste*. Teoksessa Joensuu, Juri ym. (toim.) *Luova laji*. Atena, Jyväskylä s. 18-34.
- Värre, Nora 2001. *Ei sanataidetta ilman taitoa - Kirjoittamisen taidon kuva: käsitteen sisältö kaunokirjallisuuteen liittyvänä taitona, kognitiotieteen ja opetuksen näkökulma sekä kirjoittajaoppaiden taidolle antamat merkitykset*. Lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto.