

# SCRIPTUM

## **Creative Writing Research Journal vol 5, 1/2018**

Françoise Khoury: LITERATURE OUTSIDE BOOKS • 4

Christina Thatcher: LOSING ANDREW: DISENFRANCHISED GRIEF IN SHELLY WAGNER'S POETRY • 22

Satu Erra: KIRJOITTAMISEN TARJOUMAT LUKIOSSA • 47

ARVIO: Elisa Auvinen: *Melanie Brooks 2017: Writing hard stories – Celebrated memoirists who shaped art from trauma* • 95

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ /  
MUSIC, ART AND CULTURE STUDIES  
ISSN 2342-6039

---

---

## AREAS OF SCRIPTUM CREATIVE WRITING STUDIES

**ARTISTIC RESEARCH:** authors researching their own art, art as research.

**LITERARY THEORY:** Studies on narratology, intertextuality, tropes and the figures of the text or metafiction. Theories related in creative writing.

**MEDIA WRITING:** Studies on film and multimedia and writing, manuscripts, adaptation of literature on multimedia, visual narrative, voice in narrative and poetry.

**PEDAGOGY OF WRITING:** Studies on teaching children and young in verbal art, writing in schools, free groups and internet forums, workshops of writing, master and novice, comments between authors.

**POETICS;** Studies on composing the text; the genres of prose, lyrics and drama, the style, experimental and methodical writing, programmed poetry, writing as philosophical asking.

**POETRY THERAPY:** Studies in writing and mourning, depression, mental health, individual therapy, healing narratives and metaphors, healing groups, writing and self care, web healing.

**PROCESS OF WRITING:** Studies on schemes and composing the text, skills and virtuosity of writing, creative process, different versions of the text, textual criticism, verbal choices, shadows of the story, online writing, improvisation, editing, co-operation and collaborative writing.

**RHETORIC:** Studies on expression and audience, reader, public spheres.

**SOCIAL MEDIA:** Studies on digital writing, visual rhetoric with writing, social publicity, networks between writers.

*Submitted articles undergo a supportive review process and a referee process by two mentors. We welcome 400 word abstracts and proposals for reviews. The editorial board reserves the right to evaluate which articles will be published, based on the referee statements. Authors must confirm that the submitted manuscript has not been published previously or submitted for publication elsewhere. More information and instructions for authors by email: [creativewritingstudies@jyu.fi](mailto:creativewritingstudies@jyu.fi)*

*Françoise Khoury*

## Literature Outside Books

A new festival entitled *Extra*<sup>1</sup> was launched this autumn at the Centre Pompidou. This famous institution, a museum, is bringing to light a practice that has been little known these last twenty years: Writers who associate writing with other artistic media.

These French authors combine writing with photography, sound or performance. Some of them are considering the materiality of the book as a link in a process and not as an end result. Some others are definitely against publishing. The practice of non-publishing is not only a way of opening up to innovative forms and experiment, it is also a political statement that is reconsidering the traditional system of writer-publisher-bookshop-readers. It is a way of contesting the overwhelming domination of the commercial novels published by big publishers. All other forms of writing are marginalized. At the same time, on the artist's side, we see more artists attracted to putting texts in their

---

<sup>1</sup> *Extra-Festival des littératures hors du livre*. ([www.centrepompidou.fr](http://www.centrepompidou.fr))

media or writing books. We are witnessing a trend among artists using literature as a model to nourish their work. Many art schools are now proposing creative writing to their art students, and workshops directed by writers. This is quite new in France where media disciplines are traditionally and strictly separated.

In past centuries, when the majority was unable to read and write, reading was an oral practice. Somebody was reading out loud for those who gathered to listen. Having a book in hand and being alone while reading came later on. The Modern Age enabled the appearance of the idea of private life.<sup>2</sup>

As the scholars Olivia Rosenthal and Lionel Ruffel<sup>3</sup> wrote: the format of a book has a role in the way people write and read. The book or printed literature has been a major format since the invention of printing; it was the best way to transmit ideas. Today we see some writers following the method of some contemporary artists who are considering the process more important than the goal in itself. For these writers the exhibition or the spoken word or visual poetry means experiencing literature in spaces like museums, streets, or art galleries usually devoted to art. Therefore, these writers are gaining recognition outside the traditional printed format.

This recognition is limited to a small audience, and is of-

---

2 P. Aries, G. Duby, *Histoire de la vie privée*, 5 vol., Seuil, 1985–1987. Philippe Aries demonstrates in the introduction of the third volume that since the 18th Century the will of being alone in order of knowing oneself is linked to reading and writing.

3 O. Rosenthal, L. Ruffel, «La littérature exposée», in *Littérature*, 2010/4, n°160.

ten targeted by traditional critics who judge it as a signal of the end of literature. But for Rosenthal and Ruffel if these authors are criticized, it is because the choice they have made is to challenge the domination of a style of published narratives. Only novelists are well represented in the mass media and awarded various literary prizes. The novel is reducing literature to narratives and printed books, as if the two words literature and novel were similar. The publishing industry has a standardized system that excludes writing that does not fit in.

Publishers are uncertain with texts that are not easy to classify in a category as attested to by a remark I once heard; a publisher said that these types of books are a bother in a bookshop because “we don’t know on which shelf to put them”. This remark confirms that it is not easy for a writer to publish hybrid texts. Therefore these authors are in a way struggling against “conventional storytelling”.

To have a social existence the writer must be visible and have a role in the social life. Traditionally a writer has only a relationship with a publisher; it is not enough anymore. The writer must encounter her/his audience by being present at festivals, signings, sometimes stage performances or conducting creative writing workshops. Paradoxically, these authors try to disconnect literature from books and change the relationship with their publishers, and at the same time, they accept to perform in cultural institutions; these performances can be perceived as cultural entertainment which they are supposed to criticize. But for these authors there is a distinction between a TV show for commercial exposure and a performance in art institutions where they present their work to the readers in a different way.

## WRITERS

*Spoken word*

Bernard Heidsieck (1928-2014), a pioneer in the spoken word and *poésie action*, decided in 1950's that poetry should get out of books. He decided to speak as a stand up poet, and use a recording device as a tool. He named it "poetry action". His idea of action is that the poet's body is involved, it's not just a simple reading of a text, it is the body of a poet in action. Another poet, Julien Blaine (b.1942) is defining his performances as "poetry in the flesh".

Many texts of contemporary poetry are difficult to read because they are very enigmatic. Listening to these texts make them accessible, like listening to a rhythm that reveals an underneath meaning. The genre of poetry is closely associated with the act of reciting; poetry reading is not then considered secondary but part of the text, its own medium. The question is: What to do with the body?

Inevitably, the body is performing while reading in front of an audience. Some poets try their best to be as unexpressive as possible. They tend to erase the body in order to let the voice carry the text. The poet Christian Prigent puts it this way, "This is to hear the voice of what is written instead of the poet's voice." Over these last years, we have seen an incredible increase in public readings in France<sup>4</sup>, and the old *Maison de la poésie* (*house of poetry*) created in 1983 was renamed five years ago as "literary scene". In addition to poetry readings, the *Maison de la poésie* schedules

---

4 See Gaelle Théval, «Écouter la poésie?», in *Dire la poésie*, J.P.Puff (dir.), ed.C. Dufaut, 2015.

music concerts and uncategorized events like the “literary naps”! (to lay down in the dark while listening).

An innovative poet, who is still inspiring for the new generation, is Christophe Tarkos (1963-2004); Instead he published in magazines in the early 1990s and many of the texts were oral improvisations at first; the poem was made in public, as a work in progress. These texts are hybrid: fragments of stories, thoughts, but overall repetition of words phonetically close, like in one of his poems, “tambour” and “tombola” (drum and tombola). As he repeats the words it creates a funny impression (we can hear the audience laughing) and it makes us think of the meaning of words. It becomes clear what he means by *pâte-mot* (word-paste or word-pastry). As if the language is a jar of mixing words. It is up to the poet to choose which one will be associated with another one. This idea of “word-paste” makes Tarkos a subversive author always questioning the meaning of language.

Another writer, Emmanuelle Pireyre (b. 1969) is placing her work in a political field. She explains that as we live like witnesses in an over-connected world, political action is not so obvious. Maybe literature can lead people taking action. The document has an important place in her poetry and performances. In one of her texts<sup>5</sup> she introduces in a comic way what is literary creativity and the document’s place. She starts with a question: “How do I stop being a data victim? I’m a bit data victim, is there somebody who can help me?”

Then Pireyre exposes her vision of writing:

---

5 Emmanuelle Pireyre, Un environnement assez contraignant pour les datas , Inculte, 2014.



*I was observing the literary creativity and I stacked it by genre in boxes labeled: novel, poetry, theatre, etc... slightly separated. I was doing my best to transform this frontier between boxes in a porous zone where I could live. Since then, things have changed. There is a well-known phenomenon: While the levels are overlapped they tend to mix like a marble cake before baking. The same for Data in contemporary literature: documents, archives, numbers, all the information on Internet. They are a heavy dead weight of reality. That is why we should use them in a parsimonious way. Data in literature should be part of a miscellaneous construction. And instead of choosing clear explanations and argumentations I prefer the odd language of poetry. Poetry could be our man. A thought throughout materiality.*

This text is questioning the information society and how the media are transmitting this information. Supposed facts; they are not, because they are partial. And poetry is working on language, struggling against ideologies.

### *Performance*

To stand up. Being on stage. This posture is theatrical. The boundaries between artistic practices are difficult to define. Dramatic art is often inspired by famous classical texts, it is thus literature and yet it differs from performances in poetry that include some improvisation. I recently attended a reading of poetry by an actor. If I compare it to readings by poets of their own texts I can make a difference: The actor, even if s/he doesn't move on stage, is at ease with the body,

have a consciousness of his body, while poets emphasize only their voice. I must say I am troubled by the actor's posture and do not listen well to the words. On the contrary, some poets - accustomed to reading out loud in front of an audience - have a very sober way of delivering their texts that make the words powerful. Their voice, either sweet or strong, has an impact that I find captivating. The voice of a poet is not similar to the voice of an actor.

An original writer-performer is Jean-Yves Jouannais (b. 1964). Founder with two collaborators of the literary journal *Perpendiculaire* in 1995 (this review lasted only few years), he wrote a book two years later entitled *Artistes sans oeuvre* (*artists without works*), a prophetic title of what he would later engage in. Indeed, in 2008 he started a work in progress by deciding to dedicate himself to a unique oral project called *L'encyclopédie des guerres* (*encyclopedia of wars*). First, he exchanged books about war with people in various places; any kind of books, either literary, or military, or sociological, or memoirs, or documentary. He chose an entry following the alphabet (for example: amazon, barricade, cooking pot, execution). Jouannais spoke about it once a month in a stage-designed conference at the Centre Pompidou, where, while he was talking, the audience could see some images on a screen. He presented it as a book being written in public but without the intention of publishing it; like an unaccomplished work. He claimed his illegitimacy concerning this field:

*"I'm just an amateur, a writer, even a character and I don't know how to write a novel". He went on adding, "This war encyclopedia is the best way I found to produce literature*

*without writing books”.*

Jouannais compares his work to an investigation slightly fictionalized. He tries to reduce the experience of literature to something very thin and see what is left from literature.

In these conferences a section is improvised. After the word is chosen for the evening he starts to talk about it, and gives quotes from the books he has read about this word in a book about war. He is not always sitting, sometimes he gets up, walks on stage, shows a picture. He asserts that this performance, which has lasted for some year now, can be compared to tinkering. He doesn't know how to define it or when it will stop.

This project is questioning the writer's legitimacy, as there is no book and no intention of publishing. Therefore, Jouannais says that he does not know what is his position in literary circles. The only thing he is sure about is that he would like to spend his life devoted to this project, inventing and dreaming on stage a world history of wars. He presents himself as a compiler who is creating a shape. He claims to have become a character in his project, and that this project became his life. He even has a kind of “fan club” now; so all this is becoming a kind of permanent happening? Like some experiences in contemporary art? The fact that he is also a curator and writes in art reviews gives him flexibility in his projects. An accurate definition of this kind of performance could be the one given by the curator and teacher Nicholas Fourgeaud<sup>6</sup>:

---

6 N. Fourgeaud, «De quelques usages récents de la littérature par la performance: B. Seror, L. Hervé et C. Maillet», in *La tentation littéraire de l'art contemporain*, P. Mougin (dir.), Les Presses du réel, 2017.

*The performer who benefits from visibility is building his artistic “persona” in the field of contemporary art while adopting the position of a literary texts author.*

### *Visual poetry*

Associating words and pictures are practiced more often by visual artists than writers. The pioneer among poets is Denis Roche (1937–2015), who started to write poetry in the early 1960’s; he was then close to literary reviews of the avant-gardes, like *Tel quel*, (1960–1982)<sup>7</sup> before deciding twenty years later to stop writing poetry arguing that “poetry is unacceptable”. In this provocative statement his idea was to criticize the tendency of sentimentalism and lyricism that was invading poetry. Denis Roche changed into photography. But writing was still there in a way, with some of his works associating in the same frame texts and photography. His work was a kind of photographic diary, an autobiographical journey and he also wrote an essay about visual studies.

In the following generation we can quote Suzanne Doppelt (b. 1956) who still relies on books to assemble her writings and photography. She created with Pierre Alferi a literary journal *Detail* that lasted a few years. She is active in creative writing workshops. She once led a workshop in a zoo maybe because animals are present in her writings. Participants were invited to write and also to go for a walk to see the animals.

---

<sup>7</sup> For the history of this literary review, see Philippe Forest, *Histoire de Tel quel*, Seuil, 1995.

Her partner Pierre Alferi (b. 1963) is working more on the performance side. He sometimes performs on stage, and he is also teaching in an art school. He composed *Ciné-poèmes* (texts-films) and published this work on DVD. *Ciné-poèmes* has been presented in poetry festivals. In this work, he explains that he was looking for a precise form to answer the question: Is there a cinematic way of writing? He composed short films made only of words giving a flickering effect showing the rhythm and animation with music in the background. Each word or group of words or sentences appears and disappears, out of phase, with a counted timing, no images or voices, a very sober and simple frame. There was no shooting with a camera; all the clips were directly composed with editing equipment. He used graphic fonts in terms of legibility instead of ornament (size, color, design of the letters). He says that his films are more like a verbal score or partition than a film. He doesn't consider that a film inspired by a poem or made by a poet, or where a poem is read off screen, is really poetry; in that case they are more like a "floppy illustration". He has a radical vision and *ciné-poème* as he perceives it, is made of words showed on screen. The screen allows assembling words in a different manner; outside books and adding music to it.

## ARTISTS

The use of verbal signs in art goes back to the Dada movement followed in the 1940's by *Lettrism*, an artistic movement that gathered a group of poets who wanted to give importance to the letter instead of the meaning of words.

Thus their texts were given shape by the sound rather than the meaning. It became a fine arts movement where the visual aspect of letters was essential. Letters are graphic signs.

Nowadays, many young artists talk about literature as the source of their work. Some of them declare: If I feel transformed by a text I try to transform it in my work and I think of how to exhibit it. The artist Dominique Gonzalez-Foerster (b.1965) declares<sup>8</sup> that she considers herself as a kind of failed writer, adding that she reads a lot and has a great passion for books; she is still amazed by the mystery of fiction: how to write it, how to begin, what to write. For her, the origin of her work takes its origin from literature and cinema.

In a recent book published on behalf of a colloquium, the scholar Pascal Mougin<sup>9</sup> notes how art is disrupting the usual recognition of literature, of what is like being in the literary field. Mougin argues that it is not relevant to define where literature by artists starts and where it ends but the interesting thing is to observe how, by resisting categorization, art is working on the revitalization of literature. Artists who write are not reliant on the writer's status that must be recognized by his peers and other players in publishing. That gives them more freedom to take over the verbal. Mougin says that art points out the limits of the verbal language by drawing attention to what comes before language: graphic gestures, mental ideas and images that

---

8 See Enrique Vila-Matas, *Marienbad électrique*, Christian Bourgois, 2015.

9 Pascal Mougin (dir.), «La tentation littéraire de l'art contemporain», Les Presses du réel, 2017.

are not yet organized in a discursive manner, and sometimes shaping things that literature cannot give. Using verbal language in visual art is at the same time a question of legibility and visibility that produces a sensitive object for the spectator. Artists are synthesizing the esthetics and the function of language. Mougín reminds us of the chronology of these practices.

First in the 1960's the "narrative turn" applied to conceptual art where the text or verbalization was completely part of the work. As an example we can quote the group *Art&Language* created in England in 1967. Then in the 1990's the "pictorial turn" theorized by William J.T. Mitchell<sup>10</sup> who considered that the visual became the model and that literature and all symbolic productions are understandable in their relation to pictures. This "pictorial turn" shows the disappearance of the great tales and the domination of images upon language with these images now interpreting the world. Is literature being put aside in this "pictorial turn"? Maybe not as we see more and more texts that include images.

The reception of this "new literature" must be analyzed. Readers tend to read faster with the Internet and the blogs. The production of short books is less expansive and we see an increase of self-published book that creates a dynamic of micropublishing. The necessity is to develop critical tools to understand these new stories. Critics, either art critic or literary critic, are used to analyze works of art within their field and with their traditional tools. Multidisciplinary works oblige to have a global approach.

---

10 William J. T. Mitchell, *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual representations*, University of Chicago Press, 1995.

However, one looks at it, all these practices either by writers, poets or artists, the Internet has modified our relation to the text, to the world; which the writer Kenneth Goldsmith<sup>11</sup> describes precisely as:

*... Digitized language can be poured into any conceivable container: Text typed into a Microsoft Word document can be parsed into a database, visually morphed in Photoshop, animated in Flash, pumped into online text-mangling engines, spammed to thousands of e-mail addresses, and imported into a sound-editing program and spit out as music—the possibilities are endless. You could say that this isn't writing, and in the traditional sense, you'd be right. But this is where things get interesting: We are not hammering away on typewriters. Instead, focused all day on powerful machines with infinite possibilities, connected to networks with a number of equally infinite possibilities, writers and their roles are being significantly challenged, expanded, and updated.*

## WRITING IN ART SCHOOLS

The French system in art schools has been amended and students must now write a thesis to present their plastic project. It is a written presentation of their research to prepare them to give a constructed discourse on an aesthetic

---

11 Kenneth Goldsmith, «Why Conceptual Writing? Why now?» in *Against Expression, An Anthology of Conceptual Writing*, edited by G. Dworkin and K. Goldsmith, Northwestern University Press, 2011.



or historical point. A report from The *Direction Générale de la création artistique* (Board of Fine Arts) in June 2013 concluded that the thesis is the premise of a future work of art. The thesis sometimes takes the form of poetry, or free associations, or the style of an artist book<sup>12</sup>. The institution also encourages this last form that has been appreciated by young students. It is a work that associates shape, artistic invention and theorization that brings a necessary distance to the work. To problematize one's own work, presenting questions and answers, is the main expectation asked of the student.

In France, nowadays about forty writers have a permanent position in art schools. Surveys analyzing how fine arts graduates contribute to innovation concluded that these students have an inclination to innovation because they are able to mix different practices in many disciplines. The purpose of this policy is to prepare students for various professional fields. Not all of them will find their place as an artist in a ferociously competitive field.

The writer François Bon<sup>13</sup> gives some examples of his work as a writing teacher in an art school. First, convince students that writing can be learned. And to learn is to practice. When Bon gives his students some clues inspired by contemporary poets, it is not because they are the only models, but because their writing escapes from traditional forms; traditional narratives are restrictive for young people overwhelmed by patrimonial writers. Helping students

---

12 A work of art shaped as a book and produced as one of a kind object.

13 François Bon, «20 remarques sur écrire en école d'art», in *Culture et recherche*, n°130, hiver 2014–2015.

to demystify classical writers is part of an educational path. By showing the students some manuscripts of writers, before the time of computers, they can see that the visual design is like a drawing. Sometimes, students say they never write but they would like to. So François Bon asks them to show their notebook where there are a lot of notes; it's a way to teach them that writing begins here in the notebook. In other words, they are not searching from the right place and the teacher's work is to show them that.

Another writer, Jérôme Mauche<sup>14</sup>, who also teaches in an art school, declares that there is surely a great interest about literature among his students; and specifically for contemporary poetry. Poetry does not need a lot of financial or material means. Students are keen to know about visual poetry or spoken word poetry. They try and they dare to incorporate text to their work, fragments or pieces of dialogues. They make films, sounds and performances. This way of trying different medias is not considered dubious anymore. As if poetry became desirable for Contemporary art. Refreshed poetry is becoming contemporary art in its own right. Helpless facing the task of writing a thesis, art students, who don't have the knowledge of academic writing, are taking whatever they can, including their personal writings. The result is intriguing and maybe illegitimate but it produces an assemblage of narrative and documents, close to forms of the avant-garde poetry.

Another artist-writer, the photographer Arnaud Claass<sup>15</sup>

---

14 Jérôme Mauche, « Il se passe quelque chose », in *Culture et recherche*, n°130, hiver 2014–2015.

15 Arnaud Claass, *La considération photographique*, Filigranes, 2017.

who has taught in the School of Photography in Arles, points out some questions related to this rule: can we ask students to write arguments while creating? The institution has developed a connection between university and the artistic world. This was apparently perceived as an arranged marriage by the two groups. In art schools the idea of evolution is taking an important role. To be evaluated the student must conceptualize his work, and Claass says that any good professor knows that in art there are some moments where there is not much to say, and yet the creative process is still moving. Some students are apparently satisfied, saying that this conceptual writing is helping them to “clarify their ideas”, even if it takes from their time of creation. Claass is judging this as a kind of accepting a disciplined path. The choice is choosing comfort instead of audacity. Teachers know that if we always rationalize creativity we take an artistic risk: not taking artistic risks anymore. Teaching should get students emancipated, and not only measuring their skills. It is as if the institution is showing to the students: Yes, be free but explain clearly if not philosophically what you are doing and why. Claass criticizes this form of authoritarianism and adds that creativity or art creation must keep an unexplained zone, a zone of shadow.

Teaching brings income to writers and artists. Some consider teaching as an improvement, others feel that it takes away time from writing and creating. Another option is to exhibit in famous museums, because it gives flexibility and recognition and also a larger audience.

To conclude, we can ask, what are the issues for museums to host writers and poets. Nowadays, museums are not only custodians of ancient books, original editions and

early printed book. Whether exhibiting contemporary art or classical art or ancient art, all of the museums have an active educational policy. They cannot be limited to restoration, conservation and exhibition. Today the museum is a lively place, a reference point, and a meeting place. Museums must offer to more and more varied audiences cultural and educational activities. For a lot of people, the visit to the museum is now the standard for a cultural outing. Museums are coping with the increased frequentation and must take into account that visitors have different levels of knowledge. Curators agree to predict that in the future, the museums will be and must be multidisciplinary. Literature is incorporated within this framework. While the ways of circulation and valorization of literature are questioned, entering the museum gives visibility to literature and the chance to reach more readers.

FRANÇOISE KHOURY

*I am leading creative writing workshops since late 90's, specifically writing and photography.*

*I am teaching writing as a freelance to various audiences in various places like teens in schools or associations, prisoners, readers in libraries, photographers during cultural events, visitors in museums.*

*I have studied History and Political Science. Putting documents into narrative forms was my first interest. I then moved to fiction. I spent time to look after new and innovative forms of fiction specially those who are less linear. Photography, which can be compared to a flash, seemed to me the best way to get rid of chronology and linear narrative. Assembling text and photography seemed to me as an exploration of different temporalities.*

*I have published short stories in literary reviews and a photo-text book.*

*francoisekhoury.com*

*Christina Thatcher*

## Losing Andrew

DISENFRACTHISED GRIEF  
IN SHELLY WAGNER'S POETRY

### INTRODUCTION

On first glance, grief seems easy to define: it is simply the sadness or sorrow caused by someone's death. People who have experienced grief know how difficult it can be. Those who have seen others grieving can imagine the challenges that come with it (Shear & Shair, 2005). But it is this feeling of universality, this 'easy-to-define-ness', that makes grief controversial. Despite its universal nature and the proliferation of literature which examines it, there is considerable evidence that the 'concept of grief is plagued by vagueness and ambiguity' (Cowles & Rodgers, 1991, p. 119).

Over the last fifty years, grief has been defined as an adaptational response to changing environmental conditions (Bowlby, 1973), a state of mind which mimics disease (Engel, 1961; Stroebe, 2015), an acute crisis where there is no immediate solution (Caplan, 1974) and as a syndrome with psychological symptoms (Lindemann, 1963; Parkes 1972).

In addition to these varying definitions, grief has also been characterised by both scholars and medical professionals as a group of recognisable symptoms, including ‘shock or numbness, overwhelming sadness, tiredness or exhaustion, anger and guilt’ (Bugen, 1977; *Coping with bereavement - Live Well - NHS Choice*, 2016; Cowles & Rodgers, 1991). However, even among those who propose or agree that grief is simply a combination of symptoms, opinions differ in relation to how and when these symptoms manifest themselves (Dempsey, 1975; Lynch, 1977; Osterweis & Townsend, 1988; Werner-Beland 1980; Worden, 2009).

With such an extensive discussion of ‘normal grief’ in scholarly literature, it is no surprise that more complex grief has also sparked debate. In particular, this applies to disenfranchised grief, which is arguably one of the most challenging grief experiences to manage (Corr, 1999). In his 1989 essential text, *Disenfranchised Grief: Recognizing Hidden Sorrow*, Kenneth Doka defines disenfranchised grief as ‘the grief that persons experience when they incur a loss that is not or cannot be openly acknowledged, publicly mourned, or socially supported’ (p. 4). He suggested that disenfranchisement can apply to certain types of deaths, like those which occurred through suicide, domestic violence and addiction (Doka, 1989). In addition, Doka suggests that grief can be disenfranchised when the loss, the relationship or the griever is not recognised by society (Doka, 1989).

This paper seeks to enhance the understanding of disenfranchised grief in relation to its expression through poetry, in particular in Shelly Wagner’s collection, *The Andrew Poems*. To accomplish this, I will review the primary ways in which grief can be disenfranchised as outlined by Ken-

neth Doka in 1989 and Charles Corr in 1999. Thereafter, my inquiry will be guided by the following question: How does Shelly Wagner's grief experience, as told through her poems, reflect or challenge the concept of disenfranchised grief? Responding to this question may help to enrich my own understanding of Doka and Corr's ideas as well as bereavement in general. More specifically, analysing Wagner's poetry may also highlight or reveal ways in which to assist other grievers who feel their experiences have been disenfranchised.

#### DISENFRANCHISED DEATHS WITH DOKA

Doka's explanation of disenfranchised grief centres on the idea that certain types of deaths are inherently disenfranchised because of how society in general 'feels' about them (Doka, 1989, p. 7). This disenfranchisement occurs when those who have died are 'blamed' by society for their deaths – like drug addicts who could have gotten clean or domestic violence victims who could have left their abuser (Doka, 1989, p. 7). He also suggested that suicide, death from AIDS or other stigmatized diseases, mutilating deaths and executions would be categorised as 'disenfranchised deaths' (Doka, 1989, p. 7).

Doka suggests that our society is repelled by these types of death because 'their complexities are not well understood or because they are associated with a high degree of social stigma' (Doka, 1989, p. 7). As a result, the character of the death seems to disenfranchise the grieving process that comes after it. For instance, grievers may not receive



the comfort, empathy or support they seek after losing someone to a disenfranchised death because their friends, family or co-workers stigmatise it or do not understand it (Doka, 1989; Corr 1999). Due to this stigma and/or lack of understanding, the griever may find it difficult to talk about their loss. This can cause or exacerbate feelings of 'guilt, shame and blame as well as countless other feelings that cause a griever to hide their grief, feeling the death is not worthy of the same grief based on societal rules' (Attig, 2004, p.200). As a consequence of this, those who are grieving over disenfranchised deaths often feel a sense of isolation not experienced by 'normal' grievers (Doka, 1989, p. 7).

#### FURTHER DISENFRANCHISEMENT WITH CORR

Kenneth Doka laid the foundation for the study of disenfranchised grief, pointing out that disenfranchisement can apply to the type of death as well as any or all of the key structural elements in grief, including relationships, losses, and grievers. Ten years later, Charles Corr (1999) built on this in his article, 'Enhancing the Concept of Disenfranchised Grief', by exploring three key elements of disenfranchised grief not touched on by Doka. Before doing this however, he highlights the difference between grief and bereavement, stating that:

*Doka is clearly correct in recognising that disenfranchisement can apply to relationships, losses and grievers. These are, in fact three key structural elements that define the*

*meaning of the term “bereavement.” Thus, what Doka has really defined is ‘disenfranchised bereavement’...that is the objective situation of one who has experienced a significant loss. (1999, 6–7)*

Corr notes that this minor adjustment does not mean that Doka is incorrect – and in fact, disenfranchised grief is the coined term for what Doka discusses – but that he would like to ‘enhance or enlarge the concept of disenfranchised grief by examining it critically in relationship to the dynamic components of the bereavement experience’ (Corr, 1999, p. 8). To this end, Corr expands the ‘scope of understanding of what can be disenfranchised beyond aspects of bereavement’ by discussing grief reactions and their expression, mourning, and the outcomes of grieving/mourning (Attig, 2004, p. 200).

## GRIEF REACTIONS

According to Corr, grief reactions can be disenfranchised when the griever is told that the feelings, thoughts or behaviours that come over them as they react to a death are inappropriate (Corr, 1999, p. 8). He suggests that reactions to loss are disenfranchised when they are not, in whole or in part, ‘recognized, legitimated, or supported by society’ (p. 8). Corr explains that this can be seen when a grieving person is told:

*“You shouldn’t feel that way”; “Don’t think those thoughts”;  
“Don’t say those things (about God, or the doctor, or the per-*

*son who caused the death)*”; “*You shouldn’t act like that just because someone you loved died.*” *Sometimes any reaction is judged to be inappropriate; in other circumstances, some reactions are accepted while others are rejected.* (p. 8)

In addition to the disenfranchisement of grief reactions and their expression, Corr notes that mourning can also be disenfranchised. On a basic level this means that the efforts one makes to ‘cope with loss and grief in mourning are frequently not understood for what they are and thus are not valued by society’ (Corr, 1999, p. 11). In his book, *Bereavement: Studies of grief in adult life*, Colin Parkes provides an excellent example of this, stating that disenfranchised mourning can occur when a griever is told not to do something that he or she feels is useful; for instance, the griever may be told ‘not to go over the details of the death again and again, as if such filling in of the stark outlines of a death is not an essential part of the process of realization or making real in one’s internal, psychic world what is already real in the external, objective world’ (Parkes, 1996, p. 211).

Finally, Corr notes that the outcomes of grieving or mourning can be disenfranchised when others respond negatively to mourners (Corr, 2004, p. 12). This can occur when outsiders feel that the griever is ‘taking too long with their mourning, fail to return to “normal” or move on, persistently hurt, are slow to take up new relationships, or maintain a relationship with the deceased’ (Corr, 1999, p. 14–16).

## UNDERSTANDING DISENFRANCHISED GRIEF

Through their key texts, Doka and Corr are able to explore the situations in which disenfranchised grief can arise but only touch on why understanding this type of grief matters. Doka observes that the very nature of disenfranchised grief ‘creates additional problems of grief, while removing or minimizing sources of support’ (Doka, 1989, p. 17). Corr also notes that disenfranchised grief raises additional issues which go beyond the difficulties associated with ‘normal’ grief because it typically:

*involves intensified emotional reactions (for example, anger, guilt, or powerlessness), ambivalent relationships (as in some cases of abortion or some associations between ex-spouses), and concurrent crises (such as those involving legal and financial problems). In circumstances of disenfranchised grief there is an absence of customary sources of support because society’s attitudes make unavailable factors that usually facilitate mourning (for instance, the existence of funeral rituals or possibilities for helping to take part in such rituals) and opportunities to obtain assistance from others (for example, by speaking about the loss, receiving expressions of sympathy, taking time off from work, or finding solace within a religious tradition). (1999, 4-5)*

Clearly, both researchers believe that the issues associated with disenfranchised grief deserve attention. According to Corr, an ‘empathetic society should not formally or informally accept the beliefs, values, or behaviours that

communicate inappropriate or unjustified messages to a bereaved person', such as:

*“Your relationship with the deceased person did not count in our eyes”; “Your loss was not really a significant one”; “You are not a person who should be grieving this loss”; “We do not recognize some aspects of your grief” or “Your grief is not acceptable to us in some ways”; “Your grief is in itself a symptom of psychic disorder or lack of mental health”; “Your mourning has lasted too long”; “You are mourning in ways that are publicly or socially unacceptable”; “You should not continue to mourn inside yourself in these ways”; or “Your mourning should be finished and over with by now.” (Corr, 1999, p. 17)*

These societal messages, whether said or implied, carry weight for those who are bereaved and serve to make the personal grieving process more difficult and isolating (Corr, 1999, p. 17).

#### DISENFRANCHISEMENT IN THE ANDREW POEMS

With an understanding of disenfranchised grief as discussed in the texts above, we can now turn to the question posed in the introduction: Does Shelly Wagner’s grief experience, as told through her poems, reflect or challenge the concept of disenfranchised grief? This autobiographical poetry collection follows Wagner’s grief after her five-year-old son, Andrew, accidentally drowns in the river behind her Virginia home. She mourns his loss by withdrawing, packing

away Andrew's things, gardening and writing. *The Andrew Poems* explore what she was going through, highlighting key elements of disenfranchised grief along the way. In particular, Wagner expands on Doka's definition of disenfranchised death by exploring the particular disenfranchisement that occurs in the wake of a child's accidental death. Her poetry also clearly reflects the disenfranchisement she experiences, at the hands of her family and friends, in relation to her own mourning.

#### DISENFRANCHISEMENT OF ACCIDENTAL DEATH

Both Doka and Corr discuss how accidental deaths can be considered disenfranchised, providing examples of homicide, drowning and fatal allergic reactions (Doka, 1989; Corr, 1999). They note that accidental deaths can also bring unwelcome blame – said or implied – to grievors who were charged with 'protecting' or 'recognising' the risk to the deceased, particularly if it was a child (Doka, 1989; Corr, 1999). While communities do mourn the death of children as tragic, there is a strong societal agreement that no child should die before their parents, particularly when the death is preventable or 'accidental' (Doka, 1989; Corr, 1999; Rogers, Floyd, Seltzer, Greenberg & Hong, 2008). Like other disenfranchised deaths, sudden deaths are often more difficult to grieve than expected deaths since they usually leave survivors with feelings of guilt, a belief the death is not 'natural' and a sense of 'unreality about the loss' (Corr, 1999; Doka, 1989; Parkes, 1975; Worden, 2009). This can clearly be seen in Shelly Wagner's poem 'The Boxes', which

describes what it was like when the police were called to find Andrew (1999, p. 10-11). She describes searching all the boxes in the house for him, his brother Thomas looking through neighbour's garages (1999, p. 10-11). In her final stanza, Wagner writes:

*...I still visit the cemetery,  
not as often,  
but the urge is the same:  
to lie down in the grass,  
put my arm around the hump of ground  
and tell you, "Get out of this box!  
Put a stop to this commotion. Come home.  
You should be in bed."* (39-46)

Wagner creates a landscape here which suggests 'unreality, absence, but which redistribution/ scarring registers a very particular reality, a specificity of place in time' (McGowan, 2004, p. 40). Here, Wagner names the cemetery as a place she continues to visit, the hump on the ground as inviting, the coffin as a box like so many of the ones Andrew used to hide in. She reveals that her urge is to speak to Andrew in the way that she would have when he was alive, heightening the juxtaposition between her wishes and reality.

This sense of denial and of 'unreality' is explored further in her poem 'The Limousine' (p.16), where she details the experience of pulling away from the cemetery after Andrew's burial. She writes:

*...The world looked like an old black-and-white movie  
I couldn't recall.*

*People stopped to watch the limousine pass.  
 Perhaps some glimpsed  
 the woman's face  
 framed in the window.  
 Could they see this portrait of a mother  
 she would live for years  
 enclosed in this long, black car? (16–22)*

Researchers note that disenfranchised deaths, particularly sudden deaths, usually ‘slow down time’, causing the griever to feel ‘numb’ and stuck in a ‘daze’ following the death (Corr, 1999; Doka, 1989; Parkes, 1975; Worden, 2009). This can be seen most evidently in the narrative of ‘The Limousine’. Wagner explains that the world has changed, become like ‘an old black-and-white movie’ and suggests that she might ‘live for years’ in this limousine (p. 11). This sense of numbness can also be examined in terms her use of pronouns. There is a shift in perspective from the beginning of the poem, which is written in first person, to the end of the poem, quoted here, which uses the third person and refers to her objectively as ‘a mother’ (p. 11).

According to Campbell and Pennebaker (2003) in their article, ‘The Secret Life of Pronouns: Flexibility in Writing Style and Physical Health’, choosing pronouns in expressive writing is significant as they reflect the interrelationships between the author and the people who are being written about. They state that:

Pronoun choice is based on perspective. For example, ‘us and them’ betrays a very different perspective than ‘you and them’ by highlighting whether the author is identified with a group, and which one. Virtually all the traumatic



experiences that were written about in our studies were ultimately social, and this is not coincidental...Coming to terms with a traumatic experience appears to be linked to thinking about oneself in relation to others (Campbell & Pennebaker, 2003, 64).

By switching from first person to third person pronouns, Wagner not only creates a sense of 'unreality' for readers but confirms her numbness, taking herself out of the situation as if she were just a character in her own life. Following Campbell & Pennebaker's logic, it could also be argued that by situating herself as the 'portrait of a mother', Wagner begins thinking about herself in relation to others (Campbell & Pennebaker, 2003, p. 64). In this role as the 'portrait mother' we can see Wagner being observed by others in passing, as though she is not herself and they cannot or do not recognise her, or who she once was, as they pass. This creates distance between herself and what is happening, mimicking the numbness she feels and suggesting that she is in denial about her loss (Campbell & Pennebaker, 2003).

Later in her collection, Wagner's poetry begins to explore the feelings of guilt caused by her disenfranchised grief. In the case of accidental death, particularly of a young child, there is often 'a strong sense of guilt expressed in "if only" statements such as "If only I had been with him."' (Worden, 2009, p. 188). Although Wagner does not use these 'if only' statements directly in her poems, she writes poignantly about the river, sometimes discussing what happened, what she would have done or suggesting alternative realities. This can be seen first in 'Thomas' Birthday', where she explains that Andrew was buried on Saturday and his brother, Thomas, had a birthday celebration on Sunday

(p. 17). Towards the end of the poem, Wagner remembers watching Thomas blow out the candles and then being consumed by an imagined scenario:

*... Suddenly it seemed the three of us were alone  
in our backyard:  
me lying on the ground –  
another drowning victim,  
Thomas kneeling over me  
covering my mouth with his,  
steadily blowing into me,  
and you,  
pacing back and forth on the water,  
crying to him,  
“Save her! Save her!” (43–53)*

This piece reflects her feelings of guilt at not being in a position to save Andrew herself. She wishes that she was with him in the end, putting Andrew in the position that she ‘should’ have been in: the person crying out to save him, getting help. These lines can also be read as a sacrificial imagining where Wagner’s guilt is causing her to offer up herself to be in Andrew’s place.

In later poems, Wagner attempts to comfort herself and quiet her guilt. This can be seen particularly well in ‘Home’, where she writes:

*I lie down  
beside the bulkhead,  
pull the river up  
around my ears*

*and listen  
to the crabs tell me  
how natural he looked,  
how peaceful,  
as though he were only sleeping (16–24)*

These lines suggest that Wagner found comfort in imagining that Andrew found some peace in the river, that his death was not as bad as she thought. In some small way, this belief could help alleviate her guilt around his death.

In addition to the guilt which is peppered throughout her poetry, Wagner also explores her feelings about being an inadequate mother, someone who is partially responsible for Andrew's death. This need to blame oneself for what has happened, or feel that they are being blamed by others, is a common feature in disenfranchised grief (Corr, 1999; Doka, 1989; McClowry, Davies, May, Kulenkamp, & Martinson, 1987; Parkes, 1975; Worden, 2009). This can be seen particularly well in 'Foxes', where Wagner wears two fox scarfs she bought at a vintage shop to a café after Andrew's death (p. 57). In her final stanza, after seeing the disgusted response the waitress had to the foxes around her neck, Wagner writes:

*Does this woman think  
I could have killed these babies next to me?  
I would have opened the trap,  
freed them.  
Does anyone think it was my fault –  
Andrew drowning?  
I wasn't there*

*to free him from the river  
and carry him back to the house  
as I carry these two littles ones  
in my arms  
out of the restaurant and home. (30–42)*

Here, Wagner explicitly writes about the worry she has about others blaming her for Andrew's death. She also hints to the guilt she feels, and the blame that she places on herself, for not being there to carry him back home from the river (Wagner, 1994, p. 57).

#### DISENFRANCHISED MOURNING

In addition to exploring the disenfranchisement involved in losing a child to accidental death, Wagner also reflects on the disenfranchisement she experiences in relation to her mourning, otherwise known as the 'adaptation to loss' (Worden, 2009, p. 39). This can be seen in the advice or questions she receives from family and friends. For instance, in two poems her mother disenfranchises her mourning. This is first mentioned in 'Dust' (p. 38), where Wagner notes that her mother:

*...does not find humorous  
the notes I leave at night  
written in all capitals  
on dark table tops,  
"DUST ME."  
"You cannot live like this," she says,*

*but I don't mind the company of dust. (7-14)*

Later, in 'My Work' (p. 80), Wagner writes:

*It's a beautiful day, but I am depressed.  
My mother says, "Don't just sit there,  
do something constructive."  
She would vacuum.  
I'll do laundry. I'll gather my poems –  
those too tear-stained  
and sticky with sentimentality –  
and wash them. (1-7)*

Both pieces suggest that her mother does not approve or recognise the way in which her daughter is choosing to mourn. According to Charles Corr (1999), the way in which mourning is most often disenfranchised is when the bereaved person is:

*advised that the proper way to manage a loss is simply to "put it behind you" or "get beyond it." This assumes that one can simply hop over a stressful event in life, ignore the unwelcome interruption, and go on living without being affected by what happens. (p. 11)*

In Wagner's case, her mother frequently says that she should not be sad or depressed, that she should get up and move forward with her life. This is seen similarly in the way Wagner's older son, Thomas, speaks to her throughout the collection. For instance, in 'A Happy Poem' (p. 75), Wagner writes:

*Thomas asks, "Why  
don't you write a happy poem?  
Can you write one about your rose garden?"  
Because of Thomas, I won't say  
the garden is the size and shape  
of our family plot at the cemetery  
or that the metal markers  
resemble grey granite tombstones,  
the roses' names in all capitals. (1-9)*

Although Wagner recognises later that Thomas is not intentionally trying to stop her from grieving, she still feels the need to hide her mourning process from him, which in part includes writing poems about Andrew's death and her grief.

Later Wagner recognises how Andrew's death has significantly changed the relationship with her family. In the piece, 'To My Parents' (p. 71) she writes:

*They live without their youngest grandson,  
but how do they live with me?  
At night, I go into their bedroom  
as I did as their little girl [...]  
The role of parent or child  
in our family  
is as fluid as the river  
that killed one of us.  
It is how  
we have survived. (44-47, 69-74)*

Finally, in her longest piece, 'Your Questions' (p. 61), Wagner bucks against the opinions and questions she receives

from her friends and family members. She takes on an authoritative tone in her first stanza, addressing those around her:

*I'll tell you;  
I'll be bold.  
You cannot know what this is like.  
I don't want you to know  
first hand.  
But do not dare surmise  
or worse, pass judgement –  
you'll hear a different poem from me. (1–7)*

She carries this forward in the second stanza, stating:

*My face shines like Moses's face  
and I refuse to hide it anymore,  
cover it with makeup  
or put on a smile  
to make it easier for you.  
Do not avoid my eyes.  
Do not walk away from me.  
I am a mother.  
Come close, sit down  
and listen. (56–65)*

These lines reflect Corr's assertion that many people in contemporary society are 'unwilling to take part in the public or interpersonal rituals or mourning...[due to] a discomfort with public ritual and open expression of strong feelings' (Corr, 1999, p. 11). When mourning is dis-

enfranchised in this way, grievors can become angry and resentful of those around them, which the quoted lines from Wagner reflect (Corr, 1999; Doka, 1989, Attig, 2004; Worden, 2009).

Later in this poem, Wagner begins to reveal some of the questions or pieces of advice she received as she mourned the death of her son. In her third stanza, she writes:

*For words of comfort even now,  
you might say and some did say,  
"You still have another son."  
Now I ask you,  
"Do you hear your logic?  
When your mother died  
did your living father make it easier?" (96–103)*

In a later stanza, she notes that the questions have stopped but:

*...you are concerned.  
You suggest I get out and get some exercise.  
Exercise!?! Exercise!?!  
Grief is isometric.  
Are you looking at my face?  
I have the face of a sprinter. (245–251)*

As a whole this piece suggests that Wagner does not feel her mourning is being respected. Robert Neimeyer and Jack Jordan have identified this, along with other types of disenfranchisement, as a form of ‘empathetic failure’ (Neimeyer & Jordan, 2002). In their chapter, ‘Disenfranchisement as



empathic failure: Grief therapy and the co-construction of meaning', they note that the disenfranchisement of grief and mourning occurs when those around the bereaved fail to appreciate 'the gravity of what has happened or the resulting anguish and loss of meaning in the mourner's life. It fails to appreciate what he or she is going through, and as such is hurtful and destructive' (Neimeyer & Jordan, 2002).

## CONCLUSION

*...Fear of loss  
and walls of self-protection  
will kill me  
long before a broken heart.  
I pray,  
let every death  
break me so. (Wagner, 'I Thirst', 11–17)*

Although grief is considered a universal experience, there is still much to learn about how individuals grieve and how loved ones and society in general interact with the grieving process. The discussion of disenfranchised grief reviewed here opens a window, giving readers an opportunity to see into a world of complicated loss that they might not yet, or ever need to, inhabit.

At the beginning of this paper I posed a question: How does Shelly Wagner's grief experience, as told through her poems, reflect or challenge the concept of disenfranchised grief? In short, it both reflects and challenges. Her poetry reveals that she has experienced many of the difficulties

scholars have associated with disenfranchised grief, including numbness, denial, guilt, anger, resentment and more (Dempsey, 1975; Doka, 1989; Corr, 1999; Lynch, 1977; Osterweis & Townsend, 1988; Werner-Beland 1980; Worden, 2009). But she goes deeper than this. Her clear images and concise language go further than the research. She expands on the definition of what it means to deal with disenfranchised grief after the accidental death of a child – a concept only briefly touched on by Doka and Corr – by examining the situations and emotions she experienced after the loss. Later, she reflects on how her mourning was disenfranchised by those around her, asking questions and giving ‘advice’. Through the act of crafting these experiences into poetry Wagner does something the scholars never could: she makes us *feel* them. And, this is the crux of it. Corr states that a caring society should

*respect the complexities and the individuality of each bereavement experience...a caring society and its members ought to appreciate that healthy grief honors cherished relationships and that constructive mourning is essential for those who are striving to live in productive and meaningful ways in the aftermath of loss (1999, p. 17–18).*

Similarly, Neimeyer and Jordan encourage us to speak and listen, write and read, be understanding of one another in order to correct our society’s empathetic failure when it comes to disenfranchised grief (Neimeyer & Jordan, 2002).

There is much more to discuss here than this limited paper can allow, so this is only the beginning: one poet and one experience of disenfranchised grief. But there are many

more poets with many more disenfranchised grief experiences, including Rebecca Goss, Anne Sexton, Dannie Abse, Pascale Petit, Sharon Olds, Christopher Reid, Chanel Brenner and Renalto Rosaldo, to name a few. It is in the pages of collections written by these and other poets that we can begin to deepen the discussion of disenfranchised grief. By analysing the poetry of those who have experienced disenfranchised grief, I believe we can learn more about what is under the surface. Poetry provides more than medical symptoms and broad-brush feelings. It has the ability to focus on the subtle force of grief, the implication, what lies underneath. It has an uncanny way of saying unsaid things. By further analysing Wager, and poets like her, we stand to gain invaluable insight into what it means to experience disenfranchised grief and how we, as a society, can be better equipped to support those going through it.

## BIBLIOGRAPHY

- Arnold JH, Gemma PB. 1994). *A Child Dies A Portrait of Family Grief*. Philadelphia, PA: The Charles Press Publishers. Second Edition.
- Attig, T. (2004). Disenfranchised Grief Revisited: Discounting Hope and Love. *OMEGA - Journal Of Death And Dying*, 49(3), 197-215. <http://dx.doi.org/10.2190/p4tt-j3bf-kfdr-5jb1>
- Bowlby, J.(1973). *Attachment and loss: Separation* (Vol.2).New York: Basic Books.
- Bugen, L. (1977). Human grief: A model for prediction and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 47(2), 196–206. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1977.tb00975.x>
- Campbell, R. S., & Pennebaker, J. W. (2003). The Secret Life of Pronouns: Flexibility in Writing Style and Physical Health. *Psychological Science*, 14(1), 60–65.
- Caplan, C. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.
- Coping with bereavement - Live Well - NHS Choices*. (2016). NHS.UK. Retrieved 22 April 2015, from <http://www.nhs.uk/Livewell/bereavement/Pages/coping-with-bereavement.aspx>
- Corr, C. (1999). Enhancing the Concept of Disenfranchised Grief. *OMEGA - Journal Of Death And Dying*, 38(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.2190/ld26-42a6-1eav-3mdn>
- Cowles, K. & Rodgers, B. (1991). The concept of grief: A foundation for nursing research and practice. *Res. Nurs. Health*, 14(2), 119-127. <http://dx.doi.org/10.1002/nur.4770140206>
- Dempsey, D. (1975). *The way we die*. New York: Macmillan.
- Doka, K. (1989). *Disenfranchised grief: Recognizing hidden sorrow*. Lexington, Mass.: Lexington Books.
- Engel, G. (1961). Is grief a disease? A challenge for medical research. *Psychosomatic Medicine*, 2, 18–22.
- Folta, J. & Deck, G. (1976). Grief, the Funeral and the Friend. In V. Pine, *Acute Grief and the Funeral* (1st ed.). Springfield, Illinois:

Charles C Thomas Pub Ltd, p. 231-240.

Lindemann, E. (1963). Symptomatology and management of acute grief. *Pastoral Psychology*, 14(6), 8-18. <http://dx.doi.org/10.1007/bf01770375>

Lynch, J. (1977). *The Broken Heart: The Medical Consequences of Loneliness*. New York: Basic Books.

McClowry, S. G., Davies, E. B., May, K. A., Kulenkamp, E. J., & Martinson, I. M. (1987). The empty space phenomenon: The process of grief in the bereaved family. *Death Studies*, 11, 361-314.

McGowan, P. (2004). *Anne Sexton and Middle Generation Poetry: The Geography of Grief (Contributions to the study of American literature, no. 16)*. Praeger.

Neimeyer, R., & Jordan, J. (2002). Disenfranchisement as empathic failure: Grief therapy and the co-construction of meaning. In K. Doka (Ed.), *Disenfranchised grief: New directions, challenges, and strategies for practice* (p. 95-118), Champaign, IL: Research Press.

Osterweis, M., & Townsend, J. (1988). Mental health professionals and the bereaved. *DHHS Publication No. ADM 88-1554*. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services.

Parkes, C. M. (1996). *Bereavement: Studies of grief in adult life* (3rd ed.). New York: Routledge.

Rogers, C. H., Floyd, F. J., Seltzer, M. M., Greenberg, J., & Hong, J. (2008). Long-Term Effects of the Death of a Child on Parents' Adjustment in Midlife. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 22(2), 203-211. <http://doi.org/10.1037/0893-3200.22.2.203>

Shear, K., & Shair, H. (2005). Attachment, Loss, And Complicated Grief. *Developmental Psychobiology*, 47(3), 253-267.

Stroebe, M. (2015). "Is Grief a Disease?" Why Engel Posed the Question. *OMEGA - Journal Of Death And Dying*, 71(3), 272-279. <http://dx.doi.org/10.1177/0030222815575504>

Wagner, S. (1994). *The Andrew Poems*. Lubbock, Tex.: Texas Tech University Press.

Werner-Beland, J. A. (1980). *Grief response to long-term illness & disa-*

*bility*. Reston, VA: Reston.

Worden, J. (2009). *Grief Counseling and Grief Therapy*. New York, NY: Springer Pub. Co.

CHRISTINA THATCHER *is a part-time teacher and PhD student at Cardiff University where she studies how creative writing can impact the lives of people bereaved by addiction. Christina keeps busy off campus too as the Poetry Editor for The Cardiff Review and as a freelance workshop facilitator and festival coordinator. Her poetry and short stories have featured in a number of publications including The London Magazine, Planet Magazine, The Interpreter's House and more. Her first collection, More than you were, was shortlisted in Bare Fiction's Debut Poetry Collection Competition in 2015 and published by Parthian Books in 2017. To learn more about Christina's work please visit her website: [christinathatcher.com](http://christinathatcher.com) or follow her on Twitter @writetoempower.*

*Satu Erra*

## Kirjoittamisen tarjoumat lukiossa

### JOHDANTO

Viime vuosina on keskusteltu paljon nuorten kirjoitustaidosta; sekä äidinkielen ylioppilaskokeen että Pisa-kokeen tulokset ovat huonontuneet. Toisaalta nuorilta vaaditaan yhä moninaisempaa tekstiosaamista ja monilukutaitoa, ja teknologian merkitys opiskelussa on korostunut. (Esim. Oja 2017; Kallionpää 2017.) Aihepiiriä kohtaan tunteista kiinnostuksesta huolimatta on lukion kirjoittamista tutkittu Suomessa varsin vähän, ja tutkimuskenttä on hajanainen (Juvonen, Kauppinen, A., Makkonen-Craig ja Lehti-Eklund 2011). Niukkaa on myös peruskoulun kirjoittamista koskeva tutkimus (Kauppinen, M., Pentikäinen, Hankala, Kulju, Harjunen & Routarinne 2015).

Lukion kirjoittamisen tutkimus on perinteisesti keskittynyt ennen kaikkea tekstiin, kirjoittamisprosessin tulokseen, vaikka tärkeitä olisivat myös itse prosessi, kirjoittamista pahtuma ja kirjoittamisen sosiokulttuurinen ja -poliittinen konteksti (ks. Ivanič 2004, 222–223; Nystrand 2005; vrt. Prior & Thorne 2014; suomalaisesta lukiolaisten kirjoit-

tamista koskevasta tutkimuksesta ks. Juvonen ym. 2011). Viime vuosina näkökulmat ovat kuitenkin vähitellen monipuolistuneet. Kielitaidon kirjo -hankkeen tutkimukset (Kauppinen, A., Lehti-Eklund, Makkonen-Craig & Juvonen toim. 2011; Juvonen 2014; Valtonen 2012) keskittyivät ennen kaikkea ylioppilaskokeeseen. Juvonen (2014) tutki dialogisuutta ja tekijän ääntä ylioppilasaineessa ja osoitti, että dialogisuuden hallinta vaikuttaa koesuorituksen kokonaisuuteen ja myös arvosanaan. Valtonen (2012) tarkasteli abiturienttien ylioppilaskokeessa kirjoittamia uutistekstejä ja havaitsi, että abiturienteilla on uutisgenren tajua, joka on kehittynyt sekä vapaa-ajalla että koulussa lukemalla ja analysoimalla uutisia. Lisäksi hankkeen tutkimuksissa (Kauppinen, A., Makkonen-Craig, Lehti-Eklund, Juvonen toim. 2011) kiinnitettiin huomiota muun muassa tehtävänantoihin ja lukiolaisten tekstimaailmoihin. Kansalliseen kokeeseen kytkeytyvät tutkimukset ovat tärkeitä, sillä ylioppilaskoe määrittää pitkälti suomalaista lukion kirjoittamisen opetusta (ks. myös Erra & Svinhufvud 2017).

Myös muita näkökulmia lukion kirjoittamiseen kuitenkin on, ja tutkimus on osoittanut useita kipupisteitä, jotka näkyvät valmiissa teksteissä, kirjoittamisprosesseissa sekä kirjoittamisen kontekstissa. Argumentoivien tekstien tarkastelu on nostanut esiin pulmia muun muassa pääväitteen esittämisessä sekä perusteluissa (Mikkonen 2010). Lukio-laisten kirjoittamisprosesseista on havaittu, etteivät opiskelijat välttämättä osaa muokata tekstejään (Ranta 2007). Koulun palautekulttuurissa on nähty muun muassa vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia (Kronholm-Cederberg 2009), ja kirjoittamisen on havaittu vaativan uudenlaista opettamista kirjoitustaitojen laajenemisen vuoksi (Kallion-



pää 2017).

Tämä artikkeli täydentää aikaisempaa tutkimuskenttää. En tutkimuksessani tarkastele teksteihin liittyviä ongelmia, vaan Kallionpään (2014) ja Kronholm-Cederbergin (2009) tavoin pyrin nostamaan esiin opiskelijoiden omia näkemyksiä kirjoittamisesta ja ymmärtämään, millaisessa sosiokulttuurisessa kontekstissa lukiolaiset kirjoittajina toimivat. Työni on laadullinen tapaustutkimus, jossa tarkastelen sisältöanalyttisesti opiskelijoiden tuottamaa kirjoitelma-aineistoa ekologisesta näkökulmasta ja siis pyrin kohdistamaan huomioni kirjoittajan ja kirjoittamisympäristön väliseen suhteeseen. Esittelen seuraavaksi työni kysymyksenasetteluun vaikuttanutta kirjoittamisen ekologiaa ja sen suhdetta sosiokulttuurisesti suuntautuneisiin oppimiskäsitteisiin: pyrin kuvaamaan, miksi valitsemani näkökulma on tärkeä myös suomalaisessa kirjoittamisen tutkimuksessa. Tämän jälkeen kuvailen tutkimukseni menetelmiä ja aineistoa, ja myöhemmissä luvuissa tarkastelen aineistosta esiin nousevia tarjoumia, jotka lukiolaisten kuvausten perusteella mahdollistavat tai estävät kirjoittamista ja sen opiskelua. Lopuksi pohdin, miten lukion kirjoittamisen opetusta voisi tämän tutkimuksen perusteella kehittää.

## KIRJOITTAMISEN EKOLOGIA

Kirjoittamiseen liitetään usein metaforia, jona myös *taito*-sanaa voi tässä yhteydessä pitää. Barton (2007) argumentoi englannin kielen *skills*-sanan olevan tekstitaidoista puhuttaessa metafora, sillä se ylläpitää mielikuvaa joukosta asioita, joista kirjoittaminen koostuu ja jotka oppija voisi

ottaa haltuunsa (Barton 2007, 161–163; ks. myös Syverson, P. 2008, 110; Lakoff & Johnson 1980). Kirjoittamisen taito onkin niin tiukasti kiinni käsityksmaailmassamme, että aiheesta on vaikea puhua toisin sanoin. Sosiaalisesti ja sosiokulttuurisesti suuntautuneiden oppimiskäsitysten perusteella kirjoittamisen oppiminen ei kuitenkaan ole omaksu- mista tai haltuunottoa: oppija ei vain sisäistä tietoa, vaan oppiminen on pikemmin osallistumista ja toimimista yhteisössä (mm. Bandura 1977; Greeno 1994; van Lier 2000; Vygotsky 1978; Säljö 2001). Tällaisen ajattelun taustalla on Vygotskyn (1978) teoria, jota on kehitetty moniin suuntiin. Sosiokulttuurisesti suuntautuneessa kirjoittamisen tutkimuksessa on pidetty ongelmallisena ajatusta yksinäisestä kirjoittajasta tai eristäytyneestä luokkatilasta (Prior 2006, 64). Esimerkiksi New literacy studies -liike (mm. Barton 2007; Barton & Hamilton 1998; Gee 1992; Street 1984) on vakiinnuttanut näkemystä, jonka mukaan sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti muovaavat kielen ja tekstitaitojen oppimista (Prior & Thorne 2014). Tämä näkemys on myös omalle tutkimukselleni tärkeä lähtökohta.

Metaforien valinta on tärkeää tutkimuksessa, sillä kieli vaikuttaa tuotetun tiedon luonteeseen (Fleckenstein, Spinuzzi, Rickly & Papper 2008, 389). Lähestyn kirjoittamista ekologisesta näkökulmasta tietoisena siitä, että ekologia on metafora. Biologiassa sillä tarkoitetaan organismin ja ympäristön vuorovaikutussuhdetta, mutta kirjoittamiseen sovellettuna käsite merkitsee yksinkertaisimmillaan kirjoittamisen ja kontekstin vuorovaikutusta: kirjoittaminen on osa sitä määrittävää ympäristöä ja vaikutus on molemminpuolista (esim. Barton 2007, 29; Cooper 1986, 368–369; Luce-Kapler 2004, 142–145). Toisinaan kirjoittamisen tut-

kimuksessa erotetaan toiminta lähes kaikesta sitä ympäröivästä, jotta tutkittavaa asiaa voitaisiin ymmärtää paremmin (Lillis 2013, 1–20). Ekologinen näkökulma kuitenkin paljastaa kirjoittamisen kytkeytyneenä muuhun inhimilliseen toimintaan sekä fyysiseen, sosiaaliseen ja symboliseen ympäristöön (ks. myös van Lier 2004).

Ekologian soveltaminen ihmistieteisiin pohjautuu Batesonin (esim. 1972) teoriaan, jossa biologiseen näkökulmaan yhdistyy antropologisia ja psykologisia käsityksiä ihmismielestä (ks. myös Gibson 1979). Tärkeitä vaikuttajia ovat olleet myös Bronfenbrenner (1979) ja Barker (esim. 1968). Nimenomaan kirjoittamisen tarkasteluun ekologiaa on sovellettu eri tavoin. Cooper (1986) tarjoaa ekologian vaihtoehdoksi prosessikirjoittamisen teorian yksilökeskeisyydelle. Barton (2007, 31–32) taas pitää tekstitaitoja (*literacy*) – kirjoittamista, lukemista ja teksteillä toimimista – ekologisena kysymyksenä, sillä kielet ja tekstit ovat jatkuvassa muutostilassa. Hänen mukaansa monet ekologiaan liittyvät käsitteet, kuten ekosysteemi, ekologinen tasapaino, diversiteetti ja kestävä kehitys, sopivat tekstitaidoista puhumiseen ja keskeistä on nähdä kielten ja kielimuotojen moninaisuus voimavarana. (Mp.) Tutkimuksessa ja opetuksessa käytetään jonkin verran myös ekokomposition (*ecocomposition*) käsitettä (esim. Dobrin & Weisser 2002; Dobrin 2012; Weisser & Dobrin 2001)<sup>16</sup>. Kirjoittaminen ”kompositiona”

---

16 Ekokomposition määrittely on ongelmallista, sillä monet alan tuntijat tuntevat kannattavan biodiversiteettiä: erilaiset lähestymistavat ovat mahdollisia. Toisinaan kirjoittamisen ekologia liitetään suoraan ympäristötieteisiin ja ekoteorioihin, koska ajattelu ja kirjoittaminen ovat kytköksissä toisiinsa (Weisser & Dobrin 2001, 2). Kirjoittamisen opettaminen saattaa näyttäytyä myös välineenä kestävä kehityksen ja ympäristön suojelun opettamisessa (esim.

hahmottuu helposti asia- ja opiskelukirjoittamisena, jopa perinteisenä ainekirjoittamisena, jossa tekstejä ei kirjoiteta todellisia tarkoituksia vaan harjoitusta varten (ks. Juvonen 2014, 15–16), ja se asetetaan toisinaan vastakohtaksi luovalle työskentelylle (ks. Hesse 2010). Myös komposition voi ymmärtää metaforana, joka yhdistää kirjoittamiseen rakentamisen, järjestämisen ja luomisen merkityksiä (ks. MOT s. v. *compose, composition*; KS s. v. *kompositio*). Tässä artikkelissa ei ole mielekästä erotella luovaa ja asiakirjoittamista, sillä lukion kirjoittamisen opiskelussa voi jossain määrin olla kysymys molemmista (ks. Erra & Svinhufvud 2017).

Kirjoittamisen ekologiaan on sovellettu hämmästyttävän vähän periaatteita ekologisesta lingvistiikasta, joka on kiinnostunut nimenomaan kielestä suhteina ihmisen ja ympäröivän maailman välillä. Van Lierin (2004) mukaan kielen oppiminen on näiden suhteiden ja yhteyksien luomista, ja nähdäkseni samasta on kyse myös kirjoittamisessa. Ekologinen lingvistiikka tarkastelee tarjoumia<sup>17</sup>, suh-

---

Derek Owens 2001). Niin tärkeänä kuin pidänkin ympäristökysymyksiä käsittelyä myös koulutuksen piirissä, on kirjoittamisen ekologia teoreettisena lähtökohtana hyödyllinen myös ilman aiheiden tarkastelua.

17 Käsitteelle ei ole vakiintunutta suomennosta: tutkimuksissa on puhuttu myös *affordansseista*, tarjoomista, tarjonnasta, sallimasta ja käyttömahdollisuuksista. Englannin *afford*-verbiin pohjautuva käsite kuvaa ilmiötä kokijan näkökulmasta: *affordanssissa* on kyse mahdollisuuksien avautumisesta ja tarjoutumisesta. Suomenkielisen tarjouman runkona on *tarjota*-verbin *tarjoutua*-johdos. Tarjouma ilmaisee toiminnan tulosta ja pitää sisällään sekä tarjoutujan että mahdollisuuden kokijan näkökulman: jokin on ‘tarjona’ ja ‘käytettävissä’. Se ilmaisee suhdetta, ja puhuttaessa esimerkiksi kynän tarjoumasta ei genetiivimäärätteellä ilmaista possessiivisuutta vaan

teita organismin – kuten kielenoppijan – ja ympäristön välillä. (Van Lier 2004, 12–33.) Käsite on alun perin peräisin Gibsonin (1979) teoriasta, ja se merkitsee havainnointimista toiminnan mahdollistajana. Esimerkiksi omena voi tarjoutua syömiseen ja kynä kirjoittamiseen, mutta kyse ei kuitenkaan ole omenan tai kynän ominaisuudesta vaan suhteesta, joka muodostuu havaitsijan ja ympäristön välillä. Suhde voi viestiä joko toiminnan mahdollisuuksista tai esteistä. (Van Lier 2004; Gibson 1979; Greeno 1994; Skinneri 2012; ks. myös Syverson M. 1999, 5–7.) Tarjouman käsitettä oppimisen tutkimukseen on kehittänyt van Lierin (2004) lisäksi mm. kasvatopsykologi Greeno (1994), jonka mukaan tarjoumat ovat oppimisen edellytyksiä, vaikka ne eivät välttämättä johdakaan toimintaan. Tarjoumateoriaa on sovellettu verkko-oppimisympäristöjen ja -sovellusten tutkimiseen (esim. Kirschner, Strjibos, Kreijns & Jelle Beers 2004; Paavola, Ilomäki & Lakkala 2008), ja myös kirjoittamisen tarjoumia on aikaisemmin tarkasteltu nimenomaan digitalisoitumisen näkökulmasta (esim. Taipale 2014; Fortunati & Vincent 2014; Hornung, Young & Brewer 2012). Tässä artikkelissa selvitän, minkälaiset kirjoittamisen tarjoumat lukiolaisten kuvausten perusteella mahdollistavat tai estävät kirjoittamista ja sen oppimista.

Kirjoittamisen ekologia on tarpeellinen näkökulma, sillä se auttaa ymmärtämään lukiolaisen suhdetta ympäröivään kirjoittamisen kontekstiin. Keskeistä on havaita, että tarjoumat vaikuttavat paitsi toimintaan myös identiteetteihin, jotka taas ovat merkityksellisiä kirjoittamisen oppimisen kannalta (Ivanič 1998). Ne ovat ikään kuin polttoainetta identiteettiprosesseille, ja ekologisesta näkökulmasta iden-

---

liittymistä. (Ks. VISK, § 574; KS. s.v. tarjoutua.)

titeetti on samanaikaisesti sekä hanke että heijastus. Tämä tarkoittaa sitä, että minus nähdään olemassa olevana entiteettinä, joka kuitenkin rakentuu vuorovaikutuksessa ja on jatkuvassa muutoksessa. (Van Lier 2004, 118–143; Neisser 1988).

## MENETELMÄT JA AINEISTO

Työni on laadullinen tapaustutkimus, jossa analysoin kolmesta erilaisesta lukiosta eri vuosina kerättyä kirjoittama-aineistoa. Kaikissa teksteissä käsitellään jollakin tapaa itseä kirjoittajana. Vuoden 2006 aineisto on kerätty pienessä maaseutulukiassa, ja olen ollut itse paikalla antamassa opiskelijoille tehtävänannon: ”Kirjoita teksti, jossa pohdit itseäsi kirjoittajana.” Vuoden 2014 aineisto on kerätty isossa kaupunkilukiassa, jossa opiskelijat saivat halutessaan käyttää myös tabletteja kirjoittamiseen. Olin itse paikalla keräämässä aineistoa ja pyysin opiskelijoita aluksi kirjoittamaan kirjoittamisestaan mahdollisimman vapaasti, jotta en tehtävänannolla sulkisi näkökulmia pois, mutta opiskelijoiden tuskastuttua tarjosin heille kaksi virittelykysymystä: ”Mitä on kirjoittaminen? Millainen olet kirjoittajana?” Vuoden 2015 aineisto on kerätty keskikokoisessa maaseutulukiassa, jossa annoin opiskelijoille saman tehtävänannon kuin vuonna 2006. Tuolloin en ollut itse paikalla keräämässä aineistoa, vaan opiskelijat kirjoittivat tekstit tietokoneilla ja lähettivät ne minulle sähköpostilla. Tutkimukseen osallistuminen oli kaikkien ryhmien opiskelijoille vapaaehtoista.

Aineistoon liittyy rajoituksia. Hieman erilaiset keräys-tavat tekevät eri vuosien teksteistä vain rajallisesti vertai-

lukelpoisia. Viidestäkymmenestä kirjoitelmasta koostuvaa aineistoa voikin osin verrata teemahaastatteluaineistoon, johon tilanne ja esitetyt kysymykset ovat vaikuttaneet (ks. Eskola & Vastamäki, 2001). Aineistoni tekstit joka tapauksessa välittävät tietoa yhden oppitunnin aikana kirjoitetusta kokemuksesta: toisenlaisessa kontekstissa opiskelijat voisivat kuvata kirjoittamistaan toisin. Samankaltaiset seikat kuitenkin toistuvat eri kirjoitelmissa, joten voi pitää todennäköisenä, että samanlaisia kokemuksia on myös muilla opiskelijoilla, vaikka tilastollisia yleistyksiä laadullisen tutkimuksen pohjalta ei olekaan tarkoitus tehdä (ks. Eskola & Suoranta 1998, luku 4). Suomalaisen lukiokulttuuri on äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisen näkökulmasta melko yhtenäinen (Kauppinen 2011, 358–359), mikä lisää tulosten yleistettävyyttä. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat käyneet lukion saman valtakunnallisen opetussuunnitelman ollessa voimassa, ja heidän kokemuksensa kirjoittamisesta ja sen opiskelusta voivat sikäläkin olla samankaltaisia. Koulutusjärjestelmä on melko jähmeä, ja muutokset tapahtuvat hitaasti (ks. Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007, 17; Kauppinen M. 2010, 299), joten opetussuunnitelmauudistukseen ei välttämättä kovin nopeasti muuta kirjoittamiskulttuuria. Yleistettävyyttä parantaa myös se, että opiskelijoilla on tietoa omasta kirjoittamisestaan. Lisäksi he todennäköisesti suhtautuivat tehtyyn tutkimukseen melko myönteisesti, sillä siihen osallistuminen oli vapaaehtoista. (Yleistettävyydestä ks. Sulkunen 1990, 272–273.)

Aineistoa analysoidessa kiinnitin huomioni sellaisiin lukiolaisen ja ympäristön suhteeseen liittyviin seikkoihin, jotka tuntuvat opiskelijoiden kuvausten mukaan estävän

tai edistävän kirjoittamista ja sen oppimista tai vaikuttavan käsityksiin itsestä kirjoittajana. Tarkastelin sekä kirjoitelmiin sisältöä että kieltä ja koodasin aineiston poimimalla ja ryhmittelemällä teksteistä kirjoittamisen tarjoumiksi tulkitsemani seikat. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaakseni koodasin ja analysoin aineiston useita kertoja (ks. Eskola & Suoranta 1998, luku 4). Taustateoria ohjasi koodausta, mutta etsin ja luokittelin tarjoumia aluksi aineistolähtöisesti. Luokittelut muuttuivat ja täydentyivät analyysiprosessin aikana.

Tarjoumien luokittelu on osin hankalaa (ks. myös Skinnari 2012, 76), mistä kielii myös erilaisten luokittelutapojen runsaus. Esimerkiksi Skinnari (2012) on kielenoppimista käsittelevässä tutkimuksessaan erottanut materiaaleihin liittyvät tarjoumat sekä kielelliset ja sosiaaliset tarjoumat. Kirschner tutkimusryhmineen (2004) on puolestaan ryhmitellyt verkko-oppimisympäristöjen teknologiset, sosiaaliset ja pedagogiset tarjoumat sen mukaan, tukevatko ne tekniikan käyttämistä, yhteisön muodostumista vai pedagogisten tavoitteiden toteutumista. Paavola kollegoineen (2008) on luokitellut oppimisaihoiden tiedolliset ja sosiaaliset tarjoumat.

Van Lier (2004) käsittelee teoksessaan tarjoumia, jotka sijaitsevat fyysisessä, sosiaalisessa tai symbolisessa ympäristössä, ja tähän luokitteluun myös itse tukeudun. Fyysisellä ympäristöllä voidaan tarkoittaa luontoa ja rakennettua ympäristöä, ja sosiaalisella ympäristöllä ihmisiä ja yhteisöjä. Symbolinen ympäristö taas merkitsee kulttuurisia symboleja kuten kieltä, tapoja ja sääntöjä, ja se kytkeytyy läheisesti sekä fyysiseen että sosiaaliseen ympäristöön. (Aura, Horelli & Korpela 1997, 15–16.) Esimerkiksi kielellisten tarjoumien



istuttaminen tällaiseen malliin onkin vaikeaa, sillä ne ovat toki symbolisia mutta toisaalta myös sosiaalisia (ks. Tella & Harjanne 2007, 502).

Koska aineistoni on kerätty lukiokontekstissa, on luonnollista, että opiskelijat käsittelevät teksteissään nimenomaan koulun kirjoittamista. Todennäköisesti käsittelyn ulkopuolelle on jäänyt vapaa-ajan tekstejä, joita opiskelijat eivät jostain syystä ole pitäneet merkityksellisenä koulun kannalta (ks. myös Kallionpää 2014, 273). Esimerkiksi aineiston kerääminen toisenlaisessa tilanteessa, kirjoittamistilanteiden havainnointi tai opettajien näkemysten huomiointi saattaisivat antaa laajemman kuvan myös lukiolaisen ja kirjoittamisympäristön suhteesta. Pidän mahdollisena, että esimerkiksi luokkatilaan ja oppimateriaaleihin liittyviä tarjoumia, joita opiskelijat eivät kirjoitelmissaan käsittele. On myös syytä korostaa, että opiskelijoiden kokemukset ja havainnot jättävät ulkopuolelleen sen, mikä on todellisuudessa edistänyt oppimista, eikä tässä tutkimuksessa erotella hyviä tai heikkoja kirjoittajia. Myös oma tutkijapositioni – olen ammatiltani äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettaja ja minulla on siten myös käytännön työn näkökulma lukion kirjoittamisen opetukseen – on saattanut vaikuttaa sekä aineiston keruutapaan että sen analyysiin. En kuitenkaan tutki omia opiskelijoitani, jottei hierarkkinen opettaja-opiskelija-suhde vaikuttaisi teksteihin.

## KIRJOITTAMISEN TARJOUKAT LUKIOYMPÄRISTÖSSÄ

Aineistossani kirjoittamisen tarjoumat sijaitsevat lukioympäristössä, ja osan tarjoumista lukiolainen tuo kirjoit-

tamistilanteeseen omasta historiastaan (ks. Gibson 1979, 242–244). *Lukio* saa kirjoitelmissa erilaisia merkityksiä. Se on fyysinen tila, joka vertautuu muihin kirjoittamisen tiloihin: luokassa on erilaista kuin vaikkapa kotona omassa huoneessa. Toisaalta se on ajallinen tila jossakin peruskoulun ja jatko-opintojen tai työelämän välissä, mikä näkyy lapsuuden muisteluina ja tulevaisuuden ennakoineina. Lukio näyttäytyy myös olosuhteena ja sosiaalisena tilana, johon kuuluu vertaissuhteita sekä hierarkkisesti rakentuneita suhteita toisiin ihmisiin. Aineisto rakentaa kuvaa lukios- ta myös instituutiona, mitä se yhteiskunnan näkökulmasta onkin, sillä kirjoittamisen opettamista ohjaavat erilaiset dokumentit kuten opetussuunnitelmien perusteet sekä yliop- pilaskokeiden arviointiohjeet (ks. myös Erra & Svinhufvud 2017). Instituutio ylläpitää rakenteita, jotka määrittävät myös kirjoittamisen opiskelua: lukio koostuu kurseista, jotka taas yleensä koostuvat erillisistä oppitunneista, ja ar- vioinnin on tarkoitus edistää oppimista (ks. Lops 2003). Lukio on siis fyysinen, ajallinen, sosiaalinen ja institutio- naalinen ympäristö, johon kirjoittaminen ja sen oppimi- nen ainakin osin sijoittuvat ja jossa kirjoittamisen opiskeli- jat myös kirjoittamisen tarjoumia havaitsevat.

### *Fyysiset tarjoumat*

Gibsonin (1979) teoria keskittyy ennen kaikkea luonnossa oleviin tarjoumiin. Gibson tuo kuitenkin esiin (mts. 130), että ihmisten muovaamassa maailmassa on kyse samasta ympäristöstä kuin luonnossakin. Aineistoni kirjoittamisen välineet ovat suoraan havaittavia ja konkreettisia tarjoumia,

jotka tyypillisesti ovat fyysisiä artefakteja ja siis lähimpänä Gibsonin tarjoumakäsitystä. Kirjoittamisen fyysiseen ympäristöön liittyvien teknisten laitteiden käyttö on lisääntynyt tutkimusaineistoni keruuajana runsaasti. Kuvaavaa on, että vanhimmat tekstit on kirjoitettu käsin ja uusimmat tietokoneella. Viimeaikaisessa keskustelussa kirjoittamisen opetuksesta on kiinnitetty paljon huomiota välineisiin (yhteiskunnallisesta keskustelusta ks. esim. Oja 2017, 17–25), mutta aineistossani ne eivät ole yhtä keskeisiä kuin esimerkiksi tekstilajit tai palaute. Teksteissä on niistä yksittäisiä mainintoja, joista osa on epäsuoria: esimerkiksi käsin kirjoittaminen merkitsee kynän käyttämistä ja sovelluksen hyödyntäminen teknisten laitteen käyttämistä.

1. *Käsialanikin on ollut aina bieman kebona, mutta ei se paljoa haittaa kun voi onneksi käyttää microsoft word:iä. 06/11<sup>18</sup>*
2. *On myös hyvä kirjoittaa käsin, että kirjoitustaito säilyy. 06/16*
3. *Kännykällä kirjoitus käy nopeiten. 14/32*

Esimerkissä 1 tekstinkäsittelyohjelman käyttäminen on ratkaisu huonoon käsialaan. Käsialan pohtiminen on josain määrin myös lukijan huomioimista, sillä kirjoittaja saa yleensä itse selvää käsialastaan, mutta silti se edustaa melko kapeaa, kirjoittamisen taitoon ja tekstin lopputulokseen keskittyvää kirjoittamiskäsitystä<sup>19</sup>. Sama käsitys tulee ilmi

---

18 Aineistoesimerkkien koodit kertovat kirjoitusvuoden (esim. 06 = 2006) ja tekstin järjestysnumeron.

19 Kirjoittamiskäsityksillä tarkoitan Ivaničnin (2004) laajaan meta-analyysiin perustuvaa luokittelua: kirjoittamisessa voi olla kyse tai-

esimerkissä 2, jossa kirjoittaminen käsin on jopa edellytys kirjoitustaidolle, vaikka selittämättä jääkin, mitä taito oikeastaan tarkoittaa. Esimerkissä käytetään nollapersoonarakennetta *on hyvä kirjoittaa*, ja subjektin paikalle voisi asettaa kuka tahansa: virke muodostaa yleisen ohjeen, johon tekstin lukijalle tarjotaan mahdollisuus samastua (ks. VISK § 1348; Laitinen 1995, 354–255). Lukiolaisille tavallisia kirjoittamisvälineitä ovat aineistossani lähinnä kynä ja paperi sekä tietokone, mutta myös matkapuhelin mainitaan. Esimerkissä 3 väline tarjoaa mahdollisuuden nopeampaan kirjoittamiseen, ja taustalla tuntuu olevan oletus, että nopeus on tavoiteltavaa. Kirjoittaja saattaa tarkoittaa kirjoituksen tuottamisen nopeutta, eikä esimerkiksi sitä, miten nopeasti saisi kirjoitettua hyvän esseen.

Vaikka viittaukset välineisiin liittyivät usein käsitykseen kirjoittamisesta varsin mekaanisena toimintana, lukiolaiset pohtivat myös välineen tarjoamaa mahdollisuutta erilaiseen kirjoittamisen prosessiin. Taipaleen (2014) tutkimusaineistossa tekstien muokkaaminen on ainoastaan laitteisiin liittyvä tarjouma, ja oma aineistoni tukee tätä tulosta, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

4. *Pidän enemmän koneella kirjoittamisesta, koska silloin pystyy helposti muokkaamaan aikaisempia kirjoituksia ja lisäämään asioita joita aiemmin ei tullut*

---

dosta, luovuudesta tai prosessista, se voi olla tekstilajien tuottamista, sosiaalisten käytänteiden noudattamista tai sosiopoliittista toimintaa. Ivanič pitää tavoiteltavana kokonaisvaltaista kirjoittamista, joka jossain määrin huomioi kaikki eri näkemykset. Pelkästään yhteen kirjoittamiskäsitykseen nojaaminen antaa kirjoittamisesta liian suppean kuvan. (Ks. myös Svinhufvud 2016; Erra & Svinhufvud 2017).

*mieleen. Käsin kirjoittaminen kyllä sujuu ja käsialani on melko selkeää, mutta minulla tulee melko usein kirjoitusvirheitä ja saatan nopeasti kirjoittaessa unohtaa pisteen i:n päältä tai t:n poikkiviiva saattaa jäädä merkitsemättä. En koskaan ole tottunut tarkistamaan kirjoitusta jälkeenpäin, joten virheitä voi jäädä melko paljonkin. 15/40*

5. *Oma kirjoittamiseni ei ole kovinkaan puhdasta ja mm. pubekielisiä sanoja eksyy teksteihin silloinkin kun ei pitäisi. Kirjoitusvirheitäkin esiintyy etenkin tietokoneella/ipadilla kirjoittaessa. Näitä voisi vähentää lukemalla valmiin teksti kertaalleen läpi, mutta se on vaan niin tylsää. 14/26*
6. *Useasti jos vaikkapa kirjoitetaan kuva-analyysia tai novellianalyysia keksin hyvin mitä kirjoita, mutta sitten kun olen kirjoittanut puolet tekstistä huomaan, että välistä puuttuu jotain enkä tietenkään jaksa kumittaa kaikkea vaan jätän sen sellaiseksi kuin se on ja saan huonon numeron. Minun pitäisi miettiä tarkemmin mitä kirjoitan ennen kun aloitan kirjoittamaan. 06/14*

Esimerkissä 4 tietokone nähdään positiivisena tarjoumana, joka mahdollistaa erilaisen prosessin: sekä tekstin kieliasua että sisältöä voi muokata jälkikäteen. Ranta (2007) havaitsi väitöstutkimuksessaan, etteivät lukiolaiset osaa muokata tekstejään, vaikka prosessikirjoittaminen on ollut osa opetussuunnitelmia jo pitkään. Vaikka aineistossani viitataan tekstien muokkaamisen mahdollisuuteen, eivät opiskelijat mahdollisuuden välttämättä tartu (ks. myös Greeno 1994). Esimerkissä 5 laite on kielteinen tarjouma, joka altistaa

kirjoitusvirheille. Kirjoittaja havaitsee välineen tarjoavan mahdollisuuden muokkaamiseen, mutta vihjaa jättävänsä tämän mahdollisuuden käyttämättä. Esimerkin 6 kirjoittaja taas pitää käsin kirjoitetun tekstin korjaamista vaivalloisena. Hän ei kuitenkaan tarkastele tietokonetta kirjoittamista mahdollistavana tarjoumana, vaan arvioi oman kirjoittamisprosessinsa toimivuutta. Huomio kiinnittyy siihen, miten asiat seuraavat toisiaan ikään kuin väistämättä. Opiskelija kuvittelee tilanteen (*jos vaikkapa kirjoitetaan kuva-analyysia tai novellianalyysia*), joka sijoittuu jo tekstilajien perusteella lukiomaailmaan. Tilanne on aluksi myönteinen, sillä opiskelija kertoo keksivänsä *hyvin* kirjoitettavaa. Rinnastuskonjunktio *mutta* ilmaisee kontrastiivisuutta, ja myönteinen tilanne kehittyikin kielteiseksi. Mahdollisuuden kuvittelu muuttuu kausaalista *kun*-konjunktiota käyttäen syy-seurausketjuksi: *kun olen kirjoittanut – – välistä puuttuu – – enkä tietenkään jaksa kumittaa – – jätän sellaiseksi ja saan huonon numeron*. Tapahtumaketju kuvataan vääjäämättömänä, mutta kirjoittaja esittää myös ratkaisun. Vaikka väline näyttäytyy kielteisenä tarjoumana, ei korjausehdotus ole välineen vaihtaminen vaan prosessin muuttaminen, ikään kuin ongelma olisi alun perinkin ollut prosessissa. Kirjoittamiseen liittyvä pulma vaikuttaa ratkenneen tekstiä kirjoittaessa itsearvioinnin myötä.

Konkreettiset ja fyysisessä ympäristössä havaittavat kirjoittamisen tarjoumat näyttävät toisinaan myös kirjoittamisen fyysisenä toimintana, mutta etenkin laitteet vaikuttavat ruumiillisen tilan lisäksi myös kirjoittajan kognitiiviseen tilaan: kynällä kirjoittaessa käsi voi väsyä, kun taas tietokoneella kirjoittaessa keskittyminen voi olla vaikeaa.

7. *Muuten en hirveästi varsinaista kirjoittamista (tarinat yms.) harrasta vapaa-ajalla, jos kirjeitä, sähköpostia ja tekstiviestejä ei lasketa mukaan. Suurin syy tähän on kirjoittamisen ”vaivalloisuus”, käsi väsyä niin helposti. Tietokoneella taas on vähän vaikea keskittyä kirjoittamiseen, joskin se on helpompaa ja mukavampaa.*  
06/20

Kallionpää (2014, 273) on havainnut, etteivät kaikki lukio-  
laiset pidä vapaa-ajan kirjoittamista todellisena kirjoittami-  
sena (ks. myös Lillis 2013, 75–77), ja näin on myös omassa  
aineistossani. Esimerkin 7 kirjoittaja pitää mahdollisena,  
etteivät hänen mainitsemansa tekstilajit, joista osa kirjoite-  
taan teknisillä laitteilla, ole varsinaista kirjoittamista. Hän  
myös tuntuu kyseenalaistavan oman kokemuksensa kir-  
joittamisen vaivalloisuudesta käyttämällä lainausmerkkejä.  
Tietokone olisi kirjoittajalle kenties fyysisesti helpomman  
kirjoittamisen tarjouma, mutta vaikka sen käyttö olisi *hel-  
pompaa ja mukavampaa*, se vaikeuttaa keskittymistä, jota  
opiskelija ilmeisesti pitää kirjoittamisen kannalta tärkeänä.

Teknologisen kehityksen myötä kirjoittamisen resurssit  
ovat monipuolistuneet (Lillis 2013, 100–123). Tekniset lait-  
teet voivat olla tarjoumia, jotka mahdollistavat myös so-  
siaalisen kirjoittamisen. Tämä tulee epäsuorasti ilmi joista-  
kin lukiolaisten mainitsemista tekstilajeista:

8. *Koneella tekstiä syntyy moneen tarkoitukseen paljon, sillä osallistun internetissä moniin mielenkiintoisiin keskusteluihin suomeksi ja englanniksi.* 06/15
9. *Nykyään ihmiset kirjoittavat eniten netissä, jossa on helppo jakaa omia mielipiteitään erilaisten kanavien*

*kautta. Itse kirjoitan paljon tilannepäivityksiä netissä.  
14/29*

Esimerkin 8 kirjoittaja kokee tietokoneen helpottavan kirjoittamista ja näkee sen tarjoutuvan mielenkiintoisiin keskusteluihin. Jonkinasteiseen helppouteen viittaa se, miten kirjoittaminen ilmaistaan: paikallissijainen muoto *koneella* määrittelee ikään kuin ympäristön, jossa tekstiä *syntyy*, mutta varsinaista kirjoittajaa ja hänen panostaan ei päälause käsittele. Lisäksi opiskelija tuo esiin tietokoneen tarjoamia mahdollisuuksia käsittelemällä sekä erilaisia tarkoituksia että määrää. Sivulauseen perustelu kytkeytyy selvemmin kirjoittajaan itseensä, sillä tämä käyttää yksikön 1. persoonaa ja kirjoittaminen täsmentyy keskusteluihin osallistumiseksi. Esimerkissä 9 internet ympäristönä mahdollistaa omien mielipiteiden jakamisen toisten kanssa. Kirjoittaja käsittelee ensin geneerisesti ihmisiä, ja kontrastiivinen *itse* antaa esimerkin siitä, miten hän hyödyntää ihmisille tarjona olevia internetin kirjoittamismahdollisuuksia. Vaikka välineisiin voi liittyä vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa, eivät ne näyttäyty aineistossani sellaisina tarjoumina, jotka nimenomaan kouluympäristössä edistäisivät vuorovaikutusta tai kirjoittamisen sosiaalisuutta.

### *Sosiaaliset tarjoumat*

Sosiaaliset tarjoumat eivät perustu suoraan Gibsonin alkuperäiseen teoriaan. Fyysiset tarjoumat ovat periaatteessa kaikille havaittavissa, kun taas sosiaaliset tarjoumat erottuvat siten, että ne ovat erilaisia eri ihmisille (Shotter & New-



son 1982, 40–41). Skinnarin englannin oppimista koskeva tutkimus (2012) antaa tästä esimerkin: puheensorina luokassa voi olla toisaalta oppimista rajoittava tarjouma mutta toisaalta myönteinen sosiaalinen tarjouma (mts., 129–151). Kirjoittamisen oppiminen eroaa sosiaaliselta luonteeltaan vieraan kielen oppimisesta, mutta vuorovaikutussuhteet vaikuttavat eri tavoin myös kirjoittamiseen.

Kirjoitustilanteessa läsnä olevat olennot näyttäytyvät osalle lukiolaisista kielteisinä tarjoumina (esimerkit 10–12). Lukiossa muut ihmiset – tai eläimet kuten esimerkissä 10 – vaikuttavat kirjoittamistilanteeseen silloinkin, kun teksti tuotetaan yksin.

10. *Jos äidinkielen tunnin aikana pitää kirjoittaa jokin aine tai muu teksti, se yleensä onnistuu koska ei ole häiriötä ympärillä, toisin kuin kotona. En vihaa mitään niin paljon kuin kotona vapaa-ajalla kirjoitettavia aineita. En pysty keskittymään yhteen asiaan kun koko ajan pyörii ympärillä ihmisiä, kissoja pitää silittää tai televisiosta tulee jotain mielenkiintoista. 06/17*
11. *Tunneilla ei myöskään pysty keskittymään, vaikka luokassa olisi ihan hiljaista. Ja aloituksen miettimiseen joka tehtävässä menee paljon aikaa. 06/16*
12. *Koulussa kirjoittaessa kun ottaa kaiken tämän huomioon tulee tekstistä yleensä liian lyhyt, tiivis ja töksähtelevä, muut tuntuvat aina kirjoittavan puolet pitempiä tekstejä. 14/30*

Oppituntikonteksti voi hahmottua eri opiskelijoille eri tavoin: toisille se on toimiva kirjoittamisympäristö, kun taas toiset eivät pysty keskittymään – kenties muiden kirjoitta-

jien läsnäolon vuoksi. Kirjoittamisen kognitiivinenkin prosessi sijoittuu aina johonkin sosiaaliseen, kulttuuriseen ja fyysiseen ympäristöön, jonka häiriöt vaikuttavat kirjoittajan kognitiiviseen tilaan, vaikka vaikuttavia tekijöitä on toki muitakin. (Ks. Syverson, M. 1999, 9). Ihmiset ympärillä voivat synnyttää paineita, jos opiskelijat kirjoittaessaan vertaavat itseään muihin (esimerkki 12). Toiset eivät aineistosani näyttäydy kirjoittamista edistävinä tarjoumina: kissan silittäminen ei tarjoa mahdollisuutta mietiskellä ja suunnitella omaa tekstiä, eikä pidempiä tekstejä kirjoittavalta naapurilta pyydetä neuvoa. Kirjoittamiskulttuuri näyttäytyy varsin yksinäisenä (ks. myös esim. Cooper 1986; Syverson, M. 1999; Harjunen & Rautopuro 2015), mikä saattaa olla kirjoittamisen ekologian näkökulmasta ongelmallista.

Joissakin kirjoitelmissa viitataan kirjoittamisen vastaanottajaan. Aiemmin mainitsin käsialan pohtimisen liittyvän ainakin osin lukijan huomioimiseen, mutta lukijat voivat vaikuttaa kirjoittamiseen voimakkaamminkin. Heiltä saatu palaute voi olla sekä myönteinen kirjoittamiseen kannustava tarjouma, kuten esimerkeissä 13 ja 14, tai kielteinen epävarmuutta lisäävä tarjouma.

13. *En ole mielestäni nopea kirjoittamaan mutta ainakin pienempänä luokkatoverini pitivät teksteistäni paljon.*  
14/32
14. *On mukavaa oppia lisää, sekä saada kunnon palautetta kaikesta kirjoittamastani, vaikken aina kovin hyvin kritiikkiä kestäkään. Tämän takia on aivan loistavaa, että koulussamme on valinnainen äidinkielen kurssi, jossa kirjoitetaan erilaisia tekstejä, luetaan niitä ääneen ja opetellaan kestävämmän kovaakin arvostelua.*

*Kirjoittajana olen myös todella epävarma, niin kuin varmasti monet muutkin. On aivan hirveää kun opettaja lukee koko luokalle ääneen kaikkien kirjoittamia tekstejä, en pidä siitä yhtään. Koskaan en anna kenenkään kaverini lukea tekstejäni. 06/05*

Esimerkissä 13 ei käsitellä suoraan palautetta, mutta luokkakavereiden mielipiteen referointi implikoi, että kirjoittajan tekstejä on kommentoitu myönteiseen sävyyn. Kirjoittaja ei pohdi sitä, miten lukijoiden myönteinen suhtautuminen on vaikuttanut hänen kirjoittamiseensa, mutta kuvauksen perusteella vaikutuksen voi päätellä olevan myönteinen. Esimerkissä 14 kirjoittaja liittää oppimisen ja palautteen saamisen toisiinsa ja antaa konkreettisen esimerkin siitä, miten koulussa voidaan antaa vertaispalautetta. Keskeistä on, että tekstejä kommentoidaan valinnaisella kurssilla, jolla saattaa olla pakollisia kursseja turvallisempi tunnelma. Sama kirjoittaja nimittäin kuvaa tekstien julkisen lukemisen ja yleisön saamisen olevan tuskallista. Tunne saattaa liittyä yleisemmin siihen, ettei opiskelijoilla ole kokemusta tekstien jakamisesta, sillä julkaisu ja julkistaminen eivät kuulu koulun käytänteisiin (Harjunen & Rautopuro 2015, 112). Kielteinen suhtautuminen palautteeseen koskee monissa teksteissä opettajan tekemää arviointia, jota käsitelen myöhemmin symbolisena tarjoumana.

Kirjoittaminen on myös vuorovaikutusta toisten kanssa (esim. Lillis 2013, 74–99), ja tähän kirjoittamisen aspektiin liittyvät monet aineistoni sosiaalisista tarjoumista.

*15. Olen luultavasti aika tylsä kirjoittaja. Kirjoitan harvoin milläänlailla luovaa tekstiä ja suurin osa tuot-*

*tamastani tekstistä syntyikin WhatsApp-viestien muodossa tai sähköposteina. Kirjoittamiseni on siis suurimmilta osin suoraa kanssakäymistä muiden kanssa eivätkä yksittäiset viestit ole kovinkaan pitkiä.*  
14/34

Esimerkissä 15 opiskelija aloittaa tekstinsä luonnehtimalla itsensä tylsäksi kirjoittajaksi, tosin luonnehdintaan liittyy paljon epävarmuutta. Kirjoittaja suhtautuu vähätellen vuorovaikutukseen liittyviin tekstilajeihin ja asettaa ne lähes vastakkain luovan kirjoittamisen kanssa (vrt. Niemi-Pynttäri 2013). Anneli Kauppinen (2011) on tutkimuksessaan havainnut monien lukiolaisten kirjoittavan varsin paljon vuorovaikutteisia nettitekstejä. Niillä ei kuitenkaan välttämättä nähdä yhteyttä koulun kirjoittamiseen. Tämä voi nähdäkseni selittyä sillä, ettei koulussa arvosteta riittävästi uusmediatekstejä (ks. Tarnanen, Luukka, Pöyhönen, Huhta 2010) eikä vuorovaikutteinen kirjoittaminen ylipäänsä ole koulukontekstissa kovin tavallista (Harjunen & Rautopuro 2015, 161).

### *Symboliset tarjoumat*

Luokitellessani tarjoumia aluksi aineistolähtöisesti hahmotin omiksi ryhmikseen fyysisten ja sosiaalisten tarjoumien lisäksi kielelliset ja tekstuaaliset tarjoumat sekä institutionaaliset tarjoumat, jotka liittyvät nimenomaan lukion rakenteisiin. Näitä kahta ryhmää voi kuitenkin pitää nimenomaan symboliseen ympäristöön kuuluvina (ks. Aura, Horelli & Korpela 1997, 15–16; vrt. Skinnari 2012, 76, 160).

Kirjoitelma-aineistossa esimerkiksi tehtävänannot ja tekstilajit hahmottuvat sekä kielellisinä että institutionaalisina tarjoumina – ne ovat toki kieltä mutta niihin liittyy instituution määrittelemiä sääntöjä –, joten ne on mielestäni luontevaa sijoittaa symbolisten tarjoumien ryhmään. Symbolisiin tarjoumiin liitän myös aikataulut ja arvioinnin.

Toisinaan tekstilaji voi ilmaista tehtävänannon. Esimerkiksi novellianalyysin laji pitää äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kontekstissa sisällään tehtävänannon ”erittele ja tulkitse novellia”. Varsinaisia oppikirjoja, jotka voisivat kenties olla sekä fyysisiä että symbolisia tarjoumia, ei aineistossani käsitellä. Tämä voi johtua siitä, että opiskelijalle toiminta ja tehtävänannot ovat varsinaisia oppimateriaaleja olennaisempia. Tekstilajit voivat olla sekä myönteisiä ja onnistumisen kokemuksia mahdollistavia tarjoumia että kielteisiä ja epäonnistumisen kokemuksia tuottavia tarjoumia. Tällöin ne myös vaikuttavat keskeisesti kirjoittajan käsitykseen itsestä.

Valtaosa tutkimukseen osallistuneista lukiolaisista pohtii omaa kirjoittamistaan sekä tekstilajeja pitämisen ja inhoamisen sekä helppouden ja vaivalloisuuden akseleilla.

*16. Pidän kirjoittamisesta ja kirjoitan paljon mielelläni. Eniten pidän aineiden kirjoittamisesta, joissa saa käyttää mielikuvitusta ja kirjoittaa vapaasti. Aineistopohjaiset aineet ja referaatit eivät suju yhtä hyvin, vaikka niistäkin arvosanaksi tulee n. 8. 06/01*

Esimerkin 16 kirjoittaja erottaa mieluisasta kirjoittamisesta tekstilajit, jotka eivät *suju yhtä hyvin*. Lukijalle syntyy mielikuva, ettei niiden kirjoittaminenkaan ole yhtä miellyttä-

vää. Katkelman viimeinen virke liittää kirjoittamisesta pitämisen arviointiin: hyvien arvosanojen saaminen kytkeytyy positiiviseen kokemukseen ja tekstilajit näyttäytyvät kirjoittajalle tarjoumina, jotka tämän kokemuksen mahdollistavat. Palaan arvioinnin merkitykseen tuonnempana tässä luvussa.

Esimerkin 17 kirjoittaja luonnehtii itseään myönteisesti: hänen tekstissään se, onko hyvä kirjoittaja, liittyy kirjoittamisesta pitämiseen.

- 17. Olen kuitenkin ihan suhteellisen hyvä kirjoittaja, varsinkin silloin kun kirjoitamme esseitä, joissa saa tuoda omat ajatuksensa ja pohdintansa esille. Eniten pidän yhteiskuntaan ja omaan elämään liittyvistä kysymyksistä ja tehtävänannoista. Tiedän niihin liittyvistä asioista paljon, joten niistä on helppo kirjoittaa faktapohjaisia tekstejä, jossa voi tuoda omat mielipiteensä esiin. 15/46*

Kirjoittaja kokee onnistuvansa kirjoittaessaan mieluisista tehtävänannoista, ja silloin kirjoittaminen on hänen kokemuksensa mukaan myös helppoa. On selvää, että emotionaaliset seikat – tunne onnistumisesta ja pitämisestä – vaikuttavat oppimiseen, mutta niiden määrittely myönteiseksi tai kielteiseksi ei ole aukotonta. Oppiminen voi vaatia ponnisteluja, mutta kokemus esimerkiksi stressistä ei vielä kerro oppimisesta mitään. (Ks. van Lier 2004, 144–175.) Lähes jokaisessa aineiston kirjoitelmassa käsitellään jollakin tavalla kirjoittamisesta pitämistä. Oma aineistoni ei kuitenkaan tue Kallionpään tutkimuksen (2014) tulosta, jonka mukaan joidenkin lukiolaisten myönteiset kokemukset liittyvät ni-

menomaan luovaan kirjoittamiseen, sillä aineistossani eri opiskelijat kokevat tekstilajit eri tavoin.

Opettajan tai oppikirjojen antamat mallit voivat sekä helpottaa kirjoittamista että tuntua turhilta. Esimerkkien 18 ja 19 kirjoittajille valmiit mallit eivät ole myönteisiä tarjoumia vaan ne vaikeuttavat kirjoittamista, mutta esimerkiksi 20 kuvataan toisenlaista kokemusta.

18. *Ymmärrän kyllä, että asiatekstejä tarvitaan työelämässä ja on tärkeä osata niitä, jos sellainen sattuu eteen. Siltikään en saa tekstiäni tarpeeksi johdonmukaiseksi, vaikka yritänkin käyttää kaavoja ja sisällyttää tekstiin tarvittavat asiat. 06/04*
19. *Tekstitaidon tehtävät ovat minulle vaikeampia, koska niissä on tietynlainen kaava, miten tulee kirjoittaa, eikä omia ajatuksiaan saa niin hyvin tuotua esille. Lisäksi termistö täytyy olla hallussa, eikä omasta päästään voi vain keksiä. 15/46*
20. *Runoja tai mielipidetekstejä olen huono tekemään. Niihin ei voi antaa mitään erityisiä ohjeita tai neuvoja, ja usein ei tiedä, miten pitäisi aloittaa. Arvostelujä, analyysejää ja referaatteja sen sijaan on suhteellisen helppo tehdä, koska niistä on saanut erityiset ohjeet siitä, mitä tekstistä pitää löytyä ja minkä tyyppinen sen kuuluu olla. Usein näytetään myös mallitekstejä, joista on hyvä katsoa mallia. 06/22*

Esimerkissä 18 lukiolainen tuo esiin, että malleista huolimatta kirjoittamisessa on pulmia: kirjoittaja ei koe onnistuneensa niiden avulla. Esimerkissä 19 nimenomaan mallin ilmaistaan olevan syy kirjoittamisen vaikeuteen. Toisaalta

esimerkissä 20 ohjeita käsitellään myönteisinä tarjoumina. Opiskelija kertoo runojen ja mielipidekirjoitusten olevan tekstilajeja, joihin ei voi antaa ohjeita ja jotka ovat siksi vaikeita. Erilaisten kokemusten taustalla saattaa olla erilainen kirjoittamiskäsitys. Kirjoittamista luovuuden ilmaisuna pitävä kenties hahmottaa mallit ja ohjeet liian sitovina (ks. Ivanič 2004, 229–230). On mahdollista, että käsitys runosta tai mielipidekirjoituksesta kirjoittajan oman ajattelun tuotteena tarkoittaa opiskelijalle mallittomuutta.

Sekä tehtävänantoja että tekstilajeja tarkastellaan monissa kirjoitelmissa siitä näkökulmasta, mitkä ovat mukavia tai ikäviä sekä helppoja tai vaikeita. Äärimmäisissä esimerkeissä tekstilajeja luokitellaan sillä perusteella, saako niistä hyviä vai huonoja arvosanoja. Vaikeat tehtävät näyttäytyvät kielteisinä tarjoumina, mutta harva kuitenkaan analysoi kirjoittamisen helppouden johtavat kiinnostamattomuuteen. Kyse voikin olla määritelmästä: helppoa on kenties se, mistä tuntuu selviytyvän, vaikka joutuisikin näkemään vaivaa. Aineistossani nämä kokemukset liittyvät kiinteästi myös arviointiin.

Aikataulut ovat keskeinen osa lukiokirjoittamisen symbolista ympäristöä, sillä ne liittyvät usein nimenomaan kouluinstituution rakenteisiin. Niiden opiskelijoiden, jotka eivät osaa suunnitella opiskeluun liittyvää ajankäyttöään, on havaittu olevan myös luokassa heikossa asemassa: juuri nämä opiskelijat palauttavat usein keskeneräisiä töitä. Ajankäytön hallitseminen taas parantaa opintomenestystä ja siten vaikuttaa opiskelijoiden kokemukseen omista kyvyistään. (Zimmerman, Greenberg & Weinstein 1994.) Monet aineistoni opiskelijat pitävät oppituntien ajanpuutetta kirjoittamiseen liittyvien pulmien synnä. Kiireen tuntu voi vaikeuttaa tai estää kirjoittamista.



21. *Kun aiheet on jaettu, niin en koskaan ehdi keksiä mitään kun tekstin pitäisi jo olla valmiina. 06/07*
22. *Kaikkiin kirjoitusjuttuihin täytyisi olla riittävästi aikaa, sillä jos sen joutuu hosuamaan loppuun siitä ei tule hyvä. 06/16*
23. *Itse olen kirjoittajana hidas. Mietin aina liika jokaista lausetta ja miltä se kuullostaa koettaen tehdä siitä juuri oikeanlaisen. Tämän takia varsinkin kirjoittamisen aloittaminen ja lopettaminen on yleensä hyvin hankalaa, mikä tietenkään ei ole kovin hyvä asia kun pitäisi kirjoittaa tekstiä aikarajan sisällä. 14/30*

Esimerkissä 21 kirjoittaja vaikuttaa käsittelevän tilannetta oppitunnilla. Kuvauksessa valmis teksti seuraa varsin nopeasti aiheiden jakamista. Päälauseeseen liittyy kaksi kun-lausetta, jotka synnyttävät tulkinnan, että kirjoittaja kokee aiheiden jakamisen ja tekstien valmistumisen välissä olevan kirjoitusajan olevan riittämätön. Esimerkissä 22 kirjoittaja peräänkuuluttaa aikaa kirjoittamiselle ja perustelee näkemystään tekstin onnistumisella: *siitä ei tule hyvä*. Kyseessä voi olla opettajan antama aika kirjoitustilanteessa mutta myös kirjoittajan itsensä järjestämä aika. Esimerkin 23 kirjoittaja nostaa esiin *aikarajan* ja viittaa tällä kenties oppitunti- tai koetilanteeseen. Hän määrittelee itsensä harkitsevaksi kirjoittajaksi ja liittää tähän ominaisuuteen ajankäytöllisiä ongelmia. Aikaan liittyy myös toinen näkökulma: merkkien tuottaminen voi olla hidasta tai nopeaa. Matkapuhelimen näppäily (esimerkki 3) on nopea kirjoitustapa taustaoletuksella, että nopeus on tavoiteltavaa. Yksi kirjoittaja (esimerkki 13) kertoo saaneensa hitaudestaan huolimatta myönteistä palautetta, mikä implikoi, että hi-

taus olisi kirjoittajalle lähtökohtaisesti huono ominaisuus.

Kaikissa kiirettä käsittelevissä teksteissä ajanpuute ei johdu koulun rakenteista, vaan kyse voi olla myös lukiolaisen omista valinnoista. Toisaalta aikataulut opettavat.

*24. Lukiossa olen oppinut ehkä hieman enemmän pitämään kirjoittamisesta, koska on ollut pakko. Vieläkin se tuntuu kuitenkin hieman abdistavalta, varsinkin aloittaminen. Aikaisemmin saatoin miettiä sopivaa alkua aineeseen kaksikin tuntia, jonka aikana aineen olisi pitänyt olla jo valmis. Nykyään se sujuu jo vähän nopeammin. 06T17*

Esimerkissä kirjoittaja kuvaa aikatauluongelmia aiheutanutta aloittamisen vaikeutta, mutta ilmaisee myös tulensa nopeammaksi. Kehittyminen kerrotaan esimerkkinä siitä, miten pakko on opettanut *ehkä hieman enemmän pitämään kirjoittamisesta*. Tiukkien aikarajoitusten antaminen on osin ymmärrettävää. Se saattaa johtua tarpeesta valmistaa opiskelijoita ylioppilaskokeeseen, jossa vaaditaan julkaisukelpoisen tekstin tuottamista varsin nopeasti. Samalla käytäntö kuitenkin viestii, että kirjoittamisessa onnistumista voi mitata nopeudella ja että luonnollisessa kirjoittamisprosessissa teksti tuotetaan loppuun asti yhdellä kertaa.

Tehtävänantojen yhteydessä käsittelemme malleja ja ohjeita, jotka mahdollistavat kirjoittamisen onnistumista mutta estävät joitakin opiskelijoita käyttämästä luovuutta. Symbolisiin tarjoumiin liittyy myös kokemus pakosta tai vapaudesta, sillä instituutiota edustavalla opettajalla on lukion puitteissa valta pakottaa ja antaa vapauksia. Kallionpään mukaan (2014, 269–270) opiskelijat saattavat kokea kirjoit-

tamisen pakon vaikuttavan negatiivisesti myös vapaa-ajan kirjoittamiseen. Pakko – tai rajat – ja vapaus näyttäytyvät aineistossani kuitenkin eri tavoin, eikä kumpikaan niistä ole pelkästään myönteinen tai kielteinen tarjouma. Silti pakkoon liittyy kielteisiä asioita kuten huonommat arvostukset, kiinnostuksen puute tai aloittamisen vaikeus (esimerkit 25 ja 26).

25. *Vapaista aineista saan arvostuksen 9 – 10, mutta valmiiksi päätetyistä aiheista, referaateista jne, huonompia. Tämä voi johtua siitä että on ns. pakko kirjoittaa. 06/01*
26. *En oikein osaa sanoa pidänkö kirjoittamisesta vai en. Joskus tuntuu ettei mitään muuta tekisi mieli tehdäkään kuin kirjoittaa, mutta joskus kun on pakko saada jokin työ valmiiksi, ei se kiinnosta pätkäkään. On joskus vaikeata tarttua kiinni kirjoituksen aiheeseen, varsinkin jos aihetta ei itse saa päättää. 06/23*
27. *Pidän erittäin paljon kirjoittamisesta, joissa saa käyttää omaa mielikuvitusta, mutta silti on joitain rajoja. Täysin vapaaehtoiset kirjoitelmat ovat mielestäni hankalia, sillä silloin en osaa päättää mistä kirjoittaisin. On siis hyvä olla esimerkiksi valmiiksi otsikko, jolloin kirjoittaminenkin onnistuu helpommin. Toisaalta liian tarkkaan määritely ainekin on hankala, kun täytyy miettiä, että onko tämä jo ohi aiheen. 06/02*

Esimerkissä 26 kirjoittaja käsittelee omaa kokemustaan, mutta tarjoaa subjektin paikkaa myös lukijalle: *joskus tuntuu ettei mitään muuta tekisi mieli tehdäkään kuin kirjoittaa* (ks. VISK § 1348; Laitinen 1995, 354–255). Ajanmääre *joskus*

toistuu, eivätkä kirjoittamistilanteet siis ole aina samanlaisia. Esimerkissä 27 kirjoittaja hahmottaa sekä vapaudessa että pakossa ongelmia. Liiallinen vapaus vaikeuttaa kirjoittamista, mutta myös tarkat rajat saattavat tuottaa huonon lopputuloksen. Myös esimerkissä 24 käsitellään pakon ja kirjoittamisesta pitämisen suhdetta, mutta pakko näytetään myönteisenä tarjoumana. On kuitenkin epäselvää, onko opiskelijan mielestä pakollista kirjoittaminen vai kirjoittamisesta pitäminen.

Myös monet sosiaalisiksi luokittamani tarjoumat kytkeytyvät lukioinstituutioon (koulusta sosiaalisena ja institutionaalisenä tilana ks. Laine 2000, 33–41). Koulukavereita ei ole järkevää tarkastella instituution mahdollistamina ihmissuhteina, joten heidän antamansa palautteen merkitys on mielestäni pikemmin sosiaalinen. Sen sijaan opettajan antama palaute on erottamaton osa arviointia, josta on määrätty lukiolaissa ja opetussuunnitelmissa, joten sitä voi olla mielekästä tarkastella erikseen. Aineistoni kirjoittajien saama opetus on noudattanut Lukion opetussuunnitelman perusteita 2003, joka hahmottelee palautteen ja arvioinnin merkitystä seuraavasti:

*Opiskelijan oppimisen arvioinnin tehtävänä on antaa opiskelijalle palautetta opintojen edistymisestä ja oppimistuloksista sekä lukion aikana että lukio-opiskelun päättyessä. Palautteen tarkoituksena on kannustaa ja ohjata opiskelijaa opintojen suorittamisessa. – – Arvosanan antaminen on yksi arvioinnin muoto. (Lops 2003, 220.)*

Monet aineistoni tekstit käsittelevät arviointia, ja opiskelijat kirjoittavat arvosanoista enemmän kuin varsinaisesta

sanallisesta palautteesta. Arviointi ei ole konkreettisesti läsnä kirjoittamistilanteessa, mutta aineistoni perusteella se on niin merkityksellinen opiskelijoiden kirjoittajaidentiteeteille (ks. myös Wardle & Roozen 2012), että se tarjoaman tavoin vaikuttaa toimintaan mahdollistamalla tai estämällä kirjoittamisen opiskelua. Toisaalta Gibsonin (1979, 242–244) mukaan tarjoumissa ei ole olennaista irrottaa nykyhetkeä menneisyydestä, sillä havaitseminen ja muistaminen ovat erottamattomia.

Osalle lukiolaisista arviointi on myönteinen tarjouma, joka edesauttaa oppimista, mutta toiset eivät osaa hyödyntää saamaansa palautetta (ks. myös Kauppinen, A. 2011, 352; Kronholm-Cederberg 2009, 286–288) ja tulkitsevat sen jopa tuomiona. Seuraavissa esimerkeissä arvosanat kytkeytyvät käsitykseen itsestä kirjoittajana ja arviointi lannistaa:

28. *Musta ei varmaan ikinä tule kirjoittajaa. Äidinkielen 'kokeissakin' se on yks ja sama panostanko kirjoitukseeni vai en, koska saan kuitenkin saman numeron joka kerta. 06/10*
29. *Olen mielestäni, ja arvosanojen perusteella surkea kirjoittamaan. Pidän kirjoittamisesta jonkun verran, mutta 6 - 7 aineista on lannistava numero. 06/14*
30. *En pidä kirjoittamisesta. Yleensä ainoa kirjoittamiseni tapahtuu koulussa. En saa yleensä hyviä numeroita kirjoitelmistani. Olen huono 14/38*

Esimerkissä 28 opiskelija ei koe, että hän omalla toiminnallaan voisi vaikuttaa saamaansa arvosanaan. Esimerkin 29 kirjoittaja puolestaan saa arvosanoista tukea kielteiselle

käsitykselle itsestä kirjoittajana. Esimerkki 30 on opiskelijan koko teksti, jossa lakonisilla, lyhyillä virkkeillä toisiinsa liittyvät kielteinen suhtautuminen kirjoittamiseen, kirjoittamisen rajoittuminen koulukontekstiin, huonot arvosanat sekä kokemus omasta huonoudesta. Arviointi tuntuu näytettyvän opiskelijoille eräänlaisena luonnehdintana itsestä. Se voi olla joko perustelu kokemukselle huonommuudesta kirjoittajana tai selitys sille (ks. Kakkuri-Knuutila 1998, 46–48). Opettaja voi vaikuttaa voimakkaasti opiskelijan kirjoittajaidentiteettiin (Wortham 2004), minkä vuoksi myös arviointi voi pahimmillaan estää opiskelijan kehittymistä kirjoittajana. Tällaista arviointia on luonnehdittu tappajapalautteeksi (Askew & Lodge 2000).

Aiempi tutkimus on nostanut esiin samansuuntaisia huomioita opettajan palautteesta ja arvioinnista. Kronholm-Cederbergin (2009, 286–288) mukaan opiskelijoilla on kolme tapaa reagoida saamaansa palautteeseen: osa opiskelijoista ymmärtää ja hyväksyy palautteen, osa ymmärtää palautteen mutta asettuu vastustamaan sitä ja osa ei käsitä saamaansa palautetta. Esimerkkien 28–30 kirjoittajien voi tulkita edustavan kolmatta ryhmää. Heidän saamansa arvosanat eivät tunnu auttavan kirjoittamisen opiskelussa (ks. myös Kauppinen, M. & Hankala 2013, 215); sanallista arviointia he eivät käsittele teksteissään lainkaan. Kronholm-Cederbergin (2009, 286–288) mukaan kyse on nimenomaan opettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaihtuksesta, joka epäonnistuu, jos palautteen merkitys jää opiskelijalle hämäräksi (ks. myös Askew & Lodge 2000). Samaa ilmiötä voi tarkastella myös ekologian näkökulmasta: palaute ja arviointi eivät tarjoutu toimintaan, joka kehittäisi opiskelijaa kirjoittajana. Suhde kirjoittajan ja kirjoit-

tamisympäristön välillä on silloin oppimisen kannalta toimimaton.

Arvioinnin voi kokea myös myönteisenä tai neutraalina (ks. myös Kronholm-Cederberg 2009, 286–288). Sen merkityksellisyydestä kieli, että opettajan tekemä arviointi mainitaan usein omaa kirjoittamista luonnehtiessa.

31. *Yläasteen yhdeksännellä luokalla kirjoittaminen alkoi tuntua todella mukavalta ja kyllä jokaisesta aineesta tulikin numeroksi vähintään kiitettävä. Tämän jälkeen kirjoittaminen on sujunut kuin tanssi ja myös lukiossa ainenumerot ovat pysyneet hyvinä. Minä olen ehkä vähän sellainen ihminen, joka tarvitsee jonkin innostajan, että asiat alkaisivat sujua. 06/21*
32. *Olen kai aika keskiverto kirjoittajana, teksteistäni saan aina numeroksi kiitettävän tai hyvän. 06/05*

Esimerkissä 31 kirjoittamisen miellyttävyys ja helppous kytkeytyvät arviointiin. Opiskelija kuvaa myönteistä kierrettä, jossa arvosanat helpottavat kirjoittamista ja tuottavat hyviä arvosanoja. Arvioinnilla tunnutaan vahvistavan omaa kokemusta: kiitettävän arvosanan saamisen voi tulkita olevan sekä seuraus kirjoittamisen miellyttävyydestä että todiste siitä. Esimerkki 32 on vastaavanlainen kuin aiemmat esimerkit 28–30, mutta siinä hyvät arvosanat ovat perusteluja omalle arviolle itsestä kirjoittajana. Osa opiskelijoista tuntuu ottavan arvioinnin selityksenä sille, millainen on kirjoittajana, sen sijaan, että näkisi sen kohdistuvan yksittäiseen tekstiin tai mahdollistavan kirjoittamisessa kehittymistä. Ongelmat saattavat johtua myös siitä, että kirjoittamisen arviointi perustuu ylioppilaskokeeseen (Erra &

Svinhufvud 2017; Kronholm-Cederberg 2009, 304–308). Kirjoittamisen opiskelun tulokset eivät kuitenkaan todellisuudessa näy pelkästään kirjoittamisen prosessin lopputuloksessa eli yksittäisessä tekstissä (Camp 2012).

## LOPUKSI

Olen pyrkinyt tässä artikkelissa ymmärtämään lukiokirjoittamisen ekologiaa opiskelijan ja lukioympäristön suhdetta tarkastelemalla. Tähän suhteeseen olen tarttunut tarkastelemalla aineistoani Gibsonin (1979) tarjoutateorian lävitse, ja analyysissä olen soveltanut van Lierin (2004) näkemystä fyysisen, sosiaalisen ja symbolisen ympäristön tarjoumista. Fyysisinä tarjoumina olen tarkastellut kirjoittamisen välineitä, ja sosiaalisina tarjoumina toisia kirjoittajia sekä toisilta saatua palautetta. Symbolisina tarjoumina olen käsitellyt erilaisia tehtävänantoja ja tekstilajeja, rajoja ja vapauksia sekä aikatauluja ja arviointia. Lopuksi pohdin, mitä merkitystä tutkimukseni tuloksilla voisi olla lukion kirjoittamisen opetuksen kannalta.

On mahdotonta ajatella, ettei lukiota olisi tarkoitettu sellaiseksi oppimisympäristöksi, jossa välineet, arviointi, puitteet ja vertaiset nimenomaan mahdollistavat oppimista. Aineistoni valossa näyttää kuitenkin siltä, etteivät opiskelijat aina havaitse kirjoittamisen tarjoumia kouluympäristössä oppimisen kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Välineiden käyttö saattaa olla osin rajoittunutta, ja palautetta tai arviointia sekä toisia kirjoittajia ei aina osata hyödyntää omassa kirjoittamisessa. Opiskelijat ovat kuitenkin heterogeeninen ryhmä, jolle lukioympäristö tarjoumineen



näyttäytyy eri tavoin. Esimerkiksi kirjoitettavat tekstilajit tuottavat erilaista toimintaa: mikä vahvistaa yhden uskoa omiin kykyihin, tuntuu toiselle lannistavalta. Eri tavoin suhtaudutaan myös kirjoittamista koskeviin pakkoihin ja rajoituksiin.

Fyysiseen ympäristöön liittyvät tietotekniset apuvälineet eivät ole aineistossani yksiselitteisen myönteisiä tai kielteisiä. Niiden avulla voi toki kehittää kirjoittamisprosessia (Åkerfeldt 2014, 189; Taipale 2014), minkä muutamat aineistoni opiskelijat ovat havainneet, mutta kirjoittamisen prosessi vaatii välineiden lisäksi myös opettamista ja palautetta (Ranta 2007; Kronholm-Cederberg 2009), eikä tietokoneen käyttäminen automaattisesti tee lopputuloksesta parempaa (ks. Harjunen & Rautopuro 2015, 131). Tietotekniikka kytkeytyy myös kirjoittamisen sosiaalisuuteen, ja uskoakseni juuri vuorovaikutteisessa ja yhteisöllisessä kirjoittamisessa teknisistä laitteista ja verkkoympäristöistä on erityistä hyötyä. Vapaa-ajalla opiskelijat kirjoittavat vuorovaikutteisia nettitekstejä (ks. myös Kauppinen, A. 2011), mutta kouluympäristössä tietotekniset välineet eivät analyysin perusteella tarjoutu sosiaaliseen kirjoittamiseen. Yhteisölliset toimintatavat lisääntynevät kuitenkin koko ajan, sillä erilaiset verkkoympäristöt tekevät tekstien jakamisesta, kommentoinnista ja yhdessä kirjoittamisesta teknisesti helppoa ja toisaalta verkon mahdollisuuksien hyödyntämisellä on nähty olevan myönteisiä vaikutuksia kirjoittamiseen (mm. Kiili, Kauppinen, M. & Laurinen 2011). Pelkkä laite ei kuitenkaan mullista kirjoittamista (ks. myös Kallionpää 2017). Sähköinen ylioppilaskoe ohjaa edelleen yksinäiseen työskentelyyn ja kirjoittamisprosessiin, jossa teksti tuotetaan valmiiksi yhdellä kirjoituskerralla. On vaarana,

että koe mallintaa laitteiden käyttöä myös opetuksessa.

Oppimisen kannalta saattaa olla ongelmallista, jos lukion kirjoittaminen on yksinäistä – ainakin jos oppimisen ajatellaan olevan osallistumista ja toimimista yhteisössä. Aineistossani myönteiset sosiaaliset tarjoumat liittyvät vapaa-ajan, eivät koulun kirjoittamiseen (ks. myös Kallionpää 2014), ja muiden läsnäolo koulun kirjoittamistilanteissa nähdään lähinnä häiriötekijänä. Toiset eivät ole kirjoituskumppaneita, joiden kanssa voisi toimia yhdessä tai joiden avulla omasta tekstistä voisi tulla parempi. Kirjoittamisen yksilökeskeisyyttä on kritisoitu aiemmissa tutkimuksissa (esim. Cooper 1986; Syverson, M. 1999, ks. myös Prior 2006), ja myös Suomessa on suositeltu vuorovaikutteisten kirjoittamistilanteiden ja yhdessä kirjoittamisen (Mikkonen 2010; Harjunen & Rautopuro 2015) sekä verkon käytäntösiin perustuvan palautekeskustelun (Kronholm-Cederberg 2009) lisäämistä kouluun. Onkin syytä miettiä monipuolisia tapoja, joilla yksilökeskeisen kirjoittamisen rinnalle voisi myös lukiossa nostaa toimimisen kirjoittajien yhteisössä.

Etenkin sosiaaliset tarjoumat, kuten vertaispalaute, sekä symboliset tarjoumat, kuten arviointi, voivat vaikuttaa voimakkaastikin kirjoittajan käsitykseen itsestä (ks. Wardle & Roozen 2012; Törmä 2011, 41). Kirjoittamisen arviointi ei aineistoni perusteella hahmotu pelkästään oppimista edistävästä tarjoumasta, eivätkä opiskelijat tunnu osaavan hyödyntää saamaansa palautetta (ks. myös Kauppinen, A. 2011, 352; Kronholm-Cederberg 2009). Onkin tärkeää pohtia, millainen arviointi tarjoutuisi lukiolaiselle mahdollisuutena edistää omaa kirjoittamista ja miten kirjoitetut tekstit saisivat laajemman yleisön. Wardle ja Roozen (2012) esittävät ekologista näkökulmaa: heidän mukaansa kirjoit-

tamisen pitäisi olla monipuolista, arvioinnin pitkäjänteistä ja opiskelijoita pitäisi kannustaa tarkastelemaan omaa kirjoittamistaan koulukontekstia laajemmin ja myös pitkällä aikavälillä. Tämä tarkoittaisi vapaa-ajan kirjoittamisen laajempaa huomioimista koulukontekstissa. Myös kirjoittamisen erilaisista kompetensseista tiedostuminen saattaisi auttaa kehittämään opetusta sekä selkeyttämään arviointia (Makkonen-Craig 2011, 83–84). Kysymys on koulun rakenteista, ei niinkään yksittäisten opettajien tekemistä valinnoista.

Lukioinstituutioon liittyvät aikataulut näyttäytyvät aineistossani kirjoittamista estävinä tarjoumina, jotka saattavat luoda paineita tai lisätä epäonnistumisen kokemuksia ja siten vaikuttaa lukiolaisten kirjoittajaidentiteetteihin (ks. myös Zimmerman ym. 1994). Lyhyet tekstilajit sekä aidot ja yhteistoiminnalliset kirjoittamisprosessit voisivat olla keinoja vähentää myös kirjoitustilanteeseen liittyviä suorituspaineita. Koulussa olisi nähdäkseni kirjoitettava jatkuvasti – yhä enemmän myös sellaisia lyhyitä tekstejä, jotka eivät välttämättä päädy lainkaan opettajan arvioitaviksi. Koska myönteiset kokemukset parantavat opiskelijan käsitystä itsestään kirjoittajana, voisi lukiossa kirjoittaa nykyistä enemmän opiskelijoille ennestään tuttuja tekstilajeja ja myös uusmediatekstejä (ks. myös Kallionpää 2014; Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008; Tarnanen ym. 2010). Koulumaailmaa onkin jo kauan kritisoitu siitä, ettei se huomaa tai huomioi kaikkea sitä kirjoittamisen osaamista, jota oppilailla tai opiskelijoilla on (esim. Barton & Ivanič 1991; Andersson 2014, 237–241; ks. myös Grape & Kaplan 1996, 14) ja arkisen kirjoittamisen sivuuttamisen on nähty kytkeytyvän nimenomaan koulu-

tukseen ja arviointiin (Lillis 2013, 92–94).

Koulun tehtävä on toki opettaa nimenomaan niitä tekstintaitoja, joihin opiskelijat eivät vapaa-ajalla sosiaalistu, mutta esimerkiksi erilaisia verkkokeskusteluja voi helposti käyttää palautteenannon lisäksi osana laajemman tekstin kirjoittamisprosessia. Blogi- tai mikroblogikirjoitusten avulla voi harjoitella argumentoivaa tai jopa esseististä kirjoittamista. (Ks. myös Harjunen & Rautopuro 2015). Sosiaalisen kirjoittamisen sekä lyhyiden ja opiskelijoille ennestään tuttujen tekstilajien lisäämisen ei tulisi kuitenkaan syrjäyttää pitkien tekstilajien tuottamista. Laajoissa kirjoittamisprosesseissa tärkeän aikataulutuksen suunnittelun ja ajankäytön seuraamisen harjoittelu on kuitenkin tärkeää toteuttaa niin, että opiskelijat ovat siihen osallisia (Zimmerman ym. 1994, 196).

Tämä tutkimus ei mahdollista varsinaisten oppimateriaalien merkityksen tarkastelua, mutta aineistossa on joitakin viittauksia malleihin ja ohjeisiin, joihin opiskelijat suhtautuvat eri tavoin. Ohjeet ovat harvoin pelkästään kirjoittamista edistäviä tarjoumia. Juvonen (2014, 16) on pohtinut ylioppilasaineen lajiin sosiaalistumista, joka edellyttää toistuvaa lukemista, kirjoittamista ja palautteen saamista. Sosiokulttuurisesti suuntautuneissa tutkimuksissa kirjoittamisesta onkin tuotu esiin, että kirjoittamisen oppiminen on pitkälti implisiittistä (ks. Prior 2006). On syytä pohtia, miten lukioympäristö voisi tarjota opiskelijoille enemmän mahdollisuuksia koulun tekstilajeihin sosiaalistumiseen. Voisivatko lukiolaiset esimerkiksi toimia enemmän oman ympäristönsä tutkijoina, joita ohjattaisiin itse havainnoimaan, millaiset tekstit ovat lukion ekosysteemissä tarpeellisia ja toimivia?

Tämän artikkelin aineisto on kerätty Lukion opetus suunnitelman perusteiden 2003 aikana, jonka sisältöjen ja tavoitteiden voi olettaa ainakin jollakin tavalla heijastuvan myös opiskelijoiden kokemuksiin (lukion opetussuunnitelman perusteiden kirjoittamisdiskursseista ks. Erra & Svinhufvud 2017). Samoin vuonna 2016 käyttöönotetuilla opetussuunnitelmilla on varmasti vaikutuksensa siihen, miten kirjoittamisen tarjoumat nyt ja tulevaisuudessa vaikuttavat lukiolaisten toimintaan. Merkittävin yksittäinen kirjoittamisen opiskeluun vaikuttava muutos saattaa olla monilukutaidon tulo opetussuunnitelmiin. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 määrittelee monilukutaidon seuraavasti:

*Monilukutaidolla tarkoitetaan taitoja tulkita, tuottaa ja arvottaa tekstejä eri muodoissa ja konteksteissa. Medialukutaito on osa monilukutaitoa. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen tekstikäsitteeseen, jonka mukaan tekstit ovat sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen tai kineesteettisten symbolijärjestelmien tai niiden yhdistelmien muodostamia kokonaisuuksia. Monilukutaito tukee ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä sekä syventää kriittistä lukutaitoa ja kielitietoisuutta. Erilaiset lukutaidot kehittyvät kaikessa opetuksessa ja kaikissa oppiaineissa. (Lops 2015, 38.)*

Vaikka kaikkia oppiaineita koskeva näkemys monilukutaidosta tuntuu painottavan erilaisten multimodaalisten tekstien lukemista, kytkeytyvät kuitenkin tulkitseminen, tuottaminen ja arvottaminen toisiinsa. Tietoisuus tekstin lukemisen ja tuottamisen tavoista ylittää siis parhaimmil-

laan oppiainerajat. Monilukutaitonäkökulman kääntöpuolella on pidetty sitä, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen kasautuu yhä enemmän sellaisia sisältöjä, joiden opettamiseen äidinkielenopettajien koulutus ei nykyisellään anna välineitä (esim. Oja 2017). Uudistuksen mahdollisuutena voi pitää kuitenkin sitä, että kirjoittamisen opetus ihanteellisessa tilanteessa laajenee koskemaan myös muita oppiaineita. Tällaista oppiaineiden välistä integraatiota ovat myös tutkijat suositelleet (esim. Mikkonen 2010, 202–203). Sen ymmärtäminen, mikä kirjoittamisen opetuksessa todellisuudessa muuttuu opetussuunnitelman myötä, vaatii kuitenkin tutkimusta.

Sekä aiemmat lukion kirjoittamista koskevat tutkimukset että tämä artikkeli osoittavat lukiolaisten olevan heterogeeninen kirjoittajaryhmä. Samat kirjoittamiseen liittyvät pulmat kuitenkin koskevat monia opiskelijoita. Yhtä taikatempua kirjoittamisen opetuksen kehittämiseksi on tuskin olemassa. Ekologisesta näkökulmasta on kuitenkin keskeistä, ettei diversiteettiä, monimuotoisuutta, pidetä uhkana, sillä moninainen yhteisö on homogeenistä yhteisöä terveempi. Kirjoittamisen oppimisen kannalta tämä tarkoittaa erilaisten oppijoiden ja opettajien sekä myös erilaisten tekstien ja kirjoitustilanteiden huomioimista. Lukiokirjoittamisen kestävä kehitys tähtää moninaisuuden ylläpitämiseen ja opiskelijoiden toimintamahdollisuuksien parantamiseen. Yksittäinen opettaja voi vaikuttaa, mutta vielä tärkeämpää on pohtia, miten instituution rakenteet kirjoittamisympäristöä muovaavat.

## LÄHTEET

- Askew, S. & Lodge, C. 2000. Gifts, ping-pong and loops. Linking feedback and learning. Teoksessa S. Askew (toim.) *Feedback for Learning*. Lontoo: Routledge Palmer, 1–18.
- Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. 1997. *Ympäristöpsykologian perusteet*. Helsinki: Wsoy.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. Englewood cliffs: Prentice hall.
- Barker, R. 1968. *Ecological Psychology*. Stanford: Stanford University Press.
- Barton, D. 2007. *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. 2. edition. Malden: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Bateson, G. 1972. *Steps to an ecology of mind*. Northvale: Jason Aronson Inc.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Camp, H. 2012. Psychology of writing development. And its implications for assessment. *Assessing writing* 17, 92–105.
- Cooper, M. M. 1986. The ecology of writing. *College English* 48, 364–375.
- Dobrin, S. & Weisser C. 2002. *Natural discourse. Towards ecomposition*. Albany: SUNY Press.
- Dobrin, S. 2012. *Ecology, writing theory, and new media. Writing ecology*. New York: Routledge.
- Erra, S. & Svinhufvud, K. 2017. Kirjoittamisen diskurssit lukion opetussuunnitelman perusteissa ja ylioppilaskokeen määräyksissä. *Virittäjä* 121 (3), 316–354.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset.

- Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Fleckenstein K. S., Spinuzzi C., Rickly R. J. & Papper C. C. 2008. The importance of harmony. An ecological metaphor for writing research. *College Composition and Communication* 60 (2), 388–419.
- Fortunati, L. & Vincent, J., 2014. Sociological insights on the comparison of writing/reading on paper with writing/reading digitally. *Telematics and Informatics* 31 (1), 39–51.
- Gee, J. P. 1992. *The social mind. Language, ideology, and social practice*. New York: Bergin & Garvey.
- Gibson, J. J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Grabe, W. & Kaplan R B. 1996. *Theory and practice of writing. An applied linguistic perspective*. London: Longman.
- Greeno J. G. 1994. Gibson's affordances. *Psychological Review* 101 (2), 336–342.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Hesse, D. 2010. The place of creative writing in composition studies. *College Composition and Communication* 62 (1), 31–52.
- Hornung R., Young, M. F. & Brewer, R. 2012. Steps toward an ecology of writing in digital environments. A 21st-century walk through van Gogh's bedroom. *Ecological Psychology* 24 (2), 139–158.
- Ivanič, R. 1998. *Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3), 220–245.
- Juvonen, R. 2014. *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.



Juvonen, R., Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H. & Lehti-Eklund, H. 2011. Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? Teoksessa Kauppinen, A., Lehti-Eklund, H., Makkonen-Craig, H. & Juvonen, R. (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 27–61. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 27–61.

Kakkuri-Knuuttila, M.-L. (toim.) 1998. Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Helsinki: Gaudeamus.

Kallionpää, O. 2014. Upper secondary school graduates' attitudes towards writing. Teoksessa Heikkinen H. L. T., Moate J. & Lerkkanen M.-K. (toim.) *Enabling education. Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013*. Jyväskylä: FERA, 259–286.

Kallionpää, O. 2017. *Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa*. Scriptum creative writing journal 1/2017.

Kauppinen, A. 2011. Lukiolaisten tekstimaisemat ja kieliasenteet – kyselytutkimuksen satoa. Teoksessa Kauppinen, A., Lehti-Eklund, H., Makkonen-Craig, H. & Juvonen, R. (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 303–383.

Kauppinen, A., Lehti-Eklund, A., Makkonen-Craig, H. & Juvonen, R. (toim.) 2011. *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kauppinen, M. 2010. *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa*. Jyväskylä studies in humanities 141. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kauppinen, M. & Hankala, M. 2013. Kriitikosta keskustelukumppaniksi – uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa Tainio, L., Juuti, K. & Routarinne, S. (toim.) *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Helsinki: Suomen ainedidaktisten tutkimusseura, 213–231.

Kauppinen, M., Pentikäinen, J., Hankala, M., Kulju, P., Harjunen, E. & Routarinne, S. 2015. Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. – *Kasvatus* 46 (2), 160–175.

- Kiili C., Kauppinen M. & Laurinen L. 2012. Yliopisto-opiskelijat multimodaalisten tekstien laatijoina. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A.-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 177–200.
- Kirschner, P., Strijbos, J.-W., Kreijns, K., & Jelle Beers, P. 2004. Designing Electronic Collaborative Learning Environments. *Educational technology, research & development*, 52 (3), 47–66.
- Kronholm-Cederberg, A. 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- KS = Kielitoimiston sanakirja. 2016. Helsinki: Kotus. URN:NBN:fi:kotus-201433, ISSN 2343-1466. Verkkojulkaisu HTML. Päivitetty 29.2.2016.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laitinen, Lea 1995. Nollapersoonaa. *Virittäjä* (99), s. 337–358.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lops 2003 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf) (13.10.2017)
- Lops 2015 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf) (13.10.2017)
- Van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa Lantoff J. P. (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 244-259.
- Van Lier, L. 2004. *The Ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Lillis, T. 2013. *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Luce-Kapler, R. 2004. *Writing with, through, and beyond the text. An ecology of language*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Luukka, M.-R., Pöyhönen S., Huhta A., Taalas, P., Tarnanen M., Keränen A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Makkonen-Craig, H. 2011. Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Kauppinen, A., Lehti-Eklund, H., Makkonen-Craig, H. & Juvonen, R. (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 62–91
- Mikkonen, I. 2010. ”Olen sitä mieltä, että...” *Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- MOT = MOT Englanti. Tietokanta. Kielikone Oy & Gummerus Kustannus Oy. <https://mot.kielikone.fi/finelib/netmot.shtml> (13.10.2017)
- Neisser, U. 1988. Five kinds of self knowledge. *Philosophical Psychology* 1 (1), 35–59.
- Niemi-Pynttari, R. 2013. Chatti voi olla rikasta kieltä ja sosiaalisesti luovaa. *Virke* (4), 6–9.
- Nystrand, M. 2005. The social and historical context of writing research. Teoksessa MacArthur, C., Graham, S. & Fitzgerald, J. (toim.), *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press, 11–27.
- Oja, O. 2017. *Kohti kokonaisvaltaista tulkintaa*. Helsinki: Art House.
- Owens, D. 2001. Sustainable composition. Teoksessa Dobrin S. & Weisser C. (toim.) *Ecocomposition. Theoretical and pedagogical approaches*. Albany: SUNY Press, 27–37.
- Paavola, S., Ilomäki L. & Lakkala, M. 2008. *Millaisia mahdollisuuksia oppimisaihiot tarjoavat oppimiselle*. Teoksessa Ilomäki, L. (toim.) *Sähköä opetukseen! Digitaaliset oppimateriaalit osana oppimisympäristöä*. Helsinki: Opetushallitus. s. 16–23.
- Prior, P. 2006. A sociocultural theory of writing. Teoksessa MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (toim.) *Handbook of writing research*. 2. edition. New York: The Guilford Press, 54–66.
- Prior, P. & Thorne, S. 2014. Research paradigms. Beyond product, process, and social activity. Teoksessa Jakobs E.-M., & Perrin, D.

- (toim.) *Handbook of writing and text production*. Handbooks of applied linguistics 10. Berliini: De Gruyter, 31–54.
- Ranta, T. 2007. *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilinjauvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Sajavaara, K., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa. Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–42.
- Shotter, J. & Newson, J. 1982. An ecological approach to cognitive development. Implicate orders, joint action and intentionality. Teoksessa Butterworth G. & Light P. (toim.) *Social cognition. Studies in the development of understanding*. Sussex: Harvester, 32–52.
- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä". *Ekologinen näkökulma kielienoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Street, B. V. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Svinhufvud, K. 2016. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. 3., uudistettu ja täydennetty laitos. Helsinki: Art House.
- Syverson, M. 1999. *The wealth of reality. An ecology of composition*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Syverson, P. 2008. An ecological view of literacy learning. *Literacy* 42 (2), 109–117.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Taipale, S. 2014. The affordances of reading/writing on paper and digitally in Finland. *Telematics and Informatics* 31 (4), 532–542.
- Tarnanen, M., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S. & Huhta, A. 2010. Yläkoulun tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. *Kasvatus* 41 (2), 154–165.

Tella, S. & Harjanne, P. 2007. Can We Afford Any More Affordances? Foreign Language Education Specific Reflections. Teoksessa Merenluoto, K., Virta, A. & Carpelan, P. (toim.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 77. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 500–561.

Törmä, E. 2011. *Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina*. Journal of Teacher Researcher 1/2011. Jyväskylä: Tuope.

Valtonen, P. 2012. *Abituriенти uutistoimittajana. Tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa*. Turun yliopiston julkaisuja 350. Turku: Turun yliopisto.

VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. 2004. Iso suomen kielioppi. Helsinki: SKS. Verkkoersio, viitattu 22.3.2016. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Wardle E. & Roozen K. 2012. Addressing the complexity of writing development. Toward an ecological model of assessment. *Assessing Writing* 17, 106–119.

Weisser C. & Dobrin S. 2001. Breaking new ground in ecomposition. Teoksessa Dobrin S. & Weisser C. (toim.) *Ecocomposition. Theoretical and pedagogical approaches*. Albany: SUNY Press, 1–9.

Wortham, S. 2004. From good student to outcast. The emergence of a classroom identity. *Ethos* 32 (2), 164–187.

Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. 1994. Self-regulating academic study time. A strategy approach. Teoksessa Schunk, D. H. & Zimmerman B. J. (toim.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum, 181–199.

Åkerfeldt, A. 2014. Re-shaping of writing in the digital age. A Study of pupils' writing with different resources. *Nordic Journal of Digital Literacy* 9(3), 172–193.

SATU ERRA on kirjoittamisen tohtoriopiskelija Jyväskylän yliopistossa, Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitoksella. Hän on virkavapaalla äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorin tehtävästä Helsingin kuvataidelukiosta ja asuu tällä hetkellä Berliinissä. Erra on myös oppikirjailija, ja parhaillaan hän kirjoittaa lukiolaisten kirjoittamista ja kirjoittajaidentiteettejä käsittelevän väitöskirjansa lisäksi lasten tietokirjaa.

*Elisa Auvinen*

## ARVIO:

Melanie Brooks (2017): *Writing hard stories – Celebrated memoirists who shaped art from trauma*  
(Boston: Beacon Press)

Käsissäni oleva teos kuuluu niihin teemaltaan omaelämäkerrallisiin kirjoihin, joita lukiessaan monet epäilemättä huokaavat: kyllä, juuri tätä se on, näin minäkin sen koin. Sen, millaista on viimein tunnistaa oma äänensä sieltä, missä muistaa olleen lähinnä pimeyttä, kipua ja itkuu. Melanie Brooksin tavoin olin pohtinut syitä sille, miksi alkujaan ajauduin kirjoittamaan raskaista elämäkokemuksistani ja altistamaan itseni muistojen herättämille tunteille ja niitä seuraavalle sykliselle prosessoinnille. Asento, jossa teosta luen, koen ja arvioin, on siis kaikkea muuta kuin näennäisen objektiivinen. Tunnen prosessin, jossa traumaattinen kokemus jalostuu taiteeksi. Mutta mitä se merkitsee kirjoittavalle ihmiselle?

Teoksensa johdannossa Brooks, kirjailija-opettaja-perheenäiti, kertoo tuskastuneensa turvallisilla pinta-alueilla liikkuviin muistelmakirjailijoiden haastatteluihin. Suhteessa omaankin muistelmaproessiinsa hänen oli pakko selvittää, mitkä ovat tämän erityislaatuisen kirjoittamisen psykologiset, usein vaietut vaikutukset kirjoittajiin. *Writing hard stories* kysyykin julkaisueilta muistelmakirjailijoilta, millais-

ta on kaivautua siihen mielen osa-alueeseen, jonka olemassaolon on kerran joutunut unohtamaan. Ennen kaikkea teos perehtyy raskaista kokemuksista kirjoittamisen emotionaalisiin näkökulmiin, tutkien muun muassa sanojen löytämisen, merkitysten etsimisen, paljastamisen ja jakamisen prosesseja.

Monet Brooks'n kirjassaan tekemistä valinnoista tuntuvat loogisilta. Ensinnäkin teos nostaa esiin muistelmagenren kokemuksellisia erityispiirteitä, joita voi olla vaikea tavoittaa objektiivisuuteen pyrkivien genrekuvausten kautta. Haastatteluaineisto tekee näkyväksi sen, kuinka muistelemisen alkuunpanijoina voivat toimia erilaiset traumaattiset kokemukset. Näkökulma on varsin tuore, sillä traumojen sisältöihin paneutuvaa kirjallisuutta ja sen luomisprosessia ole tähän tapaan juurikaan käsitelty. Tähän vaikuttanee oleellisesti traumakokemuksiin liittyvä sanattomuus: traumaattisista tapahtumista kertominen on usein vaikeaa kokijalle itselleen, eikä sitä voida erottaa niiden kuulemisen haasteellisuudesta. Muutoin kuin psykologisten käsitteiden ja hallinnan turvaamisessa viitekehyksissä itse trauman kuvaileminen voi olla hyvin vaikeaa, siinä missä selviytymistarinoita on tarjolla runsain määrin. Tässä yhteydessä onkin varsin helppoa ymmärtää, kuinka psyykkiset ja sosiokulttuuriset tekijät liittyvät toisiinsa, tukien tietynlaisten kertomusten elinvoimaisuutta.

Toiseksi aiheen arkaluonteisuus liittyy kiinteästi tapaan, jolla sitä lähestytään. Brooks syvähaastattelee intiimillä otteella kaikkiaan 18 kirjailijaa, joista jokainen on julkaissut muistelmateoksen tai useampia. Keskustelujen arkailematomuus kummunee pitkälti osapuolten yhteisestä kokemuspohjasta. Traumaattisista kokemuksista kirjoittaminen



on tuttua sekä haastatelluille että Brooksille, jonka isä salasi HIV-tartuntansa perheeltään kaikkiaan 10 vuotta, aina menehtymiseensä saakka. Siten haastattelukokonaisuus päästää lukijan kuuloetäisyydelle dialogista, jossa ymmärrykseen perustuva luottamus ja siitä kumpuava avoimuus tuottavat harvinaislaatuisen aineiston.

Kirjan kiinnostavin anti kehkeytyy juuri näiden tekijöiden risteyksessä: kirjailijat kuvailevat kokemustaan kertomisen lajista, johon psykologisesti ja kulttuurisesti liittyy sanallistamisen vaikeutta. Monet haastatelluista kertovat vältelleensä muistelmagenreä esimerkiksi keskittymällä etäännytettyyn fiktion, jonka sisältö on kuitenkin ollut tulkittavissa omaelämäkerralliseksi. Muistelmamuotoisen kirjoittamisen selkeästi käynnistyttyä on seuraava haaste ollut sen myöntämisessä, että työn alla olevasta tekstistä on todella syntymässä kokonainen kirja. Epäily on yhä jatkunut läpi julkaisuprosessin, sillä sen myötä subjektiivinen totuus on ollut mahdollista jakaa muiden kanssa. Lukijakuntaan ovat voineet kuulua myös perheenjäsenet, sukulaiset ja muut tutut, joiden reaktiot ovat vaihdelleet myötätunnosta helpotukseen, pettymykseen ja vihaan.

Traumaattiset kokemukset ovat kuitenkin vaatineet sanallistamista niin voimallisesti, että tarve on lopulta peittänyt alleen jopa epävarmuuden ja häpeän. Monet haastatelluista kuvaavatkin saaneensa eniten voimaa heissä itsessään käynnistyneestä kertomisen vuosta, joka on lopulta johtanut sirpaleisten elämännarratiivien jonkinasteiseen integroitumiseen. Siten syntyy vaikutelma, että muistelmakirjoittamisessa on sisäänrakennettuna terapeuttisuuden mahdollisuus. Sanallistamisen myönteiset vaikutukset hyvinvointiin ovatkin olleet kirjallisuusterapian kentällä tie-

dossa jo muutaman vuosikymmenen, ja tutkimuksen myötä ymmärrys syvenee kaiken aikaa.

Mielenkiintoista kyllä, en ole lukenut kirjailijahaastatteluista vielä puoliakaan, kun alan väsyä. Voimakaskaan myötätunnon ja samastumisen kokemuksi ei jaksakaan kantella lukuprosessia. Tämä selittyy sillä, että kirjan genre on kaikkea muuta kuin kevyt: kokonaisuutena se asettuu jonnekin kaunokirjallisuuden, asiatekstin ja tutkimuksen risteykseen. Brooks paitsi kunnioittaa litteroimiaan haastatteluja detaljeja myöten, myös kehystää ne säännönmukaisesti viipyilevin miljöökuvauksin, jotka tuovat mieleen vuoroin reportaasin, vuoroin romaanin. Lopputulos lienee haastatteluihin nähden rehellinen, mutta paikoin kerronta päättyy toistamaan itseään – osin siksi, että kirjailijoiden kokemukset muistuttavat toisiaan, mutta myös siitä syystä, että niiden kehystarinat ovat raskasrunkoisia. Päädyn järjelemään, että jos pääroolissa ovat haastateltujen kokemukset, olisi kirjasta ehkä voinut riisua osan haastattelujen tilannekuvista.

Toisaalta juuri tämä kerronnan elementti onnistuu muistuttamaan lukijaa siitä, millainen asema traumaattisella kokemuksella voi elämännarratiivissa olla. Kun keskustelu kääntyy traumaan, kieli pelkistyy romanttisesta lakoniseksi. Kauniin kuvauksen ja vähäsanaisten, paljaiden toteamusten välille syntyvä kontrasti on niin ilmeinen, että lukija miltei putoaa trauman synnyttämään murtumaan. Huomaan, ettei oma tietoisuuteni ole tähän valmis vaan joutuu kamppailemaan pitääkseen itsensä kiinni nykyhetkessä. Monet kirjailijoistakin toteavat, että kipu on yhä olemassa, ja sitä voi edelleen koskettaa. *Writing hard stories* toteuttaa tämän haasteen 18 kertaa, jokaisessa haastattelussa. Ehkä

niidenkin jonkinlainen karsiminen olisikin voinut lievittää teoksen raskaslukuisuutta luopumatta trauman luonnetta korostavasta kerronnallisesta kontrastista, joka varmasti resonoi lukijoissa eri tavoin heidän omista elämäkokemuksistaan riippuen.

Pidän kuitenkin siitä, kuinka teoksen intensiteetti linkittyy autenttisuuden ja totuuteen pyrkimisen arvoihin. Yhtäältä miltei jokainen haastatelluista kirjailijoista kertoo, kuinka tärkeää itsen kuunteleminen ja sisäisen äänensä esiin tuominen on heille ollut. Nimenomaan traumaattinen kokemus on tehnyt julkaisemisesta samaan aikaan kauheaa ja vimmaista, sillä kun kertomisen prosessi on saatettu alkuun, vaiettua totuutta ei enää ole voinut paeata. Mitä pidemmälle muistelmaproessi on edennyt, sitä varmemmin on alkanut näyttää siltä, että oikeus toteutuu. Monet kirjailijoista ovat myös todistanee pahoinpitelijänsä tai hyväksikäyttäjänsä oikeudenkäynnin ja tuomitsemisen – ikään kuin kertomisessa toteutunut rehellisyyden intentio olisi saanut aikaan laajemmankin totuudenmukaisuuden aallon.

Toisaalta kirjailijat korostavat, ettei työskentelyä ole ajanut subjektiivinen ”minun tarinani kertomisen pakko”. Sen sijaan kokemuksen ydintä on siltojen rakentaminen eri tasoilla. Yhteyksiä on luotu hajallaan olevien elämäntarinan kohtausten välille, niistä syntyneitä narratiiveja on jaettu muiden kanssa, ja lopulta synnytetty kontakteja kokemukseen samastuviin lukijoihin. Useimmat muistelmakirjailijoista ovat saaneet yhteydenottoja, joista huokuu kiitollisuus: viimeinkin joku puhuu tästä, minunkin kokemuksestani. Tärkeintä näyttääkin olevan tarinan kerrotuksi tuleminen – ei niinkään se, kuka kertoo. Erästä kirjailijaa

lainaten, ”[j]os olet kirjailija, sinun tulee kirjoittaa siitä”. Heidän kohdallaan kertomisen sivuuttaminen olisi ollut vaikeampaa kuin kirjoittaminen, jossa rehellisyys on osoitautunut ainoaksi vaihtoehdoksi. Muistelmakirjailijat ovat palauttaneet äänen paitsi itselleen, myös monille lukijoilleen, ja tuo ääni kaikuu kirjoittamisessa ja lukemisessa syntyvässä tilassa.

Myös kirjailija Brooks tuottaa tätä tilaa oman kerronnallistamisensa kautta. Hän rakentaa vahvaa yhteyttä haastattelemiinsa kirjailijoihin: he kannustavat toinen toisiaan sekä jakavat keskustelujensa äärellä aterioita ja litroittain kuumaa juotavaa. Kohtaavat katseet ja silmäkulmiin kohoavat kyyneleet tuodaan esiin. Siten Brooksinkin alkuperäinen kysymys muistelmakirjoittamisen merkityksistä tuntuu saavan vastauksensa paitsi kirjailijoiden puheenvuoroissa, myös tavassa, jolla hän itse kertoo haastattelukokemuksistaan. Merkitystä etsivälle ihmiselle merkitys on etsimisessä ja löytämisessä.

Elämäntapahtumassa, jonka liittäminen omaan kertomukseen on vaikeaa, riittää muisteltavaa useampaankin kirjalliseen tuotokseen. ”Ei se jätä sinua, mutta et enää suhaudu siihen pakkomielleisesti. Pakkomielelle polttaa itsensä loppuun.” *Writing hard storiesin* luettuani huomaankin pohtivani, mikä lopulta onkaan raskaan tarinan ydin, kun merkityksiltään hajanainen on kertomisessa muuttunut paitsi yhtenäisemmäksi, myös yhteiseksi. Varmalta näyttää ainakin se, että raskain kertomus on se, joka on vielä kertomatta.

*SCRIPTUM Publications of Writing Research is a blind refereed, open access publisher of scholarly articles in Creative Writing Studies. Articles or monographs will be published in Finnish or in English. The Publisher is Jyväskylä University Department of Art and Culture Studies.*

THE EDITORIAL BOARD OF SCRIPTUM

**Vasilis Papageorgiou**, Prof. Linneus University Comparative Literature, Creative Writing and theory

**Juhani Ihanus**, Docent, University of Helsinki, poetry therapy

**Orhan Kipcak**, Prof. FH Joanneum, University of Applied Sciences, Garz. Media studies

**Päivi Kosonen**, Docent, University of Turku, autobiographical studies

**Johanna Pentikäinen**, PhD. University of Helsinki, pedagogy of creative writing, artistic research of literature

**Jarmo Valkola**, Prof. University of Tallin, Media writing and adaptation studies

Editor-in-Chief:

**Risto Niemi-Pynttari**, Docent, University of Jyväskylä,  
Poetics and social media writing  
[creativewritingstudies@jyu.fi](mailto:creativewritingstudies@jyu.fi)