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 tunnetusta 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, kirjoittamistapahtuma 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). Lukiolaisten 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 sisältöanalyyttisesti 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 oppimiskäsityksiin: 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 käsitysmaailmassamme, että aiheesta on vaikea puhua toisin sanoin. Sosiaalisesti ja sosiokulttuurisesti suuntautuneiden oppimiskäsitysten perusteella kirjoittamisen oppiminen ei kuitenkaan ole omaksumista 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)[16]. Kirjoittaminen ”kompositiona”

16 Ekokomposition määrittely on ongelmallista, sillä monet alan tuntijat tuntuvat 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 kestävän 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 vastakohdaksi 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[17], suh-

Derek Owens 2001). Niin tärkeänä kuin pidänkin ympäristökysymyksien 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 genetiivimääritteellä 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 havainnoimista 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; Skinnari 2012; ks. myös Syverson M. 1999, 5–7.) Tarjouman käsitettä oppimisen tutkimukseen on kehittänyt van Lierin (2004) lisäksi mm. kasvatuspsykologi 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 minuus 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 kirjoitelma-aineistoa. Kaikissa teksteissä käsitellään jollakin tapaa itseä kirjoittajana. Vuoden 2006 aineisto on kerätty pienessä maaseutulukiossa, ja olen ollut itse paikalla antamassa opiskelijoille tehtävänannon: ”Kirjoita teksti, jossa pohdit itseäsi kirjoittajana.” Vuoden 2014 aineisto on kerätty isossa kaupunkilukiossa, 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 maaseutulukiossa, 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 keräystavat 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 sikälikin olla samankaltaisia. Koulutusjärjestelmä on melko jähmeä, ja muutokset tapahtuvat hitaasti (ks. Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007, 17; Kauppinen M. 2010, 299), joten opetussuunnitelmauudistuskaan 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 kirjoitelmien 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 oppimisaihioiden 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 liittyy 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 TARJOUMAT 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 ennakointeina. Lukio näyttäytyy myös olosuhteena ja sosiaalisena tilana, johon kuuluu vertaissuhteita sekä hierarkkisesti rakentuneita suhteita toisiin ihmisiin. Aineisto rakentaa kuvaa lukiosta myös instituutiona, mitä se yhteiskunnan näkökulmasta onkin, sillä kirjoittamisen opettamista ohjaavat erilaiset dokumentit kuten opetussuunnitelmien perusteet sekä ylioppilaskokeiden arviointiohjeet (ks. myös Erra & Svinhufvud 2017). Instituutio ylläpitää rakenteita, jotka määrittävät myös kirjoittamisen opiskelua: lukio koostuu kursseista, jotka taas yleensä koostuvat erillisistä oppitunneista, ja arvioinnin on tarkoitus edistää oppimista (ks. Lops 2003). Lukio on siis fyysinen, ajallinen, sosiaalinen ja institutionaalinen ympäristö, johon kirjoittaminen ja sen oppiminen ainakin osin sijoittuvat ja jossa kirjoittamisen opiskelijat 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 keruuaikana 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 hieman kehnoa, mutta ei se paljoa haittaa kun voi onneksi käyttää microsoft word:iä. 06/11*[18]
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 jossain määrin myös lukijan huomioimista, sillä kirjoittaja saa yleensä itse selvää käsialastaan, mutta silti se edustaa melko kapeaa, kirjoittamisen taitoon ja tekstin lopputulokseen keskittyvää kirjoittamiskäsitystä[19]. Sama käsitys tulee ilmi

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

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

esimerkissä 2, jossa kirjoittaminen käsin on jopa edellytys kirjoitus*taidolle*, vaikka selittämättä jääkin, mitä taito oikeastaan tarkoittaa. Esimerkissä käytetään nollapersoonarakennetta *on hyvä kirjoittaa*, ja subjektin paikalle voisi asettua 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. puhekielisiä sanoja eksyy teksteihin silloinkin kun ei pitäisi. Kirjoitusvirheitäkin esiintyy etenkin tietokoneella/ipadillä 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 mahdollisuuteen 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 kehittyykin 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 väsyy niin helposti. Tietokoneella taas on vähän vaikea keskittyä kirjoittamiseen, joskin se on helpompaa ja mukavampaa. 06/20*

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

Teknologisen kehityksen myötä kirjoittamisen resurssit ovat monipuolistuneet (Lillis 2013, 100–123). Tekniset laitteet voivat olla tarjoumia, jotka mahdollistavat myös sosiaalisen kirjoittamisen. Tämä tulee epäsuorasti ilmi joistakin 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 näyttäydy 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 häiriöitä 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 aineistossani 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 kestämään 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 käsittelen 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 millläänlailla luovaa tekstiä ja suurin osa tuot-*

> *tamastani tekstistä syntyykin 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 esimerkissä 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. Arvosteluja, analyysejjä 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 syynä. 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 ahdistavalta, 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 aiheuttanutta aloittamisen vaikeutta, mutta ilmaisee myös tulleensa 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 käsittelin 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 arvosanat, kiinnostuksen puute tai aloittamisen vaikeus (esimerkit 25 ja 26).

25. *Vapaista aineista saan arvosanan 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 tehdäkkään kuin kirjoittaa, mutta joskus kun on pakko saada jokin työ valmiiksi, ei se kiinnosta pätkääkään. 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 määritelty 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 tehdäkkään 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 näyttäytyy myönteisenä tarjoumana. On kuitenkin epäselvää, onko opiskelijan mielestä pakollista kirjoittaminen vai kirjoittamisesta pitäminen.

Myös monet sosiaalisiksi luokittelemani tarjoumat kytkeytyvät lukioinstituutioon (koulusta sosiaalisena ja institutionaalisena 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 tarjouman 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 näyttäytyvän opiskelijoille eräänlaisena luonnehdintana itsestä. Se voi olla joko perustelu kokemukselle huonommuudesta kirjoittajana tai selitys sille (ks. Kakkuri-Knuuttila 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 vuorovaikutuksesta, joka epäonnistuu, jos palautteen merkitys jää opiskelijalle hämäräksi (ks. myös Askew & Lodge 2000). Samaa ilmiötä voi tarkastella myös ekologian näkökulmasta: palaute ja arviointi eivät tarjoudu 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 kielii, 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) tarjoumateorian lävitse, ja analyysissa 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 tarjoudu 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 käytänteisiin 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 edistävänä tarjoumana, 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 tekstitaitoja, 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 opetussuunnitelman 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 tekstikäsitykseen, jonka mukaan tekstit ovat sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen tai kinesteettisten 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 kääntöpuolena 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 taikatemppua 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 ecocomposition*. 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. Metodin 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 discoursal 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 opetussuunnitelmissa*. 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 ainedidaktinen 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. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 29.2.2016.

Laine, K. 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laitinen, Lea 1995. Nollapersoona. *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 (13.10.2017)

Lops 2015 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus. 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-Pynttäri, 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. Tekstilingvistinen 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 kielenoppijaidentiteetteihin 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. *Abiturientti 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. Verkkoversio, 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 ecocomposition. 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 kuvataidelukiossa ja asuu tällä hetkellä Berliinissä. Erra on myös oppikirjailija, ja parhaillaan hän kirjoittaa lukiolaisten kirjoittamista ja kirjoittajaidentiteettejä käsittelevän väitöskirjansa lisäksi lasten tietokirjaa.*