

”Mielestäni kirjoitin oikeaa asiaa ja olen tyytyväinen siihen mitä tekstini käsitteli.”

Yhdeksäsluokkalaiset arvioimassa tekstiään ja kirjoittamistaan

**Maisterintutkielma
Laura Suomalainen
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
2019**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Laura Suomalainen	
Työn nimi – Title ”Mielestäni kirjoitin oikeaa asiaa ja olen tyytyväinen siihen mitä tekstini käsitteli.” Yhdeksäsluokkalaiset arvioimassa tekstiään ja kirjoittamistaan	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro Gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2019	Sivumäärä – Number of pages 81 sivua liitteineen
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielmassani tarkastelen yhdeksäsluokkalaisten havaintoja kirjoittamastaan tekstistä ja tekstin laatimisen prosessista sekä omasta kirjoittajuudestaan. Tutkielmani on osa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) toteuttamaa oppimistulosarviointien esitestausvaihetta. Arvioinnin keskiössä ovat perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen päättöarvioinnin kriteerit. Kriteereihin kirjatut tavoitteet ja sisällöt ohjaavat opettajien työtä kouluissa.</p> <p>Tutkimukseni keskiössä ovat kirjoitustaidot, jotka linkittyvät uudessa opetussuunnitelmassa (2014) osaksi laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien monilukutaitoja. Monilukutaidot perustuvat ajatukseen laajentuneesta tekstikäsitteestä, jolloin tekstiksi voidaan tulkita yhtä lailla sanallisten, kuvallisten, visuaalisten kuin numeeristen merkkijärjestelmien avulla tuotettu teksti (POPS2014: 22). Oppilaiden kirjoittajaidentiteettien tutkimisen teoreettisena taustana tutkimuksessani toimii Banduran (1997) <i>minäpystyvyys</i> -käsite (self-efficacy), joka tarkoittaa ihmisen käsityksiä omasta kyvykkyydestään suoriutua hänelle annetuista tehtävistä.</p> <p>Tutkimukseni aineisto on koottu osana Karvin äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosarvioinnin esitestausta. Esitestausvaiheessa mukana oli useita kouluja eri puolelta Suomea. Aineiston laajuudeksi muodostui 363 tekstiä esitestausvaiheeseen osallistuneilta oppilailta. Tehtävänantona oppilailla oli arvioida aikaisemmin tuottamaansa tekstiä, sen tuottamisprosessia sekä pohtia omaa kirjoittajuuttaan.</p> <p>Tulosten pohjalta voisi sanoa 9.-luokkalaisten erityisen suureksi arvostuksen kohteeksi tyytyväisyyden omaa tekstiä kohtaan. Tekstien itsearvioinneista nousi esiin myös hieman yllättävänä huomiona oppilaiden kokemus suunnittelun merkityksettömyydestä, ja sen vähäisyydestä oppilaiden tekstintuottamisprosessissa. Tekstin suunnittelematta jättäminen tuntui olevan yleisempää kuin tekstin huolellinen suunnittelu etukäteen. Kirjoittajaidentiteettien rakentumisen taustalla näkyivät vahvasti aiemmat, sekä hyvät että huonot kirjoittamiskokemukset, jotka määrittivät oppilaiden käsityksiä omasta kirjoittajuudestaan. Osa oppilaista koki aiempien huonojen kokemustensa vaikuttavan omiin kirjoitustaitoihinsa esimerkiksi siten, että niitä ei ole mahdollista kehittää. POPSin (2014: 293) oppimistavoitteen mukaan oppilaan tulisi kyetä antamaan ja vastaanottamaan palautetta tuottamistaan teksteistä ja arvioida tekstintuottamistaitojaan nimen niihin liittyviä kehityskohteita. Oppilaiden oli tulosten mukaan helpompi arvioida kirjoittamisprosessia kuin itse tekstiä. Oppilaiden itsearvioinneilta olisi siis voinut odottaa syvempää otetta erityisesti tekstin kielellisten piirteiden osalta.</p>	
Asiasanat – Keywords Itsearviointi, monilukutaito, kirjoittaminen, perusopetus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, kielten -ja viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	4
2.1 Kielen oppiminen osana soveltavaa kielitiedettä	4
2.2. Kirjoittaminen moniulotteisena taitona	4
2.2.1 Kirjoituskäsityksistä kohti kirjoitustaitoa	5
2.2.2 Kielenkehityksen tutkimukset	8
2.3. Kirjoitustaitojen arviointi	11
2.3.1 Kirjoittamisen arvioinnin työkaluja	11
2.3.2 Minäpystyvyyden yhteys kirjoittamiseen ja reflektointiin	13
2.5 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	15
2.5.1 POPSin asema koulutusjärjestelmässä	15
2.5.2 Kielikäsitys ja kirjoitustaidot osana monilukutaitoa	15
2.5.3 Arviointi	16
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	19
3.1 Aineiston esittely	19
3.2 Menetelmät	20
4 ANALYYSI	22
4.1 Tekstiin liittyvät havainnot	22
4.1.1 Tyytyväisyys/tyytymättömyys omaan tekstiin	22
4.1.2 Tehtävänannon täyttyminen	26
4.2 Kirjoitusprosessiin liittyvät havainnot	27
4.2.1 Aiheen vaikutus kirjoitusprosessin sujuvuuteen	28
4.2.2 Koetilanteen vaikutus kirjoittamiseen	31
4.2.3 Tietokoneella kirjoittamisen vaikutus tekstin tuottamiseen	31
4.2.4 Suunnittelun merkitys kirjoittamiseen ja tekstin lopputulokseen	33
4.3 Oma kirjoittajuus	37
4.3.1 Heikko luottamus omiin kirjoitustaitoihin	37
4.3.2 Kirjoittamisen mielekkyys osana sujuvaa kirjoitusprosessia	39
4.3.3 Motivaatio osana kirjoittajaidentiteetin rakentumista	43
4.3.4 Genretietoiset kirjoittajat	45
4.3.5 Kirjoittaminen väylänä itseilmaisuuksiin	47
4.3.6 Kirjoittamisen hyödyt	48
4.3.7 Kehityskohteet ja omat vahvuutensa tunnistavat kirjoittajat	50
5 POHDINTA	53
5.1 Yhteenveto tuloksista	53
5.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	63
LÄHTEET	65
LIITE	

1 JOHDANTO

Tutkielmassani tarkastelen yhdeksäsluokkalaisten tekemiä havaintoja kirjoittamastaan tekstistä ja tekstin laatimisen prosessista sekä omasta kirjoittajuudestaan. Tutkielmani on osa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen eli Karvin toteuttamaa oppimistulosarviointia ja sen keskiössä ovat uuden opetussuunnitelman (2014) keskeisen oppimistavoitteen mukaisesti oppilaiden itsearviointitaidot. Karvi toteutti äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnin perusopetuksen päättövaiheessa 9.-luokkalaisilla keväällä 2019. Oppimistulosarviointien tavoitteena on tuottaa valtakunnallista tietoa koulutusjärjestelmän tasa-arvoisuudesta, opetuksen laadusta sekä oppiainekohtaisista oppimistuloksista koulutuksen kehittämistä varten. Arvioinnin keskiössä ovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), mihin kirjatut opetuksen tavoitteet ja sisällöt ohjaavat opettajien työtä kouluissa. Osaamistavoitteiden ja opetuksen sisältöjen tehtävänä on varmistaa kaikille oppilaille yhdenvertainen ja tasalaatuinen opetus kaikissa kouluissa. Oppimistulosten arvioinnilla pyritään siis varmistamaan POPSissa esitettyjen keskeisten osaamistavoitteiden saavuttaminen sekä kansallisten ja paikallisten koulutus päätösten ja normien toteutuminen. Tämän lisäksi kansallista arviointityötä ohjaavat lakiin kirjatut säädökset. Opetuksen arvioinnista on säädetty asetus, jonka mukaan koulutuksen arvioinnin on oltava luonteeltaan suunnitelmallista ja koulutuksen tavoitteiden osalta kaikki osa-alueet läpäisevää. (Karvi 2014, Korkeakoski 2017: 123, 128–129.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden kielellistä identiteettiä, ohjata oppilaita erilaisten tekstien äärelle, vahvistaa arjessa tarvittavia kieli- sekä tekstitaitoja ja tukea näin oppilaita arkisten ilmiöiden määrittelyssä sekä omien ajatusten kielentämisessä. Opetussuunnitelma tuo vahvasti esille monilukutaidon ja siihen keskeisesti kuuluvan tekstin tuottamistaidon osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. ”Opetus perustuu laajaan tekstikäsitteeseen. Keskeisiä ovat monimuotoisten tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen sekä tiedon hankinnan ja jakamisen taidot (POPS 2014: 287).” Monilukutaidon ohella äidinkielen ja kirjallisuuden keskeisenä teemana opetuksessa toimii oppilaiden kieli- ja kulttuuritiedon vahvistaminen. Tavoitteena on syventää oppilaiden kielitietoisuutta kehittämällä oppilaiden kykyä tunnistaa kielen rakenteita, sävyjä, tyylipiirteitä sekä kielellisten valintojen merkityksiä. (POPS 2014: 291.)

Tutkimukseni keskiössä olevat itsearviointi- sekä oppilaiden reflektointitaidot, erityisesti kirjoitustaidon kohdalla, ovat nousseet tärkeään rooliin uuden opetussuunnitelman (2014) myötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaiden valmiuksia itsearviointiin tulisi tukea opetuksessa monella tavalla. Itsearviointiin tulisikin vertaisarviointin

ohella olla yksi lukuvuoden aikana tapahtuvista jatkuvan arvioinnin muodoista. Reflektiolle tulisi tarjota riittävästi aikaa ja tilaa, jotta oman oppimisen edistymiseen olisi mahdollista päästä käsiksi. Itsearvioinnin pohjalla vaikuttavat kyky ymmärtää oppimiselle asetetut tavoitteet sekä kyky havainnoida oman oppimisen edistymistä sekä yksilö- että ryhmätasolla. Opettajalla on merkittävä rooli näiden taitojen kehittymisen tukemisessa, jotta oppilas kykenee yhä itseohjautuvammin tunnistamaan itselleen sopivimmat työskentelymuodot oman oppimisen tueksi. (POPS 2014: 49.)

Oppimistulosten arviointia on vuodesta 1998 alkaen toteutettu Opetushallituksen toimesta, ja vuodesta 2014 alkaen toiminta siirtyi Kansalliseen koulutuksen arviointikeskukseen. Viime aikaisena tutkimuksena tältä tutkimuskentältä voisi mainita Elina Harjusen ja Juhani Rautopuron (2015) tekemän raportin *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä: Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Harjusen ja Rautopuron raportin (2015) tarkastelun kohteena ovat vuoden 2004 opetussuunnitelman pohjalta nousseet teemat kielentuntemus sekä kirjoittaminen. Kirjoittamisen osalta oppilailta kysyttiin kirjoittamiseen liittyvistä asenteista, sisäisen ja ulkoisen motivaation merkityksestä sekä testattiin oppilaiden taitoja tuottaa kantaa ottavia tekstejä vastineen muodossa.

Tutkimukseni teoreettista viitekehystä tukevia tutkimuksia ovat muun muassa Linnea Leivon Pro gradu -tutkielma (2018) *Monilukutaito ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, joka käsittelee monilukutaidon käsitettä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin peilaten sekä Maria Lapin Pro gradu -tutkielma (2017) *Näkökulmia uusien kirjoitustaitojen pedagogiikkaan – kirjallisuuskatsaus uuteen kirjoittamiseen osana monilukutaidon tutkimusta ja opetusta*. Lapin tutkielma käsittelee monilukutaitoon tiukasti sidoksissa olevia uusia kirjoitustaitoja ja niiden nivoutumista osaksi opetussuunnitelmaa ja käytännön opetustyötä. Minäkäsityksen yhteyttä kirjoittamiseen on tutkinut muun muassa Sara Osanen Pro gradu -tutkielmassaan (2014) *Kirjoittaminen ja minäpystyvyys – lukiolaisten käsityksiä omista kirjoittamistaidoistaan*. Tutkimuksessa havaittiin lukioikäisten opiskelijoiden usein aliarvioivan omaa taitotasoaan verrattuna todelliseen osaamiseen nimenomaan kirjoitustehtävien osalta.

Tutkimusongelmanani on selvittää, miten yhdeksäsluokkalaiset kykenevät refleктоimaan tuottamaansa tekstiä ja millaisia käsityksiä heillä on omista kirjoitustaidoistaan sekä itsestään kirjoittajana. Karvin hankkeen tavoitteiden mukaisesti tutkimuskysymykseni keskittyvät oppilaiden taitoihin reflektoida tekstiään ja kirjoittamistaan, mikä on yksi keskeisimpiä sisältöjä opetussuunnitelmassa (2014). Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1) Millaisia havaintoja 9.-luokkalaiset tekevät kirjoittamastaan tekstistä?
- 2) Millaisia havaintoja 9.-luokkalaiset tekevät tekstin tuottamisprosessista?
- 3) Millaisia havaintoja 9.-luokkalaiset tekevät omasta kirjoittajuudestaan?

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Kielen oppiminen osana soveltavaa kielitiedettä

Tutkimukseni nojautuu oppijan kielen tutkimustraditioon, joka voidaan nähdä osana soveltavaa sekä teoreettista kielentutkimuksen kenttään. Kielen ollessa tutkimuksen keskiössä, tulee käsitys kielestä nähdä osana yhteiskunnallista sekä yksilöllistä vaikutuspiiriä, joka konkretisoituu muun muassa kielen opetuksen sekä oppimisen kautta. Soveltavan kielitieteen taustalla vaikuttaa Bahtinin (1981: 272, 291) teorioima dialoginen kielikäsitys, joka korostaa kielen heteroglossista, eli vaihtelevaa luonnetta. Kieli on siis jo perusolemukseltaan vaihteleva, jolloin kielen opetus ei myöskään saisi pohjautua ajatukseen kielestä yhtenäisenä systeeminä. Kielen opetuksen tulisi sen sijaan ohjata oppijoita tilanteiseen kielenkäyttöön, jolloin oppijalla on taito muokata omaa kielenkäyttöään kulloiseen kontekstiin sopivaksi. Kielen oppimisen sekä opettamisen tulisi siis pohjautua ajatukseen kielestä konkreettisena vuorovaikutustoimintana ajan myötä muuttuvissa ja kehittyvissä multimodaalisissa konteksteissa. (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 27–31.)

Kieltä tulisi tarkastella tilanteisena sekä dynaamisena systeeminä. Kun kieli nähdään osana vuorovaikutustoimintaa, on sen luonne väistämättä tilanteisesti vaihteleva. Kielenkäyttö on kytköksissä kontekstinsa kautta erilaisiin tilanteisiin, jotka voivat vaihdella esimerkiksi ajan, paikan, osallistujien sekä puheenaiheiden suhteen. (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 27–31.) Kielen kehitys tulisi tällöin nähdä sekä yksilön että sosiaalisten tekijöiden vaikutusten kautta kehittyvänä prosessina. Tällöin yksilön kognitiiviset prosessit ja tilanteinen vuorovaikutustoiminta limittyvät yhteen ja ovat molemmat olennaisia osia kielen dynaamisessa systeemissä. (Sunin 2012: 419.) Dialoginen käsitys kielestä heijastelee vahvasti myös opetussuunnitelmassa esitettyä oppimiskäsitystä, jossa korostuu oppimisen sosiaalinen ja kognitiivinen luonne sekä oppimisen oppijälähtöisyys (Ouakrim-Soivio 2015: 78–79). Seuraavassa kappaleessa tarkastelen kirjoittamista osana monilukutaitoa ja eri kirjoituskäsityksiä sekä esittelen opetussuunnitelmassa esillä olevan kirjoituskäsityksen.

2.2. Kirjoittaminen moniulotteisena taitona

Kirjoittaminen on kehittynyt ja muovaantunut viime vuosikymmenten ajan teknologian kehityksen myötä niin tekstin tuottamisen kuin laajentuneiden kirjoitusympäristöjenkin osalta. Tietokoneella kirjoittaminen on mahdollistanut tekstien uudenlaisen prosessoinnin sekä

muokkaamisen ja erilaiset digitaaliset kirjoituslajit ovat tuoneet yhteiskirjoittamisen reaaliaikaiseksi. Tekstien siirryttyä digitaalisiin ympäristöihin myös kirjoittamisen muoto on laajentunut siten, että nykypäivänä tekstiä voidaan tuottaa myös audiovisuaalisin keinoin. Kirjoittamisen kehitys on vuosien aikana näkynyt myös opetussuunnitelmissa. (Hankala, Harjunen, Kauppinen, Kulju, Pentikäinen & Routarinne 2015: 73.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelma liittii kirjoitustaidot osaksi tekstitaitoja, ja uusi opetussuunnitelma (2014) osaksi laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien monilukutaitoja. Monilukutaidot perustuvat ajatukseen laajentuneesta tekstikäsitelmästä, jolloin tekstiksi voidaan tulkita yhtä lailla sanallisten, kuvallisten, visuaalisten kuin numeeristen merkkijärjestelmien avulla (POPS2014: 22). Monilukutaito on uudessa opetussuunnitelmassa (2014: 22) määritelty erilaisien tekstien tulkitsemiseksi ja tuottamiseksi sekä taidoksi ymmärtää erilaisia kulttuurisia viestinnän muotoja. Monilukutaitoon on POPSissa (2014) liitetty myös taito arvottaa tuottamiaan ja tulkitsemiaan tekstejä ja tätä kautta rakentaa omaa identiteettiään. Palaan POPSin (2014) käsitykseen monilukutaidosta vielä tarkemmin luvussa 2.5.2, jossa esittelen laajemmin myös opetussuunnitelman keskeisiä sisältöjä tutkimukseni kannalta. Minna-Riitta Luukka (2013) on määritellyt monilukutaidon käsitteen seuraavasti: ”--monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoa, taitoa toimia tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tehtäviä varten. Se on kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoja eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla.” (Hankala, Harjunen, Kauppinen, Kulju, Pentikäinen & Routarinne 2015: 73, Luukka 2013.)

2.2.1 Kirjoituskäsityksistä kohti kirjoitustaitoa

Tunnetuin kirjoitustaitojen tutkija lienee Ivanič Roz (2004: 224–225), joka on tarkastellut kirjoittamisen eri ulottuvuuksia kielen, yksilön ja yhteisön näkökulmat toisiinsa sitoen erilaisten diskurssien avulla. Myös Kalliokoski (2008, 351–352) on esittänyt Ivaničin (2004) kanssa saman ajatuksen kielen tarkastelusta niin yksilön kognitiivisten prosessien kuin yhteisöllisen vuorovaikutuksen kautta. Ivaničin kirjoittamiskäsitys jakautuu kuuteen eri diskurssiin, jotka ovat taitoon (*a skills discourse*), luovuuteen (*a creativity discourse*), prosessiin (*a process discourse*), tekstilajin tuottamiseen (*a genre discourse*), sosiaalisiin käytänteisiin (*a social practices discourse*) sekä sosiopoliittiseen toimintaan liittyviä. Diskurssit keskittyvät oppimisen ulottuvuuksista lähinnä kognitiiviseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen, vaikka tutkimusten mukaan myös tunteet ovat läsnä oppimisprosessissa (Ivanič 2004: 204). Käsitteellä *diskurssi* Ivanič (2004: 224) viittaa käsityksiin kirjoittamisesta, sen opettamisesta ja arvioinnista sekä

oppimisesta. Seija Mertaniemi (2018) on väitöskirjassaan taulukoinut Ivaničnin esittelemät diskurssit seuraavasti:

1. Taito	Taitokäsityksen mukaan kirjoittaminen on käytännön taitoa ja oikeaoppisten lauseiden ja virkkeiden yksilöllisenä tuottamista, jossa tavoitellaan virheetöntä tekstiä.
2. Luovuus	Kirjoittaminen on luovuutta -käsitys korostaa yksilöllistä luovuutta, jolloin keskeistä on kirjoituksen sisältö ja tyyli.
3. Prosessi	Kirjoittaminen on prosessi -käsityksessä keskitytään kirjoittamisen prosessiin eli suunnitteluun, luonnosteluun ja muokkaamiseen, jolloin tuotokseen ei niinkään kiinnitetä huomiota.
4. Tekstilajin tuottaminen	Kirjoittaminen on tekstilajin tuottamista -käsitys korostaa tekstien tarkoituksen ja kontekstin mukaista kielellistä vaihtelevuutta.
5. Sosiaaliset käytänteet	Kirjoittaminen on sosiaalista toimintaa -käsitys katsoo kirjoittamisen tietyssä sosiaalisessa tilanteessa tapahtuvaksi tarkoituksenmukaiseksi toiminnaksi.
6. Sosiopoliittinen toiminta	Kirjoittaminen on sosiopoliittista toimintaa -käsitys on lähellä kirjoittamisen sosiaalista näkökulmaa, mutta lisäksi se keskittyy laajempiin kontekstin poliittisiin aspekteihin.

Kirjoittamiseen liittyvistä diskursseista Ivaničnin esittämistä diskursseista erityisesti kirjoittamisen taitodiskurssi on vahvasti läsnä opetuksessa. Taitodiskurssiin kuuluvat osataidot, kuten oikeinkirjoitus ja välimerkit ovat tärkeitä koulussa opetettavia asioita, jotka yleisesti kuuluvat osaksi myös kirjoitustaidon arviointia. Taitodiskurssin valossa kirjoittaminen näyttäytyy kontekstiin sitoutumattomana taitona, jonka pääpaino on kielen rakenteiden ja lauseiden hallinnassa. (Ivanič 2004: 227.) Taitodiskurssi voidaan nähdä yksittäisenä osataitona nähden kirjoittamisen osalta nähden melko kapea-alaisena ja mekaanisena. Kirjoittamisen opetuksessa on jo pitkään seurattu prosessikirjoittamista, jossa tekstin muokkaaminen ja uudelleen kirjoittaminen saavat arvioinnin ohella paljon painoarvoa. Tekstien arviointi kohdistuu prosessikirjoittamisen eri vaiheissa erilaisiin asioihin ja on muotoista. (Luukka 2004: 14, 20).

Kirjoittamiskäsityksistä siirryttäessä käsiterhierarkiassa hieman alemmas esittelen seuraavaksi kirjoitustaidon erilaisia määritelmiä, joista Ivanicinin määritelmien ohella voisi mainita Boscolon (2008: 293–294), joka on tutkinut kirjoitustaitoa, erityisesti sen kehittymisen kannalta. Boscolon määritelmässä kirjoitustaito jakautuu kolmeen eri komponenttiin: jatkuvuuteen, kompleksisuuteen ja sosiaalisuuteen. *Jatkuvuudella* Boscolo tarkoittaa kirjoittamisen jakautumista erilaisiin vaiheisiin, jotka ovat universaaleja koskien näin kaikkia kieliä ja kulttuureja maailmassa. Kirjoitustaito voidaan nähdä elinikäisenä harjoitteluna, joka alkaa jo varhain ennen kouluikää ja jatkuu läpi elämän myös koulun ulkopuolella. Yläkouluikäen tultaessa ymmärrys kirjoittamisen merkitystä kohtaan syvenee ja erilaisten kirjoitusstrategioiden hallinta sekä käyttö lisääntyvät. *Kompleksisuus* kuvastaa kirjoittamisen monipuolisuutta ja kirjoittamiseen kytkeytyvien tekijöiden monimuotoisuutta. Erilaisten taitojen ja kognitiivisten sekä

kielellisten prosessien lisäksi kirjoittaminen vaatii kirjoittajalta sisäistä motivaatiota kirjoitusprosessia kohtaan sekä esimerkiksi oma-aloitteista kiinnostusta kirjoituksen aiheeseen. Tämän lisäksi olennaista *kompleksisuudessa* ovat myös kirjoittajan käsitykset itsestään ja omasta osaamisestaan kirjoittamisen osalta. Kirjoittamisen *sosiaalinen* ulottuvuus taas korostaa kirjoittamisen yhteisöllisyyttä sekä toiminnan mielekkyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta. Kirjoittaja ei siis ole yksin tekstinsä kanssa, vaan kirjoitusprosessiin tulisi aina sisältyä dialogia esimerkiksi opettajan ja muiden oppilaiden välillä.

Boscolo (2008: 306) on tutkinut kirjoittamiseen liittyvien taitojen näkyväksi tekemistä oppilaille. Hänen mukaansa oppilaan tietoisuus omista taidoistaan kehittää kirjoittamiseen liittyviä metataitoja. Kirjoitustaidon kehittymisen kannalta on siis olennaista, että oppilaat tulevat tietoisiksi sekä omista vahvuuksistaan että heikkouksistaan. Kehityskohteiden tunnistaminen ja itselle mielekkäiden ja sopivien työskentelytapojen löytyminen ovat tärkeitä askelia kirjoitustaidon kehityskaarella.

Myös Kallionpää (2016; 2014) on tutkinut kirjoitustaitoja erityisesti niiden kehittymisen näkökulmasta. Kallionpään (2016; 2014) mukaan sosiaalisen median viestintätapojen valtaisan nopea kehitys ja muuttunut viestintäkulttuuri vaativat myös kansalaisilta, ja ennen kaikkea opetukselta uusia kirjoitustaitoja, joiden avulla yksilöt voivat olla aktiivisia osallisia yhteiskunnassa. Kirjoittamiskulttuurin muutos tarkoittaa siis väistämättä myös kirjoitustaitojen kehittymistä, jotta monimuotoisia ja monipuolisilla tavoilla tuotettuja tekstejä kyettäisiin tulkitsemaan, tuottamaan ja arvioimaan. Kirjoittamisen opetuksen tulisikin hänen artikkelinsa mukaan tähdätä esimerkiksi multimodaalisten tekstien tuottamiseen sekä luovaan sisällöntuotantoon. Kallionpään mukaan uudet kirjoitustaidot pitävät sisällään uusia osa-taitoja, joiden ei ehkä perinteisesti ole katsottu kuuluvan osaksi koulukirjoittamista. Hän onkin jakanut kirjoitustaitojen alle kuuluvat osa-aidot kuuteen erilaiseen taitoon, joita ovat: tekniset taidot, multimodaaliset taidot, sosiaaliset taidot, julkisuustaidot, monisuorittamis- ja tietoisuustaidot sekä luovuustaidot. Laajentuneen tekstikäsitteksen myötä Kallionpään esittelemistä taidoista mielestäni voimakkaimmin korostuvat multimodaaliset taidot, sillä nykypäivän tekstit voivat koostuvat kirjoitetun tekstin lisäksi esimerkiksi kuvista, äänistä ja videoista, joiden tulkitsemiseen ja merkitysten ymmärtämiseen kyseiset taidot ovat välttämättömät.

Tutkimukseni kannalta on olennaista tarkastella kirjoittamista myös pedagogisesta näkökulmasta ja siksi esittelenkin seuraavaksi opetussuunnitelmassa ja opetuksessa vallitsevat kirjoittamiskäsitykset. Kirjoittamisen opetus perustuu uuden opetussuunnitelman (2014) mukaan sosiokulttuuriseen sekä funktionaaliseen tapaan lähestyä kieltä. Sosiokulttuurinen suuntaus

näkee kirjoitustaidot yhteisöllisten puhetapojen omaksumisena sekä taitona tuottaa ja hallita erilaisiin tilanteisiin sopivia tekstejä. Suuntauksen mukaan kirjoitustaito voidaan nähdä kulttuuristen ja sosiaalisten tekstikäytänteiden omaksumisena, jolloin opetus tähtää erityylisten tekstien merkitysten analysointiin ja ymmärtämiseen. Näiden taitojen kautta oppilaat voivat oppia itsekin tuottamaan kulttuurilleen ominaisia tekstejä. Funktionaalisuus taas näkyy opetuksessa todellisten, ikäkaudelle tyypillisten kielen rakenteiden opiskeluna ja autenttisten tekstien tuottamisena. (Luukka 2004: 15–20, POPS 2014: 287.)

Sosiokulttuurisen lähestymistavan rinnalla opetusta mullistava kirjoituskäsitys on ollut prosessikirjoittaminen. Lähestymistapa näkee kirjoittamisen kognitiivisena toimintana, joka vaatii kehittyäkseen systemaattista ohjausta sekä kirjoittamiseen kuuluvien osataitojen harjoittelua. Kirjoitusprosessi koostuu erilaisista vaiheista, kuten tekstin suunnittelusta, luonnostelusta ja viimeistelystä, jolloin myös valmis tuotos katsotaan kuuluvaksi osaksi prosessia. Prosessikirjoittaminen hälventää opettajan roolia tiedon välittäjänä korostaen opettajan roolia ohjaajana ja kannustavana palautteenantajana. Vastaavasti oppilaan rooli aktiivisena oppijana kasvaa ja ryhmän tuki kirjoitusprosessissa korostuu. Prosessikirjoittamiseen nojaavassa opetuksessa tavoitteena on auttaa oppilaita löytämään heille ominainen tapa tuottaa tekstiä ja tätä kautta saada heidät tietoisiksi kirjoittamistavastaan. Tavoitteena on siis tukea kunkin oppilaan kirjoittajaidentiteetin vahvistumista ja kehittymistä. (Luukka 2004: 13–14.)

2.2.2 Kielenkehityksen tutkimukset

Kirjoitustaidot ja kirjoitettu kielimuoto kehittyvät Kalliokosken mukaan (2008: 349–350) ennen kaikkea koulukontekstissa, mutta jo ennen koulukontekstiin siirtymistä tarjoaa yhteiskuntamme ja kulttuurimme vahvasti kielellinen ilmaisumuoto yksilölle vaikutteita kirjoitetusta kielestä. Kirjoitettu kieli on niin vahvasti läsnä jokapäiväisessä arjessamme, että sen voidaan katsoa hallitsevan yleisiä käsityksiämme kielestä. Kirjoitettu kieli on siis vahvasti läsnä niin kulttuurimme yhteisöissä, eli sosiaalisissa toimintaympäristöissä kuin toisaalta yksilön prosessissa sosiaalistua häntä ympäröivän yhteiskunnan jäseneksi. (Dufva 2000: 72, 75–76, 88.) Kielenkehityksen tutkimuksista ennen kaikkea kirjoitettuun kieleen liittyvät tutkimukset antavat omalle tutkimukselleni mahdollisuuden peilata oppilaiden vastauksia tutkimusten tuloksiin, sekä tarjoavat raamit sille, millaiselle taitotasolle oppilaiden tekstit mahdollisesti sijoittuvat.

Kielenkehityksen tutkimus on Suomessa keskittynyt suurelta osin lasten varhaiseen kielenkehitykseen myöhemmän kielenkehityksen tutkimuksen jäädessä hyvin vähäiseksi. Anneli Pajusen mukaan kielenkehitys on kuitenkin nykykäsitysten mukaan pitkä ja hidas prosessi,

jonka voidaan katsoa jatkuvan läpi eliniän. Pajunen lieneekin tunnetuin tutkija 8–12 -vuotiaiden lasten kirjoittamisen kehityksen osalta, ja hänen mukaansa lapset kirjoittavat aluksi kuten puhuvat ja kirjoitustaidon kehittyessä kirjoittaminen muuttuu kompleksisempaan suuntaa sanaston sekä rakenteen tasolla. (Pajunen 2014: 4.)

Pajunen (2014) mukaan keskilapsuuteen (6–12 v.) sijoittuvan myöhemmän kielenkehityksen vaihe on merkittävä vaihe kirjoitustaitojen kehityskaarella, sillä silloin lasten kirjoitustaidot kehittyvät laajasti monella osa-alueella. Lapset oppivat muun muassa vähitellen käyttämään abstraktimpaa ja harvinaisempaa sanastoa, kuvallisia ilmauksia, metaforia ja idiomeja. Kielenkäyttö saa siis paljon uutta ilmaisuvaraa, mikä mahdollistaa erilaisten ilmaisujen varioimisen sekä kielellisen ilmaisun rikastumisen. Tämän lisäksi lapset alkavat pikkuhiljaa hallita erilaisia genrejä ja tyyllilajeja.

Alakouluvaiheeseen sijoittuvan myöhemmän kielenkehityksen aikana myös lasten kirjoitelmien pituus kasvaa luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä, ja kirjoitelmien pituus korreloi niiden paremmuuden kanssa, lukuun ottamatta kaikkein pisimpiä kirjoituksia. Vasta yläkouluun siirryttäessä kirjoitelmien pituus ei enää määrittele yhtä vahvasti kirjoitusten tasoa, jolloin tekstin pituus ei automaattisesti tarkoita onnistunutta kirjoitelmaa. Yläkoulun aikana kehittyvät myös kirjoittamisen tiivistämis-strategiat, jotka oppilaiden osalta muokkautuvat joko pelkistävän tai monisanaisen kirjoittajan edustajiin. Tämä on osoitus myös esimerkiksi kirjoitelmien lauserakenteiden kompleksisuuden kasvamisesta. (Pajunen 2014: 7,11.) Tutkimukseni aineistoon kuuluvat tekstit sijoittuvat juuri myöhemmän kielenkehityksen jälkeiseen aikaan, jolloin yläkouluvaiheessa olevien 9.-luokkalaisten tulisi jo hallita esimerkiksi abstraktimman sanaston käyttö sekä omien ajatusten jäsennelty ilmaiseminen. Oppilaiden teksteiltä voi myös odottaa hajontaa niiden pituuden suhteen, sillä edellä mainitun Pajunen (2014) mukaan pituus ei enää yläkouluvaiheessa korreloi tekstin onnistumisen kanssa, vaan lyhyetkin tekstit voivat olla sisällöltään mielekkäitä ja ansioituneita.

Kielen kehittymistä S2-oppijoilla, eli suomea toisena kielenään puhuvilla, on kuitenkin tutkittu laajemmin. Annukka Muuri (2014: 16) on tutkinut maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidoissa esiintyvää vaihtelua alakoulun päättävällä kuudennella luokalla. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielenkehityksessä puheen ja kuullun ymmärtäminen opitaan ennen kirjoitus- ja puhetaitoja. (Aalto, Tukia, Taalas & Mustonen 2008: 21.) Kirjoitustaidot vaativat kielenoppijalta useiden kognitiivisten toimintojen hallintaa sekä esimerkiksi syntaktisten rakenteiden ja kirjoittamisen sosiaalisten sääntöjen ymmärtämistä. (Muurin 2014: 95 mukaan Weigle 2005: 128.)

Kielitaidon arvioinnin pohjana Muuri on käyttänyt eurooppalaista viitekehystä, jonka osaamistasot voidaan suhteuttaa oppilaiden kielitaidontasoon koulussa. Äidinkielenään suomea puhuvat yläkouluikäiset oppilaat sijoittuvat yleensä taitotasolle B1-B2, joista B1-taso on vaatimuksena Suomen kansalaisuutta hakevalle henkilölle. B2-tasosta voidaan käyttää nimitystä osaajan taso, jonka keskeisenä taitona pidetään kykyä argumentointiin. Tällä tasolla oleva kielenkäyttäjä kykenee esittämään omia mielipiteitä, perustelemaan siihen kohdistuvaa kritiikkiä sekä pohtimaan asioiden syy-seuraussuhteita. Yläkoulusta mahdollisesti siirryttäessä koulutuksen seuraavalle asteelle on myös kielitaidolla edellytykset kehittyä eteenpäin. C-tasolle siirryttäessä kielenkäyttäjää voitaisiin kutsua jo sanataituriksi, jolla on taito tuottaa rikasta, hyvin jäsenneiltyä ja yksityiskohtaista kieltä. (Eurooppalainen viitekehys 2003: 48, 60–61, Aalto ym. 2008: 56.) Tutkimukseni aineisto koostuu juuri yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamista pohdiskelevista teksteistä, joiden yhtenä arviointikriteerinä toimi oman mielipiteen esittäminen ja sen perusteleminen.

Kielen kehittymisestä on tehty tutkimusta myös kirjoittamisen osa-alueiden näkökulmasta kansallisten oppimistulosarviointien muodossa. Tutkimukseni aiheen kannalta mielenkiintoinen tutkimus on keväällä 2010 toteutetun kansallisen arvioinnin pohjalta tehty tutkimus 9.-luokkalaisten argumentointitaidoista, erityisesti pohtivissa teksteissä. Tutkimustulosten perusteella 9.-luokkalaisten hallitsevat argumentoivan tekstin kirjoittamisesta oman mielipiteen ilmaisun hyvin. Parhaimpiin tuloksiin yltäneet kirjoittajat osasivat tekstissään perustella yhteiskunnan arvoihin peilaten oman näkemyksensä, mutta ottivat myös huomioon vastakkaisen näkemyksen. Kaikkein heikoimman tuloksen saaneet saivat kyllä tuotua oman mielipiteensä esille kirjoittamassaan teksteissä, mutta perustivat mielipiteensä vain faktoihin pohjautuviin asioihin. Heikoimpien tekstien kohdalla ongelmallista oli myös vastakkaisen näkemyksen huomioon ottaminen sekä vasta-argumenttien tuottaminen. (Sääskilahti 2011: 33–34.) Kokonaisuudessaan tutkimuksen perusteella voisi todeta 9.-luokkalaisten perustelevan mielipiteensä keskitasoisesti, kaikkein taitavimpien argumentojien jäädessä kuitenkin marginaaliin. Argumentoivien tekstien tuottamisessa tulisi siis vielä kiinnittää huomiota argumentoivan tekstin kohdeyleisön huomioimiseen sekä riittävien syy-seuraussuhteiden käsittelyyn. (Sääskilahti 2011: 37.)

2.3. Kirjoitustaitojen arviointi

2.3.1 Kirjoittamisen arvioinnin työkaluja

Henna Makkonen-Craig (2011) on tutkinut kirjoittamiseen liittyviä kompetensseja ja luonut niistä havainnollistavan taulukoinnin, joka pohjautuu Ivanicin (2014) kirjoittamiskäsitykseen. Taulukoinnissa Makkonen-Craig on jaotellut kirjoitustaitoon liittyvät kompetenssit ikään kuin jäävuoren tavoin tekstin pinnalta näkyviin taitoihin (kirjoittajan kompetenssit), sekä syvemällä piilossa vaikuttaviin taitoihin (diskurssikompetenssit). Kirjoittamiseen liittyvät kompetenssit ovat yksi työkalu tekstin arviointiin oppilaiden itsearvioinnin rinnalla toteutettavaksi. Seuraavaksi esittelen Makkonen-Craigin (2011) taulukoinnin.

KIRJOITTAJAN KOMPETENSSIT

Motorinen ja visuaalinen kompetenssi: välineen hallinta: esim. käsialan luettavuus, tekstin siisteys, tekstin asettelu ja muotoilu, näppäily- ja tekstinkäsittelytaidot.

Kielellinen kompetenssi: kirjoitetun yleiskielen normien hallinta ja kyky hyödyntää ilmaisun resursseja monipuolisesti (sanasto ja rakenteet).

DISKURSSIKOMPETENSSIT

Kognitiivinen kompetenssi: kyky keksiä ideoita, esittää ajatuksia, kielentää kokemuksia ja nähdä yhteyksiä niiden välillä; suhteellisuudentaju ja kriittisyys; tiedon muokkaus ja arviointi.

Tekstuaalinen kompetenssi: koherenttien tekstijaksojen ja tekstikokonaisuuden rakentaminen; näkökulmien hallinta; tekstin reliefi rakenne eli esim. olennaisen ja epäolennaisen erottaminen; argumentaatio.

Tekstilajikompetenssi: eri tekstilajien tuntemus ja hallinta; kyky valita tilanteeseen sopiva tekstilaji.

Sosiaalinen kompetenssi: yhteisön toimintakulttuurin ja sosiaalisten normien tuntemus; kyky viestiä ja toimia tehokkaasti kyseisen yhteisön ja kulttuurin tilanteessa.

Taulukko 1. Kirjoitustaidon arvioinnin avuksi luotu kompetenssitaulukko (Makkonen-Craig 2011: 75).

Kirjoittajan kompetenssit ovat niitä asioita, joita tekstistä on mahdollista havaita jo pelkällä pintapuolisella lukemisella ja silmäilyllä. Motorinen ja visuaalinen kompetenssi pitävät sisällään esimerkiksi käsialan siisteyden ja luettavuuden, tekstin asettelun sekä esimerkiksi tekstinkäsittelytaidot tietokoneella tekstiä tuottaessa. Kielellinen kompetenssi taas tarkoittaa kattavasti yleiskieleen liittyviä norminmukaisuuksia ja niiden hallintaa tekstin tuottamisessa. Kielelliseen kompetenssiin voidaan katsoa kuuluvaksi myös kielen eri variaatiot ja yksilön käytävissä olevat kielelliset resurssit. (Makkonen-Craig 2011: 69–75.)

Diskurssikompetenssit sen sijaan ovat tekstin pintaa syvemmällä vaikuttavia, yksilöllisiä kompetensseja, jotka pitkälti ohjailevat, määräävät ja hallitsevat kirjoittamista. Teksteillä on aina jokin tarkoitus, ne kirjoitetaan tiettyyn muotoon ja ne ovat osa vallitsevaa kulttuuria sekä siihen kuuluvia tekstikäytänteitä. Teksteillä on täten aina myös vastaanottajat ja lukijat, jotka tulisi ottaa huomioon tekstiä rakennettaessa. Diskurssikompetensseista keskeisimpänä voidaan pitää kognitiivista kompetenssia, jolla tarkoitetaan kykyä ideoida, ilmaista ja jäsentää ajatuksia sekä kykyä liittää niitä sujuvasti yhteen. Edistyneen ja kypsyneen kirjoittajan merkinä voidaankin nähdä kyky suhteuttaa omia ajatuksia muiden ajatuksiin ja suhtautua niihin kriittisesti. Kognitiivisen kompetenssin saavuttaminen edellyttääkin kirjoittajalta syvällistä, abstraktin tason ajattelua. Diskurssikompetenssit ja kirjoittajan kompetenssit voidaan tekstejä arvioitaessa nähdä toisiinsa limittyneinä, eikä niitä tästä syystä tulisi tarkastella toisistaan irrallisina. Esimerkiksi tietyt tekstilajit tarjoavat oikeinkirjoituksen suhteen vapaammat raamit, jolloin oikeinkirjoituksen arviointi ilman tekstilajikompetenssin huomioon ottamista olisi perusteetonta. (Makkonen-Craig 2011: 69–75.)

Kompetenssiajattelun lisäksi kirjoitusprosessin sujuvuuteen vaikuttaa olennaisesti kirjoittajan motivaatio kirjoittamista kohtaan. Mirja Tarnanen (2002) on tutkinut motivaation vaikutusta kirjoittamiseen. Kirjoitustaidon kohdalla ei ole kyse ainoastaan taulukossa mainituista kompetensseista, vaan jokaisen kirjoittajan tulisi kompetenssien hallinnan lisäksi kyetä sitoutumaan tehtävään eli löytämään sisäinen motivaatio kirjoittamista kohtaan. Jotta kirjoittaminen ylipäänsä voisi tuntua motivoivalta, ja itselle tarvittava motivaatio löytyisi, tulisi tehtävän tuntua oppijasta jollain tasolla itsensä kannalta järkevältä ja mielekkäältä. Tällöin tehtävästä on mahdollista löytää tarttumapintaa, jonka avulla kirjoittaja kykenee yhdistämään oman maailmansa tehtävässä kirjoituksen kautta avautuvaan maailmaan, ja sen vaatimaan käsitteistöön. Tehtävänannon täyttämisen odotuksenmukaisella tavalla vaatii siis kirjoittajalta sitoutumista tehtävään sekä kykyä käyttää kirjoitustaitojen alle lukeutuvia osataitoja. Joskus voi kuitenkin käydä niin, että motivaatiosta huolimatta kirjoittaja ei kykene vastaamaan tehtävään sen

ohjeiden mukaisesti. Tällöin kirjoittaja ei kykene sijoittamaan itseään osaksi tehtävän vaatimaa kulttuurista ja sosiaalista tietämystä. (Tarnanen 2002: 110.)

Kun opiskelijan oppimisprosessiin liittyy uuden taidon opettelu, palautteen merkitys on keskeinen, koska usein tulee vastaan vaikeita asioita, joiden ratkaisemiseen opiskelijan tietotaito ei riitä. Opettajan antama palaute auttaa näkemään miten vaikeat asiat ratkaistaan ja kannustaa yrittämään uudelleen. Ilman palautetta opiskelijan motivaatio voi turhautumisen seurauksena heikentyä, ja vaikean tehtävän kohdatessaan hän luovuttaa helpommin. Palaute antaa opiskelijalle mahdollisuuden korjata toimintaansa ja sen kautta saada onnistumisenkokemuksia. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014: 21, 27.) Opettajan antaman palautteen lisäksi oppilaan hyvillä itsearviointitaidoilla ja erityisesti omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamisella on oppimisprosessia sekä oppilaan itseohjautuvuutta edistävä vaikutus (POPS 2014: 49).

Alanen ja Kajander (2011: 67) määrittelevät reflektion yksilön kyvyksi tietoisesti pohtia omaa toimintaansa ja oppimiseen liittyviä toimintaprosessejaan. Reflektion määritelmä pitää sisällään ajatuksen oppimisesta prosessina, jonka kautta yksilö rakentaa maailmankuvaansa ja minäkuvaansa omien kokemustensa ja keräämänsä uuden tiedon avulla. Erityisen tärkeänä oppimisprosessin kannalta ovat yksilön aikaisemmat kokemukset ja niiden pohjalta muodostuneet asenteet, jotka vääjäämättä vaikuttavat siihen, millaisia merkityksiä yksilö luo uusille asioille.

Myös Kaikkonen (2005: 49) on tutkinut reflektiota erityisesti kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Hänen mukaansa reflektio ei ole vain oman toiminnan tietoistamista, vaan siihen liittyy oman toiminnan ja havaintojen peilaaminen käsityksiin itsestä oppijana. Alanen ja Kajander (2011: 67) laajentavat reflektion koskemaan kognitiivisten osa-alueiden lisäksi myös esimerkiksi oppimisympäristöä ja oppimisen herättämiä tunteita. Tunteiden reflektoinnin nähdäänkin olevan aivan yhtä tärkeää kuin omien ajatusprosessien, sillä tunteet ovat kiinteästi yhteydessä oppimiseen. Opiskelijoiden taidot suunnitella, prosessoida ja ohjata oppimisprosessiaan ovat kiinteästi sidoksissa ja vaikuttavat olennaisesti siihen, kuinka hyvin opiskelija kykenee refleктоimaan omaa oppimistaan ja itseohjautuvasti ottamaan vastuuta opinnoistaan. Oppimisprosessin hallinnalla on vaikutusta myös siihen, miten oppilas kykenee kontrolloimaan oppimisen synnyttämiä tunteitaan ja oppimiseen vaadittavaa motivaatiota. (Alanen & Kajander 2011: 69).

2.3.2 Minäpystyvyyden yhteys kirjoittamiseen ja reflektointiin

Oppilaan ajatteluprosessien, tunteiden ja toiminnan takana ajatellaan sosio-kognitiivisen teorian mukaan olevan ihmisen **minäpystyvyys** (*self-efficacy*), jonka Albert Bandura on alun perin

teorioinut vuonna 1977 (Bandura 1997: 34). Vaikka teoria käsitteen takana on jo useita vuosikymmeniä vanha, kertoo sen arvostuksesta paljon se, että siihen yhä viitataan minäpystyvyyttä käsittelevissä tutkimuksissa.

Minäpystyvyydellä (*self-efficacy*) tarkoitetaan sitä, millaisia käsityksiä ihmisellä on omista kyvyistään suoriutua erilaisista tehtävistä. Minäpystyvyys heijastelee niitä ihmisen ajatuksia ja uskomuksia, joita hän kohtaa pohtiessaan omaa onnistumistaan esimerkiksi kirjoitus-tehtävässä. Miten hyvin yksilö tulee onnistumaan erilaisista tehtävistä riippuu siis osittain siitä, kuinka vahvasti hän itse uskoo selviytymiseensä. Minäpystyvyydessä ei siis niinkään ole kyse yksilön hallitsemista taidoista vaan siitä, kuinka yksilö uskoo kykenevänsä selviytymään hallitsemillaan tiedoilla ja taidoilla (Bong & Skaalvik 2003: 5). Käsitteen yhteydessä voidaan puhua sekä heikosta että hyvästä minäpystyvyydestä. Hyvän minäpystyvyyden omaava henkilö uskoo selviytyvänsä erilaisista tehtävistä, vaikka ne tuntuisivatkin aluksi haastavilta. Vastavasti henkilö, jolla on heikko minäpystyvyys, kokee epävarmuuden tunteita pohtiessaan omaa suoriutumistaan eikä välttämättä luota omien taitojensa riittävän tehtävästä suoriutumiseen. Minäpystyvyydellä on merkittävä vaikutus myös esimerkiksi siihen, kuinka oppilaan käsitys omista kyvyistään vaikuttaa oppilaan motivaatioon ja tahtoon suorittaa tehtävä loppuun asti. (Bandura 1977; 1997.) Seuraava kuvio esittelee Banduran (1977; 1997) minäpystyvyysteorian pohjalta heikkoon ja hyvään minäpystyvyyteen liittyviä piirteitä.

Hyvä minäpystyvyys	Heikko minäpystyvyys
Oppilas uskoo onnistuvansa haastavankin tehtävän kohdatessaan	Oppilas välttelee haastavia tehtäviä eikä usko suoriutuvansa niistä
Oppilas on valmis näkemään vaivaa tehtävän eteen	Oppilas jättää tehtävän kesken sen tuntuessa ylivoimaiselta
Oppilas pyrkii herkemmin ylittämään itsensä	Oppilas asettaa matalia tavoitteita

Taulukko 2. Banduran minäpystyvyys-käsitteen pohjalta luotu taulukko hyvän ja heikon minäpystyvyyden piirteistä.

Minäpystyvyyden erona minäkäsitykseen voidaan nähdä minäpystyvyyden tilannekohtainen luonne. Minäpystyvyys voi vaihdella esimerkiksi kirjoitustehtävien mukaan, jolloin joidenkin tehtävien kohdalla oppilas uskoo selviytyvänsä kyseisestä tehtävästä paremmin kuin jostakin toisesta tehtävästä. Minäkäsitys taas viittaa yksilön pysyvämpään uskemukseen jossakin asiassa. Esimerkkinä tutkimukseni aineistosta voi nousta esiin ajatus: ”Tehtävä meni huonosti, koska olen huono kirjoittamaan.” Tällöin kyseessä on oppilaan minäkäsitys itsestä kirjoittajana. Jos oppilas taas näkee epäonnistumisen liittyvän kyseiseen tehtävään, muttei

määrittävän hänen koko kirjoittajuuttaan, on kyse minäpystyvyydestä. (Bandura 1997; Bong & Skaalvik 2003: 7–8).

2.5 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

2.5.1 POPSin asema koulutusjärjestelmässä

Koulujen toimintaa, sen suunnittelua ja esimerkiksi oppimisen arviointityötä ohjataan kaikkia kuntia ja opettajia velvoittavalla perusopetuksen perusteiden opetussuunnitelmalla (POPS). Koulukohtaisten POPSien taustalla taas vaikuttavat valtakunnallisesti opetustyötä sitovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joita uudistetaan ja kehitetään eteenpäin Opetushallituksen toimesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014: 9) on kirjattu sekä yleisellä että oppiainekohtaisella tasolla opetuksen tavoitteet sekä keskeiset sisältöalueet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on siis asiakirjana luonteeltaan koulujen opetustyötä ja sen suunnittelua vahvasti ohjaava. Opetussuunnitelma on luonteeltaan myös normatiivinen eli velvoittava, jolloin se toimii sekä opettajien työtä ohjaavana pedagogisena työvälineenä että hallinnollisena työvälineenä, jonka avulla voidaan säädellä opettajien työskentelyä kouluissa. Konkreettisena esimerkkinä opetussuunnitelman kytköksestä koulutusjärjestelmän ohjaukseen voidaan nähdä oppikirjat, joiden sisällöt seuraavat pitkälti opetussuunnitelmaan kirjattuja opetuksen sisältöjä. (Heinonen 2005: 5; Vitikka 2009: 23, 65–66.) Tällöin oppilaiden taidot voivat peilata oppikirjojen sisältöjä, riippuen opettajien tekemistä opetuksen sisältöä koskevista valinnoista oppitunneilla.

2.5.2 Kielikäsitys ja kirjoitustaidot osana monilukutaitoa

Tekstin tuottamisen taidot limittyvät tiukasti monilukutaidon käsitteeseen, joka on nostettu uudessa opetussuunnitelmassa (2014: 22–23) yhdeksi laaja-alaiseksi osaamistavoitteeksi. Monilukutaitoa on määritelty opetussuunnitelmassa (2014: 22) seuraavasti:

Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä.

Laajentunut tekstikäsitys avaa oppilaille aivan uudenlaisen tekstimaailman, kun tekstiksi voidaan tulkita kirjoituksen ohella kuvat, numerot sekä auditiiiviset ja kinesteettiset symbolijärjestelmät. Monilukutaito voidaan tulkita myös kyvyksi ymmärtää ympäröivää kulttuuria sen kaikine vivahteineen ja sävyineen. (POPS 2014: 22.)

Uudessa opetussuunnitelmassa (2014: 30) kieli nähdään sosiaalisena voimavarana, jolla on suuri merkitys sekä yksilölle että yhteisölle. Kielellä on keskeinen merkitys oppimisessa, kielellisen identiteetin rakentumisessa, osaksi yhteisöön kasvamisessa sekä yhteisössä toimimisessa ja kaikenlaisessa vuorovaikutuksessa. Kielen rooli nähdään siis vahvasti yhteisöllisenä sekä toiminnallisena. Koulu nähdään vahvasti kielitietoisena, ja täten monikielisenä toimintaympäristönä, jossa oppilaan toimivat samanaikaisesti sekä aktiivisina kielenkäyttäjinä että kielen oppijoina. (POPS 2014: 28–30.) Myös vuoden 2004 opetussuunnitelma jakaa yhteisöllisen ja toiminnallisen käsityksen kielestä. Kielitietous nähdään harjoiteltavana ja kehitettävissä olevana taitona sekä tajuna, jonka ymmärryksen voi saavuttaa havainnoimalla sekä tekemällä oivalluksia erilaisten tekstien ääreltä. Kieli itsessään kytkeytyy täten toimintaan ja on osallisena erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. (Kauppinen 2007: 28.)

Monilukutaidon voidaan katsoa limittyvän lähekkäin yhteen laajan tekstikäsitteen kanssa. Laajentunut tekstikäsitteily tarkastelee merkkejä ja niiden merkityksiä moniulotteisissa ympäristöissä sekä moninaisin tavoin tuotettuina. Sen voidaan siis katsoa olevan multimodaalista, eli kuvia ja sanoja yhdistelevää. Monilukutaidon nivoutuessa yhteen multimodaalisuuden kanssa voidaan tekstien yhteydessä puhua synesteettisyydestä. Sillä tarkoitetaan eri aistihavaintojen siirtymistä eri aistimusalueelta toiselle. Opiskelijat käyttävät tätä taitoa esimerkiksi luovissa prosesseissa tuottaessaan videon perusteella tekstiä tai luodessaan kuulemastaan esimerkiksi näytelmänomaisen tarinan. Monilukutaidon kohdalla tämä liittyy nimenomaan taitoon tuottaa, yhdistellä, eritellä, tulkita ja arvioida erilaisia tekstejä erilaisissa ympäristöissä. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015: 18–19.)

2.5.3 Arviointi

Uuden opetussuunnitelman (2014) perusteissa korostetaan yrittämiseen kannustavaa, oppilaiden osallisuutta edistävää sekä monipuolisia arviointimenetelmiä tukevaa arviointia. POPSin (2014) mukaan arvioinnin tulisi jakautua kolmeen osa-alueeseen: oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Arvioinnin painopiste on siis tarkentunut uuden POPSin myötä oppimisen arviointiin oppilaan arvioinnin sijaan. Oppimista arvioitaessa keskitytään oppilaan edistymiseen opinnoissa verrattuna aikaisempaan osaamisen tasoon, tuetaan oppilaan oppimisprosessia sekä annetaan riittävästi palautetta ja tietoa opinnoissa edistymisestä. (Ouakrim-Soivio 2015: 37–39.) Arviointi tapahtuu siis pitkälti oppilaan ja opettajan välisessä, avoimessa vuorovaikutussuhteessa, joka kannustaa oppilaita havainnoimaan omaa oppimistaan ja siihen linkittyviä tekijöitä. Tätä kautta oppilaiden on mahdollista päästä kiinni itselle parhaisiin

työskentelytapoihin, jolloin myös tavoiteltujen osaamistavoitteiden saavuttaminen on helpompaa. (POPS 2014: 47, 49.)

Oppilaiden itsearviointi ja reflektointitaidot ovat nousseet uuden opetussuunnitelman (2014) myötä keskeisiksi työkaluiksi oppimisen edistymisessä. Itsearviointi nähdään opetussuunnitelmassa (2014: 48) tärkeänä osana oman oppimisprosessin hahmottamista sekä oppimistavoitteiden saavuttamista. Tämän voi konkreettisesti nähdä kaikkien oppiaineiden päättöarvosanan hyvän osaamisen kriteereistä, joihin on yhdeksi kriteeriksi nostettu esille itsearvioinnin merkitys oppimisen osoittamisessa. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen päättöarvioinnin yhtenä kriteerinä hyvälle arvosanalle on kirjattu seuraava: ”Oppilas antaa ja vastaanottaa palautetta teksteistä ja osaa arvioida omia tekstintuottamisen taitojaan ja nimetä niiden kehittämiskohteita (POPS 2014: 293).”

Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaiden valmiuksia itsearviointiin tulisi tukea opetuksessa monella tavalla. Itsereflektiolle tulisi tarjota riittävästi aikaa ja tilaa, jotta oman oppimisen edistymiseen olisi mahdollista päästä käsiksi. Itsearvioinnin pohjalla vaikuttavat kyky ymmärtää oppimiselle asetetut tavoitteet sekä kyky havainnoida oman oppimisen edistymistä sekä yksilö- että ryhmätasolla. Opettajalla on merkittävä rooli näiden taitojen kehittymisen tukemisessa, jotta oppilas kykenee yhä itseohjautuvammin tunnistamaan itselleen sopivimmat työskentelymuodot oman oppimisen tueksi. (POPS 2014: 49.) Itsearvioinnin tulisi vertaisarvioinnin ohella olla yksi lukuvuoden aikana tapahtuvista jatkuvan arvioinnin muodoista. Opetussuunnitelmasta nousee esiin myös arvioinnin vuorovaikutteisuus. Omasta oppimisesta tulisi kyetä keskustelemaan yhdessä muiden oppilaiden sekä opettajan kanssa. Tällöin annetun palautteen laadulla on myös merkitystä.

Oppimista edistävä palaute on luonteeltaan laadullista ja kuvailevaa, oppimisen solmukohtia analysoivaa ja ratkovaa vuorovaikutusta. Se ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä. (POPS 2014: 50.)

Sisällöltään laadukas palaute auttaa oppilaita täten tunnistamaan omia kehityskohteitaan, löytämään keinoja näiden edistymiseen ja lopulta oppimistavoitteiden saavuttamiseen.

Myös vanhassa opetussuunnitelmassa (2004) on mainintoja oppilaan itsearvioinnista osana oppilaan arviointia. Itsearvioinnin keskeisenä tehtävänä mainitaan oppilaan itsetuntemuksen kasvu ja tämän myötä opiskelutaitojen kehittyminen. Keskeisenä osana itsearviointitaitoja nähdään vuoden 2004 POPSissa myös oppimiselle asetettujen tavoitteiden hahmottaminen sekä oman oppimisen peilaaminen niihin. Oppiaineiden hyvän osaamisen kriteereissä itsearviointitaidot jäävät kuitenkin hyvin pieneen osaan. Mainintoja oman osaamisen arvioinnista löytyy lähinnä taideaineiden, kuten käsityöt ja kuvaamataito, kriteereistä. (POPS 2004: 240,

264.) Tämä lieneekin suurin painotusero uuden (2014) ja vanhan (2004) POPSin välillä itsearvioinnin suhteen.

Opetussuunnitelman lisäksi oppilaan osaamisen arvioinnista on säädetty myös perusopetuslaissa 22. pykälässä, jonka mukaan arvioinnin avulla tulisi pyrkiä opiskelun ohjaamiseen ja kannustamiseen sekä oppilaiden itsearviointitaitojen kehittämiseen (Perusopetuslaki 628/1998). Myös Päivi Atjonen (2007: 81–82, 84) korostaa pykälässä esille nousseen itsearvioinnin merkitystä oppimista tukevana elementtinä. Itsearvioinnissa oppija muodostaa itselleen oppimistavoitteita, hankkii tietoa tavoitteiden saavuttamiseksi sekä toimii, kehittää ja arvioi oman toiminnan seurauksia. Oman toiminnan pohtiminen ja sen tietoinen muuttaminen kuuluvat itsereflektioon, joka toimii yhtenä itsearvioinnin kulmakivenä. Itsearvioinnilla voidaan täten lisätä oppilaiden itsetiedostusta ja lisätä arvioinnin merkitystä oppilaille. Samalla lisääntyy myös oppimisen mielekkyys.

Oppimistuloksia voidaan mitata suhteellisella eli normiviitteisellä (*normreferenced*) tai kriteeriviitteisellä (*criterion based*) arvioinnilla. Normiviitteisyys tarkoittaa yksittäisen oppilaan tulosten vertaamista muiden oppilaiden tuloksista muodostettuun normiin. Tulokset siis suhteutetaan yksittäisen oppilaan kohdalla koko verrokkiryhmään, jolloin arvioinnista tulee luonteeltaan oppilaita erottelevaa. Oppimistulosarviointi on osittain luonteeltaan normiviitteistä, sillä oppimistuloksia mittaavat tehtäväpankit on suunniteltu siten, että ne olisivat vaikeusasteikoltaan oppilaita erottelevia. Tällöin tavoitetaan oppilasaineksesta kaikkein taitavimmat ja toisaalta myös kaikkein heikoimman taitotason omaavat oppilaat. Kriteeriviitteisellä arvioinnilla taas tarkoitetaan oppilaan osaamisen vertaamista ennalta määriteltyihin kriteereihin. Oppimistulosarvioinnissa nämä kriteerit määrittyvät opetussuunnitelman päättöarviointiin liitettyjen hyvän osaamistason kriteereihin sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisiin osaamistavoitteisiin. (Huhta 2010: 6; Metsämuuronen 2009: 17.) Tutkimukseni kannalta olennaista on siis tutkia nimenomaan opetussuunnitelmaan kirjattuja osaamistavoitteita erityisesti itsearvioinnin ja kirjoittamisen osaamisen osalta, ja suhteuttaa analyysini tuloksia niihin.

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Aineiston esittely

Tutkimukseni aineisto on koottu osana Karvin äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosarvioinnin esitestausta. Karvin varsinainen arviointityö toteutui keväällä 2019, ja oma tutkimukseni on osa hankkeen esitestausmateriaalien vastausten arviointia. Esitestausvaiheessa mukana on useita kouluja eri puolelta Suomea. Tutkimusaineiston kerääminen tapahtui Karvin toimesta esitestausvaiheeseen valituilta kouluilta syksyn 2018 aikana. Oppimistulosarviointi kohdistuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) keskeisiin tavoitteisiin sekä sisältöihin äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän osalta. Tällöin arvioinnin keskiöön ovat valikoituneet uuden POPSin (2014) mukaisesti oppilaiden itsearviointitaidot kirjoittamisen osalta.

Aineiston laajuudeksi muodostui 363 tekstiä esitestausvaiheeseen osallistuneilta oppilailta, joiden huoltajilta oli saatu tutkimusluvat testiin osallistumiseksi. Teksteistä 204 kappaletta oli tyttöjen kirjoittamia ja 159 kappaletta poikien kirjoittamia. Analysoin aineistooni kuuluneet kaikki 363 tekstiä, mutta taulukoihin olen koonnut 120 oppilaiden vastausta, jotka riittävät saavuttamaan aineiston analyysin niin sanotun kylläntymispisteen. Loput aineistostani olen siis analysoinut taulukkoon syntyneiden luokkien avulla teemoittelemalla oppilaiden tekstit suoraan taulukon avulla syntyneisiin luokkiin. Analyysitaulukoihin olen siis koonnut 120 kappaletta tekstiesimerkkejä, ja niiden pelkistettyjä vastineita sekä tekstiä ja sen tuottamisprosessia että oppilaiden kirjoittajaidentiteettiä koskevia havaintoja (Liite 1. esimerkkinä analyysitaulukosta). Aineiston tekstit eivät sisältäneet yhtään täysin tyhjää vastausta, vaan kaikki oppilaat olivat tuottaneet niihin jonkin tasoista tekstiä. Kaikkia vastauksia en kuitenkaan voinut analysoida osana tutkimustani, sillä niissä ei tutkimuskysymyksen kannalta ollut asiaan kuuluvaa sisältöä. Tällaisia vastauksia esiintyi tekstiä ja sen tuottamisprosessia koskevien havaintojen kohdalla viisi kappaletta ja kirjoittajaidentiteettien kohdalla niin sanottuja tyhjiä vastauksia oli yhteensä 35 kappaletta.

Tutkimukseni aineisto muodostuu siis Karvin koostamasta tehtäväpatteristosta, joka sisältää tekstintuottamistehtäviä sekä oman kirjoittamisen reflektointia. Aineiston keruu tapahtui tutkimukseen valikoituneilla kouluilla oppituntien aikana. Tehtäväosio koostui kahdesta erillisestä tehtävästä, joiden suorittamiseen oppilailla oli aikaa yhteensä 90 minuuttia. Ensimmäisenä tehtävänantona oli kirjoittaa kanta-aottava teksti oppilaiden kokemuspäiriin liittyen. Tehtävään oli ennalta valittu kuusi erilaista näkökulmaa, joista oppilaiden tuli valita yksi käsiteltäväkseen. Toinen tehtävä liittyi edellä mainitun kirjoitustehtävän reflektointiin. Tehtävänantona oli

arvioida kirjoittamaansa tekstiä ja pohtia omaa kirjoittajuuttaan. Oman tekstin arvioinnin avuksi tehtävään oli liitetty seuraavanlaisia apukysymyksiä: ”Miten kirjoittaminen sujui?”, ”Oletko tyytyväinen kirjoittamaasi tekstiin?” ja ”Suunnittelitko kirjoitustasi?”. Keskityn tutkimukseni jälkimmäisiin teksteihin, joissa oppilaat refleктоivat osaamistaan tuottamansa tekstin kautta.

3.2 Menetelmät

Aineistoni analyysimenetelmänä toimii laadullinen sisällönanalyysi, jonka avulla olen teemoitellut aineiston. Tuomi ja Sarajärvi (2018: 107–113, 127) esittävät sisällönanalyysille kolme erilaista muotoa: aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi. Oman tutkimukseni metodina toimii aineistolähtöinen ja kevyesti teoriaohjautuva analyysimuoto. Päädyin tähän metodivalintaan voidakseni tarttua suoraan aineistosta nouseviin oppilaiden tekemiin huomioihin koskien heidän tekstejään, kirjoittamisprosessiaan sekä kirjoittajuuttaan. Tutkimukseni kohdalla oppimistulosarvioinnit pohjaavat kuitenkin opetussuunnitelman perusteisiin (2014) äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, joiden taustalla vaikuttavat muun muassa ainepedagogiset tutkimukset sekä esimerkiksi aikaisemmat oppimistulosarvioinnit.

Tuomi ja Sarajärvi (2018: 109) nostavat esiin laadullisen tutkimusmetodin yhtenä kulmakivenä ja huomioitavana asiana analysoinnin teoriapitoisuuden. Tämä tarkoittaa heidän mukaansa sitä, että tutkittavaan ilmiöön liittyvät havainnot ja sille annetut merkitykset ovat aina sidoksissa jo olemassa olevaan teoriaperustaan, ja sitä kautta muotoutuvaan arvopohjaan. Voidaan siis puhua tiedon suhteesta vallitsevaan kontekstiin, jonka kautta tuloksia tarkastellaan, ja joka näin ollen vahvistaa tiedon subjektiivisen luonteen. Oman tutkimukseni kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että analyysiini vaikuttavat tiedostamani sekä tiedostamattomaksi jäävät asenteeni koulukirjoittamisen arviointia kohtaan sekä aikaisemmat tietoni esimerkiksi POPSin suhtautumisesta 9.-luokkalaisten kirjoittamistaitoon sekä opetuksessa tavoiteltaviin taitoihin arvioida tuottamaansa tekstiä.

Tärkeimmäksi sisällönanalyysin alun työvaiheeksi voisi nimetä aineiston koodaamisen (Tuomi ja Sarajärvi 2018: 104–107). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koodaaminen, jota voidaan myös kutsua tekstin jäsentelyksi, on tärkeä työskentelyvaihe sekä yksi analyysitekniikoista. Koodausvaiheessa aineistoon tehdään merkintöjä sen perusteella, mikä osa aineistosta on mielenkiintoista ja tärkeää tutkimusongelman kannalta. Olen työstänyt omaa aineistoani koodaamalla oppilaiden teksteistä eri väreillä heidän havaintojaan kirjoittamistaan teksteistä, sen tuottamisprosessista sekä pohdintoja omasta kirjoittajuudestaan. Seuraava vaihe

aineistolähtöisessä analyysissä on aineiston redusointi eli pelkistäminen. Aineistosta koodattujen lausumien pelkistämisen tavoitteena on taulukoida tutkimusongelman kannalta aineistosta kaikki siihen olennaisesti liittyvät lausumat pelkistettyinä ylös. Tämän työskentelyvaiheen jälkeen aineisto ryhmitellään pelkistettyjen ilmausten perusteella erilaisiin luokkiin, kuten ala- ja yläluokkiin, joita on mahdollista muodostaa luokittelun, teemoittelun sekä tyypittelyn kautta. Tärkeää tässä analyysivaiheessa on tehdä päätös siitä, etsiikö aineistosta yhtäläisyyksiä vai eroavaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 104–107.)

Tässä tutkimuksessa keskityn nimenomaan aineistosta löytyviin yhtäläisyyksiin, jolloin olen teemoitellut aineiston samankaltaisia piirteitä omaavien vastausten mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 104–107.) Tutkimuksessani toteutin siis yläluokkien muodostamisen aineistosta esiin nousseiden teemojen kautta. Tutkimukseni aineistoa jaoteltaessa erilaisiin teemoihin jouduin tekemään valintoja niiden lausumien kohdalla, jotka jakautuivat useaan pelkistettyyn ilmaisuun. Tein luokitteluni ryhmiin sen mukaan, mitä teemaa pelkistetyt ilmaukset eniten tukivat. Jaottelin aineistoni pelkistysvaiheen jälkeen suoraan yläluokkiin aineistosta kumpuavien teemojen perusteella, sillä aineistosta esiin nousseet luokat olivat hyvin selkeitä ja yhtäläisiä. Teemoittelun ohella myös aineiston luokittelu olisi ollut mahdollista. Luokittelun kautta aineistosta etsitään tietyn tyyppisiä luokkia ja lasketaan luokkien esiintymiä aineistossa. Näin kerätty aineisto voidaan koota taulukoiksi, jolloin tutkimusote lähenee määrällistä analysointia. Tutkimuksessani tulen tekemään luokittelua suurimmista pääryhmistä, joita muodostuu teemojen alle. Tulosten määrällistäminen tuo tutkimukseni analyysiin tarkkuutta, ja aineiston ollessa laaja antaa se myös vertailukelpoisia lukuja oppilaiden taidoista havainnoida omaa kirjoittajuuttaan sekä tuottamaansa tekstiä.

Teemoittelussa ei siis ole kyse niinkään määrällisestä aineiston luokittelusta, vaan olennaista on päästä käsiksi teemojen sisältöihin ja jäsenellä aineistoa teemojen mukaan. Olen hyödyntänyt teemoittelua kaikkien tutkimuskysymysten kohdalla. Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla olen koonnut pelkistetyt ilmaukset sekä niistä muodostuneet teemat samaan taulukkoon, johon olen värikoodeilla erotellut oppilaiden tekstejä koskevat havainnot sekä itse kirjoitusprosessiin liittyvät havainnot. Havainnot tekstistä ja kirjoitusprosessista menivät monessa vastauksessa limittäin, minkä vuoksi koin hyödylliseksi käsitellä näitä samassa taulukossa. Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyvät havainnot olen koonnut omaan taulukkoonsa aineistosta esiin nousseiden kirjoittajaidentiteettien mukaan.

4 ANALYYSI

Aineiston analyysissä olen luokitellut oppilaiden havainnot kolmeen pääryhmään tutkimuskysymysteni mukaisesti: tekstiä, kirjoitusprosessia ja omaa kirjoittajuutta koskeviin. Pääryhmien muodostumista tukevat POPSiin (2014) kirjatut äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kriteerit hyvän osaamisen tasolle. Tekstien tuottamisen ja oman kirjoittajaidentiteetin vahvistamisen tavoitteena on ”rohkaista oppilasta ilmaisemaan ajatuksiaan kirjoittamalla ja tuottamalla monimuotoisia tekstejä sekä auttaa oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan tekstin tuottajana (POPS 2014: 293).” Tavoitteet limittyvät aineistoni pääryhmien suhteen melko vahvasti toistensa sisään, minkä vuoksi myös tekemäni havainnot voivat samaan aikaan kuvailla sekä tekstiä että sen tuottamisprosessia. POPSissa tekstin tuottamiseen liittyvät prosessit on nostettu selkeästi esille ja kirjattu oppimistavoitteisiin seuraavasti:

T12: ohjata oppilasta vahvistamaan tekstin tuottamisen prosesseja, tarjota oppilaalle tilaisuuksia tuottaa tekstiä yhdessä muiden kanssa sekä rohkaista oppilasta vahvistamaan taitoa antaa ja ottaa vastaan palautetta sekä arvioida itseään tekstin tuottajana. **Oppilas osaa nimetä tekstien tuottamisen prosessin vaiheita ja osaa työskennellä niiden mukaisesti sekä yksin että ryhmässä.** Oppilas antaa ja vastaanottaa palautetta teksteistä ja osaa arvioida omia tekstintuottamisen taitojaan ja nimetä niiden kehittämiskohteita. (POPS 2014: 293.)

Oppimistavoitteessa mainitaan oppilaan taidoista nimetä tekstin tuottamisen ja prosessin vaiheita sekä palautteen antaminen erilaisista teksteistä. Kirjoitusprosessin havainnointiin on ohjattu myös testin tehtävänannossa, jossa kysyttiin, oliko oppilas suunnitellut tekstiään. Näin ollen alussa nimeämäni pääryhmät aineiston jaotteluun ovat tarkoituksenmukaiset ja perustellut.

Pääryhmien alle olen teemoitellut aineistosta löytyvät havainnot erilaisiin yläluokkiin, jotka käyvät ilmi liitteenä olevista analyysitaulukoista. Etenen analyysissäni tekstiä koskevista havainnoista kirjoitusprosessiin liittyviin havaintoihin ja käsittelen lopuksi aineistosta esiin nousseita kirjoittajaidentiteettejä.

4.1 Tekstiin liittyvät havainnot

4.1.1 Tyytyväisyys/tyytymättömyys omaan tekstiin

Monen oppilaan vastauksesta nousi esiin tyytyväisyys tai tyytymättömyys tuottamaansa tekstiä kohtaan. Oma tekstiä kohtaan nouseva tyytyväisyys tai tyytymättömyys onkin aineistosta luonnollisesti esiin nouseva teema, sillä oppilaita pyydettiin tehtävänannossa arvioimaan tuottamaansa tekstiä. Tekstiin liittyvät havainnot saatettiin monesti aloittaa kertomalla omasta

tyytyväisyydestä tai vastaavasti tyytymättömyydestä. Seuraavassa kuviossa on nähtävillä prosentuaalinen jakauma siitä, suhtautuivatko oppilaat omaan tekstiinsä tyytyväisesti, tyytymättömästi vai sekä että.



Kuvio 1. Oppilaiden suhtautuminen tuottamaansa tekstiin.

Lähes puolet eli 170 oppilasta (noin 47 prosenttia) oli kirjoittanut olleensa tyytyväisiä omaan tekstiinsä joko suoraan kertomalla sen suoraan: ”Olen tyytyväinen tekstiin.” tai mainitsemalla sen epäsuorasti itsearvioinnissaan. Yleisin syy oppilaan tyytyväisyyteen oli tekstin onnistunut sisältö, mikä ilmenee seuraavasta sitaatista: ”Itse asiassa olen hyvin tyytyväinen tekstiini, sen sisältöön ja ymmärrykseen.” Teksti nähtiin tällöin kokonaisuutena, eikä yksittäisistä virheistä tai kirjoittamisen hankaluuksista ollut erikseen mainintaa. Eräs oppilas kommentoi omaa tekstiään seuraavasti: ”Olen erittäin tyytyväinen kotipaikkakuntaani käsittelevään tekstiin, se on loistava.”

Aiheessa pysyminen ja erityisesti tehtävänantoon totuudenmukaisesti oman mielipiteen mukaan vastaaminen nousivat esiin monesta kirjoituksesta omaan tyytyväisyyteen liittyen. Eräs oppilas kuvailee tekstiään sanoin: ”Olen tyytyväinen kirjoittamaani tekstiini. Tekstissä oli omaa mielipidettä ja faktoja työllisyydestä ja uusista työpaikoista.” Yhtenä syynä tyytyväisyyteen oli myös tekstin onnistuminen alun vaikeuksista huolimatta. Esimerkissä 1 oppilas mainitsee tehtävän olleen vaikea sen laajan käsitteen sekä tekstiin liittyvän tavoitepituuden vuoksi. Tästä huolimatta oppilas onnistui omasta mielestään tekstissä ja sai siitä riittävän pitkän. Oppilas kuvailee suoritustaan seuraavasti:

1) **Tehtävä oli vähän hankala, koska siinä pitää kirjoittaa niin pitkä teksti.** Asiasta oli kuitenkin hankala kirjoittaa, koska siinä on laaja käsite ja pitäisi keksiä parannus keinoja. **Tehtävä onnistui omasta mielestä hyvin, siihen tuli tarpeeksi tekstiä ja se liittyi aiheeseen. Käytin myös esimerkkiä mitä olen itse huomannut.**

Tekstiin liittyvään tyytyväisyyteen näyttää havaintojen perusteella olevan tiiviisti yhteydessä myös oppilaiden kokemus rauhallisesta kirjoitustilanteesta, jossa ei tarvinnut kiirehtiä tekstin tuottamisen kanssa:

2) **Olen tyytyväinen tekstiini, aika riitti hyvin ja ehdin kirjoittamaan ihan rauhassa.** Kirjoittaminen sujui hyvin ja sain nopeasti ideasta kiinni.

Oppilas on maininnut olevansa tyytyväinen tekstiin, koska kirjoittamisessa ei tullut kiire, vaan tekstiin sai keskittyä rauhassa eikä aika loppunut kesken. Kirjoitustilanteessa vallitseva rauha ja kiireettömyyden tuntu olivat tärkeitä kokemuksia niille kirjoittajille, jotka kyseisen kokemuksen olivat saavuttaneet. Vastaavasti kirjoitusprosessiaan havainnoineet oppilaat mainitsivat usein testissä olleen ajan ja sen aiheuttaman stressin tunteen vaikuttaneen negatiivisesti kirjoittamiseen. Näistä havainnoista voi päätellä oppilaiden arvottavan tekstin tuottamisessa rauhan ja kiireettömyyden hyvin korkealle. Palaan tähän aiheeseen uudestaan kirjoitusprosessiin liittyvissä havainnoissa.

Tyytymättömyys omaan tekstiin liittyi yleisesti kirjoitustehtävän vaikeuteen, aiheen vierestä kirjoittamiseen, huonoon sanajärjestykseen tai kokonaisvaltaiseen kokemukseen huonosta tai epäonnistuneesta tekstistä. Aineistosta 47 oppilasta, eli 12,9 prosenttia ilmaisi tyytymättömyytensä tekstiään kohtaan. Tekstiinsä tyytymätön oppilas perusteli usein huonoa tekstiään aiheen vaikeuden lisäksi sillä, että on ylipäänsä huono kirjoittamaan tekstejä. Huono suoritus miellettiin siis jatkumona mahdollisesti aiempiin huonoihin kokemuksiin tekstien kirjoittamisesta, eikä mahdollisuutta kehittymiselle välttämättä nähty. Kirjoitustaito nähtiin siis yksilön pysyvänä ominaisuutena, jolloin kirjoitustehtävästä huolimatta tekstistä tulisi yhtä huono kuin aina muulloinkin. Seuraavassa esimerkissä (3) oppilas kertoo tehtävän olleen vaikea ja oman tekstin sekava. Vaikka oppilas oman käsityksensä mukaan on huono kirjoittaja, on hän tästä huolimatta havainnut tekstissään parannettavan osa-alueen, jota kehittämällä hän voisi parantaa kirjoitustaitoaan.

3) **En ole tyytyväinen kirjoittamaani tekstiin koska tehtävä oli vaikea ja olen muutenkin huono kirjoittamaan tekstejä. – –. Tekstini on aika sekava koska se oli vaikea jäsenellä.**

Edellisen esimerkin tavoin myös toinen oppilas on kommentoinut tekstiään adjektiivilla *sekava* huonon sanajärjestyksen sekä aiheen ohittamisen takia: ”Tekstini kaupungille oli sekava, siinä

on huono sanajärjestys ja se ei keskity aiheeseen.” Esimerkissä 4 oppilas kertoo, ettei ollut oikein tyytyväinen tekstiinsä, koska ei osaa ottaa kantaa tehtävänannon kysymyksiin. Tästä huolimatta hän on arvioinut tekstinsä olevan keskinkertainen.

4) **En itse tykännyt oikein paljoa omasta tekstistäni, koska en oikein osaa ottaa kantaa näihin asioihin**, mutta onnistuin mielestäni tässä ihan keskiverto tasoisesti.

Vastakohtana tekstistä löytyvien virheiden sijaan monet oppilaat olivat havainneet tekstissään onnistuneita asioita ja kommentoineet tekstiään näiden kautta. Omaa tekstiään onnistuneeksi kommentoineet oppilaat olivat tehneet pääasiassa positiivisia havaintoja, jotka liittyivät esimerkiksi mielipidetekstin vaatimusten täyttymiseen.

5) **Tekstini oli mielestäni laadukasta sekä sellaista, joka pistää ihmiset miettimään oikeasti.** Tekstini oli myös sellainen, joka varmasti herättäisi ihmisissä mielipiteitä, joten se oli myös mielipidetekstinä onnistunut, koska hyvien mielipiteiden tulee aina saada reaktioita.

Oppilaan mukaan teksti on onnistunut, koska se herättää oikeasti ihmiset miettimään asioita ja synnyttää tunnereaktioita mielipiteiden kautta. Oppilas kokee siis kirjoituksensa merkitykselliseksi ja arvottaa tekstinsä myös sen mukaan. Tärkeää ei siis ainoastaan ole oma tyytyväisyys tekstiin, vaan tekstin arvo syntyy myös muiden ihmisten saadessa siitä tarttumapintaa. Tekstin merkittävyys nousi esiin myös oppilaiden kokemuksesta kirjoittaa itselle tärkeästä aiheesta, jolloin tekstiin oltiin myös hyvin tyytyväisiä. Kun tekstin aihe tuntui itselle tärkeältä, oli aiheesta myös yleensä paljon sanottava sekä tietämystä. Tällä oli positiivinen vaikutus myös tekstin sisällön sujuvuuteen, kuten esimerkistä 6 käy ilmi:

6) Itse asiassa **olen hyvin tyytyväinen tekstiini, sen sisältöön ja ymmärrykseen.** – –. Minulla oli kuitenkin paljon sanottavaa itseäni koskevista asioista, sillä niistä tiedän eniten.

Tyytyväisyyteen ja aiheen merkityksellisyyteen liittyi myös osassa oppilaiden tekstejä myös aiheen ajankohtaisuus. ”Olen melko tyytyväinen tekstiini, mutta en saanut ilmaistua kaikkia ajatuksiani sekä näkemyksiäni. **Teksti oli sisällöltään ajankohtainen** eikä liian pitkä.” Oppilas on maininnut aiheen ajankohtaisuuden tekstin positiivisena ominaisuutena, jolloin se näyttäisi olevan hänelle merkittävä tekijä tekstin tyytyväisyyteen liittyen. Esimerkissä 7 oppilas kirjoittaa olevansa tyytyväinen tekstiin, ja sen onnistuneen hyvin aiheen ajankohtaisuuden ja merkittävyyden takia. Aiheen ajankohtaisuus näyttäisi olevan myös yksi tekijä tekstiin sitoutumisen kannalta. Kirjoittaminen tuottaa tyytyväisyyttä, kun tekstillä koetaan olevan yhteys tärkeään ja nykyhetkessä kiinni olevaan aiheeseen.

7) **Olen tyytyväinen tekstiini, sillä mielestäni se kuvasi hyvin ja tarkasti valitsemaani aihetta.** Kirjoittaminen sujui minusta todella hyvin, sillä ilmastonmuutos on niin laaja ja ajankohtainen aihe, että siitä on erittäin helppoa kirjoittaa kantaaottava teksti.

Kappaleessa esitettyjen esimerkkien perusteella voisi todeta oppilaiden havaintojen omasta tekstistään olleen melko tarkkoja, mutta keskittyvän lähinnä tekstin muotoiluun ja tekniisiin asioihin. Suurin osa oppilaista oli kommentoinut tekstiään jollakin adjektiivilla, kuten *surkea*, *sujuva* ja *sekava*, kun taas osa oli saavuttanut POPSissa (2014: 293) mainitun osaamistavoitteen (T12) ja esittänyt useita argumentteja sille, miksi teksti oli onnistunut tai epäonnistunut ja mikä tekstissä olisi voinut olla paremmin. Kirjoitusprosessin kuvailu ja arviointi tuntui myös olevan monelle oppilaalle helpompaa tekstin arviointiin verrattuna. Kirjoittamisen sujuvuuteen johtaneet syyt olivat useimmiten aiheen helppous, tietokoneella kirjoittamisen mukavuus tai oman mielipiteen onnistunut ilmaisu.

4.1.2 Tehtävänannon täytyminen

Tehtävänannon täytyminen nousi yhtenä isona havaintona esiin monesta oppilaan kirjoittamasta tekstistä. Tekstintuottamistehtävään oli liitetty sanamäärä, joka täyttymistä tai alittumista oli havainnoitu monessa tekstissä. Osa sanamäärään liittyvistä havainnoista oli positiivisia, jolloin sanamäärän koettiin helpottavan kirjoittamista ja motivoivan kirjoittamaan riittävän pitkä teksti. Tällöin omaa suoritusta ja erityisesti tuotettua tekstiä oli kommentoitu onnistuneeksi sanamäärän täyttymisen vuoksi: ”Onnistui aika hyvin koska sain tarvittavan kirjain määrän.” Toisille taas sanamäärän saavuttaminen aiheutti tuskastumista, jolloin sanamäärää oli kuvattu negatiivissävytteisillä verbeillä ja adjektiiveilla, kuten *pelottaa* ja *ahdistava* (esimerkki 8). Tällöin kirjoittamisesta saattoi kadota sen varsinainen tarkoitus ja ainoaksi päämääräksi tekstin osalta jäi sanamäärän täytyminen (esimerkki 9).

8) Lukiessani tehtävänantoa, olin ensin kauhuissani. Tuntui, etten mitenkään ehtisi kirjoittaa kokonaista tekstiä näin nopeasti. **Sanamääräkin pelotti ja tehtävä tuntui oikeastaan ahdistavalta.**

9) **Tavoitesanamäärä aiheutti hieman ongelmia**, ja minun piti kertoa vähän enemmän kuin koin tarpeelliseksi, --.

Tämä ilmiö toistui monessa tekstissä ja on tuttu koulumaailmasta. Tekstin pituus saattaa monelle oppilaalle olla tärkeämmässä roolissa kuin tekstin onnistunut sisältö. Tekstin tavoitepituuden tavoittelu voi kuitenkin olla esteenä todelliselle luovuudelle sekä omalle taitotasolle ylttämiselle. Toisaalta sanamäärän täytyminen merkitsi myös yhden tehtävänannon osa-alueen toteutumista, jolloin monet tavoitepituuteen yltäneet olivat tekstiinsä tyytyväisiä, kuten esimerkissä 10. Yhdeksäsluokkalaiset vaikuttavat siis pitävän tekstille asetetun tavoitepituuden saavuttamista tärkeänä tavoitteena tekstin onnistumisen suhteen. Tästä huolimatta sanamäärän täytyminen ei ollut tärkein kriteeri kaikille oppilaille, vaan tekstiin

saatettiin olla tyytyväisiä siitä huolimatta, että sanamäärä jäi täyttymättä (esimerkki 11). Esimerkistä 11 on oppilaan tyytyväisyyden taustalla nähtävillä myös se, että oppilas on tekstissään saanut tuotua aiheesta esille tärkeimmät asiat, joita hän on käsitellyt tekstissään erilaisten esimerkkien kautta.

10) **Mielestäni oli hyvä, että tehtävään oli annettu tietty määrä sanoja, joka sai siitä aiheesta tekemään pidemmän.** Ellei sanamäärää olisi ollut, olisi tekstini ollut joko liian lyhyt tai pitkä.

11) Olen tyytyväinen tekstiini, **vaikka se jäi noin 30 sanan päästä minimimitavoitteeseen, mutta yritin tuoda tärkeimmät asiat esiin esimerkkien kanssa.**

Tekstin tavoitepituuden täyttymisen lisäksi oppilaat olivat nostaneet esille kirjoittamistaan teksteistä tärkeänä onnistumisena oman mielipiteen selkeän ilmaisun. Jaottelin oppilaat pelkistykseen: *teksti on onnistunut, koska oma kanta tuli selkeästi esiin* mukaan yläluokkaan *oman mielipiteen onnistunut ilmaisu*. Tähän luokkaan kuuluvat oppilaat olivat kirjoituksissaan maininneet tyytyväisyytensä omaan tekstiin silloin, kun heidän näkemyksensä tehtävässä kysytyyn mielipiteeseen oli oppilaan oma näkemys: ”– teksti oli hyvä koska se on minun mielipiteeni asiasta.” Myös seuraavassa esimerkissä oppilas on kommentoinut olevansa tyytyväinen tekstiin, koska kirjoitti siinä asioista, jotka oikeasti vaatisivat kehitystä: ”Olen tyytyväinen kotipaikkakuntaani käsittelevään tekstiin. Puhuin mielestäni asioista, joita tarvitsisi oikeasti kehittää”. Oman mielipiteen onnistunutta ilmaisua perusteltiin myös luonnollisella sanavalmiudella, joka edesauttoi oman mielipiteen tuomista esille tekstissä. Esimerkistä 12 on nähtävillä omien taitojen argumentointia syy-seuraussuhteella mielipiteenilmaisun sekä persoonallisuuden välillä. Mielipiteen ilmaisuun liittyvät taidot nähdään seurauksena oppilaan persoonallisuuteen liittyvästä sanavalmiudesta. Oppilas myös toteaa, että oman mielipiteen argumentointi on silloin sujuvaa, kun ei mieti sanomisiaan. Tämä on mielenkiintoinen näkökulma lähestyä onnistunutta mielipiteenilmaisua.

12) – sanoisin että mielipiteenilmaisu sujuu minulta itseni mielestä kyllä hyvin koska olen aika sanavalmis ihminen enkä mieti paljoa mitä sanon.

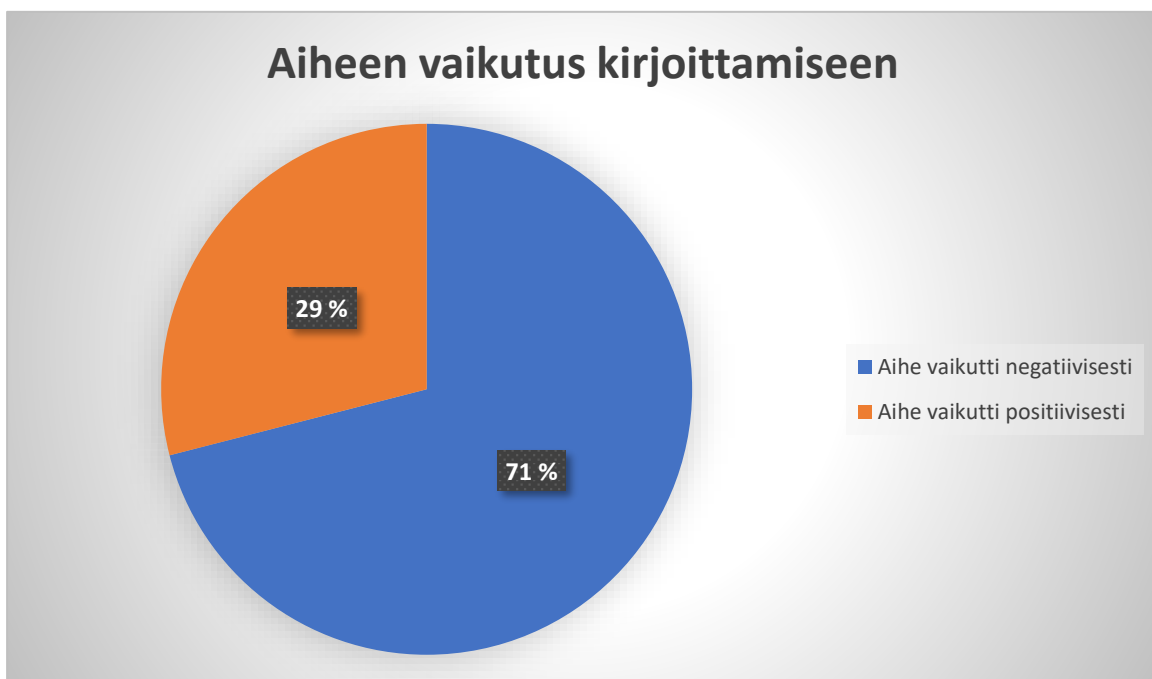
Koska tehtävänannossa ohjeistettiin 9.-luokkalaisia perustelemaan oma mielipiteensä sekä tuomaan oman äänensä kuuluviin, voi tehtävänannon katsoa myös osittain vaikuttaneen tähän yläluokkaan kuuluneiden oppilaiden vastauksiin.

4.2 Kirjoitusprosessiin liittyvät havainnot

Olen seuraavissa alaluvuissa jaotellut oppilaiden kirjoitusprosessista tekemät havainnot seuraavien teemojen alle: aiheen vaikutus kirjoittamiseen, koetilanteen vaikutus kirjoittamiseen, tietokoneella kirjoittaminen ja suunnittelun merkitys tekstin lopputulokseen.

4.2.1 Aiheen vaikutus kirjoitusprosessin sujuvuuteen

Oppilaista 66 oli maininnut tekstin aiheen vaikuttaneen kirjoittamisen sujuvuuteen. Suurin osa aiheen vaikutuksen maininneista, eli 71 prosenttia koki asian vaikuttavan negatiivisesti kirjoitusprosessiin. Oppilaiden teksteistä nousi kuitenkin esiin myös aiheen vaikutus tekstistä innostumiseen, ja sitä kautta myös kirjoitusmotivaation löytymiseen. Oppilaista 19 (29 prosenttia) oli kertonut aiheen innostaneen kirjoittamaan ja sen helpottaneen kirjoittamista. Seuraava kaavio havainnollistaa oppilaiden mielipiteen jakautumisen aiheen vaikutuksen kirjoitusprosessin sujuvuuden kannalta.



Kuvio 2. Aiheen vaikutus kirjoittamisen sujuvuuteen.

Merkittävää tekstin onnistumisen kannalta näyttäisi siis olevan aiheen kokeminen itselle merkitykselliseksi sekä itseä kiinnostavaksi. Kun aihe tuntui itselle mieliseltä, oli tekstiä mukava kirjoittaa, mikä taas näytti vaikuttavan positiivisesti tekstin onnistumiseen: ”**Minun on helppo kirjoittaa, kun olen itse kiinnostunut aiheesta, josta kirjoitan.**” Erityisesti näin oli sellaisissa tapauksissa, joissa aiheen kuvailtiin olevan itselle läheinen, arkinen tai esimerkiksi aiemmin käydyistä keskusteluista tuttu. Näissä tapauksissa tekstiä myös syntyi helposti.

13) Kirjoitin aiheesta, jonka kohtaan arjessa lähes joka päivä, joten siitä oli helppo kirjoittaa.

14) Olen tyytyväinen kotipaikkakuntaani käsittelevään tekstiin, sillä olemme miettineet kaverien kanssa kehityskohteita aikasemminkin joten tämä oli suhteellisen helppo kirjoittaa.

15) **Kirjoitus vaiheessa onnistuin hyvin.** Mielestäni teksti oli ehkä hieman tylsähkö mutta täyttä asiaa. **Tekstin aihe oli minulle hyvä koska minulla on vahvat mielipiteet asiasta.**

Aiheen taas ollessa oppilaalle epämieluisa tai vähemmän kiinnostava koettiin kirjoittaminen vaikeaksi ja haastavaksi. Osassa oppilaiden tekstejä oli näkyvissä myös aiheen vaikutus oppilaan kokemukseen omien kirjoitustaitojen tasosta. Aiheen vaikutus kirjoittamiseen ja koettuun kirjoitustaitoon näyttäytyi erityisen suurena silloin, kun aiheet tuntuivat vaikeilta, ne eivät olleet itselle mieluisia tai ne olivat oppilaan kokemusmaailmaan verrattuna merkityksettömiä, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa oppilas kuvailee kirjoittamistaan adjektiiveilla *väkinäinen* ja *hidas*: ”En ole täysin tyytyväinen äskeiseen tekstiini. Sen **kirjoittaminen oli melko väkinäistä sekä hidasta.** Aihe ei kiinnostanut minua ollenkaan, mutta tiesin siitä eniten joten siksi halusin kirjoittaa juuri siitä.” Myös aiheet, joista oppilaalla oli vähäinen tietopohja, aiheuttivat hankaluuksia niiden vierauden takia. Pelkistetyn ilmauksen *kirjoittaminen oli vaikeaa, koska aihe ei innostanut* alle kertyi useita oppilaiden teksteistä nousseita huomioita, kuten seuraavat esimerkit (16,17 ja 18).

16) En ole tyytyväinen tekstiini, **aiheita oli vähän ja ne ei ollut mieleisiä minulle, joten niistä oli vaikea kirjoittaa, --.**

17) Ideat ja inspiraatio olivat hukassa eikä aihetta meinannut keksiä. **Itseä innostava aihe tämä ei ollut, joka vaikeutti tekstin luomista.** Kun aihe on mielenkiintoinen löytyy inspiraatiota ja ideoita helposti ja nopeasti, toisin kuin nyt.

18) **Aiheet eivät olleet mielenkiintoisia tai minua liikuttavia.** Kirjoittaminen on hankalaa minulle, jos aihe ei kiinnosta minua, eikä silloin tee mieli kirjoittaakaan.

Oppilaiden vastauksista nousi esiin myös aiheen valinnaisuuden merkitys kirjoittamisen onnistumiseen. Monien oppilaiden mielestä tekstistä olisi tullut parempi, jos aiheen olisi saanut päättää itse. Rajatut aiheet vaikeuttivat kirjoittamista ja saivat monet turhautumaan tekstien äärellä. Esimerkki 19 osoittaa hyvin aiheen merkityksellisyyden ja oppilaan tehtävään sitoutumisen välisen yhteyden. Jos oppilas ei koe mahdollisuutta vaikuttaa aiheeseen eikä näe aihetta itseään kiinnostavana, ei tehtävän eteen jakseta nähdä vaivaa eivätkä kirjoitustaidot tällöin pääse näyttäytymään todellisessa osaamistasossaan.

19) **Teksti oli ihan hirveä** ja pääosin päästä revitty. --. Jos sulle on pakotettu aihe johon sulla ei ole minkään valtaa niin miksi sitten niitä pitää tehdä koska nuoria ei kiinnosta ongelmat vaan ihan tahansa joku muu aihe --. Jos aihe olisi saanut päättää niin sitten se olisi ollut ihan helppo ja tekstiä olisi tullut ties kuinka paljon helposti.

Mielenkiintoista tässä esimerkissä on myös kirjoittajan valinta etäännyttää itsensä tekstistä puhuttelemalla lukijaa yksikön toisen persoonamuodon avulla: ”Jos **sulle on pakotettu** aihe johon **sulla ei ole minkään valtaa** --”. Kirjoittaja ei siis ole käyttänyt minämuotoa kuvaillessaan

omaa kokemustaan aiheen vaikutuksesta motivaatioon, vaan on vedonnut ikään kuin vedonnut lukijan tunteisiin puhuttelemalla tätä.

Aiheen vaikutus kirjoittamisen mielekkyyteen ja sujuvuuteen näkyy selvästi myös seuraavasta esimerkistä, jossa oppilas on kirjoittanut ilmastonmuutoksen olevan laaja ja ajankohtainen aihe, minkä vuoksi siitä on helppo tuottaa tekstiä. Onnistumisen kokemukseen näytti vaikuttaneen myös aiheen kokeminen helposti lähestyttäväksi.

20) Olen tyytyväinen tekstiini, sillä mielestäni se kuvasi hyvin ja tarkasti valitsemaani aihetta. **Kirjoittaminen sujui minusta todella hyvin, sillä ilmastonmuutos on niin laaja ja ajankohtainen aihe, että siitä on erittäin helppoa kirjoittaa kantaaottava teksti.**

Ilmastonmuutos onkin viime aikoina ollut paljon esillä mediassa sen yhteiskunnan merkittävyyden takia, mikä varmasti toi oman lisäarvonsa oppilaiden kokemukseen aiheen ajankohtaisuudesta sekä antoi oppilaille hyviä näkökulmia aiheen käsittelyyn.

Kirjoitettavalla aiheella koetaan siis olevan suora yhteys siihen, kuinka tekstin tuottaminen tulee sujumaan, ja millainen mielikuva kirjoittamisesta jää kirjoittajalle. Aiheen vaikutuksella kirjoittamisen sujuvuuteen tuntuu olevan myös yhteys siihen, kuinka paljon vaivaa tekstin tuottamisen eteen oltiin valmiita näkemään. Jos oppilaalla oli aiheesta jo valmiiksi joitain ennakkotietoja ja omia ajatuksia, tuntui kirjoittaminen sujuvan helposti. Jos oppilas taas koki aiheen olevan itselleen epämieluisa, joutui hän usein ponnistelemaan tekstin sisällön tuottamisen suhteen, jolloin myös kokemus kirjoittamisesta oli usein negatiivinen, kuten seuraavissa esimerkeissä (21 ja 22).

21) -- aiheita oli vähän ja **ne ei ollut mieleisiä minulle, joten niistä oli vaikea kirjoittaa**, --.

22) -- en minä tämän ikäisenäkään vielä tiedä koti kuntani asioita kovinkaan hyvin. **Kirjoittaminen tuntui kuitenkin hieman vaikealta** koska aihe ei ollut kovinkaan tuttu minulle.

Esimerkistä 22 on huomattavissa negatiivisen suhtautumisen lisäksi oppilaan turhautumien tekstin aiheeseen, koska hän ei koe vielä yläkouluikäisenäkään tietävänsä riittävästi kotikuntansa asioista voidakseen kirjoittaa siitä sujuvan tekstin. Oppilas käyttää tekstissään mielipidetään lieventäviä ilmauksia, kuten *hieman* ja *kovinkaan*. Ilmaukset ovat melko tyypillisiä modaalisuuden ilmaisijoita argumentaatioanalyysissä. Oppilas on siis hieman epävarma omasta suorituksestaan. Epävarmuuden taustalla voi olla heikko luotto itseensä kirjoittajana, jolloin omien kirjoitustaitojen ei uskota välttämättä riittävän tehtävästä suoriutumiseen. Palaan tähän aiheeseen vielä uudestaan kirjoittajaidentiteettejä koskevassa luvussa (5.3).

4.2.2 Koetilanteen vaikutus kirjoittamiseen

Oppilaiden tietoisuus koetilanteesta näytti olleen kirjoittamisen sujuvuuteen merkittävästi vaikuttanut asia. Kirjotustilanteessa ollut aikaraja sekä tietoisuus siitä, että kyseessä on testitilanne, nousivat esiin monessa tekstissä sekä herättivät oppilaisissa jonkin verran negatiivisia emootioita, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa aikarajaa on kuvattu negatiivissävytteisellä verbillä *ahdistaa*: ”Aiheen keksimine oli vaikeaa ja **aikaraja ahdisti koko ajan.**” Useimmat koetilanteen tekstissään maininneet oppilaat nostivat suurimmaksi kirjoittamista haitanneeksi osatekijäksi testin tekemiseen määritetyn ajan, ja erityisesti sen näkymisen tietokoneen näytöllä. Kirjoittamiselle asetettu aikaraja tuntui monen oppilaan mielestä stressaavalta sekä ahdistavalta.

23) Yksi negatiivisista seikoista on myös aika. **Itse ahdistun ajasta** mikä tikittää tuola etuvasemalla.

Oppilas on kommentoinut esimerkissä 23 ajan olleen negatiivinen asia, mikä vaikutti kirjoittamiseen. Kokemus omasta tekstistä olisi voinut siis olla onnistuneempi ilman stressiä ajasta. Esimerkeissä 24 ja 25 oppilaat ovat maininneet paineen alla kirjoittamisen tuottavan hankaluuksia, ja sen vaikuttaneen näin tekstin tuottamiseen, rakenteen selkeyteen sekä tekstin suunnitteluun.

24) **Jos olisi enemmän aikaa kirjoittamiseen, eikä kello vasemmassa yläkulmassa stressaisi, niin saisin siitä luultavasti paremman ja selkeämmän.** En oikein osaa tuoda lähtökohtaista asiaani esille paineen alaisena.

25) Olen ainakin tarpeeksi tyytyväinen kotipaikkakuntaa käsittelevään tekstiini, mutta **stressi ajankäytöstä ja testistä eivät auttaneet inspiroinnin saamista.**

Tärkeä huomio aikaisemmista esimerkeistä on mielestäni se, että moni oppilas on itse tiedostanut koetilanteen aiheuttavan stressiä ja vaikuttavan näin kirjoitusprosessiin. Oppilaiden kokemus omista kirjoitustaidoista ei siis ole sidoksissa yhteen suoritukseen tai yhteen tekstiin, vaan taidot nähdään suurempana kokonaisuutena, johon vaikuttavat niin aikaisemmat kuin tulevatkin tekstit: ”Ehkäpä toisena päivänä, sekä pidemmällä ajalla olisin saanut kasaan paremman tekstin.” Käsitys omista kirjoitustaidoista nähdään siis muuttuvana ja alttiina tietyille kirjoitusprosessin osatekijöille, kuten kirjoitusympäristölle ja -tilanteelle.

4.2.3 Tietokoneella kirjoittamisen vaikutus tekstin tuottamiseen

Aineistosta nousi esiin tekstejä, joissa oppilaat olivat kommentoineet tekstin tuottamista tietokoneella arvioidessaan omaa tekstiään. Vain 15 oppilasta oli maininnut tekstin tuottamisen onnistuneen hyvin juuri sen vuoksi, että tekstin sai tuottaa tietokoneella käsin kirjoittamisen

sijaan. Pieni prosentuaalinen osuus johtuu luultavasti siitä, että suurimmalle osalle tekstin tuottaminen tietokoneella on niin tuttua ja arkista, ettei siihen ole erikseen kiinnitetty huomiota. Vain muutaman oppilas sitä vastoin oli kirjoittanut pitävänsä tietokoneella kirjoittamista epämieluisana työskentelytapana. Tällöin oppilaat olivat erottaneet tekstin sisällön onnistumisen itse kirjoitusprosessin sujumisesta. Tekstiin saatettiin olla tyytyväisiä, mutta kirjoittamisen kommentoitiin sujuneen huonosti:

26) Olen tyytyväinen tekstiini, vaikka **saattoi ollakkin haastavaa kirjoittaa, koska ei ole kokemusta paljoakaan juttujen kirjoittelusta internettiin.**

Oppilaan mukaan kirjoittaminen internettiin on siis vaikeaa, koska hänellä ei ole siitä paljoa kokemusta. Pääasiassa kirjoitusprosessia oli kuitenkin kommentoitu sanoin: *kirjoittaminen sujui hyvin*. Useat oppilaat kokivat tietokoneella kirjoittamisen kuitenkin jopa helpottavan tekstin tuottamista, kuten esimerkiksi 26. Tekstin sujuva tuottaminen tietokoneella tai muulla viestintäteknologian laitteella on yksi POPSin (2014: 294) hyvän osaamisen oppimistavoitteista. Tämän tavoitteen voinee olettaa toteutuneen monen kirjoittajan kohdalla, sillä oppilaat ovat ikäluokkansa puolesta tottuneet digiaikaan, ja sen mukanaan tuomaan teknologiaan. Tällöin voi olettaa heidän myös hallitsevan tietokoneella kirjoittamisen, sillä tekstin tuottaminen erilaisilla älylaitteilla on kiinteä osa heidän arkeaan. Tämä voi osittain selittää myös vähäisiä kommentteja liittyen tietokoneella kirjoittamiseen. Asia voi olla yhdeksäsluokkalaisille niin arkipäiväinen, ja tietyllä tavalla itsestään selvä, että siihen ei ole tarvetta kiinnittää huomiota. Koko aineistosta löytyi myös vain yksittäisiä mainintoja tietokoneella kirjoittamisen vaikeudesta, joista seuraava esimerkki: ” – – enkä muutenkaan ole hyvä kirjoittamaan koneella.” Osa oppilaista oli maininnut pitäneensä tietokoneella kirjoittamista sen takia, että kirjoittaminen on siten nopeampaa kuin käsin kirjoittaessa (esimerkki 27). Toiset oppilaista arvostivat myös sitä, että kirjoittaminen sujui vaivattomasti tietokoneella kirjoittaessa, eikä esimerkiksi tekstin suunnitteluun tarvinnut kuluttaa yhtä paljon aikaa kuin käsin kirjoittaessa (esimerkki 29).

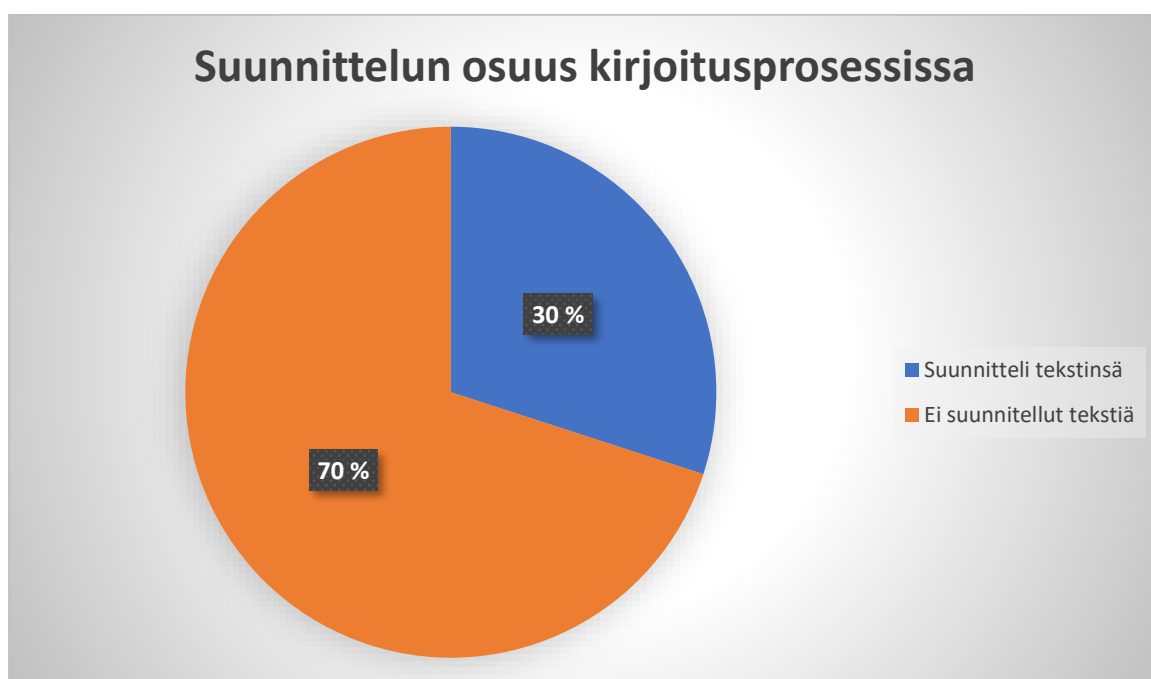
27) Kirjoittaminen sujui hyvin ja se oli minulle helpompaa tietokoneella koska **pidän enemmän tietokoneella kirjoittamisesta kun käsin.**

28) Olen tyytyväinen kotipaikkakuntaani. **Kirjoittaminen sujuu tietokoneella paremmin kuin kynällä.** – –. Pidän jos kirjoitetaan tietokoneilla. kynällä on nii hidasta kirjoittaa.

29) En suunnitellut kirjoittamista ennen kuin aloitin sen, sillä mielestäni **on vaivattomampaa vain aloittaa kirjoittaminen ja muokata tekstiä jälkikäteen.**

4.2.4 Suunnittelun merkitys kirjoittamiseen ja tekstin lopputulokseen

Tekstin suunnittelu tai suunnittelematta jättäminen nousi koetilanteen vaikutuksen ohella merkittävästi esiin oppilaiden vastauksista heidän pohiessaan tuottamaansa tekstiä, ja erityisesti sen tuottamisprosessia. Oppilaiden vastauksista nousi esiin seuraavia kirjoitusprosessin vaiheita: luonnostelu, suunnittelu, muokkaus ja lopputuloksen arviointi, joista käsittelen kolme ensimmäistä tässä osiossa. Tekstin suunnittelu jakoi oppilaat pääasiassa kahteen ryhmään sen mukaan, oliko oppilas maininnut suunnitelleensa oman tekstinsä vai ei.



Kuvio 3. Suunnittelun osuus oppilaiden kirjoitusprosessista

Kuviosta 3 on havaittavissa, että vain 30 prosenttia oppilasta oli maininnut suunnitelleensa oman tekstinsä ja kokeneensa tekstin suunnittelun hyödyttäneen kirjoitusprosessia. Reilusti yli puolet oppilaista, eli 70 prosenttia oli jättänyt suunnitteluosion kokonaan pois omasta kirjoitusprosessistaan. Suurimmaksi syyksi tekstin suunnittelemattomuuteen mainittiin sen hyödyttömyys tai tekstin kirjoittamiseen rajattu vähäinen aika. Osa oppilaista oli jättänyt suunnittelun kokonaan välistä todeten kuitenkin, että tekstistä olisi voinut tulla pidempi suunnittelun avulla. Tällaisissa tapauksissa suunnittelun arvo nähtiin lähinnä tekstin pituuteen vaikuttavana asiana, ja kirjoittamisen tavoite tuntui olevan testissä olleen sanamäärän täytyminen. Esimerkissä 30 oppilas toteaa sanamäärän saavuttamisen olleen vaikeaa suoraan päästä kirjoittamisen takia. Esimerkissä 31 oppilas taas toteaa, että paremmalla suunnittelulla tekstistä olisi voinut saada pidemmän.

30) Kirjoitus sujui kohtalaisesti mutta **koska kirjoitin tekstini suoraan päästäni oli vaikea keksiä sanoja lisää, että saisi ainakin 180 sanaa täyteen.**

31) Tekstin kirjoittamista suunnittelin vähän, mutta enemmänkin aloitin vain suoraan kirjoittamisen, **jos olisin suunnitellut tekstiä vielä paremmin olisin voinut saada siitä pidemmän.**

Suunnittelun arvo kirjoitusprosessissa nähdään esimerkeissä melko vähäisenä, eikä niissä kiinnitetä huomiota suunnittelun merkitykseen esimerkiksi tekstin rakenteen, sisällön tai eheyden kannalta. Esimerkeissä 30 ja 31 on nähtävissä jälleen oppilaiden arvottavan tekstin tavoitepitäytymisen tärkeämmäksi kriteeriksi kuin tekstin laadukkaan sisällön tuottamisen. Osa suunnittelematta jättäneistä oppilaista taas oli sitä mieltä, että tekstistä olisi voinut tulla parempi jonkinlaisten muistiinpanojen pohjalta.

32) En tehnyt mitään muistiin panoja tai suunnitteluita, koska olen huono niissä. **Olisin voinut kirjoittaa avuksi jotain että olisin voinut tehdä paremman tekstin,** sekä pohtia myös enemmän asiasta.

Esimerkissä 32 oppilas on maininnut jättäneensä suunnitteluvaiheen kokonaan pois heikkojen suunnittelutaitojensa vuoksi. Tästä huolimatta hän näkee suunnittelun arvon tekstinsä onnistumisen kannalta kirjoittaessaan aputekstin mahdollisista hyödyistä. Oppilas on käyttänyt tekstissään (esimerkki 32) konditionaalimuotoa *olisi* mainitessaan mahdollisesta aputekstistä, ja sen vaikutuksesta tekstin onnistumiseen. Konditionaalin käytöllä voidaan tässä tapauksessa ilmaista kirjoittajan epävarmuutta aputekstin hyödyistä tekstin paranemiseen. Konditionaali ei siis tässä tapauksessa ilmaise ehdollista toimintaa, jolloin kirjoittaja näkisi aputekstin voivan varmasti parantaa hänen tekstiään. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että tästä huolimatta oppilas kokee suunnittelun olevan ensisijaisesti positiivinen asia kirjoitusprosessin kannalta.

Samanlainen ajatusmalli on nähtävillä seuraavassa esimerkissä, jossa oppilas on aloittanut tekstin kirjoittamisen pohtimatta aihetta lainkaan etukäteen todeten kirjoittamisen täten olleen vaikeaa. ”Aloitin tekstini suoraan **ilman mitään olemassa olevia pohdiskeluja ja voin todeta, että päänvaivaa se tuotti – –.**” Oppilas myöntää siis kirjoittamisen olleen hankalaa ilman kunnollista tekstin suunnittelemista, mutta tekstin tuottaminen koetilanteessa ja tietyn ajan sisällä saivat hänet mahdollisesti ohittamaan suunnitteluvaiheen.

Jotkut oppilaat olivat myös kirjoittaneet jättäneensä suunnitteluvaiheen tekemättä sen vuoksi, että siihen ei ollut saatavilla erillistä suunnittelupaperia. Karvin toteuttama koe tehtiin sähköisesti tietokoneilla, mutta monet oppilaat kokivat suunnittelun olevan helpompaa paperille, ja sen puutteen vuoksi olivat jättäneet suunnittelun kokonaan pois. Koetilanne ei siis ollut kaikille oppilaille täysin identtinen, mikä oletettavasti myös näkyy oppilaiden teksteissä. Esimerkissä 33 oppilas on käyttänyt ehdollista konditionaalimuotoa ”Jos olisi ollut – –, olisin

voinut suunnitella.” kertoessaan syyn suunnitelman puuttumiselle. Oppilas olisi siis toteuttanut suunnitteluvaiheen, jos hänellä olisi ollut käytettävissään paperia ja kynä.

33) En suunnitellut tekstiä mitenkään, sillä ei ollut mitään, minne sen olisi voinut suunnitella. **Jos olisi ollut paperia ja kynä, olisin voinut suunnitella tekstini jollakin tavalla.**

34) Kun olin valinnut aiheen, mietin vielä kerran mielessäni mitä ja missä järjestyksessä kirjoittaisin. **Paperia meillä ei ollut, mutta olisin todennäköisesti tehnyt saman paperille.**

Ilmiö on mielestäni mielenkiintoinen sen toistuessa useilla oppilailta ja kertoo todennäköisesti koulukirjoittamiseen liittyvien käytäntöjen kulkevan vielä jäljessä kirjoittamisen sähköistymiseen verrattuna. Tekstin tuottamiseen liittyvä suunnittelutyö on perinteisesti tehty erilliselle paperille, vaikka varsinainen teksti kirjoitettaisiin tietokoneella. Oppilaille ei siis vielä ole syntynyt uusia käytäntöjä tekstin suunnitteluun tietokoneella tai ne eivät ole vakiintuneet luonnolliseksi osaksi kirjoitusprosessia. Kallionpään (2014; 2016) mukaan sosiaalisen median nopea kehittyminen vaatiikin myös opetukselta uusia kirjoitustaitoja, jotta yksilöt voivat toimia yhteiskunnan aktiivisina jäseninä. Kirjoittamisen opetuksen tulisi hänen mukaansa tähdätä esimerkiksi multimodaalisten tekstien tuottamiseen ja luovaan sisällöntuotantoon. Opetuksessa tulisi ottaa huomioon koko tekstintuottamisprosessi aina sen luonnosteluvaiheesta alkaen, jotta oppilaat omaksuisivat tuottamisen lisäksi uudenlaisia suunnittelustrategioita. Hyvinkin nopeasti tuotetut sosiaalisen median tekstit jättävät taakseen tekstien suunnittelun paperille, mutta kaipaavat rinnalleen uusia, teknologian avulla tuotettuja suunnittelutapoja.

Osa oppilaista taas oli jättänyt suunnittelutyön tekemättä nimenomaan siksi, että teksti tuotettiin sähköisesti tietokoneelle eikä käsin paperille. Esimerkissä 35 oppilas kertoo korjausten tekemisen olevan helppoa tietokoneella, jolloin kirjoittamisen aikana tulleet ideat oli helppo lisätä tekstiin jälkikäteen. Paperille kirjoittaminen olisi siis vaatinut paremman suunnittelutyön, jotta tekstistä ei olisi tullut suttuista korjausten vuoksi.

35) Jos keksin kirjoittamisen aikana hyviä korjauksia, ne oli koneella helppo korjata tekstiin. **Jos olisin kirjoittanut tekstin paperille olisin ehkä suunnitellut enemmän, koska muuten tekstistä olisi tullut suttuinen useiden korjauskertojen takia.**

Tietokoneella kirjoittaminen vaikutti varmasti myös niihin kirjoittajiin, jotka kertoivat mietti-neensä tekstiä ensin hieman päässään ja alkaneensa kirjoittaa sen jälkeen. Seuraavassa esimerkissä oppilas on kertonut suunnitelleensa tekstiä hetken, mutta aloittaneensa tekstin kirjoittami-sen melko pian: ”En juurikaan suunnitellut tekstiä muuten kuin **päässä hetken** ja sitten aloin jo kirjoittamaan.” Suunnittelulle oli selkeästi oma paikkansa, mutta koska tietokoneella on helppoa muuttaa tekstiä, ei pitkäjänteiselle suunnittelutyölle nähty tarvetta. Toisaalta oppilaiden päässä tapahtuvan suunnittelun voi nähdä myös suunnitteluprosessin luonnosteluvaiheena,

kuten esimerkissä 36. Oppilas siis luonnosteli tekstiä mielessään ja ryhtyi sen jälkeen ilman tarkempia suunnitelmia kirjoittamaan tekstiä. Oppilas kirjoittaa kuitenkin, että tarkemmalla suunnitelmalla tekstistä olisi voinut tulla parempi, jolloin tekstin luonnostelu ei tuntunut yksin riittävän onnistuneen tekstin tuottamiseksi.

36) **Mietin asiaa hetken päässäni** ja aloin sitten kirjoittaa. Ehkä tekstistä olisi tullut parempi jos olisin suunnitellut sitä ensin enemmän.

Tekstinsä suunnitelleet oppilaat sitä vastoin mainitsivat suunnittelun helpottaneen kirjoittamista. Esimerkissä 37 oppilas kommentoi tekstin onnistuneen, ja kirjoittamisen sujuneen vaittomasti suunnittelun ansiosta. Esimerkissä 38 oppilas mainitsee suunnitelleensa tekstiään apukysymysten avulla, jolloin sekä omien ajatusten että tekstin jäsentäminen oli helpompaa.

37) Minun mielestä **teksti meni hyvin ja kirjoittaminen oli helppoa kun sen suunnitteli ensin.**

38) **Kirjoitin paperille aluksi apukysymyksiä, esimerkiksi "mitä, miksi, missä ja miten?" Tämä helpotti ajatuksiani ja kirjoittaminen oli huomattavasti helpompaa.**

Myös esimerkissä 39 oppilas on kuvannut kirjoitusprosessiaan suunnittelun kautta, ja tekstin suunnittelun ajatuskartan avulla voinee tulkita nimenomaan positiiviseksi toiminnaksi.

39) **Suunnittelin ajatuskartan avulla, että mitä kirjoitin,** jonka jälkeen mietin järkevän järjestyksen niiden kirjoittamiseen ja kirjoitin.

Tekstinsä suunnitelleet oppilaat arvottavat suunnittelun merkityksen kokonaisuuden kannalta erittäin tärkeäksi ominaisuudeksi, eli näkevät suunnittelulla olevan riittävästi painoarvoa sen toteuttamiseksi.

Vastaavasti osa oppilaista ei kokenut suunnittelulla olevan suurtakaan merkitystä tekstin tuottamisen kannalta, ja he olivat tästä syystä jättäneet tekstin suunnittelun kokonaan välistä.

40) En suunnitellut tekstin kirjoittamista ollenkaan, koska **se olisi ollut ajan haaskausta ja se ei olisi auttanut minua yhtään tekstin kirjoittamisessa.**

Oppilas kuvailee suunnittelua ajan haaskaukseksi, eikä näe sen auttavan häntä tekstin tuottamisessa. Myös seuraavassa esimerkissä on nähtävissä samanlainen kokemus suunnittelun turhamaisuudesta: ”– –koen että helpommin kirjoitan suoraan **kuin että käytä aikaa miettiäkseni etukäteen mitä kirjoitan.**”. Molemmissa esimerkeissä suunnittelun turhamaisuus koetaan syntyväksi siihen kuluvan ajan takia. Tekstin tuottamiseen käytettävää aikaa ei siis halua sijoittaa suunnitteluun, etenkin silloin, kun sen ei nähdä parantavan tekstin lopputulosta merkittävästi.

4.3 Oma kirjoittajuus

4.3.1 Heikko luottamus omiin kirjoitustaitoihin

Pääosin aineistosta esiin nousseet oppilaiden havainnot omasta kirjoittajuudesta olivat myönteisiä tai neutraaleja (noin 94 prosenttia oppilaista), mutta hyvin pieni osa eli vain 23 oppilasta koki kirjoittamisen olevan itselleen vaivalloista, väkinäistä tai pakotettua. Kirjoittajaidentiteettiä kuvailtiin tällaisissa tapauksissa kielteisten adjektiivien, kuten *huono*, kautta. Suurimpana syynä heikkoon luottamukseen itsestä kirjoittajana mainittiin se, ettei ylipäänsä pidetty kirjoitustehtävistä. Oppilaat mainitsivat kirjoitustehtävien olevan heille epämieluisaa toimintaa, mikä esimerkin 41 perusteella näyttäisi yhdistyvän kielteiseen käsitykseen omasta kirjoittajuudesta.

41) En yleisesti pidä kirjoittamisesta tunteilla, sillä olen **todella huono kirjoittamaan hyvää tekstiä**.

Oppilas on esimerkissä (41) todennut, ettei pidä kirjoittamisesta, koska ei osaa kirjoittaa hyvää tekstiä. Oppilaalla on siis tietty oletus hyvästä tekstistä sekä siitä, ettei hän omilla taidoillaan kykene saavuttamaan tuota oletetun hyvän tasoa.

Heikkoa luottamusta omiin taitoihin, ja toisaalta myös omaa kyvyttömyyttä kirjoittajana puoltaa esimerkissä 42 käytetty sanavalinta: ”– – *saan aina normaalia huonomman numeron*”. Korostamalla toiminnan toisteisuutta ja jatkuvuutta samankaltaisena adverbillä *aina* oppilas ikään kuin ilmaisee tyytyneensä kohtaloonsa huonona kirjoittajana, jolla ei ole mahdollisuutta ylittää korkeammalle taitotasolle. Samoin samassa esimerkissä (42) esiintyvä adverbi *ikinä* kirjoittamisesta pitämisen yhteydessä viittaa siihen, että oppilaan kerran päätettyä olla pitämättä kirjoittamisesta, on hänen suhtautumistaan kirjoittamisen mielekkyydestä vaikea saada muutettua.

42) ”– – kirjoitustehtävissä olen todella huono. En pidä tai ole **ikinä pitänyt** kirjoitustehtävistä ja **saan niistä aina normaalia huonomman numeron**.

Toiset taas olivat kirjoittaneet pitävänsä kirjoittamista epämieluisana toimintana sen vuoksi, että he kokivat kirjoitustaidon olevan luonteenomainen taito, jota ei ole mahdollista kehittää ilman luontaista kykyä siihen (esimerkki 43). Kokemus kirjoitustaidon pysyvistä luonteesta saattaa juontua heikosta minäkuvasta kirjoittajana, jolloin luotto omiin taitoihin on myös vastaavasti alhainen. Tämän lisäksi kirjoitustehtävistä pitämättömyydestä perusteltiin sillä, että koettiin jonkin toisen ilmaisutavan olevan itselle luontevampi kirjoittamiseen verrattuna, kuten esimerkissä 44. Oppilas ei siis koe ilmaisutavan olevan itselleen mieluinen, jolloin hän kokee itsensä huonoksi kirjoittajaksi.

43) Minä en pidä kirjoitustehtävistä äidinkielen tunneilla sillä ne tuottavat minulle paljon stressiä ja **en ole mikään luontainen kirjoittaja**, niin kirjoitus tulee minulta aika vaivalloisesti ja se näkyy myös usein kirjoituksissani.

44) Kirjoitus tehtävät äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla ovat suoraan sanotusti alapäästä. Se voi kyllä johtua siitä, että **en ole siinä yhtään hyvä. Muutenkin tykkä tehdä asioita paljon enemmän visuaalisesti kuin kirjoittaa, lukea tai kuunnella.**

Toisaalta osa oppilaista piti itseään huonona kirjoittajana, mutta näki kirjoitustaidon muuttavana taitona, jota on mahdollista kehittää kirjoittamalla. Tällaisissa tapauksissa kirjoittamisen pitäminen epämieluisana toimintana ei siis ollut suora linkki huonoihin kirjoitustaitoihin, vaan omille taidoille nähtiin mahdollisuus kehittyä jatkamalla töitä kirjoittamisen parissa.

45) Kirjoitustehtävistä ylipäättään en pidä hirveän paljon sillä en ole mikään hirveän hyvä kirjoittamaan. **Toisaalta vain kirjoittamalla voi tulla paremmaksi joten en ole ihan varma siitä mitä mieltä olen niistä.**

Esimerkki sai minut pohtimaan koulukirjoittamista, ja erityisesti palautetta, jota opettajat antavat oppilaille heidän teksteistään. Jos oppilaan saamassa palautteessa on toistuvasti huomioitu esimerkiksi vain tekstin kielteiset asiat ilman kehityskohteen selkeää nimeämistä, voi oppilaalle syntyä kuva pysyvistä kirjoitustaidoista, joihin hänellä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Kimmo Svinhufvudin (2016: 92–93) mukaan palautteen antaja voi näyttäytyä kirjoittajalle erilaisissa rooleissa sen mukaan, minkä sävyistä palautetta kirjoittaja saa. Jos palaute on yksinomaan negatiivista, eli keskittyy vain epäonnistumisiin tekstissä, voi se tekstin kirjoittajasta tuntua kriittikiltä häntä itseään kohtaan. Tällöin palautteenantajasta tulee ennemmin tekstejä kritisoiva kuin rakentavaa palautetta antava henkilö. Tällainen ajattelutapa voi Svinhufvudin mukaan sopia kirjoittajille, joilla on vahva itsetunto, mutta monet kirjoittajat kaipaisivat enne kaikkea rohkeaa palautteenantajaa konkreettisine kehitysehdotuksineen.

Oppilaan käsitystä heikosta luottamuksesta omiin kirjoitustaitoihin kuvaa myös seuraava esimerkki 46, jossa oppilas kuvailee kirjoittamisen aloittamisen olevan vaikeaa, ja ajatuksen omasta huonoudesta nousevan esille erityisesti tilanteissa, joissa oma teksti pitäisi jakaa koko luokan kesken. Oppilaan kokemus huonous liittyy ennen kaikkea oikein kirjoittamiseen, eli oletukseen hyvän oikeinkirjoituksen mukaisesta tekstistä.

46) En tykkää kirjoitus tehtävistä sillä jos oikeasti **alan miettimään tarinaa niin siinä menee ensinkin 1h ja sitten kun on minun vuoro lukea tarinani niin alan miettiä että se on ihan huono ja varsinkin kun opettaja lukee sen koska en osaa kunnolla kirjoittaa ``oikein`` ja sitten, kun saan siitä huonon numeron koska en osaa kirjoittaa ``oikein`` ja sitten harmittelen sitä –.**

Oppilas on käyttänyt kirjoituksessaan partikkelia *varsinkin* viitatessaan oman tekstinsä huonouteen opettajan lukiessa hänen tekstiään. VISKin (§ 1130) mukaan kun-lauseet voidaan tulkitä kausaaliseksi eli syy-seuraussuhdetta mukaileviksi silloin, kun niiden yhteyden on liitetty

jokin fokuspartikkeleista, tässä tapauksessa partikkeli *varsinkin*. Esimerkissä 45 oppilas siis kokee omien tekstiensä olevan huonoja ennen kaikkea silloin, kun opettaja lukee niitä ääneen ja tekstien oikeinkirjoitusvirheet tulevat esille. Oppilaan kokemus huonosta tekstistä on siis seurausta opettajan antamasta arvioinnista tekstin oikeakielisyyden mukaan.

Esimerkissä 47 oppilas on kirjoittanut, ettei pidä äidinkielen tunneilla tehtävistä kirjoitus-harjoituksista, sillä kirjoittamisen aloitus tuottaa hänelle vaikeuksia. Koulumaailmassa olen kuullut oppilaiden usein valittavan samasta ongelmasta. Kirjoittamisen aloitus tuntuu olevan yleisesti monelle oppilaalle kaikkein haastavin osa kirjoitusprosessia. Toisaalta kirjoittamisen aloitukseen liittyvien haasteiden jälkeen tekstin tuottaminen saattaa lähteä kulkemaan hyvin, kuten oppilas on todennut esimerkissä 48.

47) Äidinkielen tunneilla en pidä kirjoitustehtävistä melkein ollenkaan, **koska en melkein ikinä saa keksittyä miten aloittaisin tekstin kirjoittamisen.**

48) Kirjoitustehtävät yleensäkin ovat **vaikeita aloittaa, mutta usein niihin saa otteen kun on kirjoittanut jonkin verran** ja on saanut valita itselleen mieluisen aiheen.

4.3.2 Kirjoittamisen mielekkyys osana sujuvaa kirjoitusprosessia

Yhdeksi suureksi arvostuksen kohteeksi nousi oppilaiden teksteistä kirjoittamista kohtaan tunnettu mielekkyys ja aiheiden merkitys kirjoittamisen mielekkyydelle. Monet oppilaat kertoivat pitävänsä kirjoittamisesta, jos kirjoitettava aihe koettiin hyväksi ja itseä miellyttäväksi. Esimerkissä 49 oppilas kirjoittaa pitävänsä kirjoittamisesta äidinkielen tunneilla, jos kirjoitettava aihe on hyvä. Aihe koettiin myös vaikuttavaksi tekijäksi oman kirjoittajuuden suhteen. Oma kirjoittajuus koettiin heikoksi silloin, kun kirjoittamiselle ei ole osoitettu selkeää aihetta. Aiheen löytäessä kirjoittamisen sitä vastoin taas koettiin helpoksi itselle, jolloin kirjoittaminen myös koetaan mielekkääksi tekemiseksi.

49) Äidinkielen kirjoitustehtävät ovat ihan mukavia, jos **on joku hyvä aihe mistä kirjoittaa.**

50) Tekstien **kirjoitus joille minulla ei ole aihetta on vaikeaa mutta kun keksin aiheen se on helppoa**, joten en pidä sellaisista tehtävistä joissa joudun Itse keksimään aiheen.

Vastaavasti kirjoittaminen tylsistä tai epäkiinnostavista aiheista koettiin epämieluisaksi toiminnaksi. Myös sellaiset aiheet koettiin itselle epämieluisiksi, joista ei koettu olevan mitään sanottavaa, kuten esimerkistä 51 on nähtävissä. Esimerkissä 52 oppilas kuvaa pitkien tekstien kirjoittamisen määrätystä aiheesta olevan epämieluisaa hänelle, koska hänen on vaikea keksiä siitä kirjoitettavaa ja saada ajatukset muotoiltua sanoiksi paperille. Oppilas siis kokee, että kirjoittaminen määrätystä aiheesta on haastavampaa kuin kirjoittaminen aiheesta, joka on noussut

oppilaan omista kiinnostuksen kohteista. Samanlainen ajatus tuli esille monen oppilaan tekstistä, jolloin yhdeksi arvottamisen kohteeksi nousee mielestäni mieluisasta ja ennen kaikkea tutusta aiheesta kirjoittaminen. Kirjoittamiselta toivotaan siis mahdollisuutta itse vaikuttaa tekstin aiheeseen, jonka kautta kirjoittamisesta tulisi mielekkäämpää. Esimerkissä 53 oppilas kertoo, että aiheen pitäisi olla mielenkiintoinen, jotta siitä jaksaisi kirjoittaa. Aiheen mielenkiintoisuus nousikin aineistosta yhdeksi yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamisessa arvostamaksi asiaksi. Toisaalta mielenkiintoinen huomio oli se, että jotkut oppilaat olivat kirjoittaneet liian laajan valinnanmahdollisuuden vaikeuttavan kirjoittamista, ja kokivat kirjoittamisen tällöin haastavaksi. Esimerkissä 53 oppilas kertoo liian suuren valinnanvapauden tuottavan ongelmia tehdä päätös sopivasta aiheesta.

51) En yleensä pidä niin paljon tehtävistä, joiden **aihe on mielestäni tylsä, tai en keksi siitä mitään kirjoitettavaa.**

52) **Pitkät kirjoitustehtävät** ovat itselläni hankala **jostakin annetusta aiheesta tehdä koska en keksi mitä kirjoittaa ja miten kirjoittaa.**

53) En pidä tehtävästä, joissa on liian suuri vapaus kirjoittaa ja/tai aiheita on liikaa. **Minulla suurin vaikeus on aina löytää sopiva ja mielenkiintoinen aihe josta jaksan kirjoittaa.**

Pitkien ja pohdiskelevien tekstien kirjoittamista perusteltiin epämieluisaksi tekemiseksi myös sen vuoksi, että niiden tuottamisprosessi koettiin liian pitkäksi, eikä keskittyminen tällöin riittänyt tehtävästä suoriutumiseen. Esimerkissä 54 oppilas kuvailee kirjoittamista ylipäänsä negatiivisilla adjektiiveilla *vaikea* ja *hankala*, joista voi päätellä oppilaan luottavan heikosti omiin kirjoitustaitoihinsa.

54) Kirjoittaminen yleisestikin on mulle ollut **vaikeeta ja hankalaa**. En pidä pitkistä ja mieteliästä kirjoituksista ja tehtävistä, koska **ne tekevät mun pään sekaseksi, enkä muutenkaan pysty keskittymään, kun jotain kirjoitusta tai tehtävää tehdään.**

Hyväksi aiheeksi oppilaat nimesivät aiheita, jotka tulivat lähelle nuorten kokemusmaailmaa herättäen näin nuorten kiinnostuksen sekä aiheita, jotka koettiin jollain lailla itselle tärkeiksi.

55) **Pidän paljon mielipidekirjoitusten kirjoittamisesta, jos aihe on mielenkiintoinen ja tärkeä.** En yleensä pidä niin paljon tehtävistä, joiden aihe on mielestäni tylsä, tai en keksi siitä mitään kirjoitettavaa.

Oppilas kertoo esimerkissä 55 pitävänsä kirjoittamisesta silloin, kun aihe on itselle mielenkiintoinen ja tärkeä. Oppilaan kokiessa aiheen tylsäksi ei kirjoittaminen tunnu sujuvan kovinkaan hyvin. Edellä olevat tekstiesimerkit ovat mielestäni oivia esimerkkejä siitä, kuinka

kirjoittamisen mielekkääksi kokeminen vaikuttaa kirjoittamisesta motivoitumiseen. Kirjoittamisen toivotaan olevan mielekästä toimintaa, eikä tylsistä aiheista haluta tai osata kirjoittaa yhtä sujuvasti kuin itselle mieluisista aiheista. Mielekkyyden lisäksi esimerkiksi 55 nousee esiin kirjoittamisen merkittävyys. Oman tekstin halutaan käsittelevän sellaista aihetta, joka voidaan kokea jollain tavalla merkittäväksi. Tämä kertoo mielestäni siitä, että oppilaat haluavat kirjoittamisellaan tuntea ajatustensa tulevan kuulluiksi. Kirjoittaminen nähdään luultavasti tällöin itseilmaisun keinona, ja kanavana toteuttaa omaa luovuuttaan. Esimerkissä on mielestäni nähtävissä Ivanicin (2004: 224–225) kirjoittamiskäsityksen sosiaalinen ulottuvuus, jonka mukaan kirjoittamisessa on kyse sosiaalisessa tilanteessa tapahtuvasta tarkoituksenmukaisesta toiminnasta. Tällainen kirjoittamiskäsitys tukee myös POPSin oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppiminen on vuorovaikutteista toimintaa oppilaiden, opettajien ja erilaisten oppimisympäristöjen kanssa:

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. (POPS 2014: 17.)

Monet oppilaat kokivat myös kirjoitustaitojensa olevan suhteessa kirjoitettavaan aiheeseen. Samankaltainen ilmiö on nähtävillä luvussa 5.1.2, jossa kirjoitettava aihe vaikutti siihen, kuinka onnistuneeksi oppilaat kokivat tekstinsä. Omia kirjoitustaitoja pidettiin silloin hyvinä, kun tekstin aiheen koettiin herättävän mielenkiinnon itsessä (esimerkki 56). Toisaalta kirjoittamista kuvailtiin esimerkiksi 56 komparatiivin *helpompi* avulla, jolloin vastauksen voi tulkita niin, että kirjoittaminen luonnistuu myös vaikeammista aiheista kirjoitettaessa.

56) – – luulisin, että osaan kirjoittaa aika hyvin. **Tosin se riippuu myös aiheesta, joku aihe on kiinnostavampi ja siitä on helpompi kirjoittaa.**

Kirjoittamista pidetään vastausten mukaan mielekkäänä tekemisenä myös silloin, kun sen eteen ei tarvitse nähdä kovinkaan paljon vaivaa ja aihe on mielenkiintoinen, kuten esimerkiksi 56. Kirjoittamisen eteen ei siis ehkä olla valmiita näkemään suurta vaivaa eikä kirjoittamisesta haluta aiheutuvan stressiä itselle. Yleisestihän voisi ajatella, että itselle merkitykselliseksi kokeaman asian eteen oltaisiin valmiita tekemään paljonkin töitä, ja sille uhratut tunnit nähtäisiin merkittävästi taitoa eteenpäin kuljettajavana asiana. Voisiko siis olla niin, että kirjoittamista ei oppilaan tekstin mukaan arvoteta niin merkittäväksi taidoksi tai tekemiseksi, että sen eteen oltaisiin valmiita tekemään töitä. Toisaalta esimerkiksi 57 käytetty modaalinen adverbijonki *välttämättä* viittaa siihen, että oppilas olisi tekstin kirjoittamisen vuoksi valmis mahdollisesti

etsimään jotakin tietoa aiheesta, jos näin olisi tarpeen. Mieluisa aihe olisi siis sellainen, joka ei välttämättä vaatisi onnistuakseen tiedonhakua.

57) Kirjoitustehtävät on ihan kivoja **kun on mielenkiintoinen aihe eikä tarvitse välttämättä etsiä tietoa** aiheesta. **Eli saa valita itselleen mielenkiintoisen aiheen mistä voisi ehkä jo entuudestaan tietää jotain.** Silloin kirjoittaminen on todella helppoa eikä tule stressiä sen kirjoittamisesta.

Mielekkyyys kirjoittamista kohtaan nousi mielestäni hyvin esille myös sellaisista teksteistä, joissa oppilaat olivat maininneet pitävänsä kirjoittamisesta tai olevansa hyviä kirjoittamaan. Kirjoittamisesta pitävät oppilaat olivat maininneet tekstin tuottamisprosessin sujuvan paremmin tietokoneella kuin käsin kirjoittaessa. Tietokoneella kirjoittaminen koettiin vaivattommaksi sekä vähemmän käsiä rasittavaksi kuin käsin kirjoittaminen. Vastauksista voi todeta oppilaiden arvottavan kirjoittamisen vaivattomuuden korkealle, ja mieltävän kirjoittajuutensa yhdeksi vahvaksi osa-alueeksi tietokoneella kirjoittamisen.

58) Yleensä pidän kirjoitus tehtävistä, jotka tehdään äidinkielen tunteilla tai muutenkin **teksteistä jotka tehdään tietokoneilla**

59) **En tykkää kirjoittamisesta ollenkaan, jossei sitä tehdä tietokoneella.** Tietokoneella on sulavaa kirjoittaa ja kädet eivät väsy samalla tavalla.

Oppilaat olivat teksteissään kommentoineet kirjoittamistaan ja kirjoittajaidentiteettiään muun muassa seuraavilla adjektiiveilla: *etevä* ja *helppo* sekä adverbillä *hyvin*.

60) Koulussa pidän kaikenlaisesta kirjoittamisesta. **Kirjoittaminen sujuu myös minulta hyvin, ja saan yleensä kokeiden essee-tehtävistä hyvät pisteet.**

Esimerkissä 60 oppilas on yhdistänyt käsityksensä hyvistä kirjoitustaidoista opettajien antamiin hyviin arvosanoihin esseetehtävistä. Oppilaan käsitys omasta kirjoittajuudestaan on siis muodostunut pitkälti opettajien antamien arvosanojen ja palautteen perusteella. Arvosanojen lisäksi omat kirjoitustaidot koettiin vahvoiksi ja kirjoittaminen miellyttäväksi toiminnaksi silloin, kun oppilas osoitti kiinnostusta kirjallisuudesta myös vapaa-ajallaan, esimerkiksi kirjoja lukemalla. Sisäisen motivaation kirjallisuutta ja tekstejä kohtaan koettiin vaikuttavan myönteisesti omaan kirjoittajuuteen, ja sen uskottiin myös näkyvän tuotetuissa teksteissä. Esimerkissä 61 oppilas kirjoittaa lukeneensa paljon kirjoja ja erilaisia tekstejä, ja kokee niiden hyödyttävän omaa kirjoittamistaan. Esimerkissä 62 oppilas taas kirjoittaa taitojensa kehittyneen lukemansa kirjallisuuden ansiosta.

61) Mielestäni olen suhteellisen etevä kirjoittaja. **Olen lukenut kirjoja ja erilaisia tekstejä paljon ja uskon, että se näkyy kirjoituksissani.**

62) Kirjoittaminen on minulle helppoa ja tekstin aikaansaaminen tulee luonnostaan. **Luen paljon kirjallisuutta, jonka vuoksi taitoni ovat kehittyneet.**

Kokemus lukemisen hyödyllisyydestä ja sen auttamisesta tekstin tuottamiseen jaettiin myös sellaisten oppilaiden keskuudessa, jotka eivät itse olleet kiinnostuneet kirjallisuudesta eivätkä muutenkaan pitäneet kirjoittamisesta. Oppilas kertoo esimerkissä 63, ettei pidä äidinkielen liittyvistä tehtävistä, koska kirjoittaminen ja kielioppi tuottavat hänelle haasteita. Tämän lisäksi oppilas kertoo paljon lukevien ihmisten luultavasti osaavan kirjoittaa paremmin ja omaavan laajemman sanavaraston. Esimerkissä yhdistyy siis oppilaan kokemus kirjojen lukemisen hyödyllisyydestä, ja toisaalta oma kiinnostamattomuus kirjallisuutta kohtaan. Mielekkyyden vastakohtana vastauksista nousi siis esiin myös sellaisia vastauksia, joissa kirjoittamisesta ei pidetty.

63) En pidä äidinkielen tehtävissä melkein mistään, koska en ole hyvä esimerkiksi kirjoittamaan tarinoita, enkä osamaan kielioppiakaan. **Sellaiset ihmiset, jotka esimerkiksi lukevat paljon ovat yleensä parempia kirjoittamaan ja heillä on yleensä laajempi sanavarasto. Itse en kirjojen lukemisesta tykkää niin paljon ja riittää, että joudun lukemaan niitä koulussa.**

Oppilaan luotto omia kirjoitustaitoja kohtaan tuntuu olevan heikko ja kokemus omasta kirjoittajuudesta melko pysyvä. Koska oppilas ei pidä kirjojen lukemisesta, ei hän myöskään voi kehittyä hyväksi kirjoittajaksi. Esimerkin 64 oppilas oli myös maininnut, ettei pidä koulussa tapahtuvasta kirjoittamisesta, vaan kirjoittaa mieluummin vapaa-ajallaan. Koulussa kirjoittaminen ei ole oppilaan mukaan mielekästä, koska tekstin oikeakielisyyteen ja ulkoasuun täytyy kiinnittää niin paljon huomiota. Oppilas kokee siis vapaamman kirjoittamisen olevan hänelle mielekkäämpää ja näkee sen olevan mahdollista ainoastaan kouluajan ulkopuolella. Esimerkistä 64 voi mielestäni aistia oppilaan kokemuksen koulun ja arjen tekstimaailmojen välillä vallitsevasta kuilusta. Koulussa kirjoitettavat tekstit voivat olla kaukana siitä tekstimaailmaista, jonka oppilas kohtaa vapaa-ajallaan.

64) Äidinkielen tunneilla en pidä kirjoitustehtävistä, mutta pidän niistä muuten paljon. **Vapaa-aikani kirjoitan mieluiten tarinoita, koska ne voivat mennä kirjoitus asultaan ihan miten itse haluan**

4.3.3 Motivaatio osana kirjoittajaidentiteetin rakentumista

Moni oppilas oli nostanut tekstissään esille motivaation merkittävänä tekijänä oman kirjoittajaidentiteetin rakentumisessa. Esimerkissä 65 oppilas kokee olevansa huono kirjoittaja, eikä tämän vuoksi löydä riittävästi motivaatiota kirjoittamiseen. Käsitys omista taidoista näyttäisi siis olevan merkittävässä roolissa sen suhteen, kuinka motivoivaksi toiminnaksi kirjoittaminen

koetaan. Heikkojen kirjoitustaitojen vuoksi oppilas ei löydä sisäistä motivaatiota kirjottaa tekstejä, eikä tällöin luultavasti myöskään luota omiin taitoihinsa. Esimerkissä 65 on näkyvissä myös aikaisempien huonojen kirjoituskokemusten vaikutus oppilaan käsitykseen omasta kirjoittajuudestaan. Oppilas kertoo pitäneensä kirjoittamisesta aikaisemmin, mutta huomanneensa muutamien kirjoitustehtävien jälkeen, ettei ole taitava kirjoittaja. Toisaalta esimerkissä 66 oppilas kertoo pitävänsä mielipidetekstien kirjoittamista mielekkäänä toimintana, mutta kadoksissa olevan motivaation takia kirjoittaminen ei tunnu sujuvan. Oppilas kokee itsensä huonoksi kirjoittajaksi, mikä voi olla yhteydessä myös motivaation puuttumiseen.

65) Pidin ennen kirjoitustehtävistä, jos niissä oli kiinnostava aihe. Mutta **muutaman kirjoitustehtävän jälkeen olen huomannut, etten ole hirveän taitava kirjoittamaan. Siihen on yleensä motivaationi loppunut.**

66) **En koe olevani hyvä kirjoittaja.** ——. Tykkään kuitenkin kirjoitustehtävistä, jos saan siinä kertoa oman mielipiteeni. Mutta **yleensä en löydä motivaatiota mistään.**

Motivaation yhteyteen liitettiin myös mieluisasta aiheesta kirjoittaminen. Itselle mieluisa, ja toisaalta myös omille taidoille sopiva aihe koettiin parhaaksi tavaksi löytää motivaatio kirjoittamiseen, kuten esimerkistä 67 voi huomata. Oppilas on siinä kirjoittanut motivaation olevan suuri silloin, kun tekstille löytyy mieluinen aihe. Merkittävää näyttää vastauksen perusteella olevan myös se, että oppilas haluaa kirjoittaa kyseisestä aiheesta.

67) Äidinkielen tunneilla kun kirjoitetaan tarinoita tietyistä aiheista, niin se on mukavaa. Toki se on vain mukavaa ja innostavaa silloin, kun on mieleinen aihe mistä kirjoittaa. **Kun mieleinen aihe löytyy, niin motivaatio kirjoittamiseen on suuri.** ——. **Paras tapa saada motivaatio kirjoittamiseen on saada itse valita aihe josta pystyy, ja haluaa kertoa.**

68) Kirjoittamisestani sanoisin että **en osaa, tai paremminkin jaksa. En kiinnitä huomiota kirjoitusvirheisiin esim. tekstiviesteissä ja kun pitäisi kirjoittaa tärkeä teksti, en tahdo muistaa kaikkia kirjoituksen "sääntöjä".**

Yhtenä motivaation vaikuttavana tekijänä (esimerkissä 68) oppilas on nostanut esille heikot oikeinkirjoitustaidot. Oppilas on tekstissään kommentoinut, että ei osaa tai jaksa kirjoittaa, koska oikeinkirjoitussääntöjen muistaminen vaatii häneltä suuria ponnistuksia. Arkisessa kielenkäytössään oppilas ei kiinnitä huomiota oikeinkirjoitukseen, minkä vuoksi sen huomioiminen koulukontekstissa tuottaa hänelle vaikeuksia. Oppilaalle on siis vakiintunut puhekieltä mukaileva tapa käyttää kirjoitettua kieltä, jolloin vähemmälle käytölle jäävä kirjakieli ja siihen liittyvät oikeinkirjoitussäännöt ovat rapistuneet. Tällöin kirjoittamisen eteen ei jakseta nähdä vaivaa, eikä sitä kohtaan löydy välttämättä riittävästi motivaatiota.

4.3.4 Genretietoiset kirjoittajat

Aineistosta nousi esiin genretietoisia oppilaita, jotka olivat kuvailleet omaa kirjoittajuuttaan ja omia vahvuuksiaan kirjoittajana pitämiensä tai hyvin hallitsemiensa tekstilajien kautta. Yleisimpinä pidettyinä tekstilajeina oppilaiden vastauksista nousivat esiin sellaiset tekstilajit, joiden tuottamisessa saa käyttää paljon omaa mielikuvista, kuten tarinat ja novellit. Myös luovuuden käyttäminen omissa teksteissä nousi oppilaiden kirjoituksissa hyvin merkittäväksi tekijäksi erityisesti kirjoittamisen mielekkyyden suhteen.

69) Pidän äidinkielen kirjoitustehtävistä missä **saa käyttää omaa mielikuvitusta.**

70) Ylipäänsä pidän kirjoitustehtävistä, varsinkin jos saamme valita aiheen melko vapaasti. **Erityisen paljon pidän novellien kirjoittamisesta.**

71) Äidinkielen tunneilla kun **kirjoitetaan tarinoita tietyistä aiheista, niin se on mukavaa.**

72) Pidän kirjoittamisesta niin faktan tai fiktion, mutta nautin enemmän fiktion kirjoittamisesta sillä **siinä saa osoittaa luovuuttaan ja se on vapaampaa.**

Toisaalta monet oppilaat mainitsivat pitävänsä kirjoittamisesta erityisesti silloin, kun tekstissä saa tuoda ilmi omia mielipiteitään: ”Mielipide kirjoitukset ovat kans hyviä, kun saa kertoa oman näkemyksensä asiasta.” Vastauksessa on mielestäni näkyvillä samanlaisia syitä kirjoituksesta pitämiselle kuin luvussa 5.3.2, jossa kirjoittaminen koettiin mielekkääksi tekemiseksi silloin, kun sen avulla sai tuoda oman mielipiteensä esille. Samanlaiset syyt voidaan nähdä mielipidekirjoituksen pitämisenä suosittuna tekstilajina. Osa oppilaista taas kirjoitti pitävänsä esseitä työläänä ja epämieluisana tekstilajina, sillä niiden eteen täytyy nähdä vaivaa ja etsiä taustatietoja kirjoittamisen tueksi. Myös muita asiatekstejä oli kommentoitu epämieluisina tekstilajeina muun muassa sen vuoksi, että asiatekstien tyylilajeille sopivia sanoja on vaikea keksiä ja löytää.

73) En pidä esseen kirjoittamisesta, koska **siihen tarvitsee paljon aikaa ja vaivaa ja tietoa paljon.**

74) Yleensä koulun kirjoitustehtävät ovat asiatekstiä, joiden kirjoittamisesta en pidä. Kun kirjoitan asiatekstiä **tuntuu vaikealta löytää oikeita ja asiallisia sanoja.**

Asiatekstien kirjoittamisen sijaan kaunokirjallisuus nousi esiin teksteistä pidettynä tekstilajina sen vapaampien kirjoitusraamien vuoksi. Kaunokirjallisuuteen liittyvien tekstien tuottaminen koettiin siis asiatekstien tuottamista mieluusammaksi sen vapaamman ja luovemman luonteen vuoksi. Seuraavassa esimerkissä oppilas on todennut pitävänsä kaunokirjallisuudesta, koska kokee siinä olevan vähemmän rajoittavia sääntöjä kuin asiatekstien tuottamisessa.

75) Pidän kaunokirjallisuuden kirjoittamisesta paljon. Minusta on hauskaa kuvailla ja käyttää omaa mielikuvitustani. Tuntuu myös, että **kaunokirjallisuudessa ei ole niin tiukkoja sääntöjä kuin asiatekstiä kirjoittaessa.**

Vastausten pohjalta voisi todeta monen oppilaan tunnistavan erilaisten tekstilajien ominaispiirteitä ja osaavan määrittellä itselleen mieluisten tekstien tuottamisen, niiden vaatimien taitojen sekä toisaalta itselle vaikeiden asioiden kautta, kuten asiatekstien tyyliin sopivien sanojen löytyminen. Vastaukset heijastavat mielestäni hyvin POPSiin (2014: 293) kirjattua hyvän osaamisen taitotavoitetta, jonka mukaan oppilaan tulisi osata tunnistaa ja kuvailla kanta-aottavien, pohtivien ja ohjaavien tekstien kielellisiä sekä tekstuaalisia piirteitä. Genretietoiset oppilaat ovat siis vastauksissaan tuoneet ilmi osaamistaan ja mieltymyksiään kirjoittajana erilaisten tekstilajien kautta. Kirjoittaminen tekstilajien hallintana ja niiden tuottamisena on myös yksi Ivaničnin määrittelemistä kompetensseista ja vahvasti esillä koulujen opetuskuulttuurissa. Tähän ryhmään kuuluvien oppilaiden vastauksista voi siis nähdä vahvoja heijastuksia genrepedagogiikan käytöstä opetuksessa.

Genretietoisten oppilaiden lisäksi vastauksista nousi ilmi oppilaita, jotka kykenivät kuvailemaan omaa kirjoittajuuttaan omien mieltymystensä kautta. Oppilaat eivät siis varsinaisesti maininneet nimeltä tiettyjä tekstilajeja, vaan kertoivat pitämistään tekstilajeista esimerkiksi kuvailemalla niille tyypillisiä ominaisuuksia. ”Pidän tehtävistä, joissa kirjoitetaan itseä koskevista asioista ja joissa ilmaistaan oma mielipide.” Esimerkissä oppilas on kirjoittanut pitävänsä sellaisten tekstien tuottamisesta, joissa voi kirjoittaa itseä koskevista asioista ja tuoda esiin omia mielipiteitään. Myös seuraavassa esimerkissä oppilas on kertonut pitävänsä siitä, että tekstin tuottamiseen ja suunnitteluun annetaan vapaat kädet: ”Pidän tehtävistä joissa itse saa suunnitella ja tehdä – –.”

Toisaalta yhden oppilaan vastauksesta nousi esiin kirjoittamisen helppous ja mielekkyys nimenomaan silloin, kun tuotettavaa tekstiä varten on luettu kirja, jonka pohjalta teksti tullaan kirjoittamaan: ”Eniten pidän niistä kirjoitustehtävistä, joita varten on luettu jokin kirja, josta teksti kirjoitetaan.” Aineistosta nousi esiin myös edellistä esimerkkiä täysin päinvastainen mielipide (esimerkki 76). Oppilaan mukaan kirjoittaminen on silloin mielekkäämpää ja mukavampaa, kun tekstiä ei tarvitse tuottaa kirjan pohjalta. Oppilaan mielestä teksti on silloin helpompi suunnitella, eikä tekstin sisältöä tarvitse yrittää tiivistää yrittämällä mahduttaa kaikki olennainen osaksi tekstiä.

76) **Pidän kirjoitustehtävistä, joissa ei ole tarvinnut lukea aluksi kirjaa, koska ne ovat helpompi suunnitella** eikä tarvitse tiivistää montaa asiaa pieneksi.

4.3.5 Kirjoittaminen väylänä itseilmaisuuksiin

Kirjoittaminen nähtiin monen oppilaan tekstissä mieluisana ja pidettynä toimintana, johon yhtenä osasyynä moni oppilaista oli nostanut esiin kirjoittamiseen liittyvän funktion itsensä toteuttamisesta. Tällaisten oppilaiden teksteistä välittyi myös hyvin vahvasti usko omiin kirjoitustaitoihin. Itseään kirjoittamisen kautta ilmaisevat oppilaat (esimerkki 77) mainitsivat pitävänsä kirjoittamisesta, koska siinä saa käyttää omaa luovuuttaan sekä mielikuvitustaan ja tuoda julki omia mielipiteitään, joille ei välttämättä muuten olisi julkaisukanavaa. Luovuus nähtiin vastauksissa melko vahvana osana oppilaiden persoonallisuutta, jolloin kirjoittaminen näyttäytyi väylänä luovuuden toteuttamiseen, ja ennen kaikkea sen hyödyntämiseen. Esimerkissä 78 oppilas on kirjoittanut omistavansa paljon mielipiteitä ja haluavansa tuoda niitä julki kirjoittamisen kautta. Oppilas siis näkee kirjoittamisen ikään kuin työkaluna omien ajatustensa ilmaisulle ja luovuutensa näyttäytymiselle tekstien kautta.

77) Kirjoittaminen on aina ollut minulle jotenkin melko luontevaa, ja nautin siitä todella. – – **tykkään äidinkielen tunneilla kirjoittaa tarinoita tai tarinan tyyppisiä tekstejä, koska niissä saa olla luova ja käyttää mielikuvitusta, ja kuvailla paljon.**

78) Äidinkielen tunneilla pidän eniten kirjoittamisesta. **Olen luova persoona ja kirjoittaminen on minulle yksi ilmaisukeino.** Innostun tekstin luomisesta kaikissa muodoissa. **Omistan paljon mielipiteitä, jotka haluan tuoda esiin teksteissäni.**

Esimerkissä 79 oppilas taas mainitsee pitävänsä kirjoittamisesta erityisesti kaunokirjallisuuteen perustuvien tekstien kohdalla, koska ne ovat keino päästä käyttämään luovuuttaan. Luovuus siis yhdistyy tässä esimerkissä todennäköisesti enemmänkin oman mielikuvituksen käyttöön ja sitä kautta itseilmaisuuksiin.

79) Pidän todella paljon äidinkielen tuntien kirjoitustehtävistä, koska kirjoittaminen on mielestäni kivaa. **Pidän kuitenkin enemmän kaunokirjallisemmista teksteistä ja koen olevani niissä parempi, kun saan käyttää enemmän luovuutta.**

Samantapainen ajatus luovuudesta yhdistettynä oman mielikuvituksen käyttöön näkyi seuraavassa esimerkissä 80, jossa oppilas kertoo pitävänsä tehtävistä, joiden aihe on rajattu, mutta joiden kirjoittamisessa saa käyttää luovuutta sekä omaa mielikuvitusta.

80) Pidän tehtävistä, missä on määrätty aihe, mutta saa käyttää myös **paljon luovuutta ja omaa keksimiskykyä.**

Kirjoittamisesta pidettiin oppilaiden havaintojen perusteella myös sen perusteella, että se koettiin hyväksi keinoksi luoda jotain täysin omaa, jonka voisi esittää myös muille ihmiselle täysin omana tuotoksenaan (esimerkki 81). Merkittävänä tekijänä pidettiin myös sitä, että kirjoittaessa voi tuoda itsensä esille juuri sellaisena kuin on, mikä tulee hyvin ilmi esimerkistä 81.

Vastausten perusteella kirjoittamista pidetään siis melko henkilökohtaisena asiana ja tekstin tuottaminen nähdään jokaisen kirjoittajan kohdalla erilaisena prosessina, jossa jokaisen on mahdollista hyödyntää omia taitojaan ja toteuttaa itseään tätä kautta. Esimerkissä 82 oppilas on maininnut kirjoittamisen olevan myös hyödyllinen keino itsetutkiskeluun. Tuottamalla monipuolisesti erilaisia tekstejä oppilas voi saada selville ne tekstilajit, jotka tuntuvat kaikkein mielenkiintoisimmilta hänelle. Kirjoittamisen hyödyt nähtiin tässä esimerkissä siis ikään kuin kaksisuuntaisina. Tekstin lukijat voivat päästä lähelle tekstin tuottajaa tekstin sisällön kautta, mutta myös tekstin tuottaja voi oppia itsestään tutkimalla omaa kirjoittajuuttaan pitämiensä tekstilajien kautta.

81) Kirjoitustehtävät ovat minusta mukavia ja joistain ne saattavan vaikuttaa mahdottomilta, mutta **on kuitenkin hienoa luoda jotain omaa ja saada se kaikkien kuultaville.**

82) Kirjoitustehtävät itsessään äidinkielen tunneilla ovat mukavia, **niissä saa tuoda itseään esille omalla tavallaan ja tutkia sitä millaisia tekstejä on kiinnostunut kirjoittamaan.**

Kirjoittaminen osana oppilaan itseilmaisua heijastelee mielestäni vahvasti Ivaničnin määrittelemistä kompetensseista juuri luovuuden ulottuvuutta. Tekstin tuottaminen voidaan tällöin nähdä kirjoittajan luovuuden ilmaisemisenä, jolloin kirjoittamisen keskiössä ovat tekstin tyylliset keinot ja sisällön rikkaus. Kirjoittamisessa korostuu tällöin kuitenkin mielestäni sen yksilöllinen puoli, sosiaalisen näkökulman jäädessä ikään kuin piiloon. Boscolon (2008) teorioima kirjoittamisen *sosiaalinen* ulottuvuus korostaa nimenomaan kirjoittamisen yhteisöllisyyttä sekä toiminnan mielekkyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta. Luovuus nähdään herkästi vain yksilön ominaisuutena, jolloin opetuksen haasteena olisikin mielestäni laajentaa oppilaiden ajatusmaailmaa yhteisöllisen ja samaan aikaan luovan kirjoittamisen suuntaan.

4.3.6 Kirjoittamisen hyödyt

Osa oppilaista oli pohtinut omaa kirjoittajuuttaan ja siihen vaikuttavia asioita kirjoittamisen hyötynäkökulman kautta. Oppilaiden havainnoista nousi esiin mielenkiintoinen näkökulma, jonka mukaan kirjoittamisesta ei välttämättä pidetä kovinkaan paljoa, mutta sen eteen jaksetaan tehdä töitä, koska se koetaan hyödylliseksi.

83) Kirjoitus tehtävät eivät ole henkilökohtaisia suosikkejani, mutta **tällaisten tekstien kirjoitusta on hyvin tärkeää opetella, sillä niitä saattaa oikeasti tarvita jossain.**

84) Vaikka kirjoitustehtävät ovat epämukavuusalueellani, koen kumminkin että **ne ovat hyödyllisiä ja niitä tehdessä opin koko ajan kirjoittamisesta enemmän ja kynnys kirjoittamiseen pienenee.**

Oppilas on esimerkissä 83 kirjoittanut pitävänsä mielipidetekstien kirjoittamista tärkeänä opettavana taitona, sillä siitä saattaa olla hyötyä tulevaisuudessa. Oppilas pystyy siis näkemään kirjoitustaidon ja ennen kaikkea taidon ilmaista ja perustella omia mielipiteitään tärkeänä siitä huolimatta, että kirjoittaminen ei ole hänen lempiasioitaan. Mainitessaan kirjoitustaitojen tärkeydestä oppilas on käyttänyt sanan *tärkeä* edessä intensiteettimäärettä *hyvin* korostaakseen näin asian tärkeyttä. Toinen oppilas taas on kommentoinut (esimerkki 83) kirjoittamisen olevan hänen epämukavuusalueellaan, mutta ymmärtää tästä huolimatta kirjoittamisen hyödyt ja on jopa kokenut kirjoittamisen helpottuvan uusien kirjoituskertojen myötä. Esimerkissä 84 oppilas ilmaisee komparatiivina *enemmän*, ja komparatiivin muuttumisjohdosta *pienenee* (VISK § 333) apunaan käyttäen muutosta, jonka on huomannut tapahtuvan omassa oppimisessaan sekä kirjoittamiskynnyksen madaltumisessa.

Hyötynäkökulman lisäksi oppilaat olivat tekstissään nostaneet esiin uuden oppimisen kirjoittamisen avulla. Esimerkissä 85 oppilas kirjoittaa pitävänsä erilaisista kirjoitustehtävistä, koska niiden myötä oppilaalle voi herätä uusia ajatuksia, ja kirjoitustehtäviä varten etsittävästä tiedoista oppii aina jotain uutta.

85) Tykkään kirjoitustehtävistä myös äidinkielen tunneilla. **Ne herättävät uusia ajatuksia ja etsimällä tietoa oppii aina jotain uutta.**

Eräs oppilas on esimerkissä 86 nostanut esille työllistymisen tulevaisuudessa ja linkittänyt osaamansa kielet osaksi sitä. Oppilas toivoo saavansa työn, jossa voisi hyödyntää hyvää kielipäätään yleisesti, ei ainoastaan äidinkielen kohdalla. Mielestäni on erittäin positiivinen huomio, että jomoni yhdeksäsluokkalainen on osannut pohtia osaamiensa kirjoitustaitojen merkitystä tulevaisuuden työllistymisen kannalta. Voisi sanoa tällaisten oppilaiden olevan hyvin kielitietoisia, mutta myös opiskeluun motivoituneita.

86) Pidän äidinkielestä ja kirjallisuudesta hyvin paljon koska **minulle eri kielet ovat helppoja niin haluaisin saada työn missä sitä taitoa voi käyttää hyväksi.**

Toisaalta esimerkissä 87 oppilas on kommentoinut tarinoiden kirjoittamisen olevan hänen mielestään kummallista toimintaa kuvailemalla sitä adjektiivilla *outo*. Sanan yhteyteen oppilas on liittänyt adverbien *hieman*, joka kuvaa oppilaan pitävän tarinoiden kirjoittamista kuitenkin vain vähän outona. Oppilas siis osittain ymmärtää taidon hyödyllisyyden, erityisesti taidon linkittymisen tiettyihin ammatteihin. Lisäksi oppilas perustelee itse seuraavassa lauseessa tarinoiden kirjoittamisen olevan hyödyllistä sen vuoksi että ne edistävät lasten mielikuvitusta.

87) – – Tarinoiden kirjoitus on mielestäni muutenkin **hieman outoa, sillä eihän sitä taitoa tarvitse lainkaan tulevaisuudessa, ellei päädy sellaiseen ammattiin**. Toisaalta ymmärrän kyllä senkin näkökulman, että se edistää lasten mielikuvitusta ja kirjoitustaitoja.

Mielenkiintoista esimerkissä (87) on mielestäni se, että oppilas on viitannut taitoon kirjoittaa tarinoita demonstratiivipronominilla *se* käyttäen sitä lauseessa artikkelimaisena määritteenä (VISK § 569). Oppilas siis ikään kuin näkee kirjoitustaidon jakautuvan erilaisiin osataitoihin, joista yhtenä hän pitää taitoa kirjoittaa sellaisia tekstejä, jotka vaativat mielikuvituksen käyttöä. Oppilaan näkemys kielen resursseista ja erilaisten genrejen hallinnasta osana vahvaa kirjoitustaitoa on myös hyvin kapea. Oppilas tulee samalla myös arvottaneeksi tarinoiden kirjoittamisen vähemmän tärkeäksi kuin esimerkiksi asiatekstien kirjoittamisen, eikä koe tarinoiden kirjoittamista yleishyödyllisenä kirjoitustaitona. Oppilaan vastausta voisi peilata Ivaničnin (2004: 225, 229) teorioimaan luovuusdiskurssiin, jonka mukaan kirjoittaminen on luovaa toimintaa, jossa lingvististen piirteiden lisäksi tärkeässä keskiössä ovat tekstin tyylilliset ja sisällölliset piirteet. Oppilas ei kuitenkaan näe kirjoittamisen luovaa puolta merkittävänä diskurssina oman kirjoittajuutensa kannalta.

4.3.7 Kehityskohteet ja omat vahvuutensa tunnistavat kirjoittajat

Omaa kirjoittajuutta pohtiessaan, ja omia taitoja arvioidessaan oppilaat olivat nostaneet esiin sekä kirjoitukseen liittyviä kehityskohteita että omia vahvuuksiaan kirjoittajana. Omien kehityskohteiden tunnistaminen on yksi POPSin (2014) oppimistavoitteista, ja tärkeä taito oppimisprosessin kannalta. Vain tunnistamalla tekstin tuottamiseen liittyviä ongelmakohtia voi keskittyä niiden harjoitteluun ja sen kautta kehittyä tekstin tuottajana. Oppilaiden kehityskohteita yhdistävänä tekijänä aineistosta nousi esiin tekstien alkujen ja lopetusten kirjoittaminen. Esimerkissä 88 oppilas on kirjoittanut tekstien aloitusten ja lopetusten olevan itselleen haastavia tekstin osia. Tämän lisäksi hän on maininnut aiheiden keksimisen tuottavan toisinaan ongelmia. Tekstin aloittamisen vaikeus on syynä myös esimerkin 89 oppilaan negatiiviseen suhtautumiseen kirjoittamista kohtaan. Esimerkkien oppilailla ei siis vielä ole taitoa suunnitella tekstin rakennetta etukäteen, mikä voisi helpottaa kirjoittamisen alkuun pääsemistä tai taidot suunnitella tekstin rakennetta ovat hataralla pohjalla.

88) **Tekstien ja tarinoiden aloittaminen sekä lopettaminen on minulle aina haastavaa. Myös aiheen keksimisessä kestää välillä jonkin aikaa.** En pidä itse pitkistä esseiden kirjoituksista. Joita pyydetään aika usein tekemään kokeissa. Eikä pienessä ajassa saa luotua hyvää esseitä.

89) Äidinkielen tunneilla en pidä kirjoitustehtävistä melkein ollenkaan, koska **en melkein ikinä saa keksittyä miten aloittaisin tekstin kirjoittamisen.**

Tekstin aloittamisen vaikeus toistuu myös esimerkissä 90, jossa oppilas mainitsee omiksi kehityskohteikseen tietystä aiheesta kirjoittamisen sekä kirjoittamisessa vauhtiin pääsemisen. Näiden asioiden vuoksi oppilas ei mielellään tuota tekstiä tietokoneella.

90) **Tietystä aiheesta kirjoittaminen on ollut aika haastavaa ja vauhtiin pääseminen on hyvin usein vaikeaa** jonka takia en kauheasti pidä tietokoneella tehtävistä kirjoitus tehtävistä.

Yhtenä kehityskohteena nousi seuraavassa tekstissä (esimerkki 91) esille oppilaan perfektionismi, joka hänen sanojensa mukaan vaikeuttaa esimerkiksi mielipidetekstien kirjoittamista. Täydellisyyteen pyrkiminen vaikeuttaa tekstin tuottamista ja saa oppilaan välttelemään oman mielipiteen esittämistä.

91) Saan usein kirjoituksesta inspiraatiota, mikä auttaa tekstin tuotossa.--. **En pidä kauheasti puheista tai mielipidekirjoituksista, koska vaikka minulla olisikin mielipide, en saa sitä ilmaista paperille. Sen takia tämä tehtävä oli hieman vaikea. Olen perfektionisti ja tähtään täydellisyyteen ja tästä johtuen mielipititani on vaikea ilmaista.**

Oppilas kuvailee itseään esimerkissä 91 adjektiivilla *perfektionisti* ja mielipiteenilmaisuaan adjektiivilla *vaikea*. Oppilas kokee siis omien tavoitteidensa olevan niin korkealla, että edes hän itse ei pysty niitä saavuttamaan. Taustalla voi mahdollisesti olla oppilaan heikko minäpystyvyys kirjoittamisen osalta, joka johtaa siihen, että tehtävän eteen ei jakseta nähdä vaivaa omien ennako-oletusten takia.

Omaan kirjoittajuuteen liittyvien kehityskohteiden kuvaileminen oli aineistossa paljon yleisempää kuin omien vahvuuksien kuvailua tai nimeäminen. Tämä voi juontaa juurensa koulumaailmasta, jossa opettaja usein kommentoi oppilaiden teksteistä parannettavia asioita kehujen jäädessä ehkä vähemmälle. Esimerkissä 92 oppilas on kuvaillut omaa tekstintuottamisprosessiaan, erityisesti suunnittelutaitojaan ilmeisen tärkeänä osana kirjoittajaidentiteettiään. Oppilas kertoo ensin suunnittelevansa tekstinsä päässään ja aloittavansa sitten suoraan sen kirjoittamisen. Tämän jälkeen oppilas kertoo vielä tarkistavansa tekstin ja tekevänsä siihen parannuksia.

92) **Yleensä kun kirjoitan** tekstiä mietin sen ensin mielessä, **harvoin kirjoitan paperille**, koska on joitakin sanoja/asioita mitä en pysty muuttamaan ajatuksistani paperille sanoiksi. Sitten kun minulla on jonkinlainen suunnitelma päässä alan vain kirjoittamaan ja mietin samalla kuinka parantaa tekstitä. Sitten kun olen kirjoittanut tietyn ajan luen tekstiä ja lyhennän/muutan sanoja tai lauseita.

Oppilas on käyttänyt esimerkissä 92 toistuvuuden adverbiä *harvoin* ilmaisemaan paperille suunnittelunsa toistumiskertojen vähäisyyttä tai satunnaisuutta. Syyksi hän mainitsee joidenkin ajatusten olevan liian vaikeita paperille auki kirjoitettaviksi. Tämän lisäksi oppilas on käyttänyt adverbiä *yleensä* aloittaessaan normaalitilanteissa etenevän kirjoitusprosessinsa kuvailun.

Adverbiä *yleensä* käytetäänkin nimenomaan kuvailemaan tilanteen toistumista samankaltaisena normaalitilanteissa. (VISK § 651.)

5 POHDINTA

5.1 Yhteenveto tuloksista

Tulosten pohjalta erityisen suureksi arvostuksen kohteeksi aineistosta nousi esiin tyytyväisyys omaa tekstiä kohtaan. Tyytyväisyyttä ilmaistiin joko kuvailemalla tekstiä positiivisilla adjektiiveilla tai ilmaisemalla se suoraan. Yleisimpiä syitä tyytyväisyyteen olivat tekstin onnistunut sisältö, tehtävänannon täyttäminen sekä tietokoneella kirjoittamisen sujuvuus. Tekstin sujuva tuottaminen tietokoneella tai muulla viestintäteknologian laitteella onkin yksi POPSin (2014: 294) hyvän osaamisen oppimistavoitteista, joka oppilaiden tulisi hallita peruskoulun päättövaiheessa. Useat oppilaat olivatkin kirjoittaneet tekstin tuottamisen olevan jopa helpompaa tietokoneella kuin käsin kirjoittaessa. Oppilaat vaikuttaisivat siis hallitsevan hyvin tekstin tuottamisen digitaalisessa ympäristössä. Tulos ei toisaalta ole yllättävä, sillä yhdeksäsluokkalaiset kuuluvat siihen sukupolveen, joka on kasvanut yhdessä teknologian kanssa ja tottunut käyttämään tietokonetta sekä muita teknisiä laitteita arjessaan.

Hyvää tulosta oppilaiden kyvyistä hallita viestintäteknologiaa tekstin tuottamisen välineenä voi verrata aikaisempiin oppimistulosarviointeihin. Jo vuoden 2004 POPSin hyvän osaamisen kriteereissä on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osalta nostettu esiin tavoite tuottaa tekstiä niin käsin kuin tekstinkäsittelyohjelmalla. Vuoden 2014 oppimistuloarviointien tuloksissa todettiin, ettei hyvän osaamisen kriteeri kunnolla täytynyt tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoittamisen osalta. Arvioinnit suoritettiin tuolloin osalla kouluja sähköisesti ja osalla taas paperisena versiona. Sähköisen koeversion tulokset olivat erityisesti tytöillä heikommat kirjoittamisen osalta verrattuna paperiversion tuloksiin. Erityisesti tekstin asettelu oli jäänyt vähemmälle huomiolle tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoitettaessa. (Harjunen & Rautopuro 2015: 144)

Tässä tutkimuksessa tulokset ovat POPSin (2014) tavoitteeseen peilaten verrattaen erilaiset. Edistyksestä kertoo mielestäni jo se, että oppimistulosarvioinnin esitestausvaihe toteutettiin kokonaisuudessaan sähköisesti ja ainoastaan tekstien suunnittelulle oli varattu paperia. Tekstin tuottaminen tietokoneella ei myöskään tuottanut oppilaille heidän vastaustensa perusteella ongelmia, vaan monet olivat kommentoineet tietokoneella kirjoittamisen olevan jopa helpompaa kuin käsin kirjoittamisen. Erityisen paljon oppilaat pitivät tietokoneella kirjoittamisen tuomasta mahdollisuudesta muokata tekstiä helposti kirjoitusprosessin kaikissa vaiheissa. Tuloksen perusteella voisi todeta opetuksen kehittyneen POPSin tavoitteen mukaisesti tieto- ja viestintäteknologiaa kirjoittamisprosessissa hyödyntävään suuntaan, mikä toisaalta voi olla myös seurausta koulujen kasvaneista laiteresursseista aikaisempaan verrattuna.

Vuoden 2014 oppimistulosarvioinnissa opettajilta oli kysytty heidän tottumuksistaan ja tavoistaan käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa osana opetusta äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Opettajat olivat vastanneet käyttävänsä tietokonetta keskimäärin jonkin verran ja maininneet käyttävänsä sitä pääasiassa osana tiedonhankintaa sekä tekstin muokkausta ja viimeistelyä. Vanhojen tulosten perusteella voisi siis todeta tietotekniikan käytön olleen melko pienessä roolissa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. (Harjunen & Rautopuro 2015: 162). Mielienkiintoista olisikin selvittää, onko tietotekniikan käyttö lisääntynyt osana opetusta uuden opetussuunnitelman myötä vai ovatko oppilaiden kehittyneet tieto- ja viestintäteknologian taidot seurausta esimerkiksi tietokoneella pelaamisen kautta kehittyneistä taidoista.

Toisena arvostuksen kohteena aineistosta nousi oppilaiden mielipiteitä tasaisesti jakanut tekstin tavoitepituuden saavuttaminen. Suurelle osalle oppilaista tekstin tavoitepituuden täytyminen saattoi olla tärkeämmässä roolissa, kuin laadukkaan sisällön tuottaminen onnistuneen tekstin kriteerinä. Toisaalta osa oppilaista kirjoitti myös arvostavansa lyhyttä ja ytimekästä ilmaisutapaa. Huomio peilautuu mielestäni vahvasti koulumaailmaan, jossa teksteille asetetaan usein vaadittu vähimmäispituus, mikä sen tulee täyttää. Tällainen toimintamalli kuitenkin loke-roi ja suosii helposti tietyntyyllisiä kirjoittajia. Tulosten perusteella heikot kirjoitustaidot omaavat oppilaat näyttivät ahdistuvan tavoitepituudesta taitavampia kirjoittajia enemmän. Heikon itseluottamuksen omaavat kirjoittajat turhautuvat helposti vaikeiden aiheiden äärellä, jolloin kirjoittamisella tavoitellaan ainoastaan vaadittua sanamäärää tai tavoitepituutta. Toisaalta myös sellaiset oppilaat, joilla on vahva usko omaisiin kirjoitustaitoihin saattavat ahdistua vaaditusta minimipituudesta. Tällaisten oppilaiden kirjoitustyyli voi olla hyvin napakka ja tiivis tekstin sisällön ollessa yhtä laadukasta kuin laveammin kirjoittavien oppilaiden. Tekstejä arvioitaessa huomio tulisikin yhä enemmän painottua tekstin sisällöllisiin aineksiin ja jättää sen pituuden arvottaminen vähäisemmälle huomiolle.

Oppilaat olivat nostaneet tärkeänä havaintona ja arvottamisen kohteena esiin kirjoittamistaan teksteistä annetun tehtävänannon täyttymisen. Oman mielipiteen onnistunut ilmaisu oli monelle oppilaalle tärkeä itsearviointikriteeri, ja sen toteutumista arvostettiin paljon. Tulosten pohjalta voisikin sanoa argumentoivan tekstin tuottamisen onnistuvan hyvin suurimmalta osalta oppilaita. Mielipidetekstien tuottaminen nousi esiin monen oppilaan kohdalla myös heidän kuvaillaan itseään kirjoittajina. Monet oppilaat kirjoittivat pitävänsä paljon teksteistä, joissa saa ilmaista oman mielipiteensä. Mielipidetekstit toimivatkin oivana väylänä oppilaiden itselmaiselle, mikä nousi tärkeäksi kirjoittamisen funktioksi erityisesti oppilaiden kirjoittajaidentiteettien osalta. Havainto voi juontaa juurensa myös koulumaailman kirjoituskäytännöistä, sillä

pohtivat ja kantaaottavat tekstit lienevät yleisimpiä koulussa kirjoitettuja tekstejä. Toki vaikutuksensa on myös opetussuunnitelmalla, jonka hyvän osaamisen kriteereissä mainitaan oppilaan taito ”tuottaa kertovia, kuvaavia, ohjaavia ja erityisesti pohtivia ja kantaa ottavia tekstejä ja käyttää niille tyypillisiä ilmaisutapoja (POPS 2014: 293).” Tämän vuoksi on melko luonnollista, että juuri edellä mainitut tekstit nousivat esiin myös oppilaiden teksteistä.

Myös aikaisempiin tutkimustuloksiin verrattuna oman mielipiteen ilmaiseminen sujui oppilailta heidän käsityksiinsä peilaten hyvin, sillä monet oppilaista olivat tyytyväisiä omaan tekstiinsä juuri onnistuneen mielipiteen ilmaisun vuoksi. Vuoden 2014 oppimistulosarvioinneissa kirjoitustaidon arvioinnin yhtenä tehtävänä oli vastineen kirjoittaminen, ja sen avainpiirteistä oppilaat hallitsivat parhaiten juuri oman mielipiteen ilmaisemisen. Pohjatekstinä toiminut kolumni oli provosoiva sekä oppilaiden kokemusmaailmaan vahvasti liittyvä, minkä uskotaan olleen yksi merkittävistä tekijöistä oppilaiden mielipiteenilmaisun onnistumisen kannalta. Myös tässä tutkimuksessa oppilaat arvioivat hyvin onnistuneen tekstin yhdeksi syyksi tekstin aiheen läheisyyden ja omakohtaisuuden, esimerkiksi aikaisempien keskustelutilanteiden ansiosta. Vastineen kirjoittamisessa tulokset olivat myös kaikkein tasaisimmat tyttöjen ja poikien välillä. (Harjunen & Rautopuro 2015: 68.) Oppilaat näyttäisivät myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella hallitsevan oman mielipiteen ilmaisun hyvin, mikä täyttää seuraavan POPSissa (2014: 293) mainitun oppimistavoitteen: ”Oppilas osaa ohjatusti tuottaa kertovia, kuvaavia, ohjaavia ja erityisesti pohtivia ja kantaa ottavia tekstejä ja käyttää niille tyypillisiä ilmaisutapoja.”

Tekstien itsearvioinneista nousi esiin myös hieman yllättävän huomiona oppilaiden kokemus suunnittelun merkityksettömyydestä ja sen vähäisyydestä oppilaiden tekstintuottamisprosessissa. Tekstin suunnittelematta jättäminen tuntui olevan yleisempää kuin tekstin huolellinen suunnittelu etukäteen. Aineistosta nousi esiin yhtenä merkittävänä syynä suunnittelun vähyhdelle se, että tekstin kirjoittamisen tulisi sujua nopeasti. Oppilaat olivat kommentoineet kirjoittamisen olevan turhauttavaa silloin, kun tekstin tuottamiseen kuluu paljon aikaa. Kirjoittaminen arvotettiin mielekkääksi tekemiseksi silloin, kun tekstin tuottamiseen kuluva aika ei tuntunut oppilaasta liian pitkältä. Tekstin suunnittelun katsottiin siis vievän turhan paljon aikaa, minkä vuoksi se oli jäänyt monelta oppilaalta kokonaan tekemättä. Toisaalta monet oppilaat olivat pohtineet itsearvioinnissa suunnittelun merkitystä valmiiseen tekstiin ja todenneet, että paremmalla suunnittelulla myös tekstistä olisi voinut tulla parempi. Tulosta täytyy arvioida myös hieman kriittisesti, sillä tekstit tuotettiin koetilanteessa, jossa aika oli rajallinen. Koetilanteessa olleen ajan vuoksi jotkut oppilaat eivät siis nähneet suunnittelun tuovan tekstilleen merkittävää lisäarvoa, jotta olisivat kuluttaneet käytettävissä olevaa aikaa siihen. Toisaalta

suunnittelun arvon nostaminen oppilaiden keskuuteen olisi mielestäni erityisen tärkeää, sillä huolella tehty suunnittelu helpottaa merkittävästi koko kirjoitusprosessin sujuvuutta. Sen lisäksi opetukseen tulisi keksiä keinoja, joilla oppilaat saataisiin sitoutumaan kirjoitustehtävien tekemiseen niin, että siihen kuluva aika ei tuntuisi turhalta, ja että siihen oltaisiin valmiita panostamaan.

Oppilaille merkittävintä tekstin tuottamisessa vaikuttaisi siis edelleen olevan valmis tuotos, eikä niinkään koko kirjoitusprosessi sen kaikkine vaiheineen. Toisaalta valmiin tuotoksen merkittävyys oppilaiden silmissä on ymmärrettävää, sillä koulumaailmassa tekstien arviointi tapahtuu yhä hyvin usein pelkän valmiin tuotoksen perusteella. Arvioinnin kohteen valinta voi-kin olla hankalaa kirjoitusprosessia painotettaessa. Ivanicin (2004: 231) mukaan lopputuotoksen arviointi prosessityöskentelyn yhteydessä onkin ongelmallista. Vaikka prosessi pyrkiikin tiettyyn päämäärään tulisi lopullisen tekstin arvioinnissa siitä huolimatta ottaa huomioon koko tekstin tuottamisprosessi.

Ivanicin esittelemässä (2004) kirjoittamiskäsityksessä tekstin tuottamisprosessin olennaisia osia ovat suunnittelu, luonnostelu ja muokkaus. Valmis tuotos ei siis ole ainoa merkittävä asia, vaan se, kuinka valmiiseen tuotokseen on päästy, nähdään yhtä tärkeänä asiana. Oppilaiden omien havaintojen perusteella heidän työskentelyssään näyttäytyi seuraavia kirjoitusprosessin vaiheita: tekstin suunnittelu, luonnostelu ja muokkaus sekä tietysti lopputuloksen arviointi. Ivanicin mallissa mainittu tekstin luonnostelu on kuitenkin selkeästi jäänyt vähäiselle oppilaiden kirjoitusprosessista. Tähän saattaa osaltaan vaikuttaa testissä ollut rajallinen aika (90 min) koko testin suorittamiseen, mikä sai vastausten perusteella monen oppilaan jättämään tekstin luonnostelu- ja jo aiemmin mainitun suunnitteluvaiheen hyvin vähälle tai kokonaan pois.

Toisaalta yhtenä merkittävän syynä oppilaiden onnistuneisiin ja hyviin teksteihin vaikuttaisi vastausten perusteella olevan nimenomaan tekstin suunnittelu erilliselle paperille ennen sen kirjoittamista. Suunnittelun merkitys korostui erityisesti sellaisista vastauksista, joissa oppilas oli ollut tyytyväinen tuottamaansa tekstiin. Tämä tulos tukee POPSissa (2014: 293) mainittua osaamistavoitetta, jonka mukaan oppilaiden tulisi hallita tekstin tuottamisprosessin eri vaiheet ja osata hyödyntää niitä omassa oppimisessaan ja työskentelyssään myös ryhmätyötilanteissa. Oppilaan tulisi siis hallita kirjoittamisprosessiin kuuluvat vaiheet ja osata soveltaa niitä erilaisissa kirjoitustilanteissa. Tulosten valossa näyttäisi siltä, että vaikka oppilaat tunnustivat suunnittelun arvon valmiin tekstin kannalta, olivat he usein jättäneet kunnollisen suunnitteluvaiheen tekemättä. Suunnittelun merkityksellisyyttä tekstin kirjoitusprosessissa tulisi siis

edelleen painottaa opetuksessa, ja erityisesti ohjata oppilaita erilaisten suunnitelmien tekemisessä, jotta heiltä löytyisi tarvittavia työkaluja suunnitelmien itsenäiseen tuottamiseen.

Suunnittelutyön merkitys tulee mielestäni ilmi myös oppilaiden arvottaessa hyvän ja huonon tekstin piirteitä. Monen oppilaan tekstistä kumpusi ajatus rakenteellisesti eheästä tekstistä, jonka aloitus olisi toimiva. Tämä tuli ilmi hyvin esimerkiksi sellaisista vastauksista, joissa oppilaat eivät olleet tyytyväisiä tekstiinsä sen aloituksen vuoksi tai kertoivat aloitusten olevan vaikeita tekstiosioita. Hyvän tekstin, ja toisaalta myös hyvien kirjoitustaitojen yhtenä osa-alueena ajateltiin olevan taito aloittaa teksti oivaltavasti. Tekstien aloituskappaleen kirjoittamisen ja koko tekstin suunnittelun välillä on mielestäni nähtävillä yhteys. Yleisimmäksi kehityskohteeksi oppilaat olivatkin nostaneet esiin kirjoitusprosessiin liittyvän tekstien aloittamisen. Monet oppilaat kertoivat kirjoittamisen alkuun pääsemisen kestävän usein kauan tai olevan muuten vaivalloista. Tekstien aloitusten hankaluuteen voisi auttaa tekstin huolellinen suunnittelu ja omien ajatusten selkeä jäsentely ennen itse kirjoitusprosessiin ryhtymistä. Ne oppilaat, jotka olivat nostaneet tekstin aloittamisen kehitettäväksi osa-alueekseen kommentoivat sitä usein negatiivisilla adjektiiveilla, kuten *haastava* ja *vaikea*. Tekstien aloittamisen vaikeuteen saattaa liittyä myös koko tekstin hahmottamisen hankaluus. Jos teksti ei jäsenny kunnolla oppilaille kokonaisuutena ennen kirjoitusprosessiin ryhtymistä, voi tekstin aloittaminen olla jähmeää.

Hyvän tekstin piirteenä ja yhtenä kehityskohteena tekstin tuottamisessa oppilaat nostivat esiin teksteissään hiukan yllättäen oikeinkirjoituksen. Sitä oli kommentoitu monen oppilaan tekstissä erityisesti silloin, jos siinä ilmeni joitain puutteita, kuten pilkkujen puuttuminen tai väärin kirjoitetut yhdyssanat. Oppilaat olivat oikeinkirjoituksen saralta maininneet tekstiensä arvioinneissa esimerkiksi yhdyssanat, pilkut sekä isot ja pienet kirjaimet. Tekstin oikeinkirjoitukselliset seikat olivat siis hyvin merkittäviä oppilaille, ja tekstissä mahdollisesti ilmenneitä kirjoitusvirheitä saatettiin jopa pahoitella.

Tulos on mielestäni selittävässä Nugrahennyn (2007: 50) aikaisempien tutkimustulosten perusteella. Hänen mukaansa oppilaat kokevat hyötyvänsä eniten sellaisesta palautteesta, joka kohdistuu juuri tekstin oikeinkirjoitukseen ja tekstin rakenteeseen. Yhdeksi syyksi tälle Nugrahenny mainitsee oppilaiden arvostavan palautetta, joka keskittyy selkeisiin ja konkreettisiin kehityskohteisiin, joihin oppilaiden on mahdollista tarttua. Tekstin kieliasuun liittyvä palaute on helpompi muotoilla selkeiksi käskyiksi kuin esimerkiksi tekstin sisällöllisiin aineksiin liittyvä palaute. Tutkimustulosten valossa on mielestäni luonnollista, että oppilaiden on myös itsearvioinneissaan helpompi tarttua sellaisiin kehityskohtiin ja onnistumisiin, joista on aikaisemmin

saanut opettajalta palautetta. Tekstin oikeinkirjoitukseen liittyvät asiat ovat konkreettisuutensa vuoksi myös helposti näkyvillä tekstissä, ja ne ovat todennäköisesti hyvin tuttuja myös koulusta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tunneilta. Useimmiten kehityskohtien ja heikon itsetuottamuksen välillä näytti olevan yhteys. Käsitys omista heikoista kirjoitustaidoista näytti vaikuttavan myös oppilaan tekemien havaintojen pintapuolisuuteen. Arviointitaidot eivät tällöin siis riittäneet esimerkiksi tekstin sisällöllisten aineiden tai kirjoitusprosessin vaiheiden tarkempaan havainnointiin.

Oppilaiden tekstien pohjalta muodostui hyvin monenlaisia kirjoittajaidentiteettejä. Kaikista selkein ryhmä muodostui kuitenkin vastaparin heikko tai hyvä luotto omiin kirjoitustaitoihin välille. Itsetuottamusta omaavat oppilaat ilmaisivat uskonsa omiin kykyihin, mainitsivat usein pitävänsä kirjoittamisesta ja näkevänsä oman kirjoittajaidentiteettinsä erittäin positiivisena. Heikosti omiin taitoihinsa uskovien oppilaiden käsitys kirjoitustaidoista sanoitettiin usein negatiivisävyteisillä adjektiiveilla. Heikon itsetuottamuksen syinä näyttäytyivät oppilaan käsitys heikoista kirjoitustaidoista tehtävän suorittamiseksi sekä yleinen kiinnostuksen puute kirjoittamista kohtaan.

Kirjoittajaidentiteettien rakentumisen taustalla näkyivät myös aiemmat, sekä hyvät että huonot kirjoittamiskokemukset, jotka määrittivät oppilaiden käsityksiä omasta kirjoittajuudesta. Osa oppilaista koki aiempien huonojen kokemustensa vaikuttavan omiin kirjoitustaitoihinsa esimerkiksi siten, että niitä ei ole mahdollista kehittää. Tällöin kyseessä saattoi olla oppilaan heikko minäpystyvyys, jonka oppilas kokee muuttumattomana kirjoittamisen osalta. Tutkimukseni laadullisen otteen vuoksi minäpystyvyyttä ei kuitenkaan pysty luotettavasti mittaamaan. Kirjoitustaidot nähtiin siis tällaisten oppilaiden kohdalla taitona, jota ei ole mahdollista kehittää tai joka ei kehity. Käsitys omista kirjoitustaidoista oli siis melko pysyvä, mikä voi juontaa juurensa myös koulussa kirjoitettujen tekstien arvosanapitoisuudesta. Tekstien arvioinneista oppilaita kiinnostavat usein pelkät numerot, eikä opettajalla välttämättä ole aina aikaa sanalliselle palautteelle. Jos oppilas saa teksteistään pelkästään huonoja arvosanoja, eikä tekstien kehityskohteita käydä läpi tai harjoitella tietoisesti, eivät taidot pääse kehittymään. Näen omien taitojen reflektoinnin olevan myös keskeinen tekijä kirjoittajaminäkuvan rakentumisessa. Banduran (1977) minäpystyvyysteorian mukaan oppilas, jolla on heikko minäkuva, asettaa itselleen liian matalia tavoitteita ja ehkä jopa tiedostamattaan välttelee vaikeilta tuntuvia tehtäviä. Opettajan olisi tällöin tärkeää auttaa oppilasta näkemään omia vahvuuksiaan kirjoittajana, ja ennen kaikkea positiivisella palautteella kannustaa oppilasta kehittämään kirjoitustaitojaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman hyvän osaamisen yhtenä tavoitteena on oppilaan tekstimaailman monipuolistuminen ja monilukutaidon kehittyminen ”Oppilas osaa käyttää ja tulkita ohjatusti erityyppisiä, monimuotoisia ja myös itselleen uudenvuolaisia tekstejä (POPS 2014: 293).” Monilukutaidon hallinta edellyttää siis myös itselle vieraampien ja erilaisten tekstityyppien hallintaa sekä tuottamista. Tavoitteena olisi siis hallita myös oman mukavuusalueen ulkopuolelle sijoittuvia tekstejä, jolloin kirjoitustaitokin näyttäytyy paljon monimuotoisempana sekä laaja-alaisempana. Tämän tavoitteen osalta oppilaiden taidot eivät siis täysin ole toteutuneet oppilaiden itsearviointien pohjalta. Toisaalta oppilaat, joilla heidän itsearviointinsa mukaan oli vahva luotto omiin taitoihinsa, saavuttivat POPSissa (2014: 293) mainitun tavoitteen ymmärtäessään erilaisten tekstien tarkoituksen ja itselleen epämieluisienkin tekstien merkityksen.

Tulosten mukaan ne oppilaat, jotka uskoivat omiin kirjoitustaitoihinsa, kirjoittivat pitävänsä erilaisten tekstien tuottamisesta. Usein usko omiin kirjoitustaitoihin välittyi oppilaiden teksteistä hyvin erilaisten asioiden kautta. Osalle oppilaista kirjoittaminen merkitsi itsensä toteuttamista ja keinoa toteuttaa luovuuttaan, kun taas osa koki oppivansa kirjoittamisen kautta uusia asioita. Kirjoittamista pidettiin siis mielekkäänä toimintana ja tätä kautta myös hyvin hallittuna taitona. Omiin kirjoitustaitoihin siis uskottiin, kuten myös hyvään suoriutumiseen testin kirjoitustehtävästä. Kirjoitustaidot näyttäytyivät tällaisille oppilaille kuitenkin melko pysyvinä, ja jollain tapaa kehityskaarensa päässä olevina taitoina. Itseään taitavina kirjoittajina pitävät tai kirjoittamisesta nauttivat oppilaat tuntuivat näkevän kirjoitustaidon vakiintuneena taitona, jota ei välttämättä tarvitse aktiivisesti enää kehittää.

Toisaalta jotkut oppilaat näkivät kirjoittamisen kehittyvän lukemisen avulla, mikä taas voidaan nähdä osana luovaa kirjoittamiskäsitystä. Siinä lukemisen katsotaan rikastuttavan kirjoittamista lukijan omaksuessa kirjallisuudesta hyvän tekstin piirteitä (Svinhufvud 2016: 35). Kirjoittajaidentiteetti nähdään siis rakentuvan oman kiinnostuksen ja harrastuneisuuden kautta kertyneiden kokemusten ja osa-taitojen kautta. Vahvan itseluottamuksen kirjoittajaidentiteeteissä korostui mielestäni useissa vastauksissa myös oman äänen ja erityisesti oman persoonallisuuden esille tuominen kirjoittamisen välityksellä. Voisi sanoa tällaisten kirjoittajien kirjoittamiskäsityksen olevan siis hieman laajempi verrattuna heikosti omiin kirjoitustaitoihinsa uskoviin. Vahvasti omiin kykyihinsä uskovat oppilaat ajattelevat siis kirjoittamisen olevan muuta kuin perinteisten asiatekstien tuottamista, kun taas heikosti itseensä kirjoittajana uskovat oppilaat käsittävät kirjoittamisen ehkä kapeakatseisemmin.

Positiivinen kuva itsestä kirjoittajana kumpusi myös sellaisista teksteistä, joissa oppilas oli maininnut pitävänsä kirjoittamisesta ja olevansa hyviä siinä, mutta joissa oppilaat myös

tunnistivat omaa kirjoittamista rajoittavat tekijät. Käsitys itsestä kirjoittajana rakentui tällöin aikaisempien onnistumisenkokemusten varaan sekä oppilaan omaan kokemukseen kirjoittamisen mielekkyydestä. Myös kirjoittamisprosessiin liittyvät tunteet nousivat monessa tekstissä esiin merkittävänä tekijänä oppilaiden kuvaillessa itseään kirjoittajana. Tulosten pohjalta näyttäisikin siltä, että positiivisilla tunteilla kirjoittamista kohtaan on myönteinen vaikutus oppilaan kirjoittajaidentiteettiin.

Positiivisena ja tärkeänä huomiona oppilaiden kirjoittajaidentiteettien rakentumisen kannalta nousee aineistosta esiin oppilaiden tietoisuus omien kirjoitustaitojen alttiudesta erilaisille muutoksille. Käsitys omista kirjoitustaidoista näkyi usean oppilaan vastauksen perusteella muuttuvana ja alttiina tietyille kirjoitusprosessin osatekijöille, kuten kirjoitusympäristölle sekä -tilanteelle. Oppilaiden kokemus omista kirjoitustaidoista ei siis ole sidoksissa yhteen suoritukseen tai yhteen tekstiin, vaan ne nähdään suurempana kokonaisuutena, johon vaikuttavat niin aikaisemmat kuin tulevatkin tekstit ja kirjoitusprosessit. Tämä on mielestäni tärkeä huomio oppilaiden kirjoittajuuden kehityskaaren kannalta, ja vahvistaa oppilaiden luottoa omaan pystyvyyteen kirjoittamisen osalta.

Oppilaiden kirjoittajaidentiteettien rakentumisessa tärkeänä näyttäytyi myös kirjoittamista kohtaan nouseva motivaatio, millä näytti olevan suuri yhteys oppilaiden kokemukseen omista kirjoitustaidoistaan. Heikot kirjoitustaidot eivät motivoineet kirjoittamaan, ja toisaalta usko omiin kirjoitustaitoihin näytti tuovan paljon mielekkyyttä ja sisäistä motivaatiota kirjoitusprosessiin. Kirjoitustaitojen ohella oppilaiden motivaatioon näytti vaikuttavan kirjoitettavan tekstin aihe. Aiheen ollessa itselle mieluisa koettiin myös kirjoitustehtävä motivoivaksi. Vastaavasti aiheet, joista nuoret eivät kokeneet saavansa suurta tarttumapintaa tai joista heillä ei ollut etukäteen tietoa olivat motivaatiota vähentäviä tekijöitä. Merkittävää motivaation kannalta tuntui siis olevan oppilaan innostus tehtävää kohtaan, eli sisäisen motivaation löytyminen. Ulkoinen motivaatio näyttäytyi merkittävänä ainoastaan niillä oppilailta, joiden kirjoitustaidot olivat niin heikot, että omaa kiinnostusta kirjoittamiseen ei tuntunut löytyvän.

Erityisenä kirjoittamista rajoittavana tekijänä aineistosta nousi esiin joidenkin oppilaiden kokema täydelliseen suoritukseen pyrkiminen, eli perfektionismi, joka saattoi vaikuttaa negatiivisesti koko kirjoitusprosessiin. Perfektionismiin taipuvat oppilaat asettavat helposti itselleen liian korkeita tavoitteita, joiden seurauksena koko kirjoitusprosessi ja kirjoittamisen aloittaminen vaikeutuvat. Oppilaalla voi olla mielessään selkeä kuva valmiista tekstistä, jolloin tuon tavoitteen saavuttaminen voi tuntua oppilaalta jopa mahdottomalta. Toisaalta perfektionismi voi vaikuttaa myös tekstin lopetukseen oppilaan muokatessa tekstiään loputtomasti parempaan

muotoon. Perfektionismin voidaan nähdä olevan yhteydessä myös epäonnistumisen pelkoon. Liian korkeat tavoitteet lisäävät kirjoittajan epävarmuutta omien taitojen riittävydestä tavoitteiden saavuttamiseksi, jolloin kirjoittaja ikään kuin sinetöi kirjoitusprosessinsa epäonnistuneeksi. (Svinhufvud 2016: 119–120.) Oppilaiden käsityksillä omasta kirjoittajuudesta on täten hyvinkin suuri vaikutus siihen, kuinka tekstin tuottaminen tulee onnistumaan ja kuinka hyvin oppilas jaksaa motivoitua tekstin tuottamiseen.

Tulosten pohjalta voisi todeta oppilaiden itsearviointitaitojen vaativan vielä kehittymistä, erityisesti kirjoitusprosessiin liittyvien kehityskohteiden nimeämisen kannalta. POPSin (2014: 293) oppimistavoitteen mukaan oppilaan tulisi kyetä antamaan ja vastaanottamaan palautetta tuottamistaan teksteistä ja arvioida tekstintuottamistaitojaan nimeten niihin liittyviä kehityskohteita. Melko suuri osa oppilaista jäi mielestäni alle POPSin (2014) tavoitteen nimetä tekstiin liittyviä kehityskohteita. Oppilaiden teksteiltä olisi siis voinut odottaa parempaa otetta itsearviointiin, esimerkiksi tekstuaalisten piirteiden havainnoinnissa sekä kirjoitusprosessin kehittämiskohteiden analysoinnissa. Suurin osa oppilaista oli kuitenkin kommentoinut tekstiään esimerkiksi jollakin adjektiivilla, kuten *sujuva*, *toimiva*, *surkea* ja *sekava*. Vaikka monet oppilaat olivat maininneet olevansa tyytyväisiä tekstiinsä, liittyivät kommentit usein tekstin tuottamiseen tai tekstin ulkoisiin asioihin, kuten aiheen mielekkyyteen, sanamäärän saavuttamiseen tai oman mielipiteen onnistuneeseen ilmaisuun. Useimmiten kehityskohteiden nimeämisen ja heikon luottamuksen omiin taitoihin välillä näytti olevan yhteys. Käsitys omista heikoista kirjoitustaidoista näytti vaikuttavan oppilaan tekemien havaintojen pintapuolisuuteen. Arviointitaidot eivät tällöin siis riittäneet esimerkiksi tekstin sisällöllisten aineiden tai kirjoitusprosessin vaiheiden tarkempaan havainnointiin.

Tulosten valossa näyttää toisaalta myös siltä, että oppilaiden on helpompaa kommentoida ja arvioida tekstintuottamisprosessia kuin valmista tekstiä sen onnistumisen tai epäonnistumisen kautta. Oppilaat olivat teksteissään osanneet esittää monenlaisia argumentteja kirjoittamisen sujuvuudelle, joista suurimpana voisi nostaa esille tekstin tuottamisen digitaalisessa ympäristössä, eli tekstin tuottamisen tietokoneella kirjoittaen. Tämän lisäksi monet olivat arvioineet onnistuneen kirjoittamisen syyksi mieluisan aiheen, josta oli helppo kirjoittaa sen mielekkyyden vuoksi. Kirjoitusprosessiin vaikuttavien asioiden tiedostaminen onkin mielestäni yksi osoitus oppilaiden itsearviointitaidoista ja siitä, että oppilaiden on helpompaa arvioida konkreettista kirjoitustyötä kuin tuottamansa tekstin kielellistä sisältöä.

Opintojeni aikana tekstien arvioinneista kertyneen kokemuksen avulla voisin todeta opettajan palautteen monesti keskittyvän onnistumisiin ja muutosta kaipaaviin kohtiin teksteissä,

mutta kysymykseksi jää, kuinka usein opettajat sanallistavat konkreettiset kehityskohteet oppilaille. Jos oppilaan saamassa palautteessa on toistuvasti huomioitu esimerkiksi vain kielteiset tai korjaamista vaativat asiat tekstissä ilman kehityskohteiden selkeää nimeämistä, voi oppilaille syntyä kuva pysyvistä, huonoista kirjoitustaidoista, joiden kehittämiseen hänellä ei ole riittävästi työkaluja, eikä oppilas tällöin välttämättä opi tunnistamaan omia kehityskohteitaan.

Itsearviointityölle sekä opettajan palautteenannolle tulisikin jättää selkeästi oma tilansa oppimisprosessissa ja tarjota oppilaille monipuolisia tapoja ja tilanteita arvioida omaa työskentelyään. Tämän lisäksi näen oppilaan kokemuksen palautteen hyödyllisyydestä olevan hyvin merkittävässä roolissa palautteen toimivuuden kannalta. Oppimista tukevan palautteen onkin aiemmissa tutkimuksissa (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008: 240–241) todettu muuttuvan oppilaan sisäiseksi puheeksi ja omien taitojen reflektoinniksi. Oppilaan asenne palautetta kohtaan on todettu myös merkittäväksi sen suhteen, kuinka palaute vaikuttaa esimerkiksi oppitunneilla tapahtuvaan toimintaan. Palautteen voidaan täten katsoa olevan erittäin olennainen osa oppilaiden itsearviointitaitojen kehitystä.

Mielenkiintoisena jatkotutkimuskysymyksenä olisikin selvittää, kuinka oppilaiden itsearvioinnit tuottamistaan teksteistä kohtaavat opettajien tekemien arviointien ja palautteen kanssa. Onko oppilaiden käsitys itsestään kirjoittajana realistinen, epärealistinen vai jotain siltä väliltä. Harjusen ja Rautopuron mukaan (2015: 167) oppilaiden olisi tärkeää saada realistinen kokonaiskuva osaamisestaan ja taidoistaan, ja toisaalta osata suhteuttaa nämä tiedot heidän omiin taitotavoitteisiinsa. Tärkeää olisi osoittaa kirjoittamiseen liittyvien taitojen yhteys arkeen ja tulevaisuuden työelämään sekä niihin taitoihin, joita nuoret tarvitsevat selvitäkseen nyky-yhteiskunnan multimodaalisesta tekstimaailmasta.

Taitojen merkittävyyden osoittamisella olisi mahdollista mielestäni vaikuttaa myös oppilaiden motivaatioon ja kirjoitustehtäviin sitoutumiseen, jonka myötä kirjoittamisesta voisi tulla oppilaille mielekkäämpää toimintaa, jonka eteen oltaisiin valmiita tekemään töitä. Itsearviointitaitojen kehittymisen myötä oppilaan kyky tunnistaa omia vahvuuksiaan sekä kehityskohteitaan kasvaa, ja tätä kautta myös oppilaan minäpystyvyys vahvistuu. Arviointikulttuurin kehittyminen oppilaiden itsearviointi vahvistavaan suuntaan vaatii kuitenkin vielä hartiavoimin töitä sekä uudenlaisten itsearviointimenetelmien että opettajien arviointikäytänteiden suhteen.

Tämän lisäksi mielenkiintoista olisi laajentaa tutkimusta opettajien näkemyksiin oppilaiden itsearviointitaidoista, heidän itsearviointikäytänteistään ja niiden toimivuudesta. Olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka merkittävänä opettajat näkevät oppilaiden itsearviointitaidot

oppimisen kannalta, ja kuinka ne voitaisiin saada yhä kiinteämmäksi osaksi oppilaiden oppimisprosessia.

5.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseni aineisto kattaa melko laajan otannan (n=363) useasta koulusta ympäri Suomea ja on näin ollen hyvän pohja jonkin asteisten yleistysten, ja erityisesti suuntaa antavien päätelmien tekemiseen yhdeksäsluokkalaisten itsearviointitaidoista. Tutkimukseen osallistuneet koulut valikoituivat testiin eri puolilta Suomea, jolloin tutkimus antaa hyvän kuvan koko Suomen tilanteesta, eikä vain yhden alueen koulujen osalta. Toisaalta tutkimus on vasta osa varsinaisten oppimistulosarviointien esitestausvaihetta, jolloin tänä keväänä suoritettu laajempi tutkimus antaa todennäköisesti vielä heterogeenisemmän ja yleistettävämmän tuloksen. Eettisyyden näkökulmasta tutkimus pysyi hyvässä linjassa, sillä tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden tunnistetiedot pysyivät koko tutkimuksen ajan erilaisten koodien ja numerosarjojen takana, jolloin tuloksia on mahdotonta yhdistää todellisiin oppilaisiin. Tutkimuksen eettisyys on turvattu myös tutkimuslupien avulla, jotka on pyydetty kaikkien oppilaiden lisäksi heidän vanhemmiltaan. Näin alaikäisten lasten päätöksenteko osallistua tutkimukseen on saanut varmistuksen tai hylkäyksen heidän vanhemmiltaan.

Tulosten tulkinnessa, päätelmien teossa sekä tulosten yleistettävyydessä on kaikesta huolimatta käytettävä kriittisyyttä muutamastakin eri syystä. Oman tekstin, sen tuottamisprosessin sekä kirjoittajuuden havainnointi tapahtui testitilanteessa ja määrätyn ajan sisällä, mikä on voinut aiheuttaa jännitystä ja stressiä oppilaissa. Tällöin oppilaat eivät välttämättä ole yltäneet todelliselle kirjoitustasolleen, eivätkä näin olleen välttämättä myöskään pystyneet arvioimaan omaa kirjoittajuuttaan osana laajempaa kokonaisuutta. Toisaalta tulosten perusteella monet oppilaat näkivät kirjoitustaitonsa kehittyvänä taitona, johon vaikuttavat niin menneet kuin tulevatkin kirjoitusprosessit. Näin ollen tulosten voidaan katsoa olevan myös realistiset ja hyvin paljon oppilaiden todellista kirjoittajuuskäsitystään kuvaavat.

Testitilanteen mahdollisesti tuoman jännityksen ja stressin lisäksi tulosten arvioinnissa on otettava huomioon koulujen siirtymäajat uuden opetussuunnitelman käyttöönotossa. Uuden opetussuunnitelman siirtyessä portaittain osaksi koulujen opetuskäytänteitä seuraa opetus 9.-luokkalaisilla vielä vuoteen 2019 asti vanhaa POPSia. Vuoden 2004 POPS määrittelee äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteet seuraavasti:

Opetuksen tulee perustua **yhteisölliseen näkemykseen kielestä**: yhteisön jäsenyys ja osallisuus tietoon syntyvät, kun oppii käyttämään kieltä yhteisön tavoin. – –.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa opitaan käsitteitä, joilla kielentää maailmaa ja omaa ajattelua: oppilas saa keinoja todellisuuden jäsentämiseen mutta myös mahdollisuuksia irrota siitä, rakentaa uusia maailmoja ja kytkeä asioita uusiin yhteyksiin. – –. Oppiaineen pohjalla on **laaja tekstikäsitys**: tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä. – –. **Oppilas pystyy havainnoimaan ja arvioimaan äidinkielen taitojaan; hän ottaa vastaan palautetta ja hyödyntää sitä omien taitojensa kehittämiseksi.** (POPS 2004: 46, 56.)

Näin ollen voidaan todeta sekä monilukutaidon, siihen linkittyvän laajan tekstikäsitteen sekä kyvyn tuottaa ja ennen kaikkea myös arvioida omia tuotoksiaan olleen vahvasti esillä jo vanhan opetussuunnitelman perusteissa auki kirjoitettuinä tavoitteiden sisään. Opetus on siis pitkään tähdännyt samoihin taitoihin, jotka uudessa POPSissa linkittyvät monilukutaidon käsitteen alle. Huomionarvoista tutkimukseni kannalta on myös se, etten tulosten analysoinnissa pysty ottamaan kantaa siihen, millaisin opetus- ja arviointimenetelmin oppilaat ovat opiskelleet alakoulunsa ja yläkoulunsa aikana. Uusien arviointikäytänteiden haltuun ottaminen voi olla kouluille hidas prosessi, joka vaatii aikaa toimivien itsearviointimenetelmien löytymiseksi ja omaksumiseksi.

LÄHTEET

- Ahonen, Risto & Lohtaja-Ahonen, Sirke 2014: *Palaute kuuluu kaikille*. Espoo : Human Interest.
- Aalto, Eija, Tukia, Kaisa, Taalas, Peppi & Mustonen, Sanna 2008: *Suomi 2. Minä ja media*. Opettajan opas. Keuruu: Otava.
- Alanen, Riikka & Kajander, Kati 2011: *Reflektio ja itsearviointi. Opettajan mielistelyä vai kriittistä oman toiminnan arviointia?* – Hildén, Raili & Salo, Olli-Pekka (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna* s. 65–82. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Atjonen, Päivi 2007: *Hyvä, paha arviointi*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Bahtin, Mihail Mihajlovič 1981: Discourse in the novel. – Michael Holquist (toim.) *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin*, s. 259–422. Austin and London: University of Texas Press.
- Bandura, Albert 1997: *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bong, Mimi & Skaalvik, Einar 2003: Academic Self-concept and self-efficacy: How different are they really? – *Educational Psychology Review* 15 (1), s. 1–40. – https://www.researchgate.net/publication/225996278_Academic_Self-Concept_and_Self-Efficacy_How_Different_Are_They_Really 20.4.2019.
- Boscolo, Pietro 2008: Writing in Primary School. – Charles. Bazerman (toim.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* s. 293–309. New York & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dufva, Hannele, Aro, Mari, Suni, Minna, & Salo, Olli-Pekka 2011: Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus – AFinLA-E: *Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, (3), 22–34. – <https://journal.fi/afinla/article/view/4454>.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Helsinki: WSOY.
- Harjunen, Elina & Rautopuro, Juhani 2015: *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kiellentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kiellentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 2015:8. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Heinonen, Juha-Pekka 2005: *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit*. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Huhta, Ari 2010: *Taitotasojen soveltaminen kielitaidon arviointiin ja muita arvioinnin haasteita*. – https://www.oph.fi/download/129481_Kielitivoliarihuhtajlayo05112010.pdf 20.11.2018.

- Ivanič, Roz. 2004: Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18 (3), 220–245. – <http://eprints.lancs.ac.uk/3948/1/ivanic1.pdf> 19.4.2019.
- Kalliokoski, Jyrki 2008: Suomi toisena kielenä ja koulussa kirjoittaminen. S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Tietolipas* 220 s. 349–370. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kallionpää, Outi 2016: Uudet kirjoitustaidot merkitys- ja elämisyhteiskunnassa. – Karkulehto, S., Lähdemäki, T. & Venäläinen, J. (toim.) *Elämykset kulttuurina ja kulttuuri elämyksinä. Kulttuurintutkimuksen näkökulmia elämystalouteen 2016. Nykykulttuurin julkaisuja no 120*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kallionpää, Outi 2014: *Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. Media & viestintä* 37 (2014): 4, 60–78. – <file:///C:/Users/Laura%20Suomalainen/Downloads/62840-Artikkelin%20teksti-69712-1-10-20170322.pdf> 2.5.2019.
- Kansallinen arvioinnin tutkimuskeskus 2014: *Karvi*. – <https://karvi.fi/karvi/>. 15.10.2018.
- Kauppinen, Merja 2007: Käsityksiä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa. – Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula & Paula Kalaja (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFin-LAn vuosikirja 2007* s. 13–32. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65.
- Kauppinen, Merja, Sintonen, Sara, Harmanen, Minna & Kauppinen, Eija 2017: Luovan tuottamisen arviointi musiikissa sekä äidinkielessä ja kirjallisuudessa. – Eija Kauppinen & Erja Vitikka (toim.), *Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* s. 127–139. Helsinki: Opetushallitus.
- Korkeakoski, Esko 2017: *Arvioi ja menesty! Arviointitoiminnan perusteet, prosessit ja vaikuttavuus*. Mediapinta.
- Kupiainen, Reijo, Kulju, Pirjo & Mäkinen, Marita 2015: MIKÄ MONILUKUTAITO? – Tapani Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* s. 13–24. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Luukka, Minna-Riitta 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi> 4.1.2019.
- Luukka, Minna-Riitta 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. - Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Luukka, Minna-Riitta & Jääskeläinen, Petri. (toim.). *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Aki, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Makkonen-Craig, Henna 2011: Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. – Kauppinen, Anneli, Lehti-Eklund, Hanna, Makkonen-Craig, Henna & Juvonen, Riitta.

- (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden teksti-maailmat ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 62–88. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Metsämuuronen, Jari 2009: *Metodit arvioinnin apuna: perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa*. Oppimistulosten arviointi 1/2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Muuri, Annukka 2014: ”Kielestä kiinni”. *Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut*. Väitöskirjatutkimus. Turku: Painosalama Oy. – <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/101018/AnnalesC389Muuri.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. 9.6.2019.
- Nugrahenny, T. Zacharias 2007: Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *RECL Journal* 38 s. 37–52. – <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688206076157> 27.4.2019.
- Ouakrim-Soivio, Najat 2015: *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014. Helsinki: Opetushallitus. – https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004. Helsinki: Opetushallitus. – https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf.
- Suni, Minna 2012: The impact of Finno-Ugric languages in second language research: Looking back and setting goals. *Lähivertailuja - Lähivördlusi* 22, 407–438.
- Svinhufvud, Kimmo 2016: *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Art House.
- Sääskilähti, Minna 2011: Miten yhdeksäsluokkalaisten argumentoivat? Harjunen, Elina, Juonen, Riitta, Kuusela, Jorma, Silén Beatrice, Sääskilähti, Minna, Örnmark, Michaela (toim.) *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010* s. 32–38. Helsinki: Opetushallitus. – https://www.oph.fi/download/132345_Miten_peruskoululaiset_kirjoittavat.pdf.
- Tarnanen, Mirja 2002: Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Väitöskirjatutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. – [file:///C:/Users/Laura%20Suomalainen/Downloads/Tarnanen_arvioija%20valokeilassa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Laura%20Suomalainen/Downloads/Tarnanen_arvioija%20valokeilassa%20(1).pdf). 10.6.2019
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vitikka, Erja 2009: *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk> 14.4.2019.

Aineistolähteinä käytetty oppilaiden kirjoittamia itsearviointitekstejä.

LIITE 1. Taulukointia oppilaiden tekstiin ja kirjoitusprosessiin liittyvistä havainnoista. Kirjoitusprosessiin liittyvät havainnot merkitty vihreällä ja tekstiin liittyvät havainnot merkitty sinisellä.

Alkuperäisilmaisut	Pelkistetyt	Yläluokat
1. T Kirjoittamisen kanssa oli vaikeuksia koska tuli joskus pieniä kirjoitus virheitä”, ”olisin pystynyt vielä parempaan jos tämän olisi ollut jokin muu kuin testi”	Kirjoittaminen vaikeaa kirjoitusvirheiden takia Koetilanne jännitti ja vaikeutti kirjoittamista	Koetilanne vaikutti kirjoittamiseen (negatiivisesti)
2. T ”Mielestäni teksti oli hieman outo”, ”Mielestäni kirjoittaminen oli haastavaa ja tekstin eri aihe vaihtoehtoista oli vaikea päättää mistä olisi helppo kirjoittaa”,	Aiheet tuntuivat vaikeilta, vaikea keksiä helppoa kirjoitettavaa <i>Teksti oli outo</i>	Aiheiden vaikutus kirjoittamisen onnistumiseen
3. P -	-	-
4. T ”En ole tyytyväinen tekstiini, aiheita oli vähän ja ne ei ollut mieleisiä minulle, joten niistä oli vaikea kirjoittaa, --”	Aiheet olivat vaikeita	Aiheet vaikuttivat tekstin onnistumiseen
5. T ”sujui omasta mielestäni kohtalaisen hyvin, sillä tykkään kirjoittaa.”	Sujui hyvin, koska pitää kirjoittamisesta	Tehtävä onnistui hyvin, koska se oli mieluisa
6. P ”pidemmällä ajalla ja tarkemmalla/paremmalla suunnittelulla olisin pystynyt paljon parempaan” ”Olisi ollut ehkä hieman helpompaa kirjoittaa tämä paperille.”	Enemmän aikaa + suunnittelua → olisi tullut parempi teksti Paperille olisi helpompi kirjoittaa En suunnitellut	Nimennyt kirjoitusprosessiin vaikuttaneita asioita Suunnitteluryhmä
7. T ”Olen tyytyväinen siihen mitä kirjoitin koska sain tuotua mielipiteeni esille.”	Tyytyväinen tekstiin, koska noudatin tehtävänantoa	Oman mielipiteen onnistunut ilmaisu
8. P ”teksti oli hyvä koska se on minun mielipiteeni asiasta”, ”En alkanut suunnittelemaan vaan rupesin heti kirjoittamaan”	Hyvä, koska noudatin tehtävänantoa En suunnitellut	Oman mielipiteen onnistunut ilmaisu

9. P -	-	-
10. T ”Kirjoitin aiheesta, jonka kohtaan arjessa lähes joka päivä, joten siitä oli helppo kirjoittaa, En suunnitellut tekstiä”	Helppo kirjoittaa tutusta, arkisesta aiheesta En suunnitellut	Aiheen vaikutus kirjoittamisen onnistumiseen (positiivinen)
11. P ”Kirjoitus sujui kohtalaisesti mutta koska kirjoitin tekstini suoraan päästäni oli vaikea keksiä sanoja lisää että saisi ainakin 180 sanaa täyteen.” ”Tekstissä oli mielestäni hyviä pointteja.”	Kirjoitin tekstin suoraan päästä ja siksi oli vaikea päästä tavoitepituuteen Tyytyväinen tekstiin	Suunnittelun/suunnittelematta jättämisen merkitys kirjoittamiselle (negatiivinen)
12. T ”Äsken kirjoittamani teksti jäi ehkä hieman vajaaksi ja epäselväksi, koska en minä tämän ikäisenäkään vielä tiedä koti kuntani asioita kovinkaan hyvin.” ”Kirjoittaminen tuntui kuitenkin hieman vaikealta koska aihe ei ollut kovinkaan tuttu minulle. En suunnitellut tekstiä lainkaan koska en koennut sitä tarpeelliseksi”	Kirjoittaminen vaikeaa, koska aihe oli hankala eikä tuttu En suunnitellut, koska en kokenut sitä tarpeelliseksi	Aiheen vaikutus tekstin onnistumiseen +kirjoittamisen onnistumiseen
13. P ”onnistuin mielestäni ihan ok mutta olisin saanut siitä kyllä pidemmänkin jos olisin hallunut”, ”En myöskään suunnitellut tekstiä koska muut asiat tunnilla oli kiinnostavampia”	Olisi yltänyt parempaan suoritukseen, jos tehtävä olisi kiinnostanut → ei motivaatiota Arvottaminen: motivaation tärkeys tehtävän onnistumiseen	Motivaation yhteys kirjoittamiseen → myös kirjoittajaidentiteetti
14. T ”Kirjoitin suoraan tekstin. En ehkä saanut siitä niin pitkää mitä pyydettiin mutta tein parhaani.	Ei suunnitellut, teki parhaansa	Suunnittelun/suunnittelematta jättämisen merkitys kirjoittamiselle (negatiivinen)
15. T ”Tekstini oli mielestäni laadukasta sekä sellaista, joka pistää ihmiset miettimään oikeasti. Tekstini oli myös sellainen, joka varmasti herättäisi ihmisissä mielipiteitä, joten se oli myös	Teksti onnistunut: herättää mielenkiinnon, synnyttää reaktioita → täyttää mielipidekirjoituksen vaatimukset oppilaan mielestä	Onnistuneet kirjoittajat → mainitsevat asioita, jotka tekevät tekstistä hyvän

<p>mielipidetekstinä onnistunut, koska hyvien mielipiteiden tulee aina saada reaktioita.”, ”Mielestäni tekstin sisältö on siis kaikin tavoin onnistunut”</p>		
<p>16. T ”Itse asiassa olen hyvin tyytyväinen tekstiini, sen sisältöön ja ymmärrykseen. Mielestäni tekstin pääasiat, --, tulivat hyvin esiin ja selvästi ymmärrettävästi.”, ”Minulla oli kuitenkin paljon sanottavaa itseäni koskevista asioista, sillä niistä tiedän eniten.”</p>	<p>Tyytyväinen tekstiin, koska pääasiat tulivat esille selvästi, helppo kirjoittaa itselle tärkeästä aiheesta</p>	<p>Onnistuneet kirjoittajat → mainitsevat asioita, jotka tekivät tekstistä hyvän</p>
<p>17. P ”Kirjoittaminen onnistui minulta helposti, -- olen tottunut koneella kirjoittamaan.”, ”Suunnittelin tekstiä karusti, mutta se ei auttanut juurikaan mitään.”</p>	<p>Kirjoittaminen sujui, koska tietokoneella kirjoittaminen tuttua Vähäinen suunnittelu ei auttanut kirjoittamisessa</p>	<p>Tietokoneella kirjoittaminen helppoa/suunnittelu-ryhmä</p>
<p>18. T ”En ole tyytyväinen kirjoittamaani tekstiin koska tehtävä oli vaikea ja olen muutenkin huono kirjoittamaan tekstejä”, ”Tekstini on aika sekava koska se oli vaikea jäsenellä. En suunnitellut kummemmin tekstin kirjoittamista vaan aloitin suoraan. Perustelin varmaan liian vähän omaa mielipidettäni.”</p>	<p>Tehtävä meni huonosti, koska se oli vaikea Analysoinut tekstiä: huono jäsentely, vähäiset perustelut, ei suunnittelua</p>	<p>Epäonnistuneet kirjoittajat → mainitsevat asioita, jotka menivät huonosti (sisältö + asettelu)</p>
<p>19. P ”Tekstistä tuli kohtuu hyvä ja kertoi mielipiteeni selkeästi mutta toisti hieman samaa.”, ”Vaikeinta kirjoittamisessa oli aihe, josta ei ollut suurempaa tietoa, mutta sai silti tehtyä tarpeeksi pitkin. En suunnitellut tekstin kirjoittamista etukäteen”</p>	<p>Teksti oli onnistunut → mielipide tuli selkeästi esille Aiheet olivat vaikeita, koska niistä ei ollut etukäteen tietoa</p>	<p>Oman mielipiteen onnistunut ilmaisu</p>

20. T "Mielestäni ilmasin kantani niin hyvin, kuin sen nyt ylipäättään voi.", "Kirjoittaminen sujuu minulta hyvin."	Teksti on onnistunut, koska oma kanta tuli selkeästi esiin	Oman mielipiteen onnistunut ilmaisu
21. P -	-	-
22. T "Tehtävä tuli aika yllättäen ja mielessä oli aika paljon tyhjää, eikä mitään ideoita. Sinänsä olen ihan tyytyväinen, että sain sellaisenkin tekstin aikaiseksi. Toisaalta sen olisi voinut tehdä paremmin ja keskittyä siihen esimerkiksi suunnittelemalla teksti paperille.", "Kirjoittaminen oli takkuilevaa."	Tilanne oli yllättävä ja vaikutti negatiivisesti kirjoitusprosessiin, teksti takkusi <i>Kirjoittaminen oli takkuilevaa</i>	Koetilanteen vaikutus kirjoittamiseen
23. T "Olen tyytyväinen kopitapaikkakuntaani käsittelevään tekstiin. Puhuin mielestäni asioista, joita tarvitsisi oikeasti kehittää", ("Aiheen keksiminen oli aluksi hankalaa valita jo niistä esimerkki aiheista.")	Tyytyväinen tekstiin, koska hyvä sisältö → kirjoitti oikeista kehittämiskohteista → täytti tehtävänannon? (Aiheen valinta hankalaa)	Onnistuneet kirjoittajat / Tyytyväisiä tekstin sisältöön
24. T "Olen aika tyytyväinen edeltävään tekstiin sillä sain sanottua asiani hyvin", "Sain muotoiltua lauseet mukaviksi ja itse pidin tekstistäni."	Tekstin muoto ja ilmaisu onnistuivat → hyvä teksti	Onnistunut kirjoittaja / Tyytyväisiä tekstin sisältöön
25. P -	-	-
26. T "Mietin paljon asioita kirjoittamisen lomassa ja oli välillä vaikea keksiä, että mistä seuraavaksi oikein rustaisi. Aloitin tekstini suoraan ilman mitään olemassa olevia pohdiskeluja ja voin todeta, että päänvaivaa se tuotti--"	Ei suunnittelua, pohdinnat tekstin lomassa → kirjoittaminen työlästä	Suunnittelun/suunnittelematta jättämisen merkitys kirjoittamiselle (negatiivinen)
27. T "Suunnittelin vain vähän ennen aloittamista, koska en halunnut tuhata aikaa--, Äskeisestä	Huono teksti, koska ei ollut riittävästi aikaa suunnitella, kuitenkin kuvailee tekstiä sanoilla: <i>heman huono + riittävän hyvä</i>	Suunnittelun/suunnittelematta jättämisen merkitys kirjoittamiselle (negatiivinen)

tekstistä tuli ehkä hieman huono, koska en ollut osannut kunnolla valmistautua ja suunnitella.”, ”on se tollaiseksi nopeaksi tekstiksi minulle riittävän hyvä.”		
28. P -	-	-
29. T ”onnistui aika hyvin koska sain tarvittavan kirjain määrän.”, ”En suunnitellut tekstiä ollenkaan”	Onnistunut tehtävä, koska täytti sanamäärän (yksi arviointikriteeri) Ei suunnittelua	Tekstin tavoitepituus täyttyi → teksti onnistui Arviointikriteerin täyttyminen
30. P ”kirjoitus sujui hyvin vaikka välillä olikin haasteita keksiä lisää tekstiä. aloin kirjoittaa tekstiä suoraan kun sain valittua aiheen ja ne asiat mitä kerroin keksin samalla kun kirjoitin tekstiä”	Ei suunnittelua → hankaloitti itse kirjoitusprosessia	Suunnittelun/suunnittelmatta jättämisen merkitys kirjoittamiselle (negatiivinen)
31. T ”Aiheen keksimine oli vaikeaa ja aikaraja ahdisti koko ajan.” ”En kerinnyt kovinkaan kauan suunnitella tekstiä ja aihe oli hieman huono joten teksti saattoi kuulostaa tyhmältä ja saman asian jauhamiselta.”	Aikaraja ahdisti → ei ehtinyt suunnitella Aihe oli huono → kuvailee tekstin sisältöä näin: <i>saattoi kuulostaa tyhmältä ja saman asian jauhamiselta</i>	Koetilanne vaikutti kirjoittamiseen
32. T ”Olen aika tyytyväinen kirjoittamaani tekstiin koska oli vaikea päättää aihe ja keksiä mistä kirjoittaisin, sain sentään vähän kirjoitettua. Olisin halunnut tekstistä monipuolisemman ja pidemmän mutta en keksinyt mistä kirjoittaa. Suunnittelin vain alun että mitä kirjoitan, mutta loppu oli hieman hankala keksiä ja yhdistää asiat oikein.”	Tyytyväinen kirjoitukseen, koska aihe vaikea, mutta tekstiä syntyi siitä huolimatta Teksti olisi voinut olla monipuolisempi ja pidempi → esittää kehitysehdotuksia tekstille Suunnitteli alun → parempi suunnittelu olisi helpottanut ajatusten selkeyttämistä kirjoitusvaiheessa	Tyytyväinen tekstiin/onnistunut kirjoittaja Aihe vaikea, mutta tyytyväinen siitä huolimatta
33. P ”Kirjoittaminen minulta sujui vallan mainio, mitä enemmän	Kirjoittaminen sujui hyvin	Kirjoittaminen sujui hyvin

	kirjoitin sitä enemmän tuli mieleen tekstiä.”		
34.	P ”--tekstini oli ok. Muttei tietenkään erityisen hyvä. Koska en ollut miettinyt ja suunnitellut tekstiäni etukäteen. Tekstin kirjoittaminen sujui ihan hyvin. Luulen, ettei siinä ollut hirveästi kirjoitusvirheitä--.”	Kuvailee tekstiä sanoin: <i>tekstini oli ok. Muttei tietenkään erityisen hyvä.</i> Ei suunnittelua → Paremmalla suunnittelulla olisi tullut parempi	Suunnittelun/suunnittelematta jättämisen merkitys kirjoittamiselle (negatiivinen)
35.	P ”--pidin itse sen sisällöstä ja se on mielestäni realistinen. Kirjoittaminen sujui hyvin ja se oli minulle helpompaa tietokoneella koska pidän enemmän tietokoneella kirjoittamisesta kun käsin. Kirjoitin tekstin suoraan--.”	Kuvailee tekstiä sanalla ” <i>realistinen</i> ” kirjoittaminen helpompaa, koska sai käyttää tietokonetta	Tietokoneella kirjoittaminen helppoa
36.	T ”--teksti oli ihan ok--. Oli vähän vaikeaa keksiä mitä kirjoittaa, mutta kai siitä ihan hyvä tuli. Tekstin kirjoittamista en suunnitellut koska siihen olisi mennyt aikaa ja en koennut sitä tarpeelliseksi sain sen muutenkin tehtyä.	Kuvailee tekstiä sanoilla: ” <i>ihan ok</i> ” Ei suunnitellut tekstiä, koska ei kokenut sitä tarpeelliseksi ajan käytön kannalta	Suunnittelun/suunnittelematta jättämisen merkitys kirjoittamiselle (negatiivinen)
37.	P ”kirjoittaminen oli vaikeaa kun en meinannut keksiä 180 sanaa mistä olisin kirjoittanut--.”, ”en suunnitellut vaan kirjoitin tekstin suoraa päästä koska siinä olisi mennyt liikaa aikaa ja koin sen turhaksi”	Oli vaikea kirjoittaa riittävän pitkä teksti Ei suunnittelua, koska koki sen turhaksi	Suunnittelun/suunnittelematta jättämisen merkitys kirjoittamiselle (negatiivinen) Suunnittelu -ryhmä
38.	P ”Kirjoittaminen sujui ihan hyvin en vain oikein keksinyt lisää kirjoitettavaa. En suunnitellut.”	Kirjoittaminen sujui ihan hyvin, sisältö loppui kesken Ei suunnittelua	Suunnitteluryhmä
39.	P ”Teksti oli ihan hirveä ja pääosin päästä revitty--.”--jos sulle on pakotettu aihe johun sulla ei ole minkään valtaa niin	Kuvailee tekstiä sanoin: <i>Teksti oli ihan hirveä</i> Rajattu aihe teki kirjoittamisesta vaikeaa ja tappoi motivaation	Aiheen vaikutus kirjoittamiseen ja tekstin onnistumiseen

<p>miksi sitten niitä pitää tehdä koska nuoria ei kiinnosta onglemat vaan ihan tahansa joku muu aihe--. Jos aihe olisi saanut päättää niin sitten se olisi ollut ihan helppo ja tekstiä olisi tullut ties kuinka paljon helposti.”</p>		
<p>40. P ”Olen erittäin tyytyväinen kotipaikkakuntaani käsittelevään tekstiin, se on loistava. Aloitin tekstin kirjoittamisen suoraan ja keksin sitä myötä enemmän, kun kirjoitin.”</p>	<p>Tyytyväinen tekstiin Ei suunnittelua, teksti syntyi kirjoittaessa</p>	<p>Tyytyväinen tekstiin Kuvailee tekstiä sanoin: <i>se on loistava</i></p>
<p>41. T ”En ole täysin tyytyväinen äskeiseen tekstiini. Sen kirjoittaminen oli melko väkinäistä sekä hidasta. Aihe ei kiinnostanut minua ollenkaan, mutta tiesin siitä eniten joten siksi halusin kirjoittaa juuri siitä.”</p>	<p>Kirjoittaminen väkinäistä ja hidasta Aiheen valintaan vaikutti tietämys aiheesta, ei kiinnostus siihen</p>	<p>Aiheen vaikutus kirjoittamiseen ja tekstin onnistumiseen/motivointi</p>
<p>42. P ”Olen ihan tyytyväinen tekstiini, koska se antaa vinkkejä kunnan johtajille miten ##### saadaan lisää työpaikkoja joiden kautta tarvitaan lisää työntekijöitä. Kirjoittaminen oli ensiksi helppoa mutta lopussa sanat ja aiheet loppuivat kesken. Suunnittelin vähän mistä aloittaisin ja sitten kun pääsi vauhtiin niin tekstiä vain tuli päähän eli en oikeastaan suunnitellut tekstiä.”</p>	<p>Tyytyväinen tekstiin, koska se täyttää tehtävänannon Ei suunnittelua, se vaikeutti kirjoittamista loppuvaiheessa</p>	<p>Tehtävänannon täyttyminen -ryhmä</p>
<p>43. P ”nosiis en oo tyytyväine koko tekstii--.”</p>	<p>Ei tyytyväinen tekstiin → ei osaa arvioida syitä tekstin epäonnistumiseen</p>	<p>Ei tyytyväinen tekstiin</p>
<p>44. P ” En itse tykännyt oikein paljoa omasta tekstistäni, koska en oikein osaa ottaa kantaa näihin</p>	<p>Ei pitänyt omasta tekstistä, pitää suoritusta silti keskivertoisena Ei muistanut kaikkia pilkkusääntöjä</p>	<p>Suunnitteluryhmä</p>

<p>asioihin, mutta onnistuin mielestäni tässä ihan keskiverto tasoisesti. En välttämättä muista kaikkia kirjoitus sääntöjä, kuten: pilkun käyttö. -- Tekstin kirjoittamisen aloin tekemään suoraan, kun ei oikein suunnitelmia halua tehdä, välillä on hauska improvisoida ja suunnitella matkan varrella.</p>	<p>Ei suunnittelua, tykkää improvisoida kirjoittaessa</p>	
<p>45. T ”Rupesin kirjoittamaan suoraan kotipaikkakuntaani käsittelevää tekstiä, joten luulen että siinä on aika paljon toistoa. Kirjoittaminen sujui yllättävän hyvin siihen nähden, että se on yleensä vaikea ja sain nytten kirjoitettua aika sujuvaa tekstiä mielestäni”</p>	<p>Ei suunnitellut, siksi tekstissä on toistoa</p> <p>Kuvailee tekstiä <i>sujuvaksi</i></p>	<p>Suunnittelun/suunnittelmatta jättämisen merkitys kirjoittamiselle (negatiivinen)</p> <p>Suunnittelu -ryhmä</p>
<p>46. T ”Olen tyytyväinen netisivutekstin pituudesta, en tiedä miksi. Tekstiä tuli ja tuli ja tuli. Aihe tosin myös vaikutti, --. En suunnitellut kirjoitustani, meille ei annettu ohjeita eikä muutenkaan "tukea" tehtävään, aloin kirjoittaa suoraan.”</p>	<p>Tyytyväinen tekstin pituuteen</p> <p>Ei suunnitellut, koska siihen ei annettu mitään ohjeita</p>	<p>Suunnitteluryhmä</p>
<p>47. T ”Onnistuin tekstissä siinä määrin että sain viestini välitettyä ymmärrettävästi mutta kovimpa pitkä oli haastava keksiä kun ei ollut kovin suuri aihe. --en suunnitellut yhtään tekstiä vaan kirjoitin suoraan koska en mielestäni tarvinnut suunnittelua</p>	<p>Teksti onnistui, koska viesti tuli välitettyä ymmärrettävästi</p> <p>Ei suunnitellut tekstiä, koska koki sen turhaksi</p>	<p>Oman mielipiteen onnistunut ilmaisu</p> <p>TAI</p> <p>tyytyväinen tekstiin</p>
<p>48. T ”Kirjoitustehtävä oli vaikea--”, ”Yritin kuitenkin parhaani, jotta tekstistä tulisi selvä, ja että</p>	<p>Kuvailee tehtävää sanoin: <i>Kirjoitustehtävä oli vaikea</i></p> <p>Tavoitteli selkeää ja faktapohjaista tekstiä</p>	<p>Vaikea kirjoitustehtävä</p>

<p>se tekisin jonkunlaista järjeä, ja etä faktat olisivat kohdallaan”, ”En ylensä suunnittele tekstejäni,--, en koe sitä tarpeelliseksi”</p>	<p>Ei suunnittelua → ei kokenut sitä tarpeelliseksi</p>	
<p>49. T ”En ole koskaan ollut hyvä kirjoittamaan tekstiä, joten olen sitä mieltä että tuo äskeinen teksti ei mennyt ihan putkeen.”, ”Kirjoittaminen sujui minulta ihan hyvin tykkään kirjoittaa varsinkin koneella, vaikka en siinä niin hyvä olekaan. Koulussa kun pitää kirjoittaa teksti tai tarina tai ihan mikä vaan en ole siinä hyvä.</p>	<p>Ei ole hyvä kirjoittamaan → teksti epäonnistui</p> <p>(Kirjoittaminen teknisenä taitona onnistuu → kirjoittamisen kognitiivinen puoli/tekstin tuottamiseen vaadittavat kompetenssit jäävät saavuttamatta)</p>	<p>Teksti epäonnistui</p>
<p>50. P ”Olen suhteellisen tyytyväinen koska siinä esiintyi paljon toimintaa ja mahdollisia parannuskeinoja--.”, ”Unohdin kyllä laittaa muutamat kirjoitus merkit joten se ei ole ihan kelpo--.”</p>	<p>Tyytyväinen tekstiin, koska täytti tehtävänannon Arvioi tekstin oikeinkirjoitusta</p>	<p>Tyytyväinen tekstiin → esitti konkreettisia parannuskeinoja TAI Täytti tehtävänannon -ryhmä</p>
<p>51. T ”Minusta onnistuin tekstissä melko hyvin--.”, ”En suunnitellut tekstiä paljoa etukäteen, --. Mietin asiaa hetken päässäni ja aloin sitten kirjoittaa. Ehkä tekstistä olisi tullut parempi jos olisin suunnitellut sitä ensin enemmän.”</p>	<p>Kuvailee suoriutumistaan sanoilla: <i>melko hyvin</i> Ei suunnitellut tekstiä: paremalla suunnittelulla olisi voinut tulla parempi → esittää kehitysehdotuksen</p>	<p>Suunnittelun/suunnittelematta jättämisen merkitys kirjoittamiselle (negatiivinen) Suunnittelu -ryhmä</p>
<p>52. T ”Ottaen olosuhteen huomioon, mielestäni suoriuduin tekstistä kohdallisen hyvin.”, ”. Yksi negatiivisista seikoista on myös aika. Itse ahdistun ajasta mikä tikittää tuola etuvasemmalla. Yritin silti parhaani.”</p>	<p>Koetilanne jännitti → vaikutti kirjoittamiseen negatiivisesti</p>	<p>Koetilanne vaikutti kirjoittamiseen</p>
<p>53. T ”olosuhteisiin nähden erittäin hyvä suoritus mielestäni. Onnistuin</p>	<p>Kuvailee tekstiä sanoin: <i>erittäin hyvä suoritus</i></p>	<p>Onnistunut kirjoittaja → osaa nimetä asioita, jotka menivät hyvin</p>

sanojen käyttämisessä ja kyseisen tilanteen avaamisessa. Suunnittele matta tekstiä, aihe tuli hyvin päähäni ja sain siitä kirjoitettua tarpeeksi, --.	Mainitsee sanojen käyttämisen ja tilanteen avaamisen onnistumisina	
54. P ”sanoisin että mielipiteenilmaisu sujuu minulta itseni mielestä kyllä hyvin koska olen aika sanavalmis ihminen enkä mieli paljoa mitä sanon. en siis suunnitellut tekstiä muuta kuin päässä--.”	Mielipiteenilmaisu helppoa, koska sanavalmis persoona Ei suunnittelua paperille	Oman mielipiteen onnistunut ilmaisu
55. T ”En ole niinkään tyytyväinen tekstiini kotipaikkakunnastani. Jos olisi enemmän aikaa kirjoittamiseen, eikä kello vasemmassa yläkulmassa stressaisi, niin saisin siitä luultavasti paremman ja selkeämmän. En oikein osaa tuoda lähtökohtaista asiaani esille paineen alaisena”, ”Normaalisti olisin suunnitellut tekstin ensin paperille, mutta nyt en sitä tehnyt. En usko aikani riittävän siihen, sillä olisin jäänyt miettimään yksityiskohtia liian pitkäksi aikaa”	Ei tyytyväinen tekstiin, testi ja aika stressasivat ja aiheuttivat paineita → koetilanteen vaikutus kirjoituksen sujuvuuteen Ei suunnittelua, koska ei uskonut ajan riittävän siihen	Koetilanne vaikutti kirjoittamiseen
56. T ”En ole tyytyväinen kotipaikkakuntaa käsittelevään tekstiini. Aihe oli ihan liian vaikea, joten en keksinyt mitään kirjoitettavaa”	Ei tyytyväinen tekstiin → aiheet olivat vaikeita, eikä niistä ollut mitään kirjoitettavaa	Aiheen vaikutus tekstin onnistumiseen
57. P ”Olen jotenkin tyytyväinen mitä kirjoitin”, ”-mietin aika sellaiset 10-15 minuuttia koska en kauheasti keksinyt mitään kirjoitettavaa.”	Tyytyväinen tekstiin Miettimiseen meni aikaa, koska ei ollut mitään kirjoitettavaa	Suunnitteluryhmä
58. T ”Onnistuin tekstissäni hyvin, koska osasin perustella asioita kunnolla	Onnistui tekstissä, koska osasi perustella asiat ja tekstistä tuli selkeä. Huonoa tekstissä olivat	Onnistuneet kirjoittajat → mainitsee hyviä ja huonoja puolia tekstistä

<p>ja yritin selventää kaiken mahdollisimman hyvin. Huonoa tekstissäni oli, että saatoin hieman toistaa samoja asioita ja en saanut tekstiä ohjeen mukaiseen järjestykseen. Kirjoitusvirheitä tekstissä saattaa olla, yritin kyllä korjata niitä mahdollisimman paljon. Tekstin kirjoittaminen oli hankalaa, koska olen huono keksimään aiheita mistä kirjoitan ja miten kirjoitan.”</p>	<p>toisto sekä ohjeesta poikkeava järjestys ja kirjoitusvirheet → osasi arvioida, mikä onnistui tekstissä ja mikä ei</p> <p>Kirjoittaminen hankalaa, koska aiheen päättäminen vaikeaa</p>	
<p>59. P ”Kirjoitus vaiheessa onnistuin hyvin. Mielestäni teksti oli ehkä hieman tylsäkö mutta täyttä asiaa. Tekstin aihe oli minulle hyvä koska minulla on vahvat mielihäpeet asiasta. Tekstin suunnitteluun en käyttänyt paljoankaa aikaa koska tiesin jo heti mitä kirjoitan. Otin inspiraatiota eräästä Youtube videosta--.”</p>	<p>Kuvaillee tekstiä sanoin: <i>ehkä hieman tylsäkö mutta täyttä asiaa</i></p> <p>Aihe hyvä, koska vahva mielihäpe siitä</p> <p>Ei suunnittelua, koska suunnitelma alusta asti selvä</p>	<p>Aiheen vaikutus kirjoittamiseen ja tekstin onnistumiseen</p>
<p>60. P ”En tehnyt mitään muistiin panoja tai suunnitteluita, koska olen huono niissä. Olisin voinut kirjoittaa avuksi jotta olisin voinut tehdä paremman tekstin, sekä pohtia myös enemmän asiasta.”, ”kirjoittaminen sujui tekstissä hitaasti, mieteliäästi ja ajatusten kanssa, enkä nopeasti ja huolettomasti.”</p>	<p>Ei suunnittelua, koska on huono siinä → aputeksti olisi voinut auttaa kirjoittamaan paremman tekstin</p> <p>Kuvaillee kirjoittamistaan adjektiivein: <i>hidas, mieteliäs, ajatuksella kirjoitettu</i></p>	<p>Suunnittelun/suunnittelematta jättämisen merkitys kirjoittamiselle (negatiivinen)</p> <p>Suunnittelu -ryhmä</p>
<p>61. P ”Kirjoitin omasta mielestäni hyvän tekstin jossa perustelin asiat hyvin.”, ”En suunnitellut tekstiäni ollenkaan, kirjoitin vain kaiken mitä mieleen juolahti. Omasta</p>	<p>Teksti oli hyvä ja asiat hyvin perusteltu</p> <p>Ei suunnittelua, koska onnistuu paremmin omasta mielestään ilman sitä</p>	<p>Suunnittelun/suunnittelematta jättämisen merkitys kirjoittamiselle</p> <p>Suunnittelu -ryhmä</p>

<p>mielestäni tekstin kirjoittaminen sujua minulta paremmin näin, kuin niin että suunnittelin tekstin valmiiksi ennen kirjoitusta.”</p>		
<p>62. T ”Kirjoittaminen alkoi sujua nopeasti, paremmin kuin vähään aikaan. En suunnitellut kirjoittamista erikseen paperille mutta hahmoittelin kirjoitusta päässäni ennen aloittamista.”</p>	<p>Ei suunnittelua, hahmotteli kirjoitusta päässä</p>	<p>Suunnittelun/suunnittele-matta jättämisen merkitys kirjoittamiselle</p> <p>Suunnittelu -ryhmä</p>
<p>63. T ”Edellisen tekstin kirjoittaminen oli hyvin vaikeaa, sillä en osannut aloittaa ja aiheet olivat hieman hankalia. En juuri suunnitellut kirjoitustani, --.</p>	<p>Kirjoittaminen vaikeaa, koska aiheet olivat vaikeita</p> <p>(Ei suunnittelua)</p>	<p>Aiheen vaikutus kirjoittamiseen</p>
<p>64. P ”Valitsin aiheen josta oli helppo ja kiva kirjoittaa. en tehnyt suunnitelmia paperille, vaan aloin suoraan kirjoittaa tekstiä pohtien samalla mistä kerron seuraavaksi.”</p>	<p>Valitsi helpon ja mukavan aiheen</p> <p>Ei suunnittelua, pohti suunnitelmia kirjoittaessa</p>	<p>Aiheen vaikutus kirjoittamiseen</p>
<p>65. T ”Kirjoittaminen sujui aivan hyvin. Oli helppo kirjoittaa aiheesta, joka oli ajankohtainen, ja josta oli hiukan kokemusta tuttuja ja oman perheen kautta.” ”Suunnittelin aihetta mieles-säni erilaisten apukysymysten ja ohjeiden avulla. Meille ei annettu paperia, joten suunnittelu oli hiukan haastavaa.</p>	<p>Kirjoittaminen sujui hyvin → aiheet olivat helppoja sekä ajankohtaisia</p> <p>Ei suunnittelua, koska ei saanut siihen erillistä paperia</p>	<p>Aiheen vaikutus kirjoittamiseen</p>
<p>66. P (”kirjoittaminen sujui mielestäni hyvin, aiheeni olivat mielestäni hyvin ilmaistuja ja esimerkkini olivat mielestäni hyviä.) En suunnitellut tekstiä mitenkään, sillä ei ollut mitään, minne sen olisi</p>	<p>(Kirjoittaminen sujui hyvin: sisältö oli hyvin ilmaistu ja esimerkit toimivia)</p> <p>Ei suunnittelua, koska ei ollut paperia, mille olisi voinut suunnitella</p>	<p>Suunnitteluryhmä</p>

<p>voinut suunnitella. Jos olisi ollut paperia ja kynä, olisin voinut suunnitella tekstini jollakin tavalla.”</p>		
<p>67. P ”Keksin tekstin suurimmalta osalta päästäni ja tuosta vaan, joten se ei ole mikään mahtava teksti. Kirjoittaminen sujui hyvin tietokoneelta”</p>	<p>Ei suunnittelua, joten teksti ei kovin onnistunut</p> <p>Kirjoittaminen sujui hyvin tietokoneella</p>	<p>Suunnittelun/suunnittelmatta jättämisen merkitys kirjoittamiselle (negatiivinen)</p> <p>Suunnittelu -ryhmä</p>
<p>68. T ”Aihe oli hyvä ja minulla oli kannanotto siihen. Kirjoittaminen ei ehkä onnistunut niin hyvin, koska en ollut varma minkälaiselta asiateksiltä se loppujen lopuksi vaikutti. Tekstini saattoi olla enemmän mielipideteksti kuin Asiateksti.”</p>	<p>Kirjoittaminen ei onnistunut, koska ei oppilas ei ole varma tekstilajin osuvuudesta</p> <p>Kuvailee tekstiä seuraavasti: <i>Tekstini saattoi olla enemmän mielipideteksti kuin Asiateksti.</i></p>	<p>Tekstilajia ei oltu ymmärretty</p> <p>Tehtävänannon täyttyminen -ryhmä</p>
<p>69. P ”--teksti on minun mielestäni hyvä”, ”Kirjoittaminen ei ollut mukavaa --”, En suunnitellut tekstiä koska silloin olisin vain kirjoittanut saman tekstin kahdesti.”</p>	<p>Teksti oli hyvä, vaikka kirjoittaminen ei ollut mukavaa</p> <p>Ei suunnittelua, koska koki sen turhaksi</p>	<p>Suunnittelun/suunnittelmatta jättämisen merkitys kirjoittamiselle</p> <p>Suunnittelu -ryhmä</p>
<p>70. T ” Kirjoittaminen sujui minulta melko hyvin. Asiaa olisi voinut olla vähän enemmän sekä laajemmin ajateltuna. Mutta pääasiassa kirjoittaminen meni hyvin. Kirjoitin paperille aluksi apukysymyksiä, esimerkiksi "mitä, miksi, missä ja miten?" Tämä helpotti ajatuksiani ja kirjoittaminen oli huomattavasti helpompaa. Ei tarvinnut jäädä miettimään mitä kirjoittaisi seuraavaksi, vaan kysymykset oli valmiina, joihin itselläni oli jo vastaus.”</p>	<p>Kirjoittaminen sujui hyvin, olisi voinut ajatella laajemmin</p> <p>Suunnitteli paperille ensin apukysymyksiä, jotka helpottivat ajattelua ja kirjoittamista</p>	<p>Suunnittelun/suunnittelmatta jättämisen merkitys kirjoittamiselle (positiivinen)</p> <p>Suunnittelu -ryhmä</p>