

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Torvelainen, Päivi; Tarnanen, Mirja; Hankala, Mari; Kainulainen, Johanna

Title: Miten luokanopettajaopiskelijat arvioivat itseään tekstien tuottajina?

Year: 2019

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, 2019.

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Torvelainen, P., Tarnanen, M., Hankala, M., & Kainulainen, J. (2019). Miten luokanopettajaopiskelijat arvioivat itseään tekstien tuottajina?. In M. Kallio, H. Krzywacki, & S. Poulter (Eds.), *Arvot ja arviointi* (pp. 28-50). Helsingin yliopisto. Ainedidaktisia tutkimuksia, 16. <http://hdl.handle.net/10138/308813>

Miten luokanopettajaopiskelijat arvioivat itseään tekstien tuottajina?

PÄIVI TORVELAINEN, MIRJA TARNANEN,
MARI HANKALA JA JOHANNA KAINULAINEN

paivi.torvelainen@jyu.fi,
Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten luokanopettajaopiskelijat (N = 76) arvioivat omaa tekstien tuottamista ja sen oppimista. Tutkimusaineistona olivat lomakekyselyn avoimet vastaukset. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Tulokset osoittavat, että opiskelijat lähestyvät tekstien tuottamista ja sen oppimista suhtautumis-, osaamis- ja kehittymiskeskeisesti. Kokonaisuudessaan itsearviointien taustalla on melko kokonaisvaltainen kirjoittamiskäsitys, jossa edustuvat selkeimmin genre- ja prosessidiskurssit ja vähiten sosiaalisen ja sosiopoliittisen toiminnan diskurssit. Yksilöiden välillä on eroja lähestymistapojen ja kirjoittamiskäsitysten monipuolisuudessa sekä reflektoinnin tarkkuudessa. Opettajankoulutuksessa tulee ohjata opiskelijoita käsitystensä monipuolistamiseen ja laajentamiseen sekä tukea reflektion taitojen kehittymistä.

Avainsanat

luokanopettajaopiskelijat, tekstien tuottaminen, kirjoittaminen, itsearviointi

How do pre-service teachers of primary education self-assess their writing skills?

Abstract

This article reports on an examination of how primary education pre-service teachers self-assess their literacy, more specifically their writing skills and how they learn them. The data consist of material from a qualitative survey (N = 76) responded to by the participants in their first academic term. The data were analysed using qualitative and theory informed content analysis. The findings show that pre-service teachers approach their writing skills from three perspectives which are stance-, skill- and development-specific. Analysis of self-assessment indicates that the participants perceive themselves as a writer quite holistically, and their reflections represent genre and process discourses, although less social practices and socio-political discourses. However, there are individual differences between participants in approaching and perceiving writing, as well as in depth of reflection. Based on our findings, the pre-service teachers' understanding of writing and their reflection skills should be promoted more systematically during their studies.

Keywords

pre-service teachers, multimodal writing skills, writing skills, self-assessment

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden (N = 76) itsearviointia tekstien tuottamisestaan. Tutkimuskysymyksemme ovat, miten opiskelijat arvioivat itseään tekstien tuottajina ja miten he arvioivat omaa tekstien tuottamisen oppimistaan. Itsearviointi kohdistuu laajan tekstikäsitteilyn hengessä siihen, millaisia kokemuksia, käytänteitä ja käsityksiä heillä on tekstien tuottamisesta ja miten he refleктоivat näitä. Näiden selvittäminen on tärkeää, koska ne vaikuttavat siihen, miten koulutuksessa esille tullut uusi tieto kohdataan (Norman & Spencer 2005) ja millaisia pedagogisia ratkaisuja opettajat tekevät työssään (Hall & Grisham-Brown 2011; Street 2003b).

Luokanopettajaopiskelijat ovat tulevassa työssään tekstien tuottamisen ohjaajina melkoisten haasteiden edessä. Voimassa oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014) velvoittaa opettajia huomioimaan digitaalisen murroksen (ks. esim. Cope & Kalantzis 2015) mukanaan tuomat uudenlaiset tekstiympäristöt ja -käytännöt opetuksessaan. Myös perustaitojen ohjaaminen on tärkeää, sillä on havaittu, että peruskoulun jälkeen oppilaiden kirjoittamisen perustaidoissa voi olla puutteita (Harjunen & Rautopuro 2015) ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulokset ovat heikompia kantaväestöön verrattuna (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014).

Tekstin tuottamisen taidot ovat koulussa sekä oppimisen kohde että väline ja niillä on keskeinen asema yli oppiainerajojen. Tämän huomioiminen on eri oppiaineita opettavalle luokanopettajalle toisaalta luontaista mutta toisaalta myös haastavaa. Luokanopettajan tehtävän merkittävyyttä lisää se, että lähes 80 prosenttia perusopetuksen suomen kielestä ja kirjallisuudesta opetetaan alakoulussa (ks. OKM 2012).

Yliopistokoulutuksen yhtenä tavoitteena on antaa opiskelijoille valmiudet arvioida omaa työtään, asiantuntijuuttaan ja sen kehittämistarpeita (Boud, Lawson & Thompson 2013). Itsearvioinnilla voidaankin ohjata opiskelijoita keskittymään opinnoissaan tulevan työnsä kannalta keskeisiin taitoihin ja tietoihin ja tarjota heille valmiuksia kehittää niitä opintojen ja koko työuran ajan (Boud ym. 2013). Opettajaopiskelijoiden lähtötaitojen ja oppimistarpeiden analyttisempi kartoitus ja niihin vastaaminen opettajaopinnoissa valmistaa heitä todennäköisemmin paremmin opettajan työhön (Kearney & Perkins 2014). Toisin sanoen tällaisten itsearviointitaitojen omaksumisen pitäisi olla yliopistokoulutuksen tulosta. Aikaisempien tutkimusten mukaan yliopisto-opiskelijoiden itsearviointitaidot ovatkin paremmat opintojen loppu- kuin alkuvaiheessa, edellyttäen tietysti, että itsearviointitaitoja on kehitetty opintojen ajan (Dreyfus & Dreyfus 2005).

Tässä artikkelissa kuvaamamme opiskelijoiden itsearviointi tekstien tuottamisesta ja sen oppimisesta on osa laajempaa arvioinnin kehittämistyötämme. Tavoitteenamme on mallintaa luokanopettajaopiskelijoille opintojen alusta alkaen oman kielellisen ja pedagogisen osaamisen kehittymistä opiskelijasta asiantuntijaksi, joka osaa arvioida tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen taitojaan, vuorovaikutusosaamistaan sekä kykyään eritellä kieltä ja sen käyttöä, pedagogista osaamistaan ja niiden kehittämistarpeita. Osaamisen ja sen kehittämisen mallintamisella lisäämme arvioinnin läpinäkyvyyttä (ks. esim. Welsh, 2007) ja pyrimme tukemaan opiskelijoita heidän opiskelussaan, itseohjautuvuudessaan ja siinä, miten he ottavat vastuuta oman osaamisensa kehittämisestä (Kainulainen, Tarnanen, Ratinen, Tallavaara & Juntunen, 2019). Itseohjautuvuutta tukemalla pyrimme käyttämään vähäisiä koulutusresurssejamme tarkoituksenmukaisesti, esimerkiksi valikoimalla, minkä osaamisalueiden kehittämiseen tarvitaan kontaktiopetusta ja mitkä osaamisalueet opiskelija voi opiskella muun tukimateriaalin avulla.

Itsearviointi ja reflektio rakentamassa opettajuutta

Itsearvioinnilla ei ole yhtä standardoitua määritelmää, ja sitä voidaan lähestyä eri näkökulmista (Kearney 2014). Boudin (2000, 5) mukaan itsearvioinnissa opiskelija tukeutuu kriteereihin, joko annettuihin tai itsemääritelyihin, ja arvioi, miten työskentely tai sen seurauksena syntyneet tuotokset vastaavat kriteereitä. Arvio voi olla numeerinen tai sanallinen. Itsearvioinnissa voidaan myös erottaa toisistaan itsearviointi (self-assessment) ja itse-evaluaatio (self-evaluation), joista ensimmäisessä on kyse formatiivisesta arvioinnista eli oppimisen reflektoinnista ja jälkimmäisessä arvion antamisesta (Andrade & Valtcheva 2009). Ymmärrämme tässä tutkimuksessa itsearvioinnin oppimista keskeisesti tukevana toimintana, joka rohkaisee lähestymään oppimista syvemmin, olipa sitten kyse arvion antamisesta tai oman oppimisen reflektoinnista (esim. Ozogul & Sullivan 2007).

Reflektiota voi pitää itsearviointia laajempana ilmiönä (Boud 1999; Mezirow 1998). Reflektiota on lähestytty erilaisista teoreettisista näkökulmista (ks. Mälki 2011), ja sitä voi olla erilaista, kuten kriittistä tai produktiivista (ks. esim. Davis 2006; Mezirow 1998). Tässä tutkimuksessa ymmärrämme reflektion merkityksenantoprosessina, joka syventää ymmärrystä kokemuksista, käsityksistä ja ajatuksista (Dewey 1963; Rodgers 2002). Koulutuksessa pitäisikin olla kyse jatkuvas- ta kokemusten, käsitysten ja ajatusten uudelleen käsittelystä ja -rakentamisesta. Reflektio ei ole vain menneeseen suuntautuvaa vaan sen avulla orientoidutaan myös tulevaan mutta evidenssipohjaisesti. Tässä mielessä reflektio on olennainen osa ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä ja oppimista. Jotta reflektio olisi mahdollista, on opiskelijan oltava kurinalainen ajattelussaan, joskin myös avoin

kokemuksista nouseville merkityksille. Hänen on myös kyettävä tulkitsemaan näitä merkityksiä, tunnistamaan ongelmia ja generoimaan selityksiä. (Dewey 1963; Rodgers 2002)

Tässä tutkimuksessa reflektio ja itsearviointi kytkeytyvät toisiinsa siten, että selvittämme itsearviointia hyödyntämällä, millaisina tekstin tuottajina luokanopettajaopiskelijat näkevät itsensä. Siinä, miten he kuvailevat ja analysoivat itseään tekstintuottajina siihen vaikuttavine tekijöineen, on kyse reflektiosta (Davis 2006; Ozogul & Sullivan 2007). Itsearvioinnin ja reflektion tehtävänä on edistää heidän oppimistaan sekä tehdä näkyväksi heille itselleen ja kouluttajille heidän ajatteluaan, kokemuksiaan ja käsityksiään (Davis 2006).

Luokanopettajaopiskelijat tekstien tuottamisensa arvioijina

Suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden tekstien tuottamistaan koskevista itsearvioista tiedetään vähän. Savolaisen (2004) tutkimuksessa eri alojen opettajaopiskelijat esittelivät enemmän heikkouksiaan kuin vahvuuksiaan, mutta luokanopettajaopiskelijoiden käsitys itsestään kirjoittajana oli kuitenkin pääosin myönteinen. Samoin ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita käsittelevässä tutkimuksessa kävi ilmi opiskelijoiden positiivinen suhtautuminen suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen sekä omiin taitoihinsa (Tarnanen, Aalto, Kauppinen & Neittaanmäki 2013). Myös kansainvälisesti on todettu, että opettajaopiskelijat suhtautuvat omaan kirjoittamiseensa useimmiten myönteisesti (Hall & Grisham-Brow 2011; Norman & Spencer 2005). Aikaisemmat tulokset osoittavat myös, että kirjalliset taidot nähdään äidinkielessä suullisia tärkeämpinä ja varsinkin kirjoittaminen erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kehitettävänä taitona (Kauppinen, Tarnanen & Aalto 2014). Lisäksi opettajaopiskelijoiden mielestä opettajalla on merkittävä rooli kirjoittamisen ohjaamisessa, muun muassa oppilaiden kirjoittajaidentiteetin muotoutumisen kannalta (Norman & Spencer 2005) sekä opetuksen organisoijana (Kulju 2017).

Myönteisyys oppiainetta ja sen opettamista sekä omia taitoja kohtaan on hyvä lähtökohta kielipedagogisten opintojen sekä kieliasantuntijuuden rakentumisen kannalta. Esimerkiksi opiskelijan myönteinen suhtautuminen voi näkyä opetusharjoitteluissa monipuolisempana opetusmenetelmien hallintana (Street 2003b). Myönteisen suhtautumisen merkitystä tukevat työssä olevista opettajista tehdyt tutkimukset. Esimerkiksi opettajan positiiviset uskomukset kirjoittamisesta ja vahva luottamus omaan ammattitaitoon kirjoittamisen opettajana vaikuttavat myönteisesti hänen opiskelijoidensa uskomuksiin kirjoittamisesta (Hodges 2015). Oppilaan myönteiset käsitykset kirjoittamisesta puolestaan vaikuttavat

muun muassa siihen, näkeekö hän itsellään kehittymismahdollisuuksia kirjoittajana (Mertaniemi 2018).

Toisaalta pelkkä opettajan myönteinen suhtautuminen ei riitä opetuksen pohjaksi. Esimerkiksi Normanin ja Spencerin (2005) tutkimuksessa suuri osa varsinkin hyväksi kirjoittajaksi itsensä identifioineista opettajaopiskelijoista piti kirjoittamista useimmiten pysyvänä taitona. Tällöin he eivät pitäneet opettajan antamaa ohjausta merkittävänä, vaan heidän mielestään ohjauksen sijaan opettajan kuului tarjota virikkeitä kirjoittajan luovuuden ja omien ideoiden toteuttamiseen ja rohkaista kirjoittajaa.

Opettajaopiskelijoita tulisikin ohjata huomaamaan, että pysyvän taidon sijaan kirjoittaminen on kompleksinen, useista osakokonaisuuksista rakentuva ja iän myötä kehittyvä taito. Siihen liittyy iso kimppu erilaisia ulottuvuuksia, kuten strategioita, konteksteja, kognitiivisia ja lingvistisiä prosesseja, ymmärrys kirjoittamisen merkityksestä, kirjoittajan motivaatio esimerkiksi kirjoitettavaa aihetta kohtaan, kirjoittajan käsitys taidoistaan sekä oppilaiden yhteistyö kirjoittamistilanteessa (Boscolo, 2008; ks. Hankala, Harjunen, Kauppinen, Kulju, Pentikäinen & Routarinne 2015). Kirjoittamisen ja sen opettamisen moniulotteisuuden nostaa esiin myös Ivanič (2004), joka on jäsentänyt kirjoittamisen kuudeksi diskursiksi: taidoksi, luovuudeksi, prosessiksi, tekstilajin tuottamiseksi, sosiaalisesti toiminnaksi ja sosiopoliittiseksi toiminnaksi. Kirjoittamisen kompleksisuuden ymmärtäminen auttaa opettajaa suuntaamaan toimintaansa siten, että hän osaa tarkoituksenmukaisesti tukea kunkin oppilaan taitojen kehittymistä (Hankala ym. 2015; ks. myös Erra & Svinhufvud 2017; Ivanič 2004; Svinhufvud 2016).

Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksemme osallistui 76 ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijaa (66 naista, 10 miestä). Opiskelijat vastasivat lomakekyselyyn Kasvatusalan vuorovaikutusosaaminen -kurssin alussa ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu opiskelijoiden vastauksista kahteen avoimeen kysymykseen: 1) *Miten arvioisit itseäsi tekstien tuottajana?* ja 2) *Miten olet oppinut tekstien tuottamista?* Jälkimmäisessä kysymyksessä oli vielä seuraavat alakysymykset: *Mikä on auttanut ja motivoinut tekstien tuottamisessa? Mikä on tuottanut sinulle vaikeuksia ja mikä on vähentänyt motivaatiosi tekstien tuottamisessa?* Aineisto koostui kaikkiaan 8 967 saneesta, ja yhdessä vastauksessa oli keskimäärin 59 sanetta (keskihajonta 33 sanetta).

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin, mikä mahdollisti aineiston erittelyn ja tiivistämisen aineistolähtöisen mutta myös teoriaohjaavan koodauskehikon

mukaisesti (Schreier 2012). Analyysimetodina sisällönanalyysi tarjoaa mahdollisuuden havaintojen erittelemiseen myös niiden frekvenssin mukaan, joten tekemäämme sisällönanalyysia voi luonnehtia myös kvantifioivaksi (Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013). Ensiksi molempien kysymysten vastaukset analysoitiin aineistolähtöisesti: vastaukset tiivistettiin lyhyiksi ilmauksiksi, minkä jälkeen samankaltaiset ilmaukset yhdistettiin omiksi ryhmikseen. Kvantifointia tehtiin vastaajittain (ensimmäinen kysymys) sekä ilmauksittain (toinen kysymys). Lisäksi ensimmäisen kysymyksen vastauksista tehtiin kielellistä analyysiä, jonka avulla saatiin esille itsearviointien laatua. Analyysissä luokiteltiin osa ilmauksista yleiseksi kuvaukseksi (esim. kirjoittaminen, tuotto). Tämän jälkeen yleisen kuvauksen jälkeinen teksti luokiteltiin joko kuvausta tarkentavaksi tai uuteen asiaan siirtymiseksi. Yleistä kuvausta tarkentavat ilmaukset esitetään tulososiossa itsearviointien tarkentamisena, yksityiskohtaisempana itsearviointina.

Lopuksi molempien kysymysten vastauksia peilattiin teoriaohjaavasti Ivaničin (2004) diskurssimalliin, jonka avulla luotiin kokonaiskuvaa vastauksissa näkyvistä kirjoittamisen diskursseista. Valitsimme Ivaničin (2004) luokituksen, koska se perustuu monipuoliseen aineistoon, vaikka mallia voidaan pitää osin vanhentuneena (ks. Erra & Svinhufvud 2017) ja sen luomisen jälkeen on syntynyt uusia kirjoittamisen välineitä, ympäristöjä ja käytänteitä digitaalisen kehityksen myötä. Ivaničin luokittelussa diskurssit perustuvat kronologiaan, joten yksittäinen diskurssi on reaktio sitä edeltävään tai edeltäneisiin diskursseihin. Tämän vuoksi diskurssien välillä voi olla selvää vastakkainasettelua (Ivanič 2004; Erra & Svinhufvud 2017, 320) mutta myös päällekkäisyyttä (Erra & Svinhufvud 2017, 321–322). Sovellettaessa mallia esimerkiksi opetussuunnitelman tutkimukseen suunnitelmassa onkin havaittu useita diskursseja ja diskurssien kytkeytymistä erilaisiksi hybrideiksi (Erra & Svinhufvud 2017).

Analyysissä sovellettiin Ivaničin alkuperäistä luokittelua ja ilmauksia diskurssien edustajiksi etsittiin ja luokiteltiin seuraavin kriteerein. Taitodiskurssiin kuuluviksi tulkittiin ilmaukset, jotka liittyivät erilaisiin sääntöihin, oikeakielisyyteen tai oikeinkirjoitukseen. Luovuusdiskurssiin liitettiin viittaukset kirjallisuuden lukemisesta, oman luovuuden käytöstä ja itseä kiinnostavista tai itselle merkityksellisistä aiheista. Prosessidiskurssiin sijoitettiin yleiset maininnat prosessista tai sen osista sekä yhteistyöhön, vertaispalautteeseen ja pienryhmätyöskentelyyn liittyvät ilmaukset. Genrediskurssi koostuu puolestaan eri tekstilajeihin ja niiden ominaispiirteisiin liittyvistä maininnoista. Sosiaalinen toiminta -diskurssiin sijoitettiin maininnat osallistumisesta erilaisten kirjoittajayhteisöjen toimintaan ja tekstin tarkoituksesta suhteessa yleisöön sekä tieto- ja viestintätekniiikan käyttö. Sosiopoliittiseen diskurssiin etsittiin puolestaan valtaan, vaikuttamiseen, yhteiskuntaan ja ideologioihin liittyviä ilmauksia.

Ilmausten sijoittaminen eri diskursseihin osoittautui paikoin haasteelliseksi lähinnä diskurssien päällekkäisyyden ja aineistossa esiintyneiden kontekstuaalisoi-mattomien ilmausten vuoksi. Tulosluvussa on esitetty muutamia esimerkkejä keskeisistä luokitteluhaasteista.

Tulokset

Tässä tulosluvussa esitämme ensiksi aineistolähtöisen analyysimme tuloksena esiin nousseet kolme näkökulmaa, joista opiskelijat lähestyivät tekstien tuottamista ja sen oppimista. Näiden esittelyssä teemme huomiota myös itsearvioinnin tarkkuudesta. Seuraavaksi tarkastelemme tekijöitä, joita opiskelijat arvioivat oppimista edistäviksi ja estäviksi. Lopuksi kuvaamme yhteenvedonmaisesti erilaisten kirjoittamisdiskurssien esiintymistä aineistossa. Tuloksia esitellessämme emme ole yksilöineet osallistujia aineistoesimerkkien yhteydessä.

Suhtautumis-, osaamis- ja kehittymiskeskeisyys

Opettajaopiskelijat lähestyivät itsearvioissaan tekstien tuottamista lähinnä kolmesta eri näkökulmasta: suhtautumis-, osaamis- ja kehittymiskeskeisesti (kuvio 1).



Kuvio 1. Luokanopettajaopiskelijoiden lähestymistavat tekstien tuottamiseensa

Kokonaisuudessaan opiskelijat suhtautuivat tekstin tuottamiseensa myönteisesti. Näissä **suhtautumiskeskeisissä** vastauksissa kaikista 76 vastaajasta yli puolet kuvasi tekstien tuottamistaan joko yksinomaan (14) tai pääosin (32) myönteisesti. 17 opiskelijalla oli yhtä paljon myönteisiä ja kielteisiä kuvauksia. Vain kahdeksan vastaajan itsearviointi osaamisestaan oli pääosin kielteinen (4) tai yksinomaan kielteinen (4). Seuraavassa on esitetty itsearviointien havainnollistamiseksi kolme esimerkkiä. Näistä ensimmäinen kuvastaa täysin myönteistä suhtautumistapaa, toisessa tulee esille yhtä paljon myönteistä ja kielteistä suhtautumista ja kolmannessa yksinomaan kielteistä.

Tekstin tuottaminen kirjallisesti on minulle helpompaa ja luontevampaa kuin suullisesti, sillä pidän siitä, että sanavalintoja ja rakenteita voi hioa ja miettiä rauhassa. Kirjallisesti saankin mielestäni aikaiseksi ihan monipuolista ja vivahteikasta tekstiä. Lukion pohjalta minulle on jäänyt todella positiivinen mielikuva tekstien tuottamisesta, ja uskonkin pystyväni, tai ainakin oppivani kirjoittamaan monenlaisia tekstejä.

Hallitsen mielestäni hyvin suomen kielen rakenteen ja osaan tuottaa sujuvaa ja kieliopillisesti oikeaa tekstiä. Hallitsen muun muassa pilkkujen paikat sekä isot alkukirjaimet. Minulle kirjoittaminen ei kuitenkaan ole tekemistä, josta nauttisin antaumuksella. Välillä minulla on vaikeuksia olla tarpeeksi luova ja tuottaa tekstiä suoraan ilmasta.

Minulla ei ole mielenkiintoa eikä intohimoa siihen, joten siksi en tee muita kuin pakollisia tekstejä.

Lähes kaikki (67) opiskelijat erittelivät tekstien tuottamistaan **osaamiskeskeisesti** kuvaamalla, missä he ovat hyviä tai huonoja. Heistä lähes puolet (37) käsittelee sitä, mikä tekstien tuottamisessa on helppoa tai vaikeaa. Itsearvioissa esiintyy yleistä kuvausta omasta osaamisesta, mutta osa opiskelijoista reflektoi osaamistaan myös yksityiskohtaisemmin tekstin tuottamisprosessin, tekstilajin tai erilaisten sääntöjen hallinnan näkökulmista.

Yli puolet (40) opettajaopiskelijoista reflektoi tekstien tuottamistaan yleisellä tasolla. Itsearviot olivat myönteisiä lukuun ottamatta yhtä poikkeusta. Osa vastaajista tarkensi itsearviotaan, jolloin he etenivät yksityiskohtaisempaan reflektioon. Yksi tarkentamisen keino oli vertailun esittäminen. Vertailua tehtiin useimmiten puhumisen ja kirjoittamisen välillä: *Olen alakoulusta lähtien pitänyt kirjoittamisesta, ja minulle se on helpompi ja sopivampi tapa ilmaista itseäni ja ajatuksiani puhumisen sijaan.* Vastaaja saattoi myös todeta ensiksi yleisesti, että *tekstintuotto ei ole koskaan kuulunut omiin vahvuuksiini* ja esittää sen jälkeen vertauksen: *olen*

aina kokenut itseni enemmän numero- kuin kirjainihmiseksi – – .Vertailun lisäksi osaamisen itsearviota tarkennettiin lisäkuvauksen tai arvosanojen esittämisen avulla:

Koen itseni varsin hyväksi kirjoittajaksi. Olen tarkka kieliopista ja minulla on hyvä sanavarasto.

Olen aina ollut hyvä äidinkielessä. Erityisesti lukiossa pärjäsin siinä ja se palkittiin arvosanalla Laudatur.

Tekstin tuottamisen prosessia arvioi kaikkiaan 45 opiskelijaa. Nämä arviot olivat sekä myönteisiä että kielteisiä. Itsearviointin kohteena olivat sekä koko prosessi että sen osat. Prosessia kuvattiin yleisesti (*Mielestäni kykenen tuottamaan tekstiä melko vaivattomasti*), ja jotkin vastaajat tarkensivat yleisarviotaan. Esimerkiksi koko prosessia koskevaa myönteistä arviointia saatettiin tarkentaa jonkin ehdon avulla. Niistä tyypillisimmät olivat mielekäs aihe ja alkuvaikeuksien voittaminen: *Kirjoittaminen sujuu yleensä aina mieleisestä aiheesta, josta minulla on paljon mielipiteitä tai sanottavaa; Alkuvaikeuksien jälkeen kun teksti rupeaa syntymään ja ajatus rullaamaan, on kirjoittaminen mukavaa.* Koko prosessia koskevia kielteisiä arvioita puolestaan selitettiin tyypillisimmin tekstien tuottamisen tauolla: *– – kun en ole pitkään aikaan kirjoittanut mitään, niin tekstin muodostaminen tuntuu todella vaikealta.*

Samantyyppistä tarkentamista käytettiin myös silloin, kun vastaaja mainitsi itsearviossaan prosessin osan. Seuraavista esimerkeistä ensimmäisessä opiskelija tuo esille aloittamisvaikeudet, joiden erittely oli aineistossa melko yleistä. Jälkimmäisessä puolestaan vastaaja kuvaa tekstin muokausvaiheen haasteita.

Joskus minun on todella vaikea aloittaa tekstin kirjoittaminen, mikään sanamuoto ei tunnu sopivalta.

Joskus ongelmakseni muodostuu, että näen päässäni tai paperilla kuvan mitä haluan sanoa, mutten osaa muokata tätä ajatusta sanoiksi.

Tuottamisprosessin itsearvioinneissa oli mielenkiintoista se, että tekstin viimeistelyvaiheesta ei esiintynyt yhtäkään selkeää itsearviota. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö viimeistelyyn liittyvät seikat olisi kuuluneet opiskelijoiden itsearviointeihin. Ne tulivat esille sääntöjen noudattamisen itsearvioinneissa.

Tekstilajien hallintaa arvioi 35 vastaajaa. Myös näissä itsearvioinneissa oli myönteisiä ja kielteisiä arvioita, ja arviot olivat joko yleisiä (*Osaan mielestäni tuottaa*

monipuolisesti erilaisia tekstejä) tai yksityiskohtaisempia. Itsearviota tarkennettiin joko nimeämällä teksti tietyksi tekstiksi tai tekstilajiksi (esim. *päiväkirja, tarina, tietoteksti*) tai määrittelemällä tekstin tyyliä (esim. *arkiset, virallisemmat, kuvailevat, pohtivat tekstit*). Tekstilajin yksilöinnin lisäksi itsearvioita tarkennettiin esimerkiksi vertailun avulla: *En ole hyvä tieteellisten tekstien tuottamisessa. Fiktiiviset tarinat onnistuvat helpommin ja mielipidetekstit*. Arviota saatettiin perustella myös aiemman kokemuksen tai arvosanan avulla: *Omasta mielestäni osaan tuottaa asiatekstiä hyvin. Esimerkiksi lukiossa esseet ja usein tekstitaidotkin menivät hyvin.; Osaan kirjoittaa omasta mielestäni hyvin – – Aiemmin koulussa sain suhteellisen hyviä arvosanoja esseiden tuotosta*. Lisäksi kuvattiin syitä, millaiset tekstit eivät ole onnistuneita tai miksi tiettyjä tekstejä on haasteellista tuottaa: *– –tekstit, joissa itseään pitäisi ilmaista ja arvioida mahdollisimman hyvin, tuottavat minulle eniten päänvaivaa, koska koen, etteivät tekstintuottamistaitoni riitä siihen.; Koen välivuodesta johtuen tämän hetken taitojeni olevan hieman ruosteessa essee muotoisten tekstien osalta*.

Erilaisten sääntöjen noudattamisen osaamista arvioi 13 opiskelijaa. Näissäkin oli myönteisiä ja kielteisiä itsearviointeja: *Kieliasuni on useimmiten virheetöntä kirjoittaessani tekstejä.; Usein teksteissäni on kielioppivirheitä tai liian pitkiä lauseita*. Huomionarvoista on se, että sääntöjen noudattamiseen ei liittynyt samanlaista reflektion tarkentamista kuin prosessiin tai tekstilajiin liittyvään erittelyyn. Tämä voi viitata siihen, että näiden opiskelijoiden käsityksissä sääntöjen noudattaminen on itseisarvo eikä sitä hahmoteta tekstilajiin kuuluvaksi piirteeksi. Tällaista käsitystä puoltaa myös erään opiskelijan itsearvio, jossa hän kommentoi vapaamuotoisia tekstejä muodollisten sääntöjen noudattamisen kannalta: *Vapaamuotoiset tekstini kavereilleni ja perheelle eivät ole kielellisesti kovinkaan taidokkaita, sillä kirjoitan niitä puhekieliseen muotoon*.

Kehittymiskeskeisyys tuli esille 32 opiskelijan vastauksissa. Yleensä opiskelijat mainitsivat yhden tai kaksi kehittymiskohdetta. Eniten kehittymiskohteita maininneella opiskelijalla oli neljä kehittymiskohdetta. Yleensä opiskelijat kuvasivat tulevaisuudessa tapahtuvaa kehitystä, mutta osa opiskelijoista viittasi menneisyydessä tapahtuneeseen kehitykseen. Tällöin kehitysmainintaa käytettiin perusteena sille, että tekstin tuottaminen kehittyy jatkossakin: *Koen kehittyneeni etenkin lukioaikoina erityisen paljon ja toivon kehityksen yhä vain jatkuvan*.

Opiskelijat kuvasivat tulevaisuuden kehittymiskohteita sekä yleisesti (*Tuottamani tekstit ovat ihan hyviä, mutta haluaisin parantaa taitojani*) että yksilöimällä kehittymisen kohteeksi kirjoittamisprosessin hallinnan, uusien tekstilajien halluuton, tekstin rakenteet tai sisällön. Kehittymiskohteiden esittelylle oli tyypillistä, että niitä ei juurikaan eritelty tarkemmin muulla tavoin. Vain yhdessä

vastauksessa oli tavoitteena konkreettinen toimenpide: *Vastaisuudessa minun täytyy pitää huolta, että kirjoitusprosessin aikana en anna muiden houkutusten katkaista kirjoittamista, jotta on mahdollista päästä hedelmälliseen flow-tilaan.* Tämä voi johtua siitä, että opiskelijoilla ei ole selkeää käsitystä siitä, miten he voisivat parantaa mainitsemaansa osaamisen osa-alueita. Yleisellä tasolla liikkumisesta kertoo myös se, että kirjoittamisprosessin eri osia ei eritelty. Tämä on hiukan yllättävää, koska osaamisen erittelyssä esimerkiksi kirjoittamisen aloitusvaikeudet tulivat selkeästi esille.

Uusien tekstilajien haltuunottoa eriteltiin yleisesti (*eri tyyllisiä tekstejä*) tai mainitsemalla teksti tarkemmin (esim. *tieteellinen teksti, essee, runo, päiväkirja*). Myös kirjoittamisprosessissa kehittymistä eriteltiin yleisesti: prosessin toivottiin sujuvan helpommin tai nopeammin, kuten seuraavassa esimerkissä: *Olen kirjoittajana kuitenkin melko hidas ja pitkän tekstin tuottaminen vie minulta useita tunteja. Haluaisin oppia tuottamaan samanlaista tekstiä lyhyemmällä ajalla ja kehittyä sanavalinnoissani tekstissä.*

Tekstin rakenteeseen ja sisältöön liittyvässä kehittämisessä opiskelijat kuvasivat tekstin jäsentelyä, johdonmukaisuutta ja sujuvuutta. Myös sananvalinnat, kapulakielisyyden tai monisanaisuuden karsiminen sekä kielioppisääntöjen osaaminen tai oikeakielisyyden parantaminen mainittiin. Sisällöstä mainittiin tehtävänannossa pysyminen, pohdinnan lisääminen ja aiheeseen liittyvien esimerkkien lisääminen.

Tekstin tuottamista edistävät ja estävät tekijät

Tekstin tuottamisen oppimisen yhteydessä mainittiin runsaasti erilaisia oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Opiskelijoiden myönteinen suhtautuminen kirjoittamiseensa ilmeni tässäkin, sillä reflektointien painopiste oli oppimisessa ja sitä edistävissä tekijöissä estävien tekijöiden sijaan, joskin useimmat opiskelijat kuvasivat molempia tekijöitä. Opiskelijoista 13 ei esittänyt lainkaan oppimista estäviä tekijöitä.

Yleisimmät oppimista edistävät ja estävät tekijät erosivat toisistaan: siinä missä esimerkiksi positiivisen palautteen merkityksestä kertoi 30 opiskelijaa, negatiivisesta palautteesta tuli vain 5 mainintaa. Yleisimpien oppimista edistävien ja estävien tekijöiden listalla oli ainoastaan yksi yhteinen tekijä: kirjoitettavan tekstin aihe.

Oppimista edistäväksi tekijäksi kerrottiin useimmiten eli 30 vastauksessa palautte. Useimmiten palautteen antajaksi mainittiin opettaja, vaikka läheskään aina ei

yksilöity, kenestä oli kyse. Kuudessa vastauksessa nostettiin esiin vertaispalaute, ja yksi mainitsi itsearviointin kehittymisen välineenä. Seuraavassa esimerkissä opiskelija analysoi saamaansa palautetta ja sen aikaansaamaa positiivista oppimisen kehää:

Opettajien antamat arvostelut ja palautteet ovat auttaneet ymmärtämään, missä olen ollut hyvä ja missä asioissa voisin vielä parantaa ja kiinnittää huomiota, jotta kehittyisin paremmaksi. Kannustavat palautteet ja onnistumisen kokemukset hyvän tekstin tuottamisesta ovat lisänneet motivaatiota ja helpottaneet tekstin kirjoittamiseen ryhtymistä. Myönteinen minäkäsitys siis johtaa onnistumisen ennakkointiin ja siihen liittyviin myönteisiin odotuksiin. Tämä taas saa yrittämään ja keskittymään paremmin ja näin onnistuminenkin on todennäköisempää.

Oman lukuharrastuksen koettiin kehittäneen kirjoittamista 19 vastauksessa. Etenkin kaunokirjallisuuden kuvailtiin esimerkiksi laajentaneen sanavarastoa tai tuoneen ideoita omaan kirjoittamiseen mutta myös muita tekstilajeja mainittiin:

– – kaikista lukemista kirjoista oppii uusia sanavalintoja, rakenteita ja muita selkeyttäviä tai tehostavia keinoja, joita sitten tarkoituksella tai tahattomasti voi hyödyntää omissa teksteissä. Luen myös esimerkiksi asiatekstejä ja mielipidetekstejä, jotka monipuolistavat entisestään tekstien tuntemusta.

Jatkuva harjoittelu nähtiin keinona taidon oppimiseen 16 vastauksessa, kuten seuraavassa: *Tekstien tuottamisessa minua auttaa parhaiten käytäntö ja tekeminen, eli nimenomaan tekstien tuottaminen.* Oppimista edisti myös kiinnostava aihe. Sen maininneet 16 opiskelijaa eivät läheskään aina tarkentaneet, mitä tarkoittivat kiinnostavuudella, mutta muutamat erittelivät kiinnostavuutta seuraavan vastaajan tavoin: *– – Minua on auttanut ja motivoinut mielenkiintoinen aihe. Etenkin, jos aihe on sellainen, jolla haluaa vaikuttaa ihmisiin, on se innostanut tuottamaan tekstiä.* – – .

Kirjoittamiseen itsessään liittyvä nautinto nostettiin esiin 11 vastauksessa. Kirjoittaminen koettiin palkitsevaksi ja motivoivaksi kokemukseksi, ja sen synnyttämää nautintoa saattoi olla esimerkiksi tyytyväisyys jonkin kirjoitusprosessin vaiheen onnistumisesta tai hyvä olo koko tekstin valmistumisesta seuraavan vastaajan tavoin: *Nykyisin päiväkirjatekstejä kirjoittaessa minua motivoi se, että tiedän minulle tulevan niistä hyvä olo, kun saan jäsenneltyä ajatuksiani paperille.* Kirjoittamismotivaatiota edistivät myös ulkoisemmat motivaationlähteet, sillä hyvät arvosanat edistivät palkitsevuudellaan 10 opiskelijan kirjoittamista.

Oppimista estävistä tekijöistä yleisin oli 18 opiskelijan esiin nostama kirjoituksen aihe. Aiheen todettiin useasti olevan kiinnostamaton, mutta syitä ei juurikaan eritelty, kuten ei tässäkään esimerkissä: *Myös pakonomainen kirjoittaminen itseäni kiinnostamattomista aiheista laskee motivaatiota.*

Oma kirjoittajaminä osoittautui kirjoittamisen haasteeksi 10 opiskelijalla. Osa opiskelijoista kärsi liiallisesta itsekriittisyydestä, mikä saattoi näkyä esimerkiksi tekstin loputtomana muokkauksena. Toisilla taas käsitys itsestä kirjoittajana oli muodostunut negatiiviseksi: – – *Lukiossa esseiden kirjoittaminen tuotti minulle vaikeuksia, ja niistä saamani huonot pisteet veivät pois motivaatiotani ja huononsivat kirjoittajan itsetuntoani.*

Seuraavaksi eniten eli 8 mainintaa saivat erilaiset koulutekstien tuottamisen kahlitsevuuteen liittyvät seikat, kuten tiukat aikarajat, ohjepituus tai tekstilajille asetetut tarkat vaatimukset. 7 opiskelijaa kertoi vastauksissaan ongelmakseen erilaisten kielioppisääntöjen hallinnan, ja tehtävänannon haasteet, kuten epäselvyys tai turhauttavuus, puolestaan tulivat esiin 6 vastauksessa.

Edellä on esitelty vain yleisimmät opiskelijoiden mainitsemat oppimista edistävät ja estävät tekijät. Niiden lisäksi aineistossa esiintyi lukuisia tekijöitä, joista oli vain muutamia tai yksittäisiä havaintoja. Tekstien tuottamisessa näyttää siis vaikuttavan melkoinen määrä kirjavia tekijöitä, jotka liittyvät esimerkiksi kirjoittajaan, opettajaan, tehtävään tai tekstilajiin. Oppimiseen vaikuttavien tekijöiden hajanaisuus kertonee kirjoittamisen kompleksisesta luonteesta.

Diskurssit

Diskurssinäkökulmasta tarkasteltuna opiskelijoiden itsearviointeja voidaan pitää melko monipuolisina, sillä useimpien opiskelijoiden vastauksissa oli viitteitä kahdesta tai useammasta diskurssista. Joissakin vastauksissa näkyi vain yksi diskurssi. Useimmista vastauksista tulivat esille genre- ja prosessidiskurssi. Genrediskurssiksi voidaan tulkita opiskelijoiden erittelyt erilaisten tekstilajien osaamisesta ja oppimisesta sekä kehittymisajatukset jonkin tekstilajin haltuunotosta tulevaisuudessa. Genrediskurssia heijastavat myös toiminnan kuvaukset, joissa kerrottiin, miten äidinkielen tunneilla oli perehdytty esseen rakennepiirteisiin ja opittu näin tekstilajin hallintaa, sekä erilaiset yleisluontoiset ilmaukset, kuten *ymmärrän kontekstin vaikutukset vaadittuun tekstilajiin ja -tyyliin*. Huomionarvoista on, että itsearvioinneissa keskityttiin pääasiassa pelkän kirjoitetun kielen varaan rakentuviin tekstilajeihin eivätkä opiskelijat eritelleet esimerkiksi multimodaalisia tekstejä ja niiden tuottamista, vaikka jo kysymyksenasettelullamme,

jossa lähtökohtana oli tekstien tuottaminen eikä kirjoittaminen, pyrimme saamaan vastauksia laajan tekstikäsitteilyn hengessä.

Prosessidiskurssiin aineistossamme viittaavat opiskelijoiden itsearviot kirjoittamisprosessin ja sen eri vaiheiden hallinnasta, vaikkakin ideointivaihetta (eli aineistossamme aloitusvaikeuksia) lukuun ottamatta maininnat prosessin muista vaiheista olivat hyvin vähäisiä. Prosessin eri vaiheiden erittelemättömyys voi olla osoitusta siitä, että prosessikirjoittamista ei ole ohjattu ja harjoiteltu systemaattisesti eri kouluvaiheissa (ks. myös Harjunen & Rautopuro 2015). Yliopistoissa opettavat ovatkin raportoineet havainnoistaan, joiden mukaan prosessikirjoittamisen työskentelytapoja opitaan vasta yliopistossa (Lonka 2014, 16; Mäntynen 2009; Nikkola 2018). Tässä aineistossa prosessidiskurssi näyttäytyi ennen kaikkea yksilön toimintana, yksin kirjoittamisena, sillä vain yksi vastaaja reflektoi kirjoittamisprosessiaan myös ryhmässä kirjoittamisen kannalta.

Ivaničin mallissa prosessidiskurssiin määritelty yhteisöllinen ulottuvuus, kuten yhteistyö, vertaispalaute ja pienryhmätyöskentely (ks. Ivanič 2004, 231–232; Erra & Svinhufvud 2017, 329) jäi aineistossamme melko vähäiseksi. Vertaispalautteen mainitsi vain kuusi opiskelijaa, vaikka palaute sinänsä tuli esille oppimista edistäneenä tekijänä 30 opiskelijan vastauksissa. Lisäksi aineistossa oli yksittäisiä yhteistyöhön liittyviä mainintoja, kuten – – *mutta hetken päähkäilyjen jälkeen nekin* [oikeinkirjoitus, yhdyssanat] *sujuu. Jos ei, kaverit auttaa*. Vertaispalaute-mainintojen vähäisyys voi heijastaa sitä, että kouluopetuksessa prosessikirjoittamiseen ei liitetä sosiaalisia toimintatapoja.

Palautemaininnat olivat haasteellisia luokiteltavia, koska niissä ei läheskään aina yksilöity palautteenantajaa tai palautteen kohdetta. Ivaničin (2004) mukaan vertaispalaute kuuluu prosessidiskurssiin, mutta vertaispalaute (lukijapalaute) on osa myös muiden kirjoittajayhteisöjen toimintaa (sosiaalisen toiminnan diskurssi). Lisäksi palaute voisi olla luokiteltavissa kohteensa mukaan ainakin taitodiskurssiin (oikeinkirjoitussäännöistä annettu palaute) tai genrediskurssiin (tekstin rakenteesta annettu palaute).

Genre- ja prosessidiskurssin lisäksi myös taitodiskurssi oli opiskelijoiden itsearvioinneissa melko yleinen. Sitä edustaviksi voidaan tulkita osaamisen erittelyssä esiintynyt sääntöjen noudattaminen ja kehittymisen näkökulmasta mainitut tekstin rakenteeseen ja sisältöön liittyvät seikat (esim. *johdonmukaisuus, sujuvuus, sananvalinnat, kapulakielisyys, tehtävänannossa pysyminen*). Taitodiskurssi näyttäytyi myös oppimista estäneissä tekijöissä, joiksi mainittiin muun muassa aikarajat, ohjepituudet ja kielioppisääntöjen hallitsemattomuus. Toisaalta näitä tekijöitä voidaan pitää tietyn tekstilajin rakenteeseen liittyvinä piirteinä, joten

niitä voisi pitää genrediskurssin ilmentymänä. Aikaraja puolestaan voisi olla tulkittavissa esimerkiksi osaksi sosiaalisen toiminnan kontekstia.

Luovuusdiskurssi ei juurikaan näyttäytynyt aineistossamme opiskelijoiden oman osaamisen erittelyssä, mutta oppimista edistäneiden tekijöiden joukossa tämä diskurssi nousi selkeämmin esille. Diskurssin edustajiksi voidaan tulkita opiskelijoiden kuvaukset lukuharrastuksesta ja aiheen kiinnostavuudesta oman itsen kannalta sekä itseilmaisusta, joka tuli esille esimerkiksi alakouluaikeisissa tarinankirjoitusmuistoissa. Yksittäisistä lukemiseen liittyvistä maininnoista voi tulkita heijastumaa genrediskurssista. Vastaja on sisäistänyt genreopetuksen ajatuksen siitä, että ympärillä olevista teksteistä saa malleja tekstin tuottamiseen: *koko ympäröivä maailma opettaa minulle tekstien tuottamisesta: lukemani kirjat, sanomalehdet ja kadunvarren mainokset sisältävät tekstejä, joista voin oppia.*

Sosiaalisen ja sosiopoliittisen toiminnan diskursseja ei aineistossamme juurikaan esiintynyt, varsinkin jos koulukirjoittamiseen liittyvät sosiaaliset piirteet (esim. vertaispalautte) jätetään huomiotta. Sosiopoliittisen diskurssin ilmentäjiksi ovat tulkittavissa yksittäiset vastaukset, joissa kirjoittamisen motiiviksi mainittiin halu vaikuttaa. Jos kirjoittaminen sosiaalisena toimintana määritellään Ivaničiin (2004, 232–237, ks. myös Erra & Svinhufvud 2017, 332–333) pohjautuen sosiaalistumisena ja osallistumisena tietyllä tavalla toimivien ryhmään, niin näin määriteltynä sosiaalisen toimintaan aineistossamme viittasivat vain yksittäiset maininnat sosiaalisen median ympäristöissä toimimisesta, joista useimmat näyttivät liittyvän informaaliin, vapaa-ajan kirjoittamiseen. Esimerkiksi yksi vastaja arvioi tekstien tuottamistaan *tietotekniikkapainotteisissa yhteisöissä* ja toinen määritteli itsensä *passiiviseksi tuottajaksi*. Yhdessä vastauksessa oli välineen ja lukijoiden vaikutuksen pohtimista: [Twitterissä] *minulla ei ole mahdollista jaartella, koska merkit loppuvat kesken. – Jos viestimiseni on tylsää tai en pysty tuottamaan uniikkia sisältöä, niin ihmisiä ei kiinnosta seurata kirjoituksiani*. Yleisesti kuitenkin sosiaalisessa mediassa toimimista vapaa-ajalla ei nähty tavoitteellisena oppimisena:

– – *Vapaamuotoisten tekstien tuottamisen esimerkiksi WhatsApp-viestien kirjoittamisen ym. vapaan kommunikoinnin olen oppinut vapaa-ajalla, pyrkimättä sitä tarkoituksenmukaisesti oppia.* – –

Vapaa-ajan tekstien tuottamisen vähäistä merkitystä oppimisen kannalta ilmensivät myös opiskelijoiden vastaukset, joissa mainittiin välivuoden hankaloittaneen tekstien tuottamista, mutta sen merkitystä ei refleктоitu: *Näin kahden välivuoden jälkeen tekstien tuottaminen tuntuu vähän vaikealta, eikä luonnistu yhtä hyvin kuin esimerkiksi lukiossa.*

Opiskelijoiden vastauksissa merkittäväksi sosiaalisesti ympäristöksi nousi koulu, ja eräs opiskelija kiteyttikin koulun merkityksen seuraavasti: *olen oppinut käytännössä kaiken koulusta*. Koulu näkyi osaamisen kuvauksissa runsaina viittauksina äidinkielen tunteihin, opettajaan, koulukirjoittamiseen ja koulun tekstilajeihin sekä arvosanoihin. Koska tekstien tuottamista eriteltiin koulun ja usein äidinkielen tuntien kautta, niin opiskelijat reflektoivat vain suomeksi kirjoittamista. Vain kahdella opiskelijalla oli maininta vieraalla kielellä kirjoittamisesta.

Pohdinta

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet ensimmäisen vuoden luokanopettaja-opiskelijoiden (N = 76) itsearviointia heidän omasta tekstien tuottamisestaan ja sen oppimisesta. Opiskelijat lähestyivät tekstien tuottamista ja sen oppimista lähinnä kolmesta näkökulmasta: suhtautumis-, osaamis- ja kehitymis-keskeisesti. He erittelivät osaamistaan ja oppimistaan sekä yleisellä tasolla että yksityiskohtaisemmin esimerkiksi vertailun ja syyn tai ehdon ilmaisemisen avulla. Suhtautumistapana nimenomaan myönteisyys ja osaamiskeskeisyys tulivat esille suurimmassa osassa itsearvioita kehitymisnäkökulman jäädessä vähäisemmäksi. Vain alle puolet opiskelijoista toi esille kehitymisnäkökulman. Opiskelijoiden itsearviot kuvastivat siis enemmän menneisyyden tai nykyhetken reflektiota kuin tulevaisuuteen orientoitumista. Tulevaisuusorientaation puuttumista voidaan pitää huolestuttavana, sillä kehittämistavoitteiden asettaminen on tärkeää osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta (ks. Dewey 1963; Kearney & Perkins 2014; Rodgers 2002). Tekstien tuottamisen oppimisesta esitettiin useita, erilaisia edistäviä ja estäviä tekijöitä, joiden laaja kirjo osaltaan ilmentänee kirjoittamistaidon kompleksisuutta (esim. Boscolo 2008).

Sisällöllisesti opiskelijoiden itsearviot keskittyivät useimmiten kouluun ja koulun tekstikäytänteisiin, kuten yksinkirjoittamiseen, eikä muissa ympäristöissä tapahtuvaa tekstien tuottamista juurikaan reflektoitu. Tältä pohjalta näyttää siis siltä, että opettajaopiskelijat pitävät – ainakin omassa oppimisessaan – formaalia oppimista lähes ainoana tapana oppia tekstien tuottamista. Aineistomme kerättiin korkeakoulukontekstissa, joten on mahdollista, että kyselyn konteksti ohjasi opiskelijoita reflektoimaan juuri koulukokemuksiaan. Toisaalta on myös mahdollista, että opiskelijoilla ei ole välineitä analysoida eikä tunnistaa informaalia oppimistaan, jos koulussa ei ole käsitelty arjen tekstejä. Joka tapauksessa opettajankoulutuksessa pitäisi kiinnittää huomiota formaalin oppimisen ulkopuoliseen oppimiseen, sillä esimerkiksi voimassa olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 160) yhdeksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen lähtökohdaksi mainitaan oppilaiden tekstimaailma (ks. myös Cope & Kalantzis 2015).

Tutkimuksessamme peilasimme väljästi opiskelijoiden vastauksia Ivaničin (2004) määrittelemiin kirjoittamisen diskursseihin, joiden voidaan ajatella kuvaavan kirjoittamisen moniulotteista luonnetta. Kokonaisuudessaan opiskelijoiden vastauksista piirtyi melko monipuolinen käsitys tekstien tuottamisesta: he erittelivät tekstien tuottamista melko monipuolisesti tekstilajin, prosessin ja taidon sekä jonkin verran luovuuden näkökulmista, mutta tekstien tuottamisen sosiaalisen ja sosiopoliittisen luonteen ymmärtäminen ja tiedostaminen jäivät vähäiseksi (ks. Ivanič 2004). Tältä osin tuloksemme ovat samansuuntaisia äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ohjaavien dokumenttien analyysien kanssa (Erra & Svinhufvud 2017). Sosiopoliittisen toiminnan vähäisyys aineistossamme voi heijastella kognitiivisesti orientoitunutta käsitystä tekstien tuottamisesta (ks. myös Street 2003a).

Verrattuna aiempiin suomalaistutkimuksiin tekstilajitietoisuus näyttää vahvistuneen: tutkimuksessamme opiskelijat mainitsivat useita erilaisia tekstilajeja, joita ei mainittu Savolaisen (2004) tutkimuksessa, jossa opiskelijat pohtivat omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan kirjoittajina. Opetuskulttuurin muutoksesta kertonee sekin, että Savolaisen aineistossa usein mainittua *ainekirjoitusta* ei esiintynyt aineistossamme lainkaan. Toisaalta tekstin käsittämisessä on vielä kapea-alaisuutta, sillä tutkimuksessamme tekstien tuottaminen ymmärrettiin pääosin kirjoitetun tekstin tuottamisena (vrt. Cope & Kalantzis 2015). Tosin samoin kuin tekstikäytänteitä, myös käsitysten kapea-alaisuutta voi selittää kyselymme korkeakoulukonteksti. Toisaalta myös Kulju (2017) on todennut, että opettajaopiskelijoiden tulisi kiinnittää huomiota multimodaalisuuden hyödyntämiseen. Käsitysten kapea-alaisuus voi johtua koulun ja vapaa-ajan tekstimaailmojen kuilusta, joka on tullut esiin aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Luukka ym. 2008). Kapea-alaisuutta voi pitää myös viitteenä siitä, että peruskoulun ja lukion 2000-luvun alun opetussuunnitelmiin kirjattu laaja tekstikäsite ei ole jalkautunut opetuksen käytänteisiin.

Tässä tutkimuksessa yksilöiden välillä oli eroja sekä lähestymistapojen moninaisuudessa että reflektion tarkkuudessa. Erojen selvittäminen vaatisi kuitenkin aineiston systemaattisempaa analyysiä vastaajittain. On myös huomioitava, että tutkimus toteutettiin lomakekyselynä, joka saattoi tuottaa niukemman aineiston kuin esimerkiksi kirjoitelman tai haastattelun avulla hankittu aineisto. Lisäksi kysyimme vastaajilta itsearviota tekstien tuottamisesta ja sen oppimisesta, joten pohdinta tekstien tuottamisen yksilöllisistä ja yhteisöllisistä merkityksistä (sosiopoliittisen toiminnan diskurssi) saattoi jäädä kysymysten muotoilun vuoksi vähäiseksi.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme pohjalta voidaan todeta, että opiskelijoiden itsearviointitaitojen sekä analyyttisen ja kriittisen ajattelutaidon kehittymistä kannattaa tukea ainepedagogisessa opetuksessa, koska näiden taitojen kehitymisellä on yhteys muun muassa parempien opiskelustrategioiden omaksumiseen ja opintoihin sitoutumiseen (esim. Kearney 2014). Lisäksi omakohtainen itsearviointi- ja ajattelutaitojen tunnistaminen ja niissä kehittyminen voi auttaa opiskelijaa myöhemmin opettajan työssä näiden taitojen ohjaamisessa. Opetuksessa tulisi tavoitella myös sitä, että tekstin tuottaminen hahmottuisi opiskelijoille mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja sen kompleksisuus tulisi huomioida myös opetuskäytänteitä kehitettäessä. Tulevien opettajien pedagogisen osaamisen kannalta olisi erityisen tärkeää, että opettajankoulutuksessa mallinnettaisiin monipuolisesti erilaisten tekstien, myös monimediaisten ja yhdessä tehtävien, tuottamisen ohjaus- ja arviointikäytänteitä.

Lähteet

- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19.
- Boud, D. (1999). Avoiding the traps: seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses. *Social Work Education*, 18(2), 121–132.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–67.
- Boud, D., Lawson, R. & Thompson, D. G. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941–956.
- Boscolo, P. (2008). Writing in primary school. Teoksessa C. Bazerman (Toim.), *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text* (ss. 293–309). New York & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cope, B. & Kalanzis, M. (2015). *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. UK: Palgrave Macmillan.
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281–301.

- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (2005). Expertise in Real World Contexts. *Organization Studies*, 26(5), 779–792.
- Erra, S. & Svinhufvud, K. (2017). Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä. *Virittäjä*, 3, 316–354.
- Hall, A. H. & Grisham-Brown, J. (2011). Writing Development Over Time: Examining Preservice Teachers' Attitudes and Beliefs About Writing. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 148.
- Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M., Kulju, P., Pentikäinen, J. & Routarinne, S. (2015). Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opettamiseen. Teoksessa E. Harjunen (Toim.), *Tekstit puntarissa: ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010* (ss. 73–84). Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015: 10.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttaja-taustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2015). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päätösvaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015: 8.
- Hodges, T. S. (2015). *The impact of teacher education writing-intensive courses on preservice teachers' self-efficacy for writing and writing instruction*. Julkaisematon väitöskirja. Texas A&M University, College Station, TX. Saatavilla <https://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/155427/HODGES-DISSERTATION-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Luettu 22.2.2019.]
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.

- Kainulainen, J., Tarnanen, M., Ratinen, I., Tallavaara, R. & Juntunen, M. (2019). eValue ja Amzing Case – ilmiölähtöisen arvioinnin kehittäminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (Toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (ss. 57–78). Suomen ainedidaktisen seuran julkaisuja 15. Helsinki: Suomen ainedidaktinen seura.
- Kauppinen, M., Tarnanen, M. & Aalto, E. (2014). ”Voisin pyytää oppilaita alleviivaamaan kaikki adjektiivit” – luokanopettajaopiskelija kielitietoisen aineenoppimisen ohjaajana. *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 2014(7), 81–100.
- Kearney, S. (2014). Improving engagement: the use of ‘Authentic self- and peer-assessment for learning’ to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875–891.
- Kearney, S. P. & Perkins, T. (2014). Engaging Students through Assessment: The Success and Limitations of the ASPAL (Authentic Self and Peer Assessment for Learning) Model. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 11(3), Saatavilla at:<http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol11/iss3/2> [Luettu 20.2.2019.]
- Kulju, P. (2017). Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä koulun kirjoittamisen opetuksesta. Teoksessa M. Kallio, R. Juvonen ja A. Kaasinen (Toim.), *Jatkuvuus ja muutos opettajankoulutuksessa* (ss. 44–59). Ainedidaktisen tutkimusseuran tutkimuksia 12.
- Lonka, K. (2014). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu. Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Mertaniemi, S. (2018). *Seitsemäsluokkalaisten kerrontaa kirjoittamisestaan opetusta eheyttävässä moniaineprojektissa*. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198.
- Mälkki, K. (2011). *Theorizing the Nature of Reflection*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Mäntynen, A. (2009). Lukion tekstitaidoista akateemiseen kirjoittamiseen. Teoksessa M. Harmanen & T. Takala (Toim.), *Tekstien pyöryksessä: tekstittäjät alakoulusta yliopistoon* (ss. 153–159). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. Äidinkielen opettajain liitto: Helsinki.
- Nikkola, T. (2019). Kirjoittamisen opettamisen disiplinaarisista kamppailuista. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (Toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (ss. 183–200). Ainedidaktisia tutkimuksia, 15. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry; Jyväskylän yliopisto.
- Norman, K. A. & Spencer, B. H. (2005). Our lives as writers: Examining preservice teachers' experiences and beliefs about the nature of writing and writing instruction. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 25–40.
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Perusopetuksen tuntijako*. Saatavilla <https://minedu.fi/documents/1410845/4123068/Perusopetuksen-tuntijako-Valtioneuvoston-asetus-28.6.2012.pdf/8c904085-afa3-46c0-9edc-12bc3eef52bf> [Luettu 28.2.2019.]
- Ozogul, G., & Sullivan, H. (2007). Student performance and attitudes under formative evaluation by teacher, self- and peer-evaluators. *Educational Technology Research and Development*, 57(3), 393–410.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Savolainen, E. (2004). Millainen kirjoittaja olen? Savonlinnassa opettajaksi opiskelevien itsearviointia. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (Toim.), *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja* (ss. 82–94). Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles, London: Sage Publications.
- Street, B. (2003a). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.

- Street, C. (2003b). Pre-service teachers' attitudes about writing and learning to teach writing: implications for teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 33–50.
- Svinhufvud, K. (2016). *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. 3. uudistettu ja täydennetty laitos. Helsinki: Art House.
- Tarnanen, M., Aalto, E., Kauppinen, M. & Neittaanmäki, R. (2013). Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä oppiaineena. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, 5, 163–180.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15, 398–405.
- Welsh, M. M. (2007). Engaging with peer assessment in post-registration nurse education. *Nurse Education in Practice*, 7(2), 75–81.