JYU DISSERTATIONS 273

Satu Erra

Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä

Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen

JYU DISSERTATIONS 273

Satu Erra

Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä

Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
syyskuun 25. päivänä 2020 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, Old Festival Hall S212, on September 25, 2020 at 12 o'clock.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2020

Editors
Tuomo Lahdelma
Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä
Päivi Vuorio
Open Science Centre, University of Jyväskylä

Kannen kuva: Hanna Pusa

Copyright © 2020, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8261-4

ISBN 978-951-39-8261-4 (PDF)
URN:ISBN:978-951-39-8261-4
ISSN 2489-9003

ABSTRACT

Erra, Satu
Perspectives on Teaching Writing and Exploring Writer Identity in General Upper Secondary School Settings
Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 109 p.
(JYU Dissertations
ISSN 2489-9003; 273)
ISBN 978-951-39-8261-4 (PDF)

Writing cannot be separated from its environment. When a general upper secondary school student writes and studies writing, the school environment influences her activities. The aim of this qualitative and multidisciplinary research is to find out in what kind of context of writing Finnish general upper secondary school students operate while studying mother tongue and literature. The objective is to develop pedagogy of writing and to increase understanding about writing in general upper secondary school environment. The empirical research approaches writing from two perspectives, institution on the one hand and students on the other. The national core curriculum and matriculation examination represent the institutional view. The perspective of general upper secondary school students is reflected in essays on writing by the students. The first two sub-studies of the dissertation examine the discourses of writing in this data. The other two sub-studies analyse affordances of writing and what reflection means in upper secondary school students' writings.

In the light of the data, it seems that the teaching and assessment of writing is not based on just one discourse of writing, but the teaching has been quite diverse. However, there are more discourses in the curriculum than in the matriculation examination, which means that the exam does not fully match the curriculum. Students' perceptions of writing, on the other hand, slightly differ from the perceptions of the institutional documents that guide teaching. According to the analysis, general upper secondary school writers are a heterogeneous group, but many writing problems are related to the same issues, such as the social aspects of writing, the writing process and assessment. Reflection and the process of self-understanding manifest in students' writings in an effort to interact. In light of the research, it seems that reflective writing and consideration of the different conceptualizations of writing should be developed as a part of general upper secondary school writing instruction.

Keywords: ecology of writing, mother tongue education, identity, discourses, reflective writing, curricula, matriculation exam, general upper secondary school

TIIVISTELMÄ

Erra, Satu
Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä – Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen
Jyväskylä: Jyväskylä yliopisto, 2020, 109 s.
(JYU Dissertations
ISSN 2489-9003; 273)
ISBN 978-951-39-8261-4 (PDF)

Kirjoittamista ei voi erottaa ympäristöstään. Kun lukiolainen kirjoittaa ja opiskelee kirjoittamista, vaikuttaa lukio ympäristönä hänen toimintaansa. Tutkimusta, joka pyrkisi tarkastelemaan ympäristön merkitystä kirjoittamiseen on vain vähän. Tämän monitieteisen empiirisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisessa kirjoittamisen kontekstissa lukiolaiset toimivat opiskellessaan äidinkieltä ja kirjallisuutta. Ympäristöä lähestytään kahdesta näkökulmasta. Institutionaalista ympäristöä edustavat opetussuunnitelmat sekä ylioppilaskokeen määräykset. Opiskelijoiden näkökulma tulee ilmi kirjoittamista pohtivissa teksteissä, jotka on tuotettu tätä tutkimusta varten. Kahdessa osatutkimuksessa tarkastellaan kirjoittamisen diskursseja näissä aineistoissa. Yhdessä osatutkimuksessa analysoidaan kirjoittamisen tarjoumia ja yhdessä sitä, miten reflektio näkyy kirjoitelmissa. Laadullinen analyysi keskittyy diskursseihin, tekstien sisältöön sekä kielellisiin valintoihin.

Tutkimuksen perusteella kirjoittamisen opetus on ollut aineiston keräysajankohtana varsin monipuolista, eikä opetus tai arviointi ei ole perustunut vain yhteen kirjoittamiskäsitykseen. Ylioppilaskokeen, opetussuunnitelman ja opiskelijoiden käsitykset kirjoittamisesta kuitenkin eroavat toisistaan. Lukion opetussuunnitelmassa on ollut enemmän kirjoittamisen diskursseja kuin ylioppilaskokeessa, mikä tarkoittaa, ettei kansallinen koe vastaa täysin opetussuunnitelmaa. Opiskelijoiden käsitykset kirjoittamisesta puolestaan eroavat opetusta ohjaavien dokumenttien käsityksistä. Lukiolaiskirjoittajat ovat tutkimuksen perusteella heterogeeninen ryhmä, mutta monet kirjoittamisen ongelmat liittyvät kuitenkin samoihin seikkoihin, kuten kirjoittamisen vähäiseen sosiaalisuuteen, kirjoittamisprosessiin sekä arviointiin. Reflektio ja itsen ymmärtäminen ilmenee opiskelijoiden kirjoitelmissa pyrkimisenä vuorovaikutukseen. Tutkimuksen valossa näyttää siltä, että sekä reflektiivistä kirjoittamista että erilaisten kirjoittamiskäsitysten tarkastelua kannattaa kehittää osana lukion kirjoittamisen opetusta ja lukion kirjoittamista arvioida osin myös irrallaan ylioppilaskokeen arviointiperusteista.

Avainsanat: lukio, kirjoittamisen ekologia, äidinkielenopetus, identiteetti, diskurssit, reflektiivinen kirjoittaminen, opetussuunnitelma, ylioppilaskoe

Author's address

Satu Erra
Department of Music, Art and Culture Studies
University of Jyväskylä
satu.erra@gmail.com
ORCID 0000-0002-1742-4198

Supervisors

Professor Tuomo Lahdelma
Department of Music, Art and Culture Studies
University of Jyväskylä

PhD, Docent Risto Niemi-Pynttäri
Department of Music, Art and Culture Studies
University of Jyväskylä

Senior Lecturer, PhD Outi Oja
The Department of Slavic and Baltic Studies, Finnish, Dutch and German
Stockholm University

Reviewers

PhD, Docent Pirjo Kulju
Faculty of Education and Culture
University of Tampere

PhD, Docent Henna Makkonen-Craig
Institute for the Languages of Finland

Opponent

PhD, Docent Henna Makkonen-Craig
Institute for the Languages of Finland

ESIPUHE

Olen kirjoittanut väitöskirjaani monenlaisissa ympäristöissä. Luin ja kirjoitin kahviloissa ja kirjastoissa Helsingissä, Jyväskylässä, Aachenissa ja Berliinissä. Työskentelin junassa ja lentokoneessa ja välillä kotona keittiönpöydän ääressä tai sängyllä maaten. Jatko-opinnoissa oli sellainenkin vaihe, kun kirjoitin ja imetin samalla vauvaa tai yritin saada sitä nukahtamaan kantoreppuun. Minulla ei ole ollut omaa huonetta, mutta on ollut mukana kulkevia laitteita ja jaettu työpöytä olohuoneen nurkassa. Olen saanut elää aikaa, jolloin fyysisen läsnäolon sijaan on ollut mahdollista osallistua etänä ja omaa tilaa on voinut kuljettaa mukana. Olen voinut ympäröidä itseni ihmisillä, jotka ovat saaneet minut välillä innostumaan ja välillä sisuuntumaan – en ole aivan varma, kumpi on ollut tärkeämpää. Vaikka väitöskirja on aina oma ponnistus, en olisi selvinnyt yksin.

Kiitos ohjaajille! Olette olleet arvokkaita oppaita tiedemaailmassa. Tuomo Lahdelmaa kiitän erityisesti loputtomasta kannustuksesta ja uusien näkökulmien tarjoamisesta. Risto Niemi-Pynttäriä kiitän innostumisesta, ennakkoluulottomasta kysymysten asettamisesta sekä astumisesta kustoksen tärkeään tehtävään. Outi Ojaa kiitän rinnalla kulkemisesta ja huolellisesta kritiikistä. Tunnustan, etten aina noudattanut hyviä neuvojanne, mutta silloinkin, kun pidin oman pääni, ohjasitte minua ajattelemaan uudelleen ja perustelemaan paremmin.

Kiitos arvioijille! Merkittävän jäljen tutkimukseen ovat jättäneet anonyymit refereet, joiden palautteet auttoivat hiomaan neljästä artikkelikäsikirjoituksesta parempia. Lämmin kiitos myös tieteellisten julkaisujen toimituskunnille – teidän panoksenne suomalaisen tieteen eteen on korvaamaton! Olen kiitollinen esitarkastajilleni Pirjo Kuljulle ja Henna Makkonen-Craigille arvokkaista huomioista, jotka auttoivat minua viimeistelemään väitöskirjan. Henna Makkonen-Craigia kiitän myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Tätä kirjoittaessani minua jännittää, mutta tunnen työni olevan osaavissa ja oikeudenmukaisissa käsissä.

Kiitos työtovereille! Erityisen tärkeä tutkimukselleni on ollut Kimmo Svinhufvud, josta tuli ensin kirjoittajatoveri ja sitten mentori. Keskustelut Kimmon kanssa opettivat minulle paitsi kirjoittamisesta ja tutkimuksen tekemisestä myös armollisuudesta itseä kohtaan. Kiitos myös muille kirjoittamisen tutkijoille hyvistä hetkistä etenkin Kirjoittamisen tutkimuksen päivillä. Väitöskirjaprojektin aikana olen tehnyt paljon kaikkea muuta kuin tutkimusta. Toimin opettajana ensin Helsingin kuvataidelukiossa ja myöhemmin Etäkoulu Kulkurissa sekä Berliinin suomalaisessa kielikoulussa. On ollut etuoikeus saada työskennellä yhteisöissä, joissa kiinnostus tieteeseen ja opetuksen kehittämiseen on itsestään selvää. Opettamisen lisäksi olen saanut kirjoittaa ja kuljettaa osin samoja pohdintoja eri tekstilajien läpi. Monien yhteistyökumppaneiden ansiosta työpäivät ovat olleet vaihtelevia, eikä väitöskirjan tekeminen ole ehtinyt tuntua puuduttavalta. Kuvataidelukion väki on saanut kuunnella tutkimusjuttujani ehkä kaikista eniten: kiitos ystävyydestä ja avusta erityisesti Hanna Vanhaselle, Maarit Nopsaselle sekä Hanna Pusalle, joka myös toteutti keskustelujemme pohjalta kannen kuvan. Kiitos tutkimukseen osallistuneille lukiolaisille sekä myös entisille omille opiskelijoilleni, jotka monin tavoin kehititte minua kirjoittamisen opettajana.

Kiitos opettajille! Maailmassa on vain vähän asioita, jotka ovat mukavampia kuin opiskeleminen. Kirjoitin väitöskirjani Jyväskylän yliopistoon, jossa opin paljon, mutta tutkimusta ei olisi ilman opiskeluaikaa Helsingin yliopistossa. Lämmöllä ajattelen Sara Routarinnettä, joka tarjosi tutkijanaisen ja opettajan mallin, ja Lea Laitista, joka sai minut ymmärtämään, että välillä parasta, mitä tutkimukselle voi tehdä, on pitää vapaapäivä. Lean huoneen seinällä oli 2000–luvun alkupuolella ristipistotyö, jossa muistutettiin: "Ensi kuussa helpottaa." Jos tuo ensi kuu vielä tulee, yritän ehtiä tehdä itselleni samanlaisen.

Kiitos, Jyväskylä! Matkat Keski-Suomeen vähenivät, kun muutin ulkomaille, mutta hymyillen ajattelen Jyväskylän kulttuuri- ja tiedeväkeä. Rupattelutuokiot Vakiopaineessa tai Kirjailijatalolla olivat tärkeitä. Erityinen kiitos teille, jotka majoititte minua matkoillani! Kiitos myös kirjoittamisen jatko-opiskelijoille ja kirjoittamisesta väitelleille! Annika Naski, Outi Kallionpää, Emilia Karjula ja Johanna Kulmala – etäisyyksistä huolimatta tuntui hyvältä tietää, että olette siellä jossain, omien töidenne äärellä, osin samojen murheiden ja ilojen kanssa.

Kiitos ystäville Suomessa ja maailmalla! Onneksi minulla on ollut muutakin elämää ja meillä muuta puhuttavaa kuin tämä väikkäri. Kiitos, että olette kannustaneet pitämään vapaapäiviä ja muistuttaneet lounaan syömisen tärkeydestä. Ystävät – esimerkiksi Salla Leijavuori, Rinna Toikka, Eeva Kemppi, Emilia Hinkkanen, Hanne Nystedt, Meri Lehmuskallio, Nea Viljakainen, Anne Mäkelä, Sirpa Kyyrönen, Iida Lehtomäki ja Päivi Kangas! Ensi kuussa helpottaa, ja olisi mukavaa mennä syömään, kun ollaan samassa kaupungissa.

Kiitos Laineille! Lapsuuden perhettä kiitän kiinnostuksen herättämisestä kieleen ja ympäröivään maailmaan. Vanhempieni koulutiet jäivät lyhyeksi, mutta meillä oli koti, jossa luettiin ja puhuttiin. On onni, että äitini Ritva Laine ja isäni Pentti Laine ovat suhtautuneet opiskeluun niin mutkattomasti. Koulutukseen kytkeytynyt luokkaretkeily ei ollut heille mikään asia, jota tarvitsisi pohtia – opiskelemiseen kannustaminen oli itsestään selvää. Minua surettaa, ettei äiti ehtinyt nähdä väittelyäni ennen kuolemaansa, enkä ole varma, tiesikö hän, että hahmottomalta tuntuva hanke oli loppusuoralla. Kiitos siskolleni Maarit Laineelle, joka on jaksanut pyöritellä sanavalintakysymyksiä kahdella kielellä ja osoittanut kiinnostusta työtäni kohtaan. Kiitos myös anopilleni Erja Erralle, joka on keventänyt taakkaani, kun lapsella ei ollut päiväkotipaikkaa ja rahat olivat vähissä.

Kiitos rakkaimmille! Puolisoani Johannesta kiitän takanani seisomisesta ja täysin katteettomasta uskosta kykyihini. Tytärtäni Luisea kiitän kärsivällisyydestä mutta vähän kyllä siitäkin, ettei sitä kuitenkaan ihan aina riittänyt. Kiitos naurusta ja rutiineista, jotka toit elämään. Erityisesti kiitän siitä, että kanssasi saan opetella maailmaa alusta ja uudestaan: saan tutkia, mitä onkaan kieli, millaista on vuorovaikutus, mikä kaikki meitä ympäröi. Kanssasi saan opetella taas kirjoittamaan.

Berliinissä 17.8.2020
Satu Erra

VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ARTIKKELIT

I

Erra, S. & Svinhufvud, K. (2017). Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä. *Virittäjä 121*(3), 316–354. https://doi.org/10.23982/vir.51462

II

Erra, S. (2019). Kirjoittamisen diskurssit lukiolaisten kirjoittamista pohtivissa teksteissä. *Sananjalka 61*, 165–181. https://doi.org/10.30673/sja.80207

III

Erra, S. (2018). Kirjoittamisen tarjoumat lukiossa. *Scriptum : Creative Writing Research Journal 5*(1), 47–94. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201801091111

IV

Erra, S. (2020). Lukiolaisten kirjoittajaidentiteetit ja itsen ymmärtämisen prosessi – reflektiivinen kirjoittaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. *Ainedidaktiikka 4*(2), 24–42. https://doi.org/10.23988/ad.84774

KUVIOT

KUVIO 1. Tutkimuksen aineistot. 35

SISÄLLYS

ABSTRACT
TIIVISTELMÄ
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1 JOHDANTO ... 13

2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTIT ... 19
2.1 Kirjoittamisen sekä sen oppimisen tutkimuksesta ... 19
2.2 Identiteettitutkimuksesta kirjoittajaidentiteetteihin ja reflektioon ... 23
2.2.1 Narratiivinen identiteetti ... 24
2.2.2 Mitä tarkoittaa kirjoittajaidentiteetti? ... 25
2.3 Ekologia kirjoittamisen tutkimuksen lähtökohtana ... 28

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS ... 32
3.1 Tutkimusstrategiset valinnat ... 32
3.2 Aineistojen esittely ... 34
3.3 Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät ... 39
3.4 Tutkijan positio ... 43
3.5 Tutkimuseettiset kysymykset ... 44
3.6 Tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja ... 46
3.7 Oma osuuteni artikkelissa I ... 48

4 TULOKSET ... 50
4.1 Osatutkimusten esittelyt ... 50
4.1.1 Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä (artikkeli I) ... 50
4.1.2 Kirjoittamisen diskurssit lukiolaisten kirjoittamista pohtivissa teksteissä (artikkeli II) ... 53
4.1.3 Kirjoittamisen tarjoumat lukiossa (artikkeli III) ... 55
4.1.4 Lukiolaisten kirjoittajaidentiteetit ja itsen ymmärtämisen prosessi – reflektiivinen kirjoittaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa (artikkeli IV) ... 57
4.2 Kirjoittamisen taito ja luovuus ... 58
4.3 Kirjoittamisen yksinäisyys, yksilökeskeisyys ja sosiaalisuus ... 64
4.4 Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä – näkökulmia lukiolaisten kirjoittajaidentiteetteihin ... 70

5 LOPUKSI ... 77
5.1 Tutkimuksen arviointia ja uusia kysymyksiä ... 77

5.2 Kirjoittamisen opetuksen kestävä kehitys 79

SUMMARY 88

LÄHTEET 95

ALKUPERÄISET JULKAISUT

1 JOHDANTO

Koulutus on murroksessa, mikä näkyy yhteiskunnallisessa keskustelussa sekä lukiolaki-, ylioppilaskoe- ja opetussuunnitelmauudistuksissa. Muutokset kohdistuvat myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen sekä kirjoittamisen opetukseen, joihin tämä väitöskirja läheisesti kytkeytyy. Julkisessa puheessa on nostettu esiin tietotekniikan lisääntymiseen liittyviä ilmiöitä ja toisaalta peräänkuulutettu oikeinkirjoituksen tärkeyttä. Paljon on kiinnitetty huomiota lukemiseen sekä äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen sukupuolittuneisuuteen:

> Hyvästi, kauno! (Nousiainen 2018.)
>
> On hyvin kummallista, että ylioppilaskokeet on tähän asti kirjoitettu kynällä paperille (Lassila 2018.)
>
> Oppilaiden oikeinkirjoitusta ei pian enää arvioida yo-kokeen lukutaidon kokeessa – Äidinkielenopettajat järkyttyivät: onko kielellä enää mitään merkitystä? (Valtavaara & Vihavainen 2017.)
>
> Pisa-menestyksen takana vaanii nurja puoli: tuhannet suomalaisnuoret lukevat niin surkeasti, etteivät selviä arjen tilanteista – miten se on mahdollista? (Kaseva 2017.)

Helsingin Sanomien kirjoittamiseen ja yleisemmin äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun liittyvät otsikot viime vuosilta kertovat, miten tekniset laitteet syrjäyttävät käsin kirjoittamista, miten oikeinkirjoituksen merkitys on vähentynyt ja miten nuorten lukutaito on heikentynyt. Käsittelyn sävy on ollut usein huolestunut. Sitä, että opetusalan kysymykset kiinnostavat kirjoittajia ja lukijoita, voi kuitenkin pitää yhteiskunnallisesti merkittävänä: ei ole itsestään selvää, että äidinkielenopetusta puidaan tiedostusvälineissä.

Arkisessa keskustelussa kirjoittamista lähestytään monenlaisten metaforien avulla. Inspiraatio voi iskeä kirjoittajaan, jolloin teksti virtaa tai runosuoni pulppuaa, ja toisinaan tekstintekijä voi kärsiä tyhjän paperin kammosta. Myös taitoa voi tarkastella metaforana, sillä se näyttää kirjoittamisen joukkona asioita, jotka on mahdollista opetella ja ottaa haltuun (ks. Barton 2007, 161–163). Metaforat ovat tärkeitä, sillä ne määrittelevät todellisuutta (Ricœur 2003), ja myös sillä on

merkitystä, minkälaisin metaforin ja käsittein kirjoittamista lähestyy (ks. Fleckenstein, Spinuzzi, Rickly & Papper 2008).

On melko perinteinen ajatus, että lukemalla voi oppia kirjoittamista, mutta 2000-luvun opetuksen käsitteissä lukeminen ja kirjoittaminen ovat liittyneet toisiinsa uudella tavalla. Vuosituhannen alussa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa yleistyi *tekstitaidon* tai *-taitojen* (*literacy*) käsite, joka merkitsee monenlaista teksteillä toimimista (esim. Grünn 2007). Puhe tekstitaidoista on jäänyt osin historiaan, ja uusimmissa Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2015; LOPS 2019) keskitytään sen sijaan monilukutaitoon. *Monilukutaitoa* voi kuitenkin pitää uutena tapa käsitteellistää osin samaa ilmiötä, mikä ilmenee seuraavissa katkelmissa 2000-luvun opetussuunnitelmateksteistä:

> [Opiskelija] syventää tekstitaitojaan siten, että hän osaa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä entistä tietoisempana niiden tavoitteista ja konteksteista (LOPS 2003, 32).

> [Opiskelija] syventää monilukutaitoaan siten, että hän osaa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä ja tekstikokonaisuuksia tietoisena niiden tavoitteista ja konteksteista (LOPS 2015, 41).

> Opetus vahvistaa opiskelijan monilukutaitoa niin, että hän ymmärtää tieteen- ja taiteenaloille ominaista kieltä sekä motivoituu erilaisten tekstien tutkimisesta, tulkitsemisesta ja tuottamisesta. (LOPS 2019, 58.)

Tekstitaidon ja monilukutaidon määritelmät vuosien 2003 ja 2015 opetussuunnitelmissa ovat lähes identtisiä. Syksyllä 2021 käyttöönotettavassa opetussuunnitelmassa monilukutaitoa pyritään määrittelemään uudenlaisin sanankääntein, mutta perusajatus vaikuttaa samalta. Tekstien tavoitteiden ja kontekstien ymmärtämisen voi katsoa liittyvän tieteen- ja taiteenaloille ominaiseen kieleen, ja tekstien tutkimisen voi ajatella tarkoittavan tekstien erittelyä, arviointia ja hyödyntämistä. Merkittävänä voi pitää sitä, että katkelmassa mainitaan myös opiskelijan motivoituminen.

Uusia käsitteitä on tarvittu osin siksi, että on haluttu nostaa esiin kaikkien oppiaineiden merkitys lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. Kenties on ollut tarve ottaa käyttöön kaikille yhteinen, uusi käsite, etteivät äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt näyttäisi valtaavan tilaa muiden aineiden opetuksesta. Vaikka monilukutaitoon sisältyy ajatus laaja-alaisista luku- ja kirjoitustaidoista (Luukka 2013), saattaa lukemiseen viittaava käsite ohjata tarkastelemaan enemmän nimenomaan lukemisen näkökulmia. Monilukutaidon taustalla vaikuttaa englanninkielinen käsite *multiliteracies*, joka on kuitenkin yleensä liitetty suomalaista monilukutaitokeskustelua enemmän osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen. Toisaalta käsite painottaa digitalisoitumisen aiheuttamaa muutosta ja esimerkiksi tekstien multimodaalisuutta. (Ks. Cope & Kalantzis 2000, toim., 2009; Kallionpää 2017; The New London Group 1996).

Lukiolain perusteella lukiossa opiskellaan nykyisin myös elämää ja työelämää varten eikä vain jatko-opintojen ja sivistymisen vuoksi (ks. Lukiolaki, § 2). On arvioitu, että tulevaisuudessa ihmisiltä vaaditaan yhä enemmän sosiaalisia

kirjoittamisen taitoja (ks. Kallionpää 2017). Vaikka yksilöllinen käsin kirjoittaminen on väistymässä, on koulun kirjoittamisen tutkimuksessa kiinnitetty vasta vähän huomiota muutokseen kirjoittamisessa ja sen ympäristöissä (Pentikäinen, Routarinne, Hankala, Harjunen, Kauppinen, M. & Kulju 2017). Pyrin tutkimuksellani osallistumaan keskusteluun kirjoittamisen ja sen oppimisen muutoksista. Tarkoitukseni ei ole kuitenkaan tutkia meneillään olevaa muutosta vaan suunnata huomio kirjoittamisen ympäristöihin.

Kirjoittaminen ja lukeminen ovat molemmat muuttuneet tekstiympäristöjen[1] muuttumisen myötä. Nuoriin kohdistuneet odotukset ovat yhä moninaisempia ja teknologian merkitys korostuu myös kirjoittamisen opiskelussa (esim. Kallionpää 2017; Oja 2017). Tämän tutkimuksen taustalla on ajatus, että kirjoittamista on perusteltua tarkastella paitsi irrallaan oikeinkirjoitukseen tai virheisiin liittyvistä kysymyksistä myös osin irrallaan lukemisesta, tekstitaidoista tai monilukutaidosta. Kirjoittaminen on monimutkainen ilmiö, joka kytkeytyy muun muassa kieleen, ajatteluun ja identiteettiin (ks. esim. Burgess 2012; Rijlaarsdam & van den Bergh 2005; Ryan 2014). Sitä voidaan käyttää opiskelun välineenä ja keinona osoittaa omaa osaamista, mutta kyse on myös vuorovaikutuksesta, itseilmaisusta, sosiaalisten resurssien hyödyntämisestä ja osallisuudesta.

Lähestyn kirjoittamista suomalaisessa tutkimuksessa osin uusien käsitteiden, *kirjoittamisen ekologian* ja *kirjoittajaidentiteettien* avulla. Käsitteet kytkeytyvät kirjoittajayksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen, ja avaan niitä myöhemmin luvussa 2. Uusien käsitteiden avulla pyrin antamaan vaihtoehtoisia näkökulmia kirjoittamisen ja sen opetuksen tarkastelemiselle. Tarkoitukseni ei ole lisätä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen käsitelastia, vaan pikemminkin löytää tapoja jäsentää kirjoittamisen merkityksiä opetuksen arjen kannalta hyödyllisellä tavalla. Tutkimukseni kumpuaa myös tarpeesta ymmärtää kirjoittamista toisaalta instituution ja toisaalta lukiolaisen näkökulmasta. Olen halunnut tuoda esiin, minkälaista kirjoittamisen opetusta lukio ainakin periaatteessa mahdollistaa, ja olen halunnut ymmärtää, millaista kirjoittaminen on opiskelijoiden mielestä. Olen taustaltani äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, minkä vuoksi minulla on ollut käsitys, että kirjoittaminen on lukiossa pitkälti muuta kuin kielen normien opettelua, mutta olen myös kokenut, että kirjoittamisen pedagogiassa riittää kehitettävää.

Tutkimukseni taustalla vaikuttaa sosiokulttuurinen teoria, jonka mukaan toimintaa ei voi erottaa ympäristöstään (Wertsch 1991). Oppimisessa on kyse osallistumisesta yhteisön käytänteisiin sekä identiteettien rakentamisesta suhteessa sosiokulttuuriseen kontekstiin (Wenger 2009, 211). Oppiessaan ihminen ottaa käyttöön ympäristössä olevia kielellisiä ja fyysisiä välineitä. Tämä tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa, eikä opiskelijan siis tarvitse itse keksiä uudelleen kaikkea sitä, mikä on ihmiskunnan historiassa jo keksitty. (Säljö 2004, 18–20.) Ajattelen, että ympäristöllä on keskeinen vaikutus kirjoittamiseen, eikä sitä

---

[1] Tekstuaalisia ympäristöjä on lähestytty tutkimuksessa myös *tekstimaisema*-metaforan avulla (esim. Kainulainen 2011; Kauppinen, A. 2011). Pidän maiseman käsitettä kuitenkin puutteellisena, sillä se ilmaisee tekstiympäristön olevan ikään kuin ’näkymä’, jota voi katsoa ja havainnoida mutta jonka maailmaan ei voi varsinaisesti osallistua (ks. KS s. v. *maisema*).

tulisi pyrkiä irrottamaan myöskään kirjoittamisen tutkimuksesta: olen väitöskirjassani kiinnostuneempi ympäristöstä ja kirjoittajasta kuin teksteistä. Toisinaan sosiokulttuurisen ympäristöön saatetaan sisällyttää myös fyysinen ympäristö (esim. Säljö 2004, 16). Pidän kuitenkin sosiokulttuurisen kontekstin käsitettä osin epätarkkana, mikäli pyrkimys on kuvata kirjoittamisen kontekstin moninaisuutta, ja otan tässä tutkimuksessa sosiokulttuurisen rinnalle myös ekologisen, joka huomioi paremmin sosiokulttuurisen ympäristön lisäksi myös fyysisen ympäristön merkityksellisyyden.

Sijoitan väitöskirjani suomalaista lukiokirjoittamista koskevan tutkimuksen monitieteiselle kentälle. Kotimaiseen kirjoittamisen tutkimukseen ja siten myös tähän väitöskirjaan ovat kuitenkin vaikuttaneet monet kansainväliset suuntaukset, ja luvun 2 aluksi esittelenkin tutkimukseni kannalta relevanttia kirjoittamisen ja koulukirjoittamisen tutkimusta. Koska olen kiinnostunut kirjoittajaidentiteeteistä ja hyödynnän myös ekologisen tutkimuksen näkökulmia käsitellessäni lukiolaiskirjoittajan suhdetta kirjoittamisympäristöön, tarkastelen samassa luvussa myös identiteettitutkimuksen ja kirjoittamisen ekologian lähtökohtia. Opetussuunnitelmatutkimus sekä reflektion tutkimus saavat vähemmän huomiota, vaikka nekin nousevat esiin osatutkimuksissa. Kokoavassa osuudessa keskityn kuitenkin aiheisiin, jotka yhdistävät eri artikkeleita ja liittyvät selvimmin lukiolaiskirjoittajan ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen.

Kirjoittamista on aiemmin tutkittu monin eri tavoin. Tutkimuksessa on käytetty sekä laadullisia että määrällisiä lähestymistapoja, ja kirjallisten aineistojen lisäksi on tutkittu myös keskusteluaineistoja. Samoin identiteettejä on tutkittu sekä laadullisin että määrällisin keinoin, ja tutkimuksen aineistoina on käytetty esimerkiksi haastatteluja, kyselyitä ja kertomuksia (Watzlawik & Born 2007, toim.). Nimenomaan kirjoittajaidentiteettien tutkimuksessa on tarkasteltu monimuotoisia aineistoja ja hyödynnetty esimerkiksi tekstejä, haastatteluja ja havainnointia (esim. Burgess 2012; Ivanič 1998; Vassilaki 2017). Tämä väitöskirja on laadullinen empiirinen tutkimus, joka ammentaa diskurssintutkimuksen ja osin myös narratiivisen tutkimuksen perinteistä. Kolmannessa luvussa pureudun tutkimuksen toteutukseen vaikuttaneisiin seikkoihin, kuten tutkimusstrategisiin valintoihin, aineistoihin sekä analyysimenetelmiin. Arvioin myös tutkimuksen luotettavuuteen ja etiikkaan liittyviä kysymyksiä.

Tutkimuksen tavoite on kehittää lukion kirjoittamisen opetusta lisäämällä ymmärrystä lukiolaisten kirjoittamisesta lukioympäristössä, ja tarkastelen kirjoittamista sekä lukioinstituution että lukiolaisten näkökulmasta. Kaikki neljä osatutkimusta on julkaistu referee-arvioituna artikkeleina tieteellisissä aikakauslehdissä, jotka ovat käyttäneet arviointiprosessissa ns. double blind -menettelyä. Pyrin tutkimuksellani selvittämään, **millaisessa kirjoittamisen kontekstissa lukiolaiset äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen piirissä toimivat**. Tutkimuskysymykseni täsmentyy seuraavissa artikkelikohtaisissa kysymyksissä:

1. Miten kirjoittamisen diskurssit näkyvät opetusta ohjaavissa dokumenteissa?
   – Ovatko dokumenttien kirjoittamiskäsitykset samanlaisia?

– Miten Ivaničin kirjoittamisen diskurssien malli soveltuu äidinkielen opetusta ohjaavien dokumenttien analyysiin?

2. Mitä kirjoittamisen diskursseja lukiolaisten omaa kirjoittamista reflektoivat tekstit kaiuttavat?
   – Eroavatko opiskelijoiden kirjoitelmien ja institutionaalisten dokumenttien kirjoittamisen diskurssit toisistaan?
3. Millaiset kirjoittamisen tarjoumat lukiolaisten omien kuvausten perusteella mahdollistavat tai estävät kirjoittamista?
4. Miten reflektio näkyy lukiolaisten omaa kirjoittamista pohdiskelevissa teksteissä?

Filosofian tohtori Kimmo Svinhufvudin kanssa kirjoittamassani artikkelissa *Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä* (artikkeli I) tarkastelen, millaisena lukion kirjoittaminen näyttäytyy institutionaalisella tasolla, opetusta ohjaavissa dokumenteissa. Analyysin viitekehyksenä on Ivaničin (2004) malli kuudesta kirjoittamisen ja sen opettamisen diskurssista: kirjoittaminen on taitoa, luovuutta, prosessi, tekstilajin tuottamista, sosiaalisia käytänteitä tai sosiopoliittista toimintaa. Käsittelemme kirjoittamisen diskursseja äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa (LOPS 2003) sekä ylioppilastutkinnon äidinkielen määräyksissä (YTL 2012). Artikkelissa selvitämme, miten eri diskurssit dokumenteissa näkyvät, ovatko dokumenttien kirjoittamiskäsitykset samanlaisia sekä miten malli soveltuu äidinkielen opetusta ohjaavien dokumenttien analyysiin.

Kolme muuta osatutkimusta valottavat kirjoittamista enemmän lukiolaisten kuin instituution näkökulmasta, ja niissä analyysi kohdistuu keräämääni aineistoon, joka koostuu tätä tutkimusta varten kirjoitetuista tekstistä. 50 kirjoitelmassa lukiolaiset pohtivat kirjoittamista. Artikkelissa *Kirjoittamisen diskurssit lukiolaisten kirjoittamista pohtivissa teksteissä* (artikkeli II) selvitän, mitä kirjoittamisen diskursseja lukiolaisten kirjoittamista pohtivat tekstit kaiuttavat. Analysoin aineiston diskursseja ja vertaan tuloksia lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2003) ja ylioppilaskokeen määräysten (YTL 2012) kirjoittamisen diskurssien analyysista saatuihin tuloksiin. Artikkelissa *Kirjoittamisen tarjoumat lukiossa* (artikkeli III) pyrin ymmärtämään lukiolaiskirjoittajan ja lukioympäristön suhdetta tarkastelemalla toimintaa mahdollistavia ja estäviä tarjoumia (*affordances*), joita opiskelijat lukioympäristössä havaitsevat (ks. luku 2.3). Artikkelissa selvitän, millaiset kirjoittamisen tarjoumat lukiolaisten omien kuvausten perusteella mahdollistavat tai estävät kirjoittamista. Analysoin aineistoa eritoten sisällönanalyysin keinoin, ja samalla testaan tarjoumia koskevan teorian soveltuvuutta kirjoittamisen tutkimukseen. Artikkelissa *Lukiolaisten kirjoittajaidentiteetit ja itsen ymmärtämisen prosessi – reflektiivinen kirjoittaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa* (artikkeli IV) tarkastelen, miten reflektio näkyy lukiolaisten omaa kirjoittamista pohtivissa teksteissä. Liitän reflektiivisen kirjoittamisen kirjoittajaidentiteetteihin, jotka hahmotan jatkuvina itsen ymmärtämisen prosesseina ja

joihin ympäristöllä on suuri vaikutus. Analysoin kirjoitelma-aineistoa lingvistisin keinoin, joten kiinnitän huomiota erityisesti tekstien kielellisiin ja diskursiivisiin valintoihin.

Väitöskirjan kokoavan osuuden luvussa neljä käsittelen tutkimukseni tuloksia kahdella tavalla. Aluksi (luku 4.1) esittelen yksittäisten osatutkimusten tuloksia artikkeli kerrallaan. Pitäydyn pääosin tehtyjen tutkimusten referoimisessa, mutta koska aiheiden pohdinta on jatkunut myös artikkelien julkaisemisen jälkeen ja koska tieteellisten artikkeleiden pituus asettaa usein rajoituksia myös artikkelien sisällölle, jatkan aiheiden käsittelyä. Yksittäisten artikkelien jälkeen tarkastelen sellaisia kirjoittamiseen ja kirjoittamisen oppimiseen liittyviä ilmiöitä ja jännitteitä, jotka nousevat esiin useammassa kuin yhdessä osatutkimuksessa. Käsittelytavasta seuraa, että artikkeliväitöskirjan kokoavassa osuudessa on jonkin verran toistoa. Olen pyrkinyt siihen, että kirjoittamisen ilmiöitä käsittelevät alaluvut olisivat kokonaisuuksia, joihin kirjoittamisen opettamisesta kiinnostunut lukija voisi tarttua lukematta koko väitöskirjaa. Luvussa 4.2 pohdin kirjoittamisen taitoa ja luovuutta ja luvussa 4.3 kirjoittamisen yksinäisyyttä, yksilökeskeisyyttä ja sosiaalisuutta. Luvussa 4.4 tarkastelen kirjoittamisen diskursseja, kirjoittajaidentiteettejä sekä sitä, minkälaisessa kirjoittamisen kontekstissa lukiolaiset äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen näkökulmasta toimivat ja miten lukiolaisten suhde tähän ympäristöön aineistossani ilmenee. Lopuksi luvussa 5 arvioin tutkimustani ja pohdin, miten tutkimuksen tuloksia voisi hyödyntää lukion kirjoittamisen opetuksen kehittämisessä.

2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTIT

2.1 Kirjoittamisen sekä sen oppimisen tutkimuksesta

Kirjoittamisen tutkimuksen suuntia on tarkasteltu usein siitä näkökulmasta, keskittyvätkö ne tekstiin, prosessiin, kirjoittamistapahtumaan vai kirjoittamisen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (ks. esim. Ivanič 2004, 222–223; Nystrand 2005). Englantilainen kielitieteilijä ja kirjoittamisen tutkija Roz Ivanič on hyödyntänyt tällaista jakoa mallissaan kirjoittamisen diskursseista (Ivanič 2004; ks. artikkelit I ja II). Hän on analysoinut angloamerikkalaisia kirjoittamisen tutkimuksia sekä opetusmateriaaleja ja esittää, että niiden perusteella kirjoittamisessa sekä sen oppimisessa voi olla kyse taidosta[2], luovuudesta, prosessista, tekstilajin tuottamisesta, sosiaalisista käytänteistä ja sosiopoliittisesta toiminnasta. Ivaničin mukaan mallissa tekstikeskeisinä voi pitää taito- sekä osin myös luovuusdiskursseja. Prosessikeskeisinä voi pitää prosessidiskurssin lisäksi myös joiltakin osin luovuusdiskurssia. Kirjoitustapahtumaan keskittyvät tekstilajia painottava ja siten myös tekstikeskeinen genrediskurssi[3] sekä sosiaalisten käytänteiden diskurssi mutta myös prosessidiskurssi. Sosiopoliittinen diskurssi keskittyy kirjoittamisen sosiaaliseen ja sosiokulttuuriseen kontekstiin. (Ivanič 2004, 225, 232; ks. artikkeli I.)

Hyödynnän tutkimuksessa Ivaničin käsitystä kirjoittamisen diskursseista, mutta kirjoittamiskäsityksiä sekä kirjoittamista koskevaa tutkimusta voi jaotella myös toisin. Hyland (2002) jaottelee tutkimukset sillä perusteella, keskittyvätkö

---

2 Suomen sana *taito* ymmärretään yleensä laajemmin kuin englannin sana *skill*. *A skills discourse* onkin suomennettu myös muotodiskurssiksi (Juvonen ym. 2011), ja tämä käännös saattaisi tuoda paremmin esiin, että kirjoittamiskäsitys painottaa nimenomaan norminmukaisten muotojen hallintaa. Myös sana *taito* voidaan kuitenkin liittää ajatukseen, että oppiminen on 'hallinnan' saavuttamista (KS, s.v. *taito*).

3 Kirjallisuudentutkimuksessa käsitettä *genre* saatetaan käyttää merkitsemässä kirjallisuuden lajia, kuten fantasia- tai salapoliisikirjallisuutta. Tässä tutkimuksessa käsitteen käyttö perustuu kielitieteen perinteisiin ja viittaan sillä yleisemmin tekstilajiin.

ne tekstiin, kirjoittajaan vai lukijaan. Esimerkiksi kirjoittamisen kognitiivisen prosessin tarkastelu on hänen mukaansa kirjoittajakeskeistä ja sosiokulttuurisen kontekstin pohtiminen lukijakeskeistä. Lillis (2013, 150–171) puolestaan jakaa kirjoittamisen tutkimuksen kahdeksaan suuntaukseen: kirjoittamista voi lähestyä eri tavalla riippuen siitä, tutkiiko esimerkiksi luovaa kirjoittamista, kirjoittamisen multimodaalisuutta, journalistista kirjoittamista vai arkista kirjoittamista.

Erilaiset jaottelut jäsentävät hajanaista ja monitieteistä tutkimuskenttää, mutta niissä on rajoituksensa. Prior ja Thorne (2014) ovat kritisoineet luokitteluja tutkimusten monimuotoisuuden yksinkertaistamisesta, sillä usein tutkijat tarkastelevat vaikkapa tekstiä sosiokulttuurisen kontekstin näkökulmasta tai toisinpäin. Myös omassa tutkimuksessani aineisto koostuu teksteistä eli opetusta ohjaavista dokumenteista ja lukiolaisten kirjoitelmista, mutta huomio on kuitenkin kirjoittajassa, kirjoittamisen ympäristössä sekä näiden välisessä suhteessa. Hylandin (2002) jaottelussa tutkimukseni sijoittuisi siis sekä kirjoittaja- että lukijakeskeisen tutkimuksen kentälle. Ivaničin (2004) mallissa se edustaisi eniten sosiopoliittista diskurssia, joka pitää sisällään myös kirjoittamisen eri merkitysten sekä kirjoittajaidentiteettien pohtimisen. Lillisin (2013) luokista tutkimukseni olisi lähimpänä sosiokognitiivista lähestymistapaa, joka kiinnittää huomiota muun muassa välineisiin ja oppimiseen, sekä sosiodiskursiivista lähestymistapaa, joka korostaa diskurssien ja valtasuhteiden merkitystä. Molemmat näkökulmat ovat kiinnostuneita kirjoittamisen sosiaalisesta kontekstista.

Myös suomalaista kirjoittamisen tutkimuksen kenttää on pyritty jäsentämään kirjoittamisen tutkimuksen analyysillä (ks. Juvonen, Kauppinen, A., Makkonen-Craig & Lehti-Eklund 2011). Suomalainen jäsennys pohjautuu Ivaničin malliin, mutta lukion kirjoittamista koskevien tutkimusten analyysi osoittaa, että suomalaiset trendit myös eroavat englanninkielisen maailman suuntauksista. Suomalaisessa lukion kirjoittamisen tutkimuksissa voi havaita kielen normeja painottavan muotodiskurssin, prosessidiskurssin, tekstilajidiskurssin, luovuusdiskurssin, kognitiivisen diskurssien, johon sisältyy sosiokulttuurisia näkökulmia, sekä aineistonkäytön diskurssin, joka liittyy keskeisesti ylioppilaskokeen aineistotehtäviin. (Mp.) Suomalainen kielen muotodiskurssi on lähellä Ivaničin esittelemää taitodiskurssia, prosessidiskurssi vastaa hyvin Ivaničin esittelemää mallia, ja myös tekstilajidiskurssissa on selvästi genrediskurssin piirteitä. Ivaničin esittelemä luovuusdiskurssi on kuitenkin suomalaisessa tutkimuksessa melko harvinainen.

Suomalaisessa jäsennyksessä ei mainita sosiaalisten käytänteiden diskurssia tai sosiopoliittista diskurssia, joihin onkin tukeuduttu aiempaa enemmän aivan viimeaikaisessa lukiokirjoittamisen tutkimuksessa (esim. Kallionpää 2017; tämän tutkimuksen artikkelit). Pentikäinen tutkimusryhmineen (2017, 168–169) esittää, että opetuksen yksilökeskeisellä perinteellä ja kirjoittamisen tutkimuksella on vahva yhteys. Heidän mukaansa yhteisöllisuuden kaltaiset opetuksen trendit, joita pedagogisessa kirjallisuudessa käsitellään, eivät välttämättä näy tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelen kirjoittamista kotimaisia kirjoittamisen diskursseja hieman laajemman Ivaničin mallin mukaan. Malli ei ole ongelmaton, ja käsittelen sen rajoituksia tuonnempana (ks. artikkeli I, luvut 4.4, 5.1).

Tutkimukseni on lähellä New literacy studies -liikkeen edustamaa paradigmaa, joka on Priorin ja Thornen mukaan (2014) osin määritellyt nykyistä käsitystä kielen ja tekstitaitojen oppimisesta sosiaalisesti ja kulttuurisesti sijoittuneena, kontekstin ja moninaisten teknologioiden muovaamana toimintana. Prior ja Thorne (mts. 46) erottavatkin toisistaan tutkimukset, jotka keräävät ja tutkivat tekstejä ymmärtääkseen esimerkiksi kirjoittajia ja kirjoittamisen sosiaalisia kontekseja, sekä tutkimukset, jotka keräävät tietoa suoremmin. Väitöskirjani kuuluu näistä ensimmäiseen ryhmään. Suomessakin on kaivattu tutkimusta, joka nostaisi esiin koululaisten ja opiskelijoiden omia näkökulmia kirjoittamiseen (ks. Kauppinen, M., Pentikäinen, Hankala, Kulju, Harjunen & Routarinne 2015), ja tähän tarpeeseen pyrin tutkimuksellani vastaamaan.

Suomalainen kirjoittamisen tutkimuksen kenttä on monitieteinen. Suomessa kirjoittamista on tutkittu eritoten lingvistiikan, kasvatustieteen ja taiteentutkimuksen piirissä, mutta myös folkloristiikan, historiantutkimuksen ja sosiologian aloilla. Tutkimukseni on tehty kirjoittamisen oppiaineeseen, jonka historia Suomessa ei ulotu kauas ja johon tehtyjä väitöskirjoja on vasta kourallinen (Ekström 2011; Kallionpää 2017; Kulmala 2020; Kähmi 2015; Niemi-Pynttäri 2007). Kirjoittamisen oppiaineessa on oltu kiinnostuneita muun muassa opetukseen liittyvistä kysymyksistä (Ekström 2011; Kallionpää 2017; Rautiainen 2016), verkkokirjoittamisesta (Niemi-Pynttäri 2007), terapeuttisesta kirjoittamisesta (Kähmi 2015), kirjeistä (Kulmala 2020) sekä kirjoittajaryhmien toiminnasta (Karjula 2015). Metodit ovat olleet moninaisia. Kallionpää (2017) ja Niemi-Pynttäri (2007) ovat tehneet pääasiassa teoreettista tutkimusta, mutta lähtökohtaisesti painopiste on ollut empiirisissä lähestymistavoissa. Monet kirjoittamisen tutkijat ovat tehneet perustutkintonsa jossakin toisessa oppiaineessa, mikä myös osoittaa alan monitieteisyyden.

Tutkimukseni kotimainen konteksti ei rajaudu pelkästään oman oppiaineeni piiriin, ja väitöskirjani kannalta relevanttia kirjoittamisen tutkimusta on tehty erityisesti kielitieteen ja ainedidaktiikan aloilla. Sekä lukion että peruskoulun kirjoittamista koskevaa tutkimusta on luonnehdittu melko hajanaiseksi ja niukaksi (Juvonen ym. 2011; Kauppinen, M. ym. 2015). Suomalaisen lukion kirjoittamista koskeva tutkimus on perinteisesti keskittynyt ennen kaikkea tekstituotoksiin, mutta 2000-luvulla näkökulmat ovat vähitellen monipuolistuneet. (Juvonen ym. 2011.) Erityisesti kielitieteellisessä lukiokirjoittamisen tutkimuksessa keskityttiin pitkään ylioppilasaineisiin, joita tarkasteltiin usein kielenhuollon näkökulmasta. Huomio on kuitenkin vähitellen siirtynyt esimerkiksi aineiston käyttöön, tekstilajiin, argumentointiin sekä aivan viimeksi kirjoittamiseen myös muiden oppiaineiden kuin äidinkielen ja kirjallisuuden piirissä (esim. Berg 2011; Makkonen-Craig 2010; Mikkonen 2010, Paldanius 2018; ks. myös Juvonen, ym. 2011).

Lingvistisessä lukion kirjoittamisen tutkimuksessa on viime vuosina painottunut kiinnostus tekstilajiin. Merkittävänä voi pitää esimerkiksi Kielitaidon kirjo -hankkeen tutkimuksia (Juvonen 2014; Kauppinen, A., Lehti-Eklund, Makkonen-Craig & Juvonen 2011, toim.; Valtonen 2012), jotka keskittyivät ennen kaikkea ylioppilaskokeeseen. Juvonen (2014) tutki dialogisuutta ja tekijän ääntä

ylioppilasaineissa ja osoitti, että dialogisuuden hallinta vaikuttaa merkittävästi koesuorituksen kokonaisuuteen ja siten myös arvosanaan. Valtonen (2012) tarkasteli abiturienttien ylioppilaskokeessa kirjoittamia uutistekstejä ja havaitsi, että abiturienteilla on uutisgenren tajua, joka on kehittynyt sekä vapaa-ajalla että koulussa lukemalla ja analysoimalla uutisia. Lisäksi hankkeen tutkimuksissa (Kauppinen, A. ym. 2011, toim.) kiinnitettiin huomiota muun muassa tehtävänantoihin ja lukiolaisten tekstimaisemiin. Kansalliseen kokeeseen kytkeytyvät tutkimukset ovat tärkeitä, sillä ylioppilaskoe määrittää pitkälti suomalaista lukion kirjoittamisen opetusta (ks. myös artikkeli I). Omassa tutkimuksessani hyödynnän lingvististä kirjoittamisen tutkimusta, mutta tutkimukseni ei kuulu kielitieteen alaan.

Lukion kirjoittamista on tarkasteltu myös pohtimalla lukiolaisten tarvitsemia taitoja. Kallionpää (2017), jonka näkemys kirjoittamisesta perustuu pitkälti The New London Groupin (The New London Group 1996; ks. myös Cope & Kalantzis 2000, toim.) ajatuksiin, on hahmotellut niin sanotun uuden kirjoittamisen taitoja kuudeksi erilliseksi taitoalueeksi. Hänen mukaansa kirjoittamisessa ja sen oppimisessa tulisi kiinnittää huomiota teknisiin taitoihin, multimodaalisiin taitoihin, sosiaalisiin taitoihin, julkisuustaitoihin, monisuorittamis- ja tietoisuustaitoihin sekä luovuustaitoihin (Kallionpää 2017, 66–67). Kallionpään mukaan (2017, 69) kirjoittamisen opettamisen painopisteen ei tulisi olla niinkään käytetyssä teknologiassa vaan luovuudessa, yhteisöllisyydessä ja osallisuudessa. Erilaiset taidot kyllä kytkeytyvät toisiinsa: esimerkiksi laitteet ja sovellukset mahdollistavat multimodaalisten tekstien tuottamisen, joka voi olla myös sosiaalista ja luovaa. Makkonen-Craig (2011) puolestaan on analysoinut äidinkielellä kirjoittamisen kompetensseja. *Kompetenssi*-käsite viittaa hänen tutkimuksessaan yksilöllisten taitojen lisäksi tietoihin, kognitiivisiin kykyihin, tekstilajien tuntemiseen ja hallintaan sekä yhteisön toimintakulttuurin tuntemukseen. Makkonen-Craig tarkastelee erilaisia kirjoittamisen kompetensseja ilmiöinä, joista tiedostuminen on hyödyllistä opetuksen ja arvioinnin kannalta.

Taitojen ja kompetenssien lisäksi lukion kirjoittamisessa on pohdittu myös suoraviivaisemmin kirjoittamisen ongelmakohtia, jotka ilmenevät valmiissa teksteissä, kirjoitusprosesseissa sekä kirjoittamisen konteksteissa. Argumentoivien tekstien tarkastelu on nostanut esiin pulmia muun muassa pääväitteen esittämisessä sekä perusteluissa (Mikkonen 2010). Lukiolaisten kirjoitusprosesseista on havaittu, etteivät opiskelijat välttämättä osaa muokata tekstejään (Ranta 2007). Koulun palautekulttuurissa on nähty muun muassa vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia (Kronholm-Cederberg 2009).

Sijoitan oman tutkimuksen hajanaisella kentällä lähimmäksi Kronholm-Cederbergin (2009) sekä Kallionpään (2017) tutkimuksia, jotka myös sivuavat sosiokulttuurisen kontekstin merkitystä kirjoittamisen oppimisessa. Ympäristö voi olla merkityksellinen kirjoittajan motivaation kannalta (esim. Boscolo & Hidi 2007), ja tarkastelen kirjoittajan ja ympäristön vuorovaikutusta myös kirjoittajien identiteettien näkökulmasta. Tällaista kirjoittamisen ekologiaa ja identiteettiteorioita hyödyntävää tutkimusta ei ole Suomessa aiemmin tehty.

2.2 Identiteettitutkimuksesta kirjoittajaidentiteetteihin ja reflektioon

Paitsi kirjoittamisen tutkimuksen myös identiteettitutkimuksen kenttä on laaja, ja kenties osin tästä johtuu, ettei *identiteetin* käsitteen merkityksestä ole tieteen piirissä yksimielisyyttä. Yleiskielessä sillä tarkoitetaan usein 'yksilöllisyyttä', 'henkilöyttä' tai 'ominta olemusta' (ks. KS, s.v. *identiteetti*). Tässä tutkimuksessa identiteetti hahmottuu kielellisenä ja sosiaalisena konstruktiona, joka on muuttuva ja moninkertainen. Identiteetit ovat minuuden dynaamisia osia, eräänlaisia rooleja, joita ihminen jäsentää kielellisesti kertoessaan itsestään. Identiteetin sijasta voitaisiin puhua myös subjektiviteetista, jolloin huomio keskittyy identiteettiä muovaaviin sosiokulttuurisiin seikkoihin (Scott 2000). *Subjekti* on kuitenkin käsitteenä monimerkityksinen, sillä se viittaa myös nominilausekkeen kieliopilliseen asemaan lauseessa.

Viime vuosina on yleistynyt identiteettiin liittyvien kysymysten tarkastelu *kuulumisen* käsitteen (englannin *belonging*) avulla (Lähdesmäki ym. 2016). Käsitteessä on keskeistä se, ettei minuus hahmotu niinkään erojen vaan yhtäläisyyksien kautta. Käytän kuitenkin pääsääntöisesti *identiteetin* käsitettä sen tunnettuuden vuoksi sekä siksi, että nimenomaan *identiteetin* hyödyntämisestä on runsaasti aiempaa opetukseen kytkeytyvää tutkimusta (esim. Heikkinen 2001, Skinnari 2012). Väitöskirjani on tehty kirjoittamisen tutkimuksen kontekstissa, jota olen edellä esitellyt, mutta se ammentaa eri aloilla kehitellyistä identiteettiteorioista. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole kehittää identiteettiin liittyvää filosofiaa vaan hyödyntää erilaisia näkemyksiä kirjoittamisen tutkimuksessa.

Yksi tutkimukseni lähtökohta on ajatus identiteetin jäsentymisestä kielellisesti. Sosiolingvistiikassa on jo pitkään pohdittu puhujan identiteetin kielellistä rakentumista, ja sosiolingvistien näkemyksiä on hyödynnetty paitsi puhutun myös kirjoitetun kielen tutkimuksessa (Blommaert 2008; Lillis 2013). Myös kulttuurintutkimuksen piirissä identiteetin on nähty olevan läheisessä suhteessa kieleen, jota on pidetty kulttuurisena tapana jäsentää ja konstruoida minuutta. Identiteettiä voi pitää kielellisesti rakennettuna ja rakentuneena tarinana, joka on lähtökohtaisesti fiktiivinen (esim. Chambers 1995, 22–26). Kulttuurintutkija Hallin mukaan (2002, 16) kaikki identiteetit sijoittuvat jollakin tapaa kieleen, kulttuuriin ja historiaan.

Identiteetin sosiaalisuus, muuttuvuus ja moninkertaisuus kietoutuvat toisiinsa mutta myös identiteetin kielellisyyteen. Esimerkiksi diskurssintutkimuksessa identiteetin on nähty rakentuvan sekä sosiaalisesti että kielen ja muiden merkkijärjestelmien käytössä. Vaikka identiteetti on henkilökohtainen kokemus, se rakentuu aina jossakin ympäristössä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 63–64.) Identiteetin sosiaalisuutta on käsitelty paljon sosiologian ja sosiaalipsykologian piirissä (esim. Goffman 1959; Mead 1932; Tajfel 1979). Identiteettiä on tarkasteltu monikossa: ihmisellä on useita muuttuvia identiteettejä, jotka voivat olla myös ristiriidassa keskenään (ks. esim. Hall 2002, 23). Ihmiset siis konstruoivat moninaisia identiteettejä suhteessa erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin ja konteksteihin.

Oman tutkimukseni kannalta tärkeää on huomata, että erilaiset kirjoittamisen ympäristöt sekä erilaiset kirjoittamisen diskurssit tukevat erilaisten identiteettien rakentumista. Tutkimukseni ei käsittele lukiolaisten identiteettejä sinänsä vaan pyrkii lähestymään nimenomaan kirjoittajaidentiteettejä keräämäni aineiston näkökulmasta. Kirjoittajaidentiteetin käsitettä määrittelen tarkemmin tuonnempana tämän luvun alaluvussa 2.2.2.

2.2.1 Narratiivinen identiteetti

Erilaiset näkemykset identiteetistä – sosiaalisuus, kielellisyys, muuttuvuus ja moninkertaisuus – yhdistyvät ranskalaisen hermeneutikon Paul Ricœurin (1991b, 1992) narratiivisen identiteetin teoriassa, jonka mukaan identiteetti rakentuu itseä koskevissa kertomuksissa. Taustalla on näkemys, että sekä yksilöt että yhteisöt käsittelevät tapahtumia selittämällä niitä ja kertomalla niistä tarinoita (Farquhar 2010, 10; ks. myös Hall 2002; Taylor 1989). Ricœurin mukaan (1992) ihminen ymmärtää elämää kuin se olisi kertomus ja toisaalta hyödyntää kuulemiaan kertomuksia myös tulkitessaan itseään.

Ricœurin teorioissa korostuu tekstien merkitys identiteeteille, sillä hänen mukaansa tekstin kohtaaminen mahdollistaa ajatusten, toimintatapojen ja myös identiteettien uudistumisen (Ricœur 1991a, 87–88, 1992, ks. myös Farquhar 2010, 38). Ymmärrys itsestä pohjautuu paitsi teksteihin myös niitä pienempiin merkkeihin ja symboleihin (Ricœur 1991a, 16). Tekstillä on voimaa, koska se irrottautuu tekijästään, jolloin tekstin synnyttämät merkitykset ovat tärkeämpiä kuin se, mitä kirjoittaja on tarkoittanut sanoa (Ricœur 1976, 29–30). Itsen ymmärtäminen on Ricœurin mukaan osin samankaltaista kuin kirjallisuuden ymmärtäminen, ja ihmisestä voi tulla ikään kuin oman elämänsä kertoja (Ricœur 1991c, 437). Ricœurille narratiivisessa identiteetissä on kaksi puolta: *idem* ja *ipse*. Samuutta ja pysyvyyttä edustava *idem*-identiteetti on jotain, mistä ihminen tunnistetaan. Muuttuvuutta ja itseyttä edustava *ipse*-identiteetti taas syntyy kertomuksessa sekä määrittelyissä. (Ricœur 1992; ks. myös Huttunen 2013; Kaunismaa & Laitinen 1998.) Identiteettiään voi määritellä esimerkiksi pohtimalla, mikä itsessä on pysyvää ja mikä taas on muuttunut (Heikkinen 2001, 118).

Narratiivinen identiteetti ja itsen ymmärtäminen liittyvät tässä tutkimuksessa reflektiiviseen kirjoittamiseen. Ricœur (1984, 52–87) tuo esiin, että tekstin avulla ihminen voi ymmärtää maailmaa ja toisia ihmisiä mutta myös itseään. Ymmärtäminen on mahdollista, koska teksti on vieraantunut alkuperästään ja ottanut siihen etäisyyttä: etäältä tapahtumia ja kokemuksia voi tarkastella uudella tavalla. (Mp.)[4] Reflektio auttaa paitsi jäsentämään vanhaa myös luomaan uutta, sillä se, että ymmärtää itsensä jonkinlaisena, ei välttämättä ole alun perin totta vaan voi ikään kuin tulla todeksi (Ricœur 1992, 21–23). Näin reflektiivisen

[4] Ricœur kehittelee teorioissaan muiden muassa Heideggerin ja Gadamerin ideoita, joita en kuitenkaan käsittele tässä tutkimuksessa. Keskeinen ero esimerkiksi Ricœurin ja Gadamerin välillä on siinä, että kun Ricœur pitää keskeisenä tekstin mahdollistamaa etääntymistä, Gadamer näkee ihmisen aina osana todellisuutta, josta tämä ei voi irtaantua (Tontti 2002).

kirjoittamisenkin voi ajatella lopulta jopa muuttavan ihmisen käsitystä itsestään (ks. mp.; Heikkinen 2001, 93).

Kuvatessaan narratiivista identiteettiprosessia Ricœur (1984, 52–87; 1992, 21–23; ks. myös Kaunismaa & Laitinen 1998) käyttää jäljittelyyn viittaavaa käsitettä *mimesis*. Teoriassa esiymmärrys, juonellistaminen ja uudelleen ymmärtäminen seuraavat toisiaan hermeneuttisella kehällä. *Mimesis1* on Ricœurin mukaan esiymmärryksen vaihe, jossa ihminen kohtaa toiminnan maailman. Vaiheessa *mimesis2* tämä esiymmärrys saa eräänlaisen juonen ja järjestyy tekstin maailmaksi. Kertomusta ei tässä yhteydessä kannata ajatella pelkästään narratologisesti tai tekstilingvistisesti tietynlaisista rakenne-elementeistä koostuvana kokonaisuutena, sillä Ricœurin mukaan (1992, 113–139) narratiivinen identiteetti rakentuu muissakin itseilmaisuissa. Teoria pitää kuitenkin ensisijaisina nimenomaan kirjoitettuja tekstejä, sillä ne tallentavat toimintaa ja niiden vuorovaikutus sen vuoksi eroaa puhetilanteiden vuorovaikutuksesta (Ricœur 1976, 33). Kun kirjoitettu teksti on luotu, se ei jää pelkästään tekstin maailmaan, vaan se luetaan ja sitä tulkitaan. Vaiheessa *mimesis3* tekstin ja lukijan maailmat kohtaavat, jolloin lukija voi ymmärtää jotain uutta toiminnan maailmasta. Identiteetin kannalta on merkityksellistä, että ihminen saattaa liittää tekstissä asioita toisiinsa ja siten lukiessaan tekstiään ymmärtää todellisuutta uudella tavalla (Ks. Ricœur 1984, 52–87; 1992, 21–23.) Kolme mimesistä muodostavat näin hermeneuttisen kehän, jolla ei voi palata alkupisteeseen, koska ymmärtäminen on muuttunut.

Narratiivisen identiteetin teoriassa on kiinnostavaa se, että teksti voi paitsi jäsentää käsitystä toiminnan maailmasta myös auttaa hahmottamaan sitä uudelleen. (Ks. Ricœur 1984, 52–87, 1992, 21–23). Teorian potentiaali opetuksen kannalta liittyykin siihen, että ymmärryksen muuttuessa myös toiminta voi muuttua. Narratiivisen identiteetin teoria tukee konstruktivistista oppimiskäsitystä, ja kenties juuri siksi sitä on käytetty jonkin verran kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja pedagogisessa kirjallisuudessa (esim. Farquhar 2010; Heikkinen 2001; Huttunen 2013; Sava & Vesanen-Laukkanen 2004, toim.; Yrjänäinen & Ropo 2013). Tässä tutkimuksessa ajattelen, että kirjoittamalla omasta kirjoittamisestaan voi paitsi ymmärtää kirjoittamisen ympäristöä ja itseä, myös suhteuttaa omaa toimintaansa tähän ympäristöön. Näin omaa kirjoittamista ymmärretään ja omaa kirjoittajaidentiteettiä jäsennetään osana laajaa kontekstia.

2.2.2 Mitä tarkoittaa kirjoittajaidentiteetti?

Identiteetti voidaan liittää esimerkiksi ihmisen elämänkaareen, mutta oppimisen näkökulmasta identiteetissä voi olla kyse myös oppiainetietämyksen omaksumisesta (Ropo & Huttunen 2013, 10), kuten kirjoittamisen oppimisesta. Vaikka tarkastelen kirjoittamista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa, ulottuu lukiolaisten kirjoittaminen tätä ympäristöä laajemmalle: osalle opiskelijoista kirjoittaminen on tavalla tai toisella merkityksellistä myös vapaa-ajalla. Oppijaidentiteetin käsite ei siksi sovi ongelmattomasti tähän tutkimukseen.

Identiteetin pohtiminen nimenomaan koulukirjoittamisen kontekstissa on varsin uusi tutkimuksen alue. Viime aikoina on tarkasteltu koulussa toimivien ammattilaisten kirjoittajaidentiteettejä (Cremin & Baker 2010; Locke, Whitehead,

Dix & Cawkwell 2011; McKinney & Giorgis 2009) mutta jonkin verran myös oppilaiden ja opiskelijoiden identiteettejä (Read 2011; Ryan 2014). Kirjoittajaidentiteettiä (*writer identity*) on määritellyt erityisesti Ivanič (1998), jonka tutkimus keskittyy aikuisopiskelijoihin mutta jonka teoriaa voi hyödyntää myös koulun kirjoittamisen tarkastelussa. Ivaničin mukaan kirjoittaminen on jo sinänsä aina kirjoittajaidentiteetin rakentamista.

Ivanič (1998, 23–24) erottaa toisistaan minän (*self*) ja identiteetin (*identity*). Minä on todellinen henkilö, mutta sosiokulttuurisessa kontekstissa on olemassa myös eräänlaisia abstrakteja ja prototyyppisiä identiteettejä, joita Ivanič nimittää mahdollisuuksiksi minuudelle. Tässä tutkimuksessa näitä mahdollisuuksia kutsutaan myös subjektipositioiksi (vrt. Ivanič 1998, 27–29). Todelliseen kirjoittajaan Ivanič (1998, 24–27) tarjoaa kolme näkökulmaa. *Omaelämäkerrallinen minä* (*autobiographical self*) tarkoittaa kirjoittajan henkilöhistoriaa ja kokemuksia. *Diskursiivinen minä* (*discoursal self*) näkyy kirjoittajan teksteissä. *Minä tekijänä* (*self as author*) on näitä poliittisempi näkökulma kirjoittajan ääneen ja hänen kokemukseensa omasta tekijyydestään. Nämä kolme puolta ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja liittyvät toisiinsa.

Vaikka ihmisen kokemus itsestään on subjektiivinen, se rakentuu sosiokulttuurisessa kontekstissa, johon diskurssit kuuluvat (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 64). Sosiokulttuuriseen kontekstiin keskittyvä näkökulma kirjoittajaidentiteettiin painottaakin diskurssien merkitystä. Sosiaalisesti tarjolla olevat mahdollisuudet minuudelle, toisin sanoen subjektipositiot, ovat toisaalta resursseja ja toisaalta rajoituksia sille, kuka ihminen voi olla. Ympäristöt, joissa kirjoittaja ja lukija toimivat, kierrättävät subjektipositioita ja diskursseja. Käytännössä diskurssit ja subjektipositiot ovat hyvin moninaisia sekä jopa keskenään ristiriitaisia, ja eri ihmisille on usein tarjolla erilaisia positiointeja. (Burgess & Ivanič 2010, 236–367.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen kirjoittamisen diskursseja ja pyrin hahmottamaan, millaisia diskursseja ja niihin kytkeytyviä subjektipositioita lukiolaisille on tarjolla ja minkälaisia positiointeja opiskelijat aineistoni perusteella ottavat.

Burgess ja Ivanič (2010, ks. myös Ivanič 1998) ovat korostaneet diskurssien lisäksi erilaisten ajanjaksojen ja aikaskaalojen sekä näiden keskinäisen suhteen merkitystä kirjoittajaidentiteettien kannalta. Heidän mukaansa (2010, 230) identiteetit ovat yleensä muuttuvia: ulkoiset seikat saattavat ohjata valitsemaan käytänteitä, joihin opiskelijat opiskelujensa aikana sitoutuvat. Nämä käytänteet eivät välttämättä ole osa opiskelijoiden tavoittelemia identiteettejä heidän loppueläämiensä ajan. Toisaalta kirjoittajaidentiteetit liittyvät myös opiskelijoiden muihin identiteetteihin (esim. Ivanič 1998, 281–323; Vassilaki 2017), jotka nekin muuttuvat.

Ivaničin kirjoittajaidentiteetin voi asettaa Ricœurin narratiivisen identiteetin rinnalle. Yhteistä näkemyksille on se, miten tekstit, joita luemme, ja diskurssit, joita kohtaamme, vaikuttavat meihin. Ivaničin mukaan (1998) kirjoittaminen on identiteetin rakentamista, mikä taas on mahdollista juuri siksi, että kirjoittamalla voi luoda uutta – tekstin, joka toisaalta rakentaa itseä mutta jonka avulla itseä voi myös peilata. Kirjoittajaidentiteetti on tärkeä osa kirjoittamisen kontekstia,

minkä vuoksi kirjoittamista on hyödyllistä tarkastella myös ekologisesta näkökulmasta (ks. luku 2.3).

Suomessa kirjoittajaidentiteettejä on tutkittu varsin vähän, vaikka käsite onkin yleisesti kirjoittamisen ohjaajien käytössä (ks. esim. Jääskeläinen 2002, 16–22). Koulun kontekstissa kirjoittajaidentiteetin käsitteen lisäksi puhutaan toisinaan *kirjoittajakuvasta*, joka saattaa perustua viestinnän opetuksessa käytettyyn *viestijäkuvan* käsitteeseen (viestijäkuvasta ks. Takala 1995). Viestijäkuvalla tarkoitetaan käsitystä itsestä viestijänä, joka voi olla vahva tai heikko ja joka koostuu omista kokemuksista ja saaduista palautteista (mp.). Opetuksessa viestijäkuva ja kirjoittajakuva saattavat olla hyödyllisiä käsitteitä, mutta näen kirjoittajaidentiteetin tätä monimutkaisempana ilmiönä.

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kontekstissa kirjoittajaidentiteettejä on pohtinut myös Kallionpää (2017, 2014), jonka tutkimuksessa ne kytkeytyvät kirjoitustaitojen itsearviointiin. Kallionpään mukaan (2017, 78; 2014, 278–279) myönteinen suhtautuminen kirjoittamiseen liittyy vahvaan kirjoittajaidentiteettiin ja kirjoittajaidentiteettiä voi vahvistaa esimerkiksi sosiaalisella toiminnalla. Omassa tutkimuksessani pyrin ymmärtämään erilaisia tapoja suhtautua kirjoittamiseen, mutta en arvioi opiskelijoiden kirjoittajaidentiteettien vahvuutta tai heikkoutta. Sen sijaan pyrin hahmottelemaan lukiolaisten kirjoittajaidentiteetteihin vaikuttavia tarjoumia ja diskursseja.

Kirjoittajaidentiteettitutkimukseen voi liittää myös Jokisen (2010) esittelemät erilaiset kirjailijaidentiteetit (kirjailijaidentiteettejä on Suomessa tutkinut myös Tuominen 1998). Jokinen erottelee lomakehaastatteluihin perustuvassa tutkimuksessaan viimeiset romantikot, modernit kirjailijatyypit ja postmodernit ammattikirjoittajat. Näiden pääryhmien välillä hän tekee jakoja vielä täsmällisempien tyypittelyiden perusteella. Romantikot eivät halua pohtia päämääriä tai tavoitteita: he saattavat vetäytyä vastuusta ja vedota ”yli-inhimilliseen tehtäväänsä”. Moderneille kirjailijoille kirjoitusprosessi on tärkeämpi kuin lopputulos. Postmoderni kirjailija taas on käytännönläheinen ja muuntautumiskykyinen: hänen työnsä järjestyy erilaisiksi projekteiksi. (Jokinen 2010.) Vaikka kirjailijan työ ja kirjoittaminen ovat eri asioita, saattavat Jokisen esittelemät kirjailijaidentiteettien tyypit olla jossain määrin mahdollisia myös lukiolaisille, sillä ne voivat heijastaa kulttuurisessa kontekstissa olevia subjektipositioita.

Vanhatalo (2008) tarkastelee artikkelissaan Jyväskylän avoimen yliopiston kirjoittajaopiskelijoiden kirjoittajaidentiteettejä. Hän määrittelee identiteetin suhteellisen pysyväksi yksilöllisyyden ja minuuden kokemukseksi ja tukeutuu määritelmässään psykologiseen teoriaan, vaikka viittaa myös kulttuurintutkimuksen piirissä esitettyihin näkemyksiin identiteetin rakentumisesta kielessä ja tarinoissa. Hän tarkastelee kirjoittajaidentiteettiä jonakin, jonka voi löytää tai jonka vahvuutta tai heikkoutta on relevanttia pohtia: vahva kirjoittajaidentiteetti on sellaisella, joka kokee olevansa ”kirjoittaja”. (Vanhatalo 2008.) Koulukirjoittamisen näkökulmasta ajatus kirjoittajaidentiteetin vahvuudesta tai heikkoudesta saattaa olla yksinkertaistava, sillä opiskelijat todennäköisesti kokevat itsensä kirjoittajina eri tilanteissa eri tavoin. Omassa tutkimuksessani korostuu kontekstin

merkitys, ja pidänkin kirjoittajaidentiteetin vahvuutta tai heikkoutta kiinnostavampana sitä, miten kirjoittajat positioivat itseään suhteessa ympäristöön ja toisiin. Myös Vanhatalo (2008) nostaa esiin sosiaalisuuden ja yksilön suhteen yhteisöön puhuessaan ominaisuuksista, jotka ”kirjoittaja on omaksunut osaksi ’oikean’ kirjoittajan kuvaa”, ja siitä, kokeeko kirjoittaja saavuttaneensa nämä ominaisuudet.

Vanhatalon näkemys, jonka mukaan kaikilla ei ole kirjoittajaidentiteettiä, perustuu paitsi erilaiseen identiteettikäsitykseen myös erilaiseen käsitykseen siitä, mitä on kirjoittaminen ja kuka on kirjoittaja. Käsitystemme erojen taustalla ovat erilaiset diskurssit, mutta yhteistä on kirjoittajaidentiteetin miettimisen ja tukemisen pitäminen tärkeänä. Kun Vanhatalo (2008) kannattaa kirjoittajaidentiteetin syntymisen tukemista, pidän itse keskeisenä kirjoittajaidentiteeteistä tiedostumista ja oman kirjoittamisen pohtimista osana äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua (ks. luvut 4.4 ja 5.2). Tässä tutkimuksessa kirjoittajuutta ja kirjoittajaidentiteettiä ei sidota kaunokirjallisiin ambitioihin tai kirjailijuuteen.

2.3 Ekologia kirjoittamisen tutkimuksen lähtökohtana

Lähestyessäni opiskelijoiden kirjoittamista lukioympäristössä hyödynnän ekologiaa metaforana. Biologiassa *ekologialla* tarkoitetaan organismin ja ympäristön vuorovaikutussuhdetta, ja kirjoittamiseen sovellettuna käsite merkitsee yksinkertaisimmillaan kirjoittamisen ja kontekstin vuorovaikutusta: kirjoittaminen on osa sitä määrittävää ympäristöä ja vaikutus on molemminpuolista (esim. Barton 2007, 29; Cooper 1986, 368–9; Luce-Kapler 2004, 142–145). Ekologista näkökulmaa on hyödynnetty esimerkiksi lingvistiikan ja psykologian piirissä. Viime vuosina sitä on alettu käyttää Suomessa esimerkiksi ammatillisen oppimisen yhteistyöverkostojen kuvaamisessa (Virolainen, Heikkinen, Siklander & Laitinen–Väänänen 2019). Sen soveltaminen ihmistieteisiin pohjautuu pitkälti monialaisen tieteentekijän Gregory Batesonin (1972) teoriaan, jossa biologiseen näkökulmaan yhdistyy antropologisia ja psykologisia käsityksiä ihmismielestä (ks. myös Gibson 1979).

Kirjoittamisen tarkasteluun ekologiaa on sovellettu eri tavoin. Yhdysvaltalainen kirjoittamisen tutkija Marilyn Cooper (1986) tarjoaa ekologian vaihtoehdoksi prosessikirjoittamiseen liittyvien mallien yksilökeskeisyydelle. Hän korostaa, että kirjoittaja vaikuttaa ympäristöönsä samalla kun ympäristö vaikuttaa kirjoittajaan. Myöhemmin Cooper on painottanut (2001, xiv), ettei kirjoittamisen ekologiassa ole kyse metaforasta, sillä kirjoittaminen ja kirjoittajat eivät ole ikään kuin ekologinen systeemi vaan nimenomaan ekologinen systeemi. Tällaisen määrittelyn taustalla vaikuttaa kenties myös Bronfenbrennerin (1979) ajatus sosiaalisesta ekosysteemistä, esimerkiksi perheestä tai koulusta, joka toimii osin kaoottisesti, ennustamattomasti ja kontrolloimattomasti, mutta jossa jatkuva liike ja vuorovaikutus mahdollistavat oppimisen. (Ks. myös Van Lier 2004, luku 1.) Kir-

joittamiseen eivät kuitenkaan vaikuta pelkästään sosiaaliset ja kulttuuriset ympäristöt, vaan myös fyysinen ympäristö on merkityksellinen, mikä tulee ilmi kaikkien kirjoittamisen ekologiaa tavalla tai toisella käsitelleiden kirjoituksissa.

New literacy studies -liikkeen piirissä on korostettu sitä, että oppiminen tapahtuu sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä; konteksti sekä erilaiset teknologiat muovaavat oppimista (Prior & Thorne 2014; Street 2003). Ekologisen näkökulman voi ajatella laajentavan sosiokulttuurista ympäristöä korostavaa paradigmaa, sillä kyse ei ole pelkästään sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista vaan myös siitä, miten koko eloton ympäristö vaikuttaa toimintaan (ks. myös Weisser 2001). New literacy studies -liikkeeseen kuuluva englantilainen David Barton (2007) pitääkin tekstitaitoja (*literacy*) ekologisena kysymyksenä, sillä kielet ja tekstit ovat jatkuvassa muutostilassa. Hänen mukaansa (2007, 31–32) monet ekologian käsitteet, kuten *ekosysteemi*, *ekologinen tasapaino*, *diversiteetti* ja *kestävä kehitys*, sopivat tekstitaidoista puhumiseen ja keskeistä on ymmärtää, millainen voimavara kielten ja kielimuotojen moninaisuus on. Ivanič (1998, 62–65) sivuaa tutkimuksessaan tekstitaitojen ekologiaa (*ecology of literacy*) ja pitää merkityksellisenä sitä, että toiminta ympäristössä vaikuttaa kirjoittajan identiteettiin.

Angloamerikkalaisessa tutkimuksessa ja kirjoittamisen pedagogiikassa käytetään jonkin verran käsitettä *ecocomposition,* ekokirjoittaminen (esim. Dobrin 2012; Dobrin & Weisser 2002; Weisser & Dobrin 2001). Näkökulmaan liittyy usein ajatus luonnonsuojelusta, mutta kyse ei kuitenkaan ole pelkästään ympäristöretoriikasta. Kirjoittamisen ekologia voi olla kiinnostunut siitä, miten ympäristö kirjoitetaan (esim. Dobrin & Keller 2005), mutta se kytkeytyy myös esimerkiksi kirjoittamisen ja sen opettamisen paikkojen tarkasteluun. Luonto ei ole ainoa ympäristö, jonka vaikutus kirjoittamiseen voi olla kiinnostavaa, vaan lisäksi tarkastelu voi kohdistua myös luokkahuoneisiin tai sähköisiin ympäristöihin (Dobrin 2001, 13). Käsitän, että kirjoittamisen ekologia on lähellä sitä kirjoittamiskäsitystä, jonka Ivanič (2004) on nimennyt sosiopoliittiseksi, ja palaan tähän tulkintaani vielä luvussa 4.4.

Myös kirjoittamisen ekologian näkökulmasta identiteetit vaikuttavat keskeisesti kirjoittamiseen. Weisser (2001) on kritisoinut sitä, että identiteettien tarkastelussa on keskitytty ihmisten merkitykseen ja unohdettu sosiaalista kontekstia laajempi ympäristö. Hänen mukaansa kirjoittamisen ekologian opettamisen keskeisin tavoite voi olla sen ymmärtäminen, että nimenomaan koko ympäröivä maailma, ihmisten lisäksi myös eläimet ja eloton luonto, vaikuttaa identiteetteihin (mas. 82). Ricœurin ajatus narratiivisesta identiteetistä (esim. 1992) on helppo kytkeä tekstien, tarinoiden, diskurssien ja ylipäänsä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksellisyyteen. Toiminnan maailman, joka keskeisesti vaikuttaa yksilön identiteettiprosesseihin, voi kuitenkin ajatella merkitsevän sosiokulttuurisen ympäristön lisäksi myös fyysistä ympäristöä, joka sekin vaikuttaa ihmisen käsitykseen maailmasta ja itsestään. Kirjoittamisen ekologia ja narratiivinen identiteetti yhdessä tarjoavat uusia näkökulmia myös lukiolaisten kirjoittajaidentiteetteihin.

Tässä tutkimuksessa sovellan kirjoittamisen tarkasteluun ekologisen lingvistiikan periaatteita. Ekologinen lingvistiikka on kiinnostunut kielestä suhteina

ihmisen ja ympäröivän maailman välillä (van Lier 2004, luku 1). Van Lierin mukaan kielen oppiminen on näiden suhteiden ja yhteyksien luomista, ja nähdäkseni samasta on kyse myös kirjoittamisessa. Kirjoittamisen ja esimerkiksi vieraan kielen oppimisen rinnastaminen on perusteltua, onhan kirjoitettu kieli oma kielimuotonsa, jonka äidinkielinenkin kielenkäyttäjä joutuu tietoisesti opettelemaan sen jälkeen, kun on jo oppinut paljon puhuttua kieltä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Van Lierin mukaan ekologisen lingvistiikan periaatteet koskevat lopulta oppimista ylipäänsä.

Ekologinen lingvistiikka tarkastelee esimerkiksi *tarjoumia*, suhteita organismin – kuten kielenoppijan – ja ympäristön välillä (Van Lier 2004, luku 1). Käsite on alun perin peräisin psykologi ja filosofi James J. Gibsonin (1979) teoriasta, ja se merkitsee havainnoimista toiminnan mahdollistajana. Esimerkiksi omena voi tarjoutua syömiseen ja kynä kirjoittamiseen, mutta kyse ei kuitenkaan ole omenan tai kynän ominaisuudesta vaan suhteesta, joka muodostuu havaitsijan ja ympäristön välillä. Tämä suhde voi viestiä ihmiselle toisaalta toiminnan mahdollisuuksista ja toisaalta esteistä. Ympäristön erilaiset fyysiset, sosiaaliset ja symboliset tarjoumat ovat toiminnan perusta. (Ks. Gibson 1979; Greeno 1994; Skinnari 2012; Syverson 1999, 5–7.) Fyysinen tarjouma voi olla esimerkiksi avoin ovi, joka tarjoutuu huoneesta toiseen siirtymiseen, sosiaalinen tarjouma nauru, joka voi sekä rajoittaa toimintaa että kannustaa toimimaan, ja symbolisina tarjoumina voi pitää vaikkapa liikennemerkkejä.

Tarjouman käsitteelle ei ole vain yhtä suomennosta: tutkimuksissa on puhuttu tarjouman (Arminen & Raudaskoski 2003; Skinnari 2012) lisäksi myös affordanssista (Suni 2008; Yrjänäinen 2011), sallimasta (Partanen 1993), tarjonnasta (Dufva 2000) ja toiminta- tai käyttömahdollisuudesta (Parviainen 2014). Englannin *afford*-verbiin perustuva käsite *affordance* kuvaa ilmiötä kokijan näkökulmasta: affordanssissa on kyse siitä, että jollekulle avautuu tai tarjoutuu mahdollisuus. Pidän kuitenkin suomenkielistä käsitettä *tarjouma* havainnollisena ja toimivana. Se pohjautuu *tarjota*-verbin *tarjoutua*-johdokseen ja siis ilmaisee toiminnan tulosta. *Tarjouma* pitää sisällään sekä tarjoutujan näkökulman että mahdollisuuden kokijan näkökulman: jokin on 'tarjona' ja jonkun 'käytettävissä'. (Ks. KS, s.v. *tarjoutua*.) Näin ollen se ilmaisee mielestäni varsin hyvin suhdetta, ja puhuttaessa esimerkiksi kynän tarjoumasta ei genetiivimääritteellä ilmaista possessiivisuutta vaan liittymistä (ks. VISK, § 574).

Käsittelen kirjoittamisen tarjoumia artikkelissa III, mutta ekologinen näkökulma liittyy myös laajemmin väitöskirjani kysymyksenasetteluun. Van Lier (2004) on hyödyntänyt hermeneutiikkaa tarkastellessaan ihmisen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Identiteettiteorioita käsitellessäni esittelin Ricœurin teoriaa narratiivisesta identiteetistä hermeneuttisena itsen ymmärtämisen keinona (ks. luku 2.2.2). Teorian rinnalle voi asettaa van Lierin (2004) kuvaaman merkityksen muodostumisen prosessin, jossa havainto, tulkinta ja toiminta muodostavat syklin ja seuraavat toisiaan. Van Lierin mukaan (2004) ympäristön tarjoumat – siis esteet ja mahdollisuudet, joita ihminen havaitsee – vaikuttavat merkityksen muodostumisen prosessiin. Havainnoidessaan maailmaa ihminen havainnoi myös itseään ja suhdettaan ympäristöön. Ympäristössä sijaitsevat tarjoumat ovat

siis merkityksellisiä identiteettiprosessien kannalta. Tästä näkökulmasta identiteetti hahmottuu sekä hankkeena, jota ihminen rakentaa, että heijastuksena, joka välittää jotain olemassa olevaa. Tulkitsen, että toiminnan maailman tarjoumien voi ajatella vaikuttavan Ricœurin kuvaamaan esiymmärrykseen maailmasta. Toiminnan maailmassa voi havaita tarjoumia, ja tarjoumiin liittyvä tulkinta tulee osaksi kertomusta. Siksi katson, että myös tarjoumat liittyvät olennaisesti ihmisen kertomukseen itsestä.

On aiheellista kysyä, mitä lisää ekologinen näkökulma tuo tutkimukseen, jossa jo huomioidaan sosiokulttuurisen kontekstin vaikutus, ja mihin tarvitaan uusia käsitteitä. Vaikka oma tutkimukseni ei korostakaan nimenomaan fyysistä ympäristöä, pidän sosiokulttuurisen ympäristön tarkastelua liian rajoittavana. Myös erilaiset artefaktit voivat vaikuttaa kirjoittamiseen: opiskelija luokassa on paitsi osa sosiaalista järjestystä myös fyysisessä tilassa, ehkä tuolin ja pienen kirjoituspöydän välissä (ks. Laine 2000). Lyijykynän ja pyyhekumin käyttäminen tai toimimaton tietokone vaikuttavat kirjoittamiseen. Koulujen kiinnostus erilaisten oppimisympäristöjen suunnitteluun sekä yksittäisen kirjoittajan halu välttää esimerkiksi hälyistä kahvilaympäristöä osoittavat, että fyysisellä kirjoittamisympäristöllä on merkitystä. (Ks. myös Yankura 2012, 20–21.) Lisäksi ekologinen näkökulma voi tuoda esiin sen, että ihmistä ympäröi paitsi sosiaalinen ja fyysinen maailma myös henkilökohtainen ja kuviteltu maailma (Van Lier 2004, luku 2).

Tutkimuksessa kirjoittamisen ekologia keskittyy kokonaisuuksiin, ei esimerkiksi yksittäisiin kirjoittajiin (Fleckenstein ym. 2008, 392–3). Tutkimukseni pyrkii kuitenkin ymmärtämään nimenomaan lukiolaiskirjoittajaa, vaikkakin suhteessa siihen kirjoittamisen ympäristöön, jossa hän äidinkieltä ja kirjallisuutta opiskellessaan toimii. Ympäristön tarjoumat vaikuttavat lukiolaisten kirjoittajaidentiteetteihin. Ekologisesta näkökulmasta minuus rakentuu vuorovaikutuksessa ja on jatkuvassa muutoksessa (Van Lier 2004, luku 5; Neisser 1988). On esitetty, että identiteetit ovat lopulta aina ekologisia, sillä ihmiset, paikat, eläimet ja kasvit vaikuttavat ihmisiin (Weisser 2001, 131)

Ekologinen kielikäsitys painottaa sitä, ettei konteksti pelkästään ympäröi kieltä vaan myös määrittää sitä ja samanaikaisesti kieli määrittää kontekstia (Van Lier 2004, luku 1). Pidän näkökulmaa hyödyllisenä myös kirjoittamista tarkastellessa, sillä kirjoittaminen ei pelkästään tapahdu jossakin ympäristössä vaan ympäristö määrittää kirjoittamista ja kirjoittaminen ympäristöä. Vaikka esimerkiksi ekologinen lingvistiikka ei ole varsinaisesti tutkimusmenetelmä (mp.), on myös ekolingvistien käyttämä *tarjouma* hyödyllinen käsite, jonka avulla toimijan ja ympäristön väliseen suhteeseen voi tarttua. Pidän *diskurssin* käsitettä samankaltaisena välineenä, joka nostaa esiin nimenomaan toimijan ja ympäristön välisen suhteen, vaikka se painottaakin ennen muuta sosiokulttuurisen ympäristön merkitystä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimusstrategiset valinnat

Tutkimukseni taustalla vaikuttaa konstruktivistinen käsitys tiedosta. Konstruktivistinen epistemologia lähtee liikkeelle ajatuksesta, että tutkijat osallistuvat tieteellisen tiedon konstruoimiseen. Totuutta ei voi löytää etsimällä, vaan ihmiset rakentavat sitä, ja tutkimus on kiinnostunut sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotetuista rakenteista. (Von Glaserfeld 1989; Puolimatka 2002; ks. myös Tynjälä 1999.) Tässä tutkimuksessa tuotan aktiivisesti tietoa lukiolaisten kirjoittamisesta ja tutkimukseen osallistuneiden lukiolaisten tavoista jäsentää toimintaympäristöään. Konstruktivistisessa tutkimuksessa käytetään usein laadullisia menetelmiä, ja oma tutkimukseni on laadullinen empiirinen tutkimus, joka tukeutuu moniin diskurssintutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen periaatteisiin ja jossa on joitakin tapaustutkimuksen piirteitä.

Laadullisuuden merkitys liittyy tässä tutkimuksessa pitkälti aineistoon: väitöskirjani aineistot ovat varsin pieniä, enkä pyri tekemään niiden perusteella laajoja yleistyksiä. Lähestyn aineistoa ilman hypoteesia (ks. Eskola & Suoranta 1998, luku 1) ja pyrin käsittelemään aineiston avulla myös tutkimukseen osallistuneiden nuorten ajatuksia ja kokemuksia (ks. Hirsjärvi & Huttunen 1995). Vaikka laadullisen tutkimuksen ihanteena pidetäänkin usein sitä, että aineisto on luonnollinen ja siis tuotettu todellisessa tilanteessa, ja vaikka suomalainen laadullinen kirjoittamisen tutkimus on pitkälti keskittynyt nimenomaan luonnollisiin aineistoihin kuten ylioppilaskokeen teksteihin (esim. Juvonen 2014; Valtonen 2012), on merkittävä osa tämän tutkimuksen aineistosta tuotettu omasta aloitteestani. Pidän tätä perusteltuna, sillä koulun tekstit kirjoitetaan usein arviointia varten. Tutkimukseni tavoitteena on kuvata mahdollisimman tarkasti lukiolaisten kokemuksia ja ajatuksia kirjoittamista, eivätkä arvioitavat tekstit ole välttämättä tämänkaltaisen tavoitteen valossa ongelmattomia. Käsittelen aineistoa laajemmin luvussa 3.2.

Suomalaisessa lukion kirjoittamisen tutkimuksessa on tehty paljon nimenomaan empiiristä tutkimusta (viimeaikaisista tutkimuksista ks. Juvonen 2014; Juvonen ym. 2011). Raja empiirisen ja teoreettisen tutkimuksen välillä ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 1.1.2). Tässä tutkimuksessa empiirisyys merkitsee sitä, että teen päätelmiä aineiston analyysin avulla, vaikka hyödynnänkin paljon aiempaa tutkimusta ja teorioita tulkintojen ja argumentoinnin tukena.

Toin johdannossa esiin, että tutkimukseni taustalla vaikuttaa sosiokulttuurinen teoria oppimisesta. Vaikka tavoitteenani ei ole ollut testata mitään tiettyä hypoteesia, on tämä lähtökohta väistämättä vaikuttanut ennakko-oletuksiini. Lisäksi katson, että myös monet diskurssintutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen perinteet ovat ohjanneet sitä, miten olen tutkimusaineistojani lähestynyt. Diskurssintutkimuksessa hyödynnetään toisinaan hermeneuttista otetta aineiston analyysissä: myös tässä tutkimuksessa analyysi on vienyt tutkimusta eteenpäin ja täsmentänyt tutkimuskysymyksiä (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 143). Kirjoittaminen on ollut tärkeä analyysin työkalu: olen lähestynyt sekä aineistoa että teoreettista taustakirjallisuutta kirjoittamalla, ajattelemalla ja kirjoittamalla uudelleen.

Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 163) ovat kuvanneet diskurssintutkimusta laajana teoreettisena taustana, joka yhdistää hyvin monenlaisia tutkimuksia. Keskeistä on ajatus, että kieli rakentaa sosiaalista todellisuutta. Kieltä ei voi erottaa sosiaalisesta toiminnasta eikä sosiaalista toimintaa liioin kielestä. Tutkimukseni keskeinen lähtökohta on, että tulkitsen opiskelijoiden kirjoitelmien ja opetusta ohjaavien dokumenttien kielellisten valintojen kertovan ympäröivän yhteiskunnan ja lukioinstituution näkemyksistä. (Ks. mts. 18.) Ajattelen siis, että analysoitavissa teksteissä hyödynnetään erilaisia diskursiivisia resursseja. Kirjoittamisen diskurssit, joita analysoin artikkeleissa I ja II, ovat yksi tällainen resurssi (ks. myös mts. 53). Diskurssintutkimuksen perinteisiin kytkeytyy myös identiteetin tarkastelu: identiteetti rakentuu kielen käytössä, ja erilaiset kielenkäyttötilanteet sekä erilaiset diskurssit rakentavat erilaisia identiteettejä. Vaikka identiteetti olisikin subjektiivinen kokemus itsestä, muotoutuu se siis sosiaalisessa ympäristössä, johon diskurssitkin kuuluvat. (Mts. 63–64.) Diskurssintutkimus on usein monitieteistä (mts. 21), millaisena pidän myös omaa tutkimustani. Analyysissa hyödynnän fennististä lingvistiikkaa, mutta tutkimus sinänsä ei kuulu soveltavankaan kielitieteen alaan.

Narratiivisen tutkimuksen piirissä korostetaan subjektiivisen tiedon arvoa ja pyritään tuomaan esiin tutkittavien erilaisia ääniä (Hatch & Wisnievski 1995). Tässäkin tutkimuksessa tieto hahmottuu moniäänisenä, ja tavoitteena on päästää ääneen myös opiskelijat. Kirjoitelma-aineistoni tekstejä ei ole mielekästä tarkastella perinteisessä mielessä kertomuksina, narratiiveina. Ne eivät noudata kertomuksen käytänteitä, eivätkä ne välttämättä ole kovin eheitä tai juonellisia kokonaisuuksia. Narratiivisuutta onkin toisinaan määritelty myös löyhästi, ja esimerkiksi melko vapaasti tuotettuja kirjallisia vastauksia on pidetty narratiivisena aineistona (Polkinghorne 1995, 5–6). Diskurssitutkimuksen lisäksi myös narratiivisen tutkimuksen huomio voi kohdistua siihen, miten ihmiset merkityksellistävät

asioita (Hatch & Wisniewski 1995). Narratiivisen tutkimuksen ihanne voi olla, että tutkija ja tutkittavat muodostavat tietoa dialogissa (mp.), mikä ei ollut tässä tutkimuksessa mahdollista, sillä aineiston kirjoittajat osallistuivat tutkimukseen vain yhden kerran.

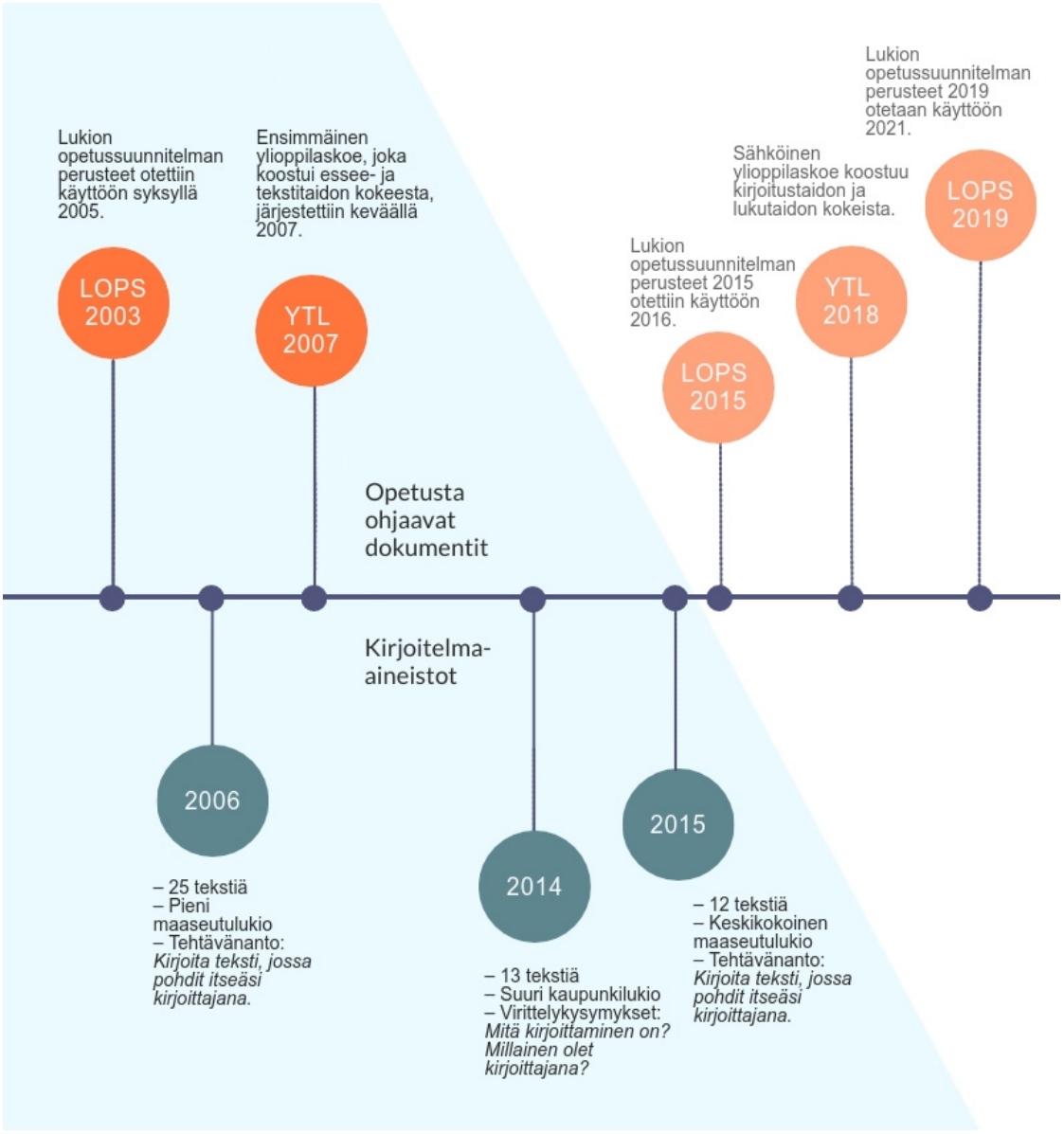
Tutkimustani voi pitää joiltakin osin tapaustutkimuksena, mutta se ei kuitenkaan noudata monia tapaustutkimuksen periaatteita. Voi ajatella, että tutkimukseen osallistuneet melko tyypilliset opiskelijaryhmät ja heidän kirjoittamansa reflektoivat tekstit edustavat eräänlaisia tapauksia, joiden pohjalta lukion kirjoittamista tässä tutkimuksessa pohditaan. Tapaus olisi siis rajattavissa kolmen opiskelijaryhmän kirjoittamiksi reflektiivisiksi teksteiksi, joiden avulla lukion kirjoittamista pyritään ymmärtämään osin suhteessa lukioinstituutioon. Selvemmästä tapauksesta olisi kuitenkin kyse, jos tutkimus rajautuisi koskemaan vaikkapa jotakin tiettyä lukiolaiskirjoittajien ryhmää. (Ks. Eriksson & Koistinen 2014, 5–6.)

3.2 Aineistojen esittely

Tässä tutkimuksessa analysoidaan kahta aineistotyyppiä: toisaalta opetusta ohjaavia dokumentteja, toisaalta taas lukiolaisten omia pohtivia kirjoitelmia (kuvio 1 s. 35). Opetusta ohjaavat dokumentit ovat Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 (LOPS 2003) ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräykset (YTL 2012), jotka kielivät kirjoittamisen institutionaalisista puitteista. Opetussuunnitelmatekstin analyysin kohteeksi on rajattu suomea äidinkielenä koskeva osuus. Opetussuunnitelmassa on oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden lisäksi kuvattu kaikkia oppiaineita koskevia niin sanottuja eheyttäviä aihekokonaisuuksia. Eheyttävistä aihekokonaisuuksista käsitellään niitä, joiden voi tulkita liittyvän nimenomaan kirjoittamiseen. Tässä artikkeliväitöskirjan kokoavassa osuudessa tarkastelen jonkin verran myös näitä tekstejä uudempia opetusta ohjaavia dokumentteja, mutta systemaattinen analyysi ei ole kohdistunut niihin.

Opetussuunnitelmatekstille on tyypillistä oppiaineen sekä yksittäisten kurssien sisältöjen ja tavoitteiden kuvaus. Etenkin sisällöt kuvataan usein luetteloina. Ylioppilaskokeen määräyksissä taas kerrotaan kokeen järjestämisestä sekä ohjeistetaan opettajia kokeen arvioimisessa esimerkiksi kuvaamalla eritasoisten suoritusten kriteereitä. Artikkelissa I analysoimme versiota, joka on toimitettu lukioihin vuonna 2012. Äidinkielen ylioppilaskoe on ollut samanmuotoinen vuodesta 2007 vuoteen 2018, eikä merkittäviä muutoksia kokeen arviointiohjeisiin tuona aikana tullut. Yksi muutos on se, että analysoidussa dokumentissa kokeiden arviointiperusteet on annettu taulukkomuotoisena, kun ensimmäisissä ohjeissa vuonna 2006 kriteerit kuvattiin luetelmana.

Kolmessa muussa osatutkimuksessa analysoin lukiolaisten kirjoitelmia. Kirjoitelmia on yhteensä 50, ja olen kerännyt ne kolmesta erilaisesta lukiosta vuosina 2006, 2014 ja 2015. Tekstit on kerätty äidinkielen ja kirjallisuuden ja nimenomaan suomi äidinkielenä -oppimäärän mukaisesti opiskelevien oppitunnilla, ja



KUVIO 1. Tutkimuksen aineistot.

oppiaineen konteksti vaikuttaa siihen, miten opiskelijat kirjoittamista käsittelevät ja käsitteellistävät. Aineistoa kerätessä olin itse yhteydessä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiin. Käytin hyväksi kontaktejani, mutta en tuntenut entuudestaan kaikkia opettajia, joiden oppitunnilla aineistoa kerättiin. Lukion kiireiden vuoksi kaikki yhteydenotot eivät johtaneet aineiston keräämiseen, ja koulujen kiireet vaikuttivat myös siihen, ettei ollut mahdollista toteuttaa laajempaa kirjoittamista pohdiskelevaa ja siitä keskustelevaa tutkimushanketta. En halunnut kerätä aineistoa lukiosta, jossa itse työskentelin, sillä arvelin tutkijan opettajaroolin asettavan rajoituksia tutkimuksen luotettavuudelle sekä vaarantavan tutkimuksen eettisyyden (ks. luku 3.5). Koska aineisto ei ole syntynyt tutkijasta riippumatta, sitä voi perustellusti pitää ei-luonnollisena (Juhila & Suoninen 1999).

Vanhin eli vuoden 2006 osa kirjoitelma-aineistoa on kerätty tehtävänannolla ”Kirjoita teksti, jossa pohdit itseäsi kirjoittajana”. Olin paikalla keräämässä aineistoa, kerroin opiskelijoille tutkimuksesta ja annoin heille tehtävänannon. Tekstit kirjoitettiin käsin konseptipaperille. Tämä osa-aineisto tuotettiin pienessä maaseutulukiossa, jossa opiskelijoilla oli vain yksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja. Aineisto tuotettiin ÄI3-kurssilla (Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa).

Vuoden 2014 aineiston keräsin isosta kaupunkilukiosta, jossa oli useita äidinkielenopettajia sekä myös opetusharjoittelijoita. Opiskelijoilla oli käytössään tabletit, ja he saivat valita, kirjoittavatko tekstin käsin vai laitteella. Kyseessä oli melko pieni ÄI5-kurssin (Teksti, tyyli ja konteksti) ryhmä. Tässä aineistossa opiskelijat saivat pohtia kirjoittamistaan vapaammin, sillä en halunnut rajoittaa heidän ajatteluaan koetyyppisellä tehtävänannolla. Opiskelijat kuitenkin tuskastuivat, joten annoin heille kaksi virittelykysymystä: Mitä kirjoittaminen on? Millainen olet kirjoittajana? Osa tutkimukseen osallistuvista jakoi tekstinsä kahteen osaan ja vastasi kysymyksiin erikseen.

Kahden osa-aineiston erilaiset keräystavat johtuvat tutkimusprosessista, joka ei ollut aivan suoraviivainen. Kun keräsin vuoden 2006 aineistoa, olin aloittamassa Helsingin yliopistossa suomen kielen oppiaineeseen tehtävää hieman toisenlaista tutkimusta kuin millaista lopulta päädyin toteuttamaan. Työskentelin välillä useita vuosia lukion äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajana, ja jatkoin tutkimuksen parissa vasta vuonna 2013, jolloin aloitin tohtorin tutkintoon tähtäävät opinnot Jyväskylän yliopistossa, kirjoittamisen oppiaineessa. Vuoden 2014 aineistoa kerätessä olin ajatellut hylätä aiemmin kerätyn aineiston. Tavoitteeni oli, että lukiolaisten kirjoitelmien lisäksi voisin tutkia myös opiskelijoiden kirjoittamista koskevia keskusteluja kurssin sähköisessä oppimisympäristössä. Opiskelijat eivät kuitenkaan osallistuneet vapaamuotoisiin keskusteluihin ilman oppitunnin aiheuttamaa painetta. Oppitunneilla taas ei ollut mahdollisuutta irrottaa enempää aikaa tutkimuksen tarpeisiin.

Kun analysoin vuoden 2014 tekstejä, havaitsin, että tekstit muistuttivat monin tavoin vuoden 2006 aineistoa, ja vaikka tekstien kirjoittamisen välillä oli kulunut vuosia, toistuivat samanlaiset kokemukset molemmissa aineistoissa. Koska keräystavat olivat hieman erilaisia, halusin vielä täydentää aineistoa. Uusinta, vuoden 2015 aineistoa kerätessä olin jo analysoinut vanhempia tekstejä. Keräsin uuden osa-aineiston keskikokoisesta lukiosta, jossa opiskelijoilla oli useita äidinkielenopettajia. Opiskelijat olivat ÄI9-kurssilla (Kirjoittaminen ja nykykulttuuri), joka ei ole pakollinen kurssi mutta jonka lähes kaikki suomi äidinkielenä -oppimäärän opiskelijat tyypillisesti valitsevat, sillä se valmentaa ylioppilaskokeeseen. Lisätäkseni koko kirjoitelma-aineiston yhtenäisyyttä käytin samaa tehtävänantoa kuin vuonna 2006: "Kirjoita teksti, jossa pohdit itseäsi kirjoittajana." En päässyt itse paikalle, vaan opiskelijat kirjoittivat tekstit tietokoneella ja lähettivät ne minulle sähköpostitse. Koulussa oli samaan aikaan tapahtuma, jossa osa kurssin opiskelijoista oli mukana, ja ainoastaan tunnilla paikalla olleet osallistuvat tutkimukseen.

Vaikka tekstien erilaiset keräystavat voi nähdä aineiston heikkoutena, voi ne kytkeä myös teemahaastattelujen perinteeseen, jossa on melko tavanomaista,

ettei kaikille haastateltaville välttämättä esitetä samoja kysymyksiä. Esimerkiksi syvähaastattelussa on määritelty vain keskustelun aihe. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 3.1.1.) Tuon analyysissa esiin, että erilaiset tehtävänannot ovat vaikuttaneet jonkin verran aineistoon, mutta lähinnä niin, että löyhemmällä tehtävänannolla kerätyssä aineistossa on muita osa-aineistoja enemmän yleisellä tasolla pysyttelevää aiheen käsittelyä (artikkeli II). Myös tässä aineistossa käsitellään omaa kirjoittamista, joten tutkimuksen kokonaisuuden kannalta eroavaisuudet eivät ole merkittäviä.

Aineiston riittävyyttä puoltaa moni seikka. Laadullisessa tutkimuksessa on melko tyypillistä tarkastella kysymystä analyysin näkökulmasta: kun aineistoa on analysoitu huolella ja samat asiat alkavat toistua, on aineistoa riittävästi (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 160–161). Uusimmassa aineistonosassa ei noussut esiin enää sellaisia näkökulmia, joita vanhemmissa aineistoissa ei olisi ollut, joten 50 tekstin aineistoa voi tässä mielessä pitää tyydyttävänä. Tämä saturaation eli kyllääntymisen idea on toimiva lähtökohta aineiston tarkasteluun etenkin silloin, kun aineistosta etsitään yhteneväisyyksiä tai esimerkiksi tiettyjä luokkia (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 3.4.1). Tällaista analyysiä tein etenkin osatutkimuksissa II ja III, joissa analysoin diskursseja ja tarjoumia. Saturaation käsite ei kuitenkaan ole ongelmaton, eikä ole syytä olettaa, että kirjoitelma-aineisto antaisi kattavan kuvan lukiolaisten kirjoittamiseen liittyvistä käsityksistä.

Aineiston kirjoitelmia yhdistää kirjoittamisen ja eritoten oman kirjoittamisen tarkastelu pääasiassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa. Kirjoittajien opiskeluympäristössä on paljon yhteneväisyyksiä. Kaikki tekstien kirjoittajat ovat opiskelleet lukiossa saman kansallisen opetussuunnitelman (LOPS 2003) mukaisesti. He ovat kaikki tähdänneet samanmuotoiseen ylioppilaskokeeseen, joka koostui tekstitaidon kokeesta ja esseekokeesta (YTL 2012). Ensimmäisessä osatutkimuksessa (artikkeli I) olemme analysoineet juuri tähän ylioppilaskokeeseen ja opetussuunnitelmaan liittyviä dokumentteja. Paikallisten olosuhteiden erojen lisäksi on syytä huomioida muutamia keräysajankohtaan liittyviä eroja. Vanhinta aineistoa kirjoitettaessa uusi ylioppilaskoe oli vasta tulossa ja opetussuunnitelmakin oli käytössä ensimmäistä lukuvuotta. Lisäksi vanhimman aineiston kirjoittajat olivat opiskelleet peruskoulussa erilaisen kansallisen opetussuunnitelman kuin myöhemmin tutkimukseen osallistuneet opiskelijat. Uusimman aineiston kirjoittajilla puolestaan oli muita enemmän kokemusta lukio-opinnoista ja lukion kirjoittamisesta, koska he olivat jo ylioppilaskokeeseen valmentavalla kurssilla.

Vaikka kirjoitelma-aineistoon liittyy ongelmia, pidin kaikkien tekstien analysointia perusteltuna, sillä hyvin samankaltaiset seikat ja käsittelytavat toistuvat eri kirjoitelmissa. Koska samat seikat toistuvat, voi pitää mahdollisena, että samanlaisia kokemuksia on myös muilla opiskelijoilla, vaikka tavoitteeni ei olekaan tehdä tilastollisia yleistyksiä laadullisen tutkimukseni pohjalta (ks. Eskola & Suoranta 1998, luku 4). Vanhin ja uusin aineisto eivät merkittävästi eronneet toisistaan. Iältään keskimmäinen aineisto sisälsi muita tekstejä enemmän melko yleisellä tasolla pysyvää käsittelyä sekä genrediskurssiin keskittyvää kirjoittamisen pohdintaa. Arvelin artikkelissa II tämän johtuvan siitä, että genrediskurssi

sopii paremmin aiheen melko abstraktiin käsittelyyn, mutta myös opettajien painotuksilla on voinut olla vaikutusta.

Olen valinnut tutkimukseni kohderyhmäksi lukiolaiset hyvin yksinkertaisesta syystä: olen kiinnostunut lukiolaisten ajatuksista kirjoittamisesta, joten on ollut mielekästä kysyä aiheesta heiltä. Kirjoitelma-aineisto muistuttaa joiltakin osin haastattelu- tai kyselytutkimusten aineistoa, mutta ero haastatteluun tai kyselyyn ilmenee siinä, että kysymyksiä on vain vähän. Haastattelun tavoitteena voi olla saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 3.1), mikä ei kuitenkaan ole oman tutkimukseni tavoite. Tärkeää on huomata, ettei tutkimukseni tarkoitus ole ollut kysyä lukiolaisilta, miten kirjoittamista pitäisi opettaa tai miten lukiossa pitäisi kirjoittaa. Sen sijaan opiskelijoiden kokemukset siitä, mitä kirjoittaminen merkitsee tai millaisia mahdollisuuksia ja esteitä siihen liittyy, ovat saavutettavissa ainoastaan kysymällä lukiolaisilta itseltään.

Haastattelututkimuksen tekemisen sijaan tutkin kirjoitettuja tekstejä monesta syystä. Ensinnäkin ajattelen, että kun kirjoittaa omasta kirjoittamisestaan, tukee kirjoitustilanne aiheen käsittelyä. Toisaalta arvioin, että aiempien opintojeni vuoksi oma osaamiseni liittyy nimenomaan kirjoitettujen tekstien analyysiin, ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta esimerkiksi haastattelujen tekeminen saattaisi olla ongelmallisempi tiedonhankintakeino oman harjaantumattomuuteni vuoksi. Kenties tärkein syy on kuitenkin eettinen ja liittyy tutkimukseen osallistuvien ajankäyttöön. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetus on intensiivistä. Pidän keskeisenä, ettei edes tärkeänä pitämäni tutkimus vie lukiolaisilta arvokasta opiskeluaikaa. Jos tutkimushaastattelut toteutettaisiin oppituntien aikana, eivät haastatteluun osallistuvat opiskelijat pääsisi osallistumaan opetukseen. Toisaalta vapaa-ajalla tehdyt haastattelut olisivat saattaneet vähentää opiskelijoiden motivaatiota osallistua, sillä tutkimus olisi vienyt aikaa esimerkiksi levolta tai harrastuksilta. Sen sijaan oppitunnilla samaan aikaan kirjoitetun tekstin tekeminen mahdollistaa aiheen käsittelyn luokassa myöhemmin, ja opettaja on voinut ottaa kirjoittamisen pohdinnan huomioon omassa opetuksessaan. Kirjoitin vuosina 2014 ja 2015 tutkimukseeni osallistuneille lukiolaisille aineiston keräämisen jälkeen kirjoittamista pohtivan tekstin, jonka tarkoitus oli tukea kirjoittamisen oppimista jatkossa.

Tutkimukseen osallistuvien ikä ja kirjalliset kyvyt vaikuttavat aineiston luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 3.3). Lukio-opintoihin pääseminen ja lukiossa menestyminen perustuvat pitkälti luku- ja kirjoitustaitoon, mikä puhuu osallistuneiden kirjallisten kykyjen riittävyyden puolesta. Nuorten lukiolaisten kognitiiviset kyvyt ovat mielestäni riittäviä aiheen käsittelyyn (ks. Kellogg, R. T. 2008; Paus 2005), ja nuorten tekstejä on käytetty kirjoittamista koskevissa tutkimuksissa ennenkin (esim. Kallionpää 2014; Randahl 2011).

Analysoidessani kirjoitelma-aineistoa en ollut kiinnostunut erilaisista taustamuuttujista. En esimerkiksi kiinnittänyt huomiota kirjoittajien sukupuoleen, sillä havaitsin pian, ettei aineiston perusteella ole mielekästä tehdä väitteitä sukupuolesta ja sukupuolen vaikutuksesta kirjoittamiseen, vaikka se on usein tar-

kastelun ja yhteiskunnallisen keskustelun kohteena (esim. Harjunen & Rautopuro 2015; Kallionpää 2014). On viitteitä siitä, että kirjoittamisen kannalta nimenomaan sukupuoli-identiteetti on itse sukupuolta merkityksellisempi seikka (Pajares & Valiante 2001), eikä tämä tutkimusaineisto mahdollistanut sukupuoli-identiteetin huomioimista.

Lukion kirjoittaminen on muuttunut viime vuosina, sillä sekä opetussuunnitelmat että ylioppilaskoe ovat uudistuneet, ja aineistoa voi pitää osin vanhentuneena. Institutionaalisten dokumenttien analyysi kertookin 2000-luvun alun kirjoittamisen opetuksesta. Kukin kirjoitelma-aineisto taas edustaa joka tapauksessa vain yhtä hetkeä lukiolaisten todellisuudessa (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 157). Opetuksen ja arvioinnin uudistuksista huolimatta lukio muuttuu hitaasti (esim. Kauppinen, M. 2010, 299; Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007, 17). Kirjoittamisen sosiaalisuus saattaa lisääntyä sekä opetussuunnitelmissa että opiskelijoiden kokemuksissa erityisesti digitalisaation myötä, mutta monet kirjoittamiseen liittyvät peruskysymykset voivat silti olla samanlaisia myös 2020-luvun lukiolaisilla.

3.3 Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät

Yksi tapa kuvata aineiston analyysiä on pohtia sen suhdetta teoriaan: teorialähtöisen analyysin taustalla on valmis malli, aineistolähtöinen analyysi taas muodostaa teoreettisia päätelmiä aineiston pohjalta, ja näiden väliin sijoittuu teoriasidonnainen analyysi, jossa ei hyödynnetä varsinaista teoreettista viitekehystä mutta jossa aineistosta tehdyille havainnoille etsitään vahvistusta teorioista (ks. Eskola 2007). Osatutkimuksissa on käytetty osin erilaisia analyysimenetelmiä. Kirjoittamisen diskursseja koskevien artikkelien (artikkelit I ja II) analyysi on ollut teorialähtöistä, kirjoittamisen tarjoumien analyysi (artikkeli III) taas on ollut pikemmin teoriasidonnaista ja reflektiivisen kirjoittamisen analyysi (artikkeli IV) puolestaan osin aineistolähtöistä.

Kirjoittamisen diskurssien tarkastelu artikkeleissa I ja II hyödyntää diskurssianalyysia mutta hieman epätyypillisellä tavalla, sillä diskurssianalyysi ei yleensä tukeudu valmiiseen malliin. Näiden tutkimusten viitekehyksenä on Ivaničin (2004) malli kuudesta kirjoittamisen diskurssista. Ivaničin mukaan (2004, 220) viitekehys pohjautuu meta-analyysiin, jonka perusteella kirjoittamisessa voi olla kyse taidosta, luovuudesta tai prosessista, se voi olla tekstilajin tuottamista sekä sosiaalista tai sosiopoliittista toimintaa (ks. myös artikkeli I; Svinhufvud 2016). Ivaničin mukaan (2004, 220) jaottelu sopii erilaisten kirjoittamista koskevien dokumenttien tutkimukseen, ja sitä onkin aiemmin sovellettu muun muassa opetussuunnitelmien (Peterson 2012), oppimistulosten arviointitehtävien ja kansallisten kokeiden (Harjunen & Rautopuro 2015; Palmér 2013) sekä haastatteluaineistojen (McCarthey, Woodard & Kang 2014; Randahl 2011) analyysiin. Mallia on hyödynnetty myös suomalaisten kirjoittamisen tutkimusten tarkastelussa (Juvonen ym. 2011) ja sen avulla on jäsennetty kirjoittamisen pedagogiikkaa (Kalli-

onpää 2017; Svinhufvud 2016). Tutkimuksessani kirjoittamisen diskurssien analyysi keskittyy erityisesti sanastoon, mutta huomio kohdistuu myös morfologisiin ja syntaktisiin valintoihin.

Myös kahdessa muussa osatutkimuksessa (artikkelit III & IV) on diskurssianalyysin piirteitä siinä mielessä, että olen kiinnostunut kielellisestä toiminnasta sekä merkityksistä, joita lukiolaiset kirjoituksissaan tuottavat. Diskurssianalyysiksi on nimitetty hyvin monenlaisia menetelmiä ja lähestymistapoja. Keskeistä on, että tekstiä tarkastellaan yksityiskohtaisesti, myös erilaiset ristiriidat huomioiden, ja että aineistoa luetaan useita kertoja. (Johnstone 2017; Potter & Wetherell 1987, 168.) Olen kohdistanut huomioni erityisesti siihen, minkälaisia merkityksiä teksteissä tuotetaan, mutta osin myös siihen, miten niitä tuotetaan (ks. Jokinen & Juhila 1999, 54, 66). Samankaltaisia periaatteita hyödynnetään myös sisällönanalyysissä, johon tukeudunkin erityisesti artikkelissa III ja osin myös artikkelissa IV. Myös sisällönanalyysi on melko väljä viitekehys, johon voi soveltaa hyvin monenlaisia teoreettisia ja tietoteoreettisia lähtökohtia. Sisällönanalyysissä aineiston käsittelyyn kuuluu keskeisesti redusoiminen: aineistoa jäsennetään luomalla pelkistettyjä koodeja ja luokittelemalla koodeja erilaisiin ryhmiin. (Ks. Huckin 2003; Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.) Sisällönanalyysin lisäksi myös monissa muissa analyysimenetelmissä aineistoa koodataan toistuvia kuvioita etsien (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 167). Omassa analyysiprosessissani keskeistä oli koodaaminen, koodien ryhmitteleminen, analyysin jatkuva kirjoittaminen ja aineiston lukeminen yhä uudelleen.

Tutkimustani voi luonnehtia monimenetelmälliseksi. Monenlaiset menetelmät soveltuvatkin kirjoittamisen tutkimukseen, samoin kuin identiteettitutkimukseen (Watzlawik & Born 2007, toim.) tai ekologiseen tutkimukseen (Fleckenstein ym. 2008, 394). Diskurssianalyysin hyödyntämistä kirjoittamisen tutkimuksessa on suositellut Oddo (2013), sisällönanalyysiä Huckin (2003), ja monimenetelmäisyyttä ovat peräänkuuluttaneet muiden muassa Lillis (2013) ja Hyland (2002). Erilaisia menetelmiä ja näkökulmia yhdistelevään tutkimukseen liittyy myös riskejä (esim. Suoranta 1995). Tässä tutkimuksessa ammennan monista strategisista ja menetelmällisistä suuntauksista voidakseni vastata esittämiini tutkimuskysymyksiin mahdollisimman täsmälliseksi ja toisaalta tuodakseni suomalaiseen kirjoittamisen tutkimukseen uusia näkökulmia. Lähestyn tutkimuskysymyksiä varsin käytännöllisesti ja tavoitteeni on vastata niihin erilaisin menetelmin. Kaikissa osatutkimuksissa hyödynnetyt teoriat ovat auttaneet järjestämään aineistosta tehtyjä havaintoja ja luomaan myös selityksiä (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 153). Olennaista ei välttämättä olekaan se, miksi menetelmää kutsuu, vaan miten ymmärrettävästi tutkimusasetelma ja analyysiprosessi on kuvattu (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.6). Seuraavaksi pyrin esittelemään työskentelytapani mahdollisimman täsmällisesti. Väitöskirjani osatutkimusten analyysiprosessit ovat olleet osin erilaisia. Esittelen tässä luvussa ensin opetusta ohjaavien dokumenttien analyysiprosessin (artikkeli I), johon myös Kimmo Svinhufvud osallistui. Tämän jälkeen kuvaan kirjoitelma-aineiston analyysia (artikkelit II, III ja IV).

Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 (LOPS 2003) ja ylioppilaskokeen määräysten (YTL 2012) analyysiä ohjasi erityisesti kaksi seikkaa: analysoijia oli kaksi ja analyysin lähtökohtana oli valmis viitekehys, jossa esitellään kuusi kirjoittamisen diskurssia (Ivanič 2004). Tutkimuksen suunnittelussa hyödynsimme dokumenttianalyysia varten kehitettyä ohjeistusta (Pershing 2002) ja analyysi eteni seuraavissa vaiheissa:

1. Tunsimme Ivaničin viitekehyksen entuudestaan, mutta kävimme ensin yhdessä läpi, mitä eri kirjoittamisen diskurssit tarkoittavat. Samalla varmistimme, että tulkitsemme käyttämäämme viitekehystä samalla tavalla.
2. Ivanič on esitellyt artikkelissaan, minkälaisista seikoista kunkin kirjoittamisen diskurssin voi tunnistaa, ja pohdimme, miten nämä englannin kielellä kuvatut piirteet kääntyvät suomeksi.
3. Itse aineisto oli molemmille entuudestaan tuttu. Rajasimme opetussuunnitelmatekstistä käsittelyn ulkopuolelle muut kuin selvästi suomeen äidinkielenä liittyvät osuudet.
4. Analysoimme aineiston itsenäisesti. Koodasimme aineistoon, milloin mikäkin kirjoittamisen diskurssi oli näkyvissä.
5. Vertailimme analyysin tuloksia ja keskustelimme kohdista, jotka olimme koodanneet eri tavalla. Tällaisissa kohdissa oli kyse diskurssien hybrideistä, joita päädyimme käsittelemään jonkin verran myös tutkimusartikkelissa.

Kahden tutkijan analyysiprosessi oli osin itsenäinen mutta kuitenkin hyvin keskusteleva. Analyysi syveni artikkelia kirjoittaessa, ja jatkuva keskustelu oli olennainen kirjoitusprosessin osa. Tavoitteenamme ei ollut jäännöksetön analyysi, jossa aineiston jokainen kohta olisi luokiteltu, sillä kaikki opetusta ohjaavien asiakirjojen sisältö ei liity kirjoittamiseen.

Kirjoitelma-aineistojen analyysiprosessi oli opetusta ohjaavien dokumenttien analyysiä monimutkaisempi, koska täydensin aineistoa analyysin aikana ja kolmen osatutkimuksen kirjoittaminen oli osin limittäistä. Ensimmäisen osa-aineiston keräyksen jälkeen kirjoitin käsin kirjoitetut tekstit tekstinkäsittelyohjelmalla digitaaliseen muotoon. En korjannut teksteissä olevia kirjoitusvirheitä enkä sisällyttänyt aineistoon tietoja, joista yksittäisen opiskelijan voisi tunnistaa. Aluksi merkitsin teksteihin kirjoittajan sukupuolen, mutta myöhemmin poistin nämä tiedot tarpeettomina.

Aluksi luin aineistoa melko aineistolähtöisesti ja alustavan analyysin aikana huomioni kiinnittyi hyvin monenlaisiin asioihin: persoonareferenssiin, muiden kirjoittajien näkymiseen tekstissä sekä luovuuden ja taidon väliseen vastakkainasetteluun. Pyrkimyksenäni oli pysyä avoimena uusille tutkimuskysymyksille, ja kysymykset täsmentyivätkin, kun etenin analyysissä ja tutkimusartikkeleiden kirjoittamisessa.

Alustavien analyysikierrosten jälkeen aloin kiinnittää selvemmin huomiota siihen, miten ympäristö sekä vuorovaikutus ympäristön kanssa näkyvät opiskelijoiden teksteissä. Tässä vaiheessa aloin kirjoittaa artikkelia III. Analyysia

ja aineiston koodausta ohjasi teoria kirjoittamisen ekologiasta, jota olen esitellyt luvussa 2.3. Koska kaipasin analyysiin kirjoittamisen ekologiaa täsmällisempää käsitteellistä työkalua, aloin systemaattisesti etsiä erilaisia kirjoittamisen tarjoumia, käytännössä lukiolaisten kuvaamia kirjoittamisen esteitä ja mahdollisuuksia. Aineiston käsittelyyn kuului eräänlainen redusoiminen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.3): analyysin myötä syntyi joukko pelkistettyjä koodeja, joiden avulla jäsensin aineistoa tarjoumateoriaan tukeutuen. Ryhmittelin näitä koodeja eräänlaisiin pääluokkiin, ja lopulta jäsensin fyysiseen, sosiaaliseen ja symboliseen ympäristöön liittyvien tarjoumien luokat. Samankaltaista jäsennystä on käytetty tutkittaessa vanhusten hyvinvointia (Elo, Saarni & Isola 2011). Artikkelin III aineiston käsittelyä voikin pitää teoriasidonnaisena (ks. Eskola 2007). Teoriat ohjasivat ja tukivat analyysia, mutta käsittely ei perustunut suoraan mihinkään tiettyyn viitekehykseen. Koodauksessa oli keskeistä jatkuva lukeminen ja tarkistaminen, ja kun uusia koodeja syntyi, tarkistin myös aineistoa uudestaan. Sisällön- ja diskurssianalyysin keinoja yhdistelevän analyysin tavoitteena oli järjestää aineistoa tutkimuskysymysten kannalta mielekkäällä tavalla.

Analysoidessani kirjoittamisen diskursseja lukiolaisten kirjoitelmissa tukeuduin viitekehykseen, jota olimme käyttäneet institutionaalisten dokumenttien analyysissä. Analyysiprosessi eteni osin samalla tavalla kuin osatutkimuksessa I, tosin sillä erotuksella, että tällä kertaa analysoin aineistoa yksin. Analyysi oli selvästi teorialähtöistä (ks. Eskola 2007): Ivaničin viitekehys (2004) ohjasi analyysia, ja samalla molemmat osatutkimukset testasivat analyysimenetelmän toimivuutta. Aineistoa tarkastellessa kiinnitin huomiota paitsi diskursseihin myös siihen, miten kirjoittajat tuntuivat niihin suhtautuvan. Tutkimuksen kannalta lukutapani oli ymmärrykseen pyrkivä ja siinä mielessä irrottauduin välillä viitekehyksestä. Erityisesti prosessidiskurssin käsittelyssä kiinnitin huomiota siihen, miten opiskelijoiden tapa käsitellä kirjoittamista liittyi kirjoittamisen prosessiin, vaikka he eivät varsinaisesti tukeutuneetkaan prosessidiskurssiin teksteissään.

Artikkelin IV tutkimuskysymykset syntyivät muita artikkeleita kirjoittaessa. Kirjoittamisen tarjoumia ja diskursseja tarkastellessani olin kiinnittänyt huomiota erilaisiin tapoihin ymmärtää itseä kirjoittajana. Kirjoittamisen diskurssien yhteydessä oli vain vähän tilaa käsitellä kirjoittajaidentiteettejä, jotka kuitenkin kiinteästi liittyvät diskursseihin, joten syntyi tarve pohtia kysymystä omassa artikkelissaan. Tutkimuksen taustalla vaikuttivat teoriat erityisesti kirjoittajaidentiteetistä ja narratiivisesta identiteetistä (ks. luku 2.2), mutta analyysin pohjana ei ollut mitään tiettyä mallia. Aineiston koodit täydentyivät ja muuttuivat luettaessa aineistoa uudelleen ja uudelleen.

Olen valinnut kaikissa osatutkimuksissa ilmaisutavan, jossa käytän analyysin esittelyn tukena useita aineistolainauksia. Tuomi ja Sarajärvi (2018, luku 1.1.2) ovat esittäneet, ettei tällainen esitystapa paranna tutkimuksen luotettavuutta, mutta katson esimerkkien esittämisen lisäävän kuitenkin oman analyysiprosessini läpinäkyvyyttä sekä lukijan mahdollisuutta arvioida tulkintojeni uskottavuutta. Toisaalta olen tässä tutkimuksessa kiinnostunut paitsi siitä, mitä sanotaan, myös siitä, miten sanotaan. Arvelen, että kieleen kohdistuvan analyysin seuraaminen on helpompaa useiden aineistolainausten avulla.

3.4 Tutkijan positio

Kuten toin esiin esitellessäni tutkimusstrategisia valintoja (luku 3.1), on tutkijalla itsellään merkittävä osuus tieteellisen tiedon rakentamisessa. Ekologisen lingvistiikan periaatteisiin kuuluu Van Lierin mukaan (2004, luku 1) näkemys, että kaikki tutkimus on arvolatautunutta, ja sama ajatus liittyy moniin tutkimusstrategioihin, joihin väitöskirjassani olen tukeutunut. Jos yksi tutkimukseni tavoitteista on kehittää lukion kirjoittamisen opetusta, on taustalla väistämättä oletus, että mielestäni on jotain parannettavaa ja kehitettävää. Oma taustani ja omat lähtökohtani ovat vaikuttaneet tämän tutkimuksen toteutukseen. Seuraavaksi pohdin omaan tutkijapositiooni liittyviä kysymyksiä tutkimusprosessin eri vaiheiden kannalta.

Olen opiskellut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi erityisessä aineenopettajan koulutusohjelmassa, jossa jo opiskeluaikana etsittiin yhteyksiä oppiaineen taustalla olevien tieteenalojen välille. Nykyistä kandidaatintutkielmaa vastaava proseminaarityö tehtiin useiden oppiaineiden yhteisessä praktikumissa, jonka ohjaajat edustivat suomen kieltä, kotimaista kirjallisuutta, yleistä kirjallisuustiedettä sekä äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktista tutkimusta. Jo perustutkintoa suorittaessani aloin tarkastella kirjoittamista ja sen opetusta monitieteisesti.

Tutkimuksen kokonaisuuden kannalta pidän merkityksellisenä sitä, että olen toiminut useita vuosia lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana ja kiinnostus kirjoittamisen opetuksen kehittämiseen on pitkälti ammatillista. Ekologisen tutkimuksen näkökulmasta tämän voisi kuvata niin, että minulla on oma roolini ympäristössä, johon kiinnostukseni kohdistuu ja jota tutkin (ks. Fleckenstein ym. 2008, 396). En voi täysin irrottaa opettajaroolia tutkijaroolista, enkä pidä sitä tarpeellisenakaan. Tällaisesta positiosta on tehty myös aikaisemmin jonkin verran kirjoittamisen opetusta hyödyttävää tutkimusta (esim. Kallionpää 2017; Kronholm-Cederberg 2009; Mikkonen 2010; Ranta 2007; Valtonen 2012).

Positioni tutkijana on vaikuttanut sekä aineiston syntyyn että sen käsittelyyn. Olen asettanut aineiston kontekstiin, jossa sitä tulkitsen. Aineisto on tuotettu antamani tehtävänannon vuoksi, ja voi oikeastaan ajatella, että tutkijana olen yksi aineiston tuottajista. (Juhila 1999, 212.) Pidin tutkimusaineistoa kerätessäni keskeisenä, etten tutki omia opiskelijoitani tai minulle ennestään tuttuja lukiolaisia. Tähän ratkaisuun vaikutti kaksi seikkaa: Arvelin, että hierarkkinen opettaja–opiskelijasuhde saattaisi vaikuttaa aineistoon tai vaikeuttaa tutkimukseen osallistumisesta kieltäytymistä. Toisaalta pelkäsin, että tutkiessani omia opiskelijoita saattaisin kierrättää omia näkemyksiäni aineiston kautta, sillä jotkut opiskelijat voisivat käsitellä kirjoitelmissaan minulta oppimiaan asioita. Opettajataustasta on ollut myös hyötyä erityisesti tutkimuksen osallistuneiden opiskelijoiden opintojen näkökulmasta. Työkokemuksen vuoksi minun on ollut helppoa ja luonnollista pohtia, miten tutkimusaineiston kerääminen ei häiritsisi opintoja ja miten siitä olisi myös mahdollisimman paljon hyötyä tutkimukseen osallistuneiden lukiolaisten oman kirjoittamisen kehittämisen kannalta.

Tutkimukseen saattavat vaikuttaa myös oma kiinnostukseni kirjoittamiseen ja oma aktiivisuus kirjoittajana, vaikkakin näiden vaikutuksen arvioiminen on vaikeaa. Olen kirjoittanut ja julkaissut sekä kaunokirjallisia tekstejä että tietokirjallisuutta. Oma kokemukseni on, että erilaisten tekstilajien kirjoittamisessa on paljon samaa ja että myös tietotekstien kirjoittaminen on monella tapaa luova prosessi. Nämä kokemukset ja käsitykset saattavat vaikuttaa paitsi tutkimusasetelmaan myös aineiston analyysiin ja tekemiini tulkintoihin. Koska omat ennakkokäsitykseni väistämättä vaikuttavat tutkimukseen, olen pyrkinyt näyttämään lukijoille mahdollisimman huolellisesti, minkälaiseen erittelyyn argumentointini perustuu.

3.5 Tutkimuseettiset kysymykset

Edellä käsittelemäni tutkijanpositio on tärkeää ottaa huomioon tutkimuksen etiikkaa arvioitaessa. Keskeisiä eettisiä kysymyksiä ovat myös tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden informointi, kirjoitelmien keräys ja anonymisointi sekä toisaalta sitoutuminen laajemmin tiedeyhteisön toimintatapoihin. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksissa korostuvat tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat, kuten rehellisyys, huolellisuus, tarkkuus ja avoimuus. (TENK 2012, 6.) Olen ilmentänyt näitä pyrkimyksiä avaamalla tutkimukseen liittyviä vaiheita mahdollisimman selvästi. Julkaistujen artikkelien arvioinnissa on noudatettu referee-menetelmää, joka lisää arvioinnin puolueettomuutta. Monet tutkimukseni kannalta keskeiset eettiset kysymykset liittyvät kirjoitelma-aineistoon ja tutkimukseen osallistuneisiin lukiolaisiin, erityisesti opiskelijoiden yksityisyyteen ja itsemääräämisoikeuteen mutta myös heidän näkökulmiensa hyödyntämiseen lukiota koskevassa tutkimuksessa.

Aineistoa kerätessä olen painottanut tutkimukseen osallistuneiden lukiolaisten etua, ja minulle on ollut tärkeää, ettei tutkimuksesta ole vahinkoa opiskelijoille. Olen huomioinut mahdollisia ongelmia jo etukäteen, minkä vuoksi olen kerännyt aineiston yhteistyössä opettajien kanssa siten, ettei opettajalla ole ollut kuitenkaan oikeutta tai mahdollisuutta tutustua opiskelijoiden tuottamiin teksteihin. Opettajat ovat voineet ehdottaa tutkimukseen sellaista opiskelijaryhmää, jonka opinnoissa oman kirjoittamisen käsittelystä on ollut erityistä hyötyä ja jolla on ollut siihen aikaa. Joskus kurssilla voi olla tavanomaista vähemmän oppitunteja esimerkiksi koulun yhteisten tapahtumien vuoksi, eikä aineistoa ole kerätty sellaiselta opetusryhmältä, jolla on erityisen kova kiire.

Olen kuvannut osallistujille tutkimuksen tarkoituksen mahdollisimman avoimesti joko suullisesti (vuoden 2006 aineisto) tai kirjallisesti (vuosien 2014 ja 2015 aineistot). Tutkimuskysymykset ovat täsmentyneet aineiston analyysin ja kirjoittamisen myötä, mutta lukiolaiset ovat ennen tutkimusaineiston tuottamista tienneet, että olen kiinnostunut heidän kirjoittamista koskevista ajatuksistaan. Tarkkoja tutkimuskysymyksiä ei heille voitu kertoa, koska kysymykset muotoutuivat tutkimusprosessin aikana ja alustavienkin tutkimuskysymysten

kertominen olisi voinut vaikuttaa aineistoon. Tutkimuksesta annettiin opiskelijoille niin todenmukaista tietoa kuin oli mahdollista. Vanhin osa tutkimusaineistoa on kerätty alun perin suomen kielen oppiaineessa tehtävään tutkimukseen, vaikka lopulta päädyin tekemään väitöskirjaa kirjoittamisen oppiaineeseen, joten osa lukiolaisista on saanut tutkimuksen toteutuspaikasta väärää tietoa. Täsmällisyyden vuoksi olisi myös ollut tärkeää kertoa kaikille tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille tutkimuksesta etukäteen kirjallisesti, jotta heillä olisi ollut riittävästi aikaa punnita osallistumistaan. Näistä syistä harkitsin vanhimman aineiston jättämistä pois tutkimuksesta. Pidän kuitenkin tutkimukseen osallistuneiden työpanoksen arvostamisena ja siten myös eettisesti perusteltuna sitä, että käytin kaikkien tutkimukseen alun perin osallistuneiden tekstejä.

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, mutta kukaan aineiston keruukerralla paikalla olleista opiskelijoista ei kieltäytynyt tutkimuksesta. Annoin opiskelijoille sähköpostiosoitteeni, joten heillä oli mahdollisuus olla yhteydessä minuun myös kirjoitustilanteen jälkeen. Eettisenä puutteena voi kuitenkin pitää sitä, etten tähdentänyt opiskelijoille mahdollisuutta perua tutkimukseen osallistuminen jälkikäteen. Voi pitää monestakin syystä epätodennäköisenä, että kukaan olisi halunnut irrottautua tutkimuksesta: Tutkimuksen aihetta ei mielestäni voi pitää arkaluontoisena, eikä tutkimuksessa käsitellä henkilötietoja. Tutkittavien panos puolestaan oli kohtuullinen, vain yksi teksti, eikä tutkimukseen osallistumisesta ole todennäköisesti ollut opiskelijoille haittaa. Osallistumisen perumisen mahdollisuudesta olisi kuitenkin pitänyt kertoa, ja minun olisi myös pitänyt varautua tällaiseen mahdollisuuteen huolehtimalla, että voin tunnistaa tutkimusta varten kirjoitetun tekstin kirjoittajan jälkikäteen.

Tutkimukseen osallistuneiden itsemääräämisoikeuteen ja yksityisyyteen liittyy, että kirjoittajilla on ollut itsellään mahdollisuus säädellä sitä, kuinka paljon he kirjoittavat ja mitä he itsestään kertovat (ks. Kuula 2015). Opiskelijat myös hyödynsivät tätä mahdollisuutta: aineiston lyhyimmässä tekstissä on 44 sanaa, mutta lyhyydestään huolimatta teksti oli tutkimuksen kannalta hyödyllinen ja arvokas. Se, että aineisto on tuotettu kirjoittamalla, on saattanut parantaa tutkimukseen osallistuneiden itsemääräämisoikeuden toteutumista. Esimerkiksi haastattelussa olisi saattanut olla tilanteita, joissa esitettyyn kysymykseen olisi ollut vaikeaa jättää vastaamatta, mutta vastatessaan melko laajaan tehtävänantoon kirjoittamalla on kukin opiskelija voinut jättää pois asioita, joita ei halua kertoa.

Yksityisyyden suojaamisen kannalta on keskeistä, käsitelläänkö tutkimuksessa henkilötietoja. Henkilötietolakia sovelletaan tutkimukseen, kun henkilötiedot muodostavat henkilörekisterin, mutta tällaisesta rekisteristä kirjoitelma-aineistossa ei ole kyse. Merkittävää on, voiko henkilön tunnistaa annettujen tietojen perusteella. Henkilötiedot voivat olla suoria, kuten kirjoittajan nimi ja osoitetiedot, tai epäsuoria, kuten opiskelupaikka tai kuvaukset ainutkertaisista tapahtumista. (Kuula 2015.) Lukiolaisten kirjoitelmissaan antamat tiedot ovat niin yleisiä, ettei niiden perusteella ole mahdollista tunnistaa tekstien kirjoittajia: joissakin teksteissä mainitaan, että kotona asuu muitakin perheenjäseniä, ja yksi kir-

joittaja kertoo, että perheeseen kuuluu myös kissa. Jotkut ovat merkinneet tekstiin oman nimensä, mutta aineisto on keräämisen jälkeen anonymisoitu. Kuulan mukaan (mp.) henkilörekisterillä tarkoitetaan yhteenkuuluvista merkinnöistä koostuvaa tietojoukkoa, joka on järjestetty kortistoksi tai sähköiseen muotoon. Se, että tutkittavan nimi on kirjoitettu konseptipaperin yläkulmaan tai tutkimuslupalomakkeeseen ei siis tällä perusteella muodosta henkilörekisteriä.

Ajattelen nuoria toimijoina, joilla on tutkimuksen sekä opetuksen kannalta keskeistä tietoa omasta kirjoittamisestaan (ks. Strandell 2010). Pidänkin tärkeänä, että koulua koskevassa tutkimuksessa nostetaan esiin myös nuorten kokemuksia (ks. Kauppinen M. ym. 2015, 170). Tutkimusetiikan kannalta voi pitää keskeisenä sitä, mikä on kirjoitelmien sisältävän tiedon merkitys kirjoittajille itselleen. Parhaiten tämä olisi saattanut tulla esiin, jos lukiolaiset olisivat voineet osallistua tulkintojen tekemiseen ja sen määrittelemiseen, mikä tieto lopulta on arvokasta (ks. myös Pyyry 2012). Tässä tutkimuksessa lukiolaisten ottaminen laajemmin mukaan tutkimusprosessiin ei ole ollut mahdollista, mutta tarkoitukseni on kuitenkin ollut analysoida aineistoa nuorten näkökulmia kunnioittaen (ks. Hirsjärvi & Huttunen 1995). En ole halunnut pohtia, ovatko opiskelijat oikeassa tai väärässä käsitellessään vaikkapa kirjoittamisen opetusta, vaan tuon pikemmin esiin opetuksen tavoitteiden ja opiskelijoiden kokemusten välisiä yhteneväisyyksiä ja ristiriitoja. Nuorten kokemuksia tutkittaessa onkin hyvä välttää nuorten toiminnan arviointia aikuisnäkökulmasta (Pyyry 2012, 36). Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole muuttaa opiskelijoita tai osoittaa ja arvioida heidän kenties tekemiään virheitä, vaan tarkastella lukioinstituution mahdollisia kipupisteitä.

Rajasin jo tutkimusprosessin alkupuolella sukupuolen tämän tutkimuksen ulkopuolelle, ja myös tämä on tietoinen eettinen valinta, johon vaikutti esimerkiksi aineiston pieni koko. Kyse ei ole siitä, että sukupuolen tarkastelu on häivytetty tutkimuksesta vaan siitä, että sen käsittely ei ole tässä yhteydessä perusteltua (ks. Cameron 2005; Jones & Myhill 2007). Opiskelijat edustavat teksteissä ennen kaikkea itseään ja lukiolaisia.

3.6 Tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja

Tutkimukseni luotettavuus ei perustu totuuden vastaavuusteoriaan: en ajattele, että tutkimuksessa tehty havainto olisi totuus tai että objektiivista totuutta olisi olemassa. Tutkimusta voi kuitenkin arvioida sillä perusteella, missä määrin tehdyt havainnot ovat luotettavia ja puolueettomia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 6.) Olen pyrkinyt parantamaan havaintojen luotettavuutta avaamalla analyysiprosessia mahdollisimman tarkasti ja esittämällä riittävän määrän esimerkkejä. On kyseenalaista, voiko tutkijaa ylipäänsä pitää puolueettomana, koska kiinnostus tutkimuksen aiheeseen väistämättä vaikuttaa myös tutkimuksen tekemiseen. Kuten olen luvussa 3.4. esittänyt, vähentää omaa puolueettomuuttani se, että kiinnostukseni lukiolaisten kirjoittamiseen liittyy myös opettajan ammattiin.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa käytetään toisinaan triangulaation käsitettä, jolla viitataan moninaisuuteen ja monimuotoisuuteen tutkimuksen

teossa. Denzin (1978) on esitellyt aineistoon, tutkijaan, teoriaan ja menetelmiin liittyvää triangulaatiota, ja väitöskirjassani voi nähdä viitteitä kaikista näistä, tosin tietyin rajoituksin. Triangulaation ihanteena on, että moninaisuus lisää luotettavuutta, koska tutkija pystyy irrottautumaan omista ennakkoasenteistaan (mp.). En kuitenkaan pidä omasta subjektiivisuudesta irrottautumista mahdollisena (ks. luku 3.4). Erilaiset teoreettiset ja osin myös menetelmälliset toimintatavat ovat kuitenkin auttaneet valottamaan lukiolaisten kirjoittamista eri näkökulmista.

Tutkijaan liittyvän triangulaation voi arvioida parantaneen artikkelin I luotettavuutta, sillä aineistoa analysoi kaksi tutkijaa (ks. myös Pershing 2002). Emme kuitenkaan laskeneet analyysin yhteydessä yksimielisyyskerrointa, koska laadullisen diskurssianalyysin mittaaminen numeroin ei tuntunut perustellulta. Käyttämämme viitekehys on varsin yksinkertainen, ja sitä on sovellettu jo aikaisemmin, joten oli melko helppo löytää riittävä yksimielisyys epäselviksi katsomistamme kohdista. Analyysin ja tulkintojen tekeminen vaati paljon keskusteluja ja aikaa, minkä uskon parantaneen artikkelin laatua. Tutkijoiden oma tausta ja ammatillinen kiinnostus lukiolaisten kirjoittamiseen eivät kuitenkaan lakkaa vaikuttamasta tutkimukseen, vaikka tutkijoita olisikin useita.

Aineistoon liittyvä triangulaatio toteutuu tässä tutkimuksessa siinä mielessä, että analysoin useita aineistoja. Institutionaaliset tekstit valottavat kirjoittamista yhdestä näkökulmasta ja lukiolaisten kirjoittamista pohtivat tekstit toisesta. Aineistot täydentävät toisiaan nimenomaan kirjoittamisen diskurssien analyysin osalta. Triangulaatioon liittyy myös, että kirjoitelma-aineistoa on kerätty kolmesta erilaisesta lukiosta, sillä tämä vähentää jonkin verran yksittäisen koulun toimintakulttuurin tai yksittäisen opettajan vaikutusta tutkimuksen tuloksiin.

Teoriaan liittyvä triangulaatio merkitsee tässä tutkimuksessa lukiolaisten kirjoittamisen lähestymistä erilaisten teorioiden avulla: hyödynnän kirjoittamisen diskursseja koskevaa mallia, ekologiaan liittyvää teoriaa tarjoumista sekä erilaisia käsityksiä identiteetistä ja reflektiosta. Pidän kuitenkin teoriaan liittyvää triangulaatiota tutkimuksessani melko vähäisenä, sillä erilaiset teoriat liittyvät erilaisiin tutkimuskysymyksiin. Väitöskirja kokonaisuutena valottaa kyllä lukiolaisten kirjoittamista useista näkökulmista, mutta yksittäisissä osatutkimuksissa ei hyödynnetä kovin erilaisia teorioita. Samoin metodinen triangulaatio toteutuu väitöskirjan kokonaisuudessa mutta ei niinkään yksittäisissä osatutkimuksissa. Olen lähestynyt aineistoa valmista viitekehystä käyttäen mutta myös teoriasidonnaisesti siten, että olen tutkimuksen aikana hyödyntänyt melko löyhästi aiempia tutkimuksia ja teorioita luokitellessani tekemiäni havaintoja. Olisi saattanut olla hyödyllistä lähestyä aineistoa myös osin kvantitatiivisin menetelmin, ja aineiston kvantifiointi olisi voinut tuoda näkyviin jotain sellaista, joka jäi nyt pimentoon.

Triangulaatioon liittyvät ratkaisut eivät ole olleet tässä tutkimuksessa tietoisia keinoja lisätä tutkimuksen luotettavuutta vaan käytännön työn sanelemia ratkaisuja: kutakin osatutkimusta tehdessä olen pyrkinyt lähestymään kysymyk-

siä tutkimuksen kannalta sopivimmaksi katsomallani tavalla. Olen pyrkinyt tietoisesti lisäämään tutkimuksen luotettavuutta avaamalla mahdollisimman huolellisesti tutkimuksen toteutukseen liittyviä seikkoja sekä yksittäisissä osatutkimuksissa että väitöskirjan kokoavassa osuudessa. Olen esimerkiksi kuvannut mahdollisimman tarkasti, miten tutkimukseen osallistujat ovat valikoituneet, miten aineistoa on kerätty ja käsitelty ja miten analyysiprosessi on edennyt (ks. Lincoln & Cuba 1985).

Tutkimuksen tekeminen nopeasti saattaa heikentää sen luotettavuutta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 6.4). Tähän tutkimukseen on käytetty runsaasti aikaa. Kirjoitelma-aineisto on saatu kokonaisuudessaan kerättyä vuonna 2015. Ensimmäinen tähän aineistoon liittyvä artikkeli julkaistiin alkuvuonna 2018, toinen vuonna 2019, ja kolmas kesällä 2020. Myös opetusta ohjaavia dokumentteja tarkasteleva osatutkimus syntyi rauhassa. Aloimme suunnitella artikkelia vuonna 2014, ja se julkaistiin vuonna 2017.

On esitetty, että tutkimuksen luotettavuutta voisi parantaa sillä, että tutkimukseen osallistuneet otetaan mukaan arvioimaan tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2019, luku 6.4.). En hyödyntänyt tällaista toimintatapaa useasta syystä. Ensinnäkin tutkimukseen osallistuminen olisi vienyt arvokasta opiskeluaikaa, mitä pidän eettisesti kestämättömänä. Toisaalta lukio on elämänvaiheena melko lyhyt ajanjakso ja lukion jälkeen opiskelijat ovat siirtyneet uusiin ympäristöihin, joissa kirjoittamista kenties lähestytään eri tavalla. Olen kiinnostunut lukiolaisten kokemuksista, ja osallistujien kokemusmaailma lukion jälkeen on todennäköisesti muuttunut.

Olen pyrkinyt valitsemaan tutkimukseni kannalta relevanttia lähdekirjallisuutta. Identiteettiteorioiden ja identiteettiä käsittelevien tutkimusten määrä on valtava, ja olen tutustunut eritoten sellaiseen kirjallisuuteen, joka soveltuu koulukirjoittamiseen tai jota on hyödynnetty esimerkiksi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Suomalaisella koulutusjärjestelmällä on omia kansallisia erityispiirteitään, joten monet kirjoittamisen opettamiseen liittyvät kansainväliset tutkimukset eivät välttämättä ole relevantteja suomalaisen kontekstin kannalta. Olen pyrkinyt hyödyntämään ennen kaikkea kotimaista tutkimusta, vaikka sitä melko vähän onkin, ja tukeudun kansainvälisiin teoksiin etenkin silloin, kun niiden tutkimusasetelma, analyysimenetelmät tai teoreettinen viitekehys on oman tutkimukseni kannalta mielekäs. Tutkimuksen luotettavuus liittyy keskeisesti myös tutkimuksen arviointiin. Yksittäisellä lukijalla on mahdollisuus osatutkimuksia tarkastellessaan arvioida analyysiprosessiani ja tekemiäni tulkintoja. Erityisen tärkeässä asemassa on kuitenkin toisten tutkijoiden tekemä vertaisarviointi.

3.7 Oma osuuteni artikkelissa I

Diskurssiteoriaan ja sosiaaliseen konstruktionismiin tukeutuen voi myös tieteellisen tekstin kirjoitusprosessin nähdä tulkintojen tekemisenä ja keskusteluna aiemmin kirjoitettujen tekstien kanssa. Yhdessä kirjoittaminen tuo tällaiseen prosessiin myös vuorovaikutuksen toisen tutkijan kanssa. (Jokinen & Juhila 2002,

110.) Yhteiskirjoittaminen ei olekaan välttämättä sellaista, että teksti jaettaisiin osiin, joista kukin kirjoittaja vastaa. Kun kirjoitin artikkelia I yhdessä Kimmo Svinhufvudin kanssa, oli prosessissa keskeistä keskustelun ylläpitäminen sekä tekstin rakenteen ja sisällön yhteinen suunnitteleminen. Koska olin artikkelin pääkirjoittaja, kannoin päävastuun tekstin kirjoittamisesta, mutta osallistuimme siihen molemmat.

Alun perin biotieteellisten tutkimusten julkaisua varten on kehitetty niin sanotut Vancouver-säännöt, joiden perusteella arvioidaan kirjoittajan osallistuminen julkaisun tekemiseen. Sääntöjen mukaan kirjoittajuus edellyttää ensinnäkin osallistumista tutkimuksen suunnitteluun, aineiston keruuseen sekä analyysiin, toiseksi osallistumista julkaisun kirjoittamiseen ja kolmanneksi luvan antamista julkaisun lähettämiseen julkaisijalle. (ICMJE 2019.) Osallistuimme molemmat sekä tutkimuksen suunnitteluun että analyysiin. Analysoimme aineistoja aluksi kumpikin itsenäisesti, jotta pystyimme lisäämään tutkimuksen luotettavuutta (ks. myös luku 3.2.1). Vastasin suurilta osin artikkelin ensimmäisen version kirjoittamisesta, mutta molemmat muokkasimme, laajensimme ja lopulta tiivistimme sitä.

4 TULOKSET

4.1 Osatutkimusten esittelyt

4.1.1 Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä (artikkeli I)

Väitöskirjani ensimmäinen artikkeli perustuu Ivaničin esittelemiin kuuteen kirjoittamisen diskurssiin, ja tutkimuksessa analysoimme näitä diskursseja Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 (LOPS 2003) sekä ylioppilaskokeen määräyksissä, jotka on päivätty vuonna 2012 (YTL 2012). Kun käsittelen tässä luvussa ylioppilaskoetta ja opetussuunnitelmia, viittaan mainittuihin dokumentteihin, enkä esimerkiksi väitöskirjan julkaisuhetkellä voimassa oleviin dokumentteihin.

Opetussuunnitelmat ovat perinteisesti perustuneet nimenomaan taitodiskurssiin ja kirjoittamisen näkemiseen kielioppitiedon soveltamisena (Ivanič 2004, 227–229). Jo vuosikymmeniä on kuitenkin ollut näkyvissä trendi, että kielenhuollon osuus lukio-opinnoissa vähenee, mikä onkin herättänyt keskustelua (esim. Laaksonen 1980, 111; Valtavaara & Vihavainen 2017). Osatutkimuksen perusteella taitodiskurssi vaikuttaakin Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 ennen kaikkea taustalla. Sen keskeiset elementit, kuten oikeinkirjoituksen normit sekä kielioppi, ilmenevät äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteissa sekä pakollisten kurssien yleiskuvauksessa, mutta ne eivät kuitenkaan tule yhtä selvästi ilmi yksittäisten kurssien tavoitteissa ja sisällöissä. (Artikkeli I, 325.) Ylioppilaskokeen arviointiperusteissa taitodiskurssi korostuu. Etenkin alimpien pistemäärien kuvaukset painottuvat esimerkiksi sanaston, tyylin ja viittaustekniikan tarkasteluun. (Artikkeli I, 338–341.)

Luovuusdiskurssi painottaa kirjoitetun yleiskielen hallinnan sijaan tekstin sisältöä ja tyyliä, ja sillä on vahva kytkös kaunokirjallisuuden arvostamiseen kirjoittamisen mallina (Ivanič 2004, 229–230). Analysoidussa opetussuunnitelmassa

kaunokirjallisuudella nähdään olevan arvoa myös oman kirjoittamisen ja ajattelun kehittämisen kannalta, vaikka varsinaisten kaunokirjallisten tekstien kirjoittamista ei opetussuunnitelmaan sisällykään (artikkeli I, 327–328). Luovuusdiskurssin mukainen arviointi perustuu Ivaničin mukaan (2004, 229–230) pitkälti lukukokemukseen, ja se painottaa tekstien kiinnostavuutta, omakohtaisuutta ja persoonallisuutta. Ylioppilaskokeen arviointiperusteissa diskurssi tulee esiin lähinnä esseekokeen korkeimpien pistemäärien kuvauksissa (artikkeli I, 328).

Prosessidiskurssi ilmenee tyypillisesti viittauksina kirjoittamisprosessin eri vaiheisiin, kuten ideointiin, suunnitteluun, luonnosteluun, hiontaan ja muokkaukseen (Ivanič 2004, 231–232). Opetussuunnitelmassa näitä vaiheita kuvataan hyvin täsmällisesti kahden eri kurssin sisällöissä (artikkeli 1, 329–330). Prosessikirjoittaminen onkin kuulunut suomalaisiin opetussuunnitelmiin jo kauan, vaikka Ranta (2007) onkin tutkimuksessaan havainnut, etteivät opiskelijat välttämättä osaa muokata tekstejään. Ylioppilaskoe on analyysin perusteella jossain määrin prosessikirjoittamisen vastainen, ja ainoita viitteitä kirjoitusprosessiin olivat ohjeet luonnosteluun käytettävien papereiden merkitsemisestä sekä viittaukset aineiston käyttöön kokeessa (artikkeli 1, 330).

Pohdimme artikkelissa genrediskurssin ongelmallisuutta (artikkeli 1, 321–322). Ivaničin mukaan (2004, 231–234) genrediskurssi painottaa tekstilajien lingvistisiä eroja, joihin esimerkiksi tekstin tarkoitus ja konteksti vaikuttavat. Tekstilajeilla on kuitenkin myös sosiaalisia päämääriä, minkä vuoksi genrediskurssi on osin päällekkäinen sosiaalisten käytänteiden diskurssin kanssa. Eron voi kuitenkin nähdä esimerkiksi siinä, että genrediskurssi painottaa sosiaalisuuden sijaan tekstiä eli kirjoittamisen tuotetta eikä sen mukainen opetus hakeudu autenttisiin kirjoittamisen konteksteihin (mp.). Tässä kohtaa Ivaničin viitekehys on hieman ristiriitainen, sillä diskurssien eroja havainnollistavassa taulukossa (Ivanič 2004, 225) genrediskurssi esitetään ensisijaisesti kirjoitustapahtumakeskeisenä eikä esimerkiksi tekstikeskeisenä. Suomalaisessa opetussuunnitelmassa genrediskurssi on läsnä hyvin voimakkaasti, ja se ilmenee etenkin tekstilajien sekä -tyyppien ja ylipäänsä tekstitaitojen käsittelynä eri kursseilla. Teksteihin liittyvät käsitteet toistuvat. Myös ylioppilaskokeen arviointiperusteissa genrediskurssi painottuu: se ilmenee esseekokeessa mutta erityisen voimakkaasti tekstitaidon kokeessa. (Artikkeli 1, 330–332.)

Ivaničin (2004, 234–237) mukaan näkemys kirjoittamisesta sosiaalisena käytänteenä eroaa tekstilajeja painottavasta näkemyksestä siten, että se ei aseta etusijalle koulukirjoittamista tai muodollisia tekstilajeja. Genrediskurssin mukainen kirjoittamisen opiskelu voi olla mallintamista, kun taas sosiaalisten käytänteiden diskurssissa kirjoittamisen oppiminen on implisiittistä: erilaisille tekstilajeille sosiaalistutaan. Analyysimme perusteella opetussuunnitelmassa on joitakin viittauksia sosiaalisten käytänteiden diskurssiin, mutta ne ovat melko irrallisia tai epätäsmällisiä mainintoja viestintäympäristön jäsentämisestä tai lukija- ja kirjoittajayhteisöön osallistumisesta (artikkeli 1, 333).

Sosiopoliittinen diskurssi tarkastelee kirjoittamista sosiaalisten valtasuhteiden näkökulmasta (artikkeli 1, 237–238). Joskus se saattaa näyttäytyä osana sosiaalisten käytänteiden diskurssia (ks. Kallionpää 2017, 199; ks. myös Kauppinen,

M. ym. 2015, 169), mutta analyysissämme nämä kaksi diskurssia erottuvat kuitenkin varsin selvästi (ks. myös Randahl 2011, 109). Sekä opetussuunnitelmassa että ylioppilaskokeessa sosiopoliittinen diskurssi liittyy enemmän kriittiseen ja kulttuuriseen lukutaitoon kuin varsinaisesti kirjoittamiseen (artikkeli 1, 334).

Yksi osatutkimuksen keskeinen havainto on, että ylioppilaskokeen arviointiperusteissa muodostuu kirjoittamisen diskurssien hierarkia. Arviointi kohdistuu vähimmillään taitoon, mitä oikeinkirjoitukseen ja kielioppiin liittyvät seikat arviointikriteereiden pienimmissä pistemäärissä ilmentävät. Kun pistemäärät nousevat ja vaatimustaso kasvaa, on kysymys myös tekstilajin tuottamisesta eli genrediskurssista ja jopa sosiopoliittisuudesta, joka ilmenee esimerkiksi kriittisen lukutaidon osoittamisena. Hierarkian huipulla on luovuus. Osin samankaltaista hierarkiaa voi nähdä Makkonen-Craigin (2011, 75–77) kuvaamissa kirjoittamisen kompetensseissa: kieliopillinen kompetenssi, eli muun muassa sanaston, kielen rakenteiden ja normien hallinta, muodostaa edellytyksen vaativampien diskurssikompetenssien, kuten kognitiivisen tai sosiaalisen kompetenssin, osoittamiselle.

Emme pitäneet mielekkäänä laskea prosenttiosuuksia sille, kuinka paljon jotakin diskurssia analysoitavissa dokumenteissa esiintyy (vrt. Peterson 2012), sillä esimerkkien pituudessa ja yksiselitteisyydessä oli eroja ja diskurssit myös muodostivat erilaisia hybridejä. Artikkelissa esiteltyjä tuloksia olisi kuitenkin voinut peilata peruskoulun päättövaiheen oppimistulosten arvioinnista tehtyyn analyysiin. Harjusen ja Rautopuron mukaan (2015, 29) peruskoulun oppimistulosten arviointi keskittyi ennen kaikkea kirjoittamisen taitoon (71 % tehtävistä) ja jonkin verran kirjoittamiseen tekstilajin tuottamisena (27 % tehtävistä). Kirjoittamista luovuutena, prosessina tai sosiaalisena toimintana arvioidaan vain hyvin pienessä osassa tehtäviä (mp.).

Ylioppilaskokeessa taitodiskurssi ja genrediskurssi muodostavat valtadiskurssin, ja samoin on peruskoulun oppimistulosten arvioinnissa, joten tässä suhteessa peruskoulun ja lukion päättövaiheiden kirjoittamisen arviointi on yhteneväistä. Saattaa olla, että luovuusdiskurssilla on aavistuksen vahvempi asema ylioppilaskokeessa kuin peruskoulun arvioinnissa, mutta tämä ei välttämättä kerro luovan kirjoittamisen asemasta koulun arjessa. On myös syytä huomata, että ylioppilaskokeessa luovaan diskurssiin liittyvä arviointi näyttäytyy vain parhaat pistemäärät saavien tekstien arviointikriteereissä. Selvänä erona peruskoulun ja lukion arvioinnin välillä voi pitää kirjoittamisen sosiopoliittisen diskussin toteutumista, sillä diskurssia ei mainita Harjusen ja Rautopuron analyysissä lainkaan: joko se on hahmotettu osana sosiaalisuutta (ks. Kallionpää 2017, 199) tai sitä ei ole havaittu aineistossa. Lukiossa sosiopoliittinen diskurssi kyllä näkyy ylioppilaskokeen arviointiperusteissa, mutta se liitetään lukemiseen ja luovan diskurssin tavoin se tulee esiin lähinnä parhaiden vastausten arviointikuvauksissa.

Analyysi nosti esiin, että suomalaisten lukioiden kirjoittamisen opetus on ollut ainakin opetusta ohjaavien dokumenttien perusteella melko monipuolista. Opetus tai arviointi eivät ole perustuneet mihinkään yhteen kirjoittamisen diskurssiin, mutta tietyt diskurssit painottuivat ja muodostivat erilaisia hybridejä.

Dokumenttien kirjoittamiskäsitykset eroavat jonkin verran toisistaan. Analysoiduissa lukion opetussuunnitelmassa on enemmän kirjoittamisen diskursseja kuin ylioppilaskokeessa, mikä saattaa johtua siitä, että kaikenlaista kirjoittamista ei ole mielekästä arvioida opiskelukirjoittamiselle tyypillisin kriteerein. Tutkimus osoitti myös, että Ivaničin malli soveltuu äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ohjaavien dokumenttien analyysiin.

4.1.2 Kirjoittamisen diskurssit lukiolaisten kirjoittamista pohtivissa teksteissä (artikkeli II)

Ensimmäinen artikkeli käsittelee kirjoittamisen diskursseja opetussuunnitelmassa ja ylioppilaskokeessa, ja artikkelissa II tarkastelen näitä diskursseja opiskelijoiden näkökulmasta: selvitän, mitä kirjoittamisen diskursseja lukiolaisten omaa kirjoittamista reflektoivat tekstit kaiuttavat. Osatutkimus hyödyntää diskurssianalyysiä samaan tapaan kuin edellä esittelemäni osatutkimus I, ja vertaankin kirjoitelmateksteistä tekemiäni havaintoja lukion opetussuunnitelman perusteiden ja ylioppilaskokeen määräysten analyysistä saatuihin tuloksiin.

Kirjoittamisen taitodiskurssi korostuu kirjoitelma-aineistossa. Se näkyy erityisesti oikeinkirjoitukseen ja kielioppiin liittyvien virheiden pohtimisena: toisinaan kirjoittaminen hahmottuu virheiden tekemisenä tai niiden välttämisenä. Tutkimukseni perusteella erilaiset kielioppiin ja oikeinkirjoitukseen liittyvät säännöt saattavat tehdä kirjoittamisesta vaikeaa, mutta toisaalta ne tuovat kirjoittamisen oppimiseen konkretiaa. Kirjoitelma-aineiston analyysin perusteella taitodiskurssiin liittyvä palaute on opiskelijoille melko ymmärrettävää ja helppoa hyväksyä, koska se pohjautuu ainakin osin yksiselitteisiin normeihin. Tällaiset säännöt voivat tehdä oppimisen näkyväksi, mikä saattaa johtaa myös myönteiseen suhtautumiseen.

Luovuusdiskurssi painottuu lukiolaisten kirjoitelmissa taitodiskurssin tavoin. Se on aineistossa hyvin voimakas, vaikka opetusta ohjaavissa dokumenteissa sillä ei ole vahvaa asemaa (ks. myös Randahl 2011). Se ilmenee kirjoittamiseen liittyvän omaperäisyyden kuvailuna sekä itseilmaisun pohtimisena, ja jotkut opiskelijat kertovat kirjoittavansa tai kirjoittaneensa kaunokirjallisia tekstejä. Taito- ja luovuusdiskurssien välillä rakentuu selvä vastakkainasettelu, joka ilmenee myös tutkimuksen ja pedagogisen kirjallisuuden tavoissa käsitellä kirjoittamista (esim. Elbow 1973; Kallionpää 2017). Pohdin ilmiötä laajemmin luvussa 4.2.

Prosessidiskurssi ei juuri näy lukiolaisten kirjoitelmissa. Diskurssiin liittyviä yksityiskohtia, kuten aloittamista tai muokkaamista, käsitellään joissakin teksteissä, mutta opiskelijat eivät kuitenkaan hahmota kirjoittamista erilaisista vaiheista koostuvana prosessina. Vaikka suunnitteluun ja tekstin muokkaamiseen on joitakin viittauksia, on aineistossani poikkeuksellista, että lukiolainen kertoisi suunnittelevansa tai muokkaavansa tekstejään. Tämä on sikäli yllättävää, että kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat todennäköisesti käyneet ÄI2-kurssin, jolla eksplisiittisesti opiskellaan prosessikirjoittamista, ja kirjoitusprosessi on kuulunut myös peruskoulun opetussuunnitelmiin (Murtorinne 2005). Tulos kuitenkin tukee aiempaa tutkimusta, jonka mukaan lukiolaiset eivät osaa

muokata tekstejään edes juuri ennen ylioppilaskoetta (Ranta 2007). Pohdin artikkelissa, että prosessidiskurssin vähäisyys saattaa olla seurausta arvioinnista, joka keskittyy prosessin sijaan tekstin lopputulokseen. Myöskään ylioppilaskokeen arviointiperusteissa prosessidiskurssia ei esiinny (artikkeli I, 329–330).

Genrediskurssilla on vahva asema sekä opetussuunnitelmassa että ylioppilaskokeessa. Kirjoitelma-aineistossani genrediskurssi ilmenee tekstilajien luettelemisena, mutta se ei ole yhtä voimakkaasti läsnä opiskelijoiden teksteissä kuin taito- ja luovuusdiskurssit. Pohdin artikkelissani, voisiko tämä selittyä sillä, etteivät opiskelijat ole vielä kovin harjaantuneita tekstiin ja tekstilajeihin liittyvien lingvististen käsitteiden käyttäjiä: Ivaničin mallissahan käsitteet ovat keskeinen osa genrediskurssia (Ivanič 2004, 232–234). On myös mahdollista, että diskurssi tulisi voimakkaammin esiin käsiteltäessä kirjoittamista yleisesti.

Sosiaalisten käytänteiden diskurssissa keskeistä on vuorovaikutus ja kirjoittamisen sosiaalisuus. Sosiaalisuuden voi ymmärtää monella tapaa: yhtäältä se on kirjoittamiseen liittyvää vuorovaikutusta, toisaalta yhdessä tekemistä. Ivaničin mallissa (2004, 234–237) sosiaalisten käytänteiden diskurssi kuitenkin eroaa esimerkiksi prosessikirjoittamiseenkin liittyvästä vertaisten kanssa toimimisesta ja yhteistyöstä, sillä se ei varsinaisesti kytkeydy koulun kirjoittamiseen. Diskurssi liittyykin aineistossani enemmän vapaa-aikaan kuin lukioon. Kirjoittamisen sosiaaliset tavoitteet ovat kirjoitelma-aineistossa usein ristiriidassa muiden tavoitteiden kanssa, sillä koulun näkökulmasta tekstille asetetaan etupäässä muita arviointikriteereitä kuin ymmärrettävyys. Diskurssi on toisinaan haluttu niputtaa yhteen genreä painottavan diskurssin kanssa (esim. Luukka 2004), mikä ilmentää ajatusta, ettei kirjoittaminen sosiaalisena käytänteenä ole keskeinen omana näkökulmanaan. Se, ettei sosiaalisten käytänteiden diskurssi liity koulun kirjoittamiseen, on samansuuntainen tulos kuin opetusta ohjaavien dokumenttien analyysiin perustuvassa tutkimuksessa (artikkeli I).

Sosiopoliittinen diskurssi on kirjoitelma-aineistossa kaikista vähiten esillä. Joissakin teksteissä kirjoittamisen sosiopoliittisuus on olemassa ilmiönä, mutta kirjoittamiseen liittyvä vastuu tai valta eivät aineiston perusteella koske opiskelijoita itseään. Kirjoittaminen voi näyttäytyä esimerkiksi tapana välittää tietoa, mutta lukiolaiset ovat vain harvoin itse tiedon välittäjiä ja vaikuttajia, vaan he sen sijaan asemoivat itsensä vastaanottajiksi. Kirjoitelma-aineistossa ei käsitellä lainkaan kirjoittamiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä, vaikka ne ovat esillä opetussuunnitelmassa (artikkeli 1, 335). Pohdin artikkelissani erilaisia syitä sosiopoliittisen näkökulman vähäisyydelle, ja arvioinnin vaikeus voi olla yksi selitys. Ivaničin mukaan (2004, 237–240) arviointi voisi periaatteessa kohdistua yhdenvertaisuuden toteutumiseen ja sosiaalisen vastuun kantamiseen, mikä on kuitenkin koulussa vaikeaa. On myös mahdollista, etteivät opiskelijat näe itseään toimijoina, joiden valinnoilla olisi merkitystä, mikä voi liittyä osin noviisikirjoittajan asemaan.

Aineiston valossa näyttää siltä, että lukiolaisten käsitykset kirjoittamisesta eroavat opetusta ohjaavien dokumenttien käsityksistä erityisesti luovuusdiskurssin osalta. Lukiolaisten teksteissä painottuu kirjoittamisen tarkastelu luovuutena ja taitona, eikä kirjoittaminen näyttäydy prosessina tai sosiaalisena ja

sosiopoliittisena toimintana. Opiskelijoiden käyttämät diskurssit eivät vielä kerro siitä, minkälaista opetus on, sillä kirjoittamiskäsityksiin vaikuttaa todennäköisesti myös lukiota laajempi sosiokulttuurinen konteksti. Tutkimuksen perusteella on kuitenkin tärkeää pysähtyä pohtimaan, mitä kirjoittamisella milloinkin tarkoitetaan.

4.1.3 Kirjoittamisen tarjoumat lukiossa (artikkeli III)

Artikkelissa III tutkin lukiolaiskirjoittajan ja lukioympäristön suhdetta tarkastelemalla kirjoittamista mahdollistavia tai estäviä tarjoumia, joita opiskelijat lukioympäristössä havaitsevat. Muun muassa ekologisen psykologian ja ekologisen lingvistiikan piirissä käytetty *tarjouman* käsite perustuu havaintopsykologi Gibsonin (1979) teoriaan, jonka mukaan tarjoumat mahdollistavat toimintaa ja ilmentävät siten havainnoijan suhdetta ympäristöönsä (ks. luku 2.3). Artikkelissa selvitän, millaiset kirjoittamisen tarjoumat lukiolaisten omien kuvausten perusteella mahdollistavat tai estävät kirjoittamista.

Oppimisympäristöissä havaittavia tarjoumia on ryhmitelty eri tavoin (esim. Skinnari 2012; Yrjänäinen 2011), ja päädyin luokittelemaan kirjoitelma-aineistosta tekemäni havainnot fyysisiin, sosiaalisiin ja symbolisiin tarjoumiin (ks. Aura, Horelli & Korpela 1997, 15–16; Van Lier 2004; vrt. Skinnari 2012, 76, 160). Kirjoitelma-aineistossa käsiteltäviä kirjoittamisen fyysisiä tarjoumia ovat erityisesti kirjoittamisen välineet. Niihin on kiinnitetty huomiota koulutusta koskevassa yhteiskunnallisessa keskustelussa muun muassa siksi, että kouluissa käytetään yhä enemmän teknologiaa ja myös ylioppilaskoe on muuttunut sähköiseksi (ks. YTL 2017). Tietotekniset laitteet näyttäytyvät lukiolaisten teksteissä sekä myönteisessä että kielteisessä valossa. Tietokone voi olla joillekin opiskelijoille myönteinen tarjouma, joka ainakin periaatteessa mahdollistaisi tekstin muokkaamisen, ja toisille kielteinen tarjouma, joka lisää kirjoitusvirheitä. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että välineiden avulla on mahdollista kehittää kirjoitusprosessia (Taipale 2014; Åkerfeldt 2014, 189), mutta tietokoneen käyttäminen ei automaattisesti muuta kirjoittamista (Kallionpää 2017) tai tee teksteistä parempia (ks. Harjunen & Rautopuro 2015, 131). Toisaalta on vastikään selvitetty, että suurin osa nykylukiolaisista kirjoittaa mieluummin laitteella kuin käsin, vaikka lukiessaan opiskelijat valitsevat yleensä e-kirjaa mieluummin perinteisen kirjan (Lukiolaisbarometri 2019).

Sosiaalisiksi tarjoumiksi luokittelin kirjoitelma-aineistossa mainitut toiset kirjoittajat sekä muilta kuin opettajalta saadun palautteen. Toiset kirjoittajat voisivat olla sosiaalisia tarjoumia ja siten henkilöitä, joista on eri tavoin hyötyä omissa kirjoitusprosesseissa. Aineistossani vertaisia ei kuitenkaan nähdä kumppaneina, joilta voisi pyytää apua ja palautetta tai joiden kanssa voisi kirjoittaa ja suunnitella tekstiä yhdessä. Toisten kirjoittajien läsnäolo on usein pikemmin häiritsevää. Poikkeavia esimerkkejä, joissa kuvataan toisilta saatua palautetta, on vähän.

Myös sosiaaliset tarjoumat liittyvät osin laitteisiin, sillä jotkut opiskelijat kertovat kirjoittavansa erilaisia nettitekstejä, joiden merkitys on ennen muuta so-

siaalinen (ks. myös Kauppinen, A. 2011). Nimenomaan kouluympäristössä laitteilla ei kuitenkaan ole aineistossani vuorovaikutukseen liittyvää merkitystä. Sosiaalisten tarjoumien vähäisyys lukiolaisten kirjoitelmissa saattaa liittyä yksilökeskeiseen ja eristäytyneeseen kirjoittamiskulttuuriin, jonka ongelmallisuutta on pohdittu melko laajalti aiemmassa tutkimuksessa (esim. Cooper 1986; Syverson 1999, ks. myös Prior 2006; Mikkonen 2010; Harjunen & Rautopuro 2015). Pidän kuitenkin mahdollisena, että tulokset olisivat osin toisenlaisia, jos aineistoa kerättäisiin 2020-luvulla. Palaan kirjoittamiseen liittyvään sosiaalisuuteen ja yksinäisyyteen vielä luvussa 4.3, sillä se on yksi keskeisimmistä kysymyksistä, joka tämän väitöskirjan eri osatutkimuksissa nousee esiin.

Kolmantena ryhmänä käsittelemäni kirjoittamisen symboliset tarjoumat tarkoittavat tämän tutkimuksen aineistossa mainittuja tehtävänantoja, tekstilajeja, instituution kirjoittamiselle asettamia rajoituksia sekä niiden kääntöpuolena myös vapauksia. Symbolisiin tarjoumiin liitän myös instituution määrittelemät aikataulut ja arvioinnin. Oppimateriaaleja käsitellään aineistossa varsin vähän, mutta kirjoitelmissa on kuitenkin joitakin viittauksia tehtävänantoihin ja malleihin. Opiskelijat kuvaavat lukion tekstilajeja ja tehtävänantoja eri tavoin: joillekin kirjoittamisohjeet ovat myönteinen kirjoittamista edistävä asia, ja toisia säännöt, jotka saattavat liittyä esimerkiksi kirjoitettavan tekstilajin käytänteisiin, rajoittavat liikaa. Kirjoittamisen ei tarvitse tuntua helpolta (esim. Epstein-Jannai 2005; ks. myös Vygotski 1978) mutta oppimisen edistämisen kannalta voi olla tarpeen kiinnittää huomiota siihen, osaavatko opiskelijat hyödyntää saamiaan ohjeita.

Symbolisista tarjoumista nimenomaan arviointi ja aikataulut näyttäytyvät kielteisessä valossa. Lukion kirjoittamisen arviointiin liittyviä ongelmia on käsitelty Suomessa erityisesti Kronholm-Cederbergin (2009) tutkimuksessa, jonka mukaan opiskelijat eivät osaa hyödyntää opettajalta saamaansa palautetta. Analyysini perusteella arviointi ei oppilaiden näkökulmasta välttämättä edistä oppimista. Sen sijaan opettajalta saatuja palautteita ja arviointeja kuvataan usein eräänlaisina kirjoittamisen lopputuloksina ja toisinaan myös kirjoittajaan itseensä liittyvinä arviointeina. Koulussa on melko tavanomaista, että teksti pitää saada tietyssä ajassa valmiiksi, toisinaan yhdeltä istumalta. Tällaiset aikataulut näyttäytyvät aineistossani pikemminkin kirjoittamista estävinä tarjoumina kuin sitä jouduttavina kannustimina. Ne lisäävät opiskelijoiden paineita ja saattavat tuottaa epäonnistumisen kokemuksia, ja siten niillä voi olla kielteinen vaikutus myös kirjoittajaidentiteetteihin (ks. myös Zimmerman, Greenberg & Weinstein 1994).

Käsittelen artikkelin lopussa erilaisia keinoja, joiden avulla kirjoittamisen tarjoumiin liittyviin ongelmiin voisi opetuksessa tarttua. Pohdin esimerkiksi oppiainerajat ylittävää kirjoittamisen opetusta, lyhyiden tekstien tekemistä pidempien lisäksi ja lukiokirjoittamiselle sosiaalistumista kirjoittamisympäristön tarkastelun avulla. Tarjoumateoriassa on keskeistä se, että ihmiset voivat havaita tarjoumia eri tavoin: esimerkiksi tietokone tarjoutuu jollekin ensisijaisesti kirjoittamiseen, toiselle vaikkapa koodaamiseen ja kolmannelle tv-sarjan katseluun. Tämä liittyy myös oppimiseen, sillä eri opiskelijat havaitsevat tietyssä tilanteessa

erilaisia tarjoumia (esim. Skinnari 2012). Artikkelissa olisikin voinut käsitellä vielä enemmän sitä, että tarjoumien havaitsemista voi oppia.

Yrjänäinen (2011) on tutkinut, minkälaisia affordansseja eli tarjoumia oppilaat tuottavat opettajalle oppituntiympäristössä: esimerkiksi oppilaan viittaaminen tai kotitehtävien jättäminen tekemättä ovat tarjoumia, jotka vaikuttavat opettajan toimintaan. Opettajan aiemmat kokemukset ja tiedot selittävät sitä, miten hän tarjoumiin suhtautuu. Samansuuntaisesti myös lukiolaisen kokemusten voi ajatella ohjaavan toimintaa ja sitä, miten hän puolestaan suhtautuu havaitsemiinsa kirjoittamisen tarjoumiin. Kokemus ja tietoisuus tarjoumien olemassaolosta edesauttavat niiden havaitsemista (Yrjänäinen 2011, 201), joten opetuksen tavoitteeksi voisi asettaa keskeisiä tarjoumia koskevien kokemusten lisäämisen, tarjoumista puhumisen ja kenties myös toiminnan jonkinlaisen mallintamisen. Yrjänäinen suosittelee myös tarjoumien reflektointia.

Artikkelin III perusteella lukiolaiskirjoittajat ovat heterogeeninen ryhmä, eikä tästä moninaisuudesta ole mielestäni syytä pyrkiä eroon. Monet ongelmat liittyvät kuitenkin samoihin kirjoittamisen tarjoumiin, ja analyysini perusteella kirjoittamisen opetuksen kehittämisessä voisi kiinnittää erityistä huomiota sosiaalisuuteen, kirjoittamisprosessiin sekä arviointiin.

4.1.4 Lukiolaisten kirjoittajaidentiteetit ja itsen ymmärtämisen prosessi – reflektiivinen kirjoittaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa (artikkeli IV)

Tutkimiani kirjoitelmia voi luonnehtia reflektiivisiksi teksteiksi. Neljännessä osatutkimuksessa halusin tarkastella reflektiota, ja sen tutkimuskysymykset muotoituivat artikkeleita II ja III kirjoittaessa. Kirjoittamisen diskurssien ja tarjoumien tarkastelu ohjasi minua pohtimaan, mitä hyötyä reflektiivisestä kirjoittamisesta on lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Olin aiempia tutkimuksia kirjoittaessa tarkastellut aluksi myös narratiivista identiteettiä ja kirjoittajaidentiteettejä, mutta rajasin identiteettikysymykset kuitenkin osin näiden artikkeleiden ulkopuolelle. Neljännessä osatutkimuksessa pureuduinkin reflektiivisen kirjoittamisen ja kirjoittajaidentiteettien yhteyteen. Tutkin sitä, miten reflektio näkyy lukiolaisten omaa kirjoittamista pohdiskelevissa teksteissä.

Reflektiivisen kirjoittamisen taustalla on ajatus, että kirjoittaminen on merkityksellistä ajattelun kannalta ja kirjoittaminen jopa muokkaa ajattelua (esim. Kellogg, D. 1994; Langer & Applebee 1987). Reflektiivisen kirjoittamisen avulla voidaan työstää erilaisia käsityksiä (Ballantyne & Packer 1995; Karjalainen 2012; Tynjälä 2001). Artikkelissani esittelen reflektiota ja reflektiivistä kirjoittamista sekä näiden suhdetta identiteetteihin ja kirjoittajaidentiteetteihin. Pohdin aluksi aiempaan tutkimukseen tukeutuen, mitä reflektiolla tarkoitetaan ja miten reflektiivinen kirjoittaminen liittyy identiteetteihin ja tarkemmin kirjoittajaidentiteetteihin. Tarkastelen reflektiota toimintana, jossa lukiolainen pohtii, arvioi ja pyrkii ymmärtämään itseään (ks. esim. Boud, Keogh & Walker 1985; Dewey 2016 [1910]; Karjalainen 2012; Kemmis 1985; Schön 1983). En kuitenkaan erota toisistaan reflektiota ja itsereflektiota, sillä opiskelijoiden kirjoitelmissa itsen tarkastelu kirjoit-

tajana kytkeytyy yleisempään kirjoittamisen käsittelyyn. Liitän reflektion kirjoittajaidentiteetteihin, jotka hahmotan jatkuvina itsen ymmärtämisen prosesseina ja joihin ympäristöllä on suuri vaikutus. Käsitykseni taustalla vaikuttaa narratiivisen identiteetin teoria (Ricœur 1991b, 1991c, 1992), joka hahmottaa itsen ymmärtämisen hermeneuttisena kehänä (ks. luku 2.2).

Analyysini ei perustunut mihinkään tiettyyn viitekehykseen, mutta hyödynsin aiempaa tutkimusta havaintoja jäsentäessäni. Pääasiassa kirjoitelma-aineiston lingvistisiin valintoihin kohdistunut analyysi toi esiin, että reflektio voi näkyä teksteissä sekä oman näkökulman tarjoamisena että keskusteluun asettumisena. Isossa osassa kirjoitelmista käytetään nollapersoonarakennetta oman kokemuksen jakamisen ja itsen ymmärtämisen keinona (artikkeli IV, 32–34). Nollapersoonarakenteen avulla kirjoittaja voi kertoa omasta kokemuksestaan ja samalla ilmaista, että kuka tahansa voisi kokea samalla tavalla. Reflektio voi näkyä myös keskusteluun asettumisena ja argumentointina: lukiolaiset referoivat toisten kannanottoja ja ilmaisevat omia mielipiteitään suhteessa niihin. Kirjoittaja voi siis hyödyntää erilaisia keinoja omien kokemusten käsittelyssä: hän voi jakaa kokemustaan tai asettua dialogiin sekä vastakkain toisen kanssa. Vaikka omien tekstien antaminen toisten luettavaksi voi olla tuskallista ja vaikka kirjoittaminen ei välttämättä ole etenkään koulussa kovin sosiaalista (artikkelit II ja III), voi kirjoittajaidentiteetti rakentua keskustellen ja vuorovaikutuksessa.

Aiemmissa tutkimuksissa ja käytännössäkin on keskitytty tarkastelemaan etupäässä aikuisopiskelijoiden reflektointia, mutta tutkimukseni antaa viitteitä siitä, että lukiolaisten reflektiivistä kirjoittamista kannattaisi hyödyntää kirjoittamisen opetuksen menetelmiä kehitettäessä (ks. myös Karjalainen 2012, 254). Myös uusin opetussuunnitelma painottaa reflektoinnin tärkeyttä: opiskelijoiden täytyy osata reflektoida omaa ja toisten osaamista (LOPS 2019, 67), omia tekstin tuottamisen prosessejaan (mts. 68) sekä omaa vuorovaikutusosaamistaan (mts. 71). Reflektointia täytyy kuitenkin tietoisesti ja toistuvasti opetella (Creme 2008; Hand, Prain & Yore 2001). Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että reflektiivinen kirjoittaminen voi tarjota mahdollisuuden käsitellä omaa kirjoittamista suhteessa kirjoittamisen ympäristöön ja toisiin kirjoittajiin, ja siten se voi tuoda yksilölliseenkin kirjoittamiseen sosiaalisen näkökulman. Aineistoni ei mahdollistanut muutoksen käsittelemistä. On kuitenkin mahdollista, että myös kirjoittajaidentiteetit muuttuvat reflektion myötä, ja tämä perustuu nimenomaan narratiivisen identiteetin potentiaaliin rakentaa uutta.

4.2 Kirjoittamisen taito ja luovuus

Luovuuden ja taidon vastakkainasettelu nousee esiin useissa tämän väitöskirjan osatutkimuksissa, ja erityisen voimakkaasti jako näkyy kirjoitelma-aineistossa. Luovuus tai taito eivät ole käsitteinä itsestään selviä, ja tässä luvussa niiden käyttö perustuu pääasiassa Ivaničin (2004) viitekehykseen, jossa määritellään kirjoittamisen taitodiskurssi ja luovuusdiskurssi (ks. esim. luvut 2.1 ja 4.1.1 sekä artikkeli I). Tässä luvussa tarkastelen, miten jako analyysini perusteella ilmenee,

sekä pohdin, mistä se voisi johtua ja miten sitä voisi purkaa. Käsittelen kuudesta kirjoittamiseen liittyvästä diskurssista vain kahta, mutta kuten myöhemmin tuon ilmi, en ajattele, että lukion kirjoittamisen opetus voisi perustua yksin näihin kahteen näkemykseen.

Osatutkimuksessa I nousi esiin, että taitodiskurssi vaikuttaa Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 taustalla ja että analysoiduissa ylioppilaskokeen arviointikriteereissä (YTL 2012) taitoon liittyvät seikat, kuten oikeinkirjoitus ja kielioppisäännöt, muodostavat perustan, joka äidinkielen kokeeseen osallistuvien pitää vähimmillään osata (artikkeli I). Taitodiskurssi kytkeytyy siis ennen kaikkea arviointiin, ja ylioppilaskokeen lisäksi myös peruskoulun päättövaiheen oppimistulosten arvioinneissa on painotettu taitoa (ks. Harjunen & Rautopuro 2015, 29). Kirjoitelma-aineiston analyysi puolestaan osoitti, että taitodiskurssi on vahva opiskelijoiden keskuudessa (artikkeli II).

Vaikka taitodiskurssi on vallalla sekä opetusta ohjaavissa dokumenteissa että lukiolaisten kirjoitelmissa, eroavat nämä aineistot kirjoittamisen luovuuteen liittyvien näkökulmien osalta. Luovuusdiskurssi on lukiolaisten teksteissä niin voimakas, että lähes kaikki kirjoitelmat nojaavat siihen jollakin tapaa, vaikka opetussuunnitelmissa ja ylioppilaskokeessa sitä ei painotetakaan (artikkeli I). Osatutkimuksen I opetusta ohjaavien dokumenttien analyysi osoitti, että vaikka kaunokirjallisia tekstejä ei lukiossa kirjoiteta, näyttäisi luovuuden tukemisella ja luovaan diskurssiin ainakin osittain nojaavalla kirjoittamisen opetuksella olevan paikkansa lukiossa, sillä luovuutta edellytetään ylioppilaskokeen parhaissa tuotoksissa.

Taitodiskurssin vahva asema lukiolaisten teksteissä saattaa perustua opetuksen perinteeseen ja arviointiin, eritoten opiskelijoiden teksteihin tehtäviin korjausmerkintöihin. Kronholm-Cederbergin (2009) tutkimuksessa opiskelijoiden saama palaute liittyi useimmiten nimenomaan kielioppiin sekä oikeinkirjoitukseen: tavanomaisesti palautteessa tartuttiin virheisiin ja puutteisiin. Taitodiskurssi näkyykin joissakin oman tutkimukseni kirjoitelmissa varsin yksityiskohtaisena oikeinkirjoitusseikkojen luettelointina.

Koska luova diskurssi on varsin vähäinen opetusta ohjaavissa dokumenteissa, on perusteltua arvioida sen vahvuuden lukiolaisten teksteissä liittyvän institutionaalista kontekstia laajemman sosiokulttuurisen ympäristön vaikutukseen (ks. myös Randahl 2011). Joissakin kirjoitelmissa luovuusdiskurssin taustalla saattaa vaikuttaa esimerkiksi romanttinen kirjoittajakuva, joka korostaa kirjoittamista luovana itseilmaisuna. Aineistossani tämä ilmenee esimerkiksi ajatuksena, että vain kaunokirjallisten tekstien tuottaminen olisi todellista kirjoittamista (artikkeli II, 171). Jokinen (2010, 147) on väitöskirjassaan luokitellut viimeisiksi romantikoiksi kirjailijat, jotka eivät halua pohtia kirjoittamiseen liittyviä tavoitteita ja joille kirjoittaminen on elämäntehtävä. Hänen tutkimuksessaan romantikot olivat melko pieni kirjailijajoukko. Jokinen (mts. 170) pitää kuitenkin mahdollisena, että esimerkiksi kokemus sisäisestä pakosta tai kohtalonuskoinen suhtautuminen kirjoittamiseen saattavat motivoida kirjailijaa, ja samanlaiset kysymykset kenties koskettavat myös joitakin lukiolaisia.

Romanttista kirjoittajakuvaa pidetään kuitenkin myyttinä, joka voi haitata kirjoittamisen oppimista (esim. Ekström 2011; Royster 2005), ja luovuutta painottavaa käsitystä kirjoittamisesta on pidetty muutenkin ongelmallisena. Rannan (2007) väitöskirjan voi sen alkusanojen perusteella tulkita reaktioksi luovuusdiskurssille tyypillisille näkemyksille: "– – kirjoittamista voi opettaa muutenkin kuin vain kirjoittamalla ja lukemalla hyvää kirjallisuutta." Luovaa kirjoittamista on kritisoitu myös teoreettisten periaatteiden ja arviointia tukevien työkalujen puutteesta (esim. Luukka 2004, 12), mikä tekee erityisen kiinnostavaksi sen, että diskurssi näkyy ylioppilaskokeen arviointiperusteissa vain parhaiden tekstien kriteereissä. Kuitenkin myös taitodiskurssi voi olla haitallinen oppimisen kannalta, sillä siihen liittyy rajoittunut käsitys kirjoittamisesta taitojen haltuunottona (Barton 2007). Koska taitodiskurssi saattaa pelkistää kirjoittamisen oikeinkirjoitukseen ja kielioppiin liittyvien normien noudattamiseksi (Ivanič 2004), on mahdollista, että juuri taitodiskurssin vuoksi tekstin muokkaaminen kohdistuu lukiossa niin usein vain kielen pintatasoon (ks. Ranta 2007). Kallionpään (2015, 2017, 194–195) mukaan se ei sovellukaan uusien kirjoitustaitojen lähtökohdaksi.

Taito- ja luovuuskeskeisen ajattelun taustalla oleva ero perustuu jo vuosikymmeniä sitten tapahtuneeseen osittaiseen paradigmanvaihdokseen: kirjoittamisen luovuutta painottavan näkemyksen voi nähdä vastareaktiona muun muassa oikeinkirjoitusta ja kielioppia painottavalle kirjoittamisen opetukselle (Ivanič 2004; Svinhufvud 2016). Myös Suomessa koulua koskeva kirjoittamisen tutkimus on vanhastaan keskittynyt taitoon liittyviin kysymyksiin, kuten opiskelijoiden kirjoittamiseen liittyviin virheisiin (Juvonen ym. 2011; Pentikäinen ym. 2017). Kauppinen (2010, 268) on havainnut opetussuunnitelman lukemiskäsityksiä koskevassa tutkimuksessaan, että opetussuunnitelma muodostuu kerroksista, joissa erilaiset käsitykset limittyvät. Eri aikoina vallalla olleet näkemykset ovat siis luettavissa opetussuunnitelmissa, vaikka uudet ilmiöt ovatkin vieneet tilaa niitä vanhemmilta suuntauksilta.

Vaikka taito- ja luovuusdiskurssien välillä on nähtävissä selvä vastakkainasettelu, eivät opiskelijat tutkimuksessani asetu vain toisen näkemyksen kannalle. Kallionpään (2014) analyysissä lukiolaisten myönteiset kokemukset liittyvät nimenomaan luovaan kirjoittamiseen, mutta omassa tutkimuksessani luovuudella ei ole itsestään selvästi myönteistä asemaa. Opiskelijat kyllä nojasivat teksteissään luovuusdiskurssiin, mutta eivät välttämättä suhtautuneet siihen liittyviin ilmiöihin pelkästään myönteisesti. Sen sijaan aineistossani sekä taito- että luovuusdiskurssiin liittyi myönteisiä ja kielteisiä luonnehdintoja. (Artikkeli II, 169–170.) Luovuuteen liittyvä vapaus oli joillekin opiskelijoille myönteinen tarjouma ja joillekin kielteinen, kirjoittamista estävä tarjouma (artikkeli III, 75–76). Toisaalta joidenkin kirjoitelmien perusteella taitoon liittyvä konkreettinen palaute saattaa auttaa opiskelijoita havaitsemaan oppimista ja kytkeytyä siten myönteiseen kirjoittamisen käsittelyyn (artikkeli II, 169–170). Opiskelijoiden myönteinen tai kielteinen suhtautuminen eivät sinänsä kerro oppimisesta, mutta voi olla paikallaan pyrkiä purkamaan vastakkainasettelua, sillä erilaiset suhtautumistavat voivat kytkeytyä myös motivaatioon (ks. myös Boscolo & Hidi 2007).

Diskursseja ei olekaan syytä tarkastella toisensa poissulkevina, vaan ne voivat täydentää toisiaan.

Taito- ja luovuusdiskursseilla on myös yhteisiä piirteitä. Ivaničin mallissa (2004) molemmat kiinnittävät huomionsa tekstiin, siis kirjoitusprosessin lopputulokseen, vaikka luovuusdiskurssiin voikin liittyä myös kirjoittamisen luova prosessi. Hylandin mallissa (2002), joka niin ikään jäsentää erilaisia kirjoittamiskäsityksiä mutta erottaa toisistaan teksti-, kirjoittaja- ja lukijakeskeiset lähestymistavat, taitodiskurssin voi tulkita sisältyvän tekstikeskeiseen näkökulmaan ja luovuusdiskurssin taas kirjoittajakeskeiseen. Vaikka luovuuteen sinänsä voidaan liittää myös yhteisöllisyys (esim. Kallionpää 2017; Sawyer 2012), painottaa kirjoittamisen luovuusdiskurssi yleensä kirjoittajayksilöä. Näin on myös tämän tutkimuksen aineistoissa, ja mielestäni onkin perusteltua tarkastella sekä taito- että luovuusdiskurssia omalla tavallaan yksilökeskeisinä käsityksinä. Luovuusdiskurssissa kirjoittamisen opetuksen tavoitteena voi olla yksilön kyvykkyys ilmaista itseään omaperäisesti ja kiinnostavasti. Taitodiskurssissa kirjoittamisen opetuksen tavoitteena voi puolestaan olla yksilön taito kirjoittaa huoliteltua yleiskieltä. Toki yhteisö määrittelee, mikä on omaperäistä ja minkälaisia ovat kirjoitetun yleiskielen säännöt.

Suomessa luovuuteen liittyviä kysymyksiä on tarkasteltu vähänlaisesti lukiokirjoittamisen tutkimuksessa (Juvonen ym. 2011, 50). Osa luovaan diskurssiin liittyvästä kritiikistä saattaa olla seurausta tutkimuksen vähäisyydestä, ja kenties luovuutta ja luovaa kirjoittamista olisikin syytä määritellä täsmällisemmin. Tällaisessa määrittelyssä olisi luontevaa tukeutua luovuustutkimukseen, mikä voisi tarkoittaa luovuutta tukevien näkökulmien tietoista irrottamista romanttisesta kirjoittajakuvasta. Yleensä luovuudella tarkoitetaan vanhojen ideoiden yhdistelyä siten, että on syntynyt jokin uusi idea, ja usein luovuuteen ajatellaan tarvittavan olemassa olevien sääntöjen tai teorioiden tuntemusta: luovat tieteelliset läpimurrot eivät tapahdu ilman aiempaa tutkimusta ja myös taiteen uudistaminen edellyttää vanhojen periaatteiden jonkinasteista hallintaa (ks. Boden 2013; Csikszentmihályi 1996, 330–331; Sawyer 2012). Oppimista ja opiskelua voi perustellusti pitää luovassa prosessissa tärkeänä. Luovuus ylioppilaskokeessa saattaa tarkoittaa persoonallisia metaforia, mutta voidakseen kirjoittaa sellaisia on ensin hahmotettava, mikä on kielikuva ja mitkä kielikuvat ovat kuluneita. Luovuus ja omaperäisyys nimenomaan parhaiden pistemäärien kriteereissä voivat liittyä myös siihen, että kirjoittajan kehittyminen näkyy tekstilajin hallintana mutta myös sen ylittämisenä (ks. Bawarshi 2003). On luettava, että voi ymmärtää, minkälaiset ratkaisut ovat omaperäisiä.

Vaikka oppiminen on keskeinen osa luovaa prosessia, nähdään koulu usein luovuuden rajoittajana: kuuluisan motivointipuheen (Robinson 2006) mukaan koulu tappaa luovuuden. Luovuus saattaa näyttäytyä alkukantaisena vapautena, jota koulun säännöt ja pakot kahlitsevat. Esimerkiksi Kress (1994, 11) on kuvannut erilaisten tekstilajien oppimista lapsen luovuuden alistamisena tekstilajin käytänteille. Hän katsoo, että kun lapsi oppii hallitsemaan tekstilajin, alkaa tekstilaji hallita lasta. Erilaiset rajoitukset voivat kuitenkin näyttäytyä myös kiinnos-

tavina haasteina. Esimerkiksi kokeellisen kirjallisuuden OuLiPo-ryhmään kuuluvat kirjailijat ovat käyttäneet sääntöjä luovan kirjoittamisen välineenä ja siten asettuneet vastustamaan ajatusta luovasta vapaudesta (Joensuu 2012, 15). Oulipolaisista Calvino (1960 [1957]) kirjoitti romaanin, jonka kirjoittamista rajoitti sääntö, ettei päähenkilö saa koskettaa lainkaan maata tarinan aikana, ja Queneau (1991 [1947]) teoksen, jossa sama pieni tapahtuma kerrotaan 99 eri tavalla. On totta, ettei opiskelijoilla ole valtaa uudistaa koulumaailman tekstilajeja, mutta säännöt sinänsä eivät tapa luovuutta. Toisinaan luovuus voi edellyttää sääntöjen rikkomista (Boden 2013, 8), mutta se, ettei tunne sääntöjä lainkaan, tuskin johtaa luoviin suorituksiin.

Koulumaailmassa tekstilajit saattavat erottaa taito- ja luovuusnäkökulmia. Taitodiskurssi liittyy kenties enemmän erilaisten asiatekstien kirjoittamiseen, vaikka oikeinkirjoituksen ja kieliopin säännöillä on luonnollisesti merkitystä myös sanataiteessa. Luovan kirjoittamisen opetus puolestaan on perinteisesti keskittynyt kaunokirjallisuuteen, erityisesti lyhytproosaan ja runouteen. Toimme osatutkimuksessa I esiin (artikkeli I, 328), ettei lukion pakollisilla ja syventävillä kursseilla ole juuri tilaa fiktiotekstien kirjoittamiselle. Äidinkielen ja kirjallisuuden opintoissa essee on kuitenkin hyvin keskeinen tekstilaji. Esseessä asiasisältö saattaa yhdistyä myös omakohtaiseen käsittelyyn ja kaunokirjalliset ainekset näkyvät erityisesti kielellisinä valintoina. Erilaiset luovan kirjoittamisen menetelmät saattavatkin olla hyödyllisiä myös äidinkielen ja kirjallisuuden opinnoissa (ks. myös Juutinen 2004); esseen kirjoittamisessa kehittyäkseen tarvitaan sekä taito- että luovuusdiskurssiin nojaavaa opiskelua.

Tutkimukseni perusteella myös taitodiskurssi kuuluu lukion kirjoittamisen opetukseen. Sillä on merkittävä asema etenkin kirjoitelmien arvioinnissa, johon ylioppilaskoe vaikuttaa. Taitoon kytkeytyvä kirjoittamisen opiskelu voi lisätä onnistumisen kokemuksia ja tunnetta omasta kyvykkyydestä (ns. *minäpystyvyys*, Bandura 1977), sillä se tekee oppimisen näkyväksi (artikkeli II, 169). On kuitenkin syytä pohtia, riittääkö, että vaikkapa kielenhuoltoon liittyvät kysymykset mainitaan opetussuunnitelman kaikkia äidinkielen ja kirjallisuuden kursseja koskevassa osuudessa. On mahdollista, että yksittäisten kurssien tai moduulien kuvauksilla on koko opetussuunnitelmakokonaisuutta suorempi vaikutus opetukseen, koska kurssia suunnitellessa on luontevaa keskittyä lukemaan opetussuunnitelmasta nimenomaan kurssi- tai moduulikohtaisia tavoitteita ja sisältöjä. Jos näin on, voisi yksittäisten kurssien tai moduulien sisällöissä ja tavoitteissa eksplikoida selvemmin, miten kielenhuolto ja kieliopin kysymykset liittyvät kuhunkin kurssiin. Lukiolaiselle hahmottuva kokonaiskuva kirjoittamisesta ei välttämättä ole oikea, jos esimerkiksi palaute ja arviointi keskittyvät taitodiskurssiin mutta opetus vaikkapa prosessidiskurssiin ja genrediskurssiin.

Tätä tutkimusta varten analysoidut institutionaaliset dokumentit eivät ole enää voimassa, mutta vaikuttaa siltä, että sekä taito- että luovuusdiskurssi ovat edelleen läsnä opetusta ohjaavissa dokumenteissa osin samaan tapaan kuin tutkimuksessa analysoiduissa dokumenteissa (Svinhufvud & Erra 2018). Taitodiskurssi ilmenee esimerkiksi viittauksina kirjoitettuun yleiskieleen ja sen normeihin:

(1) Kaikilla kursseilla kehitetään kirjoitetun yleiskielen hallintaa – –. (LOPS 2015, 41.)

(2) Lause- ja virkerakenteet ovat sujuvia ja luontevia. Kirjoitetun yleiskielen normien hallinnassa ei ole juurikaan puutteita, vähäiset pintatason poikkeamat ovat mahdollisia. (YTL 2017, 10.)

(3) [Keskeiset sisällöt:] kielen ja tekstinhuoltoa (LOPS 2019, 70, ÄI1; 72, ÄI6; 74, ÄI10.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 taitodiskurssi ilmenee kaikkia kursseja koskevassa kuvauksessa (esimerkki 1) ja sähköisessä ylioppilaskokeessa se on yksi tärkeä arviointikriteeri etenkin kirjoitustaidon kokeessa (esimerkki 2). Syksyllä 2021 käyttöön otettavassa opetussuunnitelmassa (LOPS 2019) opetus ei jäsenny enää kursseiksi vaan moduuleiksi, joiden pohjalta lukioissa suunnitellaan opetuskokonaisuuksia. Tässä opetussuunnitelmassa taitodiskurssi näyttäisi sisältyvän aiempaa selvemmin myös moduuleihin (esimerkki 3), sillä kielen- ja tekstinhuolto mainitaan kolmen kirjoittamisen moduulin sisällöissä.

Luovuusdiskurssi on läsnä sekä sähköisessä ylioppilaskokeessa (esimerkki 4) että vuoden 2015 opetussuunnitelmassa (esimerkki 5), mutta sen asema dokumenteissa ei kuitenkaan ole kovin vahva. Uusimmassa opetussuunnitelmassa luovuusdiskurssi ilmenee eksplisiittisesti (esimerkit 6 ja 7).

(4) Sisältövalinnat osoittavat itsenäistä ajattelua, asiantuntemusta ja luovuutta (YTL 2017, 10).

(5) [Keskeiset sisällöt:] monitulkintaisuus, kielen kuvallisuus ja tekstuaaliset keinot kaunokirjallisuudessa ja omissa teksteissä. (LOPS 2015, 43.)

(6) [Keskeiset sisällöt:] kirjallisuuden tehtäviä ja lukemisen tapoja, erityisesti elämyksellinen ja kokemuksellinen lukeminen ja kirjoittaminen. (LOPS 2019, 72, ÄI4.)

(7) [Keskeiset sisällöt:] tekstin omaäänisyyttä tukevia sanataideharjoituksia. (LOPS 2019, 72, ÄI6)

Ylioppilaskokeessa luovuus liittyy erityisesti näkökulma-, sisältö- ja aineistovalintoihin (esimerkki 4), mutta luovuusdiskurssin kaikuina voi nähdä myös ainakin sanaston monipuolisuuden tarkastelun (ks. YTL 2017, 10). Vuoden 2015 opetussuunnitelmassa (esimerkki 5) kaunokirjalliset keinot voivat yhtä lailla liittyä omaan kirjoittamiseen kuin luettavaan kaunokirjallisuuteen, ja tällainen kirjallisuuden lukemisen ja kirjoittamisen välinen yhteys ilmentää luovuusdiskurssia (ks. Ivanič 2004, 230). Uusimmassa opetussuunnitelmassa yhteys rakennetaan vielä selväsanaisemmin (esimerkki 6), ja kirjoittamisen vaatimustason noustessa sanataideharjoitukset tukevat kirjoittamisen opiskelua (esimerkki 7). Koska ylioppilaskokeen määräyksissä luovuus kytketään erityisesti sisältövalintoihin, tuntuu luovuus yhdistyvän tietoon, mikä perustuu luovuusteorioihin ehkä enemmän kuin Ivaničin kuvaamaan luovuusdiskurssiin. Vaikka luovuus ja taito usein asettuvat vastakkain, sopivat molemmat käsitykset lukion kirjoittamisen opetukseen, onhan kirjallisessa ilmaisussa kyse sekä taidosta että luovuudesta.

4.3 Kirjoittamisen yksinäisyys, yksilökeskeisyys ja sosiaalisuus

Taito- ja luovuusdiskurssit muodostavat yksinään vielä melko kapean näkökulman kirjoittamiseen. Sosiaalisesti ja sosiokulttuurisesti suuntautuneiden oppimiskäsitysten perusteella myös kirjoittamisen oppiminen on osallistumista ja toimimista yhteisössä (ks. mm. Bandura 1977; Greeno 1994; van Lier 2000; Säljö 2004; Vygotsky 1978). Sosiokulttuurisesti suuntautuneessa kirjoittamisen tutkimuksessa ajatukseen yksinäisestä kirjoittajasta onkin suhtauduttu kriittisesti (Prior 2006, 64; Syverson 1999). Jos kirjoittaminen on yksinäinen, eristäytynyt ja yksilön päänsisäinen prosessi, voi siihen olla vaikeaa osallistua. Tutkimukseni aineistojen valossa lukion kirjoittaminen näyttäytyy sekä yksinäisenä että yksilökeskeisenä, ja etenkin jälkimmäistä ilmentää myös edellä käsittelemieni taito- ja luovuusdiskurssien asema.

Kirjoittamisen opetuksen kontekstissa yksinäisyys voi tarkoittaa, että lukiolainen kirjoittaa tai opiskelee kirjoittamista ilman vuorovaikutusta toisten kirjoittajien kanssa. Yksinäisyyteen todennäköisesti liittyy myös yksilökeskeisyys, joka merkitsee, että kirjoittamisessa ja sen opiskelussa korostetaan kirjoittajan yksilöllisiä taitoja, ominaisuuksia tai prosesseja. Yksilökeskeisyyden on arveltu vaikuttavan muun muassa koulun palautekäytänteisiin (ks. Hankala & Kauppinen M. 2013, 227). Joskus kirjoittamisen yksinäisyyteen voidaan liittää myös koulun eristäytyminen erilliseksi kirjoittamisen saarekkeeksi, jossa kirjoitetaan vain koulua ja opettajaa varten (ks. Prior 2006).

Kirjoittamisen yhteydessä sosiaalisuus voi merkitä montaa asiaa. Se voi liittyä kirjoittamiseen yhteydenpidon ja vuorovaikutuksen vuoksi. Se voi merkitä sitä, että tekstillä ylipäänsä on lukija, joka kirjoittamisprosessissa huomioidaan: kirjoittamisen tavoitteena ei tällöin ole pelkästään valmis teksti vaan lukutapahtuma. Perinteisessä kouluopetuksessa aineita on saatettu kirjoittaa vain niiden itsensä sekä arvioinnin vuoksi, ei niinkään lukijoille. Sosiaalisuus voi merkitä myös sitä, että toiset ovat jollakin tavalla mukana kirjoittamisessa tai että kirjoitetaan yhdessä. Kirjoittamisen voi lisäksi ymmärtää sosiaalisena käytänteenä, jolloin oppiminen merkitsee sosiaalistumista yhteisön määrittelemille konventioille. Pitkälti tästä on kyse Ivaničin sosiaalisten käytänteiden diskurssissa (Ivanič 2004, 234–237; ks. artikkelit I ja II).

Lukion kirjoittamiskulttuurin yksinäisyys näkyy sekä kirjoittamisen diskurssien (ks. artikkelit I ja II) että kirjoittamisen tarjoumien analyysissä (ks. artikkeli III). Kuvatessaan kirjoittamista opiskelijat eivät juuri kuvaa sellaista toimintaa, johon muut ihmiset osallistuvat, eivätkä lukiolaiset ilmaise kuuluvansa kirjoittaviin ryhmiin (ks. Ivanič 2004, 234–237). Aineistoni perusteella toiset kirjoittajat ovat kirjoittamista opiskeltaessa useammin häiriötekijöitä kuin henkilöitä, joiden toiminnasta voisi ottaa mallia tai joilta voisi pyytää apua. Kirjoittamisen yksinäisyys ei todennäköisesti ole pelkästään lukion kirjoittamiseen liittyvä ilmiö, ja sitä onkin problematisoitu myös peruskoulun kirjoittamisen opetuksessa (esim. Hankala, Harjunen, Kauppinen, M., Kulju, Pentikäinen & Routarinne 2015; Harjunen & Rautopuro 2015; Pentikäinen ym. 2017).

Kirjoittamisen sosiaalisuus liittyi aineistossani vapaa-ajan vuorovaikutukseen ja toisinaan tekstin saamaan vastaanottoon. Analyysissä nousi esiin, että kirjoittaminen on tutkimukseen osallistuneille lukiolaisille myös sosiaalista toimintaa, mutta tällainen toiminta ei tunnu liittyvän kouluun (ks. myös Kauppinen, A. 2011). Kirjoittamisen tarjoumien analyysi toi esiin, että laitteet voivat mahdollistaa sosiaalisen kirjoittamisen siinä mielessä, että kirjoittamalla voidaan pitää yhteyttä toisiin ihmisiin esimerkiksi erilaisin pikaviestein (ks. artikkeli III, 63–64). Nimenomaan koulussa tekstejä ei kuitenkaan kirjoiteta välttämättä lukijoita varten: niitä lukee ja kommentoi lähinnä opettaja, jonka roolin arvioin olevan enemmän institutionaalinen kuin sosiaalinen.

Myöskään opetusta ohjaavissa dokumenteissa sosiaalisuudella ei ole analyysin perusteella vahvaa asemaa (ks. artikkelia I, 332–334). Ylioppilaskoe on yksilöllinen ja hyvin yksinäinen kirjoitustapahtuma: esimerkiksi sosiaalisten käytänteiden diskurssi näkyi ylioppilaskokeessa lähinnä niin kutsutuissa tuottotehtävissä, joissa simuloitiin erilaisia kirjoitustilanteita, sekä arviointikriteereissä, joissa viitattiin tarkoituksenmukaisuuteen ja ymmärrettävyyteen. Diskurssin ilmeneminen oli kuitenkin tulkinnanvaraista, ja esimerkiksi tarkoituksenmukaisuus arviointiperusteena kytkeytyi enemmän genrediskurssiin kuin sosiaalisten käytänteiden diskurssiin. Analysoiduissa lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2013) kirjoittaminen ei näyttäydy kovin sosiaalisena tai yhteisöllisenä toimintana, ja opetussuunnitelman vähäisiä viittauksia toisiin kirjoittajiin voi pitää melko epätäsmällisinä: kaikille pakollisella ÄI1-kurssilla opiskelijat jäsentävät omaa viestintäympäristöään, mikä voi merkitä myös kirjoittamisen kontekstin analyysiä, mutta opetussuunnitelmatekstissä ei tässä kohtaa kuitenkaan täsmällisesti viitata kirjoittamiseen. Syventävällä ÄI9-kurssilla mainitaan lukija- ja kirjoittajayhteisössä toimiminen, mutta ei selvennetä, mistä yhteisöstä on kyse.

Katsaus uudempiin opetussuunnitelmadokumentteihin osoittaa, että kirjoittamisen oppiminen on muuttumassa ja kirjoittamisen yksinäisyys vähenemässä (Svinhufvud & Erra 2018). Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 (LOPS 2015) kirjoittaminen on edelleen enemmän genrediskurssin mukaista tekstin rakentamisessa harjaantumista kuin vaikkapa tekstilajeille sosiaalistumista. Yhdessä kirjoittaminen sekä yhteisöllinen kirjoittaminen nousevat kuitenkin edellistä opetussuunnitelmaa vahvemmin esiin. Samoin on syksyllä 2021 käyttöön otettavassa opetussuunnitelmassa (LOPS 2019). Seuraavissa esimerkeissä sosiaalisuus näkyy yhdessä toimimisena (8 ja 10) sekä kirjoittamiseen liittyvän vuorovaikutuksen sekä yhteisöllisyyden sanallistamisena (9).

(8) Tekstejä tuotetaan, tulkitaan ja jaetaan sekä yksin että yhdessä, myös tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. (LOPS 2015, 40.)

(9) [Kurssin tavoitteena on, että opiskelija] monipuolistaa käsitystään kirjoittamisesta, lukemisesta ja puhumisesta vuorovaikutuksellisena, yhteisöllisenä ja yksilöllisenä ilmiönä. (ÄI1, LOPS 2015, 42.)

(10) Tekstejä tuotetaan ja tulkitaan sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa muiden kanssa (LOPS 2019, 66).

Sosiaalisten käytänteiden diskurssi ilmenee vuoden 2015 opetussuunnitelmassa kirjoittamisen kontekstin huomioimisena ja jossain määrin myös kirjoittamisen yksinäisyyden purkamisena (esimerkki 8). Yksin kirjoittamisen rinnalle nousee yhdessä kirjoittaminen, ja ensimmäisen kurssin tavoite (esimerkki 9) vihjaa, että kirjoittamiseen liittyy paitsi yksilöllisiä myös vuorovaikutuksellisia ja yhteisöllisiä merkityksiä: ymmärryksen kohteena voi olla myös kirjoittaminen itse. Vuoden 2019 opetussuunnitelmassa tekstejä tuotetaan ”vuorovaikutuksessa muiden kanssa” (esimerkki 10), mikä voi merkitä paitsi yhteistyötä kirjoittamisen prosessin eri vaiheissa myös konkreettisesti kirjoittamista yhdessä.

Sosiaalisten käytänteiden diskurssiin kuuluu sosiaaliseen kontekstiin vaikuttavien tekijöiden ymmärtäminen ja esimerkiksi kirjoittamisympäristöjen tutkiminen (Ivanič 2004, 236). Tällaista kirjoittamisen ekosysteemien tarkastelua on esimerkiksi opintojen alussa:

> (11) [Opiskelija] harjaantuu tarkkailemaan omia taitojaan puhujana, kuulijana, lukijana ja kirjoittajana erilaisissa ympäristöissä. (ÄI1, LOPS 2015, 42.)

> (12) Moduulin tavoitteena on, että opiskelija – – syventää käsitystä itsestään tekstien tulkitsijana ja tuottajana sekä palautteen antajana ja vastaanottajana. (ÄI1, LOPS 2019, 70.)

Molemmissa esimerkeissä opiskelijaa tarkastellaan kirjoittajayksilönä. Esimerkissä 11 kurssin tavoitteena on, että opiskelija oppii tarkkailemaan yksilöllisiä taitojaan, mutta viittaus erilaisiin ympäristöihin implikoi niiden myös vaikuttavan taitoihin. Kyse on siitä, että erilaisissa konteksteissa tarvitaan erilaista kirjoittamisen osaamista, ja samalla opetussuunnitelma nostaa esiin yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen. Esimerkissä 12 ympäristön merkitystä ei tuoda esiin, vaan sen sijaan rinnakkain asettuvat kirjoitetut tekstit ja palaute. Käsitys itsestä vaikuttaa lukemiseen ja kirjoittamiseen, mutta myös siihen, miten opiskelija osallistuu toisen kirjoittamiseen antamalla palautetta tai ottaa toisen palautteen käyttöön omassa kirjoittamisessaan.

Vaikka opetussuunnitelmissa sosiaalisuus näyttäisikin olevan entistä keskeisempää, ei ylioppilaskoe ole tältä osin merkittävästi muuttunut: sähköisessä ylioppilaskokeessa sosiaalisten käytänteiden diskurssi ei tule esiin, ja kokeessa kirjoitettavat tekstit kirjoitetaan lähinnä arviointia varten. Arviointi voi kyllä keskittyä edelleen ymmärrettävyyteen ja selkeyteen, kuten on seuraavissa erinomaisten tekstien kriteereissä:

> (13) Tekstiä on helppo seurata – –. (Kirjoitustaidon koe, YTL 2017, 10.)

> (14) Viesti välittyy erinomaisesti. (Kirjoitustaidon koe, YTL 2017, 10.)

> (15) Vastaus on kokonaisuudessaan erittäin selkeä ja helposti ymmärrettävä. (Lukutaidon koe, YTL 2017, 6.)

Esimerkki 13 on kirjoitustaidon kokeen erinomaisen tekstin kriteereistä. Siinä käytetään nollapersoonakonstruktiota, joka synnyttää tulkinnan, että kenen tahansa olisi helppo seurata tekstiä. Arviointi kytkeytyy siis eräänlaisen geneerisen

lukijan lukukokemukseen, mutta subjektin paikan voi kuitenkin tulkita kuuluvan tekstin arvioijalle, joka on ensi vaiheessa opettaja ja myöhemmin ylioppilastutkintolautakunnan sensori. Samalla kun lukija huomioidaan, sivuutetaan lukijan kontekstin vaikutus: ihmiset ovat harjaantuneet erilaisten tekstien lukemiseen, joten todennäköisesti eri ihmisille myös erilaisten tekstien seuraaminen on helppoa (ks. myös Ivanič 2004, 237). Esimerkissä 14 arviointi liittyy viestin välittymiseen ja siis lukukokemuksen helppouden sijaan tekstin sisällön eli viestin ymmärrettävyyteen. Kutakuinkin samaa arvioidaan myös lukutaidon kokeessa (esimerkki 15). Esimerkeissä 14 ja 15 selkeys ja ymmärrettävyys nousevat tekstin tavoitteiksi ja erinomaisen vastaustekstin ominaisuuksiksi.

Opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2015; LOPS 2019) ja ylioppilaskokeen määräykset (YTL 2017) eroavat erityisesti siinä, että yhdessä kirjoittaminen ja yhteisöllinen kirjoittaminen puuttuvat kansallisesta kokeesta. Kallionpää (2017, 106) on arvellut, että jatkossa ylioppilaskokeessa voisi olla myös yhteisölliseen kirjoittamiseen ohjaavia tehtäviä. Tällainen koe voisi kuitenkin olla vaikea toteuttaa, koska arvosanat ovat yksilöllisiä, arvioinnin on oltava tasapuolista ja kokeen painoarvo jatko-opintoihin pyrittäessä on merkittävä. On kuitenkin syytä kiinnittää huomiota lukion opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen eroihin. Voi olla ongelmallista, jos kirjoittamisen arviointi lukion kursseilla perustuu lähinnä ylioppilaskokeen antamaan malliin, sillä kokeen arviointikriteerit eivät vastaa opetussuunnitelman kirjoittamiskäsityksiä (ks. myös artikkeli I). Sosiaalisten käytänteiden diskurssiin kuuluu Ivaničin mukaan (2004, 234) kaikenlaisten sosiaalisten ja kulttuuristen kirjoittamisympäristöjen arvostaminen sen sijaan, että tiettyjä kirjoittamistapoja suosittaisiin toisten kustannuksella. Tämä näkökulma ei voi toteutua ylioppilaskokeen arvioinnissa, joka väistämättä asettaa tietyt käytänteet toisten edelle. Lukiossa opiskelijan tavoite saattaa olla, että hänen tuottamastaan tekstistä saa selvää (ks. artikkeli II, 174–175), mutta opiskelijan ja instituution käsitykset siitä, mikä on ymmärrettävää, saattavat erota toisistaan. Ivanič (2004, 237) onkin pohtinut sitä, miten ongelmallisia arviointikriteereitä esimerkiksi tekstin vaikuttavuus tai ymmärrettävyys ovat, koska perinteisessä koulukirjoittamisessa kontekstin merkitys jätetään usein huomiotta.

Yksinäisyys ja sosiaalisuus saattavat sulkea pois toisensa, mutta sen sijaan yksilökeskeisyydessä ja sosiaalisuudessa ei välttämättä ole kyse vastakkainasettelusta: kirjoittamisen opetuksessa voi olla tilaa molemmille. Yksilökeskeisyyden ja sosiaalisuuden kytkös ilmenee myös kirjoittamisen diskursseja tarkastelemalla. Sosiaalisuuden voi lopulta liittää jollakin tapaa kolmeen diskurssiin: prosessidiskurssiin voi kuulua yhteistyö, sosiaalisten käytänteiden diskurssiin kirjoittamisen oppiminen sosiaalistumalla ja sosiopoliittiseen diskurssiin taas kirjoittamalla vaikuttaminen (ks. Ivanič 2004; artikkelit I ja II). Edellä (ks. luku 4.2) käsittelin taito- ja luovuusdiskursseja yksilöä korostavina näkökulmina kirjoittamiseen (ks. myös Randahl 2011, 108), ja näiden lisäksi myös prosessidiskurssia ja sosiopoliittista diskurssia voi pitää yksilökeskeisinä, vaikka niissä onkin viitteitä myös sosiaalisuudesta.

Marilyn Cooperin (1986) artikkeli Ecology of Writing asettui ilmestyessään vastareaktioksi prosessikirjoittamisen yksilökeskeisyydelle. Kirjoittamisen ekologia korostaakin kontekstin, niin fyysisen kuin kulttuurisenkin, vaikutusta kirjoittamiseen, ja sen näkökulmasta kirjoittamisen opettaminen ei voi keskittyä pelkästään yksilöön. Cooperin kriittistä suhtautumista prosessikirjoittamiseen saattaa selittää osin se, että siihen nojautuva opetus perustui teorioihin kirjoittajayksilön kognitiivisista prosesseista. Prosessikirjoittamisen ei kuitenkaan tarvitse olla yksinäistä. Se sisältää mahdollisuuden myös sosiaaliseen toimintaan, sillä käytännön kirjoittamisprosessia ohjaavissa malleissa on hyödynnetty yhteistyötä ja esimerkiksi vertaispalautetta (esim. Flower 1994; Linnakylä, Mattinen & Olkinuora 1988; Murtorinne 2005). Prosessidiskurssiin liittyy ajatus, että noviisikirjoittajat, jollaisina lukiolaisia voi pitää, voivat hyödyntää eksperttien toimintatapoja (esim. Ranta 2007), kuten kirjoittamista yhdessä.

Taito-, luovuus- ja prosessidiskurssin tavoin myös sosiopoliittinen diskurssi korostaa kirjoittajayksilöä, sillä se korostaa yksilön mahdollisuuksia käyttää kirjoittajan valtaa sekä toisaalta vastuuta ja tietoisuutta kirjoittamiseen liittyvistä eettisistä kysymyksistä. Jos kirjoittamista tarkastelee ekologisesta näkökulmasta, on kiinnostavaa pysähtyä pohtimaan sosiopoliittisen diskurssin suhdetta ympäristöön. Randahl (2011) on arvellut, että sosiopoliittinen diskurssi on vahva hänen tutkimuksensa kirjoitelma-aineistossa nimenomaan sen yksilökeskeisyyden vuoksi. Tähän tuntuu liittyvän paradoksi, sillä jo diskurssin nimi nostaa esiin sosiaalisen, ja ehkä sosiopoliittista näkökulmaa kannattaisikin tarkastella niin yksilön kuin ympäristönkin mahdollisuuksia painottaen. Sosiopoliittinen näkökulma huomioi sen, miten ympäristö vaikuttaa kirjoittajaan. Toisaalta siihen tuntuu liittyvän käsitys, että yksilö voi vaikuttaa ympäristöön esimerkiksi tekemillään kielellisillä valinnoilla. Ekologinen näkökulma kielen oppimiseen näkee oppijat autonomisina toimijoina käytäntöyhteisöissä. Autonomia ei tässä yhteydessä merkitse kuitenkaan pelkästään yksilöllisyyttä, vaan se kytkeytyy nimenomaan dialogisuuteen ja sosiaalisuuteen. (Van Lier 2004, luku 1.) Kirjoittamisen opetuksen näkökulmasta tällainen yksilön ja ympäristön vuorovaikutus tuntuu toteutuvan nimenomaan sosiopoliittisessa diskurssissa, joka näkee kirjoittajan potentiaalin aktiivisena toimijana ja vaikuttajana.

Toisinaan sosiaalisten käytänteiden diskurssi ja sosiopoliittinen diskurssi liitetään toisiinsa ja nähdään melko yhtenäisenä kirjoittamiskäsityksenä (esim. Kallionpää 2017; Kauppinen, M. ym. 2015, 169). Ivanič (2004) erottaa nämä diskurssit muun muassa siten, että sosiaalisten käytänteiden diskurssi keskittyy kirjoitustapahtumaan, kun taas sosiopoliittinen diskurssi keskittää huomionsa laajempaan sosiokulttuuriseen kontekstiin. Nähdäkseni nämä diskurssit eroavat myös siinä, miten ne suhtautuvat kirjoittajayksilöön. Ivaničin kuvaamista kirjoittamisen diskursseista vain sosiaalisten käytänteiden diskurssi tuntuu keskittyvän kirjoittajayksilön sijaan jollakin tapaa tekstiyhteisöön ja siihen, mikä merkitys yhteisöllä on kirjoittamistapahtumassa. Onkin mahdollista, että myös tästä syystä sen aito hyödyntäminen koulussa on vaikeaa. (Ks. Ivanič 2004.)

Kirjoittamisen yksinäisyyden purkamisen ei tarvitse merkitä yksilökeskeisyyden tai yksilöllisyyden hylkäämistä. Uusien lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2015; LOPS 2019) näkökulmasta kirjoittaminen ei ole enää sillä tavalla yksinäistä, että opiskelija kirjoittaisi ilman vertaisten apua oman tekstin ja saisi siitä opettajalta yksin luettavan palautteen. Sen sijaan lukion kirjoittaminen saattaa olla yksilökeskeistä siten, että huomio on yksilön omassa kirjoittamisessa, vaikka kirjoittamisesta keskusteltaisiin yhdessä, vaikka tekstejä tehtäisiin yhdessä ja vaikka kirjoittamista tarkasteltaisiin osana sosiokulttuurista kontekstia. Yksilökeskeisyys ei kuitenkaan tarkoita kirjoittamisen eristämistä luokkahuoneeseen. Neljännessä osatutkimuksessa tarkastelin reflektiivistä kirjoittamista, ja artikkeli nosti kirjoittamisen yksinäisyyteen, yksilökeskeisyyteen ja sosiaalisuuteen tutkimukseni kannalta uuden näkökulman: reflektiivinen teksti voi tuoda esiin keskustelun vaihtoehtoisten näkemysten kanssa ja toisaalta se mahdollistaa oman näkökulman ja kokemuksen jakamisen. Tutkimukseni perusteella reflektoivaa kirjoittamista voi pitää yhtenä välineenä, jonka avulla sosiaalisuuteen liittyviä kysymyksiä voidaan koulukontekstissa käsitellä.

Kirjoitelma-aineiston kielen tarkastelu toi esiin, että kirjoittajat hyödyntävät erilaisia strategioita käsitellessään kokemuksiaan, mutta moni lukiolainen nimenomaan jakaa omaa kokemustaan ja tarjoaa kokijan paikkaa myös lukijalle käyttämällä nollapersoonaa (esim. *ei siitä (0) osannut innostua*). Laitisen mukaan (1995, 339) nollapersoonaa käytetään oman kokemuksen käsittelyssä, ja hän tarkastelee rakennetta äärimmäisenä subjektiivisuuden ilmauksena. Kognitiivisessa kielentutkimuksessa subjektiivisuus voi tarkoittaa, että kokemuksen havainnoija ja kertoja kuvaa asian omasta näkökulmastaan sen sijaan, että kuvaisi itseään ja viittaisi suoraan itseensä käyttämällä yksikön 1. persoonamuotoa. Langackerin teatterimetaforan avulla ilmaistuna subjektiivisuudessa on siis kyse siitä, että kokemuksen havainnoija on ilmaisun kannalta ikään kuin katsomossa. Esimerkiksi ilmipantu subjekti, kuten kokijaan viittaava sana *minä*, on ilmaisussa näkyvillä, näyttämöllä, kun taas ilmipanematon nollapersoonarakenteen subjekti on näkymätön, mutta kokemus esitetään hänen näkökulmastaan. (Ks. Laitinen 1995, 346; subjektiivisuudesta ks. myös Langacker 1990.) Käsitellessään omaa kokemusta nollapersoonaa käyttäen kirjoittaja voi tarjota lukijalle mahdollisuuden kokeilla kirjoittajan paikalle astumista: sovittaa kokemusta ja näkökulmaa itselleen (ks. artikkelit II, III ja IV). Samalla subjektiivisuuteen liittyykin jaettavuus. Vaikka kirjoittamista ei kuvata kirjoitelma-aineistossa kovin sosiaalisena tai yhteisöllisenä toimintana, voivat kirjoittamiseen liittyvät kokemukset olla osin yhteisiä.

Osa tutkimukseeni osallistuneista lukiolaisista asettuu kirjoittamista pohtiessaan dialogiin ja vastakkain toisten kanssa, ja erilaiset mielipiteet näkyvät esimerkiksi myönnytyksissä ja vasta-argumenteissa. Kirjoittamista pohtivat kirjoitelmat saattavatkin olla moniäänisiä kokonaisuuksia, joissa lukiolainen argumentoi oman näkökulmansa puolesta. Ehdotan osatutkimuksessa (artikkeli IV), että reflektiivinen teksti voi olla itsen ja muiden kohtauspaikka, jossa oma kokemus ja universaali tieto yhdistyvät (ks. Dewey 2016 [1910]). Tähän liittyy nähdäkseni myös narratiivinen identiteetti, sillä tekstissä oma kertomus ja kulttuurin kertomukset kohtaavat (ks. Ricœur 1991b). Kirjoittajaidentiteetti ei välttämättä

rakennu ikään kuin näyttämölle katsottavaksi, vaan se voi rakentua näkökulmana ja vuorovaikutuksessa toisten kokijoiden kanssa. Toiset voivat olla läsnä, vaikka huomio olisikin kirjoittajayksilössä.

Vaikka reflektointi on henkilökohtainen prosessi, jonka ansiosta on mahdollista oppia juuri omista kokemuksista (Johns 1995), voi reflektio olla myös ryhmätyötä. Aineistoni kirjoittamista pohtivat tekstit ovat henkilökohtaisia ja kirjoitettu yksin, mutta todennäköisesti on hyödyllistä käsitellä kirjoittamista myös pienryhmissä (esim. Murtorinne 2005). Ekström (2011, 37) on pohtinut reflektiota yksilöllisyyden ja vuorovaikutuksen näkökulmasta: romanttinen tekijä (ks. myös lukua 4.2) ei välttämättä kykene kovin analyyttisesti reflektoimaan kirjoittamistaan, koska tekijäkäsitykseen liittyy tiedostamattomien vaiheiden korostaminen luomisprosessissa. Hänen mukaansa (mts. 74) vuorovaikutus toisten kanssa voi tukea kirjoittamisen tarkastelua ja yksilöllisyydestä voi lopulta seurata pyrkimys yhteyteen muiden kirjoittajien kanssa. Tällöin yhteinen pohtiminen ei Ekströmin mukaan syrjäytä kirjoittajayksilöä mutta tarjoaa esimerkiksi mahdollisuuden purkaa romanttista kirjoittajakäsitystä. Yhteinen reflektio voi siten olla keino lähestyä erilaisia kirjoittamiskäsityksiä ja lopulta ymmärtää kirjoittaminen aiempaa monipuolisemmin ja kokonaisvaltaisemmin. Kirjoittamisen ekologian piirissä on ehdotettu, että opetuksen tavoitteena tulisi olla opiskelijoiden kokemus itsestään osana yhteisöä, mutta myös osana ympäristöä (esim. Weisser 2001, 93). Tällaisen ymmärtämisen tukeminen edellyttää pedagogista kehittelyä, ja esitänkin joitakin mahdollisia työskentelytapoja myöhemmin luvussa 5.2.

4.4 Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä – näkökulmia lukiolaisten kirjoittajaidentiteetteihin

Lukiota kirjoittamisen ympäristönä voi kuvata monin tavoin (kirjoittamisen ympäristöistä ks. Yankura 2012, 24–25). Ensinnäkin se on fyysinen ympäristö, jossa voi olla erilaisia kirjoituspaikkoja ja -välineitä. Jotain tästä ympäristöstä kielivät konkreettiset kirjoittamisen tarjoumat, kuten erilaiset tietotekniset apuvälineet, jotka saattavat tutkimukseni perusteella sekä helpottaa että vaikeuttaa kirjoittamista (ks. artikkeli III, 58–64). Toiseksi lukio sosiaalinen ympäristö, sillä siihen liittyy erilaisia merkittäviä ihmissuhteita, jotka voivat vaikuttaa myös opiskeluun ja kirjoittamiseen. Tämän tutkimuksen aineistoissa sosiaalisuus ei kytkeydy kovin voimakkaasti lukion kirjoittamiseen, kuten olen luvussa 4.3 tuonut esiin (ks. myös artikkeleita I, II ja III), mutta mahdollisuus sosiaalisuuteen näkyy reflektiivisten tekstien kielessä kokemuksen jakamisena ja keskusteluna (artikkeli IV, 36–37). Kolmanneksi lukio on symbolinen ja institutionaalinen ympäristö, johon liittyy sääntöjä ja määräyksiä: lukion toiminta määritellään laissa, sitä ohjaavat opetussuunnitelmat ja se tähtää kansalliseen kokeeseen, jota säädellään tarkasti. Lukioinstituutio välittyy lukiolaisten kirjoitelmissa, kun oppimista ja kehittymistä kuvataan lukiokontekstissa. Symboliseen ympäristöön voi liittää

myös erilaiset semioottiset resurssit, kuten opetusmateriaalit, joita ei tämän tutkimuksen yhteydessä ole analysoitu.

Neljänneksi lukio on myös ajallinen ympäristö, jossa aika ilmenee ainakin kolmella tavalla. Lukio voi olla ikään kuin vuorokauden ajankohta, jonka ulkopuolelle jää vapaa-aika. Lukioon liittyy monenlaisia kiireitä, aikatauluja ja määräpäiviä: tekstit pitää saada valmiiksi tietyssä ajassa tai tiettyyn hetkeen mennessä. Tällaiset symboliset ja institutionaaliset tarjoumat saattavat kannustaa kirjoittamaan tai olla kirjoittamisen esteitä. (Ks. artikkeli III). Tässä tutkimuksessa vähälle huomiolle on jäänyt se, että lukio sijoittuu ihmisen elämänkaaressa peruskoulun ja lukionjälkeisen elämän väliin, ja myös kirjoittamisen oppiminen tai kirjoittamiseen suhtautuminen muuttuvat ajan myötä.

Burgess ja Ivanič (2010, ks. myös Ivanič 1998) ovat korostaneet ajan ja erilaisten ajanjaksojen merkitystä kirjoittajaidentiteettien kannalta. Identiteetit muuttuvat, ja kirjoittamisen käytänteet ja kirjoittamiskäsitykset muuttuvat niin ikään (ks. Burgess & Ivanič 2010, 230). Myös Ricœurin teoriassa painottuu käsitys ajasta ja muutoksesta: narratiivinen identiteetti on dynaaminen (1992). Juuri identiteettien muuttuvuudella voi perustella niiden pohtimisen hyödyllisyyttä, sillä muutokseen liittyy aina mahdollisuus. Muutos nouseekin esiin useissa aineistoni teksteissä, sillä mennyt, nykyisyys ja tuleva asettuvat niissä järjestykseen. Seuraavissa esimerkeissä perfektin aikamuoto liittää menneen osaksi nykyhetkeä ja tekee siitä merkityksellisen nykyisyyden kannalta (ks. Comrie 1976, 52; VISK § 1534).

> (16) "Mielestäni olen ihan hyvä kirjoittaja ja lukionkin aikana olen kehittynyt valtavasti, ja kehityn jatkuvasti. Tuntuu hassulta että lukion alussa minulla oli vielä paljon ongelmia eri aikamuotojen kanssa." 06/01

> (17) "Lukio-aikana olen saanut jonkinlaista selvyyttä omista kirjoitustaidoistani ja huomannut, missä on parannettavaa. Kirjoitusvirheitä ei teksteissäni enää niin paljon ole kuin joskus yläasteella. Tietenkin niitä aina joskus tulee, varsinkin jos on kovin kiire kirjoittamisessa." 06/05

Esimerkissä 16 kirjoittaja luonnehtii itseään ihan hyväksi kirjoittajaksi ja selittää tulkintaansa sillä, että on kehittynyt aikaisemmin. Preesensin avulla ilmaistaan, että edistys on jatkuvaa. Esimerkin 17 kirjoittajan teksteissä on kirjoittajan mukaan vähemmän kirjoitusvirheitä kuin aikaisemmin, koska kirjoittaja kokee alkaneensa ymmärtää kirjoitustaitojaan ja tämä ymmärrys taas on tuottanut oppimista. Opiskelija arvelee, että tulevaisuudessakin tulee virheitä, mutta hän tuntuu pitävän sitä luonnollisena osana kirjoittamista: *tietenkin niitä aina joskus tulee*. Menneen, nykyhetken ja tulevan kuvaaminen voi olla hyödyllistä, sillä jos opiskelija havaitsee kehittyneensä, hän saattaa ajatella kehittyvänsä myös jatkossa.

Se, että lukiolainen havaitsee oppineensa jotain tai kehittyneensä kirjoittajana, liittyy ajallisen jatkuvuuden hahmottamiseen. Osa opiskelijoista luo pohtiessaan kirjoittamistaan katseen tulevaan nostamalla esiin konkreettisia kirjoittamisen oppimisen tavoitteita. Osa taas katsoo taakse kuvaamalla omaa kehittymistään tai nostamalla esiin yksittäisiä tapahtumia omasta historiastaan. Tämän

tutkimuksen perusteella ei voi tehdä päätelmiä siitä, mitkä lukiolaisten kirjoitelmissa tehdyt havainnot ovat reflektion myötä heränneitä oivalluksia, mutta on mahdollista, että reflektio auttaa huomaamaan kehitystä. Karjalainen (2012, 183–188) on kuvannut reflektion myötä tapahtuvaa oivaltamista muun muassa uusien näkökulmien avaamisena sekä tulkintojen tekemisenä niin menneestä kuin tulevastakin.

Olen pyrkinyt tutkimuksessani selvittämään, minkälaisessa kirjoittamisen kontekstissa lukiolaiset toimivat. Olen pohtinut, miten kirjoittaminen ja kirjoittajaidentiteetti rakentuvat fyysisessä, sosiaalisessa ja symbolisessa ympäristössä (ks. myös Dobrin 2001; Fleckenstein ym. 2008). Sekä kirjoittamisen diskurssit että tarjoumat kielivät kirjoittajan suhteesta näihin ympäristöihin, ja tässä tutkimuksessa vuorovaikutus näkyy lukiolaisten kirjoittamista pohtivissa teksteissä. Lukiolaisten kirjoitelmat ovat siis tuottaneet tietoa siitä, miten lukiolaiset kirjoittavat ja oppivat kirjoittamista vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Ivanič (1998) korostaa kirjoittajaidentiteettejä koskevassa teoriassaan sosiokulttuurisen kontekstin merkitystä. Hän kirjoittaa sosiaalisesti tarjolla olevista mahdollisuuksista minuudelle, jotka ovat resursseja ja rajoituksia sille, kuka ihminen voi olla. Nämä mahdollisuudet, joita voi kutsua myös subjektipositioiksi tai positioinneiksi, ovatkin osin samankaltaisia kuin tarjoumat, jotka niin ikään rajoittavat ja mahdollistavat toimintaa (ks. myös Yrjänäinen 2011, 202). Jos fyysisessä ympäristössä tarjolla oleva pyyhekumi tekee mahdolliseksi kirjoitusvirheen korjaamisen, voivat sosiokulttuurisessa ympäristössä tarjolla oleva prosessidiskurssi ja siihen liittyvä subjektipositio mahdollistaa tekstin rakenteen laajemman muokkauksen. Kirjoittajan on vain osattava havainnoida ympäristöä: täytyy nähdä pyyhekumi ja siihen liittyvä mahdollisuus tai tunnistaa prosessikirjoittamisen malli ja kokea se itselle sopivaksi.

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut, minkälaisia kirjoittamisen diskursseja lukioympäristössä voi havaita. Opetusta ohjaavien dokumenttien perusteella lukiolaisille näyttäisi olevan lukiossa tarjolla ainakin prosessikirjoittajan sekä erilaisten tekstien laatijan positio, sillä prosessi- ja genrediskurssi ovat voimakkaita opetussuunnitelmassa ja genrediskurssi myös ylioppilaskokeessa. Toisaalta etenkin arvioinnin näkökulmasta tarjolla on normit taitavan kirjoittajan positio, sillä ylioppilaskokeen arviointiperusteissa taitodiskurssi muodostaa kriteerien perustan. Tässä tutkimuksessa analysoitujen lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2003) ja ylioppilaskokeen määräysten (YTL 2012) kirjoittamisen diskurssit ovat osin erilaisia. (Ks. artikkeli I.) Kirjoittajaidentiteettien kannalta tämä merkitsee sitä, että opetus ja arviointi tarjoavat osin erilaisia kirjoittajapositioita, ja tämän voi arvioida vaikuttavan jollakin tapaa myös siihen, miten vaikuttavaa opetus on.

Ivaničin mukaan (1998, 67–68) kirjoittamiseen liittyvät käytännöt muovaavat kirjoittajaidentiteettiä. On keskeistä, mitkä kirjoittamisen käytänteet ja diskurssit kirjoittaja ottaa omakseen: kokevatko kirjoittajat juuri sellaiset käytänteet vieraiksi, joita he tarvitsevat selviytyäkseen opinnoista. Tutkimukseeni osallistuneet lukiolaiset tuntuvat asemoivan omaa kirjoittamistaan eritoten suhteessa normit taitavan kirjoittajan positioon sekä luovan kirjoittajan positioon. Joillekin

näyttäisi olevan tarjolla myös erilaisten tekstien laatijan positio, sillä jotkut kirjoittajat tukeutuvat myös genrediskurssiin pohtiessaan kirjoittamista. Sen sijaan prosessikirjoittajan positioon lukiolaiset eivät aineistoni perusteella asetu. Heillä on tutkimukseni perusteella kirjoittamisen prosessiin kuten aloittamiseen liittyviä ongelmia, mutta he eivät juurikaan kerro suunnittelevansa tai muokkaavansa tekstejään, vaikka kirjoittamisen prosessin jakaminen erilaisiin vaiheisiin saattaisi helpottaa aloittamista. (Ks. artikkeli II, 172–173) Tämän tutkimuksen perusteella on vaikea arvioida, mistä tämä johtuu. Voisiko prosessikirjoittajan positio olla tarjolla ennen kaikkea ammattikirjoittajille? Elävätkö kirjoittamisen luovuuteen liittyvät myytit inspiraation vallassa tuotetuista teksteistä niin voimakkaasti, etteivät opiskelijat hahmota kirjoittamista erilaisista vaiheista koostuvana tekstityönä? Sosiaalisten käytänteiden diskurssi on vähäinen sekä opetusta ohjaavissa dokumenteissa että lukiolaisten kirjoitelmissa (artikkelit I ja II). On mahdollista, että tulevaisuudessa diskurssin vahvistuttua opetussuunnitelmassa (ks. tämän tutkimuksen luvut 4.3 ja 5.2) on myös sosiaalisten käytänteiden diskurssiin liittyvä kirjoittajapositio selvemmin tarjolla. Toisaalta voi käydä myös niin, että kirjoittamisen muihin osa-alueisiin kohdistuva arviointi ohjaa kirjoittamiskäsityksiä ja sosiaalinen toiminta jää prosessikirjoittamisen tavoin muiden näkökulmien jalkoihin.

On kiinnostavaa, että opetusta ohjaavat dokumentit ja lukiolaisten kirjoitelmat kuvaavat kirjoittamista erilaisin painotuksin ja että lukiolaisten kirjoittajaidentiteetit ovat siis erilaisia kuin opetusta ohjaavien dokumenttien perusteella voisi ajatella. Tässä voi olla kyse koulua laajemman ympäristön vaikutuksesta, sillä oppiminen ei rajoitu pelkästään kouluun (Säljö 2001). On mielestäni kuitenkin hyvä pohtia, pitäisikö opiskelijoita opettaa näkemään kirjoittamista laajemmin (ks. myös Boscolo & Hidi 2007). Yrjänäinen (2011) on tuonut esiin, että tarjoumien havaitsemista voi opettaa, ja uskoakseni myös kirjoittamisen tarjoumissa on kyse nimenomaan oppimisesta. Vaikka jotkut kokevat esimerkiksi ohjeet rajoittavina (artikkeli III, 71–72), on tällaisissa rajoituksissa myös mahdollisuuksia. Aikataulupaine voi sitoa kirjoittajaa, mutta se voi olla toisaalta tilaisuus kehittää suunnittelukykyä tai selventää omia tavoitteita. Samansuuntaisesti voisi olla tarpeen pohtia, miten erilaiset kirjoittajapositiot voisivat olla lukiolaisille selvemmin havaittavia ja mahdollisia. Kirjoittajaidentiteetit vaikuttavat nähdäkseni siihen, minkälaisia tarjoumia opiskelijat havaitsevat, ja oman kirjoittamisen pohtiminen voi auttaa huomaamaan oppimisen tai kirjoittamisen mahdollisuuksia. Reflektion avulla opiskelijat voivat luoda suhteita erilaisiin kirjoittajaidentiteetteihin ja erilaisiin tapoihin ymmärtää asioita (Creme 2008).

Aiemmassa tutkimuksessa on kiinnitetty jonkin verran huomiota arvioinnin merkitykseen identiteeteille ja myös kirjoittajaidentiteeteille. Palaute ja arviointi voivat vaikuttaa voimakkaastikin kirjoittajan käsitykseen itsestä (ks. Törmä 2011, 41; Wardle & Roozen 2012). Peruskoulun alakoulun kirjoittamisen opetuksessa on pohdittu numeroarvosanojen ongelmallisuutta: ne vaikuttavat oppilaiden käsitykseen itsestä mutta eivät usein varsinaisesti edistä oppimista (Hankala & Kauppinen, M. 2013, 215). Oman aineistoni perusteella arviointi ylipäänsä vai-

kuttaa kirjoittajaidentiteetteihin ikään kuin mahdollistamalla tai estämällä kirjoittamisen opiskelua. Useissa aineistoni teksteissä opettajan palautteet, arvioinnit ja toisinaan myös arvosanat mainitaan omaa kirjoittamista luonnehtiessa. Arviointien liittäminen pikemminkin omaan persoonaan kuin arvioituun tekstiin toistuu. (Ks. artikkeli III, 77–80.) Olen tutkimuksessani pohtinut, johtuvatko ongelmat siitä, että kirjoittamisen arviointi perustuu ylioppilaskokeeseen (ks. myös Kronholm-Cederberg 2009, 304–308). Arvioinnin kehittämisen puolesta puhuu se, etteivät kirjoittamisen opiskelun tulokset todellisuudessa näy pelkästään yksittäisissä teksteissä (Camp 2012). Jos kirjoittamisen opiskelun tavoitteena on toimia myös yhdessä tai kirjoittaa erilaisissa työvaiheissa, täytyisi kehittää tapoja arvioida myös yhteistoimintaa ja prosesseja, ei pelkästään tekstejä.

Olen tutkimuksessani tukeutunut Ivaničin malliin kirjoittamisen diskursseista. Ivaničin viitekehystä ei ole alun perin kehitetty opetuksen tarpeisiin, vaikka sitä sellaiseen onkin sovellettu (esim. Svinhufvud 2016). Ivanič kuitenkin ehdottaa opetukseen kokonaisvaltaisuutta, ja samaa tuntuvat suosittelevan monet viitekehykseen tukeutuneet tutkimukset (esim. McCarthey, Woodard & Kang 2014, 85; Peterson 2012; Randahl 2011). Voi ajatella, että erilaiset näkökulmat ovat luonnollisesti osa kirjoittamista ja että kirjoittaminen on ylipäänsä vain harvoin yhden diskurssin mukaista toimintaa, muodostavathan diskurssit myös hybridejä. Diskurssien tarkastelu tämän tutkimuksen aineistoissa toi kuitenkin esiin, että kirjoittamisen voi lukiossakin käsittää myös eri tavoin. Tutkimukseni valossa voisikin olla hyödyllistä nostaa erilaiset näkökulmat selvemmin esiin myös opetuksessa ja arvioinnissa. Lisäksi voisi olla tarpeen pohtia, mitä kukin diskurssi voi suppeimmillaan tai laajimmillaan olla.

Kirjoittamisen näkeminen taitona voi merkitä kontekstin sivuuttavaa toimintaa, jossa pätevät aina samat säännöt, mutta se voi olla myös yhteisen välineen käyttämistä ja pyrkimystä yhdenvertaisuuteen kirjoittajina ja lukijoina. Luovuusdiskurssi voi merkitä mahdollisesti haitallisen romanttisen kirjoittajamyytin vaalimista mutta myös kirjoittajien omien kokemusten ja näkökulmien arvostamista. Prosessidiskurssi voi olla yksilökeskeinen malli, mutta se on myös käytännöllinen, opetettavissa ja opiskeltavissa oleva toimintatapa, joka perustuu tutkimukseen. Se voi hyödyntää yhteistoimintaa ja kirjoittajaidentiteettien kannalta merkityksellistä vertaispalautetta. Kirjoittamisen ymmärtäminen tekstien laatimisena voi näyttäytyä toimintana, jossa lajin säännöt nousevat sisältöä tärkeämmiksi, mutta genrediskurssin mukainen kirjoittaminen tuo esiin tilanteiden vaikutuksen kirjoittamiseen ja voi nostaa arvoon monipuolisesti erilaisia tekstilajeja. Yhdistyessään sosiaalisten käytänteiden diskurssiin se voi hyödyntää opiskelijoiden koulun ulkopuolella hankkimaa osaamista. Sosiaalisten käytänteiden diskurssi voi tarkoittaa koulun näkökulmasta varsin yksinkertaisten vuorovaikutuksen merkitystä painottavien tekstien tuottamista, mutta se voi myös auttaa näkemään kirjoittamista monimutkaisena sosiaalisena järjestelmänä. Sosiopoliittinen diskurssi voi merkitä pelkän kriittisen lukutaidon arvostamista, mutta se voi tukea lukiolaisia toimijoina, jotka voivat kirjoittamalla vaikuttaa ympäristöönsä.

Tapoja jäsentää kirjoittamista on useita, ja myös Ivaničin mallia on kritisoitu. Kallionpää (2015, 2017, 85) on pitänyt sitä riittämättömänä kuvauksena niin kutsutun uuden kirjoittamisen opetuksen kannalta. Hän keskittyy ennen kaikkea luovuus- ja sosiaalisen diskurssin hyödyntämiseen (2017, 87), ja yhdistää sosiaalisessa diskurssissa sosiaalisten käytänteiden ja sosiopoliittisen diskurssin näkökulmat (2017, 199–201; vrt. Ivanič 2004). Kallionpää täydentää mallia ammentamalla mediakasvatuksen sisällöistä ja painottaa opiskelijoiden osallisuutta. Tulkintani mukaan osallisuuteen liittyvät näkökulmat voivat kuitenkin sisältyä identiteettejä sekä kirjoittajan valtaa ja vastuullisuutta painottavaan sosiopoliittiseen diskurssiin (ks. Ivanič 2004, 238–239). Kallionpään tutkimus kuitenkin korostaa tulevaisuutta sekä muun muassa tietotekniikan kehittymiseen ja arkipäiväistymiseen liittyvää muutosta: sen tavoitteena on kehitellä toimivia malleja nimenomaan opetuksen tarpeisiin, ja näin ollen uudenlainen esitys voi olla hyödyllinen.

Randahl ehdottaa (2011, 109), että Ivaničin mallia voisi täydentää Hylandin (2002) esityksellä, jossa kirjoittamista tarkastellaan teksti-, kirjoittaja- tai lukijakeskeisestä näkökulmasta. Hänen mukaansa mukaan taito- ja genrediskurssit painottavat tekstituotosta, luovuus-, prosessi ja sosiopoliittinen diskurssi kirjoittajaa ja sosiopoliittinen diskurssi lukijaa. Randahlin omassa tutkimuksessa opiskelijat korostavat kirjoittamisen luovuutta, prosessia sekä sosiopoliittisia näkökulmia, mikä saattaa selittyä niiden kirjoittajakeskeisyydellä. Randahl (2011, 109) tuo kuitenkin esiin, että Hylandin teoriassa (2002, 33) sosiopoliittinen diskurssi on pikemmin lukija- kuin kirjoittajakeskeinen. Oman tulkintani mukaan sosiopoliittinen diskurssi pitää sisällään sekä kirjoittajan että lukijan näkökulmat, vaikka myös suomalaisen lukion opetussuunnitelmat ovat painottaneet lukijaa (ks. artikkeli I, 334–335). Sosiopoliittinen diskurssi ilmenee kriittisyyden opettamisena, ja joissakin tutkimukseni aineiston teksteissä on viittauksia kriittiseen lukutaitoon. Oma valta ja kirjoittamiseen liittyvät eettiset kysymykset vastuusta jäävät kuitenkin tutkimukseni kirjoitelma-aineistoissa hyvin marginaaliseksi ilmiöksi. (Ks. artikkeli II, 175–176). On mahdollista, että opiskelijoiden oman osallisuuden pohtiminen kirjoittamisen opetuksessa on jo vahvistunut ja vahvistuu edelleen taas uusien opetussuunnitelmien käyttöönoton myötä (ks. luku 5.2), mutta tämä edellyttää todennäköisesti näkökulman keskeisyyden tiedostamista, sillä opetussuunnitelmat eivät yleensä täysin toteudu koulujen opetuksessa (ks. Remillard & Heck 2014; Schubert 2008).

Yksi Ivaničin esiin nostama näkökulma kirjoittajaidentiteetteihin on *minä tekijänä*, joka merkitsee muun muassa kirjoittajan käsitystä omasta toimijuudestaan ja vallastaan kirjoittajana (Ivanič 1998, 24–27). Kirjoittajan osallisuuden ja aktiivisuuden voi näin ollen tulkita sisältyvän paitsi kirjoittamisen sosiopoliittisuutta painottavaan diskurssiin myös Ivaničin teoriaan kirjoittajaidentiteeteistä (ks. myös luku 2.2). Ivaničin kirjoittajaidentiteettitutkimukset edustavatkin sosiopoliittista diskurssia (ks. Ivanič 2004, 238). Tutkimukseni mukaan juuri tämä näkökulma kirjoittamiseen ilmenee heikosti ylioppilaskokeessa, opetussuunni-

telmissa ja myös tutkimukseeni osallistuneiden lukiolaisten kirjoitelmissa. Ajattelen, että kirjoittamisen ekologisuuden ymmärtäminen voi olla hyödyllinen tapa viedä kirjoittamisen opetusta myös sosiopoliittiseen suuntaan.

Sosiopoliittisuutta korostava näkökulma kirjoittamiseen painottaa valtaa. Koska kirjoittaja voi vaikuttaa ympäristöönsä, hänellä voi ajatella olevan vallan lisäksi vastuuta, ja siten myös eettiset näkökohdat ovat kirjoittamisen kannalta merkityksellisiä. Eettisyys voi olla esimerkiksi vastuuta luonnosta ja ympäristöstä tai sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. Problematisoin kirjoittamisen tarjoumia käsittelevän artikkelini alaviitteessä kirjoittamisen ekologian ajoittaista keskittymistä luonnonsuojelukysymyksiin (esim. Owens 2001; artikkeli III, 51–52). Artikkeliväitöskirjan ominaispiirteisiin kuuluu, että tutkijan ajattelu saattaa muuttua yksittäisten artikkelien julkaisun jälkeen. Nyt ajattelenkin, että kirjoittamisen ekologian ja kirjoittamisen sosiopoliittisuutta painottavan näkökulman asettaminen rinnakkain auttaa hahmottamaan kirjoittajan mahdollisuuksia toimia ympäristöjään kunnioittaen. Kirjoittaminen voikin olla luonteva tapa kantaa vastuuta luonnosta. Kirjoittamisen ekologia nostaa esiin kirjoittajiin liittyvän potentiaalin: kirjoittamalla voidaan rakentaa mahdollisuuksia ja muuttaa ympäristöä. Arjessa tätä havainnollistaa vaikkapa kerrostalon ilmoitustaululle kirjoitettu ohje jätteiden lajittelusta tai kansallispuiston ohjeistus lintujen pesintärauhasta. Hyvä esimerkki on myös lyhyt ruotsinkielinen teksti ”Skolstrejk för Klimatet”, joka on levinnyt yksittäisestä mielenosoituskyltistä kaikkien tuntemaksi iskulauseeksi. Kyse ei ole pelkästään tekstin vaikutuksesta, vaan siitä, että kirjoittaminen on erottamaton osa ekosysteemiä. Sosiaalinen media on viime vuosina näyttänyt voimansa, kun yksittäisten kirjoittajien moninaisista teksteistä on rakentunut koko maailmaa muuttamaan pyrkivä rihmasto: #metoo, #blacklivesmatter.

Kirjoittamisen diskurssien tarkastelu on yksi näkökulma kirjoittamisen kokonaisvaltaisuuteen, ja kokonaisvaltaiseen kirjoittamisen opettamiseen pyrkiminen voisi merkitä käytännössä sosiopoliittisen näkökulman lisäämistä lukiossa. Kokonaisvaltaisuus kytkeytyy myös kirjoittamisen monikerroksisuuteen: kyse tekstistä, kirjoitusprosessista, kirjoitustapahtumasta sekä kirjoittamisen sosiokulttuurisesta kontekstista (Ivanič 2004, 223, 241, ks. myös Fairclough 1989). Sosiokulttuurisen kontekstin lisäksi on kuitenkin kyse myös fyysisestä ympäristöstä, joka toki vaikuttaa myös kirjoitustapahtumaan. Tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on ollut identiteetin hahmottaminen kielelliseksi, sosiaaliseksi, fiktiiviseksi ja muuttuvaksi konstruktioksi (ks. luku 2.2). Identiteetti on kuitenkin myös ekologinen, sillä fyysinen ympäristö paikkoineen, esineineen, eläimineen ja kasveineen vaikuttaa ihmiseen (Weisser 2001). Kirjoittamisen opetuksen tavoitteena voisikin olla ihmisen ja ympäristön monimutkaisten suhteiden tekeminen näkyväksi (mp.), ja luvussa 5.2 pohdin, mitä kirjoittamisen ekologia voisi käytännössä merkitä. Olennaisempaa kuin tukeutua johonkin tiettyyn malliin, on kuitenkin tiedostaa, miten erilaisia merkityksiä kirjoittamisella voi olla, ja sanallistaa se, mitä kirjoittaminen milloinkin merkitsee.

5 LOPUKSI

5.1 Tutkimuksen arviointia ja uusia kysymyksiä

Artikkeliväitöskirjan kokonaisuuden tarkastelu kirjoitusprosessin loppuvaiheessa eroaa jonkin verran monografiasta. Julkaistujen artikkelien muuttaminen ei ole mahdollista, vaikka tutkimuksen edetessä olisikin löytänyt uusia lähteitä tai kehittänyt omaa ajatteluaan. Kokoavassa osuudessa olenkin jatkanut artikkelien tutkimuskysymysten pohtimista ja toisaalta tuonut esiin joitakin jo julkaistujen artikkeleiden puutteita.

Tutkimuksen arvioinnissa käytetään usein reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä, jotka sopivat kuitenkin paremmin määrällisen kuin laadullisen tutkimuksen tarkasteluun. Arvioitaessa laadullista tutkimusta on keskeistä pohtia luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä, joita olen tarkastellut luvussa 3. On tärkeää huomata, että laadullisen tutkimuksen yleistettävyyteen liittyy aina rajoituksia. Tässä luvussa tarkastelen, miten relevantti tehty tutkimukseni on lukion kirjoittamisen ja erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kontekstissa. Keskityn sekä tutkimuksen rajoituksiin että sen mahdolliseen antiin ja samalla pohdin, mitä lukion kirjoittamisesta kannattaisi jatkossa tutkia.

Tämän tutkimuksen aineistoa voi pitää osin vanhentuneena, sillä se on kerätty nyt jo historiaan jääneen opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen aikana (ks. luku 3.2). Voi ajatella, että tutkimuksen aineistot valottavat yhtä, nyt jo osin ohitettua vaihetta opetuksen historiassa. On todennäköistä, että kirjoittaminen on lukiossa muuttunut, vaikka muutos ei välttämättä olekaan ollut kovin vallankumouksellinen. Muutokset opetuksessa tapahtuvat ylipäänsä melko hitaasti (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007, 17), ja opetussuunnitelmia tutkittaessa on havaittu uudistusten rakentuvan vanhan päälle (Kauppinen, M. 2010). Esimerkiksi ainekirjoittamisen perinteen on arvioitu vaikuttavan peruskoulun kirjoittamisessa opetussuunnitelmauudistusten jälkeenkin (Hankala ym. 2015), ja on mahdollista, että tämä perinne vaikuttaa myös lukiossa. Tutkimuksen tulokset

auttavat jossain määrin lähestymään kirjoittamista myös nykylukioissa eri puolilla Suomea, ja monet opiskelijat saattavat edelleen pohtia kirjoittamista osin samaan tapaan kuin aineistossani. Olen tutkimuksessani pyrkinyt nostamaan esiin, että muutoksia on tapahtunut ja tapahtumassa, esimerkiksi sosiaalisuuden merkitys voimistuu (ks. myös Pentikäinen ym. 2017).

Tutkimuksen uskottavuuden kannalta on keskeistä, että tutkimukset tulokset nousevat aineistosta ja pohjautuvat analyysiin, jonka olen kuvannut lukijoille. Olen pyrkinyt lisäämään uskottavuutta avaamalla teoriataustaa, analyysimenetelmiä sekä omia lähtökohtiani erityisesti luvussa 3. (Ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 170.) Aineistoon liittyviä rajoitteita olen kuvannut luvussa 3.2, minkä lisäksi olen ottanut puutteet huomioon myös analyysissäni. Koska aineistoani voi pitää pienenä, olen halunnut välttää sen kvantifiointia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.5). Pyrkimyksenäni on kuitenkin ollut suhteuttaa havaintoja toisiinsa ja tuoda esiin, mitkä ilmiöt toistuvat ja mitkä taas ovat harvinaisempia. Erityisesti kirjoitelma-aineistoon liittyvien puutteiden vuoksi olisi jatkossa tarpeen tutkia kirjoittamisen diskursseja ja reflektiivistä kirjoittamista monimuotoisempaan aineistoon tukeutuen. Muun muassa erityyppisten kirjoitelmien ja pienryhmäkeskusteluiden analyysi saattaisi olla hyödyllistä. Samalla tarjoutuisi tilaisuus kehittää menetelmiä kirjoittamisen käsittelyyn kouluissa.

Kiinnostukseni on kohdistunut nimenomaan lukion kirjoittamiseen, minkä vuoksi on ollut perusteltua kysyä aiheesta lukiolaisilta, joilla on väistämättä siitä kokemukseen perustuvaa tietoa. Tutkimuksen kannalta voi pitää merkityksellisenä sitä, että lukiolaiset ovat iässä, jossa heille on arveltu kehittyvän omaelämäkerrallinen kyky käsitellä asioita ja jäsentää itseen liittyviä tapahtumia kertomukseksi (Habermas 2011). On kuitenkin mahdollista, että aineistoon vaikuttavat opiskelijoiden oletukset siitä, minkälainen pohdinta on toivottua lukiokulttuurissa. Teksteissä tuotettu minä saattaa jopa olla tutkijalle ja tutkimustilannetta varten rakennettu konstruktio. (Ks. Mietola 2007, 171). Myös kirjoitelmien osittaisen kertomuksellisuuden voi arvioida vaikuttavan tutkimukseen. Opiskelijat saattavat tavoitella teksteissään yhtenäisyyttä ja jättää siksi kertomatta asioita, jotka toisivat tekstiin ristiriitoja (ks. Bourdieu 1998, 68–76; Spence 1986). Identiteettiin liittyvä fiktiivisyys on kuitenkin huomioitu tässä tutkimuksessa, eikä identiteettiteorioiden valossa ole keskeistä pohtia, mikä on totta ja mikä ei.

Käyttämiini analyysimenetelmiin liittyy rajoituksia: erityisesti valmiiseen viitekehykseen tukeutuminen artikkeleissa I ja II rajaa näkökenttää. Vapaampi analyysi olisi saattanut auttaa löytämään muita kirjoittamisen diskursseja, mutta toisaalta valittu lähestymistapa ohjasi havaitsemaan myös, mitä kirjoittaminen voisi olla: kirjoittaminen ei aineiston perusteella hahmotu sosiopoliittisena toimintana, joten tämä näkökulma kirjoittamiseen olisi saattanut jäädä katveeseen ilman viitekehystä. Valmis viitekehys on myös mahdollistanut analyysin vertailun aiempiin tutkimuksiin, joissa samaa mallia on hyödynnetty. Ivaničin malli ei toki ole ongelmaton kuvaus kirjoittamisen diskursseista, sillä diskurssit muodostavat usein hybridejä. Genrediskurssia ja sosiaalisten käytänteiden diskurssia voi olla nykyisin vaikea erottaa toisistaan (artikkeli I, 321–322). Aineistossani ne kuitenkin näyttäytyvät erillisinä käsitteellistyksinä, minkä vuoksi on perusteltua

tarkastella niitä omina näkökulminaan. Valmiin viitekehyksen ansiona pidän sitä, että se auttaa hahmottamaan sekä erilaisten käsitysten välisiä suhteita että yleisemmin kirjoittamisen yksilöllisyyden ja sosiaalisuuden suhdetta (ks. luku 4.3).

Vaikka Ivaničin malli on jo yli 15 vuotta vanha, pidän sitä silti varsin toimivana mallina erilaisten tekstiaineistojen analyysiin. Se tuo selvästi esiin eroja sekä opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen että opetusta ohjaavien dokumenttien ja lukiolaisten kirjoitelmien välillä. Vanhentuneisuutta vastaan puhuvat opiskelijoiden käyttämät kirjoittamisen diskurssit. Ivaničin malli pohjautuu kronologiaan. Taito- ja luovuusdiskurssi ovat nimenomaan perinteisiä kirjoittamiskäsityksiä, ja niiden välille rakentuva vastakkainasettelu on selvästi esillä opiskelijoiden teksteissä, mutta niitä uudemmat kirjoittamisen diskurssit eivät ole yhtä vahvasti läsnä kirjoitelmissa. Jatkossa voisi olla tarpeen analysoida, millaisia kirjoittamisen diskursseja oppikirjat ylläpitävät tai miten eri aineiden opettajat käsitteellistävät kirjoittamista. Tutkittavaa riittäisi myös siinä, miten opettajien omat kirjoittajaidentiteetit vaikuttavat lukiolaisten kirjoittamiseen (ks. Cremin & Locke 2016).

Tarjoumien analyysiä varten minulla ei ollut valmista viitekehystä, mutta teoriat tukivat luokitteluani. Vaikka tarjoumien käyttäminen analyysin välineenä tuntui toimivalta, voi tekemääni jakoon fyysisessä, sosiaalisessa ja symbolisessa ympäristössä havaittaviin tarjoumiin suhtautua kriittisesti, ja uskon, että havaintojani voisi luokitella myös toisin (tarjoumien luokittelun hankaluudesta ks. Skinnari 2012, 76; Tella & Harjanne 2007, 502). Sekä tarjoumien että diskurssien analyysiä tarkastellessa on hyvä kiinnittää huomiota siihen, että olen analysoinut nimenomaan tekstiaineistoja. Jatkossa olisi tarpeen tehdä havainnoivaa tutkimusta lukion kirjoittamisesta. Samoin tarvittaisiin lisää tietoa siitä, miten kirjoittamisen tarjoumia voi opettaa havaitsemaan tai miten kielteisenä tarjoumana näyttäytyvä asia voitaisiin muuttaa myönteiseksi.

Erityisesti reflektiivistä kirjoittamista käsittelevä osatutkimus (artikkeli IV) tukee Karjalaisen (2012, 140) tulkintaa, että reflektiivisyys on samanaikaisesti ymmärtämistä ja ymmärretyksi tekemistä. Reflektiivisten tekstien mahdollisuus käsitellä omaa kirjoittamista suhteessa kirjoittamisen ympäristöön ja toisiin kirjoittajiin ilmeni myös kirjoittamisen diskurssien ja tarjoumien tarkastelussa (artikkelit II ja III), mutta artikkelin puitteissa ei ollut mahdollista käsitellä tätä näkökulmaa laajemmin. On kuitenkin esitetty, että nimenomaan tarjoumien ja positioitumisen käsitteet voivat tukea reflektiivisen ajattelun kehittämistä (Yrjänäinen 2011, 165). Käytännöllisten työskentelytapojen kehittäminen todennäköisesti hyötyisi jatkotutkimuksesta.

5.2 Kirjoittamisen opetuksen kestävä kehitys

Tutkimukseni tavoitteena on ollut tuottaa tietoa, jota voi hyödyntää lukion kirjoittamisen opetuksen kehittämisessä. Väitöskirjaa kirjoittaessani olen kasvanut ajattelemaan, että tekstien ja tekstilajien erilaisuuden ymmärtämisen lisäksi olisi hyvä tiedostua laajemmin kirjoittamisen monipuolisuudesta. Kyse ei ole vain tekstistä ja sen kontekstista, vaan myös siitä, minkälaisilla välineillä kirjoitetaan,

minkälaisia vaiheita kirjoitusprosessiin voi liittyä ja minkälaisia merkityksiä kirjoittamisella on. Kirjoittamisen kokonaisvaltaisuus tarkoittaa tulkintani mukaan nimenomaan erilaisten käsitteellistysten merkityksen ymmärtämistä – ei sitä, että eri näkökulmista pyrittäisiin rakentamaan yhtenäinen malli. Erilaisten kirjoittamista koskevien näkemysten pohtiminen nostaa esiin kaksi perustavanlaatuista kysymystä: Miten opettaa kirjoittamista? Miten arvioida sitä?

Tämän tutkimuksen valossa on tärkeää tiedostaa, miltä osin opetussuunnitelmat ja ylioppilaskoe lähestyvät kirjoittamista eri tavalla. Pidän osin ymmärrettävänä, ettei ylioppilaskokeen arviointi voi kohdistua kirjoittamisen prosessiin tai vuorovaikutukseen, vaikka nämä sisällöt kuuluisivatkin opetussuunnitelmiin. Esimerkiksi kirjoittamisen prosessin toteutumattomuus lukiolaisten toiminnassa saattaa kuitenkin olla arvioinnin ja ylioppilaskokeen vaikutusta. Tavoitteeksi ei nähdäkseni tarvitse ottaa ylioppilaskokeen muuttamista vaan pikemminkin tarpeen on lukion kirjoittamisen arvioinnin selkeämpi irrottaminen ylioppilaskokeen tavoitteista. Jos lukiolaisen pitäisi oppia hyödyntämään kirjoitusprosessin erilaisia vaiheita omaa tekstiä tehdessään, voisiko sitä myös arvioida? Jos tavoitteena on kirjoittaa yhdessä, voisiko arviointi kohdistua myös yhteistoimintaan? Myös syksyllä 2021 käyttöön otettavan opetussuunnitelman mukaan (LOPS 2019, 69) arvioinnin tulisi perustua nimenomaan opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin, ja lukioissa varmasti jo kehitetään uudenlaisia arviointimenetelmiä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöt ovat kuitenkin laajat, ja on edelleen olemassa riski, että vaikka oppiaineen arviointi olisikin muuten monipuolista, keskitytään kirjoittamista arvioitaessa enemmän valmiin tekstin ominaisuuksiin kuin opetuksen tavoitteisiin.

Pidän tekstituotoksiin keskittyvää kirjoittamisen opettamista osin ongelmallisena, sillä se voi johtaa ylioppilaskokeen vastaustekniikan hiomiseen pian lukio-opintojen alettua. Oppimisprosessiin voi kuulua muitakin vaiheita kuin päämäärän harjoittelua, ja usein on hyödyllistä edetä tutusta uuteen ja helposta vaikeaan. Kirjoittamisen oppiminen ei ole helppoa, ja se saattaa edellyttää jonkinlaista kognitiivista epämukavuutta (esim. Epstein-Jannai 2005), mutta toisaalta oppiminen vaatii myös opiskelijalle merkityksellistä osallistumista (Van Lier 2004, luku 2). Myös oman osaamisen ymmärtäminen on tärkeää (Julkunen 2002, 78).

Jotta voidaan ymmärtää, minkälaista kirjoittamista arvioidaan, tulee perehtyä huolella siihen, mitä kirjoittaminen on opetussuunnitelman perusteella. Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole systemaattisesti analysoitu vuonna 2021 käyttöön otettavaa opetussuunnitelmaa, mutta olen kuitenkin nostanut siitä esiin joitakin kirjoittamisen kannalta keskeisiä seikkoja. Luvussa 4.3 arvioin, että kirjoittamisen ymmärtäminen sosiaalisena käytänteenä on vahvemmin läsnä uudemmissa opetussuunnitelmissa kuin vuonna 2005 käyttöön otetussa opetussuunnitelmassa. Opetuksen suuntaa etsiessä ei kuitenkaan kannata keskittyä pelkästään uudistuksiin vaan ennen muuta kokonaisuuteen. Jos opetuksen kehittämisen lähtökohdaksi ottaa kirjoittamisen kokonaisvaltaisuuden, on hyödyllistä pohtia, miten eri käsitykset kirjoittamisesta voivat toteutua lukio-opetuksessa ja arvioinnissa.

Opettajalle opiskelijoiden tekstien lukeminen ja korjausmerkintöjen tekeminen on aikaa vievä ja usein myös raskas osa työtä. Siihen, että oikeinkirjoituksen opettaminen toteutuu lähinnä tekstien korjausmerkinnöissä, liittyy riskejä. On mahdollista, että merkinnät jäävät lukematta tai ymmärtämättä ja opettajan työ menee osin hukkaan. Esimerkiksi suomen välimerkkisääntöjen opiskelu on aikaa vievä prosessi, joka alkaa persoonamuotoisen verbin tunnistamisesta, joten se, että tekstiin korjataan puuttuvat pilkut, ei välttämättä auta opiskelijaa. Tutkimukseni perusteella lukiossa olisi hyvä olla aikaa perinteisen kirjoitustaidon opiskelulle, kuten oikeinkirjoitussäännöille ja kieliopille, koska ylioppilaskokeen arviointi kohdistuu edelleen myös niihin ja ne voivat tehdä oppimisesta konkreettista ja motivoivaa. Pidänkin hyvänä, että uudessa opetussuunnitelmassa on useiden yksittäisten moduulien kohdalla maininta kielen- ja tekstinhuollosta (ks. luku 3.2): opettajan tehtäväksi jää arvioida, minkälaisten asioiden harjoittelua omat opiskelijat tarvitsevat.

Kirjoittamiseen liittyvä luovuus on ollut melko pieni osa lukion kirjoittamisessa, mutta uudessa opetussuunnitelmassa sanataideharjoitukset mainitaan eksplisiittisesti (ks. LOPS 2019, 72). Erilaiset luovan kirjoittamisen harjoitukset voivatkin tukea esseististä kirjoittamista, jota nykymuotoisessa kirjoitustaidon kokeessa mitataan. Keskeistä on myös havaita, mikäli opiskelijat hahmottavat kirjoittamisen luovana itseilmaisuna silloinkin, kun harjoittelun pitäisi kohdistua esimerkiksi tekstilajin käytänteiden noudattamiseen.

Tutkimukseni valossa näyttää siltä, etteivät lukiolaiset hyödynnä prosessikirjoittamisen työkaluja (ks. myös Ranta 2007). Mikäli prosessikirjoittamista halutaan kuitenkin edelleen opettaa, kuten uusimman opetussuunnitelman perusteella näyttäisi olevan, on myös sen harjoittelulle järjestettävä aikaa. Uudessa opetussuunnitelmassa kirjoittamisen prosessi toistuu eri moduuleissa (ks. LOPS 2019, 70, 72, 74), ja onkin tärkeää saada se pysyväksi osaksi kirjoittamisen opiskelun arkea. Käytännössä tämä saattaa tarkoittaa muiden oppisisältöjen karsimista. Digitaalinen ylioppilaskoe ei vahvista prosessikirjoittamisen asemaa, sillä tekstit kirjoitetaan edelleen yhdeltä istumalta ilman välissä annettavaa palautetta tai aikaa haudutella keskeneräisiä ajatuksia. Voi silti ajatella, että itsenäinen näkökulman, tyylin ja aineiston valinta ylioppilaskokeessa vahvistavat entisestään kirjoitusprosessiin kuuluvien ideoinnin ja suunnittelun tärkeyttä koetilanteessa. Tietokoneella kirjoitettaessa myös tekstin muokkaaminen on joiltakin osin helpompaa. Prosessikirjoittaminen vaatii kuitenkin harjoittelua, ja ehkä se siksi hahmottuu kokeneiden ammattikirjoittajien käyttämänä menetelmänä. Ihmiset, jotka kirjoittavat paljon, ovat myös saattaneet hioa prosesseista omanlaisiaan, mistä kertoo kirjailijoiden erilaisia työskentelytapoja esittelevien kirjojen ja lehtijuttujen verrattain suuri määrä.

Yhdessä kirjoittaminen on lisääntynyt lukion opetussuunnitelmassa väitöskirjani aineistojen keräämisen jälkeen. Kirjoittamisen prosessin harjoitteluun voidaankin liittää erilaisia yhteisöllisiä toimintatapoja, vaikka toisinaan (esim. Ranta 2007) prosessikirjoittamista onkin tarkasteltu hyvin yksilöllisenä taitona. Myös

lisääntyvä yhdessä tekeminen korostaa kirjoittamisen merkityksistä keskustelemisen tärkeyttä, sillä erilaiset kirjoittamiskäsitykset todennäköisesti vaikuttavat yhteistyön onnistumiseen (ks. Cuevas ym. 2016).

Uskon, että kirjoittamisen ja sen opettamisen suuntauksista nimenomaan tekstilajikeskeinen näkemys voi hyvin. Onkin kuitenkin olemassa riski, että *monilukutaito* painottaa lukemisen merkitystä kirjoittamisen kustannuksella, sillä juuri lukeminen sisältyy käsitteeseen. Pidän joka tapauksessa hyvänä, että lukion kirjoittamista on innostuttu tarkastelemaan genrepedagogisista näkökulmista. Eri tekstilajit voivat olla konkreettinen keino monipuolistaa kirjoittamista, mikä on tärkeää myös siksi, että erilaiset kirjoitustehtävät tuottavat erilaista ajattelua ja erilainen ajattelu johtaa erilaiseen oppimiseen (ks. Tynjälä 2001).

Ajatus, että monilukutaito ohjaa pohtimaan ennen kaikkea lukemista, kytkeytyy osin siihen, että yhteiskunnallinen huomio on keskittynyt voimakkaasti juuri lukutaitoon. Lukutaidosta on oltu huolissaan, ja toisaalta välillä on iloittu menestyksestä kansainvälisissä lukutaitomittauksissa. Lukemisen edistämiseen on tartuttu monien kansallisten hankkeiden voimin. Keskusteltaessa nuorten lukemisesta saatetaan käsitellä monipuolisen lukemisen tärkeyttä ja sitä, miten keskeisestä kansalaistaidosta on kysymys. Erilaisten lukuhankkeiden tavoitteina onkin ollut esimerkiksi nuorten osallisuuden lisääminen. Lukemisesta puhuminen on helppo liittää yhteiskuntaan ja osallisuuteen, mutta eikö näin pitäisi olla myös kirjoittamista käsiteltäessä?

Lukeminen ja siihen kannustaminen on välttämätöntä. On kuitenkin väärinkäsitys tai vähintäänkin yksinkertaistus, että lukeminen jo sinänsä opettaisi myös kirjoittamista. Valmiille teksteille altistuminen ei riitä kirjoittamisen opinnoiksi, vaan kirjoittamisen pedagogiikkaa tulee kehittää ja nuoria pitää innostaa osallistumaan yhteiskuntaan myös kirjoittamalla. Monet lukuhankkeet kyllä kiinnittävät huomiota sekä luku- että kirjoitustaitoihin, mutta niiden markkinointi ja julkinen puhe painottavat lukemista. Ehkä taustalla on ajatus, että kodeissa on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa nimenomaan erilaisten tekstien lukemiseen. Voi myös olla, että lukeminen nähdään melko luontevana vapaa-ajan käyttötapana, kun taas kirjoittamiseen kannustamisen ajatellaan olevan koulun tehtävä.

Tässä tutkimuksessa ei ole ollut mahdollisuutta tarkastella sitä, miten äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen lähihistoriassa on vähitellen siirrytty puhumaan kirjoittamisen rinnalla tai sen sijaan tekstien tekemisestä, mutta arvelen puhetavan liittyvän genrediskurssiin ja teksti- tai monilukutaitoa painottavaan paradigmaan. Taustalla saattaa olla laaja tekstikäsitys, jonka mukaan tekstit ovat paitsi kirjoitettuja myös multimodaalisia kokonaisuuksia: ne voivat hyödyntää myös kuvaa ja ääntä. Jos esimerkiksi YouTube-video on teksti, voi olla luontevampaa puhua sen tekemisestä kuin kirjoittamisesta. Vaikka uudessa opetussuunnitelmassa on nimenomaan kirjoittamisen moduuleja, on kirjoittaminen usein kuvattu sisällöissä ja tavoitteissa tekstin tuottamisena (LOPS 2019, 68, 70). Juvonen (2014, 17–18) erottaa toisistaan kirjoittajan, joka on todellisessa maailmassa toimiva henkilö, ja tekstin tekijän, joka on yksittäisen tekstin valinnoissa näkyvä abstraktio. Ilmaisujen välinen ero ei ehkä ole kaikilta osin yksiselitteinen,

mutta tekstin tuottaminen saattaa painottaa lopputulosta, jota tarkastelemalla lukija voi konstruoida tekstin tekijän. Kirjoittaja, kirjoittaminen ja kirjoitusprosessi ovatkin mielestäni edelleen toimivia käsitteitä, kun käsitellään tavanomaisimpia koulun tekstilajeja.

Kouluissa voi olla vaikeaa käsitellä kirjoittamista sosiaalisena käytänteenä, mutta se voi silti olla tarpeen – etenkin, jos kirjoittajat käyttävät ikään kuin väärän ympäristön toimintatapoja. Esimerkiksi ymmärrettävyys voi olla hyvä arviointiperuste muistilapulle mutta riittämätön kirjallisuusesseelle. Vapaa-ajalla kirjoittaminen on usein sosiaalista toimintaa, ja tällaisen arkisen kirjoitustoiminnan huomioiminen ja arvostaminen voisivat olla väylä opiskelijoiden osaamisen laajentamiseen. On arveltu, että vapaa-ajan sosiaalisten kirjoitustapojen arvon tunnustaminen saattaisi parantaa joidenkin opiskelijoiden motivaatiota (ks. Kallionpää 2014; Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008; Tarnanen, Luukka, Pöyhönen, Huhta 2010). Ei ole mielekästä käyttää aikaa sellaisen harjoittelemiseen, mitä opiskelijat jo osaavat, mutta kirjoittamisen opettamisen tavoitteeksi voisi nostaa yhteyden luomisen erilaisten kirjoittamistapojen välille (ks. Devitt 2004). Opiskelijoille helpoista teksteistä voisi pyrkiä etenemään kohti vaikeampia. Blogi- ja mikroblogikirjoitusten avulla voi lähestyä argumentoivaa ja jopa esseististä kirjoittamista (ks. Harjunen & Rautopuro 2015), ja sosiaalista mediaa voi hyödyntää mielipidetekstejä kirjoittaessa (ks. Mikkonen 2010). Lukion tiukka aikataulu saattaa kuitenkin ohjata hyppäämään nopeasti syvään päähän, ylioppilaskoetehtäviin.

Lukiossa on myös muita tapoja tarkastella sosiaalisten käytänteiden vaikutusta kirjoittamiseen. Uuden opetussuunnitelman moduulit tarjoavat kouluille mahdollisuuden järjestää kursseja, joissa eri oppiaineet yhdistyvät. Yhteiskursseissa saattaa piillä riski, että äidinkieli ja kirjallisuus näyttäytyy välineaineena, joka tukee muiden aineiden opiskelua sen sijaan että olisi itsessään merkittävä. Yhteiskursseilla opiskelijat voisivat kuitenkin monilukutaidon hengessä tutkia, minkälaisia ovat vaikkapa matematiikan tai historian oppiaineen tekstilajit ja mitkä sosiaaliset tavoitteet niihin vaikuttavat. Samalla opiskelijoille saattaisi avautua mahdollisuus ymmärtää miten monet erilaiset seikat vaikuttavat kirjoittamisen ekosysteemeihin.

Tutkimuksessani tuli esiin, etteivät kirjoittamiseen liittyvät ohjeet olleet tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille pelkästään kirjoittamista edistäviä tarjoumia: opiskelija saattaa olla neuvoton ohjeen äärellä. Voikin olla hyödyllistä pohtia, miten lukioympäristö voisi tarjota enemmän mahdollisuuksia sosiaalistua koulun tärkeinä pitämiin tekstilajeihin. Sosiokulttuurisesti suuntautuneissa tutkimuksissa on tuotu esiin, että kirjoittamisen oppiminen on pitkälti implisiittistä (ks. Prior 2006). Juvonen (2014, 16) on pohtinut ylioppilasaineen lajiin sosiaalistumista, joka edellyttää toistuvaa lukemista, kirjoittamista ja palautteen saamista. Ongelmaksi saattaa muodostua se, etteivät esimerkiksi kirjoitustaidon kokeessa kirjoitettavat tekstit välttämättä muodosta genrepiirteiltään kovin selkeää ja yhtenäistä ryhmää (ylioppilasaineen genrestä ks. Makkonen-Craig 2010). On silti aihetta pohtia, voisivatko lukiolaiset toimia enemmän oman ympäristönsä tutkijoina, joita ohjattaisiin itse havainnoimaan, millaiset tekstit ovat lukion

ekosysteemissä tarpeellisia ja toimivia sekä mikä on instituution käsitys hyvästä tekstistä.

On arveltu, että toisten tekstien lukeminen koulukontekstissa voisi auttaa ymmärtämään diskursiivista ympäristöä (Yankura 2012, 26–27). Ongelmaksi saattaa toisinaan muodostua se, että kirjoittamista pidetään niin henkilökohtaisena asiana, että tekstien näyttäminen toisille on tuskallista. Opiskelijoille saattaa olla vaikeaa oppia näkemään oma kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana ja vuorovaikutuksessa aivan omaa lähipiiriä laajemman ympäristön kanssa. Yksi uusimman opetussuunnitelman tavoitteista on, että lukiolainen ”rohkaistuu kirjoittajana” (LOPS 2019, 70), mikä todennäköisesti edellyttää kirjoittamista myös aidoille lukijoille – siis muille kuin opettajalle tai yksittäiselle vertaispalautteen antajalle. Opiskelijat eivät välttämättä näe itseään sellaisina toimijoina, jotka julkaisevat tekstejään, joten tällaiseen kirjoittajapositioon asettumista täytyy jollakin tavalla harjoitella. Jos lukiolaiset vierastavat ajatusta siitä, että muut lukevat tekstejä, voisi ehkä aluksi harjoitella tekstien julkistamista omassa luokassa tai verkko-oppimisympäristössä. Ainekirjoituksen perinteeseen on usein kuulunut, että julkaistaviksi eli luokassa ääneen luettaviksi ovat päätyneet erityisen ansiokkaat tekstit, mutta tällöin julkaisevan kirjoittajan positio – siis sellaisen kirjoittajan, jonka tekstejä luetaan ja jonka teksteillä voi olla merkitystä – on koulussa mahdollinen vain harvoille. Mielestäni tällainen positio pitäisi kuitenkin olla tarjolla kaikille.

Yksi mahdollisuus lisätä julkaisumahdollisuuksia ja saada lukijoita on kirjoittaa nuoremmille, esimerkiksi lukioon pyrkiville, jonkin harrastuksen aloittamista harkitseville tai tiettyä valinnaisainetta harkitseville. Read (2011) on havainnut ammattiin opiskelevien kirjoittajaidentiteettejä koskevassa tutkimuksessaan, että aidot kirjoitustilanteet, kuten itseä nuoremmille opiskelijoille kirjoittaminen, tukivat omaan alaan liittyvän kirjoittajaidentiteetin rakentumista. Tehtävät, jotka ikään kuin pakottavat ottamaan asiantuntijan position, saattaisivat olla hyödyllisiä myös lukiolaisten kirjoittajaidentiteettityön kannalta.

Sosiopoliittisuuteen liittyvät myös kirjoittajaidentiteetistä tiedostuminen sekä erilaiset kirjoittamisen diskurssit. Keskusteleminen siitä, että kirjoittaminen on eri tilanteissa erilaista ja että se voi myös koulussa ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kontekstissa hahmottua eri tavoin, on myös kirjoittamisen sosiopoliittisuuden käsittelyä. Sekä lukioinstituution että lukiolaisten on ehkä laajennettava käsitystä kirjoittamisesta, ja opettajien täytyy olla kenties aiempaa selvemmin tietoisia omista kirjoittamiskäsityksistään (ks. myös Mikkonen 2010, 199). Kirjoittajan koko historia ja ylipäänsä kirjoittajaidentiteetti vaikuttaa kirjoittamiseen (esim. Burgess 2012; Ivanič 1998), joten lukiossa tulisi olla aikaa pohtia myös opiskelijoiden moninaisia kirjoittajahistorioita ja käsitellä sitä, miten monenlaisesta osaamisesta lopulta voikaan olla hyötyä kirjoittamista opiskellessa. Reflektoiva kirjoittaminen sekä erilaiset portfoliotehtävät (esim. Heikkinen 2001; Jaatinen 2003) voisivat auttaa jäsentämään omaa kirjoittajuutta, mikäli tehtävät eivät jää irrallisiksi vaan niiden merkitystä on aikaa käsitellä. Tämän tutkimuksen aineistona on ollut kirjoittamista ja omaa kirjoittajuutta käsitteleviä tekstejä,

jotka ovat toimiva lähtökohta, mutta tarvitsisivat todennäköisesti rinnalleen esimerkiksi pienryhmäkeskustelua (ks. Murtorinne 2005).

Olen tutkimuksessani sivunnut kirjoittamiseen liittyvää eettisyyttä, jonka voi liittää sekä sosiopoliittisuutta että ekologisuutta painottaviin käsityksiin kirjoittamisesta. Uusimmassa opetussuunnitelmassa (LOPS 2019) näkökulma on läsnä: opiskelijaa kannustetaan toimimaan eettisesti kestävästi (mts. 25, 26, 61, 64) ja eettisyys liitetään ympäristökysymyksiin. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa eettisyys kytketään lukemiseen: toisaalta kyse on kriittisestä lukutaidosta ja toisaalta kirjallisuuden opiskelun mahdollisuuksista (mts. 65, 67). Uusin opetussuunnitelma painottaa vuorovaikutustaitoja, joilla viitataan etupäässä esiintymis- ja ryhmäviestintään, ja myös eettinen toiminta kytketään suulliseen viestintään (mts. 68). Nimenomaan kirjoittamiseen eettisyys ei ainakaan eksplikoidusti liity. Ehkäpä tulevaisuudessa opetussuunnitelman perusteisiin nousee nykyistä vahvemmin myös eettisesti kestävä ja vastuullinen kirjoittaminen. Jo nyt arvostetaan ymmärrettävyyttä, jonka tärkeyttä voi tarkastella myös saavutettavuuden näkökulmasta ja jossa siksi on kyse myös yhdenvertaisuuden edistämisestä.

Kirjoittamisen opetuksen tavoitteena voisi olla ihmisen ja ympäristön monimutkaisten suhteiden tekeminen näkyväksi (Weisser 2001). Kirjoittamisen ekologia merkitsee tiedostumista erilaisista ympäristöistä ja siitä, miten ne vaikuttavat kirjoittamiseen. Opiskelijaan vaikuttavat lukioinstituutio sääntöineen ja aikatauluineen, lukion kielellinen ympäristö erilaisine puhuttuine ja kirjoitettuine teksteineen, lukion sosiaalinen ympäristö ihmisineen ja käytänteineen ja lukion fyysinen ympäristö laitteineen ja luokkajärjestyksineen. Kirjoittaja toimii vuorovaikutuksessa näiden ympäristöjen kanssa, ja myös oppiminen liittyy näissä ympäristöissä toimimiseen. Oma kysymyksensä on se, miten opetuksen pitää avautua – ja miten se on myös uskoakseni avautunut – kohti lukiota laajempaa yhteiskunnallista kontekstia.

En ole tässä tutkimuksessa tarkastellut opetusta sinänsä. Opetusta ohjaavien dokumenttien sekä kirjoitelma-aineistojen lukeminen on kuitenkin nostanut esiin opiskelua vaivaavan kiireen tunnun. Lukion kursseilla on ollut paljon tavoitteita ja sisältöjä, ja osa tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista ilmaisivat kiireen häiritsevän kirjoittamista. Opiskelijoiden kuormittuneisuuteen liittyvät ongelmat nousevat esiin Lukiolaisbarometri 2019 -selvityksessä (Lukiolaisbarometri 2019), ja nimenomaan äidinkielen ja kirjallisuuden opinnoissa ilmenevä kiire ja opetuksen sisältöjen runsaus ovat olleet myös opetussuunnitelmaryhmän tiedossa (Hyytiäinen 2019, 5). Oppimista ei kuitenkaan pitäisi ajatella tehtävälistana, johon merkitään rasteja sitä mukaa, kun asiat on käyty läpi. Sisäistäminen edellyttää toistoa ja harjoittelua: olen aiemmin esittänyt, että esimerkiksi kirjoittamisen prosessin eri vaiheiden tulisi olla mukana jatkuvasti, ehkäpä kaikilla kursseilla.

Kirjoittamisen opetuksen kestävä kehitys voisi merkitä pitkäjänteisten ratkaisujen tekemistä – siitä huolehtimista, että lukioissa olisi työrauha niin opettajilla kuin opiskelijoillakin. Opettajille pitäisi taata aikaa keskittyä opetukseen ja opetuksen kehittämiseen. Opiskelijoita pitäisi auttaa näkemään kirjoittamisen opiskelu yksittäistä kirjoitustehtävää tai kurssia pidemmällä aikajänteellä, ja näin

ollen pitkäjänteisyyden pitäisi näkyä myös kirjoittamisen arvioinnissa (ks. Wardle & Roozen 2012). Erään pienen lukion opettaja kertoi vuosia sitten vaativansa, että opiskelijoilla on kirjoittaessaan pöydällä kaikki aikaisemmilla kursseilla kirjoitetut tekstit, jotta he voivat hyödyntää aiemmin saamaansa palautetta. Ratkaisu ei kenties ole ongelmaton, mutta se tuo arvioinnin ja palautteen uuden tekstin kirjoitustilanteeseen ja asettaa yksittäisen kirjoitustehtävän osaksi pitkää oppimisprosessia.

Yksi toimivana pidetty kirjoittamisen opettamisen väline on tekstien mallintaminen (esim. Mikkonen 2010, 201). Mallit ja ohjeet voivatkin olla kirjoittamista mahdollistavia tarjoumia, mutta jostain syystä kaikki opiskelijat eivät tämän tutkimuksen perusteella osaa hyödyntää niitä toiminnassa. Opetuksen tavoitteeksi voisi nostaa myös ympäristössä olevien mahdollisuuksien havaitsemisen niin, että opiskelijat osaisivat hyödyntää laitteita, sanakirjoja ja oppaita, toisia kirjoittajia ja erilaisia tekstejä kirjoittaessaan ja kirjoittamista opiskellessaan. Kirjoittamisen este voi muuttua mahdollisuudeksi, jos opiskelija saa riittävästi apua (ks. Van Lier, luku 2; Yrjänäinen 2011). Tekstien mallintamisen rinnalla saattaisi olla hyödyllistä mallintaa myös toimintaa. Rijlaarsdam kollegoineen (2008, ks. myös Couzijn & Rijlaarsdam 2005) on havainnut, että kirjoittamista voi oppia myös tarkkailemalla toisia kirjoittajia. Eläinkunnassa on paljon esimerkkejä tämänkaltaisesta oppimisesta. Onko lukiossa kuitenkaan sellaisia tilanteita, joissa opiskelijat voisivat havainnoida kirjoittamista? Kirjoittavatko opettajat ja avaavatko he kirjoittamisprosessejaan? Sellaista toimintaa, joka tapahtuu eristyksissä ja yksilön pään sisällä, on vaikea tarkkailla.

Tämän tutkimuksen kirjoitelma-aineistoa lukiessani oivalsin, että monille lukiolaisille kirjoittaminen on samanlaista kuin itselleni kutominen. Kaulaliinaa monimutkaisempien neulontatöiden ohjeet alkavat hyödyllisellä neuvolla: neulo ensin koepala, jotta voit laskea oikean aloitussilmukkamäärän ja muuntaa ohjeen omalle käsialallesi sopivaksi. En koskaan noudata ohjetta, vaan toimin samalla tavalla kuin sellainen lukiolainen, joka ryhtyy kirjoittamaan esseetä suunnittelematta. Olenkin kutonut neljä kokoa liian suuret villahousut ja lukemattoman määrän liian pieniä tai suuria pipoja. Joskus voi tuntua tehokkaammalta toimia kuin suunnitella, oli kyse sitten tekstin tai tekstiilin tekemisestä. Myös viimeistely on olennaista, sillä lankojen tai merkitysten kudelmat eivät ole vielä valmiita, kun näkyvin osa työstä on tehty. Kun teksti on kirjoitettu, sitä pitäisi vielä hioa. Kun neule on valmis, pitäisi osat yhdistää ja langat päätellä. Kaapissani on useita keskeneräisiä töitä, sillä viimeistelyyn minua motivoi vain tieto siitä, että neule tulee käyttöön. Mikä motivoisi lukiolaista näkemään vaivaa vielä tekstin muokkaamisessa ja viimeistelyssä julkaisukelpoiseksi?

Ekologiaan liittyy keskeisesti moninaisuuden arvostaminen. Diversiteetti on keskeinen toimivan ekosysteemin ominaisuus, ja samansuuntaisesti esimerkiksi kieliltään, etnisyyksiltään, uskonnoiltaan ja kiinnostuksiltaan moninainen yhteisö voi olla homogeenistä yhteisöä terveempi. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on jo pitkään nähty kielellisen variaation arvo. Kirjoittamisen ekologian näkökulmasta on hyödyllistä, että on erilaisia oppijoita ja opettajia – erilaisia

kirjoittajia. Lukiokirjoittamisen kestävä kehitys tähtää kirjoittamisen moninaisuuden ylläpitämiseen ja opiskelijoiden toimintamahdollisuuksien parantamiseen.

SUMMARY

Social, cultural, and institutional contexts reinforce writing practices, regulate action, and affect identities. Hence, writing and learning how to write cannot be fully separated from the environment at hand. The aim of my multidisciplinary research is to advance the teaching of general upper secondary school writing by increasing our understanding of how students write in the school environment. I explore the context in which students write and learn to write while studying mother tongue and literature and examine this issue from the perspective of both the school institution and the students. In doing so, I want to identify the kind of writing enabled by the teaching offered in upper secondary school and to understand what writing is from the students' point of view.

Approaching writing in a general upper secondary school setting, I apply *ecology* as a metaphor. In biology, ecology refers to the interaction between an organism and its environment. When applied to writing, the concept means the interaction between writing and context: Writing is part of the environment that defines it, and the effect is reciprocal (e.g. Barton 2007, 29; Cooper 1986, 368–9; Luce-Kapler 2004, 142-145). The ecology of writing focuses on entities and not, for example, on individual writers (Fleckenstein et al. 2008, 392–3). My research, however, seeks to understand a general upper secondary school student as a writer in relation to the writing environment in which she studies mother tongue and literature. The discourses and the affordances of the environment affect students' identities as writers. In this research, identity is defined as a linguistic, social, fictional, and changing construction. Identities are perceived as processes of self-understanding that are influenced by the respective environment (Ivanič 1998; Ricœur 1992). The main research question of this empirical study pertains to the kind of context in which general upper secondary school students write in the subject of their mother tongue and literature. The question is specified in four sub-studies.

Data and methods

This qualitative research draws on the traditions of discourse research and sociocultural theory. I place my dissertation in the multidisciplinary field of research on Finnish writing in general upper secondary school. However, many international trends have influenced domestic writing research in Finland and thus this dissertation, as well.

The research material consists of institutional documents and reflective student essays. The institutional documents were acquired from the National Core Curriculum for Upper Secondary School 2003 (LOPS 2003) and the Regulations of the Finnish Matriculation Examination of the Mother Tongue (YTL 2012). The essay material consists of 50 reflective texts written by general upper secondary school students. The essays were collected from three different schools in 2006, 2014, and 2015. The students followed the same national curriculum and were preparing for a similar matriculation examination. In recent years, there have

been changes in both the curriculum (LOPS 2015; 2019) and the examination (YTL 2017).

My research can be described as multi-methodological because its sub-studies involve analytical methods that differ in part. The analysis in sub-studies I and II is based on Ivanič's (2004) framework, which can be used to identify six discourses of writing: a skills discourse, a creativity discourse, a process discourse, a genre discourse, a social practices discourse, and a socio-political discourse. In the first sub-study, I discuss the discourses of writing that are present in the National Core Curriculum for Upper Secondary School 2003 and the Regulations of the Finnish Matriculation Examination of the Mother Tongue. In the second sub-study, I examine how the different discourses are shown in essays written by students. I then compare my observations on the written texts to the results obtained from the first sub-study.

The third sub-study is concerned with the issue of how affordances allow or hinder writing according to students' descriptions. The concept of affordance has been used in fields such as ecological psychology and ecological linguistics. It is based on the theory of observational psychologist James J. Gibson (1979), according to which affordances enable action and thus reflect the observer's relationship with her environment. I use content analysis along with linguistic analysis to explore the affordances of writing.

Examining the discourses and affordances of writing led me to consider the benefits of reflective writing in the teaching of mother tongues and literature. In the fourth sub-study, I analyze the essays as reflective texts. I associate reflection with writer identities, which I perceive as processes of self-understanding that are influenced by the writer's environment (Ricœur 1992). One of the underlying aspects of reflective writing is the idea that writing is relevant to thinking and even modifies how one thinks (Kellogg, D. 1994; Langer & Applebee 1987). I use previous research to examine my findings in this regard.

The discourses of writing in upper secondary school

The analysis of the discourses of writing in the curriculum and the matriculation examination shows that the institutional documents are not based on just one writing discourse. There are, in fact, several discourses in both the curriculum and the regulations of the matriculation examination, as well as hybrids that arise among them. In both documents, writing is considered a skill and a production of genre, and at times even of creativity. There are also some indications of the socio-political approach in both. However, only the curriculum sees writing as a process and a social practice. In this sense, the matriculation examination is more limited in its view on writing.

Ivanič's framework is based on chronology. That said, the available evidence suggests that in the evaluation criteria of the matriculation examination, the discourses of writing also adhere to a certain hierarchy. At the basic level, writing is evaluated merely as a skill. After that, it is seen as a production of genre.

The next step in the hierarchy is the socio-politics of writing, and at the top of the hierarchy is creativity. The curriculum does not exhibit a similar hierarchy.

The analysis of the discourses of writing in essays written by students shows that students' conceptions of writing differ from the conceptions of the curriculum and the matriculation examination. In the essay material, the skills discourse of writing is emphasized. It is especially evident in reflections on spelling and grammatical errors: Sometimes writing is about making or avoiding mistakes. My research indicates that while the rules of grammar or spelling can make writing difficult, they provide a concrete foundation for learning to write. Based on the analysis of the essay material, feedback related to the skills discourse is quite understandable for students and easy to accept as it is based on at least partly unambiguous norms. Such rules can make the learning process transparent, which may also lead to a positive attitude towards writing.

Even though it does not hold a strong position in the institutional documents, the creativity discourse is highlighted in the essays. It manifests itself as descriptions of originality and written self-expression, and some students say they write or have written fiction. In the essay material, there is a clear contrast between the skills discourse and the creativity discourse, which is also reflected in the ways in which research and pedagogical literature address writing (e.g. Elbow 1973; Kallionpää 2017).

The process discourse, meanwhile, hardly appears in students' essays. Related details, such as starting to write or editing a text, are discussed in some essays, but students do not perceive writing as a process that consists of stages. Although there are some references to planning and editing, it is exceptional in the material under review for a student to say that she plans or edits her texts. All the individuals included in this research are likely to have taken the ÄI2 course, which focuses explicitly on process writing, and the writing process was also part of their studies in comprehensive school (Murtorinne 2005). However, the results found here support previous research findings that indicate deficiencies among general upper secondary school students with regard to editing their texts, even when they are just about to take the matriculation exam (Ranta 2007).

The genre discourse is strong in the curriculum and the matriculation examination. It manifests itself in the essay material as a list of text genres, but it does not have as strong a presence in students' texts as the skill and creativity discourses. In my dissertation, I explore whether this could be connected to the fact that students are not yet very well versed in the use of linguistic concepts related to genre and text types. In Ivanič's model, concepts are a central part of the genre discourse (Ivanič 2004, 232–234). It is also possible that the discourse would be used more if the students had been writing more generally about writing and not so much about their own writing.

In the social practices discourse, interaction and the sociality of writing are central. In my research, sociality can be understood in many ways. On the one hand, it is an interaction related to writing, and on the other, it is about doing things together. In Ivanič's model (2004, 234–237), however, the social practice discourse differs, for example, from working with peers and collaborating (as in

process writing), for it is not actually connected to school. In the essay material, this discourse is more related to leisure than to formal education. The social goals of writing are often in conflict with other goals because from the school's point of view, evaluation criteria focus on the text.

In the student essays, the socio-political discourse exists as a phenomenon, but the responsibility or power associated with writing does not apply to the students themselves. For example, writing may appear to be a way of conveying information, but the students are rarely influencers themselves; instead, they position themselves as recipients. The essay material does not shed light on ethical issues related to writing at all, although such issues are addressed in the curriculum. In my research, I consider various reasons for the absence of a socio-political discourse, and the difficulty of evaluation may be one explanation. According to Ivanič (2004, 237–240), evaluation could, in principle, focus on the realization of equality and social responsibility, but this is difficult in school. It is also possible that students do not see themselves as agents whose choices matter, which may be partly related to their status as novice writers.

The affordances of writing in upper secondary school

In the third sub-study, I examine affordances of writing in the general upper secondary school environment. I categorize the affordances addressed in the essay material into physical, social, and symbolic affordances (Aura, Horelli & Korpela 1997, 15–16; Van Lier 2004). In my research material, the physical affordances of writing are, in particular, the means of writing. They have been highlighted in the societal debate on education, partly because of the increasing use of technology in schools and the fact that the matriculation exam has also become digital (YTL 2017). In their texts, students take both positive and negative views of IT devices. A computer can be a positive affordance for some students because it, at least in principle, enables editing, but a negative affordance for others because it leads to typos.

The social affordances of writing include other writers, who can be considered useful for the writing process. In my material, however, peers are not seen as partners who could be asked for help or with whom one could write together. According to the essay data, the presence of other writers is often rather disturbing. There are few deviating examples describing feedback from peers. Social affordances are also partly related to devices, as some students report writing various online texts for interactional purposes. However, according to the essay material, the devices do not have an interaction-related significance in the school environment.

In my categorization, the symbolic affordances of writing are the assignments, schedules, and evaluations given by the school institution or a teacher who represents it. These can also be referred to as institutional affordances. In the data, there are some references to assignments and guidelines. Students describe assignments in different ways: For some, writing instructions are a positive thing that makes writing easier, but for others, guidelines are too restrictive or difficult

to understand. Of the symbolic affordances, it is precisely the evaluation and the schedules that are perceived in a negative light. Problems related to the assessment of upper secondary school writing in Finland have been addressed, especially in Kronholm-Cederberg's (2009) study, according to which students do not know how to utilize the feedback they receive from a teacher. Based on my analysis, assessment does not necessarily promote learning from the students' perspective. Instead, a teacher's feedback and evaluation are often described as an outcome of writing and evaluations as assessments of the writer rather than the text. It is quite common at Finnish school for a text to be completed within a specified time limit, including during a class. Such schedules appear in my material as affordances that hinder writing. They increase pressure on students and may produce experiences of failure, leading to a negative impact on writer identities (see Zimmerman, Greenberg & Weinstein 1994).

Reflective writing

In the fourth sub-study, I discuss reflection and reflective writing and their relationship to writer identities. I view reflection as an activity in which a general upper secondary school student reflects on, evaluates, and strives to understand herself (see, e.g., Boud, Keogh & Walker 1985; Dewey 2016 [1910]; Karjalainen 2012; Kemmis 1985; Schön 1983). I associate reflection with writer identities, which I perceive as continuous processes of self-understanding that are highly susceptible to environmental influence. My understanding is based on the theory of narrative identity (Ricœur 1991b, 1991c, 1992), which perceives self-understanding as a hermeneutic circle.

According to the linguistic analysis of the texts, reflection manifests itself as an understanding of personal choices and a reaching-out to the reader. The students share their own experiences while also discussing alternative views within their texts. Most of the essays make use of the Finnish zero-person structure as a means of sharing one's own experience and self-understanding (see Laitinen 1995). With a zero-person structure, the writer can share her own experience while expressing that anyone could experience it in the same way. In the texts, reflection can also manifest itself as a debate in which students refer to the views of others and express their own opinions in relation to them. Thus, the writer can utilize various means of addressing her own experiences: She can share them or engage in a dialog. Although offering up one's own texts for others to read can be painful and writing itself may not be very social (especially at school), writer identities can be constructed in interaction with others. Therefore, reflective writing could be used as a starting point when trying to make learning how to write more social.

Conclusions

According to the analysis of writing discourses in the curriculum and matriculation examination, the institutional documents are not discursively similar. The

curriculum provides an opportunity to employ relatively diverse forms of teaching students how to write, but the matriculation examination sees writing from a slightly narrower perspective. This means that the evaluation of writing in the general upper secondary school context should not be based merely on matriculation examination criteria.

The student perspective of writing is to some extent different from the institutional point of view. In their essays, the students who participated in my research seemed to position their own writing especially in relation to the subject position of a norm-savvy writer and that of a creative writer. For some, the position of a writer of various genres would also seem available, as some writers also rely on the genre discourse when discussing writing. On the other hand, based on my material, general upper secondary school students do not consider themselves process writers. The lack of process discourse in the essay material may be the result of evaluation that focuses on the text product rather than the process. The evaluation might be affected by the matriculation examination, where the process discourse does not manifest itself. Teaching and assessment offer partly different writer positions for students, and this may also affect learning.

Based on my research, writing in upper secondary school is mainly an individual activity, and students do not seem to know how they could use other writers or evaluation and feedback to develop as writers. The lack of positive social affordances and the partial absence of the social discourse of writing in upper secondary school students' essays may be related to an individually centered and isolated writing culture, the problem of which has been discussed quite extensively in previous research (see, for example, Cooper 1986; Harjunen & Rautopuro 2015; Mikkonen 2010; Prior 2006; Syverson 1999). However, it is possible that the results would be partly different if the data were collected in the 2020s. Experience and awareness of the existence of affordances help to perceive them (Yrjänäinen 2011, 201), so the aim of teaching could be to increase the experience of affordances, and perhaps also to model writing activity. Even though it seems that students are a heterogeneous group, many of the problems are related to the same affordances of writing. Thus, efforts to develop writing pedagogy could pay special attention to sociality, the writing process, and evaluation. A comprehensive view of writing – that is, paying attention to diverse writing discourses – can be a useful starting point for developing writing instruction and assessment for general upper secondary school.

In addition to raising awareness of the discourses of writing, it could be useful to understand what each perception at its narrowest or broadest could be. If writing is seen as a skill, it can be an activity that ignores context and applies the same rules in every situation. However, it can also be understood as using a shared general language and thus pursuing equality as writers and readers. A creativity discourse can involve nurturing a potentially harmful romantic writer myth, but also appreciating writers' experiences and perspectives. The process discourse can be an individualistic model, but it is also a practical, teachable, and learnable approach based on research. It can take advantage of collaboration and peer feedback. Understanding writing as the production of a genre may appear

to be an activity where the rules of the genre become more important than the content, but writing according to the genre discourse highlights the impact of writing events and can add value to a wide variety of text types. By combining it with the social practices discourse, it can take advantage of the competencies students acquire outside of school. From a school perspective, the social practices discourse can mean the production of fairly simple texts that emphasize the importance of interaction, but it can also help students see writing as a complex social system. The socio-political discourse may signify valuing only critical literacy, but it can expand to seeing students as subjects who are able to influence their environment through writing.

Previous research and practice have focused on the reflection of adult students, but based on my research, reflective writing should be utilized in the development of writing pedagogy in upper secondary school (see Karjalainen 2012, 254). The latest curriculum also emphasizes the importance of reflection. Students must be able to reflect on their skills, their text production processes, and their interaction skills (LOPS 2019, 67-71). Based on my research, it seems that reflective writing can provide an opportunity to address one's own writing in relation to the writing environment and other writers, and can thus bring a social perspective to individual writing. My research material did not allow me to study the changes in students' writing, attitudes, or identities. However, it is possible that writer identities also might change during the process of reflection. This is based specifically on the potential of narrative identity to construct something new.

One of the starting points of the dissertation was to perceive identity as a linguistic, social, fictional, and changing construction. However, identity is also ecological, as a physical environment and its places, objects, animals, and plants affect people as well (Weisser 2001). The aim of teaching students how to write could therefore be to make the complex relationships between an individual and the environment visible. In the future, ethically sustainable and responsible writing could also be more strongly included in the curriculum. From the point of view of ecology, diversity is vital. Consequently, the ecology of writing implies that it is essential to have diverse learners and teachers – that is, diverse writers. The sustainable development of writing pedagogy for general upper secondary school should seek to cherish diverse writing and enhance students' engagement and participation in society.

LÄHTEET

Arminen, I. & Raudaskoski, S. (2003). Tarjoumat ja tietotekniikan tutkimus. *Sosiologia 40*(4), 279–296.

Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. (1997). *Ympäristöpsykologian perusteet*. Helsinki: WSOY.

Ballantyne, R. & Packer, J. (1995). The role of student journals in facilitating reflection at doctoral level. *Studies in Continuing Education 17*(1–2), 29–45. DOI: 10.1080/0158037950170104

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood cliffs: Prentice hall.

Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language* (2. painos). Malden: Blackwell.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind.* Northvale: Jason Aronson.

Bawarshi, A. (2003). *Genre and the invetion of the writer. Reconsidering the place of invention in composition*. Logan, Utah: Utah State University Press. DOI: 10.2307/j.ctt46nxp6

Berg, M. (2011). Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virittäjä 115*(3), 317–348.

Blommaert, J. (2008) *Grassroots literacy: writing, identity and voice in central Africa.* London: Routledge.

Boden, M. (2013). Creativity as a neuroscientific mystery. Teoksessa O. Vartanian, A. S. Bristol & J. C. Kaufman (toim.), *Neuroscience of creativity* (s. 3–18). Cambridge, MA: MIT Press. DOI:10.7551/mitpress/9780262019583.003.0001

Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. Teoksessa G. Rijlaarsdam, P. Boscolo & S. Hidi (toim.), *Writing and Motivation* (s. 1–14). Studies in Writing: Volume 19. Oxford: Elsevier.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting Reflection in Learning: A Model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (toim.), *Reflection: Turning reflection into learning* (s. 18–40). London: Routledge.

Bourdieu, P. (1998). *Järjen käytännöllisyys* (kääntäjä M. Siimes). Tampere: Vastapaino. Alkuperäisjulkaisu 1994.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burgess, A. (2012). "I don't want to become a China Buff": Temporal dimensions of the discoursal construction of writer identity. *Linguistics and Education 23*, 223–234. DOI: 10.1016/j.linged.2012.04.001

Burgess, A. & Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written Communication 27*(2), 228–255. DOI: 10.1177/0741088310363447

Calvino, I. (1960). *Paroni puussa* (kääntäjä P. Saarikoski). Helsinki: Tammi. Alkuperäisjulkaisu 1957.

Cameron, D. (2005). Language, gender, and sexuality. *Applied Linguistics 26*(4), 482–502. DOI: 10.1093/applin/ami027

Camp, H. (2012). Psychology of writing development. And its implications for assessment. *Assessing writing 17*, 92–105.
Chambers, I. (1995). *Migrancy, culture, identity.* London: Routledge.
Comrie, B. (1976). *Aspect.* Cambridge: Cambridge University Press.
Cooper, M. M. (1986). The Ecology of writing. *College English 48*, 364−375.
Cooper. M. M. (2001). Foreword: The truth is out there. Teoksessa Teoksessa S. I. Dobrin & C. R. Weisser (toim.), *Ecocomposition: Theoretical and pedagogical approaches* (s. xi–xviii). Albany: State University of New York Press.
Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. (2005). Learning to write argumentative text by observation of peer learners. Teoksessa G. Rijlaarsdam, H. v. d. Bergh & M. Couzijn (toim.), *Effective learning and teaching of writing: A Handbook of writing in education* (s. 241–258). New York: Kluwer.
Cope, B. and Kalantzis, M. (2000, toim.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.* London: Routledge.
Cope, B. and Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal 4*(3), 164—195. DOI: 10.1080/15544800903076044
Creme, P. (2008). A space for academic play. Student learning journals as transitional writing. *Arts and Humanities in Higher Education 7*(1), 49–64. DOI:10.1177/1474022207084882
Cremin, T. & Baker, S. (2010). Exploring teacher-writer identities in the classroom: Conceptualising the atruggle. *English Teaching: Practice and Critique 9*(3), 8–25.
Cremin, T. & Locke, T. (2016). Introduction to "Writer identity and the teaching and learning of writing". Teoksessa T. Cremin ja T. Locke (toim.), *Writer identity and the teaching and learning of writing* (s. xvii–xxxi). London: Routledge.
Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention.* New York: HarperCollins.
Cuevas, I., Mateos, M., Martín, E., Luna, M., Martín, A., Solari, M. González-Lamas, J., & Martínez, I. (2016). Collaborative writing of argumentative syntheses from multiple sources: The role of writing beliefs and strategies in addressing controversy. *Journal of Writing research 8*(2), 205-226. doi: 10.17239/jowr-2016.08.02.02
Denzin, N. K. (1978) *The Research act: A Theoretical introduction to sociological methods.* New York: McGraw-Hill.
Devitt, A. J. (2004). *Writing genres.* Carbondale: Southern Illinois University Press.
Dewey, J. (2016). *How we think.* E-kirja. Endymion Press. Alkuperäisjulkaisu vuodelta 1910.
Dobrin, S. I. (2001). Writing takes place. Teoksessa S. I. Dobrin & C. R. Weisser (toim.), *Ecocomposition: Theoretical and pedagogical approaches* (s. 11–25). Albany: State University of New York Press.
Dobrin, S. (2012). *Ecology, writing theory, and new media. Writing ecology.* New York: Routledge.

Dobrin, S. & Weisser C. (2002). *Natural discourse. Towards ecocomposition.* Albany: SUNY Press.

Dobrin, S. I. & Keller, C. J. (2005). *Writing environments.* Albany: State University of New York Press.

Dufva, H. (2000). Puheen ja kirjoituksen maailmat. Eräs näkökulma lukemisen oppimiseen. P. Kalaja & L. Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa* (s. 71–93). AFinLAn vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 58. Jyväskylä: AFinLa.

Ekström, N. (2011). *Kirjoittamisen opettajan kertomus: Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Elbow, P. (1973). *Writing without teachers.* London: Oxford University Press.

Elo, S., Saarni, R., Isola, A. (2011). The physical, social and symbolic environment supporting the well-being of home-dwelling elderly people. *International Journal of Circumpolar Health 70*(1), 90–100.

Epstein-Jannai, M. (2004). Writing to learn: constructing the concept of genre in a writing workshop. Teoksessa Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & M. Couzijn (toim.), *Effective learning and teaching of writing* (s. 349-365). New York: Kluwer.

Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus.* Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Eskola, J. (2007). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (2. korjattu ja täydennetty painos, s. 159–182). Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* E-kirja. Tampere: Vastapaino.

Fairclough, N. (1989). *Language and power.* London: Longman.

Farquhar, S. (2010). *Ricoeur, identity and early childhood.* Lanham: Rowman & Littlefield.

Fleckenstein K. S., Spinuzzi C., Rickly R. J. & Papper C. C. (2008). The importance of harmony. An ecological metaphor for writing research. *College Composition and Communication 60*(2), 388–419.

Flower, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing.* South Illinois: South Illinois University Press.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception.* Boston: Houghton Mifflin.

von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, Construction of Knowledge and Teaching. *Synthese 80*(1), 121–140.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life.* Edinburgh: University of Edinburgh

Greeno J. G. (1994). Gibson's affordances. *Psychological Review 101*(2), 336–342.

Grünn, K. (2007). Tekstitaidot kirjallisuuden opetuksen suuntaajina. Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (s. 107–122). Helsinki: SKS.

Habermas, T. (2011), Autobiographical reasoning: Arguing and narrating from a biographical perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development* 131, 1–17. Doi:10.1002/cd.285.

Hall, S. (2002). *Identiteetti* (kääntäjät ja toim. M. Lehtonen & J. Herkman; 4. painos). Tampere: Vastapaino.

Hand, B. M., Prain, V. & Yore, L. (2001). Sequential writing tasks' influence on science writing. Teoksessa P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (toim.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (s. 105–130). Dordrecht: Kluwer. Doi: 10.1007/978-94-010-0740-5

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

Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M., Kulju, P., Pentikäinen, J. ja Routarinne, S. (2015). Tutkimuksesta tukea Teoksessa E. Harjunen (toim.), *Tekstit puntarissa: Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010* (s. 73–84). Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2015). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen.* Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Hatch, J. A. & Wisnievski, R. (1995). Life history ans narrative. Questions, issues and exemplary works. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisnievski (toim.), *Life history and narrative* (s. 113–135). London: Falmer.

Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1995). *Johdatus kasvatustieteeseen* (4. uudistettu laitos). Porvoo: WSOY.

Huckin, T. (2003). Content analysis: What texts talk about? Teoksessa Bazerman, C. & Prior, P. (toim.), *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (s. 13–32). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Huttunen, M. (2013). Narratiivisten identiteettiprosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* (s. 125–154). Tampere: Tampere University Press.

Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing.* London: Routledge.

Hyytiäinen, S. (2019). Lukio-opetus vauhdikkaassa muutoksessa. *Virke 4*, 4–8

ICMJE 2019 = International committee of medical journal editors. Defining the role of authors and contributors. International committee of medical

journal editors. Haettu 11.9.2019 osoitteesta http://www.icmje.org/recommendations/browse/roles-and-responsibilities/defining-the-role-of-authors-and-contributors.html

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discoursal construction of identity in academic writing.* Amsterdam: John Benjamins.

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education 18*(3), 220–245.

Jaatinen, R. (2003). *Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa.* Tampere: Tampere University Press.

Joensuu, J. (2012). *Menetelmät, kokeet, koneet: Proseduraalisuus poetiikassa, kirjallisuushistoriassa ja suomalaisessa kokeellisessa kirjallisuudessa.* Helsinki: Poesia.

Johns, C. (1995). The value of reflective practice for nursing. *Journal of Clinical Nursing 4*(1), 23–30. https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.1995.tb00006.x

Johnstone, B. (2017). *Discourse analysis* (3., uusittu painos). Malden: Blackwell.

Jokinen, A. & Juhila, K. (1999). Diskurssianalyyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 201–232). Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A. & Juhila, K. (2002). Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* (s. 109–118). Tampere: Vastapaino.

Jokinen, E. (2010). *Vallan kirjailijat: Valtion apurahoituksen merkitys kirjailijoille vuosituhannen vaihteen Suomessa.* Helsinki: Avain.

Jones, S. & Myhill, D. (2007). Discourses of difference? Examining Gender Differences in Linguistic Characteristics of Writing Source. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation 30*(2), 456–482.

Juhila, K. (1999). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 201–232). Tampere: Vastapaino.

Juhila, K. & Suoninen, E. (1999). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 233–252). Tampere: Vastapaino.

Julkunen, M.-L. (2002). Johdanto. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus* (s. 78–80, 2., uusittu painos). Helsinki: WSOY.

Juutinen, J. (2004). Asiakirjoittaminen vaatii luovuutta: "On kirjoitettava monta tyhmää lausetta löytääkseen yhden viisaan". Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* (s. 69–78). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: ÄOL.

Juvonen, R. (2014). *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa.* Helsinki: Helsingin yliopisto.

Juvonen, R., Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H. & Lehti-Eklund, H. (2011). Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? Teoksessa A. Kauppinen, H.

Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 27–61). Helsinki: SKS

Jääskeläinen, M. (2012). *Sana kerrallaan: Johdatus luovaan kirjoittamiseen*. Helsinki: WSOY.

Kainulainen, J. (2011). Tekstikäytänteet, tekstimaisemat ja kolmannet tilat koulupuheen rakentajina. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 428–458). Helsinki: SKS.

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

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

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

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

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

Kallionpää, O. (2015). Uusien kirjoitustaitojen opetus: luovaa ja yhteisöllistä kirjoittamista osallisuuden kulttuurissa. *Scriptum : Creative Writing Research Journal 4*(2), 44–75.

Kallionpää, O. (2017). *Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa.* Jyväskylä: Scriptum : Creative Writing Research Journal 2017(1).

Karjalainen, A. L. (2012). *Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa.* Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Karjula, E. (2015). Subjunktiivinen tila kirjoittajaryhmässä. *Scriptum : Creative Writing Research Journal 4*(1), 136–171.

Kaseva, T. (2017). Pisa-menestyksen takana vaanii nurja puoli: tuhannet suomalaisnuoret lukevat niin surkeasti, etteivät selviä arjen tilanteista – miten se on mahdollista? Helsingin sanomat 1.10.2017. Haettu 5.11.2019 osoitteesta https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000005388591.html

Kaunismaa, P. & Laitinen, A. (1998). Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa P. Kuhmonen & S. Sillman (toim.), Jaettu jana, ääretön raja (s. 168–195). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kellogg, D. (1994). *The Psychology of writing.* New York: Oxford University Press.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research 1*(1), 1–26. DOI: 10.17239/jowr-2008.01.01.1

Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.), *Reflection: turning experience into learning* (s. 139–163). London: Routledge.

Kress, G. (1994). *Learning to write.* London: Routledge.

Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen.* Åbo: Åbo Akademis Förlag.

KS = *Kielitoimiston sanakirja.* (2018). Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433. Verkkojulkaisu HTML. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 6.6.2018.

Kulmala, J. (2020). *The letter is only a poor expression of what heart overflows. Family Letters from the 20th Century Czechoslovakia.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Tampere: Vastapaino.

Kähmi, K. (2015). *”Kirjoittaminen on tie minuun, minusta sinuun”. Ryhmämuotoinen kirjoittaminen ja metaforien merkitys psykoosia sairastavien kirjallisuusterapiassa.* Jyväskylä: Scriptum : Creative Writing Research Journal 2(3).

Laaksonen, L. (1980). Mitä olennaista on tullut esille lukiokokeilussa. Teoksessa M.-L. Koppinen (toim.), *Opetuksen eriyttäminen* (s. 11–12). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXVII. Helsinki: ÄÖL.

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

Laitinen, Lea (1995). Nollapersoona. *Virittäjä 99*(3), s. 337–358.

Langacker, R. W. (1990). Subjectification. *Cognitive Linguistics 1*, 5–38.

Langer, J. A. & Applebee A. N. (1987). *How writing shapes thinking. A Study of teaching and learning.* Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Lassila, A. (2018). On hyvin kummallista, että ylioppilaskokeet on tähän asti kirjoitettu kynällä paperille. *Helsingin sanomat* 18.2.2018. Haettu 5.11.2019 osoitteesta https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005571800.html

Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantoff (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 244–259). Oxford: Oxford University Press.

Van Lier, L. (2004). *The Ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective.* E-kirja. Boston: Kluwer.

Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Linnakylä, P., Mattinen, E. & Olkinuora, A. (1988). *Prosessikirjoittamisen opas.* Helsinki: Otava.

Locke T., Whitehead D., Dix, S. & Cawkwell, G. (2011). New Zealand teachers respond to the 'National Writing Project' experience. *Teacher Development 15*(3), 273-291. DOI: 10.1080/13664530.2011.608509

LOPS 2003 = Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Haettu 13.10.2017 osoitteesta http//www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (13.10.2017)

LOPS 2015 = Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Haettu 13.10.2017 osoitteesta http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (13.10.2017)

LOPS 2019 = Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019.* Haettu 20.11.2019 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf

Luce-Kapler, R. (2004). *Writing with, through, and beyond the text. An ecology of language.* Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Lukiolaki 714/2018. Opetusministeri. 10.8.2018. Valtion säädöstietopankki. Haettu 20.11.2019 osoitteesta http://www.finlex.fi

Lukiolaisbarometri 2019. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus sr. Haettu 2.12.2019 osoitteesta https://www.otus.fi/julkaisu/lukiolaisbarometri-2019/

Luukka, M.-R. (2004). Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n)ihana kirjoittamisen opetus* (s. 9–22). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: ÄOL.

Luukka, M.-R. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta 4*(5). Haettu 20.11.2019 osoitteesta https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi

Luukka, M-R, Pöyhönen S., Huhta A., Taalas, P., Tarnanen M., Keränen A. (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lähdesmäki, T., Saresma, T., Hiltunen, K., Jäntti, S., Sääskilahti, N., Vallius, A. & Ahvenjärvi, K. (2016). Fluidity and flexibility of "belonging": Uses of the concept in contemporary research. *Acta Sociologica 59*(3), 233-247. doi:10.1177/0001699316633099

Makkonen-Craig, H. (2010). Ylioppilasaine ja päättäkokeen tavoitediskurssi: Genre ja varjogenre. Teoksessa, pp. 206-252. H. Lappalainen, M. Sorjonen, M. Vilkuna, M. Tandefelt, A. Sarhimaa, K. Pajusalu, R. Säntti, R. (2010). Kielellä on merkitystä: Näkökulmia kielipolitiikkaan. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Makkonen-Craig, H. (2011). Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 62–91). Helsinki: SKS.

McCarthey, S. J., Woodard, R. & Kang, G. (2014). Elementary teachers negotiating discourses in writing instruction. *Written Communication 31*(1): 58–90. DOI: 10.1177/0741088313510888

McKinney, M., & Giorgis, C. (2009). Narrating and Performing Identity: Literacy Specialists' Writing Identities. *Journal of Literacy Research 41*(1), 104–149. DOI: 10.1080/10862960802637604

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist.* Chicago: University of Chicago Press.

Mietola, R. (2007). Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 151–176). Tampere: Vastapaino.

Mikkonen, I. (2010). *"Olen sitä mieltä, että…" Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi.* Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.

Murtorinne, A. (2005). *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Neisser, U. (1988). Five kinds of self knowledge. *Philosophical Psychology 1*(1), 35–59.

The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review 66*(1), 60–93. DOI:10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u.

Niemi-Pynttäri, R. (2007). *Verkkoproosa: Tutkimus dialogisesta kirjoittamisesta.* Helsinki: ntamo.

Nousiainen, A. (2018). Hyvästi kauno. Helsingin sanomat 1.9.2018. Haettu 5.11.2019 osoitteesta https://www.hs.fi/kuukausiliite/art-2000005807895.html

Nystrand, M. (2005). The social and historical context of writing research. Teoksessa C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (toim.), *Handbook of writing research* (s. 11–27). New York: Guilford Press.

Oddo, J. (2013). Discourse-Based Methods Across Texts and Semiotic Modes: Three Tools for Micro-Rhetorical Analysis. *Written Communication 30*(3), 236-275. DOI:10.1177/0741088313488071

Oja, O. (2017). Kohti kokonaisvaltaista tulkintaa. Helsinki: Art House.

Owens, D. (2001). Sustainable composition. Teoksessa S. Dobrin & C. Weisser (toim.), *Ecocomposition. Theoretical and pedagogical approaches* (s. 27–37). Albany: SUNY Press.

Pajares, F. & Valiante, G. (2001). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation? *Contemporary Educational Psychology 26*, 366–381. doi:10.1006/ceps.2000.1069

Paldanius, H. (2018). Historiallisen toimijuuden rakentuminen lukiolaisten esseevastauksissa. *Virittäjä 122*(1), 53–78. https://doi.org/10.23982/vir.59310

Palmér, A. (2013) Skrivdidaktiska diskurser bakom gymnasieskolans nationella prov: Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser. Teoksessa J.-A. Chrystal & M. L. Falk (toim.), *Genre: Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning* (s. 72–). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Partanen, J. (1993). Kohti ekologista sosiaalipsykologiaa: välitön havaitseminen, sallimat ja sosiaalinen kinesteesi ekologisen lähestymistavan aineksina. Sosiaalipsykologian pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto: sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.

Parviainen, J. (2014). Mediakaupungin viettelyn logiikka ja kairoottiset silmänräpäykset. Kehonfenomenologisia tarttumapintoja teknologiseen tiedostamattomaan ja algoritmiseen valtaan. *Media & viestintä 37*(1), 12–33.

Paus, T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences 9*(2), 60–68. doi:10.1016/j.tics.2004.12.008

Pentikäinen, J., Routarinne, S., Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M., & Kulju, P. (2017). Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon : suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat : näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (s. 157–180). Tampere: Tampere University Press.

Pershing, J. L. (2002). Using document analysis in analyzing and evaluating performance. *Performance Improvement 41*, 36–42. Doi: 10.1002/pfi.4140410108.

Peterson, S. S. (2012). An analysis of discourses of writing and writing instructionin curricula across Canada. *Curriculum Inquiry 42*, 260–284. Doi: 10.1111/j.1467-873x.2012.00589.x.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisnievski (toim.), *Life history and narrative* (s. 5–23). London: Falmer.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour.* London: Sage Publications.

Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. Teoksessa C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (toim.), *Handbook of writing research* (s. 54–66, toinen painos). New York: The Guilford Press.

Prior, P. & Thorne, S. (2014). Research paradigms. Beyond product, process, and social activity. Teoksessa E.-M. Jakobs & D. Perrin (toim.), *Handbook of writing and text production* (s. 31–54). Handbooks of applied linguistics 10. Berlin: De Gruyter.

Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.

Pyyry, N. (2012). Nuorten osallisuus tutkimuksessa: Menetelmällisiä kysymyksiä ja vastausyrityksiä. *Nuorisotutkimus 30*(1), 35–53.

Queneau, R. (1991). *Tyyliharjoituksia* (kääntäjä P. Salmenranta). Helsinki: Otava. Alkuperäisjulkaisu 1947.

Randahl, A.-C. (2011). *Elever som skribenter i skolans skrivpedagogiska diskurser.* Lisensiaatintyö. Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet.

Ranta, T. (2007). *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin.* Joensuu: Joensuun yliopisto.

Rautiainen, A. M. (2016). Onko kirjoittamisen ilolle tilaa? *Scriptum : Creative Writing Research Journal 3*(1), 60–85.

Read, S. (2011). The Negotiation of writer identity in engineering faculty-writing consultant collaborations. *Journal of Writing Research 3*(2), 93–117.

Remillard, J. T. & Heck, D. J. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM Mathematics Education 46*, 705–718. DOI 10.1007/s11858-014-0600-4

Ricœur, P. (1976). *Interpretation theory. Discourse and the surplus of meaning.* Fort Worth: Texas Christian University Press.

Ricœur, P. (1984). *Time and Narrative I* (kääntäjä K. McLaughlin & D. Pellauer). Chicago: The University of Chicago Press. Alkuperäisjulkaisu 1983.

Ricœur, P. (1991a). *From text to action. Essays in hermeneutics II* (kääntäjä K. Blamey ja J. B. Thompson). Evanston, Illinois: Northwestern University Press. Alkuperäisjulkaisu 1986.

Ricœur, P. (1991b). Life in quest of narrative. Teoksessa D. Wood (toim.) & P. Ricœur, *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation* (s. 20–33). London: Routledge.

Ricœur, P. (1991c). *A Ricoeur reader: Reflection and imagination* (kääntäjä ja toim. M. J. Valdés). Toronto: University of Toronto Press.

Ricœur, P. (1992). Oneself as another (kääntäjä K. Blamey). Chicago: The University of Chicago Press. Alkuperäisjulkaisu 1990.

Ricœur, P. (2003). *The rule of metaphor: Multi-disciplinary studies of the creation of meaning in language* (kääntäjä R. Czerny, K. McLaughlin & J. Costello). London: Routledge. Alkuperäisteos 1975.

Rijlaarsdam, G. & van den Bergh, H. (2005, toim.). Effective learning and teaching of writing: student involvement in the teaching of writing. New York: Kluwer.

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., & van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write, practice and research. *Journal of Writing Research 1*(1), 53–83.

Robinson, K. (2006). How schools kill creativity? Esitelmä konferenssissa Ted2006. The future we will create. Monterey 22.–25.2.2006. [Videotiedosto]. Haettu 26.3.2015 osoitteesta https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

Ropo, E. & Huttunen, M. (2013). Johdanto. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* (s. 9–16). Tampere: Tampere University Press.

Royster, B. (2005). Inspiration, creativity, and crisis: The Romantic myth of the writer meets the contemporary classroom. Teoksessa A. Leahy (toim.), *Power and identity in the creative writing classroom : The Authority project* (s. 26–38). Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.

Ryan, M. (2014). Writers as Performers: Developing Reflexive and Creative Writing Identities. *English Teaching: Practice and Critique 13*(3), 130-148.

Sajavaara, K., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S. (2007). Kielikoulutuspolitiikka Suomessa. Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M.–R. Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* (s. 13–42). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (2004). Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2. painos). Oxford: Oxford University Press.

Schubert, W. H. (2008). Curriculum inquiry. Teoksessa F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (toim.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (s. 399–419). Los Angeles: SAGE.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Scott, M. (2000). Agency and subjectivity in student writing. Teoksessa C. Jones, J. Turner, & B. Street (toim.), *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues* (s. 171–191). Amsterdam: John Benjamins.

Skinnari, K. (2012). *"Tässä ryhmässä olen aika hyvä". Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Spence, D. P. (1986). Narrative smoothing and clinical wisdom. Teoksessa T. R. Sarbin (toim.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (s. 211–232). Westport, CT, US: Praeger/Greenwood.

Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92–112). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education 5*(2), 77–91.

Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Suoranta, J. (1995). *Tekstit, murrokset ja muutos*. Acta Universitatis Lapponiensis 10. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Svinhufvud, K. (2016). *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen* (3., uudistettu ja täydennetty laitos). Helsinki: Art House.

Svinhufvud, K. & Erra S. (2018). Kirjoittaminen lukio-opetusta ohjaavien dokumenttien valossa. Esitelmä kirjoittamisen tutkimuksen päivillä Tampereella 7.6.2018.

Syverson, M. (1999). *The wealth of reality. An ecology of composition.* Carbondale: Southern Illinois University Press.

Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma.* Helsinki: WSOY.

Taipale, S. (2014). The affordances of reading/writing on paper and digitally in Finland. *Telematics and Informatics 31*(4), 532–542.

Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Social and Clinical Psychology 18*(2): 183–190. doi:10.1111/j.2044-8260.1979.tb00324.x.

Takala, E. (1995). Mikä ihmeen viestijäkuva? Teoksessa E. Takala & M. Gerlander (toim.), *Polkuja puheviestintään* (s. 36–52). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tarnanen, M., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S. & Huhta, A. (2010). Yläkoulun tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. *Kasvatus 41*(2), 154–165.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self. The Making of the modern identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

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

Tenk 2012 = Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf 22.11.2019.

Tontti, J. (2002). Sinne ja takaisin – hermeneuttisen filosofian seikkailut 1900-luvulla. *Filosofinen aikakauslehti niin & näin 3*, 52–63.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). E-kirja. Helsinki: Tammi.

Tuominen, T. (1998). *"Heillähän on jo kasvotkin": Esikoiskirjailijatutkimus.* Helsinki: Taiteen keskustoimikunta.

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita.* Helsinki: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. Teoksessa P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (toim.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (s. 37–56). Dordrecht: Kluwer.

Törmä, E. (2011). *Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina.* Jyväskylä: Tuope.

Valtavaara, M. & Vihavainen, S. (2017). Oppilaiden oikeinkirjoitusta ei pian enää arvioida yo-kokeen lukutaidon kokeessa – Äidinkielenopettajat järkyttyivät: onko kielellä enää mitään merkitystä? *Helsingin sanomat* 27.11.2017. Haettu 5.11.2019 osoitteesta https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005465526.html

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

Vanhatalo, P. (2008). Minä! Kirjoittaja! Kirjoittajaidentiteetin haave ja haaste. Teoksessa J. Joensuu & K. Blomberg (toim.), *Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen* (s. 18–34). Jyväskylä: Atena.

Vassilaki, E. (2017). Reflective writing, reflecting on identities: The construction of writer identity in student teachers' reflections. *Linguistics and Education 42*, 43–52. http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2017.08.001

Virolainen, M., Heikkinen, H., Siklander, P., & Laitinen-Väänänen, S. (2019). Mitä ovat oppimisen ekosysteemit? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 21*(4), 4–25.

VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (2004). Iso suomen kielioppi. Verkkoversio. Helsinki: SKS. Haettu 12.6.2019 osoitteesta http://scripta.kotus.fi/visk URN:ISBN:978-952-5446-35-7

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

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

Watzlawik, M. & Born, A. (2007). *Capturing identity: Quantitative and qualitative methods.* Lanham, MD: University Press of America.

Weisser, C. (2001). Ecocomposition and the Greening of Identity. Teoksessa C. R. Weisser & S. I. Dobrin (toim.), *Ecocomposition: Theoretical and pedagogical approaches* (s. 81–96). Albany: State University of New York Press.

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

Wenger, E. (2009): A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (s. 209–218). London: Routledge.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action.* London: Harvester Wheatsheaf.

Yankura, K. E. (2012). Conscious adaptations: an ecological approach to teaching writing that matters. Pro gradu -tutkielma. Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University.

Yrjänäinen, S. (2011). *"Onks' meistä tähän" Aineenopettajakoulutus ja aineenopettajaopiskelijan toiminnallinen osaaminen.* Tampere: Tampere University Press.

Yrjänäinen, S. & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.), Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa (s. 17–46). Tampere: Tampere University Press.

YTL 2012 = Ylioppilastutkintolautakunta (2012). Äidinkielen kokeen määräykset. 25.5.2012. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta 2012. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/fi_maaraykset_aidinkieli.pdf

YTL 2017 = Ylioppilastutkintolautakunta (2017). Äidinkielen digitaalisen kokeen määräykset. 15.12.2017. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta. https://www.ylioppilastutkinto.fi/maaraykset/koekohtaiset-maaraykset-ja-ohjeet

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

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

ALKUPERÄISET JULKAISUT

I

KIRJOITTAMISEN DISKURSSIT LUKION ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA JA ÄIDINKIELEN YLIOPPILASKOKEEN MÄÄRÄYKSISSÄ

by

Erra, Satu & Svinhufvud, Kimmo 2017

Virittäjä 121(3), 316–354

DOI: 10.23982/vir.51462

Julkaistu uudelleen Kotikielen Seuran luvalla.

Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä

Satu Erra ja Kimmo Svinhufvud

1 Johdanto

Koulutus on vahva vallankäyttäjä. Kaikista opetuksen linjauksista ei käydä laajoja julkisia keskusteluja, mutta ratkaisut kytkeytyvät silti jollakin tapaa politiikkaan ja valtarakenteisiin (Levin 2008: 8). Opetussuunnitelmatkaan eivät ole pelkästään koulun ja opettajan työvälineitä, sillä ne määrittävät koulutuksen arvopohjaa, välittävät ideologioita ja rakentavat opiskelijapositioita. Diskurssit toistavat itseään, nojautuvat ideologioihin, rakentavat niitä ja muuttuvat helposti itsestäänselviksi ja luonnollisiksi. Niinpä opetusta ohjaavissa dokumenteissa ilmenevien diskurssien analyysi voi auttaa hahmottamaan laajemmin niin itse opetusta kuin myös sen taustalla vallitsevia ajatusrakenteita sekä näkemään erilaisia vaihtoehtoja totutuille toimintatavoille (ks. Wohlwend 2009: 350).

Lukiolaki (629/1998) määrää, että Opetushallitus päättää opetuksen tavoitteista sekä keskeisistä sisällöistä. Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta koulut taas laativat ja hyväksyvät omat opetussuunnitelmansa, joiden perusteella opettajat suunnittelevat kurssinsa ja oppituntinsa. Lukion lopuksi järjestetään ylioppilastutkinto, jonka ”avulla selvitetään, ovatko opiskelijat omaksuneet opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot sekä saavuttaneet lukiokoulutuksen tavoitteiden mukaisen riittävän kypsyyden” (*Lukiolaki* 629/1998, 18§). Käytännössä suomalaisen lukion opetusta ohjaavat siis opetussuunnitelmien sekä niihin perustuvien oppikirjojen lisäksi ylioppilaskokeiden arviointiperusteet sekä aikaisemmista ylioppilaskokeista saadut kokemukset. Niinpä ylioppilaskokeen määräyksiä voidaan pitää yhtä tärkeinä opetukseen vaikuttavina dokumentteina kuin opetussuunnitelmiakin.

Tarkastelemme tässä artikkelissa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ohjaavien dokumenttien – opetussuunnitelman perusteiden sekä ylioppilaskokeen määräysten – kirjoittamisdiskursseja lähtökohtanamme Ivaničin (2004) tunnettu jako kuuteen erilaiseen diskurssiin. Habermasilaisittain tarkasteltuna (esim. Habermas 1976; ks.

myös Kiilakoski & Oravakangas 2010) Ivaničin kirjoittamisen diskurssien mallin voi ajatella edustavan emansipatorista tiedonintressiä tai niin sanottua kriittistä pedagogiikkaa. Ivanič (mas. 220) tarjoaakin jaotteluaan kirjoittamista koskevien dokumenttien, kuten opetussuunnitelmien, tutkimukseen, sillä tavat, joilla ihmiset puhuvat kirjoittamisesta ja kirjoittamisen oppimisesta, sekä ihmisten toiminta oppijoina, opettajina ja arvioijina ilmentävät kirjoittamisen ja sen oppimisen diskursseja. Tässä artikkelissa selvitämme, miten erilaiset kirjoittamisdiskurssit näkyvät äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ohjaavissa dokumenteissa ja ovatko opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen määräysten käsitykset kirjoittamisesta samanlaisia. Lisäksi pohdimme, miten Ivaničin malli lopulta soveltuu opetusta ohjaavien dokumenttien analyysiin. Vastaavaa analyysia on tehty ainakin Kanadassa (Peterson 2012), jossa vertailtiin alueellisten opetussuunnitelmadokumenttien kirjoittamisdiskursseja ja havaittiin prosessikirjoittamisen dominoivan kirjoittamisen opetusta.

2 Viitekehys ja menetelmät

Kiinnostus opetussuunnitelmaan poliittisena tekstinä yleistyi 1970-luvulla (opetussuunnitelmatutkimuksen virtauksista ks. esim. Pinar 2004), ja esimerkiksi Apple (2004 [1979]) ja Bernstein (1971: 47) ovat peräänkuuluttaneet kriittistä opetussuunnitelmatutkimusta, sillä opetussuunnitelmat heijastavat valtaa ja sosiaalista kontrollia yhteiskunnassa. Yhteiskunnallisuus, ideologiat ja diskurssit ovat läsnä myös joissakin suomalaisissa tutkimuksissa, ja etenkin sosiologian piirissä on tehty kriittistä opetussuunnitelma- eli ops-tutkimusta. Huomion kohteena ovat olleet opetussuunnitelmien taustalla olevat oletukset ja ideologiset periaatteet (Rinne 1984, 1987), opetussuunnitelmien ristiriitaisuudet yksilöllisyyden kunnioittamisessa ja käytöksen arvioinnissa (Koski & Paju 1998), politisoituneet teemat (Rokka 2011) sekä sukupuoli ja tasa-arvon toteutuminen (esim. Lahelma 1992; Lappalainen & Lahelma 2016). Diskurssianalyysiä on sovellettu myös opetussuunnitelmaprosessin tarkasteluun (Laajala 2015). Tutkimuskenttä on kuitenkin varsin hajanainen.

Opetussuunnitelmatutkimus on usein kiinnostunut paitsi varsinaisista opetussuunnitelmadokumenteista – sekä niiden laatimisesta ja toteuttamisesta että koulutuspoliittisesta merkityksestä – myös esimerkiksi kansallisista testeistä (esim. Apple 2008: 31–34; Pinar 2004; Marsh 2004), jollainen suomalainenkin ylioppilaskoe on. Kansallisten kokeiden ja opetussuunnitelmien vaikutusta opetukseen on pohdittu muun muassa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta (Apple 2008). Yhdysvalloissa on tarkasteltu kansallisten ja osavaltiollisten kokeiden merkitystä kouluissa toteutuvan opetussuunnitelman kannalta (mm. Langer 2002), ja esimerkiksi Hillocks (2002) on tuonut esiin, että kokeet voivat ohjata kirjoittamisen opetusta jopa enemmän kuin varsinaiset opetussuunnitelmat. Suomessa on havaittu, etteivät yhteiskuntaopin ylioppilaskokeen tehtävät täysin vastaa opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita (Ahvenisto, van den Berg, Löfström & Virta 2013). Onkin perusteltua tarkastella opetussuunnitelmatekstien rinnalla myös ylioppilaskokeen määräyksiä.

Äidinkielen opetussuunnitelmien tutkimusta on Suomessa varsin vähän, ja se on usein ollut pitkittäistutkimusta. Koskinen (1988, 1990) on käsitellyt tutkimuksissaan kieliopin ja kielentuntemuksen opetuksen vähenemiseen liittyviä ongelmia. Merja Kauppinen (2010) on tarkastellut opetussuunnitelmien lukemiskäsityksiä ja tuonut esiin sosiaalisen lukemisen tarpeen. Gårdemar (2013) on vertaillut tekstianalyysin keinoin Suomen ja Ruotsin lukioiden opetussuunnitelmia ja tuonut esiin, että molemmissa maissa korostetaan kansalaistaitojen kehittämistä. Opetussuunnitelmia ja ylioppilaskokeen määräyksiä on tarkasteltu myös muissa äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen kytkeytyvissä tutkimuksissa. Kouki (2009) on pohtinut kirjallisuustieteellisten käsitteiden käyttöä ja niiden määrittelyn ongelmallisuutta ylioppilaskokeessa. Valtonen (2012) on käsitellyt niin ikään äidinkielen ylioppilaskoetta ja päätyy suosittelemaan ylioppilaskokeen tehtävänantojen ja arviointiperusteiden selkeytystä. Kumpikaan ei kuitenkaan varsinaisesti analysoi ops-dokumentteja.

Lukiolaisten kirjottamista on käsitelty laajasti Kielitaidon kirjo -hankkeen tutkimuksissa (A. Kauppinen, Lehti-Eklund, Makkonen-Craig & Juvonen toim. 2011; Juvonen 2014). Hankkeessa kartoitettiin myös aiempaa lukiokirjoittamisen tutkimusta ja todettiin sen olevan niukkaa (Juvonen, Kauppinen, Makkonen-Craig & Lehti-Eklund 2011). Samaan tulokseen on päädytty myös peruskoulun kirjoittamisen tutkimuksen kartoituksessa (M. Kauppinen, Pentikäinen, Hankala, Kulju, Harjunen & Routarinne 2015). Viime vuosina lukion kirjoittamista on tutkinut myös Kallionpää (2017). Opetussuunnitelmadokumentteja tai ylioppilaskokeen määräyksiä ei ole analysoitu systemaattisesti kirjoittamisen näkökulmasta, minkä vuoksi artikkelimme on tärkeä lisä suomalaisen lukiokirjoittamisen tutkimukseen.[1]

2.1 Menetelmästä ja prosessista

Menetelmällisesti tutkimuksemme sijoittuu suomalaisen kielitieteellisesti suuntautuneen diskurssintutkimuksen ja tekstintutkimuksen laveaan perinteeseen (esim. Honkanen 2012; Juvonen 2014; Virtanen 2015; Haapanen 2016; ks. myös Makkonen-Craig 2014). Tavoitteemme on hahmottaa kirjoitettuja tekstejä tarkastelemalla tekstien ja niissä tehtyjen kielellisten valintojen luomaa kuvaa ympäröivästä sosiokulttuurisesta kontekstista. Analyysissämme painottuu sanaston taso, joskin teemme jonkin verran havaintoja myös morfologisista ja syntaktisista valinnoista. Tutkimuksemme on leimallisesti laadullista tutkimusta, jonka tavoitteena on tutkittavan kohteen tiheä kuvaus ja tuon kuvauksen peilaaminen taustalla olevaan teoriaan (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 140). Analyysiä voi kuvailla myös teoriaohjautuneeksi, sillä valitsemamme viitekehys, Ivaničin (2004) kirjoittamisen diskurssien malli, on ollut analyysin keskeinen lähtökohta. Olemme lukeneet aineistoa ”teorian läpi” pyrkien hahmottamaan, miten teoriassa kuvatut kirjoittamisen diskurssit toteutuvat aineistossa.

Ennen analyysiä määrittelimme Ivaničin artikkelin kuvausten pohjalta kutakin kirjoittamisdiskurssia kuvaavia suomenkielisiä sanoja ja ilmauksia (ks. myös Svin-

1. Kiitämme Jaakko Leinoa, Outi Ojaa ja Mikko Virtasta sekä Virittäjän kolmea nimetöntä arvioijaa arvokkaista muokkausehdotuksista.

hufvud 2016). Katsoimme esimerkiksi prosessiin ja eri työvaiheisiin sekä palautteeseen viittaavien ilmausten kuuluvan prosessikirjoittamisen diskurssiin, ja valtaan ja ideologioihin viittaavat ilmaukset sisällytettiin puolestaan ensisijaisesti sosiopoliittiseen diskurssiin. Toisaalta analyysi eteni jossain määrin hermeneuttisesti siten, että sen edetessä tarkensimme ja täydensimme sanastoa ja käsitteitä (vrt. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 143–144).

Koska aineisto oli laajuudeltaan suhteellisen pieni, hyödynsimme dokumenttianalyysin (esim. Pershing 2002; ks. myös Peterson 2012) periaatteita siten, että analysoimme ensin molemmat koko aineiston itsenäisesti. Tunnistimme aineistosta katkelmia (lauseita, virkkeitä tai laajempia tekstikatkelmia), jotka mielestämme kuvastivat jotain kuudesta kirjoittamisen diskurssista. Tämän jälkeen vertasimme analyysejämme toisiinsa ja keskustelimme niistä tekstinkohdista, joiden kohdalla analyysimme poikkesivat tai joiden yksiselitteinen analysoiminen oli vaikeaa. Analyysin tulokset on esitelty seuraavissa luvuissa.[2]

2.2 Kuusi kirjoittamisen diskurssia

Ivanič esittelee artikkelissaan ”Discourses of writing and learning to write” (2004) kuusi kirjoittamiseen liittyvää diskurssia: kirjoittamisessa voi olla kyse taidosta, luovuudesta tai prosessista, se voi olla tekstilajien tuottamista, sosiaalisten käytänteiden noudattamista tai sosiopoliittista toimintaa. Jaottelu perustuu kirjoittamista koskevan tutkimuksen meta-analyysiin, ja eri näkemykset eroavat Ivaničin mukaan ennen kaikkea siinä, keskittyvätkö ne tekstiin, tekstin tuottamisen kognitiiviseen prosessiin, konkreettiseen kirjoitustapahtumaan vai kirjoittamisen sosiokulttuuriseen ja poliittiseen kontekstiin (ks. myös Fairclough 1989: 25).

Ivaničin artikkeli tarkastelee kirjoittamista englanninkielisessä kontekstissa, ja sen jaottelu pohjautuu muun muassa Lean ja Streetin (1998) näkemykseen, jonka mukaan akateemisessa kirjoittamisessa on vallalla kolme erilaista käsitystä kirjoittamisesta: yksi keskittyy taitoihin, toinen akateemiseen maailmaan sosiaalistumiseen ja kolmas akateemisin tekstitaitoihin. Suomessa on tehty Ivaničin esimerkkiä hyödyntäen vastaavanlaista meta-analyysia nimenomaan lukiolaisten kirjoittamista koskevasta tutkimuksesta (Juvonen ym. 2011); Luukka (2004) on esitellyt neljä erilaista näkökulmaa kirjoittamiseen äidinkielenopettajille suunnatussa artikkelissaan, ja Svinhufvud (2016) on tarkastellut Ivaničin mallia kokonaisvaltaista kirjoittamista käsittelevässä teoksessaan. Vaikka erilaiset näkemykset esitetään Ivaničin artikkelissa erillisinä, todellisuudessa ne ovat usein päällekkäisiä muodostaen yhden tai useamman käsityksen kimppuja (Ivanič 2004: 224). Opetuksen tavoitteena voikin olla kirjoittamisen kokonaisvaltaisuus, joka Ivaničin (mas. 241) mukaan on juuri sen huomioimista, että kirjoittaminen, kirjoitettu teksti, kirjoittamisen prosessi, konkreettinen kirjoitustapahtuma sekä kirjoittamisen sosiopoliittinen

2. Noudatimme myös tässä vaiheessa laadullisen tutkimuksen periaatteita. Emme siis laskeneet esimerkiksi koodaajien välistä yksimielisyyttä (*inter-rater agreement*) tai vastaavia määrällisen tutkimuksen suureita. Suuri osa tekstikatkelmista, jotka osoittautuivat ongelmallisiksi analysoida tai joiden suhteen näkemyksemme erosivat, on esitelty hybridiskursseina luvussa 3.7.

konteksti ovat sidoksissa toisiinsa. Myös kirjoitetun viestinnän multimodaalisuus ilmenee kaikissa näissä kerroksissa, ja kirjoittamisen oppiminen sisältää kaikki kerrokset (mp.).

Ivanič (2004) käsittelee artikkelissaan kirjoittamisen ja kirjoittamaan oppimisen diskursseja. Geen (2008) diskurssin ja identiteetin määritelmiin tukeutuen hän määrittelee kirjoittamisen diskurssin uskomuksiksi ja niitä heijasteleviksi puhetavoiksi, jotka liittyvät kirjoittamiseen ja sen opettamiseen ja jotka monesti ohjaavat opetusta ja arviointia. (Ivanič mas. 224.) Ivaničin kirjoittamisen diskursseja on kutsuttu myös kirjoittamiskäsityksiksi (Svinhufvud 2016) tai kirjoittamiseen liittyviksi uskomuksiksi (McCarthey, Woodard & Kang 2014). Tässä artikkelissa tarkastelemme kirjoittamisen diskursseja ja niihin sisältyviä kirjoittamiskäsityksiä. Kirjoittamisen diskurssit, kuten muutkin diskurssit, ovat ideologisia rakennelmia (Gee 2008: 161–162). Ajattelemme siis, että opetussuunnitelmassa ja ylioppilaskokeen määräyksissä näyttäytyvät diskurssit määrittävät näiden dokumenttien ideologisia lähtökohtia (uskomuksia ja arvoja) ja että näiden dokumenttien analyysi voi paljastaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ja äidinkielen ylioppilaskokeen taustalla vaikuttavia kirjoittamisideologioita.

Käsitys kirjoittamisesta taitona näkee kirjoittamisen hyvin perinteisesti kielioppitiedon soveltamisena, ja Ivanič (2004: 227–229) uskookin, että monet opetussuunnitelmat rakentuvat juuri taitodiskurssin ympärille. Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa diskurssi on ollut vallalla 1950-luvulle asti, minkä jälkeen kirjoittamisen opettamisen historia on ollut kirjavampaa. (Mp.) Myös suomalainen koulukirjoittaminen rakentui pitkään taitoajattelulle, ja kirjoittamisen tutkimus keskittyi pitkään tähän lähtökohtaan (Juvonen ym. 2011: 52–53).

Käsitys kirjoittamisesta luovuutena ei ole Ivaničin (2004: 229–230) mukaan kiinnostunut tekstin kieliopillisesta asusta vaan sisällöstä ja tyylistä. Luovuusdiskurssissa kirjoittaminen on jo sinänsä arvokasta ja kirjoittamisen aiheet nousevat kirjoittajien omista kokemuksista. (Ks. myös Britton 1972; Elbow 1973, 2000; Graves 1984.) Näkemys asetetaan usein vastakkain taitokäsityksen kanssa (ks. Ivanic 2004: 229–230; Hesse 2010).

Prosessikirjoittaminen on ensimmäinen vahvasti tutkimukseen perustuva kirjoittamiskäsitys; se sai alkunsa 1970-luvulla ja kiinnitti huomiota tekstituotoksen sijaan kirjoittajan kognitiiviseen prosessiin. Prosessin ajateltiin muodostuvan esimerkiksi suunnittelusta, muokkauksesta ja tarkistuksesta, joihin kirjoittajan pitkäkestoinen muisti ja tehtäväympäristö vaikuttavat (ks. esim. Hayes & Flower 1980; Scardamalia, Bereiter & Steinbach 1984; Bereiter & Scardamalia 1987). Kognitiivisen prosessin mallintamisen myötä opetuksessa alettiin kiinnittää huomiota käytännöllisiin työprosesseihin, joita ammattikirjoittajatkin käyttävät. Prosessidiskurssiin nojautuvassa kouluopetuksessa kirjoitettavat tekstit ovat Ivaničin (2004: 231–232) mukaan yleensä niin sanottuja aineita, joita tehdään nimenomaan harjoittelun ja oppimisen vuoksi. Ivanič yhdistää kognitiivisen ja käytännöllisen mallin, koska kysymys voi olla samanaikaisesti molemmista prosesseista: kirjoittamisen kognitiivisten prosessien oppiminen on implisiittistä, mutta käytännön prosessin vaiheita voi opettaa. (Mp.) Suomessa prosessikirjoittamisen teki tunnetuksi erityisesti Linnakylän, Mattisen ja Olkinuoran *Prosessikirjoittamisen opas* (1988), joka jossain määrin huomioi sekä kognitiivisen prosessin että käytännölliset mallit.

Käsitys kirjoittamisesta tekstilajin tuottamisena keskittyy tekstiin mutta huomioi myös kirjoitustapahtuman (*literacy event*; esim. Heath 1982) vaikutuksen, sillä tekstilajit ovat sosiaalisen ympäristön muovaamia. Kirjoittamisen tavoitteena ei ole tuottaa kielellisesti virheettömiä vaan tilanteeseen sopivia tekstejä, ja kiinnostavuutta sekä sisältöä tärkeämpää voi olla tekstilajin ominaispiirteiden täyttäminen (Ivanič 2004: 232–234; ks. myös esim. Martin 1985; Grünn 2007). Ivaničin (mas. 232–234) mukaan genrediskurssi korostaa tekstien lingvistisiä eroja: tarkoitus ja konteksti vaikuttavat erilaisten tekstilajien kielellisiin ominaisuuksiin.

Käsitys, joka korostaa kirjoittamista sosiaalisena toimintana, keskittyy edellä esiteltyjä käsityksiä enemmän kirjoittamistapahtumaan. Sosiaalisten käytänteiden diskurssissa sekä teksti että kirjoittamisprosessit ovat erottamattomasti kiinni monimutkaisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja merkitykset ovat sidoksissa kirjoittamisen sosiaalisiin päämääriin. (Ivanič 2004: 234–237.) Käsitys on tullut tunnetuksi ennen kaikkea niin sanotun New Literacy Studies -koulukunnan nimellä tunnettujen tutkijoiden myötä (esim. Barton 2007; Barton & Hamilton 1998; Hannon 2000; Street 1984; Cope & Kalantzis toim. 2000), mutta myös muut tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota kirjoittamisen sosiaalisuuteen (esim. Dysthe 2002; Lillis 2013; Coulmas 2013). Ivanič (2004: 243–237) tuo esiin sen, että sosiaalisten käytänteiden diskurssi kytkee kirjoittamisen ja lukemisen osaksi tekstitaitoja ja että kirjoitustapahtumat kiinnittyvät sosiaalisiin käytänteisiin, jotka taas ovat sidoksissa laajempaan sosiokulttuuriseen kontekstiin. Genreä ja kirjoittamisen sosiaalisuutta korostavat diskurssit eivät ole kovin kaukana toisistaan, ja koska Ivanič liittää meta-analyysissään samoja tutkimuksia molempien mallien edustajiksi, on mahdollista käsittää ne yhtenä. Analyysimme perustuu kuitenkin Ivaničin (2004) malliin, ja pohdimme genrediskurssin ja sosiaalisten käytänteiden diskurssin suhdetta sekä Ivanicin jaottelun mielekkyyttä myöhemmin tässä artikkelissa.

Myös sosiopoliittinen diskurssi on osin päällekkäinen sosiaalisten käytänteiden diskurssin kanssa, mutta tämä näkemys huomioi laajemmin kirjoittamisen kontekstia sekä poliittisia näkökohtia. Näkemyksen mukaan kirjoittaja käyttää hyväkseen erilaisia sosiaalisesti rakentuneita resursseja, mutta hän ei voi tehdä valintojaan vapaasti, vaan valtarakenteet ohjaavat suosimaan tiettyjä diskursseja ja lajeja. (Ivanič 2004: 237–240; ks. myös esim. Clark & Ivanič 1997; Fairclough 1989, 1992; Kress 2003; Cope & Kalantzis toim. 2000; Janks 2000.) Eri kirjoittajilla voi olla hyvin erilainen käsitys mahdollisuuksistaan tehdä valintoja ja käyttää valtaa. Kirjoittaja on toisaalta alistettu sosiopoliittisille valtarakenteille, mutta toisaalta hän on myös toimija, jolla on mahdollisuus rikkoa käytänteitä ja haastaa vallalla olevia normeja: yksittäinen kirjoittaja voi osallistua tekstimaailman tasapainon järkyttämiseen käsiteltäviä teemoja valitessaan ja kielellisiä valintoja tehdessään. (Ivanič 2004: 237–240.) Myös tekemämme kirjoittamisen diskurssien kriittinen tarkastelu toteuttaa sosiopoliittista näkemystä, eikä tutkimus voi siis asettua diskurssien yläpuolelle.

Ivaničin jaottelussa on genrediskurssin ja sosiaalisten käytänteiden diskurssin osalta jossain määrin haasteita. Nämä diskurssit limittyvät kiistatta toisiinsa, ja kaikilta osin ei ole ainakaan yksiselitteisen selvää, miten ne lopulta eroavat toisistaan. Ivanič (2004: 232–233) esittää artikkelissaan, että genrediskurssin edustajat tarkastelevat kirjoittamista lopulta yhä kirjoittamisen lopputuloksen eli tekstin tasolla. Kirjoittamis-

tapahtuma ja tekstilajien sosiokulttuurinen lähtökohta tunnustetaan, mutta huomion kohteena on silti ensisijaisesti niiden vaikutus tekstin kielelliseen rakentumiseen. Sosiaalisten käytänteiden diskurssissa kirjoittaminen sen sijaan nähdään kiinteämmin osana vuorovaikutuksellista viestintätapahtumaa ja kirjoittamista tarkastellaan suhteessa käytänteisiin, kuten esimerkiksi teknologian käyttöön ja kirjoittamisen tukitoimintoihin. Näiden diskurssien ero näyttäytyy Ivaničin artikkelin valossa siis suhteellisen selkeänä: edellinen painottaa tekstilajia kulttuurisena, tekstissä realisoituvana käytänteenä ja jälkimmäinen kirjoittamistapahtumaa vuorovaikutuksellisena, sosiaalisiin tavoitteisiin keskittyvänä toimintana. Ivaničin artikkeli on kuitenkin jo yli kymmenen vuotta vanha; tuoreempien tutkimusten valossa ero näiden näkemysten välillä ei ole enää aivan yhtä selvä.

Viidentoista viime vuoden aikana on ensinnäkin tehty varsin paljon tutkimuksia, joissa tarkastellaan tiettyä tekstilajia mutta joissa tutkimusote on ensisijaisesti etnografinen tai joissa tekstien analyysi yhdistyy esimerkiksi tutkimushaastatteluihin (esim. Solin 2012; Perrin 2013; Haapanen 2016). Toisaalta myös genretutkimuksen käsitys tekstilajista on monipuolistunut. Sen sijaan, että tekstilaji nähtäisiin kulttuurisesti vakiintuneena tekstin mallina, on koko ajan yleisempää hahmottaa tekstilaji eräänlaisena resurssina (esim. Linell 2009; Virtanen 2015), joka voi reaalistua eri tavoin. Esimerkiksi yhdessä tekstissä voivat reaalistua samanaikaisesti useat tekstilajit, ja ylipäätään hybridisyys ja tekstilajien sekoittuminen ovat käytännössä hyvin keskeisiä ilmiöitä tekstilajien maailmassa (ks. myös Martin & Rose 2008). Lisäksi genrepedagogiikkaa kirjoittamisen opetuksen mallina on kehitetty eteenpäin viime vuosina (esim. Rose & Martin 2012; ks. myös Shore & Rapatti 2014; Shore 2014).

Ivaničin malli on siis etenkin jälkimmäisten diskurssien osalta eräänlaista lähihistoriaa. Näin ei ole aivan helppoa eritellä, mikä kussakin diskurssissa on keskeistä. Vaikka Ivaničin jaottelu joiltain osin näyttäytyykin siis hivenen ongelmallisena, tukeudumme analyysissämme siihen siinä muodossa kuin se alun perin on esitetty. Tavoitteemme on testata mallin soveltuvuutta empiiriseen analyysiin ja pohtia vasta tämän jälkeen, mitä ongelmia siinä mahdollisesti on. Palaamme näihin haasteisiin luvussa 5.

Ivaničin kirjoittamiskäsityksiä esittelevä malli ei ole ainoa tapa jäsentää kirjoittamisen tutkimusta. Varsin suosittu on sen pohjana oleva kerroksista koostuva kuvaus, jonka mukaan tutkimus voi keskittyä tekstiin, prosessiin, kirjoittamistapahtumaan tai kirjoittamisen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (ks. esim. Ivanič 2004: 222–223; Nystrand 2005). Muiden muassa Prior ja Thorne (2014) ovat kritisoineet tätä kuvausta tutkimusten monimuotoisuuden yksinkertaistamisesta, sillä usein esimerkiksi tekstiä tarkastellaan sosiokulttuurisen kontekstin näkökulmasta tai toisinpäin. Yhden vaihtoehtoisen luokittelun tarjoaa Lillis (2013), joka jakaa kirjoittamisen tutkimuksen kahdeksaan erilaiseen näkökulmaan. Lillis edustaa sosiolingvististä lähestymistapaa, joten hänen luokittelussaan on useita erilaisia näkökulmia kirjoittamiseen sosiaalisuuteen ja arkisuuteen, eikä malli tämän vuoksi välttämättä sovi koulukirjoittamisen tarkasteluun.

Valitsimme analyysin perustaksi Ivaničin mallin, koska se on alun perin suunniteltu kirjoittamisen opetukseen ja opiskeluun liittyvien dokumenttien analyysiin

(Ivanič 2004: 220) ja sitä on myös käytetty tähän tarkoitukseen (esim. Peterson 2012). Tätä mallia on mahdollista soveltaa laajemminkin kirjoittamiseen ja sen opettamiseen liittyviin käsityksiin ja uskomuksiin esimerkiksi haastatteluaineistossa (esim. McCarthey, Woodard & Kang 2014; Randahl 2011). Mallia on käytetty myös suomalaisten aineistojen tutkimuksessa (Juvonen ym. 2011). Pidämme Ivaničin mallia mielekkäänä myös siksi, että se perustuu empiriaan: mallin taustalla on laajaan aineistoon perustuva kirjoittamisen pedagogiikkaa ja tutkimusta tarkasteleva meta-analyysi. Lisäksi, kuten Halliday (1985; ks. myös Luukka 2002) on todennut, teorian onnistuneisuuden kriteeri ei ole sen eleganttius vaan käytettävyys. Ivaničin mallin vahvuuksiin kuuluukin se, että se on analyysin lisäksi sovellettavissa myös kirjoittamisen opetukseen (Svinhufvud 2016).

3 Kirjoittamisen diskurssit opetusta ohjaavissa dokumenteissa

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 otettiin käyttöön kaikissa lukioissa viimeistään 1.8.2005. Asiakirjassa määritellään lyhyesti, mikä on lukion tehtävä ja arvoperusta, miten opetus toteutetaan sekä miten opiskelijaa ohjataan ja tuetaan. Varsinaisia oppiaineita koskeva osa käsittää kustakin aineesta oppimistavoitteet sekä opetuksen keskeiset sisällöt, ja ne esitellään kurssikohtaisesti. Kukin kurssi esitellään muutaman virkkeen mittaisella kuvauksella, joka ilmaisee, mitä opiskelijan odotetaan oppivan. Tarkemmat oppimistavoitteet ja sisällöt luetellaan kuvauksen jälkeen. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa on vuoden 2003 opetussuunnitelmassa kuusi pakollista kurssia ja kolme syventävää kurssia, joiden lisäksi lukiot voivat itse tarjota koulukohtaisia syventäviä tai soveltavia kursseja. Seuraavassa aineistoa havainnollistaa esimerkki yhden kurssin kuvauksesta:

> **Kirjoittaminen ja nykykulttuuri (ÄI9)**
>
> Opiskelija perehtyy kulttuuri- ja yhteiskunnalliseen keskusteluun, median ajankohtaisaiheisiin ja nykykirjallisuuteen. Hänen kriittinen ja kulttuurinen lukutaitonsa syvenee, ajattelutaitonsa kehittyy ja kirjallinen ilmaisunsa kypsyy kohti lukion päättötason vaatimuksia.
>
> *Tavoitteet*
> Kurssin tavoitteena on, että opiskelija
> - kykenee keskustellen ja kirjoittaen käsittelemään ajankohtaisia kielen, kirjallisuuden ja viestinnän teemoja
> - oppii arvioimaan ja arvottamaan ajankohtaisia tekstejä eettisin ja esteettisin perustein ja näkemään niiden merkityksen osana yhteiskunnallista keskustelua
> - löytää nykykirjallisuudesta itseään kiinnostavia tekstejä ja osallistuu niistä käytävään keskusteluun
> - osoittaa kypsyyttä oman tekstinsä näkökulman valinnassa, aiheen käsittelyssä, ajattelun itsenäisyydessä ja ilmaisun omaäänisyydessä.

Keskeiset sisällöt

- nykykirjallisuutta ja sen ilmiöitä
- ajankohtaisia suullisia ja kirjallisia puheenvuoroja kieltä ja kulttuuria käsittelevistä aiheista
- mediatekstien ajankohtaisaiheiden, ilmaisukeinojen ja vaikutusten tarkastelua
- osallistumista lukija- ja kirjoittajayhteisöön. (LOPS 2003: 37–38)

Oppiainekohtaisen osuuden lisäksi sisällytimme analyysiin myös niin sanotut opetusta eheyttävät aihekokonaisuudet niiltä osin, kuin niiden voi tulkita koskevan erityisesti kirjoittamista. Aihekokonaisuuksien tarkoitus on syventää opetussuunnitelmassa määriteltyä arvoperustaa (Lops 2003: 12), ja ne määritellään toisaalta kasvatus- ja kulttuurihaasteiksi, toisaalta arvokannanotoiksi (mts. 24). Erilaiset aihekokonaisuudet, kuten *Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus* sekä *Teknologia ja yhteiskunta*, ylittävät oppiainerajat, ja ne otetaan huomioon paitsi lukion toimintakulttuurissa myös kussakin oppiaineessa mahdollisuuksien mukaan (mp.). Koska niihin sisältyy äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisen kannalta olennaisia asioita, on niiden huomioiminen analyysissä perusteltua.

Vaikka Suomen lukioissa opetettavan aineen nimi on opetussuunnitelmassa *äidinkieli ja kirjallisuus*, nimitetään oppiaineen ylioppilaskoetta äidinkielen kokeeksi. Koe uudistui viimeksi vuonna 2007, jolloin otettiin käyttöön kirjoitustaitoa mittaava esseekoe ja lukutaitoa mittaava tekstitaidon koe. Ylioppilasarvosana määräytyy molempien kokeiden tulosten perusteella. Ylioppilaskokeen määräykset ovat pysyneet uudistuksen jälkeen hyvin samankaltaisina, ja tarkastelemme tässä ohjeita, jotka on otettu käyttöön keväällä 2013 (Ytl 2012). Ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen kokeen määräyksissä määritellään molempien kokeiden arviointiperusteet sekä annetaan ohjeet muun muassa koevastauksiin tehtävistä merkinnöistä. Kirjoittamisen diskurssien analyysin kannalta erityisesti arviointikriteerit ovat paljastavia. Sekä tekstitaidon että esseekokeen kriteerit kuvataan taulukoissa, jotka pyrkivät havainnollistamaan eritasoisten suoritusten piirteitä (ks. lukua 3.8). Arvioinnin kohteina ovat muun muassa tehtävänannon noudattaminen, käsitteiden käyttö, kieli ja tyyli sekä kokonaiskuva kokelaan kirjoitus- tai lukutaidosta.

Seuraavissa alaluvuissa esittelemme esimerkkejä kustakin kirjoittamisdiskurssista. Luvussa 3.7 käsittelemme diskurssien muodostamia hybridejä ja luvussa 3.8 ylioppilaskokeen määräyksissä rakentuvaa hierarkiaa.

3.1 Taitodiskurssi

Taitodiskurssi keskittyy Ivaničin (2004: 227–229) mukaan tekstituotokseen ja sen muotoon, joita arvioidaan oikeakielisyyden ja kielen tarkkuuden perusteella. Kieli näyttää neutraalilta välineeltä, ja kirjoittaminen on ennen kaikkea kielioppitiedon soveltamista sekä erilaisten mallien ja sääntöjen noudattamista. Kirjoittaminen voi näyttäytyä jopa kontekstittomana toimintana, jossa pätevät aina samat säännöt tekstilajista riippumatta. Tavoitteita voidaan kuvata nesessiivirakenteilla: *oppijan täytyy / pitää*. Diskurssi pitää oppimista eksplisiittisen opettamisen seurauksena, ja opiskelu keskittyy

erilaisiin rakenteisiin: äänne-kirjain-vastaavuuksien perusteella muodostetaan sanoja, syntaktiset mallit auttavat lauseiden rakentamista ja erilaiset löyhemmät ohjeet opastavat kappaleiden sisäisen ja välisen koheesion rakentamisessa. Ivaničin mukaan käsitys johtaa lähestymistapaan, joka keskittyy niin sanottuihin taitoihin, kuten oikeanlaiseen käsialaan, oikeinkirjoitukseen, välimerkkien käyttöön ja virkerakenteisiin. (Mp.) Analyysissä etsimme Ivaničin mallin mukaisesti viittauksia taitoon, oikeinkirjoitukseen, välimerkkeihin ja kielioppiin sekä ylipäänsä sääntöjen korostamiseen.

Opetussuunnitelmassa taitoajattelu vaikuttaa taustalla; se yhdistyy usein muihin kirjoittamiskäsityksiin ja ilmenee vain välillisesti varsinaisissa kurssikuvauksissa. Taitodiskurssi ja sen keskeiset elementit, esimerkiksi kielen normit, eivät tule kovin vahvasti esiin varsinaisissa kurssikuvauksissa. Niihin viitataan jo äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteissa sekä pakollisten kurssien yleiskuvauksessa, jossa diskurssi ilmenee viittauksina *kirjoitetun kielen hallintaan* (esim. 1–2).

(1) Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on, että opiskelija – – hallitsee kirjoitetun kielen normit – –. (Lops 2003: 32)

(2) Kaikilla kursseilla syvennetään kirjoitetun kielen hallintaa ja kehitetään lukemisen, kirjoittamisen ja puheviestinnän taitoja sekä luetaan runsaasti kaunokirjallisia ja muita tekstejä kunkin kurssin näkökulmasta. (Lops 2003: 33)

Hallinta tarkoittaa kutakuinkin ’käsittelykykyä’ (vrt. ’auton hallinta’) ja ’osaamista’, jopa ’kurissapitoa’ (ks. KS s. v. *hallinta*). Kun tätä hallintaa *syvennetään*, sitä ’vahvistetaan’ ja ’tehdään sisällöltään rikkaammaksi’ (ks. KS s. v. *syventää*). Kaikilla pakollisilla kursseilla siis muovataan kirjoittamisen taitoja johonkin suuntaan. Esimerkin 2 passiivirakenteeseen ei sisälly agenttia, mutta syventämiseen ja kehittämiseen osallistuvat kenties sekä opettaja että opiskelija. Varsinaisissa kurssikuvauksissa puhutaan varsin vähän niin sanottujen kirjoitustaitojen harjoittelusta. Vain valinnaisella ja syventävällä kurssilla *Tekstitaitojen syventäminen* (ÄI8), jota opetuksen arjessa pidetään tekstitaidon ylioppilaskokeeseen valmentavana kurssina, kielenhuolto mainitaan suoraan myös kurssin sisällöissä. Opetussuunnitelma ei ole puhdas taitodiskurssin edustaja, vaan diskurssi kytkeytyy laajemmin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osa-alueisiin sekä muihin kirjoittamiskäsityksiin. Näitä eri diskursseista muodostuvia kimppuja käsittelemme myöhemmin luvussa 3.7.

Jos taitodiskurssi onkin opetussuunnitelmassa enemmän taustalla kuin keskiössä, korostuu se ylioppilaskokeen arviointiperusteissa:

(3) Koesuoritusten on oltava kirjoitettua yleiskieltä. (Ytl 2012: 2)

(4) Arvosteltaviksi tarkoitetut lopulliset suoritukset jätetään selvästi ja siististi kirjoitettuna. – – Tekstit kirjoitetaan helposti luettavalla käsialalla niin, että isot ja pienet alkukirjaimet erottuvat toisistaan, yhdyssanojen osat on kirjoitettu selvästi yhteen ja kappalejako on osoitettu selvästi. (Ytl 2012: 2)

(5) Opettaja – – osoittaa vastauksen virheet ja heikkoudet alleviivauksin ja tarvittaessa marginaaliin tekemillään lyhyillä merkinnöillä. (Ytl 2012: 6)

Diskurssi ilmenee paitsi viittauksissa oikeinkirjoitukseen (esim. 4) myös esimerkin 3 deonttisessa modaalisuudessa: nesessiivirakenteella *on oltava* ilmaistaan välttämättömyyttä. Esimerkissä 4 teksteistä puhutaan suorituksina ja kirjoitusprosessissa huomio kiinnittyy oikeinkirjoituksen lisäksi käsialaan. Arviointiprosessin kuvauksessa (esim. 5) korostuu virheiden etsiminen, vaikka varsinaiset arviointiohjeet ovatkin monipuolisempia, kuten tuomme myöhemmin esiin. Esimerkissä 6 kirjoittamisen osaaminen näyttäytyy ikään kuin janalla sijaitsevana pisteenä, joka opiskelijoiden kuuluisi saavuttaa.

(6) Äidinkielen kokeessa arvioidaan, miten kokelas on saavuttanut lukion tavoitteiden mukaisen äidinkielen taidon, erityisesti kirjallisen ilmaisun taidon – –. (Ytl 2012: 1)

Tässä ylioppilaskokeen määräykset antavat myös opetussuunnitelmille eräänlaisen lukuohjeen: lukio-opetuksen tavoitteena on joukko taitoja, joista ylioppilaskokeessa arvioidaan nimenomaan kirjallisen ilmaisun taitoja.

Varsinaisissa arviointiohjeissa taitodiskurssi ilmenee monin eri tavoin. Seuraavissa esimerkeissä arviointi keskittyy tekstin erilaisiin rakenteisiin, kuten virkkeisiin, kappaleisiin ja niiden suhteisiin. Lainaukset ovat keskitason vastausten eli 3 pisteen tekstitaidon vastauksen (esim. 7–8) sekä 30 pisteen esseen (esim. 9–10) kuvauksesta:[3]

(7) Vastauksen jäsentely on suhteellisen selkeä. Kappaleet ja virkkeet kytkeytyvät pääosin toisiinsa. (Ytl 2012: 5)

(8) Kielen rakenteiden hallinnassa on satunnaisia puutteita. Kirjoitetun yleiskielen normit ovat pääosin hallinnassa. (Ytl 2012: 5)

(9) Teksti muodostaa kokonaisuuden. Jaksotus on pääosin kunnossa, mutta se voi olla mekaanista. Kappaleiden välinen sidoksisuus saattaa olla heikko. Kappaleiden sisäisessä rakenteessa ei ole suuria pulmia. (Ytl 2012: 9)

(10) Lause- ja virkerakenteet ovat pääosin kunnossa. Yleiskielen normit ovat kohtuullisesti hallinnassa. (Ytl 2012: 10)

Esimerkissä 7 huomio kiinnittyy kappaleisiin ja virkkeisiin, esimerkissä 8 ylipäänsä kielen rakenteiden ja sääntöjen hallintaan (ks. esimerkin 1 käsittely). Esimerkeissä 9 ja 10 rakenteiden ja jaksotuksen kuvataan olevan *kunnossa*: metaforalla ilmaistaan eräänlaista ’järjestystä’ ja ’toimintakelpoisuutta’ (ks. KS s. v. *kunto*). Yleiskielen normit näyt-

3. Tekstitaidon vastauksessa maksimipistemäärä on 6, esseekokeessa 60.

täytyvät omaksuttuna autonomisena kokonaisuutena, jonka pitäisi olla *hallinnassa* Lukion opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaisesti.

3.2 Luovuusdiskurssi

Luovuusdiskurssi kytkeytyy Ivaničin (2004: 229) mukaan kaunokirjallisuuden arvostamiseen ja siihen, että kirjoittamisen opettajat ovat usein myös kirjallisuuden opettajia. Hyvän kirjoittamisen kriteerit perustuvat juuri kaunokirjallisuuden ihanteisiin, ja kirjoittamisen opettaminen liittyy tiiviisti lukemisen opettamiseen, vaikka lukemisen ja kirjoittamisen yhteyttä ei eksplikoidakaan yhtä selvästi kuin myöhemmin käsiteltävässä genrediskurssissa. Oppiminen on implisiittistä, sillä kirjoittamalla paljon ja lukemalla hyviä tekstejä tulee paremmaksi kirjoittajaksi. Tässä näkökulmassa mahdollisuus kirjoittaa itseä kiinnostavista, inspiroivista ja henkilökohtaisesti merkityksellisistä aiheista edistää kirjoittamisen oppimista. (Mp.) Analyysissä etsimme teksteistä Ivaničin mallin mukaisesti viitteitä kaunokirjallisuuden ja kirjoittamisen liittämisestä toisiinsa sekä huomion kiinnittymisestä persoonallisuuteen tai omakohtaisuuteen sekä tekstin vaikuttavuuteen.

Luovuusdiskurssi ilmenee opetussuunnitelman perusteissa muun muassa oppiaineen kuvauksessa ja opetuksen tavoitteissa, joissa kirjallisuuden lukeminen ja oma kielenkäyttö kytkeytyvät toisiinsa:

(11) Lukion kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on kaunokirjallisuuden ymmärtäminen, tekstien eritteleminen ja tulkitseminen eri näkökulmista. Kaunokirjallisuus tarjoaa aineksia henkiseen kasvuun, kulttuuri-identiteetin muodostumiseen ja omien ilmaisuvarojen monipuolistamiseen. (Lops 2003: 32)

(12) Äidinkielen opetuksen tavoitteena on, että opiskelija – – syventää kirjallisuuden tuntemustaan ja kehittää siten ajatteluaan, laajentaa kirjallista yleissivistystään, mielikuvitustaan ja eläytymiskykyään ja rakentaa maailmankuvaansa – –. (Lops 2003: 32)

Kun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kuvauksessa puhutaan kaunokirjallisuudesta (esim. 11–12), korostuvat lukeminen ja tulkitseminen, mutta kaunokirjallisuudella nähdään myös jonkinlainen välinearvo oman ilmaisun ja mielikuvituksen kehittämisessä.

Pakollisten kurssien *Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa* (ÄI3) sekä *Teksti, tyyli ja konteksti* (ÄI5) kuvauksissa on luovuusdiskurssin piirteitä. Luovalla kirjoittamisella tarkoitetaan usein kaunokirjallisten tekstien tekemistä, mutta diskurssi voi ilmetä opetussuunnitelmassa muutenkin. Kielen taiteellinen tehtävä ja kirjallisuuden keinojen käyttö (esim. 13–14) kytkeytyvät ÄI3-kurssilla toisiinsa ja ovat siksi esimerkkejä luovuusdiskurssista.[4] ÄI5-kurssin kuvauksessa (esim. 15) omistusta ilmaiseva *oma*-sana

4. Opetussuunnitelmatekstille on tyypillistä, että kurssien keskeisiä sisältöjä kuvaillaan usein pelkillä lausekkeilla, kuten esimerkissä 14 (ks. myös kurssikuvaus tämän artikkelin sivuilla 323–324).

sekä persoonapäätteet implikoivat, että kirjoittajalla ylipäänsä on tai pitäisi olla jokin henkilökohtainen ja persoonallinen tapa kirjoittaa.

(13) Opiskelijoiden käsitys kaunokirjallisuudesta, kielen taiteellisesta tehtävästä ja sen kulttuurisesta merkityksestä syvenee. (Lops 2003: 34)

(14) Kirjallisuuden keinojen käyttöä omissa teksteissä. (Lops 2003: 35)

(15) Kurssin tavoitteena on, että opiskelija – – kehittää omaa ilmaisutapaansa ja kirjallista tyyliään. (Lops 2003: 36)

Sekä ÄI3- että ÄI5-kurssit sisältävät paljon kaunokirjallisuuden lukemista, joka näyttäytyy myös oman kirjoittamisen kehittämisen välineenä. (Kauno)kirjallisuuden malleilla voidaan toki tarkoittaa eri asioita: kaunokirjallisten keinojen käyttöä erilaisissa asiateksteissä ja esseissä tai varsinaisten kaunokirjallisten tekstien kirjoittamista. Omien kaunokirjallisten tekstien kirjoittamista ei opetussuunnitelmassa suoraan mainita.

Myös ylioppilaskokeen määräyksissä luovuusdiskurssi on läsnä (esim. 16). Esseekokeen kuvauksessa kirjallinen ilmaisukyky sekä kyky kielentää ajatuksia mainitaan erikseen, mikä tuntuisi vihjaavan, että kyse on eri asioista.

(16) Esseekokeessa arvioidaan kokelaan yleissivistystä ja kirjallista ilmaisukykyä sekä kykyä kielentää ajatuksiaan ja hallita tiedollisia kokonaisuuksia. (Ytl 2012: 7)

Ajatusten kielentäminen viittaa sisäisen tekemiseen ulkoiseksi, ja *ilmaisu*-alkuosa taas saattaa synnyttää mielikuvan luovasta kirjoittamisesta, vaikka vielä voimakkaammin tähän suuntaan olisi viitannut *ilmaisutaito*-sanan käyttö.

Ivaničin (2004: 229–230) mukaan luovuusdiskurssin mukainen arviointi perustuu siihen, miten tekstit onnistuvat herättämään kiinnostusta ja tunteita lukijassaan. Diskurssin voi tunnistaa viittauksista omakohtaisuuteen, persoonallisuuteen ja kirjoittajan omaan ääneen sekä tekstiä arvioivista luonnehdinnoista kuten *kiinnostava sisältö* tai *hyvä sanavalinta* (mp.). Luovuusdiskurssin mukainen käsitys hyvästä tekstistä tulee ilmi äidinkielen ylioppilaskokeen ylimpien pistemäärien kuvauksissa (esim. 17–18), joissa viitataan persoonallisuuteen, tyyliin ja lukukokemukseen.

(17) Näkökulma on oivaltava ja omaperäinen. – – Sanasto on rikasta, tyyli vaikuttavaa ja onnistunutta. (Ytl 2012: 9–10)

(18) Sitä [vastausta] on miellyttävä lukea. (Ytl 2012: 5)

Esimerkit ovat esseekokeen 60 pisteen (esim. 17) ja tekstitaidon kokeen 6 pisteen (esim. 18) eli maksimipisteiden arviointikriteereistä. Erinomaiseksi arvioitavassa esseessä kiinnitetään huomio persoonallisuuteen ja sanavalintoihin. Tekstiä arvioidaan myös lukukokemuksen kannalta: tyylin vaikuttavuudella tarkoitettaneen sen vaiku-

tusta lukijan tunteisiin (ks. KS s. v. *vaikuttava*). Myös tekstitaidon kokeessa luovuusdiskurssi näkyy lukijan lukukokemuksen määrittelynä (esim. 18). Miellyttävyys voi johtua monenlaisista tekijöistä, mutta lukukokemukseen viittaaminen on tyypillistä luovuusdiskurssille (Ivanič 2004: 229). Vaikka nollapersoona implikoi, että tekstitaidon vastausta olisi kenen tahansa miellyttävä lukea, lienee kyse arvioijan kokemuksesta.

Käsitys kirjoittamisesta luovuutena liittyy olennaisesti tiettyihin tekstilajeihin mutta myös tehtävänantoihin, joita ylioppilaskokeen määräykset eivät oikeastaan kuvaile. Käytännössä osa ylioppilaskokeen tehtävistä saattaa olla sikäli luovuusnäkemyksen mukaisia, että ne voivat liittyä ylioppilaskokelaan elämänkokemukseen. Tällaisina voi pitää esimerkiksi kevään 2014 esseekokeen otsikkotehtävää 6 ”Siltä matkalta löysin itseni TAI Sillä matkalla kadotin itseni” sekä kevään 2012 tehtävää 2 ”Ihminen ilmaisee itseään muutenkin kuin kielellisesti, esimerkiksi tanssin, musiikin tai kuvataiteen keinoin. Mikä sinulle on merkityksellinen ilmaisutapa?”. Nämä tehtävänannot tuntuvat kutsuvan aiheen omakohtaiseen käsittelyyn. Anneli Kauppinen (2011: 104–106) kuitenkin osoittaa ylioppilaskokeen arvosanoja tehtävänantoihin suhteuttavassa artikkelissaan, että tehtävät, joihin vastaaminen edellyttää pelkästään oman kokemuksen käyttöä, tuottavat selvästi vähemmän hyviä pistemääriä kuin sellaiset, joissa vaaditaan laajempaa intertekstuaalista tekstivarantoa. Vaikka parhaat pisteet saaneilta teksteiltä edellytetään luovuutta, eivät luovuusdiskurssin mukaiset tehtävänannot sellaisia välttämättä tuota. Kirjoittamiskäsitysten hierarkiaa ylioppilaskokeen määräyksissä käsittelemme laajemmin luvussa 3.8.

3.3 Prosessidiskurssi

Opettamista ohjaavissa dokumenteissa prosessidiskurssin voi olettaa näyttäytyvän erilaisina viittauksina prosessin vaiheisiin: ideointiin, suunnitteluun, luonnosteluun, viimeistelyyn ja muokkaukseen. Toisaalta esiin voi tulla malliin liittyviä toimintatapoja, kuten yhteistyö, vertaispalaute ja pienryhmätyöskentely. (Ivanič 2004: 231–232.) Diskurssi näkyy hyvin selvästi ja täsmällisesti lukion opetussuunnitelmassa, ja joidenkin lukiokurssien tavoitteissa tai sisällöissä kirjoittamisen prosessi pyritään myös jollakin tavalla määrittelemään (esim. 19–21). Kurssin *Tekstien rakenteita ja tulkintaa* (ÄI2; esim. 19) ja ÄI8-kurssin (esim. 20) sisältöjen kuvaukset kirjoitusprosessista ovat melko samankaltaisia, vaikka vain ÄI2-kurssin kuvauksessa käytetään nimenomaan *prosessi*-sanaa ja mallia siis opetetaan eksplisiittisesti. ÄI5-kurssilla (esim. 21), jonka aikana usein kirjoitetaan jonkinlainen kirjallisuusessee, korostetaan kirjoitusprosessin itsenäisyyttä ja prosessikirjoittamisesta puhutaan kurssin tavoitteissa, ei sisällöissä.

(19) Kirjoittaminen prosessina: tarkoituksenmukaisen aineksen haku, kriittinen valikointi ja siihen viittaaminen ja hyödyntäminen omassa tekstissä sekä tekstin ja sen kieliasun hiominen erityisesti rakenteen ja tekstin eheyden kannalta. (Lops 2003: 34)

(20) Tekstin rakentaminen: ideointi, suunnittelu, näkökulman valinta, jäsentely, muokkaaminen, tyylin hionta, otsikointi ja ulkoasun viimeistely. (Lops 2003: 37)

(21) Kurssin tavoitteena on, että opiskelija – – pystyy itsenäiseen kirjoitusprosessiin aiheen ja näkökulman valinnasta, aineiston koonnista ja järjestelystä tekstin muokkaamisen ja tyylin hionnan kautta oman pohdiskelevan tekstin laadintaan. (Lops 2003: 36)

Kiinnostavaa on, että kuvatuissa prosessin vaiheissa mainitaan erikseen pohdiskelevan tekstin laadinta: se näyttäytyy siis opetussuunnitelmassa yhtenä prosessin vaiheena, eikä tekstin laadinta automaattisesti pidä sisällään esimerkiksi suunnittelua tai tekstin hiontaa.

Ylioppilaskokeen määräyksissä ei ole selviä merkkejä prosessikirjoittamisen diskurssista. Kenties sellaisena voi pitää opiskelijoille annettavaa ohjetta, miten luonnosteluun käytetyt paperit tulee merkitä (ks. Ytl 2012: 2). Prosessikirjoittamisen opetuksessa aineiston keräämisellä ja tarkastelemisella on keskeinen asema, joten prosessidiskurssin kaikuna voisi pitää myös aineiston käyttöä – rantautuihan prosessikirjoittaminen Suomeen samoihin aikoihin kuin niin sanotut aineistoaineet tulivat ylioppilaskokeeseen. Prosessikirjoittamista on kritisoitu siitä, että vaikka huomio kirjoittamisen opetuksessa siirtyykin tekstituotoksesta prosessiin, keskitytään arvioinnissa edelleen lopputulokseen (ks. esim. Svinhufvud 2016: 38). Tässä mielessä on luonnollista, ettei ylioppilaskokeen määräyksissä juuri ole merkkejä prosessikirjoittamisesta. Prosessikirjoittamisen näkökulmasta opetussuunnitelmat ja ylioppilaskokeen määräykset eroavat varsin paljon toisistaan. Vaikka myös ylioppilaskokeessa kirjoittamiseen liittyy väistämättä jonkinlainen prosessi, johon kuuluvat todennäköisesti ainakin aineistoon tutustuminen sekä oman tekstin luonnostelu ja muokkaus, on kirjoittamiseen käytettävä aika hyvin rajallinen eikä kokelas saa palautetta työskentelynsä eri vaiheissa. Ylioppilaskoe poikkeaa paljon lukionjälkeisen elämän kirjoitustilanteista, joissa tekstiä ei yleensä tuoteta valmiiksi yhdeltä istumalta. Voi jopa ajatella, että ylioppilastutkinto instituutiona on prosessikirjoittamisen vastainen.

3.4 Genrediskurssi

Ivaničin (2004: 232–234) mukaan genreen keskittyvä käsitys kirjoittamisesta tekee oppimisesta erilaisten tekstilajien kielellisten ominaisuuksien opiskelua. Oppiminen voi olla osin implisiittistä, mutta käsityksen mukaan tekstilajien ominaispiirteitä pitää myös opettaa keskeisiä tekstilajeja mallintamalla ja tekstien ominaisuuksien kuvaamisen tarvittavia kielitieteellisiä käsitteitä käyttämällä. Ivaničin (mp.) mukaan näkemys ilmeneekin kielitieteellisenä käsitteistönä sekä viittauksina tekstilajeihin ja niiden ominaispiirteisiin esimerkiksi ilmaisuin *funktio*, *rakenne*, *tavoite* ja *rekisteri* sekä arvioinnissa viittauksina tarkoituksenmukaisuuteen.

Genrepedagoginen ajattelu valtasi suomalaiset lukiot 2000-luvun alkupuolella (Grünn 2007), ja opetussuunnitelmassa *tekstitaito* on keskeinen ja toistuva käsite. Genrediskurssi korostuukin jo äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kuvauksessa:

(22) [Tavoitteena on, että opiskelija] syventää tietojaan kielestä, kirjallisuudesta ja viestinnästä ja osaa hyödyntää niihin liittyviä käsitteitä, – – oppii ymmär-

> tämään ja analysoimaan tekstin ja kontekstin suhdetta, – – syventää tekstitaitojaan siten, että hän osaa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä entistä tietoisempana niiden tavoitteista ja konteksteista. (Lops 2003: 32)

Kuvaus nostaa esiin käsitteiden tärkeyden, puhuu tavoitteista ja konteksteista sekä korostaa teksteillä toimimista. Miltei jokaisessa kurssissa opiskellaan genrenäkemyksen mukaisia sisältöjä: tekstilajit sekä viittaukset erilaisiin lingvistiikan ja tekstianalyysin käsitteisiin korostuvat etenkin ensimmäisten pakollisten kurssien sisällöissä ja tavoitteissa. Esimerkki 23 on kurssin *Kieli, tekstit ja vuorovaikutus* (ÄI1) tavoitteista. Esimerkki 24 on ÄI2-kurssilta, esimerkki 25 ÄI3-kurssilta ja esimerkki 26 kurssin *Tekstit ja vaikuttaminen* (ÄI4) sisällöistä.

(23) Kurssin tavoitteena on, että opiskelija – – syventää tekstikäsitystään, – – ymmärtää tekstin merkityskokonaisuutena ja tarkastelee sen piirteitä tavoitteen, viestintätilanteen ja -välineen kannalta – –. (Lops 2003: 33)

(24) Kurssin tavoitteena on, että opiskelija – – oppii tekstien erittelyssä tarvittavaa käsitteistöä ja pystyy soveltamaan sitä tuottaessaan itse tekstiä. (Lops 2003: 34)

(25) [Opiskelija] kehittyy fiktiivisten tekstien analysoijana erilaisia lukija- ja tulkintalähtökohtia sekä tarpeellisia kirjallisuustieteellisiä käsitteitä käyttäen, – – harjaantuu käyttämään kurssilla havainnoituja kielen keinoja tarkoituksenmukaisesti omassa ilmaisussaan. (Lops 2003: 34)

(26) Vaikuttamaan pyrkivien tekstien lajeja, graafisia ja sähköisiä tekstejä: mielipide, kolumni, pakina, arvostelu, pääkirjoitus, kommentti, mainos. (Lops 2003: 35)

ÄI1-kurssin tavoitteissa (esim. 23) ei eroteta lukemista ja kirjoittamista toisistaan: tekstin piirteiden tarkastelulla voidaan viitata tekstianalyysiin, mutta sitä voi soveltaa hyvin myös omaan kirjoittamiseen. ÄI2-kurssilla (esim. 24) tekstianalyysi ja käsitteet liittyvät suoraan omaan kirjoittamiseen, mutta ÄI3-kurssilla (esim. 25) suhde on löyhempi: käsitteet kytketään ensin luettuihin teksteihin ja myöhemmin keinoja käytetään omissa teksteissä. Mennyttä ilmaiseva partisiippi *havainnoituja* ilmaisee toimintajärjestyksen: ensin keinoja analysoidaan toisten teksteistä, sitten käytetään omissa. ÄI4-kurssin sisällöissä korostuvat erilaiset tekstilajit, joita voidaan sekä lukea että kirjoittaa. Pakollisten kurssien lisäksi lukiossa on genrepedagogisesti painottunut syventävä kurssi *Tekstitaitojen syventäminen* (ÄI8), jossa kerrataan ”tekstityypit ja tekstilajit” sekä ”tekstianalyysi ja siinä tarvittavat käsitteet” (LOPS 2003: 37).

Genrediskurssi näkyy voimakkaasti myös ylioppilaskokeessa, saivathan tekstitaidot oman kokeensa viime uudistuksessa. Kokeessa ”tekstitaidolla tarkoitetaan kokelaan taitoa eritellä, tulkita, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä tietoisena niiden tavoitteista, ilmaisukeinoista ja konteksteista” (Ytl 2012: 2). Seuraavat esimerkit viittauksista

tekstilajiin sekä käsitteiden käyttöön ovat tekstitaidon kokeen 3 pisteen (esim. 27–29) ja esseekokeen 30 pisteen (esim. 30) kuvauksesta.

(27) Tehtävään sopivia käsitteitä on käytetty tekstin erittelyssä, mutta niiden valinnassa tai käytössä voi olla puutteita. (Ytl 2012: 4)

(28) Tekstilajin rakennepiirteet ovat oikeansuuntaisia. (Ytl 2012: 5)

(29) Vastaus on tyyliltään pääosin edellytetyn tekstilajin mukaista. (Ytl 2012: 5)

(30) Täyttää tehtävänannon. Osoittaa tyydyttävää edellytetyn tekstilajin hallintaa. (Ytl 2012: 9)

Esimerkissä 27 diskurssi näkyy puheena käsitteiden käytöstä, joka on yksi tekstitaidon kokeen arviointiperusteista. Myös monet muut arvioitavat asiat, kuten vastaustekstin rakenne tai kieli, kytketään tekstilajiin ja sen ominaispiirteisiin. Vaikka vastaustekstin rakentamisella voitaisiin viitata myös kirjoittamisprosessiin (ks. esim. 20), ilmenee eritasoisten suoritusten kuvauksista, että ylioppilaskokeessa kyse on pikemmin tuotetun tekstin kokonaisrakenteesta ja sen suhteesta tekstilajiodotuksiin (esim. 28). Myös esseekokeesn arviointikriteereissä on viittauksia tekstilajiin (esim. 30): sen hallinta liittyy tehtävänannon noudattamiseen.

Tekstitaidon kokeessa tyylin odotetaan sopivan tekstilajiin (esim. 27). Tekstilaji voi ilmetä myös tehtävänannosta, mutta on kiinnostavaa, että tekstitaidon koe oikeastaan tuli synnyttäneeksi uuden tekstilajin: tehtävänantoon vastataan noin kahden sivun mittaisella tekstillä, jolla on ”tarkoituksenmukainen” otsikko (Ytl 2012: 3). Vastaukset perustuvat aineistoon, joka pitää mainita mutta jota ei tarvitse esitellä lukijalle. Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan puhuta lainkaan tekstitaidon vastauksen rakentamisesta tai sen harjoittelusta – ylipäänsä koko ylioppilaskoetta ei mainita. Opettajan siis odotetaan sisällyttävän ylioppilaskokeen määräykset osaksi opetustaan, sillä pelkästään opetussuunnitelmaa noudattamalla ei voi antaa riittävää ohjausta kokeessa menestymistä varten.

3.5 Sosiaalisten käytänteiden diskurssi

Kuten johdannossa totesimme, rajanveto genrediskurssin ja sosiaalisten käytänteiden diskurssin välille on vaikeaa muun muassa siksi, että tekstilajit ovat sosiaalisia konstruktioita.[5] Ivaničin (2004: 234–237) mukaan näkemys kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana ei aseta etusijalle koulukirjoittamista tai muodollisia tekstilajeja, joten tässä mielessä näkemys erottuu jossain määrin ainakin niistä malleista, jotka lähestyvät kirjoittamista kansalaistaitona. Tekstilajia painottava kirjoittamisen opiskelu on Ivaničin (mas. 232–234) mukaan mallintamista, mutta kirjoittamisen sosiaalisuutta korostavan käsityksen mukainen oppiminen on implisiittistä, sillä kyse on sosiaalistu-

5. Esimerkiksi Luukka (2004) ei tee rajanvetoa näiden kahden välillä.

misesta ja osallistumisesta tietyllä tavalla toimivien ryhmään (mas. 234–237). Tämän käsityksen mukainen oppiminen ei ole Ivaničin mukaan niinkään tekstin rakentamisessa harjaantumista vaan myös kirjoittamisen sosiaalisen kontekstin tekijöiden ymmärtämistä: kuka kirjoittaa, miten, milloin, millä nopeudella, millaisissa olosuhteissa, millä välineillä ja minkälaisia tarkoituksia varten. Opetuksessa pyritään esimerkiksi kirjoittamaan autenttisissa konteksteissa sekä tutkimaan kirjoittamisympäristöä, ja arvioinnissa korostuu sosiaalisten tavoitteiden saavuttaminen. Diskurssi voi ilmetä tekstin luonnehdintoina tarkoituksenmukaisiksi, tehokkaiksi ja toimiviksi tai viittauksina tavoitteeseen, kontekstiin tai käytänteisiin. Ivaničin mukaan malliin liitetään usein myös tieto- ja viestintätekniikan käyttö. (Mp.) Opetussuunnitelmien perusteissa – etenkin oppiaineen kuvauksessa – diskurssi ilmenee yrityksenä tehdä oppimistilanteista aitoja, sillä ”kirjoittamisen taitoja – – opitaan erilaisissa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa” (Lops 2003: 32) ja tarkoituksenmukaisuuteen viitataan eri tavoin. ÄI1- ja ÄI2-kurssien kuvauksissa (esim. 31–32) on joitakin yksittäisiä viittauksia viestintäympäristöihin, joiden voi tulkita liittyvän kirjoittamisen sosiaalisuuteen, mutta selvimmin kirjoittamisen sosiaalisuus ilmenee syventävän ÄI9-kurssin sisällöissä (esim. 33):

(31) Hän [opiskelija] osaa jäsentää viestintäympäristöään – –. (Lops 2003: 33)

(32) [Opiskelija] kykenee välittämään sanomansa kuuntelijoille tai lukijoille tavoitteen mukaisesti. (Lops 2003: 34)

(33) Osallistumista lukija- ja kirjoittajayhteisöön. (Lops 2003: 38)

Esimerkeissä 31 ja 32 näkyy viestintätieteiden vaikutus äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen: monet opetussuunnitelmassa käytetyt käsitteet ovat opettajille tuttuja puheviestinnästä, ja tässä puhuminen ja kirjoittaminen rinnastuvat toisiinsa. ÄI9-kurssilla osallistutaan ”yhteisöön”, mutta opetussuunnitelmateksti ei tuo ilmi, mitä sillä konkreettisesti tarkoitetaan. Yksikön käyttö implikoi, että ihmiset lukijoina ja kirjoittajina toimivat samassa yhteisössä, mutta esimerkiksi yhteisön laajuudesta – onko se kansallinen, paikallinen vai esimerkiksi koulun tai opetusryhmän sisällä toimiva yhteisö – ei anneta vihjeitä.

Ylioppilaskokeen määräyksissä kirjoittamisen sosiaalisuus on opetussuunnitelmaakin vähäisempää. Vaikka ylioppilaskoetta määrittävätkin erilaiset sosiaaliset käytänteet, varsinaisen koetilanteen ei tiedosteta olevan aito kirjoitustapahtuma ja tulkinnan konteksti: opiskelijat kirjoittavat tekstejä arviointia eivätkä todellisia tarkoituksia varten. Kokeessa voidaan kuitenkin pyrkiä simuloimaan oikeita kirjoittamistilanteita, ja tehtävissä saatetaan pyytää opiskelijaa ottamaan erilaisia kirjoittajarooleja: esimerkiksi syksyn 2007 tekstitaidon kokeessa kokelaan piti kirjoittaa kirje lukionsa oppilaskunnan edustajana. Arviointiperusteissa on vain muutamia kohtia, joiden voi tulkita ilmentävän sosiaalisten käytänteiden diskurssia. Esimerkit 34 ja 35 voi kytkeä tähän diskurssiin, sillä ymmärrettävyys on niissä arviointiperuste. Esimerkissä 36 sosiaalisuus liittyy kirjoittamista enemmän kokelaan lukutaitoihin ja kontekstin ymmärtämiseen.

(34) Vastauksen keskeinen sisältö on ymmärrettävissä. (Ytl 2012: 5)

(35) Viesti välittyy suuremmitta vaikeuksitta. (Ytl 2012: 10)

(36) Tulkintaa on perusteltu sijoittamalla teksti tilanne- ja kulttuurikontekstiinsa. (Ytl 2012: 5)

Esimerkit 34 ja 35 ovat keskitason suorituksen kuvauksesta, ensimmäinen tekstitaidon vastauksen ja jälkimmäinen esseen arviointia koskevista ohjeista. Ohjeissa on pieni sävyero: tekstitaidon kokeessa arvioidaan sisällön ymmärrettävyyttä ja esseekokeessa viestin välittymistä. Arvioijina toimivat äidinkielenopettaja ja ylioppilastutkintolautakunnan sensori, ei esimerkiksi se henkilö, jolle ylioppilaskokeessa kirjoitettu kirje on osoitettu. Tilannekontekstin ymmärtämistä edellytetään vasta 5 pisteen tekstitaidon vastauksessa, ja esimerkissä 36, joka kuvaa erinomaista suoritusta (6 pistettä), siihen yhdistyy myös kulttuurikonteksti.

3.6 Sosiopoliittinen diskurssi

Ivanič (2004: 237–240) arvioi, että sosiopoliittisen diskurssin mukainen kirjoittamisen oppiminen on tiedostumista siitä, miksi tietyt diskurssit ja lajit ovat sellaisia kuin ovat. Opetukseen sisältyy esimerkiksi kielellisten ja semioottisten valintojen tarkastelu ja vaihtoehtoisista ilmaisutavoista keskustelu. Keskeistä on siis pohtia, miten valinnat esittävät maailman, vaikuttavat kirjoittajan identiteettiin sekä rakentavat kirjoittajan ja lukijan välistä suhdetta. Dokumenteissa diskurssi ilmenee viittauksina valtaan, poliittisuuteen, yhteiskuntaan, ideologiaan, representaatioon, identiteettiin, sosiaaliseen toimintaan ja muutoksiin. Malli voi tulla esiin kriittisen lingvistiikan eksplisiittisenä opettamisena ja kriittisenä suhtautumisena arviointiin. (Mp.) Analyysissä etsimmekin viittauksia erityisesti valtaan, identiteettiin ja yhteiskuntaan vaikuttamiseen.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa (Lops 2003) ei ole kovin montaa viittausta kirjoittamiseen sosiopoliittisena toimintana, ja onkin kenties perusteltua sanoa, että dokumenttien perusteella tämä näkemys on erilaisista kirjoittamisdiskursseista nimenomaan kirjoittamisen opetuksessa läsnä varsin vähän. Oppiaineen tavoitteena on kuitenkin luoda edellytyksiä jatko-opinnoille, osallisuudelle työelämässä ja aktiiviselle kansalaisuudelle. Nämä tavoitteet voivat ilmentää pyrkimystä yhdenvertaisuuteen myös kirjoittajina, sillä ilman osallisuutta ja aktiivisuutta lienee mahdotonta vaikuttaa valtarakenteisiin kirjoittamalla. Lukio on kuitenkin samanaikaisesti osa valtarakenteita ja luonnollisesti ohjaa opiskelijoita suosimaan tiettyjä käytänteitä.

Kirjoittamista ja lukemista on vaikeaa ja toisinaan tarpeetontakin erottaa toisistaan, ja sosiopoliittinen näkökulma tulee opetussuunnitelmassa voimakkaammin esiin lukemisessa. Esimerkissä 37 kuvataan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteita.

(37) [Opiskelija] – – oppii arvioimaan tekstin ilmaisua, esimerkiksi retorisia keinoja ja argumentaatiota, sekä soveltamaan tietojaan tekstin vastaan-

> ottamiseen ja tuottamiseen – – osaa valikoida ja kriittisesti arvioida erilaisia tietolähteitä, tiedon luotettavuutta, käyttökelpoisuutta ja tarkoitusperiä. (Lops 2003: 32)

Lukemisen yhteydessä opittuja argumentaatioanalyysin taitoja sovelletaan myös kirjoittamiseen, ja toisaalta kriittisyys liittyy omaan kirjoittamiseen ainakin käytettävien lähteiden luotettavuutta arvioitaessa. Myös ÄI4-kurssin kuvauksessa (esim. 38) lukeminen ja kirjoittaminen kytkeytyvät toisiinsa:

(38) Opiskelija oppii tarkastelemaan tekstejä ja niiden kieltä erityisesti vaikuttamisen näkökulmasta. Hän perehtyy argumentointiin ja syventää siihen liittyviä tietoja. Hän oppii analysoimaan ja tuottamaan argumentatiivisia tekstejä. (Lops 2003: 35)

Kuvauksessa analysointi ja tuottaminen rinnastetaan *ja*-konjunktion avulla. Virkkeiden järjestyksen voi tulkita kuvaavan myös asioiden kronologista järjestystä kursseilla: opiskelussa edetään toisten tekstien tarkastelusta omaan kirjoittamiseen.

Kriittisyys ja viestijän vastuu ovat esillä ÄI4-kurssin (esim. 39–41) lisäksi myös kaikille oppiaineille yhteisissä aihekokonaisuuksissa (esim. 42). Eettiset kysymykset ja ideologisuus kytkeytyvät kriittisyyteen lukijana mutta myös vastuuseen kirjoittajana.

(39) [Opiskelija] oppii tarkastelemaan tekstejä ja niiden välittämiä arvoja myös eettisistä lähtökohdista. (Lops 2003: 35)

(40) Tekstien ideologisuus, lähdekritiikki ja mediakritiikki. (Lops 2003: 35)

(41) Viestijän vastuu; mediavalinnat ja verkkoetiikka. (Lops 2003: 35)

(42) [Opiskelija] osaa käsitellä eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä: hän oppii vastuuta median sisällöntuottamisessa, käytössä ja mediakäyttäytymisessään. (Lops 2003: 29)

Sosiopoliittisesta lähestymistavasta kielivät tekstien välittämien arvojen (esim. 39) ja ideologian (esim. 40) lisäksi lähde- ja mediakritiikki (esim. 40) sekä eettisyys (esim. 39, 41–42). Esimerkin 41 luettelossa viestijän vastuu liitetään mediavalintoihin ja Internetin käyttöön. Mediavalinnoilla saatetaan tarkoittaa erilaisten viestintäkanavien käyttöä lukemisessa ja julkaisemisessa, mutta koska ne kytketään läheisesti viestijän vastuuseen, ne voivat merkitä myös erilaisia tekstien sisäisiä ratkaisuja kuten sanavalintoja. Oppiaineet yhdistävässä *Viestintä- ja mediaosaaminen* -aihekokonaisuudessa eettisyys ja esteettisyys kytkeytyvät toisiinsa. Esimerkissä 42 kaksoispistettä seuraavan lauseen avulla lukijalle pyritään selventämään, mitä tällä tarkoitetaan: sisällöntuottamisen voi ajatella merkitsevän kirjoittamista, mutta median käyttö ja mediakäyttäytyminen viittaavat muuhunkin toimintaan. Se, mitä esteettisyydellä tässä yhteydessä tarkoitetaan ja kuka sen sisällön määrittää, jää kuitenkin epäselväksi.

Sosiopoliittisen diskurssiin liittyvät myös kysymykset kirjoittajan identiteetistä, sillä kirjoittaja representoi itsensä teksteissään (ks. esim. Goffman 1959; Ivanič 1998). Kirjoittamisen opetuksessa voi Ivaničin (2004: 237–240) mukaan olla kyse muun muassa sen pohtimisesta, miten erilaiset kielelliset valinnat positioivat kirjoittajaa suhteessa heidän maailmankuvaansa, sosiaalisiin suhteisiinsa tai rooleihinsa. Identiteetti kytkeytyy kriittiseen kielitietoisuuteen (*critical language awareness*) ja on siis sekä sosiaalinen että sosiopoliittinen ilmiö (mp.). Opetussuunnitelmassa tiedostetaan tekstien merkitys identiteetille, ja etenkin kurssilla *Kieli, kirjallisuus ja identiteetti* (ÄI6) tavoitteena on ymmärtää kirjallisuuden merkitys ”kulttuurisen ja yksilöllisen identiteetin rakentajana”. Identiteettiä rakennetaan eri tavoin: se voi liittyä yhteisön jäsenyyteen (esim. 43) tai käsitykseen itsestä (esim. 44).

(43) Äidinkielen myötä ihminen omaksuu yhteisönsä kulttuurin ja rakentaa omaa identiteettiään. (Lops 2003: 32)

(44) Opetuksessa tulee kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja, joiden avulla hän voi rakentaa myönteistä mutta realistista käsitystä itsestään puhujana, lukijana ja kirjoittajana. (Lops 2003: 33)

Kieli, jota oppiaineessa opetetaan, näyttäytyy opetussuunnitelmassa pikemminkin identiteetin rakennusaineena kuin -ympäristönä: *myötä*-sanan käyttö esimerkissä 43 implikoi, että oman identiteetin rakentaminen tulee ikään kuin kielen mukana. Yhteisön kulttuurin omaksuminen rinnastuu *ja*-konjunktiolla identiteetin rakentamiseen. Vaikka viittaukset identiteettiin kuuluvat Ivaničin mallissa sosiopoliittiseen näkemykseen, ei opetussuunnitelman lähestymistapaan kuitenkaan liity esimerkiksi sen kriittistä pohtimista, miten opetussuunnitelmat rakentavat opiskelijapositioita ja vaikuttavat lukiolaisten identiteetteihin (esim. Wortham 2004). Lähellä opiskelijan aktiivista identiteettityötä on oman osaamisen reflektointi, johon opetussuunnitelmat tuntuvat kannustavan. Identiteetin ja itseä koskevan käsityksen välille ei voi kuitenkaan piirtää yhtäläisyysmerkkiä, sillä identiteettiä ei ole mielekästä arvioida akselilla vahva–heikko. Viestijäkuvan pohtiminen opetussuunnitelmassa lienee viestintätieteiden vaikutusta, ja opetuksessa se kuuluukin etenkin puheviestinnän perinteisiin (ks. esim. Takala 1995).

Sosiopoliittinen diskurssi pitää arviointia ongelmallisena: hyvän kirjoittamisen määrittely on valtakysymys, eikä arviointi aina edistä oppimista. Periaatteessa arviointi voisi liittyä siihen, missä määrin kirjoittaminen ylläpitää tasa-arvoa kirjoitustapahtumaan osallisten välillä, mutta kouluarvioinnissa tämä on vaikeaa. (Ivanič 2004: 237–240.) Ylioppilaskokeessa on vain pieni häivähdys sosiopoliittisesta näkökulmasta. Esimerkin 45 mukaan opiskelijalta odotetaan kriittisyyttä:

(45) Tekstitaidon kokeessa arvioidaan kokelaan kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa. (Ytl 2012: 2)

Opiskelijalla itsellään ei ylioppilaskokeen määräysten perusteella ole kirjoittajana ja toimijana ainakaan julkituotua valtaa, eikä kriittisyyttä uloteta koskemaan omaa kir-

joittamista kuten opetussuunnitelmassa. Kirjoittamisen eettisyys ei ole ainakaan eksplikoitu arviointiperuste.

3.7 Diskurssien kimppuja

Edellä olemme esitelleet joitakin prototyyppisiä esimerkkejä kirjoittamisen diskurssien näkymisestä opetusta ohjaavissa dokumenteissa. Jokaisesta diskurssista on jonkinlaisia viitteitä, mutta osasta selvempiä kuin toisista. Diskurssit eivät toteudu opetussuunnitelmassa ja ylioppilaskokeen määräyksissä samalla tavoin: kirjoittaminen on koulussa enemmän prosessi ja sosiaalista toimintaa kuin ylioppilaskokeessa. Havaitsimme kuitenkin nopeasti myös, että diskurssit kimputtuvat dokumenteissa erilaisiksi hybrideiksi. Esimerkiksi taitodiskurssi kytkeytyy muihin diskursseihin, puhutaanhan tekstitaidoista ja kirjallisesta ilmaisukyvystä. Prosessikirjoittamiseen kuuluu sosiopoliittisuuteen viittaava lähdekritiikki, ja luovuusdiskurssi elää osin genrediskurssin alla. Merja Kauppinen (2010) on tehnyt samansuuntaisia huomioita peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden lukemiskäsityksistä. Myös näissä perusteiden käsitykset kytkeytyvät toisiinsa ja täydentävät toisiaan. Esittelemme seuraavaksi muutamia diskurssikimppuja.

Opetussuunnitelmassa erityisesti taitodiskurssi kytkeytyy usein muihin diskursseihin. Seuraavissa esimerkeissä kirjoittaminen on paitsi taitoa myös sosiopoliittista toimintaa (esim. 46), prosessi (esim. 47–48) sekä luovuutta (esim. 48–50).

(46) Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on, että opiskelija – – hallitsee kirjoitetun kielen normit ja ymmärtää yhteisen kirjakielen tarpeellisuuden. (Lops 2003: 32)

(47) Kurssin tavoitteena on, että opiskelija – – tottuu huoltamaan tuottamiensa tekstien kieliasua. (Lops 2003: 32)

(48) Oman tyylin hiontaa ja huoltoa. (Lops 2003: 36)

(49) Hänen kriittinen ja kulttuurinen lukutaitonsa syvenee, ajattelutaitonsa kehittyy ja kirjallinen ilmaisunsa kypsyy kohti lukion päättötason vaatimuksia. (Lops 2003: 37)

(50) Kurssin tavoitteena on, että opiskelija – – osoittaa kypsyyttä oman tekstinsä näkökulman valinnassa, aiheen käsittelyssä, ajattelun itsenäisyydessä ja ilmaisun omaäänisyydessä. (Lops 2003: 38)

Esimerkissä 46 opetuksen tavoitteena on taitodiskurssin mukainen kirjakielen normien hallinta, mutta siihen rinnastuu poliittinen näkemys yhteisen kirjakielen merkityksestä. ÄI1-kurssin tavoitteissa (esim. 47) tekstien kieliasun huoltaminen liittää taitoajatteluun näkemyksen kirjoittamisesta prosessina, johon tekstin tarkistaminen ja hiominen läheisesti kuuluvat. Oman tyylin hionta ja huolto ÄI5-kurssilla (esim. 48) laa-

jentaa tätä näkemystä liittämällä kimppuun luovuusdiskurssin: samanaikaisesti puhutaan sekä kirjoittamisen henkilökohtaisuudesta ja persoonallisuudesta että normien mukaisesta huoltamisesta. ÄI9-kurssin kuvaus (esim. 49–50) herättää paljon kysymyksiä taitojen ja luovuuden suhteesta: puhe vaatimuksista saattaisi viitata kirjoittamiseen taitona mutta puhe ilmaisusta ja omaäänisyydestä kirjoittamiseen luovuutena. Epäselväksi jää, mitä on ilmaisun omaäänisyyden kypsyys ja missä oikeastaan on määritelty lukion päättötason vaatimukset. Ylioppilaskokeesta ja etenkin äidinkielen kokeesta on perinteisesti puhuttu kypsyyskokeena määrittelemättä tarkemmin, mitä kypsyydellä oikeastaan tarkoitetaan: kyse voi olla esimerkiksi näkökulmien rikkaudesta tai viisaudesta aiheen valinnassa. *Kielitoimiston sanakirjan* mukaan *kypsä* merkitsee 'täysin kehittynyt', 'valmis' (KS s. v. *kypsä*).

Luovuusdiskurssi kytkeytyy opetussuunnitelmassa paitsi taito- myös genrediskurssiin. Toimme aikaisemmin ilmi, että kaunokirjallisten tekstien lukeminen ja kaunokirjallisten keinojen käyttö omissa teksteissä liittyvät toisiinsa ÄI3- ja ÄI5-kursseilla. ÄI5-kurssin sisällöissä (esim. 51) tyyli puretaan aineksiksi, jotka nimetään erilaisin käsittein:

(51) Tyylin aineksien, kuten sananvalinnan, sävyn, kielen kuvallisuuden, rytmin ja lauserakenteen vaikutus tekstiin. (Lops 2003: 36)

Genrediskurssin mukaisin keinoin kehitetään siis myös omaa tyyliä (ks. myös esim. 15).

Yksi keskeinen havainto, jonka dokumentteja analysoidessa voi tehdä, on ylioppilaskokeen arviointiperusteisiin sisältyvä eräänlainen kirjoittamiskäsitysten hierarkia. Ylioppilaskokeen arviointiperusteissa eritasoisten suoritusten tunnusmerkit kaiuttavat erilaisia kirjoittamisen diskursseja ja puhetapa tuntuu muuttuvan pistemäärien muuttuessa. Toimme luvussa 3.2 esiin, että luovuusdiskurssin mukaisia arviointiperusteita on lähinnä erinomaisten tekstien kuvauksissa. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin, minkälainen kirjoittamiskäsitysten hierarkia on ylioppilaskokeen määräyksissä.

3.8 Diskurssien hierarkiaa

Tekstitaidon kokeen arviointiperusteissa korostuu kirjoittaminen taitona mutta myös tekstilajin tuottamisena, mikä on tavallaan odotettavaa – onhan koko tekstitaidon koe yhtäältä seurausta genrediskurssin aseman vahvistumisesta ja toisaalta edistänyt näkemyksen asemaa suomalaisessa kirjoittamisen opetuksessa. Arviointiohjeiden kieltä koskevissa (ks. taulukkoa 1) eri pistemäärien kuvauksessa painottuu taitonäkemys: puhutaan kielen rakenteista, yleiskielen normeista sekä niiden hallinnasta. Ohjeissa on viitteitä genrediskurssista, sillä arvioitavia tekstejä luettaessa on pohdittava myös, onko tyyli tehtävänannon edellyttämän teksti- tai tyylilajin mukaista. Yhden pisteen vastauksessa ei ole viittausta genrediskurssiin, mutta arviointiohjeiden lukijan on kuitenkin tässä tekstuaalisessa kontekstissa helppo kytkeä tyylin haparoivuus tekstilajiodotuksiin, sillä kaikissa muissa pistemäärissä puhutaan jollakin tapaa niistä. Kuuden pisteen vastauksessa puhetapa monipuolistuu: pistekuvauksessa on jopa luovuusdiskurssin kaikuja, koska arviointiperusteeksi nousee lukukokemus (ks. esim. 18).

0	1	2	3	4	5	6
Vastausta ei voi ymmärtää. Tyyli ei ole tehtävänannon edellyttämän tekstilajin mukaista. Kielen rakenteiden hallinnassa on pahoja puutteita useilla tasoilla. Vastaustekstissä on paljon erilaisia yleiskielen normien rikkomuksia.	Vastausta on vaikea ymmärtää. Tyyli on hapuroivaa. Kielen rakenteiden hallinnassa on selviä puutteita useilla tasoilla. Vastaustekstissä on useita erilaisia yleiskielen normien rikkomuksia.	Vastaus on paikoin vaikeaselkoinen. Siinä on pyrkimystä noudattaa tyylilajiodotuksia. Kielen rakenteiden hallinnassa on selviä puutteita. Kirjoitetun yleiskielen normien hallinnassa on monentyyppisiä puutteita.	Vastauksen keskeinen sisältö on ymmärrettävissä. Vastaus on tyyliltään pääosin edellytetyn tekstilajin mukaista. Kielen rakenteiden hallinnassa on satunnaisia puutteita. Kirjoitetun yleiskielen normit ovat pääosin hallinnassa.	Vastaus on helppo ymmärtää. Tyyli on edellytetyn tekstilajin mukaista. Kielen rakenteiden hallinnassa ei juuri ole puutteita. Vastausteksti noudattaa kirjoitetun yleiskielen normeja.	Vastaus on kokonaisuudessaan helppo ymmärtää. Vastaus täyttää hyvin tekstilajin tyyliodotukset. Kielen rakenteet ovat hallinnassa. Vastausteksti noudattaa hyvin kirjoitetun yleiskielen normeja.	Vastaus on kokonaisuudessaan helppo ymmärtää, ja sitä on miellyttävä lukea. Vastaus täyttää erinomaisesti tekstilajin tyyliodotukset. Kielen rakenteet ovat erinomaisesti hallinnassa. Vastausteksti on moitteetonta yleiskieltä.

Taulukko 1.
Tekstitaidon kokeen arviointiperusteet: kieli.

0	10	20	30	40	50	60
Tekstissä ei ole kosketusta pohjatekstiin, tai se on kopiota pohjatekstistä.	Kosketus pohjatekstiin on vähäinen. Pohjateksti on tulkittu suurelta osin väärin. Raja pohjatekstin ja oman tekstin välillä on epäselvä. Tehtävänannon edellyttämiä viittauksia ei ole, tai ne ovat sattumanvaraisia tai teknisesti virheellisiä.	Tekstillä on suhde pohjatekstiin, mutta teksti on voitu ymmärtää osittain väärin ja sitä on käytetty yksipuolisesti tai epätäsmällisesti. Keskustelu pohjatekstin kanssa on mekaanista tai selostavaa. Tehtävänannon edellyttämät viittaukset ovat puutteellisia.	Pohjateksti on pääosin ymmärretty, ja sitä on käytetty enimmäkseen tarkoituksenmukaisella tavalla. Raja pohjatekstin ja oman tekstin välillä on havaittavissa, mutta keskustelu pohjatekstin kanssa on vähäistä tai pintapuolista. Viittaukset pohjatekstiin ovat pääosin kunnossa.	Pohjateksti on ymmärretty, ja sitä on käytetty tarkoituksenmukaisella tavalla ja olennaiseen keskittyen. Raja pohjatekstin ja oman tekstin välillä on selvä, ja keskustelu pohjatekstin kanssa on onnistunutta. Viittaukset pohjatekstiin toimivat.	Pohjatekstin tavoite, laji ja sisältö on tulkittu hyvin. Pohjatekstiä on käytetty sen ajatuksia punniten ja niitä edelleen kehittäen. Viittaukset pohjatekstiin ovat tarkoituksenmukaisia.	Pohjatekstin tavoite, laji ja sisältö on tulkittu erinomaisesti. Suhde pohjatekstiin on kriittinen ja oivaltava. Viittaukset pohjatekstiin ovat luontevia ja sujuvia.

Taulukko 2.
Esseekokeen arviointiperusteet: pohjatekstin käyttö.

Tekstitaidon kokeessa genrenäkemyksen mukaista kirjoittamista vaaditaan jo alemmissa pistemäärissä, mutta esseekokeen pistekuvauksissa kirjoittamiskäsitykset näkyvät eri tavoin eritasoisissa suorituksissa. Pohjatekstin käyttö (ks. taulukkoa 2) alimpien pistemäärien kuvauksessa ilmentää lähinnä lainaustekniikan heikkouksia, ja siten puhetapa on taitodiskurssin mukainen. Tyydyttäviin ja hyviin pistemääriin vaaditaan jo pohjatekstin tarkoituksenmukaista käyttöä, mikä tuntuu genrediskurssin mukaiselta: tarkoituksenmukaisuus liittyy tekstiin eikä sen sosiaaliseen tehtävään. Korkeammissa pistemäärissä puhutaan suoraan pohjatekstin tavoitteen, lajin ja sisällön tulkitsemisesta, ja kirjoittaminen näyttäytyy siis yhä enemmän genrediskurssin mukaisena. Suhdetta pohjatekstiin kuvataan paitsi kriittisenä, mikä viittaisi sosiopoliittiseen diskurssiin, myös oivaltavana, mikä puolestaan tarkoittaa 'kekseliäisyyttä' (KS s. v. *oivaltaa*) ja siis ilmentää luovuusdiskurssia. Ylipäänsä pistemäärien kuvauksissa luovuusdiskurssi näyttäytyy selvänä ainoastaan asteikon yläpäässä: esimerkiksi sisältöaineksiltaan 60 pisteen vastauksen "näkökulma on oivaltava ja omaperäinen" ja siitä ilmenee "kyky leikitellä konventioilla" (Ytl 2012: 9). Alemmissa pistemäärissä luovuutta ei edellytetä.

Myös kieltä ja tyyliä koskevassa kohdassa (ks. taulukkoa 3 seur. s.) tarkoituksenmukaisuus ja tekstin tarkoitus tulevat arviointiperusteisiin vasta tyydyttävän ja sitä parempien esseiden kuvauksissa. Tyylistä puhuminen voisi kieliä luovuusdiskurssistakin, mutta ylioppilaskokeen määräyksissä se tuntuu usein yhdistyvän nimenomaan tekstilajiin tai yleiskielen normeihin: 20 pisteen esseessä "tyyli on haparoivaa", 50 pisteen esseessä "tekstilajiin sopivaa" (Ytl 2012: 10). Vaikuttaakin siltä, että alemmissa pisteissä tarkastellaan sanastoa ja tyyliä taitonäkemyksen ja tyydyttävissä ja sitä paremmissa pistemäärissä genrenäkemyksen läpi. 50 pisteen tekstissä genrediskurssin ote korostuu, kun puhutaan sanaston sopimisesta tekstilajiin, mutta rinnalla on myös luovuusdiskurssi – puhutaanhan myös sanaston vivahteikkuudesta. 60 pisteen kirjoituksessa kuitenkin "sanasto on rikasta, tyyli vaikuttavaa ja onnistunutta" (Ytl 2012: 10); tekstilajista tai tarkoituksenmukaisuudesta ei enää puhuta suoraan, mutta onnistuneisuuden voi tulkita pitävän sisällään myös nämä seikat.

Vivahde-erot ovat pieniä mutta selviä, ja kirjoittamisen diskursseista muodostuu hierarkia. Kirjoittaminen on tyydyttävissä suorituksissa enimmäkseen taitoa mutta sitä paremmissa myös tekstilajin tuottamista. Parhailta teksteiltä edellytetään sosiokriittisyyttä, ja selvimmin erinomaiset suoritukset erottaa heikommista luovuus. Selitys näkökulmien monipuolistumiselle voi olla, että paremmin ylioppilaskokeessa menestyvän kirjoittaminen on monipuolisempaa ja kokonaisvaltaisempaa.

4 Eri kirjoittamiskäsitysten mahdollisuuksista lukiokontekstissa

Kuhunkin kirjoittamisdiskurssiin liittyy mahdollisuuksia ja rajoituksia. Normeihin keskittyvä taitoajattelu on vaikuttanut Suomessakin pitkään, ja monet uudemmat kirjoittamisdiskurssit suhteuttavat itseään siihen ja kritisoivat sitä. Kuten olemme osoittaneet, kirjoittaminen ei suomalaisissa kouluissa ole pelkästään normien opettelua tai kielenhuoltoa, vaan usein taitodiskurssi muodostaa hybridin jonkin toisen kirjoittamisdiskurssin kanssa. Esimerkiksi se, ettei kielenhuoltoa mainita erikseen essee-

0	10	20	30	40	50	60
Viesti ei välity. Teksti ei osoita yleiskielen hallintaa, ja siinä on vakavia kielenvastaisuuksia.	Viestistä on vaikea saada selvää. Lause- ja virkerakenteissa on vakavia puutteita. Teksti ei osoita keskeisten yleiskielen normien hallintaa. Sanasto on suppeaa, ja tyylivalinnat ovat epäonnistuneita.	Viesti välittyy kohtalaisesti. Lause- ja virkerakenteissa on puutteita. Yleiskielen normien hallinta horjuu, ja virheitä on monenlaisia. Sananvalinnat eivät ole aina osuvia, ja tyyli on haparoivaa.	Viesti välittyy suuremmitta vaikeuksitta. Lause- ja virkerakenteet ovat pääosin kunnossa. Yleiskielen normit ovat kohtuullisesti hallinnassa. Sananvalinnat ovat tarkoituksenmukaisia. Tyylissä on puutteita, mutta ilmaisu on selkeää.	Viesti välittyy. Lause- ja virkerakenteet sekä yleiskielen normien hallinta ovat pääosin kunnossa. Sananvalinnat ja tyyli sopivat tekstin tarkoitukseen.	Viesti välittyy hyvin. Lause- ja virkerakenteet ovat luontevia. Yleiskielen normien hallinta on kunnossa, joskin vähäiset kielivirheet ovat mahdollisia. Sanasto on vivahteikasta ja tyyli yhtenäistä ja vakuuttavaa sekä tekstilajiin sopivaa.	Viesti välittyy erinomaisesti. Lause- ja virkerakenteet ovat taitavia ja monipuolisia. Yleiskielen normien hallinta on moitteetonta, yksittäiset lipsahdukset mahdollisia. Sanasto on rikasta, tyyli vaikuttavaa ja onnistunutta.

Taulukko 3.
Esseekokeen arviointiperusteet: kieli ja tyyli.

kokeeseen valmentavana pidetyn ÄI9-kurssin sisällöissä (ks. kurssikuvaus s. 323–324), saattaa paljastaa jotain opetussuunnitelman kirjoittamiskäsitysten monipuolisuudesta ja kenties myös tukee käsitystämme kirjoittamisnäkemysten hierarkkisuudesta: niin sanotut *taidot* on jo opiskeltu, ja viimeisellä kurssilla tarvitaan moninaisempaa kirjoittamista. Taitopuhetta voi kritisoida ajatuksesta, että jossain vaiheessa taito – tai riittävä kypsyys – olisi saavutettu, sillä se myös sisältää ehdotuksen, että olisi ylipäänsä mahdollista määritellä joukko tekniikoita, jotka ihminen voi saada haltuunsa ja jotka toimisivat kaikenlaisissa kirjoitustilanteissa (Barton 2007: 161–163). Sanalla *taito* on kuitenkin positiivinen sävy, ja taitoajattelu liittyy opettamiseen niin leimallisesti, että sen välttäminen on vaikeaa: puhutaanhan myös *tekstitaidoista* ja *ilmaisutaidosta*. Luukka (2004: 10–11) viittaa taitokäsitykseen autonomisena teksti- ja kielikäsityksenä ja tuo esiin, etteivät lauseiden monimutkaisuus tai kieliopillinen virheettömyys tutkimusten mukaan mittaa kirjoitustaitoja, sillä hyvien tekstien tuottaminen edellyttää riskejä (ks. myös Camp 2012). Taidon sijaan voitaisiin puhua kirjoittamisen kompetensseista, joita Makkonen-Craig (2011) tarkastelee äidinkielen ylioppilaskokeen arviointia koskevassa artikkelissaan. Hänen mukaansa *kompetenssi* tarkoittaa ”muun muassa yksilön käytännön taitoa, abstraktia ja konkreettista tietoa, kognitiivista kykyä, tekstilajien tuntemusta ja joustavaa hallintaa sekä yhteisön toimintakulttuurin tuntemusta” (mas. 82). Kirjoittamisen kompetensseista tiedostuminen saattaisi auttaa kehittämään kirjoittamisen opetusta sekä selkeyttämään arviointia (mas. 83–84).

Taidon ja luovuuden välillä elää edelleen dikotomia: on helppo törmätä ajatukseen, ettei koulussa ole tilaa luovuudelle. Tunnettu ja suosittu esimerkki kritiikistä on Robinsonin (2006) amerikkalaisessa TedTalk-tapahtumassa pitämä puhe, jonka mukaan lapset ovat luonnostaan luovia, kunnes he menevät kouluun. Robinsonin mukaan koulu tappaa luovuuden keskittymällä liikaa akateemisiin aineisiin, kuten matematiikkaan, vaikka esimerkiksi tanssi on aivan yhtä tärkeää. Hänen näkemyksiään lähellä on ajatus normatiiviseen kielioppiin tuijottavasta kirjoittamisen opetuksesta, jolle luovana vaihtoehtona on kirjoittajan vapaus. Monet tutkijat (esim. Sawyer 2012; Csikszentmihalyi 1996: 330–331) pitävät kuitenkin juuri koulutusta luovuuden edellytyksenä: uusien oivallusten taustalla on pitkäjänteinen työskentely, ja omaperäiset ratkaisut edellyttävät välineen hallintaa. Tästä näkökulmasta on ymmärrettävää, ettei ylioppilaskokeen persoonallisia lähestymistapoja välttämättä pidetä heikommissa suorituksissa luovuuden vaan harjaantumattomuuden merkkeinä. Luovuuden ja omaperäisyyden arvostamiselle on lukiossa analyysimme perusteella mahdollisuus. Opetusta ohjaavien dokumenttien valossa luovuusdiskurssi ei kuitenkaan ole yhtä vahvasti esillä kuin esimerkiksi taito- ja genrediskurssit. Kaunokirjallisuuden keinoja käytetään kyllä omissa teksteissä, mutta myös kaunokirjallisten tekstien kirjoittamisella sellaisenaan voisi olla paikkansa suomalaisessa lukiossa. Vaikka koulujärjestelmän tehtävänä ei ole kouluttaa kirjailijoita, edistää konkreettinen tekeminen myös lukutaitoa (ks. Barton 2007: 148–150).

Myös luovuusdiskurssin mukaisessa opetuksessa on toki rajoituksensa. Suomalaisessa äidinkielenopetuksen perinteessä lukeminen ja kirjoittaminen kytkeytyvät usein toisiinsa, ja kirjoittamisen opettaja on myös kirjallisuuden opettaja. Tällöin syntyy riski, että onnistuneet tekstit – siis sellaiset, jotka ovat saavuttaneet aseman kaanonissa – asettuvat malleiksi, joiden perusteella myös omaa kirjoittamista arvioidaan. Arvos-

tettujen teosten lukeminen on tärkeää kirjallisuuden tuntemuksen kannalta, muttei välttämättä tehokasta kirjoittamisen opettamisen näkökulmasta (ks. esim. Luce-Kapler 2012; Barton 2007: 167–168).

Taito- ja luovuusdiskurssien välinen vastakkainasettelu on selvä, mutta myös muut diskurssit ovat saaneet osakseen kritiikkiä. Prosessikirjoittamista on kritisoitu arvioitavuuden vaikeuden (Svinhufvud 2016: 38) lisäksi yksilökeskeisyydestä (Cooper 1986: 365–366). Vaikka prosessikirjoittamiseen haluttaisiin liittää ajatus arvioinnista prosessina ja keskusteluna, joihin myös vertaiset osallistuvat (esim. Linnakylä, Mattinen & Olkinuora 1988: 114), ei malli istu helposti lukioon, jossa ylioppilaskirjoitukset ohjaavat voimakkaasti arviointiperusteita. Prosessikirjoittamista on moitittu myös siitä, että se huomioi vain vähän erilaisia kirjoittamistilanteita ja tekstilajeja. Lisäksi Ranta on havainnut väitöstutkimuksessaan (2007), etteivät abiturientit välttämättä osaa muokata tekstejään, vaikka prosessikirjoittaminen on ollut opetussuunnitelmissa jo kauan (mts. 278–279). Genrediskurssia on puolestaan pidetty yksinkertaistettuna (esim. Svinhufvud 2016: 41–42), ja on esitetty kysymys, aliarvioiko se tekstien sisällön tuottamisen tärkeyden keskittyessään lajipiirteisiin ja muotoon (Byram 2004: 236). Genrenäkemyksellä voi nähdä yhteisiä piirteitä autonomisen taitokäsityksen kanssa: se saattaa auttaa opiskelijoita tulkitsemaan tekstejä, mutta se voi toisaalta myös rajoittaa luovuutta (esim. Bawarshi 2000: 336, 343) ja sivuuttaa valintojen tarkoituksenmukaisuuden pohtimisen (esim. Barton 2007: 74; ks. myös Ivanič 2004: 233–234).

Sosiaalisten käytänteiden diskurssi ja sosiopoliittinen diskurssi näkyvät koulussa ainakin toistaiseksi vähiten, eikä niitä ehkä osittain siksi ole myöskään kritisoitu kirjallisuudessa yhtä voimakkaasti kuin neljää muuta kirjoittamiskäsitystä. Käytännössä kirjoittamisen sosiaalisuuden huomiointia voi kuitenkin olla vaikea toteuttaa, eikä muodollisen koulutuksen piirissä tunnu aina olevan sijaa vallitsevien kirjoituskäytänteiden uudistamiselle tai monipuolistamiselle. Kirjoittamisen sosiaalisuus saattaa näyttäytyä hyötynäkökulman ylikorostumisena ja kirjoittamisen moninaisten merkitysten unohtamisena. Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana kuuluukin yhä helposti enemmän arkeen kuin kouluun (A. Kauppinen 2011; Tarnanen, Luukka, Pöyhönen & Huhta 2010), ja sen pedagogiset sovellukset, kuten aitojen kirjoittamisympäristöjen tutkiminen, voivat olla työläitä toteuttaa. Sosiopoliittinen diskurssi on kenties käytännössä tuntemattomin, sillä vaikka suostutteluun pyrkivien tekstien analyysi on suomalaisessa opetuksessa keskeinen sisältö, ei omaan kirjoittamiseen osata välttämättä suhtautua yhtä kriittisesti. Sosiopoliittinen käsitys saattaa toteutua yksipuolisesti: ihmiset ovat usein herkkiä huomaamaan heitä itseään koskevia valtarakenteita, mutta saattavat suhtautua kritiikittömästi rakenteisiin, jotka eivät heihiin itsensä vaikuta tai joissa he itse ovat valta-asemassa.

5 Lopuksi

Analyysimme perusteella Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003) on tarjonnut mahdollisuuden suhteellisen monipuoliseen kirjoittamisen opetukseen, eikä opetus ole sen perusteella toteuttanut yhtä diskurssia, vaikka näkemykset kirjoittamisesta taitona, prosessina sekä tekstilajin tuottamisena dokumenteissa korostuvatkin. Kirjoitta-

misen opiskelu on sikäli melko kokonaisvaltaista, että se huomioi aina jossain määrin tekstin, kirjoittamisprosessin sekä kirjoittamisen sosiopoliittisen kontekstinkin (Ivanič 2004: 241). Erityisesti sosiaalisten ja sosiopoliittisten näkökohtien huomioiminen voisi olla tarpeen tulevaisuuden lukiossa, ja kriittisen ajattelun kehittämisen kannalta myös luova kirjoittaminen voi olla tärkeää (esim. Luce-Kapler 2012).

Ivaničin jaottelu perustuu kronologiaan: opettamisen trendit seuraavat toisiaan ja ovat reaktioita toisiinsa. Suomalaisissa ylioppilaskokeen määräyksissä hahmottuu myös toisenlainen, hierarkkinen jatkumo: alkeellisimmillaan kirjoittamisessa on kyse taidosta, mutta vaatimustason kasvaessa nousee vaatimus myös tekstilajien hallitsemisesta ja sosiokriittisyydestä. Vain parhaissa teksteissä tulee esiin kirjoittajan luovuus. Lukion opetussuunnitelman perusteet eivät tuo esiin samanlaista hierarkiaa, vaikka eri kursseilla painotetaankin erilaisia kirjoittamiskäsityksiä.

Koska etenkin prosessidiskurssi mutta myös sosiaalisten käytänteiden diskurssi ovat voimakkaammin läsnä opetussuunnitelmassa kuin ylioppilaskokeen määräyksissä, vaikuttaa ylioppilaskokeen kirjoittamiskäsitys hieman opetussuunnitelmaa kapeammalta. Vaikka lukion kursseilla toimittaisiin kirjoittajayhteisössä ja kehitettäisiin omia kirjoittamisprosesseja, ei näitä asioita mitata ylioppilaskokeessa. Toisaalta opetussuunnitelmassa erilaiset ylioppilaskoetyypit eivät erotu yhtä selvästi kuin kenties käytännöissä. Opetustyön näkökulmasta saattaa olla haastavaa, että opetussuunnitelma on jossain määrin irrallaan ylioppilaskokeesta. Toki voi esittää myös toisenlaisen näkemyksen, jonka mukaan lukion tehtävä ei ole valmentaa ylioppilaskokeeseen vaan kokeen tarkoitus on arvioida opetussuunnitelman sisältöjen hallintaa. Käytännössä kokeen käytänteitä tunteva opiskelija menestyy kuitenkin paremmin muun muassa siksi, että kokeessa kirjoitettavien tekstilajien tuntemus edellyttää jonkinlaista tiedostumista arviointiperusteista: ylioppilaskokeen essee ei välttämättä ole kovin perinteinen essee (Juvonen 2014; Makkonen-Craig 2010), ja tekstitaidon vastaus on kokonaan ylioppilaskokeen synnyttämä tekstilaji. Ylioppilaskoe ei arviointiohjeiden perusteella siis täysin tunnu mittaavaan lukion opetussuunnitelman mukaisen kirjoittamisen opetuksen tuloksia, mikä saattaa olla ongelmallista paitsi yksittäisen opiskelijan myös kirjoittamisen opettamisen kehittämisen kannalta.

Yksi artikkelimme tavoitteista oli testata Ivaničin (2004) mallin soveltuvuutta äidinkielen opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen määräysten analyysiin. Mielestämme analyysimme osoittaa, että Ivaničin malli soveltuu varsin hyvin näiden opetusta ohjaavien dokumenttien analyysiin. Dokumenteista on tunnistettavissa kaikkien kuuden kirjoittamisdiskurssin mukaisia kuvauksia. Kuten edellä totesimme, esimerkiksi genrediskurssin ja sosiaalisten käytänteiden diskurssin kohdalla Ivaničin jaottelua voi pitää jossain määrin vanhentuneena ja ehkäpä kyseenalaisenakin. Ainakin tutkimuskirjallisuudessa tekstilaji nähdään nykyisin usein yksinkertaista tekstin mallia monimutkaisempana ilmiönä ja tekstien rakenteellinen ja retorinen analyysi yhdistyy monesti etnografiseen metodologiaan. Genrediskurssi ja sosiaalisten käytänteiden diskurssi on siis mahdollista nähdä toisistaan erillisten näkemysten sijaan yhden käsityksen painotuseroina. Ivaničin kuvauksessa tehdään kuitenkin vahvempi ero sen perusteella, keskitytäänkö kirjoittamisen opetuksessa kulttuuristen konventioiden ja tavoitteiden näkymiseen tekstissä vai yhteisöllisten työskentelytapojen ja prosessien hah-

mottamiseen. Jos tämä jako tehdään, on selvää, että edellinen näyttäytyy äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ja ylioppilaskoetta ohjaavissa dokumenteissa jälkimmäistä selvemmin.

Opetusta ohjaavia dokumentteja olisi voinut analysoida myös aineistolähtöisesti, ja on mahdollista, että olisimme siten tehneet samansuuntaisia havaintoja diskurssien toteutumisesta dokumenteissa kuin Ivaničin mallia käyttäen. Aineistolähtöisessä käsittelyssä olisi kuitenkin saattanut jäädä huomaamatta sosiopoliittisten näkökulmien niukkuus. Koska kotimainen kirjoittamisen tutkimus on kartoitusten perusteella varsin vähäistä (Juvonen ym. 2011; M. Kauppinen ym. 2015) ja koska sen on arvioitu olevan näkökulmiltaan todellista opetusta kapea-alaisempaa (M. Kauppinen ym. 2015), eivät suomalaiseen meta-analyysiin perustuvat luokittelut kirjoittamiskäsityksistä olisi välttämättä tuoneet esiin samoja kirjoittamisdiskursseja kuin Ivaničin malliin pohjautuva käsittely.

Olemme tuoneet esiin niin eri diskurssien välisiä hierarkioita kuin myös eroja varsinaisten opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen määräysten välillä. Dokumenttien vertailu jättää auki kysymyksiä, kuten missä määritellään päättötaso tai mitä ovat ylioppilaskokeen tekstilajit, mutta monin paikoin dokumentit täydentävät toisiaan. Huomionarvoista on, että ylioppilaskokeen määräyksiin pitää suhtautua opetussuunnitelmien tavoin ja yksittäisen opettajan täytyy opetusta suunnitellessaan tutkia myös ylioppilaskokeen arviointiperusteita. Emme tässä artikkelissa tarkastelleet ylioppilaskoetehtäviä tai yksittäisten tehtävien arviointiohjeita, ja on mahdollista, että niiden analyysi valottaisi vielä enemmän lukio-opetuksen ja ylioppilaskokeen suhdetta (ks. myös Ahvenisto ym. 2013).

Opetus on toki muutakin kuin dokumenttien määrittelemien velvoitteiden toteuttamista, emmekä tässä artikkelissa ole tarkastelleet sitä, millaista kirjoittamisen opetus on sinänsä. Opetuksen käytännöt ovat todellisuudessa kirjavia, onhan suomalaisen koulutuksen perinteeseen kuulunut opettajan ammattitaidon ja työn itsenäisyyden arvostaminen. Opetussuunnitelmissa määritellään yleisesti tavoitteet ja sisällöt, mutta viime kädessä jää koulujen ja opettajien päätettäväksi, miten opetus käytännössä toteutetaan. Myös oppikirjat vaikuttavat pedagogisiin valintoihin. Opetus voi siis olla monipuolisempaa kuin opetusta ohjaavat dokumentit antavat ymmärtää, ja toisaalta kaikki opetussuunnitelmien vivahteet ja sävyt eivät välttämättä realisoidu oppitunneilla.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on paljon toimijoita; järjestelmä on jähmeä ja muuttuu hitaasti (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007: 17). Uudistustyö on kuitenkin jatkuvaa, ja kaikki uudet opetussuunnitelmat syntyvät aina jonkinlaisena reaktiona edellisiin: uudistettaessa otetaan etäisyyttä vanhaan mutta myös toistetaan sitä (M. Kauppinen 2010: 299). Uusi lukion opetussuunnitelma on otettu käyttöön syksyllä 2016, ja äidinkielen ylioppilaskoe muuttuu sähköiseksi ja myös sisällöltään erilaiseksi syksyllä 2018. Artikkelimme tarjoaakin mielestämme lähtökohtia myös niiden tarkasteluun: kriittinen lähestymistapa auttaa ymmärtämään, mikä on muuttunut, mikä on pysynyt ennallaan ja mihin voisi jatkossa kiinnittää huomiota. Se antaa suuntaa myös oppimateriaalien tekijöille ja opetustyön käytännön toteuttajille. Artikkelimme kuvaa yhden vaiheen suomalaisessa kirjoittamisen opetuksessa.

Analyysimme herättää kysymyksiä opetuksen ja arvioinnin suhteesta. Hieman yleistäen voisi sanoa, että vaikka lukion opiskelija-arvioinnissa otetaan huomioon monia asioita, perustuu kirjoittamisen arviointi usein ylioppilaskokeen määräyksiin. Kirjoittamisen opiskelun tulokset eivät välttämättä näy pelkästään kirjoittamisen prosessin lopputuloksessa – yksittäisessä tekstissä – mutta arviointi keskittyy kuitenkin tekstiin (ks. myös Camp 2012). On tärkeää kysyä, mitä siis oikeastaan arvioidaan ja millä perusteella. Kenen ehdoilla arviointia tehdään? Kuka arvioinnista hyötyy vai hyötyykö kukaan?

Kirjoittamisen opettamiseen ei ole olemassa yhtä helppoa ratkaisua, vaikka erilaiset kirjoittamisnäkemykset saattavatkin sellaisilta vaikuttaa. On esimerkiksi esitetty, ettei ole yhtä tapaa kirjoittaa onnistuneita tekstejä (esim. Crossley, Roscoe & McNamara 2014). Eri näkemysten huomioiminen ja yhdistäminen voi kuitenkin olla askel kohti kokonaisvaltaista kirjoittamisen opetusta (esim. Svinhufvud 2016; ks. myös Ivanič 2004: 240–242). Tällainen kirjoittamisen opetus on tietoinen erilaisista kirjoittamisdiskursseista ja kirjoittamisen historiallisista opetusmalleista sekä tiedostaa eri mallien vahvuudet mutta myös niissä olevat ongelmat ja niiden välillä väistämättä olevat jännitteet. Tällainen jännite on vaikkapa se, että tekstilajeja opetellessa tavoitteena on sosiaalisten konventioiden oppiminen mutta luovan kirjoittamisen opetuksessa tavoite saattaakin olla oman äänen löytäminen ja konventioiden rikkominen. Jos kirjoittamisen opetuksessa ollaan koko ajan tietoisia diskurssien välisistä eroista, käytännön opetuksessa voidaan silloin perustelluista syistä painottaa kulloinkin tavoitteisiin parhaiten sopivaa mallia ilman, että sen ajatellaan edustavan ainoaa oikeaa näkemystä kirjoittamisesta. Jotta erilaisten diskurssien tunnistaminen on mahdollista, eri näkemysten tulisi näkyä niin kirjoittamisen opetusta ohjaavissa dokumenteissa kuin oppikirjoissakin.

Lähteet

Aineistolähteet

Lops = Lukion opetussuunnitelmien perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus 2003. http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (26.3.2015)

Ytl = Ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen kokeen määräykset. 25.5.2012. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta 2012. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/fi_maaraykset_aidinkieli.pdf (26.3.2015)

Kirjallisuus

Ahvenisto, Inkeri – Van den Berg, Marko – Löfström, Jan – Virta, Arja 2013: Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa. – *Kasvatus & Aika* 7 (3) s. 40–55.

Apple, Michael W. 2004 [1979]: *Ideology and curriculum.* Kolmas laitos. New York: Routled-

ge.
—— 2008: Curriculum planning. Content, form and the politics of accountability. – Michael Connolly (toim.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* s. 25–44. London: Sage Publications.
Barton, David 2007: *Literacy. An introduction to the ecology of written language.* Toinen laitos. Oxford: Blackwell.
Barton, David – Hamilton, Mary 1998: *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
Bawarshi, Anis 2000: The genre function. – *College English* 62 s. 335–360. Doi: 10.2307/378935.
Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene 1987: *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
Bernstein, Basil 1971: *Class, codes and control. Volume 1. Theoretical studies towards a sociology of language.* London: Routledge & Kegan Paul.
Britton, James 1972: *Language and learning. The importance of speech in children's development.* Harmondsworth: Penguin.
Byram, Michael 2004: Genre and genre-based teaching. – Michael Byram (toim.), *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning* s. 234–237. London: Routledge.
Camp, Heather 2012: The psychology of writing development. And its implications for assessment. – *Assessing writing* 17 s. 92–105. http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2012.01.002.
Clark, Romy – Ivanič, Roz 1997: *The politics of writing.* London: Routledge.
Cooper, Marilyn 1986: The ecology of writing. – *College English* 48 s. 364–375. Doi: 10.2307/377264.
Cope, Bill – Kalantzis, Mary (toim.) 2000: *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
Coulmas, Florian 2013: *Writing and society. An introduction.* Key Topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
Crossley, Scott A. – Roscoe, Rod – McNamara, Danielle S. 2014: What is successful writing? Investigation into the multiple ways writers can write successful essays. – *Written Communication* 31 s. 184–214. Doi: 10.1177/0741088314526354.
Csikszentmihalyi, Mihaly 1996: *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollons.
Dysthe, Olga 2002: Professors as mediators of academic text cultures. An interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. – *Written Communication* 19 s. 493–544. Doi: 10.1177/074108802238010.
Elbow, Peter 1973: *Writing without teachers.* London: Oxford University Press.
—— 2000: *Everyone can write. Esseys toward a hopefull theory of writing and teaching writing.* New York: Oxford University Press.
Fairclough, Norman 1989: *Language and power*. London: Longman.
—— 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
Gee, James Paul 2008: *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses.* Kolmas painos. London: Routledge.
Goffman, Erving 1959: *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.
Graves, Donald H. 1984: *Writing. Teachers and children at work.* Portsmouth: Heineman Educational Books.
Grünn, Karl 2007: Tekstitaidot kirjallisuuden opetuksen suuntaajina. – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 107–122. Helsinki: Suo-

malaisen Kirjallisuuden Seura.
Gårdemar, Gunnar 2013: *Svenska enligt statens vilja. Textanalytiska perspektiv på läroplaner och kursplaner i svenska som mådersmål för gymnasiet i Sverige och i Finland från 1960-tal till 2000-tal.* Acta Wasaensia 284. Vaasa: Vaasan yliopisto.
Haapanen, Lauri 2016: Haastattelupuheen rekontekstualisointi sitaateiksi lehtijuttuun. – *Virittäjä* 120 s. 218–254.
Habermas, Jürgen 1976: Tieto ja intressi. – Raimo Tuomela & Ilkka Patoluoto (toim.), *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet 1* s. 118–141. Helsinki: Gaudeamus.
Halliday, M. A. K. 1985: Systemic background. – James D. Benson & William S. Greaves (toim.), *Systemic perspectives on discourse* s. 1–15. Norwood: Ablex.
Hannon, Peter 2000: *Reflecting on literacy in education*. London: RoutledgeFalmer.
Hayes, John R. – Flower, Linda S. 1980: Identifying the organization of writing processes. – Lee W. Gregg & Erwin. R. Steinberg (toim.), *Cognitive processes in writing* s. 3–30. Hillsdale: Erlbaum.
Heath, Shirley Brice 1982: What no bedtime story means. Narrative skills at home and school. – *Language and Society* 11 s. 49–76.
Hesse, Douglas 2010: The place of creative writing in composition studies. – *College Composition and Communication* 62 s. 31–52.
Hillocks, George 2002: *The testing trap. How state writing assessments control learning.* New York: Teachers College Press.
Honkanen, Suvi 2012: *Kielioppi ja tekstilaji. Direktiivin muotoilusta viraston ryhmäkirjeissä.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
Ivanič, Roz 1998: *Writing and identity. The discoursal construction of identity in academic writing.* Amsterdam: John Benjamins.
—— 2004: Discourses of writing and learning to write. – *Language and Education* 18 s. 220–245. Doi: 10.1080/09500780408666877.
Janks, Hilary 2000: Domination, access, diversity and design. A synthesis for critical literacy education. – *Educational Review* 52 s. 175–186. Doi: 10.1080/713664035.
Juvonen, Riitta 2014: *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
Juvonen, Riitta – Kauppinen, Anneli – Makkonen-Craig, Henna – Lehti-Eklund, Hanna 2011: Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 27–61. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
Kallionpää, Outi 2017: *Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Kauppinen, Anneli 2011: Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 95–117. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
Kauppinen, Anneli – Lehti-Eklund, Hanna – Makkonen-Craig, Henna – Juvonen, Riitta (toim.) 2011: *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa.* Jyväskylä Studies in Humanities 141.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Kauppinen, Merja – Pentikäinen, Johanna – Hankala, Mari – Kulju, Pirjo – Harjunen, Elina – Routarinne, Sara 2015: Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. – *Kasvatus* 46 s. 160–175.
Kiilakoski, Tomi – Oravakangas, Aini 2010: Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. – *Kasvatus & Aika* 4 (1) s. 7–25.
Koski, Leena – Paju, Petri 1998: Yksilöllisen moraalin paradoksi opetussuunnitelmassa. – *Nuorisotutkimus* 16 (4) s. 3–13.
Koskinen, Irina 1988: *Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 67. Helsinki: Helsingin yliopisto.
—— 1990: *"Kieliopin" paluu. Äidinkielen ns. kielentuntemuksen opetus suomenkielisessä peruskoulussa.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 90. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
Kouki, Elina 2009: *Käsitteitä tarpeen mukaan. Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa.* Turun yliopiston julkaisuja 293. Turku: Turun yliopisto.
Kress, Gunther 2003: *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Verkkoversio. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433. http://www.kielitoimistonsanakirja.fi (26.3.2015).
Laajala, Tiina 2015: *Diskurssianalyyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista.* Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 177. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
Lahelma, Elina 1992: *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa.* Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 132. Helsinki: Yliopistopaino.
Langer, Judith A. 2002: *Effective literary instruction. Building successful reading and writing programs.* Urbana: National Council of Teachers of English.
Lappalainen, Sirpa – Lahelma, Elina 2016: Subtle discources on equality in the Finnish curricula of upper secondary education. Reflections on the imagined society. – *Journal of Curriculum Studies* 48 s. 650–670. Doi: 10.1080/00220272.2015.1069399.
Lea, Mary L. – Street, Brian V. 1998: Student writing in higher education. An academic literacies approach. – *Studies in Higher Education* 23 s. 157–172. Doi: 10.1080/03075079812331380364.
Levin, Ben 2008: Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. – Michael Connolly (toim.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* s. 8–24. London: Sage Publications.
Lillis, Therese 2013: *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
Linell, Per 2009: *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making.* Charlotte: IAP.
Linnakylä, Pirjo – Mattinen, Eija – Olkinuora, Asta 1988: *Prosessikirjoittamisen opas.* Helsinki: Otava
Lukiolaki 629/1998. Opetusministeriö 21.8.1998. Valtion säädöstietopankki Finlex. http://www.finlex.fi (8.6.2015)
Luukka, Minna-Riitta 2002: M. A. K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 89–123. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

—— 2004: Tekstejä luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Luce-Kapler, Rebecca 2012: Why is poetry still relevant in school? – Kedrick James, Teresa M. Dobson & Carl Leggo (toim.), *English in middle and secondary classrooms. Creative and critical advice from Canada's teacher educators* s. 192–196. Toronto: Pearson.

Makkonen-Craig, Henna 2010: Ylioppilasaine ja kirjoittamisen konventiot. Genre ja varjogenre. – Hanna Lappalainen, Marja-Leena Sorjonen & Maria Vilkuna (toim.), *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan* s. 206–252. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

—— 2011: Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 62–91. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

—— 2014: The emergence of a research tradition. Dialogically-oriented linguistic discourse analysis. – Anna-Malin Karlsson & Henna Makkonen-Craig (toim.), *Analysing text AND talk. Att analysera texter OCH samtal* s. 121–132. Uppsala: Uppsala universitet.

Marsh, Colin J. 2004: *Key concepts for understanding curriculum.* Kolmas painos. New York: RoutledgeFalmer.

Martin, J. R. 1985: *Factual writing. Exploring and challenging social reality*. Victoria: Deakin University Press.

Martin, J. R. – Rose, David 2008: *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.

McCarthey, Sarah J. – Woodard, Rebecca – Kang, Grace 2014: Elementary teachers negotiating discourses in writing instruction. – *Written Communication* 31 s. 58–90. Doi: 10.1177/0741088313510888.

Nystrand, Martin 2005: The social and historical context of writing research. – Charles MacArthur, Steve Graham & Jill Fitzgerald (toim.), *Handbook of writing research* s. 11–27. New York: Guilford Press.

Perrin, Daniel 2013: *The linguistics of newswriting*. Amsterdam: Benjamins.

Pershing, Jana L. 2002: Using document analysis in analyzing and evaluating performance. – *Performance Improvement* 41 s. 36–42. Doi: 10.1002/pfi.4140410108.

Peterson, Shelley Stagg 2012: An analysis of discourses of writing and writing instruction in curricula across Canada. – *Curriculum Inquiry* 42 s. 260–284. Doi: 10.1111/j.1467-873x.2012.00589.x.

Pietikäinen, Sari – Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Pinar, William F. 2004: *What is curriculum theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Prior, Paul – Thorne Steven L. 2004: Research paradigms. Beyond product, process, and social activity. – Eva-Maria Jakobs & Daniel Perrin (toim.), *Handbook of writing and text production* s. 31–54. Handbooks of Applied Linguistics 10. Berlin: De Gruyter.

Randahl, Ann-Christin 2011: Elever som skribenter i skolans skrivpedagogiska diskurser. Lisensiaatintyö. Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet.

Ranta, Tuula 2007: *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Rinne, Risto 1984: *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu.* Turku: Turun yliopisto.

—— 1987: Onko opetussuunnitelma ideologiaa? – Paavo Malinen & Pertti Kansanen (toim.), *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 48 s. 95–140. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Robinson, Ken 2006: How schools kill creativity? Esitelmä konferenssissa Ted2006. The future we will create. Monterey 22.–25.2.2006. https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity (26.3.2015).

Rokka, Pekka 2011: *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä.* Tampere: Tampereen yliopisto.

Rose, David – Martin, J. R. 2012: *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Sajavaara, Kari – Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari 2007: Kielikoulutuspolitiikka Suomessa. Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 13–42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sawyer, R. Keith 2012: *Explaining creativity. The science of human innovation.* New York: Oxford University Press.

Scardamalia, Marlene – Bereiter, Carl – Steinbach, Rosanne 1984: Teachability of reflective processes in written composition. – *Cognitive science* 8 s. 173–190.

Shore, Susanna 2014: Reading to Learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. – Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 37–63. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Shore, Susanna – Rapatti, Katriina 2014: Johdanto. – Susanna Shore, & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 5–21. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Solin, Anna 2012: Genremuutos kieli-ideologisena prosessina. Normiristiriidat ja uuden genren kotouttaminen. – *Virittäjä* 116 s. 349–377.

Street, Brian 1984: *Literacy in theory and practice.* Cambridge Studies in Oral and Literate Culture 9. Cambridge: Cambridge University Press.

Svinhufvud, Kimmo 2016: *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Kolmas, uudistettu ja täydennetty laitos. Helsinki: Art House.

Takala, Eeva 1995: Mikä ihmeen viestijäkuva? – Eeva Takala & Maija Gerlander (toim.), *Polkuja puheviestintään* s. 36–52. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tarnanen, Mirja – Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari 2010: Yläkoulujen tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. – *Kasvatus* 41 s. 154–165.

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

Virtanen, Mikko 2015: *Akateeminen kirja-arvio moniäänisenä toimintana*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Wohlwend, Karen E. 2009: Dilemmas and discourses of learning to write. Assessment as a contested site. – *Language Arts* 86 s. 341–351.

Wortham, Stanton 2004: From good student to outcast. The emergence of a classroom identity. – *Ethos* 32 s. 164–187. Doi: 10.1525/eth.2004.32.2.164.

SUMMARY

Writing discourses in Finnish mother-tongue and literature curriculum and in evaluation criteria for the mother-tongue component of the Finnish matriculation examination

The article discusses the discourses of writing present in the National Core Curriculum for Upper Secondary School 2003 and the Regulations of the Finnish Matriculation Examination of the Mother Tongue. The document analysis is based on Ivanič's (2004) framework, which can be used for identifying six discourses of writing: skills discourse, creativity discourse, process discourse, genre discourse, social practices discourse, and socio-political discourse. This article examines how the different discourses are instantiated in the documents, whether the documents are discursively similar, and whether this framework is suitable for analysis of the documents governing the teaching of the mother tongue.

The analysis shows that these documents are not based on just one writing discourse. There are in fact several discourses in both the curriculum and the regulations of the matriculation examination. In both documents, writing is considered a skill and production of genre, at times even creativity. There are also some indications of the socio-political approach in both. However, only the curriculum sees writing as a process and as a social practice. In this sense, the matriculation examination is more limited in its view on writing. At times, the discourses create hybrids – notably the skills discourse and the genre discourse interlock with other views.

Ivanič's framework is based on chronology. However, the available evidence suggests that, in the evaluation criteria of the matriculation examination, the discourses of writing also adhere to a certain hierarchy. At the basic level, writing is evaluated merely as a skill. After that, it is seen as a production of genre. The next step in the hierarchy is the socio-politics of writing, and at the top of the hierarchy is creativity. However, the curriculum does not disclose a similar hierarchy.

The article argues that the analysed curriculum provides an opportunity to employ relatively diverse forms of teaching of writing, but the matriculation examination sees writing from a narrower perspective. On these grounds, it can be argued that in the future development of writing pedagogics it is important to consider the relationship between the teaching and assessment of writing, and to pay attention to the diversity of writing discourses. The article further claims that the framework employed is, with certain reservations, suitable for document analysis.

Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä

Artikkelissa tarkastellaan lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 sekä syksyllä 2012 annetuissa ylioppilaskokeen äidinkielen määräyksissä esiintyviä kirjoittamisen diskursseja. Opetusta ohjaavien dokumenttien analyysivälineenä on Ivaničin (2004) malli kirjoittamisen diskursseista: kirjoittamisessa voi olla kyse taidosta, luovuudesta tai prosessista, se voi olla tekstilajien tuottamista (genrediskurssi), sosiaalisten käytänteiden noudattamista tai sosiopoliittista toimintaa. Artikkelissa selvitetään, miten eri diskurssit näkyvät dokumenteissa, ovatko dokumenttien kirjoittamiskäsitykset keskenään samanlaisia sekä miten käytetty malli soveltuu äidinkielen opetusta ohjaavien dokumenttien analyysiin.

Analyysi osoittaa, että opetusta ohjaavat dokumentit eivät perustu mihinkään yksittäiseen kirjoittamisdiskurssiin. Sekä opetussuunnitelmissa että ylioppilaskokeen määräyksissä on useita diskursseja, jotka toisinaan kimputtuvat hybrideiksi: etenkin taitodiskurssi ja genrediskurssi liittyvät muihin näkemyksiin. Molemmissa dokumenteissa kirjoittaminen näyttäytyy taitona ja tekstilajin tuottamisena, toisinaan myös luovuutena. Sosiopoliittiseen diskurssiin on dokumenteissa joitakin yksittäisiä viittauksia. Kirjoittaminen prosessina tai sosiaalisena käytänteenä sen sijaan näkyy opetussuunnitelmissa mutta ei ylioppilaskokeen arviointia ohjaavissa määräyksissä.

Ivaničin malli perustuu kronologiaan, mutta dokumenttien analyysi paljastaa, että ylioppilaskokeen arviointiperusteissa kirjoittamisen diskurssit muodostavat myös eräänlaisen hierarkian: Kirjoittamisessa on kyse taidosta, mutta vaatimustason kasvaessa edellytetään myös tekstilajien hallintaa ja sosiokriittisyyttä. Hierarkian huipulla on luovuus. Opetussuunnitelmissa ei ilmene vastaavanlaista hierarkiaa.

Artikkeli tuo esiin, että opetussuunnitelmat tarjoavat mahdollisuuden melko monipuoliseen kirjoittamisen opetukseen, mutta ylioppilaskokeen kirjoittamiskäsitys on hieman opetussuunnitelmia kapeampi. Kirjoittamisen opetuksen kehittämisen kannalta onkin jatkossa pohdittava opetuksen ja arvioinnin suhdetta sekä kiinnitettävä huomiota kirjoittamiskäsitysten monipuolisuuteen. Analyysin perusteella Ivaničin malli soveltuu, tietyin varauksin, opetusta ohjaavien dokumenttien analyysiin.

Kirjottajien yhteystiedot (address):
Satu Erra: etunimi.sukunimi@gmail.com
Kimmo Svinhufvud: etunimi.sukunimi@helsinki.fi

II

KIRJOITTAMISEN DISKURSSIT LUKIOLAISTEN KIRJOITTAMISTA POHTIVISSA TEKSTEISSÄ

by

Erra, Satu 2019

Sananjalka 61, 165–181

DOI: 10.30673/sja.80207

Julkaistu uudelleen Suomen Kielen Seura ry:n luvalla.

Kirjoittamisen diskurssit lukiolaisten kirjoittamista pohtivissa teksteissä

1. Johdanto

1.1. Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen teoreettinen tausta

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen oppisisällöt ovat laajat. Nykyisen opetussuunnitelman mukaan kyseessä on "taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaine", joka "saa sisältöjä kieli-, kirjallisuus- ja viestintätieteistä sekä kulttuurin tutkimuksesta" (LOPS 2015, 40). Kirjoittaminen on monella tapaa oppiaineen ytimessä: se on paitsi opiskelun kohde myös keskeisin tapa osoittaa muiden sisältöjen osaamista. Lisäksi sitä tarvitaan monen muun oppiaineen opiskelussa. Lukion kirjoittamisen opetus on murroksessa: ylioppilaskoe on vastikään uudistunut ja muun muassa digitalisaatio sekä oppiainerajat ylittävä monilukutaidon käsite herättävät keskustelua (esim. Oja 2018).

Tässä artikkelissa tarkastelen lukiolaisten kirjoittamista ja selvitän, mitä kirjoittamisen diskursseja lukiolaisten omaa kirjoittamista pohdiskelevat tekstit kaiuttavat. Käsittelyni perustuu englantilaisen kirjoittamisen tutkijan Roz Ivaničin (2004) viitekehykseen: kirjoittamisessa ja sen oppimisessa voi olla kyse taidosta, luovuudesta tai prosessista; se voi olla tekstilajien tuottamista, sosiaalisten käytänteiden noudattamista tai sosiopoliittista toimintaa. Tutkin näitä diskursseja 50 kirjoitelmasta koostuvassa aineistossa diskurssianalyysin keinoin ja vertaan tuloksia lukion opetussuunnitelman perusteiden ja ylioppilaskokeen määräysten analyysista (Erra & Svinhufvud 2017) saatuihin tuloksiin.

Ivaničin (2004) esittelemä kirjoittamisen diskurssien malli perustuu kronologiaan ja antaa näkökulman myös suomalaisen kirjoittamisen opetuksen historiaan. Perinteisesti opetuksessa on keskitytty taitoihin, kuten oikeinkirjoitukseen ja kielioppiin. Vähitellen kirjoittamista alettiin tarkastella lisäksi luovana itseilmaisuna, jossa kirjoittajan persoonallisuuden näkyminen on tärkeää. (Ivanič 2004; ks. myös Helttunen & Julin [toim.] 2008.) 1980-luvulla yleistyi prosessikirjoittaminen (Ranta 2007), ja 2000-luvulla kirjoittamista on tarkasteltu tekstitaitojen (Grünn 2007) sekä monilukutaidon (Oja 2018) näkökulmasta. Uusimmassa opetussuunnitelmassa kirjoittaminen on aikaisempaa enemmän myös sosiaalista ja sosiopoliittista toimintaa (Svinhufvud & Erra 2018). Opetussuunnitelmille on tyypillistä, että

uudistukset rakentuvat vanhan päälle (Kauppinen M. 2010, 299), ja suomalaisissa opetussuunnitelmissa eri kirjoittamisen diskurssit ovatkin läsnä (Erra & Svinhufvud 2017). Tässä tutkimuksessa huomio kohdistuu opetussuunnitelmatekstien kirjoittamiskäsitysten sijaan yksittäisten opiskelijoiden käsityksiin.

Laadullisen tutkimukseni konteksti on monitieteinen ja melko epäyhtenäinen kirjoittamisen tutkimuksen kenttä: sekä lukion että peruskoulun kirjoittamista koskeva tutkimus on niukkaa ja hajanaista (Juvonen, Kauppinen, A., Makkonen-Craig & Lehti-Eklund 2011; Kauppinen, M., Pentikäinen, Hankala, Kulju, Harjunen & Routarinne 2015). Perinteisesti on tutkittu enemmän tekstituotoksia kuin kirjoittamisen prosessia, kirjoittamistapahtumaa tai kirjoittamisen sosiokulttuurista kontekstia (suomalaisesta lukiokirjoittamisen tutkimuksesta Juvonen ym. 2011; ks. myös Ivanič 2004, 222–223). Viime vuosina aiheet ovat kuitenkin monipuolistuneet ja huomiota on kiinnitetty muun muassa tekijän ääneen (Juvonen 2014), tekstilajiosaamiseen (Valtonen 2012), argumentointiin (Mikkonen 2010), kirjoittamisprosesseihin (Ranta 2007), palautekulttuuriin (Kronholm-Cederberg 2009), uusiin kirjoitustaitoihin (Kallionpää 2017) sekä kirjoittamisen esteisiin ja mahdollisuuksiin (Erra 2018). Tässä tutkimuksessa huomioni kohdistuu yhtäältä kirjoittajiin ja toisaalta kirjoittamisen kontekstiin. Kirjoittamisen diskurssit tarjoavat lukiolaisille subjektipositioita (ks. esim. Suoninen 1992; vrt. Ivanič 1998, 10), joihin opiskelijat jollakin tavalla itseään suhteuttavat. Kirjoittajat ottavat omakseen vain joitakin käytänteitä ja diskursseja, ja valinnat muovaavat kirjoittajaidentiteettejä. Tutkin yksilöitä siinä mielessä, että lukiolaiset käsittelevät teksteissä itseään ja kokemuksiaan, ja sosiokulttuurista kontekstia siinä mielessä, että käytetyt diskurssit kaiuttavat ympäristön näkemyksiä (esim. Gee 2008).

Tutkimusstrategiani on diskurssintutkimus: en tulkitse opiskelijoiden kielellisten valintojen kertovan pelkästään heidän omista näkemyksistään vaan myös yhteiskunnan ja lukioinstituution ylläpitämistä käsityksistä, sillä opiskelijat hyödyntävät teksteissään erilaisia diskursiivisia resursseja (Mäntynen & Pietikäinen 2009, 18, 53). Nojaan diskurssintutkimuksen piirissä vakiintuneeseen käsitykseen, että erilaiset kontekstit ja diskurssit rakentavat identiteettejä. Vaikka identiteetin ymmärtäisikin olevan subjektiivinen kokemus itsestä, muotoutuu se sosiaalisessa ympäristössä, johon diskurssit erottamattomasti kuuluvat. (Mts. 63–64; Ivanič 1998, 17.) Lukion opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen mukaan (LOPS 2015, 14) "opiskelija tulkitsee, analysoi ja arvioi eri muodoissa esitettyä informaatiota,

rakentaa uutta tietoa ja syventää siten osaamistaan aikaisempien kokemustensa ja tietojensa pohjalta" (ks. myös LOPS 2003, 14). Lukiolaisten kirjoittamiskäsityksiä ja kirjoittamisen diskursseja voikin pitää maaperänä, jolle uutta tietoa rakennetaan. On tärkeää tutkia, millaisia kokemuksia ja millaista tietoa lukiolaisilla on kirjoittamisesta, sillä tälle pohjalle kirjoittamisen oppiminenkin perustuu.

Erilaisille diskurssintutkimuksen piirissä tehdyille tutkimuksille on yhteistä teoreettinen tausta ja ajatus kielestä sosiaalisen todellisuuden rakentajana, mutta käytössä on useita menetelmiä (Mäntynen & Pietikäinen 2009, 163). Hyödynnän tutkimuksessani diskurssianalyysia, joka usein jäsentyy vasta tutkimusprosessin aikana (Juhila 1999, 212–213). Diskurssianalyysi jakautuu eri suuntauksiin, ja lähtökohtanani on Geen (2014, 2–15) käsitys, jonka mukaan sanominen, tekeminen sekä oleminen kohtaavat merkityksissä ja merkitykset puolestaan rakentuvat käyttöyhteyksissään sekä niitä laajemmassa sosiokulttuurisessa kontekstissa. Analyysissä keskityn kielenkäytön mikrotasoon, erityisesti sanavalintoihin, metaforiin ja painotuksiin (Mäntynen & Pietikäinen 2009, 166–168). Analysoin lukiolaisten kirjoitelmista koostuvaa aineistoani teoriasidonnaisesti, mikä ei ole tyypillistä diskurssianalyysille. Tukeudun Ivaničin (2004) malliin, joka perustuu aiemman kirjoittamisen tutkimuksen meta-analyysiin. Vastaavanlaista, lukiokirjoittamisen tutkimukseen pohjautuvaa luokittelua on tehty myös Suomessa (Juvonen ym. 2011), ja muitakin tapoja jäsentää kirjoittamista on esitetty (esim. Hyland 2002; Lillis 2013). Muut mallit eivät tarjoudu yhtä selvästi analyysin viitekehyksiksi, ja Ivaničin mallin etu onkin, että sitä on hyödynnetty erilaisten aineistojen tarkastelussa (esim. Erra & Svinhufvud 2017; Harjunen & Rautopuro 2015; MacCarthey, Woodard & Kang 2014; Peterson, Parr, Lindgren & Kaufman 2018; Randahl 2011).

1.2. Aineisto ja analyysiprosessin kuvaus

Aineistoni koostuu 50:stä kirjoittamista pohdiskelevasta kirjoitelmasta, jotka olen kerännyt kolmesta kooltaan ja sijainniltaan erilaisesta lukiosta vuosina 2006, 2014 ja 2015. Kaikki tekstit on kirjoitettu äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla, joilla opiskeltiin suomea äidinkielenä. Vanhin ja uusin aineisto on kerätty tehtävänannolla ”Kirjoita teksti, jossa pohdit itseäsi kirjoittajana”. Vuoden 2014 aineistossa kirjoittamista sai pohtia vapaammin, koska en halunnut tehtävänannolla rajoittaa kirjoittamista. Koska opiskelijat keräystilanteessa tuskastuivat vapaaseen kirjoittamiseen, tarjosin lopulta kaksi virittelykysymystä: ”Mitä on kirjoittaminen?

Millainen olet kirjoittajana?”

Erilaiset keräystavat johtuvat siitä, että vanhimmat tekstit oli kirjoitettu alun perin hieman toisenlaista tutkimusta varten ja vuoden 2014 kirjoitelmia teettäessäni olin rajannut vanhimmat tekstit pois tutkimuksesta. Aineistoon tutustuessani havaitsin, että erilaisista tehtävänannoista ja eri kirjoitusajankohdista huolimatta molempien aineistojen kirjoittajat pohtivat hyvin samanlaisia asioita, minkä vuoksi oli perusteltua hyödyntää myös vanhempia tekstejä. Analysoituani aineistoa päätin täydentää sitä vielä yhden oppilasryhmän kirjoitelmilla, ja vuoden 2015 tekstejä kerätessäni hyödynsin samaa tehtävänantoa kuin vuonna 2006. Aineiston puutteena voi pitää osin erilaisia keräystapoja: tehtävänannoissa oli pieniä eroja, ja vain vuoden 2006 ja 2014 osallistujat tapasivat tutkijan. Tekstien kirjoittajat olivat hieman eri vaiheissa lukio-opintojaan, sillä aineisto kerättiin eri kursseilla ja nykymuotoisessa lukiossa kurssien suoritusjärjestyksestä voi yleensä myös poiketa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnin kontekstin voi arvioida vaikuttavan kirjoittamisen käsittämiseen ja käsittelemiseen. Samalla tavalla kuin aineen tekstilaji saattaa tarjota kirjoittajalle opiskelijan subjektiposition (Burgess 2012, 231), voivat tila ja tilanne vaikuttaa siihen, mitä tutkimukseen osallistuva kokee voivansa kirjoittaa. Myös kirjoittamisen opiskelun institutionaalinen konteksti on merkittävä. Tutkimukseen osallistuneet kirjoittajat ovat opiskelleet suomea äidinkielenä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen piirissä, ja aineistoa kerätessä oli voimassa Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 (LOPS 2003). Aineiston kirjoittajat tähtäsivät todennäköisesti äidinkielen ylioppilaskokeeseen, joka heidän vuosikurssiensa opiskelijoille koostui esseekokeesta ja tekstitaidon kokeesta. Lukiosta voi kuitenkin valmistua myös ilman ylioppilastutkintoa, ja äidinkielen kokeen vaihtoehtona on suomi toisena kielenä -oppimäärän mukainen koe.

Vaikka valtakunnalliset lukion opetussuunnitelman perusteet ja ylioppilaskoe ovat olleet kaikille aineiston kirjoittajille samanlaiset, on syytä olettaa, että kirjoittamisen kouluopetus on ollut hieman erilaista vuoden 2006 opiskelijoille. Peruskoulun opetussuunnitelma ei vielä heidän opintojensa aikana korostanut tekstitaitojen merkitystä, ja kirjoitelma-aineistoa kerätessä genreosaamista painottava ylioppilaskoe oli vasta tulossa. Koska tarkoitukseni ei ole tehdä pitkittäistutkimusta, harkitsin tarkasti vanhimpien tekstien ottamista mukaan tutkimukseen. Erot eri vuosina kirjoitettujen aineistojen välillä ovat kuitenkin melko pieniä,

mikä puolsi koko aineiston hyödyntämistä. Kaikissa teksteissä käsitellään jollakin tapaa kirjoittamista ja itseä kirjoittajana. Genrediskurssi ei painotu enempää vuoden 2015 kuin vuoden 2006 kirjoitelmissa, vaikka näin voisi peruskoulun erilaisen opetussuunnitelman vuoksi ehkä olettaa. Sen sijaan vuoden 2014 teksteissä tukeudutaan hieman kahta muuta osa-aineistoa enemmän genrediskurssiin sekä melko abstraktiin aiheen tarkasteluun, mitä käsittelen tuonnempana analyysin yhteydessä.

Tässä tutkimuksessa aineiston ja tutkijan välillä on vuorovaikutussuhde, sillä tekstit ovat syntyneet antamani tehtävänannon myötä ja olen siis eräällä tavalla yksi aineiston tuottajista. Tutkijana asetan aineiston kontekstiin, jossa sitä tulkitsen. (Juhila 1999, 212.) Oma taustani äidinkielenopettajana on tutkimusprosessin kannalta merkityksellinen, sillä tunnen kirjoittamisen opetusta arjen näkökulmasta ja kiinnostukseni tutkimusaiheeseen on osin ammatillista. En kuitenkaan tutki omia opiskelijoitani, jottei opettajan auktoriteettiasema tai oppilaantuntemus vaikuta liikaa tutkimukseen.

Ennen kirjoitelmien analyysia anonymisoin tekstit. Vanhimmat tekstit kirjoitin uudelleen tekstinkäsittelyohjelmalla, ja uusimmat olivat valmiiksi tekstitiedostoissa. En tehnyt tekstien kieliasuun minkäänlaisia korjauksia. Lisäsin kirjoitelmiin keräysvuoden ja järjestysnumeron: esimerkiksi 14/37 merkitsee koko aineiston 37. tekstiä vuodelta 2014. En huomioi analyysissa sukupuolta, koska se on vain yksi kirjoittamiseen vaikuttava tekijä (ks. myös Cameron 2005; Jones & Myhill 2007). Aluksi kirjoitelmien analyysi oli melko vapaata, ja ensimmäisten analyysikierrosten aikana täydensin aineistoa. Aineistoa voi pitää riittävänä, sillä uusimmissa teksteissä ei enää noussut esiin asioita, joita myös vanhemmissa teksteissä ei olisi ollut (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 160–161). Koska samat seikat toistuvat koko aineistossa, saattaa samanlaisia näkemyksiä olla myös muilla lukiolaisilla, vaikka tilastollisiin yleistyksiin ei olekaan aihetta (Eskola & Suoranta 1998, luku 4).

2. Kirjoittamisen diskurssit lukiolaisten teksteissä

Ivaničin mukaan (2004) erilaiset tavat puhua kirjoittamisesta toteuttavat kirjoittamisen diskursseja. Ivanič kuvaa artikkelissaan kuuden esittelemänsä kirjoittamisen ja sen oppimisen diskurssin taustoja sekä ilmenemistä teksteissä ja luettelee erilaisia ilmaisuja, joista diskurssin voi tunnistaa. Nojaan tähän malliin sekä siihen perustuvaan aiempaan tutkimukseen (erit. Erra

& Svinhufvud 2017) analysoidessani kirjoitelma-aineistoa. Ivaničin viitekehystä on aiemmin esitelty suomeksi useissa lähteissä (mm. Erra & Svinhufvud 2017; Svinhufvud 2016), joten kuvailen kunkin diskurssin vain lyhyesti. Seuraavaksi käsittelen kirjoittamisen diskurssien ilmenemistä lukiolaisten kirjoitelmissa.

2.1. Taitodiskurssi lukiolaisten kirjoitelmissa

Taitodiskurssi hahmottaa kirjoittamisen kielioppitiedon soveltamisena ja oikeinkirjoitusnormien noudattamisena. Se keskittyy tekstituotokseen ja saattaa kokonaan sivuuttaa kontekstin merkityksen, jolloin kirjoittamista näyttävät ohjaavan samat säännöt kaikissa tilanteissa. (Ivanič 2004, 227–229.) Usein se kuitenkin kimputtuu yhteen muiden diskurssien kanssa (Erra & Svinhufvud 2017, 337; Randahl 2011). Taitodiskurssi näyttäytyy virheiden pohtimisena sekä kirjoittamisen ongelmien tarkasteluna erilaisten kielioppiin liittyvien käsitteiden avulla (Ivanič 2004, 228). Diskurssi näkyy valtaosassa aineistoni kirjoitelmista: monille tutkimukseeni osallistuneista lukiolaisista kirjoittaminen on virheiden tekemistä tai niiden välttämistä. Sellainen teksteistä saatu palaute, joka noudattaa taitodiskurssia, saattaa olla helppo hyväksyä, koska kieliopin ja oikeinkirjoituksen säännöt ovat ainakin osin yksiselitteiset. Seuraavissa esimerkeissä virheet ja säännöt tekevät oppimisen näkyväksi:

> (1) Äidinkielen opiskelussa ja kirjoittamisessa latistaa se, että kirjoittamassani tekstissä on aina jotain väärin. En tarkoita nyt kielioppivirheitä, koska niistä tietenkin pitää huomauttaa ja haluaisin todella päästä näistä virheistä pois! (14/37)

> (2) Tykkään säännöistä ja tämän takia kielioppisäännöt, pilkutukset ja oikeinkirjoitukset ovat mielestäni kivoja. On kiva huomata kehittyvän kirjoittajana enemmän ja enemmän koulussa tehtyjen kirjoitustehtävien takia. (15/45)

Taitodiskurssiin kytkeytyykin opiskelijoiden teksteissä tavoitteellisuus. Esimerkissä 1 kirjoittaja kuvaa lannistavaa palautetta, jonka voi koulukontekstissa päätellä tulevan opettajalta. Hän kuitenkin irrottaa kielioppivirheet ikävästä palautteesta. Virheet näyttäytyvät eräänlaisena olotilana, josta kirjoittaja haluaa vapautua (KS s.v. *päästä*). Koska taidon opettaminen on eksplisiittistä (Ivanič 2004, 227–229), on joidenkin opiskelijoiden melko helppo hahmottaa, miten oma kirjoittaminen on kehittynyt ja miten sitä voisi jatkossa kehittää, kun kirjoittamista tarkastellaan taitodiskurssin valossa kuten esimerkissä 2.

Kirjoittamisen arvioinnissa taito korostuu. Peruskoulun päättövaiheen oppimistulosten arviointi painottaa taitoa (Harjunen & Rautopuro 2015, 29), ja diskurssi on vahva myös ylioppilaskokeessa (Erra & Svinhufvud 2017, 324–327), joka luo käytänteitä lukion arkeen ja jossa ”opettaja osoittaa virheet alleviivauksin” (YTL 2012, 11). Tästä syystä opiskelijat saattavat ehkä ajatella, että vaikeinta kirjoittamisessa on oikeinkirjoitus tai kielioppi, ja myös tekstien hiominen saattaa kohdistua kielen tasoon (Ranta 2007, 87–116). Ylioppilaskokeen arviointiperusteissa rakentuva hierarkia (Erra & Svinhufvud 2017, 338–341) kuitenkin osoittaa taitodiskurssin ilmentävän pikemminkin sitä kirjoittamista, mitä vähimmillään pitäisi osata. Kallionpään mukaan (2017, 194–195) taitodiskurssi ei sovellukaan uusien kirjoitustaitojen lähtökohdaksi, ja Barton esittää (2007, 161–163), että se pitää yllä rajoittunutta käsitystä kirjoittamisesta.

Taitodiskurssi rakentaa mallia kirjoittajasta, joka hallitsee kieliopin ja oikeinkirjoituksen säännöt. Monet opiskelijat hahmottavat tämän tavoitteeksi, mutta kaikki eivät kuitenkaan omaksu diskurssin tarjoamaa subjektipositiota (ks. Burgess & Ivanič 2010, 236–237; Ivanič 1998, 27–29). Esimerkissä 3 kirjoittaja tuntuu pitävän todellisena kirjoittamisena jotakin muuta kuin taitodiskurssin mukaista tekstausta, kaunokirjoitusta ja kielioppia (Ivanič 2004, 227–229):

> (3) Näin aluksi on pakko todeta, että amatöörihän minä olen. Kyllä, amatööri olen vaikka kirjoittamaan ne minut ja ikätoverini laittoivat jo ensimmäisellä luokka-asteella. Tekstausta opettivat. Kaunokirjoitusta opetettiin kai seuraavana vuonna; varmaa tietoa en osaa sanoa kun ei muisti riitä moiseen. Äidinkielen osalta se peruskoulu oli hyvin pitkälti sitä pelkkää kielioppia. Ei siitä osannut innostua. Mutta lukiossa kun ollaan keskitytty itse kirjoittamiseen niin on siitä mielenkiintoisempaa tullut. (06/19)

Opiskelija käsittelee kirjoittamisen oppimista puheenomaisesti, mitä ilmentää esimerkiksi artikkelimainen *se*-pronominin käyttö (VISK, § 1418). Kirjoittamisen opettajiin hän viittaa ensin pronominilla *ne*, jolla ei ole tekstissä korrelaattia. Opettajat ovat etäisiä toimijoita ja oppilaat toiminnan kohteita. Kirjoittaja käyttää nollapersoonalausetta käsitellessään kokemustaan peruskoulun äidinkielenopetuksesta ja tuntuu tarjoavan kokijan paikkaa lukijalle: hän ei itse "osannut innostua", mutta ehkäpä lukija tai kukaan muukaan ei olisi vastaavassa tilanteessa osannut. (VISK § 1348). Katkelman lopussa rakentuu vastakkainasettelu, joka syntyy kontrastiivisten *mutta*-konjunktion ja *itse*-sanan avulla (VISK § 1101; § 768). *Mutta*-lauseessa opiskelija ilmaisee, että itse kirjoittaminen, siis lukiossa opiskeltava kirjoittaminen, on muuta kuin kielioppia.

2.2. Luovuusdiskurssi lukiolaisten kirjoitelmissa

Ajatus, että tietynlainen kirjoittaminen on oikeampaa tai todempaa kuin toinen, saattaa liittyä taitodiskurssista voimakkaasti eroavaan luovuusdiskurssiin. Diskurssin mukaan kirjoittaminen on itsessään arvokasta, ja usein tekstien aiheet liittyvät kirjoittajien omiin kokemuksiin. Hyvän kirjoittamisen kriteerit tulevat kaunokirjallisuudesta, ja oppiminen on implisiittistä: kirjoittamalla paljon ja lukemalla hyviä tekstejä tulee paremmaksi kirjoittajaksi. Arviointi perustuu vaikuttavuuteen ja kiinnostavuuteen. (Ivanič 2004, 229–230.) Luovuusdiskurssiin nojataan lähes kaikissa aineistoni kirjoitelmissa. Opiskelijoiden teksteissä diskurssi ilmenee omaperäisyyden tai itseilmaisun käsittelynä sekä viittauksina kaunokirjallisiin tekstilajeihin (esimerkki 4). Luova kirjoittaminen voi tuntua ainoalta todelliselta kirjoittamiselta, jota ilman kirjoittaja ei ole oikeastaan "kirjoittaja" (5):

> (4) Tykkään kirjoittaa luovasti, mutta en tykkää tarkkailla kielioppisääntöjä. Kirjoittaminen olisi koulussa kivempaa jos saisi enemmän pisteitä siitä onko teksti hienoa ja luovaa eikä siitä onko pilkut ja pisteet paikoillaan. Kirjoittaminen on mielestäni hyvä tapa ilmaista itseään ja opin myös hyvin kirjoittamalla. En kuitenkaan aina jaksaisi kirjoittaa, sillä jos aihe ei ole mieluinen voi kirjoittaminen tuntua puuduttavalta. Tykkään kirjoittaa myös tekstitaitoa, mutta esseet joissa saa käyttää luovuutta tuntuvat miellyttävimmiltä. (15/43)

> (5) Fiktiivistä kitrjoittamista [sic] ei juurikaan enää koulussa harjoiteta, mikä on sääli. Varmaankin sen takia en edes oikein tiedä millainen olen kirjoittajana. (14/34)

Toisinaan opiskelijat tarkastelevat koulun kirjoittamista pohtimalla, mikä olisi itselle miellyttävää, kuten esimerkissä 4. Tämä voi liittyä tehtävänantoon, joka ohjaa huomion kirjoittajaan itseensä, mutta kyse on myös luovuusdiskurssista, jossa arvostetaan itseä kiinnostavia aiheita. Tulkintaa tukee kieliopin ja luovuuden välinen vastakkainasettelu, joka rakentuu *mutta*-lauseen avulla heti katkelman alussa. Luovuusdiskurssista kielivät myös kirjoittamisen määritteleminen ilmaisuksi sekä ajatus sen oppimisesta kirjoittamalla. Esimerkeissä 4 ja 5 on merkittävä ero: ensimmäisessä diskurssi on relevantti koulussa, sillä kirjoittajan mukaan luovuutta tarvitaan esseekirjoittamisessa, kun taas toisessa luovuusdiskurssi ei liity kouluun, jossa fiktiivisiä tekstejä ei kirjoiteta. Esimerkin 4 kirjoittajan käsitys on lähempänä ylioppilaskokeen käsitystä (Erra & Svinhufvud 2017, 328–329).

Luovuusdiskurssi näkyy aineistossani selvästi muita diskursseja voimakkaammin. Tähän voi vaikuttaa peruskoulu, jossa luovalla diskurssilla on ollut melko vahva jalansija (ks. Pentikäinen,

Routarinne, Hankala, Harjunen, Kauppinen, M. & Kulju 2017, 163–164), vaikkei se olekaan ainakaan nykyisin arvioinnin keskiössä (Harjunen & Rautopuro 2015, 29). Lukiolaiset tukeutuvat luovuusdiskurssiin opetussuunnitelmia ja ylioppilaskoetta enemmän (Erra & Svinhufvud 2017, 327–329). Myös ruotsalaisessa tutkimuksessa (Randahl 2011) luovuusdiskurssi oli vahva lukioikäisten keskuudessa silloinkin, kun opetus painotti muita näkökulmia.

2.3. Prosessidiskurssi lukiolaisten kirjoitelmissa

Prosessikirjoittamisen teoria perustuu kirjoittamisen tutkimukseen ja korostaa kirjoittajan kognitiivista prosessia sekä käytännöllisiä työprosesseja, kuten suunnittelua, muokkausta ja tarkistusta (Flower & Hayes 1981). Prosessidiskurssiin kuuluvat viittaukset kirjoittamisen vaiheisiin tai toimintatapoihin, kuten yhteistyöhön, vertaispalautteeseen ja pienryhmätyöskentelyyn (Ivanič 2004, 231–232). Prosessikirjoittamisen merkitys näkyy aineistossani esimerkiksi aloittamisen tai muokkaamisen käsittelynä, mutta opiskelijat eivät yleensä itse käytä diskurssia, vaan tekstejä analysoiva tutkija tai opettaja huomaa tarkastelun liittyvän prosessiin. Näin on esimerkissä 6, jossa ideoiden runsas määrä tekee teksteistä jäsentymättömiä:

> (6) Tekstitaidot ja esseet on välillä hankalia lähinnä, koska niiden erottaminen ja "viralliset" säännöt ovat hankalia nekä tahdo muistaa niitä. Kirjoitaessani [sic] helposti hypin asioista toiseen, koska mielessä pyörii ideoita välillä liikaa. Tämän takia välillä keksin lisää ideoita tekstiin jälkikäteen. (14/32)

Esimerkin alussa kirjoittaja kuvaa koulun tekstilajeihin liittyviä vaikeuksia: sana *hankala*, joka tässä merkitsee 'vaikeasti tehtävää' tai ’vaivalloista’, toistuu (KS s.v. *hankala*). Seuraavaksi täsmentyy, mikä kirjoittamisesta tekee vaikeaa. Lukiolainen kuvaa kirjoittamista eikä lopputulosta, mutta tuotetun tekstin voi päätellä olevan epäkoherentti. Ratkaisu löytyisi kenties suunnittelemisesta ja muokkaamisesta. Moni lukiolainen kertoo teksteihin jäävistä sisällöllisistä ja kielellisistä virheistä, mutta harva kertoo muokkaavansa tekstejään. Näin on siitä huolimatta, että kirjoitusprosessi kuului peruskoulun opetussuunnitelmiin (Murtorinne 2005) ja kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat siinä vaiheessa opintoja, että sitä oli käsitelty ainakin lukion ÄI2-kurssilla.

Erilaisista vaiheista koostuva kirjoittamisprosessi ei siis juurikaan näy opiskelijoiden teksteissä,

mutta aineistossa on yksittäisiä esimerkkejä tekstin suunnittelusta, luonnostelusta ja muokkaamisesta, ja yleensä opiskelijat tuovat esiin, etteivät he osaa tai halua suunnitella tai muokata tekstejään (myös Ranta 2007). Prosessikirjoittamisen diskurssi ei siis kovinkaan usein tarjoa lukiolaisille subjektipositiota, johon asettua. Esimerkin 7 kirjoittaja kuitenkin kertoo suunnittelevansa tekstejään ajatuskartan avulla, ja esimerkin 8 viimeisessä virkkeessä kirjoittaja ilmaisee, että tekstin suunnittelu olisi tarpeen:

> (7) Tämä teksti ei välttämättä ole hirveän johdonmukainen, eikä varmaan tarvitsekaan, mutta yleensä teen ajatuskartan, jonka mukaan on helppo kirjoittaa, kun kirjoittaa karttaan asiat, jotka kirjoitelmaan haluaa ja miettii rakenteen. Ennen lukiota en tätä käyttänyt, mutta voin sanoa, että arvosanani olisivat huonommat ilman, tosin kaikki eivät tykkää. (06/20)

> (8) Kirjoittaminen on hauskaa kun pääsee kunnolla vauhtiin, mutta minulla kestää aina kauan ennen kuin keksin mitä kirjoitan. Useasti jos vaikkapa kirjoitetaan kuva-analyysia tai novellianalyysia keksin hyvin mitä kirjoita [sic], mutta sitten kun olen kirjoittanut puolet tekstistä huomaan, että välistä puuttuu jotain enkä tietenkään jaksa kumittaa kaikkea vaan jätän sen sellaiseksi kuin se on ja saan huonon numeron. Minun pitäisi miettiä tarkemmin mitä kirjoitan ennen kun aloitan kirjoittamaan. (06/14)

Esimerkissä 7 kirjoittaja esittää kielteisen arvion tutkimusta varten kirjoittamastaan tekstistä ja vihjaa, että epäjohdonmukaisuus johtuu suunnittelemattomuudesta. Kontrastiivisella *mutta*-lauseella kirjoittaja erottaa kirjoitustilanteen tavanomaisesta, ja kenties hän pitää ajatuskartan avulla kirjoitettuja tekstejään johdonmukaisina. Esimerkissä 8 opiskelija kuvaa kirjoitustilannetta, joka ei pääty hyvin. Katkelman viimeisessä virkkeessä opiskelija evaluoi kertomaansa ja tuo esiin, että miettiminen eli tekstin suunnittelu saattaisi tuottaa paremman lopputuloksen.

Vaikka aineistossani on jonkin verran viitteitä prosessidiskurssista, ei kirjoittaminen näytä koostuvan erilaisista vaiheista. Kirjoittamiseen ei liity tekstin kehittäminen enää palautteen jälkeen, ja vain harvat kertovat tekstin suunnittelusta. Tämä on kiinnostavaa, sillä prosessidiskurssi on kuitenkin hyvin täsmällisesti läsnä lukion opetussuunnitelmassa (Erra & Svinhufvud 2017, 329–330; Ranta 2007, 278–279). Syitä voi etsiä mm. arvioinnista, sillä ylioppilaskokeen arviointiperusteissa diskurssi ei näy (Erra & Svinhufvud 2017, 329–330).

2.4. Genrediskurssi lukiolaisten kirjoitelmissa

Genrediskurssi näkee kirjoittamisen tekstilajin tuottamisena ja korostaa tekstien lingvistisiä

eroja, joihin tarkoitus ja konteksti vaikuttavat. Kirjoitettaessa tekstilajien ominaispiirteet voivat olla tekstin sisältöä tärkeämpiä. Oppiminen on osin implisiittistä, mutta tekstilajien käytänteitä myös opetetaan esimerkiksi mallien ja tekstien ominaisuuksien kuvaamiseen tarvittavien kielitieteellisten käsitteiden avulla. (Ivanič 2004, 232–234.) Aineistossani genrediskurssi ilmenee tekstilajien luettelemisena, ja siihen on jonkinlaisia viittauksia noin kolmanneksessa teksteistä. Esimerkissä 9 lukiolainen käsittelee todennäköisesti omaa kokemustaan lukion kirjoittamisesta ja tekstilajien vaativuudesta, ja esimerkissä 10 käsittely liikkuu enemmän yleisellä tasolla, vaikka kirjoittaja viittaa myös itseensä:

> (9) Arvosteluja ja analyysejä ja referaatteja on suhteellisen helppo tehdä, koska niihin on hyvät ohjeet ja tietyt jutut mitä niihin täytyy laittaa. (06/16)
>
> (10) Kirjoittaminen on tekstien tuottamista. Siihen törmää joka päivä erilaisissa yhteyksissä. Nykyään ihmiset kirjoittavat eniten netissä, jossa on helppo jakaa omia mielipiteitään erilaisten kanavien kautta. Itse kirjoitan paljon tilannepäivityksiä netissä. Erilaisia tekstilajeja voivat olla kauno, ja tieteelliset tekstit. Myös koulussa kirjoitetaan paljon, esimerkiksi esseetekstejä ja tekstitaitoa. (14/29)

Esimerkissä 9 opiskelija liittää helppouden tiettyihin tekstilajeihin ja kuvaa kirjoittamista genrediskurssin mukaisesti ohjeiden noudattamisena. Hän tuntuu käsittelevän omaa kokemustaan, mutta ilmaisee kokemuksen nollapersoonan avulla ja tarjoaa näin kokijan paikkaa myös lukijalle (VISK § 1348). Esimerkissä 10 ensimmäinen virke määrittelee kirjoittamisen tekstien tuottamiseksi, minkä jälkeen huomio kiinnittyy erilaisiin kirjoittamisympäristöihin ja tekstilajeihin. Kirjoittaminen näyttäytyykin sekä tekstien että lajien tuottamisena. Katkelman lopussa lukiolainen siirtää huomion kouluympäristöön ja lisää luetteloonsa koulun tekstilajeja. Aiemmin mainitut lajit eivät välttämättä liitykään kouluun, sillä niitä kirjoittavat *ihmiset*, joka on lukiolaisia laajempi ryhmä.

Myöskään genrediskurssi ei ilmene opiskelijoiden teksteissä yhtä voimakkaasti kuin taito- ja luovuusdiskurssit. Tämä voi johtua osin siitä, että Ivaničin mallissa se hahmottuu muun muassa erilaisten käsitteiden käyttönä (Ivanič 2004, 232–234), johon opiskelijat eivät opinnoistaan huolimatta ole välttämättä kovin harjaantuneita. Toisaalta esimerkiksi tekstilajeista puhuminen saattaa nostaa käsittelyn yleiselle tasolle, jolloin oma kokemus kenties etääntyy (Mason 2002, 230). Näin on esimerkissä 10, jossa kirjoittaja määrittelee kirjoittamista ja puhuu yleisesti ihmisistä ennen kuin siirtyy omaan kirjoittamiseensa.

Selvimmin genrediskurssi ilmeneekin vuoden 2014 aineistossa. Kyse voi olla koulu- ja

opettajakohtaisista eroista, mutta koska suomalainen koulumaailma on varsin yhtenäinen (Kauppinen, A. 2011, 358–359), on perusteltua pohtia tehtävänantojen vaikutusta. Toin aiemmin esiin, että vuoden 2014 aineistossa kirjoittamista käsitellään myös hyvin yleisellä tasolla. Genrediskurssi tuntuukin korostuvan kirjoittamista määritellessä. Kenties se ei tarjoudu oman kirjoittamisen pohtimiseen yhtä hyvin kuin taito- ja luovuusdiskurssit siitäkään huolimatta, että nämä kaikki keskittyvät tekstituotokseen esimerkiksi kirjoittamisen kontekstin sijaan (vrt. Randahl 2011).

2.5. Sosiaalisten käytänteiden diskurssi lukiolaisten kirjoitelmissa

Sosiaalisten käytänteiden diskurssissa tekstit ja kirjoittamisprosessit liittyvät vuorovaikutukseen ja kirjoittamisen sosiaaliset tavoitteet ovat tärkeitä. Diskurssi ei aseta etusijalle koulukirjoittamista, ja kirjoittamista opitaan sosiaalistumalla. Oppiminen ei kohdistu vain tekstin rakentamiseen, vaan se ulottuu sosiaaliseen kontekstiin, kuten erilaisiin kirjoittamisen olosuhteisiin. Arviointi painottaa sosiaalisten päämäärien saavuttamista. (Ivanič 2004, 234–237.) Aineistossani sosiaaliset tavoitteet, kuten ymmärtäminen tai vuorovaikutus, ovat usein jollakin tapaa ristiriidassa muiden tavoitteiden kanssa:

> (11) Tavallisesti saatan kyllä eksyä pahasti kirjoittamaan ihan puhekielellä, sen huomaa joistakin aineista esimerkiksi. Mutta kunhan siitä saa selvää. (06/12)

> (12) Olen luultavasti aika tylsä kirjoittaja. Kirjoitan harvoin millläänlailla luovaa tekstiä ja suurin osa tuottamastani tekstistä syntyykin WhatsApp-viestien muodossa tai sähköposteina. Kirjoittamiseni on siis suurimmilta osin suoraa kanssakäymistä muiden kanssa eivätkä yksittäiset viestit ole kovinkaan pitkiä. (14/34)

Esimerkin 11 kirjoittaja kuvaa puhekielisyyttä käyttäen *eksyä*-verbiä, joka merkitsee ’harhautumista’ (KS s.v. *eksyä*). Tämä implikoi kirjoittajan pitävän puhekielellä kirjoittamista epätoivottuna, ja tulkintaa vahvistavat adverbi *pahasti* ja partikkeli *ihan*. Aineen tekstilaji kontekstualisoi tilanteen kouluun. Rinnastuskonjunktio *mutta* aloittaa kontrastiivisen lauseen, joka näyttäytyy eräänlaisena selityksenä tai puolustuksena ja synnyttää ristiriidan: vaikka puhekielisyys on hairahdus, on ymmärtäminen kirjakielisyyttä tärkeämpää. Esimerkissä 12 kirjoittaja esittää itsestään väitteen, jota perustelee seuraavissa tukivirkkeissä. Lukiolainen kertoo kirjoittavansa ollakseen vuorovaikutuksessa toisten kanssa, eikä pidä tekstejään luovina. Syntyy vaikutelma, että sosiaalisten tavoitteiden saavuttaminen on ristiriidassa luovuuden kanssa, ja tekstien lyhyyskin näyttäytyy kielteisessä valossa, vaikka todellisuudessa monissa

kirjoitustilanteissa tavoitellaan napakkaa ja tiivistä ilmaisua.

Sosiaalisten käytänteiden diskurssi ei tunnukaan liittyvän aineistossa kouluun. Tulos on samansuuntainen kuin opetusta ohjaavien dokumenttien analyysissä (Erra & Svinhufvud 2017), ja sitä voi pitää osin odotuksenmukaisena, ainakin kirjoittamiseen liittyvän arvioinnin näkökulmasta. On kuitenkin keskeistä huomata, että jos koulussa sivuutetaan vapaa-ajan kirjoittamista, saatetaan sivuuttaa toimintaa, joka olisi opiskelijoille merkityksellistä ja motivoivaa (Kallionpää 2014, 273; Kauppinen, A. 2011; Lillis 2013, 75–77).

Myös kirjoittamiskulttuurin yksinäisyys (esim. Erra 2018; Harjunen & Rautopuro 2015) tulee esiin diskurssien analyysissa. Kuvatessaan kirjoittamista lukiolaiset eivät juuri kuvaa toimintaa, johon muut ihmiset osallistuvat, eivätkä he näe itseään osana kirjoittavia ryhmiä (ks. Ivanič 2004, 234–237). Yhdessä kirjoittamiseen harjaantuminen voi kuitenkin olla hyödyllistä niin jatko-opintojen kuin työelämänkin kannalta. Vaikka yksinäisyyden ja yksilöllisyyden vahva asema on yksilösuorituksiin keskittyvän arvioinnin näkökulmasta odotuksenmukainen, voisi koulussa olla tilaa myös yhteiskirjoittamiselle. Peruskoulun opetussuunnitelmissa on korostettu paljon yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä (Murtorinne 2005, 21), ja yhteistyötä painotetaan myös lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2003; 2015). Jos toiminta on yksinäistä, ei oppiminen ole yhteisöllistä.

2.6. Sosiopoliittinen diskurssi lukiolaisten kirjoitelmissa

Sosiopoliittinen diskurssi on osin päällekkäinen sosiaalisten käytänteiden diskurssin kanssa, koska molemmat korostavat kirjoittamisen kontekstin merkitystä. Sosiopoliittinen konteksti on kuitenkin laajempi, sillä se huomioi myös valtasuhteet: kirjoittaja hyödyntää sekä diskursseja, jotka esittävät maailman tietyillä tavoilla, että lajeja, jotka ovat tietynlaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen käytänteitä. Kirjoittamisen oppiminen on kielellisten valintojen tarkastelua sekä tietoisuutta valtarakenteista, jotka ohjaavat kirjoittajaa. (Ivanič 2004, 237–240.)

Aineistossani sosiopoliittinen diskurssi on kaikista vähiten esillä. Esimerkissä 10 lukiolainen tuo esiin, että ihmiset voivat jakaa mielipiteitään kirjoittamalla. *Jakaa*-verbi merkitsee tässä 'antamista' tai 'osallistumista' (KS s.v. *jakaa*), ja koska subjekti on monikollinen *ihmiset*, voi toimintaan tulkita liittyvän vastavuoroisuutta. Kirjoittaja ei kuitenkaan puhu omasta

toiminnastaan tai kirjoittamisesta koulussa vaan käsittelee aihetta yleisesti. Sen sijaan esimerkin 13 kirjoittaja on omaksunut diskurssin siinä mittakaavassa kuin sen voi lukiossa ylipäänsä odottaa toteutuvan (ks. Erra & Svinhufvud 2017):

> (13) Kirjoittamisen osaaminen on tärkeää, koska esimerkiksi mielipidekirjoituksien vakuuttavuus riippuu paljon siitä, miten ne ovat kirjoitettu. Asiallisesti muotoillut ja perustellut argumentit ovat tehokkaampia muuttamaan lukijan ajatuksia, kuin pelkkä omien mielipiteiden kertominen ja "olen oikeassa, muut väärässä"- asenne. (14/28)

Kirjoittaja tarkastelee tekstien vakuuttavuutta ja argumentointia sekä perustelee niillä kirjoittamisen osaamisen arvoa. Osaamisen käsittely vihjaa, että kirjoittamista pohditaan koulukontekstissa. Lukiolainen tarkastelee aihetta etäältä ja yleisesti, mutta ei ainakaan sulje pois mahdollisuuksiaan vaikuttaa kirjoittamalla.

Kirjoitelma-aineistossa ei käsitellä lainkaan eettisiä kysymyksiä ja kirjoittajan omaa vastuuta, vaikka ne tulevat esiin opetussuunnitelman perusteiden oppiaineita yhdistävissä aihekokonaisuuksissa (Erra & Svinhufvud 2017, 335). Tämä voi kieliä siitä, etteivät opiskelijat pidä näkökulmaa kirjoittamisen kannalta keskeisenä, tai siitä, että he eivät hahmota itseään sellaisina toimijoina, joiden valinnoilla olisi merkitystä.

3. Lopuksi: Tavoitteeksi kokonaisvaltainen kirjoittamisen opetus

Tässä artikkelissa pyrin Ivaničin viitekehykseen tukeutuen selvittämään, mitä kirjoittamisen diskursseja lukiolaisten tekstit kaiuttavat. Valmiin mallin käyttämiseen liittyy rajoituksia. Vapaampi analyysi olisi ehkä auttanut löytämään myös muita diskursseja, mutta toisaalta valittu lähestymistapa mahdollistaa tulosten vertailun muihin tutkimuksiin ja näyttää, mitkä diskurssit ovat vain heikosti edustettuna. Ivaničin malli ei ole ongelmaton kuvaus kirjoittamisen diskursseista, sillä genrediskurssi ja sosiaalisten käytänteiden diskurssi ovat nykyisin ainakin osin päällekkäisiä (Erra & Svinhufvud 2017, 321–322). Kirjoitelma-aineistossa ne kuitenkin näyttäytyvät erillisinä käsitteellistyksinä, minkä vuoksi niitä voi olla hyödyllistä tarkastella myös jatkossa omina näkökulminaan.

Aineistossani diskurssit painottuvat eri tavalla kuin opetusta ohjaavissa dokumenteissa. Lukiolaisten tekstejä dominoivat taito- ja luovuusdiskurssi, jotka ovat osin vastakkaisia näkemyksiä. Genrediskurssi on jossain määrin edustettuna, ja kirjoittamisen prosessia sekä sen

sosiaalisuutta tai sosiopoliittisuutta käsitellään varsin vähän. Opetussuunnitelmat sen sijaan painottavat eri asioita: niissä kirjoittaminen hahmottuu jonkin verran taitona tai prosessina ja hyvin usein tekstilajin tuottamisena. Opetussuunnitelmissa taitodiskurssi vaikuttaa ennen kaikkea taustalla eikä tule selvästi esiin yksittäisten kurssien sisällöissä ja tavoitteissa. Luovuusdiskurssiin on vain yksittäisiä viittauksia. Ylioppilaskokeen määräyksissä taas painotetaan taito- ja genrediskursseja, ja kirjoittamisen prosessiin tai sosiaalisuuteen liittyvät seikat eivät näyttäydy. Luovuusdiskurssi ja sosiopoliittinen diskurssi näkyvät vain vähän, lähinnä arviointiperusteiden parhaiden tekstien kuvauksissa. (Erra & Svinhufvud 2017.) Kirjoitetut opetussuunnitelmat näyttävätkin olevan ikään kuin ideaaleja, joista vain osa toteutuu koulussa kunnolla (esim. Remillard & Heck 2014). Toki on huomattava, että tutkimukseen osallistuessaan aineiston kirjoittajat ovat olleet eri vaiheissa opintojaan ja esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten jälkeen olisi voinut nousta esiin toisenlaisia näkökulmia.

Ivanič (2004, 240–242) suosittelee opetukseen kirjoittamisen kokonaisvaltaisuutta, joka merkitsee kaikkien kirjoittamisen diskurssien sekä tekstin, kirjoitustilanteen, prosessin ja sosiokulttuurisen kontekstin vaikutuksen huomioimista (myös esim. Peterson ym. 2018; Randahl 2011; Svinhufvud 2016). Tutkimukseni valossa kokonaisvaltaisuuden tavoittelu voikin olla hyvä lähtökohta lukion kirjoittamisen opettamisen kehittämiselle. Opetuksen perustana voi pitää taitodiskurssia, joka on aineistossani varsin vahva. Taitoon keskittyvää kirjoittamista on kritisoitu (Kallionpää 2014), mutta aineistossani se näyttäytyy myös myönteisessä valossa kenties konkreettisuutensa vuoksi. Ylioppilaskokeessa taitodiskurssi ilmentää sitä osaa kirjoittamisesta, joka on vähimmillään osattava (Erra & Svinhufvud 2017, 338–341). Sääntöjen ja kieliopin opiskelu onkin edelleen hyödyllistä myös lukiotasolla, mutta on muistettava, että kyseessä on vain yksi osa kirjoittamista ja taitavien tekstintekijöiden osaaminen on monipuolisempaa (Erra & Svinhufvud 2017; Ranta 2007).

Luovuusdiskurssi on aineistossani niin voimakas, että lähes kaikki kirjoitelmat nojaavat siihen, vaikka opetussuunnitelmissa ja ylioppilaskokeessa sitä ei painoteta (Erra & Svinhufvud 2017). Kyse voi olla institutionaalista kontekstia laajemman sosiokulttuurisen ympäristön vaikutuksesta lukiolaisten ajatteluun. Myös Randahlin (2011) aineistossa luovuusdiskurssi kukoisti lukioikäisten käsityksissä, vaikka opetus ei sitä korostanut. Näyttääkin siltä, että opiskelijoilla on käytössään enemmän diskursseja kuin opettajat opetuksessaan painottavat (mts. 100). Luovuusdiskurssi on niin voimakas, ettei sitä mielestäni voi lukiossa täysin

sivuuttaa. Jos opetuksen tavoitteet ovat ristiriidassa opiskelijoiden käsitysten kanssa, on asiaa puitava oppitunneilla. Toisaalta luovan kirjoittamisen menetelmiä kannattaa hyödyntää myös asiatekstien kirjoittamisessa (Hesse 2010; Juutinen 2004).

Merkille pantavaa aineistossani on opiskelijoiden etäinen suhde prosessikirjoittamiseen (vrt. Randahl 2011). Prosessidiskurssi on täsmällisesti läsnä opetussuunnitelmissa mutta ei käytännössä lainkaan ylioppilaskokeen määräyksissä (Erra & Svinhufvud 2017). Tämä epäsuhta selittyy sillä, että kirjoittamisen arviointi kohdistuu tekstiin eikä prosessiin. Aineistoni perusteella näyttää siltä, etteivät monet lukiolaiset joko halua tai osaa suunnitella ja muokata tekstejään. Myöskään prosessikirjoittamiseen liittyvät työtavat kuten yhteistyö tai vertaisarviointi (Ivanič 2004, 232) eivät näy aineistossani. Tulos tukee Rannan (2007) tutkimusta, jonka mukaan lukiolaiset ovat varsin taitamattomia tekstin muokkaajia vielä juuri ennen ylioppilaskoetta. Voisiko syytä etsiä lukion tiukasta aikataulusta? Kirjoittamisen prosessia käsitellään kahdella pakollisella kurssilla (Erra & Svinhufvud 2017, 329–330; LOPS 2015, 42–46), mutta onko lukion arjessa aikaa suunnitella tekstejä ja muokata niitä palautteen perusteella? Oppiminen edellyttää toistoa, joten myös erilaisten kirjoittamisen vaiheiden pitäisi olla melko jatkuvasti läsnä kirjoittamista opiskellessa.

Sekä opetussuunnitelmat että ylioppilaskoe painottavat genrediskurssia (Erra & Svinhufvud 2017), ja myös aineistossani kirjoittaminen on toisinaan tekstilajin tuottamista. Kirjoittamisen sosiaalisuuden ja sosiopoliittisuuden vähäisyys on linjassa opetussuunnitelmien ja ylioppilaskokeen kanssa (mts.). Kirjoittamisen sosiaaliset tavoitteet voivat toisinaan asettua ristiriitaan muiden tavoitteiden kanssa. Oppimisen kannalta voi olla tärkeää pohtia, miksi kirjoittamisella on koulussa muitakin tavoitteita kuin ymmärretyksi tuleminen tai mihin ymmärrettävyys erilaisissa konteksteissa perustuu. Kirjoittamisen merkitys voi laajentua, jos se nähdään yhä useammin myös vaikuttamisena tai osallistumisena sosiaaliseen toimintaan (ks. Kallionpää 2017). Tähän suuntaan ollaankin menossa, sillä opetussuunnitelman perusteissa painotetaan yhä enemmän osallisuutta ja vuorovaikutusta niin koulun sisällä kuin yhteiskunnassakin (LOPS 2015, 16).

Lukion kirjoittamisen opetukseen liittyvät uudistukset tarjoavat tilaisuuden huomioida entistä enemmän ympäristön vaikutusta kirjoittamiskäsityksiin. Voi olla hyödyllistä, että niin opetuksen kehittäjille, oppimateriaalien tekijöille, opettajille kuin opiskelijoillekin järjestetään

tilaa ja aikaa pohtia, mistä oikeastaan puhumme, kun puhumme kirjoittamisesta, ja onko meille selvää, mitä kulloinkin opiskellaan ja arvioidaan. Kirjoittamisesta sekä siihen liittyvistä tavoitteista ja mielikuvista keskusteleminen voivat olla tärkeä osa oppimista. Käytännössä tämä tarkoittaa, että joitakin muita oppiaineen sisältöjä täytyy karsia tai kurssimäärää lisätä.

Kokonaisvaltaisen kirjoittamisen pedagogiikka edellyttäisi joidenkin kirjoittamisdiskurssien vahvistamista lukiossa. Prosessin harjoittelemiselle olisi kenties järjestettävä aikaa, mutta toisaalta opiskelijat tarvitsevat myös kielioppia ja oikeinkirjoituksen taitoja. Opiskelijoiden luovuusdiskurssia kaiuttavat käsitykset olisi hyvä huomioida, etenkin jos ne ovat ristiriidassa lukioinstituution painottamien diskurssien kanssa. Vapaa-ajan sosiaalisten käytänteiden arvon tunnustaminen saattaisi parantaa joidenkin opiskelijoiden motivaatiota. Sosiaalisen median aikakaudella on tärkeää huomioida myös sosiopoliittisia seikkoja. Miten opiskelijoille taattaisiin mahdollisuus osallistua? Miten opiskelijoilla olisi kirjoittajina todellista valtaa? Miten opiskelijoiden kynien ja näppäimistöjen ääni saataisiin paremmin kuuluviin, eikä vain kuuluviin vaan osaksi kirjallista keskustelua, osalliseksi? Nämä näkökulmat tulisi huomioida opetussuunnitelmauudistuksessa, oppikirjatyössä sekä täydennyskoulutuksessa.

Lähteet

BARTON, DAVID 2007 [1994]. *Literacy. An introduction to the ecology of written language.* 2. edition. Blackwell, Malden

BURGESS, AMY 2012. “I don’t want to become a China Buff”: Temporal dimensions of the discoursal construction of writer identity. *Linguistics and Education* 23, 223–234. https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.04.001

BURGESS, AMY – IVANIČ, ROZ 2010. Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written Communication* 27 (2), 228–255. Sage, London. https://doi.org/10.1177%2F0741088310363447

CAMERON, DEBORAH 2005. Language, gender, and Sexuality. *Applied Linguistics* 26 (4), 482–502. British Association for Applied Linguistics – International Association for Applied Linguistics, Oxford. https://doi.org/10.1093/applin/ami027

ERRA, SATU 2018. Kirjoittamisen tarjoumat lukiossa. *Scriptum creative writing journal* 5 (1), 47–94. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201801091111

ERRA, SATU – SVINHUFVUD, KIMMO 2017. Kirjoittamisen diskurssit lukion opetussuunnitelman perusteissa ja ylioppilaskokeen määräyksissä. *Virittäjä* 121 (3), 316–354. Kotikielen seura, Helsinki. https://doi.org/10.23982/vir.51462

ESKOLA, JARI – SUORANTA, JUHA 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* E-kirja. Vastapaino, Tampere

FLOWER, LINDA & HAYES, JOHN R. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32 (4), 365–387. National Council of Teachers of English, Urbana. https://doi.org/10.2307/356600

GEE, JAMES PAUL 2008. *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses.* Kolmas painos. Routledge, London.

– 2014. *An introduction to discourse analysis. Theory and method.* Neljäs painos. Routledge, London.

GRÜNN, KARL 2007. Tekstitaidot kirjallisuuden opetuksen suuntaajina. Satu Grünthal ja Elina Harjunen (toim.): *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen,* s. 107–122. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki

HARJUNEN, ELINA – RAUTOPURO, JUHANI 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki. https://karvi.fi/publication/kielenkayton-ajattelua-ja-ajattelun-kielentamista/

HELTTUNEN, ANNE – JULIN, ANITA (toim.) 2008. *Kiittäen hyväksytty. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää.* Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

HESSE, DOUGLAS 2010. The place of creative writing in composition studies. *College Composition and Communication* 62, s. 31–52. National Council of Teachers of English, Urbana.

HYLAND, KEN 2002. *Teaching and researching writing.* Routledge, London.

IVANIČ, ROZ 1998. *Writing and identity. The discoursal construction of identity in academic writing.* John Benjamins, Amsterdam.

– 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3), 220–245. Taylor & Francis, London. https://doi.org/10.1080/09500780408666877.

JONES, SUSAN & MYHILL, DEBRA 2007. Discourses of difference? Examining Gender Differences in Linguistic Characteristics of Writing Source. Canadian Journal of

Education / Revue canadienne de l'éducation 30 (2), 456–482. Canadian Society for the Study of Education, Ottawa. https://doi.org/10.2307/20466646

JUHILA, KIRSI 1999. Tutkijan positiot. Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (toim.): *Diskurssianalyysi liikkeessä,* 201–232. Vastapaino, Tampere.

JUUTINEN, JARI 2004. Asiakirjoittaminen vaatii luovuutta. Minna-Riitta Luukka ja Pasi Jääskeläinen (toim.): *Hiiden hirveä hiihtämässä : Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*, 69–78. ÄOL, Helsinki.

JUVONEN, RIITTA 2014. *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa.* Helsingin yliopisto, Helsinki. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0264-5

JUVONEN, RIITTA – KAUPPINEN, ANNELI – MAKKONEN-CRAIG, HENNA & LEHTI-EKLUND, HANNA 2011. Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig ja Riitta Juvonen (toim.): *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, 27–61. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

KALLIONPÄÄ, OUTI 2014. Upper secondary school graduates' attitudes toward writing. Hannu L. T. Heikkinen, Josephine Moate ja Marja-Kristiina Lerkkanen (toim.): *Enabling education. Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013*, 259–286. FERA, Jyväskylä.

– 2017. *Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa*. Scriptum creative writing journal 1/2017. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201701121134

KAUPPINEN, ANNELI 2011. Lukiolaisten tekstimaisemat ja kieliasenteet – kyselytutkimuksen satoa. Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig ja Riitta Juvonen (toim.): *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi,* 303–383. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

KAUPPINEN, MERJA 2010. *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa.* Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201701121134

KAUPPINEN, MERJA – PENTIKÄINEN, JOHANNA – HANKALA, MARI – KULJU, PIRJO – HARJUNEN, ELINA – ROUTARINNE, SARA 2015. Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten

kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus* 46 (2), 160–175. FERA, Jyväskylä. http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1754173

KRONHOLM-CEDERBERG, ANNETTE 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo Akademis Förlag, Åbo. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-505-7

KS = *Kielitoimiston sanakirja.* 2018. Kotus, Helsinki. URN:NBN:fi:kotus-201433. Verkkojulkaisu HTML. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 6.6.2018. Viitattu 22.1.2019.

LILLIS, THERESE 2013. *The sociolinguistics of writing.* Edinburgh University Press, Edinburgh.

LOPS 2003 = OPETUSHALLITUS 2003. Lukion opetussuunnitelmien perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus, Helsinki.

LOPS 2015 = OPETUSHALLITUS 2015. Lukion opetussuunnitelmien perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus, Helsinki.

MCCARTHEY SARAH J. – WOODARD, REBECCA – KANG, GRACE 2014. Elementary teachers negotiating discourses in writing instruction. *Written Communication* 31 (1), 58–90. Sage, London. DOI: https://doi.org/10.1177/0741088313510888

MASON, JENNIFER 2002. Qualitative interviewing: asking, listening and interpreting. Tim May (toim.): *Qualitative research in action*, 225–241. Sage, London.

MURTORINNE, ANNAMARI 2005. *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla.* Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2258-8

MÄNTYNEN, ANNE – PIETIKÄINEN, SARI 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino, Tampere.

MIKKONEN, INKA 2010. ”Olen sitä mieltä, että…” Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3826-0

OJA, OUTI 2018. Äidinkielen digitaalinen ylioppilaskoe kirjoitetaan ensimmäistä kertaa syksyllä 2018. *Avain* 1 (2018), 80–85. Kirjallisuudentutkijainseura, Oulu. https://doi.org/10.30665/av.70009

PENTIKÄINEN, JOHANNA – ROUTARINNE, SARA – HANKALA, MARI – HARJUNEN, ELINA – KAUPPINEN, MERJA – KULJU, PIRJO 2017. Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon : suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. Vesa Korhonen, Johanna Annala ja Pirjo Kulju (toim.): *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat : näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen,* 157–180. Tampere University Press, Tampere. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0500-0

PETERSON, SHELLEY STAGG – PARR, JUDY – LINDGREN, EVA – KAUFMAN, DOUGLAS 2018. Conceptualizations of writing in early years curricula and standards documents: international perspectives. The Curriculum Journal, 1–23. Taylor & Francis, London. https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1500489

RANDAHL, ANN-CHRISTIN 2011. Elever som skribenter i skolans skrivpedagogiska diskurser. Lisensiaatintyö. Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet.

RANTA, TUULA 2007. *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuun yliopisto, Joensuu. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-219-084-0

REMILLARD, JANINE T. – HECK, DANIEL J. 2014. Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. ZDM Mathematics Education 46: 705–718. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/s11858-014-0600-4

SUONINEN, EERO 1992. Perheen kuvakulmat. Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta. Tampereen yliopisto, Tampere.

SVINHUFVUD, KIMMO 2016 [2007]. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen.* 3., uudistettu ja täydennetty laitos. Art House, Helsinki.

SVINHUFVUD, KIMMO & ERRA, SATU 2018. Kirjoittaminen lukio-opetusta ohjaavien dokumenttien valossa. Esitelmä Kirjoittamisen tutkimuksen päivillä 8.6.2018.

VALTONEN, PÄIVI 2012. *Abiturientti uutistoimittajana. Tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa.* Turun yliopisto, Turku. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5180-2

VISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004. *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. Verkkoversio, viitattu 22.3.2018. Saatavissa: http://scripta.kotus.fi/visk URN:ISBN:978-952-5446-35-7

YTL 2012. *Äidinkielen kokeen määräykset.* 25.5.2012. Ylioppilastutkintolautakunta, Helsinki.

III

KIRJOITTAMISEN TARJOUMAT LUKIOSSA

by

Erra, Satu 2018

Scriptum: Creative Writing Research Journal 5(1), 47–94

Julkaistu uudelleen Scriptumin luvalla.

Satu Erra

Kirjoittamisen tarjoumat lukiossa

JOHDANTO

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

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

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

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

pää 2017).

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

KIRJOITTAMISEN EKOLOGIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MENETELMÄT JA AINEISTO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KIRJOITTAMISEN TARJOUMAT LUKIOYMPÄRISTÖSSÄ

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

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

Fyysiset tarjoumat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Teknologisen kehityksen myötä kirjoittamisen resurssit ovat monipuolistuneet (Lillis 2013, 100–123). Tekniset laitteet voivat olla tarjoumia, jotka mahdollistavat myös sosiaalisen kirjoittamisen. Tämä tulee epäsuorasti ilmi joistakin lukiolaisten mainitsemista tekstilajeista:

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

kautta. Itse kirjoitan paljon tilannepäivityksiä netissä. 14/29

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

Sosiaaliset tarjoumat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Symboliset tarjoumat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

taus olisi kirjoittajalle lähtökohtaisesti huono ominaisuus.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

tamisympäristön välillä on silloin oppimisen kannalta toimimaton.

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

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

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

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

LOPUKSI

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

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

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

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

että koe mallintaa laitteiden käyttöä myös opetuksessa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LÄHTEET

Askew, S. & Lodge, C. 2000. Gifts, ping-pong and loops. Linking feedback and learning. Teoksessa S. Askew (toim.) *Feedback for Learning*. Lontoo: Routledge Palmer, 1–18.

Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. 1997. *Ympäristöpsykologian perusteet*. Helsinki: Wsoy.

Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. Englewood cliffs: Prentice hall.

Barker, R. 1968. *Ecological Psychology*. Stanford: Stanford University Press.

Barton, D. 2007. *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. 2. edition. Malden: Blackwell.

Barton, D. & Hamilton, M. 1998. *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.

Bateson, G. 1972. *Steps to an ecology of mind*. Northvale: Jason Aronson Inc.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Camp, H. 2012. Psychology of writing development. And its implications for assessment. *Assessing writing* 17, 92–105.

Cooper, M. M. 1986. The ecology of writing. *College English* 48, 364–375.

Dobrin, S. & Weisser C. 2002. *Natural discourse. Towards ecocomposition*. Albany: SUNY Press.

Dobrin, S. 2012. *Ecology, writing theory, and new media. Writing ecology*. New York: Routledge.

Erra, S. & Svinhufvud, K. 2017. Kirjoittamisen diskurssit lukion opetussuunnitelman perusteissa ja ylioppilaskokeen määräyksissä. *Virittäjä* 121 (3), 316–354.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset.

Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.

Fleckenstein K. S., Spinuzzi C., Rickly R. J. & Papper C. C. 2008. The importance of harmony. An ecological metaphor for writing research. *College Composition and Communication* 60 (2), 388–419.

Fortunati, L. & Vincent, J., 2014. Sociological insights on the comparison of writing/reading on paper with writing/reading digitally. *Telematics and Informatics* 31 (1), 39–51.

Gee, J. P. 1992. *The social mind. Language, ideology, and social practice*. New York: Bergin & Garvey.

Gibson, J. J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Grabe, W. & Kaplan R B. 1996. *Theory and practice of writing. An applied linguistic perspective.* London: Longman.

Greeno J. G. 1994. Gibson's affordances. *Psychological Review* 101 (2), 336–342.

Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Hesse, D. 2010. The place of creative writing in composition studies. *College Composition and Communication* 62 (1), 31–52.

Hornung R., Young, M. F. & Brewer, R. 2012. Steps toward an ecology of writing in digital environments. A 21st-century walk through van Gogh's bedroom. *Ecological Psychology* 24 (2), 139–158.

Ivanič, R. 1998. *Writing and identity. The discoursal construction of identity in academic writing.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3), 220–245.

Juvonen, R. 2014. *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kiili C., Kauppinen M. & Laurinen L. 2012. Yliopisto-opiskelijat multimodaalisten tekstien laatijoina. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A.-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 177–200.

Kirschner, P., Strijbos, J.-W., Kreijns, K., & Jelle Beers, P. 2004. Designing Electronic Collaborative Learning Environments. *Educational technology, research & development*, 52 (3), 47–66.

Kronholm-Cederberg, A. 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen.* Åbo: Åbo Akademis Förlag.

KS = Kielitoimiston sanakirja. 2016. Helsinki: Kotus. URN:NBN:fi:kotus-201433, ISSN 2343-1466. Verkkojulkaisu HTML. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 29.2.2016.

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

Laitinen, Lea 1995. Nollapersoona. *Virittäjä* (99), s. 337–358.

Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by.* Chicago: Chicago University Press.

Lops 2003 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus. http//www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (13.10.2017)

Lops 2015 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (13.10.2017)

Van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa Lantoff J. P. (toim.) *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press, 244-259.

Van Lier, L. 2004. *The Ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective.* Boston: Kluwer Academic Publishers.

Lillis, T. 2013. *The sociolinguistics of writing.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Luce-Kapler, R. 2004. *Writing with, through, and beyond the text. An ecology of language.* Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Luukka, M.-R., Pöyhönen S., Huhta A., Taalas, P., Tarnanen M., Keränen A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Makkonen-Craig, H. 2011. Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Kauppinen, A., Lehti-Eklund, H., Makkonen-Craig, H. & Juvonen, R. (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi.* Helsinki: SKS, 62–91

Mikkonen, I. 2010. *"Olen sitä mieltä, että…" Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi.* Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.

MOT = MOT Englanti. Tietokanta. Kielikone Oy & Gummerus Kustannus Oy. https://mot.kielikone.fi/finelib/netmot.shtml (13.10.2017)

Neisser, U. 1988. Five kinds of self knowledge. *Philosophical Psychology* 1 (1), 35–59.

Niemi-Pynttäri, R. 2013. Chatti voi olla rikasta kieltä ja sosiaalisesti luovaa. *Virke* (4), 6–9.

Nystrand, M. 2005. The social and historical context of writing research. Teoksessa MacArthur, C., Graham, S. & Fitzgerald, J. (toim.), *Handbook of writing research.* New York: Guilford Press, 11–27.

Oja, O. 2017. *Kohti kokonaisvaltaista tulkintaa.* Helsinki: Art House.

Owens, D. 2001. Sustainable composition. Teoksessa Dobrin S. & Weisser C. (toim.) *Ecocomposition. Theoretical and pedagogical approaches.* Albany: SUNY Press, 27–37.

Paavola, S., Ilomäki L. & Lakkala, M. 2008. *Millaisia mahdollisuuksia oppimisaihiot tarjoavat oppimiselle.* Teoksessa Ilomäki, L. (toim.) *Sähköä opetukseen! Digitaaliset oppimateriaalit osana oppimisympäristöä.* Helsinki: Opetushallitus. s. 16–23.

Prior, P. 2006. A sociocultural theory of writing. Teoksessa MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (toim.) *Handbook of writing research.* 2. edition. New York: The Guilford Press, 54–66.

Prior, P. & Thorne, S. 2014. Research paradigms. Beyond product, process, and social activity. Teoksessa Jakobs E.-M., & Perrin, D.

(toim.) *Handbook of writing and text production*. Handbooks of applied linguistics 10. Berliini: De Gruyter, 31–54.

Ranta, T. 2007. *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Sajavaara, K., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa. Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–42.

Shotter, J. & Newson, J. 1982. An ecological approach to cognitive development. Implicate orders, joint action and intentionality. Teoksessa Butterworth G. & Light P. (toim.) Social cognition. Studies in the development of understanding. Sussex: Harvester, 32–52.

Skinnari, K. 2012. *"Tässä ryhmässä olen aika hyvä". Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Street, B. V. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta.* Helsinki: Gaudeamus, 264–285.

Svinhufvud, K. 2016. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. 3., uudistettu ja täydennetty laitos. Helsinki: Art House.

Syverson, M. 1999. *The wealth of reality. An ecology of composition*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Syverson, P. 2008. An ecological view of literacy learning. *Literacy* 42 (2), 109–117.

Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.

Taipale, S. 2014. The affordances of reading/writing on paper and digitally in Finland. *Telematics and Informatics* 31 (4), 532–542.

Tarnanen, M., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S. & Huhta, A. 2010. Yläkoulun tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. *Kasvatus* 41 (2), 154–165.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IV

LUKIOLAISTEN KIRJOITTAJAIDENTITEETIT JA ITSEN YMMÄRTÄMISEN PROSESSI – REFLEKTIIVINEN KIRJOITTAMINEN LUKION ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESSA

by

Erra, Satu 2020

Ainedidaktiikka 4(2), 24–42.

Julkaistu uudelleen Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran luvalla.

Ainedidaktiikka 4(2) (2020), 25–43.

Avoimesti luettavissa osoitteessa http://journal.fi/ainedidaktiikka

Lukiolaisten kirjoittajaidentiteetit ja itsen ymmärtämisen prosessi – reflektiivinen kirjoittaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa

Satu Erra

Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto

Pohdin artikkelissani reflektiivistä kirjoittamista lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa: tarkastelen, miten reflektio näkyy lukiolaisten omaa kirjoittamista pohtivissa teksteissä. Liitän reflektion kirjoittajaidentiteetteihin, jotka hahmotan jatkuvina itsen ymmärtämisen prosesseina ja joihin ympäristöllä on suuri vaikutus. Käsitykseni taustalla vaikuttaa narratiivisen identiteetin teoria (Ricœur 1991, 1992), joka hahmottaa itsen ymmärtämisen hermeneuttisena kehänä. Tutkimusaineistoni koostuu 50:stä lukiolaisen omaa kirjoittamista reflektoivasta tekstistä. Kirjoitelma-aineiston lingvistisen analyysin perusteella reflektio näkyy pohdiskelevissa teksteissä etenkin omien valintojen ymmärtämisenä ja lukijan puoleen kurkottamisena. Kirjoittajat jakavat omaa kokemustaan ja toisaalta asettuvat keskustelemaan vaihtoehtoisten näkemysten kanssa.

Kirjoittaminen, reflektio, lukio, äidinkielenopetus, kirjoittajaidentiteetti

Lähetetty: 27.8.2019

Hyväksytty: 25.5.2020

Vastuukirjoittaja: satu.erra@gmail.com

DOI: 10.23988/ad.84774

Johdanto

Kirjoittaminen on ajattelun väline (esim. Kellogg, 1994). Se on keino jäsentää tietoa ja käsitellä kokemuksia, sillä se pakottaa suhteuttamaan asioita toisiinsa. Tutkimukseeni osallistunut lukiolainen kiteyttää kirjoittamisen voiman näin:

> *(1) Kirjoittamisessa hyvää on siinä, että näkee oman käden jälen. Käytän kirjoittamista myös apuna tunteiden purkamiseen. Jos olen oikein vihainen jostakin, saatan ottaa paperin ja kirjoittaa ihan mitä sattuu, se helpottaa yleensä todella paljon.* 06/25

Opiskelija kertoo hyödyntävänsä kirjoittamista tunteiden käsittelyyn, mutta tutkimukseni kannalta kiinnostavaa katkelmassa on myös se, että kirjoitettua tekstiä, omaa aikaansaannostaan, voi katsoa. Opiskelija ei avaa tarkemmin tekstin katsomisen merkityksiä ja mekanismeja, mutta kuvaa kirjoittamista käyttäen ilmausta, joka usein liitetään käsityöläisyyteen: oman käden jäljen voi jättää vaikkapa saviastiaan mutta myös kirjoitettuun tekstiin. Katsominen, näkeminen ja lukeminen mahdollistavat sen tarkastelun, millainen minä olen kirjoittajana ja mitä minä kirjoittajana osaan. Juuri tästä on kyse lukiolaisten reflektiivisissä teksteissä, joita tässä artikkelissa tarkastelen.

Oppiminen edellyttää itsen ymmärtämistä. Jotta voi kirjoittaa ja kehittyä kirjoittajana, pitää myös ymmärtää itseään kirjoittajana (esim. Clark & Ivanič, 1997, s. 232; Ivanič, 1998). Myös kirjoittaminen itsessään voi olla väylä tällaiseen ymmärtämiseen (Bolton, 2005; Lindquist, 2009; ks. myös Kähmi, 2015). Kirjoittamisen hyödyt voivatkin perustua reflektioon ja hermeneuttiseen itsen ymmärtämisen prosessiin – johonkin, jota voi kutsua esimerkiksi narratiiviseksi identiteetiksi (ks. Ricœur, 1992).

Tässä tutkimuksessa selvitän, miten reflektio näkyy lukiolaisten omaa kirjoittamista pohdiskelevissa teksteissä. Esittelen aluksi, mitä reflektiolla tarkoitetaan ja miten reflektiivinen kirjoittaminen liittyy identiteetteihin ja tarkemmin kirjoittajaidentiteetteihin. Tämän jälkeen tarkastelen äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla tuotettua kirjoitelmaaineistoa ja lopuksi pohdin, miten reflektiivistä kirjoittamista kannattaisi tämän sekä aiempien tutkimusten perusteella kehittää.

Reflektiivinen kirjoittaminen

Dewey (2016 [1910]) hahmottaa reflektion pyrkimyksenä yhdistää universaali tieto ja yksilöllinen tuntemus. Hänen mukaansa reflektio on aktiivinen kognitiivinen prosessi, jossa tieto ja uskomukset kohtaavat, mikä puolestaan vaikuttaa toimintaan ja oppimiseen. Useat tutkimukset ovatkin raportoineet reflektion hyödyistä, jotka perustuvat siihen, että ihminen tulee tietoisemmaksi omasta toiminnastaan (esim. Johns, 1995; Schön, 1983). Reflektion on havaittu esimerkiksi tuottavan parempia oppimistuloksia, tekevän oppimista näkyväksi sekä parantavan opiskelijoiden kykyä määritellä omia tavoitteita (Kupila, 2007, s. 107; Grant, Kinnersley, Metcalf, Pill & Houston, 2006, s. 385). Reflektiivinen ajattelu auttaa

opiskelijoita soveltamaan oppimaansa muuhunkin kuin koulutehtäviin (Higgins, Flower & Petraglia, 1992, s. 49).

Reflektoivan kirjoittamisen avulla voidaan paitsi tuoda näkyviin myös työstää erilaisia uskomuksia ja käsityksiä (Ballantyne & Packer, 1995; Karjalainen, 2012; Lyons, 1999; Tynjälä, 2001). Toisinaan mielessä pyörivien asioiden prosessoiminen kirjalliseksi tekstiksi auttaakin selkeyttämään ajattelua (Clark & Ivanič, 1997, s. 234). Kirjoitettu teksti voi toimia reflektion välineenä, sillä se on pysyvä, näkyvä ja sen tuottaminen on suhteellisen hidasta (Karjalainen, 2012, s. 27; ks. myös Clark & Ivanič, 1997, s. 118). Kirjoittamassaan tekstissä voi nähdä ”oman käden jälen”, kuten tutkimukseeni osallistunut lukiolainen ilmaisee (esimerkki 1). Aiemmin on tutkittu reflektion merkitystä kirjoitusprosessissa kuten yksittäisen tekstin ideoimisen ja työstämisen välineenä (esim. Murtorinne, 2005, ss. 73–75; Sharples 1999, ss. 7–8). Tässä artikkelissa keskityn yleisemmin kirjoittamisen oppimiseen ja tarkastelen reflektiota toimintana, jossa ihmiset pohtivat, arvioivat ja pyrkivät ymmärtämään itseään (esim. Boud, Keogh & Walker, 1985; Dewey, 2016 [1910]; Karjalainen, 2012; Kemmis, 1985; Schön, 1983). Tutkin kirjoittamiseen sekä itseen kirjoittajana kohdistuvaa reflektiota lukiolaisten omaa kirjoittamista pohtivissa teksteissä.

Suomessa reflektiota ja reflektiivistä kirjoittamista on hyödynnetty ja tutkittu etenkin korkeakouluopetuksen ja ammatillisen opetuksen kontekstissa, mm. osana lääke-, sosiaali- ja kasvatustieteiden opiskelua. Huomio on ollut usein opiskelijoiden ammatillisessa kasvussa (esim. Lähteenmäki, 2005; Veijola, 2013), mutta toisinaan myös kielen ja kirjoittamisen oppimisessa (esim. Jaatinen, 2003; Karjalainen, 2012; Tynjälä, 2001). Peruskoulua ja lukiota koskevat tutkimukset ovat sekä kansallisesti että kansainvälisesti harvinaisempia (suomalaisesta kirjoittamisen tutkimuksesta ks. Juvonen, Kauppinen, A., Makkonen-Craig & Lehti-Eklund, 2011; Kauppinen M. ym., 2015). Suomessa Murtorinne (2005) on tarkastellut reflektointia peruskoululaisten kirjoittamisprosesseja koskevassa väitöskirjassaan. Hän korostaa vertaispalautetta ja pienryhmässä toimimista yksilöllisen reflektoinnin tukena, mutta painottaa myös yksilön oman toiminnan huolellista ja rehellistä arviointia (Murtorinne, 2005, ss. 276–281, s. 287). Koskinen (2014) on nostanut esiin erilaisia oppimispäiväkirja- ja portfoliotyöskentelyn malleja, jotka myös peruskoulutasolla edellyttävät reflektointia. Reflektio on liitetty nimenomaan aikuiskasvatukseen ehkä siksi, että se vaatii pitkälle kehittyneitä kognitiivisia kykyjä. Esimerkiksi Veijola (2013) sekä Sahlberg ja Leppilampi (1994, ss. 30–31) ovat kuvanneet reflektoinnin vaativuutta. Kuitenkin myös alakouluiässä osa oppilaista kykenee reflektoimaan omaa toimintaansa ja oppimistaan (ks. Mäkinen, 1998; Mäntylä, 2003; Skinnari, 2012) ja heitä myös siihen kannustetaan (ks. Opetushallitus, 2014, s. 47).

Lukion ja peruskoulun kirjoittamista koskevaa tutkimusta on luonnehdittu hajanaiseksi ja niukaksi (Juvonen ym., 2011; Kauppinen, M. ym., 2015). Lukiokirjoittamisen tutkimuksessa on pitkään keskitytty ylioppilasaineisiin, joita on perinteisesti tarkasteltu erityisesti kielenhuollon näkökulmasta. Huomio on kuitenkin vähitellen siirtynyt esimerkiksi aineiston käyttöön, tekstilajiin, argumentointiin sekä kirjoittamisen taitoihin ja kompetensseihin (esim. Berg, 2011; Kallionpää, 2017;

Mikkonen, 2010; Makkonen-Craig, 2010; ks. myös Juvonen ym., 2011). Kirjoittamisen tutkimuksen piirissä olisi tärkeää tarkastella myös reflektiota ja reflektiivistä kirjoittamista. Kronholm-Cederberg (2009) on esittänyt, että niiden avulla palaute- ja arviointikulttuuria voisi kehittää keskustelevammaksi. Nykyisin vaatimus reflektiotaidoista ilmenee myös opetussuunnitelmassa. Reflektion voi tulkita sisältyvän lukion oppimiskäsitykseen, sillä valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”oppimisprosesseistaan tietoiset opiskelijat osaavat arvioida ja kehittää opiskelu- ja ajattelutaitojaan” ja ”opiskelijoita ohjataan suunnittelemaan opiskeluaan, arvioimaan toiminta- ja työskentelytaitojaan sekä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan” (Opetushallitus, 2015, s. 6). Reflektio liittyy myös äidinkielen ja kirjallisuuden opintoihin, sillä ”oppimisprosessin aikainen arviointi, henkilökohtainen tavoitteenasettelu, itsearviointi, vertaisarviointi ja palaute tukevat opiskelijaa kehittämään osaamistaan” (Opetushallitus, 2015, s. 33). Reflektiivinen kirjoittaminen voi olla opetussuunnitelmassa mainittujen taitojen harjoittelua, ja reflektoivien tekstien analyysin avulla pyrin esittelemään työtavan hyötyjä.

Kirjoittajaidentiteetti

Identiteettitutkimuksen kenttä on laaja, eikä käsitteen merkityksestä ole tieteen piirissä yksimielisyyttä. Tässä tutkimuksessa se hahmottuu kielellisenä ja sosiaalisena konstruktiona, joka on muuttuva ja moninkertainen. Ymmärrän identiteetit minuuden dynaamisina osina, eräänlaisina rooleina, joita ihminen jäsentää kielellisesti kertoessaan itsestään. Tässä tutkimuksessa huomio on kirjoittamisessa ja kielessä, vaikka kieli ei olekaan ainoa tapa rakentaa identiteettiä. Ajatus identiteetin jäsentymisestä kielellisenä ja sosiaalisena konstruktiona perustuu mm. sosiolingvistiikan (ks. esim. Lillis, 2013, ss. 124–129) ja kulttuurintutkimuksen perinteisiin (Chambers, 1995; Hall, 1999). Ihmisellä ei ole ehyttä minää vaan useita muuttuvia ja keskenään ristiriitaisiakin identiteettejä (esim. Hall, 1999). Ihmiset konstruoivat identiteettejään suhteessa erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin ja ympäristöihin. Kirjoittamisen oppimisen näkökulmasta tämä tarkoittaa, että erilaiset kirjoittamisen kontekstit sekä erilaiset kirjoittamisen diskurssit tukevat erilaisten identiteettien rakentumista ja lukio kirjoittamisen fyysisenä, sosiaalisena ja institutionaalisena ympäristönä vaikuttaa siis lukiolaisten kirjoittajaidentiteetteihin. Vaikka kirjoittamiseen vaikuttavat monet ympäristöt, ajattelen tutkimukseen osallistuneita nuoria tässä artikkelissa lukiolaisina. Aineisto on kerätty lukiossa, ja keräyskonteksti vaikuttaa niin merkittävästi teksteihin, että on mielekästä puhua nimenomaan lukiolaisten kirjoittajaidentiteeteistä eikä esimerkiksi yleisemmin nuorten kirjoittajaidentiteeteistä.

Identiteetti ja reflektio liittyvät elimellisesti toisiinsa, kun identiteettiä tarkastelee hermeneuttisesta näkökulmasta. Ranskalaisen hermeneutikon Paul Ricœurin mukaan (esim. 1991, 1992) identiteetti rakentuu itseä koskevissa kertomuksissa. Ricœur käyttää narratiivisen identiteetin käsitettä, jolla hän viittaa siihen, että ihminen ymmärtää elämää kuin se olisi kertomus ja toisaalta hyödyntää kuulemiaan kertomuksia myös tulkitessaan itseään. Tässä yhteydessä kertomus ei ole välttämättä tietynlaisista rakenne-elementeistä muodostuva kokonaisuus, ja Ricœur käyttääkin myös laajempaa tekstin käsitettä. Ricœur tuo esiin (1984, ss. 52–87), että tekstin avulla ihminen voi ymmärtää maailmaa ja toisia ihmisiä mutta

myös itseään. Tekstin merkitys perustuu siihen, että se irrottautuu tekijästään, ja mielestäni juuri tästä on kysymys, kun lukiolainen tarkastelee tekstiään ja huomaa oman kätensä jäljen (esimerkki 1). Se, että ihminen kohtaa tekstin, mahdollistaa ajatusten, toimintatapojen ja identiteettien uudistumisen (Ricœur, 1991, ss. 87–88, 1992; ks. myös Farquhar, 2010, s. 38).

Kuvatessaan narratiivista identiteettiprosessia Ricœur (1984, ss. 52–87; 1992, ss. 21–23; ks. myös Kaunismaa & Laitinen, 1998) puhuu erilaisista ymmärtämisen vaiheista. Ensimmäisessä, esiymmärryksen vaiheessa ihminen kohtaa toiminnan maailman. Toisessa vaiheessa esiymmärrys toiminnan maailmasta saa eräänlaisen juonen ja järjestyy tekstin maailmaksi. Kirjoitettu teksti ei kuitenkaan jää pelkästään tekstin maailmaan, vaan kun se prosessin seuraavassa vaiheessa luetaan ja kun sitä tulkitaan, tekstin ja lukijan maailmat kohtaavat. Tämän kohtaamisen myötä lukija voi ymmärtää jotain uutta toiminnan maailmasta. Narratiivinen identiteetti rakentuu hermeneuttisella kehällä, sillä kun tekstin ja lukijan maailmat ovat kohdanneet, on itsen ymmärtäminen muuttunut eikä alkupisteeseen voi enää palata. Identiteettien kannalta on merkityksellistä, että ihminen voi liittää tekstissä asioita toisiinsa ja lukiessaan tekstiään ymmärtää todellisuutta uudella tavalla. Teksti voi paitsi jäsentää käsitystä toiminnan maailmasta myös auttaa hahmottamaan maailmaa uudelleen (ks. Ricœur, 1984, ss. 52–87, 1992, ss. 21–23). Teoriaa on pidetty hyödyllisenä kasvatuksen ja opetuksen tutkimuksessa (ks. esim. Farquhar, 2010; Heikkinen, 2001; Huttunen, 2013; Ropo, 2009; Yrjänäinen, 2011).

Tässä tutkimuksessa keskityn reflektiivisen kirjoittamisen merkitykseen kirjoittajaidentiteeteille, joita on Suomessa tutkittu vähänlaisesti mutta joista on kirjoitettu jonkin verran tutkimuksen ja koulutuksen piirissä (esim. Jääskeläinen, 2005; Kallionpää, 2017; Laine-Patana, 2007; Vanhatalo, 2008; ks. Juvonen ym., 2011; Kauppinen, M. ym., 2015). Kansainvälisesti tunnetuin kirjoittajaidentiteettien tutkija on englantilainen lingvisti Roz Ivanič (1998), jonka kehittelemää kirjoittajaidentiteettiteoriaa on käytetty jonkin verran akateemisen kirjoittamisen tutkimuksessa (esim. Burgess, 2012; Vassilaki, 2017). En tukeudu Ivaničin malliin analyysissäni, sillä sen hyödyntäminen edellyttäisi tutkimusasetelmaa, jossa seurattaisiin lähemmin ja pidempään opiskelijoiden kirjoittamista. Esittelen kuitenkin teorian keskeisen sisällön peilatakseni sitä oman tutkimukseni lähtökohtiin.

Ivanič (1998) korostaa sosiokulttuurisen kontekstin merkitystä kirjoittajaidentiteeteille. Hän kirjoittaa minuudelle sosiaalisesti tarjolla olevista mahdollisuuksista, jotka ovat yhtäältä resursseja ja toisaalta rajoituksia sille, kuka ihminen voi olla (Burgess & Ivanič, 2010; Ivanič, 1998). Tällaisia mahdollisuuksia kutsutaan usein subjektipositioiksi. Ne kytkeytyvät diskursseihin, joita sosiokulttuurisissa konteksteissa on tarjolla. Diskurssit ja niiden ylläpitämät subjektipositiot ovat todennäköisesti moninaisia, jopa ristiriitaisia, ja se, mikä on sosiaalisesti tarjolla, vaihtelee eri kirjoittajille (Burgess & Ivanič, 2010, ss. 236–237). Tämän tutkimuksen aineistosta aiemmin tehty kirjoittamisen diskurssien analyysi (Erra, 2019) onkin nostanut esiin, että esimerkiksi luovan kirjoittajan subjektipositio ja säännöt taitavan kirjoittajan subjektipositio ovat selvästi lukiolaisille tarjolla olevia malleja, jotka voivat olla toisinaan ristiriidassa

keskenään. Sosiokulttuurisen kontekstin merkitys kirjoittajaidentiteeteille on Ivaničin teorian keskeisin anti omalle tutkimukselleni.

Ivanič (1998) kuvaa teoriassaan myös kirjoittajaidentiteetin eri puolia: omaelämäkerrallista minää, diskursiivista minää ja minää tekijänä (ks. myös Burgess & Ivanič, 2010). Omaelämäkerrallinen minä tarkoittaa sitä, että yksilön henkilöhistoria sekä kokemukset, uskomukset ja sosiaalinen asema vaikuttavat kirjoittamiseen (Burgess & Ivanič 2010, s. 239). Diskursiivinen minä on representoitu kuva kirjoittajasta, hänen arvoistaan ja uskomuksistaan, ja se rakentuu tekstissä sanavalintojen ja muiden merkkien välityksellä (Ivanič, 1998, ss. 25–26; Clark & Ivanič, 1997, ss. 142–143). Minä tekijänä tarkoittaa sekä kirjoittajan tunnetta tekijyydestä että tekijän läsnäoloa tekstissä. Myös tämä näkökulma liittyy diskursiiviseen minään, mutta sitä on hyödyllistä tarkastella myös erikseen, sillä toisinaan tavat käyttää kieltä eivät ole kytköksissä niinkään tiettyihin diskursseihin vaan yleisemmin sosiaalisiin valtasuhteisiin (Burgess & Ivanič, 2010, s. 240). Se, miten voimakkaasti kirjoittaja tekijänä ja toimijana on läsnä tekstissä, riippuu usein kirjoittajan käsityksestä omasta vallastaan ja statuksestaan. Opiskelijat eroavat paljon esimerkiksi siinä, kuinka paljon he kokevat ja ilmaisevat hallitsevansa akateemista kirjoittamistaan: pitävätkö he itseään tekijöinä, joiden sanoilla on merkitystä (Ivanič, 1998, ss. 26–27; Clark & Ivanič, 1997, ss. 152–153).

Kirjoittajaidentiteettien tutkimuksissa on tukeuduttu laajoihin haastattelu- ja tekstiaineistoihin (esim. Ivanič, 1998; Vassilaki, 2017). Tässä artikkelissa pohdin, miten yksittäinen reflektoiva teksti tukee kirjoittajaidentiteettityötä. En tarkastele kirjoittajaminää Ivaničin kuvaamien yksittäisten aspektien avulla, mutta hyödynnän teorian lähtökohtaa kirjoittajaidentiteetin näkymisestä tekstissä ja tartun siihen, miten kirjoittajat ovat läsnä reflektiivisissä teksteissään. Oma käsittelyni eroaa Ivaničin mallista myös siinä, että tuon kirjoittajaidentiteettiin hermeneuttisen näkökulman. Ivanič (1998) korostaa sosiokulttuurisen kontekstin merkitystä yhtenä kirjoittajaidentiteetin aspektina, ja sosiokulttuurisen kontekstin voikin jossain määrin asettaa Ricœurin (1984, ss. 52–87) kuvaaman toiminnan maailman rinnalle. Kirjoittaessaan itsestään kirjoittaja ammentaa sosiokulttuurisesta kontekstista ja toiminnan maailmasta, kuten sen diskursseista ja käytänteistä, ja tuo vaikutteet näkyviin kielellisissä valinnoissaan. Hän voi tarkastella tekstissä rakentamaansa itseä, ja hänen tekemillään valinnoilla on edelleen vaikutusta omaan toimintaan ja kirjoittamiseen. Yksittäinen omaa kirjoittamista pohtiva teksti valottaa siis yhtä kirjoittajaidentiteettiprosessin vaihetta.

Tutkimuksen aineiston ja menetelmien kuvaus

Tutkimukseni aineisto koostuu 50 tekstistä, joissa lukiolaiset pohtivat kirjoittamista ja itseään kirjoittajina. Kirjoitelmat on kerätty kolmesta eri lukiosta eri puolilta Suomea vuosina 2006, 2014 ja 2015, ja ne on tuotettu äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla. Lukiolaiset kirjoittivat tekstit suoraan minulle, eivätkä heidän opettajansa lukeneet niitä. Tutkimusaineistoa kerätessäni en vielä ajatellut tutkia nimenomaan reflektiota, mutta arvioin kirjoitelmien tukevan lukiolaisten kirjoittamisen opiskelua ja liittyvän kirjoittajaidentiteetteihin. Olen tarkastellut samaa aineistoa aiemmin muista näkökulmista (Erra, 2018, 2019), ja hieman saman-

kaltaista tutkimusasetelmaa on hyödyntänyt myös Kallionpää (2014), jonka tutkimus käsitteli kirjoittamiseen liittyviä asenteita.

Lukiolaisille antamani tehtävänanto oli väljä ja hieman erilainen eri keräyskerroilla. Vuosina 2006 ja 2015 opiskelijat vastasivat tehtävänantoon ”Kirjoita teksti, jossa pohdit itseäsi kirjoittajana”. Vuonna 2014 opiskelijat saivat tarkastella kirjoittamista vapaammin, mutta hekin saivat kaksi virittelykysymystä: ”Mitä on kirjoittaminen?” ja ”Millainen olet kirjoittajana?” (ks. tarkempi kuvaus tutkimusaineistosta ja erilaisten keräystapojen taustoista Erra, 2019, ss. 167–168). Kaikki tutkimukseen osallistuneet pohtivat teksteissä jollakin tavalla omaa kirjoittamistaan ja itseä kirjoittajana, eikä aiheen käsittely keskittynyt pelkästään koulun kirjoittamiseen, vaikka koulunäkökulma painottuikin. 50 tekstistä 38:ssa käsiteltiin jotain kirjoittamiseen liittyvää vahvuutta, joka saattoi liittyä esimerkiksi käsialaan, tiettyihin tekstilajeihin tai oppimiseen. 49 tekstissä nostettiin esiin oman kirjoittamisen ongelmia, jotka liittyivät usein käsialaan, oikeinkirjoitukseen, kirjoittamisen aloittamiseen, olosuhteisiin tai ajanpuutteeseen, ja olen käsitellyt näitä kirjoittamiseen liittyviä esteitä aiemmassa tutkimuksessani (Erra, 2018). Kirjoittamisen pulmiin keskittyminen saattaa selittyä osin sillä, että ongelmalähtöisyys tukee reflektointia: muun muassa Deweyn (2016 [1910]) mukaan reflektio on nimenomaan ongelmanratkaisua.

Reflektion voi ajatella olevan pohdintaa joko toiminnan aikana tai toiminnan jälkeen (Schön, 1983). Kun tutkimukseeni osallistuneet lukiolaiset tarkastelevat kirjoittamistaan nimenomaan kirjoittamalla, syntyy eräänlainen kaksoisvalotus, sillä he voivat käsitellä sekä mennyttä että juuri tapahtuvaa toimintaa. Tämä ilmenee seuraavassa esimerkissä, jossa lukiolainen reflektoi kirjoittamistaan ensin yleisesti ja tarkentaa sitten kirjoitushetkeen:

> *(2) Usein myös kyllästyn kirjoittamiseen, jos mielenkiinto ei riitä. Ja niin taisi käydä nytkin.* 06/21

Esimerkin ensimmäisessä virkkeessä kirjoittaja pohtii omaa kirjoittamistaan yleisellä tasolla: adverbi *usein* sekä preesensin aikamuoto ilmaisevat, että tilanne on toistunut menneisyydessä ja mahdollisesti toistuu myös tulevaisuudessa. Toinen virke alkaa rinnastuskonjunktiolla *ja*, mikä saa sen vaikuttamaan lisäykseltä ja kirjoittaessa tehdyltä havainnolta. Se siirtää huomion meneillään olevaan kirjoitustilanteeseen: imperfekti ilmaisee, että mielenkiinto kirjoittamiseen loppui jo, ja verbi yhdessä ajan adverbin *nytkin* kanssa ankkuroi havainnon kirjoitustilanteeseen.

Tutkimukseni on laadullinen, ja siinä on tapaustutkimuksen piirteitä, sillä tutkimuksen tavoitteena on kuvailla reflektiivistä kirjoittamista ilmiönä kolmen opiskelijaryhmän kirjoittamia tekstejä analysoimalla. Tutkimuksen taustalla on esimerkiksi diskurssintutkimuksessa keskeisenä pidetty ajatus, että kieli rakentaa sosiaalista todellisuutta (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 18). Tarkastelen kirjoitelmia aineistolähtöisesti tukeutuen erityisesti lingvistiseen analyysiin. Analyysin aikana merkitsin kuitenkin sekä kieleen että sisältöön liittyviä huomioita moninaisin koodein. En hyödyntänyt valmista viitekehystä vaan kiinnitin huomiota sellaisiin sanastoon ja kielen rakenteisiin liittyviin valintoihin, jotka kertovat opiskelijoiden suhtautumisesta kirjoittamiseen. Ajattelen

aineistoni tekstien reflektoivan kirjoittamista, mutta en määritellyt erityisiä kriteereitä, joilla reflektion tasoa tai määrää voisi arvioida (vrt. Mäntylä, 2003). Tämä perustuu ajatukseen, että hyvin monenlainen teksti voi olla reflektoiva (ks. myös Karjalainen, 2012, ss. 27–33).

Analyysiprosessin aluksi digitoin aineiston ja poistin kaikki tunnistetiedot, kuten kirjoittajien nimet. En korjannut mahdollisia kirjoitusvirheitä. Numeroin tekstit: esimerkiksi teksti 06/25 on aineiston 25. teksti, ja se on kirjoitettu vuonna 2006. Olin aikaisemmin analysoinut aineistosta kirjoittamisen esteitä ja mahdollisuuksia sekä kirjoittamisen diskursseja, ja tarve reflektion tarkasteluun omassa artikkelissaan nousi aiempia tutkimuksia tehdessä. Analyysiprosessini perustui koodaamiseen, koodien ryhmittelemiseen, analyysin jatkuvaan kirjoittamiseen sekä aineiston lukemiseen yhä uudelleen. Aineiston koodit täydentyivät ja muuttuivat aineistoa lukiessa. Tätä tutkimusta tehdessä keskityin erityisesti seikkoihin, joiden tulkitsin liittyvän reflektointiin esimerkiksi universaalin tiedon ja oman kokemuksen risteyspaikkana (ks. Dewey, 2016 [1910]). Tehtyäni runsaasti reflektioon liittyviä havaintoja aloin katsoa, mikä niitä yhdistää, ja huomioni kiinnittyi vuorovaikutukseen ja haluun ymmärtää itseä.

Reflektiivinen kirjoittaminen vuorovaikutuksena

Seuraavaksi esittelen kaksi aineistosta nousevaa näkökulmaa, jotka liittyvät vuorovaikutukseen ja pyrkimykseen ymmärtää itseä. Ensin käsittelen oman näkökulman jakamista, ja tämän jälkeen tarkastelen asettumista dialogiin. Nostan aineistosta esimerkkejä, jotka kuvaavat näitä ilmiöitä.

Reflektio kokemuksen jakamisena

Oman toiminnan ymmärtäminen ja lukijan puoleen kurkottaminen kytkeytyvät aineistossani toisiinsa. Vaikka reflektiivinen kirjoittaminen ei yleensä olekaan yhteistoiminnallista, toiset ihmiset voivat näkyä kirjoittajan pyrkimyksessä vuorovaikutukseen. Usein tällainen vuorovaikutus ilmenee kielen tasolla, persoonareferenssissä. Lukiolaisten kirjoitelmissa painottuu oman kokemuksen käsittely, ja hyvin monet kirjoittajat vuorottelevat teksteissään yksikön 1. persoonaa ja nollapersoonaa. Seuraavassa esimerkissä kirjoittaja käyttää lisäksi yksikön 2. persoonaa:

> *(3) Minä pidän kyllä kirjoittamisesta aika paljon, se tietenkin riippuu kyllä aiva siitä mihin teksti tulee tai esim, että pitääkö se kirjoittaa vaikkapa kauhealla kiireellä. Ja yleensä tietenkin minkälaista tekstiä se on, tämä asia on ehkä tärkein, sillä tietenkin tekstin täytyisi kiinnostaa sinua, edes hieman, että jaksat kirjoittaa siitä mahdollisimman pitkän.* 06/13

Esimerkin 3 kirjoittaja käsittelee omaa suhdettaan kirjoittamiseensa, ja katkelman alussa hän viittaa itseensä *minä*-pronominilla. Ensimmäisen virkkeen viimeisessä lauseessa ei ole enää selvää viittausta kokijaan, ja nesessiivisen nollapersoonarakenteen *pitääkö se (0:n) kirjoittaa* subjektin paikalle voi ajatella kenet tahansa (ks. Laitinen, 1995). Päälause on kuitenkin 1. persoonassa, mikä implikoi, että kyse on ainakin kirjoittajan omasta suhteesta kirjoittamiseen.

Katkelman lopussa kirjoittaja käyttää yksikön 2. persoonaa: *tekstin täytyisi kiinnostaa sinua – –, että jaksat kirjoittaa*. Tällaista yksikön 2. persoonan yleistävää tai avointa käyttöä kutsutaan arkikielessä *sinä*-passiiviksi ja pidetään toisinaan vieraiden kielten melko tuoreena vaikutuksena suomeen, mutta ilmiö ei ole uusi (Yli-Vakkuri, 1986, ss. 102–105; Kelomäki, 2019; Sirelius, 1894). Persoonalla ei tarkoiteta ketään erityisesti, vaan puhujan oma kokemus esitetään avoimena myös toisille kokijoille, ja lopulta kyse on puhujasta itsestään (Yli-Vakkuri, 1986, ss. 102–105). Ojajärvi (2000) on tulkinnut, että rakenteen käytössä on kyse väkivaltaisesta oman kokemuksen yleistämisestä, jossa kielenkäyttäjä sanoo jotain toisen puolesta. Esimerkin 3 kontekstista voi päätellä, että kirjoittaja tarkoittaa itseään, mutta valitsemalla yksikön 2. persoonamuodon ja sanomalla *sinä* hän tuntuu kurkottavan lukijan puoleen. Oma kokemus tekstin kiinnostavuuden tärkeydestä laajentuu myös lukijan tai kenen tahansa mahdolliseksi kokemukseksi. Tulkitsen, että kyse on pyrkimyksestä itsen ymmärtämiseen ja oman kokemuksen perustelemiseen sen jaettavuuden avulla. Niin ikään tulkitsen reflektion näyttäytyvän esimerkissä itsen suhteuttamisena toisiin.

Pyrkimys oman näkökulman ymmärtämiseen ja jakamiseen näkyy myös seuraavassa esimerkissä, jossa lukiolainen pohtii kirjoittamisen ongelmia. Kirjoittaja käsittelee katkelmassa omaa kokemustaan, vaikka ei viittaakaan suoraan itseensä.

> *(4) Toisinaan kirjoittaminen on vaikeaa, kun juuttuu johonkin kohtaan eikä keksi miten sanoisi haluamansa asian ja saisi viestin välitettyä ymmärrettävästi lukijalle. Silloin kirjoittaminen ahdistaa ja tuntuu, että antaa itsestään tyhmän kuvan, jos ilmaisee asian väärin. Mietityttää onko sitä liian kliseinen tai yleistävä.* 15/39

Esimerkissä 4 lukiolainen nostaa esiin lukijan, joka näyttäytyy viestin vastaanottajana mutta myös rakentaa lukemansa perusteella kuvaa kirjoittajasta. Kirjoittaja pohtii yleisön saamisen tuskallisuutta ja sitä, minkälaisen kuvan antaa itsestään kirjoittamalla. Hän käyttää nollapersoonaa, eikä siis sanallista, kenelle kirjoittaminen on vaikeaa tai ketä kirjoittaminen ahdistaa. Kun subjektin tai kokijan paikka jätetään ikään kuin tyhjäksi ja sitä tarjotaan myös lukijalle (ks. Laitinen, 1995), voi kirjoittajan ajatella pyytävän ymmärrystä.

Laitinen on pohtinut nollapersoonaa Langackerin (1990) teorian valossa äärimmäisenä subjektiivisuutena: nollapersoonaa käytettäessä tilanteen havainnoija on Langackerin teatterimetaforaa käyttäen mukana ”näyttämöllä” vain implisiittisesti ja kuvattu tilanne näytetään hänen näkökulmastaan (Laitinen, 1995, s. 346). Esimerkissä 4 nimenomaan kirjoittamiseen liittyvä vuorovaikutus tuottaa paineita: *(0) ei keksi, miten (0) sanoisi haluamansa asian ja (0) saisi viestin välitettyä ymmärrettävästi lukijalle*. Paineista huolimatta kirjoittaja antautuu vuorovaikutukseen reflektiivisen tekstin lukijan kanssa ja jakaa omaa kokemustaan. On mahdotonta tietää, onko kirjoittaja tuntenut antavansa itsestään tyhmän kuvan reflektoivaa tekstiä kirjoittaessaan, mutta ainakin hän on uskaltanut kirjoittaa kokemuksestaan.

Myöskään seuraavissa esimerkeissä 5–6 lukiolaiset eivät viittaa itseen, mutta kokemus esitetään heidän omasta näkökulmastaan.

> *(5) Koulussa tehtävät äidinkielen kirjoitelmat ovat vähän vaikeita, sillä niissä pitää kokoajan miettiä ettei tule rakenne- tai kirjoitusvirheitä tai kuuluuko tämä asiaan ynnä muuta sellaista. Niin sanotuissa paineettomissa tilanteissa on kohtuu helppoa kirjoittaa tuosta noin vain, kun ei tarvitse miettiä arviointia.* 14/31

> *(6) Kyllähän kirjoittaminen voisi olla varmaan kivaa jos keksisi aiheista jotain tai keksisi itse aiheen mistä kirjoittaa.* 06/07

Esimerkissä 5 lukiolainen kuvaa koulun kirjoittamista vaikeaksi ja perustelee luonnehdintaansa nesessiivirakenteen avulla: *(0:n) pitää miettiä*. Miettimisen välttämättömyys koskee kaikkia, jotka kirjoittavat koulussa äidinkielen kirjoitelmia. Katkelman toisessa virkkeessä kirjoittaja tuo esiin, minkälaisissa tilanteissa kirjoittaminen on helpompaa. Kyseessä on oma kokemus, vaikka kokijan paikka onkin avoin: *(0:n) on kohtuu helppoa kirjoittaa*. Esimerkissä 6 kirjoittaja puolestaan tuo epäsuorasti esiin, ettei nauti kirjoittamisesta. Konditionaali ilmaisee toisistaan riippuvia ehtoja: jos ehdot toteutuisivat, voisi kirjoittaminen olla mukavaa (ks. VISK, § 1595). Katkelmassa ei ole suoraa viittausta kokijaan, mutta tulkitsen, että lukiolainen kirjoittaa itsestään: *kirjoittaminen voisi olla varmaan kivaa (0:lle) jos (0) keksisi – –*.

On odotuksenmukaista, että nollapersoonaa käytetään kirjoittamista pohtivissa kirjoitelmissa, sillä rakennetta hyödynnetään usein nimenomaan omaa kokemusta käsitellessä (Laitinen, 1995, s. 339). Myös Karjalainen (2012, ss. 130–131) on kiinnittänyt huomiota nollapersoonan käyttöön reflektiivisissä teksteissä. Rakennetta käytetäänkin valtaosassa aineistoni kirjoitelmista: vain kolmessa tekstissä viidestäkymmenestä ei ole lainkaan nollapersoonarakenteita. Näistä kolmesta tekstistä kaksi on selvästi lyhyempiä kuin suurin osa kirjoitelmista: toisessa on 72 sanaa ja toisessa 44 sanaa.

Olen aiemmissa samaa aineistoa analysoivissa tutkimuksissani havainnut, ettei kirjoittaminen ole lukiokontekstissa kovin sosiaalista toimintaa (Erra, 2018, 2019; koulun kirjoittamisen sosiaalisuudesta ks. myös Juvonen ym., 2011; Kauppinen, M., ym. 2015; Pentikäinen ym., 2017). Sosiaalisuuden vähäisyydestä huolimatta kirjoittamiseen liittyvät kokemukset voivat olla jaettavia ja reflektio voi tuoda jaettavuuden näkyviin. Kirjoittamiseen liittyvän kokemuksen jakamisesta ei ole välttämättä pitkä matka siihen, että kirjoittamista voisi myös oppia yhdessä – ehkä jopa tehdä yhdessä. Reflektiivisessä tekstissä vuorovaikutus voikin olla lukijan kutsumista osaksi keskustelua ja kokemusta. Reflektiivinen teksti on näin itsen ja muiden kohtauspaikka, jossa oma kokemus ja yhteinen, universaali tieto yhdistyvät. Tässä kiteytyy myös ajatus narratiivisesta identiteetistä. Kun tekstissä oma kokemus avautuu muille kokijoille, voi myös oma kertomus kirjoittamisesta kohdata sosiokulttuurisen kontekstin kertomukset (ks. Ricœur, 1991).

Reflektio dialogina

Vuorovaikutus ja itsen ymmärtäminen voivat näyttäytyä paitsi kokijan paikan tarjoamisena tai jakamisena toisinaan myös argumentointina ja ulkopuolisen äänen referoimisena. Esimerkissä 7 kirjoittaja tuntuu toistavan kuulemaansa ja ryhtyy keskustelemaan toisen äänen kanssa. Kirjoittaja ei

asetu dialogiin niinkään lukijan vaan jonkin vuorovaikutustilanteen ulkopuolella olevan kanssa.

> *(7) Ymmärrän kyllä, että asiatekstejä tarvitaan työelämässä ja on tärkeä osata niitä, jos sellainen sattuu eteen. Siltikään en saa tekstiäni tarpeeksi johdonmukaiseksi, vaikka yritänkin käyttää kaavoja ja sisällyttää tekstiin tarvittavat asiat.* 06/04

Kirjoittaja käyttää katkelman alussa yksikön ensimmäistä persoonaa. Ulkopuoliseksi tulkitsemani ääni *asiatekstejä tarvitaan työelämässä ja on tärkeä osata niitä, jos sellainen sattuu eteen* liitetään johtolauseella osaksi omaa pohdintaa. Vakuuttelua ilmaiseva *kyllä*-partikkeli tuntuu korostavan johtolauseen verbiä, ja lause luo odotuksen, että referoitua seuraa varaus. Asiatekstien osaamisen tarpeellisuus voi olla ympäristöstä, esimerkiksi opettajalta, peräisin oleva ajatus. Koska näkemys sidotaan omaan tekstiin johtolauseella, ei se edusta varauksetta opiskelijan omaa ajattelua. Toisessa virkkeessä kirjoittaja reagoi referoimaansa: osaamisen tärkeydestä huolimatta hän ei koe onnistuvansa. Opiskelija tuntuu etsivän ymmärrystä, vaikka kirjoittamiseen liittyvä ongelma ei tekstissä ratkeakaan. Reflektiivinen kirjoittaminen on siis tuottanut tietoa, joka olisi hyödyllistä opettajalle, sekä käynnistänyt pohdinnan, joka voisi edistää oppimista myöhemmin.

Oman ajattelun ja vaihtoehtoisten näkemysten vuorottelua voi kuvata dialogisena laajentamisena tai supistamisena: tekstissä voidaan antaa mutta myös olla antamatta tilaa lukijan vaihtoehtoisille näkemyksille (Martin & White, 2005, ss. 102–104). Juvonen (2014) on tarkastellut ilmiötä kahdesta näkökulmasta: kyse on yhtäältä tekstin moniäänisyydestä, jossa teksti reagoi aiemmin sanottuun, ja toisaalta vuorovaikutuksesta, jossa teksti luo suhdetta vastaanottajaan. Omassa tutkimuksessani vuorovaikutuksen ei nähdä tapahtuvan pelkästään vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien kielenkäyttäjien välillä, vaan kyse on myös tätä laajemmasta kirjoittajan ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta (ks. esim. Cooper, 1986). Erilaisten äänten referoinnissa ja lukijan huomioinnissa onkin lopulta kyse samasta ilmiöstä: kirjoittamista ei voi erottaa kontekstistaan.

Aineistossani keskustelu ja vuorovaikutus näkyvät sekä kielen että sisällön tasolla. Kirjoittajaidentiteettiä muovaavat erilaiset kirjoittamiseen liittyvät käytännöt ja erilaiset kirjoittamisen diskurssit, joita kirjoittaja voi ottaa omakseen tai torjua. Seuraavassa esimerkissä reflektiivisen tekstin sisällä käytävä dialogi on monitasoista argumentointia, joka kytkeytyy erilaisiin kirjoittamisen käytänteisiin ja diskursseihin (ks. myös Karjalainen, 2012, s. 250). Tarkastelua helpottaakseni olen numeroinut virkkeet ja jakanut yhtenäisen katkelman kahteen osaan (8a ja 8b).

> *(8a) 1. Tunnen kyllä, että esim. esseissä minulla on aina ideoita mistä kirjoittaa, mutta kirjoitan vähän epäselvästi tai jotenkin väärässä järjestyksessä. 2. Äidinkielen opiskelussa ja kirjoittamisessa latistaa se, että kirjoittamassani tekstissä on aina jotain väärin. 3. En tarkoita nyt kielioppivirheitä, koska niistä etenkin pitää huomauttaa ja haluaisin todella päästä näistä virheistä pois! 4. Lähinnä tarkoitan, että kirjoituksissa arvostellaan minusta rankasti tekstin jäsentelyä ja tyyliä. 5. Ymmärrän että jäsentelyn pitää*

> *olla selkeää, mutta kirjoittamisesta olisi mielestäni parempi saada äidinkielenopettajilta rakentavaa palautetta. 6. Omat kokemukseni ovat, että vaikka yrittäisin kaikkeni kirjoittaessani tekstiä, siinä on aina opettajien mielestä jotain tyylillistä korjattavaa. 7. En oikein siksi pidä kirjoittamisesta, koska en osaa kirjoittajana luottaa itseeni. 8. Ehkä se toteutuu tulevaisuudessa.*

Katkelman toisessa ja neljännessä virkkeessä kirjoittaja tekee opetusta koskevia kriittisiä väitteitä: opetus latistaa, ja tyyliin sekä jäsentelyyn kohdistuva arviointi on liiallista. Kolmas virke sisältää täsmennyksen ja myönnytyksen: kritiikki ei kohdistu kielioppivirheiden osoittamiseen. Samalla kirjoittaja määrittelee omaa kirjoittamistaan koskevan tavoitteen: hän haluaa tehdä vähemmän kielioppivirheitä. Viidennessä virkkeessä kirjoittaja tekee myönnytyksen ja ratkaisuehdotuksen: palautteen pitäisi olla rakentavaa. Hän perustelee ongelman vakavuutta omalla kokemuksellaan (6) ja ongelman seurauksen kuvauksella (7).

> *(8b) 9. Tietenkin on hienoa, että meistä halutaan hioa erityisen selkeitä kirjoittajia, mutta onko jokainen punakynän pienikin merkintä sen arvoinen, että se vie hieman pois kirjoittamisen inspiraatiota ja innostusta kirjoittamisesta jatkossa. 10. Itseensä ei tietenkään saisi ottaa, mutta jos joka tekstin jälkeen näin käy, ei se erityisen innostavaltakaan tunnu. 11. En tiedä, mutta taas kun olen valmistamassa tätä tekstiä ja varsinkin nyt lopettamassa sitä, koko vartalossani tunnen kuinka mietin, että onko tämä teksti tarpeeksi hyvä.* 14/37

Yhdeksännessä virkkeessä kirjoittaja tekee jonkinlaisen ironisen myönnytyksen ja käyttää retorisena keinonaan liioittelua. Lukiolaiset näyttäytyvät joukkona, johon kirjoittaja viittaa persoonapronominilla *me*. Kirjoittaja muotoilee ajatuksensa kysymykseksi, vaikka päättääkin virkkeen pisteeseen. Kysyminen voi olla reflektoivassa tekstissä myös epävarmuuden ja ihmettelyn keino, jonka tehtävä ei liity varsinaisesti vuorovaikutukseen (Karjalainen, 2012, ss. 63–79). Tässä retorinen kysymys kuitenkin rakentaa vuorovaikutusta ja aktivoi lukijaa, sillä se esittää oletetusti jaetun näkemyksen eikä varsinaisesti kutsu vastausta (ks. VISK, § 1705). Myös ironialla voi olla vuorovaikutuksellinen merkitys, sillä sitä on pidetty keskustelussa keinona vahvistaa puhujien välistä yhteyttä (Roy, 1981, s. 409).

Katkelman lopuksi kirjoittaja siirtyy yhä selvemmin omaan kokemukseen. Kymmenennessä virkkeessä hän puhuu ensin itsestään ja vahvistaa näkemystään adverbilla *tietenkin*. Tämän jälkeen kirjoittaja lieventää ilmaisua määritteellä *erityinen* ja liitepartikkelilla *-kaan*: *ei se erityisen innostavaltakaan tunnu*. Kokemuksen kuvauksessa on ironinen sävy. Kirjoittaja käyttää laajan repertuaarin keinoja perustellessaan ja antautuessaan keskusteluun. Yleisen tason väitteiden ja omien mielipiteiden välinen vuorottelu tarkentuu lopussa kirjoitushetkeen ja käsillä olevaan tekstiin. Kirjoittaja asemoi itsensä ja oman kirjoittamisensa vastakkain opettajien vaatimusten kanssa, ja vastakkainasettelu tuntuu synnyttävän riittämättömyyden tunnetta. Keskustelua käydään kirjoittajaminän ja toisenlaisen position välillä, mutta myös erilaisten kirjoittamisen diskurssien välillä, sillä kirjoittamisen taitoa korostava diskurssi ja luovuutta korostava diskurssi asettuvat vastakkain (ks. Erra, 2019; Erra &

Svinhufvud, 2017, s. 343; Ivanič, 2004). Teksti on kirjoitettu tutkijalle, mutta auki jää, argumentoiko kirjoittaja lukijalle vai itselleen.

Tekstit ovat aina jollakin tapaa moniäänisiä ja kytköksissä kontekstiin, ja ne mahdollistavat sekä itsen että toisten ymmärtämisen (Ricœur, 1984, ss. 52–87). Myös kirjoitelma-aineistossa moniäänisyys ja dialogisuus kytkeytyvät itsen ymmärtämiseen. Oman kirjoittamisen reflektoiminen kirjoittamalla mahdollistaa erilaisten ajatusten punnitsemisen, ja se voi käynnistää pohdinnan, joka myöhemmin edistää oppimista.

Pohdinta – reflektiivinen kirjoittaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa

Kirjoittaminen ei ole pelkästään jo olemassa olevien ajatusten purkamista paperille, vaan myös aktiivinen prosessi, jonka aikana rakennetaan uusia merkityksiä sosiokulttuurisen kontekstin puitteissa (Clark & Ivanič, 1997, s. 110). Sekä prosessi että konteksti jättävät jälkensä kirjoitettuihin teksteihin. Tässä artikkelissa olen tarkastellut reflektoivissa teksteissä näkyvää vuorovaikutusta ja itsen ymmärtämistä. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa ja käytännössäkin on kiinnitetty huomioita etenkin aikuiskoulutuksen piirissä tapahtuvaan reflektointiin, on tutkimukseni valossa perusteltua tutkia ja kehittää myös lukiolaisten reflektiivistä kirjoittamista (ks. myös Karjalainen, 2012, s. 254). Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että reflektiivinen kirjoittaminen voi tarjota mahdollisuuden käsitellä omaa kirjoittamista suhteessa kirjoittamisen ympäristöön ja toisiin kirjoittajiin, ja siten se voi tuoda yksilölliseenkin kirjoittamiseen sosiaalisen näkökulman.

Ricœurin narratiivisen identiteetin teoria korostaa tekstien merkitystä identiteeteille, sillä tekstin avulla ihminen voi ymmärtää itseään ja tekstin kohtaaminen mahdollistaa ajatusten, toimintatapojen ja identiteettien uudistumisen (Ricœur, 1991, ss. 87–88, 1992; ks. myös Farquhar, 2010, s. 38). Ricœurin mukaan (1976, ss. 29–30) tekstin voima perustuu etäännyttämiseen: teksti irrottautuu tekijästään, jolloin sen synnyttämät merkitykset ovat myös tärkeämpiä kuin se, mitä kirjoittaja on tarkoittanut sanoa. Koska en ole tässä tutkimuksessa tarkastellut koko prosessia vaan yksittäisiä kirjoitelmia, ei uudistuminen voi tulla aineiston analyysissä luotettavasti näkyviin. Yksittäistä kirjoittamista pohtivaa tekstiä voi kuitenkin pitää eräänlaisena pysäytyskuvana hermeneuttisesta prosessista: siinä on näkyvissä jotain kirjoittajasta ja kirjoittajaa ympäröivästä maailmasta kirjoitushetkellä.

Ricœur (1984, ss. 52–87) tuo esiin, että tekstin avulla ihminen voi ymmärtää maailmaa ja toisia ihmisiä mutta myös itseään. Karjalainen (2012, s. 140) arvelee, että omaelämäkerrallisten tekstien reflektiivisyydessä on kyse samanaikaisesti ymmärtämisestä ja ymmärretyksi tekemisestä. Lukiolaisten omaa kirjoittamista pohtivissa kirjoitelmissa onkin samankaltaisia piirteitä kuin elämäkerrallisissa teksteissä: reflektio ilmenee oman näkökulman tarjoamisena mutta myös keskusteluun asettumisena, ja molemmat ovat sekä vuorovaikutusta että itsen ymmärtämistä. Kiinnostavaa on, että kirjoittaja voi käyttää erilaisia strategioita käsitellessään itseään: hän voi jakaa kokemustaan ja tarjota subjektin paikkaa myös lukijalle tai hän voi asettua dialogiin ja vastakkain toisen kanssa. Vaikka

lukijoiden saaminen voi olla tuskallista ja vaikka kirjoittaminen ei välttämättä ole etenkään koulussa kovin sosiaalista (Erra, 2018, ss. 81–82, 2019, ss. 174–175; ks. myös Erra & Svinhufvud, 2017, s. 344), rakentuvat kirjoittamiseen liittyvät käsitykset sekä käsitys itsestä kirjoittajana keskustellen ja vuorovaikutuksessa.

Olen artikkelin johdannossa todennut, että kirjoittamisen tarkastelu Ivaničin teorian pohjalta edellyttäisi toisenlaista aineistoa ja tutkimusasetelmaa. Artikkelini kuitenkin tukee Ivaničin ajatusta siitä, että sosiokulttuurinen konteksti ympäröi omaa kirjoittamistaan pohtivaa kirjoittajaa ja vaikuttaa kirjoittamiseen. Kirjoittajan historia on tärkeä: hänen menneisyytensä kokemukset ja hänen kohtaamansa äänet vaikuttavat siihen, miten hän kirjoitustilanteessa toimii (Ivanič, 1998, s. 182–183). Koska aineistoni teksteissä käsitellään nimenomaan kirjoittamista, tulee kirjoittajan historia näkyviin myös tekstin moniäänisyytenä kuten erilaisina kirjoittamista koskevina ajatuksina. Sosiokulttuurisen kontekstin vaikutus näkyy, kun kirjoittaja asettuu dialogiin ja vastakkain erilaisten näkemysten kanssa: toisten mielipiteet näkyvät esimerkiksi myönnytyksissä ja vasta-argumenteissa. Kirjoittamista pohtivat kirjoitelmat saattavat siis olla moniäänisiä kokonaisuuksia, joissa lukiolainen argumentoi oman mielipiteensä puolesta.

Ivaničin (1998, ss. 24–26) mukaan kirjoittajan historia ja omaelämäkerrallinen minä vaikuttavat myös minään tekijänä – siihen, miten kirjoittaja ottaa teksteissään vastuuta omasta kirjoittamisestaan ja tuo itsensä näkyviin. Tässä tutkimuksessa kirjoittajan näkyminen tekstissä on kiinnostava ilmiö. Kirjoitelma-aineiston analyysi toi esiin, että moni lukiolainen jakaa omaa kokemustaan ja tarjoaa kokijan paikkaa myös tekstin lukijalle käyttämällä nollapersoonaa. Suomen nollapersoonan yhteydessä puhutaan usein *minän* häivyttämisestä (ks. Kelomäki, 2019; vrt. Laitinen, 1995), mutta kun kirjoittaja käsittelee ilmiselvästi omaa kokemustaan ja tarjoaa myös muille mahdollisuutta asettua kokijan paikalle, on erityisen keskeistä erottaa kirjoittaja ja kieliopillinen persoona. Jos kirjoittaja esittää oman kokemuksensa avoimena toisille kokijoille, ei persoona ole ehkä näkyvissä, mutta ajattelen kirjoittamistaan käsittelevän ihmisen olevan. Vaikka kirjoittamista ei kirjoitelma-aineistossa kuvata kovin sosiaalisena tai yhteisöllisenä toimintana, voivat kirjoittamiseen liittyvät yksilölliset kokemukset olla jaettavia.

Uusimpien lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2015, 2019) näkökulmasta lukion kirjoittaminen on lähinnä yksilön taito, mutta kirjoittamisesta kuitenkin keskustellaan yhdessä ja tekstejä myös tuotetaan yhdessä (ks. Opetushallitus, 2015, s. 40, 2019, s. 66). Reflektoinnin voi nähdä yksilön prosessina, jonka ansiosta on mahdollista oppia juuri omista kokemuksista (Johns, 1995), mutta reflektio voi olla myös lähtökohta yhteiselle käsittelylle sekä osa ryhmätyötä. Tutkimuksessani reflektiiviset tekstit näyttäytyvät itsen ja muiden sekä oman kokemuksen ja universaalin tiedon kohtauspaikkoina (ks. Dewey, 2016 [1910]), jotka voisivat olla lähtökohtia tämänkaltaiselle yhteiselle toiminnalle. Aineistoni tekstit on kirjoitettu yksin, mutta aiempi tutkimus on osoittanut, että on hyödyllistä käsitellä kirjoittamista myös pienryhmissä (esim. Murtorinne, 2005). Ekströmin mukaan (2011, s. 74) vuorovaikutus toisten kanssa voi tukea kirjoittamisen tarkastelua ja kirjoittajan yksilöllisyydestä voi

lopulta seurata pyrkimys yhteyteen muiden kirjoittajien kanssa. Tällöin yhteinen pohtiminen ei syrjäytä kirjoittajayksilöä vaan tarjoaa mahdollisuuden esimerkiksi purkaa kirjoittamiseen liittyviä haitallisia myyttejä kuten käsitystä inspiraation keskeisyydestä. Yhteinen reflektio voi siten olla keino lähestyä erilaisia kirjoittamiskäsityksiä ja lopulta ymmärtää kirjoittaminen aiempaa monipuolisemmin (Ekström, 2011). Koska kokemuksen jaettavuus ja keskustelu ovat keskeisiä reflektoivissa teksteissä, voi omaa kirjoittamista pohtiva teksti olla luonteva lähtökohta kirjoittamisen yhteiselle käsittelylle. Konkreettiset, reflektiota tukevat tehtävät edellyttävät kuitenkin pedagogista kehittelyä ja jatkotutkimusta.

Jatkossa lukiolaisten reflektiivisestä kirjoittamisesta kannattaisi tehdä pitkittäistutkimusta, jossa huomioitaisiin myös opiskelijoiden ajattelussa ja kirjoittamisessa tapahtuvia muutoksia. Tällainen tutkimus mahdollistaisi sekä reflektiivisen kirjoittamisen hyötyjen tarkemman analyysin että erilaisten tehtävänantojen ja työtapojen testaamisen. Aiemman tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että yksittäinen teksti on oppimisen kannalta riittämätön väline (ks. Tynjälä 2001). Yläkouluikäisten kirjoittamista tutkittaessa on havaittu, että jos tavoitellaan asioiden syvällistä ymmärtämistä ja ajattelutaitojen kehittämistä, edistää kirjoittaminen oppimista, kunhan sopivia kirjoitustehtäviä on useita (Hand, Prain & Yore, 2001). Toistoa tarvitaan myös siksi, että reflektiivinen kirjoittaminen poikkeaa siitä, mihin opiskelijat ovat yleensä tottuneet, ja sitä pitää siis tietoisesti harjoitella (Creme, 2008, s. 59, 62; ks. myös Karjalainen, 2012, s. 251).

Sekä Heikkisen (2001) että Jaatisen (2013) yliopisto-opiskelijoita koskevissa tutkimuksissa narratiivinen portfolio oli merkittävä identiteettityön väline, ja olisikin tarpeen tutkia, voisiko samankaltainen työskentely sopia myös nykylukioon. Narratiivinen portfolio tukee sykliä, jossa opiskelija esimerkiksi reflektiivisen kirjoittamisen avulla tutustuu itseensä, mutta laajentaa sitten tietoisesti tarkasteluaan yhteiskunnalliseen kontekstiin ja rakentaa omaa suhdettaan tähän kirjoittamisen ympäristöön (ks. Heikkinen, 2001, s. 113; Karjalainen, 2012, s. 243). Malli hyödyntää Ricœurin ajatuksia, ja prosessissa identiteetti hahmottuu hermeneuttisena kehänä: se muuttuu ja ammentaa ympäristöstä. Lisää tutkimusta tarvitaan myös siitä, minkä verran ja minkälaista tukea lukiolainen tarvitsisi tämänkaltaiseen portfoliotyöskentelyyn: omaehtoinen reflektointi ei välttämättä riitä, vaan tarvitaan myös opettajaa ja vertaisia. Ricœurin teorian potentiaali opetuksen kannalta liittyy nähdäkseni siihen, että ymmärryksen muuttuessa myös toiminta voi muuttua.

Tutkimukseni antia arvioitaessa on huomioitava, että aineiston kirjoittajat tuottivat tekstit tutkijalle eivätkä omalle opettajalleen, ja on mahdollista, ettei auktoriteettiasemassa olevalle opettajalle kerrota samanlaisia asioita kuin opiskelijat ovat teksteissään minulle kertoneet. Pidin tutkimuseettisesti tärkeänä, etten tutki omia opiskelijoitani, jottei opetusta koskeva mahdollinen kritiikki jäisi sanomatta ja jotten kierrättäisi omia kirjoittamista koskevia ajatuksiani opiskelijoiden kautta. Toisaalta en halunnut, että opettajan ja opiskelijan aiempi tuttavuus vaikuttaisi teksteihin. On kuitenkin esimerkkejä reflektoivaa kirjoittamista ja identiteettejä sivuavista tutkimuksista, joissa tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välillä on ollut hierarkkinen opettaja–oppilassuhde (esim. Kallionpää,

2014; Karjalainen, 2012; Vassilaki, 2017). Aiemman tutkimuksen perusteella reflektiivistä kirjoittamista voi pitää hyödyllisenä myös silloin, kun tehtäväänto tulee opettajalta eikä ulkopuoliselta tutkijalta. Jos opettaja lukee reflektoivat tekstit, hän voi saada arvokasta tietoa, jota hyödyntää opetusta kehittäessään. Tällöin on kuitenkin hyvä kiinnittää huomiota arvioinnin ja reflektion kompleksiseen suhteeseen (Vassilaki, 2017, s. 44).

Creme (2005, 2008) on pohtinut reflektiota turvallisena tilana, joka mahdollistaa muutoksen ja oppimisen. Reflektion avulla opiskelijat voivat luoda suhteita erilaisiin kirjoittajaidentiteetteihin ja erilaisiin tapoihin ymmärtää asioita (Creme, 2008, s. 59, 62). Turvallisen oppimisympäristön rakentamisessa voi pitää keskeisenä yhteistyötä, kunnioitusta ja luottamuksellisuutta sekä kaiken tämän määrittelemistä ja mallintamista (Clapper, 2010). Turvallisuuteen liittyy uskallus omien ajatusten testaamiseen ja riskien ottamiseen. Turvallisuuteen voisi liittää myös jonkinlaisen paineettomuuden, sillä pysähtymiselle ja pohtimiselle täytyy olla aikaa. On haasteellista rakentaa nykylukioon tällaista paineetonta tilaa, mutta jotta voi oppia, on välillä ehdittävä miettiä, mitä on oppinut ja mitä on opiskelemassa.

Lähteet

Ballantyne, R. & Packer, J. (1995). The role of student journals in facilitating reflection at doctoral level. *Studies in Continuing Education,* 17(1–2), 29–45. https://doi.org/10.1080/0158037950170104

Berg, M. (2011). Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virittäjä*, 115(3), 317–348. https://journal.fi/virittaja/article/view/4548

Bolton, G. (2005). *Reflective practice. Writing and professional development.* Los Angeles: Sage.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). Promoting Reflection in Learning: A Model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.), *Reflection: Turning Reflection into Learning* (ss. 18–40). London: Routledge.

Burgess, A. (2012). "I don't want to become a China Buff": Temporal dimensions of the discoursal construction of writer identity. *Linguistics and Education*, 23(3), 223–234. https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.04.001

Burgess, A. & Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written Communication*, 27(2), 228–255. https://doi.org/10.1177/0741088310363447

Chambers, I. (1995). *Migrancy, culture, identity.* London: Routledge.

Clapper, T. C. (2010). Creating the safe learning environment. *PAILAL*, 3(2), 1–6.

Clark, R. & Ivanič, R. (1997). *The Politics of writing.* London: Routledge.

Cooper, M. M. (1986). The ecology of writing. *College Composition*, 48(4), 364–375. https://doi.org/10.2307/377264

Creme, P. (2005). Should student learning journals be assessed? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 287–296. https://doi.org/10.1080/02602930500063850

Creme, P. (2008). A Space for Academic Play. Student learning journals as transitional writing. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(1), 49–64. https://doi.org/10.1177/1474022207084882

Dewey, J. (2016 [1910]). *How we think.* E-kirja. Endymion Press.

Ekström, N. (2011). *Kirjoittamisen opettajan kertomus: Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta.* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4443-8

Erra, S. (2018). Kirjoittamisen tarjoumat lukiossa. *Scriptum : Creative Writing Research Journal*, 5(1), 47–94. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201801091111

Erra, S. (2019). Kirjoittamisen diskurssit lukiolaisten kirjoittamista pohtivissa teksteissä. *Sananjalka*, 61, 165–181. https://doi.org/10.30673/sja.80207

Erra, S. & Svinhufvud, K. (2017). Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä. *Virittäjä*, 121(3), 316–354. https://doi.org/10.23982/vir.51462

Farquhar, S. (2010). *Ricoeur, identity and early childhood*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Grant, A., Kinnersley, P., Metcalf, E., Pill, R. & Houston, H. (2006). Students' views of reflective learning techniques: an efficacy study at a UK medical school. *Medical education*, 40(4), 379–388. https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02415.x

Hall, S. (1999). *Identiteetti.* M. Lehtonen & J. Herkman (suom. ja toim.). Tampere: Vastapaino.

Hand, B. M., Prain, V. & Yore, L. (2001). Sequential writing tasks' influence on science writing. Teoksessa P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (toim.), *Writing as a Learning Tool: Integrating theory and practice* (ss. 105–130). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5

Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla.* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4354-7

Higgins, L., Flower, L. & Petraglia, J. (1992). Planning text together. The role of critical reflection in student collaboration. *Written Communication*, 9(1), 48–84. https://doi.org/10.1177/0741088392009001002

Huttunen, M. (2013). Narratiivisten identiteettiprosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* (ss. 125–154). Tampere: Tampere University Press.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discoursal construction of identity in academic writing.* Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/swll.5

Jaatinen, R. (2003). *Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa.* (Väitöskirja). Tampereen yliopisto. http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5578-9

Johns, C. (1995). The value of reflective practice for nursing. *Journal of Clinical Nursing*, 4(1), 23–30. https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.1995.tb00006.x

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

Juvonen, R. (2014). *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. (Väitöskirja). Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0264-5

Jääskeläinen, M. (2012). *Sana kerrallaan: Johdatus luovaan kirjoittamiseen.* Helsinki: WSOY.

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

Kallionpää, O. (2017). *Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa.* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201701121134

Kaunismaa, P. & Laitinen, A. (1998). Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa P. Kuhmonen & S. Sillman (toim.), *Jaettu jana, ääretön raja* (ss. 168–195). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

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

Karjalainen, A. L. (2012). *Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa.* (Väitöskirja). Itä-Suomen yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-174-8

Kellogg, D. (1994). *The Psychology of writing.* New York: Oxford University Press.

Kelomäki, T. (2019). Suomen passiivin ja impersonaalin määritelmistä ja keskinäisistä suhteista. *Virittäjä*, 123(1), 110–134. https://doi.org/10.23982/vir.49512

Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.), *Reflection: turning experience into learning* (ss. 139–163). London: Routledge.

Koskinen, M. (2014). Advancing students' skills and capabilities for lifelong learning with a personal learning environment. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, J. Moate & M.-K. Lerkkanen (toim.), *Enabling education. Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013* (ss. 89–114). Jyväskylä: FERA.

Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen.* (Väitöskirja). Åbo Akademi. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-505-7

Kupila, P. (2007). *"Minäkö asiantuntija?" Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2789-9

Kähmi, K. (2015). *"Kirjoittaminen on tie minuun, minusta sinuun". Ryhmämuotoinen kirjoittaminen ja metaforien merkitys psykoosia sairastavien kirjallisuusterapiassa.* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6252-4

Laine-Patana, S. (2007). Lukiolainen kirjoittaa identiteettiä. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* (ss. 344–348). Helsinki: SKS.

Laitinen, L. (1995). Nollapersoona. *Virittäjä,* 99(3), 337–358. https://journal.fi/virittaja/article/view/38803

Langacker, R. W. (1990). Subjectification. *Cognitive linguistics,* 1(1), 5–38. https://doi.org/10.1515/cogl.1990.1.1.5

Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Lindquist, A. (2009). Kirjoittaminen itsehoitona ja psykoterapeuttisena menetelmänä. Teoksessa J. Ihanus (toim.), *Sanat että hoitaisimme. Terapeuttinen kirjoittaminen* (ss. 70–96). Helsinki: Duodecim.

Lyons, J. (1999). Reflective education for professional practice: discovering knowledge from experience. *Nurse Education Today*, 19(1), 29–34. https://doi.org/10.1054/nedt.1999.0607

Lähteenmäki, M.-L. (2005). Reflektiivisyys harjoittelussa. Ohjauksella uudistavaan fysioterapiaan. *Kasvatus,* 36(3), 200–213.

Makkonen-Craig, H. (2010). Ylioppilasaine ja päättökokeen tavoitediskurssi: Genre ja varjogenre. Teoksessa H. Lappalainen, M.-L. Sorjonen, M. Vilkuna (toim.), *Kielellä on merkitystä: Näkökulmia kielipolitiikkaan* (ss. 206–252). Helsinki: SKS.

Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English.* Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230511910

Mikkonen, I. (2010). *"Olen sitä mieltä, että…" Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi.* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3826-0

Murtorinne, A. (2005). *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla.* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2258-8

Mäkinen, L. (1998). *Oppilaan itseohjautuvuusvalmius ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa*. (Väitöskirja). Joensuun yliopisto.

Mäntylä, E. (2003). *Kuudesluokkalaisen oppilaan reflektio ja metakognitio itseohjautuvuusvalmiutta harjoittavassa opiskeluprojektissa.* (Väitöskirja). Joensuun yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-313-5

Ojajärvi, J. (2000). Imperialistinen sä-puhe – kun sä ajat formulaa. *Kielikello,* 2000(3), 19–22.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015.* Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019.* Helsinki: Opetushallitus.

Pentikäinen, J., Routarinne, S., Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M., & Kulju, P. (2017). Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon : suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen*

palat, yhteisöjen salat : näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen (ss. 157–180). Tampere: Tampere University Press. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0500-0

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia.* Tampere: Vastapaino.

Ricœur, P. (1976). *Interpretation theory. Discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: TCU Press.

Ricœur, P. (1984). *Time and Narrative I.* [Temps et récit]. Engl. K. McLaughlin & D. Pellauer. Chicago: The University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226713519.001.0001

Ricœur, P. (1991). Life in quest of narrative. Teoksessa D. (toim.), *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation* (ss. 20–33). London: Routledge.

Ricœur, P. (1992 [1990]). *Oneself as another.* [Soi-même comme un autre] Engl. K. Blamey. Chicago: The University of Chicago Press.

Ropo, E. (2009). Identity development as a basis for curriculum development. Teoksessa P. M. Rabensteiner & E. Ropo (toim.), *European dimension in education and teaching: identity and values in education* (ss. 20–34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Roy, A. M. (1981). The function of irony in discourse. *Text & Talk,* 1(4), 407–423. https://doi.org/10.1515/text.1.1981.1.4.407

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. (1994). *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä.* Helsinki: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Sharples, M. (1999). *How we write. Writing as creative design*. London: Routledge.

Sirelius, U. T. (1894). *Lauseopillinen tutkimus Jääsken ja Kirvun kielimurteesta*. Helsinki: SKS.

Skinnari, K. (2012). *"Tässä ryhmässä olen aika hyvä". Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa.* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4904-4

Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. Teoksessa P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (toim.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (ss. 37–56). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5_4

Vanhatalo, P. (2008). Minä! Kirjoittaja! Kirjoittajaidentiteetin haave ja haaste. Teoksessa J. Joensuu & K. Blomberg (toim.), *Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen* (ss. 18–34). Jyväskylä: Atena.

Vassilaki, E. (2017). Reflective writing, reflecting on identities: The construction of writer identity in student teachers' reflections. *Linguistics and Education,* 42, 43–52. https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.08.001

Veijola, A. (2013). *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista.* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5350-8

VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi.* Helsinki: SKS. Verkkoversio, viitattu 12.6.2019. Saatavissa: http://scripta.kotus.fi/visk URN:ISBN:978-952-5446-35-7

Yrjänäinen, S. (2011). *"Onks' meistä tähän?" Aineenopettajakoulutus ja aineenopettajaopiskelijan toiminnallinen osaaminen.* (Väitöskirja). Tampereen yliopisto. http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8334-9

Yli-Vakkuri, V. (1986). *Suomen kieliopillisten muotojen toissijainen käyttö.* (Väitöskirja). Turun yliopisto.