

**Identiteettiä tukeva oppimisympäristö – Nuorten
aikuisten käsityksiä luovasta kirjoittamisesta**

Terhi Miettinen

Kasvatustieteen/Kirjallisuuden pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden ja psykologian/
Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta
Kesä 2022
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Miettinen, Terhi. 2022. Identiteettityötä tukeva oppimisympäristö – Nuorten aikuisten käsityksiä luovasta kirjoittamisesta. Kasvatustieteen ja kirjallisuuden pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos/ Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. 76 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää nuorten aikuisten luovaan kirjoittamiseen liittyviä käsityksiä ja kokemuksia identiteettityön kannalta. Lisäksi tavoitteena on kuvata, millaiset elementit luovan kirjoittamisen ryhmässä tukevat yksilön työskentelyä.

Aineisto kerättiin puolistrukturoituina temahaastatteluina kesällä 2021, haastatteluun osallistui neljä vapaaehtoista luovan kirjoittamisen kurssille osallistunutta henkilöä. Litteroitu haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, josta muodostettiin erilaisia kategorioita.

Haastatteluaineiston kolmeksi keskeiseksi pääkategoriaksi muodostuivat: kirjoittajaidentiteetti, ryhmän tunnetuki sekä kirjoittamiseen liittyvien harjoitteiden reflektointi. Haastateltavilla oli samansuuntaisia kokemuksia kirjoittamisesta menneisyydessään.

Haastattelujen perusteella voidaan päätellä, että luova oppimisympäristö tuki yksilön identiteettityötä sekä antoi uusia näkökulmia kirjoittamiseen. Käsitys kirjoittamisesta muuttui positiivisemmaksi sekä osa haastateltavista sai motivaatiota jatkaa kirjoittamista myös kurssin päättyessä. Haastateltavat pitivät myös ryhmän ja ohjaajan tukea tärkeänä luovassa työssä. Esimerkiksi ohjaajan antamaa sanallista palautetta ja ohjausta pidettiin tärkeänä osana kirjoitusprosessia.

Asiasanat: Luova kirjoittaminen, kirjoittaminen, oppimisympäristö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 LUOVUUS	7
2.1 Luovuudesta	7
2.2 Luovuus prosessina	7
2.3 Luovuus ominaisuutena	10
2.3.1 Luovuus ympäristön ominaisuutena	11
2.3.2 Luovuus ryhmän ominaisuutena.....	13
3 KIRJOITTAMINEN.....	16
3.1 Kirjoittamisesta.....	16
3.2 Kirjoittaminen luovana toimintana	17
3.3 Kirjoittaminen eri tekstilajien tuottamisena.....	19
3.4 Kirjoittaminen prosessina	22
3.5 Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana	23
3.6 Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana.....	27
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	29
4.1 Tutkimuskysymykset	29
4.2 Tutkimuskonteksti	30
4.3 Tutkimukseen osallistujat	31
4.4 Tutkimusaineisto.....	35
4.5 Aineiston analyysi	36
4.6 Eettiset ratkaisut.....	38

5	TULOKSET	42
5.1	Kirjoittajaidentiteetti.....	42
5.1.1	Odotukset kirjoittamisesta sekä oma kirjoittajakäsitys	43
5.1.2	Suhde kirjoittamiseen kurssin päättyessä.....	46
5.2	Kirjoittamisen taitojen harjoittelu	48
5.2.1	Harjoitteiden monipuolisuus.....	48
5.2.2	Valmiit aineistot oman tekstin tuottamisen tukena	50
5.3	Ryhmän merkitys ja tuki luovassa oppimisympäristössä	51
5.3.1	Ohjaajan tuki	52
5.3.2	Ryhmän tunnetuki ja oppiminen ryhmässä	55
6	TULOSTEN TARKASTELU	58
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	58
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	65
	LÄHTEET	69
	LIITTEET	76

1 JOHDANTO

Yhä useampi nuori on joutunut edistämään opintojaan kotoaan käsin jo parin vuoden ajan. Varsinkin toisella asteella nuoret ovat joutuneet ottamaan paljon vastuuta omista opinnoistaan. Ennen pandemiaa tehdyn äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten raportti kertoo, kuinka poikien ja tyttöjen välillä on havaittavissa tilastollisesti merkittäviä eroja luku- ja kirjoitustaidossa (Kauppinen & Marjanen 2020, 3). Miksi luku- ja kirjoitustaitoa pidetään niin merkittävänä osana yksilön elämää ja miksi juuri kirjoittamisen tutkimusta tulisi edistää?

Erilaiset asenteet ja uskomukset kirjoittamiseen liittyen voivat vaikuttaa yksilön käsitykseen omista mahdollisuuksistaan kehittyä kirjoittajana. Toisaalta positiivinen ja tulevaisuuteen suuntaava asenne kirjoittamista kohtaan voi toimia voimavarana kirjoitustaidon kehittämisessä. Peruskoulunsa päättävät oppilaat mainitsevat kirjoitelmissaan korostuneesti erilaiset kielenhuollon osa-alueet sekä niihin liittyvät vaikeudet (Kulju ym., 2015, 88). Luku- ja kirjoitustaito ovat yhteiskunnallisella tasolla merkittäviä taitoja, sillä ne lisäävät demokratiaa sekä yksilön osallisuutta yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Opetushallitus 2021, 8). Ei ole siis yhdentekevää, kuinka tuemme yksilöitä, joilla on haasteita luku- tai kirjoitustaidossa. Kieli ja siihen liittyvät merkityssisällöt mahdollistavat yksilön osallisuuden yhteiskuntaan ja vuorovaikutuksen muiden kanssa.

Kirjoittamiseen liittyvää tutkimusta varsinkin aikuisten osalta on tehty kovin vähän siihen nähden, kuinka suuresta työelämätaidosta on kyse (Honko, Sulkunen & Vaarala 2021). Hankala ym. (2015) mainitsevat artikkelissaan, kuinka aikuisten kirjoittamista koskevaa tutkimusta ei ole tarpeeksi siihen nähden, kuinka paljon työelämässä vaaditaan kirjoittamisen taitoja. Artikkelin mukaan kirjoittamisen tutkimusta pitäisi yhtenäistää, jotta myös aikuisia voitaisi tukea tarkoituksenmukaisesti. Aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon onkin alettu kiinnittää yhä enenevässä määrin huomiota ja yksi suomalaisen lukustrategian

lähtökohtana on tarjota myös aikuisille mahdollisuuksia kehittää lukutaitoaan (Opetushallitus 2021, 8).

Nykyinen työelämä vaatii yksilöiltä monilukutaitoa sekä monipuolisia viestinnän ja vuorovaikutuksen taitoja, joita tulee kehittää ja harjoittaa koko työuran ajan. Mikäli jo peruskoulun aikana käsitys itsestä kirjoittajana on negatiivinen, on taitojen kehittäminen myöhemmin haasteellisempaa. Luku- ja kirjoitustaidon osalta voidaan havaita eriytymistä koulutustaustan mukaan, sillä korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden yksilöiden lukutaito on parempi verrattuna toisen asteen suorittaneisiin (Opetushallitus 2021, 16). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa nuorten aikuisten käsityksiä luovasta kirjoittamisesta. Tutkimuksen kohderyhmä ja aihe ovatkin erityisen ajankohtaisia, sillä nuoria ja nuoria aikuisia koskevaa tutkimusta tulee edistää, jotta heitä voidaan tukea tulevaisuudessa tarkoituksenmukaisilla toimilla. Nuoret aikuiset toimivat tässä tutkimuksessa myös asiantuntijoina omasta tilanteestaan ja siitä, kuinka he haluaisivat itseään tuettavan.

Luovalla toiminnalla on paljon annettavaa aikuisten tukitoimien suunnittelussa. Luovan kirjoittamisen moninaiset työtavat voivat antaa yksilölle uusia käsityksiä kirjoittamisesta sekä muokata tämän käsityksiä itsestä kirjoittajana. Luova kirjoittaminen tarjoaa myös monipuolisesti työkaluja ryhmän vuorovaikutuksen edistämiseen ja tukemiseen.

Aikuisille suunnattuja opetus- ja tukitoimia on edistettävä, jotta heidän olisi mahdollista integroitua yhteiskuntaan. Luku- ja kirjoitustaidon tukitoimia voidaan pitää syrjäytymistä ehkäisevänä, mikäli tuki on oikea-aikaista sekä kohdennettua sitä tarvitseville yksilöille. Aikuisiin liittyvää tutkimusta on syytä edistää, sillä usein he jäävät tuen saavuttamattomiin.

2 LUOVUUS

2.1 Luovuudesta

Luovuus ja luominen voidaan sekoittaa keskenään, vaikkakin luovassa toiminnassa läsnä on aina jollain tasolla luominen. Luodessaan jotakin yksilö ei kuitenkaan ole välttämättä luovassa tilassa ja toisin päin. Käytännöllisesti katsottuna luovuudessa on kyse siitä, että tehdään olevaksi ja näkyväksi jotain sellaista, mitä ei ole aikaisemmin ollut (Pentikäinen & Svinhufvud 2021, 109). Luovuudessa nähdään olevan kyse ennen kaikkea asiantuntijuudesta, jota hyödyntämällä yksilö pystyy ratkaisemaan ongelmia joustavasti (Sawyer 2006, 51).

Luovuus voidaan jakaa myös erilaisiin alalajeihin sen mukaan, millainen tarkoitusperä luovalla toiminnalla on. Psykologinen luovuus määritellään sellaisten ajatusten ja ideoiden luomiseksi, jollaisia yksilöllä ei ole aikaisemmin ollut. Luovuus on kuitenkin myös vanhojen asioiden uudelleen katsomista, löytämistä tai vanhan asian käyttämistä uudella tavalla. Luovuus voi tarkoittaa myös vanhojen ja tuttujen asioiden siirtämistä uusiin ympäristöihin tai käyttötarkoituksiin. Luovuus voidaan nähdä myös yhteisöllisenä toimintana, sillä erilaiset ideat ja ajatukset syntyvät suhteessa muihin ja ympäröivään yhteiskuntaan. (Pentikäinen & Svinhufvud 2021, 110–111.) Luova yksilö kykenee tarkastelemaan asioita joustavasti, heillä on asiantuntijuutta ja he pystyvät kokeilemaan erilaisia ratkaisuja käsillä olevaan haasteeseen (Sawyer 2006, 45–46). Tässä tutkimuksessa jaan luovuuden osaluokkiin, jotka ovat *luova prosessi*, *luova yksilö* sekä *luovuus ominaisuutena* (esim. Runco 2004; Klausen 2013).

2.2 Luovuus prosessina

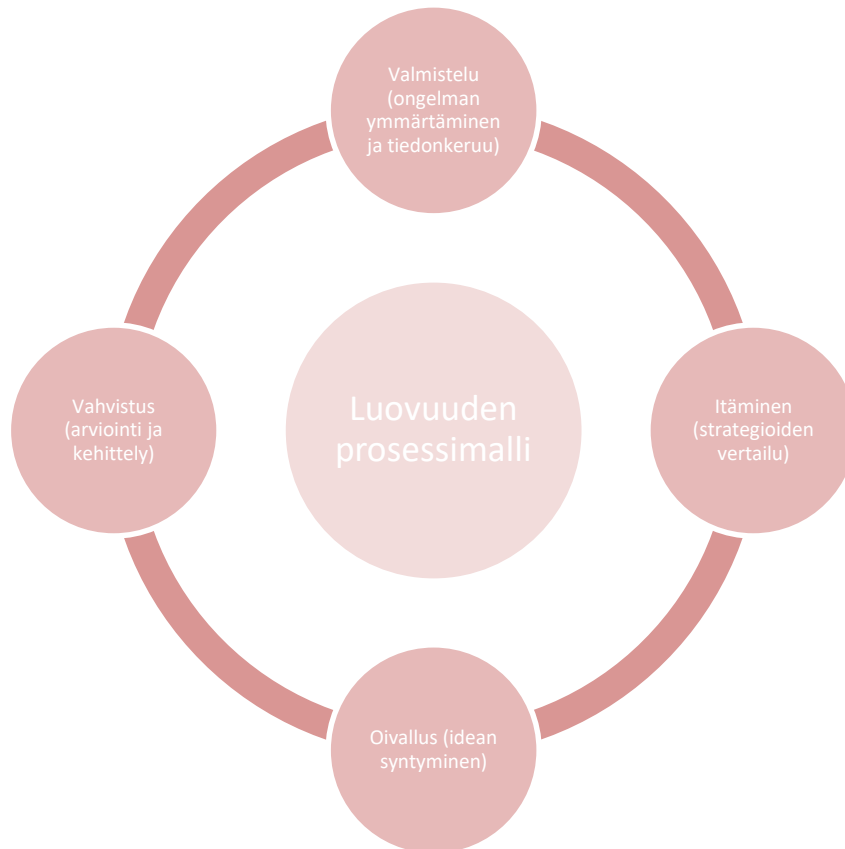
Luova prosessi on tyypillisesti jaettu neljään eri vaiheeseen, jotka ovat valmistelu-, itämis-, oivallus- sekä vahvistusvaihe (Wallas 1926). Viimeiseen vaiheeseen kuuluu arviointi- sekä kehittelyvaihe, joiden kautta yksilö testaa

uutta ajatusta tai ideaa. Prosessi on mahdollista nähdä syklisenä, itseään korjaavana ja täydentävänä. (Sawyer 2006, 55.) Valmisteluvaiheessa yksilö kerää materiaalia tai dataa sekä mahdollisesti keskustelee muiden kanssa prosessiin liittyvistä kysymyksistä. Valmisteluvaiheessa yksilö pyrkii ymmärtämään oman alansa käytänteitä sekä tutustumaan siihen, mitä on aikaisemmin tehty.

Luovuuden prosesseja on mahdollista edistää ja pohjustaa ja yleensä prosessi onkin jonkinlaisen valmistautumisen tulos. Juuri se mahdollistaa luovan toiminnan, joka on yhteydessä esimerkiksi erilaisten asioiden soveltamiseen. (Pentikäinen & Svinhufvud 2021, 110.) Luovaa prosessia ei tule mieltää vain taiteen piirissä tapahtuvaksi toiminnaksi vaan se muodostuu samanlaisista osista, oli kyseessä mikä tieteenala tahansa. Tärkeintä luovassa prosessissa ei ole tuote tai tuotos vaan kognitiivinen prosessi, jossa yksilö vertailee erilaisten ideoiden toimivuutta. (Sawyer 2006, 64.)

Prosessin itämisvaihetta pidetään vaikeammin selitettävänä, sillä ei olla pystytty paikantamaan sitä, mitä yksilössä tapahtuu tässä vaiheessa prosessia. Tätä vaihetta tarvitaan, jotta erilaiset ideat ja ajatukset voivat "hautua". Tätä vaihetta seuraa oivallusvaihe, jossa yksilö, keräämänsä datan perusteella, pystyy muodostamaan siitä uudenlaisen kokonaisuuden. Luovassa työssä ei ole niinkään kyse siitä, että keksitään jotain täysin uutta vaan siitä, että yksilön on mahdollista järjestellä olemassa olevat komponentit uuteen järjestykseen. Vahvistusvaiheessa yksilö arvioi ideaa ja pohtii, onko sitä mahdollista kehittää eteenpäin. Kaikki ideat eivät ole toimivia, joten prosessi voi tämän jälkeen alkaa kokonaan alusta. (Sawyer 2006, 55-63; Sawyer 2012, 88.)

Kuvio 1. *Luovuuden prosessimalli Sawyeria (2006) mallia mukailleen.*



Luovuuden voidaan nähdä olevan myös tekemisen ja olemisen muoto. Luovassa työssä yleensä tehdään jotain, joten luova toiminta voidaan nähdä myös yksittäisinä tekoina, joista syntyy teos tai tuotos. Tekemisen voidaan nähdä olevan avain asioiden tietämiseen ja ymmärtämiseen. Omien taitojen sekä valmiuksien tunnistaminen tapahtuu tekemisen kautta, teot määrittävät sen, onko kuviteltu (mielikuvat, ajatukset) totta. (Rissanen 2016, 26.) Svenssonin (2009) mukaan luovaan tilaan päästäkseen yksilö tarvitsee turvallisuutta ja häiriötöntä olotilaa. Tämä tarkoittaa sitä, että luovuuden tilan saavuttaakseen yksilön tulee olla tilassa, jossa hän hyväksyy keskeneräisyyden sekä on vapaa erilaisista häiriötekijöistä. Luovuuden tila on haavoittuva ja se on altis erilaisille keskeytyksille, lisäksi ihminen on itse luovassa tilassa toimiessaan haavoittuva, sillä lopputuloksesta ei välttämättä ole vielä selkeää kuvaa. (Svensson 2002, 12.) Luovuus ei ole siis vain idea tai ajatus vaan se vaatii yksilön tai yhteisön prosessia aktualisoituakseen (Sawyer 2006, 55).

Luovuuden tuloksellisuudesta ollaan tehty joitakin yleisiä hahmotelmia, jotka pohjautuvat luovan toiminnan tuloksen laatuun. Laadullisina kriteereinä pidetään tuotoksen omaperäisyyttä, toimivuutta sekä sitä, vastaako se alansa tarpeisiin. (Simonton 2013, 71.) Jotta jotakin voidaan pitää luovan toiminnan tuloksena, tulee sen täyttää omaperäisyyden kriteeri. Minkä tahansa toiminnan tulosta ei voida siis suoraan pitää luovan prosessin tuloksena. Joissain määrin luovassa toiminnassa on kyse siitä, kuinka tuottelias yksilö on. Kuitenkaan ei pidä ajatella, että tuotteliaisuus ja luovuus olisivat synonyymejä keskenään. (Runco 2004, 663.)

2.3 Luovuus ominaisuutena

Luovuus vaatii yksilöltä riskinottoa ja leikkimielisyyttä, joiden voidaan nähdä olevan perustana oivaltavalle ja ongelmia ratkaisevalle toiminnalle (Uusikylä 2003, 72). Luovuutta pidetään jonkin asian asiantuntijuutena, sillä luovuuden ajatellaan olevan osa suurempaa asiantuntijuutta, jossa yksilö tunnistaa oman alansa konventiot ja toimintatavat ja osaa soveltaa niitä uudella ja oivaltavalla tavalla. (Ekström 2011, 154–155.) Luovuus ei ole siis yksilön yksittäinen ominaisuus, vaikkakin jotkut persoonallisuuden piirteet voivat vaikuttaa suotuisasti luovaan ajatteluun. Esimerkiksi kyky havainnoida ja tehdä päätelmiä ympäristöstä on havaittu olevan luovan yksilön toiminnalle ominaista (Sawyer 2006, 45).

Luovuuteen liittyy läheisesti spontaanius, kyky tarttua ärsykkeisiin ja rakentaa asioita sen pohjalta. Riitta Nelimarkka (2003, 108) toteaaikin artikkelissaan virheen pelon olevan luovuuden loppu. Voidaan myös ajatella, että luovuuteen liittyy myös hiljaista tietoa, jota meillä kaikilla on hallussamme jollain tasolla. Se on tiedostamatonta osaamista ja ymmärrystä, joka voidaan luovuuden keinoin tehdä näkyväksi. (Koivunen 1998, 20–25.)

Luovan toiminnan tulos tarjoaa yhteisölle siis jotakin sellaista, mitä ei ole aikaisemmin voitu saavuttaa. Esimerkiksi luova toiminta ryhmässä mahdollistaa

sellaisen vuorovaikutuksen koko yhteisölle, jota ei ilman sitä olisi mahdollista saavuttaa.

2.3.1 Luovuus ympäristön ominaisuutena

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan sekä fyysistä tilaa että ihmisen sisäistä, mentaalista tilaa. Sisäinen oppimisympäristö tarkoittaa esimerkiksi erilaisia kognitiivisia prosesseja. Sanana oppimisympäristö ei ole sidoksissa koululaitokseen, vaikkakin termiä käytetään paljon tässä kontekstissa. (Piispanen 2008, 15.) Oppimisympäristö määritellään opetussuunnitelmassa tiloiksi, yhteisöiksi ja toimintakäytänteiksi, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (POPS 2014, 29). Valtioneuvoston perusopetusta käsittelevässä asetuksessa määritellään, että koulun oppimisympäristön tulee olla turvallinen ja terveellinen sekä oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioiva. Lisäksi oppimisympäristön tulee kannustaa oppilaita yhteisöllisyyteen sekä vuorovaikutukseen muiden kanssa. (Valtioneuvoston asetus (422/2012) 4 §.)

Oppimisympäristön voidaan nähdä koostuvan erilaisista osatekijöistä, joita voidaan jaotella sen mukaan, millaisista elementeistä oppimisympäristö rakentuu. Oppimisympäristö on mahdollista jakaa kolmeen eri ulottuvuuteen, jotka ovat lähiympäristö, koulun ulkopuolinen toimintaympäristö sekä yleinen ilmapiiri. Lähiympäristössä tapahtuu itse oppiminen, kun taas ulkopuolinen toimintaympäristö (esim. koulu) vaikuttaa siihen, kuinka lähiympäristössä oppiminen toteutuu ja realisoituu. Kolmas ulottuvuus käsittää yksilön itse kokeman käsityksen ilmapiiristä, johon vaikuttavat esimerkiksi ryhmän toiminta ja dynamiikka, erilaiset tunteet ryhmän jäseniä sekä ryhmän toimintaa kohtaan. (Piispanen 2008, 19.)

Tässä tutkimuksessa oppimisympäristö-termiä käytetään kuvaamaan kirjoittamisryhmän toimintaa sekä sen sisällä olevien osallistujien sisäisiä oppimisympäristöjä. Oppimisympäristöä voidaan tarkastella siis henkistä ja vuorovaikutuksellista toimintaa tukevana kokonaisuutena (Piispanen 2008, 15). Luova oppimisympäristö voidaan mieltää sekä fyysiseksi että psyykkiseksi olemisen tilaksi, jossa niin tilan kuin yksilöiden väliset suhteet nähdään yhtä

merkityksellisinä. Psykologisessa oppimisympäristössä yhdistyvät kaikki edellä mainitut oppimisympäristöt, sillä siihen kuuluvat sekä kognitiivinen, sosiaalinen että emotionaalinen osa-alue (Piispanen 2008, 141). Luova oppimisympäristö edesauttaa yksilöiden välisen yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä toisten kunnioittamista. (Girdzijauskiene ym., 2014, 23.)

Luovaa oppimisympäristöä on tutkittu Liettuassa, jonka kautta saatiin tietoa siitä, kuinka luova oppimisympäristö vaikuttaa oppilasryhmiin. Positiivisia vaikutuksia olivat esimerkiksi yhteenkuuluvuuden tunteen paraneminen, luottamuksen lisääntyminen oppilastovereihin sekä uteliaisuuden lisääntyminen. Tämä vaikutti myös siihen, että ryhmä halusi työskennellä yhdessä erilaisten, jopa haastavien, tehtävien parissa. Luova oppimisympäristö myös kannusti yhteistoiminnalliseen oppimiseen (Girdzijauskiene ym., 2014, 20, 27).

Tässä tutkimuksessa oppimisympäristö on monitieteellinen ja taiteellinen ympäristönä, jossa yksilö muodostaa käsityksiä luovasta toiminnasta yksin ja yhdessä muiden ryhmän jäsenten kanssa. Moninaisuus näkyy sisällöissä, materiaaleissa sekä ryhmän toiminnassa. Psykologinen oppimisympäristö on yksilöiden välisen vuorovaikutuksen avoimuutta sekä suvaitsevaisuutta, jonka kautta yksilö voi kokea olevansa kunnioitettu sekä arvostettu. Tämä tarkoittaa myös hyviä ihmissuhteita koulun koko yhteisön kesken. (Girdzijauskiene ym., 2014, 24.) Oppimisen ja osallisuuden näkökulmasta on tärkeää, että yksilöllä on myönteinen käsitys ryhmästä, jossa hän toimii. Tämä vaikuttaa suoraan motivaatioon osallistua ja kiinnittyä ryhmän toimintaan. (Piispanen 2008, 142.)

Tunteita onkin mahdollista tarkastella osana oppimisympäristöä (Kollanen ym., 2020, 64). Luova oppimisympäristön tarkoituksena on vähentää ahdistuneisuutta ja lisätä yksilöiden avoimuutta uusille näkökulmille (Fodor 2012, 1016). Oppimisympäristön tulee myös tarjota mahdollisuuksia eri ajattelun tasoille, joissain tilanteissa on mahdollista hyödyntää konventionaalisia ajattelutapoja – kun taas joissain tilanteissa on syytä ajatella “laatikon ulkopuolelta”. Luovan oppimisympäristön piirteiksi voidaan määrittellä esimerkiksi vapaus, autonomia, kannustus, turvallinen ympäristö sekä virheen

mahdollisuuden hyväksyminen. (Fodor 2012, 1018.) Luovan oppimisympäristön ja yhteistoiminnallisen oppimisen yhteytenä ryhmän toiminnassa voidaan pitää esimerkiksi sitä, että molempien kautta ryhmässä voidaan havaita parempia ongelmanratkaisutaitoja. Lisäksi näiden kautta psykologisen turvallisuuden tunne lisääntyy ryhmän sisällä. (Fodor 2012, 1024.)

Perusopetuksen yleisissä periaatteissa huomioidaan oppilaiden hyvinvointiosaamisen vahvistaminen. Tämä näkyy myös laaja-alaisen osaamisen eri osa-alueissa, joissa painottuu luovan oppimisympäristön merkitys. (L3 - Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot.) Samoin monialaisissa tavoitteissa mainitaan, kuinka koko kouluyhteisön tulee toteuttaa näitä laaja-alaisia tavoitteita. Tavoitteiksi on asetettu toisten hyvinvoinnin, terveyden ja turvallisuuden huomiointi oman hyvinvointiosaamisen lisäksi. Oppilaita kannustetaan huolehtimaan siis itsensä lisäksi muista ihmisistä, yhteisöstä ja ympäristöstä. Arjessa harjoitellaan tunnetaitoja sekä sosiaalisia taitoja osana kouluyhteisön arkea. Yleisiksi tavoitteiksi mainitaan myös suunnitelmallisesti hyödynnettävät erilaiset työtavat sekä oppimisympäristöt, tärkeänä pidetään lisäksi erilaisia projektimaisia työtapoja ja laajempia oppimiskokonaisuuksia. (POPS 2014, 22;29.)

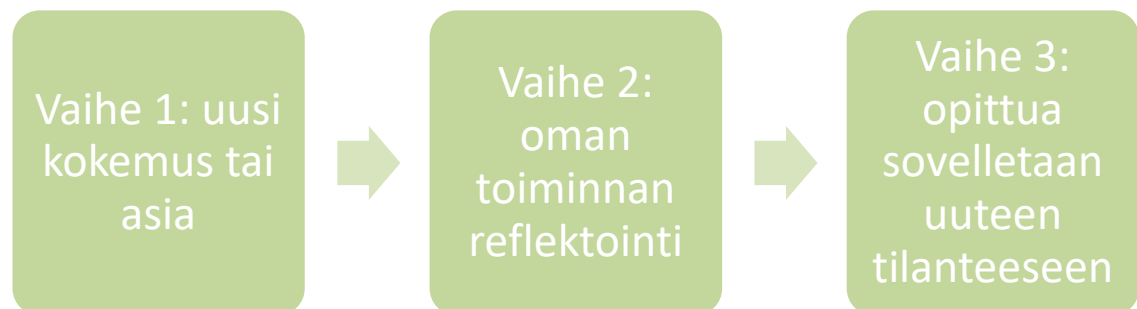
2.3.2 Luovuus ryhmän ominaisuutena

Kokemuksellisuus tämän tutkimuksen kontekstissa liittyy luovaan oppimisympäristöön, jossa pyritään etsimään uusia ja erilaisia näkökulmia jo valmiiksi tuttuihin tilanteisiin ja tehtäviin. Kokemuksellisuuteen liittyy myös yhteisössä tehtävä työ, jossa yksilöt pyrkivät työskentelemään yhdessä yhteistä tavoitetta kohti. Tällöin yksilöiden on myös mahdollista käyttää omia erilaisia kokemuksiaan uuden haastavan tilanteen selvittämiseen. (Cell 1984, 60.)

McLeod (2010) on hahmotellut Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian pohjalta kuvion, jossa hän esittelee teorian pääpiirteittäin syklimäisenä tapahtumasarjana. Ensimmäisessä vaiheessa yksilö kokee jotain, mitä ei ole aikaisemmin kokenut. Tämän jälkeen tapahtuman kautta pyritään oppimaan jotakin reflektoimalla tilannetta ja omaa toimintaa. Tämän jälkeen yksilö pyrkii

kokemuksensa kautta löytämään uusia ideoita ja toimintatapoja uusissa tilanteissa.

Kuvio 2: McLeodin (2010) hahmotelma oppimisesta Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian pohjalta.



Kun tämä uusi idea on syntynyt, yksilö pyrkii soveltamaan sitä uuteen tilanteeseen, jossa samankaltaista toimintaa tarvitaan. Toiminta on kokeiluasteella, eikä yksilö voi olla varma, onko sama käytösmalli käytettävissä myös erilaisissa tilanteissa, joissa oppimista on aikaisemmin tapahtunut. Kuitenkin kaikki oppiminen riippuu kokemuksen laadusta, joka tarkoittaa sitä, että mikä tahansa kokemus ei välttämättä ole oppimisen kannalta optimaalinen.

Laadulliset erot jaotellaan välittömiin sekä myöhemmin havaittaviin eroihin. Välittömät vaikutukset muuttavat jollain tavalla yksilön tapaa ajatella tai toimia nykyhetkessä, kun taas myöhemmin tapahtuva oppiminen ilmenee vasta samankaltaisten tilanteiden ilmaantuessa. Kokemuksellisen oppimisen tarkoituksena ei ole pelkästään tuottaa oppilaille miellyttäviä kokemuksia vaan tarkoituksena on luoda tilanteita, jotka ovat tarpeeksi haasteellisia oppilaiden oppimisen kannalta. (Dewey 1997.) Jotta haasteista olisi mahdollista selvitä, tarvitsee oppilas motivaatiota saavuttaakseen tavoitellun lopputuloksen (Dewey 2009, 47). Kokemuksellista ja yhteisöllistä oppimista pidetään myös tärkeänä osana perusopetuksen yleisiä periaatteita, joissa yksilön ja yhteisön yhdessä

tekemisen merkitystä korostetaan yksilön hyvinvointia lisäävänä tekijänä (POPS 2014).

Nelimarkan (2003, 108) mukaan taide ja luovuus avaavat ihmisille ja yhteisöille väylän kohti suvaitsevaisuutta sekä ymmärrystä muita ihmisiä kohtaan. Hänen mukaansa taiteen avulla on mahdollista oppia muilta, niin toisten virheistä kuin onnistumisistakin. Identiteettityön kannalta myös uuden oppiminen ja kokeilu ovat osana ryhmän toimintaa. Uuden oppiminen voi olla jännittävää ja juuri tällaisissa tilanteissa ryhmä voi toimia kirjoittajan tukena tämän työssä. Muut voivat antaa esimerkkiä toiminnasta, tai kannustaa suorituksen toteuttamiseen. Yhteisön merkitys voidaan havaita silloin, kun asioita tehdään yhdessä. Kun tehdään yhdessä, voivat muut löytää erilaisia tapoja tehdä asioita, jotka tuntuvat aluksi vaikeilta. (Rissanen 2016, 37.)

3 KIRJOITTAMINEN

3.1 Kirjoittamisesta

Ivanic̆ (2004) jakaa kirjoittamisen neljään erilaiseen suuntaukseen, joissa painotetaan *luovuutta, prosessia, erilaisten tekstilajien tuottamista sekä kirjoittamista sosiaalisena toimintana*. Tässä tutkimuksessa kirjoittaminen painottuu sen luovaan ja sosiaaliseen näkökulmaan. Kirjoittamistyössä voidaan nähdä olevan erilaisia ulottuvuuksia riippuen siitä, millainen tavoite toiminnalla on. Yleensä kirjoittamistyön tuloksena on jonkinlainen teos tai tuotos, joka voidaan tuottaa joko yhdessä tai yksin. Kirjallinen työ voidaan jakaa prosessisuuntautuneeseen työskentelyyn, eli toiminnan tavoitteena on valmistaa jotakin kirjoittamisen kautta sekä terapeuttiseen työskentelyyn, jossa lähtökohdat ovat enemmän ryhmän vuorovaikutuksessa sekä yksilön kuntoutumisessa. (Ihanus 2009, 23–24.)

Kirjoittaminen peruskoulussa painottuu vahvasti erilaisten tekstilajien tuottamisen hallintaan sekä tunnistamiseen. Opetuksen tavoitteena on mahdollistaa lapsille ja nuorille erilaisten tekstien kanssa työskentely sekä kannustaa heitä ilmaisemaan itseään tarkoituksenmukaisesti erilaisissa tekstiympäristöissä (POPS 2014). Kirjoittamisen näkeminen yksilön kognitiivisena prosessina taas antaa mahdollisuuden harjoitella tekstin tuottamista erilaisten osataitojen kautta, jotka ovat siirrettävissä myös muihin kirjoittamisprosesseihin.

Esittelen seuraavaksi kirjoittamista erilaisissa ympäristöissä sekä lähtökohdista käsin. Tässä tutkimuksessa kirjoittaminen tapahtui kolmannella sektorilla, eikä kirjoittamisen ohjauksella ollut ulkoisia sisältö- tai osaamistavoitteita. Vaikka tutkimuksen konteksti ei ole peruskoulussa, pidän tärkeänä esitellä peruskoulussa tapahtuvan kirjoittamisen peruseriaatteet. Tämä johtuu siitä, että jokainen ryhmän jäsen on käynyt peruskoulunsa

Suomessa, joten heidän tietonsa ja taitonsa kirjoittamisen suhteen perustuivat peruskoulun muodostamaan kirjoituskäsitykseen. Lisäksi peruskoulun ja toisen asteen aikana tutkittaville on muotoutunut käsitys itsestään kirjoittajana, joka vaikuttaa siihen, millaisia valmiuksia he ajattelivat itsellään olevan.

3.2 Kirjoittaminen luovana toimintana

Luova kirjoittaminen voidaan nähdä olevan yksilön ajatustyön tulos ja luovaa kirjoittamista itsessään pidetään arvokkaana toimintana. Arvo kuitenkin määräytyy sen mukaan, kuinka hyvin teksti vastaa tekstilajin vaatimuksiin. (Ivanic 2004, 229.) Tutkivan ja ilmaisevan kirjoittamisen hyötyjä ovat esimerkiksi se, että yksilön on mahdollista kirjoittamisen avulla tutustua itseensä sekä suhteeseensa ympäröivään yhteiskuntaan. Kirjoittamisen kautta on myös mahdollista käsitellä luottamuksellista tietoa käsitteleviä asioita, jotka muuten voisivat jäädä ilmaisevaksi. (Ihanus 2009, 112.) Kirjoittamisen ja luovuuden on mielletty usein kuuluvan jollain tasolla yhteen, mutta luovan kirjoittamisen ja asiakirjoittamisen välille on tehty joskus jopa hieman keinotekoiseltakin tuntuva kahtiajako. Kuitenkin konkreettisesti kirjoittaminen voidaan nähdä aina jollain tasolla luovana toimintana, sillä siinä syntyy poikkeuksetta jotain uutta, jota ei ole koskaan aikaisemmin kirjoitettu. (Pentikäinen & Svinhufvud 2021, 109.) Tämän tutkimuksen kontekstissa käytän termiä luova kirjoittaminen, sillä kirjoittamisella ei ollut kuntouttavia tavoitteita ja kirjalliset tuotokset olivat jotakin tunnistettavaa genreä edustavia.

Luova kirjoittaminen on määritelty toiminnaksi, jossa yksilö tai ryhmä työskentelee erilaisten tekstien ja oman kirjoituksensa parissa (Mäki & Kinnunen 2002, 35). Lukemistot ja käytettävät materiaalit vaihtelevat ryhmän mukaan, mikäli toiminta tapahtuu suljetussa ryhmässä. Luovaa kirjoittamista voi myös harjoittaa yksin, mutta silloin toiminnasta puuttuu vastavuoroisuus ja itsereflektion mahdollisuus toisten kommenttien pohjalta. Luova kirjoittaminen poikkeaa terapeuttisesta kirjoittamisesta siten, ettei luovalla

kirjoittamisella ole terapeuttisia tavoitteita (Harjunkoski 2009, 124). Ei kuitenkaan voida poissulkea sitä, että luovalla kirjoittamisella voisi olla yksilölle kuntouttavia vaikutuksia. Luovalla kirjoittamisella ja terapeuttisella kirjoittamisella ei olla nähty olevan sisältöjen kannalta merkityksellistä eroa, mutta terapeuttisen kirjoittamisen tavoitteellisuuden lisäksi sen nähdään olevan vähemmän esteettistä toimintaa. Tämä tarkoittaa sitä, ettei terapeuttisen kirjoittamisen lopputuloksena ole välttämättä ymmärrettävää kokonaisuutta. (Ihanus 2009, 24.)

Luovan kirjoittamisen tukena voidaan käyttää esimerkiksi erilaisia kuvia, yksittäisiä sanoja, esineitä, musiikkia, liikettä sekä ääntä. Luovassa kirjoittamisessa tulisi pyrkiä säilyttämään hyvä ilmapiiri ryhmän kesken sekä kannustaa kokeilemaan tekstin kanssa työskentelyä itselleen uudella tavalla. (Harjunkoski 2009, 119.) Luottamuksellisen ympäristön luominen ryhmään on yksi ohjaajan tärkeimpiä tehtäviä, jotta jokainen pystyy osallistumaan toimintaan omien kykyjensä mukaisesti. Varsinkin luovassa työskentelyssä luottamuksen luominen on erittäin tärkeää koko ryhmän kesken, sillä luovaan työskentelyyn kuuluu tiiviisti myös keskustelu erilaisista tehtävien aikana syntyneistä tunteista ja ajatuksista. (Harjunkoski 2009, 121.)

Taiteen kautta saatu tieto on suhteellista; se on sekä itsereflektointia että toisten ihmisten reflektointia. Sen kautta ihminen toteuttaa perusolemustaan, joka koostuu fantasian ja faktan yhteentörmäyksistä. Siihen liittyvät erilaiset tunteet, tarinat, teorit ja muistot. Kun annamme mielikuvituksen luoda todellisuuksia, on yksilön mahdollista tavoittaa tiedostamatonta, jonka voidaan nähdä olevan yhtä tärkeää ja arvokasta kuin fyysinen todellisuutemme. (Ihanus 2010, 226)

Äidinkielen ja kirjallisuuden asemaa taide- ja taitoaineena ei pidä sivuuttaa, sillä se mahdollistaa paljon erilaisia mahdollisuuksia vuorovaikutuksen ja identiteettityön tukemiseen (Rissanen 2016, 153). Jokainen taidetta jollain tasolla opetuksessaan hyödyntävä opettaja joutuu opetuksessaan pohtimaan opetuksen eri osa-alueiden painoarvoa (Sava & Katainen 2004, 37). Opettajalla tulisikin olla selkeä käsitys siitä, millaista kirjoittamista tämä haluaa opettaa, jotta tavoitteet ja

sisällöt olisivat selkeitä ja tarkoituksenmukaisia. Kun tavoitteet ovat selkeät, on erilaisten työtapojen, materiaalien sekä palautetapojen käyttö perusteltu niiden mukaisesti. (Hankala ym. 2015, 74.)

Opettajan on mahdollista tarjota luovia tarjoumia oppilaille erilaisilla harjoituksilla sekä materiaaleilla. Luova toiminta voi tarvita joskus sytykettä, jonka opettaja tai ohjaaja voi tarjota osallistujille (Harjunkoski 2009, 121.) Heikkinen (2002, 41) toteaa väitöskirjassaan, että tarinoilla on merkitystä, sillä niiden kautta meillä on mahdollisuus ymmärtää itseämme sekä muita. Koulumaailman tiedollisten tavoitteiden vastapainoksi oppilaille tulisi tarjota mahdollisuuksia heille ominaisen luovan toiminnan harjoittamiseen sekä mielikuvituksen ja illuusoiden ylläpitämiseen (Karppinen 2005, 101). Onkin syytä huomioida, että kouluopetuksella on suuri vaikutus siihen, millainen kirjoittajaidentiteetti yksilölle muodostuu (Kollanen, Kauppinen & Hellgren 2020, 63).

3.3 Kirjoittaminen eri tekstilajien tuottamisena

Suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen perusopetuksen yleiset tavoitteet voidaan karkeasti jakaa erilaisten tekstien lukemiseen, tulkintaan, tuottamiseen sekä tiedonhakuun. Näillä kaikilla osa-alueilla on yhtenäinen tehtävä kehittää oppilaan monilukutaitoa erilaisissa tekstiympäristöissä. Monilukutaidon voidaan nähdä käsittävän erilaisia tekstin tuottamiseen ja tulkintaan liittyviä osataitoja, joita yksilöt harjoittelevat sekä yhdessä että yksin (Pentikäinen ym. 2017, 16). Monilukutaidolla tarkoitetaan yksilön erilaisia valmiuksia toimia erilaisissa tekstiympäristöissä tarkoituksenmukaisesti yksin tai vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tähän liittyy tiiviisti se, kuinka paljon yksilöllä on resursseja (kotitausta, motivaatio) sekä millaista ohjausta ja palautetta yksilö saa prosessin aikana sekä lopullisesta tuotoksesta. (Kulju, Kupiainen & Jyrkiäinen 2018.) Monilukutaidon laaja-alaisissa tavoitteissa painotetaan erilaisten tekstien kanssa työskentelyn tärkeyttä, näissä tavoitteissa mainitaan yhteisöllisyyden merkitys oppimisprosessissa sekä autenttisten ja

merkityksellisten tekstien kanssa työskentely. Tavoitteissa painotetaan myös oppilaiden vahvuuksien hyödyntämistä opetuksessa. (POPS 2014.)

Kirjoittaminen on yksi tärkeimmistä tulevaisuuden taidoista ja kirjoittaminen nähdään laajemmassa merkityksessä kuin aikaisemmin. Kirjallisuudessa käytetään termiä uudet kirjoittamisen taidot, jossa kirjoittaminen nähdään laajempaan tekstitaitojen hallintaan sekä sosioemotionaalina prosesseina (Kallionpää 2017, 36). Uudet kirjoittamisen taidot ovat osa tulevaisuuden taitoja, jotka on määritelty sen mukaan, millaisia taitoja tulevaisuudessa tullaan tarvitsemaan muuttuvassa työelämässä (Voogt & Roblin 2010). Moninaisia kirjoittamisen taitoja tarvitaan ei pelkästään kouluttautumiseen vaan se nähdään osana yhteiskunnallisen demokratian toteutumista (Pentikäinen ym., 2017, 1).

Peruskoulussa tekstin tuottamisen tavoitteisiin sisältyy se, että oppilas pystyy tuottamaan kertovia, kuvaavia, ohjaavia, pohtivia ja kantaa ottavia tekstejä erilaisissa ympäristöissä. Tavoitteena on, että oppilas pystyy toimimaan erilaisissa tekstiympäristöissä tarkoituksenmukaisesti. (POPS 2014.) Tässä näkyy selkeästi kirjoittamisen pedagogialle tyypillinen genreajattelu, joka painottaa erilaisten tekstilajien tunnistamista sekä kykyä tuottaa erilaisia tekstilajeja. Tekstilajien opetusta on perusteltua, sillä se mahdollistaa jokaisen yksilön tasa-arvoisen osallistumisen viestintään yhteiskunnassa. (Pentikäinen ym., 2017, 15.) Kirjoittamisen opetusta tulisi järjestää oppilaiden ja opiskelijoiden autenttisia tekstiympäristöjä hyödyntäen, lisäksi opetus tulisi järjestää erilaisilla opetusmenetelmillä (Kauppinen & Marjanen 2020, 5). Koulussa kirjoittaminen muodostaa suuren osan yksilön kirjoittajaidentiteetistä varsinkin, jos yksilöllä ei ole harrastuneisuutta kirjoittamisesta koulun ulkopuolella. Siksi on tärkeää, että koulukirjoittamiselle ja vapaa-ajan kirjoittamiselle löydetään yhteisiä tarttumapintoja, joiden avulla oppilas voi rakentaa omaa kirjoittajaidentiteettiään. (Kollanen, Kauppinen & Hellgren 2020, 63.)

Perusopetuksen päättövaiheen äidinkielen ja kirjallisuuden arviointikriteeristöissä huomio kiinnittyy oppilaan mahdollisuuksiin kehittyä sekä lukijana että erilaisten kaunokirjallisten ja asiatekstien tuottajana.

Tavoitteena on vahvistaa oppilaan tekstin tuottamisen prosesseja sekä yhdessä kirjoittamista. Lisäksi tavoitteisiin kuuluu palautteen antaminen, sen vastaanotto ja oman kirjoittamisen arviointi. Teknologian käyttöä pidetään tekstin tuottamisen kannalta tärkeänä, unohtamatta oppilaan käsin kirjoittamisen taitoa. Tavoitteena on vahvistaa oppilaan käsitystä itsestään viestijänä kirjoittamisen kautta. (OPH 2021.) Jotta yksilön olisi mahdollista kehittyä kirjoittajana, tulee myös koulussa tarjottavien sisältöjen ja tekstien tarjota yksilölle valinnan mahdollisuuksia (Kauppinen & Hellgren 2020, 54).

Kirjoittamisen ohjaus tulisikin painottaa siihen, että oppilaita systemaattisesti ohjattaisi arvioimaan omaa prosessiaan joustavasti erilaisissa tekstiympäristöissä (Kauppinen & Hankala 2013, 214). Kirjoittamisen tukeen ollaan kiinnitetty paljon huomiota, sillä tekstien rakenne ja kielenhuolto ovat osana arviointia ja oppilaan kokonaissuoritusta. Tätä ollaan perusteltu tietotavoitteeseen viitaten, sillä tekstin rakenteellisia seikkoja on helpompi arvioida, kun taas luovan toiminnan arviointi on monisyisempää eikä siihen ole (vielä) olemassa yhtenäisiä arviointikriteeristöjä (esim. Kauppinen & Hankala 2013).

Kirjoittaminen koulussa ei toki aina ole luovaa vaan se voidaan nähdä työkaluna, osana suurempaa opiskelutaitojen kirjoa, jolla on mahdollista saavuttaa eri oppiaineiden sisältötavoitteita. Koulukontekstissa kirjoittaminen asettaa tiettyjä rajoituksia, joiden sisällä sekä opettaja että oppilaat toimivat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Opetuksella on tietyt tavoitteet, joihin kuuluu kirjoittamisen lisäksi monipuolisten tekstitaitojen, kielenhuollon ja kielen rakenteen hallinta sekä erilaisissa tekstiympäristöissä toimiminen.

Perusopetuksessa kirjoittamisessa on painotettu paljon tekstitaitojen sekä oman tekstin tuottamisen harjoittelua. Kirjoittamiseen liittyvän hyödyn tavoittelu on paradoksaalista, sillä välttämättömyyden korostaminen ja tiukka asialinjassa pysyminen itse asiassa heikentävät oppimistuloksia. (Larmola 2005, 135.) Kirjoittamisen tulisi olla palkitsevaa ja luonnollista toimintaa, ei sinänsä mitään erityistä tai ponnisteluja vaativaa. Kun kirjoittamisen opetuksessa keskitytään pääsääntöisesti kirjoittamisen perustaitojen opettamiseen, syntyy

ilmiö, jossa kirjoitetaan kirjoittamisen vuoksi. (Larmola 2005, 135.) Oppilaita tulisikin kannustaa reflektoimaan ja pohtimaan omaa kirjoitusprosessiaan aktiivisesti (Kauppinen & Hellgren 2020, 57).

3.4 Kirjoittaminen prosessina

Kirjoittamisen prosessi voidaan nähdä monimuotoisena erilaisten yksittäisten tapahtumasarjojen ketjuna, johon, näkökulmasta riippuen, kuuluu erilaisia vuorovaikutuksellisia elementtejä. Kirjoittamisen prosessiin kuuluu omaan tekstiin palaaminen ja tekstin muokkaus, jotka vaativat yksilöltä erilaisia kognitiivisia valmiuksia (Ivanič 2004, 231). Suomen kieli on koulukontekstissa niin opetuksen kohteena kuin opetuksen välineenä, minkä arvo tunnustetaan myös muissa oppiaineissa. Tutkimuksissa on havaittu, että kirjoittamisen opetuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota itse kirjoittamisprosessiin ja opettaa sitä, kuinka eri prosessin vaiheissa tulisi toimia.

D'Antonio (2020) tutkimuksessa tarkasteltiin kansalaisopiston (community college) opiskelijoita, joilla oli vaikeuksia kirjoittamisessa. Tutkimuksessa perustettiin ryhmä, jonka tavoitteena oli parantaa osallistujien akateemista identiteettiä. Tarkoituksena oli parantaa opiskelijoiden itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja sekä identiteettityön kannalta merkittäviä taitoja, kuten itsereflektointia. Kurssin aikana opiskelijoiden akateemiset taidot kehittyivät ja heidän käsityksensä itsestään opiskelijoina paranivat. Kurssilla opiskelijat opettelivat lisäksi työstämään tekstejä prosessilähtöisesti, mikä vaikutti myös osaltaan positiivisiin tuloksiin.

Kirjoittamisen opetuksessa toistojen määrällä on suuri osa oppimisprosessissa, sillä toistojen kautta oppilas saa kokemuksia siitä, että harjoittelemalla jotakin asiaa säännöllisesti, voi siinä parhaassa tapauksessa kehittyä (Larmola 2005, 135). Kirjoittamisprosessiin voidaan nähdä kuuluvaksi ainakin: ideointi, suunnittelu, hahmottelu, palautteen vastaanottaminen ja tarvittavien muutosten tekeminen tekstiin (Ivanič 2004, 231). Nämä eivät kuitenkaan varsinaisesti itsessään tue opiskelijoiden kirjoitustyötä tai heidän

motivaatiotaan kirjoittamista kohtaan. Usein yksilöillä on vaikeuksia havaita yhteyttä oman äidinkiellensä opiskelulla akateemisen suoriutumisen lisäksi persoonallisen kasvun ja kommunikaation välineenä. (D'Antonio 2020.)

Ekström (2011) on tutkinut väitöskirjassaan kirjoittamisen opetusta kognitiivisesta näkökulmasta käsin. Väitöksessään hän pohtii erilaisia näkemyksiä kirjoittamisen opetuksesta aikuisille. Tutkimuksessa kirjoittamisen opetus on prosessi, jossa vuorovaikutuksella on suuri merkitys ryhmän toimintaan sekä yksilön kirjoitustyöhön. Kognitiivisperustainen prosessikirjoittaminen perustuu ajatukselle kirjoittamisprosessin vaihteellisuudesta. Oppilas tai opiskelija harjoittelee yhden kirjoittamiseen liittyvän taidon kerrallaan, jonka kautta on mahdollista muodostaa yleispätevä kirjoitustaito, jota on mahdollista hyödyntää erilaisissa kirjoitusprosesseissa. (Kauppinen & Hankala 2013, 217.) Sama ajatus pätee myös McLeodin (2010) kokemuksellisen oppimisen malliin, jossa uuden taidon oppimiseen vaaditaan aikaisemmin koetun reflektointia. Mitä enemmän yksilö kirjoittaa, sitä suurempi todennäköisyys hänellä on kehittyä kirjoittajana, jotta kirjoittaminen olisi jatkuvaa, tulee sen kuitenkin tarjota yksilölle mielekkäitä kokemuksia (Ivanič 2004, 229).

Huomionarvoista kirjoittamisen prosessissa on muun muassa palautteen anto, itsearviointi sekä eettinen toiminta. Laaja-alaisissa tavoitteissa voidaan havaita leikillisyyden, pelillisyyden sekä kokemuksellisuuden merkitys oppimisen järjestämisessä. Erilaiset työtavat edistävät luovaa ajattelua sekä kokemuksellista oppimista. Tavoitteissa mainitaan myös yhteisöllisyyden merkitys oppimisprosessissa sekä kokonaisuuksien hahmottaminen. (POPS 2014.)

3.5 Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana

Kirjoittaminen mielletään helposti yksinäiseksi työksi, johon ei ole mahdollista saada tukea muilta. Tämä on kuitenkin melko vanha käsitys kirjoittamisen luonteesta, sillä kirjoittaminen on paljon sosiaalisempaa toimintaa, mitä voisi

aluksi kuvitella. Luovuus ja kirjoittaminen voivat kuitenkin olla yhteistyötä, jossa jokainen yksilö hyötyy ryhmän toiminnasta. Esimerkiksi kokemuksellinen oppiminen vaatii jaettua kognitiota, jotta ryhmän on mahdollista toimia tarkoituksenmukaisesti. (Sawyer 2009, 166-169.)

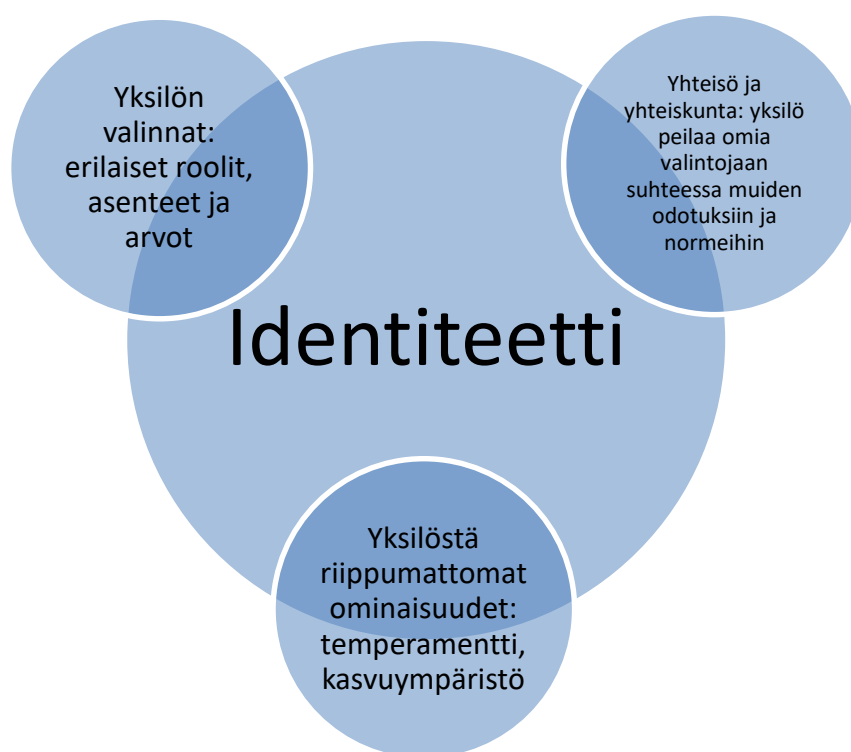
Ihmisen identiteetti rakentuu osana tämän kasvuympäristöä sekä yhteiskuntaa, jossa tämä elää. Identiteetti voidaan määritellä ihmisen käsitykseksi itsestään suhteessa muihin (Heikkinen 2001, 23). Identiteettiä siis rakennetaan ja työstetään yksin ja yhdessä muiden kanssa. Identiteetin kautta muodostamme erilaisia rooleja, joiden kautta toimimme erilaisissa konteksteissa. Nämä kaksi komponenttia yhdessä muodostavat struktuurin, jossa kaikki yksilön identiteetin osa-alueet muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. (Côté 2004, 267.)

Identiteetti rakentuu osittain sen pohjalle, millaisessa ympäristössä, historiallisessa ajassa sekä sosio-ekonomisessa asemassa yksilö elää. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö rakentaa omaa identiteettiään sen perusteella, millaisia odotuksia ympäristöllä on yksilön toiminnasta. Nämä ovat kuitenkin vain ulkoisia tekijöitä, jotka vaikuttavat identiteetin muodostumiseen. Yksilön ajatukset, tunteet ja temperamentti vaikuttavat myös siihen, miten tämä identiteetti näyttäytyy muille. (Bamberg, De Fina & Schiffrin 2011, 177-178.)

Marcia (1980) kuvaa identiteettityön jakautuvan kahteen erilaiseen tapahtumasarjaan, joista ensimmäisessä yksilö etsii erilaisia mahdollisia rooleja sekä identiteettejä, jotka liittyvät esimerkiksi ammatinvalintaan, sukupuolirooleihin sekä ideologiseen maailmankuvaan. Tämän jälkeen toisessa vaiheessa yksilö sitoutuu johonkin valitsemaansa kokonaisuuteen, joka sisältää kaikki edellä mainitut osa-alueet. Marcia jakaa tämän perusteella identiteetin kehitystasot neljään luokkaan, joissa yksi edustaa identiteettiin sitoutumista, jota yleensä tavoitellaan nuoruudessa sekä varhaisaikuisuudessa. Vastakohtana tälle on hajautunut identiteetti, jossa yksilö ei ole saavuttanut identiteettiään, eli tämä ei ole sitoutunut päätöksiinsä tai rooleihinsa yhteiskunnassa. (Marcia 1980, 111.) Identiteettityön tarkoituksena on tarkastella omaa elämäntarinaa sekä ja

muodostaa erilaisista yksittäisistä kokemuksista yhtenäinen kokonaisuus. (Auvinen ym., 2018, 1; Heikkinen 2001,119.)

Kuvio 3: Malli identiteettiin vaikuttavista osatekijöistä Marcian (1980), Côté 2004 ja Bamberg, De Fina & Schiffrin (2011) ajatuksia mukailten.



Marcian esittämää näkemystä identiteetin rakentumisesta on kritisoitu sen jäykän jaottelun takia. Onkin tärkeä huomioda, ettei ihmisen identiteetti rakennu erilaisista dikotomioista vaan se muuttuu ja rakentuu koko ihmisen elämän ajan joustavasti. Tässä tutkimuksessa identiteetti näyttäytyy verkostona (Kuvio 3), joka muokkautuu yksilön elämän aikana erilaisten tapahtumien ja ilmiöiden seurauksena. Identiteettityön kannalta on merkittävää havaita esimerkiksi omassa minäkuvassa sellaisia ajatuksia ja uskomuksia, jotka vaikuttavat negatiivisesti identiteettiin ja minäpystyvyyden kokemukseen.

Tarinan ei tarvitse olla suuri, jotta se voi herättää kuulijassa tai kirjoittajassa suuria tunteita. tarinat voivat olla arkisia, pieniä hetkiä, joista syntyy kokonaiskuva yksilön kokemusmaailmasta. Vaikka taiteessa käsiteltäisiin suuria teemoja, niiden näkökulma määräytyy paikallisissa ja yksilöllisistä lähtökohdista (Sava & Katainen 2004, 31). Identiteetin tarinallisuus ei ole vain ajatuksen tasolla tapahtuvaa vaan se on vahvasti myös kehollinen kokemus. Kokemuksemme, muistomme ja haaveemme ovat myös kehollisia. Säilytämme kehossamme paljon tietoa, joka ei välttämättä välity muille ryhmätilanteissa. Kuitenkin kokemukset voidaan tehdä näkyviksi erilaisten luovien menetelmien avulla. (Sava & Katainen 2004, 28.) Ilmaiseimme omaa identiteettiämme taiteen kautta, eikä ilmaisun välineellä ole varsinaisesti merkitystä. Identiteettiä rakennetaan myös elämäntyylin valinnoilla, joihin liittyy esimerkiksi pukeutuminen ja erilaiset arvot (esim. Côté 2004).

Luova kirjoittaminen on identiteettityön kannalta merkittävä työkalu, sillä tarinoiden avulla on mahdollista kokeilla erilaisia versioita itsestä. Olemassaolon ja identiteetin voidaan nähdä olevan jatkuvassa muutoksessa, joista voimme tarinoiden kautta saada erilaisia merkityksiä. Tarinoiden kautta voimme rakentaa suhdetta sekä itseemme että toisiin. Tarinallisen identiteettityön lähtökohtaisena hyötynä voidaan pitää sitä, että se laajentaa yksilön itseymmärrystä. (Sava & Katainen 2004, 28;37.) Oman identiteetin ja toiminnan pohtiminen edellyttää tiettyä paradoksaalista prosessia. Kun katsotaan itseän, tullaan samalla käsitelleeksi asioita, jotka kohdistuvat koko ryhmään tai jopa yhteiskuntaan. Tällainen reflektiivinen toiminta tarkoittaa käytännössä sitä, että ihmiselle annetaan tilaa tutkia itseään, kokemuksiaan sekä itseään kokevana olentona. Tämä on vaativaa toimintaa ja se vaatii myös itse ryhmältä sitoutumista reflektiiviseen työskentelyyn. Kun kokemuksia koetaan ja jaetaan ryhmässä muiden kanssa, on mahdollista oppia itsestä muiden kautta. (Sava 2004, 53.)

Jakamisessa on kyse yksilön kokemuksesta, että oma tarina tai ajatus on niin merkittävä, että toinen ihminen on valmis vastaanottamaan sen. Omalle identiteettityölle on merkityksellistä, että tulee kuulluksi. Identiteettityön merkityksellisyys perustuu myös toisten ihmisten tarinoiden ja ajatusten

kuulemiseen. Tämä johtuu siitä, että ihminen rakentaa identiteettiään suhteessa muihin. Tarinoiden kautta ihminen pääsee osaksi myös omaa tarinaansa. (Sava 2004, 55.) Taiteen kautta yksilön on mahdollisuus tutustua toiseuden käsitteeseen niin itsessään kuin muissakin ihmisissä. Tunnetta itsestä rakennetaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä muiden tunnekokemusten kautta. (Ihanus 2010, 224.)

Myönteinen ja kannustava ilmapiiri on palautteenannossa merkittävässä osassa, sillä palautteen vastaanottaminen voi tuntua aluksi vieraalta, ellei sitä ole aikaisemmin harjoiteltu. Luovan toiminnan kautta tehtävä identiteettityö mahdollistaa asioiden syvällisemmän ja abstraktimman pohtimisen. Luovaan toimintaan liitetty uteliaisuus ja keskeneräisyyden sietäminen toimivat ryhmän toiminnan kannalta merkittävinä katalysaattoreina (Ihanus 2010, 227). Identiteettityön kannalta merkittävää on havaita, mitä toinen merkitsee suhteessa itseensä. Oletammeko, että toinen on olemassa vain itseni heijastuksena, vai kunnioitanko toista toisena, sellaisena kuin tämä itselle sillä hetkellä näyttää? Toinen näyttää tiedon kohteena kohdentumattomana sekä jäsentymättömänä, toinen ei sulaudu osaksi itseä, minää. Tämä on havaittavissa pohdittaessa omaa identiteettiä: koska rakennamme omaa identiteettiämme suhteessa muihin, näin ollen myös meissä itsessämme on paljon toiseutta, jota emme pysty välttämättä sanallistamaan. (Ihanus 2010, 239.) Ilman toisen kasvoja, ilman toisen ihmisen käsitystä maailmasta, käsityksemme itsestämme ei myöskään pysty rakentumaan dynaamisesti. Kun keskitymme itseemme, katsomme asioita vain itsestämme käsin, emmekä pysty kehittymään myöskään omassa persoonassamme. Tarvitsemme muita, jotta meidän olisi mahdollista kehittyä niin yksilöinä kuin yhteisönä. (Ihanus 2010, 240.)

3.6 Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana

Identiteettityö vaatii usein erilaisten symbolijärjestelmien hyödyntämistä, kun yksilö toimii yhteiskunnassa muiden kanssa. Symbolijärjestelmän kautta yksilö rakentaa suhdettaan itseensä ja ympäristöönsä, esimerkiksi erilaiset tulkinnat

symbolisten järjestelmien sisällä antavat mahdollisuuden saada informaation yksilön käsityksestä suhteessa itseensä ja ympäristöönsä. (Auvinen ym., 2018, 4.) Esimerkiksi kieli on lähtökohtaisesti symbolijärjestelmään perustuva viestinnän tapa, jolle olemme antaneet erilaisia merkityksiä (Piispanen 2008, 31). Ihmiset kertovat tarinoita itsestään ja muista hyvin luonnollisesti, sillä se on yksi tapa, jolla ihmisen on mahdollista hahmottaa ympäristöään ja omaa suhdettaan siihen. Voisi jopa sanoa, että tarinoiden kautta muodostamme oman identiteettimme. (McAdams 2013, 55-56.) Narratiivinen identiteetti on ihmisen kokoama käsitys itsestä ja maailmasta tarinan muodossa, joka muotoutuu ihmisen elämäkokemuksen myötä. Narratiivinen identiteetti rakentuu myös suhteessa muiden tarinoihin, joihin yksilö peilaa tarinaansa. (Heikkinen 2001, 120–121.) Kirjoitustaito mahdollistaa myös yksilön osallistumisen yhteiskuntaan, joka on demokratian peruseriaate.

Kieli on ensisijainen tapamme kommunikoida toistemme kanssa. Erilaiset tekstit onnistuvat tavoittamaan meissä jotain, joka koskettaa meitä itseämme ja koko yhteisöä. Siksi koenkin, että luovan kirjoittamisen ohjaamisessa juuri erilaiset tekstit, varsinkin, jos puhumme laajasta tekstikäsitteestä, ovat avain kollektiiviseen ymmärrykseen käsillä olevasta ilmiöstä. Jos pystymme vaikuttamaan kaunokirjallisuuden tarjoamista sanoista, eläytyä ja tuntea niissä kerrottuja asioita, niin silloin on mahdollista ajatella, että myös meissä itsessämme on mahdollisuus kielelliseen luovuuteen. (Svensson 2009, 17; Kivi 2009, 189.) Kirjoittajaidentiteetti rakentuu sosiokulttuurisessa kontekstissa ja se voidaan nähdä olevan osa yksilön identiteettiä (Ivanic 1998, 23). Kirjoittaminen mahdollistaa myös täysipainoisen osallistumisen yhteiskuntaan.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä nuorilla aikuisilla on luovasta kirjoittamisesta. Lisäksi haluan selvittää, millaisia elementtejä kurssissa oli, jotka tukivat yksilön työskentelyä. Tutkimuksen kautta pyrin tekemään näkyväksi nuorten aikuisten ajatukset luovaan kirjoittamiseen liittyen. Tutkimuskysymykset muodostuivat seuraavasti:

- 1) Miten luova kirjoittaminen tuki identiteettityötä nuorten aikuisten kokemusten ja käsitysten perusteella?
- 2) Mitkä kurssin elementit tukivat yksilön työskentelyä?
- 3) Millaista tunnetukea luova, yhteisöllinen oppimisympäristö identiteetin rakentumiselle tarjoaa?

Halusin välttää liian tarkasti rajattuja kysymyksiä, jotka saattaisivat rajata tutkimukseni fokusta liikaa. Tutkimuskysymykset antavat liikkumavaraa erilaisten teemojen ja aiheiden välillä, joiden kautta voin muodostaa kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimustehtävä keskittyy osallistujien kokemusten kuvaamiseen, eikä esimerkiksi siihen, millaiset tekijät ovat vaikuttaneet nuorten senhetkiseen elämäntilanteeseen.

Hypoteesina on, että nuoret voivat luovan kirjoittamisen ja ryhmän tuen kautta löytää voimavaroja ja uusia näkökulmia vanhoihin käsityksiin kirjoittamiseen liittyen. Hypoteesia tukee aikaisemmat tutkimukset luovan ja terapeutin kirjoittamisen interventioista, joissa yksilöt ovat hyötäneet kirjoittamisesta ryhmässä. Luovan kirjoittamisen ohjaajan vaikutus voidaan olettaa olevan merkittävä, mutta sille ei voida asettaa selkeää hypoteesia tämän tutkimuksen viitekehyksessä, koska toimin osana ryhmää.

4.2 Tutkimuskonteksti

Tutkimukseni on otteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen, koska tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia ja käsityksiä nuorilla aikuisilla oli luovasta kirjoittamisesta. Hermeneutiikka määrittellään yleiseksi teoriaksi ymmärtämisestä ja tulkinnasta, siinä pyritään löytämään tulkinnalle perusteltuja kriteerejä, joita noudattamalla on mahdollista muodostaa tulkintoja (Laine 2015). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus määrittellään ”kokemuksen” tutkimukseksi. Tutkimuksen kohteena ovat henkilöt, jotka ovat tutkittavan ilmiön kohteena tai sen toimeenpanijoina. Tutkimuksen kohteena on siis yksilön kokemus ja sen rakenne, eli millaisista elementeistä tutkittavan kokemus syntyy. (Suter 2021; Laine 2015; Huhtinen & Tuominen 2020.) Kokemuksellisuus määrittellään fenomenologiassa ihmisen maailmasuhteen perusmuotona, joka perustuu ihmisen tietoisuuteen. Ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan on vuorovaikutuksellinen ja yksilöt rakentavat merkityksiä kokemuksistaan aina suhteessa itseensä sekä omaan historiaansa. Koemme nykyhetken aina oman taustamme kautta, jonka rajoissa tulkitsemme ja rakennamme nykyhetkeä. (Laine 2015.) Pää tavoitteena on elävän kokemuksen kuvaus, jossa painotetaan tutkijan tekemää tulkintaa aineiston analyysissä (Tökkäri 2018, 68).

Tutkimukseni lähtökohtana oli selvittää, millaisia ajatuksia osallistujilla oli luovasta kirjoittamisesta. Tutkimukseni lähtökohdat perustuivat siis ajatukseen siitä, että on olemassa monenlaisia kokemuksia ja näkemyksiä (Suter 2012). Tutkimukseni lähtökohtana on, että jokaisella tutkittavalla yksilöllä on ainutlaatuinen käsitys tutkittavasta ilmiöstä (Laine 2015). Koska tutkimukseni aineisto perustuu kokonaan puheeseen, on syytä huomioida kielen ja todellisuuden vastavuoroinen suhde. Kieli muokkaa ajatuksia ja vuorovaikutustilanteita, joissa haastattelut tapahtuivat. Kieli ja kielennökset maailmasta eivät siis ole sama asia kuin totuus. Kokemusta ei ole mahdollista kielentää kokonaiskuvaukseksi todellisuudesta tai siitä, mikä on yksilön todellinen kokemus siitä. (Huhtinen & Tuominen 2020.) Tutkijan tulee siis määrittellä, mitä kokemus kyseisessä tutkimuksessa tarkoittaa ja miten kokemuksesta on mahdollista saada tietoa (Tökkäri 2018, 69).

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohderyhmänä toimivat nuoret aikuiset, jotka ovat jossain vaiheessa elämäänsä jääneet ilman opiskelu- tai työpaikkaa ja/tai keskeyttäneet opintonsa. Osa ryhmään osallistuneista oli suorittanut toisen asteen ammattitutkinnon, mutta jäänyt ilman työtä tai jatkokoulutuspaikkaa. Tutkittavat olivat hakeutuneet työtoimintaan sosiaalitoimen ja TE-toimiston kautta, joiden asiakkaita he olivat olleet ennen tutkimusjakson alkua. Toimintaan osallistuminen on nuorille vapaaehtoista, joten jokaisella nuorella oli lähtökohtaisesti motivaatiota osallistua työtoimintaan. Kurssin jälkeen haastattelin vapaaehtoiset osallistujat.

Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Kulttuuritalo Annankatu 6:n kanssa, jossa toteutetaan tällä hetkellä nuorten työllisyyttä tukevaa hanketta nimeltä "Tapahtumatalli". Hankkeen tarkoituksena on löytää nuorten omia vahvuuksia sekä mielenkiinnon kohteita, jotka voisivat vaikuttaa tämän toimintakykyyn ja elämänhallintaan. Tapahtumatalli on EU:n rahoittama hanke, jonka yhtenä tarkoituksena on tehdä yhteistyötä erilaisten oppilaitosten sekä yliopistojen kanssa. Hanketta kuvataan näin:

Päätavoitteena on kehittää uudenlainen toimintamalli 16–29-vuotiaiden NEET-nuorten (Not in Employment, Education or Training) syrjäytymisen ehkäisemiseen ja työkyvyn parantamiseen. Kulttuuritalo Annis tarjoaa nuorille heidät kunnioittavasti kohtaavan ja heidän tarpeitaan kuuntelevan yhteisön. Tavoitteena on, että kulttuuritoiminnan ohessa nuoret saavat hankkeesta tukea, joka auttaa heitä parantamaan arjen hallinnan taitoja, opiskelussa ja työelämässä tarpeellisia taitoja sekä löytämään uusia ihmissuhteita ja mielekästä elämänsisältöä.
(<https://www.pori.fi/tapahtumatalli>)

Seuraavaksi esittelen luovan kirjoittamisen kurssin sisältöjä sekä pedagogisia lähtökohtia kurssin toteuttamiseen (Kuvio 4). Toteuttamani luovan kirjoittamisen kurssi kesti yhteensä kaksi viikkoa, kurssipäivät olivat pituudeltaan viisi tuntia. Kurssilla harjoittelimme erilaisten tekstien kirjoittamista eri teemojen alla. Ensimmäisen viikon alussa olin muodostanut jokaiselle päivälle oman teemansa, joiden kautta kirjoitustyötä tehtiin. Kurssin

materiaalit olivat joko itseni tuottamia, tai ne olivat otettu suoraan esimerkiksi luovan kirjoittamisen ohjaamiseen tarkoitettuista oppaista ja sivustoilta (esimerkiksi www.kerrotarina.fi). Pyrin siihen, että muodostan erilaisista harjoituksista yhtenäisen kokonaisuuden soveltamalla omaa osaamistani suhteessa kurssin tavoitteisiin. Kurssin tavoitteiksi määritin ryhmälle erilaisten tekstien ja kuvien kanssa toimimisen, teksteistä ja kirjoittamisesta keskustelun tarkoituksenmukaisesti sekä palautteen antamisen harjoittelun. Omasta näkökulmastani nämä tavoitteet toteutuivat siinä määrin, mitä kahdessa viikossa oli mahdollista saavuttaa.

Kuvio 4: Taulukko kurssin pääteemoista ja esimerkit niihin liittyvistä tehtävistä.

Vaiheet	Tavoitteet	Työtavat
Kurssin aloitus: "Matkan alku."	Tutustuminen, yhteisten sääntöjen hahmottelu.	<ul style="list-style-type: none"> • Listataan oman elämän merkityksellisiä matkoja. • Itselleen tärkeän kappaleen esittely, joista kootaan yhteinen runo. • Kävele ympäristössä ja kirjoita siitä pieni kuvaus.
Uudet kirjoitustilanteet: "Oma tarina"	Oman identiteetin pohdinta.	<ul style="list-style-type: none"> • Kuvakollaasi oman elämän tapahtumista. • Lyhyt teksti kollaasin pohjalta.

<p>Omien ajatusten sanoittaminen: "Tunteet".</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tunteet ja tunteiden tunnistaminen. • Identiteettityö 	<ul style="list-style-type: none"> • Tunnista kuvakortista tunne. • Itselle merkityksellinen kuva ja siihen liittyvät tunteet. • Hahmotyöskentely: <ul style="list-style-type: none"> • Millainen hahmo kirjoittaa tekstiä? • Mitä sanottavaa sillä on? • Millaisia tunteita sillä on? • Onko tunteita vaikea ymmärtää? • Miksi hahmolla on kyseisiä tunteita? • Miten hahmo käsittelee tunteita?
<p>Aistien kautta saatu tieto: "Aistit".</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aistien käyttö kirjoittamisen tukena. • Pohtia menneisyyttä ja löytää näkökulmia omaan historiaan. • Identiteettityö 	<ul style="list-style-type: none"> • Erilaisia materiaaleja, joiden kautta harjoitellaan kirjoittamista aistien kautta. • Valitse jokin aistimuisto ja kirjoita sen pohjalta lyhyt päiväkirjamerkintä.
<p>Tulevaisuus: "Turva itsessä".</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Virittää unelmointia ja positiivisia tulevaisuuskuvia. • Identiteettityö 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollaasi: millaisia asioita haluaisit nähdä omassa tulevaisuudessasi?
<p>Rap-työpaja</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sanojen kanssa leikittely. • Genren tutustuminen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoriaa ja harjoituksia riimeistä, riimipareista sekä loppusoinnuista. • Oman rap-alter egon luominen.
<p>Ryhmän oman fyysisen julkaisun suunnittelu ja toteutus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Omistajuus omaan tekstiin. • Oman kirjoittajaidentiteetin hahmottaminen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oman tekstin editointi. • Kirjoittaminen ja ideointi ryhmässä. • Neuvottelu julkaisun sisällöstä.

Ensimmäisinä päivinä tutustuimme esimerkiksi itselle merkityksellisiin matkoihin, joita ohjeistin ajattelemaan joko konkreettisina matkoina tai metaforisina itselle merkityksellisinä elämäntapahtumina. Tätä kautta sain tietoa ryhmän osallistujista sekä heidän lähtökohdistaan. Tehtävänantona oli kirjoittaa teksti, jossa tarkoituksena oli kertoa, millainen matka oli ja miten matka muutti kirjoittajan ajatuksia tai kokemuksia. Tässä tehtävässä ei käytetty valmiita aineistoja (tekstejä tai kuvia) vaan osallistujat tuottivat tekstin kokonaan itsenäisesti.

Työskentelimme useina päivinä osallistujien itse valitsemien tekstien ja kuvien parissa. Kuvien käyttö auttoi hahmottamaan elämän eri vaiheita ja osalle se toi selkeyttä myös siihen, mitä kohti hän oli menossa. Käytimme paljon kirjoittamisen tukena osallistujien itse valitsemia laululyriikoita sekä muita valmiita tekstejä, joiden pohjalta osallistujat saivat kirjoittaa. Ohjeena oli, että valmis teksti voisi toimia innoittajana tunnelman tai teeman kautta, tai siitä saattoi käyttää suoria lainauksia oman tekstiin. Tämä harjoitus oli usealle mieleinen, sillä se madalsi kynnystä kirjoittaa. Kun tekstiä oli jo valmiiksi olemassa, oli oman kirjoitustyön aloittaminen helpompaa.

Työskentelimme kurssin aikana hyödyntäen draamaa. Yhtenä päivänä ohjeena oli pukeutua itse keksityksi hahmoksi ja kirjoittaa lyhyt teksti hahmossa. Tämä harjoitus onnistui ohjaajan näkökulmasta erinomaisesti. Osa ryhmän osallistujista halusi lukea myös oman tekstinsä ääneen hahmossa, jolloin koko ryhmän toimi hetkellisesti draaman maailmassa. Myös rap-työpaja huipentui roolityöskentelyyn, kun jokainen sai keksiä ja puvustaa itselleen oman rap-alter egon. Ohjeet olivat samat kuin aikaisemmassa kirjoitustehtävässä. Hahmojen kautta osallistujat, jotka eivät olleet ennen kokeilleen rap-lyriikan esittämistä, uskalsivat esittää oman tekstinsä muille.

Teimme kirjoitustyötä myös aistien kautta. Yhtenä päivänä kirjoittamisen lähtökohtana oli kirjoittaa ympäristön kautta saadun aistitiedon pohjalta. Ohjeena oli kulkea lähiympäristössä ja kirjoittaa kokemuksesta pieni teksti. Monet olivat yllättyneitä siitä, kuinka eri tavoin ympäristöä on mahdollista kuvata. Yhdessä käydyt keskustelut kirjoittamisesta ja siihen liittyvistä ilmiöistä

auttoivat osallistujia hahmottamaan kirjoittamisen laajan ja syvällisemmän merkityksen yksilölle.

4.4 Tutkimusaineisto

Haastatteluaineistoni rajautui melko luonnollisesti siihen ydinryhmään, jotka osallistuivat kurssille aktiivisesti päivittäin. Haastateltavia oli yhteensä neljä ja haastatteluaineistoa kertyi puolitoista tuntia, haastattelujen litteroinnista syntyi 36 liuskaa tekstiä (fontti: Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Haastateltavat saivat litteroinnin alussa nimimerkit, jotka määräytyivät sen mukaan, missä järjestyksessä he osallistuivat haastatteluun (01-04). Aineistoa muokatessa huomioin, ettei tutkittavia ole mahdollista tunnistaa esimerkiksi litteroinnin pohjalta (Kuula 2006).

Tutkimuksen haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna niin, että haastattelun aikana oli mahdollista käsitellä ennalta määriteltyjä teemoja. Haastattelun aikana oli mahdollista keskustella myös muista kurssin aiheisiin liittyvistä teemoista. Haastateltaville kerrottiin kurssin alussa tutkimuksesta ja heille annettiin mahdollisuus miettiä haastatteluun osallistumista koko kurssin ajan. Lisäksi kurssin aikana mainittiin tulevan haastattelun sisällöistä, jotta haastateltavat pystyivät pohtimaan vastauksiaan etukäteen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86–87.)

Teemahaastattelun vahvuutena voidaan pitää sitä, että haastattelun aikana voidaan tarkentaa ja selventää haastattelun aikana saatuja vastauksia. Tätä kautta voidaan saada syvällisempää tietoa haastateltavan ajatuksista ja asenteista tutkittavaa ilmiötä kohtaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.) Metodologisesti teemahaastattelua voidaan pitää joustavana tapana tutkia tutkittavan kohteen näkemyksiä tutkittavasta aiheesta. Haastattelun kautta luodaan merkityksiä myös vuorovaikutuksen kautta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksenmukaista ottaa huomioon myös tutkijan asema suhteessa tutkittaviin (Huhtinen & Tuominen 2020). On siis syytä pohtia tutkimuksen luotettavuuden kannalta sitä, miten suhteeni tutkittaviin

vaikutti saatuun aineistoon. Teemojen kautta on mahdollista hahmottaa erilaisia narratiiveja, joista käy ilmi, mitkä asiat muodostavat merkityksellisiksi haastattelujen aikana (Braun & Clarke 2006, 10).

4.5 Aineiston analyysi

Aineistoa analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka voidaan esittää yleisesti ymmärrettävässä muodossa. Tutkimuksen tekijältä tämä vaatii sitä, että aineistoa, tässä tapauksessa haastatteluaineisto, redusoidaan eli muutetaan yksinkertaistettuun muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117, 122.) Tutustuin aineistoon syvällisesti haastattelujen litterointivaiheessa, jolloin tein jo muistiinpanoja yleisistä huomioistani aineistoon liittyen. Kun litterointi oli valmis, alkoi kirjoitettuun aineistoon tutustuminen. Pyrin havaitsemaan aineistosta sellaisia mainintoja, jotka kuvaavat tutkittavien kokemuksia kirjoittamiseen tai luovaan kirjoittamiseen liittyen. Tarkoituksena oli havaita erilaisia pelkistettyjä ilmauksia, jotka toistuvat aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Rajasin aineistosta pois sellaisia kohtia, jotka eivät liittyneet tutkittavaan ilmiöön, tai joissa ei ollut relevanttia sisältöä tutkimuksen kannalta. Merkityssuhteiden erottelussa on mahdollista rajata aineistosta pois sellaiset osat, jotka eivät vastaa tutkimuskysymyksiin (Tökkäri 2018, 72). Aineiston havaintoyksikkönä toimi litteroitu puhe, tarkemmin ottaen maininnat, jotka liittyivät luovaan kirjoittamiseen ja ryhmän toimintaan. Havaintoyksikkönä olivat siis maininnat tutkittavasta ilmiöstä. (Ruusuvuori ym. 2010.)

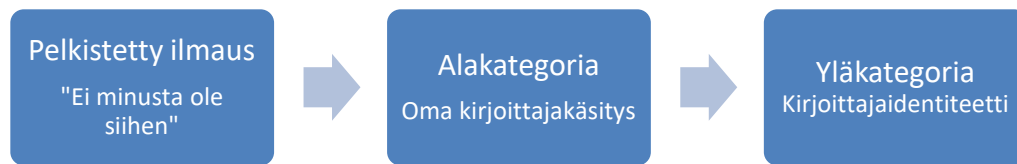
Laadullisen aineiston tutkimuksessa tulee ottaa huomioon myös aineistosta nousevat ilmiöt, joita ei ole tutkimusta suunniteltaessa otettu huomioon. Kun aineistosta nousee jokin ilmiö, joka tuo itse tutkimukseen jonkin uuden näkökulman tai laajentaa käytettävää teoriapohjaa, tulee tutkimusta muokata aineiston tarpeiden mukaan. Aineiston uskottavan ja tarkan analyysin saavuttamiseksi tulee pohtia, millaisia teoreettisia lähtökohtia on syytä käyttää ja

mitä jättää pois. (Tuomi & Sarajärvi 2018,117.) Yleisesti laadullisen tutkimuksen voidaan esittää kulkevan ennalta määrättyä polkua, joka lähtee siitä, että tutkija päättää, mitä haluaa saada aineistosta selville. Kun aineistosta osataan etsiä vastauksia kysymyksiin, on niitä helpompi myös luokitella tutkimusintressin mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104.)

Aineistoon tutustuttuani värikoodasin kaikki maininnat, jotka liittyivät esittämiini tutkimuskysymyksiin. Tämän jälkeen tein taulukon, johon sijoitin kaikki samankaltaiset pelkistetyt maininnat omiin osioihinsa. Listasin alustavasti muodostamani pelkistetyt ilmaukset tarkoituksenmukaisesti. Pyrin löytämään aineistosta samankaltaisia ilmauksia ja ryhmittelin ne alakategorioiksi. Kategoriat irrotetaan varsinaisesta yhteydestään aineistosta, tällä tavoin pyrin siihen, että voin muodostaa aineistosta käsitteellisiä kokonaisuuksia. (Luomanen 2019.) Jokaisen kategorian tehtävänä on auttaa vastaamaan esitettyihin tutkimuskysymyksiin (Puusa 2020). Kun tämä oli tehty, pyrin yhdistelemään aineistosta alakategorioita, joilla mahdollisesti olisi yhteys toisiinsa tai niillä olisi vuorovaikutusta keskenään. Hahmotelin aineistosta yläkategorioita, jotka kuvaisivat aineistosta muodostettuja alakategorioita mahdollisimman tarkasti ja kattavasti. Yläkategorian voi olla hyvinkin käsitteellinen ja se voi sisältää erilaisia ulottuvuuksia (Luomanen 2019). On syytä huomioda, että tutkijan tekemät kategoriat ja teemat perustuvat aina tämän tekemiin johtopäätöksiin ja tulkintoihin aineistosta (Puusa 2020).

Kun olin hahmotellut aineistosta yläkategoriat, peilasin ja vertailin niitä aikaisemmin hahmottelemiini alakategorioihin. (Luomanen 2019.) Pyrin siihen, että yläkategoriat kuvaisivat mahdollisimman laajasti ilmiötä ja alakategoriat tarkentaisivat sitä (Kuvio 5). Yläkategorioiden kautta pyrin rakentamaan tutkittavasta ilmiöstä rakennetta, jota voisi kutsua ilmiön olemukseksi (Tökkäri 2018, 74).

Kuvio 5: *Esimerkki aineiston analyysistä*



Koska tutkimuskysymykset olivat muodoltaan laadullisia, tuli minun aineistoa analysoidessani havaita erilaisia ilmauksia, jotka kuvasivat, millaisia osallistujien kokemukset tutkittavasta ilmiöstä olivat. Teoria johdatti aineiston analyysiä osaltaan siten, että peilasin havaitsemiani kategorioita tutkimukseni teoriapohjaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa nuorten kokemuksia luovasta kirjoittamisesta ja siitä, millaisia merkityksiä he sen ympärille luovat. Muodostin aineistosta nousseiden mainintojen pohjalta seuraavat yläkategoriat:

- 1) Kirjoittajaidentiteetti
- 2) Kirjoittamisen taitojen harjoittelu
- 3) Yhteisön merkitys ja tunnetuki luovassa oppimisympäristössä

Kolmeksi yläkategoriaksi muodostin ryhmän osallistujien oman kirjoittajaidentiteetin reflektoinnin, ryhmän tunnetuen vaikutuksen oppimisympäristöön sekä erilaisten kirjoittamiseen liittyvien harjoitteiden erittelyn ja arvioinnin. Rakensin pääkategoriat sen mukaan, millaisia yhteneväisiä mainintoja pelkistetyissä ilmauksissa esiintyi. Esimerkiksi erilaiset kirjoittamiseen liittyvät muistot ja käsitykset itsestä kirjoittajana sijoitin alakategoriaan oma kirjoittajakäsitys.

4.6 Eettiset ratkaisut

Jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana, on tutkijan tiedostettava tutkimuksensa eettiset ratkaisut. Tutkimuksen eettisyyteen liittyvät hyvät

tieteelliset käytännöt, jotka ohjaavat kaikkia tutkijoita tieteenalasta riippumatta. Tutkimukseni eettinen pohja perustuu näihin käytäntöihin, joista tärkeimmiksi nousevat tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat, joiden kautta varmistan, että tutkimukseni on huolellisesti toteutettu sekä aineisto tallennettu asianmukaisesti. Lisäksi pidän tärkeänä eettisesti kestävästä tiedonhankinnasta sekä tulosten esittelyn ja tulkinnan avoimuutta. Lisäksi eettiseen toimintaan kuuluu tulosten asianmukainen ja selkeä raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 150–151.) Eettisesti kestävä tiedonhankinta näyttäytyi erityisen tärkeänä ryhmässä, jonka osana olin tutkimuksen aikana. Koska tutkimukseni käsitteli yksilöiden kokemuksia, sain tutkittavilta myös tietoa, joka ei suoraan liittynyt tutkimukseeni. Pidin tärkeänä sitä, että osallistujilla oli mahdollisuus keskustella heitä mietityttävistä asioista haastattelun aikana, mutta ymmärsin, ettei tietoja voinut siinä muodossa esittää analyysiosuudessa.

Tutkimuksen alussa tarkoitukseni oli keskittyä osallistujien muodostamiin käsityksiin luovasta kirjoittamisesta, mutta aineistoa läpikäydessäni havaitsin, että osallistujilta tuli paljon mainintoja itsestään kirjoittajina sekä kirjoittamisen ryhmän tunnetun merkityksestä kirjoittamisprosessille. Esimerkiksi aineistosta nousi usea maininta siitä, että luova kirjoittaminen yhdistyy helposti kielenhuoltoon ja siihen, että osallistuja kokee olevansa heikko kieliopillisten sisältöjen parissa.

Tutkimusaineisto säilytetään tutkijan henkilökohtaisella levyasemalla ja kaikki haastateltavat on anonymisoitu litteraatissa. Tutkittavia ei ole siis mahdollista tunnistaa litteroinnin tai sitaattien kautta tässä tutkimuksessa. Koska litterointityössä kiinnitetään huomiota äänenpainoihin, taukoihin, hengähdyksiin ja naurahduksiin, on mahdollista säilyttää aineisto mahdollisimman autenttisenä. Litteroinnissa puhetilanteen kaikki erilaiset sävyt eivät käy ilmi, mutta pyrin kuitenkin siihen, että tärkeimmät asiat analyysin kannalta säilyvät myös litteraatissa.

Tutkimukseni luotettavuuden kannalta pidän merkittävänä, että tein litteroinnin huolellisesti ja tarkasti, jotta kaikki keskustelun erilaiset sävyt voidaan esittää tekstitasolla. Koska aineisto koostuu haastatteluista, on syytä

huomioida, että keskusteluja on mahdollista arvioida ja analysoida loputtomasti eri näkökulmista käsin. On kuitenkin tärkeää, että pystyn tutkijana esittämään, miksi olen valinnut aineistosta juuri nämä kategoriat ja teemat. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010.) Pidän myös tärkeänä sitä, että esittelen saatua aineistoa mahdollisimman laajasti lukijalle, jotta tämän on mahdollista tutustua aineistoon siinä määrin ja siinä laajuudessa, mitä tällaisessa tutkimuksessa on mahdollista.

Haastattelu- ja kurssitilanteen välille on tärkeää tehdä selkeä ero, jotta myös tutkimukseni lukijat ovat selvillä siitä, missä kontekstissa nuorten kokemuksista puhutaan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä pidetään totuudellisuutta ja objektiivisuutta, joilla pyritään siihen, että tutkimus tuottaa luotettavaa ja uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 158). Objektiivisuuden osalta on tärkeää huomioida, että laadullisen tutkimuksen piirissä sillä tarkoitetaan myös tutkijan puolueettomuutta. Puolueettomuus mahdollistaa sen, että ilmiötä voidaan tutkia ilman, että tutkijan taustaoletukset vaikuttavat aineiston analysointiin. On siis tärkeää, että tiedonantajia kuunnellaan ja pyritään ymmärtämään siinä ympäristössä ja kontekstissa, jossa he toimivat. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 160.)

Kaksoisrooli tutkijana/ohjaajana tuntui vaikealta hahmottaa tutkimuksen aikana, mutta muistiinpanojen sekä haastattelujen kautta kuva itsestäni hahmottui suhteessa kurssin osallistujiin. Tutkittavien näkemykset kirjoittamisesta olivat lähtökohtaisesti tutkimuksen fokuksena, joten jo kurssin aikana pyrin siihen, että osallistujat saavat kommentoida harjoituksia ja omaa kirjoittamistaan vapaasti. Mahdollistin tämän sillä, että varasin jokaiselle harjoitukselle tarpeeksi aikaa. Pohdin kuitenkin sitä, kuinka pystyn erottamaan nuorten kokonaisvaltaiset kokemukset haastattelutilanteesta, jossa puhuimme myös kurssin aikana käydyistä keskusteluista? Pohdin haastattelutilanteen eettisiä ratkaisuja siitä käsin, olisiko minun tullut kannustaa nuoria avaamaan ajatuksiaan enemmän juuri kirjoittamiseen liittyen vai oliko avoin keskustelu ja oman toiminnan arviointi eettisesti kestävämpää tiedonhankintaa? Ymmärrän myös haastattelun olevan keinotekoinen keskustelutilanne, koska siinä

molemmilla osapuolilla on käsitys siitä, kumpi ohjaa keskustelua. Yleisesti voidaan olettaa, että haastattelutilanteessa olevat yksilöt ovat toisilleen vieraita, joka ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa pidä paikkaansa. (Pöysä 2010.) Tätä onkin syytä pohtia tutkimuksen luotettavuuden kannalta

5 TULOKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä nuorilla aikuisilla on luovasta kirjoittamisesta. Haastatteluissa ilmeni monipuolisesti tutkittavien käsityksiä niin kirjoittamiseen kuin kirjoittajaidentiteettiin liittyen. Maininnat kohdistuivat yleisellä tasolla aikaisempiin kokemuksiin kirjoittamisesta erilaisissa konteksteissa. Haastatteluissa mainittiin myös oma kirjoittamisharrastus sekä kirjoittamista hankaloittavat tekijät. Pyrin kuvaamaan saatuja tuloksia kolmen erilaisen pääkategorian kautta, joiden lisäksi esittelen pääkategoriaihin liittyvät alakategoriat.

5.1 Kirjoittajaidentiteetti

Kokonaisuudessaan aineistosta oli mahdollista löytää runsaasti mainintoja siitä, millaisia käsityksiä osallistujilla oli itse kirjoittamista kohtaan. Kirjoittaminen nähtiin välineenä, jonka kautta on mahdollista saavuttaa asioita elämässä, esimerkiksi tutkinto.

Kuvio 6: Yläkategoria kirjoittajaidentiteetti alakategorioineen.



Yleisesti maininnat kirjoittamisesta keskittyivät tekstin tuottamiseen sekä kirjoittamisen kielenhuollollisiin osatekijöihin (Kuvio 6). Oman

kirjoittajaidentiteetin reflektointi oli kaikilla osallistujilla myös mukana keskustelussa, joka näyttäytyikin melko negatiivisena läpi koko aineiston

5.1.1 Odotukset kirjoittamisesta sekä oma kirjoittajakäsitys

Vastauksissa haastateltavat ilmaisivat ennakkokäsityksiään kirjoittamiseen liittyen. Mainintoja sai esimerkiksi se, millaisissa oppimisympäristöissä kirjoitustyötä on aikaisemmin tehty ja millaisia odotuksia tutkittavilla oli kirjoituskurssiin liittyen. Useat mainitsivat aikaisempia kokemuksiaan esimerkiksi peruskoulusta:

01: mää odoti ehkä vähä semmost, semmost niiku pitkäveteist tai semmost niiku semmost niiku tylsält kuulostava, et keskitytää niiku semmosii asioihi kirjottamises, mist mää en sit ymmärtäis mitää, tai sillee et selitettäis niiku tosi pitkäveteisesti.

01: kieliopist esimerkiks ja jostai tarinan kirjottamisest ja tämmösist kieliopillisist

03: -- semmonen asia mikä mua ain ärsyttää siinä ku koulus piti kirjottaa esseitä ja piti jokast- muista pistää pilkut ja pisteet ja plaa plaa plaa. Ehkä vois vähä vapaampaaki ol mut tottakai koulus pitää.

Vastauksissa näkyvät osallistujien ennakkokäsitykset kirjoittamista kohtaan. Vastauksissa näkyvät kirjoittamisen yhden osa-alueen, kielenhuollon, korostuminen. Kuitenkin kielenhuollon merkitys tunnustetaan ja tunnistetaan, varsinkin viimeisessä kommentissa toteamus "koulus pitää", haastateltava kuvaa sitä, millaiseksi mieltää koulussa kirjoittamisen. Se on jotain, jota on tehtävä, jotta voisi saavuttaa esimerkiksi tavoitellun tutkinnon. Kirjoittamiseen liittyen ei mainittu positiivisia kokemuksia vaan vastausten luonne oli läpi koko aineiston negatiivinen.

Kirjoittamiseen liittyi myös pelko epäonnistumisesta, joka vaikutti haastateltavan käsitykseen itsestään kirjoittajana. Kurssin osallistajat lähtivät määrittelemään kirjoittamistaan sen kautta, millaisia virheitä he yleensä tekevät kirjoittaessaan:

02: kirjoitusvirheitä aika valtavasti ja myöskin, apua mikä se on, öö no kuitenkin tarpeettomia pilkkuja ja pisteitä.

02: tekstin rakenteis mul on kyl puutteita

03: Ko yleensä se on monel se pelko et en mä osaa kirjottaa et mult tyylii puuttuu pilkut tai jotai.

Vastauksissa näkyi myös oletamus itsestä kirjoittajana negatiivisessa valossa, joka näkyy esimerkiksi haastateltavan 01 vastauksessa: "mist mää en sit ymmärtäis mitää". Mainintoja sai myös se, kuinka intoa kirjoittamiseen olisi kyllä, mutta pelko epäonnistumisesta muodostaa lukon kirjoittamiselle. Kouluaikaiset kirjoitelmat olivat antaneet osallistujille kuvan itsestään huonona kirjoittajana, sillä heillä oli vaikeuksia esimerkiksi oikeakielisyyden suhteen.

Yksi kurssin osallistujista mainitsi myös aikaisemmista oppimisvaikeuksistaan, jotka osaltaan olivat vaikuttaneet tämän kirjoittajaidentiteettiin sekä kirjoittamismotivaatioon:

03: nojoo kyl tämmösis kirjottamiskursseis on hyötyy, ku mul niinku itel on lukihäiriö niin tarviis ain sellast vähä niinku, sellast niinku kannustamista siihen, et jaksaa kirjottaa ja pystyy kirjottamaan eikä tarvii niiku mieltii sitä kielioppiä niinku pilkun päälle.

Oman harrastuneisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen koettiin haastavaksi, sillä haastateltavat kokivat, että se, mitä he ovat aikaisemmin kirjoittaneet, ei ole "oikeaa" kirjoittamista. He eivät siis käsittäneet kirjoittamista laajana toimintana vaan ajatus kirjoittamisesta rajoittui koulussa ja muissa virallisissa konteksteissa kirjoittamiseen (kts. Hankala ym. 2015). Haastateltavien kielessä näkyi paljon täytesanoja, kuten "kuin" tai "vain", joka osoittaa myös heidän suhtautumistaan omaan kirjoittamiseensa:

01: et se o vähä semmost ettei oo tullu itte muutaku just sit räppimuodos kirjoitettuu runnollist- runollisesti

02: - - oon kyl kirjottanut tarinan tai tehny niinkun vain omaksi ilokseni ja kavereiden kanssa vain harrastuksena mut, no niitä ei oo koskaan julkastu, niinku missään.

03: Mä kirjoti bullet journalii tosi paljo ja sit mä kirjoti sellasii yleisii fiiliksii mitä sen päivän aikana oli ollu niinku mitä tapahtu ja mitä ikinä.

Haastatteluissa selvisi, että osalla osallistujista oli harrastuneisuutta esimerkiksi laululyriikan kirjoittamisessa, mutta he eivät mieltäneet sitä kirjoittamiseksi. Toinen haastateltava kirjoitti myös erilaisia fiktiivisiä tarinoita, mutta tämä ei nähnyt niillä arvoa, koska niitä ei oltu julkaistu missään. Haastateltava 02 osasi kirjoittaa taidokkaasti tietopohjaisia tekstejä, mutta hänen mukaansa ne eivät kuuluneet myöskään kirjoittamisen piiriin:

02: -- on vähän pientä tunteettomuutta, pystyn niinku näkeenkkin niit tunteit siin, ku se kuulostaa vaan niin tietopohjatekstiltä.

Tällainen osaamisen tunnistamattomuus on suuri ongelma varsinkin silloin, kun omassa elämässä on haasteita. Osallistujat olivat erittäin taitavia ilmaisemaan omia näkemyksiään kirjoittamisesta. Heillä oli paljon erilaisia käsityksiä siitä, mitä muut voivat ajatella heidän kirjoittamisestaan. Seuraavaa kommenttia edelsi kysymykseni, mitä haastateltava ajattelee siitä, että heidän kirjoittamistaan teksteistä kootaan yhtenäinen julkaisu:

02: - - kai se vähän jännittää tai et mitäs nyt ihmiset oikeen miettii. - -
Miettii teksteistä et onks ne hyvii vai onks ne aivan umpisurkeita?
(naurua)

Osallistujat kokivat onnistumista jo pelkästään osallistumisesta kurssille. On tärkeää huomata, että itse osallistuminen kurssille voi olla jo itsessään saavutus ja ilon aihe osallistujalle, vaikka ryhmän toiminta ei varsinaisesti olisi tavoitteellista. Osallistujat pystyivät kurssin aikana hahmottamaan kirjoittamisen mahdollisuudet ajattelun ja asioiden jäsentämisen tukena. Lisäksi se, että kirjoittamisen kautta ryhmä sai jotain konkreettista aikaiseksi, oli tärkeää:

04: must tää oli ihan kivaa ajanvietet muute ja vaik ei päässy nii paljoo osallistumaan ni silti voi vaa tulla istumaan ja miettii niit asioit - - vaikei tuonukkaa sitä paperil sillai siin oli semmonen mietiskelyidea et vaa oman pään sisäl periaattees.

02: - - vaikee valita niinku räppipajan ja en tie ehkä jonkun kollaasien ja tän julkasun välillä - - no. räppipajas on se niinku tärkein että et se avas vaa mulle sen niinku et mä jotenkin koitin saada sen räpin ja- se oli oikeestaan aluks vaikeinta kirjoittaa mut ku mä sain jotenkin valmiiks - -

Oman kirjoittajaidentiteetin nähtiin olevan myös yhteydessä kouluttautumismahdollisuuksiin. Tämä vastaus saatiin haastateltavalta, kun keskustelimme siitä, millaisia tulevaisuuden haaveita hänellä oli:

02: mahdollisesti tai jotain jos vois käyttää taiteellist luovuutta tai muuten vaan hyödyntää niinku ööh creativity

Oman kirjoittamisen taso nähtiin tässä vastauksessa niin heikkona, ettei se mahdollistaisi lukioon pääsyä:

02: minun pisteillä ei kyllä lukioon päästä

Kirjoittaminen voidaan nähdä tässä kontekstissa asiana, joka sulkee yksilön ulkopuolelle. Taitojen puute voi sulkea tai rajoittaa yksilön mahdollisuuksia sekä suoraan että välillisesti työ- ja opiskelupaikan hankinnassa (Honko, Sulkunen & Vaarala 2021, 4).

5.1.2 Suhde kirjoittamiseen kurssin päättyessä

Useilla osallistujista asenne kirjoittamiseen oli muuttunut jonkin verran tutkimuksen aikana ja osa oli saanut uusia välineitä ja motivaatiota omaan kirjoittamiseensa:

02: mun yleisfiilis täst kurssista on ollut et se on hyvä oon oppinut niinkun asioita kirjoistekniikoita näin ja kyl se on myöskin avannut niinkun joitain juttuja mitä en ois kyl uskonu koskaan uskonu tekeväni kuten räppääväni. - - kiitos olet vetänyt tosi hyvän kurssin ja opit niinkun luovaan kirjoittamiseen josta voi olla hyötyä sitten jossain vaiheessa tai sitten jos on taas inspiraatiota kirjoittaa niin mulla on ainakin täältä oppeja joita käyttää.

03: -- Ihan hyvät fiilikset, ehkä parast siin et pääsin taas siihen kirjoittamisen makuun ku vähään aikaa kirjottanu kauheesti mitään -- jotenki tuntu helpommalta taas kirjoittaa tuntu et se o pääs niinku ollut mut ei oo vaa jaksanu tai viittiny (naurua) et nyt sit sai semmost potkuu siihe et hei voin kyllä kirjoittaa näitä asioita et ei mun tarvi jättää sitä kuitenkaa kokonaa poies.

03: pitäis mennä vaan avoimin mielin tämmösille kursseille et jos tuntuu ettei mukamas osaa kirjoittaa ni sielt voi yhtäkkii sit tullakki et kyl sä osaat kirjoittaa (naurua) ettei se oo mikään vaatimus se kirjoittaminen et mitään romaanitekstei.

Yksi haastateltavista oli yllättynyt siitä, ettei kurssi vastannut ennakoitua vaativuustasoa:

01: mut joo sit just et ko oli nii vierasta ja sit aatteli et- et se ois vaikeempaa ku mitä se sit oli sillee ittelle

T: nii yllätyksää et se oli niinki helppoo?

01: joo yllätyi

Yksi osallistujista mainitsi myös, että kirjoittaminen voi joskus tuntua pelottavalta, sillä se tekee näkyväksi sellaisia asioita, joita haluaa itsessään peittää:

04: siinä ku mä olisi tajunnu et mä olisi yleensä kotona yksinä, tulee niiko tosi paljon sellast runollisuut mielee mut sit ei vaan niinku viitti kirjoittaa

sitä - - lyyrist niist kaikist syvimpii tunteit tai halui mitä on siel mieles niiku ei niit sillai vaa uskal niit ilmast niiku kirjoituksellisesti.

Suhde kirjoittamiseen oli siis muuttunut jonkin verran kurssin aikana. Haastateltavat olivat yllättyneitä siitä, kuinka paljon tekstiä he pystyivät tuottamaan ohjaajan tuella. Haastateltavat olivat myös halukkaita jatkamaan kirjoittamista myös kurssin päätyttyä, joka oli mielestäni kurssin parasta antia ohjaajan näkökulmasta.

5.2 Kirjoittamisen taitojen harjoittelu

Kuten aikaisemmin olen maininnut, kurssilla tehtiin paljon tehtäviä, jotka liittyivät osallistujien omiin kokemuksiin ja heidän itse tuomiinsa teksteihin ja kuviin. Kurssin ensimmäisellä viikolla teetin selkeästi enemmän sellaisia tehtäviä, joissa osallistujat saivat tehdä paljon töitä itsenäisesti ja omista lähtökohdistaan käsin. Pidin tärkeänä, että ryhmällä oli selkeät tavoitteet ja tehtävät jokaiselle päivälle, jotta työskentelyyn tulisi tietynlaista rutiinia. Viikon kuluessa harjoittelimme erilaisia tapoja tuottaa tekstejä, jonka jälkeen harjoittelimme niitä toisessa kontekstissa. Kurssin runko noudatti soveltaen kokemuksellisen oppimisen mallia (Kuvio 2). Tämän lisäksi kurssin työskentelyssä oli havaittavissa luovalle prosessille tyypillisiä ominaispiirteitä. Kurssin sisällöt nostettiin esille useissa haastatteluissa. Kurssin luonnetta ja sisältöjä kuvailtiin laajasti.

5.2.1 Harjoitteiden monipuolisuus

Useat tutkittavat pitivät vastauksissaan tärkeänä sitä, että kirjoittamiseen liittyvät harjoitteet olivat monipuolisia. Haastateltavat ilmaisevat vastauksissaan, millaisia merkityksiä erilaisilla harjoituksilla oli:

01: Varmaa se et oli niiku kaikkee erilaist, sillee joka päivä ettei ollu mitää samaa - -

Rap- lyriikan avulla työskentely koettiin myös mielekkääksi ja se sai mainintoja usealta haastateltavalta. Rap-lyriikan opetuksessa käytin valmiita materiaaleja, joissa opetettiin esimerkiksi alku- ja loppusoinnun muodostamisesta. Lyriikan kirjoittamista helpotti mahdollisesti myös se, että toimintaan liittyi huumoria ja ryhmän tuki.

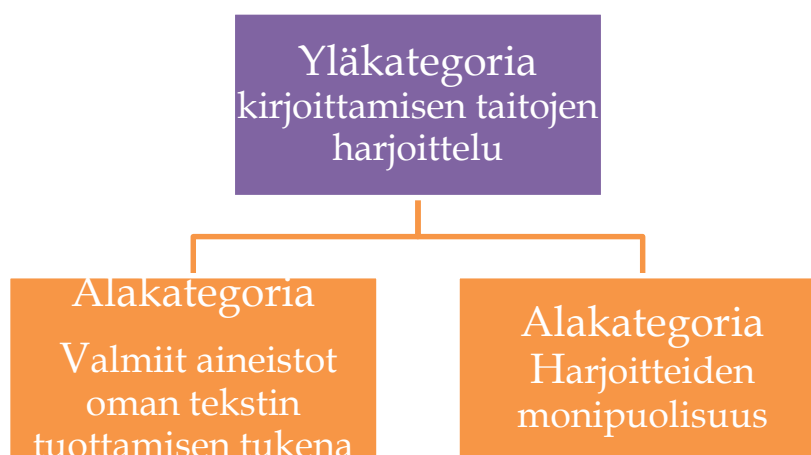
04: ja sit toi räppi oli tosi hauskaa kans - - ei tarvinnu miettii et meneeks se hyvi vai hyvi huonosti mut se oli niinku hauskaa

Monipuolisuus johti siihen, että osallistujilla oli motivaatiota sitoutua erilaisiin harjoituksiin kurssin aikana. Harjoitukset toivat toimintaan vaihtelevuutta, joka mahdollisti erilaisten tekstilajien sekä oivallusten kokemisen. Lisäksi erilaiset harjoitukset varmistivat sen, että jokaisella oli mahdollisuus kokea onnistumisia erilaisten tekstien parissa.

02: no vaikee valita niinku räppipajan ja en tie ehkä jonkun kollaasien (.) ja tän julkasun välillä

Koska kuvallinen ilmaisu oli ryhmän jäsenille mieluisaa ja ominaista, pidin huolen siitä, että he saivat työskennellä mahdollisimman paljon itse valitsemiensa aineistojen kanssa.

Kuvio 7: Yläkategoria kirjoittamisen taitojen harjoittelu alakategorioineen.



Monitaiteellinen työskentely sopii hyvin luovaan kirjoittamiseen, sillä se voi tuoda näkyväksi sellaisia asioita, joita ei välttämättä pysty ilmaisemaan sanoin. Ilmiötä voidaan tarkastella myös toiseen suuntaan, jolloin kuvien kautta voidaan saada sytyke omille teksteille ja kuvien kautta myös omaa elämäntarinaa voidaan tehdä näkyväksi. Kurssin sisällöt muokkautuivat ryhmän tarpeiden ja toiveiden mukaan toisella viikolla. Ryhmän jäsenet saivat vaikuttaa toisen viikon sisältöihin enemmän kuin ensimmäisellä viikolla, lisäksi pyrin tarjoamaan heille monipuolisesti erilaisia harjoitteita. Toisella viikolla kannustin myös osallistujia haastamaan itseään ja tarjosin enemmän suunnittelua vaativia tehtäviä.

5.2.2 Valmiit aineistot oman tekstin tuottamisen tukena

Haastatteluissa mainittiin valmiiden tekstien vaikutus omaan kirjoitustyöhön. Valmiit tekstit auttoivat osallistujia hahmottamaan omaa kaunokirjallista tekstiään siten, että lähdetekstistä saattoi ottaa esimerkiksi joitain sanoja tai ajatuksia, jotka soveltuivat omaan tekstiin tai tekstin maailmaan. Tekstejä käytettiin välineinä oman tekstin tuottamiseen, joka toi työhön mielekkyyttä:

03: Ehkä se biisistä pitää niinku löytää tai tehdä niinku kirjottaa joku oma teksti. - - ku mul o kuitenkin nii paljo semmosii omii biisei mikkä o mulle tärkeitä ni sitte halus tosi paljo kirjottaa niist sitte niinku milt se ittest tuntuu - - . Biisit ni se autto - - sillo se et et hei näin sä voit sen tehä et sä voit kattoo sielt niit sanoja siit biisistä ja kirjottaa siit sit jonku litania, mikä ikin tulee mielee, se oli must se oli tosi hyvä harjotus.

03: - - No on hyvä niinku ohjaajana antaa vähän niinku suuntaa jos joku ei välttämät keksi, et mistä hän vaiks kirjoittais on se kiva antaa, et hei sä voit ottaa vaikka jonkun sun lempibiisin ja tai jonku lempikirjast tai joku vaik joku runo, jonka sä oot vaik sitä ennen lukenu - - Hyvä antaa niinku vähän et hei sä voit kattoo tästä mallii et sun ei oo heti pakko niinku saman tien keksiä - -

Tekstien kautta heille syntyi omistajuus työtään kohtaan ja tehtävistä tuli heille merkityksellisiä. Tällaiset tehtävät helpottivat myös toisiin osallistujiin tutustumista kurssin alussa. Kirjoittamista helpotti haastateltavan 01 mukaan se, että tekstille asetettiin toisinaan tarkat raamit, joka tässä tapauksessa tarkoitti esimerkiksi sanamäärän niukkuutta:

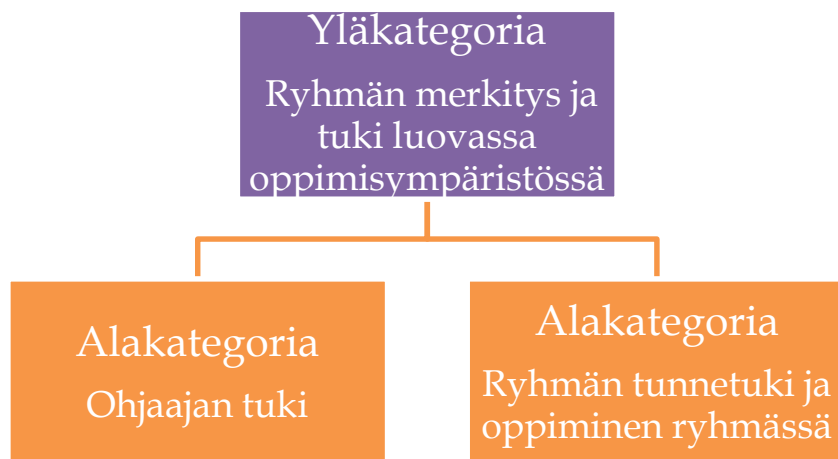
01: niiko tommost erilaist, niiku vaiks joku kuuden sanan (teksti).

Valmiiden tekstien käyttö kirjoittamisen tukena on haastateltavien mukaan tehokas tapa lähestyä kirjoittamista. Lisäksi omien tekstien käyttö tuo merkitystä kirjoitustyöhön, joka voi aluksi tuntua haastavalta. Kun kirjoittamisen ohjaajalla on selkeä käsitys siitä, mitä osaitaitoja halutaan harjoittaa, tulee pohtia, millainen ympäristö ja tavat voisivat motivoida yksilöä. Motivaatiota voidaan lisätä erilaisia tekstejä hyödyntämällä sekä hyödyntämällä yksilön tietoja ja taitoja, joita hänellä on jo valmiiksi. (Hankala 2015, 80.)

5.3 Ryhmän merkitys ja tuki luovassa oppimisympäristössä

Olen aikaisemmin pohtinut tutkimuksen etiikkaa käsittelevässä luvussa oman kaksoisroolini merkitystä suhteessa tutkimukseen ja tutkittaviin. Olen tietoinen siitä, että roolini ryhmän ohjaajana vaikuttaa siihen, millaisia vastauksia sain osallistujilta. Olen kiitollinen siitä, että osallistujat kokivat haastattelutilanteen niin turvalliseksi, että pystyivät jakamaan omia kokemuksiaan ja näkemyksiään ryhmästä ja sen tarjoamasta tuesta. Tiedostan kuitenkin sen, että mikäli en olisi ollut osana ryhmää, en olisi todennäköisesti saanut samansuuntaisia vastauksia.

Kuvio 8: *Yläkategoria ryhmän merkitys ja tuki luovassa oppimisympäristössä alakategorioineen.*



Ryhmän antamaa tukea pidettiin tärkeänä osana kirjoittamistyötä ja oppimista ja siihen liittyi myös ohjaajan tarjoama yksilöllinen tuki. Luova oppimisympäristö näyttäytyi haastattelujen perusteella asiana, joka on saavutettavissa melko pienelläkin vaivalla, mikäli ohjaaja tarjoaa ryhmälle tarpeeksi vaikuttamisen mahdollisuuksia.

5.3.1 Ohjaajan tuki

Haastattelujen perusteella on mahdollista tehdä päätelmä, että haastateltavilla on aikaisemmin ollut ohjaajia, jotka eivät ole tukeneet ryhmän toimintaa tarkoituksenmukaisesti:

01: et (ohjaaja) istuu ja plärää vaiks puhelint, sillee et osallistuu kans itte ni on paljo mukavempi sitte itte myös tehdä sitä omaa.

02: koska osa kurssin vetäjistä on aika vakavia ja ne vaan plärää niinku sitä tietoa toisen päähän ja hakkaa sitä vasaral ja naulal ni.

Ohjaajan luomasta oppimisympäristöstä tehtiin mainintoja. Tärkeänä pidettiin sitä, ettei ketään ryhmän jäsenistä painostettu tekemään mitään, mihin tämä ei ollut valmis. Autenttisuutta ja avoimuutta pidettiin tärkeänä ohjaajan ominaisuutena:

04: Siit mä ainakin tykkäsin ku sä et ollu sillee kauhee opettajamainen, ni sä olit tosi niinku, joustava? ja sulle oli ihan ok tekiks vai eiks tehny jotain, et sä et lähteny yhtään painostamaan. Sit siin o yleensä ko just ketä ei painosta sua tekemään mitään, niin sit ei oo myöskään sitä painostavaa fiilist lähtee tekemään.

Ohjaajan antamasta tuesta annettiin paljon mainintoja haastattelujen aikana. Vastauksista kävi ilmi se, kuinka tärkeänä ohjaajan aktiivista osallistumista ja kiinnostusta kurssilaisia kohtaan pidettiin:

04: Et yleensä just hyvät ohjaajat ja nää kaikki liiderit o just sellasii et niist löytää jotain samaistuttavaa, et- et ei tuu semmonen olo et se o niin kun robotti tai yli-ihminen.

Haastatteluissa kävi myös ilmi ohjaajan sanallisen ja sanattoman tuen merkitys ryhmän jäsenille:

02: - - mun mielestä kyllä se o suuri olit aika hyvä ohjaaja ja hauska - - sinänsä rento, että luot sellaisen rennon hyvän ilmapiirin et on hauska oppia tätä.

Ohjaajan merkitys mainittiin konkreettisesti työn ohjauksessa ja kirjoittamisen tuessa. Ohjaajan tehtävä oli haastateltavien mukaan antaa tunnetukea kirjoittamiseen, mikäli tehtävä tuntui hankalalta. Lisäksi vastauksissa pidettiin tärkeänä, ettei ketään pakotettu missään kohtaa kirjoitusprosessia. Ryhmä osasi kuvata myös hyvin sitä, kuinka tärkeää on ohjaajan itsereflektion merkitys ryhmän toiminnassa, mikäli jotakin harjoitusta tulee muokata ryhmän tarpeiden mukaan, pystyy ohjaaja luopumaan alkuperäisestä suunnitelmasta ja joustamaan ryhmän tarpeiden mukaan:

03: - - must on vaan parempi et ohjaaja niinku tulee myös mukaa siihe niiku itteki tietää milt tuntuu joku harjotus, mikä vaikuttaa jollekki tosi hankalalta sit ymmärtää et tääki voi olla hankalaa, et ens kerral sit vaiks erilaiset ohjeet tai mitä ikin sitte on muutoksen varaa - - ku joillai voi olla ohjaaja semmonen et se sanoo ettei tarvii lukee mut sit se pakottaa viel et lue se.

04: ja sitko sää niinko osallistuit siihe sellasseel taval et sä et onnistut niinko näyttämään semmost et näin kuuluu tehdä et sä lähit itekki improvisoimaan ja tekemään omal taval niin se oli niinko kiva et sä et menny iha niinko ohjeiden mukaan niinko kuuluuki

Kurssin ensimmäisinä päivinä pidin erityisen tärkeänä sitä, että osallistuin myös itse kirjoittamisharjoituksiin. Tämän nähtiin olevan tärkeässä osassa ryhmän ilmapiirin, eli psykologisen oppimisympäristön luomisessa:

02: - - juuri se niinku tuo tähän niinku hyvää koska se tuo persoonallisuutta tänne sä tuot sun omaa persoonaa sä niinku toimit esimerkkinä kun- kun sä itekkin teet näitä harjoituksii meen kanssa. se luo vähän niinku- niinku tasavertaisen ja mukavan ilmapiirin niinku tähän sinun ja kurssilaisten väliin

Kuvaan itse yhden haastattelun aikana asiaa seuraavasti:

T: nii me just puhuttii tota 01:n kanssa siitä että että kun kyllähän munkin on pitäny kertoa vaiks teille asioita itsestäni et eihä siit ois tullu periaatees mitään et jos mä täällä olisin vaan kertonu et te teette nyt näin ja mää kattosi vaa vierest et mä en niinku osallistu itse et se on se on aika jännä homma ohjaajana kertoo teille mu- mulle sillee merkityksellisii asioit

Tätä kautta pääsin lähemmäs ryhmäläisiä ja heidän kokemuksiin. Tässä tilanteessa ja positiossa jouduin miettimään melko tarkkaan, millaisia asioita voin jakaa ryhmäläisille. Tein kuitenkin heti kurssin alussa selkeästi esille sen, että kaikki asiat, joita ryhmän sisällä käsitellään, jäisivät ryhmän sisälle. Kerroinkin itsestäni joitain sellaisia asioita, joita en mahdollisesti kertoisi esimerkiksi koulukontekstissa. Tämä tuntui kuitenkin luonnolliselta, sillä avoin ja luova ilmapiiri mahdollisti sen, että jokaisen oli mahdollisuus jakaa omia ajatuksiaan ja tunteitaan muiden kanssa.

Haastatteluissa kuvattu "tasavertainen ja mukava ilmapiiri" on sekä ryhmän että ohjaajan toimintaa kuvaava maininta. Tasavertaisuutta pidettiin myös muissa haastatteluissa tärkeänä, joka toteutui vastausten mukaan niin, ettei ohjaaja ole "opettajamainen". Tulkitsen vastauksen tarkoittavan sitä, että olin valmis joustamaan ja tarjoamaan tehtäviin vaihtoehtoisia suoritustapoja. Lisäksi maininnat rentoudesta toimivat vastauksissa vastakohtana "opettajamaisuudelle". Opettajamaisuus nähdään näiden vastausten perusteella olevan negatiivinen piirre ohjaajassa. Ilmeisesti tällä tarkoitetaan sitä, ettei ohjaaja ole valmis kuuntelemaan ryhmän jäsenten toiveita ja tarpeita.

5.3.2 Ryhmän tunnetuki ja oppiminen ryhmässä

Seuraavaksi esittelen maininnat, joissa ilmenee ryhmän tunnetuen ja oppimisen merkitys. Ensimmäinen lainaus kohdistuu siihen, kuinka ryhmän jäsenet oppivat muiden työskentelyn kautta esimerkiksi mallintamalla toisten työskentelyä:

03: - - Jotenki esim mä oon lukenu noit tekstei mitä muut on mulle lähetelly, nii ku niit lukee ni sit niinku huomaa se kuin- kuinka kukakin kirjottaa nii eri taval sitä, vaikka se ois samanlainen tyyli kirjottaa vaiks se ois joku runo ja sun on lyhyt ni sä huomaat et se voiki ol tosi erilainen. - - Varsinki toi yks mis niiku puhuttii, et hän vaan kerto et mitä hän teki sen yhden sen ajan aikana kiersi vaik taloo ympäri hän- niinku mitä hän teki sinä aikana niin, se kans oli vähän sellanen kyl näkee, et ihan et no jos mä kirjottaisin joka minuutin verran mitä kaikkea mä teen sinä aikana niin kyl siit sais semmosen lyhyen.

Tämän lisäksi he kokivat saaneensa ryhmältä lisäksi emotionaalista tukea:

02: no tää on ollut hyödyllinen siinä että on päässyt niin kun näkee ja oppii niinku uusii kirjutustyylei tapoi erilaisii rakenteit ja sit tietenkin puhuu ihmisille, avautumaan asioistani ja näin ja siit on ollu aika hyötty.

Ryhmän jäsenet kokivat saavansa tukea kirjoittamiseen keskustelemalla muiden ryhmän jäsenten kanssa. Lisäksi muiden tekstien lukeminen avasi haastateltaville erilaisia näkökulmia kirjoittamiseen. Muiden tekstien kuuleminen/lukeminen auttoi osallistujia hahmottamaan sitä, kuinka tekstejä on mahdollista rakentaa. Lisäksi ryhmään osallistuminen nähtiin toimivan kirjoittamismotivaation ylläpitäjänä:

02: voisin kyllä osallistua haluaisin kyllä vähän vain lisää inspiraatiota kirjoittamiseen - - ja se kyl vähän auttais mua ehkä saamaan jotain tarinoita valmiiksi

Ryhmän ilmapiiriä kuvailtiin haastatteluissa hyväksi ja avoimeksi. Kurssipäivään saattoi osallistua, vaikka itse kirjoittamiseen ei olisi esimerkiksi sinä päivänä ollut motivaatiota:

04: Et- et silti tuli sellanen fiilis niinku tervetullu fiilis, tulla sin vaik oli myöhäs ja vaik ei saanu sinä päivän mitää tehtyy tai mitää merkityksellistä aikaan. - - et sit tulee vaan se oma oma motivaatio osallistuu ja tekemää ja sit mua ei myöskää pelottanu nii paljoo tulla sinne esimerkiks myöhäs, ko ei ollu sitä painostust et sä ottaisit sen henkilökohtasesti et miks mää tuu myöhäs.

Jokaisen osallistuminen kurssille oli lähtökohtaisesti vapaaehtoista, osa kurssin jäsenistä osallistui kurssille jopa sellaisina päivinä, joina heidän ei olisi pitänyt osallistua kuntouttavaan toimintaan. Osa ryhmän jäsenistä osallistui työtoimintaan yleensä tiistaista torstaihin, mutta kurssin aikana he tulivat paikalle joka päivä. Tämä jo itsessään on osoitus siitä, että kurssin ilmapiiri oli sellainen, että osallistujat halusivat tulla sinne myös ilman varsinaista pakkoa.

Kurssilaisten vastauksia oppimisympäristöön liittyen yhdistää ryhmän ilmapiirin avoimuus ja vaivattomuus. Kukaan ei kokenut, että kurssin aikataulu olisi liian tiivis tai että harjoitukset olisivat liian vaativia. Ryhmä tuki toisiaan monissa tilanteissa kurssin aikana, esimerkiksi toisella viikolla kirjoitusten julkaisu aiheutti joissain osallistujista jännitystä. Näistä tunteista keskusteltiin yhdessä ryhmän kesken ja ilmapiiri keskustelun aikana oli omasta näkökulmastani kannustava. Koenkin, että roolini ryhmässä ei ollut pelkästään ohjata kirjoitustyötä vaan toimia keskustelun ohjaajana sekä keskustelukumppanina eri tekstin tuottamisen vaiheissa (Hankala 2015, 81).

Kirjoitin myös koko kurssin ajan kenttäpäiväkirjaa, jota en kuitenkaan päättänyt käyttämään tämän tutkimuksen aineistona. Kuitenkin haluan mainita, että päiväkirjassa oli useita mainintoja siitä, kuinka hyvin ryhmä osaa ottaa toistensa tunteet ja ajatukset huomioon. Olin iloisesti yllättynyt siitä, kuinka taitavasti ryhmän jäsenet osasivat kuvailla ja kuvata omia ja muiden tunteita:

02: myöskin niin asiat kohtaa mitkä on sydämellä taide ja vähän no taide nyt on toinen mitä arvostan ja mistä pidän.

03: nii ja huomaa kui paljo jotai kui paljo voi ol jotai tunnearvoo jollakin sillä tekstillä voi oikeesti olla

Ryhmällä oli hallussaan myös paljon kirjoittamisen suunnitteluun ja editointiin liittyvää sanastoa, jota he osasivat käyttää tarkoituksenmukaisesti. Tällainen osaaminen on ensisijaisen tärkeää ottaa huomioon myös tulevaisuudessa, kun pohditaan sitä, kuinka erilaisia nuorille aikuisille suunnattuja palveluja tulisi järjestää.

6 TULOSTEN TARKASTELU

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia ja käsityksiä nuorilla aikuisilla on luovasta kirjoittamisesta. Haastattelujen kautta sain paljon tietoa siitä, millaisista lähtökohdista osallistujat osallistuivat kirjoituskurssille sekä millaisia käsityksiä heillä oli itsestään kirjoittajina. Tutkimuskysymykset rajautuivat koskemaan luovan kirjoittamisen mahdollisuuksia tukea identiteettityötä sekä luovan oppimisympäristön elementtejä. Luova kirjoittaminen toimi identiteettityön näkökulmasta oman kirjoittajaidentiteetin muokkaajana, sillä monet haastateltavat saivat korjaavia kokemuksia luovan kirjoittamisen kautta. Haastateltavat kokivat onnistumisia kurssin aikana, joka vaikuttaa osaltaan heidän kokemukseensa itsestä kirjoittajana. Kurssin monipuoliset harjoitteet tukivat yksilön työskentelyä ja valmiiden aineistojen käyttöä oman kirjoittamisen tukena pidettiin tärkeänä. Valmiit aineistot olivat merkityksellisiä haastateltaville, koska he saivat itse vaikuttaa niiden sisältöihin.

Haastateltavien kirjoittajaidentiteetti näyttäytyi haastattelujen pohjalta jokaisella haastateltavalla negatiivissävytteisenä, mikä näkyi oman kirjallisen työskentelyn vähättelynä sekä erilaisten menneisyyden epäonnistumisien nostamisena esiin haastattelussa. Lisäksi kirjoittamiseen liittyi välttämiskäyttäytymistä, kirjoittamista välteltiin joko epäonnistumisen pelosta tai muista psykologisista syistä. Tämä taas vaikutti yksilön käsitykseen mahdollisuuksistaan onnistua kirjoittamistilanteessa (esim. D'Antonio 2020). Tämän lisäksi kirjoittamiseen liitettiin paljon negatiivisia ajatuksia, jotka koskivat esimerkiksi peruskoulussa kirjoittamista. Koulussa kirjoittamista ei nähty luovana toimintana vaan sellaisena, jota pitää vain "tehdä". Kirjoittamiseen liittyvät pakon ja ahdistuneisuuden tunteet voivat vaikuttaa negatiivisesti yksilön käsitykseen itsestä kirjoittajana (Kauppinen & Hellgren 2020, 55-56).

On huolestuttavaa, että koulussa kirjoittaminen sai haastateltavilta näin negatiivisia mainintoja, sillä peruskoulussa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kirjoittaminen on yksi tärkeimmistä taidoista, joita pyritään opettamaan laaja-alaisesti. Vakiintuneissa koulukäytänteissä ei välttämättä kuitenkaan osata ottaa huomioon yksilöiden moninaisia kielellisiä resursseja (Kauppinen & Marjanen 2019, 5). Yksilöiden kirjoittajaidentiteettiin vaikuttaa myös se, ettei koulukontekstissa osata aina tunnistaa vapaa-ajalla tapahtuvaa kirjoittamista tai sitä ei arvosteta samalla tavalla kuin koulussa tuotettuja tekstejä (Kollanen ym. 2020, 63). Lisäksi erilaiset kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet voivat johtaa siihen, että yksilölle rakentuu negatiivinen kuva itsestään akateemisesti kaikilla osa-alueilla (D'Antonio 2020).

Se, että kirjoittaminen nähdään vain kielenhuollollisten osa-alueiden kautta, rajaa myös yksilön kirjoittajaidentiteettiä. Kun kirjoittajaidentiteetti rakentuu vain kielenhuollollisten asioiden ympärille, jää siitä pois paljon sellaisia asioita, jotka voisivat itse asiassa tukea yksilön positiivista kirjoittajaidentiteettiä. Näitä asioita ovat esimerkiksi oman tekstin tuottamisen huomiointi arjessa; millaisia tekstejä yksilö tuottaa jo valmiiksi omassa arjessaan ja miten niitä olisi mahdollista hyödyntää? Identiteettityön näkökulmasta olisikin tärkeää havaita kirjoittamisessa myös (kirjoittaja)identiteetin moninaisuus ja siihen vaikuttavat tekijät.

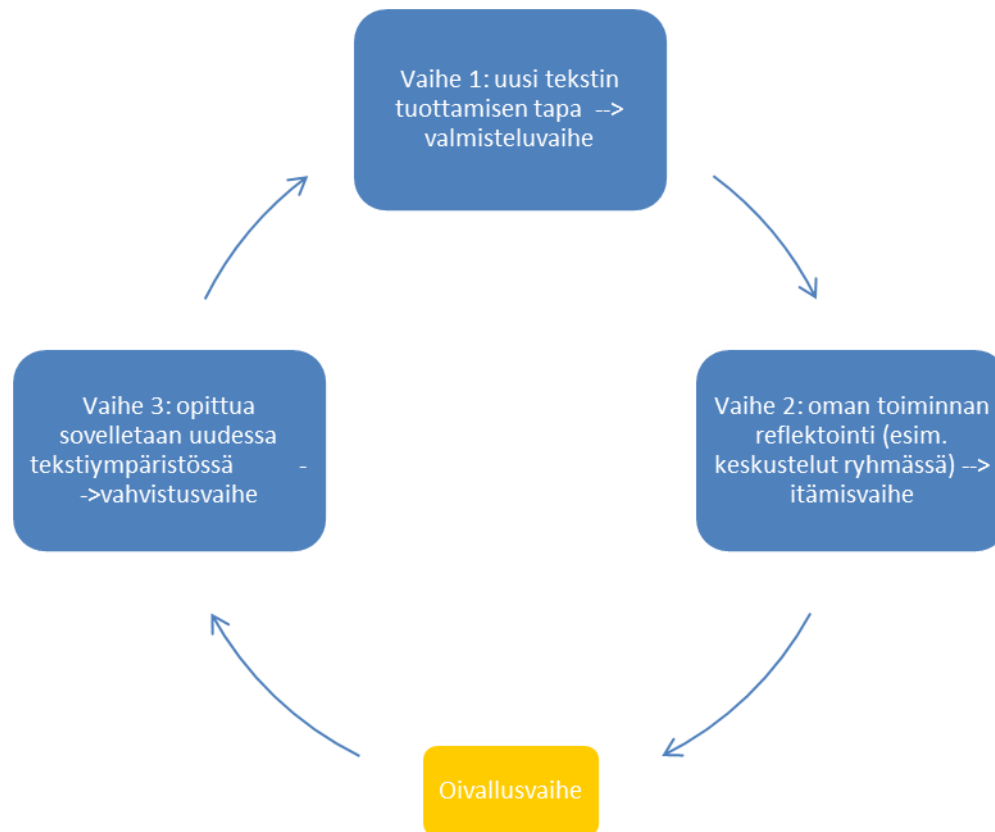
Yksilö suhteuttaa omaa kirjoittamiskompetenssiaan sen mukaan, millaisessa oppimisympäristössä kirjoittaminen tapahtuu tai on aikaisemmin tapahtunut. Yksilön aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen, miten yksilö kokee samankaltaiset tilanteet tulevaisuudessa (Bamberg ym. 2011, 177–178). Peruskoulunsa päättävien äidinkielen ja kirjallisuuden taidot liittyvät vahvasti asenteisiin ja harrastuneisuuteen, joka käy ilmi myös tässä tutkimuksessa (Kauppinen & Marjanen 2019, 5). Lisäksi asenne kirjoittamista kohtaan vaikuttaa siihen, kuinka hyvin yksilö pystyy kuvaamaan omaa kirjoittajaidentiteettiään sekä kuinka paljon tämä kokee voivansa vaikuttaa kirjoittamiseen esimerkiksi harjoittelun kautta (Kauppinen & Hellgren 2020, 54).

Kirjoittaminen voidaan nähdä yhteiskunnassa sosiopoliittisena ilmiönä, jonka on mahdollista sulkea yksilöitä ulkopuolelle sen mukaan, millainen taito heillä on ilmaista itseään oikeakielisesti. Kirjoitustaitoa pidetään suomalaisessa yhteiskunnassa arvokkaana ja sen ajatellaan olevan myös merkittävä tekijä työssä menestymisessä. (Honko, Sulkunen & Vaarala 2021, 2-3.) Ei ole siis yhdentekevää, millaisia käsityksiä nuorilla aikuisilla on itsestään kirjoittajina, sillä se voi vaikuttaa osaltaan heidän koko käsitykseensä itsestään sekä mahdollisuuksiinsa edetä omassa elämässään. Lisäksi tutkimuksissa on havaittu, että ne oppilaat, joilla on myönteinen käsitys kyvyistään, kehittyvät kirjoittamisessa nopeammin (Hankala ym. 2015).

Tähän huomioon peilaten voidaan päätellä, että pelkästään yksilön myönteiset kokemukset kirjoittamisesta voivat osaltaan vaikuttaa myönteisesti tämän kehitykseen kirjoittajana. Bandura (1997) on esittänyt, että yksilöt, joilla on myönteinen kuva kyvykkyydestään, oppivat paremmin kuin ne, joilla on epäilyksiä kyvykkyytensä suhteen. Pysin ryhmän kanssa toimiessani siihen, että osoitin heidän teksteistään onnistumisia. Tällaisessa tilanteessa muu ryhmä yleensä yhtyi palautteeseeni, varsinkin ryhmän toimittua jo hetken yhdessä. Työskentelyssä oli koko ajan läsnä voimaantumisen ja itsetuntemuksen lisääntymisen elementtejä, mikä näkyi esimerkiksi oman osaamisen tunnistamisena kurssin lopussa ja haastatteluissa. Kirjoittamisen arvioinnissa olisikin yleisesti syytä kiinnittää huomiota yksilön vahvuuksiin ja siihen, että yksilön on mahdollista osallistua itse palautteenantoon (Kauppinen & Hellgren 2020, 56).

Kurssin runko noudatti soveltaen kokemuksellisen oppimisen mallia (Kuvio 9). Tämän lisäksi kurssin työskentelyssä oli havaittavissa luovalle prosessille tyypillisiä ominaispiirteitä.

Kuvio 9: *McLeodin (2010) hahmotelma oppimisesta Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian mukaan, sovellettuna Sawyerin (2006) luovan prosessin malliin.*



Kurssilla luova prosessi ilmeni siten, että ensin esittelin uuden työtavan tai menetelmän tekstin tuottamiseen. Tämän jälkeen ryhmän jäsenet saivat kokeilla uutta työtapaa, joka jälkeen teksteistä keskusteltiin yhteisesti. Tämän jälkeen samanlaista tekniikkaa tai työtapaa käytettiin toisessa, mahdollisesti laajemmassa, kirjoittamisprosessissa. Pyrin aina esittelemään uuden työtavan niin, että tekstin tuottamisen prosessi oli vaivatonta suorittaa alusta loppuun esimerkiksi yhden aamupäivän aikana. Iltapäivän tehtävissä sovellettiin niitä taitoja ja ideoita, joita oltiin harjoiteltu aikaisemmin. Vahvistusvaiheeksi ymmärrän tässä tutkimuksessa yhteiset keskustelut kurssipäivän päättyessä. Silloin pohdimme yhteisesti, mitä sinä päivänä oltiin tehty ja millaisia uusia ajatuksia ja ideoita oli mahdollisesti syntynyt.

Yksilöä tukevia elementtejä kurssilla olivat tutkittavien mukaan monipuoliset harjoitteet, joissa oli mahdollista hyödyntää itselle merkityksellisiä tekstejä. Erilaiset valmiit tekstit ja kuvat auttoivat niin kirjoittamisen

suunnittelussa kuin itse kirjoittamisprosessissa. Kuvia ja valmiita tekstejä on mahdollista käyttää kirjoittamisen eri vaiheissa, jolloin ne voivat tukea yksilöä monipuolisesti koko prosessin ajan. Kurssin osallistujat pitivät merkittävänä myös sitä, että he pystyivät kokeilemaan erilaisia tapoja kirjoittaa. Kurssilla tehtyjen harjoitteiden monipuolisuutta pidettiin tärkeänä myös siksi, että niiden kautta oli mahdollista saada onnistumisen kokemuksia päivittäin. Tämä lisäsi myös motivaatiota osallistua kurssin toimintaan joka päivä. Vaikka harjoitukset eivät aina tuottaneet suuria onnistumisen kokemuksia ryhmälle, pyrin kuitenkin siihen, että onnistumisia tulisi päivittäin jokaiselle.

Yhteisöllinen oppimisympäristö tarjosi osallistujille kirjoittajaidentiteettiä vahvistavia elementtejä. Osallistujat pitivät tärkeänä oppimisympäristössään yhteisön sekä ohjaajan yksilöllistä tukea. Tueksi määriteltiin esimerkiksi ohjaajan tarjoamat vaihtoehtoiset työskentelytavat, työtä rajaavat tekijät sekä suullinen palaute. Ryhmän tueksi määriteltiin yhteiset keskustelut sekä toisten tekstien lukemisen merkitys ja hyöty omalle kirjoittamiselle. Ryhmän toiminnassa oli nähtävissä luovalle oppimisympäristölle ominaisia elementtejä, kuten kannustusta, autonomiaa sekä turvallisuutta (Fodor 2012, 1018).

Yhteisön merkitys luovassa oppimisympäristössä on merkittävä, joten ryhmän ohjaajalla on vastuu huolehtia siitä, että jokainen ryhmän jäsenistä voi osallistua toimintaan omista lähtökohdistaan. Esimerkiksi jos ryhmän osallistuja ei jonain päivänä pystynyt kirjoittamaan, oli tämän mahdollista kuitenkin seurata muiden työskentelyä ja miettiä tehtävänantoja. Pidin tärkeänä, ettei ryhmä sulkenut pois jäseniään erilaisten lähtökohtien takia. Nuorten vaikutusta oman ryhmänsä jäseniin voidaan pitää positiivisena, sillä samankaltaiset kokemukset ja ajatukset luovat turvaa ryhmän sisälle. Ryhmän sisällä yksilö pystyy myös peilaamaan omia tunteitaan suhteessa muihin, tämän lisäksi ryhmän yhteinen toiminta sitouttaa yksilön ryhmään. (Kivi 2009, 189–190.) Tässä tutkimuksessa nuorten aikuisten kokemukset ryhmässä toimimisesta olivat samansuuntaiset.

Kirjoittaminen siis osaltaan tuki yhteisöön osallistumista, mutta se ei kuitenkaan rajannut yksilöä ulkopuolelle sen mukaan, millaisia taitoja kullakin

oli (Honko, Sulkunen & Vaarala 2021, 4). Jokainen ryhmän jäsen osallistui kirjoittamiseen omista lähtökohdistaan käsin ja pyrki tuomaan yhteisön työskentelyyn oman panoksensa esimerkiksi lukemalla kirjoittamaansa tekstiä tai kommentoimalla muiden tekstejä. Positiivinen ja kannustava oppimisympäristö voi tukea kirjoittamisen opettamisessa sekä luovat ja yhteistoiminnalliset oppimisympäristöt voivat edistää yksilön kirjoittamismotivaatiota (esim. Girdzijauskienė ym., 2014).

Kirjoittamisprosessi on sosiaalinen ilmiö, jonka kautta yksilöt voivat toimia dialogisessa suhteessa yhteistyössä toistensa kanssa (Hankala ym. 2015, 74). Yksilöiden kokema tunnetuki liittyy psykologiseen oppimisympäristöön, joka tarkoittaa yksilön kokemusta siitä, millainen ilmapiiri ryhmässä on (Piispanen 2008, 142). Ryhmän ilmapiiriä kuvattiin rennoksi ja vastaanottavaiseksi, joka mahdollisti kaikkien osallistumisen tasavertaisesti. Psykologisen turvallisuuden onkin todettu lisääntyvän luovissa oppimisympäristöissä (Fodor 2012, 1024). Kirjoittamisen ohjauksessa olisikin syytä panostaa kirjoittamisprosessia tukevaan, tunteiden käsittelyä edistäviin harjoituksiin sekä tarjota työkalua erilaisten tunteiden käsittelyyn (Kollanen ym., 2020, 78).

Ryhmä sai tukea toisiltaan kirjoittamisen prosessin hahmottamiseen. Ryhmän jäsenet ottivat mallia toistensa teksteistä ja he saivat uusia ideoita toisten tuottamista teksteistä. Identiteettityön kannalta on tärkeä huomioida, että yksilöt saivat itsevarmuutta omaan kirjoittamiseensa vertaamalla ja matkimalla toinen toisiaan. Kurssilaisten vastauksia oppimisympäristöön liittyen yhdistää ryhmän ilmapiirin avoimuus ja vaivattomuus. Ryhmä tuki toisiaan monissa tilanteissa kurssin aikana. Koenkin, että roolini ryhmässä ei ollut pelkästään ohjata kirjoitustyötä vaan toimia keskustelun ohjaajana sekä keskustelukumppanina eri tekstin tuottamisen vaiheissa (Hankala 2015, 81; Kollanen ym., 2020, 82). Lisäksi toisten valitsemiin merkityksellisiin teksteihin tutustuminen tarjosi ryhmän jäsenille mahdollisuuden rakentaa suhdetta sekä itseensä että toisiin. Toisten kokemuksiin ja ajatuksiin tutustuminen auttaa yksilöä hahmottamaan myös omia ääriäviivojaan maailmassa (Sava 2004, 53).

Honko, Sulkunen ja Varala (2021) mainitsevat artikkelissaan, että aikuisten kirjoittamisen taitojen tutkimusta tulisi edistää, sillä tietoa olisi mahdollista hyödyntää esimerkiksi opetuksen kehittämisessä sekä työelämävalmiuksien arvioinnissa. Tämän tutkimuksen hypoteesina oli, että tutkittavat voivat luovan kirjoittamisen ryhmän tuen avulla saada uusia näkökulmia kirjoittamiseen. Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että tutkittavat näkivät kirjoittamisen positiivisemmassa valossa kuin ennen kurssille osallistumista.

On myös edelleen syytä huomioida se, miten kotitausta vaikuttaa yksilön asenteisiin ja harrastuneisuuteen lukemisen ja kirjoittamisen suhteen (Kauppinen & Marjanen 2019, 5). Artikkelissa mainitaan myös, että kirjoittamisen käytänteisiin ei voida vaikuttaa pelkästään taitoja ja digitaalisia välineitä lisäämällä vaan tärkeää on huomioida kirjoittajien aikaisemmat kirjoittamiskokemukset sekä tukea yksilöiden pystyvyyttä. Tärkeää on myös se, että kirjoittaminen olisi mahdollista tehdä yksilölle merkitykselliseksi. (Honko, Sulkunen & Varala 2021, 4.) Onneksi esimerkiksi Lukukeskus-hanke on tarjonnut nuorille uusia tapoja tuottaa tekstejä sekä osoittaa omaa asiantuntijuuttaan esimerkiksi lavarunouden parissa (Kauppinen 2020). Tällaiset menetelmät olisivat myös vastaisuudessa mielekkäitä toteuttaa ja suunnitella kirjoittamisen opetusta perus- sekä toisella asteella. Onkin tärkeää, että opetuksessa kehitetään joustavia, monipuolisia opetusratkaisuja yksilöiden kielelliseen tukemiseen (Kauppinen & Marjanen 2019, 5).

Tämä tukee tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia niin aikaisempien kirjoittamiskokemusten suhteen kuin kirjoittamisen mielekkyyden osalta. Kirjoittamisen opetuksessa ei ole siis tärkeintä se, millaisia taitoja yksilön on mahdollista saavuttaa vaan enemmänkin, millaisia kirjoittamiseen liittyviä kokemuksia yksilölle on mahdollista tarjota. Tällaiset kokemukset voivat toimia tukena yksilön arjessa ja auttaa jäsentämään vaikeilta tuntuvia asioita ja ajatuksia. Kirjoittamisen sekä varsinkin kirjoittamisen pedagogiikkaan liittyvää systemaattista tutkimusta tarvitaan kentälle lisää, sillä kirjoittamiskulttuuri muovautuu kaiken aikaa ja koulun tulee tarjota yksilöille sellaisia välineitä ja

taitoja, joilla tämän on mahdollista selvittää esimerkiksi työelämässä. (Hankala ym. 2015, 73.)

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen jatkotutkimusmahdollisuudet painottuvat aikuisten kirjoittamisen ohjauksen sekä luovien oppimisympäristöjen suunnitteluun ja toteutukseen. Olisi syytä tutkia lisää sitä, kuinka työ- ja opiskeluelämän ulkopuolelle jääneiden nuorten ja nuorten aikuisten osaamista ja asiantuntijuutta olisi mahdollista hyödyntää tukitoimia suunniteltaessa.

Pohdin seuraavaksi, kuinka luotettavina tutkimukseni tuloksia voidaan pitää. Aluksi on syytä miettiä, kuinka luotettavaa tietoa laadullisesta tutkimuksesta voidaan saada. Laadullisen tutkimuksen analyysiä ja luotettavuuden arviointia on vaikea erottaa toisistaan esimerkiksi suhteessa kvantitatiiviseen tutkimukseen. Laadullisen tutkimuksen analyysissä on mahdollista liikkua vapaammin aineiston analyysin, tulkintojen ja tutkimustekstin välillä. (Eskola & Suoranta 1998.) Olen pyrkinyt tutkimuksessani noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä, jotta tutkimus olisi mahdollisimman luotettava. En pyri kuitenkaan siihen, että tutkimukseni olisi täysin toistettavissa, tai että siitä saadut tulokset olisivat identtiset, mikäli tutkimus toteutettaisiin uudelleen. Laadullisen tutkimuksen kentällä onkin tärkeää pitää mielessä, että kyseessä on ainutkertainen tilanne ja tapahtuma, joka muodostuu suhteessa tutkijaan ja tutkittaviin. Subjektin asema laadullisessa tutkimuksessa on merkittävä, tässä tapauksessa minun asemani suhteessa tutkimuskohteeseen ja tutkittavaan aineistoon. Joten tutkimuksen luotettavuuden kannalta oma toimintani on merkittävässä osassa niin aineiston keräämisen kuin aineistohallinnan ja aineiston analyysin kannalta. (Eskola & Suoranta 1998.)

Laadullisen aineiston analyysin peruseräisiin kuuluu, että kykenen eksplisiittisesti ilmaisemaan tekstissä, millaisia valintoja olen tehty aineiston rajauksen sekä aineiston analyysin vaiheita ohjaavien periaatteiden avulla. Luotettavuuden lisäämiseksi on syytä osoittaa, millaisista osista aineiston

koostuu ja kuvata selkeästi ne aineiston osat, joista tutkimuksen päähavainnot on johdettu. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010.)

Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi puolitoista tuntia nauhoitettua puhetta, joka koostui neljästä haastattelusta. Tutkittavat saivat tiedon tutkimuksesta ja heille jaettiin tutkimukseen liittyvät tiedoksiannot ja tietoturvaselosteet asianmukaisesti ennen haastattelujen alkua. Kurssille osallistuneita yksilöitä oli kokonaisuudessaan enemmän kuin lopullisia haastateltavia, mutta haastateltaviksi päätyneet yksilöt olivat niitä, jotka olivat osallistuneet toimintaan aktiivisesti päivittäin.

Olin työskennellyt haastattelujen ajankohtana haastateltavien kanssa päivittäin kahden viikon ajan, joten heistä oli tullut minulle jo melko tuttuja. Tästä syystä jo itse haastattelutilanne oli melko epävirallinen ja vapaa. Kysyin jokaiselta haastateltavalta samat peruskysymykset, mutta haastatteluista muodostui hyvin erilaisia keskenään. Kysyin jokaisessa haastattelutilanteessa myös sellaisia kysymyksiä, joita en toisissa haastatteluissa kysynyt. Kysymykset saattoivat olla tutkittavan vastauksia tarkentavia tai tämän yksilölliseen työskentelyyn liittyviä. Haastattelun tekeminen itse tutkijana on myös mahdollistanut sen, että olen voinut tarkentaa joitakin haastattelukysymyksiä sen mukaan, miten olen haastattelutilanteessa kokenut tarpeelliseksi. (Pietilä 2010.)

Tiedostin oman roolini ohjaajana, että haastattelijana, mikäli haastattelun olisi tehnyt joku ulkopuolinen henkilö, olisivat vastaukset varmasti rakentuneet eri tavalla. Tiedostan siis vaikutukseni tutkijana tutkimustuloksiin ja pohdin saatuja tuloksia myös sen valossa. Valitsemani tutkimusaihe on itselleni merkityksellinen, joten esimerkiksi maininnat luovan kirjoittamisen hyödyistä tukevat omaa käsitystäni luovaan kirjoittamiseen liittyen. Olen siis puolueellinen, mitä tulee tutkittaviin sekä tutkittavaan ilmiöön. Keräämäni aineisto kohdistuu tilanteisiin ja ilmiöihin, joissa olen myös itse ollut mukana omalla toiminnallani vaikuttamassa, tämä on syytä ottaa huomioon.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohdat eivät ole yksiselitteisen ja aukottoman tiedon tarjoamista tiedeyhteisölle vaan se pyrkii kuvaamaan jotakin

ilmiötä siinä yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, jossa se esiintyy. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä nuoret aikuiset muodostavat luovasta kirjoittamisesta. Haastatteluissa pyrittiin siihen, että jokaisen haastateltavan ääni tulisi yksilöllisesti esille, vaikka haastattelu olikin puoliksi strukturoitu kysymysten osalta. Validiteetin arvioiminen tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että tutkijana olen esitellyt selkeästi sen, millaisesta aineistosta olen tehnyt päätelmiä. Onkin syytä pohtia, olenko valinnut oikeat osat aineistosta, jotta voin vastata esittämiini tutkimuskysymyksiin asianmukaisesti. Olenko käsitteellistänyt ja tulkinnut tutkittavaa kohdetta systemaattisesti?

Mitä tulee taas tulosten yleistettävyyteen, ei laadullisessa tutkimuksessa voida saada yleistettävissä olevaa tutkimustietoa, mutta tarkoitukseni olikin ennemmin tarjota tiedeyhteisölle kuvaus tutkittavan ilmiön logiikasta. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi nuorten kokemukset kirjoittamisesta rakentuivat tietyn logiikan mukaisesti; aineistosta oli mahdollista löytää samanlaisia kategorioita, joita on löydetty samanlaisissa diskursseista. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010.)

Eettisyydestä pidettiin huolta koko tutkimuksen ajan, osallistujilla oli koko ajan mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa toimintaan sekä jokainen haastateltava osallistui haastatteluun vapaaehtoisesti. Haastattelut äänitettiin ja tallennettiin asianmukaisesti niin, ettei haastateltavien yksityisyyden suoja vaarantunut, tutkimuksen jälkeen aineisto tuhotaan asianmukaisesti. Pyrin haastattelujen aikana toimimaan eettisesti ja hyvien tieteellisten käytänteiden mukaisesti. Vältin esittämästä johdattelevia kysymyksiä tai kysymyksiä, jotka olisivat tarjonneet tutkimuksen kannalta suotuisia vastauksia.

Valtioneuvoston (2021) kokoamassa raportissa esille nousee lasten ja nuorten eriarvoistumisen lisääntyminen, haavoittuvassa asemassa olevien lasten ja nuorten tukemisen tärkeys sekä heille tarjottavien mielenterveyspalveluiden lisäämisen tarve. Haluan uskoa, että turvallisen ja yhteistoiminnallisen oppimisympäristön kautta on mahdollista tukea lapsia ja nuoria, jotka tulevat vaikeista oloista opintojensa pariin. Koenkin, että tämän tutkimuksen kautta olen

saanut luottamusta siihen, millaista pedagogiikkaa haluan omalla työurallani toteuttaa. Toivon, että minun on mahdollista kohdata jokainen oppilas ja opiskelija yksilöllisesti ja kiireettä, oli kyseessä millainen luokka tai ryhmä tahansa. Haluan uskoa, että aidolla kohtaamisella ja oman identiteetin hyödyntämisellä on suuri merkitys erilaisten ryhmien ohjauksessa. Tiivistin tätä ajatusta myös haastatteluissa yhdelle haastateltavalle näin:

T: et mul ei ole mitään sellast et mä olen nyt niinku täällä teidän niinku yläpuolella vaan mä jotenkin ajattelen sen sillai et okei mä osaan ehkä jotain asioita mitä mä haluun jakaa teidän kanssa et se on sitä se on se ohjaaminen mulle.

LÄHTEET

- Auvinen, E., Kontturi, K., Mäntynen, A., Riikonen, J. (2018). *Monialaiset taiteet identiteettityön välineinä yläkoulussa ja lukiossa – esimerkkinä kirjallisuusterapiasta inspiroituva sarjakuva*. Äidinkielen opettajain liitto.
- Bamberg, M., De Fina, A. & Schiffrin, D. (2011). Discourse and identity construction. Teoksessa S. Schwartz., K. Luyckx & V. Vignoles (toim.), *Handbook of Identity Theory and Research* (s. 177–199). Springer New York.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101. <https://uwe-repository.worktribe.com/output/1043060>
- Cell, E. (1984). *Learning to Learn From Experience*. SUNY Press.
- Côté, J. E. (2009). Identity formation and self-development in adolescence. Teoksessa R. M. Lerner & L. Steinberg (toim.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (s. 266–304). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001010>
- D’Antonio, M. (2020). Pedagogy and Identity in the Community College Developmental Writing Classroom: A Qualitative Study in Three Cases. *Community College Journal of Research and Practice*, 44:1, 30–51. DOI: 10.1080/10668926.2019.1649221
- Ekström, N. (2011). *Kirjoittamisen opettajan kertomus: Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. [Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto.]
- Eriksson, P. L., Wängqvist, M., Carlsson, J. & Frisén, A. (2020). Identity development in early adulthood. *Developmental Psychology*, 56(10), 1968–1983. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/dev0001093>
- Fodor, S. (2012). Creative climate as a means to promote creativity in the classroom. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 1011–1034. 10.25115/ejrep.v10i28.1547.

- Girdzijauskiene, R. & Penkauskiene, D. (2014). Characteristics of Favourable Environment for Development of Creative Thought at Lithuania's Comprehensive School. *European Journal of Educational Sciences*, 19–29.
- Harjunkoski, S. (2009). Tunnekieli tutuksi äidinkielen tunnilla. Teoksessa: S. Hämmäinen, S. Harjunkoski, T. Ruohonen, H. Nummila, M. Mäkinen, S. Mäki & P. Arvola (toim.), *Tarina tukee lasta: Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan*. 2. (s. 116-145) Duodecim.
- Heikkinen, H. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisuus: Draamakasvatusta opettajille*. Kansanvalistusseura.
- Honko, M., Sulkunen, S. & Vaarala, H. (2021). Aikuinen(kin) tarvitsee monenlaista kirjoittamista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(6).
- Huhtinen, A.-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 296–307). Gaudeamus
- Huldén, J. (2002). Kokemuksia nuorten kirjallisuusterapiasta. Teoksessa J. Ihanus (toim.), *Koskettavat tarinat: Jo[h]dantoa kirjallisuusterapiaan*. (s.79–
- Ihanus, J. (2010). *Vapauttava kieli: Kirjallisuuden ja taiteen toiseudesta*. BTJ.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18(3), 220–245.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity - the discorsal construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Company.
- Kallionpää, O. (2017). *Uuden kirjoittamisen opetus: Osallistavaa luovuutta verkossa*. University of Jyväskylä.
- Karppinen, S. (2005). Käsityö – Vuorovaikutusta, leikkimielisyyttä ja ilmaisua. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä. (toim.), *Taidon ja*

taiteen luova voima: Kirjoituksia 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta (s. 101–118). Finn lectura.

- Kauppinen, M. & Hankala, M. (2013). Kriitikosta keskustelukumppaniksi: Uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, S. Routarinne, M. Kauppinen & M. Hankala (toim.), *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana* (s. 213–231). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Kauppinen, M. & Hellgren, J. (2020). Yhdeksäsluokkalaisten itsearviointitaidot kirjoittamisessa. Teoksessa J. Hellgren, & M. Kauppinen (toim.), *Kirjoitan, siis ajattelen: näkökulmia kirjoittamisen opetukseen* (s. 45–58). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2:2020.
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. (2020). *Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen?: Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kauppinen, M. (2020). Jaetut kokemukset vahvistavat – lavarunous kirjallisuusterapeuttisena menetelmänä Teoksessa A. Nurmi, M. Kauppinen, R. Kontkanen, J. Kuusi & J. Raimi (toim.), *Mun tarina – Lavarunous äidinkielen, kirjallisuuden ja kielen opetuksessa. Yhden rohkean hankkeen kuvaus*. Lukukeskus. Loppuraportti. Osoitteessa: <https://lukukeskus.fi/mun-tarina-loppuraportti/> (viitattu 27.04.2022)
- Kivi, A. (2009). Nuorten toimintaterapiaa kirjallisuusterapeuttisin menetelmin. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.), *Satu kantaa lasta: Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1* (s. 186–210). Duodecim.
- Klausen, S.H. (2013). Sources and conditions of creativity. Teoksessa: Thomas, K & Chan, J. (toim.), *Handbook of Research on Creativity* (s. 33–47). Edward Elgar
- Koivunen, H. (1998). Hiljainen tieto luovuuden lähteenä. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä* (s. 201–219). Atena.
- Kollanen, S., Kauppinen, M., Hellgren, J. (2020). "en ole hyvä kirjoittaja mutta osaan kirjoittaa ihan hyvin": Kirjoittamiseen liittyvät tunnekokemukset

perusopetuksen päättävillä oppilailla. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 61–84

- Kulju, P., Mäkinen, M. & Räihä, P. (2015). Peruskoululaisten käsityksiä äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena. Teoksessa E. Harjunen (toim.), *Tekstit puntarissa: ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista päättöarvioinnissa 2014 ja 2010* (s. 85–96). Karvi: 2015:10
- Kulju, P., Kupiainen, R. & Jyrkiäinen, A. (2018). Monilukutaidon pedagogiikan juurilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(2).
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (29–51). PS-kustannus.
- Larmola, M. (2005). Kirjoittaminen on vaikeaa, paitsi joskus. Teoksessa S. Karppinen, I, Ruokonen & K, Uusikylä (toim.), *Taidon ja taiteen luova voima: Kirjoituksia 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta* (s. 133–144). Finn lectura.
- Laukka, M. (1998). Leikki leikin vuoksi, mutta taiteen tähden. Teoksessa M. Bardy (toim.), *Taide tiedon lähteenä* (s. 19–24). Atena.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. Teoksessa J. Adelson (toim.), *Handbook of adolescent psychology* 9(11) (s. 159–187). John Wiley & Sons.
- McAdams, D. P. (2013). *The redemptive self: Stories Americans live by*. Oxford University Press
- McLeod, S. (2010). *Kolb-Learning Style. Simply Psychology*.
<https://www.simplypsychology.org/saul-mcleod.html>
- Mäki, S. & Kinnunen, P. (2002). Lasten ja nuorten kirjallisuusterapiasta. Teoksessa J. Ihanus, (toim.), *Koskettavat tarinat: Jo[h]dantoa kirjallisuusterapiaan*, (s. 35–78). Btj Kirjastopalvelu.
- Mäntynen, A. & Riikonen, J. (2018). Kirjoittamisen käännteitä. Äidinkielen opettajain liitto (s. 65–83). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja.

- Nelimarkka, R. (2003). Taiteesta sekä luovuudesta: Kahdeksan hyvää syytä tutkia taidetta – seitsemän pientä muumiota ja yksi Lumikki. Teoksessa J. Varto, M. Saarnivaara & H. Tervahattu (toim.), *Kohtaamisia taiteen ja tutkimisen maastoissa*. (s. 108-109) Akatiimi.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys* (5. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Opetushallitus. (2021) *Kansallinen lukutaitostrategia 2030: Suomi maailman monilukutaitoisin maa*. Julkaisuja: Opetushallitus, Lukuliike.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kansallinen_lukutaitostrategia_2030_0.pdf
- Opetushallitus. (2022). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi äidinkielessä ja kirjallisuudessa vuosiluokilla 7–9*. Opetushallitus.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20päättöarvioinnin%20kriteerit%2C%20AI.pdf>
- Pentikäinen, J., & Svinhufvud, K. (2021). *Riittävään hyvää kirjoittamista: Opas kouluun ja koulunjälkeiseen elämään*. Art House.
- Pietilä, I. (2010). Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen, J. Ruusuvuori, O. Jolanki, P. Nikander, J. Pöysä & S. Karhunen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Printon Trukikoda.
- Pöysä, J. (2010). Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen, J. Ruusuvuori, O. Jolanki, P. Nikander, J. Pöysä & S. Karhunen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.

- Rissanen, M. (2016). *Taitamisen tiede - tietämisen taide: Taidon oppimisen arkkitehtuuri*. University of Jyväskylä.
- Runco, M. A. (2004). CREATIVITY. *Annual Review of Psychology* 55, 657-87.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen, J. Ruusuvuori, O. Jolanki, P. Nikander, J. Pöysä & S. Karhunen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Sava, I. (2004). Kasvattajan oikeus – ja vastuu – omaan elämään. Teoksessa M. Martin, A. Katainen, K. Pelkonen, J. Tast, M. Strömberg, I. Tikka & V. Vesänen-Laukkanen (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. PS-kustannus.
- Sava, I. & Katainen, A. (2004). Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa: M. Martin, A. Katainen, K. Pelkonen, J. Tast, M. Strömberg, I. Tikka & V. Vesänen-Laukkanen (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. PS-kustannus.
- Sawyer, R. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.
- Sawyer, K. (2009) Writing as a Collaborative Act. Teoksessa: S.B. Kaufman & J.C. Kaufman (toim.), *The Psychology of Creative Writing* (s. 166–179). Cambridge University Press
- Sawyer, R. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation* (2. painos). Oxford University Press.
- Simonton, D.K. (2013). What is a creative idea? Little-c versus Big-C Creativity. Teoksessa Thomas, K. & Chan, J. (toim.), *Handbook of Research on Creativity* (s. 69–83). Edward Elgar.
- Suter, W.N. (2012). *Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach*. SAGE Publications, Inc.,
<https://dx.doi.org/10.4135/9781483384443>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI* (s. 64–84). Lapland university press.
- Uusikylä, K. (2003). Onko luova hulluus mielen terveyttä? Teoksessa J. Varto, M. Saarnivaara & H. Tervahattu, (toim.), *Kohtaamisia taiteen ja tutkimisen maastoissa* (s. 70-79). Akatiimi.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, 422/2012: Helsingissä 28.6.2012
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills*. Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet, 23(03), 2000.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. J. Cape: London.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Yleiset kysymykset:

- 1) Millainen on koulutustaustasi?
- 2) Millainen on työkokemuksesi/Oletko ollut työelämässä?
- 3) Millaisista asioista haaveilet?

Kurssiin liittyvät kysymykset:

- 4) Millainen kokemus kurssi oli?
- 5) Mikä oli parasta kurssissa, entä haastavinta?
- 6) Mikä oli sinulle merkityksellisintä kurssilla?
- 7) Haluaisitko osallistua tulevaisuudessa samanlaiselle kurssille, miksi?
Miksi et?
- 8) Koetko saaneesi kurssista tukea kirjoittamiseen?
- 9) Millainen merkitys ohjaajalla on luovassa toiminnassa, entä ryhmällä?