

**NORMI VIESTEJÄ JA CHÄTTÄILYJÄ ELI "KYLLÄHÄ AIKA PALJON PITÄÄ
KUMMINKI KIRJOTTA ELÄMÄSSÄ" – ANKKUROITU TEORIA -
TUTKIELMA AMMATTIKOULULAISTEN KIRJOITTAJUUDESTA**

Aamu Suni

Maisterintutkielma

Kirjallisuus, kirjoittaminen

Musiikin, taiteen ja kulttuurin
tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2022

KUVIOT

KUVIO 1	Kategoriahierarkia.	34
---------	--------------------------	----

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Aamu Suni	
Työn nimi Normi viestejä ja chättäilyjä eli ”kyllähä aika paljon pitää kumminki kirjottaa elämässä” – Ankkuroitu teoria -tutkielma ammattikoululaisten kirjoittajuudesta	
Oppiaine Kirjallisuus, kirjoittaminen	Työn laji Pro gradu
Aika Syksy 2022	Sivumäärä 50
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkielmani käsittelee ammattikoululaisten kirjoittajuutta. Pysin saamaan haastatteluun selville, millaisena ammattikoululaisen kirjoittajuus näyttäytyy heidän itsensä sanoittamana. Tutkielmani on puheenvuoro keskusteluun kirjoittamiskäsityksistä, nykyajan nuorten kirjoituskäytännöistä sekä kirjoittamisen pedagogiikasta ja sen tulevaisuudesta. Tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana minua kiinnosti, miten erityisesti nuoret kokevat kirjoittajuutensa ja kirjoittamisen roolin elämässään.</p> <p>Tutkielmani on fenomenologis-hermeneuttinen laadullinen tutkimus, joka hyödyntää ankkuroidun teorian menetelmiä. Aineistoksi haastattelin keväällä 2021 yhdeksää ammattikoululaista, jotka olivat iältään 16–18-vuotiaita. Päädyin yksilöhaastatteluina toteutettavaan teemahaastatteluun, sillä se tuntui sopivalta myös analyysimenetelmää, ankkuroitua teoriaa, ajatellen. Äänitin haastattelut ja litteroin ne, jonka jälkeen siirryin aineiston analyysiin eli koodausvaiheeseen. Koodauksessa aineiston sisältöä pyritään jakamaan erilaisiin kategorioihin, joita sitten yhdistellään niin kauan, kunnes saavutetaan kaikkia kategorioita yhdistävä ydinkategoria. Käytin koodauksessa apunani analyttisiä työkaluja. Analyttiset työkalut auttavat hahmottamaan ajatustyötä, löytämään koodauksessa syntyviä kategorioita ja reflektoimaan omia päätöksiäni aineiston analyysin suhteen. Tutkielmassani refleksiivisyys korostuu muutoinkin, ja pyrin tekstissäni pitämään oman ajatustyöni mahdollisimman läpinäkyvänä. Ankkuroidun teorian menetelmässä tutkijan tehtävä on pyrkiä hylkäämään ennako-oletuksensa siinä määrin, kuin se on mahdollista ja antaa aineiston johdattaa koodauksen avulla kohti päämäärää eli ydinkategoriaa.</p> <p>Litteraatteja tutkimalla ja ankkuroidun teorian menetelmiä hyödyntämällä sain käsityksen ammattikoululaisten kirjoittajuudesta. Siinä korostuivat erilaiset sosiaaliset kirjoittamisen tilat, jotka perustuivat erityisesti sosiaalisen median mahdollisuuksiin. Kirjoittamisen ja sen taidon arvottaminen pohjautuivat tälle vuorovaikutuksen kulttuurille. Nämä näkökulmat muodostivat tutkimukseni ydinkategorian. Aineistoni suppeus ei kuitenkaan yltänyt yleisen teorian muodostukseen.</p> <p>Ydinkategorian ulkopuolelle jäivät luovuusdiskurssisesti painottuneet kategoriat, joskin tarkastelen niitäkin analyysiluvun lopussa ydinkategoriaani peilaten.</p> <p>Kirjoittamisen tutkiminen on tärkeää, sillä tutkimustyön kautta voimme oppia ymmärtämään paremmin meidän kaikkien elämään olennaisesti liittyvän tärkeän taidon ja toiminnon olemusta. Kirjoittamisen tilojen lähimenneisyyden muutos on kiistatta vaikuttanut kokonaisvaltaisesti elämäämme ja tutkimuksen ajantasaisuudella voimme vaikuttaa myös käytäntöön, kuten pedagogisiin ratkaisuihin.</p>	
Asiasanat: kirjoittaminen, ankkuroitu teoria, grounded theory, ammattikoululaiset, kirjoittamisen pedagogiikka	
Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopisto	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TAUSTAA	8
	2.1 Näkökulmia kirjoittamiseen	8
	2.2 Kirjoittamisen diskurssit.....	9
	2.3 Tutkimuskentän tarkastelua.....	13
	2.3.1 Kirjoittamisen pedagogiikan tutkimuksesta.....	13
	2.3.2 Ammattikoululaiset tutkimuksen keskiössä.....	17
3	TUTKIMUSSTRATEGIA JA MENETELMÄT	20
	3.1 Tutkimusstrategia	20
	3.2 Aineistonhankintamenetelmä: teemahaastattelu.....	20
	3.3 Aineiston analyysimenetelmä: ankkuroitu teoria	23
4	ANALYYSI JA TEORIAN MUODOSTUS.....	27
	4.1 Analyysin kulku.....	27
	4.2 Analyyttiset työkalut	28
	4.3 Kategorioita rakentamassa.....	33
	4.3.1 Keskeiset kategoriat.....	33
	4.3.2 Kommunikoinnin tarve ja sosiaaliset tilat	35
	4.3.3 Kirjoittaminen taitona – taitodiskurssinen ulottuvuus	37
	4.3.4 Kirjoittamisen välineellisyys	38
	4.4 Ydinkategorian ulkopuolella	39
5	LOPUKSI	42
	5.1 Tutkielman tuloksista	42
	5.2 Koontia tutkimusetiikasta sekä tutkimuksen luotettavuudesta.....	43
	5.3 Ehdotuksia jatkotutkimuksiin	46
	LÄHTEET.....	48

1 Johdanto

Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, minkälaisena nuorten ammattikoululaisten kirjoittajuus näyttäytyy nuorten itsensä sanoittamana. Minkälaiset seikat nousevat määrittämään ja selittämään ammattikoululaisten kirjoittajuuden olemusta?

Tervetuloa kanssani matkalle, jonka määränpää oli aluksi itsellenikin hämärän peitossa. Matkalle, jolta voi löytää mitä vain ja päätyä minne tahansa. Ehkä sinun johdollasi määränpää olisi ollut erilainen. Se on oikeastaan hyvin todennäköistäkin. Sinä olisit kiinnittänyt huomiota eri asioihin ja kiinnostunut aineiston eri kohdista, jostain, jota minä en ole huomannut tai olen huomattuani sivuuttanut täysin. Kuitenkin tulet huomaamaan, että tällä matkallamme – jos pysyt minun mukana, tai oikeastaan sen mukana, mihin annat aineiston minun kauttani viedä – jokainen käänös, mutka ja suunta, jonka valitsen, on perusteltu. Kunnioittaen haluan muistuttaa, että sinun johdollasi tämä pitäisi todennäköisesti myös paikkansa, vaikka valitsemasi reitit ja näin ollen myös päämäärä poikkeaisivatkin minun polustani. Tällainen on *ankkuroitu teoria, grounded theory*, joka haluaa muistuttaa meille, että suuri mysteeri nimeltä Elämä sen kaikkine tapahtumineen, ei ole jaoteltavissa mukavan näpsäkästi siistiin pieniin laatikoihin ja lokeroihin (Corbin & Strauss 2008, 114). Siitä huolimatta ankkuroitu teoria arvostaa järjestelmällisyyttä ja loogisuutta. Mitä muuta tutkija voi tehdä, kuin yrittää nöyrästi löytää kaoottisen maailman keskeltä järjestystä, jossa poikkeus vahvistaa säännön?

Kirjoitustaito on osa jokaista päiväämme. Kirjoitustaito ja lukutaito ovat osa laajempaa tekstitaidon käsitettä. Viime vuosien PISA-tutkimukset ovat kuitenkin kertoneet huolestuttavaa tarinaansa esimerkiksi lukutaitoon liittyvistä kasvavista taitotasoeroista (Yle.fi 3.12.2019). Kuten esimerkiksi Ziemann (2019) analysoi kirjoituksessaan Yle.fi:ssä, lukutaito ja kirjoitustaito kävelevät käsi kädessä; lukutaidon heikkeneminen heijastuu myös kirjoitustaidon heikkenemiseen. Lukutaidon tilanne tuntuu kiinnostavan monia, mutta olen tehnyt huomion, että kirjoitustaidosta puhutaan harvemmin. Tämä on tavallaan ymmärrettävää. Meiltä vaaditaan jatkuvasti kykyä tunnistaa ja tulkita erilaisia tekstejä, sillä elämme tekstien ympäröiminä. Meitä ei kuitenkaan välttämättä vaadita yhtä aktiivisesti osallistumaan tekstimaailmaan sen tuottajina. Toisaalta en ehkä pidä hedelmällisenä keskustelua siitä, kuinka paljon enemmän luemme ja tulkitsemme kuin tuotamme tekstiä. Vaikka tekstin tuottamisemme ei olisikaan julkista ja vaikka se ei pyrkisikään vaikuttamaan valtavaan ihmismassaan, suurin osa meistä hyvinvointiyhteiskunnan jäsenistä – ainakin teknisesti kirjoitustaitoisia kun lähes kaikki olemme – osallistuu silti tekstikulttuurimme myös tuottavana osapuolena. Lähetämme viestejä ystäville, kirjoitamme pöytälaatikkorunoja ja hautaamme tunteemme päiväkirjaan.

Kirjoittamista on tärkeää tutkia, koska se on olennainen osa elämäämme monin tavoin. Kirjoittamisen tapahtuma saattaa kantaa sisällään myös monia erilaisia merkityksiä, joihin näkökulmaa antavat esimerkiksi Ivaničnin esittämät kirjoittamisen diskurssit (näistä lisää luvussa 2.2 Kirjoittamisen diskurssit). Kirjoitustaito on elämään monipuolisesti vaikuttava ja elämää monipuolisesti värittävä,

nyky-yhteiskunnassa välttämätön taito. Erityisen tärkeänä pidän kirjoittamisen tutkimusta niiden osalta, joita pidetään kirjoittamisen saralla ehkä jonkinlaisessa marginaaliasemassa. Kaikissa meissä asuu kuitenkin kirjoittaja, joka toimii joka päivä aktiivisesti erilaisten tekstien tuottajana.

Haluan tutkia ammattikoululaisia, koska he ovat kirjoittamisen tutkimuksessa juuri marginaaliasemassa olevia – kirjoittamiseen ja kirjoittamisen taitojen kehittämiseen keskitytään enemmän esimerkiksi lukio-opinnoissa. Lähtökohtani tutkielmalleni on siis se, että halusin tutustua ilman ennakkoluuloja ammattikoululaisten omiin käsityksiin kyseisestä aiheesta. Ehkä näin ollen pääsisin käsiksi johonkin syvällisempään, jonka avulla voisimme ymmärtää paremmin ammattikoululaisten kirjoittajuutta ja sitä kautta löytää myös reittejä ammattikoulun kirjoittamisen pedagogiikkaan. Voisimme yrittää ymmärtää aidosti, millaisia tarpeita heillä on tai he kokevat kirjoittamisen suhteen ja näin ollen olisi mahdollisuus kehittää sitä tukea, jonka tällaisille nuorille kirjoittamiseen annamme.

Tämän tutkielman aihe muodostuu seuraavien avainkäsitteiden ympärille: kirjoittaminen, nuoret ja kirjoittamisen pedagogiikka. Alkuperäisen suunnitelman mukaan tarkoitus oli haastatella yläkoululaisia. Päädyin kuitenkin haastattelemaan sen sijaan ammattikoulun ensimmäisen vuoden opiskelijoita kahdesta pääasiallisesta syystä: ensinnäkin olin menossa tekemään soveltavaa opettajaharjoittelua ammattikouluun ja ajatus ammattikoululaisten tutkimisesta lähti itämään. Soveltavan harjoittelun ohjaavasta opettajasta oli suuri apu haastateltavien hankkimisessa. Toinen, ja vielä oleellisempi seikka oli se, että ammattikoululaiset ovat yliopistollisessa tutkimuksessa marginaaliasemassa. Tämä muodostaa myös eräänlaisen tutkimusaukon kirjoittamisen tutkimukseen. Tarkastelemme luvussa 2.3 tarkemmin tutkimuskenttää, mutta esimerkiksi lukiolaisista kirjoittamisen tutkimusta on tehty jonkin verran.

Kirjoittamisen pedagogiikka taas tulee esille erityisesti tutkimuksen merkitystä ja mahdollisia jatkotutkimuskysymyksiä tarkastellessa. Kun pysähdymme kuuntelemaan, miten nuoret suhtautuvat kirjoittamiseen ja minkälainen käsitys heillä siitä on, saatamme löytää uusia näkökulmia myös kirjoittamisen opettamiseen. Koen, että ymmärrys nuorten kokemuksista auttaa opettajaa tai ketä tahansa nuorten parissa työskentelevää.

Tutkielmassa pyrin tarkastelemaan aktiivisesti myös omaa tutkijuuttani ja tuomaan tätä pohdintaa esille säännöllisin väliajoin. Oman tutkijuuden pohdinnasta voidaan käyttää myös nimitystä refleksiivisyys ja reflektio, ja tällaisen oman ajattelun kriittisen tarkastelun tulisi oikeastaan olla osa kaikenlaista laadullista tutkimusta. Omassa tutkielmassani tutkijuuteni ja valintojeni aktiivinen tarkastelu korostuu erityisellä tavalla valitsemani, vahvasti aineistolähtöisen, analyysimetodin takia. Varsinkin tämän tyyppisessä tutkimuksessa tutkijalla tulee olla taitoa oman toiminnan ja omien johtopäätösten kriittiseen tarkasteluun. Samoja taitoja tarvitaan myös aineistonkeruun osalta. Aineistonhankintamenetelmäni on teemahaastattelu, joten sekä haastattelun suunnittelu- että toteutusvaiheessa vaaditaan kykyä oman

tutkijuuden arviointiin. Haastattelun jälkeen minun tuli vielä palata pohtimaan sitä, miten haastattelu kysymyksineen loppujen lopuksi vastasi tieteellisiä standardeja.

Refelksiivisyys ja reflektio omaa aineistonhankintaani ja analyysiani kohtaan tapahtuu pääosin luvuissa 3 ja 4. Aihe liittyy myös tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimuseettinen- ja tutkimuksen luotettavuustarkastelu on tärkeä osa tutkimuksen tekoa, ja käsittelenkin omaan tutkielmaani liittyviä eettisiä kysymyksiä erityisesti luvussa 5.2.

2 Taustaa

2.1 Näkökulmia kirjoittamiseen

Tarkastelen nyt erilaisia näkökulmia kirjoittamiseen, kirjoittamisen opetukseen sekä nuorten kirjoittamiseen liittyen. Pohdin tässä luvussa kirjoittamista muutamien kirjoittamiseen sekä kirjoittamisen opetukseen liittyvien teosten ja tutkielmien innoittamana. Tarkastelen aihetta myös ammattikoululaisten ja heistä tehtyjen tutkimusten näkökulmasta.

Kirjoittaminen kuuluu kaikille, ei vain kirjoittamisen ammattilaisille ja opiskelijoille. Siitä voi parhaimmillaan kummuta elämään hyvinvointia ja iloa. Toisaalta, vaikka varsinaista innostusta tai kiinnostusta kirjoittamiseen liittyen olisi vaikea itsestään löytää, kuuluu kirjoittaminen silti lähes välttämättä jokapäiväiseen elämäämme. Sanat ja kieli ovat lähes joka hetki jollakin tavalla osa elämäämme, ja sen mukana myös kirjoittaminen kuuluu yleensä jokapäiväisiin toimintoihimme, ainakin nykyään, sosiaalisen median aikakaudella. Nuoret kirjoittavat enemmän kuin koskaan, mutta silti koulutulokset kirjoittamiseen liittyen vain huononevat (Kallionpää 2017, 69). Niinpä on tärkeää tutkia nuorten itsensä suhtautumista kirjoittamiseen ja kirjoittamiseen liittyviin asenteisiin, käsityksiin ja kokemuksiin.

Erityisesti nykyään on kiinnitetty huomiota myös kirjoittamisen terapeuttisuuteen. Luvun alussa mainitsemani kirjoittamisen kautta elämän mielekkyyden lisääminen sekä luovuuden löytäminen ovat ehkä sen parasta antia. Näemme ja jäsentellemme maailmaa kielen kautta, sanat luovat maailmaamme ja maailma luo tarvetta uusille sanoille. On siis luontevaa, että kirjoittamisen kautta voimme käsitellä asioita ja reflektoida ajatuksiamme.

Nykyään on myös tarjolla paljon erilaisia kirjoittamisen oppaita, jotka kannustavat kaikenlaisia kirjoittajia kehittämään omia taitojaan. Ne ovat yleisesti ottaen jaettavissa akateemisiin sekä luovan kirjoittamisen oppaisiin. Luovan kirjoittamisen oppaiden harjoitteita voidaan käyttää harraste- ja kerhotoiminnassa, muuten vain vapaa-ajalla tai niistä voi saada inspiraatiota kirjoittamisen opettamiseen ja ohjaamiseen. Luovan kirjoittamisen oppaat, kuten Stephen Kingin *Kirjoittamisesta* (2018) voivat antaa eväitä ammattimaiseen kaunokirjalliseen kirjoittamiseen tai ne voivat toimia inspiraationa ja innostuksena kirjoittajalle, joka haluaa muuten vain kirjoitella, ilman suurempia päämääriä. Hyvä esimerkki monipuolisesta kirjoittamisen oppaasta on Myllytaustan ja Routarinteen *Sanahanat auki* (2013). Siinä kirjoittamista lähestytään erityisesti yhteisöllisyyden mutta myös esimerkiksi eri tekstilajien kautta. Kirjoittamisen prosessimaisuus tulee myös esille; yksinkertaisista sormiharjoituksista edetään kohti isompia kirjoittamiseen liittyviä projekteja. Kirjoittamisen oppaista voisi olla runsaasti apua koululaisten ja opiskelijoiden opettamiseen ja innostamiseen.

Eriaiset sanataideryhmät ovat yleistyneet eri puolilla Suomea ja tarjoavat kaikille aiheesta kiinnostuneille ohjausta kirjoittamisen kehittämiseen ja ennen kaikkea luovuuden löytymiseen.

Sanataide on nostettu taiteen perusopetuslaissa esimerkiksi musiikkiopiston ja kuvataidekoulun rinnalle ja sanataideharrastus syventääkin musiikin tai kuvataiteen tavoin lapsen tai nuoren omaa motivaatiota ja kiinnostusta tekemistä kohtaan. Parhaimmillaan lapsi tai nuori oppii taiteen ja luovuuden merkityksen ja ryhtyy oma-aloitteisesti hyödyntämään entistä enemmän sen keinoja omassa elämässään. Vaikka laissa on määritelty sanataiteen tasavertainen asema esimerkiksi äsken mainittujen musiikkiopiston ja kuvataidekoulun kanssa, ei ole itsestään selvää, että kunnat ylläpitäisivät sanataidekouluja musiikkiopistojen ja kuvataidekoulujen tavoin (Anttonen 2021). Tämä luo mielestäni jo lähtökohtaisesti kirjoittamiseen ja kieleen liittyvälle taiteelle ja harrastamiselle eriarvoisen aseman harrastekentällä, ja tähän olisikin hyvä tulla muutos.

2.2 Kirjoittamisen diskurssit

Kirjoittamisen diskurssit ovat Ivaničín hahmottelemia näkökulmia kirjoittamiseen ja niiden lähtökohta on siinä, minkälaisia havaintoja Ivanič oli tehnyt kirjoittamisen pedagogiikasta (Ivanič 2004, 224). Nämä diskurssit toimivat myös erinomaisena tutkimuksellisena työkaluna. Diskurssit ovat syntyneet kirjoittamiseen ja sen oppimiseen liittyvistä uskomuksista, ja niiden pohjalta luodusta pedagogisesta lähestymistavasta kirjoittamiseen, arviointia unohtamatta (ibid., 2004, 225). Diskurssija Ivanič on hahmotellut kuusi: taitodiskurssi, luovuusdiskurssi, prosessidiskurssi, tekstilajidiskurssi, sosiaalinen diskurssi ja sosiopoliittinen diskurssi. Nimensä mukaisesti taitodiskurssissa kirjoittamista ajatellaan taitona, luovuusdiskurssissa koetaan, että kirjoittaminen on sillä hetkellä ensisijaisesti luovaa toimintaa, prosessidiskurssissa kirjoittaminen nähdään vaiheittaisena prosessina. Tekstilajidiskurssissa pääosassa on erilaisten tekstilajien tuottaminen ja hahmottaminen, kun taas sosiaalisessa diskurssissa kirjoittamisella nähdään olevan erityisesti vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon liittyviä päämääriä. Sosiopoliittinen diskurssi on jollakin tapaa ajateltuna ehkä kompleksisin. Siinä kirjoittaminen nähdään esimerkiksi vallan välineenä. (ibid., 2004.) Seuraavaksi tarkastelen jokaista diskurssia lähemmin.

Taitodiskurssi. Kirjoittamista voidaan ajatella taitona, jossa päämääränä on selkeä virheetön teksti. Näin ollen vain lopputuloksella, itse tekstillä ja sen virheettömyydellä on merkitystä. Tässä diskurssissa korostuvat erityisesti kieliopilliset asiat. Näkemys voi olla melko kapea-alainenkin: äärimmäisyyksiin vietyinä samojen kaavojen oletetaan sopivan kaikkiin teksteihin. Tekstin puhtaus sanojen ja lauseiden osalta on olennaista. Erilaisten jähmeiden kaavojen lisäksi tämän diskurssin kautta tutuksi tulevat monenlaiset *säännöt*, jotka ohjaavat kieliopillista oikeellisuutta. Tässä esseessään 2000-luvun alkupuolella Ivanič epäilee, että valtaosa kirjoittamisen opetuksesta nojaa taitodiskurssiin. Jos pohdin esimerkiksi yläkoulun äidinkielen tunteja sekä oppilaan että myöhemmin myös opettajan näkökulmasta, minun täytyy myöntää, että tätä korostetaan edelleen kirjoittamisen kohdalla melko paljon. On silti huomioitava, että usein taitodiskurssisenkin opetuksen ja arvioinnin taustalla on ajatus kommunikaation ja vuorovaikutuksen selkeydestä. Myös Ivanič myöntää, että myös taitodiskurssisessa lähestymistavassa

ymmärretään kuitenkin se, että erilaiset tekstit eroavat toisistaan niin kaavoiltaan kuin päämääriltäänkin. (Ivanič 2004, 227.) Ivanič esittää keskustelun tämän diskurssin ja muiden diskurssien välillä olevan polarisoitunutta: ”Valitettavasti niitä, jotka uskovat siihen, että on tärkeää kiinnittää pedagogista huomiota myös muihin kirjoittamisen ja sen oppimisen näkökulmiin, syytetään yleensä tämän näkökohdan hylkäämisestä kokonaan ja näin polarisoidaan keskustelua täysin hyödyttömällä tavalla” (Ivanič 2004, 229). Tämän diskurssin lähestymistapa opetukseen on eksplisiittinen. Tämä tarkoittaa suoraa pyrkimystä oppimiseen ja opettajan vahvaa roolia oppimistapahtumassa. Oppiminen tapahtuu opettajan esimerkin ja selittämisen kautta, ja oppimista tehostaa huolellisesti suunniteltu, eheän kokonaisuuden muodostama oppitunti. (Iisakka & Talja 2020, 19.)

Luovuusdiskurssi. Toisin kuin taitodiskurssissa, luovuusdiskurssissa painoarvo on tekstin tyyllillä, muodolla ja merkityksellä, ei kieliopillisilla seikoilla. Nämä kriteerit johdetaan jo olemassa olevasta hyvästä, laadukkaasta kirjallisuudesta. (Ivanič 2004, 229.) Myös kirjoituksen vaikuttavuutta eli sitä, miten teksti vetoaa lukijan mielikuvitukseen, mielenkiintoon ja tunteisiin, voidaan käyttää arviointikriteerinä (ibid., 230). Taitodiskurssin tapaan se kuitenkin keskittyy lähinnä tekstin sisältöön ja lopputulokseen. Ivanič ehdottaa, että tämä diskurssi on saanut alkunsa siitä, että nautimme kirjallisuudesta. Näin ollen hyvä teksti esimerkiksi viihdyttää lukijaansa. Hyvien tekstien lukeminen tukeekin tämän diskurssin mukaan kirjoittajuuden kehittymistä. Kaikkein tärkeimpänä kirjoittamisen oppimisessa nähdään kuitenkin kirjoittamisen harjoittaminen itsessään, monipuolisena ja runsaana. Näin luovuusdiskurssinen näkemys kirjoittamisen opettamisesta ja oppimisesta on selkeästi implisiittinen, epäsuora. (ibid., 229.) Oppiminen siis tapahtuu ikään kuin itsekseen, laadukkaiden tekstien lukemisen ja runsaan, ehkä päämäärättömänkin kirjoittamisen tuotteena. Tällaista oppimiskäsitystä tukevat itseasiassa monet ammattikirjailijat; muistikirjan pitäminen mukana aina, unipäiväkirjan kirjoittaminen, ajatuksenvirran kirjoittaminen ja niin edelleen ovat kaikki ammattikirjailijoiden vinkkejä kirjoittajuuden kehittämiseen.

Diskurssin oletuksena on, että kirjoittaminen on innostavampaa silloin, kun saa kirjoittaa itseä kiinnostavasta tai muulla tavoin itseään ja omia kokemuksiaan koskettavasta aiheesta. Tällainen näkökulma voi tuottaa parhaimmillaan kokemuksen siitä, että erilaisista taustoista tulevien vähemmistöön tai heikompaan asemaan kuuluvien ääni tulee kuuluviin. (Ivanič 2004, 229.)

Myös tähän diskurssiin saattaa kohdistua polarisoituneita asenteita. Sitä saatetaan karikatyrisoida liian pehmeänä ja työelämän tarpeista erillään olevana lähestymistapana kirjoittamiseen. (Ivanič 2004, 230.) Ivanič muistuttaa kuitenkin, että monet opetussuunnitelmat ja opettajat hyödyntävät muiden diskurssien ohella tätä innostavuuteen ja sisäiseen motivaatioon perustuvaa lähestymistapaa – ja se on tärkeää, minunkin mielestäni!

Prosessidiskurssi. Kun kirjoittamista lähestytään prosessina, menee tärkeysjärjestys uusiksi edellä esiteltyihin diskursseihin nähden: prosessi, tapahtuma ja sen sisältämät jaksot ovat tärkeämpiä kuin itse tuotos. Kirjoittamisen prosesseista puhuessa voidaan myös oikeastaan puhua kahdenlaisista prosesseista, kognitiivisista ja käytännön prosesseista. Näitä ei pidä kuitenkaan sekoittaa toisiinsa. Prosessidiskurssia ilmentävät perinteisesti esimerkiksi sanat *suunnittelu, laatiminen, tarkastaminen* ja *muokkaaminen*. Tämän lähestymistavan mukaan kirjoittamisen oppimisessa on loppujen lopuksi kyse prosessin ja menettelytavan oppimisesta. Prosesseilla voidaan oppimisessakin tarkoittaa sekä käytännön- että kognitiivisia prosesseja. Ajatus on, että käytännön prosessit opitaan eksplisiittisesti ja kognitiiviset implisiittisesti, epäsuorasti. Tästä johtuen myös opetuksen painotus prosessidiskurssisessa lähestymistavassa on käytännön puolella. Käytännön prosessit voidaan helposti nähdä tietynlaisina toisiaan seuraavina elementteinä, joka on houkutteleva näkökulma opettajalle sen strukturoidun idean takia. Prosessidiskurssisen opetuksen arviointi tuottaa hankaluuksia. Mitä oikeastaan arvioidaan? Vaikka prosessidiskurssisen opetuksen painopiste on tekstin tuoton eri vaiheissa, eikö määränpäänä ole kuitenkin valmis teksti? Näkyykö onnistunut prosessityöskentely automaattisesti hyvänä tekstinä ja arvosana annetaan sen perusteella? Entä miten prosessia ja sen onnistumista arvioitaisiin? (Ivanič 2004, 231.) Ivanič suhtautuu prosessidiskurssisen lähestymistavan arviointimahdollisuuksiin hyvin epäilevästi, mutta uskon, että jokainen opettaja keksii omia keinojaan seurata ja tallettaa arviointia varten oppilaiden prosessimaista työskentelyä. Prosessidiskurssi on Ivaničn arviointiepäilyistä huolimatta suosittu edelleen osana opetusta, oppikirjoja ja opetussuunnitelmaa. Usein se ilmenee yhdistettynä muiden diskurssien kanssa. (Ivanič 2004, 232.)

Tekstilajidiskurssi. Neljäs Ivaničin esittämistä diskursseista on erilaisia tekstin tarkoituksia korostava tekstilajidiskurssi. Sanalla *tekstilaji* tarkoitetaan ”sosiaalisten kontekstien muokkaamaa tekstityyppien joukkoa” (Ivanič 2004, 234). Diskurssin mukaan tekstit eroavat toisistaan sen mukaan, minkälaiset ovat niiden tarkoitusperät. Ivanič listaa, että eroja teksteihin tuottavat esimerkiksi se, onko teksti puhuttua ja kirjoitettua ja onko sen tehtävä kertova, kuvaileva, opastava, informatiivinen ja niin edelleen. (ibid., 232–233) ”Hyvä kirjoittaminen ei ole vain oikein kirjoittamista, vaan kirjoittamista, joka on kielellisesti tarkoituksenmukaista tehtävään, jota se palvelee” (ibid., 233). Tekstilajidiskurssin mukaisen oppimisen voidaan nähdä tapahtuvan implisiittisesti mallioppimisena, sillä kasvamme luontaisesti monenlaisten tekstien ympäröimässä maailmassa. Eksplisiittinen opetus on kuitenkin havaittu tehokkaimmaksi keinoksi erilaisten tekstilajien kirjoittamisen omaksumisessa. Tämän diskurssin valossa tekstiä ennemminkin ”rakennetaan” kuin ”luodaan”. Tämä luo kontrastin tekstilajidiskurssin ja luovuusdiskurssin välille; tärkeää ei välttämättä ole tekstin kiinnostavuus vaan se, vastaako teksti onnistuneesti tekstilajin funktion odotuksiin. Ensimmäisessä olennaisena ei myöskään pidetä tekstin puhtautta ja oikeinkirjoitusta. Arvioinnissa siis korostuu *tarkoituksenmukaisuus*. Ivanič nostaa esille mielestäni tärkeän huomion siitä, että tarkoituksenmukaisuus voi olla varsin subjektiivinen asia, ja esimerkiksi vähemmistöjen ”tarkoituksenmukaisuus” saattaa tarkoittaa eri asiaa kuin valtaväestön

”tarkoituksenmukaisuus”. (ibid., 233.) Tekstilajidiskurssia on kritisoitu jähmeästä käsityksestä, jonka mukaan tekstilajit olisivat staattisia ja tarkasti määriteltävissä (ibid., 234).

Sosiaalisen toiminnan diskurssi. Sosiaalisessa diskurssissa korostuu kirjoittamisen vuorovaikutuksellinen puoli; kirjoittaminen on sosiaalisesti tarkoitushakuista kommunikaatiota. Tämän diskurssin näkökulmasta itse teksti ja sen luomisen prosessi ovat erottamattomat. Sosiaalisen toiminnan diskurssi on myös suvaitsevainen kaikenlaisia konteksteja kohtaan, eikä painota vain akateemista tai koulutuksellista asiayhteyttä. Tästä kertoo myös se, että diskurssi on kehittynyt jokapäiväisen elämän kielellisen vuorovaikutuksen ehdoilla, eikä akateemisten ja koulutuksellisten struktuurien mukaan. (Ivanič 2004, 234.) Lienee ilmeistä, että oppimiskäsitys on implisiittinen; oppiminen tapahtuu erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja identifikaatiolla on siinä vahva rooli. Näin ollen sosiaalisella diskurssilla ei välttämättä nähdä opetuksessa suurtakaan roolia. Ivaničin mielestä tällainen käsitys on harhaa, ja sosiaalisen toiminnan diskurssi voi hyvinkin olla taustalla kirjoittamisen opettamisen lähestymistavassa. (ibid., 235.) Ivanič esittelee tällaisia lähestymistapoja kolme. Ensimmäisessä lähestymistavassa oppimisen keskiössä on autenttinen tai sellaista vastaava tietty tilanne, jossa on tarkoitus oppia toimimaan tietyllä tavalla. Usein nämä tilanteet liittyvät työelämään tai muuten virallisiin yhteyksiin. Tällainen sosiaalinen lähestymistapa lähentelee myös taitodiskurssista asennetta, sillä kyseessä on tietynlaisten taitojen omaksuminen tietynlaisia tilanteita varten (ibid., 235–236). Toinen ja kolmas lähestymistapa ovat näkemykseltään avarakatseisempia, eivätkä niin fokuoituneita tiettyihin sosiaalisiin tilanteisiin. ”Kommunikatiivisessa lähestymistavassa” opettajan tulee pyrkiä tunnistamaan sosiaalisen vuorovaikutuksen oppimistilanteita. Oppimiskäsitys on implisiittinen. Kaikenlaiset tilanteet nähdään aitona vuorovaikutus- ja sitä kautta oppimistilanteena, myös koulu- ja luokahuoneympäristö, vaikka niitä perinteisesti pidetään implisiittisen oppimiskäsityksen piirissä uhkina. (ibid., 236.)

Kolmannessa sosiaalisen diskurssin opetuksellisessa lähestymistavassa huomio kiinnittyy ihmisen luontaiseen tutkijuuteen. Niinpä tämä malli liittyy erityisesti korkeakoulujen opintoihin, joskin Ivanič muistuttaa, että sitä voi soveltaa onnistuneesti myös alemmille koulutusasteille. Oppijan tehtävänä on tarkastella ja tutkia kirjoittamista tietyssä kontekstissa. Tähän olisi hyvä sisältyä myös pohdintaa siitä, minkä takia tietyssä ympäristössä toimitaan tietyllä tavalla. (Ivanič 2004, 236–237.)

Sosiaalisen toiminnan diskurssin kannalta arvioituna kirjoituksen onnistuneisuus ei riipu itseisarvollisesti tekstin laadusta, vaan siitä, palveleeko se vuorovaikutukseen osallistuvien tarkoituksia ja päämääriä. Onnistuminen näkyy siis ennemminkin tekstin seurauksissa kuin tekstissä itsessään. Kouluympäristön kannalta haastavaa on kuitenkin arvioinnin vaikeus, sillä onnistuneen tekstin kriteerejä on hankala arvioida kouluympäristössä. (Ivanič 2004, 237) Arviointihan on olennainen osa koululaitosta ja helpottaa sekä oppilaita että opettajia hahmottamaan oppilaiden tasoa sekä sitä, minkälaisia taitoja olisi vielä hyvä harjoitella ja kehittää.

Sosiopoliittinen diskurssi. Sosiaalisen toiminnan diskurssiin kytköksissä oleva sosiopoliittinen diskurssi eroaa edellisestä laajemman ja poliittisemmän näkökulmansa takia. Kieleen ja sen käyttöön, kirjoittaminen mukaan luettuna, liittyy valtaa ja sosiaalista voimaa. (Ivanič 2004, 237–238.) Ivanič puhuu ”diskurssisista” ja ”tyylilajillisista” resursseista. Hän esittää mielenkiintoisen oletuksen siitä, että nämä kaikki resurssit eivät suinkaan ole neutraaleina vaihtoehtoina kaikkien käytettävissä, vaan mieleemme ohjaa meitä käyttämään tiettyjä resursseja suosien vaikutusvaltaisimpien yhteiskuntaryhmien etuja. Voidaan ajatella, että vaikutusvaltaisimmilla ryhmillä on luonnollisesti myös valtaa sen suhteen, millaisia resursseja kirjoittajilla on käytettävissä. Kaiken tämän valossa kirjoittaminen on todellakin hyvin sosiopolitisoitunutta. Toisaalta kirjoittajan rooli voidaan nähdä myös vapaana rikkomaan tätä tietyn tai tiettyjen diskurssien suosimisen kulttuuria. (ibid., 238.)

Kirjoittamisen oppimisen kannalta tämä diskurssi peräänkuuluttaa ajattelun taitoja ja erityisesti kriittisyyttä. Opetusfilosofioissa tätä diskurssia edustavatkin esimerkiksi termit *kriittinen lukutaito* ja *kriittinen kielitietoisuus*. Kriittiseen lukutaitoon ja kielitietoisuuteen voi sisältyä esimerkiksi tässä esiteltyjen Ivaničin diskurssien tunnistaminen tekstistä. On tärkeää osata tarkastella diskursseja omanlaisinaan historian ja yhteiskunnan synnyttäminä ja muokkaamina resursseina. Näin kirjoittajat oppivat, että kirjoittamisella on tietynlaisia seurauksia ja että oma kirjoittaminen edustaa väistämättä jotakin diskurssia ja tyylilajia. Lisäksi omasta mielestäni on myös hyvä ylipäättänsä oppia huomaamaan vallitsevat diskurssit ja pohtia, onko niiden valta-asemalla oikeutettuja perusteluja. Oppiminen tapahtuu eksplisiittisesti; tässä diskurssissa nimenomaan tulee tiedostetusti huomioida ja tarkastella erilaisia kirjoittamiseen liittyviä resursseja. (Ivanič 2004, 238–239.)

Lopuksi Ivanič vielä muistuttaa, että kokonaisvaltaisen käsityksen kirjoittamisesta muodostavat kaikki diskurssit yhdessä, kun taas pelkkään yhteen diskurssiin keskittyminen johtaa kapeaan ja yksipuoliseen pedagogiikkaan (Ivanič 2004, 240). Ivaničin kirjoittamisen diskurssit heijastuvat omalla tavallaan myös aineistossani.

2.3 Tutkimuskentän tarkastelua

2.3.1 Kirjoittamisen pedagogiikan tutkimuksesta

Kallionpää on kirjoittamisen alan väitöskirjassaan (2017) esitellyt perinteistä koulukirjoittamista ja uutta kirjoittamista, joka haastaa keskustelua kirjoittamiskäsityksistä. Kallionpään tutkimuksen perustana on siis *uuden kirjoittamisen käsite*. Siinä kirjoittaminen nähdään sosiaalisena toimintona, tekstilajit ovat monipuolisia ja niiden ymmärretään olevan jatkuvassa muutoksessa. Teksti voi kirjoituksen lisäksi olla multimodaalista. Ihanteellinen palaute on dialogista ja vaihtelevaa ja tavoitteena on sisäisesti motivoitunut tuottaja. Myös kirjoitusympäristö on monipuolistunutta, ajan ja paikan rajat

rikkovaa. (Kallionpää 2017, 65.) Nämä mainitut seikat, varsinkin kyseisellä tavalla esitettynä, ovat toki aivan ideaalisia. Esimerkiksi se, että kaiken kirjoittamisen tavoitteena tulisi olla sisäisesti motivoitunut tuottaja, kuulostaa erityisesti peruskoulun ja toisen asteen kouluympäristö huomioiden epätodennäköiseltä, suorastaan mahdottomalta. Joka tapauksessa Kallionpään esittämä entistä oppilaslähtöisempi ja entistä paremmin tulevaisuuden tarpeita huomioiva näkökulma opetukseen toisi todennäköisesti lisää motivaatiota ja aitoa intoa opiskeluun.

Toinen Kallionpään tutkimuksen keskeisistä käsitteistä on osallisuuden kulttuuri, johon myös osaltaan liittyy ideaalisuutta, jonka tutkija itsekin myöntää. Yhteiskunta- ja hallintotieteilijä Anttiroikon mukaan osallisuudessa on kyse syvällisestä tunteesta siitä, että kuuluu johonkin yhteisöön (Kallionpää 2017, 26). Yhteinen innostus jotakin tiettyä asiaa kohtaan on tyypillistä. Ammattikoulussa lähtökohtaisesti yhteinen kiinnostus jotakin ammattia kohtaan onkin aivan eri tavalla keskeistä kuin lukiossa, saati sitten peruskoulussa. Jenkins painottaa osallisuuden kulttuurin määritelmässä taiteellista ilmaisua ja luovaa tuottamista (Kallionpää 2017, 26). Osallisuuden pedagogiikka pohjautuu osallisuuden kulttuuriin ja medialukutaito-opetukseen. Kallionpää on muotoillut kymmenen kriteeriä, jotka kuvastavat osallisuuden pedagogiikkaa. Näitä ovat mm. luovien ja / tai yhteisöllisten multimodaalisten tekstien kirjoittaminen, virallisten ja epävirallisten oppimisympäristöjen yhdistäminen ja digitaalisten kuilujen kaventaminen, opettajien ja oppilaiden yhteistyö sekä koulussa vallitsevien valtarakenteiden, piintyneiden tottumusten ja ajattelutapojen purkaminen. (Kallionpää 2017, 86.) Yksi Kallionpään uuteen kirjoittamiseen liittyvistä painotuksista on siis digitaalisuus ja medioiden muuntuminen sähköisille alustoille. Tätä suurta muutosta ja mullistusta mm. kirjoittamiseen ja sen opetukseen liittyen korostavat myös monet muut tutkijat, kuten Minna-Riitta Luukka, joka muistuttaa teknologian kehityksen muuttaneen tekstiympäristöjä ja niihin liittyviä taitoja merkittävästi (Partiainen 2018, 28).

Kallionpää on tarkastellut väitöskirjassaan ilmiötä, joka on huolestuttavan ajankohtainen ja vaatisi jonkinlaista mullistusta nykyiseen koulujärjestelmään. Koulun ja sitä ympäröivän yhteiskunnan tekstimaailman ja kirjoituskäytännöt poikkeavat auttamatta toisistaan. Lisäksi koulukirjoittamiseen ei osata liittää samaa mielekkyyttä, kuin vapaa-ajan teksti- ja kirjoituskäytäntöihin (Kallionpää 2017, 79).

Kun puhutaan kirjoittamisen oppimisesta ja opettamisesta, on syytä pitää lähtökohta oppijassa. Opettaja on oppijaa varten, ei toisinpäin. Fenomenologisen lähtökohdan mukaisesti kokemukset ja käsitykset ovatkin arvokasta tutkimusaineistoa. Kallionpää on väitöskirjansa kolmannessa artikkelissa käyttänyt tutkimusaineistonaan lukiolaisten tekstejä otsikolla ”Minä kirjoittajana”. Hän oli tekstiä varten laatinut myös apukysymyksiä, jotka kannustivat pohtimaan esimerkiksi suhtautumista ja motivaatioon liittyviä tekijöitä (Kallionpää 2017, 71). Koska opetuksen lähtökohta on aina oppijoissa, on oleellista selvittää tarkemmin heidän kokemuksestaan omista taidoistaan, motivaatioon ja suhtautumiseen liittyviä seikkoja, merkityksellisyden kokemusta, sekä pohdintojaan kirjoittamiseen liittyvistä vaikeuksista. Kallionpää myös pyysi suoraan lukiolaisia pohtimaan, miten lukion kirjoittamisen opetusta voisi heidän mielestään

kehittää. Kallionpään esille nostamat teemat on perustellusti valittu pyrkimyksenä aito kiinnostus oppilaiden kokemuksia kohtaan. Esimerkiksi oman kirjoittajahistorian pohtiminen saattaa avata opiskelijasta ja hänen kokemusmaailmastaan jotain hyvin henkilökohtaistakin.

Eryityisesti digitaalisuutta ja sen vaikutusta nuorten kirjoittamiseen ja inspiroitumiseen on tutkinut Annemari Ahoste pro gradussaan *Inspiraatio ja luovuus nuorten verkkokirjoittajaryhmässä* (2017). Tutkielmassaan hän painotti Ivaničnin kirjoittamiskäsityksistä erityisesti kahta, sosiaalisuutta ja luovuutta, ja pyrki saamaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin: ”Edistäkö nuorten omaehtoinen yhteisöllinen digitaalinen kirjoittaminen inspiroitumista ja luovaan tilaan pääsemistä? Millaista vuorovaikutusta nuoret käyttävät kirjoitustehtävien ideoinnin yhteydessä? Miten nuoret kokevat kirjoittajaminänsä?” (Ahoste 2017, 8.) Tulokset olivat positiivisia: hänen tutkimustaan varten kehittämänsä varhaisnuorten luovan kirjoittamisen verkkokurssi oli menestys. Nuorten omien toiveiden kuuntelu ja heille luonnollisten toteutustapojen salliminen sekä niihin kannustaminen oli tärkeää. Nuoret kykenivät luomaan hybridin tilan, jossa he pystyivät onnistuneesti toimimaan ja vuorovaikuttamaan sekä saavuttamaan osallisuuden kulttuurille tyypillisiä piirteitä, niin fyysisesti erillään kuin fyysisesti samassa tilassa ollessaankin. (Ahoste 2017, 67.) Tutkielman pohjalta voidaan tehdä päätelmiä siitä, että digitaalisuudella ja sosiaalisuudella on positiivisia vaikutuksia kirjoittamiseen, inspiroitumiseen ja luovuuteen.

Muuttuvia kirjoitustaitoja ja kirjoittamisen opetuksen murrosta käsittelevät myös Hankala ym. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen artikkelijulkaisussa (2015). He painottavat, että tutkimuksellinen tieto tästä muutoksesta ja murroksesta on avainasemassa pedagogiikan kehittämisen kannalta (Hankala ym. 2015, 73). Ivaničnin kirjoittamiskäsityserittelyjen lisäksi artikkelissa nousee esille Boscolon käsitykset kirjoitustaidoista. Hän esittää, että kirjoitustaito on jaettavissa kolmeen ulottuvuuteen; jatkuvuuteen, kompleksisuuteen ja sosiaalisuuteen. Jatkuvuus viittaa siihen, että kirjoittamisen oppiminen on vaiheittain tapahtuvaa ja jatkuvaa. Kompleksisuus liittyy kirjoittamisen monimutkaiseen olemukseen, sillä se on monipuolinen prosessi. Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana muistuttaa, että kirjoittaminen on myös sosiaalisesti merkityksellinen tapahtuma. (Hankala ym. 2015, 73–74.)

Jatkuvuuden periaatteen mukaan oppilailta ja opiskelijoilta oletetaan siis olevan käsitys kirjoittamisen tarkoituksesta ja että he kokevat ja tiedostavat edes jollain tavalla kirjoittamisen merkityksellisyyden omassa elämässään. Boscolo korostaa myös motivaatiota sekä käsityksiä omasta kirjoittamisen osaamisesta. Nämä liittyvät omaankin tutkielmaani vahvasti; kirjoittamisen merkityksellisyys ja motivaatio sekä käsitys omista taidoista ja kyvyistä ovat avainasemassa nuorten kirjoittamista tutkittaessa.

Kaiken kirjoittamisen opetuksen taustalla on aina opettajan kirjoittamiskäsitys. Opettaja tekee päätöksiä oman kirjoittamiskäsityksensä pohjalta. Kun oma kirjoittamiskäsitys on selvä, on helpompi myös perustella tekemiään valintoja. (Hankala ym. 2015, 74.) Opettajan olisi siis tiedostettava omaan kirjoittamiskäsitykseensä liittyviä seikkoja, pohtia kirjoittamiskäsitystään ja tarvittaessa muokata sitä. Jo monta kertaa esille noussut digitaalisuuden ja sosiaalisen median aikakausi käytännössä pakottaakin opettajan tähän pohdintaan, mikä toivottavasti edesauttaa avoimuutta uudelleenlaisille ajattelutavoille ja sitä kautta opiskelijälähtöisempään ja perustellumpaan opetukseen ja ohjaukseen.

Hankala ym. nostavat artikkelissaan esille lukuisia kirjoittamiseen liittyviä tutkimuksia kasvatustieteen, psykologian ja lingvistiikan aloilta. Merkittävä nosto oli esimerkiksi kansalliseen oppimistulosten arviointiin liittyvä artikkeli vuodelta 2015 (Harjunen & Rautopuro), jonka mukaan he, jotka suuntaavat ammatillisiin opintoihin, eivät pidä kirjallisuuden oppiainetta yhtä hyödyllisenä kuin he, jotka aikovat lukiioon. Erityisen voimakasta ero oli omaa osaamista koskevissa käsityksissä. (Hankala ym. 2015, 77.) Samantyyppistä tulosta on todettu jo aiemminkin. Esimerkiksi yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi vuodelta 2005 nostaa esille saman seikan kuin Hankala ym. joskin Lappalaisen selonteossa käy lisäksi ilmi, että tämä asenne liittyi erityisesti poikiin (Lappalainen 2006). Erityisen tärkeänä asiana kirjoittamisen taidon kehittymiselle pidetään kirjoittamisen mielekkyyttä; Hankalan ym. (2015, 78) artikkelissa nostettiin esimerkiksi koulun ulkopuolisten tekstilajien laatiminen koulussa, yhdessä kirjoittaminen, tekstien tavoitteellisuus sekä vapaa-ajalla opittujen kirjoittamisen taitojen esille tuominen. Vapaa-ajan tekstikäytänteiden tunnistaminen on tärkeää myös Jyrkiäisen ja Koskinen-Sinisalon mukaan (2012, 7). Tutkimuksissa on löydetty myös yhteyksiä opiskelun mielekkyyden ja teknologian sekä verkkokirjoittamisen välillä. (Hankala ym. 2015, 78.) Nämä tutkimustulokset tukevat aiemmin esiin nostamiini Ahosten ja Kallionpään tutkimustensa kautta tekemiä päätelmiä luovan, yhteisöllisen ja osallistavan (verkko)kirjoittamisen positiivisista vaikutuksista nuorten kirjoittamiskokemuksiin.

Kallionpään tutkimuksen tavoin läheisesti kirjoittajuuteen liittyvä tutkimus on Satu Erran väitöskirja, jonka artikkeli on vuodelta 2019: Kirjoittamisen diskurssit lukiolaisten kirjoittamista pohtivissa teksteissä. Kallionpään tavoin hänkin huomioi Ivaničnin erittelemät kirjoittamiskäsitykset, joista itseasiassa Ivanič itse käyttää termiä kirjoittamisen diskurssit. Tavoitteena Erralla oli saada vastaus siihen, minkälaisia kirjoittamisen diskursseja lukiolaisten teksteistä on havaittavissa (Erra 2019, 165.) Taito-, luovuus-, prosessi-, genre-, sosiaalisten käytänteiden- sekä sosiopoliittinen diskurssi edustivat jokainen omalta osaltaan tutkimusaineistossa; viidessäkymmenessä lukiolaisten kirjoitelmassa. Suurimmalle osalle tutkimukseen osallistuneista tehtävänanto oli ”Kirjoita teksti, jossa pohdit itseäsi kirjoittajana.” Yhdessä aineistonkeruussa tutkija pyrki tutkimukseen osallistuvien osalta vapaampaan pohdintaan, mikä kuitenkin johti oppilaiden tuskastumisen kautta kahden apukysymyksen esittämiseen: ”Mitä on kirjoittaminen? Millainen olet kirjoittajana?” (Erra 2019, 167–168.)

Vaikka Erran aineiston tehtävänanto ei suoraan kysykään esimerkiksi kirjoittamisen opettamisesta, kirjoittamiseen liittyvistä käsityksistä ja merkityksistä eikä suhtautumisesta ja motivaatiosta kirjoittamiseen, voi niiden ajatella näkyvän Erran esiin tuomien Ivaničnin diskurssien kautta. Esimerkiksi seuraava Erran nostama lainaus aineistosta tuo selkeästi ilmi oppilaan suhtautumisen tietynlaiseen taitodiskurssiseen kirjoittamisen opetukseen ja ehkä erityisesti opetukseen liittyvään palautteenantoon: “Äidinkielen opiskelussa ja kirjoittamisessa latistaa se, että kirjoittamassani tekstissä on aina jotain väärin. En tarkoita nyt kielioppivirheitä, koska niistä tietenkin pitää huomauttaa ja haluaisin todella päästä näistä virheistä pois!” (Erra 2017, 6.) Tällaisen kokemuksen näkyväksi tuleminen on tervetullutta ja merkityksellistä. Kaikkien diskurssien näkökulmaa toki tarvitaan kirjoittamiseen ja sen opettamiseen, vaikka esimerkiksi Kallionpää muistuttaakin tutkimuksellaan siitä, että diskurssikenttää tulisi laajentaa. Taitodiskurssilla on kuitenkin pitkään ollut kirjoittamisen opetuksessa valta-asema, joka syö tilaa muilta diskursseilta. Tarkoituksenmukaista ei toki ole, että kirjoittamisen pitäisi aina olla kivaa ja helppoa. Joka tapauksessa, muita diskursseja sekä Kallionpään esittämään uuteen kirjoittamiseen liittyviä laajentuneita taitoja ja diskursseja vahvemmin korostamalla myös kirjoittamisen taitodiskurssiin liittyvät asenteet saattaisivat kokea positiivisen muutoksen.

Vaikka opetuksen lähtökohta on oppilaassa, on toki mielenkiintoista ja hedelmällistä ottaa selvää siitä, miten opettajat kokevat kirjoittamisen opetuksen. Kiinnostava asetelma onkin siis Tiia-Tuulia Määttäsen pro gradussa, jossa oppilaiden ja opettajan käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta vertaillaan. Määttäsen tutkielman tuloksissa selvisi, että opettajan opetuksessa korostui Ivaničnin diskurssien mukaan perinteinen kirjoittaminen on taitoa - määritelmä, joskin haastattelussa selvisi, että hänen käsityksensä ovat opetustilanteita monipuolisemmat. Oppilaat taas näkivät kirjoittamisen mieluummin luovuuteen painottuneena, joka tosin poikkesi kouluopetuksen vapaa-ajan tekstikäytänteitä karttavasta opetuksesta. (Määttäsen 2019.) Tässä on selkeästi nähtävillä koulumaailman ja vapaa-ajan, ehkä ylipäätään koko muun yhteiskunnan välinen kuilu, jota Kallionpää piti huolestuttavana. Jos kirjoittaminen liitetään vain koulumaailmaan eikä opiskelija opi näkemään ja huomioimaan kirjoittamisen merkitystä ja laajoja kirjoittamiseen liittyviä mahdollisuuksia omassa elämässään, voi motivaatio koulukirjoittamiseenkin olla hyvin vähäinen.

2.3.2 Ammattikoululaiset tutkimuksen keskiössä

Ammattikoululaisen kirjoittamisen opetus on monin tavoin erityyppistä kuin peruskoulussa ja lukiossa. Ammattikoululaisten työelämää ja ammattia painottava tutkinto näkyy myös yhteisten tutkinnon osien eli YTO-aineiden oppitunneilla. Soveltavassa harjoittelussani syksyllä 2020 pääsin itse tutustumaan tarkemmin ammattikoululaisen YTO-aineiden opetukseen sekä ammattikoulussa toteutettavaan erityisopetukseen. Nykytodellisuus on karu: esimerkiksi oppiaineella viestintä ja vuorovaikutus äidinkielellä (vastaa lukion tai peruskoulun äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta) on pakollisia opintopisteitä vain neljä eli yhteensä 72 tuntia koko kolmen vuoden opintoja kohden (Opetushallitus).

Tuntimäärien vertaaminen lukion tai peruskoulun oppitunteihin ei toki sinänsä ole mielekästä koulutusten erilaisen lähtökohdan vuoksi. Ehkä paremmin perspektiiviä asioihin antaa se, että muutamia vuosia sitten ammattikoulun viestintä ja vuorovaikutus äidinkielellä -oppiaineen tuntimäärät olivat hieman korkeammat ja tuntimäärien laskiessa, mitään turhaa karsittavaa oppiaineen sisällöstä ei olisi varsinaisesti ollut (esim. Saimaan ammattiopiston OPS 2016, Jämsän ammattiopiston OPS 2015 vs. Opetushallitus OPS). Oman opettajaharjoitteluni kokemuksella voin sanoa, että viestinnän ja vuorovaikutuksen oppiaineen opiskelu on kiireistä ja pinnallista, ja opiskeltavat sisällöt ovat hyvin niukkoja. Äidinkielenopettaja joutuu karsimaan paljon opetussuunnitelman ohjeellisesta ja suuntaa antavasta sisällöstä ja jättämään olennaisiltakin tuntuvia asioita pois.

Kirjoittamisen osalta viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä keskittyy koulu- ja työelämälähtöiseen kirjoittamiseen. Harjoittelussa ollessani tein huomioita eri oppiaineiden opetuksesta ja ne painottuvat äidinkielen ja viestinnän tavoin työelämään. Ammattiopiskelijoiden oma ryhmä koostuu pelkästään saman alan opiskelijoista ja näin ollen YTO-aineiden opettajilla on jokaista ryhmää kohti hieman toisistaan poikkeavat materiaalit ja ehkä joissain tapauksissa myös oppisisällöt. Työelämän painottaminen on hieno asia. Pyrkimyksenä on, että opituista asioista olisi hyötyä ihan oikeasti ja konkreettisesti tulevassa työelämässä. Siinä mielessä ammattikoulun YTO-aineiden opetuksella on ajatuksena mainiot lähtökohdat.

Ammattikoulun opetussuunnitelmassa esimerkiksi viestinnällisten hyötyjen lisäksi muistutetaan, että opetukseen kaivataan myös kulttuurista ja taiteellista näkökulmaa hyvinvointivaikutusten merkityksellisyys huomioiden. Viestintään ja vuorovaikutusosaamiseen kuuluu tuon neljän osaamispisteen viestintä ja vuorovaikutus äidinkielellä -kokonaisuuden lisäksi viestintä ja vuorovaikutus toisella kotimaisella kielellä (1 osp), viestintä ja vuorovaikutus vieraalla kielellä (3 osp) ja taide ja luova ilmaisu (1 osp) sekä toiminta digitaalisessa ympäristössä (2 osp). YTO-aineisiin kuuluu myös 9 osaamispistettä valinnaisia opintoja. Luovempaa kirjoittamista päästään sen sijaan toteuttamaan osa-alueella taide ja luova ilmaisu: ”Kulttuurien ja taiteen merkityksen tunnistaminen hyvinvoinnille” sekä ”Itsensä ilmaisu taiteen ja luovan ilmaisun keinoin”. (Opetushallitus.)

Valinnaiset osaamistavoitteet (3 osp) sisältävät seuraavat kokonaisuudet: ”Opiskelija kehittää viestintä- ja vuorovaikutustaitojaan”, ”Opiskelija kehittää esiintymis- ja ryhmäytötaitojaan”, ”Opiskelija tulkitsee ja tuottaa erilaisia tekstejä”, ”Opiskelija tuntee kielen ja kirjallisuuden muotoja ja merkityksiä”.

Kirjoittamisen opetuksen ja koulun ja vapaa-ajan kirjoittamiskäytäntöjen välisen kuilun kaventaminen on siis ammattikoulussa opetussuunnitelman valossa vähäistä. Ammattikoululaiset eivät myöskään ole tutkimuksen keskiössä se tyypillisin joukko. Äidinkielen ja kirjoittamiseen liittyvää tutkimusta on kuitenkin tehty esimerkiksi lukiolaisten ja ammattikoululaisten asenteista painettuja tekstejä kohtaan (Repo 2015), ammattikoululaisten tekstikäsitteistä (Hämäläinen 2015), arvojen peilautumisesta nuorten kirjoitelmissa (Räihä 2000), lukutaidon kehittämisestä ammattikoulussa (Leskinen 2018),

ammattikoululaisten itsensä käsityksistä ammattikoulun äidinkielestä (Yli-Kiikka 2014), ammatillisessa äidinkielessä käsiteltävistä tekstitaidoista (Hannula 2011) sekä ammatillisen äidinkielen oppimateriaalista (Partiainen 2018). Ammatillisesta äidinkielestä on myös saatavilla Takalan ja Tarkoman vuonna 2014 ilmestynyt kokonaiskuvaus, joka esittelee ammatillisen äidinkielen sisältöä, tavoitteita ja opetusmenetelmiä pedagogiselta ja didaktiselta kannalta.

Kuten aiemmin totesin, ammattikoulun kielen ja kirjoittamisen opetukselle ei ole varattu paljoakaan aikaa. Partiainen kuitenkin muistuttaa, että äidinkielen oppiaineeseen liittyvät taidot ovat olennaisia niin työelämässä kuin arjessakin vaikka ammatillisessa koulutuksessa äidinkielen oppiaineen asema ei ole merkittävä: “Työelämässä tarvittavat taidot, harjoitusten soveltaminen opiskeltavaan alaan ja monenlaisten tekstilajien hallitsemiseen liittyvä valtaannuttaminen, vaikuttamisen mahdollisuus ja oman oppimisen omistajuus ovat tekstitaitojen opettamisessa ja opiskelijoiden motivoinnissa tärkeitä” (2014, 7). Partiainen on gradussaan pyrkinyt kehittämään ammattikoulun viestintä ja vuorovaikutus äidinkielellä -osaamisalueen materiaalipaketin, jonka lähtökohtana ovat esimerkiksi osallisuus, identiteetin kehitys ja yhteisöllisyys. (Partiainen 2018, 4). Edellä mainitut ovat mielestäni oivallisesti liitettävissä Kallionpään uuden kirjoittamisen ja osallisuuden kulttuurin ideaaliin. Partiainen tutkielman ja oppimateriaalin lähtökohta on persoonakeskeisessä kasvatuksessa ja näin ollen opiskelijan persoonallisuuden arvostamisessa (Partiainen 2018, 6).

Partiainen painottaa Takalan ja Tarkoman näkemystä siitä, että äidinkielen opetuksen tulisi olla ammattikoulussa laajemmin yhdistettävissä ammatti-identiteettiin sekä käsityksiin ammatteihin liittyvistä viestintätaidoista, eikä vain yksittäisiä ammatteihin integroituja tehtäviä (Partiainen 2018, 12). Hän muistuttaa kuitenkin myös luovuuden, taiteen ja estetiikan merkityksestä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja luovuuden lisääntymiseen (Partiainen 2018, 17). Itse koen tärkeänä, että vaikka työelämälähtöinen opetus kurookin kuilua umpeen muun maailman ja koulun välillä, on lisäksi ehdottoman tärkeää panostaa opetukseen, joka tukee ylipäätään mielekkään elämän saavuttamista ja / tai ylläpitämistä, sekä huomioida myös vapaa-ajan tekstikäytännöt.

3 Tutkimusstrategia ja menetelmät

3.1 Tutkimusstrategia

Tutkimuskohteenani on ammattikoululaisen oma kokemus itsestään kirjoittajana. Aineiston analyysi tapahtuu ankkuroitu teoria -menetelmän pohjalta. Tämä menetelmä sopii kyseessä olevaan fenomenologis-hermeneuttiseen tapaustutkimukseen, jonka tutkimuskohteena on vain vähän tutkittu ilmiö. Tutkimusstrategiani vaatii tutkijalta herkkyyttä kohdella aineistoa mahdollisimman vapaana ennako-oletuksista. Olen kuitenkin pyrkinyt huomioimaan ja tuomaan ilmi sen, että ennako-oletusten täydellinen puuttuminen ei ole mahdollista (Corbin & Strauss 2008, 85). Tutkimuskohdetta tulee yrittää ymmärtää syvällisesti ja monipuolisesti. Haasteensa tähän lähestymistapaan tuo tutkijan subjektiivisuus ja tutkimuskohteen tulkinnallisuus. Tämän tyyppiseen tutkimukseen kehitetyt tutkimusmenetelmät tarjoavat kuitenkin päteviä työkaluja tutkimuksen laadun takaamiseksi. Täytyy muistaa, että tapaustutkimusten lopputulos ei useinkaan ole yleistävä johtopäätelmä. Tämä pitää paikkansa myös oman tutkielmani kohdalla. Tarkoitukseni oli luoda paikallinen teoria, johon toki jatkotutkimus voisi tuoda parempaa yleistettävyyttä (ks. luku 5.3).

3.2 Aineistonhankintamenetelmä: teemahaastattelu

Valitsin tutkimustani varten tutkimushaastattelun lajiksi teemahaastattelun. Haastatteluaineistot keräsin yhteensä yhdeksältä ammattikoulussa opiskevalta 16–18-vuotiaalta nuorelta. Naispuolisia vastaajia oli kuusi ja miespuolisia kolme. Tutkimushaastattelu kesti haastateltavasta riippuen noin 10–20 minuuttia. Haastattelu äänitettiin tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi. Litteroin äänityksen, ja aineiston analyysi tapahtui litteraattia tutkimalla ja sen sisältöä koodaamalla.

Haastattelu aineistonhankintamenetelmänä on vahvasti fenomenologis-hermeneuttinen ja sen valitessaan tutkija haluaa saada selvää nimenomaan ihmisten omakohtaisista mielipiteistä ja kokemuksista. Haastattelumenetelmiä on useita erilaisia. On yksilöhaastattelua, ryhmähaastattelua, avointa, jopa keskustelevaa haastattelua sekä tiivistä, strukturoitua haastattelua, jossa haastattelijan ja haastateltavan roolit ja puheenvuorot ovat selkeät ja tarkasti määritellyt.

Valitsemani teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, joten haastattelussa on tietynlainen raami mutta myös vapautta. Teemahaastattelun perusta on kohdennetussa haastattelussa, ja haluankin tuoda esille myös kohdennettuun haastatteluun liittyviä seikkoja. Ne sopivat hyvin omaan tutkimukseeni ja analyysimenetelmääni. Merton, Fiske ja Kendall nostavat esille, että kohdennetussa haastattelussa tiedetään, että kaikki haastateltavat ovat kokeneet jonkin tilanteen. Tutkija on myös alustavasti selvittellyt tutkittavaa ilmiötä ja siihen liittyviä rakenteita ja prosesseja. Hän tekee selvityksensä pohjalta analyysia ja oletuksia. Analyysinsa perusteella hän kehittää haastattelurungon.

(1956, 3–4.) Teemahaastattelu sopii yhdistettäväksi ankkuroituun teoriaan siinä mielessä, että siinäkin tutkijan ennako-oletuksien on hyvä olla mahdollisimman vähäisiä. Itse lähinnä lueskelin jo tehtyjä, nuorten kirjoittajuuteen liittyviä tutkimuksia ja tutkielmia ja pohdin myös omia, sen hetkisiä käsityksiäni nuorten suhtautumisesta kirjoittamiseen esimerkiksi opetusharjoittelukokemukseni perusteella.

Teemahaastattelu pitää totta kai suunnitella tarkkaan, mutta kysymysten järjestys haastattelutilanteessa ja niiden muotoilu voi vaihdella. Tärkeintä on teemassa pysyminen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Pyrkimykseni oli tehdä haastattelutilanteesta sellainen, että haastateltavat saisivat mahdollisimman suuren vapauden kertoa kokemuksistaan teemaan liittyen. On kuitenkin muistettava, että ”haastatteluvastaus heijastaa aina myös haastattelijan läsnäoloa ja hänen tapaansa kysyä asioita” (Hirsjärvi & Hurme 2001, 49). Tämän huomasin myös haastattelutilanteesta ja jälkepäin haastatteluja litteroidessani.

Teemahaastattelu etenee teemahaastattelurungon mukaan. Haastattelua aineistonhankintamenetelmänä käytettäessä pitää päättää, aikooko suorittaa yksilö- vai ryhmähaastattelun. Itse päädyin yksilöhaastatteluun, sillä aloittelevalla tutkijalla se on ehkä helpompi ja yksinkertaisempi lähestymistapa. Ryhmähaastattelu voisi olla esimerkiksi hyvä tallentaa myös videomuotoon, jotta minimoitaisiin epäselvyys siitä, kuka puhuu. Aloittelevana tutkijana yksilöhaastattelu kuulostaa myös helpommin hallittavalta tilanteelta, sillä puhumassa on vain kaksi osapuolta. Haastateltavat saavat rauhassa pohtia omia näkemyksiään asioihin, kun kyseessä on yksilöhaastattelu. Sekä omien kokemukseni että ammattikoulun äidinkielen opettajan kokemusten ja ammattikoulun erityisopettajan kokemusten pohjalta sanoisin, että tässä tapauksessa mahdolliset haastateltavat (eli teini-ikäiset) rauhoittuisivat todennäköisesti helpommin tutkimuksen aiheen äärelle, jos he olisivat haastattelijan kanssa kahden.

Haastattelussa lähestyin aihetta, ammattikoululaisten käsityksiä kirjoittajuudestaan, seuraavien teemojen ja kysymysten kautta:

- Käsitykset itsestä kirjoittajana
Millainen kirjoittaja olet? Kirjoitatko paljon? Missä kaikkialla kirjoitat?
Mitä kirjoitat? Koetko olevasi hyvä, heikko vai keskiverto kirjoittaja?
- Asenne kirjoittamista kohtaan
Pidätkö kirjoittamisesta? Onko kirjoittaminen sinulle merkityksellistä?
Miksi? Miksi ei? Onko kirjoittaminen ja sen opiskelu mielestäsi tärkeää?
Miksi? Miksi ei? Oletko koskaan huomannut, että kirjoittaminen vaikuttaisi jollain tavalla hyvinvointiisi?
- Kirjoittaminen koulussa

Minkälaista koulukirjoittaminen on? Vastaavatko koulussa opetetut kirjoittamiseen liittyvät taidot työelämän tarpeisiin? Saako koulussa olla luova? Onko koulukirjoittaminen yksinäistä vai sosiaalista? Minkälaista toivoisit koulukirjoittamisen olevan?

- **Vaikeudet / ongelmat kirjoittamiseen liittyen**

Liittyykö kirjoittamiseen sinulla jotain vaikeuksia tai ongelmia? Millaisia? Auttaako näihin haasteisiin joku asia? Oletko huomannut jotakin, mikä ei ainakaan auta? Liittyvätkö haasteet / ongelmat erityisesti johonkin tietynlaiseen kirjoittamiseen / tietynlaiseen kirjoittamisen tilanteeseen?

- **Vapaa-aika**

Kirjoitatko vapaa-ajalla? Millaisia tekstejä kirjoitat vapaa-ajalla? Millä välineillä? Onko vapaa-ajan kirjoittamisesi yksinäistä, sosiaalista vai molempia?

- **Haaveet ja toiveet**

Onko sinulla kirjoittamiseen liittyviä haaveita tai unelmia? Millaista haluaisit kirjoittamisen olevan? Haluaisitko kirjoittaa enemmän tai vähemmän? Haluaisitko kehittyä kirjoittajana? Millä osa-alueilla? Miksi?

Ymmärrän ja myönnän, että erilaisia teemoja on varmasti keksittävässä lukuisia muitakin, vaikka toki itse olen pyrkinyt perustelevaan itselleni tekemäni valinnat teemojen suhteen mahdollisimman vakuuttavasti. Koska aihe oli laaja ja minun tuli löytää suurin kiinnostuksen kohteeni analyysin perusteella eikä ennako-oletusten johdattelemana, tavoitteeni oli saada nuorten kirjoittajuudesta mahdollisimman monipuolinen kattaus. Lähdin haastattelukysymysten tekoon pohtimalla, miten laajalle eri elämän osa-alueisiin kirjoittaminen kurottuu. Halusin myös parhaani mukaan taata näkökulmien moninaisuuden (tarkoitän tällä lähinnä pyrkimystä siihen, että haastateltavat eivät kokisi haastattelijan puolelta johdattelua kohti jotain tietynlaista vastausta jne.). Jos suorittaisin haastattelut nyt, lisäisin kuitenkin yhden teeman. Sen tahatonkin puuttuminen kertoo mielestäni ennako-oletuksistani. Vasta haastattelujen jälkeen analyysia aloitellessani nimittäin tajusin, että olisin voinut liittää mukaan teeman siitä, minkälaisia vahvuuksia haastateltavat ajattelevat heillä olevan kirjoittamisen suhteen. Jälkikäteen ajateltuna tuntuu hieman oudolta, että kysyin kirjoittamiseen liittyvistä haasteista ja ongelmista ja se muodosti jopa oman teemansa, mutta sitä vastoin ikään kuin kolikon toinen puoli jäi täysin tutkimatta. Pohdinkin, että oliko tässä alitajuisessa teeman unohtamisessa / hylkäämisessä kyse juuri niistä ennako-oletuksista, joista teoriakirjallisuus yms. muistuttelee ja joiden aktiiviseen eri keinoin tapahtuvaan tunnistamiseen pyritään. Eikö ennako-oletukseni ole tässä tapauksessa nimenomaan kallistuneena siihen suuntaan, että nuorilla ammattikoululaisilla

kirjoittamiseen liittyy aika varmasti ongelmia (mutta ei vahvuuksia)? Toisaalta aihealue oli jo itsessään laaja, ja tämän takia en luonnollisestikaan loppujen lopuksi muutenkaan saanut aivan kaikkia koodaamiani kategorioita asettumaan yhden ydinkategorian alle ponnekkaista yrityksistä huolimatta, joten tämä ”virheeni” ei jäänyt lopulta turhan paljon vaivaamaan. Olisi kuitenkin ollut mielestäni erittäin mielenkiintoista kuulla haastateltavien kokemuksista kirjoittamiseen liittyviä vahvuuksiaan koskien. Teemasta olisi saanut useita kysymyksiä ja lisäksi teeman esiin nostaminen olisi ehkä terveellä tavalla haastanut haastateltavia pohtimaan omia vahvuuksiaan sekä toivottavasti myös ymmärtämään sitä, että kaikilla meillä todella on vahvuutemme.

Teemahaastattelu tarjoaa sopivan strukturoidun pohjan, mutta kuitenkin myös vapaan keskustelun lähtökohdan haastatteluun. Haastatteluista syntyvän aineiston analysoin ankkuroitu teoria -menetelmän mukaisesti.

3.3 Aineiston analyysimenetelmä: ankkuroitu teoria

Aineiston analyysissä käytän metodinani ankkuroitu teoria -menetelmää. Nimi perustuu siihen, että tutkielman tarkoituksena on luoda teoria aineiston pohjalta. Aineistoa pyritään lähestymään ennemminkin ilmiön selittämisen kuin kuvaamisen kautta. Aineiston pohjalta tehdään ehdotuksia havaintojen yhteydestä tai suhteesta. Näitä ehdotuksia sitten vertaillaan ja muokataan aineiston lisääntyessä. (Luomanen 2010, 352.) Aineistonkeruu lopetetaan, kun tapahtuu saturaatio. Ankkuroitu teoria vaatii yleensä lähtökohtaisesti hyvinkin laajan datan aineistokseen (Corbin & Strauss, 2008). Maisterintutkielman tasoinen opinnäytetyö venyisi helposti mahdottomiin mittasuhteisiin, joten päätin, että haluan keskittyä menetelmän perusteisiin ennemmin kuin valtavan laajan aineiston keräämiseen ja käsittelyyn. Pyrin tutkielmallani herättämään keskustelua ja luomaan tietoisuutta aiheen tutkimisen tarpeellisuudesta.

Ankkuroitu teoria -analyysimenetelmän yhteydessä on tyypillistä, että tiedonhankinta on kaksivaiheista. Avoimella otannalla kerättyä dataa koodataan, jotta saataisiin lähtökohtia ja yllykettä teoreettiseen otantaan. Avoin otanta on usein ”raakahaastatteluiden” ja havainnoinnin kautta kerättyä otantaa ja periaatteessa myös oman intuitiivisen ajattelun tarkastelu voidaan laskea tähän kuuluvaksi. Avoimeen otantaan perustuvaa teoreettista otantaa ovat sen sijaan usein suunnitelmallisemmat haastattelut, jotka kohdistetaan avoimesta datasta nousseiden seikkojen selvittämiseen ja tarkentamiseen. (Luomanen 2010, 353.) Oma tutkielmani ei noudata tällaista perinteistä ankkuroidun teorian kaavaa täysin puhtaasti, sillä minulla on vain yksi haastatteluaineisto.

Ankkuroidun teorian menetelmässä aineistoa analysoidaan koodausvaiheiden kautta. Usein koodaus suositellaan aloittamaan heti kun ensimmäistä aineistoa saadaan kasaan. Näin seuraavia haastatteluja

olisi mahdollisuus muokata koodauksesta syntyvän analyysin perusteella. (Corbin & Strauss 2008, 161.) Itselläni ei ollut tähän mahdollisuutta, sillä haastattelut seurasivat toisiaan lyhyellä aikavälillä. Myöhempien haastattelujen muokkaaminen ensimmäisten pohjalta tuntui epäluontevalta myös siksi, että tässä tutkielmassani haastattelut olivat oikeastaan – kuten edellä jo toin esille – avointa otantaa ilman vahvasti strukturoivaa ennakoivaa ajatustyötä, ja halusin säilyttää tämän asenteen tasapuolisesti kaikkien haastattelujen kohdalla.

Koodausvaiheiden erottaminen on monesti epäluontevaa ja tarpeetonta. Periaatteessa on kuitenkin mahdollista eritellä karkeasti kolme erilaista koodauksen vaihetta. Ensimmäisessä eli niin kutsutun avoimen koodauksen vaiheessa tutkija pyrkii jäsentämään aineistosta havaitsemiaan ilmiöitä erilaisiin luokkiin. Tässä voi olla kyse virkkeistä tai yksittäisistä sanoista. Nämä ilmiöt pyritään käsitteellistämään ja tällainen käsite sitten kokoaa alleen ne aineistokatkelmat, jotka käsitteeseen liittyvät. (Luomanen 2010, 357.) Omassa tutkimuksessani tällainen käsitteellistetty luokka on esimerkiksi ”kirjoittaminen oppimisen ja muistamisen välineenä” ja tämä syntyi aineistostani jäseneltyjen kohtien perusteella. Näitä aineistosta jäseneltyjä kohtia kutsutaan indikaattoreiksi. Kun koko aineisto on käsitteellistetty, tulee tutkijan kategorisoida aineisto muokaten tarvittaessa käsitteitä tai sulauttaen ryhmiä toisiinsa, niin, että kategorioista muodostuu mahdollisimman selkeitä. Tämä valmistaa tutkijaa jo seuraavan vaiheeseen eli pitkittäiskoodaukseen. Pitkittäiskoodauksessa eli aksiaalisessa koodauksessa kategorioiden ja alakategorioiden välille etsitään suhteita. (Luomanen 2010, 360–361.) Itse koin pitkittäiskoodauksen vaiheen hankalana yrityksenä saattaa kaksi tai useampia alakategorioita yhden yläkategorian alaisuuteen.

Kun koko aineisto on pitkittäiskoodattu, alkaa valikoivan (selektiivisen) koodauksen vaihe. Nyt pyritään rakentamaan koko ilmiölle yhteinen teoria, vaikka kaikkea aineistosta nousutta onkin lähes mahdotonta sisällyttää syntyvään teoriaan. Tutkijan tulee valita keskeinen kategoria, johon muut kategoriat voidaan liittää. Tämä vaihe on siis samantapainen kuin pitkittäiskoodauksen vaihe, mutta nyt kaikki kategoriat liitetään yhteen. (Luomanen 2010, 364.) Valikoivan koodauksen tuloksena tutkija voi vihdoin esittää suoria väitteitä huolellisesti tarkastellun, analysoidun ja koodatun aineistonsa pohjalta siitä, miten esimerkiksi käyttäydymme tai koemme ja mistä johtuen. Hän on siis luonut teorian. (Luomanen 2010, 366.) Keskeistä kategoriaa kutsutaan ydinkategoriaksi. Ydinkategorian tulee täyttää joitakin ehtoja. Ensinnäkin sen tulee olla abstrakti. Toiseksi, vaikka kaikki indikaattorit eivät välttämättä puolla kyseistä kategoriaa keskeiseksi, selkeästi suurimman osan on sovittava kategorian alle. Toki negatiivisia tapauksia aineistosta saattaa löytyä myös, mutta niiden tarkastelu antaa mukavan monipuolisen lisän tutkimukseen. Ankkuroidun teorian ajatus on nimittäin nimenomaan elämän moninaisuudessa ja moniselitteisyydessä. Kolmanneksi ydinkategorian on löydettävä loogisen ja johdonmukaisen analyysin kautta. Aineistoa ei pidä pakottaa tietynlaiseen muottiin, vaan sitä tulee

lähestyä ilman ennakko-oletuksia, antaen aineiston itse johdattaa tutkija ydinkategorian äärelle. (Corbin & Strauss 2008.)

Kategorioille annettuja nimiä voidaan tarkemmin kutsua koodeiksi. Ydinkategoria itsessään kantaa korkeinta koodia, joka – kuten edellä mainitsin – edustaa suurinta osaa indikaattoreista. Millaisia nämä koodit sitten ovat? Tämä oli kysymys, joka hämmensi minua siihen asti, kunnes ryhdyin tutustumaan tarkemmin ankkuroidun teorian tutkielmiin ja -tutkimuksiin. Koodit voivat olla yksinkertaisimmillaan yksittäisiä sanoja. Ne voivat olla myös sanapareja tai muutoin koostua useammasta sanasta. Esimerkiksi Corbinin teoriaopasta varten tekemässä tutkimuksentyngässä, joka käsitteli Vietnamin sodan amerikkalaisia veteraaneja, siihen mennessä tärkein kategoria oli koodattu muotoon ”selviytyminen: useiden todellisuuksien yhteensovittaminen”. (ibid., 265.) Koodilla indikaattoreista keskeiseksi noussut asia tai teema pyritään siis ilmoittamaan koodilla mahdollisimman yksinkertaisesti. Tätä tavoitetta kuvaa erittäin hyvin Heleniuksen, Salonen-Hakomäen ym. tiivistys: ”Mitä syvällisemmin jonkin asian on ymmärtänyt sitä yksinkertaisemmin, tiiviisti ja helpon oloisesti siitä pystyy kertomaan” (2015, 204).

Kuten totesin, todellisuudessa koodausvaiheet eivät ole yksinkertaisia tietyllä kaavalla toimivia jaksoja, jotka seuraavat toisiaan siistissä järjestyksessä. Tutkija tulee liikkumaan edestakaisin vaiheiden välillä ennen päätymistä lopulliseen teorianmuodostukseen. (Luomanen 2010, 366; Corbin & Strauss 2008.) Corbin ja Strauss kuvaavat osuvasti koodausta ikään kuin louhinnaksi, jonka tarkoituksena on kaivaa pintaa syvemmältä, jotta kätkeyt aarteet olisi mahdollista löytää. Tällainen päämäärätietoinen aarteenetsintä vaatii tutkijalta kykyä heittäytyä monipuoliseen vuorovaikutukseen aineiston kanssa kysymyksiä esittämällä ja vertailuja tekemällä. (Corbin & Strauss 2008, 66.) Vertailu ja kysymykset ovat analyysin perusta ja ne kuuluvat niin kutsuttuihin *analyyttisiin työkaluihin* (ibid., 68). Nämä työkalut ovat suureksi avuksi koodauksessa, jossa vaaditaan monipuolista ja syvällistä pohdintaa sekä jotakin, jota kutsuisin ehkä kyvyksi ajatella ”laatikon ulkopuolelta”. Tarkastelen tarkemmin tässä tutkielmassa käyttämiäni analyttisiä työkaluja luvussa 4.2. Pohdin kyseisessä luvussa muun muassa analyttisten työkalujen vaikutusta oman tutkielmani kulkuun sekä sitä, miten onnistuneesti olen mielestäni hyödyntänyt analyttisiä työkaluja ja minkälaista apua ja toisaalta minkälaisia haasteita ne tarjosivat polulleni. Omaa muistiinpanotyöskentelyäni tarkastelen sitä vastoin kriittisesti ja perusteellisimmin luvussa 4.1. Haluan kuitenkin tässä vaiheessa nostaa yleisemmällä tasolla tärkeimmistä analyttisistä työkaluista (kysely, vertailu, muistiinpanot ja kaaviot) muutamia seikkoja esille, jotta voin äsken mainitsemisani luvuissa keskittyä spesifimmin vain oman tutkielmani näkökulmaan. Tutkijan tulee siis olla vuorovaikutuksessa aineistonsa kanssa muun muassa esittämällä sille kysymyksiä. Kysymykset voidaan jakaa neljään eri luokkaan: peruskysymykset kuten missä, milloin ja mitä; teoreettiset kysymykset kuten mikä on jonkin tietyn käsitteen suhde toiseen käsitteeseen; käytännölliset kysymykset kuten mitkä käsitteet ovat tarpeeksi kehittyneitä ja miten teorian muodostus jatkuu tästä eteenpäin, sekä neljänneksi ohjaavat kysymykset, jotka antavat suunnan

esimerkiksi haastatteluille ja muulle tiedonkeruulle (ibid., 72). Vertailulla puolestaan tarkoitetaan aineistossa olevien indikaattorien vertaamista toisiinsa, jolloin on mahdollista ryhtyä luomaan eri indikaattoriryhmistä omia luokkia, kategorioita. Tästä käytetään nimitystä jatkuva vertailu. (ibid., 73.) Joskus tulee tarve turvautua teoreettiseen vertailuun. Silloin tutkija ei ole aivan varma, mihin kategoriaan indikaattori tulisi luokitella, vai olisiko siitä syytä luoda oma kategoriansa. Tällöin voidaan teoreettisen vertailun avulla löytää omasta elämästä ja / tai kirjallisuudesta samantyyppisiä tapauksia. Kun alamme pohtia ilmiötä tätä kautta, saatamme päästä paremmin käsiksi siihen, mitä tutkittava on tarkoittanut vaikkemme itse olisikaan kokeneet juuri samanlaista tilannetta. (ibid., 74–76.) Vertailujen tekeminen helpottaa tutkijaa siirtymään kuvauksesta abstraktimmalle, selittäväälle tasolle (ibid., 77).

Kysymysten esittämisen ja vertailemisen lisäksi ankkuroidun teorian peruselementtejä ovat myös runsas muistiinpanojen teko. Muistiinpanot auttavat tutkijaa herkistämään ajatteluaan ja saamaan oivalluksia, jotka johdattavat kohti tutkimuksen päämäärää ja tuloksia. Corbin & Strauss pitävät muistiinpanotyöskentelyä oikeastaan yhtä tärkeänä, kuin tiedonkeruuta itsessään. Erikseen he mainitsevat vielä usein muistiinpanoihin sisältyvät kaaviot, jotka yhdessä muiden muistiinpanojen kanssa kuljettavat analyysia eteenpäin. (Corbin & Strauss 2008, 118) Kaaviot lisäksi supistavat dataa, jolloin tutkijan on helpompi keskittyä olennaiseen (ibid., 125). Sen lisäksi, että muistiinpanot toimivat muistamisen välineenä, ne ovat myös oiva keino stimuloida tutkijan ajatuksia luovempaan suuntaan sekä auttaa tutkijaa huomaamaan mahdolliset epäloogisuudet kehittyvän teorian synnyssä. (ibid., 2008, 120.) Jos muistioita ja kaavioita ei ole, tutkijan päättelyprosessin jäljittäminen ja hahmottaminen käy hankalaksi (ibid. 119).

4 Analyysi ja teorian muodostus

4.1. Analyysin kulku

Ankkuroitu teoria ei ole helpoin menetelmä varsinkaan aloittelevalla tutkijalla. Niinpä sinulle, lukijani, ei liene tulevan yllätyksenä se, että analyysini ajautui harhateille jo heti alkuunsa. Teoriakirjallisuuden sekä niiden kautta sisäistettyjen esimerkkitutkimusten myötä ankkuroitu teoria ja sen koodausvaiheet itsessään tuntuivat lopultakin suhteellisen selkeiltä ja ymmärrettäviltä, mutta kun tuli oma vuoroni sukeltaa näiden oppaideni uskollisella kannustuksella analyysini tummiin, syviin vesiin, olinkin hämmentynyt ja ilmeisen epätietoinen siitä, millä tavalla minun tulisi koodausta suorittaa. Aluksi tein jonkinäköistä melko suurpiirteistä (liian suurpiirteistä, tajusin myöhemmin) koodausta ja kirjoittelin laajoja muistiinpanoja siitä, minkälaisia ajatuksia aineisto minussa herätti. Aineisto ja sieltä poimittu monilukuinen indikaattorijoukko tuntuivat kuin taikinalta, jota vaivasin ja vaivasin. Kyllästyin, siirryin teorian kirjoittamiseen ja palasin analyysin pariin hiukan myöhemmin vain ymmärtääkseni, että olin astunut varmasti juuri sellaisiin sudenkuoppiin, joista teoriakirjallisuus oli minua varoittanut. Vaikka olin tietoisesti yrittänyt vältellä esimerkiksi haastatteluteemojen mukaan koodaamista, olin kuitenkin sortunut tähän paikoin pahastikin. Lisäksi, tai ehkä juuri tuon seikan takia, koodaukseni (jos sitä siksi edes voi kutsua) oli ennemminkin yllätyksettömän kuvailevaa kuin mielenkiintoisen selittävää.

En pitänyt tätä ollutta ja mennyttä vaihetta kuitenkaan turhana. Olin tuon prosessin aikana saanut joka tapauksessa monenlaisia oivalluksia, aineistonkäsittely ei herättänyt enää niin suurta avuttomuutta ja olin saanut poimituksi tarkasti aineiston indikaattorit analyysiin. Olen myös ymmärtänyt, että aloittelevana tutkijana ja varsinkin ankkuroidun teorian kyseessä ollessa tuollainen harhailu itseasiassa kuuluu asiaan.

Minun ei auttanut muu kuin palata taaksepäin ja unohtaa aika lailla köyhältä vaikuttanut ensianalyysini. Lähdin luokittelemaan indikaattoreita uudelleen, tällä kertaa yrittäen tyhjentää mieleni huolellisemmin esimerkiksi teemahaastatteluun jäsentelemistäni teemoista. Tämänkaltainen analyysi tuotti jo parempaa tulosta, vaikka analyysi eteni hitaasti edelleen. Huomasin joka tapauksessa jo tämän toisen yrittämäni ensimetreillä, että käytin muutamia analyttisiä työkaluja jopa niin luontevasti, etten heti edes tiedostanut käyttäväni tai käyttäneeni niitä. Tämä antoi minulle varmuutta siitä, että olin siirtynyt polulle, joka vaikuttaisi johdattavan oikeaan suuntaan.

Varsinainen analyysini toteutui siis analyttisten työkalujen ja runsaan muistiinpanotyöskentelyn kautta. Ennen varsinaista analyysia luin litteraatin huolellisesti läpi. Syvälukemisen jälkeen muutin lukemistapaani pohtivammaksi ja luin litteraatin uudelleen kahteen kertaan tehden samalla merkintöjä sekä kirjoittaen muistiinpanoraakileita. Toistin tämän vaiheen vielä kolmannen kerran, jolloin en enää löytänyt litteraatista uutta merkillepantavaa. Lopulta ryhdyin erottelemaan tekstimassasta indikaattoreita. Pysin olemaan mahdollisimman huolellinen ja tarkka. Kun indikaattorit (joiden pituus

vaihteli yhdestä sanasta useamman virkkeen tekstikatkelmiin) oli poimittu ja tarkistuskierrokset tämänkin osalta tehty, alkoi ensimmäinen varisnainen koodauksen vaihe. Alkoi muodostua luontevalta tuntuvalla tavalla indikaattorikimppuja, joista ajattelin syntyvän ensimmäisiä alakategorioita. Tässä kohdinhän meni siis pieleen, mutta onneksi alakategorioiden uusi koodaus eteni hieman jouhevammin kuin ensimmäinen yrittämäni. Helppoa koodaaminen ei kuitenkaan ollut, ja päädyin lopullisiin kategorioihin edelleen yritysten ja erehdysten kautta analyttisiä työkaluja hyödyntäen. Koodausvaiheet eivät ole toisistaan selkeästi erottuvia vaiheita ja tämä tosiseikka päti myös omassa tutkielmassani (Corbin & Strauss 2008).

Jouduin kuitenkin myöntämään, että tutkimusaiheeni laajuuden takia en saisi mitenkään supistettua ammattikoululaisten kirjoittajuuden olemusta yhteen ydinkategoriaan. Toisaalta Corbin ja Strauss muistuttavat, että tutkimuksessa on suositeltavaa keskittyä vain yhteen ydinkategoriaan, sillä esimerkiksi kahden ydinkategorian tapauksessa tulisi luoda myös kaksi toisistaan erillään olevaa teoriaa ja tämä laajentaisi tutkimusta ehkä jopa tarpeettomasti (105). Onhan myös aivan luonnollista, että kaikkea laajaan aihealueeseen liittyvää ei voida näkökulmien runsauden takia koodata yhden ydinkategorian alle. Itselläni lopullisesta tutkielmasta ulkopuolelle jäivät muutamat yksittäiset indikaattorit, joita oli vaikea sopeuttaa muuhun joukkoon. Yritin kuitenkin parhaani mukaan huolehtia siitä, että esimerkiksi *negatiivisia tapauksia* (ks. seuraava luku) ei tähän ulkopuolelle jätettyyn joukkoon unohtuisi. Muutenkin yksittäiset, ulkopuolelle jääneet ilmaisut voivat kantaa mielenkiintoisia ja tutkimuksen arvoisia merkityksiä, joten perustelut indikaattoreiden ulkopuolelle jättämisestä tulee käydä mielessään tarkasti läpi. Juuri tällaisessa tilanteessa tutkija käyttää valtaa, johon tutkimushenkilöillä ei enää ole suoraa vaikutusta, ja tämä valta tulee tutkijana ehdottomasti tiedostaa.

Ivaničnin diskursseihin perehdyin läheisemmin ja tarkemmin vasta siinä vaiheessa, kun aineiston analyysi ei ollut enää aluillaan; halusin antaa ankkuroidun teorian mukaisesti tilaa intuitiiviselle ajattelulle ja mahdollisimman oletuksista vapaalle analyysille. Ankkuroidussa teoriassa olennaista on kuitenkin myös teoreettinen vertailu, johon Ivaničnin diskurssit ovat mielestäni osoittautuneet erinomaiseksi työkaluksi. Ivanič mainitsee itsekkin muotoilemiensa kirjoittamisen diskurssien toimivan tutkimusvälineenä ja analyttisenä työkaluna kirjoittamisen tutkimuksia tehdessä (Ivanič 2004, 240).

4.2 Analyttiset työkalut

Tämänkaltaisessa fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa on mielestäni ensiarvoisen tärkeää tutustuttaa tutkielman lukija omaan analyysi- ja pohdintatyöhön. Koska tutkimuspäiväkirjani sekä muistiinpanoni ovat olennainen osa tutkielmaani ja analyysini etenemistä, on mielestäni perusteltua avata näiden vihkosten kantta myös lopullisen tutkielmani lukijoille. Näin voin esitellä tutkimustulosteni perusteluja lukijalle sekä lisätä tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Kun lukija tutustuu

analyysini eri vaiheisiin, hän on myös vapaa tekemään omia johtopäätelmiään analyysityöskentelyni onnistumisesta ja sitä kautta tutkielmani luotettavuudesta ja sen tekijän pätevyydestä. Seuraavaksi esittelen analyysiani analyyttisten työkalujen hyödyntämisen kautta ja reflektoiden.

Vertailu on koodauksen aikana oleellisin ja eniten käytetty analyyttinen työkalu. Koko koodaus perustuu vertailuun: indikaattorien vertailuun, alakategorioiden vertailuun ja yläkategorioiden vertailuun. Vertailua voi tehdä myös muutoin kuin aineiston sisällä. Itse käytin teoreettista vertailua muun muassa pohtiessani indikaattoria *esitelmiä tehdessä saa olla luova*. Pohdin oman elämän kokemusten kannalta niin oppilaan kuin opettajankin näkökulmasta sitä, minkälaisia koulutehtäviä esitelmät olivat. Oppilaana muistan, että esitelmiä tehdessä sai itse päättää esimerkiksi esitelmän ulkonäön ja joskus rakenteenkin. Usein sai myös itse päättää tarkemman aiheen. Kaikkien esitelmät olivat erilaisia ja erinäköisiä. Ei ollut tarkkaa raamia sille, minkälainen esitelmä oli absoluuttisesti oikein. Myös opettajana olen huomannut omien oppilaideni esitelmissä samanlaisia piirteitä. Niinpä koodasin indikaattorin *esitelmiä tehdessä saa olla luova* alakategoriaan, jonka koodiksi tuli *luovuus on vapautta*.

Analyttiset työkalut olivat tärkeitä apukeinoja pohtiessani esimerkiksi sitä, millaisin koodein kategorioita nimeäisin. Aineistossani nousi useamman haastateltavan toimesta ja sekä suoraan että epäsuorasti esille monipuoliset viestintään ja kommunikointiin kehitetyt sovellukset ja laitteet. Tässä kohdin käytin hauskaasti nimettyä flip-flop-tekniikkaa, jossa ilmiö tai käsite käännetään pääläelleen. Lähdin siis lähestymään asiaa aivan toisesta näkökulmasta. Pohdin, mitä minulle tulee mieleen hyvin suppeasta kirjoittamiseen liittyvästä kommunikaatiosta ja erilaisten sovellusten olemattomuudesta. Ajatukseni harhailivat menneisiin vuosisatoihin, jolloin ainakin vapaa-aikaan liittyvä kirjoittaminen on ollut lähinnä hyvinkin yksityistä (päiväkirja) tai puoliyksityistä (kirjeet) (vapaa-aikaan liittyvä kirjoittaminen siinä mielessä, että poikkeuksen tekivät työnsä puolesta esimerkiksi kirjailijat ja myöhemmin myös toimittajat). Tämä sai minut miettimään sitä, että kirjoittamisen suorastaan yltiösosiaalisuus liittyy nimenomaan kirjoittamisella nopean kommunikaation mahdollistaviin laitteisiin ja niiden sovelluksiin. Tämän ajatustyön tuloksena kehitin alakategorioiden yläpuolelle yläkategorian ”monipuoliset kirjoittamisen tilat kommunikaation ja viestinnän tarpeen luojina ja täyttäjinä”. Palaan kyseisen kategorian perusteellisempaan esittelyyn ja koodin tarkempaan perusteluun seuraavassa luvussa (4.3).

Joskus suhteellisen eheän oloisesta, alakategorian muodostavasta indikaattorijoukosta löytyy indikaattori, joka ei sovi joukkoon. Tällainen niin sanottu negatiivinen tapaus ei ole suinkaan huono asia. Itseasiassa Corbin ja Strauss jopa kannustavat negatiivisen tapauksen etsimiseen (2008, 84). Toisaalta tällainen kannustus tuntuu varsin luontevalta siihen nähden, että ankkuroitu teoria kaikesta koodailusta ja kategorisoinnista huolimatta pyrkii muistuttamaan, että elämä on monipuolista ja hankalasti lokeroitavaa (ibid., 114. Juuri tämän takia esimerkiksi kategorioiden tulee olla ylemmäs kohti

ydinkategoriaa mennessä yhä abstraktimpia. Corbin ja Strauss muistuttavat negatiivisen tapauksen rikastuttavan tutkimusta ja sen näkökulmia. (2008, 84) Otan omasta aineistostani esimerkin, jossa haastateltava kuvaa koulukirjoittamista sosiaalisesti sen päämäärän takia: tekstihän menee luettavaksi opettajalle. Muut haastateltavat antavat ymmärtää kirjoittamisen *prosessin* sosiaalisen luonteen olevan syy siihen, minkä takia he kokevat (jos kokevat) kirjoittamisen koulussa sosiaalisesti. Tuo ensimmäinen näkökulma kiinnitti huomioni ja perustui selkeästi aivan erilaiseen ajattelutapaan kuin muut. Ilokseni tämä yksinäinen huomio muiden joukossa auttoi näkökulmansa avulla minua koodaamaan muuta indikaattorijoukkoa eheämpiin kategorioihin.

Kaaviot ja kuvaajat ovat myös analyttisiä työkaluja. En aluksi osannut hahmottaa niiden merkitystä itse koodaamisessa, mutta koin, että niitä kannustettiin käyttämään matalalla kynnyksellä oman pohdinnan eteenpäin viemiseksi. Niinpä tein taulukkoja aina kun siltä tuntui. Minulle tuli pakottava tarve tehdä taulukko esimerkiksi siitä, millainen suhde haastateltavien puheessa oli erilaisilla kirjoittamisen suhtautumiseen liittyvillä ilmauksilla. Tein yksinkertaisen ruudukkotaulukon, jonka x-akselilla oli rivissä seuraavat kohdat: kokee kirjoittamisen hyödylliseksi, kokee kirjoittamisen merkitykselliseksi, kokee kirjoittamisen opiskelun olevan tärkeää, haluaa kehittyä kirjoittajana ja kirjoittaa paljon. Y-akselilla olivat allekkain haastateltavia edustavat numerot 1–9. Näin syntyi ruudukko, ja merkitsin rastin jokaiseen kohtaan, joka piti paikkansa. Joihinkin kohtiin kirjoitin täsmennystä silloin kun haastateltavan kanta ei ole ollut yksiselitteinen tai selkeä ”kyllä” tai ”ei” -vastaus. Näin sain näkyviin nämä suhtautumistapaan liittyvät seikat yhteen koottuna ja yksinkertaistettuna ja jonkinlaisten löyhien johtopäätösten tekeminen oli mahdollista.

Taulukon avulla huomioni kiinnittyi muun muassa siihen seikkaan, että lähes kaikki pitivät kirjoittamista hyödyllisenä ja kaikki pitivät sen opiskelua ainakin ”aika tärkeänä”. Sen sijaan kirjoittamisen merkityksellisyys ja kirjoittamisen määrä olivat selkeästi vähäisempiä. Ymmärrän, että näin pienellä otannalla en kykene tuottamaan minkäänlaista määrällisiä tutkimusta, mutta mielestäni näiden muuttujien vertailu on silti tässäkin tilanteessa paikallaan.

Jäin pohtimaan sitä, minkä takia kirjoittamisen koetaan olevan hyödyllistä ja sen opiskelun koetaan olevan tärkeää, jos se ei kuitenkaan tunnu merkitykselliseltä tai pidetyltä ajanvietteeltä. Vastaus piilee siinä, mitä oppilaat ajattelevat erityisesti hyödyllisyydellä ja merkityksellisyydellä tarkoitettavan. Haastattelutilanteessa en selittänyt näiden sanojen merkitystä tai eroa heille sen kummemmin. Annoin heidän luoda omat mielikuvansa ja miellelyhtymänsä kyseisistä sanoista.

Hyödyllisyydestä sainkin haastatteluissa perusteluja, jotka kulminoituvat siihen, että kirjoittamista pidetään eräänlaisena konkreettisena apukeinona arjen tilanteissa. Huomasin myös, että itseasiassa ne muutamat, jotka sanoivat kirjoittamisen olevan heille hyödyllisyyden lisäksi myös merkityksellistä, pitivät sitä merkityksellisenä samoista syistä, kuin minkä takia kirjoittaminen oli heidän mielestään

hyödyllistä (ks. edellinen virke). Sen sijaan useampi vastasi, että kirjoittaminen ei ole heille juurikaan merkityksellistä. Näin vastanneet eivät oikeastaan osanneet perustella kantaansa.

Pohdin, tulkitsevatko haastateltavat sanan ”merkityksellisyys” suunnilleen samoin kuin minä itse. Jollakin tavalla hekin erottavat sen tarkoituksen sanasta ”hyödyllisyys”, sillä he kokivat kirjoittamisen kuitenkin hyödyllisenä. Itse koen merkityksellisyyden olevan tunteisiin vetoavampaa kuin hyödyllisyyden, joka puolestaan on jollakin tavalla käytännönläheisempää. Vertailin myös sanakirjan mukaisia sanojen selityksiä (merkityksellinen: huomattava, tärkeä, arvokas – hyödyllinen: hyötyä tuottava, edullinen, tarpeellinen Suomisanakirja.fi). Tämä vahvisti omaa näkökulmaani sekä antoi perustelua uskoa, että suurin osa haastateltavistani tulkitsee kyseiset sanat suunnilleen samoin kuin itsekkin. Se, että kokee jonkin asian merkitykselliseksi, kertoo lisäksi mielestäni syvällisestä suhteesta johonkin asiaan tai tekemiseen sekä sisäisen motivaation kipinästä (esim. Miettinen 2022). Niinpä päädyin tämän taulukkoni kanssa lopputulokseen, jonka mukaan kirjoittamista ja sen opiskelua pidetään yksimielisesti ja konkreettisista syistä hyödyllisenä, mutta kirjoittamisen merkityksellisyyden kokemus on vähäisempää. Kirjoittajana kehittyminen ja kirjoittamisesta pitäminen herättivät lähinnä neutraaleja ei puolesta eikä vastaan -reaktioita. Tästä taas pääsin eteenpäin siihen tulkintaan ja johtopäätökseen, että kirjoittamisen arvo nuorten haastateltavieni mielestä on pääosin yhteisössä (eli kirjoittamisen hyödyllisyys mm. sosiaalisuuden, kommunikaation, ammattitaidon välttämättömyytenä) ei niinkään yksilössä.

Kuten edellä käy ilmi, kaavioiden kautta jäin loppujen lopuksi pohtimaan sanojen merkityksiä ja tulkintoja. Tuossa tapauksessa kyse oli kuitenkin minun sanavalintojeni tutkimisesta ja siitä, millä tavalla haastateltavat tulkitsevat haastatteluun valitsemiani sanoja. Jäin jälkikäteen miettimään olisiko minun kannattanut selventää sanavalintojeni merkitystä haastateltaville, jotta osalta äskeisestä pohdinnasta olisi välttytty ja tutkielmani olisi antanut itsestään hieman pätevemmän kuvan. Toisaalta minusta oli oikein mielenkiintoista päästä tekemään huomioita siitä, miten haastateltavat itse tulkitsevat jonkin sanan; vaihtoehdoksi tälle olisi jäänyt se, jos olisin kysynyt haastateltavilta suoraan, mitä heidän mielestään esimerkiksi kirjoittamisen merkityksellisyydellä ja hyödyllisyydellä tarkoitetaan.

Sanan tai ylipäätään puheen merkityksen tarkastelu on myös analyyttinen työkalu. Lähinnä sillä tarkoitetaan ehkä kuitenkin haastateltavan sanavalintojen tarkastelua. Tämä on lähellä sitä, että kiinnitetään erityistä huomiota tutkittavan kieleen ylipäätään; aineistosta pyritään löytämään esimerkiksi *in vivo* -koodeja, haastateltavan puheesta suoraan kategorian koodiksi sopivia sanoja tai pidempiä ilmaisuja. Nämä analyyttiset työkalut eroavat kuitenkin toisistaan. Merkityksen tarkastelusta esimerkkinä mainittakoon kahden haastateltavan näkemys kirjoittamisesta: ”Ehkä se on ihan tärkeä taito osata ilmasta itteensä silleenki” ja ”sitte osaa paremmin ilmasta itseään”. Tässä mielenkiintoni kiinnittyi sanapariin ”ilmaista itseään”. Tätä sanaparia tarkastellessani annoin ajatusteni vaellella ja pohdin, että ”ilmaista itseään” voi kantaa sisällään ainakin paria erilaista merkitystä. Ensimmäisenä siitä

tulee mieleen luovuuteen liittyvä pyrkimys itselle mielihyvää tuottavaan taiteelliseen prosessiin. Aineistostani lainattujen kohtien tapauksessa jäin miettimään, voisiko kyse olla jostain muusta. Koin, että nyt haastateltavat tarkoittavat itsen ilmaisulla taiteellisuuden ja luovuuden tarpeen purkamisen sijaan sosiaaliseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja. Kun tarkastelin aineistopätkiä kontekstissaan, aloin ymmärtää syitä epäilyilleni. Näillä sanoilla haastateltavat nimittäin vastasivat kysymykseen ”Miksi kirjoittamisen opiskelu on tärkeää?” Lisäksi huomioni kiinnittyi siihen, että haastateltavat käyttivät tämän sanaparin ”itsensä ilmaisu” yhteydessä verbiä ”osata”. Nämä seikat vakuuttivat minut päätelmässäni. Perusteluina mainittakoon seuraavat seikat: Ensinnäkin, oletan (tiedostan *olettavani*), että jos kyse olisi taiteellisuudesta ja luovuudesta, haastateltavani olisivat ilmaisseet sen selkeämmin. Toisekseen luovuusdiskurssiselle puhetyylille ”osaaminen” on ehkä hieman vieras sanavalinta.

Kun tutkija tunnistaa omia tai tutkittaviensa ennakkoluuloja ja -oletuksia, voidaan niin Straussin ja Corbinin mukaan ”heiluttaa punaista lippua” (2008, 80). Tällöin on hyvä pysähtyä ja pohtia omien tai tutkittavien ennakkoluulojen taustoja. Olen sitä mieltä, että ennakkoluuloja (varsinkin omia) voi olla niin vaikea tunnistaa, että omaa aineistoa ja omaa analyysia olisi hyvä käydä läpi varta vasten punaisen lipun kanssa liikkeelle lähtien. Esimerkiksi vahvat tapahtuman yleisyyteen liittyvät sanat kuten ”aina” ja ”ei milloinkaan” ovat ilmauksia, joiden kohdalla tulisi pohtia mahdollisuutta kärjistyksiin tai ennakko-oletuksiin. Koska ”haluamme tietää myös joskus-olosuhteet” (ibid., 81) tähän olisi toki mahdollisuuksien mukaan kiinnitettävä huomiota jo aineistonkeruuvaiheessa. Myös tutkimuspäiväkirja, jota itsekin olen kirjoittanut, voi auttaa tunnistamaan näitä ennakkoluuloja ja -oletuksia.

Hyvä esimerkki punaisen lipun heiluttamisen tarpeesta on se, kun – näin aloittelevana tutkijana – tunsin suurta tarvetta kehittää ehdotelmia ydinkategoriaksi jo suhteellisen varhaisessa vaiheessa. Eräällä sivulla tutkimuspäiväkirjassani lukee ympyröitynä ehdotus ydinkategoriaksi. Heti sen alapuolella on teksti: ”Koska koodaus ei ole vielä tämän pidemmällä, ole avoin myös muille vaihtoehdoille”. Seuraavalla sivulla totean, että olen ehkä tulkinnut nuorten puhetyyliä harhaanjohtavasti. (Tutkimuspäiväkirja 26.5.22.) Annoin tässä vaiheessa ilman monipuolisempaa ja tarkempaa koodausta liikaa painoarvoa nuorten puhetyylille, jossa tyypillisiä ovat esimerkiksi epävarmuuteen liittyvät ilmaisut. Hetken pohdittuani tein tässä kohden oikeastaan tietoisesti päätöksen olla antamatta puhetyylille niin suurta painoarvoa kuin olin antanut. En voinut enää tässä vaiheessa, haastattelutilanteiden ja niihin liittyvien päätösteni ja toimintani ollessa jo kaukana menneisyydessä, antaa liikaa painoarvoa ilmauksille, joiden merkityksen jokainen kokee henkilökohtaisella tasolla ehkä hyvinkin eri tavoin. Myöhempi koodaukseni johdattikin minut kauas tuosta ehdotuksesta. Tällaisia kohtia oli tutkimuspäiväkirjassani muitakin, mutta koska ydinkategoria poikkeaa näistä hätiköidyistä päätelmistä varsin paljon, olen uskoakseni onnistunut karistamaan nämä turhaan ennakointiin perustuvat johtopäätelmät pitkäjänteisemmän koodauksen jalkoihin. Koen kuitenkin, että tuollainen

ennenaikainen kiirehtiminen ja hätäily on varsin inhimillistä. Ihminen on malttamaton. Jouduin kuitenkin nöyrytymään hitaampaan, tutkimuksen luotettavuutta ja vakuuttavuutta tukevampaan etenemiseen.

4.3 Kategorioita rakentamassa

4.3.1 Keskeiset kategoriat

Aksiaalisen eli avoimen ja selektiivisen eli pitkittäiskoodauksen jälkeen päädyin kuuteen yläkategoriaan. Nämä kaikki olivat mielestäni keskeisimpiä aineistoni perusteella nuoren ammattikoululaisen kirjoittajuutta teoretisoivia yleistäviä luokkia, ja yritinkin aluksi valikoivan koodauksen vaiheessa pyrkiä hahmottelemaan jonkin näitä kaikkia yhdistävän ydinkategorian. Huomasin kuitenkin, että ammattikoululaisten kirjoittajuus näyttäytyy aineistossani liian laaja-alaisesti saadakseni aivan kaiken mahtumaan yhteen ydinkategoriaan. Olin jo toki aksiaalisen koodauksen vaiheessa jättänyt koodauksesta muutamia yksittäisiä indikaattoreita pois, ja en liiemmin harmitellut tätä, sillä on luonnollista, että aivan kaikki aineistosta poimitut indikaattorit eivät välttämättä löydä paikkaansa syntyvissä kategorioissa. Tähän tutkielmaan sisällyttämästäni ydinkategoriasta jäi kuitenkin puuttumaan näitä yksittäisiä indikaattoreita enemmän aineistoa. Kaksi yläkategoriaa viidestä jäi ydinkategorian ulkopuolelle, ja olen itse tulkinnut vahvasti niin, että nämä kaksi ”ulkopuolelle” jäänyttä yläkategoriaa muodostavat luontevasti oman ydinkategoriansa. Haluan kuitenkin huomioida ennen ydinkategorian perusteellisempaa esittelyä kaikki kategoriani sekä erityisesti yläkategoriani. Näin oma ajatus- ja koodaustyöni pysyy edelleen läpinäkyvänä ja perusteltuna. Seuraavalla sivulla on taulukko, joka sisältää ydinkategorian ja kaikki siihen johtavat kategoriat. Ydinkategoriaksi muotoutui ”Monipuoliset kommunikoinnin tilat kirjoittamisen tarpeen luojina ja kirjoittamisen taidon arvottajina.”. Sen alapuolelle ryhmittyneet yläkategoriat ovat seuraavat: ”Kommunikoinnin tarve ja sosiaaliset tilat”, ”Taitodiskurssinen kirjoittamisen ulottuvuus” sekä ”Kirjoittamisen välineellisyys”. Päädyin syventymään kahdesta vaihtoehtoisesta polusta nimenomaan kirjoittamisen vuorovaikutteisuutta korostavaan näkökulmaan. Toinen, valitsemani ydinkategorian ulkopuolelle jäänyt lähestymistapa oli luovuusdiskurssinen. Koodauksen avulla aineistosta kohosi selkeästi esille neutraali suhde kirjoittamiseen ilman suurempia tunnelatauksia. Kirjoittamisen hyödyllisyys ja merkityksellisyyskin kumpusi nuorten elämässä nimenomaan kommunikaatio- ja vuorovaikutustilanteista. Ajattelisin, että jos heidän näkemyksensä kirjoittamiseen olisi ollut enemmän luovuusdiskurssinen, se oli saattanut herättää enemmän tunteita. Eräs vastaaja, joka piti kirjeiden kirjoittamista ystävälleen hyvin rentouttavana ja toisaalta myös hänelle itselleen merkityksellisenä, oli kuitenkin poikkeus. Toisaalta vahvasti taitodiskurssinen näkökulma olisi taas ehkä saattanut herättää negatiivisempiäkin tunteita pintaan, sillä näkemys kirjoittamisesta kieliopillisina, rakenteellisina yms. tekstin tuottamisen taitoina saattaa aiheuttaa monessa vastareaktion kirjoittamista kohtaan (Miettinen

2022, 43). Haastateltavat puhuivat kyllä kirjoittamisesta taitodiskurssisesta näkökulmasta, mutta lähinnä toiveiden näkökulmasta eli tuoden esille sitä, että haluaisivat olla kieliopillisesti parempia kirjoittajia. Suurin osa haluaisi kehittyä kirjoittajana koska ”eikai siitä haittaakaan oo” mutta ”ei nyt oo erityinen tarve sillekään”. Kirjoittaminen monipuolisena toimintona ei siis aiheuta voimakkaita lausuntoja puoleen eikä toiseen.



KUVIO 1 Kategoriahierarkia

4.3.2 Kommunikoinnin tarve ja sosiaaliset tilat

Haastateltavien vastauksissa tuli esille monipuolinen kattaus erilaisia kirjoittamisen sosiaalisia tiloja. Näitä tiloja nimetessä esiin nousi useita sosiaalisen median sovelluksia ja vasta nykyisen teknologian mahdollistamia ympäristöjä. Haastatteluja analysoidessani huomioin näiden tilojen runsauden. Analyysini johdatti minut lopulta siihen, että kategorisoin nämä tilat nopeaan, hitaaseen sekä mielikuvitus- ja virtuaalimaailmaan liittyvään kommunikaatioon. Saman yläkategorian alle asetin myös sosiaalisuudesta ja kommunikaation tärkeydestä kumpuavan asenteen kirjoittamiseen sekä kirjoittamisen päämäärän eli kommunikoinnin kautta koetun kirjoittamisen sosiaalisuuden.

Kirjoittamisen monipuolistuneet sosiaaliset tilat on huomioitu tutkimuksissa aikaisemminkin. Esimerkiksi jo aiemmin mainitussa Kallionpään väitöskirjassa aihetta lähestytään siitä näkökulmasta, että näiden uusien ja monipuolisten tilojen vallatessa alaa, myös kirjoitustaidon opetus tulisi sopeuttaa tähän muutokseen. Näissä uusissa ja uusiutuviissa tiloissa kirjoittaminen vaatii siis erilaisia taitoja ja oppeja kuin aikana ennen (sosiaalista) mediaa. (Kallionpää 2017.) Tässä tutkielmassani esiin nousivat siis erityisellä tavalla ne tilat, joissa kirjoittamista nykyajan nuorison keskuudessa tapahtuu, ja tätä kautta on hahmotettavissa myös erilaisia kirjallisen viestinnän ja kommunikoinnin tapoja ja muotoja. Haastatteluissa mainittuja nopean viestinnän tiloja ovat esimerkiksi Whatsapp, Snapchat, Facebookin Messenger, Instagram sekä tavalliset tekstiviestit. Näiden kautta tapahtuvaa viestintää kuvataan muun muassa seuraavin sanoin: ”saa nopeesti kavereihinki yhteyttä jos ei jaksa soittaa” ja ”justiinsa vaikka miten on päivä menny ja sellasta yleistä juttelua” sekä ”no vaikka vanhemmille että milloin haake linkistä”. Tällaisten tilojen tarkoitus on siis arkipäiväinen jutustelu sekä nopea informointi. Ns. hitaiksi kirjoittamisen tiloiksi taas olen luokitellut kirjeet sekä mielipidekirjoittamisen. Olen sisältänyt Instagramin myös tähän ryhmään. Vaikka Facebookiin liittyy samanlaisia sekä nopean että hitaan viestinnän muotoja, haastatteluissa mainittiin vain Facebookin Messenger -viestittely-ympäristö. Instagram sen sijaan mainittiin kokonaisvaltaisemmin. Instagramissa on mahdollista päivittää vuorokauden ajan säilyviä postauksia; näitä hetken aikaa säilyviä päivityksiä voi kommentoida, jolloin kommentit kartuttavat osapuolten yksityistä viestilaatikkoa, joka muistuttaa esimerkiksi Whatsappin keskusteluketjuja. Instagramissa on siis mahdollista pikaviestiä samaan tyyliin kuin tekstiviestein, Whatsapp-viestein tai Messenger-viestein (Facebook). Alun perin Instagram on kuitenkin kuvasovellus, ja perinteisesti tekstiä liitetään kuvatekstimäisesti säilyvien postattujen kuvien yhteyteen. Instagram voi toimia esimerkiksi eräänlaisena laajemmin omaan elämään tai spesifimmin omaan mielenkiinnon kohteeseen liittyvänä portfoliona. Instagramissa on myös täysin mahdollista ja aivan luontevaakin kommentoida esimerkiksi kuukasia sitten postattuun päivitykseen tai ylipäättään selailta ja lukea mielenkiintoisten tilien vanhoja päivityksiä. Jollain saattaa olla esimerkiksi ruoka-aiheinen Instagram-tili, joka toimii seuraajilleen eräänlaisena reseptikirjana, toinen taas jakaa tilillään kirjavinkkejä, jotka voivat ilahduttaa löytäjänsä pitkänkin ajan päästä postauksesta. Näin ollen Instagram sisältää mielestäni myös hidastaisempaa viestintää kuin pikaviestisovellukset.

Kirjeet taas ovat hidasta viestintää sen takia, että sekä niiden kirjoittaminen että perille toimittaminen vie aikaa; kirjeiden avulla ei ole mielekästä kysyä pikaista vastausta vaativaa kysymystä tai informoida pikaista toimintaa vaativaa tietoa. Kolmantena tähän ryhmään kuuluvana mainitsen mielipidekirjoittamisen. Haluan kuitenkin huomauttaa, että oman tutkielmani näkökulmasta tähän termiin liittyy epämääräisyyttä. Haastateltavan mainitessa mielipidekirjoittamisen, en kysellyt tarkemmin minkälaisilla alustoilla hän kirjoittaa ja onko kyse esimerkiksi blogista vai toisen Snapchat-viestiin vastaamisesta. Blogityyppinen, sosiaalinen yhteisölle kirjoittaminen tai vaikkapa sanomalehden mielipidepalstalle kirjoittaminen on kuitenkin viestintää, vaikka se ei vaatisi välitöntä vastausta. Sillä on vahva viestinnällinen ja vaikuttava päämäärä, ja mielipidekirjoitus voi aloittaa tai jatkaa pitkäänkin mediassa käytävää keskustelua. Koska en selvittänyt tarkemmin mielipidekirjoituksen tiloja, jätän tämän vain maininnan tasolle.

Kolmanneksi alakategoriaksi määrittyi mielikuviutus- ja virtuaalimaailmaan liittyvä kommunikointi. Keskeisimmäksi kirjoittamisen tilaksi tässä kategoriassa nousi tietokonepelien kautta tapahtuva kommunikointi. Monet tietokonepelit ovat yhteisöllisiä, usean eri konkreettisesti tilassa pelaavan pelaajan yhteisiä virtuaalisia tiloja, joissa kommunikointi on haastattelujen perusteella pelitaktiikkaan liittyvää ajatustenvaihtoa: ”mä kirjotan niille vaikka että mis on vihollisia ja kaikkee tämmöstä et mitä mejjän kannattaa tehdä seuraavaks”.

Vaikka kirjoittamisen kommunikatiiviset tilat sai tiivistettyä näihin kategorioihin, jaottelin tämän yläkategorian alle vielä näihin tiloihin liittyvät asenteet ja kokemukset. Ensinnäkin haastateltavien mielestä kirjoittamisen tärkeys korostuu nimenomaan viestinnän ja kommunikaation kautta, joiden tarvetta nämä tilat sekä luovat että tyydyttävät. Ilmaisut ”no onhan se hyödyllistä, siinä pystyy kommunikoimaan ja semmosta” sekä ”jos ei vaikka pysty juttelemaan toisen kaa ni pystyy laittaa tekstiviestiä vaikka” kertovat, että kirjoittamisen taidon hyödyllisyys ja tärkeys kulminoituu haastateltavien mielessä nimenomaan kommunikatiivisiin asioihin. Lisäksi haastateltavat kokivat, että kirjoittamisen päämäärä, kommunikointi tekee kirjoittamisesta sosiaalista, ”toisilleen siinä kirjoitellaan”. Sosiaalinen media (eli haastateltavien pääsääntöisen kirjoittamisen tila) erottuikin perinteisestä mediasta käyttäjien osallisuuden mahdollisuuden radikaalilla lisääntymisellä. (Matikainen 2008, 24). Tämä lienee luonnollista; sosiaalisuushan mainitaan sosiaalisen median nimessä ja sosiaalisessa mediassa sosiaalisuus tulee perinteisemmin esille juuri kirjoittamisen päämäärässä eli kommunikaatiossa, eikä niinkään kirjoittamisen tapahtumassa. Haluan kuitenkin tässä vaiheessa nostaa esille seuraavat seikat, joista sosiaalisen median kenttää tutkinut Matikainen muistuttaa: Sosiaalisen median nimitys vaatii kriittistä tarkastelua nimenomaan sosiaalisuuden osalta, sillä termiin sisältyy oletus, että ihmisten toiminta olisi kyseisessä ympäristössä automaattisesti sosiaalista. Lisäksi sosiaalisuus on hyvin epämääräinen, oikeastaan kaiken inhimillisen toiminnan läpäisevä ominaisuus. (Matikainen 2008, 24–25.) Käytän termiä kuitenkin kirjoittamisen kokemuksen olemuksen

määrittelyyn, sillä sosiaalisuus yhdistettynä kirjoittamiseen tarjoaa jo selkeästi rajatumman ja strukturoidumman näkökulman (ks. esim. Ivaničín sosiaalinen kirjoittamisen diskurssi).

Ihminen on sosiaalinen olento, ja kieli on tärkeä osa tätä sosiaalista kenttää (esim. Ivanič 2004, Luukka 1995). Omalla arkiymmärryksellämme ja -kokemuksellamme osaamme kuvitella hyvinkin monenlaisia kommunikaation tarvetta luovia tilanteita. Kieli mahdollistaa rikkaan kommunikoinnin ja kommunikointi on kielen tärkeä tehtävä. Meillä on tarve kommunikointiin ja muuhun vuorovaikutukseen, mutta kuten haastattelussakin tuli esille, uudenlaiset mediaympäristöt eivät vain tyydytä tätä tarvetta, vaan myös luovat uutta tarvetta uudelle kommunikatiolle. Esimerkiksi parin haastateltavan mainitsemat tietokonepelit ovat luoneet kirjoittamiselle aivan uudenlaisen tilan (vaikka toki tietokonepelit, pelistä riippuen, aina jollain tavalla representoivat maailmaa, joten tyhjästä luotuja nämä tilat eivät ole). Haastatteluissa tuli esille pikaviestisovellukset kuten Whatsapp ja Snapchat. Erityisesti Snapchat on luonteensa puolesta hektinen. Tällaiset pikaviestipalvelut ovatkin ylipäätään ehkä lisänneet tarvetta päivittää oman elämän tilannetta niin kirjoittaen kuin kuvin sekä toisaalta pysyä myös kärryllä muiden ihmisten elämästä. Tällaista joka hetki ajan tasalla olemista ei ennen pikaviestisovelluksia ja sosiaalista mediaa ole varmastikaan osattu kaivata.

Lyhyesti tästä yläkategoriasta voisin vielä tiivistää, että nuorille ammattikoululaisille kirjoittamisella on siis tärkeä sosiaalisia suhteita ylläpitävä vaikutus ja sitä käytetään erilaisilla uusilla median ja teknologian alustoilla, jotka niin luovat kuin ylläpitävät ja tyydyttävät sosiaalisuuden ja kommunikoinnin tarvetta.

4.3.3 Kirjoittamien taitona – taitodiskurssinen ulottuvuus

Kirjoittaminen koettiin tärkeänä sosiaalisena informaation välittämisen keinona. Tässä yläkategoriassa keskitytään toiseen näkökulmaan siitä, millä tavalla haastateltavat arvottavat kirjoittamisen. Nyt nousi erityisesti näkyviin kirjoittamisen taitodiskurssi. Kirjoittamisen taitodiskurssisuus korostui haastateltavien puheessa erityisesti kirjoittamiseen liittyvien ongelmatilanteiden ja toiveiden suhteen. Kirjoittaminen nähtiin taitona myös sosiaalisesta näkökulmasta; tällaisessa puheessa kirjoittaminen sai sosiaalisesti arvostettavan taidon roolin.

Kielioppi- kielenhuolto- ja oikeinkirjoitussisällöt on perinteisesti liitetty taitodiskurssiin. ”Aika paljon teen kirjoitusvirheitä”, ”ehkä just kielioppiasiat on välillä vähän hankalia”, kaksi haastateltavaa toteaa. Monet haastateltavat kokivat, että kirjoittamisessa erityisesti haastetta tuottivat kieliopilliset seikat.

Kun kyselin opiskelijoiden toiveita kirjoittamisen suhteen, monet liittivät nämä toiveet ongelmatilanteisiin. Toivottiin, että kirjoittaminen olisi helpompaa ja ettei tulisi niin paljon virheitä. Nuorten pohtiessa ratkaisuja näihin ongelmatilanteisiin, vastaus oli muutamalla taitodiskurssityyppinen eksplisiittiseen tai osittain eksplisiittiseen oppimiseen perustuva. Eräs esimerkiksi antoi tekstinsä usein äidilleen luettavaksi ennen opettajalle palauttamista ”ni se näkee sieltä ne virheet mitä on saattanu tehdä”. Sosiaalinen tuki luokkatovereiden puolelta nousi myös esiin. Toisaalta parilla haastateltavalla ratkaisu

tilanteeseen on sidoksissa omaan viitseliäisyyteen: ”mää vaan katson et mitä mä oon kirjottanu ja ne on oikeessa järjestykses mut mä en kato enää että onko ne kieliopillisesti oikein”. Jossain tilanteissa asia ei ole niin yksinkertainen, sillä pari haastateltavaa mainitsi lukihäiriöstä, joka vaikutti myös kirjoittamiseen.

Haastateltavat liittivät kirjoittamisen taidon myös laajempaan kontekstiin, joka kuitenkin perustuu taitodiskurssiseen virheettömän ja eheän kielen korostamiseen. He kokivat, että kirjoittamisen taito voi osaltaan olla rakentamassa positiivista mielikuvaa kirjoittajasta: ”jos vaikka kirjottaa jotain sähköpostia jolleki työnantajalle sit pitää olla tosi asiallinen ni siinä tulee sillee et mitenköhän mää sanon tän et se kuulostaa järkevälle”. Tästä näkökulmasta katsottuna myös tekstin selkeyttä ja ”fiksuja” sanoja pidettiin tärkeinä. Taitodiskurssinen näkökulma alleviivaa kielen sopimuksia ja sääntöjä. Se korostaa omalta osaltaan tekstin sosiaalista luonnetta; sen sääntöjen tulee olla kaikille yhteiset.

4.3.4 Kirjoittamisen välineellisyys

Pieniä poikkeuksia lukuun ottamatta haastateltavat näkivät kirjoittamisen ensisijaisesti välinearvallisesti. Kirjoittamista pidettiin oppimisen ja muistamisen välineenä, ammatillisena työkaluna sekä jo aiemminkin esillä olleena sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Toki voidaan ajatella, että kirjoittaminen on aina väline johonkin, mutta sillä on itseisarvoisempi merkitys, kun sitä käytetään luovuusdiskurssisesta näkökulmasta. Saatamme kirjoittamisella pyrkiä saamaan mielipiteemme, pyyntömme tms. perille, jolloin kirjoittaminen toimii yksinkertaisesti keinona välittää viesti, muttei itsessään merkityksellisenä toimintana. ”Noo kyllä se toisaalta (vaikuttaa omaan hyvinvointiin) pystyy jolleki aina lähettää tekstiviestin jos on jotain ongelmia” sekä ”onhan se hyödyllistä, pystyy kommunikoidaan ihmisten kanssa”. Ovat esimerkkiläusahduksia kirjoittamisen välineellisestä arvottamisesta kommunikaation suhteen.

Kirjoittaminen koettiin ammattiin liittyvänä työkaluna. Tästä kertovat esimerkiksi maininnat ammattikoulussa opiskelluista tulevaisuuden kannalta hyödyllisistä tekstilajeista ja taidoista: raportin ja sopimusten kirjoittaminen sekä ammattiin liittyvä sanasto ja sen oikeinkirjoitus. Nämä kaikki tekstilajit liittyivät sosiaalisiin tilanteisiin.

Ydinkategorian (”monipuoliset kommunikoinnin tilat kirjoittamisen tarpeen luojina ja kirjoittamisen taidon arvottajina”) kannalta seuraava kategoria on vajavainen; sosiaalinen puoli puuttuu. Mainitsen kategorian joka tapauksessa tässä, sillä se kuuluu mielestäni tämän yläkategorian piiriin. Aiemmin myös kerroin Corbinin ja Straussin muistuttaneen, että on luonnollista, että kaikki aineisto ei voi täydellisesti vastata tiivistä ydinkategoriaa. Joka tapauksessa nyt esiin nostettavassa alakategoriassa kyse on siitä, että kirjoittaminen nähtiin kätevästä välineestä myös oppimisen ja muistamisen kannalta: ”No joo koulussa on muistiinpanot niitä mää aina välillä kirjottelen ni niist on aika paljon hyötyä”, ”parin vuoden pääst pystyis kattoo sillee et miten on mennä ja mitä on ajatellu ja tälle”. Pohdin ensin, että tällainen näkökulma kirjoittamisesta oppimisen ja muistamisen välineenä on jätetty huomioimatta

Ivaničn kirjoittamisen diskursseissa. Hetken pohdittuani ajattelin kuitenkin, että tavallaan oppimisen ja muistamisen konteksti on vuorovaikutustyyppistä, henkilön itse itsensä kanssa käymää vuoropuhelua.

4.4 Ydinkategorian ulkopuolella

Nuorten puheessa vähemmälle huomiolle jäi luovuuteen ja ikään kuin kirjoittamisen ”itseisarvoisuuteen” liittyvät asiat. Nämä teemat olivat kuitenkin omalta osaltaan selkeästi esillä, vaikka ne eivät loppujen lopuksi asettuneetkaan löydetyn ydinkategorian alapuolelle.

Haastateltavien puheessa oli hahmotettavissa positiivinen oravanpyörä vapaus – luovuus – kirjoittamisen mielekkyys. Kysellessäni toiveita kirjoittamisen suhteen, konkreettisten kielioppiin ja tekstin tasoon liittyvien toiveiden lisäksi esiin nousi abstraktimpi toivomus: ”vapaata ja oman näköstä”, ”jos on vaikea aihe ni sit siitä on tosi hankala keksiä jos on pakko jostain tietystä ni sitte se ei vaan niinku luista”. Tulkitsin tällaisissa kommentteissa viittauksen esimerkiksi koulussa työstettäviin esseisiin, mutta kyse voi varsinkin ensimmäisen lainauksen osalta olla kirjoittamisesta laajemmastakin näkökulmasta. Vapaus koettiin siis toivottavaksi.

Toiveissa oli myös, että kirjoittaminen ”olis justinsa semmosta luovaa”. Luovuutta pidettiin hyvänä asiana: ”Kanttii olla luova ja laittaa kaikki luovuus kaikkiin töihin.”, ”Joo, kyllähän siinä (koulukirjoittamisessa saa olla luova), se on ihan hyvä. Ja kannattaaki olla”. Luovuuden termiä käsiteltiin siis hyvin positiiviseen sävyyn.

Vapaus liitettiin vahvasti luovuuteen, ja tämä kaikki taas johti kirjoittamisen mielekkyyteen. Näin ollen nuorten ammattikoululaisten käsitykset luovuudesta olivat hyvin yhteneviä Ivaničn kirjoittamisen diskurssien kanssa. Luovuuden ja vapauden yhteydestä kertovat erityisesti vastaukset kysymykseeni ”Minkälaisessa tilanteessa olet saanut olla luova?”. Haastateltavat mainitsivat esimerkiksi useita koulutöitä; esitelmiä, joiden aiheen sai päättää itse, kirjoitelmia, joissa sai vapaasti kertoa itsestään ja ilman apukysymyksiä sekä PowerPoint-esitys, johon sai kirjoittaa mitä halusi. Esiin nousi erityisesti ilmaus ”sai kirjoittaa mistä vaan”. Huomioin myös opiskelijoiden sanavalinnan, ”sai kirjoittaa” eikä ”piti kirjoittaa”. Tämä sanavalinta vahvisti käsitystäni siitä, että vapaus ja sitä kautta luovuus koettiin kirjoittamisessa positiivisiksi ja toivottaviksi asioiksi eli ne lisäsivät kirjoittamisen mielekkyyttä. Positiivista oli myös opiskelijoiden kokemus siitä, että ammattikoulun opinnoissa tiukan tahdin ja suppeiden tuntimäärien puitteissa oli kuitenkin tilaa edes yksittäisille yksinkertaisille luovuusdiskurssisille tehtäville. Lisäksi hienoa oli, että luovuus ei liittynyt pelkästään äidinkielen oppiaineeseen, vaan haastateltavat mainitsivat esimerkeiksi myös kuvaamataidossa ja TVT:n tunneilla tehtyjä tehtäviä.

Tämän positiivisen oravanpyörän lisäksi esiin nousi vielä kategoria kirjoittamisesta henkilökohtaisena voimavarana. Tämänkin kategorian kohdalla alakategorioita oli loppujen lopuksi muotoutunut luontevasti kolme: kirjoittaminen harrastuksena, kirjoittaminen itsen tutkisteluna sekä kirjoittaminen eheytyksen / voimaantumisen / virkistymisen välineenä.

Kirjoittamiseen harrastuksena sisältyi erilaisia vapaa-aikaan liittyviä tekstilajeja kuten tarinoiden ja laulun sanojen kirjoittamista. Kirjoittamista kuvattiin omana ilona.

Seuraavat kaksi (tai yksi, koodauksesta riippuen) kategoriaa liittyvät kaikista kategorioista läheisimmin kirjoittamisen terapeutisuuteen. Vaikka tämän suuntaiset maininnat eivät olleet runsaslukuisia, ne kuitenkin poikkesivat kiinnostavalla tavalla muusta aineistosta. Sen takia tahdon nostaa nekin lyhyesti esille. Kirjoittaminen itsen tutkisteluna muotoutui sellaisten indikaattoreiden ympärille, jotka kuvastivat omien ajatusten kanssa oloa: ”tykkään niinku itekseen olla ja omien ajatusten kanssa”, ”just et niist ajatuksist saa sillee selkoo kunne kirjottaa johonki ja sillee rupee tutkailee niit enemmän”. Tekstilajien osalta mainittakoon päiväkirja, jota tosin vain yksi ilmoitti kirjoittavansa. Eräs nuorista pohti, että päiväkirjaa kirjoittaessa saattaisi tulla ”purkautumisfiilis”, jolloin päiväkirjan avulla saisi pahan olon pois. Myös laulun sanojen tekeminen voidaan nähdä itsen tutkisteluna. Usein runomuotoinen laululyriikan kirjoitus voi olla tapa käsitellä omia tunteita ja elämäntilanteita. Lyriikka myös monipuolistaa näiden asioiden käsittelyä esimerkiksi kielikuvien kautta.

Kirjoittaminen eheytyksen / voimaantumisen / virkistymisen välineenä olisi mahdollista liittää myös edelliseen – varsinkin tällaisessa tapauksessa kun indikaattoreiden joukko on varsin niukka. Mainintoja tuli muun muassa siitä, miten kirjoittaminen rentouttaa ja ”vetristää”. Eräs haastateltavista veikkasi, että (päiväkirjan) kirjoittaminen vaikuttaisi hyvinvointiin niin, että on ”paljon positiivisempi ja ilosempi”. Hän ei itse kirjoittanut esimerkiksi päiväkirjaa, joten asia jäi arveluksi. Joidenkin nuorten puheessa oli siis paikoitellen selkeästi havaittavissa kirjoittamisen arvottamista ja arvostamista henkilökohtaisella, syvällisemmällä tasolla.

Luovan kirjoittamisen yhdistäminen ydinkategoriani näkökulmaan eli opiskelijoille tuttuun ja läheiseen, sosiaaliseen ja kommunikoivaan kirjoittamiseen voi synnyttää sekä voimaannuttavaa että osallistavaa ilmapiiriä ja kokemusta. Esimerkiksi Kallionpää linjaa uuden, osallistavan kirjoittamisen vaikutuksiksi ”voimaannuttavan itseilmaisun”, ”osallisuuden kokemisen ryhmässä” sekä ”aktiiviseen yhteiskunnalliseen toimijuuteen kasvamisen” (Kallionpää 2017, 88). Luovuus liittyy näihin kaikkiin. Voimaannuttava itseilmaisuus korostuu esimerkiksi Miettisen tutkielmassa (2022, esim. 60), Soinin opinnäytetyössä (2016) sekä monissa muissa luovuutta käsittelevissä tutkimuksissa. Soini muistuttaa sanataiteen roolista hyvinvoinnin ja hyvän elämänlaadun ylläpitäjänä ja mainitsee myös osallisuuden (2016, 2). Luovuus voidaan siis liittää vahvasti osallisuuden kokemukseen ja osallisuuden vahvistamiseen. Tämän osalta nostettakoon esille vielä kerran Ahosten tutkimus (2017, 67) nuorten luovan kirjoittamisen verkkokurssista, joka onnistui tavoitteessaan osallisuuden, inspiraation ja

luovuuden kokemusten tuottamisessa ja vahvistamisessa. Koulussa ja opinnoissa ilmenevä ”ruohonjuuritason” osallisuus on reitti kohti Kallionpään viimeisenä mainitsemaa tavoitetta, aktiivista yhteiskunnallista toimijuutta. Lisäksi se on mielestäni polku kohti laajempaa kirjoittamisen näkökulmaa sekä syvempää itsensä tuntemista. Vaikka luovuusdiskurssinen näkökulma koettiin käytännön elämästä poikkeavaksi, luovan kirjoittamisen sisältöihin suhtauduttiin valtaosin positiivisesti ja innokkaasti, varsinkin koulukirjoittamisessa. Tämä olisi erinomainen perustelu pyrkiä kohti nykyajan tarpeita sopivampaa kirjoittamisen opetusta, josta Kallionpää väitöskirjassaan (2017) kirjoittaa.

5 Lopuksi

5.1. Tutkielman tuloksista

Ammattikoululaiset kokevat kirjoittajuudessaan korostuvan erityisesti sosiaalisuuden, kommunikoinnin ja niihin liittyvät tilat. Kirjoittamista ja sen taidon tärkeyttä myös arvotettiin nimenomaan näiden näkökulmien kautta. Kirjoittaminen nähtiin tarpeena, jota nämä nykyajan sosiaaliset tilat toki tyydyttävät mutta erityisellä tavalla myös luovat ja ylläpitävät. Nuorten kirjoittamisessa keskeisintä on siis kommunikointi ja vuorovaikutus erilaisilla alustoilla. Voisimme puhua myös käytännönläheisestä näkökulmasta kirjoittamiseen, sillä nuorten ammattikoululaisten kirjoittaminen tapahtuu ja sen merkitys ilmenee pääosin käytännöllisenä kirjoittamisena arkipäivän tilanteissa.

On myös perusteltua tehdä oletus siitä, että näiden kirjoittamisen tilojen kautta ammattikoululaiset luovat identiteettiään; Kallionpää (2017) painottaa tutkimuksessaan, että uudistuneen ja kehittyneen teknologian ansiosta kirjoittamisen merkityksellisyys näkyy nykyään siinä, että ihmiset sisällön tuottamisen ja kuluttamisen lisäksi rakentavat yksiohllista identiteettiään sosiaalisella tavalla toisten kanssa kirjoittamisen kautta. Kun mietin oman tutkielmani aineistoa, ymmärrän, että sielläkin on mainittu monia tällaisia kirjoittamisen tiloja. Esimerkiksi Whatsappissa on mahdollista luoda erilaisia keskusteluryhmiä niin harrastus- ja kaveripiirien kuin kouluun ja työpaikkoihin liittyvien ihmisten kesken. Tällaiset ryhmät ovat tärkeitä kanavia toki kommunikaationkin kannalta. Lisäksi tällaiset ryhmät voivat voimistaa ryhmään identifioitumista ja ”muista” erottumista sekä vahvistaa identiteettiä esimerkiksi tietyn harrastuksen harrastajana. On myös tyypillistä, että tällaisessa ryhmässä jaetaan tärkeän informaation lisäksi huvin vuoksi erilaisia aiheeseen liittyviä lehtiartikkeleita, videolinkkejä ym. Sama pätee Instagramiin ja Facebookiin, jotka olivat aineistossani Whatsappin lisäksi olennaisia kirjoittamisen tiloja. Toisaalta tutkielmassani selkeästi esiin noussut tietokonepeleihin liittyvä kirjoittaminen ja kommunikointi on myös omiaan vahvistamaan pelaajidentiteettiä sekä varmasti ainakin hetkellisesti myös kokemusta tietyn joukkueen jäsenestä. Kirjoittaen tapahtuvan kommunikaation ja viestinnän kautta korostunut identiteetin rakentuminen on siis olennainen osa tutkittavieni kirjoittajuutta, ja tätä näkökulmaa ei sovi unohtaa pedagogiikassakaan.

Tutkielmani valossa ammattikoululaisten kirjoittamisen pääasialliset ja vallitsevat tilat ovat siis lähinnä sosiaalisen median alustoja. Pohdin, että ammattikoulun kirjoittamisen opetuksessa voisi olla varsin hyödyllistä nostaa esille ja käsitellä myös näitä opiskelijoiden vapaa-aikaan niin vahvasti liittyviä tiloja. Tekstiympäristöt, tässä tapauksessa vuorovaikutteiset kirjoittamisen ja lukemisen tilat, muuttuvat jatkuvasti ja vapaa-ajan muutos tuntuu aina kulkevan koulumaailman edellä. Pedagogiikan sopeuttaminen ympäröivään muuttuvaan yhteiskuntaan, varsinkin nykyisenkaltaisessa varsin nopeassa lukemisen ja kirjoittamisen tilojen muutoksen tilanteessa, ei ole yksinkertainen asia. Lisäksi

ammattillisilla aloilla on omat työelämään liittyvät kirjoittamisen vaatimuksensa, ja vain vähäiset tuntimäärät niidenkin opiskeluun. Pääosin tutkimukseni tulokset korostavat arkipäiväisiä, läheisten kesken tapahtuvia kirjoittamisen tilanteita eli ”normi viestejä” ja ”chättäilyjä”. On kuitenkin huomionarvoista, että sosiaalisen median kautta, oli kyse sitten Whatsappista, Facebookista, Instagramista ja niin edelleen, suuri osa ihmisistä kuuluu valtavaan, rajat ylittävään joukkoon, joka kykenee jakamaan ja vastaanottamaan tietoa salamannopeasti toiselta puolelta maapalloa, myös anonyymisti. Tällaisissa tiloissa vaaditaan erityisiä tekstitaitoja, monilukutaitoja sekä lähdekriittisyyttä. Sosiaaliseen mediaan liittyvien tekstitaitojen kehittäminen kouluopetuksenkin myötä olisi siis varmasti tärkeää. Toisaalta taas kuva kirjoittamisesta ja siihen liittyvistä mahdollisuuksista näyttää tutkielmaani vedoten edelleen yksipuoliselta. Vielä kuulut Ivaničnin eri diskurssien välillä sekä uuden kirjoittamisen laaja-alaisten piirteiden hahmottamisen vähäisyys opetuksessa ovat osaltaan vahvistamassa ehkä yksipuolistakin kuvaa kirjoittamisesta ja kirjoittamisen monista mahdollisuuksista. Luovuusdiskurssisen näkökulman kirjoittamisen tutkielmat antavat selviä tienviittoja siitä, mihin esimerkiksi kirjoittamisen pedagogiikkaa tulisi kehittää. Kallionpään mukaan nykyajan muuttuneen ja monipuolisen kirjoittamisen kentälle tarvitaan laajentuneita, voisiko sanoa ”poikkidiskurssisia”, kirjoitustaitoja.

Aineistostani nousi selkeästi esille, että pääosin kirjoittaminen nähtiin tärkeänä osana elämää, jopa taitodiskurssisesta näkökulmasta, vaikka sisäinen motivaatio syventää suhdetta kirjoittamiseen puuttuikin. On kuitenkin huomionarvoista, että kirjoittamista ja kirjoitustaitoa arvostettiin, vaikka kaikki näkökulmat eivät tulleetkaan yhtä vahvasti esille. Se on erinomainen lähtökohta lähteä ohjaamaan nuoria tarkastelemaan kirjoittamista monipuolisemmista näkökulmista. Nuorilla oli selkeä kuva kirjoittamisen tärkeydestä elämässä mutta sen monia mahdollisuuksia ei välttämättä osattu huomioida.

Ammattikoulun opetuksen vieminen yhä enemmän Kallionpään esimerkkien mukaiseen osallistavaan pedagogiikkaan niin luovuuden kuin koulun ulkopuolistenkin tekstilajien osalta vaatisi ammattikoulun kirjoittamisen opetukseen tai ylipäänsä ammattikoulun yhteisten tutkinnon osien opetukseen suuren muutoksen koko ammattikoulun opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmassa yhteisten tutkinnon osien tunnit ovat vähäiset, ja niiden aikana oppilaiden tulisi saavuttaa edes välttävä taso taidoista, joita heiltä vaaditaan.

5.2 Koontia tutkimusetiikasta sekä tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimusaineistoon liittyvät eettiset asiat ovat omassa tutkimuksessani erityisen pinnalla. Hankin aineistoni haastatteleamalla ammattikoululaisia. Haastattelu on aineistonhankintamenetelmä, joka vaatii aina perusteellista eettistä pohdintaa. Haastattelumenetelmän eettiset kysymykset säilyvät läpi koko

tutkielman alkaen suunnittelusta, edeten aineistonhankinnan ja aineiston analyysin sekä johtopäätelmien kautta tutkimuksen teon jälkeisiin kysymyksiin aineiston säilyttämisestä.

Tutkimuksen suunnittelu. Kiinnitin jo tutkimusta suunnitellessani huomiota eettisiin seikkoihin. Pysin noudattamaan Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 20) ohjetta hahmottaa tutkimukseni tarkoitus tutkittavien inhimillistä tilannetta parantavasta näkökulmasta. Aiheeni onkin sellainen, joka koskettaa monia ja jonka kartoittaminen on hyödyllistä niin itselleni kuin muille. Haastattelua suunnitellessani pohdin relevantteja kysymyksiä tutkimukseni teemaan liittyen.

Aineiston hankinta. Ennen haastattelujen toteuttamista on tutkittavilta hankittava tutkimusluvat. Haastateltavalla tulee olla jo ennen haastattelutilannetta oikea käsitys tutkimuksen sisällöstä sekä tieto tutkimuksen toteuttajista. Lisäksi haastateltavaa tulee informoida henkilötietojen käsittelystä sekä siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen häneltä edellyttää. (Aineistohallinnan käsikirja.) Laadin näiden ohjeiden mukaisesti tutkimuksestani, tutkittavien oikeuksista sekä tietosuojasta tutkittavilleni infokirjeet. Sisällytin niihin esimerkiksi seuraavat asiat: miten haastattelu tallennetaan, miten aineistoa käsitellään, missä aineisto säilytetään, miten aineistoa anonymisoidaan ja mitä aineistolle tapahtuu tutkimuksen päätyttyä. Yleisinfoa tutkimuksesta pitää toki antaa jo haastateltavia etsiessä, mutta tarkempi informaatio tulee antaa haastattelutilanteen alussa (Aineistohallinnan käsikirja). Näin minäkin tein.

Tutkimusetiikkaan liittyviä asioita ovat myös tutkijan ystävällinen käytös ja kuuntelu- sekä reagoititaidot (Kuula & Tiitinen 2010, 448–449). Lisäksi tutkijan ja tutkittavan suhteen tulee olla ammatillinen, mutta tutkijan / haastattelijan puolelta myös empaattinen (Kokkonen & Pyykkönen 2015, 91). Haastateltavalla on myös vapaus kieltäytyä vastaamasta johonkin kysymykseen. Pyrin luomaan haastattelutilanteeseen keskustelevan, rennon ja paineettoman ilmapiirin ja muistutin haastateltavia siitä, että he saavat halutessaan miettiä rauhassa vastauksia sekä jättää vastaamatta / vastata myöhemmin sellaisiin kysymyksiin, joihin vastaaminen tuntuu vaikealta.

Haastattelua tutkimusmenetelminä käytettäessä on aina huomioitava myös tutkijan asema, postitio tutkittavaan nähden. Tutkijan tulee olla tietoinen omasta yhteiskunnallisesta asemastaan, ennakkoletuksistaan ja esimerkiksi siitä, miten sosiokulttuuriset lähtökohdat vaikuttavat haastatteluun (Kokkonen & Pyykkönen 2015, 89). Tutkijan valta haastattelutilanteessa on tärkeä tiedostaa. Kuitenkaan valta ei ole pelkästään tutkijalla. Myös haastateltavat osaavat käyttää tilanteessa valtaa ja viedä haastattelua haluamaansa suuntaan (Kokkonen & Pyykkönen 2015, 92). Itsekin muistuttelin haastattelun aluksi haastateltavia siitä, että kyseessä on teemahaastattelu, jossa keskustelu saa rauhassa polveilla. Haastateltavat osaavat kyllä säädellä yksityisyyttään eivätkä esimerkiksi ole hallitsemattoman avoimia tutkijan tiedonjanoille (Kuula & Tiitinen 2010, 447).

Haastattelutilan tulisi olla sellainen, että siellä olisi ”haastattelurauha”: ei ulkopuolisia häiriötekijöitä. Eettisyyteen tämä liittyy siten, että haastatteluun hyvin sopivassa tilassa tai paikassa haastateltavan ei

tarvitse pelätä, että ulkopuoliset kuulisivat haastattelua. Näin yksityisyys säilyy myös tätä kautta. Haastateltavan täytyy olla täysin luottavainen sen suhteen, että kerättävä tieto ei päädy ulkopuolisten korviin myöskään haastattelutilanteessa. Niinpä omassa tutkimuksessani haastattelutilaksi valikoitui tyhjä luokkahuone, jonne ulkopuolisilla henkilöillä ei ollut haastattelun aikana pääsyä.

Aineiston analyysi. Aineistoa analysoidessani minun oli pidettävä mielessäni tutkittavalle tehdyt lupaukset aineiston huolellisesta ja turvallisesta säilyttämisestä, henkilötietojen salassapidosta sekä aineiston asianmukaisesta anonymisoinnista.

Kerättyä ja tallennettua tutkimusaineistoa ei voi säilyttää missä vain. Monet pilvipalvelut, kuten vaikkapa Googlen palvelut eivät täytä tutkimuseettisiä vaatimuksia aineiston salassapidosta. Turvalliseksi aineistonsäilytyspaikaksi valikoitui Jyväskylän yliopiston U-asema eli henkilökohtainen tiedostojen tallennuspaikka, johon pääsen käsiksi niin yliopiston tietokoneella kuin kotikoneellakin.

Haastattelua menetelmänään käyttävissä tutkimuksissa käytetään tutkittavista yleensä pseudonyymejä. Itsekin kehitelin haastateltavilleni pseudonyymit, mutta tästä lopullisesta tutkielmastani päätin poistaa haastateltavien erottelun lähes kokonaan. Anonymisoin aineistoa muutenkin. Itselläni haastateltavien nimet eivät päätyneet lainkaan haastattelunauhoille, joten niistä ei tarvinnut huolehtia. Aineistossa voi olla ennen anonymisointia epäsuoriakin tunnistetietoja. Mahdolliset suorat tunnistetiedot tulee poistaa aina (nimi, syntymäaika, yhteystiedot) mutta toki kannattaa miettiä jo haastattelua suunniteltaessa, mitä epäsuoria tunnistetietoja siinä mahdollisesti ilmenisi ja miten niiden kanssa toimia. Omassa tutkimuksessani epäsuoria tunnistetietoja ovat ainakin ikä, sukupuoli, opiskelupaikka ja -ala. Vaikka aluksi ajattelin haastateltavien ammattikoulualan olevan mielenkiintoinen tieto ja alat tulivat mukaan myös äänityksiin, päätin lopulta poistaa ne aineistostani sillä mielestäni alan tietämisellä ei loppujen lopuksi ole juurikaan merkitystä oman tutkielmani kannalta. Poistin myös tiedon tarkasta opiskelupaikasta lopullisessa tutkielmassani, enkä mainitse edes kotikaupunkia. Haastateltavien ikien kohdalla päätin, että niitäkään en yksilöi, vaan kerron yleisesti kyseessä olevan 16–18-vuotiaiden ammattikoululaisten. Mainitsin sukupuolijakauman, mutta muuten en viittaa tässä tutkielmassani haastateltaviin heidän sukupuolensa kautta.

Tutkimuksen validiteetti liittyy myös tutkimuseetiikkaan. Tutkimuksen validiteettia vahvistaa jo toki huolellinen työ suunnitteluvaiheessa. Aineistoa analysoidessa minun täytyi yrittää ymmärtää tutkittaviani mahdollisimman oikein. Yksi tutkittavan pelko voi olla se, että tutkija ei ymmärrä häntä ja tekee sitä kautta aineistosta sellaisia johtopäätelmiä, jotka eivät itseasiassa pidä paikkaansa. Jotta välttyisi parhaansa mukaan tältä pulmalta analysoidessaan aineistoa, tutkijan tulisi ennaltaehkäisevästi jo haastattelua suunniteltaessaan sekä suunnitelman pohjalta haastattelua toteuttaessaan tehdä päätöksiä, jotka edistävät läpinäkyvyyttä: esimerkiksi jos tutkija on epävarma, mitä haastateltava tarkoittaa, tulee tutkijan kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä tai jos haastateltava vaikka puhui epäselvästi, voi häntä pyytää toistamaan sanomansa. Haastatteluja litteroidessani ja analysoidessani tajusin itse joitakin

kohtia, joissa olisin rohkeasti voinut kysyä tarkentavia kysymyksiä paremman selvyuden saavuttamiseksi. Toisaalta saatoinkin kysellä hyvin samankaltaisiakin asioita mutta hieman eri näkökulmasta ja eri sanoin, jolloin sain ”kaivettua” esille sellaistaakin informaatiota, joka olisi huolimattomammalla haastattelulla jäänyt pimentoon. Useimpien oli esimerkiksi vaikea vastata kysymykseen ”Minkälaisia toiveita sinulla on kirjoittamisen suhteen?” mutta pian sitä seuraava kysymys ”Minkälaista haluaisit kirjoittamisen olevan” tuotti jo vastauksia.

Validiteettia lisää myös erityisesti luvuissa 4.1 ja 4.2 korostuva refleksiivinen ja reflektiivinen ote oman koodauksen ja analyysin vaiheiden esittelyssä.

Tutkimuksen päätyttyä. Hävitin haastatteluaineiston asianmukaisesti tutkittaville antamiani lupauksen mukaisesti. Myös aineiston arkistointi olisi ollut mahdollista, mutta silloin minulla olisi pitänyt olla tutkittavilta ja alaikäisten kohdalla myös heidän vanhemmiltaan (mielellään jo tutkimuksen aluksi) kerätty arkistointilupa.

5.3 Ehdotuksia jatkotutkimuksiin

Tutkielmani tuntuu kuin pintaraapaisulta aiheeseen, jota olisi hyvä tutkia vielä paljon perusteellisemmin esimerkiksi laajemman datan ja erilaisten näkökulmien kautta. Jotta tutkimuksen analyysistä saataisiin tiheämpää ja tutkimuksen yleistettävyyttä paransi, monin kerroin laajempi ja ehkä myös monipuolisempi aineisto olisi tarpeen. Tällainen voisi olla esimerkiksi havainnoimalla kerätty tai oppilaiden omista teksteistä muodostuva aineisto. Omassa tutkielmassani kyse on ennen kaikkea mielenkiintoa herättävästä paikallisesta teoriasta, jonka yleistettävyyttä ei voida taata. Toki kirjoittamisen sosiaalisten tilojen runsas lisääntyminen on huomattavissa jo arkihavainnoinnilla, mutta kokemus omasta kirjoittajuudesta saattaa silti monilla perustua muihin seikkoihin. Joka tapauksessa pidän tärkeänä erityisesti ammattikoululaisten tutkimista, sillä tekstintaitoihin enemmän nojaviin koululaitoksiin eli peruskouluun ja lukioon, on kiinnitetty tutkimuskentällä selkeästi enemmän huomiota.

Koska oma ydinkategoria rakentui kommunikoinnin ympärille, voisi tutkimusta tehdä tietoisesti vähemmälle huomiolle jääneen diskurssin näkökulmasta. Ammattikouluissa voidaan järjestää valinnaisena kurssina luovaa kirjoittamista. Olisikin kiehtovaa päästä tutkimaan esimerkiksi sitä, millä tavalla kurssille osallistuminen vaikuttaa käsitykseen kirjoittamisesta sekä omasta kirjoittajuudesta ja kirjoittajaidentiteetistä. Hedelmälliseltä kuulostaisi se, jos tutkija itse toteuttaisi kurssin ja näin ollen loisi edellytykset mainiolle kenttätutkimukselle.

Kirjoittajaidentiteetin itsensä tutkiminen voisi myös olla hyödyllistä. Vaikka tutkielmani on sivunnut tätäkin aihetta, esimerkiksi kirjoittajaidentiteetin positiiviseen tai negatiiviseen rakentumiseen liittyviä seikkoja on käsitelty varsin ohuesti.

On myös mahdollista jatkaa suoraan tämän tutkielmani jalanjäljissä ja keskittyä tarkemmin ja perusteellisemmin nuorten kirjoittamisessa korostuneisiin kirjoittamisen tiloihin. Näin tutkimuksen keskiössä olisi erityisesti sosiaalinen media ja sen vaikutus nuorten kirjoittajuuteen.

Tämä tutkielmani on vain vähäinen katsaus laajaan, alati muuttuvaan aihealueeseen, joka vaatii lisää tutkimusta. Kirjoittamisen olemuksen monenlaiset vivahteet ovat kiinnostavaa ja tärkeää tutkittavaa. Kirjoittaminen ja kirjoittamisen taito sekä uudenlaiset tekstitaidot ylipäättään ovat niin suuri ja olennainen osa jokaisen nykyaikaisessa yhteiskunnassa isompia ja pienempiä tavoitteitaan kohti pyrkivän ihmisen elämää, että parhaimmillaan kirjoittamisen tutkimuksessa voimme oppia ymmärtämään paremmin itseämme, toisiamme ja yhteiskuntaamme. Sanojen voimaa arkipäivän kommunikaatiossa, vallankäytössä tai vaikkapa taideterapiassa ei sovi unohtaa.

Lähteet

- Ahoste, A. (2017). *Inspiraatio ja luovuus nuorten verkkokirjoittajaryhmässä*. Jyväskylän yliopisto. *Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
- Aineistohallinnan käsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/> (Linkki tarkistettu 26.11.2020)
- Anttonen, A. (24.2.2021). Runoleikkiä, kirjapinoja ja festivaali-iloa. Luento lastenkirjainstituutin luentosarjassa Lastenkirjallisuuden työelämäyhteydet.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage. Los Angeles.
- E-perusteet. Viestintä ja vuorovaikutusosaaminen. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/4221360/reformi/tutkinnonosat/4221734> (Linkki tarkistettu 30.10.2022)
- Erra, S. (2019). Kirjoittamisen diskurssit lukiolaisten kirjoittamista pohtivissa teksteissä. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla verkossa <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/67002>
- Erra, S. (2020). *Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä: Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos.
- Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M., Kulju, P., Pentikäinen, J., & Routarinne, S. (2015). Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opettamiseen. *Tekstit puntarissa : Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hämäläinen, T. (2015). ”Sanoja, selvää tekstiä!” – Ammattikoululaisten käsityksiä tekstistä *Kandidaatintutkielma*. Kielten laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Iisakka, R. & Talja, E. (2020). Tutkimusperustaiset opetusmenetelmät vaativassa erityisessä tuessa – kirjallisuuskatsaus. Osa 1: Opettajajohtoiset menetelmät. Saatavilla verkossa https://blogs.uef.fi/tuvel-materiaalipankki/wp-content/uploads/sites/107/2020/11/tuvelraportti_osa1_web.pdf (Linkki tarkistettu 21.9.2022)
- Ivanič, R. (2004). ”Discourses of writing and learning to write”. Julkaisussa *Language and Education* Vol.18 No 3
- Jämsän ammattiopisto. Opetussuunnitelma. Saatavilla verkossa <https://docplayer.fi/18566420-Opetussuunnitelma-yhteiset-tutkinnon-osat.htm> (Linkki tarkistettu 27.11.2022)

- Jyrkiäinen, A., & Koskinen-Sinisalo, K. (2012). *Yhteisöllinen kirjoittaminen*. Avain. Helsinki.
- Kallionpää, O. (2017). *Uuden kirjoittamisen opetus : Osallistavaa luovuutta verkossa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos.
- Kallionpää, O. (2014). ”Monilukutaidon opetus on ennen kaikkea uusien kirjoitustaitojen opetusta”. Julkaisussa *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 10/2014.
- Kokkonen, L. & Pyykkönen, M. (2015). ”Tutkija, tukija vai ystävä? Neuvotteluja vallasta ja luottamuksesta maahanmuuttajien haastattelututkimuksessa.” Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press, Tampere.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010) ”Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö”. Teoksessa Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino, Tampere. 446-459
- Lappalainen, H. (2006). *Ei taito taakkana ole : Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla verkossa <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1000360> (Linkki tarkistettu 30.10.2022)
- Leskinen, H. (2018). *Lukutaidon kehittäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa äidinkielenopettajien ja ammattikoulusta valmistuneiden näkökulmasta*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- Luomanen, J. (2010). ”Straussilainen grounded theory -menetelmä”. Teoksessa Nikander, P., Hyvärinen, M., & Ruusuvuori, J. (Eds.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Luukka, M.-R. (1995). *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä - Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos
- Matikainen, J. (2008). ”Sosiaalinen media – millaista sosiaalisuutta?”. *Media & viestintä*, 31(4). Saatavilla verkossa: <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/63013> (Linkki tarkistettu 10.11.2022)
- Merton, R. K.; Fiske, M. & Kendall, P. L. (1956). *The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures*. Glencoe, IL: Free Press.
- Miettinen, T. (2022). *Identiteettiä tukeva oppimisympäristö – Nuorten aikuisten käsityksiä luovasta kirjoittamisesta*. Pro gradu. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Määttänen, T. (2019). *Opettajan ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- Opetushallitus. Opetussuunnitelma. Saatavilla verkossa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/viestinta-ja-vuorovaikutusosaaminen> (Linkki tarkistettu 27.11.2022)

- Partiainen, S. (2018). Ammatillisen äidinkielen oppimateriaali : Vapaus, vastuu ja pedagoginen rakkaus opetuksen lähtökohtina. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- Repo, E. (2015). *"Paikka, jossa kaikki on mahdollista"* – Kyselytestitutkimus lukiolaisten ja ammattikoululaisten asenteista painettuja ja sähköisiä tekstejä kohtaan. Pro gradu Tampereen yliopisto Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.
- Räihä, A. (2000). *"Jos saisin miljoonan."* Arvojen peilautuminen koululaisten kirjoitelmissa. Pro gradu. Kielten laitos.
- Saimaan ammattiopisto. Opetussuunnitelma. Saatavilla verkossa http://www.edusampo.fi/files/1900/Ops_Yhteiset_tutkinnon_osat.pdf (Linkki tarkistettu 27.11.2022)
- Soini, A. (2016). *IloAfo – Luova kirjoittaminen osallistamisen ja arkisen hyvinvoinnin välineenä.* Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Kulttuurituotannon koulutusohjelma.
- Suomisanakirja.fi. <https://www.suomisanakirja.fi/hy%C3%B6dyllinen> (Linkki tarkistettu 30.10.2022)
<https://www.suomisanakirja.fi/merkityksellinen> (Linkki tarkistettu 30.10.2022)
- Takala, T. & Tarkomaa, E. (2014). *Äidinkielen opetus ammattikoulutuksessa. Näkökulmia pedagogiikkaan ja didaktiikkaan.* Oy Finn Lectura Ab.
- Yle.fi (3.12.2019). *Pisa-tulokset julki: Suomalaislasten lukutaito maailman kärkeä, mutta erot kasvavat – pojista lähes kaksi kolmasosaa lukee vain, jos on pakko.* Uutinen. <https://yle.fi/a/3-11092248> (Linkki tarkistettu 27.11.2022)
- Yli-Kiikka T. (2014). *"On tää erilaasta ku johnaki yläasteella": MAATALOUSOPPILAITOKSEN OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ AMMATTIKOULUN ÄIDINKIELESTÄ.* Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos.
- Ziemann, M. (2019). Analyysi: Kirjoitustaito katoaa nyt sellaista vauhtia, että kohta on keksittävä jokin muu tapa kommunikoida. Saatavilla verkossa <https://yle.fi/uutiset/3-11133759> (Linkki tarkistettu 27.11.2022)