

**Luova kirjoittaminen ja sen oppiminen vapaa-ajalla:
Tarkastelussa luovaa kirjoittamista harrastavien käsitykset**

Pihka Aaltonen
Maisterintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2023

Jyväskylän yliopisto

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Pihka Aaltonen	
Työn nimi Luova kirjoittaminen ja sen oppiminen vapaa-ajalla: Tarkastelussa luovaa kirjoittamista harrastavien käsitykset.	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kevät 2023	Sivumäärä 75
<p>Tiivistelmä</p> <p>Pro gradu -tutkielmassani tutkin luovaa kirjoittamista vapaa-ajallaan harrastavien nuorten aikuisten käsityksiä luovasta kirjoittamisesta, sen oppimisesta ja sen merkityksistä heidän elämässään. Kirjoittaminen on merkittävä kansalaistaito nyky-yhteiskunnassa (Kauppinen ym. 2015), minkä vuoksi kaikki tutkimustieto kirjoittamisesta ja sen oppimisesta on erittäin tärkeää. Tähän saakka kirjoittamisen oppimista on tarkasteltu tutkimuksissa lähinnä formaaleissa oppimistilanteissa. Tutkimuksen keskiössä on luova kirjoittaminen, jota määrittelen laajasti kaikenlaisten luovuutta mahdollistavien tekstien tuottamiseksi. Kuitenkin tutkimuksen rajauksen vuoksi keskityn tässä ainoastaan kielellisesti kirjaimin ja sanoin tuotettuihin teksteihin. Työssäni keskeisiä käsitteitä ovat luovan kirjoittamisen lisäksi informaali, nonformaali, yhteisöllinen ja itseohjautuva oppiminen.</p> <p>Aineisto kerättiin teemahaastatteluin, ja tutkimukseen osallistui neljä tutkittavaa. Analyysin toteutin teemoittelemalla aineiston ja tarkastelemalla tutkittavien käsityksiä sosiokulttuurisen ja dialogisen käsitysanalyysin menetelmin. Käsitykset näen dialogisesti ja sosiokulttuurisesti rakentuvina, kontekstisidonnaisina ja dynaamisina ilmiöinä, jotka ovat yksilöllisiä, mutta samaan aikaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa sosiokulttuurisen ympäristön kanssa (ks. Dufva 2006, Kalaja & Barcelos 2011). Dialogisen käsitysentutkimuksen lähtökohtana on, että käsitykset eivät koskaan ole puhtaasti yksilön omia (Wertsch 1993: 70), ja että kaikissa lausumissa on kuultavissa useita eritasoisia ääniä (Bakhtin 1981). Analysoin, millaisia ja keiden ääniä lausumista voidaan erottaa.</p> <p>Luovasta kirjoittamisesta piirtyy tämän aineiston perusteella laaja ja monipuolinen kuva. Tutkittavat pitävät kirjoittamista yhtäältä melko individualistisena toimintana. Toisaalta heidän kuvauksensa toiminnastaan kirjoittamisen oppimiseen liittyen paljastaa monia yhteistyöhön perustuvia toimintatapoja ja näkemyksiä kirjoittamisen yhteisöllisestä ja sosiokulttuurisesta luonteesta. Oppimisen tavoista edustettuina ovat nonformaali, informaali, itseohjautuva ja yhteisöllinen oppiminen. Kaikkia oppimisen tapoja hyödynnetään monipuolisesti. Palaute nähdään hyödyllisenä ja oppimista edistävänä, mutta toisinaan sen vastaanotto voi olla hankalaa. Luovan kirjoittamisen kuvataan antavan elämään sisältöä, iloa ja onnistumisen kokemuksia. Tämän lisäksi luovan kirjoittamisen katsotaan tukevan laajasti tekstitaitoja, kielellistä osaamista sekä näin ollen monipuolisesti opiskelua ja muuta elämää, jossa tekstitaitoja tarvitaan.</p>	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS	7
2.1 Luovuus ja luova kirjoittaminen.....	7
2.2 Kirjoittamisen oppimisesta ja oppimisen tavoista	10
2.2.1 Kirjoitustaito ja sen oppiminen	10
2.2.2 Informaali, nonformaali, itseohjautuva ja yhteisöllinen oppiminen.....	13
3. AINEISTO JA MENETELMÄT.....	17
3.1 Aineisto.....	17
3.2 Laadullinen sisällönanalyysi ja teemoittelu.....	18
3.3 Käsitteiden tutkiminen.....	20
4. KÄSITYSTEN ANALYYSI.....	26
4.1 Mitä on luova kirjoittaminen, entä sen oppiminen?	26
4.1.1 Oma luovuus ja itseilmaisuus	26
4.1.2 Opittavia taitoja	31
4.2 Itsenäinen ja itseohjautuva oppiminen	34
4.2.1 Oppiminen yksin ja oppimisen resursseja etsien.....	34
4.2.2 Lukemalla oppiminen.....	37
4.2.3 Kirjoittamalla oppiminen.....	39
4.3 Vuorovaikutteinen ja yhteisöllinen oppiminen.....	43
4.3.1 Oppiminen yhdessä ja yhteisöissä.....	43
4.3.2 Hyödyllinen, haastava palaute.....	49
4.4 Luovan kirjoittamisen ja sen oppimisen merkityksiä.....	58
4.4.1 Positiivisia kokemuksia, ajattelun apua ja tukea tunteiden käsittelyyn.....	58
4.4.2 Kielellinen ja tekstuaalinen osaaminen	61
5. PÄÄTÄNTÖ	65
5.1 Keskeiset tulokset.....	65
5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimus.....	67
LÄHTEET.....	70

1. Johdanto

Kirjoittaminen on tärkeä kansalaistaito, jota ilman yhteiskunnallinen osallistuminen ja toimiminen vaikeutuvat merkittävästi (Kauppinen, Pentikäinen, Hankala, Kulju, Harjunen & Routarinne 2015: 161). Kirjoitustaito tukee muun muassa työelämässä toimimista, ja samalla puutteet kirjoitustaidoissa saattavat rajata yksilön mahdollisuuksia. Kirjoitustaito on monille tärkeää myös itseilmaisun ja identiteetin kannalta. (Honko, Vaarala & Sulkunen 2021.) Luova kirjoittaminen taas tukee paitsi kirjoitustaidon myös ajattelun ja ymmärtämisen kehittymistä (Pawliczak 2015: 347–348).

Kirjoittamista opetetaan kouluissa, mutta suuri osa oppimisesta tapahtuu varsinaisen koulutuksen ulkopuolella esimerkiksi työelämässä sosiaalistuttaessa erilaisiin teksteihin ja niiden laatimiseen. Osa oppimisesta tapahtuu myös vapaa-ajalla, jossa niin ikään ollaan nykyisessä tietoyhteiskunnassa jatkuvasti tekemisissä erilaisten tekstien kanssa sekä tuottajana että tulkitsijana näiden roolien myös kaiken aikaa limittyessä keskenään (Williams 2015: 442). Kirjoitustaidoista puhutaankin usein osana laajempaa tekstitaitojen kokonaisuutta (Honko, Vaarala & Sulkunen 2021).

Suomessa kirjoitustaito, joka on osa laaja-alaisia tekstitaitoja, on verrattain hyvällä tasolla. Tätä osoittavat muun muassa lukutaitoa mittaavat Pisa-tutkimukset, joissa Suomi on menestynyt hyvin (Leino, Lerkkanen & Nissinen 2021: 7). Siitä huolimatta julkisessa keskustelussa nostetaan toistuvasti esiin huoli kirjoitustaidon heikkenemisestä. Kauppinen ja Hankalan (2013: 213–214) mukaan osalla peruskoulun päättävistä nuorista kirjoitustaidossa on suuria puutteita, ja jotkut ovat jopa käytännössä kirjoitustaidottomia. He myös huomauttavat heikon kirjoitustaidon saattavan vaikuttaa yhteiskunnallisen eriarvoistumisen taustalla. Kirjoitustaitoa ja sen kehittymistä erilaisissa ympäristöissä on näin ollen tarpeen tutkia.

Myöskään kirjoittaminen ei käsitteenä ole yksiselitteinen. Kirjoittaminen käsitteenä voi tarkoittaa eri asioita määrittelijästä ja tutkimuksesta riippuen. Nykyisen laajan tekstikäsitteen mukaan kirjoittaminen voi olla käytännössä mitä vain tuottamista. Onhan tekstinkin määritelmä laajentunut kirjoitetuista merkeistä käsittämään kaikenlaisia merkitystä välittäviä kokonaisuuksia, joita voivat olla esimerkiksi, videot, kuvat tai musiikki (Kallionpää 2014: 62). Näin ollen myös kirjoittaminen on laajentunut käsittämään esimerkiksi digitaalisten, multimodaalisten ja vaihtelevissa virtuaalisissa ympäristöissä tuotettavien tekstien tuottamisen (Luukka 2013). Käsitteiden laajetessa haasteeksi voi tulla kirjoittamisen käsitteen vaihteleva käyttö. Vaikka kirjoittamisella usein tarkoitetaan laajan tekstikäsitteen mukaista, myös

multimodaaliset tekstin tuottamisen tavat kattavaa toimintaa, kirjoittamisella tarkoitetaan yhä usein myös perinteistä kirjallisen tekstin tuottamista. Etenkin arkisessa kielenkäytössä käsitykset kirjoittamisesta ovat yhä hyvin tiiviisti sidoksissa nimenomaan kirjallisesti tuotettuun ilmaisuun. Esimerkiksi Pentikäinen, Routarinne, Hankala, Harjunen, Kulju ja Kauppinen (2017: 13) ovat havainneet kouluissa oppilaiden tuottamien tekstien olevan yhä yleisimmin kirjallisesti kynällä tai tekstinkäsittelyohjelmalla tuotettuja.

Digitalisaatio on muokannut kirjoittamisen tapoja ja mahdollisuuksia monin tavoin. Tämä vaikutus ulottuu myös kirjallisesti tuotettuihin teksteihin. Kirjoittaminen digitaalisissa ympäristöissä on lisääntynyt paljon myös vapaa-ajalla (Honko, Sulkunen, Vaarala & Söyrinki 2022: 65). Internetin yleistyttyä ja digitaalisten ympäristöjen monipuolistuessa yhä useamman on mahdollista kirjoittaa digitaalisilla alustoilla ja saada äänensä kuuluviin suurillekin yleisöille. Tämä vähentää ajan ja paikan rajoitteita: esimerkiksi tekstien jakaminen ja yhteinen tuottaminen ovat helpottuneet merkittävästi teknologisen kehityksen seurauksena. Lisäksi digitaaliset tekstin tuottamisen tavat ovat hämärtäneet tuottamisen ja tulkinnan sekä kirjoittajan ja lukijan roolien välisiä rajoja. (Williams 2015.) Monilukutaito ja uusi kirjoittaminen ovat käsitteitä, jotka kuvaavat hyvin uudenlaisiin tekstiympäristöihin sopeutuvaa tekstien tuottamista ja tulkintaa, jotka myös uuden kirjoittamisen ja monilukutaidon teorioiden mukaan limittyvät toisiinsa (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008: 19, Kallionpää 2014).

Tässä tutkimuksessa rajaan kirjoittamisen kuitenkin tarkoittamaan vain kirjallisesti tuotettua tekstiä. Tähän rajaukseen päädyin tutkimuksen onnistumisen kannalta, sillä esimerkiksi videon kuvaaminen tai musiikin säveltäminen vaativat hyvin erilaisia taitoja verrattuna kirjallisen tekstin tuottamiseen. Sillä, tuotetaanko tekstit digitaalisilla alustoilla vai manuaalisesti käsin kirjoittaen, ei ole vaikutusta rajaukseen.

Kirjallisesti tuotetun tekstin kirjoittamisen tutkimuksella on pitkät perinteet. Luku- ja kirjoitustaito on nähty perinteisesti toisistaan erillisinä taitoina, vaikka monilukutaidon ja uuden kirjoittamisen käsitteiden yleistymisen ohjaakin yhä useammin näkemään ne toisiinsa limittyvinä. Kirjoittaminen on nähty voimakkaan yksilökeskeisenä, ja yhä nykyäänkin kouluissa yksin kirjoittaminen on yleisin kirjoittamisen muoto (Pentikäinen ym. 2017: 11). Yhteiskirjoittaminen on lisääntynyt niin opetuksessa kuin muussakin elämässä, mutta näkemys kirjoittamisesta individualistisena toimintana on edelleen melko vahva. Myös näkemys kirjoittamisen luonteesta on kokenut muutoksia: Kirjoittaminen nähdään yhä useammin kertsuorituksen sijaan dynaamisena prosessina (mts. 12).

Luovaa kirjoittamista samoin kuin kirjoittamista yleensäkin on tutkittu pitkälti koulutuksen kontekstissa. Kauppinen, Hankala, Harjunen, Kulju, Pentikäinen ja Routarinne (2015) esittelevät katsauksessaan, millaista kirjoittamisen opettamisen liittyvää tutkimusta Suomessa on 2000-luvulla tehty. Heidän merkittävimpiä havaintojaan on, että kirjoittamiseen suhtaudutaan yhä lähtökohtaisesti yksilöllisenä toimintana, ja yhteisöllistä kirjoittamista on tutkittu vain muutamissa tutkimuksissa. Lisäksi he erittelevät linjoja kirjoittamisen opetuksen tutkimuksen kentällä: kirjoittamisen tutkimus jakautuu heidän mukaansa psykologiseen, lingvistiseen ja pedagogiseen tutkimukseen.

Suoraan oman tutkimukseni aihepiiristä tehtyä tutkimusta löysin melko vähän. Luovaan kirjoittamiseen liittyvää tutkimusta löysin melko vähän verrattuna yleisemmin kirjoittamista ja kirjoittamisen oppimista käsittelevään tutkimukseen. Toisaalta on huomattava, että ei ole mitenkään yksiselitteistä, milloin kirjoittaminen on luovaa kirjoittamista (McVey 2008, Pawliczak 2015). Jos luovaksi kirjoittamiseksi katsotaan McVeyn (2008) tavoin kaikki kirjoittaminen, jossa kirjoittaja synnyttää jotakin uutta kielellisistä ja tekstuaalisista aineksista sekä tiedoistaan ja kokemuksistaan ajattelunsa ja mielikuvituksensa pohjalta, luovaa kirjoittamista on käytännössä kaikki kirjoittaminen. Laajasti luovaa kirjoittamista määritellesä voisi katsoa yleisesti kirjoittamista käsittelevän tutkimuksen käsittelevän myös luovaa kirjoittamista. Eksplisiittisesti luovaa kirjoittamista ja siihen liittyviä käsityksiä on kuitenkin tutkittu muutamissa opinnäytetöissä. Muun muassa Miettinen (2022) tarkastelee pro gradu -tutkielmassaan nuorten aikuisten käsityksiä siitä, millainen merkitys luovalla kirjoittamisella on heidän identiteetilleen. Tutkimukseen osallistuvilla oli tulosten perusteella negatiivinen kuva itsestään kirjoittajina, mutta kirjoittamista ja omaa kirjoittajaidentiteettiä tukeviksi tekijöiksi nousevat palaute ja kirjoittajayhteisön toimintaan osallistuminen. Tamminen (2022) havaitsi kandidaatin tutkielmassaan lukiolaisten pitävän luovaa kirjoittamista kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevana toimintana. Tammisen (mt.) mukaan lukiolaiset tekevät myös selkeän eron luovan kirjoittamisen ja normatiivisemmän asiakirjoittamisen välillä. Kauppinen (2020) tutki pro gradu -tutkielmassaan opettajien käsityksiä luovaan kirjoittamiseen ja sanataiteeseen liittyen. Kyseisessä tutkimuksessa havaittiin opettajien pitävän luovaa kirjoittamista hyödyllisenä muun muassa itsetuntemuksen, luovan ajattelun sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen suhteen. Kauppinen (mt.) teoksessa tulevat myös esiin yhtäältä asiategstien ja luovan kirjoittamisen välille tehty eronteko, toisaalta kaikenlaisen kirjoittamisen näkeminen luovana kirjoittamisena. Käsityksiä luovasta kirjoittamisesta ja sen käytöstä opetuksessa on tutkittu myös tulevilta opettajilta. Kurula ja Linkopuu (2004)

havaittivat opinnäytetyössään, että osa tutkittavista ei näe erityisen paljon tapoja yhdistää luovaa kirjoittamista opetukseen. Lisäksi samassa tutkimuksessa kerrotaan osan tutkittavista pitävän luovuutta ominaisuutena, jota ei oikeastaan voi opettaa. Oppilaiden ja opettajan käsityksiä tutkinut Määttänen (2019) havaitsi, että kirjoittamisen oppiminen näyttäytyi oppilaiden käsityksissä eniten luovuutena, sosiaalisena toimintana ja tekstilajien tuottamisena.

Palautetta on tutkittu melko paljon suhteessa kirjoittamisen oppimiseen. Yleisesti hyvänä palautteena pidetään perusteltua, eksaktia ja ystävällisesti muotoiltua palautetta (ks. mm. Keh 1990, Nelson & Schunn 2009). Erityisen hyvänä pidetään kysymyksiä esittävää ja neuvottelevaa palautetta (Halinen ym. 2017). Vertaispalautteen merkitystä kirjoittamiselle on myös tutkittu, ja tutkimustulokset osoittavat, että lähtökohtaisesti palautetta pidetään hyödyllisenä ja oppimista edistävänä (Mustonen 2019). Tutkimuksessaan vertaispalautteeseen liittyvistä kokemuksista Mustonen toteaa palautteenantotilanteiden synnyttävän jännitystä ja stressiä, mutta toisaalta myös positiivisia tunteita, kuten onnistumisen kokemuksia. Myös Mustosen tutkimuksen tulokset osoittavat vuorovaikutteisen palautteen tärkeyden erityisesti suullisissa palautteenantotilanteissa. Kirjallista palautetta pidetään puolestaan hyvänä, sillä siihen on mahdollista palata jälkikäteen. (mt.) Suhtautuminen palautteeseen vaihtelee jonkin verran sen mukaan, keneltä sitä saadaan. Suojala, von Boehm ja Veikkolainen (2017) havaitsivat tutkimuksessaan opiskelijoiden pitävän opettajan palautetta välttämättömänä, kun taas vertaispalaute näyttäytyy pikemminkin hyödyllisenä lisänä.

Kirjoittamisen oppimista ja opettamista on tutkittu jonkin verran opetuksen näkökulmasta (ks. Kauppinen, Hankala, Harjunen, Kulju, Pentikäinen & Routarinne 2015). Kuitenkaan vapaa-ajalla tapahtuvaa kirjoittamisen oppimista ei ole liiemmin tarkasteltu. Luovaa kirjoittamista, joka on tämän tutkimuksen keskiössä, on niin ikään tutkittu havaintojeni mukaan lähinnä erilaisten koulutusten, ohjattujen ryhmien tai kurssien konteksteissa. Luova kirjoittaminen yksilön vapaa-ajan harrastuksena ei ole ollut aiheena yhdessäkään löytämästäni kirjoittamisen oppimiseen liittyvistä tutkimuksista. Näen aiheen tärkeäksi tutkittavaksi, koska kaikki tieto kirjoittamisen oppimisen tavoista on arvokasta ja hyödyllistä luovan kirjoittamisen opetuksen ja oppimisen kannalta.

Tutkimukseni fokuksessa on luovan kirjoittamisen määrittäminen tutkittavien käsityksissä, tavat, joilla tutkittavat katsovat oppivansa luovaa kirjoittamista vapaa-ajallaan, sekä merkitykset, joita tutkittavat näkevät luovalla kirjoittamisella olevan omassa elämässään. Siten tutkimukseni tuottaa tietoa luovan kirjoittamisen oppimiseen liittyvien käsityksien lisäksi myös siitä, kuinka luova kirjoittaminen ja luovuus määritellään ja millaisina ne näyttäytyvät

luovaa kirjoittamista harrastavien nuorten aikuisten käsityksissä. Koska tutkimusmenetelminä toimivat sosiokulttuurinen ja dialoginen käsitysten tutkimus, syntyy tietoa myös siitä, millaisia jaettuja käsityksiä ja ääniä tämän tutkimuksen aineistossa kaiutetaan ja kierrätetään. Luova kirjoittaminen ja sen oppiminen ovat käsitteitä, joiden määrittely vaihtelee määrittelijästä riippuen, minkä vuoksi on oleellista kerätä tietoa siitä, millaisina luovaa kirjoittamista harrastavat henkilöt itse nämä käsitteet näkevät.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on siis tuottaa tietoa luovaan kirjoittamiseen ja sen oppimiseen liittyvistä käsityksistä. Tarkastelun kohteena on luova kirjoittaminen ja sen oppiminen vapaa-ajan harrastuksena. Siten tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa erityisesti siitä, miten luovaa kirjoittamista katsotaan opittavan vapaa-ajalla. Erityisesti pyrin selvittämään, millaisessa roolissa yhtäältä yksilöllinen ja toisaalta yhteisöllinen oppiminen näyttäytyvät tutkittavien käsityksissä. Yhteisöllisen ja vuorovaikutteisen oppimisen kohdalla tarkastelen myös palautetta, ja tavoitteena on siten selvittää myös sitä, millaisena palautteen merkitys koetaan luovan kirjoittamisen oppimisen kannalta. Luovan kirjoittamisen oppimista tarkasteltaessa on myös tarpeen tietää, mitä luovaa kirjoittamista opittaessa pyritään oppimaan. Siksi tutkimuksessani tuotetaan tietoa myös siitä, millaisena luovuus ja luova kirjoittaminen näyttäytyvät tutkittavien käsityksissä.

Tutkimuksessa kiinnitetään huomiota myös siihen, millaisia merkityksiä tutkittavat katsovat luovalla kirjoittamisella ja sen oppimisella olevan omassa elämässään. Siten tavoitteenani on myös rakentaa tietoa siitä, millaisia vaikutuksia luovalla kirjoittamisella on tutkittavien elämässä. Katson, että tämä tutkimus voi myös tuottaa tietoa syistä, joiden vuoksi luovaa kirjoittamista harrastetaan ja pyritään oppimaan vapaa-ajalla.

Katson myös tämän tutkimuksen tuloksilla voivan olla jotakin annettavaa kouluopetukselle ja sen kehittämiseksi. Koska tässä keskitytään tutkimaan kirjoittamisen oppimista nimenomaan koulukontekstin ulkopuolella, näkökulma kirjoittamisen oppimiseen on erilainen verrattuna koulussa tapahtuvan kirjoittamisen oppimisen tutkimukseen. Vapaa-ajalla oppiminen on pääasiassa formaalin kouluopetuksen sijaan informaalia ja nonformaalia. Tutkimuksissa on havaittu koulumaailman kirjoittamisen opettamisen haasteeksi muun muassa kuilu arjen ja koulun tekstimaailmoiden välillä, informaalin ja non-formaalin oppimisen tunnistamatta jääminen sekä vapaa-ajalla hankitun osaamisen sivuuttaminen (Purola 2009, Luukka ym. 2008, Hager 1998). Näiden oppimisen muotojen näkyvämmäksi tekeminen voisi parhaimmillaan antaa uutta näkökulmaa opetuksen toteuttamiseen. Lisäksi vapaa-ajan luovan kirjoittamisen oppimisen tavoista ja niihin liittyvistä käsityksistä voisi mahdollisesti siirtää

myös toimiviksi koettuja toimintatapoja koulutyöskentelyyn. Tietysti tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää myös vapaa-ajalla tapahtuvan luovan kirjoittamisen opetuksen tukena. Koska tutkittavien ryhmä koostuu luovaa kirjoittamista harrastavista ja kirjoittamisesta motivoituneista henkilöistä, tutkimuksen tulokset voivat valottaa myös niitä merkityksiä, joita luovaan kirjoittamiseen liitetään. Tämän katson voivan parhaimmillaan auttaa motivoivamman opetuksen kehittämisessä.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisina ilmiöinä luova kirjoittaminen ja sen oppiminen näyttäytyvät tutkittavien käsityksissä?
2. Millä tavoin tutkittavat katsovat oppineensa luovaa kirjoittamista vapaa-ajallaan, ja millaiseksi tutkittavat kokevat yhteisöllisyyden, vuorovaikutuksen ja palautteen merkityksen luovan kirjoittamisen oppimisessa?
3. Millaisia merkityksiä luovalla kirjoittamisella ja sen oppimisella koetaan olevan?

2. Tutkimuksellinen viitekehys

Tämä tutkimus asettuu osaksi tekstitaitojen oppimisen tutkimuskenttää. Koska tutkimuksen keskiössä on luovan kirjoittamisen oppiminen vapaa-ajalla, kirjoittamisen saralla tehty tutkimus on rakentamassa myös tämän tutkimuksen teoreettista taustaa. Erityisesti painottuu kirjoittamisen oppimiseen ja opettamiseen liittyvä tutkimus. Luovan kirjoittamisen ollessa tutkimuksen kohteena myös luovuudella ja luovan kirjoittamisenmääritelmien tarkastelulla on paikkansa teoreettisessa viitekehyksessä. Luova kirjoittaminen yhdistää nimensä mukaisesti toisiinsa luovuuden ja kirjoittamisen. Luovan kirjoittamisen lisäksi tarkastelen myös luovuuden olemusta ja siihen liittyvää tutkimusta.

Kirjoittamisen lisäksi tutkimuksessa merkittäviksi käsitteiksi nousevat erilaiset oppimisen muodot, joista tämän tutkimuksen kannalta tärkeimpiä ovat yhteisöllinen, itseohjautuva, nonformaali ja informaali oppiminen. Tutkimus sijoittuu siis kielitieteelliselle tekstitaitojen opettamisen ja käsitysten tutkimuksen tutkimusalueelle, mutta hyödyntää teoreettista pohjaa ja käsitteistöä myös kasvatustieteellisiltä tutkimusaloilta.

2.1 Luovuus ja luova kirjoittaminen

Ennen luovan kirjoittamisen määritelmien tarkastelua käyn läpi, miten luovuutta on lähestytty ja määritelty tutkimuksessa ja yleisesti jaetuissa käsityksissä. Tarkoitukseni on antaa kuva luovuuden ja luovan kirjoittamisen määritelmistä ja niihin liitetystä käsityksistä. Tämä puolestaan on tarpeen, jotta analyysissäni voin tutkimuskysymyksiin vastatakseni tarkastella aineistoesimerkkien avulla tutkittavien käsityksiä siitä, mitä luova kirjoittaminen on ja kuinka sitä opitaan.

Luovuutta on määritelty niin individualistisena kuin kollaboratiivisenakin prosessina. Luovuutta on toisinaan pidetty melko pysyvänä ominaisuutena, joka yksilöllä joko on tai ei ole. Luovuuden yhdistyessä kirjoittamiseen puhutaan luovasta kirjoittamisesta, mutta mikä kaikki kirjoittaminen on luovaa kirjoittamista? Osaltaan luovan kirjoittamisen määrittelyyn vaikuttavat käsitykset luovuudesta. Merkittävin jakolinja vaikuttaisi olevan kysymys siitä, onko luovuus pohjimmiltaan individualistinen ominaisuus, kollaboratiivisen toiminnan tulos vai mahdollisesti molempia samanaikaisesti. On myös vahvasti kulttuurisidonnaista, kuinka individualistisena tai kollaboratiivisena luovuus yleisesti nähdään (Sawyer 2009: 167).

Luovuuden tutkimuksella on pitkät perinteet. Muun muassa jo Platon määritteli luovuutta yksilön pysyväksi ominaisuudeksi ja lahjaksi, jota ei hänen mukaansa ollut edes mahdollista ymmärtää (Värre 2001: 8). Täysin vastakkaista linjaa edustavat monet nykyiset luovuutta

psykologisena ilmiönä tarkastelevat tutkimukset, joiden näkemys on, että luovuus on yhteydessä aivan arkipäiväisiin ajattelun prosesseihin (Sawyer 2009: 176).

Luovuutta ei tutkimuksessa nähdä yksin taiteeseen liittyvänä ilmiönä, vaan luovuutta on määritelty muun muassa omaperäiseksi ja divergentiksi ajatteluksi, jossa tietoisesti pyritään rikkomaan rajoja ja etsimään uudenlaisia tapoja tehdä ja ajatella asioita. Luovuutta on kuvattu Kuuskorven (2019: 202–204) mukaan myös epävarmuuden sietämisen ja jopa sen tavoittelun kautta yksilön rikkoessa rutiineja ja luodessa jotakin uutta. Luovuudesta on eritelty ja tutkittu monia eri aspekteja, kuten luovia persoonallisuuksia sekä luovuuden prosesseja ja luovuutta edistäviä tekniikoita. Kuuskorven (2019) mukaan kognitiiviset taidot sekä kyky useiden ratkaisujen keksimiseen on havaittu oleelliseksi luovuuden kannalta. Kuuskorpi (mt.) huomauttaa kuitenkin myös luovuuden käsitteen määritelmien moninaisuudesta.

Kuitenkin kaikelle luovuuden tutkimukselle on yhteistä, että pitkään luovuutta on lähestytty pelkästään intrapersonallisesti yksilön luovuutta korostaen. Viime vuosina tutkimuksen kohteeksi on enenevissä määrin noussut myös interpersoonallinen luovuus sekä luovuuden yhteys ympäristötekijöihin. (Péter-Szarka 2012: 114). Myös ryhmässä toimimisen on Kuuskorven (2019) mukaan havaittu tehostavan luovaa ajattelua. Sawyer (2009: 167) esittää, että periaatteessa kaikki luovuus voidaan nähdä kollaboratiivisena, sillä luovuudessa on aina mukana sosiokulttuurisia tekijöitä.

Vaikka luovuuden määritelmä on melko häilyvä ja luovuuden tutkimuskin on hyvin heterogeenistä (Chan 2013), luovuudelle on silti esitetty standardimääritelmä. Miltei kaikkia luovuuden määritelmiä yhdistää kaksi luovuudelle asetettua kriteeriä: luovuudelta edellytetään alkuperäisyyttä (engl. originality) ja tehokkuutta (effectiveness), joka voidaan nähdä myös toimivuutena, hyödyllisyytenä tai sopivuutena (Runco & Jaeger 2012: 92).

Luovan kirjoittamisen tutkimus on verrattain tuore akateeminen tieteenala (Mayers 2009). Mayersin (mt) mukaan huomio itse teksteistä ja niiden kirjoittamisen ongelmakohdista on siirtynyt enenevissä määrin luovaan kirjoittamiseen tieteenalana ja luovan kirjoittamisen tieteelliseen lähestymiseen. Hän erottelee artikkelissaan eri luovan kirjoittamisen tutkimussuuntauksia, joista suurimmaksi hän mainitsee pedagogisen tutkimussuuntauksen. Luovan kirjoittamisen pedagogiikan lisäksi on tutkittu myös luovan kirjoittamisen historiaa sekä luovan kirjoittamisen paikkaa tieteenalana akateemisessa kontekstissa. (mt.)

Luovan kirjoittamisen määrittely ja käsitykset sen olemuksesta ovat osittain samansuuntaisia kuin luovuuteen liittyvät käsitykset ja määritelmät. Yhteistä on esimerkiksi määritelmien vaihtelevuus sekä huomion siirtyminen luovasta yksilöstä kohti

kollaboratiivisempaa luovaa kirjoittamista. Yhteistä on myös määritelmän laaventuminen kattamaan monipuolisemmin erilaista toimintaa; luovuudeksi on alettu käsittää arkisiakin ajatusprosesseja, eikä luova kirjoittaminen enää välttämättä tarkoita pelkkää kaunokirjallisuutta.

Laajasti tarkastellen luovaa kirjoittamista on oikeastaan kaikki kirjoittaminen, jossa kielen aineksista, tekstuaalisista lähteistä, kokemuksista ja tiedoista syntyy jotakin uutta kirjoittajan ajatusten ja mielikuvituksen pohjalta (Mcvey 2008). Tästä näkökulmasta luovaa kirjoittamista voivat olla hyvin monin tavoin ja eri konteksteissa tuotetut tekstit. Tässä tutkimuksessa keskityn vapaa-ajalla tapahtuvaan luovaan kirjoittamiseen työstä ja opiskelusta irrallisena toimintana. Tätä rajausta perustelen paitsi tutkimuksen rajauksen tarpeellisuudella myös tutkimuksen keskiössä olevien oppimisen tapojen näkökulmasta.

Kuten luovuuden myös luovan kirjoittamisen kohdalla määritelmiä on monia. Esimerkiksi Pawliczak (2015: 347) katsoo määritelmässään luovan kirjoittamisen sisältävän runouden, fiktion, draaman ja luovan non-fiktion sekä kirjoitusprosessin reflektoinnin. Hän tuo esille myös kirjoittamisen multimodaaliset mahdollisuudet. Luovan kirjoittamisen tuloksena syntyvien tekstien ei siis tarvitse olla kirjallisia, vaikkakin tässä tutkimuksessa fokus kohdistuu juuri kirjallisesti tuotettuihin teksteihin. Käsitys luovasta kirjoittamisesta kaunokirjallisten tekstien tuottamisena on varsin yleinen. Usein esimerkiksi asiatekstien ei katsota kuuluvan luovan kirjoittamisen piiriin (Kauppinen 2020, Tamminen 2022).

Myös luovan kirjoittamisen tutkimuksessa on alettu pikkuhiljaa enenevässä määrin huomioida individualistisen prosessin lisäksi myös kollaboratiivisuus. Tämä näyttäytyykin varsin luontevana jatkumona, sillä samanlainen kehityskulku on havaittavissa niin kirjoittamisen kuin luovuuden tutkimuksenkin aloilla. Esimerkkinä luovan kirjoittamisen alalla tapahtuneesta muutoksesta toimii hyvin oman äänen käsite: vaikka kirjoittajan oma ääni tuntuu lähtökohtaisesti viittaavan yksilön kognitiiviseen toimintaan ja individualistisiin luovuuden prosesseihin, kirjoittajan ääntä tarkastellaan usein myös sosiokulttuurisista lähtökohdista. Muun muassa Grainger, Gooch ja Lambirth (2005: 26) sanovat kirjoittajan äänen kehittyvän kulttuuria kuluttamalla ja siten vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Luovan kirjoittamisen tutkimuksessa on myös paljon kirjoitusprosessiin, inspiraatioon, motivaatioon ja yleensä tekstinsyntymiseen ja sen edistämiseen liittyvää tutkimusta. Muun muassa kirjoittamisen esteitä (engl. writer's block) on tutkittu runsaasti (ks. (Boice 1993, Rahmad 2020, Ahmed 2022)). Kirjoittamisen motivaatiota, palautteen merkitystä kirjoitusprosessille sekä tekstin tuottamista helpottavia toimintatapoja käsitellään niin ikään

paljon luovaa kirjoittamista käsittelevässä kirjallisuudessa (ks. mm. Perry 2009, Nelson & Schunn 2009, Karjula 2021).

Kirjoittamista on tutkittu paljon myös itseilmaisun, identiteettityön, terapeuttien vaikutuksien ja tunnetaitojen näkökulmista. Tutkimuksia on tehty esimerkiksi siitä, mitkä tekijät edesauttavat luovaa kirjoittamista ja tekstin syntymistä ja millaisia itseilmaisun, taiteellisuuden ja identiteettityöhön liittyviä merkityksiä luovaan kirjoittamiseen liitetään. Luovaa kirjoittamista on tutkittu myös mielenterveyttä edistävänä ja terapeuttisena työkaluna (ks. Kähmi 2015).

Luovuuden ja itsensä ilmaisemisen aspektit ovat usein läsnä kirjoittamisesta puhuttaessa ja siitä tehdyssä tutkimuksessa. Esimerkiksi Hankalan ja Kauppisen (2013: 217) erittelemissä kirjoittamisen pedagogisissa suuntauksissa puhutaan kirjoittamisesta luovana itseilmaisuna. Samoin Ivanicin (2004: 225) jaottelussa luovuuden diskurssi korostaa kirjoittamista itseilmaisuna. Myös Boscolo ja Hidi (2007: 2) toteavat halun itsensä ilmaisemiseen olevan yksi kirjoittamisen motivaatiota synnyttävistä tekijöistä.

Kirjoittamisen terapeutin diskurssi painottaa kirjoittamisen merkitystä tunteiden, oman elämän ja jopa traumojen käsittelyn kannalta (Wandor 2004). Terapeutin aspektin lisäksi kirjoittamisen katsotaan myös kehittäväksi tunnetaitoja ja empatiaa kirjoittajan eläytyessä tekstiinsä ja kirjoittamiensa hahmojen tunteisiin (Gandolfo 2014: 5–6, 8). Empatian kehittymistä kirjoittaen on pohdittu myös suhteessa muuhunkin kuin toisiin ihmisiin. Muun muassa Koistinen, Laininen, Niemi-Pynttari ja Säaskilahti (2022: 83–84) käsittelevät artikkelissaan luovan kirjoittamisen mahdollisuuksia ympäristöön ja luontosuhteeseen sekä empatiaan liittyen. He myös huomauttavat luovan kirjoittamisen antavan työkaluja maailman ja tulevaisuuden kuvitteluun ja vaikeidenkin aiheiden käsittelyyn. Luovaan kirjoittamiseen ja sen oppimiseen yhdistetään siis varsin monipuolinen joukko erilaisia tunteisiin ja ajatteluun liittyviä taitoja ja mahdollisuuksia, joita kirjoittaminen voi hyödyttää.

2.2 Kirjoittamisen oppimisesta ja oppimisen tavoista

2.2.1 Kirjoitustaito ja sen oppiminen

Kirjoitustaitoa on tarkasteltu monista näkökulmista niin kognitiiviselta kuin sosiokulttuuriseltakin pohjalta, ja tässä käyn lyhyesti läpi merkittävimpiä kirjoitustaitoon ja sen oppimiseen liittyviä tutkimuksia ja tutkimussuuntauksia. Vaikka kirjoittamista on perinteisesti tarkasteltu yksilöllistä toimintaa ja kognitiota painottavan psykologian sekä sosiaalisen prosesseja tarkastelevan sosiokulttuurisen tutkimuksen näkökulmista, niiden voi katsoa

täydentävän toisiaan (Anstey & Bull 2018). Kirjoittamisen oppimisen tutkimus painottuu pitkälti koulutuksen kontekstiin, ja vapaa-ajalla tapahtuvaa kirjoittamisen oppimisen tutkimusta on selvästi vähemmän. Tutkimus on painottunut vahvasti lasten ja nuorten kirjoittamiseen, ja aikuisten kirjoitustaitoon liittyvä tutkimus on selkeästi vähäisempää (Honko, Sulkunen, Vaarala & Söyrinki 2022: 63). Koen kuitenkin hyödylliseksi nostaa käsittelyyn joitakin merkittävimmin kirjoittamisen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttaneita teorioita, sillä ne heijastelevat laajasti jaettuina käsityksiä siitä, mitä kirjoitustaito on ja miten sitä on mahdollista kehittää. Koska juuri käsitykset ovat tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena, niiden erittelyn kannalta on hyödyllistä tarkastella yleisesti kirjoittamisen oppimiseen liittyviä teorioita.

Ivanicin (2004: 225) erottelemat kuusi kirjoittamiseen liittyvää diskurssia ovat laajalti tunnettuja, ja ne näkyvät myös monien pedagogisten suuntausten taustalla. Ivanic (2004) erottelee kirjoitustaitoon liittyen taidon, luovuuden, prosessin, genren, sosiaalisten käytänteiden ja sosiopoliittisen diskurssin. Taitodiskurssiin liittyy näkemys kirjoitustaidosta joukkona opittavia taitoja, joita voivat olla esimerkiksi symboliikan hyödyntäminen ja tekstin kielioppi. Luovuusdiskurssi puolestaan näkee kirjoittamisen yksilön luovuuden ja itseilmaisun tuotteena. Prosessidiskurssissa kirjoitustaito nähdään käytännön prosessien osien oppimisena. Genrediskurssi lähtee puolestaan ajatuksesta, että kirjoitustaidon oppimisessa olennaista on erilaisiin tekstikäytänteisiin ja tekstilajeihin sosiaalistuminen, jolloin opitaan tuottamaan kulloiseenkin kontekstiin asianmukaista tekstiä. Sosiaalisten käytänteiden diskurssi tarkastelee kirjoitustaitoa funktionaaliselta ja kommunikaatiokompetenssia korostavalta kannalta, sillä kirjoitustaito nähdään taitona käyttää vaikuttavalla ja toimivalla tavalla erilaisia tekstejä eri tilanteissa. Sosiopoliittinen diskurssi nostaa kirjoitustaidon oppimisen keskiöön tutkivan oppimisen, kriittisyyden ja kielitietoisuuden. (mts. 225.)

Kirjoitustaidon oppimisessa ja opettamisessa on suuntauksia, jotka eroavat toisistaan merkittävimmin sen suhteen, mitä ne näkevät kirjoitustaidon pohjimmiltaan olevan. Tämä vaikuttaa myös siihen, millaista pedagogiikkaa näiden eri suuntausten piirissä on kehittynyt. Kirjoittamisen pedagogiikka on myös jatkuvassa muutoksessa: opetukseen vaikuttavat muun muassa se, mitä yhteiskunnallisesti pidetään arvostettavana taitona. (Pentikäinen ym. 2017: 15–16.) Kirjoittamisen pedagogiikan suuntaukset heijastelevat osin myös Ivanicin (2004: 225) esittelemiä kirjoittamisen diskursseja.

Hankalan ja Kauppisen (2013: 217) mukaan kirjoittamisen pedagogiikan suuntaukset voidaan jakaa neljään ryhmään sen mukaan, mitä niissä korostetaan. Heidän mukaansa

kirjoittamisen pedagogiset suuntaukset lähestyvät kirjoittamista yksilön pysyvänä taitona, luovana itseilmaisuna, kognitiivisina prosesseina tai yhteisöllisten puhetapojen hallintana. Myös tässä jaottelussa on paljon samaa kuin yllä esitetystä Ivanicin (2004) diskurssijaottelussa.

Taitojen pysyvyyttä ja yksilön luovaa itseilmaisua korostavat pedagogiikan suuntaukset ovat painotukseltaan individualistisia ja valmiiseen tekstiin keskittyviä (Kauppinen & Hankala 2013: 217). Kognitiivisia prosesseja painottavasta pedagogiikasta hyvä esimerkki on prosessikirjoittaminen, jossa kirjoittamista lähestytään yksilön suorittamien kognitiivisten ja käytännöllisten prosessien kautta. Seow (2015: 315) erittelee kirjoitusprosessin neljä päävaihetta, joita ovat suunnittelu, luonnostelu, tarkistaminen ja muokkaaminen. Prosessi ei ole lineaarinen, vaan vaiheisiin palataan ja prosessin vaiheet limittyvät. Prosessikirjoittamisen pedagogiikassa ajatuksena on auttaa oppijoita ratkaisemaan kirjoittamiseen liittyviä ongelmia sekä ymmärtämään kirjoittamisen eri vaiheita ja niiden tavoitteita (mts. 316). Kognitiivisia prosesseja ja yksilön kirjoitusprosessia painottava prosessipedagogiikka toistaa myös Ivanicin jaottelussaan esittämää prosessin diskurssia.

Yksi tunnetuimmista yhteisöllisiä puhetapoja korostavista kirjoittamisen pedagogiikan suuntauksista on genrepedagogiikka. Prosessikirjoittamisen ohella se on myös yksi käytetyimpiä kirjoittamisen pedagogisia suuntauksia suomalaisessa kirjoittamisen kouluopetuksessa. Siinä kuten myös Ivanicin (2004: 225) genrediskurssissa lähtökohtana on tekstilajeihin sosiaalistuminen ja sopivan tekstin tuottaminen kussakin kontekstissa. Hyllandin (2007: 149) mukaan genrepedagogiikan keskiössä on auttaa oppijoita tuottamaan kuhunkin tilanteeseen sopivaa tekstiä ja keskittyä tekstilajeihin, joita oppijat tulevat tarvitsemaan muualla elämässään oppimistilanteen ulkopuolella. Genrellä tarkoitetaan Hyllandin mukaan abstraktia, sosiaalisesti tunnistettavaa kielenkäytön tapaa (mt.) Näin ollen genrepedagogiikka kytkeytyy näkemykseen kirjoittamisesta sosiokulttuurisena toimintana, kun taas yksilön kognitiivisiin prosesseihin sitoutuneempi prosessikirjoittaminen liittyy tiiviimmin osaksi kirjoittamisen tarkastelua kognitiivisena ilmiönä. Toisinaan kirjoittaminen nähdään opeteltavan taidon lisäksi myös oppimisen tukena: konstruktivistinen kirjoittamisen pedagogiikka katsoo kirjoittamisen olevan opeteltavan taidon lisäksi myös oppimisen ja ajattelun väline (Helenius, Kaakkolammi & Stöckell 2003: 176).

Kirjoittamisen oppimista on tarkasteltu paljon myös sen suhteen, miten motivaatio vaikuttaa kirjoittamiseen ja sen oppimiseen ja mitkä tekijät synnyttävät motivaatiota. Kirjoittamisen ja motivaation tutkimusta käsittelevässä artikkelissaan Troia, Shankland ja

Wolbers (2012) toteavat vahvan tutkimusnäytön osoittavan hyvän motivaation olevan yhteydessä strategiseen toimintaan ja akateemisiin saavutuksiin sisältäen myös kirjoittamisen. He määrittelevät motivaation oppijan dynaamiseksi piirteeksi, joka vaihtelee kontekstin ja tehtävän mukaan. He myös erittelevät motivaation pääkonstruktioita, joita ovat tehtäväkohtainen minäpystyvyys (engl. self-efficacy), arvot ja kiinnostuksen kohteet, tavoiteorientaatio sekä attribuutiot onnistumiseen tai epäonnistumiseen johtavasta toiminnasta. Myös Boscolo ja Hidi (2006: 2) erittelevät kirjoittamisen motivaatiosta kolme osatekijää, joita ovat arvot ja kiinnostus ilmaista jotakin kirjoittaen, näkemys itsestä kirjoittajana sekä kognition hallinta ja itsesäätely. Motivaation ja sitä kautta myös oppimisen nähdään näiden jaotteluiden pohjalta perustuvan henkilön uskomuksiin omasta selviytymisestä, tehtävien mielekkyydestä ja kyvystä tavoitteelliseen ja itseohjautuvaan työskentelyyn.

2.2.2 Informaali, nonformaali, itseohjautuva ja yhteisöllinen oppiminen

Oppimista tapahtuu monin eri tavoin, ja usein erilaiset oppimisen tavat limittyvät siten, että kussakin oppimistilanteessa on läsnä useampi kuin yksi oppimisen muoto (Rogers 2019: 10). Termejä eri tavoin tapahtuvalle oppimiselle on lukuisia, mutta yksi tunnettu tapa jaotella oppimista on jako formaaliin, non-formaaliin ja informaaliin oppimiseen. Tässä erottelussa huomio kiinnittyy ennen kaikkea siihen, kuinka institutionalisoitunutta, strukturoitua, tietoista ja tavoitteellista oppiminen on sekä millaisessa kontekstissa oppiminen tapahtuu. Tässä tutkimuksessa erityisen oleellisia ovat nonformaalin ja informaalin oppimisen käsitteet, sillä tutkimuksen fokus on vapaa-ajalla tapahtuvassa oppimisessa. Lisäksi käytän työssäni myös itseohjautuvan oppimisen, autonomian sekä yhteisöllisen oppimisen käsitteitä, joiden avulla voin käsitellä sekä yksilön itsenäistä ja omaehtoista oppimista että yhteisöissä tapahtuvaa, vuorovaikutukseen ja palautteeseen perustuvaa oppimista.

Formaali, nonformaali ja informaali oppiminen voidaan ajatella eräänlaisena jatkumona strukturoidusta ja tietoisesta oppimisesta kohti muun tekemisen rinnalla tapahtuvaa tiedostamatonta oppimista. Formaali oppimisella tarkoitetaan tavoitteellista oppimista, joka on yleensä sidoksissa johonkin koulutusta tarjoavaan instituutioon. Yleensä formaali oppiminen johtaa myös jonkinlaiseen tutkintoon tai muuhun osaamisesta kertovaan todistukseen. Täten formaali oppiminen on myös standardoidumpaa ja strukturoidumpaa muihin oppimisen muotoihin verrattuna. (Rogers 2014: 8). Perinteinen ja hyvä esimerkki formaalista oppimisesta on koulussa tapahtuva oppiminen.

Formaalilla oppimisella on suuri merkitys tekstitaitojen oppimisessa vielä aikuisuudessakin oppimisen tapahtuessa usein muun muassa täydennyskoulutuksissa. Silti

myös informaalilla oppimisella on suuri rooli tekstitaitojen oppimisessa (Sulkunen, Nissinen & Malin 2021: 2). Informaalilla oppimisella tarkoitetaan oppimista, joka tapahtuu muun tekemisen ohessa esimerkiksi työssä tai vapaa-ajalla ilman asetettuja tavoitteita, ulkopuolista arviointia tai suunnitelmallisuutta (Malcolm, Hodkinson & Colley 2003: 3). Informaali ja formaali oppiminen eroavat toisistaan myös esimerkiksi oppijoiden motivaation suhteen; informaalisti opittaessa motivaatio voi nousta oppijan kiinnostuksen kohteista, kun taas formaalin oppimisen suhteen tavoitteena saattaa olla esimerkiksi opinnoissa eteneminen tai todistuksen saaminen (Sackey, Nguyen & Grabill 2015: 112). Esimerkiksi työssä ja vapaa-ajalla tapahtuu jatkuvasti informaalista oppimista. Haasteena on, että informaalista oppimista ei useinkaan tunnisteta, ja henkilön informaalisti oppimia taitoja ei huomioida erityisen hyvin nykyisissä koulutusjärjestelmissä (Hager 1998: 521). Koska varsinaisten tutkintoihin johtavien koulutusten lisäksi ihminen oppii arjessaan koko ajan uutta, on ongelmallista, mikäli vain pieni osa osaamisesta ja kompetenssista tulee tunnistetuksi.

Nonformaalin oppimisen voidaan ajatella asettuvan formaalin ja informaalisen oppimisen välimaastoon. Nonformaalisti opittaessa tavoitteet ovat selkeämmät ja oppiminen tiedostetumpaa verrattuna informaaliseen oppimiseen. Se ei kuitenkaan johda tutkintoihin tai todistuksiin, kuten formaali oppiminen, eikä siinä yleensä ole selkeää opetussuunnitelmaa. (Rogers 2019: 3.) Nonformaali oppiminen sisältää piirteitä formaalista oppimisesta, mutta tapahtuu silti formaaliksi määriteltävän opetuksen ulkopuolella. Toiminta nonformaalisti opittaessa on yleensä suunniteltua, mutta yksilön tarpeisiin mukautuvampaa ja usein yksilön oman motivaation ja kiinnostuksen pohjalta tapahtuvaa. (Eshach 2007: 174.) Nonformaali oppiminen on myös oppijan näkökulmasta tietoista ja intentionaalista (Rogers 2019: 3). Nonformaalista oppimisesta hyviä esimerkkejä ovat kansalaisopistojen kurssit ja muu vapaaehtoinen ja suunniteltu toiminta, jossa pyritään oppimaan jotakin. Kirjoittamisen piiristä hyviä esimerkkejä ovat muun muassa kirjoituskurssit.

Informaalisen, formaalin ja nonformaalin oppimisen erottelu voi kuitenkin olla käytännössä haastavaa. Oppimisen jakaminen näihin kolmeen kategoriaan tavoitteellisuuden ja strukturoitumisen asteen mukaan voi vaikuttaa melko selkeältä, mutta käytännössä tilanne on mutkikkaampi. Oppimista tapahtuu joka tilanteessa monin eri tavoin, ja esimerkiksi koulun oppitunnilla formaalin, opetussuunnitelman mukaisen oppimisen lisäksi oppilaat voivat oppia muita asioita informaalisti esimerkiksi toistensa kanssa keskustellessaan (Griffin, Holford & Jarvis 2004: 42). Näiden kolmen oppimisen muodon limittymistä tapahtuu myös formaalin koulutuksen ulkopuolella: esimerkiksi oppijan toimiessa intentionaalisesti oppimisensa eteen

aktiivisena, oppimistaan arvioivana ja kehittävänä toimijana, voisi oppimisen mielestäni varsin hyvin mieltää nonformaaliksi. Niinpä koen, etteivät toiminnan ulkoiset puitteet välttämättä yksinään riitä erottelemaan oppimisen muotoja toisistaan. Oppimisen monitahoisuuden ja samoissa tilanteissa päällekkäin ilmenevien eri oppimistapojen vuoksi tämä jako on myös Eshachin (2007: 174) mukaan ongelmallinen. Vaikka oppimista ei siten voikaan jakaa yksiselitteisesti pelkästään formaaliksi, nonformaaliksi tai informaaliksi, nämä käsitteet tarjoavat silti työkaluja eritellä sitä, miten ja millaisessa kontekstissa oppiminen tapahtuu. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa huomio kohdistuu käsityksiin informaalista ja nonformaalista luovan kirjoittamisen oppimisesta. Lisäksi katson, että vaikka oppimisen tavat limittyvät eivätkä ole suoraan erotettavissa toisistaan, jokin niistä voi olla selvästi korostunut tietyssä oppimisen kontekstissa.

Itseohjautuvan oppimisen ja autonomisuuden käsitteet auttavat havainnoimaan oppijan omaa toimijuutta ja aktiivisuutta oman oppimisen edistäjänä. Itseohjautuvan oppimisen merkitys korostuu aikuisten oppimisessa (Garrison 1992: 140), ja sillä tarkoitetaan oppimista, jossa yksilö itse ohjaa toimintaansa ja oppimistaan. Itseohjautuvassa oppimisessa yksilö asettaa itse tavoitteita, suunnittelee, kehittää oppimisstrategioita, etsii resursseja sekä tarkkailee oppimisen etenemistä (Ponton 2000: 272). Ponton (mts. 273) määrittelee autonomiaa itseohjautuvan oppimisen kontekstissa yksilön itsenäisyydeksi, jolloin myös oppimiseen tähtäävä toiminta tapahtuu yksilön omasta halusta. Itseohjautuva oppija on siten ainakin jossain määrin autonominen (Garrison 2000: 162). Itseohjautuva oppiminen kytkeytyy selkeästi yksilön omaehtoiseen oppimismotivaatioon. Itseohjautuva oppiminen sekä sen mahdollisuudet ovat lisääntyneet voimakkaasti digitalisaation myötä verkkovälitteisten oppimismahdollisuuksien lisääntyessä (Socket 2022: 69).

Itseohjautuva oppiminen ja autonomia voivat nähdäkseni toteutua hyvin erilaisissa oppimiskonteksteissa. Itseohjautuvan oppimisen ja autonomian edellytyksenä on henkilön oma aktiivinen toiminta oppimisen eteen, jolloin oppimisen on nähdäkseni oltava ainakin jossain määrin tiedostettua. Toisaalta on myös mahdollista, että itseohjautuvasti oppiessaan henkilö tulee informaalisti oppineeksi jotakin muuta, jolloin itseohjautuvuus ja informaali oppiminen voivat tapahtua samassa oppimistilanteessa, joskin oppiminen tällöin kohdistuu eri asioihin. Esimerkiksi mikäli henkilö lukee kirjaa syventääkseen kirjallisuuden tuntemustaan, hän saattaa samanaikaisesti oppia informaalisti jotakin esimerkiksi kirjailijan käyttämästä tyylistä tai kielestä. Siten itseohjautuvan oppimisen ja autonomian käsitteet tukevat oppimisen hahmottamista kokonaisvaltaisemmin; huomio kohdistuu oppimiskontekstin sijaan enemmän

oppijan toimintaan ja toimijuuteen.

Harrastusten näkökulmasta itseohjautuva oppiminen on merkittävä oppimisen muoto. Toiminta harrastuksissa on lähtökohtaisesti vapaaehtoista ja autonomiaa vaativaa. Erityisen korostunut rooli autonomisella oppimisella on tilanteissa, joissa harrastus tapahtuu yksin eikä esimerkiksi ohjatuissa ryhmätilanteissa. Luovan kirjoittamisen suhteen autonominen oppiminen ja itseohjautuvuus lienevät merkittävässä osassa oppimista kirjoittamisen ollessa usein yksin työskentelyä. Itseohjautuvan oppimisen roolia lisänee myös perinteisesti vahva näkemys kirjoittamisesta yksilökeskeisenä kognitiivisena prosessina (Flower & Hayes 1981).

Kirjoittamisen oppimista yhteisöllisemmin tarkasteltaessa painottuvat myös yhteisöllisen oppimisen muodot. Yhteisöllinen oppiminen on erilaisia pedagogisia lähestymistapoja kattava käsite, jonka pääajatuksena on, että oppiminen tapahtuu ryhmissä. Ryhmiin voi kuulua pelkästään oppijoita tai vaihtoehtoisesti ryhmässä voi toimia myös opettaja. Yhteisölliseen oppimiseen kuuluu yhteinen tiedon, merkitysten tai ratkaisujen etsiminen ja muodostaminen. (Cross, Major & Barkley 2014: 4.) Oppiminen nähdään yhä enenevässä määrin yksilöllisten prosessien lisäksi myös yhteisöllisenä ilmiönä (Griffin, Holford & Jarvis 2004: 51).

Yhteisöllinen oppiminen nähdään yhä merkittävämpänä oppimisen muotona kirjoittamisen oppimisessa. Tekstitaidot nähdään usein taitoina, jotka kehittyvät sosiaalisissa yhteisöissä (ks. Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Keränen & Tarnanen 2008: 21). Kirjoittamisen pedagogiikan suuntauksissa muun muassa genrepedagogiikka pohjautuu näkemykseen tekstitaidoista yhteisöllisinä puhetapoina ja oppimisesta yhteisöllisenä toimintana (Kauppinen & Hankala 2013: 217).

Yhteisöllistä oppimista tapahtuu enenevässä määrin myös verkkoympäristöissä. Sen lisäksi, että internetin välityksellä voidaan olla ajasta ja paikasta riippumatta yhteydessä muihin oppijoihin, verkossa kehittyy myös yhteisöjä, joissa oppimista tapahtuu ilman tietoista pyrkimystä (Murry, Giralt, Mullen & Benini 2022: 83). Digitalisaatio luo myös jatkuvasti uusia mahdollisuuksia kirjoittamisen yhteisölliseen oppimiseen. Internetin myötä lukemisen ja kirjoittamisen tavat ovat moninaistuneet, ja yksi muutos on kirjoittamisen ja lukemisen vuorovaikutteisuuden lisääntyminen (Williams 2015: 429). Näin kirjoittamisen oppimisen yhteisöllisyys on lisääntynyt paitsi pedagogisten ratkaisujen, myös digitalisaation tarjoamien mahdollisuuksien myötä.

3. Aineisto ja menetelmät

3.1 Aineisto

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat nuoret, 18–35-vuotiaat aikuiset, jotka katsovat harrastavansa aktiivisesti luovaa kirjoittamista. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla neljää kohderyhmään kuuluvaa henkilöä. Perustelen tutkittavien iän rajausta sukupolvien välisillä eroilla käsityksissä ja kokemuksissa kirjoittamisesta. Esimerkiksi selkeästi muita vanhemmalla tutkittavalla saattaisi olla hyvinkin erilaisia kokemuksia kirjoittamisen oppimisesta ja muun muassa teknologian hyödyntämisestä kirjoittamisen oppimisen tukena. Lisäksi tavat, joilla kirjoittamista on kouluissa opetettu, vaikuttavat todennäköisesti tavalla tai toisella tutkittavien käsityksiin kirjoittamisen olemuksesta ja kirjoittamaan oppimisesta. Vaikka tutkimuksen aiheena onkin luovan kirjoittamisen oppiminen vapaa-ajalla, myös koulusta saaduilla kokemuksilla on luultavasti vaikutusta oppijan käsityksiin. Myös tästä syystä päädyin rajaamaan tutkittavia iän perusteella. Kaikki tutkittavat kertovat harrastaneensa luovaa kirjoittamista jo vuosia. Kolme neljästä tutkittavasta arvioi aloittaneensa kirjoittamisen noin 10–12-vuotiaana, ja yksi tutkittava aloitti kirjoitusharrastuksen noin 19-vuotiaana.

Etsin tutkittavat internetin välityksellä. Hyödynsin sosiaalista mediaa sekä erästä käyttämäni kirjoitusfoorumia tutkittavien löytämisessä. Laadin tiiviin ja informatiivisen tutkimuskutsun, josta kiinnostuneet neljä henkilöä päätyivät mukaan tutkimukseen. Prosessi suoritettiin tutkittavien yksityisyyttä kunnioittaen siten, että esimerkiksi sosiaalisessa mediassa tutkimukseen ilmoittautuminen ja tarkentavien kysymyksen esittäminen tapahtui yksityisviestitse.

Aineistonkeruu suoritettiin Zoomin välityksellä etähaastatteluina. Koska tutkittavia oli melko vähän, haastattelu oli luonteva menetelmävalinta aineistonkeruuseen. Haastattelut vievät enemmän aikaa verrattuna kyselyihin, mutta niiden etuna voidaan pitää mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, jatkokysymyksen esittämiseen sekä haastattelutilanteen mukauttamiseen tilanteen tarpeet huomioiden (Puusa 2020: 102). Haastattelumenetelmistä käyttöön valikoitui teemahaastattelu. Teemahaastattelulla tarkoitetaan puolistrukturoitua haastattelua, jossa haastattelurunko suuntaa antavine kysymyksineen on etukäteen suunniteltu, mutta joka kuitenkin tarjoaa tilannekohtaista joustavuutta. Teemahaastatteluilla tutkitaan yleensä haastateltavien subjektiivisia kokemuksia, ajatuksia ja uskomuksia. (mts. 107–108.) Suunnittelin siis etukäteen listan kysymyksiä, joita kävin haastattelutilanteessa tutkittavien kanssa läpi keskustelunomaisesti. Toisinaan esitin tarkentavia kysymyksiä tai selvensin

kysymystä tutkittavan niin pyytäessä. Pyrin läpi haastatteluiden pitämään huolta rennosta ja avoimesta ilmapiiristä, jonka säilyttäminen mainitaan haastattelun onnistumisen kannalta tärkeäksi tekijäksi (Rapley 2007: 19).

Kävin kysymyksiä läpi jotakuinkin samassa järjestyksessä jokaisen tutkittavan kanssa, mutta toisinaan tutkittavan kertoessa jotakin tutkimuksen näkökulmasta kiinnostavaa, ohjasin tutkittavaa kertomaan aiheesta lisää jatkokysymyksiä esittäen. Toisinaan taas jätin yksittäisiä kysymyksiä kokonaan väliin. Jos tutkittava esimerkiksi ilmaisi jo haastattelun alussa, ettei ole käynyt kirjoituskursseilla, en myöskään kysynyt niihin liittyviä kysymyksiä. Muutaman kerran myös vaihdoin yksittäisten kysymysten järjestystä, jos keskustelu kulki siten, että esimerkiksi haastattelun loppupuolelle suunnitellun kysymyksen esittäminen oli luontevampaa jo aikaisemmassa vaiheessa.

Haastattelut tallennettiin äänitiedostoiksi, minkä jälkeen ne litteroitiin tekstiksi. Päädyin käyttämään litteroidessani eksaktin litteroinnin tasoa, jossa kaikki sanat, myös esimerkiksi mahdolliset täytesanat, toisto ja tauot litteroidaan (Aineistonhallinnan käsikirja). Valitsin tämän litteroinnin tason, sillä aineiston litteroinnissa oleellista on, että tutkittavan ilmiön kannalta litterointi on kyllin tarkkaa. Toisaalta liian yksityiskohtaiset havainnot saattavat hankaloittaa aineiston tulkintaa. (Ruusu vuori 2010: 358–359). Tauot merkitsin näkyviin käyttämällä lyhyen tauon kohdalla yhtä pistettä (.) ja pidemmän tauon kohdalla kahta pistettä (..). Kesken jääviä sanoja merkitsin yhdysmerkillä (-). Tämän tarkkuusasteen valitsin, koska se antaa tutkimuksen kannalta oleellisella tarkkuudella tietoa käsityksiin liittyvistä kielellisistä valinnoista olematta kuitenkaan liian yksityiskohtainen. Esimerkiksi prosodiaa ja äänenpainoja en tästä syystä merkinnyt litteroituun aineistoon. Sanatarkkuuden koen kuitenkin tukevan tutkimuksen onnistumista, luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä. Koen sanatarkasti litteroitujen aineistoesimerkkien toimivan myös karkeampaa litterointia paremmin tulkintojeni perustelujen tukena. (ks. Nikander 2010: 363.) Litteroinnin yhteydessä aineisto myös pseudonymisoitiin, ja tutkittavien pseudonyymeiksi annettiin kirjaimet A, B, C ja D. Litteroidun aineiston lisäksi analyysin varrella palasin säännöllisesti myös haastattelun äänitysten pariin kuuntelemaan kiinnostusta herättäneitä kohtia uudelleen. Analyysissa käytössä olivat siis rinnakkain sekä äänitetyt haastattelut että niistä litteroidut tekstitiedostot. Äänitteiden yhteiskesto oli noin kaksi tuntia.

3.2 Laadullinen sisällönanalyysi ja teemoittelu

Käytän aineiston analyysiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmää. Kuten laadullinen

tutkimus usein on, myös tämä tutkimus on luonteeltaan aineistolähtöinen. Teoriaa rakennetaan empiirisen aineiston pohjalta sen sijaan, että aineistolla pyrittäisiin osoittamaan hypoteesien tai teorioiden todenmukaisuutta. (Eskola & Suoranta 1998: 19.) Vaikka varsinaista hypoteesia ei olekaan, tutkimus on silti tiiviisti sidoksissa aiheista aiemmin tehtyyn tutkimukseen sekä teorioihin, joita vasten aineistosta nousevia asioita tarkastellaan. Tutkijana minulla myös on aiempaan tutkimukseen perustuvia oletuksia, jotka eivät kuitenkaan ohjaa tutkimuksellisia toimenpiteitä eivätkä ole hypoteeseja, joita tutkimuksella pyrittäisiin todentamaan (mts. 20).

Laadullinen sisällönanalyysi on kehämäinen prosessi, jossa vuoroin tarkastellaan aineistoa, vuoroin taas perehdytään tutkimukselliseen ja teoreettiseen viitekehykseen (Alasuutari 2011: 196). Laadullinen sisällönanalyysi vaatii aina myös subjektiivista tulkintaa, jota aineistosta on jatkuvasti tehtävä. Siten prosessiin kuuluu myös tulkintojen tekemistä sekä tehtyjen tulkintojen perustelua. Kokonaisuudessaan laadullista sisällönanalyysia voisi luonnehtia hermeneuttisena kehänä, jossa kuljetaan eri työvaiheiden välillä vuorotellen ja ymmärrystä syventäen. Tutkimusprosessi on myös siinä mielessä avoin, että myös analyysin aikana teoriakehitys voi elää ja syventyä. (Juuti & Puusa 2020: 78). Laadulliselle tutkimukselle on myös tyypillistä mahdollisuus yhdistellä eri menetelmiä tarpeen mukaan (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007: 7). Tätä mahdollisuutta hyödynnän käyttämällä sekä laadullisen sisällönanalyysin että kielitieteellisen käsitysanalyysin työkaluja.

Teemoittelussa aineistosta etsitään tutkimuskysymysten kannalta relevantteja teemoja. Tämä auttaa löytämään aineistosta toistuvat ja merkitykselliset teemat analyysia varten. (Eskola & Suoranta 1998: 175–176.) Teemoittelussa aineisto puretaan osiin, joista yhdistellään temaattisesti looginen kokonaisuus. Prosessi seuraa siis aineistolähtöiselle analyysille tyypillistä kaavaa, jossa aineisto ensin pelkistetään, ryhmitellään ja lopulta abstrahoidaan (Tuomi & Sarajärvi 2006: 110–111). Tässä tutkimuksessa aloitin tämän prosessin erittelemällä aineistosta kaikki tutkittavien puheenvuorot, jotka liittyivät jollakin tavalla tutkimukseen ja tutkimuskysymyksiin. Tämän jälkeen ryhmittelin kaikki aineistoesimerkit ylä- ja alateemoihin, joista muodostuivat tutkimuksen analyysin temaattiset kategoriat. Pelkistämisen ja ryhmittelyn tein tekstinkäsittelyohjelmalla, mikä mahdollisti aineiston joustavaa ryhmittelyä ja katkelmien siirtämistä. Pelkistäminen auttoi löytämään aineistosta tutkimuksen kannalta olennaisia informaatiota, ja ryhmittely mahdollisti aineiston analyttisemmän tarkastelun ja abstrahoinnin tekemisen. Abstrahointivaiheessa käsitteellistin aineistokatkelmien ryhmiä otsikoimalla temaattisia kategorioita ja etsimällä yksittäisistä aineistokatkelmista yhtenäisiä teemoja. Analyysivaiheessa aineistosta poimitaan esimerkkejä, jotka perustelevat temaattista jaottelua

sekä konkretisoivat aineistoista tehtyjä havaintoja. Aineistoa sekä supistetaan valikoimalla sieltä analyysin kannalta relevantteja sitaatteja että laajennetaan tekemällä aineiston avulla perusteltuja tulkintoja (Hirsjärvi & Hurme 2001).

Teemoittelua voidaan hyödyntää myös aineiston jäsentelyyn jonkin muun analyysimenetelmän avuksi. Teemoittelu tukee tässä tutkimuksessa analyysin toista osaa, jossa käsityksiä tarkastellaan sosiokulttuurisen ja dialogisen käsitystutkimuksen menetelmin. Teemoittelu toimii paitsi analyysin osana myös apuna seuraavalle analyysin vaiheelle.

Teemoittelin kirjoitetuksi tekstiksi litteroitua aineistoa teemakategorioihin. Ensin luin läpi aineiston tehden aineiston kopioon merkintöjä esiin nousevista teemoista. Tämän jälkeen hahmottelin temaattiset kategoriat, joita löysin aineistoa tulkitsemalla. Aineiston ryhmittely tuki teemoittelua, sillä aineiston ryhmittelyn jälkeen oli mahdollista muodostaa temaattisia kategorioita ja jäsentää alateemoja, joissa käsityksiä tuodaan tavalla tai toisella esiin. Tarkastelin käsityksien ilmauksia luovasta kirjoittamisesta, luovuudesta ja kirjoittamisen oppimisesta keräämääni teoreettista taustaa vasten ja pyrin löytämään mahdollisia yhteyksiä käsitysten ja teorian väliltä samalla huomioiden myös aineistosta nousevien käsitysten keskinäiset yhteneväisyydet ja eroavaisuudet. Tässä työvaiheessa tein itselleni muistiinpanoja havainnoistani sosiokulttuurisen ja dialogisen käsitysanalyysin tueksi. Kiinnitin huomiota sekä käsitysten eroihin ja yhtäläisyyksiin että käsitysten moniäänisyyteen ja eri äänten kuulumiseen yksittäisissä aineistoesimerkeissä.

3.3 Käsityksien tutkiminen

Tutkimuskysymykseni liittyvät tiiviisti siihen, millaisia käsityksiä tutkittavilla on luovan kirjoittamisen oppimisesta. Käsityksiä tutkitaan monin tavoin. Tutkimusmenetelminä on käytetty muun muassa laadullisen sisällönanalyysin ja fenomenografian menetelmiä. Tässä työssä hyödynnän laadullisen sisällönanalyysin lisäksi sosiokulttuurista ja dialogista käsitysten analyysia. Koen näiden kaikkien menetelmien tukevan ja täydentävän toisiaan ja auttavan muodostamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan tutkittavien käsityksistä, niiden eroista ja yhtäläisyyksistä sekä yhteydestä tutkimukselliseen viitekehykseen.

Käsitykset (engl. beliefs) muodostuvat yksilön havainnoista ja kokemuksista. Näin ollen käsitykset ovat yksilöllisiä ja subjektiivisia, mutta eivät silti irrallisia toisistaan tai muiden käsityksistä. Käsitykset muuntuvat uusien kokemusten myötä, minkä lisäksi niitä myös verrataan jatkuvasti muiden käsityksiin. (Furinghetti & Pehkonen 2002: 39–40.) Nykyisen käsitystutkimuksen huomio kiinnittyy erityisesti käsitysten muuntumiseen, kehittymiseen ja

vuorovaikutukseen niin tunteiden, identiteetin kuin yksilön toiminnankin kanssa (Barselos & Kalaja 2011.)

Vaikka käsityksiä on tutkittu kognitiivisena ja yksilöllisenä ilmiönä, sosiokulttuurisessa ja dialogisessa viitekehyksessä käsitysten nähdään rakentuvan vuorovaikutuksessa (Dufva 2006). Yksilön ajattelu ja sosiaalisen todellisuuden vaikutus eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia. Dufvan (2004: 142) mukaan ajattelussa yhdistyvät sekä yksilölliset kognitiiviset prosessit että ympäröivä maailma ja vuorovaikutus muiden kanssa. Käsityksiä pidetään dynaamisuuden lisäksi myös monimutkaisina ja toisinaan ristiriitaisina. Samankin henkilön käsitykset saattavat vaihdella tilanteesta riippuen. (Kalaja & Barselos 2011.)

Käsityksiä voidaan tutkia vain, jos ne kielennetään. Kielen suhde käsityksiin on monimutkainen, koska kieli paitsi kuvaa todellisuutta myös vaikuttaa siihen. Kielen ja maailman suhde on siis kaksisuuntainen. Huomioitava on myös se, etteivät sanat tai kieli yleensä ole koskaan neutraalia, vaan sanat ja lausumat kantavat aina merkityksiä aiemmista kielenkäytön tilanteista. (Ahearn 2001: 111.) Käsitykset välittyvät konkreettisina puheen palasina, lausumina (engl. utterance). Lausumien muotoon ja merkitykseen vaikuttavat aina konteksti, puhuja ja vastaanottaja. (Aro 2009: 29.) Siten myös tämän tutkimuksen kohteena ovat kielelliset lausumat, joilla tutkittavat kuvaavat käsityksiään.

Sosiokulttuurisen tutkimuksen fokuksessa on ajattelun, oppimisen ja muiden vastaavien prosessien yhteys ympäröivään sosiaaliseen ja kulttuurilliseen kontekstiin. Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä kognition katsotaan olevan luonnostaan dialektinen ja muuttuva prosessi, johon ympäristö vaikuttaa. (Yang & Kim 2011.) Sosiokulttuuriset teoriat perustuvat pitkälti Vygotskyn teorioihin kielen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppimiselle ja ajattelulle (ks. Vygotsky 1978). Sosiokulttuurinen käsitystutkimus tarkastelee käsityksien muotoutumista sosiaalisena prosessina. Yksilö siis rakentaa käsityksiään vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäröivän todellisuuden kanssa.

Vaikka sosiokulttuurinen lähestymistapa korostaakin sosiaalisen ja kulttuurillisen ympäristön vaikutusta yksilön oppimiseen ja ajatteluun ja sitä kautta myös käsityksiin, myös yksilön oma toimijuus huomioidaan. Toimijuus ja itsesäätely ovat tärkeitä käsitteitä sosiokulttuurisessa lähestymistavassa, sillä yksilö nähdään aktiivisena toimijana, joka rakentaa tietoa sosiokulttuurisia resursseja hyödyntäen. (Alanen 2006: 56–58.)

Myös sosiokulttuurisessa käsitystutkimuksessa huomiota kiinnitetään toimijuuteen ja identiteettiin. Näin ollen tutkimuksen kohteena on myös usein käsityksien vaikutus yksilön toimintaan. (Aro 2009: 39–40.) Toimijuutta on määritelty muun muassa sosiokulttuurisesti

välittyneenä kapasiteettina toimia (Ahern 2011: 112). Sosiokulttuurista toimijuuskäsitystä on kritisoitu siitä, että kiinnostuksen kohteena on ainoastaan sosiokulttuuristen resurssien käyttö emotionaalisen puolen jäädessä huomiotta (Aro 2009: 50). Toisaalta Aron (mts. 50, 52) mukaan sosiokulttuuriset näkemykset toimijuudesta ja itsesäätelystä tukevat hyvin dialogisen käsitystutkimuksen äänten tarkastelua. Hän myös mainitsee sosiokulttuurisen lähestymistavan voivan tukea käsityksien ymmärtämistä dynaamisina prosesseina.

Dialoginen käsitysanalyysi tarkastelee tietyssä kontekstissa vuorovaikutuksessa synnyttäviä ja ylläpidettäviä käsityksiä. Dialogisen käsitystutkimuksen lähtökohtana on, että käsitykset eivät koskaan ole puhtaasti yksilön omia (Wertsch 1993: 70). Bakhtinilainen ajatus moniäänisyydestä on oleellinen dialogisessa käsitysanalyysissa. Bakhtinin (1986) mukaan kaikissa lausumissa on mukana useita monitasoisia ääniä. Aron (2009: 29–30) mukaan Bakhtin näkee kaikkien lausumien olevan vastauksia aiempiin saman vuorovaikutustilanteen lausumiin, jolloin jokainen lausuma on yhteydessä aiemmin sanottuun. Analyysissa huomio suunnataan siihen, millaisia ja keiden ääniä lausumista voidaan erottaa (mts.: 58). Huomiota kiinnitetään esimerkiksi siihen, millaisia kielellisiä valintoja käsityksiä kuvaavissa lausumissa käytetään. Ilmaukset voivat kertoa käsityksestä itsessään, jolloin voi erotella, millaista ääntä lausumassa kierrätetään ja missä muualla kaiutetaan samaa ääntä. Lisäksi kielelliset valinnat voivat kertoa, miten vahvasti lausuman esittänyt henkilö on sisäistänyt lausumassa kuuluvat äänet ja kuinka hän niihin asennoituu.

Käsitykset syntyvät dialogissa ja dialogissa asioita ja käsityksiä kielennetään puheena (engl. speech). Yksittäiset tutkinnan kohteina olevat puheen palaset, lausumat (engl. utterance) ovat aina linkittyneinä aiempien kielenkäyttötilanteiden lisäksi myös muiden ihmisten ääniin ja käsityksiin (Aro 2009: 29). Bakhtinilainen äänen käsite on siis tämän menetelmän kannalta keskeinen. Kaikki lausumat ovat tämän lähestymistavan näkökulmasta moniäänisiä, ja puhuessaan ihminen kierrättää erilaisia ääniä asettuen itse niiden käyttäjäksi ja toistajaksi (Aro 2009: 31).

Bakhtinin mukaan yksittäisissä lausumissa ja käsityksissä kuultavissa olevat eri äänet voivat olla eri tasoilla yksilön sisäistämiä (Bakhtin 1986). Äänet jaetaan dialogisessa käsitysanalyysissa sen mukaan, kuinka vahvasti yksilö on ne sisäistänyt. Äänet jaetaan kolmeen ryhmään: sisäistettyihin, autoritaarisiin ja irrelevantteihin. Autoritaariset äänet ovat muiden ääniä ja sanoja, joita toistetaan varsinaisesti niitä itse sisäistämättä. (Wertsch 1993: 78). Äänet voivat kuitenkin tulla käytössä sisäistetyiksi, jolloin niistä tulee vahvemmin omia (Aro 2009: 32). Sisäistämisen vahvuuden lisäksi äänet voivat erota myös sen suhteen, kuinka

selkeitä tai hiljaisia ne ovat. Lisäksi äänet voivat perustua tai olla perustumatta yksilön omiin kokemuksiin. (Dufva 1998: 99–100.)

Moniäänisyydestä eli polyfoniasta ja käsitysten vuorovaikutteisesta syntymekanismista huolimatta dialogisen käsitystutkimuksen piirissä yksilöllistä kokemusmaailmaa ja käsityksiä ei kiistetä eikä rajata tutkimuksen ulkopuolelle. Aron (2009: 37) mukaan käsityksien muodostumiseen vaikuttavat sekä yksilön henkilökohtaiset ja ainutlaatuiset kokemukset että sosiaalinen ympäristö. Esimerkkinä hän antaa tilanteen, jossa henkilöllä on käsitys asiasta, josta hänellä ei ole henkilökohtaista kokemusta. Tällöin muiden kokemusten on täytynyt vaikuttaa käsityksen syntymiseen. Omaa suhtautumista ja käsitystä muodostetaan olemalla olemassa olevien äänten kanssa joko samaa tai eri mieltä (Aro 2009: 32). Dufva (2013: 68) katsoo, ettei sosiaalista ja kognitiivista puolta oikeastaan ole mielekästä erottaa toisistaan. Hän katsoo kognitiivisen toiminnan ikään kuin jatkuvan yksilön ulkopuolelle, jolloin kognitio muodostuu yksilöä laajemmassa järjestelmässä. Tähän mahtuvat mukaan niin vuorovaikutus kuin muutkin sosiokulttuuriset tekijät.

Dialogisessa lähestymistavassa lausumat ovat kielen ja äänen lisäksi myös merkityksiä ja mielipiteitä. Oleellista on sekä miten sanotaan, että mitä sanotaan. Dialogisella menetelmällä voikin tutkia paitsi käsityksiä ja niiden kielentämistä, myös käsityksien luonnetta ja muodostumista, jolloin huomio kohdistuu käsityksiin vuorovaikutuksessa rakennettavina entiteetteinä. (Dufva 2006: 135.)

Tässä tutkimuksessa käytän dialogista lähestymistapaa tutkiakseni, millaisia käsityksiä tutkittavilla on luovasta kirjoittamisesta ja sen oppimisesta. Vaikka huomioni ei suoranaisesti kohdistukaan teoreettiseen käsitysten muodostumiseen, dialoginen näkökulma sisältää silti tämänkin tutkimuksen kannalta olennaisia huomioita käsitysten situationaalisuudesta ja tulkinnallisuudesta. Kun ajatuksia kielennetään, vastaanottajan on vielä tulkittava kielennetty käsitys (Wertsch 1993: 72). Tässäkin tutkimuksessa käsitysten analyysi tapahtuu haastateltavien puheesta, jota pyrin perustellusti vastaanottajana ja tutkijana tulkitsemaan. Lisäksi kielenkäyttö on dynaamista, eli sitä hyödynnetään eri tavoin eri tilanteissa. Vuorovaikutustilanne vaikuttaa myös paljon siihen, mitä sanotaan ja millaisia ilmauksia käytetään. (mts. 79, 85.) Tämä on syytä pitää mielessä, vaikka haastattelussa pyrittiinkin luomaan mahdollisimman avointa ja luontevaa keskusteluilmapiiriä. Parhaimmillaankin tutkimus siis tarjoaa kuvan siitä, millaisia käsityksiä tutkittavat kielentävät tiettyssä haastattelukontekstissa. Tyhjentävää kuvausta käsityksistä on siis mahdotonta tehdä, mutta ajatuksena tietysti on, että myös tiettyssä kontekstissa kerätyistä käsityksistä ja niiden

kielennöksistä voi tehdä suuntaa antavia johtopäätöksiä henkilön käsitys- ja ajatusmaailmasta luovan kirjoittamisen oppimisen suhteen.

Sosiokulttuurinen ja dialoginen lähestymistapa muodostavat näin ollen menetelmällisen kokonaisuuden, jossa kummankin lähestymistavan erilaiset painotukset ja näkemykset ohjaavat kiinnittämään huomiota käsityksiin monipuolisista näkökulmista. Kuitenkin dialoginen ja sosiokulttuurinen näkökulma myös tukevat toisiaan. Vygotskyn ja Bakhtinin näkemykset ovat toisiaan täydentäviä, ja myös Vygotskyn näkemyksissä kollaboratiivisuudella on merkittävä rooli käsityksien muodostumisessa (aro 2009: 41). Sosiokulttuuriseen näkökulmaan liittyvät ajatukset itsesäätelystä ja toimijuudesta yhdistyvät nähdäkseni erittäin hyvin dialogisen lähestymistavan situationaalisuuden ja äänten kierrättämisen tarkasteluun. Yhdessä ne mahdollistavat tutkittavien lausumien tarkastelun paitsi siitä näkökulmasta, mitä ja miten tutkittava kertoo tutkimusaiheesta ajattelevansa, myös siltä kannalta, millaisista sosiokulttuurisista aineksista ja kierrätetyistä äänistä käsitykset rakentuvat. Analyysissäni tarkastelen käsityksissä kaikkia ääniä, mutta toisaalta kiinnitän huomiota myös käsitysten muodostumiseen ja sosiokulttuuriin yhteyksiin. Konkreettisesti tämä tarkoittaa, että aineistoesimerkkejä tutkien pohdin niiden mahdollisia yhteyksiä aiemmissa tutkimuksissa havaittuihin käsityksiin ja eri teorioissa esiintyviin näkökulmiin. Dialoginen lähestymistapa ohjaa kiinnittämään huomiota myös kieleen (Alanen 2006: 66), joten analyysissäni teen paikoin tarkkoja ilmauksiin ja kielellisiin valintoihin liittyviä havaintoja ja tulkintoja. Tarkastelen esimerkiksi sitä, kuinka vahvasti tutkittava vaikuttaa kielellisten valintojensa perusteella sisäistäneen käyttämänsä äänen ja kuinka kielelliset valinnat mahdollisesti osoittavat kierrätettävän äänen toistuvan puheessa ilman sisäistymistä.

3.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyydestä on huolehdittu läpi koko tutkimusprosessin. Tutkittavien tietosuojasta ja oikeuksista on huolehdittu asianmukaisesti, eikä valmiissa tutkimuksessa ole mitään tutkittavien yksilöinnin mahdollistavia tietoja. Tutkimukseen osallistuvien on ollut mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä muun muassa tutkimuksen käytännön toteutuksesta ja tarkoituksesta koko tutkimuksen ajan. Tutkimukseen osallistuminen perustui tutkittavien omaan kiinnostukseen: tutkimuskutsut julkaistiin sosiaalisen median kanavissa sekä eräällä internetissä toimivalla kirjoitusfoorumilla, joten osallistumisesta kiinnostuneet olivat itse yhteydessä osallistumishalukkuudestaan.

Tutkittavien oli ennen tutkimukseen osallistumista täytettävä tutkimussuostumuslomake,

minkä lisäksi kaikille toimitettiin myös tietosuojailmoitus ja tutkimustiedote, joihin kehoitin perehtymään ennen tutkimussuostumuslomakkeen allekirjoitusta. Tietosuojailmoitus tarvittiin, sillä haastattelut äänitettiin, ja ääni on henkilön yksilöivä tunnistetieto. Haastattelut suoritettiin tutkittavien toimitettua tutkimussuostumuslomakkeet allekirjoitettuina. Tutkittavilla oli mahdollisuus milloin tahansa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen ilman perusteluita, mikä myös selitettiin tutkittaville. Aineiston keruuseen ja käyttöön liittyvät seikat, kuten haastattelun äänittäminen, käytiin läpi haastattelujen alussa. Tutkimukseen osallistuminen on siis ollut täysin vapaaehtoista, ja prosessista on pyritty tekemään tutkimukseen osallistuville mahdollisimman selkeä ja läpinäkyvä. Tutkittavien tietosuojasta on siis huolehdittu yleisen tietosuoja-asetuksen edellyttämällä tavalla: Tutkittavia informoitiin tietojen käyttötarkoituksesta, osallistuminen oli alusta loppuun vapaaehtoista, tutkittavilta pyydettiin lupa tietojen keräämiseen ja kerrottiin, millä tavoin tietoja käsitellään. (yleinen tietosuoja-asetus.)

Äänitetty aineisto säilytetään koko tutkimusprosessin ajan tietoturvasyistä yliopiston verkkolevyllä. Litterointivaiheessa aineistosta poistettiin kaikki tunnisteet, eikä tutkittavia siten enää ole mahdollista tunnistaa litteroiduista aineistoista. Jokaiselle tutkittavalle annettiin nimimerkki A, B, C ja D siinä järjestyksessä kuin he tutkimukseen osallistuivat. Tutkimuksen valmistuttua niin äänitetyt kuin litteroidutkin aineistot hävitetään pysyvästi.

4. Käsitusten analyysi

Käyn seuraavaksi läpi analyysin tuloksia teemakategorioittain. Aineistoa purkaen ja lausumia teemoittain yhdistellen löysin yhteensä 10 temaattista kokonaisuutta. Nämä teemakategoriat on jaettu neljään pääkategoriaan, jotka käsittelevät luovan kirjoittamisen ja sen oppimisen määrittymistä, itsenäistä ja itseohjautuvaa oppimista, vuorovaikutteista oppimista sekä kirjoittamisen ja sen oppimisen merkityksiä. Esittelen kunkin temaattisen kategorian käymällä läpi niissä ilmeneviä käsityksiä. Aineistoesimerkit tukevat tekemiäni tulkintoja ja konkretisoivat aineistosta tekemiäni havaintoja. Teemakategorian esittelyn lisäksi käyn kussakin alaluvussa läpi tarkemmin käsityksiä sosiokulttuurisen ja dialogisen analyysin näkökulmista. Vertaan käsityksiä aiempaan tutkimukseen ja teorioihin sekä pohdin, millaisia ääniä käsityksistä on havaittavissa. Myös tässä analyysissä aineistoesimerkit tukevat päätelmieni ja tulkintojeni perustelua. Lisäksi aineistoesimerkit mahdollistavat tarkkojen kielellisten havaintojen tekemisen ja analyysin kannalta relevanttien ilmausten osoittamisen ja käsittelyn.

4.1 Mitä on luova kirjoittaminen, entä sen oppiminen?

Tässä pääkategoriassa teemat keskittyvät siihen, millaisina ilmiöinä luova kirjoittaminen ja sen oppiminen näyttäytyvät tutkittavien käsityksissä. Luovan kirjoittamisen, luovuuden ja kirjoittamaan oppimisen olemus käsityksissä on kiinnostava ja oleellinen pohja tutkittaessa käsityksiä oppimisen tavoista. Erityisesti tässä kategoriassa pureudutaan luovuuden ja luovan kirjoittamisen määrittymiseen yksilön omana luovuutena ja itseilmaisuna. Sen lisäksi luovaa kirjoittamista tarkastellaan joukkona erilaisia taitoja. Luovuutta ja luovaa kirjoittamista sekä niiden oppimista lähestytään niin individualistisena ja omaa luovuutta korostavana toimintana kuin sosiokulttuurisesti hankittavana osaamisenakin. Esimerkiksi käsityksissä, joissa luovaa kirjoittamista tarkastellaan joukkona erilaisia taitoja, esiin tulee sekä yksilöllistä osaamista esimerkiksi oikeinkirjoituksen saralla että sosiokulttuurisesti rakentuvaa osaamista esimerkiksi sosiaalisesti määrittävien tekstikäytänteiden hallinnan muodossa.

4.1.1 Oma luovuus ja itseilmaisus

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla on käsityksiä, joissa luovuus ja luova kirjoittaminen näyttäytyvät individualistisina ilmiöinä. Lisäksi käsitykset välittävät kuvaa tekstin, kirjoittamisen ja yksilöllisen luovuuden omistajuudesta. Luova kirjoittaminen määritellään aineistossa monin paikoin yksilöllisen ja omaperäisen luovuuden sekä itseilmaisun kautta.

Tutkittavat tuovat esiin myös eksplisiittisesti luovan kirjoittamisen määrittelyn haastavuutta. Esimerkissä 1 luovaa kirjoittamista määritellään toiminnaksi, jonka kautta itse pääsee tuottamaan jotakin uutta. Lisäksi esimerkissä 1 nostetaan esiin luovan kirjoittamisen määritelmien moninaisuus:

1) D: mä mietin iteki sitä tavallaa just ku niitä määrittysvaihtoehtoja on niin monta mut mulle luova kirjottaminen .. tarkoittaa . ehkä semmosta niinku .. kirjottamista missä ite luodaan ehkä se .. hmm niinku ite luodaan sitä tekstiä ja juonta ja tavallaan semmosta .. et niin ehkä just sitä kun siinä ite luodaan jotain itse et eivälttämättä tartte olla silleen tartte luoda omia hahmoja mut ite tuo jotain uutta maailmaan sen kirjottamisen avulla

Ääni luovan kirjoittamisen määritelmien moninaisuudesta, jota esimerkissä 1 kierrätetään, on havaittavissa monissa luovaa kirjoittamista käsittelevissä akateemisissa teksteissä ja tutkimuksissa (ks. Light 2002, Pawliczak 2015). Esimerkissä D myös ilmentää luovan kirjoittamisen määrittelyn henkilökohtaisuutta ilmauksella *mulle luova kirjottaminen on*. Esimerkissä 1 kaiutetaan myös ääntä luovasta kirjoittamisesta jonkin uuden ja omaperäisen tuottamisena. Tämäkin ääni on laajalti jaettu, sillä uutuus on toimivuuden ohella toinen luovuuden standardimääritelmän luovuudelle asettamista kriteereistä (Runco & Jaeger 2012): 92). Esimerkissä 1 on kiinnostavaa myös se, kuinka luovan kirjoittamisen yhteydessä puhutaan juonesta ja hahmoista. Tämä ohjaa tulkitsemaan, että tämän lausuman yhteydessä D ajattelee luovaksi kirjoittamiseksi erityisesti sellaisten tekstien tuottamista, joiden yhteydessä tavataan käyttää juonen ja hahmojen käsitteitä. Näin ollen luovana kirjoittamisena näyttäytyvät tässä esimerkissä lähinnä proosa ja draama. Luovan kirjoittamisen määrittely lähinnä kaunokirjallisten tekstien tuottamisena on varsin yleisesti jaettu ja perinteisesti paljon kierrätetty ääni (Light 2002, Dawson 2004: 87, Pawliczak 2015).

Esimerkissä 2 luovaa kirjoittamista kuvataan oman äänen kasvattamisena, oman kirjoittajaidentiteetin etsimisenä sekä olemassa olevien kaavojen uudelleenkäyttämisenä ja uusintamisena:

2) C: sit luovassa kirjottamisessa kirjutustaito tarkoittaa nimenomaan sitä jotenkin et kasvatetaan sitä omaa ääntä ja sitä omaa luovuutta ja sitä kuka on itse kirjottajana eikä niinkään ehkä toisteta niitä samoja kaavoja mutta totta kai voidaan käyttää niitä samoja vanhoja kaavoja hyväkseen mut luomalla sit jotain uutta

Oman äänen käsite tuo luovan kirjoittamisen määrittelyyn paitsi omaperäisyyden myös näkemyksen luovuudesta yksilöllisenä ominaisuutena. Luovuutta onkin perinteisesti pitkään

pidetty yksilöllisenä ominaisuutena, jota on joillakin ihmisillä enemmän kuin toisilla ja johon ulkoiset tekijät eivät juuri vaikuta. Esimerkiksi Kuuskorpi (2019: 203) toteaa joidenkin persoonallisuuden piirteiden korreloivan luovuuden kanssa. Omasta äänestä puhuminen tuo lausumaan mukaan myös äänen, joka korostaa tekstin sisällön ja tyylin merkitystä luovalle kirjoittamiselle. Tämä ääni on kuultavissa myös Ivanicin (2004: 230) luovuuden diskurssissa. Toisaalta oman äänen käsitettä käytettäessä ei välttämättä automaattisesti kierrätetä ainoastaan individualistista ääntä luovasta kirjoittamisesta. Esimerkiksi Grainger, Gooch ja Lambirth (2005: 26) katsovat oman äänen muotoutuvan sosiokulttuurisesti kulttuurin kuluttamisen seurauksena.

Esimerkissä 2 mainitaan myös *samat vanhat kaavat*, joilla C tarkoittanee aiempien kirjoittajien käyttämiä, mahdollisesti tavalla tai toisella konventionalisoituneita ratkaisuja. Vanhojen, jo olemassa olevien kaavojen mainitseminen osoittaa käsitystä, jonka mukaan luova kirjoittaminen on sosiokulttuurista toimintaa, jossa omaan kirjoittamiseen ja tekstiin otetaan vaikutteita aiemmin kirjoitetuista teksteistä. Sama ääni kaikuu myös tarkasteltaessa yleisemmin luovuutta sosiokulttuurisena toimintana. Sosiokulttuurisesti tarkasteltuna luovuus nähdäänkin aina osana sosiokulttuurisesti rakentuvaa verkostoa, jossa luovuuden resursseina ja vaikutteiden lähteinä toimivat esimerkiksi kulttuurillisesti jaetut mallit ja aiemmat luovuuden tuotteet (Glăveanu 2013).

Esimerkissä 3 luovaa kirjoittamista määritellään tekstilajien ja kirjoittamisen kontekstin kautta:

- 3) A: niin . mä lasken aika lailla kaiken semmosen mitä kirjottaa niinku täysin omasta halustaan ja vapaaehtoisesti luovaks kirjottamiseksi että ei esimerkiksi jotain yliopistoessettä vaikka siinäkin vaikka toki ehkä kirjoitustaitoja ja tietynlaista luovuutta tarvitaan niin en kuitenkaan laske sitä luovaks kirjottamiseksi

Esimerkissä 3 luovuus näyttäytyy omaehtoisuutena ja omana haluna tuottaa tekstiä. A luo selkeän vastakkainasettelun asiatyyllisen, normatiivisen sekä akateemisen tutkielmatekstin tuottamisen ja luovan kirjoittamisen välille. Tämänkaltaista vastakkainasettelua tuottava ääni on laajalti jaettu. Muun muassa Tamminen (2022) ja Kauppinen (2020) ovat havainneet vastaavaa erontekoa asiatekstien tuottamisen ja luovan kirjoittamisen välillä tutkiessaan luovaan kirjoittamiseen liittyviä käsityksiä. Myös Miettinen (2022: 58) on havainnut, etteivät nuoret aikuiset pidä koulussa tapahtuvaa kirjoittamista luovana kirjoittamisena.

Luova kirjoittaminen määrittyy esimerkissä 3 myös oman itseilmaisun ja toiminnan omaehtoisuuden kautta. Nämä äänet toistavat samankaltaisia ajatuksia luovan kirjoittamisen

yksilöllisyydestä ja kytkeytymisestä kirjoittajapersoonaan. Esimerkissä 3 A käyttää ilmausta *mitä kirjottaa täysin omasta halustaan* määritellään luovaa kirjoittamista. Esimerkissä 3 luovaa kirjoittamista määritellään siis täysin vapaaehtoiseksi kirjoittamiseksi, joka ei ole ainakaan akateemista tekstiä. Esimerkissä 4 A jatkaa määritelmän pohtimista tekstilajien näkökulmasta konkreettisen esimerkin kautta:

4) A: mut sitten kun mä pidän blogia niin mä lasken ne blogitekstit kyllä luovaks kirjottamiseksi vaikka siinä ei vaikka fiktiota ei kirjottais niin lasken kuitenkin luovaks

A antaa ymmärtää, että on olemassa näkemys, jonka mukaan luova kirjoittaminen on fiktiivistä tuottamista. Esimerkissä vaikuttaisi kierrätettävän ääntä luovasta kirjoittamisesta fiktion tuottamisena. Perinteisesti luovaa kirjoittamista on käytetty synonyymina kirjallisuuden, kuten proosan ja runouden, tuottamiselle (Dawson 2007: 87, Pawliczak 2015). Toisaalta äänen kanssa asetetaan olemaan myös eri mieltä, sillä blogikirjoitukset A kuitenkin mieltää luovaksi kirjoittamiseksi, vaikka ne eivät olisikaan fiktiivisiä. Näin lausumasta erottuu myös itse sisäistetty ja omaan pohdintaan perustuva ääni, joka laajentaa luovan kirjoittamisen määrittelyä fiktiivisten tekstien tuottamisen ulkopuolelle. Aktiivisesta toimijuudesta luovan kirjoittamisen määrittelyssä kertoo ensimmäisessä persoonassa taipuva verbi *lasken*.

Esimerkissä 5 jatketaan luovan kirjoittamisen määrittelyä yhtäältä tekstilajien, toisaalta tekstin tarkoitetun funktion kautta:

5) C: samoin joku lehtitiedote tai uutinen niin eivät mun mielestä ole luovaa kirjottamista koska niissä on niin paljon se tai se informaatio on se
niin ehkä sana onkin tai päivän sana onkin se että onko sen tarkoitus tuoda jotain tarkkaa informaatiota sen kirjottamisen tai tekstilajin

C:n mainitsevat esimerkit tekstilajeista, joita hän ei pidä luovana kirjoittamisena, ovat melko konventionalisoituneita ja normien ohjaamia. Esimerkiksi uutisella on selkeä rakenne, joka ei juurikaan jätä tilaa omille valinnoille asioiden esittämisjärjestyksen, tyylin tai sisällön suhteen. Esimerkissä 5 mainitut tekstilajit ovat myös lähtökohtaisesti asiatyylisiä tekstilajeja. Näin ollen tässäkin voidaan katsoa kierrätettävän samoja, jo aiemmissa tutkimuksissa havaittuja ääniä, joiden mukaan asiatekstien tuottaminen ei ole luovaa kirjoittamista (Kauppinen 2020, Miettinen 2022). Esimerkissä 5 mainitaan myös kirjoittamisen ja tekstilajin tarkoitus; tarkkaa informaatiota välittävät tekstit rajataan tässä luovan kirjoittamisen ulkopuolelle.

Itseilmaisuus nousee myös merkittävään rooliin luovan kirjoittamisen määrittelyssä. Erityisesti B mainitsee itseilmaisun useammassa kohdassa luovaa kirjoittamista määritellessään. Esimerkissä 6 B kuvaa näkemystään luovasta kirjoittamisesta seuraavasti:

6) B: siinä . jotenki tuodaan sitä tekstin avulla esille vaikka et jotain fiilistä tuntee tai minkälainen niinku tietyllä tavalla itsensä ilmaisua niinku . jollain tasolla

Lausumassa kierrätetään ääntä itseilmaisun keskeisestä merkityksestä luovalle kirjoittamiselle. Käsitys luovan kirjoittamisen ja itseilmaisun yhteydestä on erittäin yleinen. Muiden muassa Boscolo ja Hidi (2007) mainitsevat yhdeksi kirjoitusmotivaation osatekijäksi halun ilmaista itseään kirjoittamalla. Muun muassa Kauppinen ym. (2015: 160) toteavat kirjoittamisen olevan merkityksellinen taito yhteisössä toimimisen lisäksi myös itseilmaisun kannalta. B kierrättää ääntä varsin yleisenä totuutena käyttäessään passiivimuotoisia ilmausta *siinä tuodaan esiin*. Näin hän ilmaisee käsityksensä yleisesti ottaen siitä, mitä luova kirjoittaminen on sen sijaan, että hän määritteli, mitä se hänelle itselleen tarkoittaa.

Esimerkissä 7 B nostaa esiin myös omakohtaisista asioista kirjoittamisen merkityksen luovaa kirjoittamista ja sen olemusta pohtiessaan.

7) B: No ehk sellai et lähtis jostain ittelleen niinku ihan helposta ja arkisesta en mäkään lähteny silleen niinku . ajatellen et mä kirjotan jotain luovaa vaan just itteleen joku mielekäs asia

Esimerkissä 7 kierrätetään ääntä henkilökohtaisesti relevanttien ja inspiroivien aiheiden merkityksellisyydestä. Samaa ääntä kierrätetään Ivanicin (2004) luovuuden diskurssin yhteydessä, jossa mainitaan omakohtaisesti kiinnostavista aiheista kirjoittaminen.

Luovuus ja luova kirjoittaminen näyttäytyvät esimerkkien ensimmäisen temaattisen kategorian ja sen aineistoesimerkkien valossa yhtäältä hyvinkin henkilökohtaisina ominaisuuksina. Luova kirjoittaminen esitetään itseilmaisuna, joka kumpuaa kirjoittajan omista mielenkiinnon kohteista ja omasta luovuudesta. Toisaalta jotkin esimerkit kaiuttavat myös sosiokulttuurista vaikutusta painottavia ääniä. Näin luovaan kirjoittamiseen vaikuttaa yksilön oman luovuuden lisäksi myös sosiokulttuurinen ympäristö ja muiden aiemmin luomat tekstit. Esimerkeissä rakentuu myös kuva luovuuden ja luovan kirjoittamisen omistajuudesta. Ilmaus oma toistuu useammankin kerran esimerkiksi omasta äänestä ja omasta luovuudesta puhuttaessa.

4.1.2 Opittavia taitoja

Tässä alakategoriassa luova kirjoittaminen näyttäytyy erilaisina taitoina, joita on mahdollista opetella. Huomio siirtyy siis luovasta kirjoittajapersoonasta erilaisia taitoja hallitsevaan kirjoittajaan. Lisäksi tässä kategoriassa tarkastellaan myös käsityksiä taitojen kehittymisen prosessinomaisesta luonteesta sekä taitojen liittymistä yhdeksi kokonaisuudeksi.

Luovaan kirjoittamiseen nähdään tarvittavan hyvin monipuolisia taitoja, joista osa liittyy mekaaniseen tekstin tuottamiseen ja aakkosten osaamiseen. Esimerkissä 8 C kuvaa käsitystään luovan kirjoittamisen perustasta seuraavasti:

8) C: eka on se että sä opit koulussa aakkoset ja opit kirjottamaan hyvin simppeleitä asioita et sä osaat kirjottaa

Esimerkissä 8 esitetään koulussa tapahtuva formaali opetus koko kirjoitustaidon perustana. C käyttää ilmausta *eka on se* asemoidessaan aakkosten oppimista luovan kirjoittamisen ensimmäiseksi askeleeksi ja lähtökohdaksi. Samaa ääntä kaiutetaan laajasti kirjoittamisen opetuksen toimintakulttuurissa. Esimerkiksi peruskoulun alkuopetuksessa, jonka C nostaa lausumassaan kirjoittamisen oppimisen paikaksi, aloitetaan kirjoittaminen aakkosia opettelemalla. Näin näkemys aakkosista kirjoittamisen pohjana on selkeästi esillä jo käytännön toimintakulttuurissakin.

Kirjoittamisen normien hallinta nousee myös esiin yhtenä luovassa kirjoittamisessa tarvittavana taitona. A kuvaa näkemyksiään oikein kirjoittamisen taidosta esimerkissä 9:

9) A: mutta ehkä se . et .. osaa kirjottaa niinkun oikein . ainakin .. lähes . lähes oikein
ei nyt jokaisen pilkun tarvii olla paikoillaan mutta silleen et se on kuitenkin ihan sellasta hyvää kieltä

Esimerkki 9 kierrättää ääniä oikeinkirjoituksesta kirjoitustaidon keskeisenä osa-alueena. Hyvään kirjoitustaitoon katsotaan usein kuuluvaksi myös kirjoitetun kielen hallinta symbolisena järjestelmänä, millä tarkoitetaan muun muassa sanojen oikeinkirjoituksen sekä välimerkkien käytön hallintaa (Michel, Bouffard & Rainville 1998: 474). Käsitys kirjoitustaidosta joukkona oikeinkirjoitukseen liittyviä taitoja on ollut perinteisesti suuressa roolissa kouluopetuksessa (Ivanic 2004: 227). Myös suomalaisessa koulujärjestelmässä oikeinkirjoituksella on ollut merkittävä painoarvo (Pentikäinen ym. 2017: 10. A käyttää lausumassaan ilmausta *hyvää kieltä*, mikä indikoi hänen pitävän kirjoitetun kielen normien hallintaa keskeisenä taitona hyvinä pitämiensä tekstien tuottamisessa.

Oikeinkirjoituksen lisäksi A nimeää myös tekstin jäsentelyyn, tyyliin ja tekstilajiosaamiseen liittyviä taitoja esimerkissä 10:

10) ja sitten et sen osaa sillee jäsenellä sen tekstin silleen et se ei oo vaan asioita siinä järjestyksessä kun ne tulee mieleen että siinä on vähän ajatusta käytetty siinä ja . sit ehkä että osaa kirjoittaa sen tilanteen vaatimalla tavalla että kirjoittaako akateemista esseetä vai runoja vai työhakemusta vai mitä kirjoittaa niin . niin osaa käyttää kans sellasta tyyliä ja sanarekisteriä mikä siihen tilanteeseen kuuluu

Esimerkissä nostetaan esiin tekstin jäsentämisen taito. Ääni kirjoitustaidosta selkeän ja jäsenellyn tekstin tuottamisen taitona on yleinen. Muun muassa Ivanicin (2004) määrittelemässä kirjoittamisen taitodiskurssissa mainitaan myös tekstin kielioppi ja jäsentäminen. Samaa ääntä on erotettavissa monissa muissakin kirjoittamisen taitoa ja hyvää kirjoittamista käsittelevissä teksteissä. Hyvän kirjoittajan tunnuspiirteinä on pidetty kykyä tuoda esiin omia ajatuksiaan ja yhdistellä asioita kokonaisuuksiksi (Michel, Bouffard & Rainville 1998: 473).

Esimerkissä 10 kirjoittamisen taito määrittyy voimakkaasti tekstilajiosaamisena. Hylland (2007: 149) sanoo, että genrepedagogiikan keskiössä on tukea oppijoita tuottamaan kuhunkin kontekstiin sopivaa tekstiä. Tämä ääni kuuluu selvästi esimerkissä 10. Genrepedagogiikka on ollut jo pitkään prosessikirjoittamisen ohella olennainen osa suomalaista koulukirjoittamisen pedagogiikkaa (Svinhuvud 2007: 10). Käsitys siis kierrättää yleistä ja laajalle koulumaailmassa levinyttä ääntä kirjoitustaidosta tekstilajien hallintana. Ivanicin (2004) diskursseista myös genrediskurssi on voimakkaasti läsnä tutkittavan A käsityksissä. Myös siinä kirjoittaminen nähdään sosiaalisesti rakentuvien genrejen hallintana. Lisäksi Ivanicin (2004: 233) genrediskurssin yhteydessä mainitaan taito käyttää kieltä, joka sopii tekstin genreen ja käyttötarkoitukseen. Täsmälleen sama ääni on havaittavissa esimerkissä 10, jossa A käyttää ilmausta *osaa käyttää kans sellasta tyyliä ja sanarekisteriä mikä siihen tilanteeseen kuuluu*.

D osoittaa myös pitävänsä tekstin rakenteen hallintaa oleellisena taitona luovassa kirjoittamisessa:

11) D: ja . välillä oon kyllä tehny sellasia että kirjoitan tarkoituksenmukaisesti tietyn mittasia tekstejä että pyrkii vaikka jossain viidessäsadassa sanassa tai kahessaasadassa sanassa . tota että mulla on joku tavote että mä haluan vaikka että tässä on selkee alku keskikohta ja loppu näibnki lyhyessä että sais niinku sellasta rakennetta ehkä harjoteltua sellasessa lyhyessäkin

Ääntä rakenteen hallinnan merkityksestä luovassa kirjoittamisessa kierrätetään paljonkin. Tekstien rakenteeseen liittyvä osaaminen ja rakenteellisesti yhtenäisten tekstien kirjoittaminen mainitaan esimerkiksi Ivanicin (2004: 227) taitodiskurssin yhteydessä. Tässä mainittu ajatus tekstin rakenteellisesta kaaresta, johon sisältyy alku, keskikohta ja loppu, on tyypillinen narratiivinen rakenne (Boyd, Blackburn & Pennevaker 2020). Narratiivisen rakenteen mainitseminen osoittaa myös tutkittavan pitävän juuri kerronnallisten rakenteiden hallintaa erityisen tärkeänä luovan kirjoittamisen taitona.

Esimerkissä 12 kirjoittamisen taidot nähdään yhtenäisenä joukkona, joiden katsotaan kehittyvän yhdessä kokonaisuutena:

12) D: ite en jotenkaan aika harvoin ite yritän keskittyä ainakaan tietosesti mihinkään niinku tiettyyn asiaan että välillä tulee joo että nyt haluaisin .. keskittyä vaikka just johonkin tää että vaikka nyt tän tekstin luku etenee jotenki loogisesti tai silleen mutta en yleensä jotenki ku ite kirjoitan nii keskityn siihen kokonaisuuteen enkä yksi- en silleen yksityiskohtiin

Esimerkissä 12 D kuvaa toimintaansa, jossa keskitytään yksityiskohtien ja yksittäisten taitojen hiomisen sijaan yleensä kokonaisuuteen. Tämä antaa ymmärtää D:n näkevän kirjoittamisen taidot kokonaisuutena, joita kaikkia harjaannutetaan kirjoittamalla tekstiä kokonaisuuteen keskittyen.

Esimerkki 13 puolestaan määrittelee luovaa kirjoittamista sekä sen oppimista prosesseiksi:

13) C: toi prosessihan on kyl sitä sanotaan aina että kirjoittamisen oppiminen on jotenki prosessi mä oon vähän semmonen ku mä oon niin itsekritiinen ihminen. niin mä haluaisin että mä oisin niinku valmis tai mun on tosi vaikee niinku hyväksyä sitä että kirjoittaminen on prosessi ja luovan kirjoittamisen oppiminen on prosessi

Kirjoittamisen näkeminen prosessina on hyvin yleinen käsitys. Tässä esimerkissä kaiutetaan ääntä kirjoittamisesta prosessina, minkä on havaittu olevan varsin yleinen tapa puhua kirjoittamisesta (Ivanic 2004: 231). Myös suomalainen kouluopetus käyttää prosessikirjoittamisen pedagogiikkaa merkittävästi kirjoittamisen opetuksessa (Svinhuvud 2007: 10). Vaikka esimerkissä kaiutetaan ääntä kirjoittamisesta prosessina, toisaalta C vaikuttaa kierrättävän ääntä osittain sitä sisäistämättä. Hän ilmaisee äänen alkuperää passiivimuodolla *sanotaan*. Hän siis ilmaisee kuululleensa ääniä, jotka puhuvat kirjoittamisesta prosessina, mutta itse hän ei ilmaise suoraan omaa käsitystään kirjoittamisen

prosessiluonteesta. Sen sijaan hän kertoo myöhemmin esimerkissä 13 hyvin eksplisiittisesti haasteistaan tämän käsityksen sisäistämisessä ilmaisulla *mun on tosi vaikee niinku hyväksyä*.

Luovan kirjoittamisen lisäksi myös luovan kirjoittamisen oppiminen määritellään esimerkissä 13 prosessiksi. Myös kirjoittamisen oppimisen näkeminen prosessina on erittäin yleistä. Ääntä oppimisen prosessista kierrätetään paljon myös kirjoittamisen oppimiseen liittyvässä tutkimuksessa (ks. mm. Rijlaarstam, Couzijn & Van den bergh 2004).

Luovan kirjoittamisen oppimista kuvataan opittavana taitona myös esimerkissä 14:

14) A: no ehkä semmonen mikä ihan ensin tulee mieleen nimenomaan tästä oppimisen käsitteestä on erilaiset koulutukset kirjoituskoulutukset

Tässä luova kirjoittaminen nähdään taitona, joka on mahdollista oppia koulutuksiin osallistumalla. Tässä erottuu lisäksi selkeänä käsitys luovan kirjoittamisen oppimisesta nonformaalina oppimisena ja erilaisiin koulutuksiin osallistumisena. Hän käyttää ilmausta ”*ihan ensin tulee mieleen*”, mikä kertoo nonformaalin, koulutuksissa tapahtuvan oppimisen olevan olennainen osa luovan kirjoittamisen oppimisen olemusta A:n käsityksissä.

4.2 Itsenäinen ja itseohjautuva oppiminen

Seuraavissa kolmessa alakategoriassa oppimista tarkastellaan itsenäisen ja itseohjautuvan oppimisen näkökulmista. Alakategoriat lähestyvät itsenäistä oppimista itsenäisen ja itseohjautuvan oppimisen sekä kirjoittamalla ja lukemalla oppimisen kautta. Kaikissa alakategorioissa painottuu oppimisen itseohjautuvuus ja oma aktiivinen toiminta oppimisen edistämiseksi. Toisaalta vaikka oppimista kuvataan näissä kategorioissa itsenäiseksi ja yksin tapahtuvaksi toiminnaksi, sen ei myöskään ajatella tapahtuvan irrallaan muista kirjoittajista. Esimerkiksi lukemisen ja oppimista edistävien resurssien etsimisen kautta oppimiseen haetaan tukea myös muilta kirjoittajilta, vaikka oppiminen ei tapahdukaan suoraan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Käsitykset luovan kirjoittamisen oppimisesta osoittavat vaihtelua sen suhteen, kuinka tiedostettuna oppiminen nähdään. Aina ei myöskään ole täysin selkeää, mitä oppimisen muotoa yksittäinen aineistoesimerkki ilmentää; toisinaan oppimisen muodot limittyvät ja ilmenevät yhtäaikaaisesti (Griffin, Holford & Jarvis 2004, Eschack 2007).

4.2.1 Oppiminen yksin ja oppimisen resursseja etsien

Tässä alakategoriassa kirjoittamista kuvataan tehtävän ja siten myös opittavan pitkälti itsenäisesti. Osa käsityksistä osoittaa kirjoittamisen ja sen oppimisen tapahtuvan pitkälti yksin.

Osa kuvatuista toimintatavoista taas osoittaa, että kirjoittamisen oppimiseen liittyy aktiivista oppimista edistävien resurssien etsintää kuten luentojen kuuntelemista ja ympäröivän maailman tarkkailemista. Yhteistä näille käsityksille on kuitenkin se, että oppiminen tapahtuu itseohjautuvasti ja yksilöllisenä prosessina, johon ei kuulu yhteisöllisiä toimintatapoja tai vuorovaikutusta muiden oppijoiden kanssa.

Esimerkissä 15 D ilmaisee kirjoittavansa pääasiassa yksin:

15) D: mutta ehkä suurimman osan ajasta kirjoitan kyllä ihan itekseni ja mielellään jossain rauhallisessa tilassa missä voi keskittyä ja uppoutua siihen omaan tekemiseen

Sen lisäksi, että kirjoittamisen kerrotaan tapahtuvan pääasiassa yksin, esimerkissä mainitaan myös rauhallinen tila. Näin ollen myös tilalla vaikuttaa olevan merkitystä kirjoittamisen ja sen oppimisen onnistumiseen. D käyttää ilmauksia *keskittyä* ja *uppoutua*, jotka kuvaavat kognitiivisia prosesseja. Siten luovan kirjoittamisen oppimisesta piirtyy tämän esimerkin valossa myös yksilökeskeinen ja kognitiivisiin prosesseihin pohjautuva kuva (ks. Flower & Haze 1981). Samaa ääntä kierrätetään myös esimerkissä 16:

16) A: no suurimman osan ajasta kirjoitan yksin koska kirjoittaminen nyt on aika yksinäistä hommaa ja siinä saattaa tulla omia oivalluksia

Esimerkissä 16 A käyttää ilmausta *omia oivalluksia*. Tämä osoittaa omistajuutta omaan oppimiseen sekä sen aikana syntyneisiin oivalluksiin. Lisäksi omistajuuteen viittaava ilmaus osoittaa käsitystä oppimisen henkilökohtaisesta luonteesta. Sanana *oivallus* puolestaan viittaa selkeisiin hetkiin, joihin ymmärretään uusia asioita. Täten oppiminen vaikuttaa myös selvästi tiedostetulta.

Vaikka kirjoittamista kuvataan tehtävän pitkälti yksin, myös ulkoisia virikkeitä hyödynnetään osana kirjoittamista. Esimerkissä 17 tilalla on jälleen suuri merkitys, mutta tällä kertaa rauhallisen ja hiljaisen tilan sijaan kirjoittamisen katsotaan edistyvän parhaiten, kun on mahdollisuus tarkkailla ympäristön tapahtumia:

17) B: mulla on vaikka kuin monta tosi pitkää tekstiä kirjoitettuna jostain lentokentältä tai junasta se on sellai paikka ett' sä oot yksin . periaattees . et sä voit observoida mut kuitenkin oot omassa kuplassa

Esimerkissä 17 julkiset paikat, kuten lentokentät, mainitaan kirjoittamaan innostaviksi tiloiksi, kun taas esimerkissä 15 kirjoittamisen nähdään onnistuvan parhaiten rauhallisessa paikassa.

Ulkoisen tilan ei esimerkiksi Karjulan (2015: 137) mukaan tarvitse olla kirjoittamista häiritsevä tai uppoutumista estävä ulkoinen häiriötekijä, vaan se voi toimia myös kirjoittamaan innostavana ja kirjoittamista ruokkivana tekijänä. Huomion arvoista on, että B käyttää sanaa *yksin*, vaikka hänen kuvaamansa tilat ovat julkisia paikkoja, joissa on myös paljon muita ihmisiä. Näin ollen sanalla viitataan ehkä pikemminkin henkiseen yksin olemiseen ja omassa rauhassa tapahtuviin kognitiivisiin prosesseihin, jotka tapahtuvat päänsisäisesti ilman vuorovaikutusta ympärillä olevien ihmisten kanssa.

Vaikka esimerkissä 17 kirjoittaminen tapahtuu itsenäisesti ja omassa kuplassa, silti tutkittava puhuu observoinnista. Ympäristölläkin siis vaikuttaisi olevan rooli tekstin syntymiseen. Esimerkki 17 kierrättääkin samaa ääntä kuin esimerkiksi Ekström (2011), joka korostaa ympäristön aktiivisen havainnoinnin roolia luovassa kirjoittamisessa kehittymiselle.

Myös esimerkki 18 toistaa käsitystä kirjoittamisen oppimisesta yksin tapahtuvana toimintana:

18) C: Mä sanosin että yksin kyllä mä tosiaan jossain ryhmissä ja silleen käyn mutta yleensä mä valitsen ne ryhmätki silleen että niissä ei ihan hirveesti oo sitä ryhmätoimintaa vaan ne on enemmän sellasia kurssin niinku luennon kaltasia että joku luennoi minulle ja minä kuuntelen

Toisaalta esimerkissä 18 mainitaan myös ryhmät, joissa C kertoo joskus käyvänsä. Kuitenkin C kertoo osallistuvansa pääasiassa sellaiseen toimintaan, jossa ei niinkään toimita ryhmissä. Hän mainitsee luennoinnin ja sen kuuntelemisen itselleen toimivaksi oppimisen tavaksi. Luennoille osallistumisen voi luokitella nonformaaliksi oppimiseksi, sillä oppiminen on tiedostettua ja terminä luennointi viittaa ennalta suunniteltuun, opetukseen tähtäävään kokonaisuuteen. Toisaalta esimerkki 18 ilmentää myös itseohjautuvaa oppimista. Itseohjautuvaan oppimiseen kuuluu olennaisena osana resurssien hakeminen oman oppimisen edistämiseksi (Ponton 2000) ja tässä esimerkissä oppimista edistävänä resurssina näyttäytyy nonformaalia oppimistilannetta edustava luennon kuunteleminen.

Samankaltaista itseohjautuvaa oppimista ja omaa toimijuutta oppimisen resurssien etsijänä osoittaa myös esimerkki 19:

19) A: no jotain oon käyny kuuntelee niinku esimerkiks kirjamesuilla jotain kirjoitusaiheisia keskusteluja

Tässä esimerkissä oppimisen resurssina näyttäytyvät kirjoittamisesta käydyt keskustelut. A ei kuitenkaan itse osallistu niihin, vaan pyrkii kehittymään kirjoittajana kuuntelemalla muiden keskustelua.

4.2.2 Lukemalla oppiminen

Itsenäisen oppimisen tapana lukemalla oppiminen toistuu kaikkien tutkittavien käsityksissä. Näkemys kirjoittamisen ja lukemisen yhteydestä on hyvin yleinen: kirjoitus- ja lukutaito nähdään usein yhteen kietoutuneina taitoina, joita on mahdoton erottaa toisistaan. Muun muassa monilukutaidon ja uuden kirjoittamisen käsitteissä tuottamisen ja tulkinnan taitojen nähdään limittyvän tiiviisti toisiinsa. (Luukka ym. 2008: 19, Kallionpää 2014.) Tämä yhteys erottuu erittäin selkeästi tässä alakategoriassa, jossa tutkittavat kuvaavat lukemisen merkitystä omalle luovan kirjoittamisen oppimiselleen. Lukemalla oppiminen heijastelee käsitystä luovan kirjoittamisen ja sen oppimisen sosiokulttuurisesta luonteesta. Tämä kategoria sijoittuu kuitenkin itsenäisen oppimisen pääkategorian alle, sillä varsinaista vuorovaikutusta muiden kanssa ei vielä tämän teeman sisällä käsitellä. Sen sijaan tekstien lukemisen kautta haetaan vaikutteita ja tietoisestikin pyritään oppimaan luovaa kirjoittamista lukemisen kautta.

Lukeminen nousee esiin jopa syynä luovan kirjoitusharrastuksen aloittamiselle:

20) D: ihan ekat muistot että oon harrastanu luovaa kirjottamista on ollu joskus ehkä ala-asteella silleen että mä oon aina tykänny lukee tosi paljon ja sitä kautta ehkä nopus sellanen innostus et iteki halus sitte . lähtee ite luomaan jotain samantyyppistä

Esimerkissä 20 ilmaus *luomaan jotain samantyyppistä* kertoo luettujen ja itse tuotettujen tekstien yhteydestä toisiinsa. D kokee ottaneensa omaan tuottamiseen aineksia lukemistaan teksteistä, mikä kaiuttaa voimakkaasti ääntä tekstien sosiokulttuurisesta luonteesta ja kirjoittamisen yhteydestä aiemmin kirjoitettuihin teksteihin (ks. mm Ekström 2011: 200–201, Grainger, Gouch & Lambirth 2005). Lukeminen ja samankaltaisten tekstien kirjoittaminen asetetaan myös syy-seuraus-suhteeseen siten, että lukemisesta seurasi D:n käsityksissä halu alkaa tuottaa itse jotakin luetun kaltaista.

Lukeminen näyttäytyy esimerkissä 21 ehtona sille, että luovaa kirjoittamista on ylipäänsä mahdollista oppia:

21) A: ja just niinkun . mun mielestä on niin että pystyy oppii kirjottamaan niin vaatii sitä että lukee

A käyttää esimerkissä 21 ilmausta *mun mielestä*, jolla hän osoittaa sisäistäneensä vahvasti äänen lukemisesta kirjoittamisen oppimisen edellytyksenä. Samaa ääntä kierrätetään paljon muuallakin. Sen lisäksi, että yleisesti kirjoittaminen ja lukeminen nähdään läheisesti toisiinsa liittyvinä toimintoina, luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden lukemisen välistä suhdetta on

myös tutkittu. Muun muassa (Broekkamp, Janssen & Van Den Bergh 2009) osoittavat tutkimuksessaan kirjallisuuden lukemisella olevan positiivisia vaikutuksia myös luovan kirjoittamisen osaamiseen.

Esimerkissä 22 lukeminen nimetään eniten kirjoittamisen oppimista edistäväksi toimintatavaksi:

22) D: no ite koen että oon ehottomasti kehittyny eniten lukemalla muita tekstejä erityisesti sellasilta kirjottajilta joita mä joista mä itse joita mä pidän hyvinä kirjottajina

D käyttää ilmausta *ehottomasti*, ikä kuvaa käsityksen selkeyttä. Lukemalla oppimisen kuvataan tapahtuneen erityisesti lukemalla hyvinä pidettyjen kirjoittajien tekstejä. Ilmaisus *joita mä pidän hyvinä kirjottajina* osoittaa D:n pitävän hyvän kirjoittajan määrittelemistä subjektiivisena kysymyksenä. Näin ollen oppimista tukevien tekstien valikoituminen on subjektiivisen tarkastelun ja valinnan tulos. Esimerkki 22 heijastelee näin myös itseohjautuvuutta ja oppimiseen käytettävien resurssien valintaa.

Esimerkissä 23 lukeminen ei kohdistu pelkästään toisten teksteihin, vaan lukemalla oppimista tapahtuu myös omia tekstejä lukiessa:

23) C: mä oon tosiaan ehkä enemmän oppiniu niinku lukemastani ja siitä että mä oon itse analysoinu tekstejä sekä omia tekstejä että toisten tekstejä

Verbi *analysoida*, jota C käyttää esimerkissä 23, kuvaa jo hyvin tiedostettua ja tavoitteellista toimintaa. Toisten tekstien lisäksi omien tekstien lukeminen ja analysoiminen tuo lukemalla oppimiseen mukaan myös oman oppimisen tarkastelun. Omien tekstien lukemisen ja analysoinnin voi katsoa olevan osa oman oppimisen seuranta. Oman oppimisen edistymisen tarkkailu ja arviointi on puolestaan keskeistä itseohjautuvalle oppimiselle (Ponton 2000)

Lukemalla oppimista hyödynnetään myös tarkasti määriteltyjen luovan kirjoittamisen taitojen oppimiseen:

24) C: sit voi mun mielestä ihan lukemalla oppia että mä esimerkiks teen niin että . mulla on no mulla on esimerkiks hankaluuksia niinku lu- kappaleiden ja lukujen siirtymissä
jos mä kirjotan vaikka romaania nii mulla on luvusta toiseen siirtymässä joku tykkää aina
mä saatan lukea jotain kirjaa josta mä huomaan että on tosi hyvät siirtymät ni sit mä saatan kirjottaa itselleni siirtymät muistiin ja analysoida niitä siirtymiä . niinkun että . tässä on käytetty tällästä siirtymää ja hakea sitä logiikkaa

Tässä ongelma, johon haetaan ratkaisua lukemalla oppimisen keinoin, on selkeästi määritelty. Lukemalla sekä luettua tekstiä analysoimalla pyritään oppimaan lukujen siirtymissä käytettäviä tekniikoita, jotka C kokee itselleen haastaviksi. Esimerkissä 24 kuvattu toiminta ilmentää vahvasti itseohjautuvaa oppimista, jossa oppija pyrkii kohti itse asettamia tavoitteita etsien resursseja oppimisensa tueksi (Ponton 2000). Esimerkissä 24 lukemalla haetaan omaa oppimista tukevia resursseja, jotka tässä esimerkissä määrittyvät tarkasti lukujen välisiksi siirtymiksi. Myös tässä toimijuus on vahvasti kirjoittajalla. Hän käyttää ilmauksia *analysoida* ja *hakea logiikkaa*, jotka kuvaavat paitsi toiminnan intentionaalisuutta myös tutkittavan omaa aktiivista roolia oman oppimisen edistäjänä.

Aiemmissa tämän teemakategorian esimerkeissä lukemalla oppiminen on näyttäytynyt varsin tiedostettuna, tavoitteellisena ja toisinaan jopa suunnitelmallisena toimintana. Sen sijaan esimerkki 25 antaa lukemalla oppimisesta tiedostamattomamman kuvan:

25) B: mut nyt ku on tullu Suomee ja on jotai suo- niinku suom- on kirjottanu suomeks ja on lukenu jotain ihan tälläst . ihan hömpää suomeks nii se on kans et nyt sieltä huomaa että alkaa tulla vaikutteita

Tutkittavan ilmaisu *huomaa että alkaa tulla vaikutteita* on mielenkiintoinen, sillä toimijuus ei asetu hänelle itselleen. Hän ei siis sano esimerkiksi ottavansa vaikutteita, vaan vaikutteet tulevat ikään kuin itsestään. Esimerkki 25 kuvaa toimintaa tiedostamattomana ja informaalina. Vaikutteiden tulo huomataan siis vasta siinä vaiheessa, kun ne alkavat tulla osaksi omaa kirjoittamista sen sijaan, että tekstiä analysoitaisiin tietoisesti. Tässä kuvattu lukemalla oppiminen edustaa selkeästi informaalia oppimista, jolle on tyypillistä, että oppiminen tapahtuu huomaamatta muun tekemisen ohessa (Malcolm, Hodgkinson & Colley 2003: 3).

Lukeminen on oppimisen tapa, joka yhdistää kaikkia tutkittavia. Osittain äänet lukemisen hyödyntämisestä luovan kirjoittamisen oppimisen tukena ovat samankaltaisia: useammastakin esimerkistä erottuu selkeästi oppimisen tiedostaminen ja suuri merkitys luovan kirjoittamisen oppimiselle. Toisaalta on myös vaihtelua siinä, kuinka merkittävänä lukeminen näyttäytyy, missä määrin sen nähdään vaikuttavan omaan kirjoittamiseen ja kuinka tietoisesti lukemalla pyritään oppimaan.

4.2.3 Kirjoittamalla oppiminen

Luovan kirjoittamisen katsotaan tässä alakategoriassa tapahtuvan kirjoittamalla. Käsitteet kuvaavat näkemystä siitä, että luovaa kirjoittamista opitaan sitä itse tekemällä. Sen lisäksi tutkittavat kuvaavat haasteita, joita kirjoittamisen ja sitä kautta myös oppimisen tielle voi tulla.

Esimerkissä 26 itse kirjoittaminen asetetaan luovan kirjoittamisen oppimisen edellytykseksi:

26) A: ei sitä voi oppia vaan silleen että kuuntelee mitä muut sanoo vaan sitä pitää tehdä myös itse

Esimerkissä 26 korostuu jälleen oppijan oman toiminnan tärkeys ja rooli aktiivisena toimijana ja oppimisen edistäjänä. Lisäksi tutkittava huomauttaa esimerkissä, ettei pelkkä muiden neuvojen kuunteleminen riitä oppimiseen. Tämä ilmaus ilmentääkin käsitystä, joka asemoi kirjoittamisen oppimista sekä sosiokulttuuriseksi että kognitiiviseksi prosessiksi: yhtäältä kirjoittamisen oppimiseen sanotaan tarvittavan omaa toimintaa ja harjoittelua, toisaalta myös muilta oppiminen on huomioitu, vaikkakaan ei yksistään riittävänä. Myös kielellisesti tarkasteltuna ääni kirjoittamalla oppimisesta näyttäytyy yleisesti tiedetyn totuuden lausumisena. Esimerkissä tutkittava toteaa, että kirjoittamista ”pitää tehdä” myös itse. Mukana ei ole henkilökohtaisesta toiminnasta tai näkemyksistä kertovia ilmauksia, vaan asia lausutaan yleisenä totuutena. Kuitenkin näkemys vaikuttaa olevan vahvasti sisäistetty, sillä ilmaisu on varma ja selkeästi kielennetty, mikä kertonee käsityksen selkeydestä tutkittavalle itselleen.

Kirjoittaminen näyttäytyy merkittävänä oppimisen tapana myös esimerkissä 27, jossa D kuvaa tarvittaessa jopa pakottautuvansa kirjoittamaan:

27) D: no erityisesti viimeaikoina oon niinku tehny sitä et mä vaan käytännössä . pistän itseni kirjottamaan kymmeneks minuutiks jotain et tää ei oo varmaan mikään hirveen harvinainen ongelma mutta se aloittamisen vaikeus on aika iso välillä nii jotenki ite ehkä se et saa sen niinku . ajatuksen liikkeelle sillä et vaikka oiski ihan hirveetä kuraa mitä sieltä tulee nii ainaki se on jotain ja saa niinku sillä ehkä viritettyä aivoja siihen

Esimerkki 27 kierrättää ääntä kirjoittamisesta parhaana keinona päästä yli mahdollisista kirjoittamisen esteistä. Samaa ääntä kierrätetään paljon esimerkiksi kirjoitusoppaissa (Ekström 2011). Lisäksi tutkimuksin on havaittu, että kirjoittamisen sinnikäs jatkaminen inspiraation puutteesta huolimatta on yksi parhaista keinoista päästä yli kirjoittamisen esteistä (engl. writer’s block) (Ahmed 2022). D nostaa esiin myös aloittamisen vaikeuden, jota kirjoittamaan ryhtymällä torjutaan. Hän myös osoittaa eksplisiittisesti pitävänsä ongelmaa melko yleisenä ilmauksella *tää ei oo varmaan mikään hirveen harvinainen ongelma*. Ääni aloittamisen vaikeudesta kirjoittajien yleisenä ongelmana esiintyy myös kirjoittamisen oppimiseen liittyvässä kirjallisuudessa (Perry 2009: 217). Perry esittää myös esimerkissä 24 havaittavissa olevan käsityksen, että mikäli inspiraatiota ja parempaa aikaa kirjoittamiselle jää odottamaan,

sitä ei välttämättä tule. Perry nostaa esiin myös kirjoittamisen säännöllisyyden tärkeyden. (mts. 217–218.) Esimerkissä 27 käytetty ilmaus *pistän itteni kirjottamaan* kuvaa myös oppimisen itseohjautuvuutta ja itsesäätelyn merkitystä oppimiselle. Esimerkissä 27 erottuu myös itsekriittinen sävy tutkittavan kuvatessa syntyvää tekstiä mahdollisesti *hirveäksi kuraksi*. Ääntä itsekriittisyydestä luovan kirjoittamisen ja sen oppimisen esteenä kierrätetään muuallakin. Muun muassa Rahmadin (2020: 55) mukaan yleisimpiä kirjoittamisen esteistä ovat perfektionismi ja liiallinen itsekritiikki. Ne saattavat ilmetä esimerkiksi oman tekstin vertailuna omaan tai toisten kirjoittamiin, kirjoittajan parempina pitämiin teksteihin, ja kirjoittamisen välttelyyn epäonnistumisten pelossa (mp.)

Kirjoittamalla oppimista kuvataan myös annettujen harjoitteiden tekemisenä:

28) A: ja yks oli semmonen haastoin itseäni etsin sellasen prompt-listan missä oli sellasia sanoja ja kokeilin että kuukauden ajan kirjoitin niinkun jokaiselle päivälle runon et se aihe oli se se valmiiks annettu sana niin seki oli mun mielestä hyvä harjotus tavallaan siihen että miten lähtee lähestymään sitä ja mitä kautta menee sinne aiheeseen mikä on annettu.

Promptien, eli valmiiksi annettujen, yleensä tekstin sisältöä ohjailevien ohjeiden käyttö kirjoittamisen inspiraation lähteenä ja oppimisen tukena on yleistä, ja sitä suositellaan monissa kirjoitusoppaissa (ks. Walker 2012: 52). Myös Karjula (2021: 53) kuvaa kirjoittamista tukevien ja ohjaavien harjoitteiden olevan yleisesti käytössä muun muassa opetustilanteissa, kirjoitusoppaissa ja -ryhmissä. Äänivalmiiksi annettujen ideoiden hyödyistä luovan kirjoittamisen oppimiselle on siis varsin yleinen, ja selkeästi myös tutkittava on sisäistänyt äänen omakseen, sillä hän kertoo hyödyntävänsä kyseistä työskentelytapaa. Kirjoittamisen oppimista tukevien harjoitteiden lähteeksi mainitaan internet. Esimerkissä 27 kierrätetty ääni internetistä oppimisen resurssien lähteenä korostuu erityisesti itseohjautuvasta oppimisesta puhuttaessa. Esimerkiksi Sockett (2022: 69) mainitsee itseohjautuvan oppimisen ja sen mahdollisuuksien lisääntyneen digitalisaation ja verkkovälitteisten oppimismahdollisuuksien myötä. Itseohjautuvuutta kuvaavat myös esimerkiksi 28 A:n käyttämät sanavalinnat *haastoin itseäni* ja *etsin*, joissa molemmissa korostuu oma aktiivinen toiminta ja tietoinen pyrkimys oppimisen edistämiseen itseä haastamalla. Esimerkissä 29 kirjoittamalla oppimista lähestytään erilaisten ratkaisujen kokeilemisen kautta:

29) C: no ehkä ylipäättään sellasta kokeilua että kokeilee eri ratkasuja ja tekee eri versioita eri teksteistä ja .. tälleen

Esimerkin 29 ilmaukset *kokeilee* ja *tekee* ovat molemmat aktiivista toimintaa kuvaavia verbejä, jotka heijastelevat käsitystä luovan kirjoittamisen oppimiseen tarvittavasta aktiivisesta toiminnasta. Lisäksi maininta saman tekstin versioista kierrättää prosessikirjoittamisen pedagogiikkaan liittyvää ääntä. Prosessikirjoittamisessa kirjoittamisen nähdään koostuvan päävaiheista, joihin kuuluu suunnittelu, luonnostelu, tarkistaminen ja muokkaaminen (Seow 2015: 315). Tekstin siis katsotaan kehittyvän useiden eri versioiden kautta lopulliseen muotoonsa. Prosessikirjoittamisen pedagogiikkaan kuuluvan suunnittelun merkitys on läsnä myös seuraavassa esimerkissä, joka näin ollen jatkaa prosessikirjoittamisen pedagogiikasta tutun äänen kierrättämistä:

30) C: Sit mä käytän aika paljon myös post it -lappuja ihan tämmösiä normi post it -lappuja mä kirjotan niihi aika paljon esimerkiks jos on joku kohta mist mä en oikeen tiä mikä sen ydin on nii sit mä saatan kirjottaa sen oletetun ytimen siihen post it -lappuun tai et sen pitää mahtua siihen post it -lappuun et jos siitä rupee tuntumaan et se ei mahu siihen post it -lappuun vaan et pitäs ottaa kaks tai kolmeki post it -lappua niin yleensä se kohta on jotenki huono tai siinä ei oo sitä ydintä vielä . kirkastunu vaan se on liian hajanainen

Tässä suunnittelu näyttäytyy toimintana, jossa hyödynnetään säännöllisesti tiettyä toimintatapaa. Käytössä on lisäksi kirjoitustilaa rajaava väline, post it -lappu, joka tukee kunkin kohtauksen ydinsanomaa tiivistämistä. Prosessikirjoittamisen pedagogiikan suunnitteluvaiheen lisäksi esimerkissä 29 näkyvät toisaalta myös tarkistamisen ja muokkaamisen vaiheet. C nimittäin ilmaisee käsityksensä siitä, että mikäli kohtauksen ydin ei mahdu suunnittelussa käytettävälle lapulle, se on vielä liian hajanainen. Ilmaus *liian hajanainen* antaa ymmärtää, että liian hajanainen kohtauksen ydin tulee havaituksi ja vaatii korjausta.

Esimerkissä 31 kirjoittamalla oppiminen käsitetään uuden kokeilemisena kuten esimerkissä 28:

31) A: esimerkiks tossa kun joku aika sitte olin lukenu aika paljon näitä säeromaaneja niin sitte . kokeilin vähän sellasta niinkutekstiharjotusta että jos mä ottaisin siihen vähän tämmöstä säeromaanimaista kerrontaa siihen tavallaan vähän tämmösiä kokeiluja . syrjähyppyjä genreihin mitä en yleensä kirjota

Esimerkissä 31 yhdistyvät käsitykset lukemalla ja kirjoittamalla oppimisesta. Lisäksi A:n kuvaama toiminta osoittaa lukemisen johtaneen suoraan kirjoitusharjoitukseen. Esimerkki myös kaiuttaa ääntä luovan kirjoittamisen oppimisesta erilaisten sosiaalisesti tunnistettavien

genrejen tuottamisen opetteluna. Tätä ääntä kierrätetään muun muassa Ivanicin (2004) esittelemässä genrediskurssissa, jossa kirjoittamaan oppiminen kuvataan erilaisten tekstikäytänteiden ja genrejen hallintana. Samaa ääntä kierrättää myös genrepedagoginen lähestymistapa, jossa fokus kohdistuu myös tekstilajiosaamiseen sekä kontekstiin sopivan tekstin tuottamiseen (Hylland 2007). Säeromaanin voi nähdä genrenä, johon lukemalla sosiaalistutaan ja siirretään opittua omaan ilmaisuun. Hylland (2007) määrittelee genren abstraktiksi, sosiaalisesti tunnistettavaksi kielenkäytön tavaksi, jollaisena myös säeromaania voidaan pitää

Kirjoittamalla oppiminen näyttäytyy edellä analysoitujen esimerkkien valossa pitkälti itseohjautuvana oppimisena. Käsitteet myös osoittavat aktiivista toimijuutta ja autonomiaa. Monipuolisten toimintatapojen kuvaus osoittaa lisäksi oman oppimisen suunnittelua ja omien toimintamallien kehittymistä. Lisäksi läsnä on kouluopetuksestakin tuttuja toimintamalleja, jotka pohjautuvat laajalti hyödynnettyihin kirjoittamisen pedagogisiin lähestymistapoihin.

4.3 Vuorovaikutteinen ja yhteisöllinen oppiminen

Seuraavat teemakategoriat tarkastelevat käsityksiä luovan kirjoittamisen oppimisesta vuorovaikutuksessa oppimisen kannalta. Erityisesti huomio kiinnittyy yhteisölliseen oppimiseen sekä palautteeseen. Ensimmäisessä kategoriassa keskitytään käsityksiin yhdessä oppimisesta erilaisissa kirjoittajayhteisöissä ja ryhmätilanteissa. Toisessa alakategoriassa puolestaan tarkastellaan käsityksiä palautteen roolista luovan kirjoittamisen oppimisessa. Palautetta oppimisen tukena tarkastellaan eri näkökulmista. Erityisesti huomio keskittyy siihen, millainen palaute on toimivaa ja vastaavasti millaista palautetta tutkittavat pitävät oppimista edistämättömänä.

4.3.1 Oppiminen yhdessä ja yhteisöissä

Kaikki neljä tutkittavaa ilmaisevat jollakin tavalla pitävänsä yhteistä toimintaa tärkeänä oman kirjoittamisen ja luovan kirjoittamisen oppimisen kannalta. Mainituksi tulee erilaisia kirjoittajayhteisöjä, joista osa kokoontuu fyysisesti samaan tilaan osan toimiessa kokonaan digitaalisilla alustoilla. Kirjoittajayhteisöiden lisäksi mainitaan myös muunlaista yhdessä kirjoittamista tai kirjoittamisesta keskustelua, joka edistää oppimista.

Yhdessä oppimisen kuvataan hyödyttäneen monin tavoin aina uusien ideoiden saamisesta motivaation ylläpitämiseen ja jopa kirjoitusharrastuksen aloittamiseen. Esimerkissä 32 ystävän kirjoitusharrastuksen kuvataan toimineen alkusysäyksenä kirjoittamisen aloittamiselle ja siten myös sen oppimiselle:

32) B: mä olin vaihto-oppilaana kanadassa ja yks mun vaihtarikaveri sitten niinku alko kirjottaa päiväkirjaa siellä ja sit mä ajattelin että mä alan kanssa ja me kirjoitettiin siellä päiväkirjaa

Vaikka tässä esimerkissä ei varsinaisesti kuvatakaan luovan kirjoittamisen oppimista yhdessä työskennellen, alkusysäys kirjoittamaan ryhtymiselle ja kirjoittamisen oppimiselle on tullut vuorovaikutuksesta toisen kirjoittajan kanssa. Ilmaus *ajattelin, että mä alan kanssa*, kuvaa myös selkeästi ystävän kirjoitusharrastuksen olleen tärkeä tekijä B:n kirjoittamisen aloittamiselle. Selkeämmin käsitystä yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksista kuvataan esimerkissä 33:

33) C: sit voi oppia menemällä erilaisiin kirjoittajaryhmiin ja kirjoittajapiireihin tai jopa kirjoittajakursseille

Esimerkissä 33 mainitaan kirjoittajapiirit ja kirjoittajaryhmät, jotka ovat selkeästi luonteeltaan yhteisöllisiä ja vuorovaikutteisia oppimisen paikkoja. Ne kuvaavat myös käsitystä nonformaaleista oppimistilanteista yhteisöllisen oppimisen paikkoina. Tässä esimerkissä mielenkiintoinen on myös ilmaus *”jopa kirjoittajakursseille”* menemisestä. Muotoilu tuo kirjoittajakursseille enemmän painoarvoa ja merkittävyyttä suhteessa kirjoittajapiireihin ja -ryhmiin. Kurssit ovat lähtökohtaisesti ohjattuja ja jonkun vetämiä, melko strukturoituja kokonaisuuksia, mikä lisää vaikutelmaa melko pitkälle strukturoidun ja kurssimuotoisen nonformaalin oppimisen suuresta merkityksestä tutkittavan käsityksissä.

Nonformaalia oppimistilannetta kuvaa myös esimerkki 34, jossa vuorovaikutus sanataidekoulun opettajan kanssa auttoi D:n käsityksen mukaan häntä kehittymään runojen kirjoittamisessa:

34) D: se sanataidekoulun opettaja oli hirveen tällenen runoentusiasti nii se oli jotenki hirveen tärkeä kokemus itelle silloin kun runous ei ollu ehkä niin se mun juttu ennen sitä mutta nykyään viihdyn ja nautin runojen parissa kyllä oikeen hyvin

Tässä esimerkissä yksittäisen nonformaalin koulutuksen vetäjän ja hänen yksilöllisten ominaisuuksiensa vaikutus kirjoittamiseen näyttäytyy merkittävänä. Lisäksi vuorovaikutuksella sanataidekoulun opettajan kanssa on ilmeisen pitkäkestoinen vaikutus, sillä D:n sanataidekoulussa käymisestä on kulunut useita vuosia. Sanataidekoulu nousee esiin merkittävänä oppimisen paikkana myös A:n käsityksissä:

35) A: et se on kyllä ollu tosi suuri . se sen vaikutus . mun kirjottamiseen ja ehkä semmoseen . miten mä miellän itteni kirjottajana ja miten mä ehkä hahmotan sitä kirjottamista nykyään

Sanataidekoulun vaikutus näyttäytyy merkittävänä. A kierrättää ääntä nonformaalin opetuksen suuresta merkityksestä ilmauksella *tosii suuri*. Oppimisen edistämisen lisäksi sanataidekerho on ollut muodostamassa pohjaa myös käsitykselle luovasta kirjoittamisesta.

Esimerkissä 36 C kuvaa käsitystään kirjoituspiireissä ja -ryhmissä oppimisesta. Esimerkissä esille tulee myös tekijöitä, jotka vaikuttavat tällaisissa konteksteissa tapahtuvan oppimisen onnistumiseen.

36) C: joo no mä kävin sillon vähän nuorempana sellaisssa ihan yleisissä kirjottamispiireissä mä en oo koskaan tosiaan ollu mikään hirvee ryhmäihminen että en oo koskaan tuntenu omakseni ihan hirveesti mutta mä pystyn siihen jos jos jotenki ne speksit on oikein ja tila on turvallinen ja mä tunnen itseni turvalliseks

Yhteisöllinen oppiminen ja ryhmätoiminta näyttävät yhtäältä hyödyllisinä ja toisaalta haasteellisina C:n käsityksissä. C kuvaa esimerkissä 36 käsitystä itsestään persoonana, jolle ryhmässä toimiminen ei lähtökohtaisesti ole erityisen luontainen tapa toimia ja kirjoittaa. Silti ryhmässä toimiminen näyttää potentiaalisena toimintatapana, mikäli olosuhteet ovat sopivat. Erityisesti ryhmässä toimimisen edellytyksistä esille tulee turvallinen ilmapiiri, jonka toteutuessa ryhmätoiminta koetaan mahdolliseksi ja hyödylliseksi. Samaa ääntä käytetään paljon kirjoittamisen oppimista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa, ja toimivan yhteisön mainitaan tarjoavan oppimiselle parhaat olosuhteet (Dean & Warren 2012: 50). Hyvä ilmapiiri mainitaan monissa lähteissä edellytykseksi myös onnistuvalle ryhmätyöskentelylle. Esimerkiksi vertaisarvioinnin edellytyksiksi nostetaan turvallinen, avoin ja erilaisuutta hyväksyvä ilmapiiri (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2017: 201–203). Tunteet ja niiden huomioiminen mainitaan myös yhteisöllisen kirjoittamisen ja yhdessä tapahtuvan kirjoittamisen oppimisen edellytyksinä (Vass, Littleton, Miell & Jones 2008).

Vapaamuotoisemmat, pelkistä kirjoittajista koostuvat ja ilman erillistä opettajaa tai ohjaajaa toimivat yhteisöt nousevat myös tärkeiksi yhteisöllisen oppimisen paikoiksi. Esimerkissä 37 A kuvaa oppimistaan kirjoittajapiirissä:

37) A: mä oon yhdessä pienessä kirjottajapiirissä jonka kanssa nähdään kerran kuussa ja jonka kanssa vaihdellaan tekstejä

se on kanssemmonen tosi opettavainen kokemus aina sen palautteen annon kannalta mutta siellä myös tulee uusia näkökulmia niihin teksteihin mutta myös kirjoittamiseen yleensäkin

Esimerkissä mainitut teksteihin ja kirjoittamiseen yleisemmin tulevat uudet näkökulmat ilmaisevat käsitystä yhteisöllisen oppimisen laaja-alaisesta merkityksestä: palautteenannon ja yksittäisten tekstien kehittymisen lisäksi kirjoittaminen itsessään saa uusia merkityksiä ja näkökulmia yhteisöllisen toiminnan seurauksena. Käsitys kaituttaa ääntä oppimisen kohteena olevasta luovasta kirjoittamisesta sosiokulttuurisena toimintana, jossa uusia näkökulmia ja ajatuksia saadaan yhdessä vuorovaikutuksen kautta (Sawyer 2009, Burns 2001). Lisäksi läsnä on käsitys oppimisesta yhteisenä toimintana, jossa yhdessä neuvotellen rakennetaan uusia näkökulmia ja ajatuksia kirjoittamisesta. Esimerkki kierrättää näin ääntä oppimisesta yhdessä tapahtuvana tiedon ja merkitysten muodostamisena, joka on oleellinen osa yhteisöllistä oppimista (Cross, Major & Barkley 2014: 4.). Kirjoittamisen oppiminen ja tekstien edistämiseen liittyvä luovuus näyttäytyvät tässä esimerkissä yhteen kietoutuneina ilmiöinä, joita kumpaakin yhteinen työskentely kirjoituspiirissä edistää. Käsitys oppimisen ja luovuuden yhteydestä ja toisiinsa limittymisestä on jaettu laajemminkin. Oppiminen ja luovuus nähdään toisinaan hyvinkin tiiviisti toisiinsa kytkeytyvinä ilmiöinä, joihin ulkoiset olosuhteet vaikuttavat (Lemmetty, Glăveanu, Forsman & Collin 2021: 4–5).

Kirjoituspiirin lisäksi A mainitsee myös kirjoittavia ystäviä, joiden kanssa käydyt keskustelut edistävät oppimista:

38) A: et samoin ku mulla nyt on muutamia kirjottavia ystäviä tän piirin ulkopuolellakin niin niidenki kanssa puhussa voi tulla sellasia . oivalluksia kirjoittamiseen liittyen ja just esimerkiks sieltä voi tulla ideoita joihinki sellasiin kirjoitusharjoituksii ja joihinki . kirjoitusoppaisiin esimerkiks . neki on ihan hyviä vinkkejä aina

Esimerkissä 38 vuorovaikutus kuvataan mahdollisuutena oppimista edistävien resurssien jakamiseen. Mainituksi tulevat esimerkiksi kirjoitusharjoitukset ja kirjoitusoppaat. Kirjoittamisen ympärillä käydyin vuorovaikutuksen seurauksena koetaan siis saatavan hyödyllisiä ja oppimista edistäviä neuvoja myös varsinaisen vuorovaikutustilanteen ulkopuolelle. Esimerkissä mainittavia kirjoitusoppaita ja -harjoituksia voi hyödyntää nimittäin myös itsenäisessä toiminnassa, vaikka kimmoke kyseisten resurssien käyttöön on peräisin keskustelusta muiden kirjoittajien kanssa. Lisäksi tässä esimerkissä kierrätetään ääntä kirjoitusoppaiden hyödyllisyydestä. Kirjoitusoppaita on Suomessa julkaistu jo pitkään, ja näkemykset niiden hyödyllisyydestä vaihtelevat. Toisaalta osa kirjoittajista kertoo käyttävänsä

niitä oppimisensa tukena, kun taas osa ei pidä niitä erityisen hyvänä oppimisen apuna vuorovaikutusmahdollisuuksien puuttumisen vuoksi (Värre 2001: 63).

Esimerkissä 38 kuvataan myös mahdollisuuksia oppia muiden kirjoittajien kokemuksista ja hyväksi kokemista toimintatavoista. Vuorovaikutuksesta siis opitaan kirjoittamiseen liittyviä toimintatapoja, jotka ovat ystävien kokemuksen mukaan toimivia ja vinkkauksen arvoisia. Muiden kokemuksista oppiminen on varsin yleistä. Kokemuksia, joista opitaan jotakin, jaetaan sekundääreihin ja primääreihin kokemuksiin, joista sekundääriset kokemukset tarkoittavat muiden kokemuksia, joiden kautta tietoa saadaan (Griffin, Holford & Jarvis 2004: 65–67).

Fyysisessä tilassa kokoontuvien yhteisöiden lisäksi myös internetissä toimivat yhteisöt näyttävät D:n käsityksissä merkittävinä oppimisen edistäjinä:

39) D: mä oon ite kokenu että netissä on paljon helpompi löytää niinku samanhenkisiä ihmisiä ja ihmisiä joilla on ehkä saman tyyppisiä kiinnostuksen kohteita kun itellä kirjottamisen suhteen nii se ehkä tekee siitä semmosesta keskustelusta ja keskustelun seuraamisesta mulle itelleni mielekkäämpää mulla ei tällä hetkellä oo hirveen isoa tai aktiivista yhteisöä niinku ihan oikeassa elämässä keiden ka niinku keiden kanssa jutella kirjottamisesta niin itelle se internetyhteisön merkitys on tällä hetkellä tosi iso ja jos vertaa esimerkiksi sitä niinku silloin ku kävin siellä sanataidekoululla nii silloin ollu ehkä sitä isointa yhteisöä sen suhteen mitä on ollu niinku oikeassa elämässä niin kyllä siitä on tai siis .. miten tän sanois . tällä hetkellä mulle on enemmän hyötyä internetyhteisöistä mutta jossain vaiheessa mulle on ollut enemmän hyötyä ei internetyhteisöistä ehkä niille on niinku aikansa ja paikkansa

Tutkittava D nostaa verkkoyhteisöiden hyödyksi mahdollisuuden löytää samanhenkisiä keskustelukumppaneita. Hän kertoo löytävänsä verkosta helpoiten samoista asioista kiinnostuneita ihmisiä, joiden kanssa tuntuu mielekkäältä kirjoittaa ja jakaa omia tekstejään. Ääni, jonka mukaan internet mahdollistaa samoista asioista kiinnostuneiden ihmisten vuorovaikutuksen, on käytössä muuallakin. Internetin sanotaankin helpottavan kirjoittajien verkostoitumista ja tukevan siten vuorovaikutusta kirjoittajien välillä (Hämäläinen, Paldanius, Tammela, Hyvönen & Niinisalo 2012: 73). Yhteiset kiinnostuksen kohteet kirjoittamiseen liittyen näyttävät kirjoittamisen yhteisöllistä oppimista tukevana elementtinä.

Toisaalta myös fyysisesti samassa paikassa ja tilassa toimivat yhteisöt ovat olleet D:n mukaan aikanaan tärkeämmässä roolissa osana kirjoittamisen oppimista. Hän ilmaisee pitävänsä sekä verkkoympäristöissä että *oikeassa elämässä* kokoontuvia yhteisöjä hyödyllisinä oppimisen kannalta, joskin nykyään toiminta internetyhteisössä on hänelle merkittävämpi luovan kirjoittamisen oppimisen tapa. Eri yhteisöllisyyden muodot näyttävätkin tässä

esimerkissä toisiaan täydentävinä. Kumpikaan ei tule arvotetuksi toisen yläpuolelle, vaan kuten D toteaa, kummallekin on aikansa ja paikkansa.

Esimerkissä 40 internetyhteisöiden merkitys näyttäytyy erittäin suurena ja laaja-alaisena luovan kirjoittamisen oppimisen kannalta.

40) D: joo ja siis ehottomasti se on varmaan se isoin sillä on ollu varmaan isoin vaikutus siihen tavallaan miten mä ite pyrin jotenki kehittämään sitä omaa kirjottamista ja mitä mä ylipäätään teen tavallaan kirjottamisen saralla
et jotenki sieltä tulee just tosi paljon sitä vinkkiä et internetyhteisöt on ollu mulle tosi tärkeitä kehittymisen kannalta

D käyttää ilmausta *isoin* kuvatessaan internet-yhteisöjen merkitystä kirjoittamisen oppimiselle. Hän myös katsoo internet-yhteisöiden vaikuttaneen voimakkaasti omaan toimintaansa oman kirjoittamisensa kehittämisessä. Verkko-yhteisöillä on siis D:n käsityksen mukaan ollut vaikutusta oppimisen edistymisen lisäksi myös siihen, miten hän itse vie oppimistaan eteenpäin. Siten yhteisöllisen oppimisen ja vuorovaikutuksen seuraukset ulottuvat myös yksin tapahtuvaan itseohjautuvaan oppimiseen. D myös toteaa verkko-yhteisöjen vaikuttaneen siihen, mitä hän tekee kirjoittamisen saralla, joten oppimiseen tähtäävien toimintatapojen lisäksi verkko-yhteisöt ovat vaikuttaneet myös siihen, mitä ja miten kirjoitetaan. Esimerkki 40 havainnollistaa D:n käsitystä verkko-yhteisöistä varsin monitasoisesti kirjoittamiseen ja sen oppimiseen vaikuttavina ympäristöinä.

Yhteisöllisyys näyttäytyy näiden esimerkkien ja lausumien valossa kirjoittamisen kannalta tarpeellisena mutta erittäin vaihtelevana ja monipuolisena ilmiönä. Fyysisesti samassa tilassa kokoontuviin yhteisöihin viitataan lausumissa huomattavasti useammin kuin digitaalisiin – vain yksi tutkittavista kertoo kysyttäessä toimivansa kirjoittajien verkko-yhteisössä. Tämä on mielenkiintoinen havainto, sillä monet lähteet mainitsevat kirjoittamisen siirtyvän yhä enenevässä määrin verkkoalustoille. (ks. mm. Williams 2015, Sulkunen, Nissinen & Malin 2021, Kallionpää 2014.) Muita kuin verkossa toimivia yhteisöjä esitellään kuitenkin melko monipuolisesti. Käsitelyssä erottuu nonformaalien oppimiskontekstien sekä ohjattujen koulutusten ja ryhmien merkitys yhteisöllisen oppimisen paikkoina. Toisaalta myös ilman erillistä ohjausta toimivat kirjoittajista koostuvat kirjoittajapiirit tulevat mainituksi hyödyllisinä ympäristöinä luovan kirjoittamisen yhteisölliselle oppimiselle.

4.3.2 Hyödyllinen, haastava palaute

Palaute näyttäytyy tavalla tai toisella hyödyllisenä luovan kirjoittamisen oppimisen tukena kaikkien tutkittavien käsityksissä. Palaute voi kuitenkin tutkittavien käsityksissä olla myös huonoa tai oppimista edistämätöntä. Palautetta lähestytäänkin useista eri näkökulmista. Yhtäältä nimetään palautteelta toivottuja ominaisuuksia ja piirteitä, toisaalta taas nostetaan esiin piirteitä, joita hyvässä palautteessa ei tutkittavien käsitysten mukaan tulisi olla. Temaattisesti palautetta käsitellään tässä luvussa sisällön kannalta tarkastellen sitä, mitä palautteelta toivotaan ja mitä palautteessa vastaavasti ei haluta nähdä. Lisäksi tarkastelussa on käsityksiä siitä, keneltä palautetta toivotaan, miten se tulisi muotoilla ja millaisia tunteita palautteen vastaanottaminen herättää.

Hyvänä palautteena pidetään rakentavaa palautetta. Yksi selkeä ja kaikkien tutkittavien jakama käsitys on, että rakentava palaute on usein hyvin tarpeellista. Millaista tarpeellinen ja hyvä palaute sitten on, vaihtelee tutkittavien käsityksissä jonkin verran. Esimerkiksi B kertoo esimerkissä 41 toivovansa, ettei palaute keskity suoraan henkilökohtaiseen tyyliin:

41) B: ehkä sellasta niinku ideoita siihen mitä sä voisit kuvata sanoilla tiiätkö ei niinku sekään et onko sun teksti tökeröä tai toi on huonoa niinku tiiätkö . niinku et ei puututtais siihen tyyliin vaan ehkä siihen et hei että mieli etä että mitä sä vaikka tästä asiasta nii lähgtis vaikka mieltii sen asian eri sävyi v värejä tiiätsä lähtis mieltii eri tasoilla tiiätkö jotain asiaa

Esimerkissä kaiutetaan ääntä, jonka mukaan persoonaan kohdistuva palaute ei ole toivottavaa. Samaa ääntä käytetään palautetta koskevassa kirjallisuudessa: Persoonaan kohdistuvaa palautetta pidetään ongelmallisena, sillä se voi luoda oppimisesta ja osaamisesta staattista kuvaa (Halinen ym. 2017: 208–209). Sen sijaan B toivoisi ideoita antavaa palautetta ja osoittaa siten pitävänsä ideoivaa palautetta hyvänä palautteena.

A taas käsittää hyvän palautteen kriittisempänä. Hänkin mainitsee, että mukavinta on saada kehuva palautetta, mutta hyödyllisimpänä hän pitää ongelmakohtat osoittavaa ja näkemyksiä perustelevaa palautetta.

42) A: mm . no just sellanen niinku . tai et se on ihannaa saada sellasta hyvää palautetta että tykkäsin tästä ja tämä oli kivaa ja näin mutta oppimisen kannalta se ei ehkä sit kuitenkaan oo se hyödyllisin palaute että ehkä hyödyllisin palaute on kuitenkin se kriittinen palaute . et osoitetaan niitä tekstin ongelmakohtia mikä siinä ei toimi koska se on sit et nää ei toimi miks nää ei toimi

Perusteluiden tärkeys palautteessa on laajasti kierrätetty ääni. Rehellisyys ja huolellinen perustelu mainitaan hyvän palautteen piirteiksi esimerkiksi opettajalta oppilaalle annettavan palautteen yhteydessä (Keh 1990: 303, Nelson & Schunn 2009). Hankala ja Kauppinen (2013: 216) nostavat esiin eri näkökulmia hyvään palautteeseen. Heidän mukaansa osa pitää kehuva palautetta hyvänä, osa taas näkee sen hauskana, muttei erityisen hyödyllisenä, kuten tutkittava A. Esimerkki 43 vaikuttaa kierrättävän laajemminkin jaettua ääntä kriittisestä ja perustellusta palautteesta hyvänä palautteenannon muotona.

Joissakin käsityksissä näkyy myös palautteen antajan asiantuntemuksen merkitys. Esimerkissä 43C muistelee kokemusta hyvästä palautteesta, jonka laatijana oli ammattilainen:

43) C: No öö silloin ku tota . mun esikoisromaani oli kustantajalla niin sen kustannustoimittajan palautteet oli tosi hyviä siis silleen että . kun se on ammattilainen niin se tietää mihin asioihin kiinnittää huomiota et se oli hyvää palautetta

Käsitys ammattilaisuudesta ja asiantuntijuudesta palautteen laadun parantajana on selkeästi läsnä. Se myös osoitetaan melko vahvasti sisäistettynä tutkittavan ilmaistessa suoran syy-seuraus-suhteen ammattilaisuuden ja palautteenantoon liittyvän tietämyksen välillä. Palautteeseen suhtautuminen palautteenantajan asiantuntijuuden mukaan on myös muissa tutkimuksissa havaittu käsitys. Esimerkiksi von Boehm, Suojala ja Veikkolainen (2017) kertovat opiskelijoiden suhtautuvan opettajalta saatuun palautteeseen välttämättömänä, kun taas vertaispalaute nähdään pikemminkin hyvänä lisänä, joka ei kuitenkaan yksin riittäisi.

Palaute näyttäytyy myös toimintaa ohjaavana. D kertoo esimerkissä 44 oppivansa palautteesta myös siten, että hän ottaa palautteessa esitetyt kehitysehdotukset huomioon seuraavaa tekstiä kirjoittaessaan.

44) D: ja lähtökohtaisesti se että jos joku on sanonut joskus että tässä tekstissä on . niinku ongelma x niin kyllä oon varmasti joskus harrastanu sitäki että sitte ku kirjoitan seuraavaa lukua tai seuraavaa tekstiä nii oon vähän miettiny että pitäiskö vähän kattoa että tässä dialogi toimis hiuka paremmin tai jotain vastaavaa mutta mä hyvin pitkäksi osaks kirjoitan omaks ilokseni enkä varsinaisesti kenenkään muun iloks ni varsinki siinä vaiheessa jos mä oon sitä mieltä että se dialogi on varsin toimivaa toimivaa ja joku muu on sitä mieltä että se ei oo niin ehkä enemmänki se mun reaktio on se että hän ei nyt vaan ymmärrä tätä

Tämäkin esimerkki heijastaa paitsi näkemystä palautteen hyödyllisyydestä myös aktiivista roolia ja toimijuutta omassa oppimisessa: palautteesta saatu ohje siirtyy osaksi konkreettista toimintaa. Halisen ym. (2017: 208–209) mukaan palaute saattaa tukea oppijan itsesäätelyä, mikä puolestaan saattaa auttaa kehittämään omaa toimintaa oppimisen kannalta

tehokkaammaksi. Näin ollen esimerkin 44 voi katsoa kierrättävän ääntä palautteesta itseohjautuvan oppimisen resurssina, josta voidaan saada ohjeita ja tukea seuraavia kirjoitustilanteita varten. D ilmaisee myös, ettei palaute aina johda muutoksiin omassa kirjoittamisessa. Hän kuvaa jättävänsä palautteen huomiotta, jos kokee itse, ettei palautteen sisältö ole relevanttia eikä palautteessa esitettyä ongelmaa ole. Myös Vainio (2019: 149) kierrättää ääntä, jonka mukaan kirjoittajan on tarpeen pohtia saamaansa palautetta ja valita, mikä saadusta palautteesta on relevanttia.

D näkee palautteen tarpeellisenä myös sen kirjoitusmotivaatiota lisäävän vaikutuksen vuoksi.

45) D: tai nyt tietysti se jos on saanu hyvää palautetta niin se kyllä motivoi kirjottamaan tavallaan enemmän kun saa just sitä positiivista vahvistusta sille et tää ei ookaan ihan surkeeta mitä mä teen sillä tavalla mutta tota kyllä sillä sillä on ollu jotai vaikutusta kyllähän toiki on aika iso vaikutus sillee et haluu kirjottaa lisää jos on saanu palautetta

Palaute näyttäytyy tässä esimerkissä hyödyllisenä motivaation lisääntymisen kautta. Sen lisäksi tämäkin esimerkki ottaa kantaa kehuvaan palautteeseen: D:n käsityksissä kehuva palaute on hyödyllinen siitä näkökulmasta, että se innostaa kirjoittamaan lisää. Palaute asettuu esimerkissä 45 tukemaan kirjoitusmotivaatiolle olennaista minäpystyvyyttä ja uskoa omasta suoriutumisesta (ks. Troia, Shankland & Wolbers 2012). Ilmaisun *positiivista vahvistusta* ilmaisee D:n näkemystä palautteen minäpystyvyyttä ja motivaatiota lisäävistä mahdollisuuksista. Esimerkissä 45 D myös pohtii suhtautumistaan palautteen merkityksen suuruuteen: ensin hän käyttää ilmausta *jotain vaikutusta*, mutta myöhemmin käytössä on ilmaus *aika iso vaikutus*.

Palautteen positiivisuus korostuu myös esimerkissä 46:

46) C: toinen on ehkä se kun mä oon nyt saanu palautetta mun ekasta romaanista nii se miten se on koskettanu ihmisiä nii se et palaute voi myös olla jotenki tollai . et se ei aina välttämättä oo sitä virheiden katsomista vaan se voi olla myös sellasta että hei et tää oli tosi hyvä kirja

Tämä esimerkki kierrättää ääntä positiivisuudesta ja siitä, ettei palautteen aina tarvitse olla virheiden osoittamista. C käyttää ilmausta *miten se on koskettanu ihmisiä* kuvatessaan kirjasta saamaansa palautetta. Tässä tekstin koskettavuus näyttäytyy siis positiivisena asiana ja lukijoiden antama palaute tekstin koskettavuudesta niin ikään positiivisena palautteena. Sama

ääni kuuluu myös esimerkissä 47, jossa A kuvaa palautetta siten, että sen avulla on mahdollista oppia omasta kirjoittamisesta kehityskohteiden lisäksi myös olemassa olevia vahvuuksia:

47) A: jep että kyllä se edelleen opettaa siitä omasta kirjottamisesta se palautteenanto just ku huomaa jotain manereja ja tai sit toisaalta huomaa positiivisessa mielessä että tässä mä oon hyvä jos tätä jotain juttua aina kehutaan oli teksti mikä hyvänsä niin ehkä mä sit olen siinä ihan ok

Esimerkissä 47 palautteen hyötyjä tarkastellaan oman kirjoittamisen reflektoinnin ja omasta kirjoittamisesta oppimisen kautta. Tässä huomio keskittyy kritiikin ja ongelmakohtien osoittamisen lisäksi myös positiiviseen palautteeseen, joka saattaa niin ikään tukea kirjoittajan käsitystä omasta kirjoittamisestaan ja osaamisestaan kirjoittajana. Palautteen merkitystä kirjoittajaidentiteetille on tutkittu Miittisen (2022) pro gradu -tutkielmassa, jossa on havaittu samankaltaisia käsityksiä palautteesta kirjoittajaidentiteettiä tukevana tekijänä.

Esimerkissä 48 hyvän palautteen tunnusmerkeiksi katsotaan palautteen rakentavuus sekä neuvotteleva ja kysyvä sävy:

48) D: kyllä mä pystyn ottamaan vastaan rehellistä palautetta mutta must ois kiva jos se ois kuitenkin silleen rakentavalla tavalla esitetty ja ylipäättään mä koen että eniten hyötyy mulle on sellasesta palautteesta joka osottaa semmosii . ehkä jos vaikka joku on sitä mieltä että jossain mun tekstissä on ongelmia vaikka dialogin kanssa tai juoni juoni ei oo jotenki looginen tai tapahtumat on ihan epäloogisii tai tämmösiä jos joku kertoo mulle . että hei minusta tää ei toiminu ootko ite pohtinu asiaa nii se on mun mielestä palautetta jota otan mielelläni vastaan varsinki silleen jos mä oon etukäteen valmistautunut ottamaan vastaan tällästä palautetta

Esimerkissä hyvästä palautteesta on kysymys, *ootko ite pohtinu asiaa*, joka kuvaa toivetta palautteen dialogisesta luonteesta. Esimerkkipalautteessa ei ilmoiteta jonkin asian toimivan tai olevan toimimatta, vaan sävy on kysyvä ja keskusteleva. Äänet palautteen vuorovaikutteisuudesta ja kysymyksien esittämisestä osana palautetta tulevat selvästi esiin esimerkissä 48, ja samankaltaisia ääniä löytyy runsaasti myös palautetta käsittelevästä kirjallisuudesta. Kysymyksiä sisältävän ja neuvottelevan palautteen ajatellaan tukevan kirjoittajan omistajuutta omaan tekstiinsä, auttavan näkemään tekstin lukijan näkökulmasta sekä pohtimaan tekstiä uusin tavoin (Hankala & Kauppinen 2013: 223, 228–229). Myös opettajille suunnatuissa palautteenannon ohjeistuksissa suositellaan esittämään kirjoittajalle rehellisiä kysymyksiä, jotka voisivat tukea kirjoittajan ajattelua (Keh 1990: 303).

Palautteen dialogisuutta toivotaan myös esimerkissä 49, jossa C kuvaa käsitystään mieluisasta palautteesta:

49) C: mutta parasta palautetta on ehkä sellanen . mä haluisin et palautteen annossa eka kysyttäis mihin osa-alueeseen sä haluat sitä palautetta että et jos se on aivan vasta alkutekijöissä nii ei kannata mitään pilkkusääntöjä antaa palautteeks et sehän on ihan turhaa
 et sit et . tärkeintä on niinku tietää missä vaiheessa se kirjoittaja on niinku itse siinä tekstissä että mihin se haluaa parantaa parannusta
 .. ja tota .. paras palaute on ehkä sellasta mikä jättää . tilaa myös muunlaisille tulkinnoille ja vähän niinku enemmän kysyy kuin kuin sanoo totuutena
 et hei mitäköhän sä oot tarkottanut tällä tai mitäköhän sä .. vähän niinku ku enemmän kysyy kun vaan tyrmaa tai lausuu jotenki . täysin totuutena

Dialogisuuden ja vuorovaikutteisuuden lisäksi tässä esimerkissä painottuu myös tekstin kirjoitusprosessin tuntemus ja kirjoittajan tarpeiden mukaan kohdennettu palaute. Ensinnäkin esimerkki osoittaa C:n käsittävän kirjoittamisen prosessina, jossa eri vaiheissa kiinnitetään huomiota eri asioihin; esimerkiksi luonnosteluvaiheessa ei välttämättä vielä keskitytä välimerkkisääntöihin (ks. Seow 2015) Kirjoittamisen tarkastelu prosessina on erittäin yleisesti kirjoittamisen ja sen oppimisen yhteydessä käytetty ääni. Muun muassa kouluopetuksessa hyödynnetään yleisesti prosessikirjoittamisen pedagogiikkaa (Hankala & Kauppinen 2013: 217). Kirjoittamisen prosessi kuuluu myös selkeästi Ivanicin (2004) kirjoittamisen diskursseissa, ja muun muassa Kallionpää (2010) mainitsee kirjoittamisen prosessin ymmärtämisen yhtenä oleellisimmista kirjoittamisen oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä asioista.

Myös palautteen kohdalla äänet kirjoittamisen prosessista ovat yleisiä. Halinen ym. (2017) mainitsevat yhdeksi palautteen tasoksi prosessiin kiinnittyvän palautteen. Siinä huomio suuntautuu tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Lisäksi myös he korostavat vuorovaikutusta hyvän palautteen tunnuspiirteenä (mts. 210). Palautteenannossa myös nähdään olevan eduksi, mikäli palautteen antaja tietää jotakin etukäteen esimerkiksi kirjoittajan siihen astisesta oppimisprosessista, osaamisesta ja mahdollisista erityistarpeista palautteen suhteen (Kauppinen & Hankala 2013).

Esimerkissä 49 nousee esiin myös palautteen antamisen tulkinnallisuus. C:n käsityksissä kirjoittaminen ja palaute ovat siis tulkinnan tuloksena syntyviä, ja parhaana näyttäytyy palaute, joka mahdollistaa useamman tulkinnan rinnakkaisen olemassaolon. Käsitys dialogisesta ja monille tulkinnoille avoimesta palautteesta parhaana palautteena näyttäytyy erityisesti

ilmauksissa *jättää tilaa myös muunlaisille tulkinnoille ja enemmän kysyy kuin sanoo totuutena*. Lisäksi esimerkki 49 kierrättää ääntä hyvästä palautteesta kysymyksiä sisältävänä keskusteluna sen sijaan, että palaute annettaisiin yksiselitteisenä totuutena ylhäältä päin. Samaa ääntä käyttävät muun muassa Hankala ja Kauppinen (2013), jotka mainitsevat dialogisen palautteen eduksi valta-asetelmien loiventumisen. Heidän tekstissään keskiössä on koulussa tapahtuva palautteenanto, mutta sama näkemys on havaittavissa myös tässä esimerkissä, jossa dialogisen palautteen koetaan olevan hyvää, sillä se ei sanele ylhäältä alaspäin ohjeita hyvään kirjoittamiseen.

Myös B:n käsityksissä vuorovaikutteinen ja neuvotteleva palaute näyttäytyy erityisen toivottuna palautteen muotona.

50) B: ehkä silleen et tuotais ideoita siihen mistä kirjottaa ja miten lähtis kuvailee niinku jos lähtis kirjottaa vaikka tuulesta tiiätsä niin lähettäs miettii niinku .. niinku yhdessä purkaa että mitä se tuuli on ja miten sit niinku kuvailis näyttäytyy erilaisena ..

B:n käsityksissä hyvä, dialoginen palaute pohjautuu selkeästi yhteiselle keskustelulle, jossa molemmat osapuolet tuovat aktiivisesti ajatuksiaan ja näkemyksiään esille. Esimerkin lopussa sanat *näyttäytyy erilaisena* kuvaavat, kuinka eri asiat ja ilmiöt näyttäytyvät eri tavoin eri ihmisille, jolloin yhteinen pohdinta saattaa laajentaa kirjoittajan mahdollisuuksia esimerkiksi kuvailuun ja ilmaisuun. Tämä käsitys näkökulmien lisääntymisestä tekstin tuottamisen tukena tulee esille myös muun muassa Ahmedin (2022) artikkelissa. Esimerkissä 52 kuvatus palautteenantotilanteen voisi ajatella lähestyvän kollaboratiivista kirjoittamista eri henkilöiden tuodessa keskusteluun ajatuksiaan siitä, miten tekstissä voisi ilmaista asioita eri tavoin.

Esimerkeissä 48–50 kierrätettävät äänet dialogisuudesta ja vuorovaikutteisuudesta hyvän palautteen piirteinä on käytössä paljon. Palautteen vuorovaikutteisuus, kysyvyys, avoimuus ja keskusteleva sävy mainitaan usein hyvän palautteen kuvauksissa (ks. mm. Mustonen 2019, Kauppinen & Hankala 2013). Palautteen dialogisuuden edut, kuten ajattelemaan kannustaminen ja näkökulmien lisääntyminen tulevat esiin useamman tutkittavan käsityksissä.

51) C: ja esimerkiks jos on jollain kirjoituskurssilla nii pitää olla tosi hyvä henki et ihmiset oikeesti uskaltaa antaa toisilleen palautetta ja oikeesti tuntee toisiaan niin paljon et pystyy antamaan oikeesti hyödyttävää palautetta

Esimerkissä 51 kierrätetään ääntä tuntemisen merkityksestä palautteenannon onnistumisen ja hyödyllisyyden edellytyksenä. Samaa ääntä kierrättävät muun muassa von Boehm, Suojala ja

Veikkolainen (2017), jotka ovat tutkimuksessaan havainneet joidenkin pitävän etuna sitä, että palautteen antaja ja vastaanottaja tuntevat toisensa. Esimerkissä 51 korostuu myös hyvän ilmapiirin merkitys, joka nähdään onnistuneen vertaispalautteen edellytyksenä (Halinen ym. 2017: 201–203). C käyttää esimerkissä ilmauksia *oikeesti uskaltaa antaa toisilleen palautetta* ja *pystyy antamaan oikeesti hyödyllistä palautetta*. Sana *oikeesti* antaa ymmärtää, että C:n käsityksissä huonon ilmapiirin vallitessa annettu palaute ei ole hyödyllistä eikä sitä uskalleta antaa ainakaan siten, että siitä olisi oikeasti apua.

Esimerkissä 52 tuodaan esiin hyödylliseksi koettu rehellinen palaute sekä negatiivisia tunteita herättävä lyttävä palaute:

52) D: no siis eniten hyötyähän ois mulle varmasti sellasesta rehellisestä pa- rehellisestä palautteesta tai niinku semmonen mikä ei oo niin jotenki lyttävä tietyllä tapaa siitä tulee paha mieli ja ikävä tunne jos joku on sillee että tämä oli ihan roskaa vaikka se oliski ollu ihan roskaa niin en mä haluu kuulla sitä niinku pelkästää

Rehellinen palaute mainitaan esimerkissä 52 D:n käsityksen mukaan hyödyllisimmäksi palautteeksi. Toisaalta D tarkoittaa, että rehellisenkään palautteen ei tulisi olla pelkästään negatiivista kritiikkiä. Ilmauksella *semmosta mikä ei oo niin jotenki lyttävä* D tekee eron rehellisen, hyödylliseksi kokemansa palautteen ja pelkkää negatiivista kritisointia sisältävän, tunteisiin kielteisesti vaikuttavan palautteen välille. Ilmauksilla *paha mieli* ja *ikävä tunne* D kuvaa pelkän negatiivisen palautteen synnyttämiä tunnetiloja. Ääni tunteiden huomioimisen merkityksestä palautteenantotilanteessa on paljon kierrätetty. Esimerkiksi Hämäläinen, Paldanius, Tammela, Hyvönen ja Niinisalo (2012) käyttävät samaa ääntä mainitessaan tunteiden huomioimisen tärkeyden palautetta annettaessa.

Luotaantyöntävänä ja epämiellyttävänä näyttäytyy myös palaute, jossa ei huomioida palautteen subjektiivista ja subjektiiviseen tulkintaan perustuvaa luonnetta:

53) C: palautehan on aina subjektiivista se on aina . siis ihan aina sitä ei voi välttää se on aina subjektiivista jos joku puhuu että tää on täysi totuus se on jotenkin . aika luotaan työntävää

C esittää selkeästi käsityksensä palautteen subjektiivisuudesta. Sana *aina* toistuu puheenvuorossa neljästi, minkä lisäksi hän korostaa käsitystään palautteen subjektiivisuudesta käyttämällä ilmauksia, kuten *välttämättä*. Käsitys palautteen subjektiivisesta luonteesta on vahvasti sisäistetty, ja ääni on vahvasti oma. Käsitys palautteen subjektiivisuudesta on kuitenkin myös laajasti jaettu. Jopa formaaleissa opetustilanteissa, joissa kirjoittamisen

arviointiin käytettävät kriteerit on eksplisiittisesti määritelty, on havaittu eroja siinä, kuinka kriteerejä tulkitaan ja ymmärretään, sekä miten subjektiiviset käsitykset vaikuttavat siihen, millaista tekstiä pidetään hyvänä ja onnistuneena (Beck 2006).

Myöskään pelkkiin kielivirheisiin keskittyvää palautetta ei nähdä toivottuna.

54) D: mutta ehkä semmonen . kieliasuun puuttuminen että sulla on nyt tässä tekstissä viistoista eri pilkkuvirhettä ja voitko korjata ne välittömästi ja on silläki palautteella toki arvonsa mutta mä en koe että se auttaa mua kehittymään nimenomaan sit kirjottamisessa

Esimerkissä 54 kuvataan pelkästään kieliasuun ja sen virheisiin liittyvää palautetta, joka kohdistuu johonkin tiettyyn tekstiin, josta yksittäisiä virheitä on koottu. D toteaa kiinnostavasti palautteella olevan kuitenkin arvonsa, vaikkei se hänen käsityksensä mukaan tue oppimista. Tämä näkemys vaikuttaa kierrättävän käsitystä kaiken palautteen arvokkuudesta, vaikkei siitä suoraan olisikaan hyötyä kirjoittamisen oppimiselle. D:n käyttämä ilmaus *mä en koe, että se auttaa mua kehittymään nimenomaan sit kirjottamisessa* antaa kuitenkin ymmärtää, että myös kuvatun kaltainen palaute saattaa auttaa oppimaan jotain muuta, vaikka kirjoittamiselle hyötyä ei koetakaan olevan. Lisäksi esimerkissä kuvattu palaute kohdistuu selvästi vain yhteen tekstiin ja siinäkin vain yhteen osa-alueeseen. Yksittäiseen tekstiin kohdistuvaa palautetta pidetään ongelmallisena muun muassa heikon yleistettävyyden vuoksi (Halinen ym. 2017: 208).

Huonoksi koetun palautteen lisäksi palautteesta oppimista saattavat vaikeuttaa myös palautteen vastaanoton haasteet. Kaksi tutkittavista ilmaisee selkeästi kokemuksensa siitä, ettei heidän ole aina helppo ottaa vastaan palautetta. C kuvaa palautteen vastaanoton haasteita seuraavasti:

55) C: mä haluisin että mä oppisin enemmän palautteesta tää on jotenki noloo sanoa
mä en vaan siitä saa jotenki

Esimerkissä 55 C osoittaa pitävänsä palautteesta oppimista hyvänä asiana, jonka hänkin haluaisi osata paremmin. Lisäksi käytetty ilmaus *noloo* viittaa C:n pitävän palautteesta oppimista arvostettuna asiana. Näin ollen myös haasteet palautteen vastaanottamisessa näyttäytyvät ongelmallisina C:n käsityksissä. Myös D kertoo välttelevänsä palautetta, vaikka ilmaisee pitävänsä palautetta hyödyllisenä:

56) D: palaute on sellanen että mä ymmärrän kyllä että palautteesta on paljon hyötyä mutta mä oon tosi huono ottamaan vastaan palautetta ja välttelen sitä mielelläni viimeeseen asti

Esimerkissä 56 vaikeudet palautteen vastaanottamisessa ilmaistaan melko pysyvänä ominaisuutena käyttäen verbinä ensimmäisen persoonan olla-verbiä *oon*. Toteamuksessa ei siis käytetä mahdollista muutosta kuvaavia ilmauksia. Palautteen vastaanoton haasteista kertoo myös selkeästi ilmaistu ristiriita palautteeseen liittyvien käsitysten ja toiminnan välillä. D yhtäältä toteaa, että *palautteesta on paljon hyötyä* mutta toisaalta kuvaa myös välttelevänsä palautteen saamista koetusta hyödystä huolimatta. Kuitenkin vaikka palautteen vastaanotto koetaan haastavana, tutkittavat kertovat myös tavoista, joilla katsovat voivansa hyödyntää parhaiten palautetta haastavuudesta huolimatta.

57) D: mä oon tosiaan vähän huono ottaa palautetta vastaan nii sit mä pyrin siihen että tota mulla on aikaa mutustella sitä palautetta että mä otan mielummin palautteen vastaan sähköpostilla kirjallisesti että sit mulla ei lähe ihan ne tunteet pyörii

Palautteita ja niiden vastaanottoa tutkinut Mustonen (2019) toteaa, että moni tutkimukseen osallistuneista näki kirjallisen palautteen etuna mahdollisuuden jälkikäteen palautteen äärelle palaamiseen. Mahdollisuus tutustua palautteeseen rauhassa ja tarvittaessa useita kertoja on tämän perusteella useampienkin kirjoittajien jakama näkemys ihanteellisesta palautteensaantitilanteesta. C kertoo myös kirjallisen palautteen antavan aikaa tunteiden käsittelyyn. Tämän hän kertoo myöhemmin haastattelussa auttavan myös palautteeseen vastaamisessa, sillä vastaamisen voi hoitaa vasta ensimmäisten tunnereaktioiden mentyä ohi. Esimerkki 56 osoittaa myös vahvaa yhteyttä palautteen ja palautteensaajan tunteiden välillä. Tunteiden yhteys palautteen saamiseen on monissa tutkimuksissa käsitelty ilmiö ja käsitys palautteen ja tunteiden yhteydestä laajalti jaettu (ks. Kauppinen & Hankala 2013, Mustonen 2019, Hämäläinen, Paldanius, Tammela, Hyvönen & Niinisalo 2012).

Palautteeseen näyttäytyy toisaalta hyödyllisenä oppimisen työkaluna, toisaalta palautteeseen ja sen hyödyntämiseen kuvataan liittyvän myös haasteita. Palautetta pidetään kuitenkin oppimisen kannalta arvokkaana, ja tutkittavat kierrättävät paljon palautteen hyötyihin liittyviä ääniä. Rakentavan palautteen ääni nousee myös selvästi esiin, joskin jonkin verran vaihtelua on sen suhteen, millainen palaute nähdään erityisen hyödyllisenä. Palautteen vuorovaikutteisuus ja dialogisuus nousevat kuitenkin selkeästi esiin erityisen hyvänä pidettynä palautteen muotona. Vaikka osa tutkittavista pitääkin palautteen vastaanottoa vaikeana, silti palautetta ja sen vastaanoton osaamista pidetään arvokkaana asiana. Hyvän palautteen tunnuspiirteiksi mainitaan muun muassa rehellisyys, perustelujen esittäminen, kirjoittajalle

osoitetut kysymykset ja tilan jättäminen monenlaisille näkemyksille. Toisaalta huonoksi palautteeksi katsotaan esimerkiksi pelkkä negatiivinen kritiikki, jyrkkä ja tuomitseva sävy sekä yhteen tekstiin osa-alueeseen kuten kielivirheisiin, keskittyminen. Vastaavia luonnehdintoja käytetään runsaasti palautetta käsittelevässä kirjallisuudessa. Tutkittavat siis kierrättävät paljon yleisesti jaettuja ääniä palautteesta, ja myös tutkittavat kierrättävät jossain määrin samoja ääniä toistensa kanssa.

4.4 Luovan kirjoittamisen ja sen oppimisen merkityksiä

Tässä pääkategoriassa luovaa kirjoittamista ja sen oppimista tarkastellaan niihin liitettävien merkitysten kautta. Ensimmäisessä alakategoriassa luovaa kirjoittamista lähestytään positiivisten tunnekokemusten sekä tunteiden ja ajatusten käsittelyn kautta. Toisessa alakategoriassa taas merkityksiä tarkastellaan kokonaisvaltaisen kielellisen ja tekstuaalisen osaamisen näkökulmasta.

4.4.1 Positiivisia kokemuksia, ajattelun apua ja tukea tunteiden käsittelyyn

Tutkittavat kuvaavat hyvin monipuolisesti käsityksiään luovan kirjoittamisen merkityksestä tunteiden ja ajattelun näkökulmista. Luovaan kirjoittamiseen liitetään paljon positiivisia tunnekokemuksia. Kirjoittaminen nähdään myös voimavarana, joka tukee ajatusten ja tunteiden käsittelyä. Kirjoittamisen ilo nousee selvästi esille tutkittavien käsityksissä. D kuvaa kirjoittamisen merkitystä ilon lähteenä esimerkissä 58 seuraavasti:

58) D: no tosi paljon iloa ja paljonki hyötyä tavallaan silleen että ylipäänsä siitä että sen kautta on saanu tosi paljon sisältöä elämään ja ystäviä elämään ja ylipäänsä sellasta mä . nautin jotenki tosi paljon jotenki että mä saan sitä saan kirjottaa erilaisia asioita tapahtumaan ja leikkiä erilaisilla maailmoilla ja erilaisilla hahmoilla ja erilaisilla tyyleillä tai tavoilla nii se on kyllä tosi mielekästä ja sellasta mukavaa toimintaa itelle

Tässä esimerkissä kierrätetään ääntä kirjoittamisesta iloa tuottavana ja leikillisenäkin toimintana. Ääntä kirjoittamisesta leikillisenä toimintana käytetään muuallakin. Esimerkiksi Karjula (2020) on tutkinut väitöskirjassaan kirjoittamista leikillisyyden kautta. Esimerkissä kirjoittaminen näyttäytyy itsessään palkitsevana ja miellyttävänä toimintana, jota D kuvaa ilmauksilla *mielekästä* ja *mukavaa toimintaa*. Kirjoittamisen hauskuutta ja mielekkyyttä kuvaa myös D:n käyttämä sanavalinta *nautin*. Lisäksi kirjoittamisella on ollut positiivisia vaikutuksia sosiaaliseen elämään. Kirjoittamisen onkin myös aiemmassa tutkimuksessa todettu lisäävän

yhteisöllisyyttä ja osallisuuden kokemuksia (Miettinen 2022). D mainitsee lisäksi, että kirjoittaminen on tuonut ylipäänsä sisältöä elämään.

Kirjoittamista kuvataan myös flow-kokemusten antajana:

59) C: no mikään ei oikeen voita sitä tunnetta että sä tajuut että se teksti usein tarina ku kuitenkin etupäässä oon kaunokirjailija kun se tarina rupee viemään itseään eteenpäin ja jotenki pääsee siihen flow-tilaan ja et tää on tosi hyvää tekstiä ja tää on aivan mahtavaa

Ilo ja flow näyttävät tässä myös kirjoittajan minäpystyvyyttä vahvistavina tekijöinä. Näkyvissä on vahvasti ajatus tekstin hyväksi kokemisen ja siten oman minäpystyvyyden positiivisista vaikutuksista kirjoittamiseen ja motivaatioon (ks. Boscolo & Hidi 2006). Tarinan myös kuvataan kuljettavan itseään, mikä on varsin tyypillinen ja jaettu käsitys kirjoittamisen flowsta. C käyttää ilmausta *mikään ei voita sitä fiilistä* kuvatessaan kirjoittamisen flowta, mikä ilmaisee kirjoittamisen olevan C:lle erittäin merkityksellistä ja positiivisia tunnekokemuksia tuottavaa toimintaa. Esimerkissä kierrätetään ääntä flowsta parhaana kirjoittamisen tilana. Flowta luonnehditaan tutkimuskirjallisuudessa muun muassa tilaksi, jossa toiminta tapahtuu vaivattomasti ja jonka aikana henkilö kokee suurta iloa ja itsevarmuutta tekemisestään (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh & Nakamura 2005). Flowta pidetään oleellisena myös luovalle kirjoittamiselle, ja esimerkiksi Kallionpää (2010) mainitsee sen yhdeksi oleelliseksi asiaksi luovan kirjoittamisen opettamisessa.

Esimerkissä 60 D kuvaa kirjoittamista ilon lisäksi kiireettömyyden ja pohdiskelun kautta:

60) D: mutta minä vaan tanssahtelen tässä polulla ja pohdiskelen samalla ja poikkeen vähän sivupoluille ja semmosta niin aika semmosta tuo paljon sisältöä elämään kirjottaminen ja kirjottamaan oppiminen tässä mutta se ei oo ehkä ite en oo kokenu myöskään mitenkään stressaavana tai sellasena

Vaikka esimerkissä 60 ei suoraan mainita kirjoittamisen tuottamaa iloa, sanavalinta tanssahtelen polulla kuvaa kirjoittamisen ja oppimisen iloa ja keveyttä. Esimerkissä oppimista kuvataan polun metaforalla, jolla ei varsinaisesti ole maalia, vaan aikaa on poiketa sivupoluille ja nauttia itse matkasta. Polulla kuvataan myös pohdiskeltavan, mikä osoittaa kirjoittamisen antavan ilon ohella myös ajateltavaa.

Ilon lähteen lisäksi luova kirjoittaminen näyttää myös voimavarana ja ajatusten käsittelyn tukena. B kuvaa näkemystään luovasta kirjoittamisesta voimavarana esimerkissä 61:

61) B: No eipä mulla muuta ku oikeesti kannustaisin ihmisiä kirjottaa enemmän

musta tuntuu että se on ollu sellanen iso juttu tietyllä tavalla itselleni sellanen . voimavara tai tiiätkö sen vois sanoa et se on sellai salainen salainen voimavara mitä ihmiset ei tajuu käyttää sit ne velloo niitä ajatuksia päässään mut sit ku ne saa silleen konkreettisesti johonki nii se ainaki mulle itelleni tuo kaiken näköstä hyvää kyllä

Myös tämä esimerkki kaiuttaa ääntä kirjoittamisesta suurena ja merkityksellisenä asiana ja kirjoittamisen toimimisesta arjen voimavarana. Ilmaisuu salainen voimavara viitanee B:n näkemykseen, että harva hyödyntää kirjoittamista voimavarana elämässään. B käyttää ilmausta *kaiken näköstä hyvää* kuvatessaan, mitä luova kirjoittaminen on hänen elämäänsä tuonut. Sanavalinta *kaiken näköstä* ilmentää näkemystä luovan kirjoittamisen monipuolisista ja laaja-alaisista vaikutuksista ajatusten ja tunteiden käsittelyssä. Myös A kierrättää ääntä kirjoittamisen positiivisista vaikutuksista ajatusten käsittelylle esimerkissä 62:

62) A: Et vaikka se sitte . oliski silleen että kirjoitat vaan itselles eikä sitä kukaan koskaan näe niin . silti sanoisin että kyllä se kannattaa jos ei muuta niin sit ainaki silleen et . aukasee vähän niitä aivoissa olevia solmuja

Ilmaisu *aivoissa olevia solmuja* voi nähdäkseni viitata kokonaisvaltaisesti sekä tunteisiin että ajatuksiin. Sanavalinta *niitä aivoissa olevia solmuja* puolestaan osoittaa A:n pitävän ilmaustaan aiemmin käytettynä ja jaettuna. Tämä vahvistaa tulkintaani siitä, että myös A kokee kirjoittamisen olevan selkeästi ja yleisen käsityksen mukaisesti mielen hyvinvointia tukeva työkalu. Esimerkissä 62 kierrätettyä ääntä luovan kirjoittamisen hyödyistä tunteiden ja ajatusten käsittelyssä kierrätetäänkin paljon. Muun muassa Wandor (2004) ja Kähmi (2015) mainitsevat kirjoittamisesta usein puhuttavan terapeuttisena tunteiden ja ajatusten käsittelyn tukena.

Kirjoittamisesta puhutaan usein erityisesti haastavien tunteiden, kuten traumojen käsittelyn tukena (Wandor 2004), mutta B tuo esiin käsityksensä kirjoittamisesta myös positiivisten tunteiden lisääjänä ja positiivisten asioiden tutkiskeluna esimerkissä 63:

63) B: tää toimii myös silloin kun monethan kirjottaa tai ehkä kirjottaa en tiiä mut voisinkin kuvitella et saattaa kirjottaa ku menee huonosti et jos on huono fiilis ni ne purkaa sen mulla se on toisin päin et mä lähin kirjoitan sellasii . tosi positiivisii asioita tietyllä tavalla tosi inno- tosi tai siis mä taidan olla tosi positiivinen ihminen mut ne on yleensä aina sellasia tietyl tavalla tosi kannustavia ne tekstit tai sit sillee et mä tietyl tavalla tsemppaan itteeni . et mä en oikeestaan kirjoita inhottavista asioista

Tässä esimerkissä D kuvaa ensin käsitystään siitä, että ihmiset kirjoittavat yleensä purkaakseen negatiivisia tunteitaan, minkä jälkeen hän kertoo itse toimivansa yleensä toisin: Luova kirjoittaminen näyttäytyy siten negatiivisten asioiden käsittelyn sijaan tapana suunnitella, haaveilla ja ammentaa arjestaan positiivisia ajatuksia. Tässä kirjoittamiselle annetaan siis myös positiivisten tunteiden ja ajatusten käsittelyyn liittyvä merkitys. Tämä on kiinnostava havainto, sillä lukemissani artikkeleissa ja kirjoissa kirjoittamista on käsitelty lähinnä vaikeiden tai negatiivisten tunteiden ja ajatusten käsittelyn kautta. Esimerkissä 63 B kierrättää oletuksensa kautta ääntä luovan kirjoittamisen toimimisesta lähinnä negatiivisten tunteiden purkamisena. Tämän äänen lisäksi lausumaan otetaan kuitenkin mukaan myös omaan kokemukseen perustuva ääni luovan kirjoittamisen toimimisesta positiivisten tunteiden ja ajatusten käsittelemisessä, mitä kuvaavat ilmaukset *positiivinen, kannustan ja tsemppaan*.

Tutkittavien kuvaukset luovan kirjoittamisen merkityksistä tunteiden ja ajatusten käsittelyn tukena osoittavat luovan kirjoittamisen merkitysten monipuolisuutta. Yhtäältä kirjoittaminen tuo iloa ja sisältöä elämään, toisaalta sen avulla myös käydään läpi positiivisia tunteita ja ajatuksia. Luova kirjoittaminen näyttäytyy myös välineenä haastavien tunteiden ja ajatusten ratkomisessa.

4.4.2 Kielellinen ja tekstuaalinen osaaminen

Kirjoittamista tarkastellaan tässä teemakategoriassa kokonaisvaltaisena taitona, jota voi hyödyntää monissa muissakin tilanteissa kuin vapaa-ajalla luovaa kirjoittamista harrastettaessa. Luovan kirjoittamisen nähdään olevan yhteydessä esimerkiksi lukemiseen, tekstilajiosaamiseen, kielellisiin kykyihin sekä ajattelun kehittymiseen. Seuraavat esimerkit piirtävätkin luovasta kirjoittamisesta ja sen oppimisesta kuvaa laaja-alaisena taitona, josta on hyötyä laajasti monilla elämän osa-alueilla. Samalla esimerkit avaavat uusia näkökulmia siihen, millaisilla tavoilla luova kirjoittaminen koetaan merkitykselliseksi elämän kannalta jo edellä käsiteltyjen tunnetaitojen ja positiivisten tunnekokemusten lisäksi.

A:n käsityksissä luova kirjoittaminen tukee kielellistä osaamista, kaikenlaista kirjoittamista sekä sosiaalisesti jaettujen tekstikäytänteiden ja genrejen hallintaa. A:n näkemys luovan kirjoittamisen merkityksestä tulee esiin esimerkissä 64.

64) A: kyllä mä koen sen tosi hyödyllisenä tai silleen et . koen että se on yksi syy sille miksi olen kielellisesti lahjakas tai äidinkielessä hyvin lahjakas ja pystyn kirjottamaan .. et vaikka se on ollu sitä luovaa kirjottamista mitä on opeteltu niin kyllä siinä on tullu se semmonen kirjottamisen tapa ja rutiini ja ehkä se hahmottaminen myös siitä mistä puhu aikasemmin et minkälaisella tyylillä kirjoitetaan eri tilanteissa

A nostaa esimerkissä 64 esiin ensinnäkin harjaantumisen erilaisiin sosiaalisesti jaettuihin tekstikäytänteisiin. Erityisesti korostuvat tyyli- ja kontekstit, sillä A ilmaisee asian sanoilla *minkälaisella tyyllillä kirjoitetaan eri tilanteissa*. Esimerkki 65 jatkaa näin ollen kaiuttamalla jo aiemmin kierrätettyjä ääniä tekstikäytänteiden tilanteisuudesta ja tekstilajiosaamisesta, jotka ovat läsnä muun muassa genrepedagogiikassa sekä Ivanicin (2004) genrediskurssissa. Genrellä tarkoitetaan kontekstiin sopivaa ja sosiaalisesti tunnistettavaa kielenkäytön tapaa (Hylland 2007), joten vaikka A ei suoraan mainitse tekstilajia tai genreä, käsityksessä kaikuu selkeästi ääni kirjoittamisen luonteesta eri tekstilajien oppimisena, jota luova kirjoittaminen harrastuksena tukee. Lisäksi A lukee luovan kirjoittamisen ansioksi kielellisen lahjakkuuden. Kirjoittamisen katsotaan yleisesti tukevan erityisesti kirjoitetun kielen hallintaa, joten käsityksen voi katsoa olevan yleisesti laajalti jaettu. A mainitsee myös kirjoittamisen rutiinin, jota luovan kirjoittamisen harrastus on kehittänyt. Kirjoittamisen rutiinin syntyminen näyttäytyy esimerkissä positiivisena ilmiönä. Samaa ääntä kierrätetään muuallakin: Kirjoittamisen säännöllisyyden todetaan usein helpottavan kirjoittamista ja madaltavan kynnystä aloittamiseen (ks. mm. Perry 2009: 218).

Esimerkissä 65 tuodaan esille omaan havaintoon perustuva käsitys eri konteksteissa tapahtuvan kirjoittamisen samankaltaisuudesta:

65) B: mä oikeesti just ku toho kouluhommaa piti lähtee aika luovalta pohjalta nii mä tajusin et täähän on ihan sama ku mä kirjotan mun päiväkirjaa
et mä vaan rekisteröisin sen päässäni enemmän että hei että mä osaan tällstäki että se ei sinänsä eroo siitä mitä mä oon siihen päiväkirjaan kirjottanu

Myös tässä esimerkissä kuvataan käsitystä tekstitaidoista laajana kokonaisuutena. Eri kontekstissa hankitut taidot siirtyvät esimerkissä 65 esitetyn käsityksen mukaan vaivattomasti myös muunlaisiin kirjoittamistilanteisiin, kuten formaaleihin opetustilanteisiin. B kuvaa luovuudenkin myös helpottuneen kirjoitusharrastuksen myötä:

66) B: ei oo mikään ongelma olla olla luova ja antaa mennä
silleen ajatuksen kulkuun ehkä sellai et pystyy ajattelee aika silleen .. tai ei jäädy siis tiiätkö

Tämä esimerkki vaikuttaisi kierrättävän osittain samaa ääntä kuin D aiemmassa esimerkissä puhuessaan kirjoittamisen rutiinista. Tässä myös B kuvaa kirjoittamisen harrastamisen synnyttävän tilanteen, jossa muissakin konteksteissa on helppoa antaa mennä. Sanavalinta

kertoo kirjoittamisen vaivattomuudesta. Lisäksi B mainitsee ajattelun helpottumisen sekä sen, ettei kirjoittamista edellyttävä tilanne aiheuta jäätymistä. Esimerkissä kierrätetään täten myös ääntä kirjoittamisesta kokonaisvaltaisesti ajattelua tukevana toimintana. Samaa ääntä on löydettävissä muun muassa konstruktivistisen kirjoittamisen pedagogiikan piirissä, jossa kirjoittaminen nähdään paitsi opittavana taitona myös oppimista ja ajattelua tukevana toimintana (Helenius, Kaakkolammi & Stöckell 2003).

D katsoo luovan kirjoittamisen olevan suureksi hyödyksi kaikessa toiminnassa, jossa tavalla tai toisella ollaan tekstien kanssa tekemisissä.

67) D: ja kyllähän se nyt tavallaan kun ehkä se lukeminen oli alunperin se mikä johdatti mut siihen kirjottamisen maailmaan niin jotenki ehkä se lukemisen ja kirjottamisen yhteistyöä mikä on ollut ässä koko elämän ollu käytännössä läsnä nii se on tuonu jotenki sellasta tai sellasii taitoja joista on ollu tosi paljon hyötyä esimerkiks opiskeluista ja vaikka medianlukutaidossa ja sellasessa kaikenlaisessa toiminnassa missä nyt ylipäänsä pitää olla tekstin kanssa tekemisissä kirjallisuus ja kirjottamistausta nii siitä on kyllä ollu tosi paljon hyötyä itelle

Esimerkissä lukeminen ja kirjoittaminen kuvataan yhteen liittyvinä taitoina käyttämällä ilmausta *lukemisen ja kirjottamisen yhteistyö*. Tässä kierrätetään selkeästi ääntä niin monilukutaidon käsitteeseen kuin uuteen kirjoittamiseenkin liittyvästä näkemyksestä, jossa kirjoittamista ja lukemista tarkastellaan toisiinsa liittyvinä ilmiöinä (Luukka ym. 2008, Kallionpää 2014). Lisäksi yhteen kietoutuneet luku- ja kirjoitustaito nähdään myös laajempina ilmiöinä kuin kirjaimin kirjoitetun, perinteisen tekstin lukeminen ja kirjoittaminen. D mainitsee medianlukutaidon, jota hän kokee kirjoittamisen ja lukemisen tukevan. Näin esimerkki 67 kaiuttaa myös selkeästi laajaan tekstikäsitteeseen liittyvää ääntä, jossa teksteiksi voidaan katsoa hyvin monin eri tavoin tuotetut merkitystä välittävät kokonaisuudet (Anstey & Bull 2018). Esimerkki myös ilmaisee, että tekstitaidot, joita kirjoittamisen katsotaan rakentaneen, ovat auttaneet myös opiskelussa ja yleisesti muutenkin kaikessa toiminnassa, johon tekstit tavalla tai toisella liittyvät. Vapaa-ajan kirjoitusharrastuksesta on siis D:n käsityksen mukaan hyötyä myös formaaleissa oppimistilanteissa. Koska tekstejä tarvitaan nyky-yhteiskunnassa jatkuvasti ja elämän eri osa-alueilla, voisi katsoa kirjoittamisen ja sen oppimisen vaikuttaneen positiivisesti ja hyvin laaja-alaisesti D:n elämään. Näin luovan kirjoittamisen harrastus kytkeytyy hyvin monipuolisesti erilaisiin elämän eri osa-alueilla tapahtuviin toimintoihin.

Tämän kategorian esimerkit osoittavat luovan kirjoittamisen ja sen oppimisen kokonaisvaltaista merkitystä tutkittaville. Sen lisäksi, että tutkittavat kierrättävät useita koulumaailmastakin tuttuja käsityksiä tekstien moninaisesta luonteesta, tekstilajiosaamisesta

ja lukemisen sekä kirjoittamisen yhteenkietoutuneisuudesta, he myös osoittavat harrastuksensa tukevan monipuolisesti tekstitaitoja ja suoriutumista tilanteissa, joissa tekstuaalista osaamista edellytetään. Luovan kirjoittamisen voi näiden esimerkkien valossa katsoa olevan tutkittavien käsityksien mukaan varsin kokonaisvaltainen taito, josta on hyötyä varsinaisen luovan kirjoittamisen toiminnan ulkopuolellakin. Esimerkit myös kuvaavat hyvin, kuinka vapaa-ajalla hankittu osaaminen ei jää irralliseksi, vaan siirtyy myös esimerkiksi opiskelumaailmaan tukemaan suoriutumista siihen kuuluvissa tekstiympäristöissä. Myös käsityksissä esiin tullut luovuuden ja ajattelun helpottuminen on erittäin laaja-alaisesti vaikuttava hyöty, sillä ajattelun ja luovuuden prosesseja tarvitaan jatkuvasti jokapäiväisessä elämässä.

5. Päätäntö

5.1 Keskeiset tulokset

Luovasta kirjoittamisesta piirtyy tämän aineiston perusteella varsin laaja ja monipuolinen kuva. Osin voisi ajatella samankin tutkittavan käsityksien olevan keskenään ristiriitaisia ja päällekkäisiä, mutta toisaalta näen luonnollisena käsitysten kontekstisidonnaisen vaihtelevuuden (ks. Barcelos & Kalaja 2011). Esimerkiksi luovan kirjoittamisen yhteisöllisyyttä ja individualistista luonnetta painotettiin kumpaakin usein vieläpä siten, että sama tutkittava korosti vuorollaan kumpaakin.

Tämä on minusta kiinnostava havainto, sillä kuten muun muassa Sawyer (2009) toteaa, kirjoittaminen ja luovuus nähdään yhä pitkälti individualistisena taitona, vaikka myös luovuuden kollaboratiivisuutta korostavat näkemykset ovat lisääntyneet. Tutkittavat tuntuvat tässä aineistossa määrittävän luovaa kirjoittamista melko individualistisena toimintana pohtiessaan, miten he luovan kirjoittamisen olemuksen käsittävät. Toisaalta heidän kuvauksensa toiminnastaan kirjoittamisen oppimiseen liittyen paljastaa monia yhteistyöhön perustuvia toimintatapoja ja jopa näkemyksiä luovan kirjoittamisen yhteisöllisestä ja sosiokulttuurisesta luonteesta. Ivanicin kirjoittamisen diskursseista erityisesti painottuvat luovuus- ja taitodiskurssit, mutta havaittavissa on myös genre- ja prosessidiskursseihin liittyviä käsityksiä (Ivanic 2004). Tutkittavat kierrättävät aktiivisesti luovan kirjoittamisen omaperäisyyteen ja persoonalliseen omaan ääneen liittyviä ääniä. Kuitenkin läsnä on paljon myös sellaisia ääniä, joissa luova kirjoittaminen näyttäytyy sosiokulttuurisena toimintana. Esimerkiksi ääntä lukemisen ja kirjoittamisen yhteydestä kierrätetään paljon. Sama ääni on käytössä laajalti muun muassa monilukutaidosta ja laaja-alaisista tekstitaidoista puhuttaessa (ks. Luukka ym. 2008).

Luovuus ja luovan kirjoittamisen taito näyttäytyvät sekä yksilöllisinä ominaisuuksina että kirjoittaessa harjaantuvina ja virikkein ruokittavina ilmiöinä. Oman sisäisen luovuuden hyödyntämisen lisäksi luova kirjoittaminen näyttäytyy siis joukkona erilaisia taitoja, joita tutkittavat nimeävät laajasti. Erityisesti kierrätetään ääniä luovasta kirjoittamisesta tekstilajiosaamisena sekä erilaisiin konteksteihin sopivien tyylien hallintana. Samoja ääniä erottuu muun muassa genrepedagogiikkaan liittyvissä teorioissa (Hylland 2007) sekä Ivanicin (2004) esittelemässä kirjoittamisen genrediskurssissa. Lisäksi luovan kirjoittamisen keskeisinä taitoina nähdään muun muassa oikeinkirjoitukseen liittyvä osaaminen sekä tekstin jäsentelyn taidot. Näissä näkemyksissä puolestaan kierrätetään ääntä luovasta kirjoittamisesta taitona,

mikä näkyy esimerkiksi Ivanicin (2004) kirjoittamisen taitodiskurssissa. Kirjoitetun kielen hallinta symbolisena järjestelmänä, johon kuuluvat esimerkiksi oikeinkirjoitus ja välimerkit, on yleisesti katsottu osaksi hyvää kirjoitustaitoa (Michel, Bouffard & Rainville 1998: 474).

Oppimisen tavat näyttäytyvät moninaisina tutkittavien käsityksissä. Sekä itsenäiseen työskentelyyn että yhteisölliseen toimintaan perustuvia toimintatapoja kuvataan runsaasti. Monissa aineiston kohdissa käy ilmi tutkittavien käsitys kirjoittamisen ja lukemisen tiiviistä yhteydestä toisiinsa; erityisesti lukemisen katsotaan tukevan kirjoittamisen oppimista. Lukemisen koetaan paitsi sujuvoittavan kirjoittamista myös tarjoavan esimerkkejä ja malleja, joita voi tietoisestikin käyttää oman oppimisen apuna. Lukemisen lisäksi itsenäisistä toimintatavoista korostuu tekemällä oppiminen, eli kirjoittaminen näyttäytyy taitona, jonka oppii kirjoittamalla. Ääni, jonka mukaan luovaa kirjoittamista oppii kirjoittamalla, on varsin yleisesti kierrätetty. Ääntä kaiutetaan muun muassa erilaisissa kirjoitusoppaissa ja luovaa kirjoittamista käsittelevässä kirjallisuudessa (ks. mm. Perry 2009).

Oppimisen tavoista edustettuina ovat nonformaali, informaali, itseohjautuva ja yhteisöllinen oppiminen. Kaikkia oppimisen tapoja hyödynnetään monipuolisesti, joskin tutkittavien välillä on eroja sen suhteen, mitkä oppimisen tavat kullakin korostuvat. Varsinkin aiemmin käyty sanataidekoulu nonformaalin oppimisen paikkana näyttäytyy merkittävänä kahden tutkittavan oppimiseen liittyvissä käsityksissä. Itseohjautuvan oppimisen rooli näyttäytyy sekin merkittävänä. Moni aineistoesimerkki välittää kuvaa aktiivisesta toimijuudesta oman oppimisen edistäjänä. Tutkittavien kuvaukset omasta aktiivisesta toiminnasta oman oppimisen edistämiseksi sekä oppimista tukevien resurssien etsimiseksi kierrättävät ääniä itseohjautuvasta oppimisesta.

Yhteisöllistä oppimista tapahtuu paljon, vaikka kirjoittamisen määrittelyssä individualistisuus onkin korostuneempaa. Erityisesti palautteen merkitys kirjoittamisen oppimiselle on tutkittavien käsityksissä merkittävä. Palautteeseen suhtautuminen vaikuttaa olevan melko samankaltaista kaikilla tutkittavilla: sitä pidetään hyödyllisenä ja oppimista edistävänä, mutta toisinaan sen vastaanotto voi olla hankalaa. Kaikkea palautetta ei myöskään pidetä hyvänä, vaan rakentavaksi palautteeksi koetaan perustellusti kriittiset, motivoivat ja keskustelevat palautteet. Samankaltaisia ääniä kierrätetään paljon palautetta koskevassa kirjallisuudessa (ks. mm. Keh 1990, Halinen ym. 2017, Nelson & Schunn 2009).

Luovan kirjoittamisen harrastukseen liitetään tässä aineistossa paljon positiivisia merkityksiä, jotka vaikuttavat laajastikin tutkittavien elämään. Luovaa kirjoittamista kuvataan käsityksissä voimavaraksi, joka lisää positiivisia tunteita, tuo elämään sisältöä ja antaa ilon

sekä onnistumisen kokemuksia. Tutkittavat kierrättävät myös aktiivisesti ääntä luovasta kirjoittamisesta tunteiden käsittelyn ja ajattelun tukena. Tämä on erittäin yleisesti käytössä oleva ääni. Luovaa kirjoittamista käytetään paljon ajatusten ja tunteiden käsittelyn tukena, minkä lisäksi terapeutisuuden näkökulma on usein esillä puhuttaessa luovasta kirjoittamisesta (Wandor 2004, Kähmi 2015). Tämän lisäksi luovan kirjoittamisen katsotaan tukevan laajasti tekstitaitoja, kielellistä osaamista sekä näin ollen monipuolisesti opiskelua ja muuta elämää, jossa tekstitaitoja tarvitaan. Luovan kirjoittamisen kuvataan tukevan tekstitaitoja hyvin laaja-alaisesti medianlukutaidosta kaikkiin tilanteisiin, joissa ollaan tekemisissä tekstien kanssa. Näin aineistossa myös kierrätetään ääntä, laaja-alaisista tekstitaidoista ja laajasta tekstikäsitteestä, jossa tekstiksi voidaan katsoa hyvin monenlaiset merkitystä välittävät kokonaisuudet (Anstey & Bull 2018).

5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimus

Koen tutkimuksen aineistonkeruun onnistuneen, sillä analyysi mahdollisti kaikkiin tutkimuskysymyksiin vastaamisen. Tutkittavat esittivät aineistossa käsityksiään monipuolisesti ja avoimesti kertoen niin oppimista edistävästä tekijöistä kuin haasteistakin. Tutkittavien joukko on melko pieni, mutta toisaalta koen suppeamman aineiston tarjonnan mahdollisuuksia tarkempaan analyysiin, jossa huomiota saattoi kiinnittää myös yksittäisiin sanavalintoihin. Suurempi aineisto toki olisi mahdollistanut laajemman vertailun esimerkiksi eri tutkittavien käsitysten tai yksittäisten käsitysten esiintyvyyden suhteen.

Menetelmävalinta oli nähdäkseni onnistunut. Sosiokulttuurinen ja dialoginen analyysitapa tukivat toisiaan ja mahdollistivat käsitysten muodostumisen tarkastelun. Melko haastavaa oli analyysivaiheessa tulkita, mitä ääniä tutkittavat kierrättivät. Aineistossa ei juurikaan ollut eksplisiittisiä mainintoja, mistä tietty käsitys oli peräisin. Koen siitä huolimatta pystyneeni luomaan yhteyksiä tutkittavien käsitysten, yleisten jaettujen käsitysten sekä teoriaan ja tutkimustietoon pohjautuvien käsitysten välillä muun muassa kielellisiä valintoja ja oppimiseen liittyviä, tutkittavien kuvaamia toimintatapoja analysoiden.

Tutkimuksellani ei ollut varsinaisia hypoteeseja, vaan laadullisena tutkimuksena etenin aineistolähtöisesti aineistoa teemoitellen, analysoiden, tulkiten ja viitekehukseen peilaten. Tutkijana minulla kuitenkin oli joitakin odotuksia tutkimusta aloittaessani, mikä lienee aina väistämätöntä. Monet odotukseni paljastuivat oikeiksi: esimerkiksi kouluopetuksen piirissä laajalti vaikuttavat käsitykset näkyvät selkeästi tutkittavien käsityksissä, kuten oletinkin. Toisaalta taas aineisto tarjosi myös yllättävämpiä näkökulmia. Odotin esimerkiksi

digitaalisuuden ja digitaalisten ympäristöjen nousevan merkittävästi suurempaan rooliin kirjoittamisen oppimisessa, mutta lopulta vain yksi neljästä tutkittavasta mainitsi kirjoittamansa aktiivisesti verkkoyhteisössä.

Tässä, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, analyysi ja tutkimustulokset pohjautuivat omaan tulkintaani aineistosta sekä aineiston ja viitekehysten välisistä yhteyksistä. Pyrin tekemään tulkinnoistani mahdollisimman selkeästi perusteltuja ja siten myös lisäämään analyysin ja tulkinnan läpinäkyvyyttä. Koen perustelleeni esittämäni tulkinnat ja väittämät aineistoesimerkkien ja niiden kielellisten valintojen tuella. On silti hyvä huomioda, että tämänkaltaisen tutkimuksen tulokset ovat aina jossain määrin subjektiivisia, minkä lisäksi myös sattumalla on roolinsa tutkittavien valikoitumisessa. Käsitykset eivät myöskään ole muuttumattomia (Alanen 2006: 67), vaan niihin sekä niiden esittämiseen on varmasti vaikuttanut esimerkiksi haastattelutilanteen konteksti. Katson kuitenkin tämän tutkimuksenrakentavan omalta osaltaan kuvaa luovasta kirjoittamisesta vapaa-ajan harrastuksena, siihen liittyvistä oppimisen tavoista sekä merkityksistä, joita tutkittavat kokevat harrastuksellaan olevan.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan nähdäkseni hyödyntää esimerkiksi suunniteltaessa vapaa-ajalla tapahtuvaa luovan kirjoittamisen harrastustoimintaa, kuten erilaisia luovan kirjoittamisen kerhoja ja kursseja. Lisäksi on huomionarvoista, kuinka selkeästi tutkittavat kokevat vapaa-ajalla tapahtuvan kirjoittamisen tukevan opiskelua ja muita tekstitaitoja, vaikka usein on todettu vapaa-ajalla hankittujen tekstitaitojen jäävän koulussa huomaamatta (Miettinen 2022: 59, Hager 1998). Lisäksi tutkimukseni tarjoaa näkökulman siihen, millaisia käsityksiä luovaa kirjoittamista harrastavilla nuorilla aikuisilla on siitä, miten luovaa kirjoittamista opitaan. Näistä näkemyksistä voisi olla apua myös entistä motivoivampaa ja tehokkaampaa luovan kirjoittamisen formaalia opetusta suunniteltaessa.

Tutkimusta, joka keskittyisi juuri luovaan kirjoittamiseen ja siihen liittyviin käsityksiin, on tehty Suomessa verrattain vähän. Aihetta tutkiessani löysin lähinnä joitakin opinnäytetöitä, jotka liittyvät käsityksiin luovasta kirjoittamisesta ja sen oppimisesta. Erityisesti vapaa-ajalla tapahtuvaa luovan kirjoittamisen oppimista on tutkittu todella vähän. Laajempi tutkimustieto tämän aiheen ympäriltä olisi siis tarpeen.

Vastaavaa tutkimusta voisi toteuttaa suuremmalla osallistujamäärällä, minkä lisäksi huomiota voisi suunnata kohdennetummin tiettyihin oppimisen tapoihin. Lisäksi digitaalisten oppimisympäristöjen roolia tai toimivuutta olisi hyödyllistä tutkia enemmänkin digitalisaation ja teknologisen kehityksen viedessä kirjoittamista yhä enenevässä määrin erilaisille

verkkoalustoille. Tässä tutkimuksessa keskityin kielelliseen tuottamiseen, mutta tulevilla tutkimuksilla fokusta voisi kohdentaa myös muille kirjoittamisen osa-alueille, kuten uuden kirjoittamisen monipuolisiin tuottamisen tapoihin.

Lähteet

- Ahearn, Laura 2001: Language and agency. – *Anthropol* 2001 (30) s. 109–137 – https://dl.wqtxts1xzle7.cloudfront.net/25458162/ahearn_language_and_agency
- Ahmed, Sarah 2022: An analysis of writer's block: Causes and solutions. – *Creativity research journal* 34 (3) s. 339–354 – <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/10400419.2022.2031436>
- Aineistonhallinnan käsikirja: *Litterointi*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. – <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/kvalitatiivisen-datan-kasittely/#litterointi>
- Alanen, Riikka 2006: a sociocultural approach to young learners' beliefs about language learning. Paula Kalaja & Ana Barcelos Ferreira (toim.), *Beliefs about SLA: new research approaches*. s. 55–86. New York: Springer.
- Alasuutari, Pertti 2011: *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Anstey, Michèle & Bull, Geoff 2018: *Foundations of multiliteracies. Reading, writing and talking in the 21st century*. London: Routledge.
- Aro, Mari 2009: *speakers and doers: polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/19882>
- Bakhtin, Mikhail 1986: *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barbot, Baptiste, Tan, Mei, Randi, Judi, Santa-Donato, Gabrielle, & Grigorenko, Elena 2012: Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. – *Thinking Skills and Creativity* 7(3) s. 209–223 – <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187112000296>
- Barcelos, Ana & Kalaja, Paula 2011: Introduction to beliefs about SLA revisited. – *System* 39 (3) s. 281–289 – <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X1100087X>
- Beck, Sarah 2006: Subjectivity and intersubjectivity in the teaching and learning of writing – *Research in the teaching of English*. 40 (4) s. 413–460 – <https://www-jstor-org.ezproxy.jyu.fi/stable/40171710>
- Bereczki, Enikő Orsolya & Kárpáti, Andrea 2021: Technology-enhanced creativity: A multiple case study of digital technology-integration expert teachers' beliefs and practices. – *Thinking Skills and Creativity* 39 – <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187121000067>
- Boscolo, Pietro & Hidi, Suzanne 2006: *Writing and motivation*. Amsterdam: Brill.
- Boice, Robert. 1993: Writing blocks and tacit knowledge. – *The journal of higher education* 64 (1) s. 19–54 – <https://www.jstor.org/stable/2959976>
- Boyd, Ryan, Blackburn, Kate & Pennebaker, James 2020: The narrative arc: Revealing core narrative structures through text analysis. – *Science advances* 6 (32) – <https://www.science.org/doi/full/10.1126/sciadv.aba2196>
- Broekkamp, Hein, Janssen, Tanja & Van Den Bergh, Huub 2009: Is There a Relationship Between Literature Reading and Creative Writing? – *The journal of creative behavior* 43 (4) s. 281–297 – https://www.researchgate.net/profile/Tanja-Janssen-2/publication/46721641_Is_There_a_Relationship_Between_Literature_Reading_and_Creative_Writing/links/5a14103daca27240e30852ae/Is-There-a-Relationship-Between-Literature-Reading-and-Creative-Writing.pdf
- Burns, Terry 2001: Being "social": Expanding our view of social interaction in writing workshops. – *Language arts* 78 (5) s. 458–466 – <https://www.jstor.org/stable/41483176>
- Chan, Janet 2013: Researching creativity and creativity research. – Kerry Thomas & Janet Chan (toim.), *Handbook of research on creativity*. s. 21–32. Cheltenham: Edward Elgar publishing.
- Cross, Patricia, Major Claire & Barkley Elizabeth 2014: *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons.
- Csikszentmihalyi, Mihaly, Abuhamdeh, Sami & Nakamura, Jeanne 2005: Flow. – Andrew Carol & Elliot Dweck (toim.), *Handbook of competence and motivation*. s. 598–608. New York: Guilford Publications
- Dawson, Paul 2007: The future of creative writing. – Steven Earnshaw (toim.), *The handbook of creative writing*. s. 78–90. Edinburgh: Edinburgh university press – http://students.aiu.edu/submissions/profiles/resources/onlineBook/h7Z5Y5_creative%20writing.pdf#page=91
- Dean, Deborah & Warren, Adrienne 2012: Informal and shared: Writing to create community. – *English journal* 101 (4) s. 50–54 – https://lead.nwp.org/wp-content/uploads/2020/05/Informal_and_Shared.pdf [16.1.2022]
- Dufva, Hannele 1998: *Dialogues on Bakhtin: interdisciplinary readings*. Jyväskylän yliopisto, Center for applied language studies – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/36968> [18.11.2022]
- Dufva, Hannele 2004: Language, thinking and embodiment: Bakhtin, Whorf and Merleay-Bonty. – Bakhtinian perspectives on language and culture: meaning in language, art and newmedia. s. 133–146 –

- <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=ced5feacf45a0e0e35e88a47a077bc04da2d2a5d#page=146> [14.2.2023]
- Dufva, Hannele 2006: Beliefs in dialogue. A bakhtinian view. – Paula Kalaja & Ana Barcelos Ferreira (toim.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. s. 131–152. New York: Springer.
- Ekström, Nora 2011: *Kirjoittamisen opettajan kertomus. Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. Jyväskylän yliopisto – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/36783/1/9789513944438.pdf>
- Eshach, Haim 2007: Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. – *Journal of science education and technology* 16 (2) s. 171–190 – https://www.researchgate.net/profile/Haim-Eshach/publication/225729733_Bridging_In-school_and_Out-of-school_Learning_Formal_Non-Formal_and_Informal_Education/links/56aa3e5408ae7f592f0f2c36/Bridging-In-school-and-Out-of-school-Learning-Formal-Non-Formal-and-Informal-Education.pdf
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Flower, Linda & Hayes, John 1981: A cognitive process theory of writing. – *College composition and communication* 32 (4) s. 365–387.
- Furinghetti, Fulvia & Pehkonen, Erkki 2002: Rethinking characterizations of beliefs. – Gilah Leder, Erkki Pehkonen & Günter Törner (toim.), *Beliefs: a variable in mathematics education*. s. 39–57. New York: Springer – https://www.researchgate.net/profile/Fulvia-Furinghetti/publication/226760068_Rethinking_Characterizations_of_Beliefs/links/62671c441b747d19c2a78de1/Rethinking-Characterizations-of-Beliefs.pdf [23.2.2023]
- Gandolfo, Enza 2014: Take a walk in their shoes: Empathy and emotion in the writing process. – *Text* 18 (1) s. 1–12.
- Garrison, Randy 1992: Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibility control issues. – *Adult education quarterly* 42 (3) s. 136–148 – https://www.researchgate.net/profile/D-Garrison/publication/254075067_Critical_Thinking_and_Self-Directed_Learning_in_Adult_Education_An_Analysis_of_Responsibility_and_Control_Issues/links/57823db608ae9485a43dfd8a/Critical-Thinking-and-Self-Directed-Learning-in-Adult-Education-An-Analysis-of-Responsibility-and-Control-Issues.pdf
- Garrison, Randy 2003: Self-directed learning and distance education. – *Handbook of Distance education* 814 s. 161–168 – <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/3970959/lawrenceerlbaum2003handbookofdistanceeducation-libre.pdf>
- Glăveanu, Vlad Petre 2013: Rewriting the language of creativity: The Five A's framework. – *Review of general psychology* 17 (1) s. 69–81 – <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=441cb02d1c44815288cc603e06678dbf41833dc1>
- Grainger, Teresa, Gooch, Kathy & Lambirth, Andrew 2005: *Creativity and writing: developing voice and verve in the classroom*. London: Routledge.
- Griffin, Colin, Holford, John & Jarvis, Peter 2004: *Theory & practice of learning*. Francis & Taylor group.
- Hager, Paul 1998: Recognition of informal learning: challenges and issues. – *Journal of vocational education and training* 50 (4) s. 521–534 – <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636829800200064> [17.1.2022]
- Halinen, Irmeli, Hotulainen, Risto, Kauppinen, Eija, Nilivaara, Päivi, Raami, Asta & Vainikainen, Mari-Paoliina 2017: *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, Jutta, Kaakkolampi, Katriina & Stöckell, Päivi 2003: Konstruktivismi kirjoittamisen opetuksessa: Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä. Kokeiluja ja kokemuksia. – https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68280/konstruktivismi_kirjoittamisen_opetuksessa_2003.pdf?sequence=1
- Honko, Mari, Vaarala, Heidi & Sulkunen, Sari 2021: Aikuinenkin tarvitsee monenlaista kirjoittamista. – *Kieli, koulutus, yhteiskunta* 12 (6).
- Honko, Mari; Sulkunen, Sari; Vaarala, Heidi; Söyrinki, Sini 2022. Aikuisten kirjoittaminen ja kirjoitustaitotarpeet digitalisoituvassa Suomessa. – *Kieli, muutos ja yhteiskunta* s. 61–85. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys: AFinLA. AFinLA:n vuosikirja, 2022. – <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114544>
- Hyland, Ken 2007: Genre Pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. – *Journal of second language* 16 (3) s. 148–164 – <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S10603743070004956>
- Hämäläinen, Heli, Paldanius, Hilikka, Tammela, Juho, Hyvönen, Martti & Niinisalo, Reetta 2012: Mitä uutta kirjoittamisen opetukseen? Wiki yhteisöllisyyden rakentajana. – Merja Kauppinen & Ritva-Liisa Järvelä (toim.), *Oppiainepedagogiikkaa yhteistyössä: Tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden*

- integrointi opettajankoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/40747>
- Ivanic, Roz 2004: Discourses of writing and learning to write. – *Language and education* 18 (3) s. 220–245 – <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780408666877> [22.11.2022]
- Juuti, Pauli & Puusa, Anu 2020: Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? – Pauli Juuti & Anu Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. s. 9–22. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallionpää, Outi 2010: Teaching the essential understanding of creative writing. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26846/KallionpaaTeaching%20the%20Essential.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kallionpää, Outi 2014: Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. – *Media ja viestintä* 37 (4) s. 60–78 – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45309/Mita%20on%20uusi%20kirjoittaminen.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Karjula, Emilia 2015: Subjektiivinen tila kirjoittajaryhmässä. – *Scriptum: creative writing research journal* 2(1) – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/82201/1/Karjula%20Subjektiivinen%20tila%202015.pdf>
- Karjula, Emilia 2020: *Sommitellut muusat. Rituaali ja leikki luovan kirjoittamisen prosesseissa ja kirjoittajaryhmän toimissa. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto* – https://jyu.finna.fi/Record/jyx.123456789_73468
- Karjula, Emilia 2021: *Thinking ethnographically in creative writing: case study of a writing prompt*. – *Scriptum: Creative Writing Research Journal* 8 (1). – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/76579/1/scriptum121%2520Karjula.pdf> [27.3.2023]
- Kauppinen, Laura 2020: *Rajojen rikkomista, terapiaa vai työkalu? Luokanopettajien, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien sekä sanataiteen opettajien käsityksiä luovasta kirjoittamisesta*. Pro gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71496/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-202008245632.pdf?sequence=1> [20.3.2021]
- Kauppinen, Merja & Hankala, Mari 2013: Kriitikosta keskustelukumppaniksi: Uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. – Liisa Tainio, Kalle Juuti & Sara Routarinne (toim.), *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 4 s. 213–231 – https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38459/AD_4_ISBN_978-952-5993-07-3.pdf?sequence=1
- Kauppinen, Merja, Pentikäinen, Johanna, Hankala, Mari, Kulju, Pirjo, Harjunen, Elina & Routarinne, Sara 2015: Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. – *Kasvatus* 46 (2) s. 160–175 – <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1754173>
- Keh, Claudia 1990: Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. – *ELT journal* 44:14. Oxford university press. – <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=5668f8618f01830e2f752835c2d4bc3fbf6c82b9>
- Klausen, Sören 2013: Sources and conditions of scientific creativity. – Kerry Thomas & Janet Chan (toim.), *Handbook of research on creativity*. S. 33–47. Cheltenham: Edward Elgar publishing.
- Koistinen, Aino-Kaisa, Laininen, Henna, Niemi-Pynttäri, Risto & Sääskilahti, Nina 2022: Ehdotuksia luovan kirjoittamisen ympäristöpedagogiikaksi. – *Joutsen&Svanen* 2022 s. 83–97.
- Kurula, Satu & Linkopuu, Saila 2004: Missä luova kirjoittaminen ja kirjallisuus kohtaavat? – vaihtoehtoinen lähestymistapa luovaan kirjoittamiseen ja kirjallisuuteen. Jyväskylän yliopisto. – https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/9002/1/URN_NBN_fi_jyu-200553.pdf [14.4.2023]
- Kuuskorpi, Taina 2019: Yhdessä luovuksissa. – Emilia Karjula (toim.), *Kirjoittamisen taide ja taito* s. 201–234. Jyväskylä: Atena Kustannus OY.
- Kähmi, Karoliina 2015: "Kirjoittaminen on tie minuun, minusta sinuun": ryhmämuotoinen kirjoittaminen ja metaforien merkitys psykoosia sairastavien kirjallisuusterapiassa. – *Scriptum. Creative writing reseach journal* 2 (3).
- Lemmetty, Soila, Glăveanu, Vlad Petre, Forsman, Panu & Collin, Kaija 2021: Introduction: creativity and learning as sociocultural and intertwined phenomena. – Soila Lemmetty, Kaija Collin, Vlad Petre Glăveanu, & Panu Forsman (toim.), *Creativity and Learning: Contexts, Processes and Support* s. 1–24. Palgrave: Macmillan – https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/84219/978-3-030-77066-2_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Light, Gregory 2002: From the personal to the public: conceptions of creative writing in higher education. – *Higher education* s. 257–276 – <https://www.researchgate.net/profile/Gregory-Light->

- [2/publication/226519861_From_the_personal_to_the_public_Conceptions_of_creative_writing_in_higher_education/links/5ff21efa299b140886c4d68/From-the-personal-to-the-public-Conceptions-of-creative-writing-in-higher-education.pdf](https://www.researchgate.net/publication/226519861_From_the_personal_to_the_public_Conceptions_of_creative_writing_in_higher_education/links/5ff21efa299b140886c4d68/From-the-personal-to-the-public-Conceptions-of-creative-writing-in-higher-education.pdf)
- Luukka, Minna-Riitta 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. – *Kieli, koulutus ja Yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkkolehti*. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42865/1/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi.pdf>
- Luukka, Minna-riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Malcolm, Janice, Hodkinson, Phil & Colley, Helen 2003: the interrelationships between informal and formal – learning. – *Journal of workplace learning* 15 (7/8) – <https://e-space.mmu.ac.uk/14185/2/Interrelns%20formal%20informal%20learning.%20JWL.pdf>
- Mayers, Tim 2015: Creative Writing and Process Pedagogy. – Alexandria Peary & Tom Hunley (toim.), *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century* s. 57–93. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- McVey, David 2008: Why all writing is creative writing? – *Innovations in education and teaching international* 45 (3) s. 189–294 – <https://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/14703290802176204?journalCode=rie20>
- Michel, Ferrari, Bouffard, Thérèse & Rainville, Line 1998: What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. – *Instructional science* 26 s. 437–488 – https://dl.wqtxts1xzle7.cloudfront.net/71219046/What_makes_a_good_writer_Differences_in_20211003-4756-1nhp3ap.pdf [17.3.2023]
- Miettinen, Terhi 2022: *Identiteettiyötä tukeva oppimisympäristö – Nuorten aikuisten käsityksiä luovasta kirjoittamisesta*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/83226/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-202209134572.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murry, Liam, Giralt, Marta, Mullen, Martin & Benini Silvia 2022: Call in the wild. A voyage of a independent self-directed learning. – Hayo Reinders, Chun Lai & Pia Sundqvist (toim.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Teaching Beyond the Classroom*. s. 81–97. London: Routledge.
- Mustonen, Laura 2019: *Suullisen ja kirjallisen palautteen erot ja emootiot – Kirjoittamisen aine- ja maisteriopiskelijoiden näkökulmia palautteeseen*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64151/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201905232762.pdf?sequence=1> [21.4.2023]
- Määttänen, Tiia-Tuulia 2019: Opettajan ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64996/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201907053582.pdf?sequence=1>
- Nelson, Melissa & Schunn, Christian 2009: The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. – *Instructional science* 37 s. 375–401 – <http://d-scholarship.pitt.edu/10148/1/NelsonMelissa061407.pdf>
- Nikander, Pirjo 2010: Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino s. 363–375.
- Pawliczak, Joanna 2015: Creative writing as a best way to improve writing skills of students. – *Sino-US English teaching* 12 (5) s. 347–352 – https://www.researchgate.net/profile/Joanna-Pawliczak/publication/345034581_Creative_Writing_as_a_Best_Way_to_Improve_Writing_Skills_of_Students/links/5f9c8148299b1b53e54644f/Creative-Writing-as-a-Best-Way-to-Improve-Writing-Skills-of-Students.pdf
- Pentikäinen, Johanna; Routarinne, Sara; Hankala, Mari; Harjunen, Elina; Kauppinen, Merja & Kulju, Pirjo 2017: Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. – *Kehittämisen palat yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. s. 157–180. Tampere, Tampere: University press – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55631/oikeinkirjoituksesta%20monilukutaitoon%20finaldraft.pdf>
- Perry, Susan 2009: Writing in Flow – Scott Kaufman & James Kaufman (toim.), *Psychology of creative writing*. New York: Cambridge university press. s. 213–224.
- Péter-Szarka, Szilvia 2012: Creative climate as a means to promote creativity in the classroom. *Electronic journal of research in education psychology* 10 (28) s. 1011–1034 – http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/28/english/Art_28_763.pdf [23.11.2022]

- Walker, Elaine 2012: *Teaching creative writing: practical approaches*. Wicken Creative writing studies.
- Wandor, Michelene 2004: Creative writing and pedagogy: Self expression? Whose self and what expression? – *New writing: the international journal for the practice and theory of creative writing* 1 (2) s. 112–123 – <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14790720408668928?needAccess=true>
- Wertsch, James 1993: *Voices of mind*. Cambridge: Harvart University Press.
- Williams, Bronwyn 2015: Digital Technologies and Creative Writing Pedagogy. – Alexandria Peary & Tom Hunley (toim.), *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century* s. 427–471. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Yang, Jin-Suk & Kim Tae-Young 2011: Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. – *System* 39 (3) s. 325–334 – https://www.researchgate.net/profile/Tae-Young-Kim-7/publication/251576119_Sociocultural_analysis_of_second_language_learner_beliefs_A_qualitative_case_study_of_two_study-abroad_ESL_learners