

**OPETTAJAN JA KAHDEKSASLUOKKALAISTEN  
OPPILAJEN KÄSITYKSIÄ  
KIRJOITTAMISEN OPETUKSESTA ÄIDINKIELEN JA  
KIRJALLISUUDEN OPPIAINEESSA**

**Maisterintutkielma  
Tiia-Tuulia Määttänen  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto  
kesäkuu 2019**

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Tiia-Tuulia Määttänen	
Työn nimi – Title Opettajan ja kahdeksasluokkalaisten oppilaiden käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2019	Sivumäärä – Number of pages 78 + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia käsityksiä tutkimani kahdeksannen luokan oppilaille ja äidinkielenopettajalla on kirjoittamisen opetuksesta sekä millaisia yhteneväisyyksiä ja eroja näillä käsityksillä on.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu opetussuunnitelman, tekstitaitojen ja monilukutaidon ja kirjoittamisen suhteisiin liittyvistä teorioista ja tutkimuksista. Näiden lisäksi hyödynsin Ivaničnin (2004) mallia erilaisista kirjoittamisdiskursseista. Lähestyin aihetta tapaustutkimuksena väljästi etnografisin ottein: havainnoin kuuden oppitunnin pituisen kirjoitustehtäväkokonaisuuden ja haastattelin äidinkielenopettajaa sekä kahdeksasluokkalaisia oppilaita.</p> <p>Tutkimuksen aineisto koostuu yhden äidinkielenopettajan teemahaastattelusta ja neljästä eri oppilaiden ryhmähaastattelusta, joihin osallistui yhteensä seitsemäntoista kahdeksasluokkalaista. Aineistoon sisältyvät myös muistiinpanot luokkahuonetilanteiden havainnoinnista. Aineistoa analysoin sisällönanalyysillä, jota tuen kielellisin havainnoin. Kiinnitin tutkimuksessani huomiota myös haastateltavien kielellisiin valintoihin ja havaintoihin.</p> <p>Tutkimusaineistostani nousseiden tulosten perusteella äidinkielenopettajan käsitykset kirjoittamisen opetuksesta ovat varsin perinteisiä. Opettajan opetuspuhe eroaa jonkin verran hänen omista käsityksistään kirjoittamisen opetuksessa. Haastatteluaineiston perusteella opettajan käsitykset kirjoittamisesta ovat monipuoliset. Opettajan vahva kiinnostus kirjoittamisen opetusta kohtaan lisäsi hänen tietouttaan kirjoittamisen tärkeydestä, mutta oppitunneilla perinteiset kirjoittamiskäsitykset korostuivat. Oppilaiden käsityksissä kirjoittamisen koulukohtaisuus korostuu. Päälimmäisinä eroina opettajan ja oppilaiden käsityksissä näkyi, että opettajan käsityksissä korostuu kirjoittaminen taitona, kun taas oppilaat kokevat kirjoittamisen olevan enemmänkin luovaa toimintaa. Haastatteluaineiston ja havainnointini perusteella näyttää siltä, että kirjoittamista opiskellaan edelleen koulun tekstejä varten eikä vapaa-ajan tekstikäytänteitä juurikaan oteta huomioon.</p>	
Asiasanat – Keywords Monilukutaito, peruskoulu, kirjoittaminen, kirjoittamisen opetus, käsitykset, äidinkieli ja kirjallisuus	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>1</b>
1.1 Tutkimuksen taustaa	1
1.2 Aiempaa tutkimusta	4
<b>2 KOULUKIRJOITTAMINEN ERI NÄKÖKULMISTA</b>	<b>11</b>
2.1 Tutkimukseni pääkäsitteet	11
2.2 Käsitysten tutkiminen	12
2.3 Kirjoittaminen eri viitekehyksissä	14
2.3.1 Ivaničin kirjoittamisdiskurssit	14
2.3.2 Kirjoittaminen ennen ja nyt	19
2.3.3 Kirjoittaminen opetussuunnitelman viitekehysessä	21
<b>3 TUTKIMUSMENETELMÄT, TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b>	<b>28</b>
3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	28
3.2 Etnografispainotteinen luokkahuonetutkimus	31
3.3 Aineistonhankintamenetelmät	33
3.3.1 Havainnointi	33
3.3.2 Haastattelu	34
3.4 Aineisto ja analyysin toteuttaminen	36
3.4.1 Tutkimusaineisto	36
3.4.2 Analyysin toteuttaminen	38
3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka	43
<b>4 TULOKSET</b>	<b>46</b>
4.1 Opettajan käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta	46
4.1.1 <i>Tällä rivillä ois jotain mille kantsis tehä jotain – kirjoittaminen taitona</i>	47
4.1.2 <i>Niillä on jo idea päässä – kirjoittaminen luovana toimintana</i>	51
4.1.3 <i>Kirjota tollai tarinanpalastelumaisesti – kirjoittaminen prosessina</i>	53
4.1.4 <i>Osa kirjoittas aina tarinoita – kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena</i>	55

4.1.5 <i>Ollaan tekemässä hissanopen kanssa yhteistyötä ja koevastausta aletaan rakentamaan</i> – kirjoittaminen sosiaalisena toimintana	57
4.1.6 <i>Kauheen vähän mä perustelen, ku näillä on se et "ihan sama, ei oo motii"</i> – kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana	59
4.2 Oppilaiden käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta	61
4.2.1 <i>No kyl mää ny kirjoittaa osaan</i> – kirjoittaminen taitona	62
4.2.2 <i>Voi keksiä ite</i> – kirjoittaminen luovana toimintana	63
4.2.3 <i>Silleen että ois joku kaava</i> – kirjoittaminen prosessina	65
4.2.4 <i>Joskus mää ala-asteella kirjoitin ite päiväkirjaa</i> – kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena	66
4.2.5 <i>Kaikki pääsis vaikuttaa enemmän siihen niinku yhteen tarinaan</i> – kirjoittaminen sosiaalisena toimintana	67
4.2.6 <i>Et opettaja ei keksis mitä siinä pitäis olla</i> – kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana	69
5 PÄÄTÄNTÖ	70
5.1 Yhteenveto ja pohdinta	70
5.2 Tulosten hyödyntäminen ja merkitys	74
LÄHTEET	75
LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni, perustelen sen merkittävyyttä sekä esittelen aiempaa aiheesta tehtyä tutkimusta.

## 1.1 Tutkimuksen taustaa

Kirjoittamisen opetuksen tutkimus on yhteiskunnallisesti ajankohtaista, sillä tietoyhteiskunnassamme odotetaan yhä monipuolisempaa tekstitaitojen hallintaa (Luukka 2004: 114–117; Pentikäinen ym. 2017: 1). *Tekstitaito*-käsitteellä Luukka (2004: 111) määritteli luku- ja kirjoitustaidon uudestaan kymmenisen vuotta sitten. Tekstitaitoajattelussa myös lukemisen ja kirjoittamisen sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti otetaan huomioon (Barton 1994: 31, 38–44). Sittemmin *monilukutaito*-käsite on kehitetty korostamaan tekstitaitojen monipuolisuutta. Monilukutaitoon sisältyy ajatus siitä, että tekstien lukemisen ja tuottamisen lisäksi tulkinta, arviointi sekä useat eri välineet kuuluvat lukemiseen ja kirjoittamiseen (Luukka 2013). Digitalisoituminen luo uusia tekstejä ja tekstiympäristöjä (esimerkiksi sähköiset ja sosiaaliset tekstit), jotka on otettava perusopetuksessakin huomioon.

Tutkimusaiheeni on itselleni läheinen. Olen viimeisen vuoden toiminut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana ja olen havainnut haasteita oppilaiden kirjoitustaidoissa. Kollegojen kanssa olemme usein pohtineet, miten saisimme oppilaat ymmärtämään hyvän kirjoitustaidon merkityksen ja miettineet mitä kirjoitustaito ja kirjoittamisen opettaminen oppilaille merkitsee. Kirjoittamisen opettaminen on tuntunut haastavalta, sillä oppilaille on monia erilaisia haasteita tekstin tuottamisessa. Yliopistokoulutus ei juurikaan valmista kirjoittamisen käytännön opettamiseen, sillä äidinkielenopettajaopintojen painopiste on tieteellisessä tutkimuksessa ja erilaisien teorioiden hallinnassa. Siksi haluan tutkimuksessani tarkastella kuinka opettaja ja oppilaat käsittävät kirjoittamisen opetuksen. Opettajan ja oppilaiden käsitykset kirjoittamisesta voisivat ohjata omaa opettajuuttani, laajentaa näkemystäni kirjoittamisesta ja mahdollisesti saada muutkin opettajat pohtimaan omia opetuskäytänteitään.

Yhteiskuntamme rakentuu paljolti kirjoitettujen tekstien varaan. Kielitoimiston sanakirja (KS s.v. *teksti*) määrittelee tekstin kokonaisuudeksi, joka sisältää kirjoitettuja tai painettuja sanoja ja muun muassa välimerkkejä. Ympäriämme on monenlaisia tekstejä, sekä muodollisia että epämuodollisia. Esimerkkeinä muodollisista kirjoitetuista teksteistä voisivat olla vaikkapa työnhakuasiakirjat, mielipidetekstit ja erilaiset virastotekstit. Epävirallisempia kirjoitettuja

tekstejä ovat esimerkiksi luovuutta vaativat tarinat sekä erilaiset sosiaalisen median tekstit, joiden funktiona on välittää viestejä. Kirjoittaminen voi tapahtua monessa eri ympäristössä ja digitalisoituminen vie kirjoittamista yhä enemmän verkkoon. Tämä kirjoittamisessa tapahtuva muutos on kiinnostava myös kirjoittamisen koulukontekstia ajatellen. Yhteiskunnassa tapahtuvat kirjoittamisen muutokset vaikuttavat enemmän tai myöhemmin myös koulun kirjoituskäytänteisiin: mitä ja miten koulussa kirjoitetaan.

Vaikka tekstitaitokäsitys laajenee ja sen myötä myös lukemiseen kohdistuvat vaatimukset lisääntyvät, ovat kirjoitetut tekstit monessa tilanteessa ja ympäristössä edelleen keskeisiä. Kirjoitustaidolla on Suomessa huomattavan paljon lukutaitoa lyhyempi historia ja kirjoittamisen nähdään olevan lukutaitoa vahvemmin sidoksissa yhteiskunnalliseen asemaan. Perinteistä kirjoitustaitoa tarvitaan jopa aiempaa enemmän, sillä erilaiset pääsykokeet ja opitun testaaminen tukeutuvat useimmiten kirjoitettuun kieleen. (Pentikäinen, Routarinne, Hankala, Harjunen, Kauppinen & Kulju 2017: 1.) Myös tulevaisuuden työelämässä hyvien viestintätaitojen merkitys korostuu. Erilaiset ohjetekstit, viestiminen eri sidosryhmien kanssa, oman mielipiteen ilmaisu sekä kieli- ja vuorovaikutustaidot ovat osa työelämän taitorepertuaaria, mikä jokaisen tulisi hallita. (Räisänen & Karjalainen 2018.) Näiden osataitojen hallinnan kannalta hyvä ja monipuolinen kirjoitustaito on ehdoton.

Aiemmissa tekstitaitoa koskevissa tutkimuksissa kirjoittamisen opetuksen tutkimus on usein jäänyt lukutaitotutkimuksen varjoon (Pentikäinen ym. 2017: 2). Lukutaidon arviointi ja PISA-tulokset (Programme for International Student Assessment) nousevat usein esiin koulu- maailmaan liittyvässä keskustelussa. *Lukutaidolla* (ks. luku 1.2) tarkoitetaan PISA-tutkimuksen mukaan kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia. Tekstien käytön voi tulkita vittaavan kirjoittamiseen. Kirjoittamista ei PISA:n määritelmässä suoraan mainita, eikä PISA-vastausten arvioinneissa oteta kirjoittamista lainkaan huomioon. (PISA 2015: 15.) Lukutaitotutkimuksissa on keskitytty enimmäkseen lukemisen tutkimiseen, jolloin kirjoittaminen on jäänyt vähemmälle huomiolle (ks. Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017). Tästä syystä tutkimukseni keskittyy tutkimaan nimenomaan kirjoittamiseen liittyviä käsityksiä.

2000-luvun alussa tehdyissä kansallisissa luku- ja kirjoitustaitotutkimuksissa on havaittu, että vaikka suomalaisten nuorten lukutaitotaso on hyvä, on 9. luokan oppilailla puutteita kirjoittamistaidoissa. Kaikista heikoimmin yhdeksäsluokkalaiset suoriutuivat tuolloin pohdiskelevien ja argumentatiivisten tekstien kirjoittamisesta. Parhaiten oppilaat hallitsivat kertovien tekstien kirjoittamisen. Tyttöjen ja poikien väliset tasoerot olivat kaikista suurimmat juuri kirjoittamisen taidoissa. (Luukka ym. 2008: 18.) Onkin tärkeää tarkastella oppilaiden käsityksiä kirjoittamisesta, jotta opetusta on mahdollista kohdentaa paremmin. On kiinnostavaa selvittää, minkä

oppilaat ylipäättään kokevat kirjoittamiseksi, kirjoittavatko he vapaa-ajallaan ja kuinka heitä voisi motivoida kirjoittamaan.

Uudessa opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) painottuu *monilukutaidon* käsite (engl. *multiliteracy*), jolloin opetussuunnitelmatasollakin puhutaan aiempaa laajemmista tekstitaidoista. Luukka (2013) määrittelee monilukutaidon ”*erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taidoksi, taidoksi toimia tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tehtäviä varten. – kyvyksi hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoja eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla*”. Monilukutaidon näkökulmasta tekstit ovat monimuotoisia ja voivat yhdistellä pelkän kirjoitetun tekstin sijaan myös sanallisia, kuvallisia, auditiivisia, numeerisia sekä kinesteettisiä symbolijärjestelmiä ja niiden erilaisia yhdistelmiä (POPS 2014: 22). Tekstit voivat myös esiintyä useissa erilaisissa konteksteissa: perinteisen printtime-dian lisäksi esimerkiksi blogeissa, kuvissa ja äänitteissä. Monilukutaidon käsitteellä korostetaan tekstin tuottamisen ja kriittisen arvioinnin taitoja sen sijaan, että puhuttaisiin ainostaan perinteisestä lukutaidosta, jossa painopiste on lukemisessa ja kirjoittamisessa (Pentikäinen ym. 2017: 1) (ks. käsitteistä enemmän luvusta 2.1). Opetussuunnitelman mukaan (ks. luku 2.4) äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa keskeisimpiä taitoja ovat juurikin monimuotoisten tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen sekä tiedon hankinnan ja jakamisen taidot (POPS 2014: 287). Näissä hyvä kirjoitustaito on välttämätön.

Jokaisella tiedonalalla on sekä omat tekstikäytänteensä että omanlaisekseen muotoutunut kieli. Myös tavat tulkita ja tuottaa tekstiä ovat tiedonalakohtaisia. Nämä taidot tulee hallita, jotta tiedonalalla voi viestiä onnistuneesti. Tiedonalojen tekstitaidoilla (engl. *discipline literacy*) tarkoitetaan juuri näitä alakohtaisia tekstikäytänteitä. Käsite liittyy yllä mainittuun monilukutaitoon. Tällöin opetuksessa korostuvat mm. yhteistyö, erilaiset kirjoittamisen tavat, tavoitteet, erilaiset viestintäympäristöt ja -välineet. (Pentikäinen ym. 2017: 1; Moje 2015: 254–257; Fang & Coatoam 2013: 615.) Monilukutaidon ja tiedonalojen tekstitaitojen näkökulmasta monipuolinen kirjoitustaito ja sen opettamisen tärkeys korostuvat.

Outi Kallionpää (2014) esittelee ajatuksen uudesta kirjoittamisesta, jota kouluissa tulisi opettaa teknisen kehityksen ja sosiaalisen median vaikutuksesta muuttuneiden kirjoitustaitovaatimusten vuoksi. Kallionpää (2014: 67) on jaotellut uuden kirjoittamisen taitoalueet kuuteen: 1) teknisiin taitoihin, 2) multimodaalisiin taitoihin, 3) sosiaalisiin taitoihin, 4) julkisuustaitoihin, 5) monisuorittamis- ja tietoisuustaitoihin sekä 6) luovuustaitoihin. Uusissa kirjoitustaidoissa tulisi Kallionpään mukaan painottua vuorovaikutteinen ja leikin värittävä kirjoitusprosessi, jonka merkitys on kirjoittajalle yhtä merkittävä kuin kirjallinen tuotos (Kallionpää 2014: 68).

Tavoitteenani on siis selvittää millaisia käsityksiä tutkimani kahdeksannen luokan oppilaille ja äidinkielenopettajalla on kirjoittamisen opetuksesta sekä millaisia yhteneväisyyksiä ja eroja näillä käsityksillä on.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu opetussuunnitelman, tekstitaitojen ja monilukutaidon ja kirjoittamisen suhteisiin liittyvistä teorioista ja tutkimuksista. Näiden lisäksi hyödynnän Roz Ivaničnin (2004) mallia erilaisista kirjoittamiskursseista. Lähestyn aihetta tapaustutkimuksena väljästi etnografisin ottein: havainnoin kuuden oppitunnin pituisen kirjoitus-tehtäväkokonaisuuden ja haastattelin äidinkielenopettajaa sekä kahdeksaluokkalaista oppilaita.

Tutkimukseni aineisto koostuu yhden äidinkielenopettajan teemahaastattelusta, neljästä oppilaiden ryhmähaastattelusta sekä luokahuonehavintojen pohjalta tekemistäni muistiinpanoista. Ryhmähaastatteluihin osallistui yhteensä seitsemäntoista kahdeksaluokkalaista. Aineistoa analysoin sisällönanalyysin avulla. Kiinnitän tutkimuksessani huomiota myös haastateltavien kielellisiin valintoihin ja havaintoihin. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta äidinkielenopettaja tuo esiin haastattelussa?
2. Millaisia käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta oppilaat tuovat esiin ryhmäkeskustelussa?
3. Miten opettajan esiintuomat käsitykset kirjoittamisen opetuksesta eroavat oppilaiden käsityksistä ja millaisia yhtäläisyyksiä näissä käsityksissä on?

Omat kokemukseni ja oletukseni kirjoittamisesta vaikuttavat tutkimukseeni, mutta havaitessani nämä tutkimuksen ennakoasetelmat ja ennakkokäsitykset, tiedostan, että ne saattavat vaikuttaa aineistonkeruuseen ja analyysiin. Kvalitatiivisen tutkimuksen sanotaankin olevan aina pohjimmiltaan subjektiivista (Tuomi & Sarajärvi 2018: 22–32).

## **1.2 Aiempaa tutkimusta**

Suomalaisen koulutuksen viitekehyksessä on merkittävää tarkastella suomalaista tutkimusta koulukirjoittamisesta. Tästä syystä keskityn tässä luvussa suomalaiseen kirjoittamis- ja tekstitaitotutkimukseen. Tekstitaitotutkimusta on tehty Suomessa erittäin paljon, mutta yksistään kir-



joittamista on tutkittu paljon vähemmän (Pentikäinen ym. 2017: 2). Esimerkiksi PISA-tutkimuksissa (viimeisin PISA 2015) tutkitaan lukutaitoa eikä kirjoitustaitoa oteta erikseen huomioon. Virallisesti kirjoittamista ei arvioida PISA-testeissä lainkaan, vaan ainoastaan lukeminen ja luetun ymmärtäminen ovat arvioinnin kohteina. (PISA 2015: 15–16.)

Lukutaidon arviointi ja PISA-tulokset ovat monelle ensimmäinen miellelyhtymä, kun puhutaan koulukirjoittamisesta. PISA-ohjelma on OECD-maiden yhteisen tutkimusohjelma, jonka avulla pyritään vertailemaan eri maiden koulutusjärjestelmiä keskenään ja hankkimaan tietoa koulun ulkopuolisista asioista, jotka vaikuttavat nuorten oppimiseen. PISA-tutkimus järjestetään joka kolmas vuosi ja tutkimuskohteina ovat 15-vuotiaat nuoret, kuten omassakin tutkimuksessani. Tutkittavat valitaan sattumanvaraisesti. Viimeisimmässä PISA-tutkimuksessa vuonna 2015 mukana oli 73 maata, noin 168 suomalaista koulua ja 5882 suomalaista oppilasta. (PISA 2015: 10.) 2015 vuoden PISA-tutkimuksen pääpaino oli luonnontieteissä, joten lukutaitotehtäviä oli verrattain vähän. Vuosina 2000 ja 2009 PISA-tutkimuksen painopiste oli lukutaidon arvioinnissa. Myös vuoden 2018 PISA-tutkimuksen painopiste on lukutaidossa, mutta tulokset julkistetaan vasta vuoden 2019 joulukuussa. Lukutaidon arvioinnissa painotetaan lukutaidon soveltamisesta arkisiin lukemistilanteisiin. Vuonna 2015 suomalaiset olivat lukutaidollisesti maailman neljänneksi parhaita. Tästä huolimatta joka kymmenennen suomalaisen nuoren lukutaitotaso oli niin heikko, ettei aktiivinen osallistuminen yhteiskuntaan ja opintojen jatkaminen ongelmitta ollut mahdollista. (PISA 2015: 15–16, 25–27.) Omassa tutkimuksessani oppilaat ovat kahdeksaslukkalaisia eli saman ikäisiä kuin PISA-tutkimuksessa tutkittavat nuoret. PISA-tuloksissa ei arvioida opetussuunnitelmien sisältöjen hallintaa, mutta omaan tutkimukseeni sisällytän myös kirjoittamisen opetuksen tarkastelua suhteessa opetussuunnitelmaan.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on vuonna 2014 arvioinut äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia peruskoulun yhdeksännellä luokalla, peruskoulun loppuvaiheessa. Karvin arvioinnin tavoitteena oli selvittää, kuinka vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet saavutettiin, millainen osaamisen taso oppilailla oli kielentuntemuksessa sekä miten koulutuksen tasa-arvo toteutui. Arvioinnissa oli mukana 149 peruskoulua ja 5144 oppilasta (eli noin 20 koulua ja 700 oppilasta vähemmän kuin vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa). Kansallisessa arvioinnissa oli mukana kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tehtäviä, joista kielentuntemusta mittaavat tehtävät olivat yhteydessä erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin (esim. omien havaintojen kielentäminen ja perustelu) ja kirjoitustehtävät puolestaan vuorovaikutustilanteisiin (esim. kesätyöpaikkahakemuksen kirjoittaminen). Kirjoittamistehtävissä oppilaiden keskimääräinen ratkaisuosuus oli 59 % maksimipistemäärästä, kun kielentuntemuksen tehtävissä vastaava prosenttiosuus oli 56%. Kirjoittamisen tehtävissä tyttöjen

osaaminen oli *lähes hyvää* (68,2%) ja poikien *kohtalaista* (50,5%). Sukupuolten väliset erot taitotasossa olivat suurimmat kesätyöpaikkahakemustehtävissä. Poikien hakemuksista viidesosa oli heikkoja, kun taas tyttöjen hakemuksista lähes puolet oli erittäin hyviä. Vastineen kirjoittamisessa mielipiteiden esittäminen onnistui molemmilla sukupuolilla hyvin, mutta mielipiteiden perustelu oli hankalaa. Pohjatekstiin viittaamisen taito oli pojilla heikko ja tytöillä kohtalainen. Tytöt suoriutuivat yleiskielen hallitsemisesta hyvin ja pojat kohtalaisesti. Oppilaiden suhtautuminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen oli neutraalia. Tytöt pitivät oppiainetta hyödyllisempänä ja mieluisampana kuin pojat. Ammatilliseen koulutukseen aikovat oppilaat luottivat vähemmän omiin taitoihinsa kuin lukioon aikovat. Erilaiset taustamuuttajat eivät juurikaan vaikuttaneet oppimistuloksiin, mutta luotto omiin taitoihin paransi oppimistuloksia. Tieto- ja viestintäteknologian määrä, laatu ja käytettävyys vaihtelivat arvioinnissa mukana olleissa kouluissa suuresti. Tästä syystä koulut eivät välttämättä voineet tasoittaa tietoteknistä eriarvoisuutta, jota oppilaiden kotien välillä oli. Arvioinnissa mukana olleet opettajat käyttivät tieto- ja viestintäteknologiaa lähinnä tiedonhankintaan, tekstien muokkaamiseen ja viimeistelyyn. Tutkittujen opettajien ja oppilaiden mukaan kielentuntemuksen sisällöt olivat kieliopin peruskäsitteet, kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittäminen sekä oikeinkirjoituskäytännöt. Arvioinnin tulosten perusteella kirjoittamista oli opiskeltu pääosin niin, että tekstit kirjoitettiin yksin ja arvioitiin numerolla opettajan toimesta. Opettajat myös ilmaisivat antavansa kirjallista palautetta ja kertoivat, että tekstejä luonnostellaan, suunnitellaan ja että kirjoittamisen opetuksessa otetaan huomioon erilaiset tekstilajit. Karvi esitti arviointinsa tulosten perusteella, että kirjoittamisen opetuksessa tulisi painottaa vuorovaikutteisia kirjoittamistilanteita, yhteistoiminnallista kirjoittamista sekä tasavertaista tieto- ja viestintäteknologian käyttöä. (Harjunen & Rautopuro 2015: 5–8.)

Luukka ym. (2008) ovat tutkineet TOLP-tutkimushankkeessaan kielitaitoa, lukemista ja kirjoittamista merkityksiä luovana, sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä laajasti sen sijaan, että näkisivät ne ainoastaan yksilöllisinä taitoina. Tutkimushankkeessa tarkasteltiin laajan kyselytutkimuksen avulla yhdeksäsluokkalaisten sekä heidän äidinkielen ja vieraiden kielten opettajiensa tekstikäytänteitä analysoimalla tekstitilanteita sekä kuvaamalla käytänteisiin liittyviä arvoja ja arvostuksia. Tutkimuksen kohteina olivat sekä koulun että vapaa-ajan tekstikäytännöt. (Luukka ym. 2008: 20.) Luukka ym. (2008: 112) selvittivät tutkimuksessaan äidinkielen opettajien vastausten pohjalta, millaisia tekstejä äidinkielen tunneilla kirjoitetaan. Yleisimmiksi tekstilajeiksi äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla osoittautuivat pohdiskelevat tekstit ja tarinat. Yli puolet opettajista (56%) kertoi oppilaidensa kirjoittavan usein pohdiskelevia tekstejä

usein ja lähes sama määrä opettajia (52%) vastasi kirjoituttavansa usein tarinoita ja kertomuksia.

Luukka ja muut (2008: 192) selvittivät siis millaisia tekstejä ja kuinka usein oppilaat kirjoittavat tai tuottavat vapaa-ajallaan. Vastauksista käy ilmi, että tekstityypiltään henkilökohtaiset uusmediatekstit ovat kirjoitetuimpia. Teksteistä tekstiviestit ovat sekä luetuimpia että kirjoitetuimpia. Toiseksi eniten oppilaat kirjoittavat sähköposteja, kolmanneksi eniten tekstejä internetin keskustelupalstoille. Neljänneksi eniten tutkimuksen mukaan kirjoitetaan www-sivuja. Siltikin mediatekstien kirjoittaminen ja kaunokirjallisten tekstien kirjoittaminen on vähäistä: suurin osa oppilaista *ei koskaan* kirjoita lehtijuttuja ja kaunokirjallisia tekstejä *joskus* kertoi kirjoitavansa tytöistä n. 17 prosenttia ja pojista n. 11 prosenttia. Koulua varten oppilaat kirjoittavat eniten kaunokirjallisia tekstejä (53%) ja erilaisia arvostelutekstejä kirjoista, musiikista ja elokuvista (22%). Muistilaput, tekstiviestit ja sähköpostit mainittiin yhteydenpidon välineinä.

Itselleen läheisimpinä teksteinä oppilaat pitivät tutkimuksen perusteella itselleen tutuimpia tekstejä, kuten tekstiviestejä, sähköposteja ja internetin keskustelupalstojen viestejä. Muihin kirjoitettuihin teksteihin oppilailla ei vaikuttanut olevan kovin läheistä suhdetta. (Luukka ym. 2008: 192.) Tutkimuksessa (Luukka ym. 2008: 193) todetaan, että kyselyn avulla oppilaiden kirjoittamisesta saa melko pintapuolisen ja yksipuolisen kuvan. Kirjoittamisen sosiaalinen ulottuvuus ja monimediaisuus nousivat jonkin verran esille, mutta muuten vapaa-ajan kirjoittaminen näyttää vähäiseltä.

Tutkimuksessa (Luukka ym. 2008: 194) esitettiin oppilaille väittämä *Luen ja kirjoitan vapaa-ajalla monipuolisemmin kuin koulussa*. Oppilaista tytöistä 48 prosenttia ja pojista 61 prosenttia oli eri mieltä kuin väittämä, mutta 45 prosenttia tytöistä ja 32 prosenttia pojista oli väittämän kanssa *samaa mieltä* tai *osittain samaa mieltä*. Oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytännöt koettiin erilaisiksi ja vaihtelevimmiksi kuin koulussa. Opettajille esitettiin väittämä *Vapaa-ajalla oppilaat kirjoittavat monipuolisemmin kuin koulussa*. Äidinkielenopettajista 76 prosenttia oli eri mieltä ja 15 prosenttia ei osannut sanoa mitä mieltä asiasta ovat. Opettajat siis olivat yksimielisempiä siinä, että oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytännöt ovat yksipuolisempia kuin koulun tekstikäytännöt. (Luukka ym. 2008: 194.) Tutkimushankkeen toteuttamisesta on kulu- nut jo yksitoista vuotta, joten koulun tekstikäytännöt ja kirjoittamisen käytännöt ylipäänsä ovat varsin oletettavasti muuttuneet. Lisää tutkimusta nykykoulun tilanteesta kirjoittamisen osalta siis tarvitaan.

Toimittaja, mediaopettaja ja oppimateriaalin tekijä Tuomas Kaseva (2016: 65–66) toteaa, että kirjoittaminen ei ole enää ainoastaan mekaanista toimintaa, vaan prosessi. Tässä prosessissa hyödynnetään usein teknologiaa ja tekstiin liitetään kuvaa, videota ääntä ja musiikkia.

Kasevan mukaan äidinkielen opetus kokonaisuudessaan museoituu, jos siinä keskitytään painettujen tekstien käsittelyyn ja perinteisten esseiden kirjoittamiseen. Kirjoittamisen opetuksessa pitkän, ajattelua vaativan kirjoittamisen rinnalle pitäisi ottaa lyhyt ja virtaava tekstimaailma monimediaisine keinoineen. (Kaseva 2016: 65–66.) Tällainen uudistus toisi koulukirjoittamisen lähemmäs oppilaiden vapaa-ajallaan tarvitsemia tekstitaitoja. Diginatiivit oppivat omien laitteidensa ja niiden sisältämien ohjelmien ja applikaatioiden käytöstä vain sen, mitä tarvitsevat viihtymiseen ja verkostoitumiseen. Tästä syystä koulun monilukutaito-opetuksen merkitys on suuri (Kauppinen & Kinnunen 2016: 129). Omien havaintojeni perusteella opettajat usein olettavat, että oppilaat ovat taitavampia laitteiden ja sovellusten käytössä kuin mitä he oikeasti ovatkaan. Kauppisen ja Kinnusen mukaan monilukutaidon opetuksessa tulisi hyödyntää sellaisia tehtäviä, joissa oppija saisi hyödyntää omaa digitaalista osaamistaan ja laajentaa sitä. Kirjoittamisen opetuksen osalta tällainen tehtävä voisi olla esimerkiksi yhteiskirjoittamista, jossa oppilas voisi käyttää luovuuttaan ja ongelmanratkaisutaitojaan. Kirjoittamisen opetuksessa on tietyt osataidot, jotka tulisi opetuksessa ottaa erityisesti huomioon. Keskeisten asioiden tiivistäminen, erilaisten argumenttien tunnistaminen ja niiden nimeäminen ovat taitoja, joiden oppiminen edesauttaa niiden käyttämistä muissakin oppiaineissa. Teknologia tuo lisäarvoa oppijan työhön, kun sähköinen media tai digitaalinen välinen, esim. video, e-taulukko tai hakukone, sopii oppiaineen tavoitteisiin. Eli teknologian arvo opetuksessa on sen pedagoginen käyttöarvo; arvo muodostuu siitä, millaista oppimista sen avulla voi tuottaa ja tukea. (Kauppinen & Kinnunen 2016: 131–134.)

Aiempiä maisterintutkielmia ja väitöstutkimuksia kirjoittamisen opetuksesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa löytyy jonkin verran. Pilvi-Sisko Tiainen (2008: 3–4) on maisterintutkielmassaan tarkastellut kirjoittamisen opetusta ja ohjausta kahdessa yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa: Loitsussa sekä Taito, Voima ja Tajussa. Tiainen toteaa tutkimuksessaan perinteisen kirjoittamisen opetuksen ja luovan kirjoittamisen ohjaamisen muuttuvan äidinkielen opetuksessa tekstitaito-opetuksen suuntaan. Tällä hän tarkoittaa tekstitaitojen yhteisöllistä näkökulmaa kieleen ja kirjoittamiseen – yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot painottuvat tekstitaidoissa entistä enemmän (Tiainen 2008: 14–15). Kahta oppikirjasarjaa tutkiessaan hän pyrki selvittämään, millaisena ilmiönä kirjoittaminen näkyy kirjoitustehtävissä, miten kirjoittamista ohjataan, millaisia tekstejä ja tekstilajeja kirjoitetaan sekä miten kirjoittamista arvioidaan (Tiainen 2008: 3–4). Tiaisen tuloksista käy ilmi, että Loitsu-kirjasarjassa kirjoittamistehtävät ohjaavat tuottamaan eniten kaunokirjallisia tekstejä. Kirjoittaminen Loitsu-oppikirjoissa korostaa Tiaisen mukaan yksilöllisyyttä, itseilmaisua ja luovuutta, tulevaisuu-

nessa tarvittavia taitoja ei ole otettu riittävästi huomioon. Taito, Voima ja Taju –oppikirjasarjassa on Tiaisen mukaan otettu paremmin huomioon kirjoittamisen sosiaalinen luonne ja sellaisten tekstitaitojen opetus, jotka auttavat oppilasta selviytymään tulevaisuuden opinnoissa, työelämässä sekä yhteiskunnassa. Tuossa kirjasarjassa kirjoittamisen opetus pohjautuu enimmäkseen genrepedagogiikkaan. (Tiainen 2008: 110–114.)

Kirjoittamisen opetusta on tutkinut myös Hanna Käkelä (2013), joka keskittyy maisterintutkielmassaan kirjoittamisen opetuksen ja sukupuolen rakentumiseen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa diskurssianalyttistä viitekehystä käyttäen. Hän käyttää tutkimuksensa teoreettisen viitekehyksen osana Ivaničnin (2004) kirjoittamiskäsitysluokittelua, joka on omassakin tutkimuksessani keskeinen, mutta enemmänkin metodisesta näkökulmasta. Käkelän aineisto koostuu haastatteluaineistoista, jonka vuoksi hän kirjoittaa tutkimuksensa jatkotutkimusehdotuksissa, että kirjoittamisen opetuksen todellisuutta olisi kiinnostavaa tutkia etnografisella otteella pitkäaikaisen osallistuvan havainnoinnin avulla. (Käkelä 2013: 104.) Tutkimukseni sisältää luokkahuonehavainnointia, mutta pitkäaikaiseen tutkimukseen maisterintutkielman laajuudessa työssä ei valitettavasti ole mahdollisuutta. Käkelän tutkimus osoittaa, että äidinkielenopettajien puheessa korostuvat kirjoittamisen ymmärtäminen yksilöllisenä oikeinkirjoituksen taitona sekä kirjoittaminen luovana taitona.

Helena Ruuska (2011) on tarkastellut tutkimuksessaan viidenkymmenen kahdeksaluokkalaisten tekstiä selvittääkseen, miksi tekstit on kirjoitettu puhekielisesti. Ohjeistuksissa annetut aiheet olivat lähellä nuorten elämää ja pyydytyt tekstityypit vaihtelivat mielipidekirjoituksesta esseeseen. Tehtävänannossa painotettiin oppilaille, että teksti tulee kirjoittaa kirjakielillä perustellen, vertaillen ja pohtien. Ruuska havaitsee tutkimuksessaan, että puhekielisten sanojen ryhmittely ei tuottanut uutta tietoa. Hän esittää ajatuksen, että ongelma on koulukirjoitustilanteissa, sillä se hämää tekstin kontekstia. Oppilaiden on usein helppo luottaa lukijan (tässä tapauksessa opettajan) kykyyn tulkita tekstiä, sillä lukija tuntee heidät ja voi lukea myös rivien välistä sellaista, mitä ennestään tuntematon lukija ei pystyisi havaitsemaan. Oppilaiden tekstit olivat erittäin puheenomaisia: niissä saatettiin viitata esimerkiksi aiemmin luokkahuoneessa käytyyn keskusteluun kirjoittamatta yhteyttä lainkaan tekstiin. Ruuskan tutkimissa teksteissä korostuu tehtävänantoon vastaaminen kohta kohdalta. Kaikenlainen argumentointi puuttui suurimmasta osasta teksteistä. Ruuska ehdottaakin, että kirjoittamisen opetuksessa siirryttäisiin kollektiivisesta opetuksesta henkilökohtaiseen opetukseen. Opettajan tulisi kommentoida keskenäistä tekstiä valmiin tekstin sijasta ja esittää lisäkysymyksiä, jotka auttavat oppilasta kirjoittamaan. Kirjoitustaito mietityttää useita tahoja. Opetushallituksen pääjohtaja Timo Lankinen on vuonna 2011 ehdottanut, että kirjoittamiselle annettaisiin oma numero todistukseen (Liiten

2011). Ruuska on sitä mieltä, että suurin ongelma kirjoittamisen opettamisessa liittyy arvioinnin sijasta ajankäyttöön ja pedagogiikkaan. Kirjoittamisen opettamisen tapoja tulisi monipuolistaa ja sille tulisi antaa paljon enemmän aikaa. (Ruuska 2011: 405–409.)

Nora Ekström (2011) keskittyy narratiivisessa väitöstutkimuksessaan kirjoittajakoulutuksen ja luovan kirjoittamisen opetukseen tarkastelemalla erilaisia kirjoittajaoppaita. Ekströmin väitöskirja kuvaa sitä, minkälaista käytännössä on konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen nojaava kirjoittajakoulutus. Väitöstutkimuksessa selvitettiin, kuinka nykyaikaista oppimiskäsitystä voitaisiin kehittää käyttämällä apuna kognitiivisen emotiotutkimuksen avulla hankittua tietoa. Ekström havaitsi, että suomalaisessa kirjoituskulttuurissa vallitsee romanttinen myytti: luovuus on peräisin tiedostamattomasta (Ekström 2011: 269–272.) Ekströmin tutkimus ei juurikaan rinnastune omaan tutkimukseeni, koska siinä keskitytään luovaan kirjoittamiseen tunneälyteorian näkökulmasta.

Outi Kallionpää (2017) on väitöstutkimuksessaan tarkastellut digitalisaation aikaansaamaa kirjoitustaidon käsitteen laajentumista. Ensimmäisessä väitöskirja-artikkeleissaan Kallionpää tarkastelee, miten kirjoitustaito-käsitteen laajentuminen näkyy uudenaikaisina kirjoittamistaitoina ja miten näitä uusia kirjoitustaitoja opetetaan erityisesti lukiokontekstissa. Tutkimuksessaan Kallionpää havaitsee, että internet-yhteiskunnassa erityisesti sosiaalisuuteen ja luovuuteen liittyvät kommunikointitaidot voivat nousta entistä tärkeämmiksi. Toisessa väitöskirja-artikkelissaan hän pohtii mitä nämä uudenlaiset kirjoittamisen taidot voisivat konkreettisesti olla ja luo kuusi uutta kirjoittamisen taitoaluetta (ks. luku 1.1). Lisäksi hän pohtii kehittämiensä uusien kirjoitustaitojen kouluopetuksen tarpeellisuutta ja tulee siihen tulokseen, että ne ovat tärkeitä tulevaisuustaitoja, jotka kaventavat koulun ja oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytäntöjä. Kolmannessa väitöskirja-artikkelissaan Kallionpää tutkii abiturienttien esseitä aiheesta "Minä kirjoittajana" etsiäkseen opiskelijoita kirjoittamaan motivoivia seikkoja. Mielekkyyttä lisääviksi tekijöiksi nousevat uuden median ympäristöissä kirjoittaminen, luova kirjoittaminen sekä erilaiset luovat ja sosiaaliset käytännöt. Neljännessä väitöskirja-artikkelissaan Kallionpää kehittää uuden kirjoittamisen opetuksen nelikenttämällin lukioon. Tuossa pedagogisessa mallissa korostuu yhteisöllinen kirjoittaminen, verkkokirjoittaminen sekä erilaiset yhteisölliset kirjoittamisen työpajat ja projektit. (Kallionpää 2017: 229–232.) Omassa tutkimuksessani keskityn kahdeksaluokkalaisiin, mutta uskon, että kirjoittamiseen liittyvät muutokset näkyvät myös yläkouluissa.

## 2 KOULUKIRJOITTAMINEN ERI NÄKÖKULMISTA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä ja avaan erilaisia näkökulmia koulukontekstissa kirjoittamisesta. Esittelen tutkimukseni pääkäsitteet alaluvussa 2.1. Luvussa 2.2 kerron hieman käsitysten tutkimuksesta. Luvussa 2.3 esittelen kirjoittamista kolmesta eri näkökulmasta: Roz Ivaničnin (2004) kirjoittamiskäsitysluokittelun näkökulmasta, koulukirjoittamisen muutoksen näkökulmasta sekä opetussuunnitelman näkökulmasta.

### 2.1 Tutkimukseni pääkäsitteet

Perinteisesti *lukutaidolla* (*reading literacy*) tarkoitetaan mekaanista taitoa kirjoittaa ja lukea. Lukutaidon käsitteessä korostuu perinteinen näkemys siitä, että lukeminen tarkoittaa kirjainten mekaanista koodausta ja sitä, että ymmärtää lukemaansa. Enää lukutaitoa ei ymmärretä ainoastaan mekaaniseksi, kognitiiviseksi osaamiseksi, vaan lukemisessa ja kirjoittamisessa otetaan huomioon laajempi sosiokulttuurinen näkökulma. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015: 13). Lukutaitokäsitys laajenee ja perinteisen lukutaidon sijaan aletaan puhua tekstitaidoista (Luukka 2004).

*Tekstitaidoilla* (*literacy*) tarkoitetaan kulttuurisesti vakiintuneita tapoja käyttää kieltä ja taitoa osallistua tekstien avulla yhteisön toimintoihin. Tällaisia taitoja ovat tekstien ymmärtäminen, lukeminen ja tuottaminen. (Barton 1994: 3; Kauppinen 2012: 141). *Tekstitaito*-käsite on osin päällekkäinen *lukutaito*-käsitteen kanssa, mutta tekstitaitojen näkökulma korostaa kieltä ja erilaisia tekstitaitoja välineinä ilmaista itseämme ja jäsentää ympäröivää todellisuutta. Tekstitaidot ovat osa ajatteluumme. Tekstitaitoajattelussa lukemisen ja kirjoittamisen ajatellaan olevan tilanteista ja yhteydessä johonkin yhteisöön, kulttuuriin ja historiaan eli sosiaalinen ja kulttuurinen näkökulma teksteihin korostuu. (Barton 1994: 31, 38–44).

Tekstitaitoteorian sosiokulttuurisessa viitekehyksessä kaksi peruskäsitettä ovat *tekstikäytännöt* ja *tekstitapahtumat* (Barton 1994: 37). *Tekstikäytännöt* (*literacy practices*) ovat analyysissä esiin nousevia tekstitoimintojen vakiintuneita tapoja. Tekstikäytännöt realisoituvat sellaisissa tilanteissa, joissa tekstien käyttäjät ja tekstit kohtaavat. Tekstitaitojen näkökulmasta tekstikäytänteiden vaihtelevuus tilanteesta, yhteisöstä ja tekstilajista riippuen korostuu. Tekstikäytännöt koostuvat kulttuurisen tiedon ympärille. Kulttuurinen tieto siis ohjaa sitä, miten missäkin tekstitilanteessa toimitaan. Erilaiset tekstikäytännöt nähdään yhteisöllisesti määrittäytyneinä tapoina käyttää kieltä. Esimerkiksi rukoukseen tekstikäytännönä liittyy hiljentyminen ja roolit

sekä rukouksen lausujana että vastaanottajana. Samaan uskontokuntaan kuuluvat ovat sosiaalistuneet rukouksen tekstikäytänteseen ja osaavat toimia siinä. *Tekstitapahtumat (literacy events)* ovat tilanteita, joissa tekstikäytännöt toteutuvat. Esimerkiksi yksittäiseen rukoiluhetkeen voivat vaikuttaa osallistujien määrä sekä rukoushetken ajankohta. (Barton 1994: 34–36; Luukka ym. 2008: 19.)

*Monilukutaito (multiliteracies)* tarkoittaa erilaisten tekstien tuottamisen ja tulkinnan taitoa sekä taitoa käyttää kieltä tilanteen vaatimalla tavalla. Monilukutaito on laaja-alaista osaamista, joka sisältää lukutaidon lisäksi erilaisten tekstien tuottamisen taidon monimediaisissa, tilanne- ja kulttuurisidonnaisissa toimintaympäristöissä. (Luukka 2004.) Lukutaitokäsitykseen verrattuna monilukutaito käsittää lukemisen ja kirjoittamisen paljon sosiokulttuurisemmin. Monilukutaitoajattelulla korostetaan sitä, ettei kirjoittaminen ole mekaaninen taito, vaan kontekstisidonnainen: kirjoittaminen tarkoittaa eri tilanteissa eri asioita. (Pentikäinen ym. 2017: 7). Monilukutaitoajattelu korostuu myös opetussuunnitelmassa (POPS 2014: 22), koska se on kirjattu laaja-alaiseksi tavoitteeksi jokaisessa oppiaineessa (lisää tästä luvussa 2.4).

Monilukutaidon alakäsitteitä ovat *laaja tekstikäsitely* ja *tiedonalojen tekstitaidot (disciplinary literacy)*. Laajalla tekstikäsitelyllä tarkoitetaan sitä, että teksti nähdään ainoastaan kirjoitetun tekstin sijaan myös sanallisena, kuvallisena, auditiivisena, numeerisena ja kinesteettisinä symbolijärjestelminä sekä niiden erilaisina yhdistelminä (POPS 2014: 22). Tiedonalojen tekstitaidot puolestaan ovat taitoja, joita tarvitaan tiedonalakohtaisesti. Esimerkiksi kaupallisella alalla tarvittavat kieli- ja tekstitaidot ovat monella tavoin erilaisia verrattuna vaikkapa asianajo- ja lakialan vastaaviin. (Moje 2015: 254–257.) Myös tekstien tuottamisessa ja tulkitsemisessä on tiedonalakohtaisia eroja, joten tiedonalojen huomiointi jo peruskouluopetuksessa on tärkeää. Esimerkiksi matematiikan oppiaineen tekstitaidot eroavat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tekstitaidoista. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että jokaisen opettajan tulee toimia opettamansa oppiaineen tekstitaitojen opettajana. Näin oppilaiden on mahdollista kehittää monilukutaitoa enemmän kohti tiedonalakohtaisen kielen ja esitystavan hallintaa. (POPS 2014: 22).

## 2.2 Käsitusten tutkiminen

*Käsitys*-termin merkitystä avataan fenomenografisessa käsitystutkimuksessa, jota oma tutkimuksenikin sivuaa. Fenomenografisessa tutkimuksessa on tavoitteena "kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja käsitysten keskinäisistä suhteista". Myös käsitysten



erilaisuuden eli variaation kuvaaminen ja jaettujen, sosiaalisesti merkittävien ajattelutapojen etsiminen on fenomenografiassa tärkeää. (Patton 2002: 104; Huusko & Paloniemi 2006: 163–165.) Omassa tutkimuksessani aiempi tutkimustieto ohjaa aineiston analyysia enemmän kuin perinteisessä fenomenografisessa analyysissa. Käsitusten ja kokemusten suhdetta voisi kuvata siten, että kokemukset ovat omakohtaisia, kun taas käsitykset muodostuvat lähes aina suhteessa yhteisöön (Laine 2018: 40–41).

Käsitykset nähdään kognitiivisen psykologian näkökulmasta yksilön ajatuskokonaisuuksina, jotka ovat pysyviä. Tämän tiedon perusteella käsitysten voidaan ajatella ohjaavan ihmisten toimintaa, sillä ihminen toimii kognitiivisen näkökulman mukaan käsitystensä varassa. Diskursiivisen näkökulman taas nähdään korostavan vuorovaikutuksellisuutta ja tilanteisuutta käsitysten syntymisessä. Tällöin käsitykset ja käytös voivat olla ristiriidassa keskenään, eikä ihminen toimi aina omien ennakkokäsitystensä varassa. (Aro 2009: 16–23.)

Käsityksiä on tärkeää tutkia, sillä niiden varaan perustuvat kaikki kielen opettamisen ja oppimisen käytänteet (Dufva 2014). Käsitykset kirjoittamisesta vaikuttavat siihen, miten kirjoittamista opetetaan ja opitaan. Opettajalla voi olla kontekstisidonnaisesti useampia käsityksiä samasta aiheesta: jokaisessa kontekstissa käsitys on mahdollista perustella eri tavalla. Nämä käsitykset saattavat olla ristiriidassa keskenään, vaikka ne eivät ole satunnaisia. Erilaiset käsitykset kuvaavat pedagogisen ajattelun, yksilön oman ajattelun ja sosiokulttuurisen kontekstin suhdetta. (Ruohotie-Lyhty, Ullakonoja, Moate & Haapakangas 2016: 99–100.) Käsitusten tutkiminen omassa tutkimuksessani on perusteltua ja yhteiskunnallisesti merkittävää, sillä kieli- ja oppimiskäsitykset ovat laaja-alaisesti vaikuttavia. (Honko 2017: 215.) Nykyään oppimisen ja opettamisen tutkimus on muuttunut niin, että pelkkien tutkijan tekemien havaintojen sijaan nykyään myös kuullaan enemmän opettajia ja oppilaita. Käsitusten tutkimus on siis kasvattanut merkitystään kielten oppimisen ja opettamisen alalla. Käsityksiä voidaan tarkastella joko diskursiivisesta tai sosiokognitiivisesta näkökulmasta. (Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty 2015: 8–13.)

## 2.3 Kirjoittaminen eri viitekehyksissä

### 2.3.1 Ivaničín kirjoittamisdiskurssit

Kirjoittamista on määritelty monin eri tavoin, mutta tässä tutkimuksessa hyödynnän Roz Ivaničín (2004) kirjoittamisdiskursseja tutkimusaineiston analyysissä. Ivaničín mukaan kirjoittamisen opetukseen liittyvät käsitteet voidaan jakaa kuuteen erilaiseen diskurssiin. Jokainen diskurssi tarjoaa erilaisen näkökulman kirjoittamiseen, kirjoittamisen oppimiseen, opettamiseen ja arviointiin sekä erilaisiin käsityksiin kielestä. Ivaničín kirjoittamisdiskurssiluokitus (Taulukko 1) esittää yksinkertaisessa muodossa sellaiset pääasialliset käsitykset tai ideologiat, jotka ihmiset helposti muodostavat kirjoittamisesta (Svinhufvud 2016: 29). Käytän Ivaničín kirjoittamisdiskursseista Kimmo Svinhufvudin (2016) suomennoksia. Ivanič jaottelee artikkelissaan *Discourses of writing and learning to write* kirjoittamisen kuuteen eri diskurssiin (ks. taulukko 1):

- 1) kirjoittaminen taitona
- 2) kirjoittaminen luovana toimintana
- 3) kirjoittaminen prosessina
- 4) kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena
- 5) kirjoittaminen sosiaalisena toimintana
- 6) kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana

Nämä diskurssit ovat osittain kronologisessa järjestyksessä, sillä viimeisen viidenkymmenen vuoden aikana käsitykset kirjoittamisesta ja kirjoittamisen opetuksesta ovat kehittyneet kirjoittamisesta taitona laajempaan sosiopoliittiseen näkemykseen (Svinhufvud 2016: 29).

Omassa tutkimuksessani analysoin opettajan ja oppilaiden käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta sisällönanalyysin avulla ja tuen analyysiani myös kielellisin havainnoin. Ivaničín kirjoittamisdiskursseihin jaottelun lisäksi nostan siis tutkimusaineistoistani kielellisiä havaintoja, joita teen tutkittavien kielellisten valintojen perusteella. Tukeudun sanakirja- ja kielioppilähteisiin tulkitessani kielellisiä havaintoja.

Taulukko 1. Roz Ivaničnin (2004: 225) kirjoittamiskäsitystaulukosta mukailtu suomennos.

Kirjoittamiskäsitys	Kieli nähdään kokonaisvaltaisesti	Kirjoittamista koskevat uskomukset	Kirjoittamisen opetusta koskevat uskomukset	Lähestymistapoja kirjoittamisen opetukseen	Arviointikriteerit
<b>1. Kirjoittaminen taitona</b>	Kirjoitettuna tekstinä	Kirjoittaminen koostuu äänne-kirjainvastaavuuden ja syntaktisten kuvioden soveltamisesta tekstin rakentamiseen	Kirjoittamisen oppiminen edellyttää äänne-kirjainvastaavuuden ja syntaktisten kuvioden oppimista.	<b>Lähestytään taitojen kautta</b> - kielioppi ja oikeinkirjoitus - eksplisiittinen opetus - 'äänteet'	Tarkkuus
<b>2. Kirjoittaminen luovana toimintana</b>	Kirjoitettuna tekstinä Itseilmaisuna ja kirjoittajan luovuuden tuotteenä	Kirjoittaminen on tekijän luovuuden tuote.	Kirjoittamaan oppii kirjoittamalla aiheista, jotka kiinnostavat.	<b>Luovaa itsensä ilmaisua</b> - implisiittinen opetus - 'koko kieli' - 'kokemus kielestä'	Mielenkiintoinen sisältö ja tyyli
<b>3. Kirjoittaminen prosessina</b>	Itseilmaisuna ja kirjoittajan luovuuden tuotteenä Kirjoittamistapahtumana	Kirjoittaminen on ajatusprosessien ilmaisemista kirjoittamalla.	Kirjoittaminen koostuu sekä ajatteluprosessien tukemisesta että kirjoittamiseen liittyvien käytännön prosessien oppimisesta.	<b>Lähestytään prosessin kautta</b> - eksplisiittinen opetus	?
<b>4. Kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena</b>	Kirjoittamistapahtumana	Kirjoittaminen on joukko tekstityyppejä, jotka muodostuvat sosiaalisessa kontekstissa.	Kirjoittamisen oppiminen edellyttää tietoa eri tekstityyppien ominaisuuksista, jotka palvelevat tiettyjä tarkoituksia tietyissä yhteyksissä.	<b>Lähestytään tekstilajin näkökulmasta</b> - eksplisiittinen opetus	Tarkoituksenmukaisuus
<b>5. Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana</b>	Kirjoittamistapahtumana	Kirjoittaminen on tarkoituksenmukaista viestintää yhteiskunnallisessa kontekstissa.	Kirjoittamaan oppii, kun kirjoittaa tosielämän kontekstissa, aitoon tarpeeseen.	<b>Funktionaalinen lähestymistapa</b> - eksplisiittinen opetus <b>Tarkoituksenmukainen viestintä</b> - implisiittinen opetus <b>Oppijat etnografeina</b> - tutkiva oppiminen	Tarkoituksenmukaisuuden tehokkuus
<b>6. Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana</b>	Sosiokulttuurisena ja poliittisena kontekstina	Kirjoittaminen on sosiopoliittisesti rakennettu käytäntö, jolla on vaikutuksia identiteettiin, ja se on avoin kiistämiseksi ja muutokselle.	Kirjoittamaan oppiminen edellyttää ymmärrystä siitä, miksi eri kirjoitustavat ovat vakiintuneita tapoja.	<b>Kriittinen lukutaito</b> - eksplisiittinen opetus - 'kriittinen kielitietoisuus'	Sosiaalinen vastuu?

Ivanič (2004: 224) on määritellyt nämä diskurssit luodakseen kehyksen uskomuksista, jotka liittyvät kirjoittamisen oppimiseen, tuottaakseen uusia tapoja puhua kirjoittamisesta sekä antaakseen erilaisia lähestymistapoja kirjoittamisen opetukseen ja arviointiin. Kaikki näistä kirjoittamisdiskursseista ovat läsnä nykypäivänä, sillä kirjoittamista voidaan opettaa monella eri tavalla ja ihmiset ajattelevat kirjoittamisesta niin monin eri tavoin (Svinhufvud 2016: 29).

Kirjoittaminen taitona -diskurssi esittää kirjoittamisen lähinnä kieliopin ja oikeinkirjoituksen hallintana. Tässä diskurssissa kielen normatiivisuus korostuu, kirjoitettu teksti on keskiössä ja kirjoittaminen nähdään käytännön taitona. Tekstin virheettömyys korostuu ja *oikeakielisyys*, *kielioppi* ja *oikeinkirjoitus* ovat keskeisiä käsitteitä tässä diskurssissa. Kirjoittamiseen ohjeistettaessa adjektiivi *oikea* ja adverbi *oikein* ovat usein toistuvia. Suomalaisessa koulukontekstissa kirjoittaminen taitona -diskurssi oli ainoa vallitseva 1980-luvulle saakka ja edelleen se on usein läsnä kirjoittamisen opetuksessa ja ihmisten ajatuksissa kirjoittamisesta. Ivaničin mukaan (2004) kirjoittajan on mahdotonta ilmaista itseään ymmärrettävästi ilman minkäänlaista taitoa tai oikeakielisyyttä. Tämän diskurssin painopiste on valmiissa tuotoksessa, tekstissä. Esimerkiksi kirjoittamisen prosessia ei oteta huomioon. Kirjoitettavalle tekstille voi olla tietynlaiset muotovaatimukset, esimerkiksi tietty pituus tai ulkoasu. Usein kirjoittamisen ajatellaan olevan tapahtuma, jossa teksti tulee valmiiksi yhdellä kirjoittamiskerralla. Erilaisten kirjoitusnormien osaaminen ja kirjoittamisen konventioiden hallinta tekevät kirjoittaminen on taitoa -diskurssin mukaan ihmisestä "hyvän" kirjoittajan, joka osaa kirjoittaa "hyviä" tekstejä. *Hyvä*-käsite on lainausmerkeissä, sillä loppujen lopuksi kirjoittaja itse määrittelee sen, millaiset ovat hänen tavoitteensa kirjoittajana. Ulkopuolisena kirjoittajan hyvyyttä tai huonoutta on siis mahdotonta määrittellä. (Ivanič 2004: 227–229; Svinhufvud 2016: 30–32, 61–62.)

Kirjoittaminen luovana toimintana -diskurssissa kaikki kirjoittaminen, myös asiatekstien kirjoittaminen, nähdään itseilmaisuna ja kirjoittajan luovuuden tuotteena. Tässä diskurssissa luova henkinen prosessi on keskiössä, mutta kirjoitettu teksti on myös edelleen osa sitä. Keskeistä tässä diskurssissa tekstiä tarkastellessa on kirjoituksen sisältö ja tyyli. Teksti luokitellaan hyväksi, jos se on omaperäinen. Kirjoittamisessa voi kehittyä vain kirjoittamalla, minkäänlaista muuta tietä tulla hyväksi kirjoittajaksi ei nähdä. Muiden kirjoittajien tekstien lukemisen uskotaan lisäävän kirjoittajan luovuutta. Esimerkiksi erilaiset luovan kirjoittamisen tehtävät, kuten ns. vapaan kirjoittamisen harjoitus ja omista kokemuksista kirjoittaminen sisältyvät tähän diskurssiin. Myös lukemisen taito korostuu, sillä kirjoittajan ajatellaan omaksuvan omaan tekstiinsä hyvän kirjallisuuden piirteitä. Keskeisiä käsitteitä tässä diskurssissa ovat *kirjoittajan ääni*, *oma ääni*, *luova kirjoittaminen*, *kiinnostava sisältö* ja *hyvä sanavalinta*. Substantiiviva siis

edeltää usein jokin adjektiivimääre (VISK §582). Kirjoittaminen luovana toimintana -diskursia on kritisoitu siitä, että se esittää kirjoittamisen romanttisena toimintana, jossa ei oteta kirjoittajan lähtökohtia huomioon. Luovuuden korostaminen voi parhaimmillaan tuoda kirjoittamiseen iloa ja uskoa omiin kirjoitustaitoihin. (Ivanič 2004: 229–230; Svinhufvud 2016: 33–36.)

Kirjoittaminen prosessina -diskurssissa huomio kiinnittyy kirjoittamisen monivaiheisuuden ja moniin tapoihin työskennellä. Lähtökohtana tämän diskurssin syntymiselle oli havainto siitä, että kirjoittamisen voi jakaa erilaisiin vaiheisiin. Tekstin suunnittelu, luonnostelu ja viimeistely ovat omia vaiheitaan, joiden avulla kokonainen teksti koostetaan. Tässä näkökulmassa keskiössä on kirjoittamistapahtuma, mutta luova prosessi on myös osa sitä. Päähuomio on tekstin sijaan itse prosessissa. Näkemys siitä, että kirjoittaminen on jotain yhdellä istumalla tehtävää, vaihtui siihen, että kirjoittaminen nähdään pidemmän aikavälin projektina. Tällaisessa pitkäjänteisemmässä prosessityöskentelyssä palautteen merkitys on suuri: ryhmältä ja opettajalta saatava palaute ja tekstin muokkaaminen palautteen perusteella ovat prosessin olennaisia vaiheita. Taitodiskurssiin verrattuna prosessidiskurssikin korostaa taitoa, mutta taito nähdään enemmänkin prosessin hallinnan taitona ja työskentelytapojen hallintana. Keskeisiä käsitteitä kirjoittaminen prosessina -diskurssissa ovat *ideointi*, *suunnittelu*, *luonnostelu*, *muokkaus*, *viimeistely*, *pienryhmätyöskentely* ja *vertaispalaute*. (Ivanič 2004: 231–232; Svinhufvud 2016: 37–39.)

Kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena -diskurssissa pääajatus on se, että kirjoittaminen liittyy johonkin sosiaalisen kontekstin muokkaamaan tekstilajiin eli genreen. Tässäkin näkökulmassa kirjoittamistapahtuma on keskiössä tekstin sijaan. Tekstien välisten erojen huomioon ottaminen on tässä diskurssissa olennaista. Tämä diskurssi nojaa genrepedagogiikkaan (ks. esim. Halliday 1978), jonka taustalla on ajatus siitä, että kirjoittaminen on ensisijaisesti tekstilajin tuottamista ja että eri genrejen tekstit eroavat kielellisesti toisistaan. Kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena -diskurssissa nähdään, että kirjoittamisen opetuksessa on otettava huomioon jokaisen tekstilajin omat konventiot. Tekstilajiperusteinen kirjoittamisen opetus on pääasiallisesti sellaisia harjoituksia, joissa aluksi luetaan tietyn tekstilajin tekstejä, analysoidaan tekstejä ja lopuksi kirjoitetaan itse. On kuitenkin mahdollista sanoa, että kirjoittaminen on tekstilajin tuottamista, vaikka sitä ei tekisi lainkaan tietoisesti. Tyypillisiä käsitteitä tässä diskurssissa ovat muun muassa *funktio*, *soveltuva* ja *rakenne* sekä erilaiset kielitieteelliset käsitteet. (Ivanič 2004: 232–234; Svinhufvud 2016: 39–42.)

Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana -diskurssissa tekstiä ei eroteta sosiaalisesta kontekstista. Diskurssi pohjaa sosiaaliseen havainnointiin enemmän kuin kasvatus- tai kielitieteelliseen teoriaan. Tässä diskurssissa kirjoittaminen on tavoitehakuista sellaisessa sosiaalisessa ympäristössä tai yhteydessä, johon kirjoittaja on samaistunut eli kirjoittaminen pyritään tekemään mahdollisimman aidosti tekemällä kirjoittamalla oikeita tehtäviä oikeissa yhteyksissä. Käsitteellä *sosiaalinen* voidaan tarkoittaa kahta asiaa. Ensiksi sillä voidaan viitata siihen, että kaikki toiminta tapahtuu jossain kontekstissa historiallisesti tai institutionaalisesti. Toiseksi *sosiaalisella* voidaan tarkoittaa sitä, että toiminta on aina sidoksissa johonkin tilanteeseen, joka sisältää vuorovaikutusta ja toimintaa. Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana -diskurssin keskiössä ovat tekstitapahtumat sekä tekstitaidot. Tekstitapahtumat korostavat kirjoittamisen sidonaisuutta tiettyihin tilanteisiin ja tekstitaidot taas tuovat esiin kirjoittamisen sosiaalisuuden historian ja instituutioiden näkökulmasta. Kirjoittamisen oppimisessa keskeisenä nähdään *identifioituminen*: "ihmiset osallistuvat tietynlaiseen toimintaan, jos he identifioituvat sen taustalla oleviin arvoihin ja tavoitteisiin" (Svinhufvud 2016: 46). Joitain keskeisiä käsitteitä tälle diskurssille ovat *tekstitapahtuma*, *konteksti* ja *tavoite*. Tämän diskurssin mukaisesti teksti tulkitaan hyväksi, kun se täyttää tavoitteensa. (Ivanič 2004: 234–237; Svinhufvud 2016: 43–49.) Omassa tutkimuksessani luokittelen tähän diskurssiin myös yhteistoiminnallisen kirjoittamisen eli kirjoittamisen, jonka prosessiin osallistuu useampi kirjoittaja.

Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana -diskurssissa valtasuhteet korostuvat. Valtasuhteiden nähdään olevan olennainen osa kieltä ja sen käyttöä. Vallalla voidaan tarkoittaa joko kirjoittajan käyttämää valtaa tai kirjoittajaan kohdistuvaa vallankäyttöä. Tässä näkökulmassa kirjoittamisen sosiokulttuurinen ja poliittinen konteksti ovat keskiössä. Ideologisten valtarakenteiden puitteissa kirjoittajalla on käytössään tekstilajeja ja diskursseja, joiden avulla hän voi esittää maailmaa. Tekstilajit ovat tapoja tässä diskurssissa kirjallisia keinoja saavuttaa erilaisia sosiaalisia tavoitteita. Diskurssit puolestaan ovat kielellä rakennettuja käsityksiä todellisuudesta. Joissain kulttuureissa sensuuri rajoittaa joidenkin diskurssien ja tekstilajien käyttöä, esimerkiksi valtaapitävien kritisointi saattaa olla kiellettyä. Kirjoittaja on aina velvollinen noudattamaan jonkinlaisia sääntöjä. Koulukirjoittamisen osalta nämä voisivat olla esimerkiksi opettajan ohjeistus, jonka viitekehyksessä kirjoittamisen on tapahduttava. Kirjoittajalla on kuitenkin valtaa: asetettuja rajoituksia voidaan uhmata ja muuttaa. Keskeisiä käsitteitä kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana -diskurssille ovat *poliittinen*, *valta*, *yhteiskunta*, *ideologia* ja *sosiaalinen toiminta*. (Ivanič 2004: 237–240; Svinhufvud 2016: 49–52.)

Nämä kirjoittamisdiskurssit osoittavat millä tavoilla kirjoittamista on opetettu ja opetetaan edelleen, sekä sitä millaisia asioita kirjoittamisessa arvostetaan. Ivaničín kirjoittamisdiskurssiluokittelun hahmottaminen lisää jo itsessään ymmärrystä kirjoittamisesta. (Svinhufvud 2016: 52). Edellä mainitut kuusi kirjoittamisdiskurssia ohjaavat aineistoni luokittelua ja analyysia.

### 2.3.2 Kirjoittaminen ennen ja nyt

Kirjoittaminen on historiallisesti ymmärretty perinteisten tekstitaitojen viitekehyksessä, mutta sittemmin monilukutaitokäsityksen yleistyessä myös kirjoittaminen on alettu nähdä entistä monipuolisempana taitona. Kirjoitustaito ymmärretään edelleen Suomessa enimmäkseen kieliopin ja oikeinkirjoituksen hallinnaksi, vaikka jo ennen sosiaalisen median aikakautta kirjoittaminen on käsitetty paljon moniulotteisemmaksi (Kauppinen & Hankala 2013; Pentikäinen ym. 2017; Kallionpää 2018). Kirjoitustaidon käsitteen suppeudelle voidaan etsiä syitä historiasta. Lukutaito yleistyi Suomessa kirkon vaikutuksesta jo varhain, mutta kirjoitustaito oli 1800-luvun loppuun asti harvinainen, koulutettujen ja säätyläisten yksinoikeus (Leino-Kaukiainen 2007). Kieliopillisesti taitava kirjoitustaito on aina ollut merkki ihmisen yhteiskunnallisesta asemasta ja eräänlainen sivistystason mittari (Kallionpää 2018). Suomen kieli on saattanut vaikuttaa siihen, että luku- ja kirjoitustaito on pitkään käsitetty kahdeksi erilliseksi taidoksi, toisin kuin kulttuurissa, joissa käsite (esim. *literacy*) viittaa itsessään jo sekä kirjoitus- että lukutaitoon (Pentikäinen ym. 2017: 2–3).

Kansakoulussa kirjoittamisen tavoitteena oli mekaanisen kirjoitustaidon opettaminen sisällöllisten tavoitteiden sijaan ja sanelusta kirjoittamista käytettiin kirjoittamisen opetuksen keinona. 1950-luvulla alettiin kiinnittää huomiota siihen, että koulumaailman tekstitkin ovat tarkoituksenmukaisia. Myös tunteiden kuvaaminen ja mielikuvituksellisuuden tuominen teksteihin alkoi yleistyä ja kirjoittamisessa alettiin arvostaa tyyliä normien lisäksi. (Pentikäinen ym. 2017: 4–6). Oikeinkirjoitus ja muut normatiiviset taidot ovat aina olleet suuressa arvossa suomalaisessa koulukirjoittamisessa (Pentikäinen ym. 2007: 10). Nykyisin kirjoittamisen opetus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa näyttää painottuvan lineaaristen tekstien tuottamiseen. Esi-merkkejä lineaarisista teksteistä ovat koulukirjoitelmat ja tarinat. Kirjoittaminen, joka yhdistelee kieltä ja visuaalisia elementtejä, on huomattavasti vähäisempää. (Luukka ym. 2008: 192.) Vielä 2000-luvullakin koulukirjoittaminen nojaa näihin suomalaisen kirjoittamisen opetuksen traditioihin eli oikeinkirjoituksen painottamiseen ja kirjoittamiseen teknisenä taitona (Pentikäinen ym. 2017: 9–11).

Usein ajatellaan, että tekstien kanssa toimimiseen on olemassa tietty tarkoitus, minkä vuoksi lukemiseen ja kirjoittamiseen vaaditaan useita, tilannesidonnaisia tekstitaitoja (Barton 1994: 36–37.) Tekstitaidot opitaan sosiaalisissa yhteisöissä osana muuta toimintaa. Tekstitaitojen oppimisessa on kyse sosiaalistumisesta teksteihin ja niiden käyttötapoihin kaikissa tilanteissa, joissa tekstit ovat läsnä. (Luukka ym. 2008: 21.) Syksyllä 2016 käyttöön otetussa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmassa tuodaan esiin tekstitaidoista laajennettu käsite monilukutaito. Käsitteen juuret ovat 1990-luvun puolivälissä, jolloin joukko tutkijoita julkaisi nimellä New London Group (1996) artikkelin, jossa he esittelivät käsitteen *multiliteracies*. Monilukutaito on sateenvarjokäsite lukuisille erilaisille luku- ja kirjoitustaidoille. Laajan tekstikäsitteen myötä monilukutaidolla tarkoitetaan lukemisen lisäksi kaikenlaista viestintää ja tuottamista. Monilukutaito-käsitteeseen sisältyykin esimerkiksi medialukutaito, kuvanlukutaito, tietokoneenlukutaito, informaationlukutaito sekä esimerkiksi kulttuurinen, eettinen ja kriittinen lukutaito. (Leino & Kallionpää 2016: 7–8.) Monilukutaidon käsite painottaa erilaisten tekstien tuottamisen ja kriittisen arvioinnin taitoja. Näiden lisäksi tekstejä ohjataan enenevässä määrin tuottamaan yhteisöllisesti perinteisesti vallalla olleen yksin kirjoittamisen rinnalla. (Pentikäinen ym. 2017: 1.)

Verkkotekstien lukeminen ja kirjoittaminen ovat monilukutaidon keskeisiä tekijöitä. Kaisa Leino toteaa artikkelissaan nuorten käyttävät vapaa-ajallaan nettiä eniten niin sanottuun huvikseen surffailuun ja sosiaalisen median käyttöön. Nuorten sähköpostin käytön on tutkittu viime vuosina vähentyneen huomattavasti, vaikka työelämässä sähköposti on edelleen keskeinen viestintäväline. Leinon mukaan sähköpostiviestinnän tapoja ja käytänteitä tulisikin opettaa nuorille enemmän. (Leino 2016: 51.)

Outi Kallionpään (2018) mukaan lukeminen ja kirjoittaminen siirtyvät yhä enemmän erilaisiin mediaympäristöihin. Kallionpää esittelee ajatuksen uudesta kirjoittamisesta, jota kouluissa tulisi opettaa perinteisen kirjoitustaidon lisäksi. Koska tekninen kehitys ja sosiaalinen media ovat muuttaneet kirjoitustaitovaatimuksia, tulisi koulun kirjoitustaidon opetuksen vastata näihin muuttuneisiin vaatimuksiin. Kallionpää (2014: 67) on jaotellut uuden kirjoittamisen taitoalueet kuuteen: 1) tekniset taidot, 2) multimodaaliset taidot, 3) sosiaaliset taidot, 4) julkisuustaidot, 5) monisuorittamis- ja tietoisuustaidot sekä 6) luovuustaidot. Uusissa kirjoitustaidoissa painottuu vuorovaikutteinen ja leikin värittävä kirjoitusprosessi, jossa prosessin merkitys on kirjoittajalle yhtä merkittävässä roolissa kuin kirjallinen tuotos (Kallionpää 2014: 67–68). Kallionpään (2018) mukaan kirjoittamisesta täytyisikin alkaa puhua välineen sijaan päämääränä ja merkitysten rakentajana.



Opettajan suhde mediaan ja mediakasvatukseen vaikuttaa hyvin paljon siihen, miten paljon luokkahuoneessa on mahdollista oppia uusia kirjoitustaitoja. Opettajan kielteinen suhtautuminen ja median käytön rajaaminen kouluajan ulkopuoliseksi huviksi voivat erottaa opetussuunnitelmassa mainitut mediakasvatustunnit omaksi erilliseksi tekstilanteekseen. Koulussa kirjoitustaidon opettamisessa usein painottuu oikeinkirjoitus ja kielioppi, sillä niiden nähdään tuovan vastapainoa vapaa-ajalla sosiaalisessa mediassa käytetylle kielelle. (Kallionpää 2018.) Tällaisessa tilanteessa oppilaan on vaikea hahmottaa, että pohjimmiltaan kirjoitustaidot koulun mediakasvatustunnilla ja kotona pikaviestitellessä ovat samat.

Tulevaisuustutkijat sanovat internetin ja erilaisten mediaympäristöjen konkreettisesti suhautuvan reaali maailmaan lähitulevaisuudessa (Heinonen ym. 2012). Tämän myötä erilaiset internetin viestintä- ja tekstikäytänteet leviävät yhä useammille yhteiskunnan osa-alueille (Kallionpää 2017: 21–25). Tällaisia tulevaisuuden taitoja, kirjoitustaito mukaan lukien, edustaa opetussuunnitelmassa jo edellä mainitsemani monilukutaito (kts. esim. Harmanen 2015).

Tulevaisuustaito-orientoitunut ja positiivisesti tekstitaitojen laajenemiseen suhtautuva kirjoittamisen opettaja kokee erilaiset mediaympäristöt innostaviksi ja uuden tekniikan mahdollisuuksia tuovaksi. Peruskirjoitustaitojen opetukseen hän yhdistää ääntä ja kuvaa, opettaa yhteisöllistä tekstintuottamista ja käyttää opetuksessa apunaan luovuus- ja innovointiharjoitteita. Uusia taitoja hän pitää arvossa, koska niiden avulla pärjää tulevaisuuden työelämässä. (Kallionpää 2018.) Tällaisen opettajan ajattelutavat ovat yhteydessä kirjoitustaidon historialliseen jatkumoon. Kirjoitustaidon on tutkittu olevan sidoksissa kansakunnan vaurastumiseen, joten kirjoitustaito tulee olemaan tärkeä työelämän taito vielä pitkään (Pentikäinen ym. 2017).

### **2.3.3 Kirjoittaminen opetussuunnitelman viitekehyksessä**

Uusimmat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) hyväksyttiin syksyllä 2014 ja otettiin käyttöön syksyllä 2016. POPS määrittää suomalaisten koulujen opetuksen sisällöt ja keskeisimmät tavoitteet, myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Opetussuunnitelmat uudistetaan noin kymmenen vuoden välein. (Opetushallitus 2014.) Valtakunnallinen opetussuunnitelma on tärkein kirjoittamisen opetusta ohjaavista dokumenteista suomalaisen koulutuksen kontekstissa. Siihen on kirjattu koulun kasvatus- ja opetustyön kannalta kaikista keskeisimmät asiat, kuten opetuksen arvot ja tavoitteet, eri aihekokonaisuuksien tavoitteet, sisällöt, työtavat sekä oppilaan arviointi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) ovat kansallisen koulutuspolitiikan kulmakivi, joka pyrkii tekemään opetuksesta yhteneväistä jokai-

sessä koulussa, kunnassa, oppikirjassa ja jokaisen opettajan opettamana. Valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi jokaisen koulun toimintaa ohjaa kunta- ja koulukohtainen opetussuunnitelma, jossa ohjeistus on konkreettisempaa ja täsmällisempää. (Luukka ym. 2008: 53.)

Mikko Viitala (2018) on maisterintutkielmassaan tarkastellut Karvin toteuttaman arviointihankkeen pohjalta sitä, millaisina esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmat nähdään koulujen ja opetuksen järjestäjien näkökulmista. Opetussuunnitelmat nähtiin ohjaavina ja normittavina, kaiken toiminnan ja kehittämisen pohjana. (Viitala 2018.) Opetussuunnitelma on yhteiskunnassamme monella tapaa merkittävä. Opetussuunnitelmissa yhdistyvät opetuksen kolme näkökulmaa: 1) filosofinen näkökulma, joka kuvaa opetuksen päämääriä, 2) pedagoginen näkökulma, joka kuvaa opiskelua sekä 3) hallinnollinen näkökulma, joka kuvaa opiskelun olosuhteita. Opetussuunnitelmasta välittyvät myös yhteiskunnan senhetkiset arvot ja muutokset. (Luukka ym. 2008: 53.)

Suomalaista koululaitosta on kritisoitu siitä, että se on reagoinut hitaasti kirjoittamisessa tapahtuneisiin muutoksiin (Kallionpää 2014: 68). TOLP-tutkimushankkeessa, jossa tutkittiin äidinkielen ja vieraiden kielten perusopetusta, havaittiin koulukirjoittamisen olevan opettaja-johtoista, luokahuoneissa tapahtuvaa, käsin kirjoitettavaa, yksin tuotettavaa ja perinteisiin tekstilajeihin keskittyvää. Vaikka kirjoittaminen nähtiin näin perinteisenä, kertoivat opettajat käyttävänsä opetuksessaan internetsivustoja, verkko-oppimisalustoja ja internetpohjaisia viestintävälineitä. Opettajien asenteet teknologiaa kohtaan olivat tutkimuksen mukaan positiivisia, mutta käyttökokemukset olivat rajallisia. (Luukka ym. 2008.) Näitä tutkimustuloksia tulkitessa täytyy ottaa huomioon tutkimuksen julkaisuajankohta yksitoista vuotta sitten. Tuolloin tällä hetkellä käytössä olevaa vuoden 2014 opetussuunnitelmaa ei ollut vielä julkistettu.

Jätän tässä luvussa huomiotta vuosien 2004 ja 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitut vuosiluokat 1–2 ja 3–6, sillä tutkimukseni rajautuu yläkouluun. Tarkastelen siis, miten kirjoittaminen näkyy POPS:in osiossa vuosiluokat 7–9. Esittelen aluksi vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, sillä viestintä ja mediakasvatus nostettiin tuolloin merkittäviksi opetuksen sisällöiksi oppiainerajat ylittävissä aihekokonaisuuksissa. Vuonna 2004 laadittu opetussuunnitelma kirjoitettiin oppiainekeskeisesti ja siinä kuvattiin tarkasti kunkin oppiaineen oppisisällöt, tavoitteet ja hyvän osaamisen kriteerit. Tavoitteena tällä oppiainekeskeisyydellä oli tasa-arvon takaaminen jokaiselle oppilaalle tai opiskelijalle opinahjosta riippumatta. (Luukka ym. 2008: 53.) Vuoden 2004 POPS:issa (POPS 2004) kirjoittamisen uudistuneet vaatimukset otettiin uudistuneella tavalla huomioon. Uudistuksissa huomioitiin yhteiskunnalliset muutokset, kansainvälistyminen, työelämässä tapahtuneet muutokset, verkostoitumisen merkitys sekä ekologiset seikat. Tuolloisen POPS:in arvopohjaan sisällytettiin muun

muassa ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnonsuojelulliset arvot sekä monikulttuurisuus. Monet näistä arvoista liittyvät läheisesti äidinkielen opetukseen (Luukka ym. 2008: 54; POPS 2004.)

Opetussuunnitelmissa esiin nousevat kouluinstituution normit ja arvot vaikuttavat siihen, minkälaisia tekstejä ja tekstitaitoja koulussa käytetään, opetetaan ja arvostetaan. Oppiminen määriteltiin vuoden 2004 opetussuunnitelmassa sekä yksilölliseksi että yhteisölliseksi prosessiksi, jossa kasvatetaan tietoja ja taitoja. Tätä kautta oppiminen luo kulttuurista osallisuutta. Oppija nähtiin aktiivisena ja tavoitteellisena toimijana, joka hyödyntää aiempaa tietoaan ja taitojaan. Myös monipuoliset työtavat, jotka kehittävät ajattelua ja ongelmanratkaisukykyä, nähtiin tieto- ja viestintäteknikan hallintaa edistävinä ja luovuutta lisäävinä. (Luukka ym. 2008: 19, 54–55; POPS 2004.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattiin yllä mainitsemiini oppiainekohtaisten sisältöjen lisäksi laajemmat, yli oppiainerajojen ulottuvat aihekokonaisuudet, jotka luotiin perusopetuksen eheyttämiseksi. Näitä aihekokonaisuuksia olivat viestintä ja mediataito -kokonaisuus, ihminen ja teknologia -kokonaisuus sekä mediakasvatus. Näiden kokonaisuuksien tarkoituksena oli vastata ajankohtaisiin koulutushaasteisiin ja nostaa esille opetuksessa keskeisinä pidettäviä teemoja. (Luukka ym. 2008: 61.) Kaikki näistä aihekokonaisuuksista nivoutuivat ja nivoutuvat edelleen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen ja kirjoittamisen opetukseen, jossa tieto- ja viestintäteknologia sekä työelämän tekstitaidot ovat yhä suuremmassa osassa (Räisänen & Karjalainen 2018).

Vuoden 2004 POPS:issa esitellyn viestintä ja mediataito -aihekokonaisuuden tavoitteena oli kehittää oppilaiden mediankäyttötaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja. Viestintätaidoista korostettiin viestinnän osallistuvuutta, vuorovaikutuksellisuutta sekä yhteisöllisyyttä. (Luukka ym. 2008: 61; POPS 2004) Onkin kiinnostavaa nähdä, kokeeko tutkimuksessani mukana oleva äidinkielenopettaja näiden taitojen olevan opetuksessaan keskeisiä vielä vuonna 2019, viisitoista vuotta myöhemmin.

Vuonna 2004 POPS:issa mainitun ihminen ja teknologia -aihekokonaisuuden tarkoituksena oli tehdä ihmisen ja teknologian suhdetta oppilaille näkyväksi ja auttaa ymmärtämään sen merkittävyyttä jokapäiväisessä elämässä. Myös eettisten, moraalisten ja tasa-arvoon liittyvien teknologisten kysymysten äärelle johdattelu kuului tähän kokonaisuuteen. Mediakasvatus-aihekokonaisuus puolestaan liukui pääosin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen, sillä sille ei ollut määritelty mitään konkreettisia sisältötavoitteita tai oppimääriä. Äidinkielen ja kirjalli-

suuden kasvatusote oli ja on edelleen yhteiskuntaan ja kulttuuriin suuntautuva, mikä puolsi monien näkemystä siitä, että mediakasvatus kuului juuri kyseisen oppiaineen sisältöihin. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa mediakasvatus määriteltiin jokaiseen oppiaineeseen kuuluvaksi osioksi. Kun mediakasvatusta ei suoraan sisällytetty mihinkään oppiaineeseen, oli opettajilla mahdollisuus jättää se myös täysin huomiotta opetuksessaan. Osa opettajista sisällytti mediakasvatusta tuntisisältöihinsä, osa ei. (Luukka ym. 2008: 61; POPS 2004.)

Tällä hetkellä voimassa olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) määritellään kunkin vuosiluokkakokonaisuuden yhteiset tehtävät ja lisäksi oma erityinen tehtävänsä, samalla tavalla kuin vuoden 2004 POPS:issa määriteltiin kolme erilaista aihekokonaisuutta. Vuoden 2014 POPS:issa vuosiluokkien 7–9 tehtävänä on yhteisön jäsenenä kasvaminen. Tässä yhteydessä asiakirjassa mainitaan, että jokaisen oppilaan tulee saada mahdollisimman hyvät edellytykset perusopetuksen jälkeisille opinnoille ja kyky pohtia ratkaisujaan realistisesti ja tietoon perustuen. (POPS 2014: 280.) Näiden edellytyksien toteutuminen vaatii kirjoitustaidon opetusta, sillä peruskoulun jälkeisissä jatko-opinnoissa riittävä kirjoitustaito on ehdoton. Samassa yhteisön jäsenenä kasvaminen -osiossa todetaan, että opiskelumotivaatiota tulee vahvistaa monipuolisilla työskentelytavoilla ja -ympäristöillä. Outi Kallionpää (2017) toteasi väitöstutkimuksessaan, että kirjoittamisen opetuksessa mielekkyyttä lisääviksi tekijöiksi nousivat uuden median ympäristöissä kirjoittaminen, luova kirjoittaminen sekä erilaiset luovat ja sosiaaliset käytännöt. Hänen havaintonsa sivuaa POPS:in koko yläkouluajan ja kaikki oppiaineet läpäisevää yhteisön jäsenenä kasvaminen -tehtävää.

Vuoden 2014 POPS:issa on määritelty seitsemän laaja-alaisen osaamisen yleistavoitetta luokille 7–9. Olen alle (Taulukko 2) listannut nämä laaja-alaiset osaamistavoitteet (L1–L7) ja listannut jokaisen tavoitteen viereen sellaisia opetettavia sisältöjä, jotka jollain tavalla olisi mahdollista sisällyttää kirjoittamisen opetukseen. Olen siis rajannut pois sellaiset sisällöt, joita ei kirjoittamisen opetukseen ole mahdollista liittää.

On huomattava, että taulukossa 2 listatut sisällöt on POPS:issa suunnattu jokaiseen oppiaineeseen sisällytettäväksi. Listatut sisällöt menevät osittain päällekkäin, esimerkiksi mediataidot mainitaan sekä monilukutaito- että kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu -osaamistavoitteissa. Näissä osaamistavoitteissa painottuu selvästi ryhmässä toimiminen, erilaiset valmiudet tulevaa opiskelu- ja työelämää ajatellen sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Kirjoittamisen opettamisen kannalta nämä osaamistavoitteet ovat sovellettavissa moniin erilaisiin tehtäviin. Kirjoittamisen avulla voidaan opetella jotain taitoa, esimerkiksi jonkin työelämän tekstin kirjoittamista, mutta kirjoittamista voidaan käyttää myös välineenä jonkin asian

käsittelyyn, esimerkiksi tunnetaitoja voisi harjoitella erilaisten eläytymistä vaativia tekstejä kirjoittamalla.

Taulukko 2. Laaja-alaisen osaamisen yleistavoitteet (POPS 2014: 281–285).

<b>L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaita ohjataan teknologian ja muiden apuvälineiden hyödyntämiseen opiskelussaan.</li> <li>• Oppilaita kannustetaan rakentamaan itsetuntemusta, soveltamaan vapaa-ajalla opittuja taitoja koulutyössä ja perustelemaan omia näkemyksiä.</li> </ul>
<b>L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisuus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaita ohjataan tuntemaan, arvostamaan ja ylläpitämään kulttuuriperintöä, sekä tunnistamaan arvoja, jotka liittyvät siihen.</li> <li>• Oppilaita ohjataan analysoimaan mediaympäristöä ja arvioimaan sen vaikutuksia.</li> <li>• Oppilaat saavat mahdollisuuden kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä.</li> <li>• Oppilaat harjoittelevat mielipiteenilmaisua monenlaisissa esiintymis-, yhteistyö- ja vuorovaikutustilanteissa.</li> <li>• Oppilaita rohkaistaan monipuoliseen itseilmaisuun.</li> </ul>
<b>L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaita ohjataan harjoittelemaan sosiaalisia taitoja ja tunnetaitojen kehittymistä tuetaan.</li> <li>• Oppilaat opetetaan ymmärtämään teknologian toimintaperiaatteita ja harjoittelemaan sen vastuullista käyttöä.</li> </ul>
<b>L4 Monilukutaito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaita ohjataan monilukutaitoisuuden syventämiseen tekstejä (sanallisia, kuvallisia, auditiivisia, numeerisia ja kinesteettisiä) monipuolisesti käyttämällä kaikissa oppiaineissa.</li> <li>• Monilukutaidon harjoittelun pääpaino on analyttisessä, kriittisessä ja kulttuurisessa lukutaidossa.</li> <li>• Tiedon tuottamisen, tulkinnan ja välittämisen taitoja harjoitellaan eri oppiaineissa ja oppiaineiden välisessä yhteistyössä.</li> <li>• Oppilaita rohkaistaan käyttämään monilukutaitoa vaikuttamiseen ja osallistumiseen.</li> <li>• Oppilaat tutustutetaan erilaisiin tekstilajeihin.</li> <li>• Opetuksessa vahvistetaan kulttuurista ja katsomuksellista lukutaitoa, jossa tarkastellaan myös työelämän tekstejä.</li> <li>• Kuluttaja- ja talousosaamista kehitetään aiheeseen liittyviä tekstejä käsittelemällä.</li> <li>• Medialukutaitoa syvennetään käyttämällä eri medioita.</li> <li>• Oppilaita kannustetaan näkemystensä ilmaisuun erilaisten viestinnän ja vaikuttamisen keinojen avulla.</li> </ul>
<b>L5 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tieto- ja viestintäteknologian käytön tulee olla luonteva osa oppilaan ja yhteisön oppimista.</li> <li>• Oppilaille muodostuu käsitys siitä, miten tieto- ja viestintäteknologiaa voi hyödyntää eri oppiaineissa, jatko-opinnoissa, työelämässä sekä yhteiskunnallisessa toiminnassa ja vaikuttamisessa.</li> </ul>
<b>L6 Työelämätaidot sekä yrittäjäyys</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opetuksessa edistetään oppilaiden kiinnostusta ja positiivisuutta työtä ja työelämää kohtaan ja vahvistetaan siihen liittyvää tietopohjaa.</li> <li>• Harjoitellaan työelämässä tarvittavia yhteistyötaitoja ja huomataan kielitaidon ja vuorovaikutustaitojen merkitys.</li> <li>• Harjoitellaan projektityöskentelyä ja verkostoitumista.</li> </ul>
<b>L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaiden kiinnostusta yhteisiä ja yhteiskunnallisia asioita kohtaan syvennetään.</li> <li>• Omassa luokkayhteisössä ja erilaisissa ryhmissä toimiminen.</li> <li>• Oppilaat saavat kokemuksia vaikuttamisesta.</li> </ul>

Keskeisin näistä sisältömuutoksista vuoden 2014 POPS:issa vuoden 2004 POPS:iin verrattuna on monilukutaidon nostaminen laaja-alaisen osaamisen alueeksi. Tämä muutos on tuonut kielen keskelle kaikkea opetusta. Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö nivoutuu monilukutaitoon ja tarjoaa ympäristön monilukutaidon toteutumiselle. Monilukutaidon nostaminen opetussuunnitelmaan tekee näkyväksi uudenlaisten tekstitaitojen opetuksen tarpeen. Esimerkiksi tiedonhakutaitojen opetus, lähdekriittisyys, tekstien erittely ja tulkinta, käsitteiden avaaminen ja niiden välisten suhteiden ymmärtäminen, tekstitaitojen tilanteinen vaihtelu sekä erilaiset työskentelytaidot kuuluvat monilukutaidon opetukseen. Monilukutaitoja edistääkseen opetuksessa tulee ottaa huomioon laajat tekstimaailmat ja entistä monipuolisemmat tekstiympäristöt. (Luukka 2013.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteet vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokille 7–9 ovat niin ikään laajat. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtäväksi kirjataan oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitojen kehittäminen. Oppilaita tulee ohjata kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta sekä muusta kulttuurista ja saada heidät tietoisiksi itsestään viestijöinä ja kielenkäyttäjinä. Äidinkielen opetuksen pitäisi laajentaa oppilaiden arjen kieli- ja tekstitaitoja, jotta he saavat tarvittavat valmiudet eri ilmiöiden käsitteellistämiseen, ajatustensa kielellistämiseen ja luovuuden kehittämiseen. Äidinkieli ja kirjallisuus on oppiaineena monitieteinen taito-, tieto- ja kulttuuriaine. Äidinkielen opetus rakentuu laajan tekstikäsitteilyksen varaan, jossa teksteiksi luokitellaan sanalliset, kuvalliset, auditiiviset, numeeriset ja kinesteettiset tekstit. Keskeisiä taitoja oppiaineessa ovat POPS:in mukaan tekstin tulkitseminen ja tuottaminen sekä tiedon hankkiminen ja jakaminen. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilaita tulee rohkaista vuorovaikutukseen monenlaisissa viestintäympäristöissä. Eettisellä kasvatuksella äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tarkoitetaan sitä, että oppilaat perehdytetään siihen, miten omat kielelliset ja viestinnälliset valinnat vaikuttavat muihin ihmisiin. Metakognitiiviset taidot puolestaan tarkoittavat äidinkielen opetuksessa erilaisia tekstin tulkitsemiseen ja tuottamiseen liittyviä taitoja. Opetuksessa tulee myös kiinnittää huomiota siihen, että se on oppilaille motivoivaa. Motivoivaksi opetuksen tekee oppilaiden aktiivinen osallisuus, mahdollisuus valintojen tekemiseen sekä ottamaan heidän autenttiset tekstimaailmansa mukaan opetukseen. Luokkahuoneessa noiden tekstimaailmojen avulla voidaan laajentaa tekstitaito-osaamista. Tekstejä tulisi POPS:in mukaan tuottaa sekä yksin että ryhmässä hyödyntäen tieto- ja viestintätekniiikkaa. Oppimisen menetelmiä tulisi monipuolistaa prosessi- ja projektityöskentelyn avulla. Opetussuunnitelmassa sanotaan, että opetuksen tulisi olla yksilöllistä siinä mielessä, että jokaisen oppilaan tulisi voida valita itseään kiinnostavat ja

omalle taitotasolleen sopivat tekstit. Palautetta ja ohjausta tulisi antaa jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti. (POPS 2014: 287–294.)

### **3 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

Tässä luvussa esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmät ja kerron, kuinka toteutin tutkimukseni. Luvussa 3.1 kerron tutkimukseni tavoitteet, luvussa 3.2 avaatan sitä, millaista on etnografis-painotteinen luokkahuonetutkimus ja luvussa 3.3 esittelen aineistonhankintamenetelmäni. Luvussa 3.4 esittelen tutkimusaineiston ja kerron tutkimuksen toteuttamisesta. Lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä luvussa 3.5.

#### **3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset**

Tutkimusotteeni on kvalitatiivinen, sillä tutkin ihmisten toimintaa, käsityksiä ja heidän merkitysmailmojaan. Lähestyin aihetta tapaustutkimuksena (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006: KvaliMOTV): keskityin tutkimaan yhtä kahdeksatta luokkaa sekä heidän äidinkielenopettajaansa. Tutkimusotteeni on väljästi etnografinen. Etnografinen tutkimusote mahdollistaa vastavuoroisen, ymmärtämään pyrkivän kohtaamisen tutkittavan aiheen ja informanttien kanssa. (Lappalainen ym. 2007: 10). Aineistonkeruumenetelmikseni valitsin haastattelun (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000; Ruusuvuori & Tiittula 2009) ja luokkahuonetilanteiden observoinnin. Seuraamalla kirjoittamisen opetusta käytännössä havaitsin asioita, joita opettaja tai oppilaat eivät välttämättä osanneet haastatteluvastauksissaan kielentää. Uskoin saavani laajemman käsityksen kirjoittamisen käytänteistä havainnoimalla äidinkielen ja kirjallisuuden tunteja. Teema-haastattelin opettajaa ja ryhmähaastattelin oppilaita. Uskoin, että opettajan ja oppilaiden kokemusmailmojen rinnakkain asettaminen nostaisi esille mielenkiintoisia tulkintoja. Oletukseni oli, että opettajan ja oppilaiden haastatteluaineistoista nousevat käsitykset kirjoittamisen opetuksesta saattaisivat olla ristiriidassa luokkahuonehavaintojeni kanssa.

Tutkimusmenetelmänä hyödynsin teorialähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018), koska tutkin sitä, miten kirjoittamisesta puhutaan. Tutkin siis käsityksiä kirjoittamisesta sisällöllisesti, mutta myös kielellisesti. Tuin sisällönanalyysia myös kielellisillä havainnoilla. Aineistoni analyysissa käytin apuna Ivaničnin (2004) laatimaa kirjoittamiskäsitysluokittelua, jonka avulla jaan aineistoni erilaisiin kirjoittamiskäsityksiin.



Halusin tutkimuksessani selvittää, millaisia käsityksiä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalla ja kahdeksaluokkalaisilla oppilailta on kirjoittamisesta. Lisäksi halusin tarkastella millaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia näissä tutkimusaineistostani esiin nousseissa käsityksissä on.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta äidinkielenopettaja tuo haastattelussa esiin?
2. Millaisia käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta oppilaat tuovat ryhmäkeskustelussa esiin?
3. Miten opettajan esiintuomat käsitykset kirjoittamisen opetuksesta eroavat oppilaiden käsityksistä ja millaisia yhtäläisyyksiä näissä käsityksissä on?

Keskityn siis omiin havaintoihini sekä tutkimushenkilöiden haastatteluissa esiin tuomiin käsityksiin kirjoittamisen opetuksesta. Etnografisen tutkimusotteen myötä haastattelukysymykseni muotoutuivat paitsi suhteessa aiempaan tutkimuskirjallisuuteen myös suhteessa tutkimuskenttään eli kouluun (Tolonen & Palmu 2007: 92). Tutkimuskysymykseni ovat tarkentuneet koko ajan tutkimusprosessin edetessä. Rajasin tutkimukseni fokuksen niin tiukasti, että hallitsen aineiston ja tekemäni analyysin niin hyvin, että pystyin tulkitsemaan aineistoa mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Teoriaohjaavaa sisällönanalyysia on kritisoitu siitä, että aineisto ainoastaan järjestellään teorian mukaisesti, mutta aineistosta nousevia merkityksiä ei juurikaan tarkastella (Tuomi & Sarajärvi 2018: 133–135). Tämän pyrin ottamaan analyysivaiheessa huomioon tarkastelemalla tutkimusaineistosta nousevia teemoja ja sisältöjä monipuolisesti.

Tutkimukseni on otteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Kvalitatiivinen tutkimus on nimitys useille erilaisille tutkimustavoille, joista jokainen pyrkii ymmärtämään ihmisten toimintaa ja merkitysmaailmaa. Laadullisen tutkimuksen päämääränä on ymmärtää ihmisten käyttäytymistä ja hahmottaa erilaisia tulkintoja ja merkityksiä, joita ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa rakentuu. Laadullisella tutkimuksella on monenlaisia suuntauksia, mutta niillä kaikilla on yhteisiä ominaispiirteitä. Toisin kuin kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus, laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan, tutkimaan ja selittämään tutkittavien ilmiöiden laatua niiden esiintymiskertojen tai prosenttiosuuksien sijaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 139.) Laadullisessa tutkimuksessa laatu on siis määrää merkittävämpi tekijä. Tutkittavia tapauksia on usein vähän, mutta tapauksia analysoidaan mahdollisimman perusteellisesti.

Kvalitatiivinen tutkimussuuntaus on kehittynyt Euroopassa useiden erilaisten tutkimusperinteiden ja ajattelusuuntien, esimerkiksi fenomenologian, loogis-analyttisen suuntauksen, hermeneutiikan ja analyttisen kielifilosofian vaikutuspiirissä (Eskola & Suoranta 1998: 25; Tuomi & Sarajärvi 2018: 28–30). Euroopasta kvalitatiivinen tutkimus on kulkeutunut toisen maailmansodan aikaan Yhdysvaltoihin, josta tutkimussuuntaus palasi takaisin Eurooppaan (Tuomi & Sarajärvi 2018: 28–30). Fenomenologiassa ilmiöitä tutkitaan ihmisten käsitysten ja kokemusten kautta, kun taas oma tutkimukseni sivuaa fenomenografiaa, jossa puolestaan keskitytään käsitysten eroavaisuuksien tutkimukseen. Fenomenologia on enemmänkin tieteenfilosofinen suuntaus, kun taas fenomenografinen suuntaus on ennemminkin metodinen. (Huusko ja Paloniemi 2006: 164; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Hermeneuttinen ulottuvuus näkyy tutkimuksessani siten, että aineistoni vaatii merkitysten tulkintaa (Laine 2018: 31).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan suhde tutkimusaiheeseen korostuu. Tutkimus nähdään interaktiivisena prosessina, johon vaikuttavat sekä tutkijan että tutkittavien ominaisuudet. Laadullisessa tutkimuksessa yhtenä perusolettamuksena on, että tutkittavat merkitykset voidaan ymmärtää vain suhteessa kontekstiin. Tämän vuoksi tutkimusprosessin aikana ja raportoinnissa pyritään säilyttämään sekä aineistonkeruun konteksti että tutkijan tulkintakonteksti. Tutkimuksen arvolatautuneisuus tunnustetaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa. (Denzin & Lincoln 1994: 3–4; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 141.) Laadullinen tutkimusote sopii omaan tutkimukseeni, koska tarkastelin yksittäisen opettajan ja yksittäisten oppilaiden tuottamia merkityksiä. Halusin myös liittää tutkimukseni koulun arkeen ja sekä opettajan että oppilaiden elämään.

Yksi laadullisen tutkimuksen kulmakivistä on havaintojen teoriapitoisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa se, millainen yksilön käsitys tutkittavasta ilmiöstä on, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään. Eli tutkimustulokset eivät ole havaintomenetelmästä tai käyttäjästä irrallisia. Kaikki tieto on subjektiivista siinä mielessä, että tutkija päättää oman ymmärryksensä ja omien tietojensa varassa tutkimusasetelmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 24–28.) Tutkijalla on aina oma subjektiivinen näkemyksensä ja ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa ennakkokäsitysten ymmärretään olevan edellytys tutkimusprosessin käynnistymiselle. Objektiviisen tarkastelun edellytyksenä pidetään tutkijan subjektiivisuuden tiedostamista. Tutkija pyrkii tunnistamaan omat ennakkokäsityksensä ja arvostuksensa ja raportoimaan niistä. (Eskola & Suoranta 1998: 17–18.)

Laadullinen tutkimus on selkeän lineaarisen prosessin sijaan spiraalimainen: tutkimusprosessi koostuu erilaisten vaiheiden vuorottelusta, takaisin palaamisesta, uudelleen tekemisestä ja vuoropuheluista. Tästä spiraalimaisuudesta seuraa, että asiat voivat tutkimusprosessin aikana muuttua. Aineistosta nousevat asiat voivat viedä tutkimusta tiettyyn suuntaan ja uusista lähteistä löytyneet käsitteet saattavat avata uusia näkökulmia ja vaikuttaa kysymystenaseteluun. Aineiston analyysi siis ohjaa tutkimusta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 143.)

### **3.2 Etnografispainotteinen luokkahuonetutkimus**

Etnografia on monipuolinen tutkimusprosessia jäsentävä teoria. Tiivistetysti sen voidaan todeta olevan tapa käsitteellistää ja teoretisoida tutkittavaa ilmiötä. Kulttuuriset ilmiöt ja niiden tutkiminen liittyvät vahvasti etnografiseen tutkimukseen. Etnografian tavoitteena on analysoida kulttuurisia prosesseja ja merkityksiä, joita kulttuurissa toimivat ovat niille antaneet. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on melko näkyvä. Etnografille tutkimuskohteen täytyy olla tuttu ja sen sosiaaliset ja kulttuuriset konventiot hallussa. Omat havainnot ja kokemukset tulee suodattaa kentällä, paikantaa ne analyttisesti ja tuloksia tulkittaessa oma toiminta tulee tuoda esille. Osallisuuden ja analyttisen etäännyttämisen vuorottelu auttaa tutkijaa ymmärtämään tutkimuskohteena olevaa yhteisöä. Etnografi siis asettuu hetkeksi osaksi tutkittavaa yhteisöä ja pyrkii toimimaan siellä yhteisön ehdoilla ymmärtäen, ettei heidän tietonsa koskaan voi olla hänen tietoaan. (Lappalainen ym. 2007: 9–10; Hakala & Hynninen 2017: 209–226.)

Itselleni koulumaailman käytänteet olivat tuttuja ja niiden omaksuminen oli helppoa, sillä koulumaailma ympäristönä oli jo entuudestaan hyvin tuttu. Koulumaailman institutionaalisuus on tullut tutuksi jo omilta kouluvuosilta ja opettajan näkökulmaan olen päässyt tutustumaan muutaman viime vuoden aikana. Viimeisimmän lukuvuoden olen toiminut ammatillisessa oppilaitoksessa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana. Opetusharjoittelut yläkoulussa ja arki ammatillisen oppilaitoksen äidinkielenopettajana saivat minut kiinnostumaan kirjoittamisen opettamisesta. Usein etnografisessa tutkimuksessa tutkimuskohde ohjaa tutkimuksen suuntaa: aluksi se herättää kiinnostuksen ja saa pohtimaan tutkimuskysymyksiä, sitten se johdattelee tutkimuskohteen kannalta olennaisen äärelle ja saattaa kohdistaa esimerkiksi haastatteluja, joita tutkimuskohteessa toteutetaan (Vilkkä 2006: 73–75).

Tyypillisiä piirteitä etnografiselle tutkimukselle ovat kohtuullisen pituinen kenttätyö sekä aineistojen, menetelmien ja analyttisten näkökulmien monipuolisuus. Omassa tutkimukses-

sani kenttätöön pituus oli yhteensä kuusi päivää, tosin jo tätä ennen olin hankkinut oppilaantuntemusta opettamalla luokkaa syventävän opetusharjoitteluni aikana. Etnologiset tutkimukset suoritetaan yleensä niissä autenttisissa oloissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset toimivat. Etnologiselle tutkimusprosessille tyypillistä on osallistumisen, havainnoinnin ja kokemuksen keskeinen merkitys. (Atkinson ym. 2001: 4; Skeggs 2001: 426.) Tutkimusaineistoni sisältää haastatteluaineistot neljältä oppilasryhmältä, opettajan puolistrukturoidun teemahaastattelun aineiston sekä luokkahuoneessa kerätyt havaintomuistiinpanot.

Koulu on yksi yhteiskuntamme keskeisimmistä instituutioista, koska se koskettaa jokaista suomalaista. Etnografista tutkimusta ajatellen koulutusinstituutio on tutkimuskenttänä tarkkarajainen, sillä opetussuunnitelmat ja yhteiskunnalliset säädökset määrittävät sen toimintaa. Myös opettajien koulutus on suhteellisen yhtenäistä. (Lahelma & Gordon 2007: 17.)

Kouluetnografian perinteet ovat 1970-luvun Britannian kasvatussosiologiassa ja Yhdysvaltojen antropologiassa. Kouluetnografia alkoi muodostua omaksi metodikseen vieraita kulttuureita tutkineiden antropologien siirtyessä tutkimaan koulumaailmaa palattuaan kentältä kotiin. Kouluetnografian voi luokitella monella tavalla: interaktionistiseen perinteeseen, kulttuurintutkimuksen, feministisen, kriittisen ja eroja tarkastelevan tutkimuksen näkökulmiin. (Lahelma & Gordon 2007: 18–19.) Suomessa kouluetnografinen tutkimus alkoi yleistyä vasta 1990-luvun loppupuolella. Ensimmäisissä suomalaisissa kouluetnografisissa tutkimuksissa aiheina ovat olleet mm. sukupuoli koulussa, peruskoulun aloittaminen sekä yhteiskuntaluokkien ja etnisyyden tarkastelu. Suomalaiselle kouluetnografialle on perinteisesti ollut tyypillistä hankkia laajoja ja monipuolisia aineistoja pienten aineistojen sijaan. Aineisto on myös analysoitu monikerroksellisesti tarkan analysoinnin sijaan. (Lahelma & Gordon 2007: 26–29.)

Tällä hetkellä suomalaisessa kouluetnografisessa tutkimuksessa vallalla on ensinnäkin erojen ja eriarvoisuuden tutkimus. Toiseksi tutkimus on usein yhteydessä yhteiskunnan ja koulutuksen kehitykseen. Kolmanneksi Suomessa tehdään paljon tutkimusta, jota voi kutsua poikkikulttuuriseksi etnografiaksi, jossa tarkastellaan eri yhteiskuntien koulutuspoliittisia asiakirjoja ja neljänneksi tutkimuksissa korostetaan metodologista keskustelua ja eettistä pohdintaa. (Lahelma & Gordon 2007: 29, 32.)

Etnografinen haastattelu eroaa muista haastatteluista siten, että siinä läsnäolo ja konteksti ovat keskeisiä. Yleensä etnografinen haastattelu tehdään etnografisen kenttätöön yhteydessä, jolloin haastateltava ja haastattelija tietävät jo jotain toisistaan. Tällöin haastattelusuhteesta muodostuu erityinen. Haastattelu antaa mahdollisuuden kuulla toimijoiden itsensä tulkintoja sen sijaan, että tutkija luottaisi vain omiin havainnoinnin perusteella tekemiinsä huomioihin.

Etnografisessa haastattelussa sosiaalisen kontekstin, haastattelutilanteen, -ajan ja -paikan merkitys korostuu ja muuttuu merkityksellisemmäksi verrattuna tutkimushaastatteluun yleensä. (Tolonen & Palmu 2007: 89–91.)

Etnografinen haastattelu yleensä kytkeytyy tiettyyn sosiaaliseen yhteisöön ja haastattelu sisältää haastattelijalle ja haastateltaville yhteisiä viittauksen kohteita, esimerkiksi ihmisiä, paikkoja ja tapahtumia. Siksi tärkeänä kriteerinä etnografisessa tutkimuksessa olisikin tulkita kontekstia, jossa tutkimus on tehty. (Tolonen & Palmu 2007: 110.)

### **3.3 Aineistonhankintamenetelmät**

#### **3.3.1 Havainnointi**

Havainnoimme maailmaa jatkuvasti ja teemme siitä erilaisia päätelmiä. Tietomme, kokemuksemme ja uskomuksemme pohjautuvat näihin havaintoihin. Tieteellisen tutkimuksen havainnot eroavat tästä arkipäiväisestä havainnoinnista. Arkiset käsitteet ovat monitulkintaisia ja epätasällisiä, kokemuksemme, kuvausten ja havaintojen muodostumia. Arkihavainnot sisältävät havainnointi- ja tulkintavirheitä. Tieteellisessä havainnoinnissa sen sijaan tulee noudattaa tieteellisiä periaatteita ja kriittistä otetta, minkä perusteella tutkimushavaintojen avulla tuotettu tieto on tieteellisesti perusteltavissa. (Vilka 2018.)

Laadullisessa tutkimuksessa havaintoon sisältyy aina myös sen merkitys (Polanyi 1983: 24). Havainnot eivät itsessään ole tiedettä, mutta niiden avulla ilmiötä tai asiaa koskevat merkitykset voi kaivaa esiin uuden tiedon löytämiseksi (Alasuutari 1994: 34–35). Riippuu siis tutkijan taidoista, miten havaintoja kykenee yhdistelemään tuottaakseen uutta tietoa.

Etnografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkija osallistuu tutkimansa yhteisön arkeen kaikilla aisteillaan. Vaikka tutkija istuisi havainnoimassa luokkahuoneen nurkassa, vaikuttaa hänen läsnäolonsa silti yhteisön sosiaaliseen järjestykseen. (Lappalainen 2007: 113.) Havainnoinnin näkökulmasta on tärkeää, että esimerkiksi toimintaa, keskustelua tai suhdetta tutkitaan luonnollisessa ympäristössään. Tällöin havainnot ovat tarkempia. (Vilka 2018.)

Analyysia varten havainnointimateriaalin on oltava tekstimuotoista. Siksi kenttämuistiinpanot ovat keskeinen osa etnografista tutkimusprosessia. Kenttämuistiinpanot voidaan ymmärtää kirjoitettuna representaationa tutkijan havainnoista (Emerson ym. 2001: 353). Havainnointi edellyttää aina valikointia, Havainnoimalla syntyneet muistiinpanot ovat moneen kertaan suodattuneet: tutkija ei voi havaita kaikkea ympärillä tapahtuvaa tai kirjata kaikkea näkemäänsä ja kuulemaansa. Tutkija siis tekee havainnointitilanteessa jatkuvia valintoja siitä, mitä kirjoittaa

ja mitä ei. Monet havaitut äänensävyt, eleet, ilmeet ja tavat liikkua voisivat vaikuttaa tutkimustuloksiin, mutta kieli ei taivu kaiken kuvaamiseen. Tätä valikoivuutta tulisi pitää tutkimuksen vahvuutena, sillä tutkimus on keskustelua, jonka tavoitteena on tuottaa uutta tietoa. (Lappalainen 2007: 127; Vilka 2006: 13.)

Tutkijan rooliin havainnoijana vaikuttaa hänen ymmärryksensä, mielenkiintonsa ja olemassa oleva tietonsa aiheesta. Havainnot vaihtelevat siis sen mukaan, kuka havaintoja tekee. (Vilka 2018.) Teoreettiset käsitteet, teoria ja menetelmät ohjaavat sitä, miten ja mitä havaitsemme. Omassa tutkimuksessani Ivaničnin kirjoittamisdiskurssiluokittelu ohjasi havaintojani. Havainnoimalla saatua tietoa tulee aina tarkastella suhteessa teoriaan ja käsitteisiin. Tutkijan kriittisen ajatustyön avulla havainnoista muodostuu kehämäisesti tutkimustuloksia ja tulkintoja. (Alasuutari 1994: 69, 72–72; Vilka 2018.)

Oikeat havainnot huomatakseen tutkijan tulee tarkasti tietää tutkimuskohteensa ja tutkimuksensa tavoitteet. On tärkeää, ettei tutkiessaan samaistu liikaa tutkimiinsa käsitteisiin, sitoumuksiin tai tottumuksiin, jotta tutkimuksessa pääsee tietoisesti ennalta tuttujen asioiden ulkopuolelle ja näkisi tutkimuskohteensa ikään kuin ulkopuolisen silmin. (Varto 1992: 45–49.)

Omassa tutkimuksessani keräsin havaintoja kuulovarasesti (puhe luokkahuoneessa, haastattelut, ympäristön äänet) sekä näkemällä (ympäristöstä, tilanteista, toiminnasta). Diskursianalyysissä havainnot nousevat teksteistä, esimerkiksi haastatteluista. Havaintojen saaminen haastatteluaineistosta ei välttämättä riitä, sillä usein ihmisillä on kokemusperäistä tietoa, joita he eivät tunnista. (Vilka 2018.) Tästä syystä onkin olennaista, että haastatteluaineiston lisäksi havainnoin opettajaa ja oppilaita luokkahuonevuorovaikutuksessa. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija oppii tuntemaan tutkimuskohteensa tietoisien tarkkailun avulla. Omassa tutkielmassani tutkimusympäristöön ja tutkittaviin tutustuminen oli siinä mielessä helppoa, että kyseinen kouluympäristö ja luokan oppilaat olivat minulle entuudestaan tuttuja. Toisaalta tämä vaati entistä enemmän itsensä etäännyttämistä, jotta tutkimusta oli mahdollista tehdä objektiivisemmin.

### **3.3.2 Haastattelu**

Haastattelu on yksi tiedonhankinnan perusmuodoista. Kun haluamme ymmärtää ihmisten toimintatapoja tai arvoja tai kuulla ihmisten mielipiteitä, kerätä tietoa, käsityksiä ja uskomuksia, on luonnollista keskustella näistä asioista. Haastattelun yhtenä suurimmista eduista on joustavuus: haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ky-

symysten sanamuotoja ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Haastattelu on metodina lähellä ihmisten arkipäiväistä käytäntöä, jokainen tietää mitä odottaa, kun saapuu haastatteluun. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 84–90; Hirsjärvi & Hurme 2000: 11.) Haastattelujen aikana pystyin tarkentamaan kysymystä ja selittämään tarkemmin mitä kysymyksellä tarkoitan. Tällaiseen vuorovaikutukseen ei olisi ollut mahdollisuutta esimerkiksi kyselyaineistoa kerätessä.

Haastattelu on ihmisten välistä viestintää, joka perustuu kielen käyttöön. Vuorovaikutus koostuu sanoista ja niiden kielellisestä merkityksestä ja tulkinnasta. Pelkkä kielen tarkastelu haastatteluaineistoa analysoidessa ei kuitenkaan ole relevanttia. Jos tutkitaan vain kielen ulkoisia säännönmukaisuuksia, unohdetaan ihmisen subjektiivisuus. Haastattelijan tulee selvittää, miten haastateltava rakentaa jonkin asiantilan merkityksiä. Haastatteluvastaukset peilaavat aina myös haastattelijan läsnäoloon ja tapaan kysyä kysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 48–49.)

Opettajan ja oppilaiden haastattelulajiksi valitsin teemahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun. Opettajan haastattelurunko on kuvattu liitteessä 1 ja oppilaiden haastattelukysymykset liitteessä 2. Avoimuudessaan puolistrukturoitu haastattelu on lähellä syvähaastattelua. Puolistrukturoitu haastattelu etenee tiettyjen, etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaan. Tässä haastattelumuodossa etuna on, että kysymyksiä voidaan tarkentaa ja syventää haastateltavan vastauksien perusteella. Teemahaastattelussa pyritään etsimään oman tutkimusaiheen, ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 87–90.)

Opettajan haastattelutavaksi valitsin yksilöhaastattelun ja oppilaita ryhmähaastattelin. Ryhmähaastattelun avulla on mahdollista saada nopeasti tietoa samanaikaisesti usealta vastaajalta (Hirsjärvi & Hurme 2000: 63). Ryhmähaastattelun koin käyttökelpoisimmaksi haastattelutavaksi, koska siinä osanottajilla on mahdollisuus kommentoida asioita melko spontaanisti. Tiesin myös, että luokassa on ujompia oppilaita, joita haastattelutilanteessa helpottaa luokkatovereiden läsnäolo. Ryhmien jäsenten tuttuus siis puolsi ryhmähaastattelun valintaa haastattelutavaksi. Mielipiteiden saaminen aroilta tai ujoilta lapsilta (tässä tapauksessa nuorilta) on kokemusten mukaan helpompaa ryhmähaastattelun avulla kuin muilla menetelmillä (Hirsjärvi & Hurme 2000: 63). Ryhmähaastattelun vahvuutena on, että haastateltavat saadaan parhaassa tapauksessa kuuntelemaan toisiaan ja rakentamaan uusia ajatuksia keskustelun avulla (Aarnos 2018).

Ryhmähaastattelun avulla voi tavoittaa kollektiivisesti tuotetut ja jaetut merkitysrakenteet (Sulkunen 1990: 264). Tutkimuksessani halusin saada selville nimenomaan oppilaiden käsityk-

siä kirjoittamisesta, joten uskoin ryhmähaastattelun antavan heille enemmän ajatuksia ja vertaisten mielipiteiden ohjaavan pohdintoja syvällisemmiksi kuin yksilöhaastattelun avulla olisi mahdollista. Koulukirjoittaminen on oppilaille kollektiivinen kokemus, mikä myös osaltaan puoltaa ryhmähaastattelun valintaa. Ryhmähaastattelussa haastattelijan tehtävänä on keskustelun aikaansaaminen, ei niinkään haastattelemine. Haastattelijan tulee ryhmähaastattelussa huolehtia siitä, että keskustelu pysyy valituissa teemoissa ja että jokaisella osanottajalla on mahdollisuus osallistua keskusteluun. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 61.)

Sekä opettajan että oppilaiden haastattelut toteutettiin heidän omalla koulullaan, opettajainhuoneen vieressä sijaitsevassa neuvottelutilassa. Opettajan haastattelussa istuin haastateltavaa vastapäätä ja nauhuri oli välissämme. Oppilaiden ryhmähaastatteluissa oli läsnä neljästä viiteen henkilöä, jotka asettelin istumaan pöydän ympärille ryhmäkeskusteluasetelmaan puoliympyrään. Huolehdin siitä, että kaikki näkivät toisensa ja että keskusteluasetelma tuntuisi mahdollisimman luonnolliselta. Nauhurin asetin sivuun, ettei se olisi liian hallitsevasti keskellä kaikkea. Kirjoitin oppilaille suunnatut kysymykset värikkäille pahvikorteille. Korteista luin yhden kysymyksen kerrallaan ääneen ja sen jälkeen asetin kortin pöydälle, jotta kysymyksen saattoi halutessaan lukea uudestaan. Uuden kysymyksen luin vasta, kun keskustelu edellisestä kysymyksestä loppui.

## **3.4 Aineisto ja analyysin toteuttaminen**

### **3.4.1 Tutkimusaineisto**

Keräsin tutkimusaineiston kevättalvella 2018 keskisuomalaisessa yläkoulussa, jossa oli tuolloin noin 450 oppilasta. Tutkittavassa luokassa oli 22 oppilasta, joista 17 osallistui tutkimukseen. Näistä tyttöjä oli 10 ja poikia 7. Luokkaa opettava äidinkielenopettaja on naispuolinen ja toiminut yläkoulussa opettajana yli kuusi vuotta. Toisen asteen opettajana hän on toiminut paljon pidempään ennen yläkoulussa opettamista.

Opettaja teetti kahdeksaluokkalaisilla luovan kirjoittamisen tehtävän, johon käytettiin kuusi 45 minuutin mittaista oppituntia. Havainnoin luokkaa näiden kuuden oppitunnin verran. Luovan kirjoittamisen kokonaisuus alkoi, kun opettaja jakoi kaksi paperilappua kullekin oppilaalle. Oppilaiden tuli kirjoittaa toiseen lappuun ihmisen nimi ja toiseen lappuun mikä tahansa julkinen paikka. Laput kerättiin luokan eteen ja opettaja sekoitti ihmisen nimi -pinon ja julkinen



paikka -pinon, jonka jälkeen opettaja jakoi summamutikassa jokaiselle oppilaalle paikan ja henkilön. Tämän jälkeen opettaja jakoi jokaiselle A3-kokoiset paperit, joihin piti vetää viiva oikeaan reunaan pystysuoraan, jotta paperin reunaan jäi marginaali. Paperin toiselle puolelle tuli kirjoittaa opettajan jakama ihmisen nimi ja toiselle puolelle paikka. Näistä muodostuivat tarinan henkilö ja tapahtumapaikka. Sen jälkeen näihin sarakkeisiin piti keksiä erilaisia ominaisuuksia: ihmiselle ammatti, ulkonäöllisiä yksityiskohtia, ikä ja tietoa perhesuhteista. Opettaja esitti apukysymyksiä niille oppilaille, jotka eivät päässeet alkuun omin avuin. Apukysymyksinä toimivat tarkentavat kysymykset, kuten minkälaiset hiukset hahmolla on, minkälaisia vaatteita se käyttää, missä se viettää aikaansa, miltä tapahtumapaikassa näyttää, tuoksuu, millaisia ääniä sieltä kuuluu, ketä muita siellä on. Myös vieruskaverilta sai pyytää apua, jos omat ideat eivät pulpuneet.

Seuraavalla oppitunnilla jokaisen piti listata tyhjään marginaaliin kaikki mukana olevat tavarat vaatteista repun sisältöön. Kun tavarat oli listattu, opettaja jakoi tyhjän konseptin jokaiselle oppilaalle, johon tarinaa tuli alkaa kirjoittaa. Ohjeistuksen mukaan henkilön tuli olla mukana tarinassa, muttei välttämättä päähenkilönä. Tapahtumapaikkakin sai olla pienemmässä roolissa kuin pää tapahtumapaikkana. Luetelluista mukana olevista tavaroista kaksi piti sisällyttää tarinaan. Osalla oppilaista tarina alkoi syntyä kuin itsestään. He olivat ehtineet miettiä tarinan kulkua jo suunnitelmaa tehdessään. Osa ei päässyt millään alkuun, jolloin opettaja kävi lukemassa heille valmiin tarinan aloituksen. Koska opettaja tuntee ryhmän hyvin, osasi hän arvioida kelle tarjota erityisen paljon tukea suunnitteluprosessissa.

Kolmannella tunnilla kaikki alkoivat kirjoittaa tarinaa. Joku oppilaista kysyi minkä pituinen tekstistä täytyisi tulla ja opettaja ohjeisti, ettei pituusvaatimusta ole. Tärkeintä opettajan mukaan oli, että jokaisessa tarinassa on aloitus, jonkinlainen tapahtuma, käänne, lopetus ja että tarina etenisi luontevasti. Kun tekstit olivat valmiit, ne annettiin luokkatoverille tarkistettaviksi. Tarkistuksessa hyödynnettiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjan kielioppiosiota. Kaverin tehtävänä oli merkitä marginaaliin ruksi sellaisiin kohtiin, joissa on jokin kielioppivirhe. Viimeisellä oppitunnilla tarinat viimeisteltiin ja luokkakaverilta pyydettiin suullista palautetta tarinasta. Tarinat arvioitiin asteikolla THK (tyydyttävä, hyvä ja kiitettävä). Luovan kirjoittamisen tehtävän jälkeen haastattelin oppilaat neljässä 4–5 henkilön ryhmissä ja haastattelin opettajaa puolistrukturoidun haastattelun menetelmin.

Tutkimuksen aineisto koostuu luokahuonehavainnoista, neljästä kahdeksaluokkalaisten ryhmähaastattelusta sekä äidinkielenopettajan teemahaastattelusta. Opettajan teemahaastattelu kesti 50 minuuttia ja litteroitua tekstiä siitä muodostui 12 sivua. Oppilaiden haastattelut kestivät noin kymmenen minuuttia per haastattelu. Eli oppilaiden haastattelumateriaalia sain

yhteensä 40 minuuttia. Näistä haastatteluista litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 21 sivua (fontti Times New Roman 12, riviväli 1,5). Aloitin analyysin haastatteluiden ja observoinnin tuottaman aineiston jaottelusta eri luokkiin Ivaničín (2004) kirjoittamiskäsitysluokittelua ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen.

### 3.4.2 Analyysin toteuttaminen

Johtopäätöksiä tehdäkseen ja tutkimustuloksia muodostaakseen tutkijalla täytyy olla käytössään selkeä tutkimusmetodi (Alasuutari 1994: 82). Koska analysoin tutkimuksessani haastatteleaineistoa sekä litteroituja havainnointimuistiinpanoja pyrkimyksenäni selvittää opettajan ja oppilaiden käsityksiä kirjoittamisesta, oli perusteltua käyttää analyysissa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on systemaattisesti etenevä analyysitapa, jonka avulla voidaan luontevasti esittää aineiston sisältämä informaatio, kirjoittaa analyysin eri vaiheet auki lukijalle näkyviksi ja näin helpottaa analyysin eri vaiheiden etenemisen seuraamista. Sisällönanalyysin on tarkoitus kuvata dokumenttien, tässä tapauksessa litteroitujen haastattelun ja observoinnin, sisältöä sanallisesti. (Grönfors 1982: 161; Ruusuvuori ym. 2010: 15.)

Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018: luku 4.4) sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä laadulliselle tutkimukselle sekä metodina että teoreettisena kehyksenä. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysia hyödynnetään tutkimusmetodinä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka avulla voidaan analysoida aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti. Tämän analyysimenetelmän avulla pyritään saamaan selkeä, tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Saatu aineisto hajotetaan aluksi osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysin avulla järjestetty aineisto ei kuitenkaan riitä tutkimuksen tulokseksi, vaan myös tekstin merkityksiä on tarkasteltava. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 117–118.)

Sisällönanalyysi on siis tekstianalyysia, jonka avulla tarkastellaan tekstin merkityksiä. Merkittävää on tutkia ja ymmärtää näkymätöntä; sitä, mikä jää pintatasoa tarkastelemalla huomaamatta. Sisällönanalyysin suomalaiseen tutkimustraditioon toivat Pietilä (1973) ja Eskola (1975), mutta puhuivat siitä *sisällön erittely*nä. He toteavat sisällön erittelyn olevan "kommunikaation ilmisällön objektiiviseen, systemaattiseen ja määrälliseen kuvailuun soveltuva tutkimustekniikka." Myöhemmin Grönfors (1982) ottaa käyttöön käsitteen *sisällönanalyysi* ja puhuu siitä menetelmänä kvantifioida aineistoa. Grönfors käyttää käsitettä *kontekstianalyysi* yhdistettynä sisällönanalyysiin, jolloin voidaan keskittyä tutkimaan kontekstia, jossa tutkimuksen kohteina olevat asiat ovat. *Laadullinen sisällönanalyysi* on sittemmin käsitteellisesti erotettu

sisällönanalyysistä, jota on perinteisesti pidetty enemmän kvantifioivana tutkimuksena. (Tuomi & Sarajärvi 2014: 118–121.)

Omassa tutkimuksessani hyödynnän teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaava sisällönanalyysi on metodi, joka etenee aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysikin, mutta siinä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina, ilmiöstä jo ennestään tiedettynä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi eroaa teorialähtöisestä analyysistä siten, että teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineisto analysoidaan teorian mukaisesti, kun taas teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto kerätään tietyn teorian ehdoilla. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 127–132.)

Laadulliselle aineistolle on ominaista, että analyysia tehdään jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2018: 121–122). Tutkimukseni aineiston analysointi alkoi heti haastattelutilanteissa, joissa tarkkailin haastateltavia ja tein heistä huomioita. Analyysi jatkui, kun litteroin haastatteluja. Litteroinnin aikana aineisto tuli minulle tutuksi, mikä auttoi valtavasti alkaessani ryhmitellä sitä Ivaničnin (2004) kirjoittamisdiskurssiluokittelun mukaisesti.

Aineiston ryhmittely oli aluksi erittäin mekaanista. Värikoodasin haastatteluaineiston kuuden eri kirjoittamiskäsityksen mukaisesti (Ivanič 2004). Alustavat tutkimuskysymykseni ohjasivat analyysia ja muodostin kolme eri alalukua kysymysten pohjalta: opettajan käsitykset kirjoittamisesta, oppilaiden käsitykse kirjoittamisesta sekä näiden käsitysten yhteneväisyydet ja eroavaisuudet.

Tuomi ja Sarajärvi (2018: 127–132) kuvaavat esimerkissään teoriaohjaavaa sisällönanalyysia siten, että aineistosta löytyvät ilmaukset tai lausumat jaotellaan yläluokkiin, minkä jälkeen niistä luodaan yksinkertaistetummat lausumat. Tämän jälkeen ne pelkistetään alaluokkiin. Juuri samalla tavalla itsekin analysoin oman haastattelu- ja havainnointiaineistoni jaotelllessani sen Ivaničnin (2004) kirjoittamisdiskursseihin. Teoriaohjaava sisällönanalyysi mahdollistaa myös sen, että voin ottaa Ivaničnin kirjoittamisdiskurssiluokittelun ulkopuolisia havaintoja mukaan omaan analyysiini. Tutkin sitä, *mitä* aineistossa sanotaan, mutta otin huomioon myös kielellisiä ilmauksia ja havaintoja, joita aineistosta nousi.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi on prosessi. Ensiksi aineisto redusoidaan eli pelkistetään, toiseksi se klusteroidaan eli ryhmitellään ja kolmanneksi abstrahoidaan teorian tarjoamien käsitteiden avulla. Etenin analyysivaiheessa teoriaohjaavan sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 127–132.) Nämä analyysivaiheet tutkimuksessani olivat:

1. Haastattelujen kuunteleminen ja litterointi
2. Haastattelujen lukeminen ja sisältöön tutustuminen
3. Kirjoittamista koskevien ilmausten etsiminen ja niiden pohjalta aineiston värikoodaus

4. Haastattelukatkelmien ryhmittely pelkistetyiksi ilmauksiksi
5. Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen, yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista
6. Alaluokkien jako yläluokkiin Roz Ivaničin kirjoittamisdiskurssien mukaan
7. Yläluokkien yhdistäminen

Jos teoria ohjaa päättelyä jo analyysin alussa, on analyysi deduktiivista. Tutkimukseni teoriaosuuden kirjoitin alustavan analyysin pohjalta ja etenin hyvin sisältölähtöisesti, joten analyysini oli induktiivista. (Tuomi & Sarajärvi: 127–132.) Värikoodaus osoittautui hyväksi tavaksi jäsentää haastattelu- ja havainnointiaineistoja. Mekaanisen värikoodauksen jälkeen siirsin värikoodatut aineistokatkelmat Roz Ivaničin kirjoittamisdiskurssien (2004) alle. Sijoitin opettajan haastatteluaineiston katkelmat omaan alalukuunsa, oppilaiden haastattelukatkelmat toiseen alalukuun ja havainnointimuistiinpanojeni katkelmat kolmenteen. Näin sain heti kokonais käsityksen siitä, millaisia laajempia teemoja kuhunkin diskurssiin sisältyi ja millaisia käsityksiä kirjoittamisesta aineistosta nousee. Tutkin ainoastaan ihmisten puheessa esiintyviä kirjoittamiseen liittyviä teemoja. Nonverbaalia viestintää en ottanut tutkimuksessani huomioon, sillä en videoinut aineistoa.

Aineiston luokittelun jälkeen päädyin jatkamaan sisällönanalyysia kvantifioimalla aineistoa eli erittelemällä sisältöä. Muodostin Ivaničin kirjoittamisdiskurssiluokittelun mukaiset taulukot (Taulukot 2, 3 ja 4) sekä oppilaiden haastatteluista, opettajan haastattelusta että luokkahuonetilanteiden havainnoinnista. Taulukoihin laskin, kunkin monta kertaa sama kirjoittamisdiskurssi esiintyy aineistossa, jonka jälkeen laskin, kuinka monta kertaa mikäkin kirjoittamisdiskurssi aineistosta nousee. Näissä taulukoinneissa analyysiyksikkönäni on temaattinen yksikkö eli luokittelun havaintoni samaan yksikköön kuuluvaksi niin kauan kuin tutkittava puhuu samasta aiheesta. Taulukoimalla aineistossa esiintyvät kirjoittamisdiskurssit, on helpompaa kuvata eri aineistojen keskinäisiä eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä. Aineiston määrällinen tarkastelu voi auttaa kuvailemaan laadullista aineistoa numeroiden kautta, jolloin se toimii sisällönanalyysin apuna esimerkiksi teemoittelussa (Valli 2018). Aineistoni on niin pieni, ettei sisällön erittely määrällistämällä tuo lisätietoa tutkimustuloksiin, mutta analyysivaiheessa se auttaa hahmottamaan aineistojen eroja ja yhteneväisyyksiä. Vaikka numeroita on käytetty tulosten esittämisen apuna, pyritään sen avulla kuvaamaan vain tätä pientä otantaa ja sen jäsenyyttä. Tuloksia ei pyritä siirtämään muihin tapauksiin, eivätkä ne ole yleistettävissä (Valli 2018).

Aineistoa analysoitaessa ainoastaan aineiston toistuva lukeminen tuo esiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Siksi luin litteroimaani haastatteluaineistoa ja muistiinpanojani luokahuonehavainnoista useaan kertaan. Haastatteluaineistot ovat usein sisällöltään epäjohdonmukaisia suhteessa tutkimusongelmaan ja -kysymyksiin. (Valli 2018.) Analyysissani tekemät havainnot olivat usein sellaisia, että ne olisi ollut mahdollista luokitella useampaan kirjoittamisdiskurssiin.

Etsin aineistosta oppilaiden ja äidinkielenopettajan käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta ja pyrin myös kuvaamaan näiden käsitysten samankaltaisuuksia ja variaatiota. Tämän tulkintavaiheen aikana luvussa 3.1 mainitsemani hermeneuttinen lähestymistapa ja hermeneuttinen kehä tulivat tutuiksi. Hermeneuttinen lähestymistapa korostaa tutkijan esiyymmärrystä ja vuoropuhelua aineiston kanssa. Hermeneuttisessa kehässä tutkija arvioi kriittisesti omaa rooliaan tutkimusprosessissa, palaa aineistosta tekemiensä tulkintojen myötä omien ennakkotietojensa äärelle ja luoda uutta tietoa ymmärtäessään oman subjektiivisuutensa. Hermeneuttisen kehän ajatus on "löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut". (Laine 2018, 34–37.) Hermeneuttisen kehän periaatteen mukaisesti analyysia olisi mahdollista jatkaa loputtomiin, sillä tiedolla ei ole alkua eikä loppua.

Luokittelin aineistosta nousevat käsitykset kirjoittamisen opetuksesta Ivaničnin kirjoittamisdiskursseihin ja tarkastelin, mitkä diskurssit opettajan ja oppilaiden käsityksissä korostuivat, mitkä jäivät pois ja miten käsitykset erosivat toisistaan. Aineiston analyysissa kiinnitin huomiota myös tutkimuksessa mukana olleiden kielellisiin valintoihin. Tulkitsin näitä kielellisiä havaintoja sanakirja- ja kielioppilähteiden tuella.

Sisällönanalyysissa etsitään tekstin merkityksiä, kun taas diskurssianalyysissa analysoidaan, miten näitä merkityksiä tekstissä tuotetaan. Tuen tutkimuksessani sisällönanalyysia kielellisin havainnoin, jotta havaintoni ovat perusteltuja myös kielitieteellisestä näkökulmasta. Tällöin analyysini on metodisesti lähellä myös diskurssianalyysia. Tuomi ja Sarajärvi (2018: 117–118.) toteavat, ettei diskurssianalyysin ja sisällönanalyysin yhdistäminen tuota yhteistä tietoa. Tutkimuksellisia ideoita voi silti soveltaa kummankin metodin sisällä joustavasti, joten kielelliset havainnot sisällönanalyysin tukena voivat paljastaa oppilaiden ja opettajan puheesta sellaisia ajattelutapoja, joita sisällönanalyysi yksistään ei toisi esille.

Diskurssianalyysin avulla on mahdollista muodostaa laaja teoreettinen viitekehys, jonka avulla voi etsiä aineistosta menetelmällisiä ratkaisuja ja tarkastella aineistoa. Diskurssianalyytisestä näkökulmasta voidaan tarkastella kuinka kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta. Diskurssianalyysi tarkastelee siis puhetapoja, tässä tutkimuksessa puhetapoja, joita käytetään

kirjoittamisesta. Nämä puhutavat ovat sosiaalisesti jaettuina. Taustaolettamuksena diskurssianalyysissä on, että kielenkäytön avulla rakennetaan sosiaalista todellisuutta. Kielenkäytön avulla ei ainoastaan kuvata sosiaalista todellisuutta, vaan sitä myös merkityksellistetään, uudistetaan ja muutetaan. (Potter & Wetherell 1987: 9, 32–33, 175; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993: 17.)

Diskurssitutkimuksellisesta näkökulmasta tarkasteltuna kieli on joustava resurssi, jota on mahdollista käyttää eri tavoin ajasta ja tilanteesta riippuen. Tutkimuksessani tarkastelen sisällönanalyttisen tutkimuksen lisäksi sitä, millaisten sanavalintojen avulla kirjoittamista merkityksellistetään ja miten sosiaaliset normit, arvot ja säännöt järjestävät opettajan ja oppilaiden näkemyksiä kirjoittamisesta. Kieltä tutkimalla on siis mahdollista saada tietoa yhteiskunnasta ja ympäröivästä kulttuurista. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12–13.)

Diskurssianalyysi kietoutuu laajempaan teoreettiseen viitekehykseen *sosiaaliseen kontruktivismiin*, joka on yleisnimitys sellaisille tutkimussuunnille, joissa tarkastellaan merkitysten ja sosiaalisen todellisuuden rakentumista. Diskurssianalyysi nojaa funktionaaliseen kielikäsitteeseen, kielelliset merkitykset nähdään tilannesidonnaisina ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvina. Funktionaalinen näkemys nostaa esille kielen tilanteisuutta ja sitä, mitä kielellä tehdään. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12, 14.) Diskurssianalyysissä kieltä jäsennetään sosiaalisesti jaettujen merkityssystemien avulla, missä merkitykset muodostuvat suhteessa toisiinsa. Kielen merkitykset syntyvät niiden erojen pohjalta, joita eri merkitysten välillä havaitaan. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993: 19–20.)

Yksi diskurssianalyttisen tutkimuksen tärkeimmistä tavoitteista on selvittää kielenkäytön ja kontekstin välistä suhdetta: miten maailmaa, sen tapahtumia ja toimijoita kuvataan eli *representoidaan*, minkälaisia suhteita heidän välilleen rakentuu sekä miten toiminta järjestyy kielellisesti. Diskursiivisesti tarkasteltuna kielellä on valtaa kuvata, rajata, haastaa, muuttaa ja asemoida. Yksittäisillä sanoilla ja kielellisillä ilmauksilla on voimaa tilanteisittain, mutta myös kieli kokonaisuudessaan on vallan kohde ja väline. Diskursseilla on representaationaalista valtaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 52–53, 56.)

Diskurssien avulla rakennetuista merkityksistä syntyy *representaatio* eli tietynlainen kuva jostain ilmiöstä. Representaatiolla tarkoitetaan maailman, ilmiöiden ja ihmisten merkityksellistämistä kielen tai muiden semioottisten merkitysjärjestelmien keinoin. Kuten diskurssitutkimus kokonaisuudessaan, myös representaatiot ovat kontekstisidonnaisia. Asiat on mahdollista esittää eri tavoin eri tilanteissa, jolloin niiden representointi on erilaista. Representaatio saa merkityksensä suhteessa aiempiin representaatioihin, joten se on osa jatkumoa: uutta il-

miötä kuvatessa aiemmat representaatiot ovat aina läsnä. Representaation avulla voidaan tarkastella millä tavoin todellisuutta kuvataan, minkälaisista näkökulmista ja millaisten keinojen avulla. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 55–57.)

Tässä tutkimuksessa minulla oli omat ennakkokäsitykseni siitä, millaisia näkemyksiä opettajalla ja oppilailla on kirjoittamisesta, sillä sekä luokka että opettaja ovat entuudestaan tuttuja. Tiedostan siis tutkimuksen lähtöasetelman, mutta pyrin olemaan avoin aineistosta nousville asioille, jotta omat oletukseni eivät vaikuta analyysiini. Haluan tuoda esille kahdeksasluokkalaisten ja heidän äidinkielenopettajansa näkemyksiä kirjoittamisesta ja tarkastella ylläpitävätkö näkemykset perinteisiä rakenteita. Aion tulkita tutkimusaineistoani sisällönanalyytisesti, kielellisin havainnoin analyysiani tukien. Olen vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja pyrin aineistolähtöisyyteen, mutta ymmärrän, että monenlaiset tulkintaresurssit vievät analyysia eteenpäin. Tällaisia tulkintaresursseja ovat henkilökohtaiset kokemukseni, erilaiset tutkimukselliset ratkaisut ja kulttuurillinen konteksti. (Jokinen 1999: 212–214.)

### **3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka**

Opetus- ja kulttuuriministeriön ylläpitämän Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012: 6) mukaan tutkimus "voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia" ainoastaan silloin, kun tutkija on ottanut huomioon hyvän tieteellisen käytännön lähtökohdat. Yksi näistä tutkimuseettisistä lähtökohdista on, että tarvittavat tutkimusluvut on hankittu. Keräsin tutkimukseen osallistuneen yläkoulun rehtorilta, äidinkielenopettajalta ja kaikilta tutkimukseeni osallistuneilta oppilailta asianmukaiset tutkimusluvut (liitteenä). Oppilaat olivat aineistoa kerätessäni kahdeksasluokkalaisia, joten tarvitsin luvan tutkimukseen osallistumiseen myös heidän vanhemmiltaan. Kaikki tutkimuksessani mukana olleet osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja mielellään. Kerroin sekä oppilaille että opettajalle tutkivani käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta. Luokka, jossa tutkimusta tein, oli minulle entuudestaan tuttu. Suoritin soveltavan harjoitteluni kyseisessä koulussa ja opetin tutkittavaa luokkaa. Ympäristön tuttuus vaikutti tutkimuksen tekemiseen. Pystyin hyödyntämään oppilaantuntemustani esimerkiksi haastatteluryhmien muodostamisessa. Uskon, että läsnäoloni havainnointitilanteissa ei myöskään jännittänyt oppilaita yhtä paljon kuin jos olisin ollut heille vieras. Nyt sain istua luokan perällä kaikessa rauhassa, ja oppilaat toimivat kuten normaalistikin.

EU:n tietosuoja-asetus vaatii, henkilötietoaineistoa kerätessä tulee käsitellä huolellisesti. Henkilötietoaineistoksi ymmärretään kaikki tiedot, jotka auttavat suorasti tai epäsuorasti henkilön tunnistamisessa (esimerkiksi nimi, henkilötunnus tai sijaintitiedot). (Aineistohallinnan käsikirja 2019: Tunnisteellisuus ja anonymisointi.) Omassa tutkimuksessani nauhoitin haastattelut. Ääni on epäsuora tunniste, joten äänitiedostojen säilyttämisessä ja hävittämisessä tulee olla huolellinen. Säilytin haastattelut erillisellä kovalevyllä ja hävitin tiedostot heti, kun sain haastattelut litteroitua. Huolehdin kaikkien osallistujien anonymisoinnista tarkasti. Litterointivaiheessa loin jokaiselle haastateltavalle pseudonyymin, joka turvaa tutkimukseeni osallistuneen henkilöllisyyden.

TENK:in mukaan (2012: 6) tutkimuksessa on noudatettava "rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen ja niiden tulosten arvioinnissa". Koska koulu ja tutkittava luokka olivat minulle entuudestaan tuttuja, tutkimusta tehdessäni korostui se, että tulkintani aineistosta täytyy tehdä mahdollisimman läpinäkyviksi. Tällöin lukijat voivat arvioida tutkimustani ja tekemiäni tutkimuksellisia valintoja. Tutkimuseettiset seikat korostuvat kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jossa käytetään vapaamuotoisempia tiedonhankintakeinoja kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Avoimelle tutkimusasetelmalle tyypillisesti aineistonkeruumenetelmät ja tutkimusongelmat muuttuivat tutkimusprosessin edetessä. Tutkijana kävin jatkuvaa keskustelua aineiston, omien ennakkokäsitysteni ja tutkimukseni teoriataustan kanssa. Tämän keskustelun myötä näkemykset ja tulkinnat kehittyivät ja muuttuivat prosessin edetessä. Tutkijalla on institutionaalinen asema tutkittaviin nähden, joten eettiset ongelmat on huomioitava tarkasti. (Kiviniemi 2007: 81–82; Tuomi & Sarajärvi 2018: 147–150.)

Eskola ja Suoranta (1998: 101) toteavat, että on tutkimuseettisesti tärkeää, että ihmiset voivat itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Tutkijan on tärkeää luoda luottamuksellinen suhde tutkittaviin, jotta kaikki toimisivat havainnoinnin aikana normaalisti. Jos ihmiset muuttavat käytöstään tutkijan havainnoissa, tulee pohtia mitä se kertoo tutkimuskohteesta ja tutkittavasta ilmiöstä. Käyttäytymisen muutos ja sen havaitseminen saattavat johdatella olennaisten kysymysten äärelle. (Eskola & Suoranta 1998: 101.)

Tutkijan tulee olla tietoinen esitiedoistaan, valinnoistaan, roolistaan, tutkimuskohteessa annetusta roolistaan, tutkijan asemasta sekä asenteistaan, joita tutkimuskohdetta kohtaan on. Oma toimintaa ja omien roolien vaikutusta tutkimuskohteeseen on siis jatkuvasti reflektoitava. (Vilka 2018.)



Tieteellisen tutkimuksen kriteerit on otettava huomioon tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä valitessa. Avoimuus ja vastuullisuus kuuluvat niin ikään tieteellisen tiedon luonteeseen. (TENK 2012: 6.)

## 4 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Tulkintojeni vakuuttavuutta vahvistaakseni nostan aineistoista esille useita suoria lainauksia jokaisesta kirjoittamisdiskurssista. Taulukoissa 3, 4 ja 5 olen havainnollistanut diskurssien määrällistä esiintymistä kussakin aineistossa. Taulukot olen koonnut selkeyttäakseni analyysiani sekä helpottaakseni tulosten vertailua. Analyysiyksikkönäni on temaattinen yksikkö eli niin kauan kuin haastateltava tai havainnoitava puhuu samasta aiheesta, luokittelen puheen samaan yksikköön kuuluvaksi.

Olen luonut haastattelemilleni oppilaille pseudonyymit anonymiteetin säilyttämiseksi. Kaikki aineistokohdissa esiintyvät nimet ja paikannimet olen muuttanut. Opettajan aineistokohdat olen merkannut tunnisteella O ja haastattelijan eli itseni repliikit tunnisteella H. Havainnointiaineisokatkelmissa olen merkinnyt kaikki oppilaat tunnisteella OP. Jos katkelmassa kuuluu useamman oppilaan ääni, olen numeroinut tunnisteet (OP1, OP2 jne.). Litterointimerkit löytyvät kokonaisuudessaan liitteestä 3.

Tutkimukseni tulokset ovat tutkimuskysymysteni mukaisessa järjestyksessä: luvussa 4.1 esittelen opettajan käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta ja luvussa 4.2 oppilaiden käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta. Luvun 4.2 lopussa pohdin opettajan ja oppilaiden käsitysten yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia.

### 4.1 Opettajan käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta

Tässä luvussa tarkastelen sitä, millaisia kirjoittamisdiskursseja haastatteleman äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan haastatteluaineistosta nousee. Haastattelurunko on kuvattu liitteessä 1. Kirjoittamisdiskurssit pohjautuvat Roz Ivaničnin (2004) kirjoittamisdiskurssiluokitteluun (ks. taulukko 1). Tutkin kunkin kirjoittamisdiskurssin esiintymismäärän lisäksi sitä, millaisia piirteitä kuhunkin kirjoittamisdiskurssiin liittyen aineistosta nousee. Tutkin myös, millä tavalla kirjoittamisen opetus kuuluu opettajan ja oppilaiden puheessa. Etsin aineistosta myös kielellisiä resursseja kuhunkin kirjoittamisdiskurssiin liittyen. Jos opettaja mainitsi esimerkiksi *oikeinkirjoituksen*, sijoitin haastattelukatkelman *kirjoittaminen taitona* -alaluvun alle. Jos opettaja mainitsi kirjoitustehtävästä kertoessaan *keksimisen*, sijoitin katkelman *kirjoittaminen luovana toimintana* -alalukuun. Joissain tapauksissa pelkkä sanaston tutkiminen ei riittänyt, vaan haastateltavan puhetta täytyi tulkita syvällisemmin. Lisäksi tarkastelin, onko haastatteluaineiston tulokset mahdollisesti ristiriidassa havainnointiaineistosta saatuihin tuloksiin.

Taulukko 3. Opettajan haastattelusta nousseet kirjoittamisdiskurssit.

Opettajan haastattelu	Esiintyvyys aineistossa (kpl)
Kirjoittaminen taitona	27
Kirjoittaminen luovana toimintana	11
Kirjoittaminen prosessina	5
Kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena	13
Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana	15
Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana	10

#### 4.1.1 Tällä rivillä ois jotain mille kantsis tehdä jotain – kirjoittaminen taitona

Kirjoittaminen taitona -diskurssissa kirjoittamisen mekaanisuus ja perinteisesti kirjoittamisessa arvostetut taitoalueet, kuten oikeinkirjoitus, kielioppi, käsiala ja tekstin muodolliset seikat korostuvat (Ivanič 2004: 227–228). Opettajan haastatteluaineistossa kirjoittamisdiskursseista nousee esille selvästi eniten kirjoittaminen taitona -diskurssi. Kuten taulukossa 2 osoitan, taitodiskurssi löytyy opettajan haastatteluaineistosta 27 kertaa. Tämä on 12 mainintaa enemmän kuin toiseksi eniten esiintyneessä kirjoittaminen sosiaalisena toimintana -diskurssissa.

Opettaja toteaa haastattelussa, ettei kirjoittamisen opetuksen pedagogiikka ole juurikaan esillä yliopisto-opinnoissa. Vastauksena kysymykseeni siitä, minkälaisia valmiuksia koulutus on antanut kirjoittamisen opettamiseen, opettaja vastaa esimerkissä (1). Opettaja muistaa, että opettajaopinnoissa kirjoittamisen opettamisen pedagogiikka keskittyi ainoastaan yhteen arviointikurssiin. Arviointi kuuluu vahvasti taitodiskurssiin, jossa valmis teksti nähdään kirjoittamisen ytimenä eikä esimerkiksi kirjoittamisen prosessia oteta huomioon (Ivanič 2004: 227–229; Svinhufvud 2016: 30–32).

1) O: [ja niin. ja sit] oli. no se oli semmoinen kiva. *Kaisa-Riitta Nummelin*. se piti tämmösen aineopetusharjoittelun aikana semmosen **esseetekstien arviointikurssin**. mä en muista enää millä sitä kutsuttiin

Kysymykseeni siitä, tulisiko yliopiston puolella olla enemmän kirjoittamisen opetukseen liittyvää sisältöä, opettaja vastaa, että voisi ollakin, sillä oppilaat kaipaavat yhä enemmän apua kirjoittamiseen. Esimerkissä (2) käy hyvin ilmi, että opettaja näkee kirjoittamisen yksilöllisenä taitona, sillä hänen mukaansa osa oppilaista tarvitsisi eniten apua tekstintuottamisessa. Kirjoit-

taminen taitona -diskurssi näkee kirjoittamisen yhdellä kertaa tapahtuvana yksilön suoritusena, jossa ryhmällä tai kirjoittamisen sosiaalisuudella ei nähdä minkäänlaista roolia (Ivanič 2004: 227–229; Svinhufvud 2016: 31).

2) O: **tekstintuottamisessa**. toisilla on tosi haasteita. et ne saa niinku paperille ylipäätään mitään kirjoitettua

Opettaja kokee tärkeimmäksi tavoitteekseen kirjoittamisen opetuksen osalta eriyttämisen "yläpäässä" eli opetusryhmän lahjakkaimpien oppilaiden kohdalla (esimerkki 3). Opettaja myös mainitsee, että lahjakkaimmat oppilaat kirjoittavat "tosi hienoo tekstiä", missä näkyy tietynlainen tekstien laadun tarkkailu, mikä on tyypillistä Ivaničin taitodiskurssille (Ivanič 2004: 227–229). Kun kirjoittaminen nähdään taitona, voi siinä olla joko *hyvä* tai *huono*.

3) H: mitkä sie koet että on niinku siun opetuksessa **tärkeimmät tavoitteet** sen **kirjoittamisen osalta**

O: se vähän **vaihtelee** riippuen just opiskelijasta. ja se **eriyttäminen** ehkä on just kaikista vaikeinta siellä yläpäässä – – et miten antaa niille vinkkejä ja ne on semmosia. jotka janoaa vinkkejä [mm niinpä] yleensä ne tulee myös niitä pyytään ja sit ne **kirjottaa** jo niinku **tosii hienoo tekstiä**, ni sit siinä on haastavaa antaa niille. mut iso semmonen on se että sais ihmiset ylipäätään kirjottamaan

Opettaja puhuu esimerkissä (4) "tekstin tuottamisesta". Hänen mukaansa kirjoitustehtävän aikana oli haastavaa, kun osalla ryhmästä meni paljon aikaa siihen, että tekstiä alkoi syntyä. *Tuottaminen* määritellään (KS s.v. *tuottaa*) ihmisen toiminnaksi ja ihmisen henkiseksi, luovaksi toiminnaksi. Kirjoittaminen taitona -diskurssi esittää kirjoittamisen lähinnä käytännön taitona, joten tuottaminen sisältyy kyseiseen diskurssiin.

4) O: siihen meni hirveesti aikaa siihen **tuottamiseen** [mm] sen yhden pienen (nauraa) jutun

Esimerkissä (5) näkyy kiinnostavasti perinteinen jaottelu hyviin ja heikkoihin oppilaisiin. Tässä esimerkissä korostuu kirjoittamisen mekaaninen puoli. Opettaja puhuu diskurssille tyypillisesti *oikeinkirjoittamisesta*, *alkukirjaimista*, *käsialasta* ja *tikkukirjaimista*. Kielitoimiston sanakirja (KS s.v. *oikeinkirjoitus*) määrittelee *oikeinkirjoituksen* kielen kirjoitusasuksi ja vallitsevaksi tavaksi kirjoittaa jotakin kieltä. *Alkukirjain* tarkoittaa 'sanan tm. ensimmäistä kirjainta' (KS s.v. *alkukirjain*), *käsiala* 'kullekin ominaista käsin kirjoitetun tekstin tyyliä, ulkonäköä tai yleistä teko- tai työskentelytapaa' (KS s.v. *käsiala*) ja *tikkukirjain* on arkinen ilmaus 'isojen painokirjainten (versaalin) mallisista tekstauskirjaimista' (KS s.v. *tikkukirjain*). Nämä kielenaineokset viittavat siihen, että opettaja näkee kirjoittamisen taidot perinteisinä, mekaanisina taitoina. Esi-

merkissä (6) opettaja mainitsee tekstin rakenteen ja kappalejaon. Kirjoittaminen taitona -diskurssissa kirjoittamiselle on usein tietyt muodolliset vaatimukset, jotka tässäkin esimerkissä näkyvät (Ivanič 2004: 227–229; Svinhufvud 2016: 31). Rakenne ja kappalejaot nähdään haasteina, jotka hankaloittavat kirjoittamisen opetusta.

5) H: no millasia **kirjoittamisen taitoja** sie oot havainnu et ne oppilaat tarvii  
O: jos lähetään heikoimmista liikkeelle ni siellä lähetään ihan niinku **oikeinkirjoittamisesta** ja **isoista alkukirjaimista** ja jopa **käsialasta**. kun kirjoitetaan **tikkukirjaimilla** pahimmassa tapauksessa kun tullaan yläkouluun

6) O: mutta sitte niinku on myös se että taas et. öö no **rakenne**. et saadaan **kappalejaot**. se on kans tosi iso haaste tuntuu olevan. et ne kirjoittaa aikalailla pötköön. et se on ehkä nyt varmaan kans tän kasiluokan. et me palataan siihen asiaan koska nyt mä huomasin et moni kirjotti asioita pötköön ja sit niillä tuntu vaikeelta pähkätä et mihin ne pistäs sitä kappalejako

Esimerkeissä (7), (8), (9) ja (10) näkyy perustelemisen taidon merkitys opettajan puheessa. Se korostuu selvästi taitona, jota kirjoittamisen opetuksessa tulisi opettajan mukaan painottaa. *Perustella*-verbi määritellään seuraavasti: 'esittää jnk perusteet, syyt, motivoida, selittää, perustella vaatimustaan, mielipidettään' (KS s.v. *perustella*). Mielipiteen perustelun taito nousee vahvasti esille myös monilukutaitoajattelussa (ks. Luukka 2004; POPS 2014; Moje 2015).

7) O: jaaaa taas ehkä niinku asiapohjasessa tekstissä ni sit siellä ehkä ne omat **omien mielipiteiden perustelu** oli se ne sitte minkälaisia niinku asioista hyvänsä kirjoitetaan ni sit se että **osaa jollain tavalla** niinku **selittää** sen **miten on päätyyn siihen ajatukseen** mihin on päätyyn eikä vaan totee sitä

8) O: se **perusteleminen** on haaste. mut. et. ylipäättään se omien ajatusten ilmaisu niin että. siellä näkyy että miksi päätyy siihen ajatukseen ku päätyy

9) H: no oot sie millään tavalla koittanu perustella. noissa kirjoitustehtävissä et tulet tarvitsemaan tätä taitoo (nauraen) tulevaisuudessa. ja nämä ja nämäkin asiat mitä teet arkipäivässä on kirjoittamista ja

O: **mielipiteen perustelemissä mä oon sanonu. et tätä taitoo sä tarviit aina**. et sun pitää osata perustella joko suullisesti tai kirjallisesti – sit niinku tuon niille et missä ne vois sitä taitoo tarvita. jota harjotellaan. mut et. vähemmän ehkä niinku sitä kautta lähen perustelemaan sitä tekemistä et. koska ne ehkä elää tässä hetkessä

10) H: **millaseks sie koet kirjoittamisen opettamisen yläkoulussa**

O: **haasteelliseksi**. kyl se on semmonen. tai ehkä mä niinku kaipaisin siinä niit apukäsiä ennen kaikkee – mä jotenkin **haluaisin että. kaikilla ois valmiudet** sitte. **ilmaista niitä omia ajatuksiaan** niin suullisesti kun kirjallisesti. kun ne täältä yläkoulusta lähtee. just niitä perusteluja ja muuta. omilla aivoillaan ajattelevia. niitä ne onkin aika moni. mut sitten et ne osais vielä sanoa et mistä ne siihen. missä ne aivot juoksi ku ne pääty jonneki ajatukseen minne pääty

Kysyessäni opetussuunnitelman ohjaavuudesta opettaja vastaa, että sieltä näkee mitä sisältöjä harjoitellaan milläkin luokka-asteella ja että opetussuunnitelma ohjaa kirjoittamisen opetusta lähinnä rakenteen kannalta (esimerkki 11). Ko. esimerkistä esille nousevat alkukirjaimet, jotka mainittiin myös esimerkissä (5).

11) H: no **ohjaako opetussuunnitelma** sitte sitä kirjottamisen opetusta. minkä verran sie sieltä vilkuilet että mitäs täällä nyt sanotaan

O: onhan siellä niinku tiettyjä. **et mitä oikeakielisyyys** ja niinku tällasia myös sitte et **mitä** niinku **harjotellaan minäkin vuonna** [mm] periaatteessa. mutta tuota. et siinä mielessä **ehkä sit sen rakenteen kannalta** vois olla joo. [kyllä] mut ne on kuitenkin osa aina kaikkee kirjoittamista. [se on totta] **et ei ne alkukirjaimet jää sinne seiskalle vaikka ne nyt ehkä on enemmän siellä opsissa ku missään muussa opsissa.** vaan kyllähän ne kulkee mukana kirjoittamisessa vaikkei ne kirjoitetuna asiana siellä oo

Opettajan puheessa toistuvat käsitteet *huono* ja *hyvä*. Kirjoittaminen taitona -diskurssissa kirjoittajan huonous tai hyvyys määritellään kirjoittamisen normien hallinnan perusteella. Opettaja- ja virhekeskeisyys painottuvat esimerkeissä (12) ja (13), joissa opettaja nostaa esiin ajatuksia, joita on havainnut oppilaiden kirjoittamistehtäviä työstäessään tuovan esille.

12) O: -- sit ne totee et en mä itekään ookaan välttämättä niin **huono** ja [niinpä] koska monella. musta tuntuu että kirjoittamisessa monella on semmonen ku ne tulee et **mä oon niin huono** tässä et **ei voi tulla hyvää.** [mm se on totta] niinku ehkä kuulit tuollaki tunnilla [jep] vielä tuli joltakulta et **ei tästä tuu niinku mitään että en mä osaa.** [mmm niinpä] **mä oon huono kirjoittamisessa**

13) H: **miten sie koet et oppilaat suhtautuu noihin kirjoitustehtäviin** ylipäänsä

O: se **vaihtelee.** se on taas laidast laitaan -- jollaki niillä on jo visio päässä että nyt mä tie. nyt mä haluun tän. ja niillä niinku poltteele ja ne haluu kirjottaa ja **ne haluu viedä sen kotiin et ne saa kirjottaa sen monisivusen tekstin.** ja sit siellä on se toinen äärilaita et miks pitää kirjottaa. **mä oon niin huono mä en osaa**

Palautteen antamisesta keskustellessamme esille nousee tekstien arviointi ja se, miten arviointi konkreettisesti annetaan (esimerkit 14 ja 15). Opettaja korostaa, ettei halua arvioida tekstejä "punaisella kynällä", koska kokee sen leimaavaksi. Kysyessäni osaavatko oppilaat hyödyntää sanallista palautetta, opettaja vastaa ympärilyöreästi, että osa osaa ja osa ei. Tämän todettuaan hän siirtyy heti puhumaan mekaanisesta tekstien korjauksesta, jossa merkitsee raksin marginaalin, kun tekstissä on jotain muokattavaa. Toisaalta tällainen väliarviointi kuuluu kirjoittamisen prosessina -diskurssiin, sillä tekstiä ei arvioida sellaisenaan, vaan oppilaalle annetaan mahdollisuus muokata tekstiä kirjoittamisprosessin aikana. Esimerkissä (15) opettaja mainitsee kielivirheet ja tekstien korjauksen. *Korjata*-verbi ilmaisee jonkin 'tilan muuttamista' (VISK § 463). Verbi siis implikoi, että teksti on jollain tavalla vaillinaista tai virheellistä ja kaipaa korjausta. Tämä heijastaa tuotosorientaatiota ja oikeinkirjoitukseen keskittymistä.

14) H: **osaaks he** sitte **hyödyntää** sitä **sanallista palautetta** mitä sie annat

O: äää. osaa ja ei (nauraa). näkyy vielä abeillaki että osaa ja ei. että. ää. mä oon tehny myös välillä niin että. kun. he on palauttanu työn mulle. ni **mä oon laittanu raksit marginaaliin että tällä rivillä on jotain. muokkaa.** ne on ollu aika hedelmällisiä. että. että sitte ne ollu että hei ope. **mä en tajuu** miks tässä on raksi. ni sitte ku ollaan käyty sitä keskustelua että miksi sillä rivillä on raksi. ni. niistä mä ehkä koen. et niinku. **ne on ehkä oppinu** sitten sen että. ku. just sanonu sitä että. **korjannu.** abiturientille sen samaisen **sinä-passiivin** ja sit sä korjaat sen siellä yo-tekstissä sen saman sinä-passiivin --

15) O: jos siellä on **kielivirheitä** – – ja sit siellä ei oo **koko. teksti punasta**. [nii. niinpä] tai jotain muuta. et. ja sitäki mää pyrin myös laittamaan. noh. yläkoulussa **en** edes **korjaa** punaisella kynällä periaattessa. enkä korjaa lukiossakaan muuta ku abivuonna. ni. ku. punasen kynän leima. mä oon joskus saattanu erivärisillä tusseillaki korjata ihan vaa niinku. kuhan se sieltä erottuu. ni. et se ei ole se punainen. [nauraa] mut joo. [se on ihan hyvä] joku on saanu pinkinkin joskus. mmm. [se kuulostaa iha hyvältä. (nauraa) se ei oo niin karu sitte se palaute] niin. ja sitte oon pyrkiny laittaa. siis nii. se jäi vähän kesken. plussaa ja tämmösetki sinne. että. tavallaan. niillä **hyvilläkin kirjottajilla näkyy siin paperissa merkintöjä**. eikä sit vaan sillä huonolla näkyy niit merkintöjä. **toki sille huonolleki pyrin ne plussat sieltä löytämään ja laittamaan** et missä se on onnistunu. mutta et tavallaan niinku kaikkien paperissa näkyy merkintöjä. ja se **hyvä kirjottaja** ei saa vaan sit täysin merkkamatonta paperia ja numeroa perässä. et sillekin on osotettu sieltä sitte erinomasia kohtia

Opettajan haastatteluaineisto suhteessa havainnointiaineistoon näyttäytyy kirjoittaminen taitona -diskurssin osalta hyvin samanlaisena. Opettajan opetuspuhe ei juurikaan eroa hänen omista käsityksistään tässä diskurssissa. Haastatteluaineistossa opettajan käsitykset kirjoittamisesta taitona olivat vahvasti esillä ja oppitunteja seurattessani taitodiskurssi korostui entisestään.

Havainnointiaineistossa taitodiskurssi esiintyy 28 kertaa, mutta siinä en ole erottanut opettajan ja oppilaiden käsityksiä toisistaan. Taitodiskurssin korostuminen havainnointiaineistossa johtuu varmastikin siitä, että kaikilla havainnoimillani oppitunneilla kirjoitettiin luovan kirjoittamisen tehtävää (esitelty luvussa 3.6.1), joten mekaaninen kirjoitustaito korostui oppilaiden kysellessä ja opettajan ohjeistaessa. Esimerkeissä (16), (17), (18) ja (19) näkyy, että rakenteelliset ja muodolliset seikat korostuvat opettajan opetuspuheessa. *Pilkut, yhdyssanat, tekstin rakenne ja marginaali* kielivät käsitteinä kieliopillisesta kirjoittamisen opetuksesta ja sekä oikeakielisyyden että muodollisten vaatimusten painottamisesta (Ivanič 2004: 227–229; Svinhufvud 2016: 30–31).

16) O: tässä on konsepteja. jokainen piirtää konseptiin **marginaalin** jokaiselle sivulle. kun teet kapalejakoa. **jätät noin neljä ruutua**

17) O: tota. tohon pitäs tulla. tietyllä tapaa **rakenteellisesti** tosi hienosti rakennettu tää olet kuin pekka. kirjota jotain siitä millanen pekan loppuelämä on. mitä pekalle tapahtui

18) O: **kuusankoski on yhteen** ja kahvila siitä erikseen

19) O: seuraavaks **voisit kattoo kielijuttuja**. nyt tästä **puuttuu aika paljon pilkkuja ja tarkista yhdyssanat**. niin ja sit keksi joku otsikko

#### 4.1.2 Niillä on jo idea päässä – kirjoittaminen luovana toimintana

Kirjoittaminen luovana toimintana -diskurssissa korostuu kirjoittaminen oman äänen kanavana, itseilmaisuna ja taidon sijaan kirjoittamisen tyyli korostuu (Ivanič 2004: 229–230, Luukka 2004: 11–12). Tämä diskurssi esiintyy opettajan haastatteluaineistossa yhteensä 11 kertaa.

Opettaja kertoo (esimerkki 20) testaavansa oppilaiden kirjoitusvalmiuksia kirjoitusvihkolla, johon saa kirjoittaa mitä vain valitsemastaan aiheesta. Osa oppilaista kirjoittaa vihkoonsa päiväkirjaa, osa tarinaa. Tässä esimerkissä näkyy yksilöllisen luovuuden korostaminen ja yritys nostaa oppilaiden kirjoittamismotivaatiota. Henkinen luomisprosessi on keskiössä, kun opettaja puhuu *ideasta* (esimerkit 22 ja 23). (Ivanič 2004: 229–230; Svinhufvud 2016: 33–36.) Idea määritellään abstraktiksi substantiiviksi (VISK §976), jolla tarkoitetaan 'oivallusta, uutta ajatusta, aatetta, keksintöä tai pulman ratkaisua' (KS s.v. *idea*).

20) O: meillä siis seiskalla oli. muistaksä viime vuodelta. semmonen **kirjotusvihko**. ni ne tunnin alussa sai kirjottaa [semmosia pikku pätkiä]. koska mä testasin sitä. yleensä mä aina seiskat testaan ja uudet oppilaat. sillä että ku mä en tiä miten ne osaa kirjottaa, ni et **ne saa kirjottaa mulle ekan tekstin ihan mistä tahansa aiheesta** ja semmosta tekstiä mitä ne mielellään kirjottaa. joku on kirjottanu sinne päiväkirjaa joku tarinaa

21) O: sit se et siihen tekstiin aletaan saamaan jotain muutakin ku että matti asuu talossa. vaan että aletaan sit **kuvailemaan ja luomaan sitä mielikuvaa** myös lukijalle et miltä se näyttää [niinpä] se talo ja se matti [niinpä]. ni sit sitä lisää jos puhutaan tarinankirjottamisesta

22) O: niillä on jo **idea** päässä niinku nytki mä ohjeistin niitä tässä että en vieny niille sitä pätkeä missä oli et saat soiton puhelimeen. tai et niinku saat soiton henkilöltä. ni koska mä tiedän et siellä o jollaki niillä on jo visio päässä

23) O: mä oon hyvin tyytyväinen siihen kaikkeen **ideaan. et niitä ideoita** tulee sieltä täältä. [niinpä] ni. ku mä olen huono hyödyntämään niit materiaaleja sillai niinku orjallisesti ni emmä tiedä osaisinko mä. orjallisesti noudat- hyödyntää mitään pelkän luovan kirjottamisen tai muunkaan materiaalia sitte. ja ku niitä poimii koko ajan sit et hei. tossa tuli hyvä idea. totakin vois hyödyntää kirjoittamisessa

24) O: jolloin sit **hyvä tarinankertoja** voi saada hyvän numeron

Käsitteet *idea*, *visio*, *tarina*, *kuvailu*, *mielikuvien luominen* ja *tarinankertoja* näkyvät opettajan haastattelussa (esimerkit 21, 22, 23 ja 24). Jokaisella näistä käsitteistä korostetaan yksilön omaa ääntä ja luovuutta, jotka välittyvät kirjoittaessa.

25) O: **keksit** viikonlopun aikana otsikon ja maanantaina sit kirjoitat sen

26) OP: onks tää hyvä. mä en keksi siihen mitään

O: en mä tiä tarviiks tässä muuta ollakaan. aika hauska. yllättävä lopetus. seuraavaks voisit kattoo kielijuttuja – – niin ja sit **keksi** joku otsikko

27) O: hyvä. sulla on hyvällä mallilla. tarviitko aputarinaa. vai onko sulla jo **idea**.

OP: on idea. en tarvii

Opettajan rooli luovuutta tukevana näkyy esimerkissä (27). Käsitteet *keksiminen* ja *idea* näkyvät havainnointiaineistossa eniten opettajan opetuspuheessa (esimerkit 25, 26 ja 27). *Keksiä* on transitiivinen rajaava verbi, joka 'ilmaisee kerrallista resultatiivista tapahtumaa ja on aspekti-



taan rajattu' (VISK §1512). Keksimisellä tarkoitetaan Kielitoimiston sanakirjan mukaan ajatte-  
luun perustuvaa henkistä toimintaa (KS s.v. *keksiä*). Molemmat näistä käsitteistä liittävät kir-  
joittamisen luovuuteen ja luovaan toimintaan.

Havainnointimuistiinpanoissani kirjoittaminen luovana toimintana -diskurssi näkyy 21  
kertaa eli toiseksi eniten taitodiskurssin jälkeen. Tähän vaikuttaa se, että havainnoimillani op-  
pitunneilla kirjoitettiin luovan kirjoittamisen tehtävää, jossa oppilaat pääsivät käyttämään mie-  
likuvitustaan. Jos kirjoitustehtävänä olisi ollut vaikkapa asiatekstin kirjoittaminen, korostuisi-  
vat havainnointimuistiinpanoissa täysin erilaiset kirjoittamisdiskurssit.

#### 4.1.3 *Kirjota tollai tarinanpalastelumaisesti* – kirjoittaminen prosessina

Kirjoittaminen prosessina -diskurssi esittää kirjoittamisen nimensä mukaisesti prosessina, jossa  
on monia vaiheita (Ivanič 2004: 231–232). Kyseinen diskurssi esiintyy opettajan haastattelussa  
5 kertaa eli kaikista vähiten. Tämä on yllättävää, sillä tutkimani kirjoitustehtävä hyödynsi pro-  
sessikirjoittamisen keinoja, joten oletuksenani oli opettajan korostavan prosessikirjoittamista  
kirjoittamisen opettamisesta puhuessaan. Prosessikirjoittamisen opettaja mainitsee suoraan  
(esimerkit 29 ja 31) tai sitten erilaisella käsitteellä, mutta prosessikirjoittamiseen viitaten. Esi-  
merkissä (28) hän puhuu "tarinanpalastelusta" ja esimerkissä (30) korostaa, että tekstin syvälu-  
kemisen opetuksessa auttaisi apukysymykset ja keskustelu koko ryhmän kanssa yhteisesti en-  
nen kirjoittamisen aloittamista. Opettajan puheessa kuuluu, että prosessikirjoittaminen on op-  
pitunneilla eriyttämistä helpottava tapa kirjoittaa. Kun jokainen saa edetä omaan tahtiin, on  
helpompi tarjota apua sitä tarvitseville.

28) O: harjoituksina ollaan tehty [sosiaalisia kirjoitustehtäviä] aika paljonkin. että on saanu kaverin  
kanssa kirjottaa sit niitä tekstejä. varsinki sillai niinku et kirjota kuvailu. ni sitä on voitu tehdä yhdessä.  
ja kirjoita kertova. kirjoita dialogi. niinku tollai ehkä **tarinanpalastelumaisesti**

29) O: mut kirjoitusharjoituksia tehään välillä tehään niin et tehään vaan lyhyitä pieniä juttuja sit  
välillä **prosessikirjoittamista**

Eriävän näkemyksen prosessikirjoittamisen hyödyille opettaja tuo esille esimerkissä (30).  
Haasteelliseksi hän kokee oppilaiden erilaiset taitotasot. Tämä taitojen heterogeenisyys aiheut-  
taa sen, että osa nopeista lukijoista ja kirjoittajista joutuu odottelemaan muita ryhmäläisiä.

30) O: siinä näky ainakin tosi paljon haasteita sen tekstin niinkun voisko sanoo syvälukemisessa.  
[mm] et jäädään jotenki siihen pintatasoon kiinni

H: miten sie sitte yrität auttaa niitä [oppilaita] ymmärtämään sitä tekstiä tai minkälaisia keinoja sulla  
on siihen

O: yks keino on se että kun ne lukee vaikka nyt novellin. ni et siellä on niit semmosia **kysymyksiä** millä tavalla. **mitkä auttaa niitä avaamaan sitä tekstiä** ja tekstin niinku sitä teemaa ja viestiä ja sanomaa ja muuta. niinku sen pohjalta et siinä tehään tavallaan semmoset tehtävät ensin ja **sit vasta lähetään kirjottamaan** siitä. ni se on yks keino et siellä on apukysymyksiä avaamassa sitä tekstiä. [joo] mut mä luulen et siitä ois viimeksi. tai koen et siitä **ois** ehkä vielä **pitäny käydä keskusteluu niinku koko luokan kanssa** ennenku päästää kirjottamaan. muttaku siinäki on se haaste. että lukijoita on monentasosia [mm niinpä] siellä on niitä nopeita lukijoita ja hitaita lukijoita. ni sit mä jotenki koen et mä halusin päästää ne nopeet lukijat jo sit kirjottamaan. ja sitä ettei tarvii odottaa sitä viimestä joka pääsee sit ne samat vaiheet. ehkä ois pitäny. se ois ehkä semmonen nyt siitä viimeker-tasesta kirjottamisjutusta. [joo] et se teksti ois ainaki vaatinu semmosta et sitä ois vielä yhdessä käyty ehkä läpi. [niinpä] keskustellen sitä tulkintaa ja muuta. sit ois ehkä irronnu parempia tekstejä. kenties (nauraa)

31) H: minkälaisessa roolissa tieto- ja viestintäteknologia on. on siun kirjottamisen opetuksessa  
O: – – siinä on paljon hyviä plussapuolia ja se **esimerkiksi prosessikirjottamiseen istuu tosi hyvin** et koska silloin voi muokata sitä tekstiä ja. se ei oo turhauttavaa jos sun pitäis paperilla kirjottaa taas jotain uusiks

Havainnointiaineistossa kirjoittaminen prosessina -diskurssi esiintyy useammin, yhteensä 15 kertaa eli kolmanneksi eniten kaikista kirjoittamisdiskursseista. Tässä määrässä on mukana sekä opettajan että oppilaiden puheista poimitut havainnot diskurssin esiintymisestä. Opettajan opetuspuheessa kuuluu oppilaiden ohjaaminen vaihe vaiheelta eteenpäin kirjoitus-tehtävän kanssa: ensin kirjoitetaan paikka ja ihmisen nimi erillisille papereille (esimerkki 32), sitten kirjoitetaan ajatuskartta paperiarkille ja listataan mukana olevat tavarat (esimerkki 33).

32) O: **toiseen lappuun kirjoitat jonkun julkisen paikan.** kauppa. puisto. sinne voi olla pääsymaksu. joku julkinen paikka. mikä tahansa. eli **toisessa lapussa pitäis olla ihmisen nimi.** toisessa julkinen paikka

33) O: nyt mä **jaan A3-arkit joihin voitte täydentää tapahtumapaikkaa.** jos teille on tullu kotona mieleen jotain uusia ajatuksia. henkilöpaperissa on tyhjä **marginaali johon tulee listata kaikki tavarat. jotka sulla on tällä hetkellä mukana**  
OP: käsi. pää

Esimerkit (34) ja (35) osoittavat, kuinka opettaja avustaa oppilaita eteenpäin kirjoitusprosessissa kyselemällä apukysymyksiä tarinan yksityiskohdista. Esimerkissä (36) opettaja niin ikään auttaa oppilaita kirjoitusprosessin alkuun tarjoamalla valmiin aloituksen tarinalle, jos omat ideat eivät ota syntyäkseen. Esimerkissä (37) mainitaan *suunnitelma*, joka on tärkeässä roolissa luovan kirjoittamisen tehtävää tehdessä. Suunnitelmalle on varattu kuudesta oppitun-nista kaksi, eli huolelliselle suunnittelulle on varattu kolmasosa koko kirjoittamiskokonaisuudesta.

34) O: sit se paikka. mieti mitä sieltä löytyy. **ketä muita siellä on. miltä siellä tuoksuu.** mitä kaikkee muuta. rullaportaat. ravintolat. kaikkia yksityiskohtia koitat keksii. – – mitä siellä näkyy. kuuluu

35) O: **minkälaisia suhteita sillä on.** ketä kuuluu läheisiin ystäviin

36) O: jos on hankaluuksia päästä alkuun. **luen tuolta sellasen tarinan alituksen** josta saa idean tarinan alotukseen. mut en lue sitä kaikille koska tiian. että osalla on jo lähteny ajatukset laukkaamaan

37) O: pistäkääs nyt kynää sauhuamaan. tavoitteena on että tällä tunnilla on kaikilla **suunnitelma** valmis. huomenna kaikki pääsee kirjottamaan

Esimerkissä (38) näkyy hyvin, miten opettaja ei niinkään kiinnitä huomiota tekstiin kokonaisuutena, vaan korostaa yhtä tarinan osiota kerrallaan. Tekstille ei määritellä mitään minimipituutta, vaan sen tulee sisältää opettajan luettelemat tarinan osat.

38) O: tarinan tulee olla niin pitkä että kerkee tulla joku **taphtuma** ja **käänne** ja että se tarina etenee luontevasti

Keskeisiä käsitteitä, joita havainnointiaineistossa opettajan puheesta kuuluu ovat *ajatuskartta*, *suunnitelma*, *apukysymykset* sekä *prosessikirjoittaminen*. Kielitoimiston sanakirja (KS s.v. *prosessikirjoittaminen*) määrittelee prosessikirjoittamisen kirjoittamiseksi, jossa 'ilmaisua hiotaan vähitellen kohti lopullista asua' ja suunnitelman 'suunnittelun tulokseksi, luonnokseksi, ehdotelmaksi, ajatukseksi tms. jnk aiheen, hankkeen tms. toteuttamisesta' (KS s.v. *suunnitelma*).

#### 4.1.4 Osa kirjottas aina tarinoita – kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena

Kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena -diskurssissa kirjoittaminen liittyy johonkin sosiaalisen kontekstin muokkaamaan tekstilajiin. Kirjoittaminen nähdään ensisijaisesti tekstilajin tuottamisena (Ivanič 2004: 232–234). Opettajan haastatteluaineistossa kirjoittamisen tekstilajin tuottamisena -diskurssi esiintyi 13 kertaa, kolmanneksi eniten taitodiskurssin ja sosiaalisen toiminnan diskurssin jälkeen.

Tekstilajituottamisen näkökulmasta erilaisten tekstilajien listaus ja koulumaailmassa vaadittavat tekstilajit korostuvat opettajan haastatteluaineistossa. Opettaja mainitsee eri tekstilajeista kuvailevan tekstin, kertovan tekstin ja dialogin (esimerkki 39), asiapohjaisen tekstin (esimerkki 40), vaikuttavan tekstin, arvostelun, mielipidekirjoituksen (esimerkki 41), blogitehtävän ja verkkotekstit (esimerkki 42), päiväkirjan kirjoittamisen (esimerkki 45) sekä Snapchat-pikaviestiapplikaation (esimerkki 46).

39) H: ootsie koskaan teettäny mitään semmosta niinku sosiaalista kirjottamistehtävää  
O: ööö en ehkä semmosta niinku arvioitavaa – – mut sitte niinku harjoituksina ollaan tehty aika paljonki – – sillai niinku et **kirjota kuvailu**. ni sitä on voitu tehdä yhdessä. **ja kirjoita kertova. kirjoita dialogi**

40) O: ehkä niinku **asiapohjasessa tekstissä ni sit siellä ehkä ne omat omien mielipiteiden perustelu** oli se ne sitte minkälaisia niinku asioista hyvänsä kirjoitetaan ni sit se että osaa jollain tavalla niinku selittää sen miten on päätyne siihen ajatukseen mihin on päätyne

41) O: ehkä niinku **tekstilajin näkökulmasta**. et esimerkiks nyt **vaikuttavia tekstejä** me ollaan kirjoitettu syksyllä kasien kanssa. **arvostelu. mielipidekirjotus**. et ehkä niinku siitä näkökulmasta [opetussuunnitelma] ohjaa kirjoittamisen opetusta

42) H: **millä tavalla** sie sitte **ohjeistit** sitä **blogitehtävän kirjoittamista** tai oliko sulla jotkut. vinkit että

O: me **tutustuttiin** ensin vähän siihen **blo blogeihin** – – emmä tiedä onks se blogikirjoittaminen nyt esimerkiksi semmonen [ei se välttämättä ton ikäsille enää oo] nii. tai ylipäätään tulevaisuudessa. verkkokirjoittaminen taas. **verkkotekstien kirjoittaminen ylipäätään. nii.** nii nii. **sitä ehkä ihmiset työssään. jos suuntautuu sille alalle ni tekee**

43) H: ootko sie koskaan kysynyt oppilaitten toiveita noitten kirjoitustehtävien suhteen

O: emmätiä. oon mä ehkä. tai siis jossain määrin se että. jonkun verran mä teen niiden kanssa semmosta. et. miten. niinku kurssin suunnittelua et miten kokisit et tän oppis paremmin ja näin mut ei ehkä niinku sillai. no periaattessa monesti mielipidekirjoitus – – mutta ei ehkä niin että mitä **tekstilajia** sillä kertaa saa kirjoittaa (naurahtaa) [joo] koska **osa kirjoittaa aina tarinoita**

44) H: onks teillä ollu mittään semmosta **verkkokirjoittamista** tai itessään että tekisitte nettiin jotaki tekstejä

O: siellä **on semmonen kirjablogi**. ööö ajatuksena että ne jotka lukee. ylimääräisiä kirjoja eli semmosia. mitkä ei välttämättä oo kurssiin liittyviä. ni ne voi tehdä sinne sit sitä kirjablogia

45) H: luulet sie että ne kirjoittaa vapaa-ajallaan jotaki

O: on siellä muutamia. tyttöjä jotka kirjoittaa myös vapaa-ajalla. muistaakseni on sanonuki. mut ei oo kauheen montaa tässä luokassa jotka kirjoittaa vapaa-ajalla. jos nyt muistan oikein. mut pojista ei taida kukaan kirjoittaa mitään. olen vähän sitä mieltä. ei varmaan näist tässä luokassa ei oo taida olla ketään semmosta. [niinpä] ja must tuntuu että ylipäätään pojat harvemmin. et niitä tyttöjä löytyy vähintään niitä **päiväkirjankirjoittajia**. mutta. sitten. ehkä **se on niinku blogi päiväkirja. mitä ne lähinnä tekee kotona**. jos ne kirjoittaa jotaki

Koulukirjoittamisen ja vapaa-ajan kirjoittamisen eroista puhuttaessa opettaja toteaa, etteivät oppilaat taida enää kirjoittaa edes tekstiviestejä, vaan ovat vaihtaneet kirjoittamisen kuvien ottamiseen Snapchat-applikaation kautta (esimerkki 46).

46) H: ne **taida ottaa snäptsättiä** enemmän – –

47) H: koetko. sie että oppilaat ymmärtää tavallaan just sen koulukirjoittamisen ja sen vapaa-ajan kirjoittamisen yhtäläisyyden tai yhtäläisyydet. vai onks se kuilu ihan järjettömän suuri. sen koulussa tapahtuvan kirjoittamisen ja vaikka sen whatsappailun välillä

O: mä vähä epäilen et. sit ne jotka siis kirjoittaa. **jos nyt jättää ne whatsappit pois**. whatsappin ja koulukirjoittamisen välillä o iso ero. **ne ei varmaan laske sitä whatsappien kirjoittamista kirjoittamiseksi ylipäätään**. ku se nyt vaan on mitä tehdään puhelimella. tosin on niitä. jotka tarjoutuu kirjoittamaan puhelimella sen oman tekstinsäkin. [naurua] mutta tota (naurua) tota tota. niin ne ei sitä laske ehkä sitä whatsappia kirjoittamiseksi. mutta tota. sit ne jotka kirjoittaa vapaa-ajalla ni. mä en usko että niille on sit välttämättä se. koulukirjoittamisen kaa sit niin iso kuilu ku se. kirjoittaminen ei oo. mmm tai siihen ei liity jotain negatiivista vaan se o. ehkä osa sitä ihmistä tietyllä tapaa

Kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena -diskurssia ei esiintynyt havainnointiaineistossa kertaakaan. Tämä johtunee siitä, että kirjoitustehtävä itsessään oli luovan kirjoittamisen tehtävä, joka kirjoitettiin prosessikirjoittamisen menetelmiä apuna käyttäen. Kirjoittaminen oppitunnilla liittyi siis automaattisesti tähän kyseiseen prosessikirjoittamista hyödyntävään kirjoitustehtävään eli tiettyyn tekstilajiin.

Kirjoittamista tekstilajin tuottamisena -diskurssia ja siihen läheisesti liittyvää genrepedagogiikkaa on arvostelu auktoriteettia korostavaksi (Luukka 2004: 18). Opettajan auktoriteetti-asema korostuukin esimerkissä (45), jossa opettaja mainitsee epäilevänsä, ettei luokan pojista kukaan kirjoita vapaa-ajallaan mitään. Tässä paljastuu myös opettajan melko perinteinen käsitys kirjoittamisesta. Esimerkissä (39) opettaja toteaa, ettei ole teettänyt "semmosta niinku arvioitavaa" sosiaalisen kirjoittamisen harjoitusta, joka esittää hänen asemansa auktoriteettina, arvioijana.

#### ***4.1.5 Ollaan tekemässä hissanopen kanssa yhteistyötä ja koevastausta aletaan rakentamaan – kirjoittaminen sosiaalisena toimintana***

Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana -diskurssi korostaa kirjoittamisen kontekstisidonnaisuutta: kirjoittaminen on tavoitehakuista toimintaa oikeassa yhteisössä (Ivanič 2004: 234–237). Diskurssi nousee opettajan haastatteluaineistosta esille 15 kertaa. Se on toiseksi eniten taitodiskurssin jälkeen. Eniten sosiaalisen diskurssin sisällä näkyy yhteistoiminnallista kirjoittamista, kuten esimerkissä (48). Luovan kirjoittamisen tehtävässä vertaisarvioitiin toisten tekstejä, joten aihe on siinä mielessä pinnalla myös haastattelutilanteessa.

48) O: mut sitte niinku harjoituksina ollaan tehty aika paljonki. että **on saanu kaverin kanssa kirjoittaa** sit niitä tekstejä. varsinki sillai niinku et kirjota kuvailu. ni sitä on voitu tehdä yhdessä

Esimerkissä (49) näkyy yhteistoiminnallisen opetuksen ote kirjoittamisen opetukseen. Haastatteleman äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja kertoo aikovansa tehdä yhteistyötä historian opettajan kanssa. Hyvän koevastauksen käytänteiden oppiminen helpottaa tietysti tulevaa opiskelua toisella asteella ja muissa oppiaineissa, mutta vapaa-ajan kirjoittamista se ei palvele.

49) O: me **olla tekemässä varmaan ton hissanopettajan kanssa yhteistyötä** ja koevastausta lähetään rakentamaan sit sinne

Opettajan käsityksissä kirjoittamisen opetuksesta korostuu vertaispalautteen antamisen merkitys. Esimerkissä (50) näkyy opettajan halukkuus sisällyttää vertaispalautteenantoa kirjoitustehtäviin. Esimerkissä (51) opettajan puheessa kuuluu yksi yhteistoiminnallisen kirjoittamisen piirteistä, keskustelu ennen kirjoittamisen aloittamista.

50) O: yhä enemmän mä yritän saada sitä että siellä ois sitä **vertaispalautetta**. varsinki tämmösissä niinku selkeesti isommissa töissä. että koska mun mielestä ne oppii siitä. kun ne **lukee toisen tekstiä**. niin **ne löytää sieltä jotain juttuja et hei ton asian voi tollakin tavalla** sanoo ja **sit ne totee et en mä itekään ookaan välttämättä niin huono**

51) O: – – ois ehkä vielä pitäny käydä **keskusteluu** niinku **koko luokan kanssa** ennenku päästää kirjoittamaan – –

Kirjoittaminen aidossa ympäristössä näkyy etenkin blogikirjoittamisesimerkeissä (esimerkit 52 ja 53), vaikka opettaja kyseenalaistaakin koko blogikirjoittamisen mielekkyyden: "emmä tiedä onks se blogikirjoittaminen nyt esimerkiksi semmonen – – tai ylipäätään tulevaisuudessa".

52) O: ne voi tehdä sinne sit sitä **kirjablogia**. eli ne käy kirjoittamassa sinne kirjasta tekstin ja antaa sille pienen arvosanan. ja niinku siitä näkökulmasta et se toimii vähän niinku kirjavinkkauksena muille

53) O: mää ehkä nyt kritisaisin sitä että. **emmä tiedä onks se blogikirjoittaminen** nyt esimerkiksi semmonen [ei se välttämättä ton ikäsille enää oo] nii. tai ylipäätään tulevaisuudessa. verkkokirjoittaminen taas. **verkkotekstien kirjoittaminen ylipäätään**. nii. nii. **sitä ehkä ihmiset työssään. jos suuntautuu sille alalle ni tekee**

Esimerkissä (54) opettaja epäilee, ettei ryhmän oppilaista kovin moni kirjoita vapaa-ajallaan mitään. Esimerkissä (55) hän veikkaa, etteivät oppilaat ajattele pikaviestiapplikaatioissa viestimisen olevan kirjoittamista lainkaan. Esimerkissä (56) kirjoittaminen nähdään sosiaalisena toimintana: mielipiteen perustelulla on aina jokin sosiaalinen konteksti, asia, jota perustellaan.

54) O: **mut ei oo kauheen montaa** tässä luokassa **jotka kirjoittaa vapaa-ajalla**. jos nyt muistan oikein

55) O: **ne ei varmaan laske sitä whatsappien kirjoittamista kirjoittamiseksi** ylipäätään. ku se nyt vaan on mitä tehään puhelimella

56) O: **mielipiteen perustelemisessa mä oon sanonu. et tätä taitoo sä tarviit aina**. et sun pitää osata perustella joko suullisesti tai kirjallisesti ni. se et jos sä olet jotain mieltä tai jos sä haluat vaikuttaa jollekin – – **jos sä haluat jotain äitin ja isän saada ostaa. [mm] sun pitää osata perustella että miks se pitäis ostaa**. että. et niinku. et siinä mielessä niinku ehkä arkielämän tilanteita. sit niinku tuon niille et missä ne vois sitä taitoo tarvita

Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisestä kirjoittamisen opetuksessa opettaja kertoo käyttävänsä sitä apuvälineenä. Tietokoneella ei kirjoiteta ainoastaan tietokoneella kirjoittamisen vuoksi (esimerkki 57).

57) H: **minkälaisessa roolissa tieto- ja viestintäteknologia on.** on siun kirjoittamisen opetuksessa  
O: mä koen sen olevan, ennemminkin niin, että se on **apuväline.** ei et emme kirjoita tietokoneella tietokoneella kirjoittamisen vuoksi, mutta että, toki se on osa nykypäivänä pitää osata sitäkin ja harjotella sitäkin mutta että **emmä nää sitä niin kauheen, isona**

Opettajan osalta havainnointiaineistossa sosiaalisen kirjoittamisen diskurssi esiintyy lähinnä yhteistoiminnallisesta näkökulmasta (esimerkit 58, 59 ja 60). Kokonaisuudessaan sosiaalisen toiminnan diskurssi näkyy havainnointiaineistossa 14 kertaa, mutta tässä luvussa ovat mukana myös oppilaiden käsitykset, jotka havainnointiaineistosta nousivat.

58) O: kun **kaveri on merkinnä** marginaaliin raksia, että tässä kohassa on jotain pielessä ni tarkista oppikirjan sivulta 64 yhdyssanaohjeita ja alkukirjaimista, huomasin että niissä oli virheitä, ja sivuilta 61–62 pilkuista, **jos oma teksti on käyny kaverilla arvioissa** ja oot tarkastanu nuo oikeinkirjotusjutut kirjan avulla omasta tekstistä, ni tuo mulle ja annan ohjeet sit että mitä teet seuraavaksi

59) O: **näyttäkää viereiselle** et keksiikö se sille henkilölle vielä jotain lisää – – **kaverille voi näyttää** et keksiiks se siihen jotain lisää jos itsellä loppuu ideat

60) O: **jos et oo vielä antanut sitä kaverille luettavaks ni anna,** ja pyydä palautetta – – mikä on hyvää ja mikä huonoa, kirjota niitä sinne, hyvä huomio, tosi hyvä, loistavaa

#### 4.1.6 *Kauheen vähän mä perustelen, ku näillä on se et "ihan sama, ei oo motii"* – kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana

Sosiopoliittisen toiminnan diskurssi korostaa valtaa kirjoittamisessa. Valta voi kohdistua joko kirjoittajaan itseensä tai olla kirjoittajan käyttämää valtaa. (Ivanič 2004: 237–240). Sosiopoliittisen toiminnan diskurssin merkitystä aineistossa on melko haastava tutkia, sillä tarkastelen nimenomaan kirjoittamisen opetusta. Opetus ja pedagogiikka (esimerkki 61) kirjoittamisen taustalla luovat jo ennakkoon valtasuhteita, jotka ovat jollain tavalla läsnä kirjoittamisen opetuksessa koko ajan. Kirjoittamisdiskurssi siis rajautuu tutkimuksessani koulukontekstiin ja jossain määrin myös luovan kirjoittamisen tehtävään, vaikka tätä en haastatteluissa tai havainnoissa painottanutkaan.

61) H: pitäiskö sitä [kirjoittamisen opettamista] siun mielestä olla siellä yliopiston puolella jo enemmän, vai onks se silleen, että se käytäntö sit ohjaa paremmin  
O: ehkä nimenomaan siitä opetuksen näkökulmasta kuitenkin, **pedagogiikan näkökulmasta**

Opettajan auktoriteettiasema korostuu tilanteissa, joissa neuvotaan, ohjataan, käydään oppilaan luona luokassa tai kirjoitetaan tehtävänantoja (esimerkit 62, 63 ja 64).

62) O: **multa saa koko ajan kysyä**. mä jotenkin ajattelen että siinä vaiheessa **multa saa kysyä neuvoa** eikä sit vaan et mä arvioin sitä valmista tuotosta

63) H: miten sie oot kokenu et mitkä on niitä suurimpia haasteita siinä kirjottamisen opetuksessa ja miten sie oot mahdollisesti niitä ratkassu

O: no se eriyttäminen ja se on mun mielestä edelleen ongelma. se on aina. se on iso asia. et. ja **sit se et riittäis aikaa käydä niitten jokasen luona ku luokassa on se kaksikymmentä**

64) O: **ku ne kirjotti ne ni ne sai itse valita aiheen tosin siihen oli ollu semmosia ehkä johdattelevia tehtävänantoja**. sitä ennen et mistä ite pidät ja mikä itestä mättää ja poimi sit vaikka niistä aiheista se. mistä lähet kirjottamaan

Esimerkissä (65) opettaja kertoo, ettei juurikaan pyri perustelevaan kirjoitustehtävien tärkeyttä oppilaille, koska he ajattelevat, että "ihan sama, ei oo motii". Oppilaiden motivaation kirjoitustehtävien tekemiseen voisi opettajan näkökulmasta tulkita olevan huono.

65) H: no oot sie millään tavalla koittanu perustella. noissa kirjoitustehtävissä et tulet tarvitsemaan tätä taitoo (nauraen) tulevaisuudessa. ja nämä ja nämäkin asiat mitä teet arkipäivässä on kirjottamista

O: **kauheen vähän mä ehkä perustelen tuolta näkökulmasta ku näillä on ehkä se että ihan sama. ei oo motii**. [niinpä] ni. hyvin vähän mä sitä. ku niille se tulevaisuus on jotain. jotain. emmä. ne ei ehkä ajattele sillä tavalla että minä nyt olen joskus aikuinen ja minä tarvitsen tätä asiaa

H: mm totta. se on tässä ja nyt se elämä.

Havainnointiaineistossa sosiopoliittisen toiminnan diskurssi esiintyi kuusi kertaa. Tämä diskurssi esiintyi toiseksi vähiten kirjoittaminen tekstilajien hallintana -diskurssin jälkeen, jota ei esiintynyt luokkahuonehavainnoissa kertaakaan. Itestään selvästi opettajalla on luokkahuoneessa tietynlainen auktoriteettiasema, jonka koulu yhteiskunnallisena toimijana rakentaa. Luokkahuoneessa opettajalla on valta-asema, jonka vuoksi hän on vahva toimija ja ohjeistaja kirjoitustehtävien tekemisessä (esimerkit 66, 67 ja 68).

66) O: **mä kerron** myöhemmin. **mä kerään** nää laput sit talteen

67) O: jos olet suunnitellut sekä henkilöhaahmon. tapahtumapaikan ja tavarat. jotka sulla on mukana niin nosta käsi pystyyn **ni tuon konseptin ja tsekkaan** että onko sulla riittävästi matskua – – sun tarinassa pitää olla päähenkilö. suosittelen että se ois tuo henkilö. jota oot miettinyt mut sen ei oo pakko olla. sit tästä listasta valitset kaks tavaraa mukaan siihen tarinaan

68) O: **huomasin**. että niissä oli virheitä

*Pedagogiikka, valta, oppilaitos* ja *arviointi* ovat käsitteitä, jotka nousevat esiin sosiopoliittisen diskurssin näkökulmasta aineistoa tarkastellessa.



Opettaja käyttää runsaasti modaalisia partikkeleita, jotka ilmaisevat epävarmuutta. Tällaisia partikkeleita ovat esimerkiksi *ehkä*, *no*, *varmaan* sekä *niinku* (VISK § 1551, § 861). Näiden modaalisten partikkelien esiintyminen vaikuttaa tuloksiini, joita tein opettajan käsityksistä kirjoittamisen opetuksesta.

Erityisen kiinnostavaa opettajan haastatteluaineistoa ja havainnointiaineistoa tarkastellessa on, että opettajan opetuspuhe eroaa hänen omista käsityksistään kirjoittamisen opetuksessa. Haastatteluaineiston perusteella opettajan käsitykset kirjoittamisesta ovat monipuoliset ja hänestä muodostuu kuva tiedostavana kirjoittamisen opettajana. Opettajan vahva kiinnostus kirjoittamisen opetusta kohtaan lisäsi hänen tietouttaan kirjoittamisen tärkeydestä, mutta oppitunneilla perinteiset kirjoittamiskäsitykset korostuivat. Opettaja suhteuttaa omia kommenttejaan kirjoittamisesta suomalaisten kirjoittamisen opetuksen opetustraditioon, jossa ajatuksen kirjoittamisesta normien hallintana korostuvat. Tällaiset opetustraditiot ovat vahvoja ja vaikuttavat varmasti osin tiedostamattakin opettajan toimintaan.

## 4.2 Oppilaiden käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta

Tässä luvussa tarkastelen, millaisia käsityksiä oppilailla on kirjoittamisen opetuksesta haastattelu- ja havainnointiaineiston valossa. Tutkittavassa luokassa oli 22 oppilasta, joista 17 osallistui tutkimukseen. Oppilaiden nimet ovat pseudonyymejä. Tutkimukseen osallistuneista oppilasta tyttöjä oli 10: Tinja, Niina, Ella, Iitu, Aino, Jasmin, Lotta, Anni, Maiju ja Maikki. Poikia oli 7: Jimi, Tommi, Joni, Eikka, Leo, Juuso ja Riku. Ryhmähaastattelin oppilaat neljässä ryhmässä. Oppilaiden haastattelut kestivät noin kymmenen minuuttia per haastattelu. Oppilaiden ryhmähaastattelujen haastattelukysymykset löytyvät liitteestä 2. Taulukossa 4 on esitetty kunkin diskurssin esiintyvyys oppilaisen haastatteluissa.

Taulukko 4. Oppilaiden haastatteluista nousseet kirjoittamisdiskurssit.

Oppilaiden haastattelut	Esiintyvyys aineistossa
Kirjoittaminen taitona	9
Kirjoittaminen luovana toimintana	28
Kirjoittaminen prosessina	5
Kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena	17
Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana	20
Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana	2

#### 4.2.1 *No kyl mää ny kirjoittaa osaan – kirjoittaminen taitona*

Kirjoittaminen taitona -diskurssissa korostuu kirjoittamisen perinteiseksi tulkittu näkemys siitä, että kirjoittaminen on normatiivista (Ivanič 2004: 227–228). Oppilaiden haastatteluissa taitodiskurssi esiintyi vain yhdeksän kertaa, kolmanneksi vähiten kirjoittaminen prosessina- ja kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana -diskurssien jälkeen. Tämä saattaa johtua siitä, että haastattelutilanteessa oppilaat melko usein myötälivä haastatteluryhmäläisiään eivätkä tuoneet omia käsityksiään selkeästi esille. Usein oppilaat käyttivät myös vastauspartikkeleja, esim. *mm*, *joo* ja *nii*, jotka ohjailivat vuorovaikutusta haastattelutilanteessa, mutta eivät varsinaisesti antaneet mitään informaatiota sisällöllisesti. Olen karsinut näitä vastauspartikkeleja aineistoesimerkeistä, sillä en koe niiden antavan lisäinformaatiota tutkittavista, vaikka vuorovaikutuksessa ne ovatkin tärkeitä. Vastauspartikkelien avulla voidaan osoittaa kuuntelua, sanoman vastaanottamista, kehotusta jatkaa puheenvuoroa tai halukkuutta ottaa se. (Ruusuvoori & Tiittula 2009: 26.) En analysoi keskusteluja vuorovaikutustutkimuksen keinoin, joten sanatarkka litteraatti ei ole välttämätöntä.

Kysyessäni millainen kirjoitustehtävä oli, vastasi Leo heti minkä koki tehtävässä vaikeaksi. Aino totesi kappalejakojen unohtuneen, mikä ei suoranaisesti vastannut esittämääni alkuperäiseen kysymykseen, vaan oli jatkoa Leon repliikille. Taitodiskurssi siis näkyi heti vahvasti oppilaiden haastatteluissa. Esimerkissä (71) kysyn, eroaako WhatsApp-pikaviestiapplikaatiossa tapahtuva kirjoittaminen jollain tavalla koulukontekstin kirjoittamisesta. Leo vastaa, ettei WhatsAppissa ole väliä liittyykö tekstiinsä esimerkiksi pisteitä. Tämä vastaus kaiuttaa taitodiskurssia ja osoittaa, että kirjoittaminen taitona liittyy erityisesti koulukirjoittamiseen. Vapaaajan kirjoittaminen nähdään ennemminkin viestien välittämisenä ja kommunikointina, jolloin kirjoitetun kielen konventiot eivät ole yhtä suuressa roolissa kuin koulun tekstikäytännöissä.

69) H: minkälainen toi tarinankirjoitustehtävä oli teijän mielestä

Leo: **vaikeeta** ehkä oikeinkirjoitus

Aino: välillä unohtu ne **kappalejaot**

70) H: millasta harjoitusta vois tarvita siihen, et jos pitää kirjoittaa vaikka joku tiedote

Leo: **oikeinkirjoitus** vois olla

71) H: mut erooks se. whatsappissa kirjottelu. teijän mielestä sitte siitä mitä te kirjoitate. vaikka kouluaineeseen tai tohon tarinaan

Leo: no eipä siellä oo väliä onks siellä **pisteitä** vai mitään

*Helppo*-käsite näkyi myös oppilaiden käsityksissä kirjoittamisesta. Maikki totesi halua- vansa kirjoittaa "helppoja ja lyhyitä" tekstejä. Kirjoittamisen virhekeskeisyys korostuu oppilai- den puheessa (Ivanič 2004: 227–228).

72) H: minkälaista kirjoitustehtävää sie haluisit tehdä  
Maikki: **helppoja ja lyhyitä**

Rikun kommentti, jossa hän vastasi kysymykseeni kokevatko oppilaat tarvitsevansa kir- joittamista tulevaisuudessa, on mielenkiintoinen. Riku vastasi "kyl määhän nyt kirjottaa osaan", mikä kiteyttää oppilaiden käsityksiä siitä, että kirjoittaminen on mekaaninen taito, joka joko on tai ei ole. Rikun "no kyl määhän ny"-lausevastaus selventää sanomaa siitä, että kirjoittamisen taito koetaan itsestään selväksi. (VISK § 1203).

73) H: etteks te koe että te tulevaisuudessa tarviisitte kirjoittamista  
Riku: **no kyl määhän nyt kirjottaa osaan**

Oppilaat näkevät kirjoittamisen hyvin konkreettisena taitona. Normatiivinen kielioppi, oikein- kirjoitus ja tietyt vaatimukset kirjoitetulle tekstille korostuvat. Kirjoittamisen laajempaa sosio- kulttuurista puolta ei nähdä ollenkaan, kuten esimerkiksi (73) näkyy. Oppilaat käsittävät kir- joittamisen heti yksinomaan mekaaniseksi tekstin tuottamiseksi, eivät taidoksi.

Havainnointiaineistossa (74) ja (75) oppilaiden puheesta nousevat käsitteet *tekstin pituus*, *käsiala*, *iso alkukirjain* sekä *tavuttaminen*. Kaikki näistä korostavat samaa mekaanista kirjoit- tustaitoa.

74) OP: **minkä pituinen** tästä pitää tulla  
O: ei oo mitään sivumäärää. riippuu **käsialastakin** miten pitkä siitä tulee

75) OP: onko paikkakunnan nimet **isolla** – – mä **tavutinkin** tän sanan  
O: silti siinä on kirjoitusvirhe (nauraen)  
OP: (nauraa) ei varmana oo. missä [vieruskaveri löytää virheen]

#### 4.2.2 *Voi keksiä ite* – kirjoittaminen luovana toimintana

Kirjoittaminen luovana toimintana -diskurssissa kirjoittaminen esitetään ilmaisukeinona ja oman tyylin esille tuomisena (Ivanič 2004: 229–230; Luukka 2004: 11–12). Oppilaiden haas- tatteluaineistossa kirjoittaminen luovana toimintana -diskurssi esiintyy 28 kertaa, eniten kai- kista kirjoittamisdiskursseista. Toiseksi yleisin kirjoittamisdiskurssi on sosiaalisen toiminnan diskurssi, joka esiintyy oppilaiden haastatteluissa 20 kertaa.

Oppilaiden haastatteluissa esiintyvät useaan otteeseen käsitteet *keksiminen*, *luovuus*, *runot*, *näytelmä* ja *tarinat*. *Keksiminen* (esimerkit 76, 77, 79) käsitetään kirjoittamisessa sekä positiiviseksi että negatiiviseksi asiaksi. Esimerkissä (76) Jimi toteaa, että tarinan kirjoittamisessa vaikeaa oli tarinan keksiminen. Myös se, että hän käyttää *pitää*-verbiä ja *niinku*-suunnittelupartikkelia (VISK § 862) viestii siitä, että keksiminen on jotain, mitä hänen vastentahtoisesti täytyy tehdä. Esimerkistä (79) näkee, että Aino kertoo, että keksiminen oli hänelle helppoa.

76) H: oliko siinä tarinan kirjoittamisessa jotakin vaikeeta  
 Jimi: no vaikeeta oli varmaan se. ite **tarinan keksiminen**. tai **juonen keksiminen** että. **pitää niinku. keksii se paikka** ja kaikkee sitte että mitä se tekee siellä  
 Lotta: **keksiä se hahmo** varmaan  
 Anni: °siitä paikasta saaha niitä **ideoita**°

77) H: millasia kirjoitustehtäviä te tykkäisitte äikässä kirjottaa  
 Jimi: no runot on aika mukavia  
 H: miks runot on mukavia  
 Jimi: emmä tiiä. se on vaan jääny jostain pikkupennusta  
 Niina: mm varmaan silleen että voi **keksiä** ite  
 Tinja: no samallailla ku niinalla  
 Jasmin: että itse sais **keksii** vähän sitä tarinaa  
 Leo: vapaavalintaisia. semmosia. **saa kirjottaa mistä haluaa**  
 Eikka: sellanen et saa tehdä niin pitkän ku haluu. tai niin lyhyen tai niin pitkän ku haluaa. ja **saa ite päättää ne aiheet**

78) H: kirjoitatteko te vapaa-ajalla jotakin?  
 Tinja: no mää kirjoitan jottain mitä mää on alottanu joskus ala-asteella ni **näytelmäks**  
 Aino: noo jotai sellasta ehkä vähän niinku **tarinaa**  
 Anni: mä kirjoitan mun pikkusiskolle **tarinoita** – – **semmosii mielikuvitus**  
 Lotta: joskus alakoulussa mää kirjoitin jotain **tarinoita** ainaki

79) H: minkälainen toi tarinankirjoitustehtävä oli teidän mielestä  
 Aino: mun mielestä oli just **aika helppo keksiä** niitä  
 Jasmin: no **helppoo oli keksii** siihen sitä asiaa ja. näitä. sit sille henkilölle niitä mistä se esim pitää tai tällai. niitä oli helppo tehdä. sitte siihen paikkaanki oli helppo tehdä tai keksii kaikkee  
 Maiju: no sit se **jos loppu idea kesken**. ni sit siitä tuli vähän semmonen vaikeempi.  
 Juuso: se vaatii niin paljon miettimistä ja aikaa ja.  
 Maikki: se **alku oli vaikee keksiä** siitä – – no sit ku keksi sen ni pääsi jatkamaan helposti. eteenpäin

Esimerkissä (80) Eikka toteaa koulukirjoittamisen eroavan vapaa-ajan tekstikäytännöistä siinä, ettei WhatsAppissa tule kirjoitettua tarinoita. Tässä katkelmassa näkyy käsitys siitä, että koulukirjoittaminen sisältää luovuuden käyttämistä, mutta vapaa-ajan viestintään luovuus ei juuri kuulu. Esimerkissä (78) luovuusnäkökulma näyttäytyy, mutta siinäkin vapaa-ajan tekstin tuottamisessa: tarinankirjoittamisessa ja näytelmäkirjoittamisessa.

80) H: mut eroaks se. whatsappissa kirjoittelu. teidän mielestä sitte siitä mitä te kirjoitate. vaikka kouluaineeseen tai tohon tarinaan  
 Eikka: no emmä whatsappiin kirjoita mitään **tarinoita**

Havainnointiaineistossa kirjoittaminen luovana toimintana -diskurssi esiintyy 21 kertaa, toiseksi eniten kaikista kirjoittamisdiskursseista. Sielläkin *keksiminen* on käsite, joka oppilaiden puheissa kuuluu eniten (esimerkki 80). Esimerkissä (80) näkyy myös tekstilaji ja kirjoittamisen tilanteisuus, tämän esimerkin voisi sijoittaa siis myös kirjoittaminen tekstilajina -diskurssin alle. *Idea* on havainnoinnin perusteellakin esiintyvyydessään merkittävä käsite.

81) OP: onks tää hyvä. **mä en keksi** siihen mitään

O: en mä tiä tarviiks tässä muuta ollakaan. aika hauska. yllättävä lopetus. seuraavaks voisit kattoo kielijuttuja – – niin ja sit keksi joku otsikko

#### 4.2.3 *Silleen että ois joku kaava – kirjoittaminen prosessina*

Kirjoittaminen prosessina -diskurssi esittää kirjoittamisen monivaiheisena prosessina, joka alkaa suunnittelusta ja päättyy valmiiseen tekstiin (Ivanič 2004: 231–232). Oppilaiden haastatteluaineistossa kirjoittaminen prosessina -diskurssi esiintyi vain viisi kertaa, toiseksi vähiten kaikki kirjoittamisdiskurssit huomioituna. Kuten aineistokatkelmista (esimerkit 82 ja 83) huomaa, oppilaat vastaavat niissä kysymyksiin, joissa useimmissa jo kysymyksenasettelussa esiintyi prosessikirjoittaminen. Vastaaminen näihin melko pitkälle johdateltuihin oli yksisanaista. Ainoastaan kahdessa esimerkeistä (82 ja 83) näkyy oppilaan oma käsitys siitä, että prosessikirjoittamisesta olisi hyötyä kirjoittamisessa.

82) H: entäs sitten. **ku piti miettii** tavallaan **et miltä kuulostaa ja miltä siellä näyttää** siellä paikassa. **ni helpottiks se teitä kirjottaa** että te mietitte tommosia

Lotta: **vähä**

Anni: **kyllä se jonku verran**

83) H: **helpottiks teitä** et teillä oli sitte **se ajatuskartta**

Leo: **emmä oikein tiää**

Lotta: **joo**

Anni: **vähän**

Maikki: **joo, helpotti**

Oppilaat kuitenkin kokivat prosessikirjoittamisen auttavan heitä tarinankirjoitustehtävässä, kuten esimerkeissä (84 ja 85) näkyy. Maiju sai kaveriltaan apua kirjoitustehtävässä ja prosessidiskurssissa palautteen antamisella nähdäänkin olevan suuri merkitys prosessin kannalta (Ivanič 2004: 229–230).

84) Maiju: mmm no sit **mää suunnittelin ja pyysin kavereilta apua ja sit mietin lisää** ja. ja mietin miten se tarina vois jatkua siitä eteenpäin

Tommi kokee (esimerkki 85), että kirjoittaminen on helpompaa, kun on jokin kaava osoittamassa kirjoittamisen eri vaiheita. Oppilaiden suhtautuminen prosessikirjoittamiseen on varovaisen positiivista, mikä näkyy varovaisuutta ja epävarmuutta ilmaisevassa *ehkä*-kielenaineiksessä (esimerkki 85) ja Leon "emmä oikein tiedä"-vastauksessa (esimerkki 83) (VISK § 667). Osa kokee, että kirjoittamisen jakaminen osiin helpottaa kirjoittamista ja osa taas, että se hidastaa ja lisää "keksimisen" määrää.

85) Tommi: ehkä silleen **ois helpompi kirjottaa. että ois joku kaava**

Haastatteluaineistossa oppilaiden puheissa ei esiintynyt prosessikirjoittaminen kertaaan. Tämä johtunee siitä, että opettaja vei kirjoittamisprosessia eteenpäin ja ohjeisti tehtävää vaihe vaiheelta. Oppilaat keskittyivät tuottamaan tekstiä ja suoriutumaan jokaisesta prosessikirjoittamisen vaiheesta.

#### **4.2.4 Joskus mää ala-asteella kirjoin ite päiväkirjaa – kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena**

Kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena -diskurssissa esitetään kirjoittamisen liittyvän aina johonkin tekstilajiin (Ivanič 2004: 229–230). Oppilaiden haastatteluaineistossa kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena esiintyy 17 kertaa, kolmanneksi eniten aivan kuten opettajankin haastatteluaineistossa. Pääasiallisesti oppilaiden haastatteluaineistossakin (vrt. opettajan haastatteluaineisto) korostui eri tekstilajien mainitseminen.

Jimi mainitsee runojen olevan mukavia kirjoitettavia tekstejä ja kertoo kirjoittaneensa alakoulussa päiväkirjaa (esimerkit 86 ja 87). Tulevaisuudessa tarvittavista tekstilajeista kysellessäni esiin nousee novellit, uutiset, mielipidekirjoitukset, arvostelut, faktapohjaiset tekstit, Kelalle lähetettävät viestit sekä esseet (esimerkki 88). Näistä oppilaiden mainitsemista tekstilajeista huomaa, että kirjoittaminen käsitetään hyvin asiapitoiseksi. Mielipidekirjoitus ja novelli ovat tekstilajeista ainoita, jotka ovat enemmän vapaa-ajan tekstitaitoihin kallellaan. Muut mainituista tekstilajeista ovat sellaisia, jotka ovat oppilaille koulusta tuttuja. Kelalle lähetettävällä viestillä tarkoitetaan luultavasti hakemusta tai muuta asiakirjaa.

86) Jimi: **runot** on aika mukavia

87) Jimi: joskus mää ala-asteella kirjoin ite **päiväkirjaa**

88) H: millasista kirjoitustehtävistä te aattelette että vois olla teille hyöty tulevaisuuden kannalta. esim. opinnoissa tai työelämässä tai harrastuksissa.

Jimi: jotain **novelleja** varmaan. emmä tiää

Tommi: ehkä joku **uutisten** kirjoittamiseksi. tai joku tälläinen

Jimi: **mielipidekirjoitus**

Aino: no ehkä just jostain **mielipidekirjoituksista ja sellasista arvosteluista**

Ella: no ehkä jostain sellasesta missä niinku. **kertoo niinku jotain faktoja** tai sellasii

Juuso: **kelalle viesti** vaan. nyt vittu ne rahat tänne (hihittää)

Anni: °noo jostain **esseestä**°

Oppilaat eivät osoittaudu kovinkaan ahkeriksi vapaa-ajan kirjoittajiksi (esimerkki 89). Jasmin kertoo kirjoittavansa ainoastaan läksyjä, Aino toteaa kirjoittavansa läksyjen lisäksi "joskus ehkä jotain johonkin vihkoon". Riku ja Maikki sanovat kirjoittavansa puhelimella viestejä. Juuso osoittautuu oppilaista ahkerimmaksi kirjoittajaksi kirjoittaessaan runsaasti myynti-ilmoituksia ja palautetta. Leo kertoo myös kirjoittavansa myynti-ilmoituksia.

89) H: kirjoitatteks te jotain vapaa-ajalla

Jasmin: no jos **läksyjä** ei lasketa ni en sitte yhtään mitään

Aino: niinpä (naurahtaa) paitsi joskus ehkä jotain johonki vihkoon

Jasmin: **päiväkirjaan vähän niinku päivän tapahtumia.** tai menoista tai vastaavista kirjottaa

Aino: määki joskus mut aika harvoin

Riku: **puhelimella vaan viestejä**

Maikki: niin. puhelimella viestejä

Juuso: tulee aika paljonkin. vähän joka paikkaan kirjoitettu. **palautetta. aika paljon tulee myynti-ilmoituksiakin tehtyä**

Leo: kaai se jos tekee jotain **myynti-ilmotusta.** tulee kirjoitettu. kai siihen jotain pitää kirjoittaa

Kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena -diskurssia ei esiintynyt havainnointiaineistossa kertaakaan. Tämä johtunee siitä, että kirjoitustehtävä itsessään oli luovan kirjoittamisen tehtävä, joka kirjoitettiin prosessikirjoittamisen menetelmiä apuna käyttäen. Kirjoittaminen oppitunnilla liittyi siis automaattisesti tähän kirjoitustehtävään eli tiettyyn tekstilajiin.

#### **4.2.5 Kaikki pääsis vaikuttaa enemmän siihen niinku yhteen tarinaan – kirjoittaminen sosiaalisena toimintana**

Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana -diskurssissa kirjoittamisen merkitys sosiaalisena käytänteenä korostuu. Kirjoittamisella nähdään olevan jokin aito tarkoitus jossain tietyssä kontekstissa. (Ivanič 2004: 234–237). Esimerkiksi palautteen lähettäminen tavarantoimittajalle on kirjoittamista sosiaalisena toimintana. Luokittelun tässä tutkimuksessa sosiaalisen toiminnan diskurssiin kuuluvaksi myös yhteistoiminnallisen kirjoittamisen, missä kirjoittamiseen osallistuu useampi kuin yksi henkilö.

Oppilaiden haastatteluaineistossa sosiaalisen toiminnan diskurssi esiintyy 20 kertaa, toiseksi eniten luovuusdiskurssin jälkeen. Esimerkissä (90) johdattelen oppilaat aiheeseen kysymällä millaisista kirjoitustehtävistä he voisivat hyötyä tulevaisuudessa. Anni, Aino ja Ella vastaavat koulukirjoittamisesta tutut tekstilajit esseeseen, mielipidekirjoituksen, arvostelun sekä faktapohjaisen tekstin. Leon kommentti esimerkissä (90) heijastaa ajatusta kirjoittamisen tilanteisuudesta ja sosiaalisesta kirjoittamiskäsityksestä. Leo toteaa myös (esimerkki 91), että hyötyisi mielipiteen perustelun taidoista. Jokaisella näistä katkelmissa mainituista tekstilajeista on todellinen funktio sosiaalisessa tilanteessa, joten kirjoittamisen sosiaalisuus tulee niistä vahvasti esiin.

90) H: millaisista kirjoitustehtävistä vois olla teille hyöty tulevaisuuden kannalta. esim. tulevissa opinnoissa tai työelämässä tai harrastuksissa

Anni: °noo **jostain esseestä**°

Leo: no **riippuu vähä millanen harrastus. mikä työ**

Aino: no ehkä just jostain **mielipidekirjoituksista ja sellasista arvosteluista**

Ella: no **ehkä jostain sellasesta missä niinku. kertoo niinku jotain faktoja**

91) Leo: **mielipiteen perustelusta vois olla hyöty** jos ois joku kriitikko. vai mikä se nyt

Oppilaat kertovat kirjoittavansa vapaa-ajalla (esimerkki 92) läksyjä, viestejä sosiaalisessa mediassa, viestejä puhelimella sekä pelin aikana chatissa, Esimerkissä (94) Leo kertoo kirjoittavansa myynti-ilmoituksia.

92) H: kirjoitatteks te jotain vapaa-ajalla

Eikka: **läksyjä. lasketaanko viestit kirjoittamiseksi**

H: joo. totta kai

Eikka: niinku viestejä

Leo: kyllä **vähä viestejä** – – joka paikassa

Eikka: **sosiaalisessa mediassa**

Riku: **viestejä**

Maikki: niin **puhelimella viestejä**

Juuso: **puhelimella laittelen aika paljon viestejä**

Jasmin: no **jos ei läksyjä lasketa** ni en sitte yhtään mitään

Jimi: no emmä. mitenkää. no **jos mää pellaan ni. siinä on se tsätti ni sinne mä huutelen** heittelen kaikkee ylimäärästä

Tommi: no mulla on sama ku jimillä. et **pelissä**. mut emmä muualla

93) Leo: kaai se **jos tekee jotain myynti-ilmotusta**. tulee kirjoitettua. kai siihen jotain pittää kirjoittaa

Maiju kertoo (esimerkki 93), että tykkäisi kirjoittaa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla jotain yhteistoiminnallisesti. Teksti, johon "kaikki pääsis vaikuttaa" olisikin tulevaisuuden työelämätaitoja ajatellen oivallinen harjoitus. Monet raportit ja muut tekstit syntyvät yhdessä ideoiden ja kirjoittaen.



94) H: millasia kirjoitustehtäviä te tykkäisitte äikässä kirjottaa ylipäänsä  
 Maiju: sellasta jossa ois niinku. vähän niinku muutki kertot niinku. miten se sanotaan. **niinku kaikki pääsis vaikuttaa enemmän siihen niinku yhteen tarinaan.** ja sitte niinku **tehtäs yhdessä** semmonen. teksti

Juuso toteaa (esimerkki 94), ettei tule tulevaisuudessa kirjoittamaan muunlaisia tekstejä kuin viestejä ennakoivan tekstinsyötön avulla. Teknologiaan totunut sukupolvi ajattelee helposti, että kirjoittaminen onnistuu jonkin teknologian tai applikaation avulla.

95) H: mut jos sie ajattelet tulevaisuutta et. minkälaisia tekstejä sie ehkä joudut kirjottaa  
 Juuso: (kuiskaa) **viestejä ennakoivalla tekstinsyötöllä**

Havainnointiaineistossa sosiaalisen toiminnan diskurssi esiintyy 14 kertaa, toiseksi eniten luovusdiskurssin jälkeen.

#### **4.2.6 Et opettaja ei keksis mitä siinä pitäis olla – kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana**

Sosiopoliittisen toiminnan diskurssissa valtasuhteet nähdään tärkeänä osana kirjoittamista. Valta voi olla joko kirjoittajaan kohdistuvaa tai kirjoittajan käyttämää valtaa (Ivanič 2004: 234–237). Oppilaiden haastatteluaineistossa sosiopoliittisen toiminnan diskurssi nousi esiin ainoastaan kahdesti. Esimerkissä (97) näkyy, kuinka Jasmin toivoisi, että saisi päättää täysin itsenäisesti kirjoittamistehtävästä. Hänen toiveenaan on, ettei opettaja sanelisi tarinan kulkua eikä kirjoittamisen suhteen olisi minkäänlaisia rajoja.

96) H: millasia kirjoitustehtäviä te tykkäisitte äikässä kirjottaa  
 Jasmin: no et. ite sais keksii vähän sitä tarinaa. et se ei ois niinku. **et opettaja ei keksis et mitä siinä pitäis olla.** tai. millanen se tarina pitäis olla. et **ei ois rajoja siinä kirjoittamisen suhteen**  
 H: joo

Havainnointiaineistossa oppilaiden ääni ei kuulunut ollenkaan sosiopoliittisen toiminnan diskurssin osalta. Tähän vaikuttaa varmasti koulun institutionaalinen asema, jossa valta luokkahuoneessa on opettajalla.

## 5 PÄÄTÄNTÖ

Tässä luvussa kokoon yhteen tutkimuksen keskeisiä tuloksia, pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja ideoin mahdollisuuksia jatkotutkimukselle. Tavoitteenani oli selvittää millaisia käsityksiä opettajalla ja oppilailla on kirjoittamisen opetuksesta ja kuinka nämä käsitykset suhteutuvat keskenään: miten ne eroavat ja yhtenevät. Käsitykset luokittelin Ivaničnin kirjoittamisdiskurssiluokittelun mukaisesti laajentaen yhden diskurssin merkitystä. Sisällytin yhteistoiminnallisen kirjoittamisen "kirjoittaminen sosiaalisena toimintana" -diskurssiin. Keskityin tutkimaan käsityksiä, sillä niiden varaan perustuvat kaikki kielen opettamisen ja oppimisen käytänteet (Dufva 2014).

### 5.1 Yhteenveto ja pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajan ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta ja tarkastella eroja ja yhtäläisyyksiä näiden käsitysten välillä. Taulukossa 5 havainnollistan vielä kirjoittamisdiskurssien esiintymismäärien eroavaisuuksia.

Taulukko 5. Yhteenveto kirjoittamisdiskurssien esiintyvyydestä aineistoittain.

Kirjoittamisdiskurssi	Esiintyvyys oppilaiden haastatteluissa (kpl)	Esiintyvyys opettajan haastattelussa (kpl)	Esiintyvyys luokkahuonetilanteiden havainnoissa (kpl)
Kirjoittaminen taitona	9	27	28
Kirjoittaminen luovana toimintana	28	11	21
Kirjoittaminen prosessina	5	5	15
Kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena	17	13	0
Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana	20	15	14
Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana	2	10	6

Kuten taulukosta 5 huomaa, kirjoittaminen taitona -diskurssi on yleisin sekä opettajan haastatteluaineistossa että luokkahuonetilanteiden havaintomuistiinpanoissa. Oppilaiden haastatteluissa tämä diskurssi esiintyy vain yhdeksän kertaa. Kirjoittaminen taitona -diskurssi esiintyy kolmanneksi vähiten oppilaiden haastatteluaineistossa ja ero siinä, kuinka usein diskurssi mainitaan on taitoajattelun kohdalla suurin. Tämä on kiinnostava havainto, sillä ennako-oletukseni oli, että myös oppilaiden käsityksissä kirjoittaminen perinteisenä taitona korostuu. Voi

olla, ettei kirjoittaminen enää merkitse oppilaille mitään tai sitten he eivät välitä kirjoittamisen normeista. Jos oppilaat ajattelevat, että viesti välittyy ilman välimerkkejäkin, ei kirjoittamista nähdä taitona. Voi myös olla, että oppilaat kirjoittavat enemmän kuin ymmärtävätkään, koska eivät kiinnitä siihen juurikaan huomiota. Erilainen viestittely kavereiden kanssa tapahtuu nykyisin paitsi kuvien ja äänien myös kirjoitetun tekstin välityksellä.

Kirjoittaminen luovana toimintana -diskurssi oli yleisin oppilaiden haastatteluaineistossa esiintyessään 28 kertaa. Opettajan haastatteluaineistossa tämä diskurssi esiintyi vain 11 kertaa ja luokkahuonehavainnoissa 21 kertaa. Kirjoittaminen prosessina esiintyi oppilaiden haastatteluissa viidesti ja saman verran myös opettajan haastattelussa. Luokkahuonetilanteissa kirjoittamisen prosessimaisuus ilmeni 15 kertaa eli huomattavasti enemmän. Tämä johtunee siitä, että luovan kirjoittamisen tehtäväkokonaisuus, jota havainnoin, hyödynsi prosessikirjoittamiselle tyypillisiä vaiheita: kirjoitustehtävän pohjustus, tarinan hahmon ja tapahtumapaikan suunnittelu, ideoiden jakaminen kavereiden kanssa, ajatuskartan teko, tekstin kirjoittaminen ja vertaispalautteen antaminen.

Kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena -diskurssi nousi oppilaiden ja opettajan haastattelussa esiin lähes saman verran, oppilaiden haastatteluissa 17 kertaa ja opettajan haastattelussa 13 kertaa. Luokkahuonehavainnoissa diskurssi ei esiintynyt kertaakaan, minkä uskon myös johtuvan siitä, että luovan kirjoittamisen tehtävän myötä tekstilajin tiedettiin automaattisesti olevan tarina, jossa käytetään itseilmaisua. Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana esiintyi oppilaiden haastatteluissa diskursseista toiseksi eniten (20 kertaa) ja tässä diskurssissa yhteistoiminnallinen kirjoittaminen korostui. Opettajan haastattelussa ja luokkahuonehavainnoissa sosiaalisen toiminnan diskurssi esiintyi hiukan harvemmin, opettajan haastattelussa 15 kertaa ja havainnoinnin aikana 14 kertaa. Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana -diskurssi esiintyi oppilaiden haastatteluaineistossa kaikista vähiten, vain kaksi kertaa. Opettajan haastattelussa sosopoliittinen diskurssi esiintyi kymmenen kertaa etenkin opettajan auktoriteettiasemaa korostaen. Havainnointiaineistossa tämä diskurssi esiintyi kuudesti ja oppitunneillakin opettajan valta-asema oli se, mikä opettajan ja oppilaiden käsityksissä kaikui.

Tämän suppeahkon tutkimukseni haastatteluaineiston ja havaintojeni perusteella näyttää siltä, että kirjoittamista opiskellaan edelleen koulun tekstejä varten eikä vapaa-ajan tekstikäytänteitä juurikaan oteta huomioon. Vielä 2000-luvullakin koulukirjoittaminen nojaa näihin suomalaisen kirjoittamisen opetuksen traditioihin eli oikeinkirjoituksen painottamiseen ja kirjoittamiseen teknisenä taitona (Pentikäinen ym. 2017: 9–11).

Ivaničnin mukaan (2004: 240–241) hänen kirjoittamisdiskurssiluokittelua sovellettaessa voi osoittautua, että opettajilla ja oppilailla on useampia erilaisia näkökulmia kirjoittamiseen.

Tässä tutkimuksessa kaikki kuusi kirjoittamisdiskurssia nousivat oppilaiden ja opettajan haastatteluaineistoista ja luokkahuonehavainnoinnin perusteella esiin, mutta niiden esiintymismäärissä ja useudessa oli eroja.

Ekström (2011) esitti väitöstutkimuksessaan, että kirjoituskulttuurissamme elää romanttinen myytti eli ajatus siitä, että luova työ on peräisin tiedostamattomasta. Tällainen ajatus välittyi myös sekä opettajan että oppilaiden haastatteluaineistoista ja luokkahuonehavainnoista. *Keksiminen* nousi määrällisesti todella usein esiin sekä opettajan että oppilaiden puheista. Oppilaiden puheissa hyvä kirjoittaja oli luova ja hyvä keksimään tarinoita. Yleisesti koettiin, ettei luovuutta voi kehittää. Outi Kallionpää (2017: 229–232) esitti väitöstutkimuksessaan, että erityisesti luovuus ja yhteisöllisyys ovat muuttuneiden kirjoitustaitojen näkökulmasta tarpeellisia. Hänen mukaansa yksi menetelmä motivaation herättämiseen ja uudenlaisten kirjoitustaitojen opetukseen olisi yhteisöllinen verkkokirjoittaminen (Kallionpää 2017: 232). Kirjoituksenopeudessa tulisi ottaa huomioon uusi viestintäkulttuuri, joka vaikuttaa oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytänteisiin sekä tulevaisuuden työelämään.

Harjunen & Rautopuro (2015) totesivat kansallisessa arvioinnissa, että opettajien ja oppilaiden kielentuntemuksen sisällöt keskittyivät kieliopin peruskäsitteisiin, kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittämiseen sekä oikeinkirjoituskäytänteisiin. He havaitsivat, että kirjoittamista opiskeltiin pääosin kirjoittamalla yksin ja opettaja arvioi valmiin tekstin numerolla (Harjunen & Rautopuro 2015: 5–8). Tutkimukseni tulokset osoittavat, että taitodiskurssi oli havainnoinnin ja opettajan haastattelun perusteella kaikista näkyvin tutkimassani luokassa. Oikeinkirjoituskäytänteet ja kielioppi ovat siis edelleen keskeisiä koulukirjoittamisessa. Harjunen ja Rautopuro (2015: 5–8) esittivät, että kirjoittamisen opetuksessa tulisi painottaa vuorovaikutteisia kirjoittamistilanteita, yhteistoiminnallista kirjoittamista sekä tasavertaista tieto- ja viestintäteknologian käyttöä. Vuorovaikutteisuus ja yhteistoiminnallisuus ei juurikaan näkynyt luokkahuonetilanteita havainnoidessa, vaikka sekä oppilaiden että opettajan haastatteluissa sosiaalinen kirjoittaminen nousi usein esille.

Tuloksistani käy ilmi, että oppilaat kokevat koulukirjoittamisen olevan kaukana heidän vapaa-ajan teksteistään. Saman huomion on tehnyt myös opettaja, joka kertoo tietoisesti muokkaavansa kirjoittamisen oppimateriaalia lähemmäksi oppilaiden maailmaa. Näin hän kokee opiskelumotivaationkin kasvavan. Tekstitaitojen kokonaisuus näkyy kirjoittamisen opetuksessa melko monipuolisesti. Teknologian puute on usein suurin este esimerkiksi digitaalisten tai sosiaalisten tekstien teettämiseksi äidinkielen oppitunneilla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisissa osaamistavoitteissa todetaan, että tiedon tuottamisen, tulkinnan ja välittämisen taitoja tulee harjoitella eri oppiaineissa

ja myös oppiaineiden välisessä yhteistyössä (POPS 2014: 283). Opettajan haastatteluaineistosta nousi esille, että äidinkielenopettaja tekee yhteistyötä historian opettajan kanssa, jotta oppilaat saavat harjoitella koevastausten kirjoittamista ja hahmottavat, että kirjoittamista tarvitaan muuallakin kuin äidinkielen tunneilla. Kuitenkaan opettajan käsitykset kirjoittamisen opetuksesta eivät juuri muuten nostaneet esille vapaa-ajan tekstikäytänteiden merkitystä.

Oppilaiden haastatteluihin haasteita toi se, etteivät kaikki osallistujat eivät olleet verbaalaisia tai ylipäättään kiinnostuneita vastaamaan kysymyksiini. Haastattelut toteutettiin koulussa, jolloin koko haastattelun sisältö kytkeytyi vahvasti koulukontekstiin. Varmaankin osittain tästä syystä oppilaat ymmärsivät kysymyksissä olevan kirjoittamisen lähes poikkeuksetta koulukirjoittamisena. Voi olla, että esimerkiksi jossain muussa julkisessa tilassa käyty keskustelu olisi nostanut esille kirjoittamisen koulukirjoittamista laajempaa taitona. Yhdessä haastattelukysymyksessä viitattiin luovan kirjoittamisen tehtävään, jonka oppilaat kirjoittivat tunnilla. Haastattelun ja luovan kirjoittamisen tehtävän yhteys sai oppilaat varmaankin ajattelemaan, että kirjoittaminen on ennen kaikkea luovaa itseilmaisua. Saattaa olla, että tästä syystä kirjoittaminen kuului oppilaiden käsityksissä pääasiallisesti luovana ilmaisuna. Oppilaiden ryhmähaastattelut liitettiin luokan lukujärjestykseen. Haastattelut toteutettiin osana äidinkielen oppitunteja tyhjässä kokoustilassa, jotta kenenkään osallistuminen ei jäisi kiinni siitä, ettei halua osallistua "ylimääräiseen" toimintaan kouluajan ulkopuolella tai välitunnilla. Silti oppilaille tuntui olevan kova kiire takaisin luokkaan ja osalla haastattelukysymyksiin vastaaminen oli nopeaa. Ryhmänmuodostuksissa käytin oppilaantuntemusta ja yritin sijoittaa hyvin hiljaiset oppilaat eri ryhmiin ja hyvin äänekkäät eri ryhmiin. Ryhmät olivat aika tasaväkisiä siinä, että jokaisesta ryhmästä löytyi pari puheliaampaa ja innokkaampaa oppilasta ja pari vastahakoista tai hiljaista.

Etukäteen miettimäni kysymykset olivat hyviä, avoimia kysymyksiä, joista uskoin irtoavan keskustelua ryhmässä. Näistä ei kuitenkaan keskustelua juuri irronnut, joten keksin haastattelutilanteissa paljon tarkentavia kysymyksiä. Litteroidessa havaitsin, että nämä tarkentavat kysymykset olivat pääosin suljettuja kysymyksiä ja sain niillä vain lyhyitä "joo" tai "ei" -vastauksia. Välillä turhautumisen tunteita aiheutti, kun oppilaista sai irti vain yhden sanan vastauksia tai vastauspartikkeleja. Tällaisissa tilanteissa saatoin muotoilla jatkokysymykset liiankin johdatteleviksi. Seuraavissa tutkimuksissa kannattaa ottaa huomioon se, että haastattelutilanteissa antaa haastateltaville enemmän aikaa vastata kysymyksiin hiljaisuutta sietäen. Oppilaiden haastatteluissa olisi ehkä täytynyt määritellä kysymyksissä tarkemmin, mitä kirjoitustehtävällä tarkoitetaan. Osalla ryhmistä tuntui olevan vaikeaa se, että he eivät tieneet mitä kirjoitustehtävillä tarkoitetaan esim. kysymyksessä, jossa tiedustelin, millaisia kirjoitustehtäviä he

haluaisivat äidinkielen tunneilla kirjoittaa. Toisaalta, valmiiksi erilaisia tehtävätyyppejä luettelamalla olisin ohjailnut kysymystä tiettyyn suuntaan.

Ryhmähaastattelussa ongelmaksi saattaa muodostua, jos yksi tai kaksi henkilöä dominoi keskustelua tai jos ryhmän dynamiikkaan liittyvät tekijät heikentävät aineiston monipuolisuutta (Hirsjärvi & Hurme 2000: 63, Pietilä 2017: luku 4). Useassa haastattelussa oli selkeästi vähintään yksi muita äänekkäämpi oppilas, jolloin pyysin suoraan muilta ryhmän jäseniltä kommentteja. Joissain ryhmissä haastattelutilanteet meinasivat mennä pelleilyksi, kun ryhmään oli valikoitunut hyvät kaverit. Noissa tilanteissa toistin kysymyksen ja ohjasin keskustelua takaisin aiheeseen. Haastattelujen purkamista ja analyysin tekoa helpotti oppilaantuntemukseni.

Opettajan ja oppilaiden käsityksistä nousivat esille kirjoittamisen opetuksen normatiivisuus ja kirjoittamisen kytkeytyminen vahvasti koulukontekstiin. Laadullisen tutkimuksen tulosten merkittävyys syntyy ihmisten todellisuudesta ja tutkimuksen kontekstista (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 140), joten tutkimuksellani on tästä näkökulmasta merkitystä.

## 5.2 Tulosten hyödyntäminen ja merkitys

Tutkimukseni voi saada äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat pohtimaan omia kirjoittamisen opetuksen käytänteitään, omaa opettajuuttaan ja omia asenteitaan kirjoittamisen opetusta kohtaan. Lisäksi tutkimustulokseni voivat tarjota välineitä kirjoittamisen opetuksen suunnitteluun.

Koulujen välisiä eroja kirjoittamisen opetuksessa olisi kiinnostavaa tutkia. Vertailuasetelma olisi kiinnostava, koska sekä kouluissa että opettajissa on paljon eroja. Myös koulukohtaiset opetussuunnitelmat painottavat hiukan eri asioita, joten niiden vaikutusta kirjoittamisen opetukseen olisi kiinnostavaa tarkastella. Uudenlaiset oppimateriaalit, esimerkiksi sähköiset kirjat, yleistyvät äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Näiden uudenlaisten materiaalien vaikutusta kirjoittamisen opetukseen ja oppilaiden kirjoittamisen taitoihin olisi kiinnostavaa tutkia.

Koulukirjoittaminen ja kirjottamisen opetus ovat aina sidoksissa aikakauden muutoksiin ja yhteiskunnan arvostukseen (Pietikäinen ym. 2017: 15–17). Siksi havaintoni oppilaiden ja opettajan käsityksistä kirjoittamisesta ovat juuri tälle ajalle tyypillisiä. Kymmenen vuoden päästä käsitykset ovat varmasti muotoutuneet uudistuneen yhteiskunnan tarpeiden mukaisiksi ja kirjoittamistaidon ideaali on erilainen kuin nyt.

## LÄHTEET

- Aarnos, Eila 2018: Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. – Raine Valli & Eila Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu – virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, osa 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aineistonhallinnan käsikirja 2019. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.uta.fi/aineiston-hallinta/fi/> 24.5.2019.
- Alasuutari, Pertti 1994: *Laadullinen tutkimus 2*, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Aro, Mari 2009: *Speakers and doers: polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Atkinson, Paul & Coffey, Amanda 2001: Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. – Jaber Gubrium & James Holstein (toim.), *Handbook of Interview Research* s. 801–814. London: Sage.
- Barton, David 1994: *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna 1994: Introduction: Entering the field of qualitative research. – Norman K. Denzin – Yvonna S. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research* s. 1–17. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Dufva, Hannele 2014: Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta?. *Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*, 13.3.2014 (maaliskuu 2014). <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43166/vieraastakielestaomiksisanoiksimitavolosinovsanoikie-lenoppimisestajaopettamisesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 1.6.2019.
- Ekström, Nora 2011: *Kirjoittamisen opettajan kertomus*. Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopiston humanistinen tiedekunta.
- Emerson, Robert, Fretz, Rachel & Shaw, Linda 2001: Participant observation and fieldnotes. – Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.), *Handbook of Ethnography* s. 352–368. London: Thousand Oaks.
- Eskola, Antti 1975: *Sosiologian tutkimusmenetelmät II*. Helsinki: WSOY.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fang, Zhihui & Coatoam, Suzanne 2013: Disciplinary Literacy – What You Want to Know About It. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, s. 627–632. International Reading Association. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Grönfors, Martti 1982: *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko 2017: Etnografisesta tietämisestä. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohdista koulutuksen tutkimus* s. 209–226. Tampere: Vastapaino.
- Halliday, Michael 1978: *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Harjunen, Elina & Rautopuro, Juhani 2015: *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI, Julkaisut 2015:8. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. [https://karvi.fi/app/uploads/2015/04/KARVI\\_08151.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2015/04/KARVI_08151.pdf) 24.10.2018.
- Harmanen, Minna 2015: *Monilukutaito ja uusi opetussuunnitelma*. Esitys Monilukutaito, OPS, kirjastot ja koulu - tilaisuudessa 23.4.2015. <https://www.avi.fi/documents/10191/3804701/Minna+Harmanen,+Monilukutaito+ja+uusi+opetussuunnitelma/daf428ee-f06b-4ab0-aeef-f38ab355f7cc> 1.2.2019.
- Heinonen, Sirkka, Ruotsalainen, Juho & Kurki, Sofi 2012: *Luova tulevaisuustila ja tulevaisuuden osaamisen ennakointi*. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Tutu e-julkaisuja 4/2012. Turun yliopisto. [http://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/e-tutu/Documents/eTutu\\_2012-4.pdf](http://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/e-tutu/Documents/eTutu_2012-4.pdf) 3.4.2019.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honko, Mari 2017: *Kieli- ja tekstintaitokäsityksen tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnoissa*. Puhe ja kieli, 37 (4), 215–238. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56685/632032418573211020180108.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 2.6.2019.
- Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006: Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Ivanič Roz 2004: Discourses of writing and learning to write. – *Language and education* 18 (3) s. 220–245. Lancaster: Lancaster University.
- Jokinen, Arja 1999: Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. – Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* s. 37–53. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero: 1993: Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. – Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysin aakkoset* s. 17–47. Tampere: Vastapaino.

- Kalaja, Paula, Barcelos, Ana, Aro, Mari & Ruohotie-Lyhty, Maria 2015: *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kallionpää, Outi 2014: Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media ja viestintä*, 37 (4), 60-78. Media- ja viestintätieteellinen seura.
- 2017: *Uuden kirjoittamisen opetus – osallistavaa luovuutta verkossa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/52704/scriptumOuti.pdf?sequence=1> 26.9.2018.
- 2018: Quo vadis, kirjoittamisen opetus?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/quo-vadis-kirjoittamisen-opetus> 4.5.2019.
- Kaseva, Tuomas 2016: Oi kyllä, monilukutaito pelastaa äidinkielen opetuksen. – Kaisa Leino ja Outi Kallionpää (toim.), *Monilukutaitoa digiaikaan : lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kauppinen, Merja 2012: Elämyksellinen kirjallisuuspolku ja muita reittejä tekstitaitoihin. Luokanopettajat tekstitaitoja oppimassa. – Tuuli Murtorinne & Mari Mäki-Paavola (toim.), *Tämä toimii!* s. 141–161. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kauppinen, Merja & Hankala, Mari 2013: Kriitikosta keskustelukumppaniksi – uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. Liisa Tainio, Kalle Juuti & Sara Routarinne (toim.), *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Ainedidaktisia tutkimuksia 4. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, 213–231.
- Kauppinen, Merja & Kinnunen, Tero 2016: Digitaalinen monilukutaito – oppimaan oppimista päivitetyn keinoin. – Kaisa Leino ja Outi Kallionpää (toim.), *Monilukutaitoa digiaikaan : lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone 2012. – <https://www.kielitoimistonanakirja.fi/> 6.6.2019.
- Kiviniemi, Kari 2007: Laadullinen tutkimus prosessina. – Juhani Aaltola, Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* s. 70–85. Juva: WS Bookwell.
- KS = Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone 2012. – <https://www.kielitoimistonanakirja.fi/> 6.6.2019.
- Kupiainen, Reijo, Kulju, Pirjo & Mäkinen, Marita 2015: Mikä monilukutaito? – Tapani Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* s. 13–24. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Käkelä Hanna 2013: ”*Se ei oo pojille niin luontasta*”. *Kirjoittamisen opetuksen ja sukupuolen rakentuminen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2007: Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) 2007: *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 17– 38. Tampere: Vastapaino.
- Laine, Timo 2018: Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin s. 29–49. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lappalainen, Sirpa 2007: Havainnoinnista kirjoitukseksi. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. s. 113– 133. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) 2007: *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Leino-Kaukiainen, Pirkko 2007: Suomalaisten kirjalliset taidot autonomian aikakaudella. *Historiallinen aikakauskirja* 105 (4), 402–419.
- Leino, Kaisa 2016: Monipuolinen verkkotekstien käyttö tukee tekstitaitoja. Kaisa Leino & Outi Kallionpää (toim.), *Monilukutaitoa digiaikaan : lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet* s. 51–63. Äidinkielen opettajain vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajien liitto.
- Leino, Kaisa ja Kallionpää, Outi 2016: Toimittajien alkusanat. – Kaisa Leino ja Outi Kallionpää (toim.), *Monilukutaitoa digiaikaan : lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Leino, Kaisa, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Rautopuro, Juhani 2017: *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus* (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Liiten, Marjukka 2011: Opetushallitus ehdottaa äidinkielen arvioinnin uudistamista. Kirjoitustaidosta numero todistukseen. – *Helsingin Sanomat* 14.4.2011.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja, Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, Minna-Riitta 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opettamiseen. Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. s. 9–22. AOL:n vuosikirja XLVII.



- 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat : tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monitaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Kielikoulutuspolitiikan verkkolehti 4/2013.
- Moje, Elizabeth Birr 2015: Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: a social and cultural enterprise. – *Harvard Educational Review* 85 (2) s. 254–279.
- New London Group 1996: *A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review 66 (1), 60–93. <http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4A4D82C603995ED63DD1>.
- Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. – [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus) 25.4.2018.
- Patton, Michael 2002: *Qualitative research & evaluation methods*. London: Sage.
- 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.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tallinna: Vastapaino.
- Pietilä, Ilkka 2017: Ryhmäkeskustelu. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Luku 4. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, Veikko 1973: *Sisällön erittely*. Helsinki: Gaudeamus.
- PISA 2015 = Vettenranta, Jouni, Välijärvi, Jouni, Ahonen, Arto, Hautamäki, Jarkko, Hiltunen, Henna, Leino, Kaisa, Lähteinen, Suvi, Nissinen, Kari, Nissinen, Virva, Puhakka, Eija, Rautopuro, Juhani & Vainikainen, Mari-Paoliina 2016: *Pisa 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-436-8> 1.4.2019.
- Polanyi, Michael 1983: *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith.
- POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014 = POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. – [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) 9.8.2018.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret 1987: *Discourse and Social Psychology – Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Ruohotie-Lyhty, Maria, Ullakonoja, Riikka, Moate, Josephine & Haapakangas, Eeva-Leena 2016: Teaching a skill or using a tool? Studying Finnish EFL teachers' beliefs about the teaching of reading and writing. – Anna Solin, Johanna Vaattovaara, Niina Hynninen, Ulla Tiirilä & Taru Nordlund (toim.), *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa*. The language user in changing institutions. AFinLAN vuosikirja 74, s. 87–107. Jyväskylä: AFinLA.
- Ruuska, Helena 2011: "Ei siinä jaksa alkaa suunnitella jonkin sortin äikän esseetä". – *Virittäjä*, 115 (3). – <https://journal.fi/virittaja/article/view/4556> 15.4.2019.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula Liisa 2009: Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. – Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 22–56. Jyväskylä: Vastapaino.
- Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010: Haastattelun analyysin vaiheet. Johanna Ruusuvoori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Räisänen, Tiina & Karjalainen, Marianna 2018: Monikielisyys ja viestintätaidot. Työelämään siirtyneet diplomi-insinöörit ja tekniikan alan korkeakouluopiskelijat kielten oppijoina ja käyttäjinä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (2). <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57681/kkyhuhtikuu2018raisanenkarjalainen.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 3.1.2019
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006: KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html> 25.5.2019.
- Skeggs, Beverley 2001: Feminist ethnography. – Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.), *Handbook of Ethnography* s.426–442. London: Sage.
- Sulkunen, Pekka 1990: Ryhmähaastattelujen analyysi. – Klaus Mäkelä & Satu Apo (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* s. 264–285. Helsinki: Gaudeamus.
- Svinhufvud, Kimmo 2016: *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Art House.
- TENK 2012 = Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012: *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) 4.6.2019.
- Tiainen, Pilvi-Sisko 2008: *Kirjoittamisen opetus ja ohjaus yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja 2007: Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. s. 89–112. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Valli, Raine 2018: Numerot ja niiden tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. – Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*, osa 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varto, Juha 1992: *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilka, Hanna 2006: *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.
- 2018: Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. – Raine Valli & Eila Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu – virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, osa 1. Jyväskylä: PS-kustannus.
- VISK = Iso suomen kielioppi (verkkoversio). Auli Hakulinen, Maria Vilka, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> 2.1.2019.

## LIITE 1. OPETTAJAN TEEMAHAASTATTELURUNKO

### Taustatiedot

- Kuinka kauan olen työskennellyt opettajana yläkoulussa? Oletko opettanut muualla?
- Millaisia valmiuksia koulutus on mielestäsi antanut kirjoittamisen opettamiseen?

### Opettajan käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta yläkoulussa

- tärkeimmät tavoitteet
- tärkeimmät sisällöt
- suurimmat haasteet + ratkaisut
- Millaisia kirjoittamisen taitoja olet havainnut oppilaiden tarvitsevan?
- Millaiseksi koet kirjoittamisen opettamisen yläkoulussa?
- Ohjaako opetussuunnitelma kirjoittamisen opetusta? Miten?

### Käytäntö: kuinka opetat kirjoittamista äidinkielen tunneilla yläkoulussa?

- Opetatko kirjoittamista aina samalla tavalla?
- Miten monilukutaito näkyy kirjoittamisen opetuksessa?
- Huomioitko oppilaiden tasoeroja/ eriytätkö?
- Oletko kysynyt oppilaiden toiveita kirjoitustehtävien suhteen?
- Miten ohjaat oppilasta kirjoittamaan?
- Millaisessa roolissa tieto- ja viestintäteknologia on kirjoittamisen opetuksessasi?

### Oppilaiden suhtautuminen kirjoittamiseen

- Miten oppilaat suhtautuvat kirjoitustehtäviin?
- Koetko, että oppilaat ymmärtävät koulukirjoittamisen ja vapaa-ajan kirjoittamisen (esim. verkkokirjoittaminen) yhtäläisyydet? Onko kuilu näiden välissä suuri?

### Oppimateriaalit kirjoittamisen opetuksessa yläkoulussa

- Miten käytät oppikirjaa kirjoittamisen opetuksessa? Millaisia tehtäviä sieltä hyödynnät? Miksi?
- Millaisia muita materiaaleja hyödynnät kirjoittamisen opetuksessa?
- Onko tarjolla riittävästi oppimateriaalia kirjoittamisen opettamiseen?
- Millaista oppimateriaalia kaipaisit kirjoittamisen opettamisen tueksi?

## **LIITE 2. KYSYMYSKORTIT OPPILAILLE**

1. Minkälainen tuo tarinankirjoitustehtävä oli teidän mielestänne?

- mikä vaikeaa?
- mikä helppoa?

2. Millaisia kirjoitustehtäviä te tykkäisitte äikässä kirjoittaa?

3. Millaisista kirjoitustehtävistä voisi olla teille hyötyä tulevaisuuden kannalta?

- esim. opinnoissa
- työelämässä
- harrastuksissa

4. Kirjoitatteko jotain vapaa-ajallanne?

**LIITE 3. LITTEROINTIMERKIT**

H	haastattelija
O	opettaja
OP1	oppilas 1
OP2	oppilas 2
OP3	oppilas 3
OP4	oppilas 4
.	lyhyt tauko
°kyllä°	hiljainen puheääni
KYLLÄ	voimakas puheääni
<i>mari</i>	litteroijan vaihtama sana anonyymiteetin säilymiseksi
(nyökkää)	haastateltavan toiminta
--	lainauksen katko

## LIITE 4. TUTKIMUSLUPAHAKEMUS REHTORILLE

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

30.11.2017

Arvoisa rehtori,

haen tutkimuslupaa pro gradu -tutkielmani aineiston keräämiseen. Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää kahdeksasluokkalaisten ja heidän opettajansa käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta äidinkielen oppitunneilla. Tarkoitukseni on kerätä aineisto tammikuun 2018 aikana.

Tutkimus toteutetaan Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitokselle, suomen kielen oppiaineeseen. Pro gradu -tutkielmani ohjaajana toimii professori Hannele Dufva.

Tutkimustani varten haastattelen teemahaastattelun keinoin yhtä äidinkielen opettajaa ja ryhmähaastattelun kahdeksasluokkalaisia. Käsittelen aineistoa ehdottoman luottamuksellisesti ja haastateltavien henkilöllisyyttä paljastamatta. Haastattelut nauhoitetaan, mikäli haastateltavat ja alaikäisten haastateltavien huoltajat antavat suostumuksensa.

Minä ja ohjaajani vastaamme mielellämme kysymyksiinne!

Parhain terveisin

Tiia-Tuulia Määttänen  
040 9356924  
timaatta@student.jyu.fi

Hannele Dufva  
hannele.dufva@jyu.fi

## LIITE 5. TUTKIMUSLUPAHAKEMUS OPPILAIDEN HUOLTAJILLE

TUTKIMUSLUPALOMAKE

30.11.2017

Lupa osallistua tutkimukseen, joka on osa Tiia-Tuulia Määttäsen pro gradu -tutkielmaa. Lisätietoja lähetetty Wilmaan.

8A-luokan oppilas \_\_\_\_\_

Saa osallistua tutkimukseen.

Ei saa osallistua tutkimukseen.

\_\_\_\_\_  
Paikka ja aika

\_\_\_\_\_  
Huoltajan allekirjoitus

## LIITE 6. WILMA-VIESTI OPPILAIDEN HUOLTAJILLE

30.11.2017

Hyvät 8A-luokkalaisen huoltajat,

olen pian valmistumassa äidinkielen opettajaksi ja kirjoitan pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopistolla. Tutkin **oppilaiden ja opettajan käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta** äidinkielen oppitunneilla. Seuraan tammikuun ajan 8A-luokan äidinkielen tunteja, ja tarkoituksenani on myös **haastatella oppilaita ryhmissä ja kysellä heidän ajatuksiaan kirjoittamisen opetuksesta**. Haastattelun kesto on maksimissaan puoli tuntia ja se toteutetaan äidinkielen tunnilla tammikuun aikana.

Pyydän, että kahdeksaluokkalaisenne saisi osallistua tutkimukseeni. Käsittelen haastattelusta saatavan aineiston luottamuksellisesti. Haastattelu tulee käyttöön ainoastaan tutkielmaani eikä oppilaiden henkilöllisyys tai koulun nimi paljastu missään vaiheessa.

Ohessa tutkimuslupalomake, jonka toivoisin kotona täytettäväksi. Palauttakaa lomake viimeistään 18.11. äidinkielen opettajallenne.

Vastaa mielelläni kysymyksiin, joko puhelimitse tai sähköpostitse.

Kiitoksia yhteistyöstä ja mukavaa loppuvuotta!

Parhain terveisin

Tiia-Tuulia Määttänen  
040 9356924  
[timaatta@student.jyu.fi](mailto:timaatta@student.jyu.fi)



## LIITE 7. TUTKIMUSLUPAHAKEMUS OPETTAJALLE

TUTKIMUSLUPALOMAKE

22.1.2018

Pyydän tutkimuslupaa pro gradu -tutkielmani aineiston keräämiseen. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää kahdeksaluokkalaisten ja heidän opettajansa käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta äidinkielen oppitunneilla.

Tutkimus toteutetaan Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitokselle, suomen kielen oppiaineeseen. Tutkielman ohjaajana toimii professori Hannele Dufva.

Käsittelen aineistoa ehdottoman luottamuksellisesti ja haastateltavan henkilöllisyyttä paljastamatta. Haastattelu nauhoitetaan, mikäli haastateltava antaa siihen suostumuksensa.

Olen osallistunut Tiia-Tuulia Määttäsen pro gradu –tutkielmaan liittyvään havainnointiin ja haastatteluun. Annan luvan käyttää näistä saatua materiaalia tässä tutkielmassa.

---

Paikka ja aika

---

Allekirjoitus