

Kirjoittaminen muutoksessa
Yläkoulun äidinkielen opettajien kokemuksia
uusien kirjoitustaitojen opetuksesta
Elina Hirvinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hirvinen, Elina. 2020. Kirjoittaminen muutoksessa - yläkoulun äidinkielen opettajien kokemuksia uusien kirjoitustaitojen opetuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 77 sivua. 4 liitettä.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli lisätä tietoa siitä, millaisia kokemuksia peruskoulun yläkoulussa työskentelevillä äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajilla on uusien kirjoitustaitojen opettamisesta. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esiin opettajien kokemuksia siitä, millaisia kirjoitustaitoja oppilaat opettajien kokemusten mukaan tarvitsevat.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla neljää yläkoulussa työskentelevää äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaa. Tutkimusaineiston analysointi noudatti fenomenologis-hermeneuttista tutkimusmetodia tukevaa kolmiportaisen merkitysanalyysin mallia.

Tutkielmani tulokset antoivat viitteitä siitä, että opettajat hyödyntävät opetuksessaan uusien kirjoitustaitojen taitoalueista erityisesti tieto- ja viestintätekniikkaa sekä yhteistoiminnallisia työtapoja, mutta ne linkittyvät osittain heikosti oppilaiden elämismaailmaan ja luontaiseen toimintaan esimerkiksi digitaalisissa viestintäympäristöissä.

Tuloksista voi päätellä, että opetuksen tueksi tarvittaisiin tietoa uuden kirjoittamisen ja monilukutaidon opettamisen pedagogisista käytänteistä. Jos opettavien taitojen merkittävyyttä nyky-yhteiskunnassa ei tarkastella ja sitä myötä tehdä opetuksellisia uudelleenlinjauksia, kokevat opettajat kirjoittamisen muutoksen pelkästään opettavien sisältöjen ja opetusmenetelmien laajenemisena eikä niinkään muuttumisena.

Asiasanat: kirjoittaminen, kirjoitustaito, uusi kirjoittaminen, monilukutaito, kirjoittamisen opetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KIRJOITUSTAITO MUUTOKSESSA	7
	2.1 Kirjoitustaidon laajentunut käsite	7
	2.1.1 Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon	7
	2.1.2 Uusi kirjoittaminen.....	10
	2.2 Digitalisaatio kirjoittamisen muutoksen ytimessä	14
3	KIRJOITTAMISEN PEDAGOGIIKKA	19
	3.1 Kirjoittamisen opetusta käsitteleviä tutkimuksia.....	19
	3.2 Kirjoittamisen pedagogiikka murroksessa.....	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	26
	4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote.....	28
	4.3 Tutkimusaineiston hankinta.....	32
	4.4 Aineiston analyysi.....	37
	4.5 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus.....	41
5	TULOKSET	44
	5.1 Opettajien kokemuksia uusien kirjoitustaitojen opettamisesta	44
	5.1.1 Kynä vaihtui koneeseen.....	44
	5.1.2 Yksin ja yhdessä	46
	5.2 Opettajien kokemuksia kirjoitustaidon tarpeista	50
	5.2.1 Tasoerot haastavat opetusta.....	50
	5.2.2 Tekniset taidot puutteellisia.....	54

5.2.3 Motivaatio hukassa.....	56
6 POHDINTA.....	60
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	60
6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	65
LÄHTEET	70
LIITTEET.....	75

1 JOHDANTO

Koulukirjoittamisen nykytila herättää Suomessa huolta. Pisan ohella muun muassa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi selvittää säännöllisesti koulunsa päättävien peruskoululaisten äidinkielen ja kirjallisuuden taitoja. Karvin vuonna 2014 tehdyn arvioinnin mukaan pojista huomattava osa omaa heikot kirjoitustaidot ja osa tytöistäkin kirjoittaa vain välttävästi. Lisäksi joka viidennen yhdeksäsluokkalaisten pojan kirjoitustaidot olivat niin heikot, että he eivät onnistuneet kirjoittamaan yksinkertaista työhakemusta. (Harjunen & Rautopuro 2015b.)

Yhä useamman suomalaisnuoren kirjoitustaidot uhkaavat jäädä vaillinaisiksi tilanteessa, jossa kirjoitustaitoja tarvitaan enemmän kuin koskaan. Kyseessä on paitsi yksilön kouluttautumisen ja ammatillisen kehittymisen myös yhteiskunnallisen toimijuuden kannalta olennainen taito. Moni koulukirjoittamista tutkinut tutkija kuten Kallionpää (2014; 2017) ja Luukka (2009; 2013) on vakuuttunut siitä, että lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät taidot ovat merkittävässä roolissa niin sanotuissa tulevaisuustaidoissa. Kouluopetuksen näkökulmasta näistä taidoista painottuvat kuitenkin usein kriittiseen mediatulkintaan ja uudenlaisiin lukuympäristöihin liittyvät taidot, vaikka kirjoittaminen uusissa mediaympäristöissä on muuttunut toimintona jopa enemmän kuin lukeminen. Vaikka tilanne on tunnistettu, toteavat Pentikäinen ym. (2017, 158), ettei suomalaisnuorten puutteelliset kirjoitustaidot ole herättäneet kovinkaan suurta julkista keskustelua, vaan ne ovat jääneet muun muassa Pisa-tutkimuksen herättämän lukutaitokeskustelun varjoon.

Kouluissa tapahtuvaa äidinkielen opetusta on kritisoitu siitä, että se keskittyy liiaksi lukemistaitojen opiskeluun. Käytännössä kouluopetuksen on katsottu painottavan lähinnä kielioppia, tekstien rakennetta ja oikeinkirjoitusta korostavaa mallia (Kupiainen 2017; Puska 2016, 129). Vuoden 2014 peruskoulun opetus suunnitelman perusteissa (POPS) tilannetta on pyritty korjaamaan muun muassa uudella monilukutaidon osaamiskokonaisuudella, jolla viitataan erilaisten tekstien tulkittamiseen, tuottamiseen ja arvottamiseen taitoihin. Perusopetuksen

opetussuunnitelmassa monilukutaito on nimetty myös yhdeksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteeksi (POPS 2014, 20). Monilukutaitoon liittyvät linjaukset koskevat sekä lukemisen että tekstin tuottamisen taitoja. Kirjoittamisen opetuksen kannalta tämä merkitsee muun muassa uusien tekstilajien huomioimista opetuksessa. Opetuksen tulisi sisältää monipuolisten työtapojen lisäksi perinteisten ja uusien tekstilajien tuottamista multimodaalisesti ja monipuolisia työvälineitä hyödyntäen. Kallionpää (2017b) toteaa, että mikäli monilukutaidon käsite jää kuitenkin kirjoittamisen opetuksen kohdalla avaamatta, on vaarana, että muutos jää vain välineelliseksi: lyijykynä vaihtuu tietokoneeksi, mutta opetuksen sisältö ja menetelmät säilyvät samana.

Myös useat kansainväliset tutkijat puhuvat kirjoittamisen kokonaisvaltaisesta muutoksesta. Heidän mielestään muutos tulisi huomioida peruskoulujen opetuksessa pikaisesti, sillä uusien kirjoitustaitojen merkitys tulevaisuuden yhteiskunnassa täysivaltaisen yhteiskunnallisen, taloudellisen ja kulttuurisen osallisuuden mahdollistajana tulee olemaan keskeinen (Brandt 2009, 55; Jenkins ym. 2009; Lankshear & Knobel 2011). Nyky-yhteiskunnassa tarvittavat taidot ovat uudenlaisia viestinnällisiä taitoja, joita Kallionpää (2017a, 35–36) kuvaa uusiksi luku- ja kirjoitustaidoiksi (*new media literacies*) tai uusiksi medialukutaidoiksi. Kallionpään (2017b) mielestä monilukutaidon tarkoitus luku- ja kirjoitustaitojen opetusta edistävässä uudistuksessa on kuitenkin keskittynyt liikaa lukemiskäytäntöihin.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on lisätä tietoa siitä, millaisia kokemuksia peruskoulun yläkoulussa työskentelevillä äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajilla on niin sanottujen uusien kirjoitustaitojen opettamisesta ja millaisia kirjoittamiseen liittyviä taitoja oppilaat opettajien kokemusten mukaan tarvitsevat. Tutkimuskysymyksiin on haettu vastauksia haastattelemalla yläkoulussa työskenteleviä äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajia.

2 KIRJOITUSTAITO MUUTOKSESSA

Kirjoittamisen käytänteet ovat laajentuneet merkittävästi 2000-luvun aikana. Digitaalisen murroksen myötä kirjoitustaitoon kytkeytyy kasvavassa määrin erilaisia teknisiä ja sosiaalisia taitoja. Samalla perinteisen kirjoitustaidon merkitys on säilynyt ja jopa kasvanut.

Tämä luku käsittelee kirjoitustaidon muutosta. Ensimmäinen alaluku luo katsauksen kirjoitustaidon laajentuneeseen käsitteeseen. Toinen alaluku avaa kirjoittamisen muutoksen taustalla olevaa yhteiskunnan muutosta erityisesti digitalisaation näkökulmasta.

2.1 Kirjoitustaidon laajentunut käsite

2.1.1 Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon

Kirjoitustaidolla on Suomessa huomattavasti lukutaitoa lyhyempi historia. Lukutaito yleistyi Suomessa jo 1700-luvulla ja 1800-luvun puolessa välissä jopa 90 prosenttia suomalaisista osasi lukea. Samaan aikaan vain muutama prosentti kansasta osasi vastaavasti kirjoittaa. (Pentikäinen ym. 2017, 157.) Pentikäisen ym. (2017, 159-160) mukaan suomalaisten kirjoitustaito alkoi yleistyä vuonna 1921 voimaan astuneen yleisen oppivelvollisuuden jälkeen. Yleisen lukutaidon täydentyminen yleisellä kirjoitustaidolla on katsottu olevan vahvasti yhteydessä teollistumiseen ja sen myötä kansakunnan vaurastumiseen.

Kirjoitustaito on nähty sen varhaisvaiheista saakka ennen kaikkea teknisenä yksilön taitona. Pentikäinen ym. (2017, 174) toteavat, että ennen kirjoitustaidoksi riitti kirjoitetun kielen hallinta, mutta 2000-luvulle tultaessa kirjoitustaito on muokkautunut monimutkaiseksi taitokokonaisuudeksi. Kirjoitetun kielen tekninen hallinta ei enää riitä, vaan kirjoitustaidon määritelmään kytkeytyvät esimerkiksi erilaiset kognitiiviset ja lingvistiset prosessit, motivaatio, luottamus omaan osaamiseen sekä kirjoittamiseen kytkeytyvä sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen luonne. Kauppinen ym. (2015, 161-162) toteavatkin, että

kirjoitustaitoon ja sen opettamiseen kohdistuu ajassamme kasvavassa määrin vaatimuksia. Perinteisen kirjoitustaidon rinnalle on tullut erilaiset tilannesidonnaiset kielen soveltamisen taidot.

Kirjoittamisen opetuksesta puhuttaessa vastaan tulee englanninkielinen *literacy*-termi. Literacy käännetään suomeksi yleensä lukutaidoksi, vaikka varsinaisesti termi tarkoittaa sekä luku- että kirjoitustaitoa. Kallionpään (2014b, 1) mukaan suomalainen tulkinta literacy-käsitteestä sivuuttaa usein käsitteen toisen puolen eli kirjoittamisen. Luukka (2009, 13) määrittelee literacy-käsitteen tilaksi, jossa henkilö osaa lukea ja kirjoittaa sekä pystyy taitojensa avulla osallistua yhteiskunnan toimintaan. Hän on kuitenkin Kallionpään (2014a) kanssa samoilla linjoilla siitä, että useimmissa suomalaisissa teksteissä literacy-käsite liittyy enemmän lukemiseen ja tekstien tulkintaan kuin kirjoittamiseen. Kupiaisen, Kuljun ja Mäkisen (2015, 14–15) mukaan literacy viittaa käsitteenä myös moniulotteiseen sivistykseen.

Viime vuosina toteutetut opetussuunnitelmauudistukset ovat tuoneet suomalaiselle koulutuskentälle uusia käsitteitä. Yksi tällaisista käsitteistä on *monilukutaito*. Monilukutaidon käsitteen taustalla on koulujen äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen kohdistuva kritiikki siitä, että se keskittyy liiaksi lukemistaitojen opiskeluun (Kupiainen 2017; Luukka 2013). Vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS) monilukutaito on kuvattu erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taidoksi sekä taidoksi toimia tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa ja tehtävissä (POPS 2014, 22). Lisäksi monilukutaito on nimetty nykyisessä opetussuunnitelmassa laaja-alaisen osaamisen tavoitteeksi (POPS 2014, 20).

Kansainvälisesti kasvatustieteen kentältä löytyy lukemiseen ja kirjoittamiseen vahva monilukutaidosta ammentava tutkimus- ja opetustraditio, jolla on pyritty vastaamaan kulttuurisen monimuotoisuuden ja median muutosten aiheuttamiin haasteisiin luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa (Cope & Kalantzis 2015, 11). Suomessa 2000-luvulla käyttöön otetun monilukutaito-käsitteen taustalla on englanninkielinen termi *multiliteracies* (tai *multiliteracy*). Käsitteen kehitti 1990-luvun puolivälissä niin kutsuttu New London Group. Tämän tutkijaryhmän tavoitteena oli laajentaa perinteistä luku- ja kirjoitustaidon käsitettä, joka

keskittyi pääasiassa painettuun tekstiin sekä lukemisen ja kirjoittamisen kognitiivisena taitona. New London Groupin mielestä merkitys alkoi olla digitaalisen murroksen myötä riittämätön. (Cope & Kalantzis 2015, 1-2; Lankshear & Knobel 2011, 3.) Laajentuneen tekstikäsitteen mukaan lukemiseen ja kirjoittamiseen katsottiin liittyvän sellaisia toisistaan poikkeavia sosiaalisia käytänteitä, joiden ymmärtäminen oli osa luku- ja kirjoitustaitoa. Tarkemmin sanoen uusi määritelmä piti sisällään ajatuksen siitä, että luku- ja kirjoitustaitoon kytkeytyy kyky kommunikoida ja luoda merkityksiä joko niiden tuottajana tai vastaanottajana. (Lankshear & Knobel 2011, 12-13, 21.)

Siitä, miten monilukutaidon käsite on Suomessa tulkittu, on monia näkemyksiä. Mertalan (2017) mukaan kansainvälinen monilukutaidon alkuperäiskäsite eroaa merkittävästi suomalaisesta tulkinnasta. Kansainvälisessä kirjallisuudessa monilukutaitoa ei nähdä niinkään oppimisen tuloksena tai oppilaan taitona vaan paremminkin pedagogisena taitona, jolla pyritään vastaamaan multimodaalisen viestinnän vaatimukseen. Mertalan (2017) tulkinnan mukaan suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) monilukutaito nähdään ensisijaisesti erilaisten multimodaalisten tekstien hallintaan liittyvinä tulkinnan, tuottamisen ja arvioinnin taitoina. Myös Kupiaisen (2016, 23) näkemyksen mukaan monilukutaidon suomalainen tausta on vahvasti moninaisten ja multimodaalisten tekstien lukemisessa, ymmärtämisessä ja tuottamisessa. Luukka (2013) myöntää, että monilukutaito on terminä ontuva, sillä se tuo helposti mieleen vain ilmiön toisen puolen: tekstien lukemisen ja tulkinnan. Tuottaminen jää Luukan mukaan käsitteen taustalle, vaikka monilukutaidon alkuperäisenä ideana on nimenomaan tarkastella tulkintaa ja tuottamista saman taidon eri puolina. Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen työryhmässä mukana ollut Luukka taustoittaa, että alun perin opetussuunnitelmatyössä oli tarkoitus käyttää käsitettä *laaja-alaiset luku- ja kirjoitustaidot* monilukutaidon sijasta. Jostain syystä myös äidinkielen opetuksessa jo vakiintunutta *tekstitaidot*-käsitettä vierastettiin, vaikka Luukan mielestä se olisi hyvin sopinut laajennettavaksi monilukutaidon suuntaan.

Kallionpään (2019, 65) sanoin ”monilukutaito tarkoittaa lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien käytäntöjen monipuolistumista ja laajentumista”. Silti Kallionpään mielestä monilukutaidon käsitteessä keskitytään liiaksi lukutaitoon. Hänen mielestään on olemassa vaara, että monilukutaidon tarkoitus luku- ja kirjoitustaitojen opetusta edistävä uudistuksessa jää pelkästään uusien lukemiskäytänteiden varjoon. Käytäntö on hänen mielestään vääristynyt, sillä vuorovaikutteisessa mediaympäristössä kirjoittaminen on muuttunut huomattavasti enemmän kuin lukeminen. Myös useat kansainväliset tutkijat kuten Lankshear & Knobel (2011), Brandt (2009, 55) ja Jenkins ym. (2009) puhuvat kirjoittamisen kokonaisvaltaisesta muutoksesta. Heidän mielestään uusien kirjoitustaitojen merkitys tulevaisuuden yhteiskunnassa tulee olemaan keskeinen. Mertalan (2017) mielestä menetelmiin tai yksittäisiin taitotyyppeihin keskittyvä tulkinta monilukutaidosta on tarpeetonta ja jopa vahingollista. Mertala tulkitsee esimerkiksi Kallionpään (2014) näkemyksen kirjoittamisen tietoisesta ja luovasta toiminnasta lukemisen merkitystä tyypistäväksi. Mertala (2017) korostaa, että kirjoittaminen ei ole automaattisesti tietoisuutta lisäävää toimintaa. Hänen mielestään opetuksen laadun ja koulutuksellisen tasa-arvon kannalta olennaista olisi nähdä käsitteiden takana olevat moninaiset koulutukselliset ja kasvatukselliset tavoitteet, joita muun muassa monilukutaidolla halutaan edistää.

Kupiaisen (2016, 24) mukaan monilukutaito on kuitenkin käsitteenä laajempi kuin tekstitaitoihin keskittyvä pedagogiikka. Hänen mukaansa monilukutaidon käsite on yhteiskunnassa tarvittavan toimijuuden kehittämisen yksi taustatekijä. Kupiainen (2016) toteaaakin, että monilukutaito pitäisi nähdä alueena, jossa pyrimme uudelleenlinjaamaan, mihin opetussuunnitelma ja opetus perustuvat.

2.1.2 Uusi kirjoittaminen

Kun digitalisaation ja monilukutaidon yhteydessä puhutaan kirjoittamisesta, mainitaan usein käsitteet *uusi kirjoittaminen* (*new writing*) ja *uudet kirjoitustaidot*. Yleisesti näillä käsitteillä viitataan erityisesti uusissa tieto- ja

viestintäteknologisissa ympäristöissä tapahtuvaan tekstien tuottamiseen ja siinä tarvittaviin taitoihin. Uudenlaisissa ympäristöissä julkaistavat tekstit ovat hyvin monentyyppisiä, mutta varsin usein niille on tyypillistä multimodaalisuus ja sosiaalisuus. Uusi kirjoittaminen ja uudet kirjoitustaidot ovat monilukutaidon alakäsitteitä. Tästä syystä uusien kirjoitustaitojen harjoittaminen ja uusien tekstilajien tuottaminen tulisi sisällyttää myös kirjoittamisen kouluopetukseen, sillä ne ovat osa tämänhetkisten opetussuunnitelmien (POPS 2014) monilukutaitokokonaisuuksia.

Kallionpään (2014, 60–62; 2017b) suomeksi lanseeraama laajentuneen kirjoittamisen käsite *uusi kirjoittaminen* liittyy kirjoittamisen muutokseen. Kirjoittamisen muutos on hänen tulkintansa mukaan seurausta yhteiskunnan digitalisoinnista ja tekniikan, erityisesti internetin kehityksestä. Tässä pro gradu -työssä uusi kirjoittaminen -käsite pohjautuu Kallionpään näkemykseen, jonka mukaan uusi kirjoittaminen tarkoittaa kirjoittamista uusissa digitaalisissa ympäristöissä.

Uusissa digitaalisissa ympäristöissä kirjoittaminen on muun muassa sosiaalista, yhteisöllistä, luovaa, multimodaalista ja julkista. Kallionpään (2017b) mielestä nykyaikaisessa verkostoyhteiskunnassa peruskirjoitustaitojen hallinta ei enää riitä, vaan kansalaiset tarvitsevat laajempaa kirjoituksen osaamista eli niin sanottuja uusia kirjoitustaitoja. Kallionpää korostaa, että peruskirjoitustaidot eivät ole kuitenkaan kadonneet minnekään. Peruskirjoitustaidot ovat edelleen kirjoitustaidon ytimessä (KUVIO 1), mutta perustaitojen ympärille on tullut uusia kirjoittamisen taitovaatimuksia.



KUVIO 1. Uusi kirjoittaminen (Kallionpää 2017b)

Kallionpään (2014a, 62) mukaan laajentunut kirjoitustaito pitää sisällään sellaisia taitoja, joita ei ole perinteisesti pidetty kirjoitustaitoon kuuluvina.

Tekniset taidot: Koska kirjoittaminen ei tapahdu enää juurikaan kynällä vaan apuna on erilaiset tekniset apuvälineet, vaatii tekstien tuottaminen jatkuvasti kehittyvien laitteistojen, muuttuvien sovellusten ja erilaisten verkkotoimintaympäristöjen tuntemusta (Kallionpää 2019, 65).

Multimodaaliset taidot: Multimodaalisessa viestinnässä teksteihin yhdistetään ääntä, kuvaa, videoita, grafiikkaa tai muita merkityksiä välittäviä elementtejä. Multimodaalisen tekstin tuottaminen edellyttää niin ikään perinteistä tekstiä laaja-alaisempia valmiuksia kuten erilaisten sovellusten ja teknisten välineiden hallintaa, visuaalista ja esteettistä hahmottamista, kykyä tehdä valintoja sekä luovaa ajattelua (Kress 2003, 36; Luukka ym. 2008, 22). Multimodaaliset tekstit

kuuluvat osaksi uusmedia-käsitettä, joka on Kallionpään (2017a, 23) näkemyksen mukaan eräänlainen sateenvarjokäsite interaktiiviselle, digitaaliselle medialle. Tosin Kallionpää toteaa, että eri mediamuotojen erottelu ei ole nykyään perusteltua tai välttämätöntä, sillä eri mediamuodot ovat sekoittuneet. (Kallionpää 2017a, 23–24.) Luukka ym. (2008, 22) jakavat Kallionpään ajatuksen: multimodaaliset tekstit elävät rinnakkain perinteisten tekstien kanssa, eikä niiden lukemista tai tuottamista ole tarpeen erotella omaksi lukutaidokseen, kuten perinteisesti on tehty puhumalla medialukutaidosta.

Sosiaaliset taidot: Kirjoittamista ei nähdä yksikön taitona vaan sosiaalisena taitona. Kallionpää (2017b) ja Luukka (2009, 16) toteavat, että koska useita uusia tekstityyppejä kirjoitetaan yhdessä, liittyy kirjoittamisen prosesseihin entistä useammin toiminnallisuus ja yhteistyötaitojen vaatimus. Verkossa tapahtuvalle kirjoittamiselle on lisäksi leimaa-antavaa vuoropuhelu ja palaute. Verkkokirjoittelun palautekulttuuri on Puskan (2016, 121) mukaan hyvä esimerkki kirjoittamiseen liittyvästä sosiaalisesta kanssakäymisestä, yhteistyöstä ja yhteistyökyvykkyyden vaatimuksesta. Kallionpää (2017b) on nimennyt ilmiön yhteisölliseksi kirjoittamiseksi. Myös Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo (2012) käyttävät samaa termiä.

Julkisuustaidot: Kirjoittaminen tapahtuu yhä enemmän julkisesti internetissä. Internetissä kirjoituksia julkaiseva henkilö tarvitsee erityisiä sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, kuten kommunikointitaitoja, sosiaalisten käytäntöjen hallintaa ja tekstien markkinointitaitoja (Kallionpää 2019, 66). Kotilainen (2007, 151) sekä Tuominen ja Mustonen (2007, 141) toteavat, että uusien tekstilajien yhteisen piirteen, julkisuuden, myötä kirjoittamisesta on tullut myös identiteetin muokkaamisen ja rakentamisen väline. Julkinen kirjoittaminen on aina yhteydessä myös lainsäädäntöön ja oppilaille tulisikin Kallionpään (2017b) mukaan opettaa myös näitä taitoja osana kirjoittamisen opetusta. Ennen tekstin julkaisemista on tärkeää tietää ja tiedostaa, mikä on eettisesti tai laillisesti sallittua tai miten tekijänoikeudet vaikuttavat julkaistuihin aineistoihin.

Tietoisuustaidot: Uusille tekstilajeille on tyypillistä heterogeenisuus myös nopeuden suhteen. Kallionpään (2017b) mielestä olisi tärkeää, että peruskoulussa opetettaisiin tilannekeskeisen monisuorittamisen sekä keskittymisen taitoja. Kallionpään mielestä tässä tehtävässä ratkaisu ei ole se, että oppilaalta otetaan puhelimen pois tai katkaistaan nettiyhteys. Oppilasta tulee opettaa keskittymään erilaisista häiriöistä huolimatta.

Luovuustaidot: Luovuus on uuden kirjoittamisen keskeinen ominaisuus (Kallionpää 2019, 66). Se ilmenee jatkuvassa muutostilassa olevien tekstilajien luovana tuottamisen taitona. Jyrkiäisen ja Koskinen-Sinialon (2012, 31) mielestä kirjoittamisen luovuudessa keskeisiksi asioiksi nousevat sisältö ja tyyli sekä kirjoittajan itseilmaisuus. Kallionpään (2017b) mielestä uuden kirjoittamisen luovuustaidot näkyvät teksteissä myös siten, että luovan- ja asiakirjoittamisen raja on kadonnut varsinkin verkkoteksteissä.

2.2 Digitalisaatio kirjoittamisen muutoksen ytimessä

Nykyajalle tyypillisiä ilmiöitä ovat suurten yhteiskunnallisten linjojen ja käsitysten murtuminen. Yksi merkittävä tämänhetkisen yhteiskunnallisen muutoksen ilmentymä, ja osittain myös käynnistäjä, on digitaalitekniikan ja sitä kautta viestintäkäytäntöjen nopea kehittyminen ja yleistyminen. Internet ja erityisesti sosiaalinen media on muuttanut viimeisen 15 vuoden aikana radikaalisti ihmisten sosiaalisia, teknisiä ja kulttuurisia käytäntöjä. Yhteiskunnan medioituminen näkyy laajasti koko yhteiskunnan tasolla, ja sillä on merkittävä vaikutus myös kirjoitustaidon muutokseen.

Yksi mahdollinen tapa hahmottaa nyky-yhteiskunnan muuttuneita toimintatapoja edeltävään yhteiskuntamalliin verrattuna, on Lankshearin ja Knobelin (2011, 53) teollisen ja jälkiteollisen tietoyhteiskunnan välistä kuilua kuvaava käsitely.



KUVIO 2. Teollinen tietoyhteiskunta (Lankshear & Knobel 2011, 53)

Lankshearin ja Knobelin (2011, 53) mukaan teollisen tietoyhteiskunnan (KUVIO 2) toimintaa ohjaavat perinteiset yhteiskunnan ajattelutavat, jossa teknologialla on ensisijaisesti välinearvo. Se tarkoittaa, että uudet viestintävälineet mahdollistavat kansalaisille tiedon äärelle pääsyn. Sen sijaan näkemykset tiedon ja oppimisen luonteesta ovat pysyneet tämän yhteiskuntamallin mukaan lähes ennallaan. Teollisessa tietoyhteiskunnassa esimerkiksi tuotteet ovat edelleen materiaalisia. Yhteiskunnan tavoitteena on tämän mallin mukaan kouluttaa sellaisia kansalaisia, joilla on riittävä tieto ja taito tuottaa materiaalisia tuotteita lisää. Maailma siis näyttyy varsin samanlaiselta kuin ennen, mutta se on vain teknologisempi.



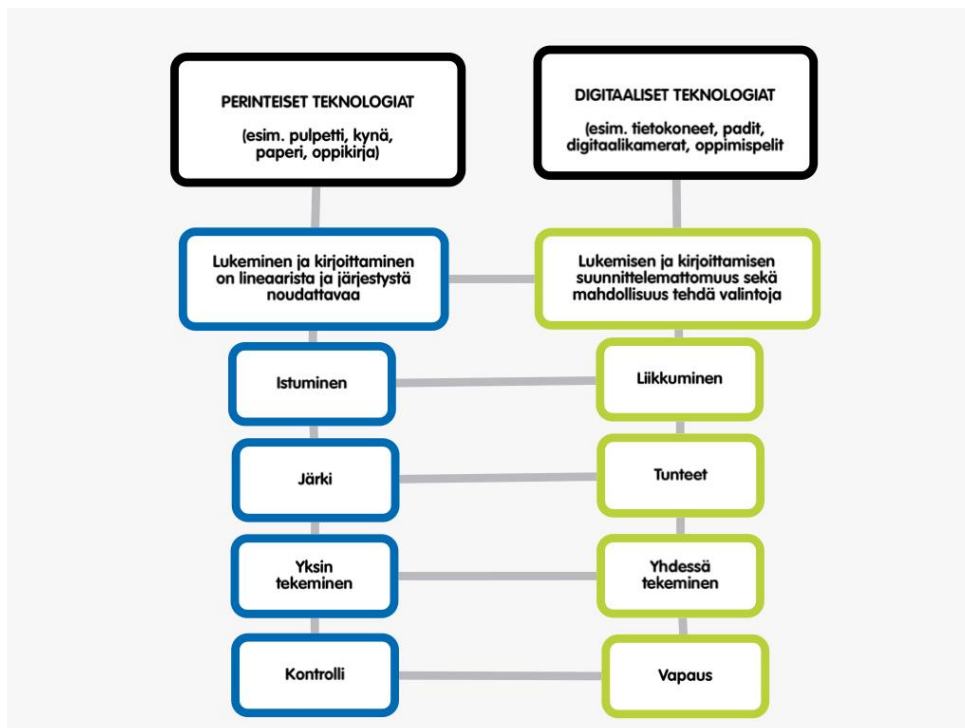
KUVIO 3. Jälkitekiteollinen tietoyhteiskunta (Lankshear & Knobel 2011, 53)

Jälkitekiteollisen tietoyhteiskunnan ajattelutapa (KUVIO 3) on Lankshearin ja Knobelin (2011, 53) mukaan erilainen. Siinä maailma nähdään muuttavana ja vaikeasti ennakoitavana. Materiaalin sijasta taloudellinen menestyminen perustuu kykyyn luoda, tuotteistaa ja myydä erilaisia palveluja, asiantuntijuutta, tietoa ja taitoja. Toimintakulttuuria määrittelee vuorovaikutteisuus, nopeus ja monimedialisuus. Myös oppimisen luonne ja koulun rooli näyttäytyy varsin erilaisena. Luukka ym. (2008, 233) vertaavat jälkitekiteollista tietoyhteiskuntamallia koulutermein sellaiseksi, jossa tietoa ei ole mahdollista sijoittaa pelkästään oppikirjan kansien väliin. Oppimista ei myöskään voi rajata vain oppitunneilla tai yksittäisiin harjoitustehtäviin, jota kaikki luokassa tekevät samanaikaisesti.

Lankshearin ja Knobelin (2011) kuvaama yhteiskuntajako on toki ajattelutavaltaan melko karkea, mutta se havainnollistaa hyvin erilaisten maailmojen kohtaamista. Jos kuviota tarkastelee tämän tutkielman aiheen eli

koulukirjoittamisen näkökulmasta, Luukan ym. (2008) tutkimuksen mukaan esimerkiksi yläkoulun kieltenopetus sijoittuu vielä teollisen tietoyhteiskunnan (KUVIO 2) periaatteisiin, vaikka suomalainen yhteiskunta on muutoin lähempänä jälkiteollista yhteiskuntamallia (KUVIO 3), jota kutsutaan myös palveluyhteiskunnaksi. Koulumaailmassa teollisen ajattelutavan yleisyys näkyy esimerkiksi niin, että opettaminen tapahtuu usein eristetyssä luokkatilassa. Saman mallin mukaan koulun ulkopuolisten tekstien, medioiden ja toimintatapojen kuten myös oppilaiden omien käytänteiden hyödyntäminen on opetuksessa varsin vähäistä. Näin ollen oppilaan ääni ei kuulu opetuksen sisältöjen ja toimintamuotojen suunnittelussa eikä opetusmateriaalien valinnoissa. Oppilaat nähdään toiminnan kohteena, eivät niinkään aktiivisina toimijoina, vaikkakin oppilaan aktiivisuutta korostetaan opetussuunnitelman tavoitteissa. (Luukka ym. 2008, 233.)

Leander ja Boldt (2012) tarkastelevat yhteiskuntamallien eroja ja niiden heijastuksia kouluopetukseen fyysisyyden näkökulmasta. Seuraavassa kuviossa (KUVIO 4) käy ilmi, mitä perinteiset ja digitaaliset teknologiat tyypillisesti käytännössä merkitsevät koulun tekstitapahtumissa. Kuviossa esitetyt tekstien parissa toimimisen eri muodot eivät sulje toisiaan pois eivätkö ole toistensa vastakohtia, vaan ne sekoittuvat ja lomittuvat keskenään (Jokinen ym. 2013).



KUVIO 4. Lukutaitojen monimuotoisuus (Jokinen ym. 2013 mukailen)

Kuvio 4 ilmentää mielestäni hyvin, kuinka uusien teknologioiden käyttö mahdollistaa myös luku- ja kirjoitustaitojen pedagogiikan muutoksen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kynät, paperit ja oppikirjat olisivat muuttuneet tarpeettomiksi. Sen sijaan digitaalisten oppimisteknologioiden hyödyntäminen kouluopetuksessa mahdollistaa toimimisen monenlaisissa erilaisissa tekstiympäristöissä (Jokinen ym. 2013). Leander ja Boldt (2012) toteavat myös, että oppimisympäristön laajeneminen liikkeen ja sitä kautta oppimisen kehollisen ulottuvuuden näkökulmasta saattaa vaikuttaa myönteisesti esimerkiksi oppilaiden keskittymiskykyyn.

3 KIRJOITTAMISEN PEDAGOGIIKKA

Suomalaisen peruskoulun tavoitteena on turvata kaikille oppilaille tasavertaiset lähtökohdat ja sellaiset taidot, jotka mahdollistavat yhteiskunnassa selviytymisen. Tässä tavoitteessa kirjoittamisen taidot ovat keskeisiä niin itseilmaisun, opiskelun kuin yhteisössä toimimisen kannalta. Kirjoitustaidot ovat myös yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden perusta.

Tässä luvussa tarkastellaan kirjoittamisen opettamista. Ensimmäinen alaluku luo katsauksen kotimaiseen kirjoittamisen opetusta käsittelevään tutkimukseen 2000-luvulla. Toinen alaluku tuo esiin kirjoittamiseen ja sen opettamiseen liittyviä uudistuvia käsityksiä. Kolmas alaluku avaa tutkijoiden näkemyksiä motivaation merkityksestä kirjoittamisen opiskelussa.

3.1 Kirjoittamisen opetusta käsitteleviä tutkimuksia

Yhteiskunnan digitalisoitumisesta johtuva kirjoittamiskulttuurin muutos vaikuttaa merkittävästi myös koulun kirjoittamisen opetukseen. Muutos velvoittaa koulun ja opettajat pohtimaan käsitystä siitä, mitä kirjoitustaidot ovat ja miten niitä tulisi opettaa. (Hankala ym. 2015, 73.) Harjunen ja Rautopuro (2015b) toteavat, että pedagogiikan kehittäminen vaatii tutkimukseen pohjautuvaa ymmärrystä siitä, mitä kaikkea kirjoittamisen taitoihin kuuluu, sillä tarkempi taitojen määrittely auttaa hahmottamaan kirjoittamisen laaja-alaista luonnetta.

Ajankohtaisuudestaan ja kirjoittamiseen kohdistuneesta merkittävästä muutospaineesta huolimatta alan kotimainen tutkimus on jäänyt varsin vähäiseksi kansainväliseen kirjoittamisen opetuksen tutkimukseen verrattuna (Harjunen & Rautopuro 2015b). Esimerkiksi Kauppisen ym. (2015) toteuttama katsaus osoittaa, että vuosien 2000-2014 välisenä aikana perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja taitoja käsitteleviä tutkimuksia on tehty Suomessa vain 79 kappaletta. Tämän laajuinen tutkimus ei Kauppisen ym. (2015, 169) mielestä tarjoa kovinkaan systemaattista tutkimustietoa koululaisten kirjoittamisen liittyvästä pedagogiikasta. Tutkimustulokset eivät myöskään avaudu opetuksen

kehittämisen tarpeisiin. Tätä saattaa perustella se, että suomalaisessa tieteenalojen kentässä kirjoittamisen tutkimus on perustaltaan monitieteistä. Kun kirjoittamisen oppimista ja opetusta tutkitaan monesta suunnasta, on tiedon yhteen soveltaminen hajanaista (Kauppinen ym. 2015, 171).

Koska kotimainen kirjoittamisen pedagogiikan tutkimus on varsin ohutta, on sen pohjalta vaikea muodostaa kokonaiskäsitystä kirjoittamisen tiedoista tai niiden opettamisesta. Kauppinen ym. (2015, 165–167) mukaan vuosituhannen alun kirjoittamista käsittelevissä tutkimuksissa eniten on tutkittu alkavan kirjoitustaidon suhdetta muihin tekijöihin, kirjoittamista fonologisten ja morfologisten piirteiden kannalta sekä tekstitaitoja. Lisäksi on tutkittu muun muassa kansallisten oppimistulosten arviointia, luovaa kirjoittamista tai kirjoitusprosessia. Tutkimusaineistosta oli löydettävissä kolme päälinjaa taustatieteiden mukaisesti. Ensimmäisen ryhmän muodostivat lapsen kehitykseen liittyvät psykologian tieteenalan aiheet, jossa kirjoittamista tarkastellaan suhteessa muihin tekijöihin kuten lukutaitoon. Toinen tutkimuksia yhdistävä päälinja oli lingvistinen näkökulma, jossa kirjoitustaidon kehitystä ja tekstitaitoja tarkastellaan oppilaiden teksteissä ilmenevien kielen piirteiden kannalta. Kolmas aihepiiri ovat kouluun ja opetukseen liittyvät pedagogiset kysymyksenasettelut, jotka pohjaavat lähinnä esi- ja perusopetuksen kirjoittamiskäytänteisiin ja oppilaan tukemiseen. Sen sijaan kirjoittamisprosessista ja luovasta kirjoittamisesta on vain muutamia tutkimuksia. Ikäryhmiä tarkasteltaessa eniten oli tutkittu esi- ja alkuopetusikäisiä oppilaita. (Kauppinen ym. 2015, 167).

Kauppinen ym. (2015, 171) mukaan kotimainen kirjoitustaitojen pedagogiikan tutkimus ei kohtaa ajankohtaisia kysymyksiä kuten monilukutaidon oppimista ja opetusta. Esimerkiksi kirjoittamisen pedagogiikkaa tieto- ja viestintäteknisissä ympäristöissä on tutkittu vähän suhteessa sen painoarvoon nykykoulun pedagogiikan kehittämisessä. Myös uusiin kirjoitustaitoihin keskittyvä tutkimus on vähäistä sekä kansainvälisesti että kotimaisellakin tutkimuskentällä. Lapin (2017, 5) mukaan uudet kirjoitustaidot linkittyvät pedagogisessa tutkimuksessa osaksi monilukutaitotutkimusta. Vaikka uudet kirjoitustaidot ja niiden pedagogiikka ovat aiheuttaneet vilkasta tieteellistä keskustelua, tutkimukseksi asti se on

Lapin (2017) mukaan harvoin päätyneet. Lapin mukaan yksi selitys uuden kirjoittamisen vähäiselle tutkimukselle on se, että varsin usein monilukutaitokeskustelussa painotetaan lukemisen taitoja. Kauppisen ym. (2015, 169) mielestä kirjoittamisen pedagogiikan ajankohtaisia tutkimusaiheita olisivat tällä hetkellä muun muassa erilaiset teknologian mahdollistamat tuottamisprosessit, virtuaaliset oppimisympäristöt sekä kirjoittaminen eri tarkoituksiin. Tämän aihepiirin tutkimuksilla ei ole takanaan tiettyä tutkimusalaa tai vakiintuneita pedagogisia juuria. Myös pedagogiset tutkimukset oppiainerajat ylittävästä kirjoittamisen tutkimuksesta puuttuvat toistaiseksi kotimaiselta tutkimuskentältä (Hankala ym. 2015, 79).

Vaikka kotimainen kirjoittamisen pedagogiikan tutkimuskenttä on ollut 2000-luvun ajan suhteellisen hiljainen, kansainvälinen kirjoittamisen opetuksen tutkimus on Hankalan ym. (2015, 74) mukaan rikkaampaa ja monipuolisempaa. Kansainvälisestä tutkimuksesta on erotettavissa selkeitä tutkimuksellisia suuntauksia. Yksi tunnetuimmista kirjoittamisen tutkijoita on englantilainen Roz Ivanic, joka on jakanut kirjoittamiseen liittyviä teorioita ja tutkimuksia kuuteen pääryhmään. Ivanicin (2014) ryhmittelyn mukaan kirjoittaminen on 1) taitoa, 2) luovuutta, 3) prosessia, 4) tekstilajin tuottamista, 5) sosiaalista toimintaa ja 6) sosiopoliittista toimintaa. Lisäksi jokaiseen kirjoittamisen alueeseen sisältyy erilaisia tekstin tuottamisen taitoja (Harjunen & Rautopuro 2015b, 29), jotka antavat monipuoliset lähtökohdat kirjoittamisen opettamiselle ja harjoittelulle. Myös Boscolo (2008) käyttää osittain samankaltaista kirjoitustaidon ryhmittelyä kuin Ivanic. Boscolo (2008, 293) jäsentelee kirjoitustaidon tutkimuksissaan kolmeen kategoriaan: 1) jatkuvuuteen, 2) kompleksisuuteen ja 3) kirjoittaminen sosiaalisena toimintana. Jatkuvuudella Boscolo tarkoittaa kirjoitustaidon elinikäistä kehittymistä. Kehittyminen pitää sisällään erilaisia vaiheita, ja nämä vaiheet ovat samankaltaisia kielestä tai kulttuurista riippumatta. Kompleksisuudella Boscolo tarkoittaa kirjoittamisen monimutkaisuutta, sillä kirjoittamiseen kytkeytyy vaativia kognitiivisia ja lingvistisiä prosesseja. Myös motivaatio ja käsitys omasta osaamisesta liittyvät vahvasti kirjoittamisen kompleksisuuteen. Kirjoittamisen sosiaalisella ulottuvuudella Boscolo (2008, 294) korostaa kirjoittamiseen liittyvää

dialogia ja yhteistyötä. Hänen mielestään esimerkiksi koulukirjoittaminen ei saa olla oppilaan yksinäistä puurtamista vaan yhteistä mielekästä ja merkityksellistä toimintaa (Hankala ym. 2015, 74).

Kielitiedon opetukseen liittyvä kansainvälinen tutkimus on Rättyän (2014) mukaan pureutunut viime vuosina myös siihen, millä tavoin kielitiedon ja kirjoittamisen opetus linkittyvät toisiinsa ja millaisia opetusmenetelmiä kieliopin opetuksessa tulisi käyttää. Rättyä toteaa, että tämänhetkisessä kirjoittamista koskevassa kansainvälisessä tutkimuksessa juuri kielitiedon merkitys kielitajun kehittymisen pohjana on nosteessa oleva tutkimusalue. Kyseistä näkökulmaa ovat lähestyneet omissa tutkimuksissaan muun muassa Myhill, Jones ja Watson (2013). Tämän tutkijaryhmän ideoima niin sanottu kontekstuaalinen kielenopetus korostaa kieliopin käsittelyä tekstiyhteyksissä.

3.2 Kirjoittamisen pedagogiikka murroksessa

Äidinkieli ja kirjallisuus on oppiaineena monitieteinen, sillä se sitoo yhteen sekä taito-, tieto- että kulttuuriopetusta. Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen lähtökohtana on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti (POPS 2014) kielen käyttö eri tilanteissa. Oppiaineen tehtävänä on kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja erilaisissa käyttöyhteyksissä. Lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista sekä tiedostamaan oppilaan oma merkitys kielenkäyttäjänä. Kouluopetuksen tavoitteena on näin ollen arjen kieli- ja tekstitaitojen oppiminen eri käyttöyhteyksissä.

Kirjoittamisen pedagogiikan katsotaan varsin usein liittyvän osaksi kielten ja kirjallisuuden opettamista. Monipuolisten kirjoitustaitojen muodostuminen koulupolun aikana edellyttää sellaista pedagogiikkaa, joka huomioi kirjoittamisen eri osa-alueet (Kauppinen ym. 2015, 161). Koska kirjoittamisen eri osa-alueet ovat laajentuneet ja synnyttäneet uudenlaisia vaatimuksia koko kirjoittamiskulttuurille, on tarkastelun alle päätynyt myös koulun kirjoittamisen opetus. Kirjoittamisen opettaminen onkin muovautunut koko 2000-luvun

opetussuunnitelmien tavoitteissa yksikön taidosta kohti monilukutaitoa, jossa korostuvat yhteistyö ja erilaiset kirjoittamisen tavoitteet, tavat, viestintäympäristöt ja välineet (Pentikäinen ym. 2017, 157). Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) korostaa edellisten opetussuunnitelmien tavoin tekstien monimuotoisuutta erilaisissa yhteisöissä ja monimediaisissa ympäristöissä. Erityisesti opetussuunnitelma painottaa tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen taitoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman nykyinen versio tarkastelee äidinkielen ja kirjallisuuden oppikokonaisuutta niin ikään tarpeellisuuden ja käytännöllisyyden näkökulmasta. Esimerkiksi kielitiedon opetuksen päämääränä on opetussuunnitelman mukaan kielenkäyttäjän toiminnan helpottaminen. Kieliopin opetteleminen sellaisenaan, maailmasta irti olevana kuvausjärjestelmänä ei vastaa uuden opetussuunnitelman tavoitteita. Taustalla on ajatus siitä, että kielitiedon asiat ja käsitteet opitaan ja muistetaan paremmin, jos ne opiskellaan aidossa käyttöyhteydessä. Aidon käyttöympäristön uskotaan vaikuttavat myönteisesti myös oppilaiden motivaatioon kielitiedon opiskelussa. Näin kielitieto ei jää pelkäksi teoreettiseksi kielen tarkasteluksi vaan oikeaksi kielen käytötiedoksi. Myös Luukan ym. (2008, 240) mielestä oppilaiden asiantuntijuus kielenkäyttäjänä voi kehittyvä vain, jos oppilailla on aidosti osallistujan rooli opetustilanteessa. Tähän voidaan päästä suosimalla opetuksessa sellaisia käytänteitä, jotka mahdollistavat aidon yhteistoiminnallisen oppimisen.

Kauppisen ym. (2015, 162) mielestä nykyinen kirjoittaminen opetus vastaa vain osittain voimassa olevan opetussuunnitelmien linjauksiin. Myös Harjunen ja Rautopuro (2015) kritisoivat kirjoittamisen opetuksen käytännön keskittyvän edelleen yksittäisen oppilaan kirjoitelmien laatimiseen, vaikkakin kirjoitelmaa ei tekstilajina uudessa opetussuunnitelmassa enää edes mainita. Kirjoittamista harjoitellaan tyypillisesti laatimalla äidinkielen tunneilla tarinoita itsenäisesti työskennellen. Opettaja muodostaa tekstien lukijakunnan, joka antaa palautetta joko numeerisesti tai sanallisesti. Koska yksittäisistä tarinapalautteista on vaikeaa koota rakennusaineeksi omaan kirjoittajuuteensa, jää kirjoitustaidon pitkäjänteinen ja suunnitelmallinen kehittyminen toteutumatta (Kauppinen ym. 2015, 162). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi (2014) teki saman havainnon

tutkiessaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia perusopetuksen päättövaiheessa. Tutkimuksen mukaan yläluokkien kirjoittamisen opettaminen tapahtui useimmiten siten, että oppilaat kirjoittivat tekstejä yksin ja saivat opettajalta numeroarvioinnin sekä kirjallista palautetta valmiista tekstistään. Karvin tutkimus osoitti myös, että vaikka kirjoittaminen oli nähty lähinnä yksilön taitona, oli opetuksessa joskus käytetty myös kirjoitusprosessia tukevia, vuorovaikutteisia ja oppilaskeskeisiä menetelmiä. (Harjunen & Rautopuro 2015a, 6.)

Kirjoittamisen pedagogiikka hakee tutkimusten mukaan uutta kurssiaan paitsi opetuskäytänteiden myös opetuksessa hyödynnettävien sisältöjen näkökulmasta. Useat tutkijat ja tutkimukset kuten Palmgren-Neuvonen (2016), Harjunen ja Rautopuro (2015), Kainulainen (2011) sekä Lankshear ja Knobel (2011) ovat havainneet, että nuorten vapaa-ajan luku- ja kirjoituskäytännöt sekä koululaitoksen opetuskäytännöt poikkeavat paljon toisistaan. Esimerkiksi suomalaisessa peruskoulussa tehdyn tutkimuksen (Luukka ym. 2008) mukaan koulun ja vapaa-ajan mediamaisemat eivät kohtaa sisällöltään eikä käytänteiltäkään oppilaan näkökulmasta. Kuilu kouluopetuksen ja vapaa-ajan mediankäytön ilmenee moninaisesti. Koulussa esimerkiksi keskitytään erityisesti koulun teksteihin ja monimediaisen pedagogiikan periaatteet ovat tutkimuksen mukaan kaukaisia. Myös opettajien omat vapaa-ajan käytänteet suhteessa kieleen, kirjoittamiseen tai median käyttöön ovat erillään koulun käytänteistä.

Asiaan kannattaisi kuitenkin kiinnittää pikaisesti huomiota, sillä nuorten elämämaailman ja koulun opetuskäytäntöjen välinen kuilu on merkittävässä roolissa opiskelumotivaation kannalta. Palmgren-Neuvosen (2016) mukaan koulun ja arjen mediaympäristöjen välille viime vuosina syntynyt kuilu heikentää koulumotivaatiota. Oppilaat ovat arjessaan tottuneet vuorovaikutteiseen, tuottavan median käyttöön, mutta kouluilla on vaikeuksia hyödyntää aktiivisia oppimisympäristöjä. Kallionpää (2017a, 44) toteaa sisäisen motivaation ja myönteisten kirjoituskokemusten olevan merkittävässä roolissa kirjoitustaidon kehittymisen kannalta. Lappalaisen (2011, 87) mukaan varsinkin poikien asenne äidinkielen opiskeluun, erityisesti kirjoittamiseen, on yleisesti kielteinen.

9-luokkalaisten suomalaisnuorten kirjoitustaitoa tutkineet Harjunen ja Rautopuro (2015, 166) ovat ehdottaneet, että koulut ottaisivat käyttöönsä uusiin kirjoitustaitoihin liittyviä opetuskäytäntöjä. Tällaisia ovat esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikka. Heidän mielestään kirjoittamisen opetuksen tulisi olla myös lähempänä nuorten vapaa-aikana käyttämiä kirjoitusgenrejä kuten multimodaalisia tekstilajeja tai yhteisöllistä kirjoittamista. Myös Hankalan ym. (2015) mukaan uusien kirjoitustaitojen opetus parantaisi heikompien oppilaiden motivaatiota ja mielekkyyttä kirjoittamista ja sen opiskelua kohtaan. Niinistö (2009) huomauttaa, että lapsille ja nuorille mediakulttuuri on luonteva osa elämismailmaa, eikä siihen tulisi suhtautua arjesta irrallisena ilmiönä. Niinistön mielestä media tarjoaisi mahdollisuuden tutkivaan ja yhteisölliseen oppimiseen lähes kaikilta elämän alueilta.

Yhteiskunnalliset muutokset eivät liity Luukan ym. (2008, 24) mukaan pelkästään medioiden monimuotoisuuteen tai teknologian roolin korostumiseen yhteiskunnassa tai koulumaailmassa. Kyse on kokonaan uudenlaisten toimintaympäristöjen ja -kulttuurien syntymisestä, ja koulun olisi mahdollista tarjota oppilaille sellainen ympäristö, jossa uudenlaisen yhteiskunnan edellyttämiä taitoja voisi harjoitella monipuolisesti. Luukan mielestä sen sijaan, että oppilaita opetetaan lukemaan ja kirjoittamaan ympäröivästä maailmasta, heitä tulisi ohjata ottamaan siihen aktiivisesti osaa. Myös Pentikäinen ym. (2017, 173) vetoavat yhteiskunnallisen toimijuuden mahdollistamiseen: heidän mielestään moninaisten tekstilajien hallinnan opetuksella rakennetaan jokaisen oppilaan yhtäläistä oikeutta oppia, mikä on osaltaan torjumassa yhteiskunnallista eriarvoistumista. Mikäli tekstilajeja ei opetella ja harjoitella, on Pentikäisen ym. (2017, 173) mielestä edessä lisääntyvä uuskirjoitustaidottomuus. Se tarkoittaa, että kirjoittamisen tekniikka hallitaan, mutta tarkoituksenmukaisten sisältöjen ja rakenteiden tuottamista ei. Hankalan (2011) mukaan koulun ei tarvitse lisätä opetuksen tietomäärää, vaan sen tulisi keskittyä olennaisiin asioihin ja harjaannuttaa esimerkiksi kommunikaatiotaitoja. Samalla saattaisi löytyä yhteys nuorten eri elämänpiirien välille.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni menetelmälliset lähtökohdat sekä kuvaan, miten tutkimus on toteutettu. Ensimmäinen alaluku esittelee tutkimustehtävän sekä tutkimuskysymykset. Toinen alaluku perustelee valittua tutkimusmenetelmää ja pyrkii selittämään, miten tutkimusmenetelmän valinta ilmenee tässä tutkimuksessa. Kolmas alaluku kuvaa tutkimusaineiston hankintaa valintaa ja neljäs alaluku keskittyy aineiston analyysiprosessin kuvaamiseen. Viimeisen alaluvun sisältö käsittelee tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on lisätä tietoa siitä, millaisia kokemuksia peruskoulun yläkoulussa työskentelevillä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla on uusien kirjoitustaitojen opettamisesta. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin opettajien kokemuksia siitä, millaisia kirjoitustaitoja oppilaille tulisi opettajien kokemusten mukaan opettaa osana peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on uusien kirjoitustaitojen opettamisesta?
2. Millaisia kirjoitustaitoja oppilaat opettajien kokemusten mukaan tarvitsevat?

Suomalaislasten ja -nuorten kirjoitustaidoilla on vahva asema tämän hetken koulutuspoliittisessa keskustelussa. Kysymys on siitä, mahdollistaako peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine oppilaille sellaiset kielelliset taidot, että ne mahdollistavat paitsi yhteiskunnallisen osallisuuden myös yksilön kehittymisen. Suomalaistutkijoista esimerkiksi Kallionpää (2017a) ja Luukka (2013) ovat vakuuttuneita, että lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät taidot korostuvat niin sanotuissa tulevaisuustaidoissa. Siitä huolimatta, että tutkimustulokset

osoittavat lasten ja -nuorten kirjoitustaidon heikkenevän trendin ja samanaikaisesti taidon laaja-alaisen tärkeyden, eivät suomalaisnuorten puutteelliset kirjoitustaidot ole saaneet aikaan kovinkaan suurta yhteiskunnallista keskustelua (Pentikäinen ym. 2017, 158). Sama ilmiö näkyy myös Suomessa 2000-luvun aikana tehdyissä tutkimuksissa: kirjoitustaitojen pedagogiikan tutkimus ei kohtaa ajankohtaisia kysymyksiä kuten monilukutaidon opetusta (Kauppinen ym. 2015, 171). Niin sanottua uuden kirjoittamisen tai laajentuneen kirjoitustaidon käsitettä ja tarpeellisuutta on perusteltu sekä kansallisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa, mutta taidon pedagogiikkaan keskittynyt tutkimus on ollut vähäistä.

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimusaineisto on hankittu yläkoulussa työskenteleviä äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajia haastatteleamalla. Rajasin haastateltavien joukon edellä mainitulla tavalla kahdesta syystä. Ensimmäisenä koin tärkeäksi valita haastateltaviksi sellaisia opettajia, jotka ovat opiskelleet korkeakoulututkinnon äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineista. Haastateltavien koulutustaustaa ja pätevyyttä rajaamalla pyrin löytämään haastateltavakseni sellaisia henkilöitä, joilla on esimerkiksi luokanopettajaa laajempi tietämys pro gradun pääaiheen, kirjoittamisen pedagogiikan, saralta. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisen ammattilaisina oletin heillä olevan hyvät lähtökohdat lähestyä uuden kirjoittamisen teemoja oman työnsä joko omiin kokemuksiinsa tai alan yleisen tuntemuksen perusteella. Toiseksi, halusin tutkimushaastatteluun osallistuvien opettajien työskentelevän yläkoululla. Tätä rajausta perustelen omalla ammatillisella mielenkiinnostukseni ja omalla oppimiselläni. Olen valmistumassa luokanopettajaksi ja tavoitteenani on työllistyä alakoulun luokanopettajan työtehtäviin. Kirjoittamisen opettaminen tulee olemaan merkittävässä osassa omaa työtäni. Yläkoulussa työskentelevät aineenopettajat jatkavat oppilaiden opettamista minun jälkeeni. Tästä syystä koen mielenkiintoiseksi asiaksi sen, millaisena yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat näkevät alakoulusta tulevien oppilaiden kirjoittamisen taidot. Olen kuunnellut herkällä korvalla, millaisia huomioita aineenopettajat ovat yläkouluikäisten oppilaidensa kirjoitustaidoista ja äidinkielen oppilaineeseen kohdistuvasta motivaatiosta tehneet. Olen reflektoinut kuulemaani ja pohtinut, millä tavalla minä voisin tulevana alakoulun

opettajana asioihin vaikuttaa tulevassa työssäni. Näin ollen perusteluni tutkimusjoukon rajaukselle ovat osin henkilökohtaiset ja liittyvät omaan oppimisprosessiini ja ammatilliseen kasvuun. Kiviniemi (2010, 70; 76) kuvaa laadullista tutkimusta oppimisprosessiksi. Prosessiksi sen vuoksi, että laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun pääasiallinen tutkimusväline on tutkija itse (human instrument) ja näin ollen tutkimusprosessin edetessä tutkijan tietoisuudessa tapahtuu muutoksia, jotka parhaassa tapauksessa johtavat tutkijan ymmärryksen laajenemiseen ja uuden tiedon syntymiseen. Kiviniemen (2010) määritelmä sopii omiin tutkimuksellisiin lähtökohtiini hyvin.

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin yläkoulussa työskentelevien äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien kokemuksia uusien kirjoitustaitojen opettamisesta. Toisen ihmisen kokemuksiin saa kosketuksen vain kommunikation kautta ja sen vuoksi tutkimusaineisto on kerätty haastatteluin. Kuten Hirsjärvi ym. (1997, 152) toteavat, laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. "Todellisuus" on kuitenkin jokaisen ihmisen yksilöllinen kokemus ja tulkinta. Sen vuoksi laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista löytää monenlaisia totuuksia eikä laadullista tutkimusta tehtäessä voi pyrkiä todentamaan väittämiä kuten määrällisessä tutkimuksessa.

Laadullista tutkimusta voidaan toteuttaa monella erilaisella tutkimusmenetelmällä. Tutkimusmenetelmän valinta on laadullisen tutkimuksen kannalta tärkeää, sillä osa laadullisista tutkimusmenetelmistä vaikuttaa merkittävästi esimerkiksi tutkimuskysymyksiin, muotoiluun, aineiston keruuseen tai siihen, miten tutkimusaineistoa analysoidaan. Tätä pro gradu -tutkimusta ohjaa fenomenologinen, tarkemmin sanottuna fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, mutta hermeneuttinen ote tuo kokemuksen tutkimiseen tulkinnan, jonka mukaan kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa (Laine 2010, 28). Suorsa (2017, 40) määrittelee fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusmenetelmän fenomenologiseen

perinteeseen viittaavana metodina, joka korostaa ihmisten ja heidän kokemuksensa kuvailevaa, tulkitsevaa ja ymmärtävää luonnetta.

Fenomenologisen tutkimuksen metodikysymykset ovat suoraan yhteydessä menetelmän taustalla oleviin filosofisiin olettamuksiin. Fenomenologisesta menetelmästä tai sen taustafilosofiasta ei ole kuitenkaan mahdollista esittää tarkkaa kuvaa. Se ei tarjoa tutkimuksen tekijälle tekniikkaa tai sääntöjä esimerkiksi aineiston analyysiin vaan metodia sovelletaan jokaisessa tutkimuksessa tekijöiden näkemykseen ja tutkimuksen luonteeseen nojaten. Tutkimusmenetelmä merkitsee paremminkin ajattelutapaa tai tutkimusotetta. Laine (2010, 33) toteaa, että fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan on harkittava tilannekohtaisesti, miten hän saavuttaa omassa tutkimuksessaan toisen kokemuksen ja ilmaisun merkitykset mahdollisimman autenttisina.

Fenomenologisessa tutkimuksessa ovat keskeisiä *kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisuuden* käsitteet (Laine 2010, 28). Fenomenologiassa todellisuutta ei tarkastella neutraalina vaan fenomenologinen todellisuus näyttäytyy yksilön kautta: esimerkiksi havaintona tai kokemuksena kohteesta. Jokaisessa havainnossa kohde näyttäytyy havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa esimerkiksi hyvänä, kauniina, kiinnostavana, rumana, pelottavana ja niin edelleen. (Laine 2010, 29.) Laine (2010, 29) määrittelee kokemuksellisuuden olevan ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. Kokemus muodostuu siitä, minkälaisia merkityksiä kokemus tuottaa tai sisältää. Merkitykset ovatkin fenomenologisen tutkimuksen pääasiallinen kohde (Laine 2010, 29). Fenomenologisessa merkitysteoriassa ihminen nähdään yhteisöllisenä. Se tarkoittaa, että merkitykset, joiden myötä yksilön todellisuus muodostuu, syntyy osana yhteisöä, jossa kasvamme. Laineen (2010, 30) sanoin, ihminen on kulttuuriolento. Se tarkoittaa, että erilaisissa kulttuuripiireissä elävillä ihmisillä on erilainen elämismaailma ja tästä syystä he myös elävät erilaisissa todellisuuksissa. Koska todellisuus näyttäytyy erilaisissa elämismaailmoissa ihmisille erilaisena, näyttäytyvät myös asioiden merkitykset toisistaan poikkeavalla tavalla. Kuitenkin, vaikka ihmiset eläisivät samassa kulttuurisessa piirissä, jokainen yksilö on erilainen. Jos siis haluamme

tutkimuksen avulla tietoa esimerkiksi opettamisesta, huomaamme, että opettajat, oppilaat ja opetustilanteet ovat aina erilaisia (Laine 2010, 30).

Fenomenologiaa on kehitetty kasvatustieteen alan tutkimusmenetelmäksi erityisesti saksankielisellä alueella (Kakkori & Huttunen 2014). Fenomenologisen liikkeen perustajana pidetään saksalaista matemaatikkoa ja filosofia Edmund Husserlia (1859–1938), joka kehitti fenomenologian käsitettään vähitellen ja uudelleenmuotoillen sitä koko elämänsä ajan. Husserl halusi luoda fenomenologiasta ankaran eli ennako-oletuksettoman ja absoluuttisen tieteen (Niskanen 2009, 100–101). Hänen mielestään filosofia ei ollut tiede. Husserlin mielestä kokemus tai sen tutkimus ei voinut perustua empiiriseen todellisuuteen, vaan hän pyrki etsimään puhdasta kokemusta, ennako-oletuksista vapaata asennetta maailmaa kohtaan. Husserlilaisen fenomenologian pääkäsitteisiin kuuluvat muun muassa termit *reduktio* eli niin sanottu *sulkeistaminen* sekä *elämismaailma*. Husserlin fenomenologiasta on käytetty myös nimitystä deskriptiivinen eli kuvaileva fenomenologia. Husserlin seuraajista esimerkiksi Alois Fisher ja Rudolf Lochner kehittivät Husserlin fenomenologian pohjalta niin sanotun deskriptiivisen pedagogiikan koulukunnan. Varsin pian se kuitenkin erosi husserlilaisesta fenomenologiasta ja kehittyi erityisesti Lochnerin myötävaikutuksesta positivistisen kasvatustieteen suuntaan. (Kakkori & Huttunen 2014, 3–4.)

Myös Husserlin oppilaalla Martin Heideggerillä (1889–1976) on ollut merkittävä vaikutus fenomenologisen liikkeen kehittämisessä, vaikkakin hänen kehittämänsä suuntaus poikkesi monin tavoin Husserlin käsityksestä (Lepistö 2014). Heideggerin filosofinen lähtökohta oli praktinen, ei teoreettinen tarkastelu kuten Husserlilla. Heideggerin fenomenologinen näkemys pyrki kumoamaan Husserlin näkemyksen elämismaailmasta, jossa todellisuus on irrotettu todellisesta inhimillisestä olemassaolosta. Heideggerin mielestä ihminen on erottamattomasti osa maailmaa ja tämän totuuden myöntäminen on tie aidon kokemuksen tutkimukseen. (Niskanen 2009, 104–105.) Husserlin mukaan filosofian tärkein tehtävä oli tietoteoriassa. Heidegger näki filosofian tärkeimmäksi kysymykseksi olemisen. Husserlin ja Heideggerin opillinen hajaannus ei kuitenkaan estänyt fenomenologiaa kehittymästä eteenpäin ilman, että kumpikaan Husserl tai

Heidegger olisi jäänyt toistensa jalkoihin (Lepistö 2014). Heideggerin fenomenologinen näkemys kantaa nykyään nimeä fenomenologinen hermeneutiikka.

Omalle tutkimukselleni antaa pohjaa edellä kuvattu fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä, jonka mukaan kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa (Laine 2010, 28). Suorsa (2017, 40) määrittelee hermeneuttisen fenomenologian fenomenologiseen perinteeseen viittaavana tutkimusmetodinä, joka korostaa ihmisten ja heidän kokemustensa kuvailevaa, tulkitsevaa ja ymmärtävää luonnetta. Tämä Heideggerin alun perin kehittänyt fenomenologinen suuntaus uskoo ihmisen kykenevän ymmärtämään omaa olemustaan: hänen mielestään kaiken tutkimuksen lähtökohtana on ymmärtää, mikä on. Fenomenologiassa ajatellaan, että ymmärtäminen lähtee tyhjästä. Sen sijaan hermeneuttinen fenomenologia katsoo, että ymmärtäminen ei synny tyhjästä vaan elämän aikana saadut opit ja kokemukset vaikuttavat merkittävästi siihen, miten ymmärrämme tietoa.

Koska kerään tutkimusaineistoni äidinkielen opettajia haastatteleamalla, on selvää, että tutkimukseni tuo esiin sellaisia kokemuksia, merkityksiä, ajatuksia ja opetuskäytänteitä, joita haastatellut opettajat ovat itse kokeneet. Tiedostan, että tutkimukseni ei tuo esiin ”totuutta” kirjoittamisen opettamisesta tai sen muutostarpeista vaan haastateltavien opettajien tekemiä tulkintoja, kokeiluja, ajatuksia ja kokemuksia käsiteltävästä aiheesta. Laine (2010, 30–31) toteaa mielestäni osuvasti, että mikäli tutkija haluaa saada tietoa opettamisesta, ei yhtä oikeaa vastausta ole olemassakaan. Opettajat, oppilaat ja opetustilanteet ovat aina erilaisia eikä kukaan toimi tai ajattele täysin samoin. Kuitenkin, kuten Laine (2010, 30) sanoo, jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä.

Laineen (2010, 35) mukaan erityisen merkittävää fenomenologisessa tutkimusmetodissa on tutkimuskohdetta ennakolta selittävien teoreettisten mallien tiedostaminen. Tällaisia teoreettisia malleja tai lähtökohtia ovat ainakin ihmiskäsitys, käsitys kokemuksesta ja merkityksistä. Nämä laajat teoreettiset kysymykset ovat sellaisia, joihin tutkija joutuu ottamaan kantaa tehdäkseen tutkimuksensa. Tökkäri (2018, 65) lisää, että kokemuksen tutkijan tehtävänä on selvittää toisen ihmisen kokemusta käsiteltävästä asiasta niin, etteivät tutkijan omat

ennakko-oletukset ohjaa tai vaikuttaa aineiston hankintaan ja analyysiin. Mutta koska tutkijan kokemukset muodostuvat suhteessa kohteeseen, on tutkija välttämättä osa tarkkailemaansa kohdetta. Tökkärin mukaan fenomenologis-hermeneuttista näkökulmaa soveltavat tutkimustavat myöntävät tutkijan omien kokemusten vaikutuksen tutkittavaan aiheeseen ja myös sallivat niiden hyödyntämisen tutkimuksessa. Myös Laine (2010, 35–36) huomauttaa, että teoreettista taustaa tai omia kokemuksia ei tarvitse mitätöidä. Tässä tutkimuksessa edellä kuvatut teoreettiset lähtökohdat näyttäytyvät parhaiten omina pohdintoinani. Perehdyin tutkimusmetodiin ennen aineiston hankintaa. Näin ollen pyrin sulkemaan omat ennakko-oletukseni ja -tietoni aiheesta aineiston hankinnan eli tutkimushaastatteluiden ja niiden jälkikäsitteilyn kaikissa vaiheissa. Tavoitteenani oli, etten esimerkiksi ohjaile haastateltavien opettajien puhetta enempää kuin aiheesta pysymisen kannalta oli välttämätöntä. Tiedostin, että se, mikä minun mielestäni oli ”aiheesta pysymistä”, ei välttämättä näyttäyty toiselle samalla tavalla. Omat taustatietoni aiheesta pääsivät pintaan vasta aineiston kolmannessa analyysivaiheessa, jolloin tutkimusaineistoni aloitti keskustelun aihetta käsittelevän aiemman tutkimuksen kanssa.

4.3 Tutkimusaineiston hankinta

Hankin tutkimusaineiston haastattelemalla neljää (4) yläkoulussa työskentelevää äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaa. Tutkittavien joukko valittiin tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotoksen menetelmin kuten määrällisissä tutkimusmenetelmissä (Hirsjärvi ym. 1997, 155). Menettelyäni tukee tutkimustani ohjaava fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä. Fenomenologisessa haastattelussa haastateltaviksi valitaan harkinnanvaraisesti sellaisia ihmisiä, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä ja joiden tutkija olettaa tietävän aiheesta erityisen paljon (Lehtomaa 2009, 167; Siekinen 2007, 45).

Tutkimukseeni osallistumisen kriteerinä oli äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuus yläkoulussa sekä aineenopettajan pätevyyteen vaadittava koulutus. Suomalaisissa peruskouluissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen

pätevyysvaatimus on ylempi korkeakoulututkinto, suomen kielen ja kirjallisuuden perus- ja aineopinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot (Äidinkielen opettajain liitto 2020). Tutkimusaineiston rajaaminen neljään opettajaan on perusteltua, koska tutkimukseni tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa uusien kirjoitustaitojen opettamisesta. Tutkimalla yksittäisiä tapauksia riittävän tarkasti saadaan kuitenkin esille se, mikä ilmiössä on merkityksellistä yleisemmällä tasolla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, 171).

Tutkimushaastattelupyynnö lähetettiin sähköpostitse yhteensä neljälle haastateltavalle (Liite 1). Heistä kolme vastasi myönteisesti ja yksi ei vastannut lainkaan, vaikka lähetin haastattelupyynnön hänelle toistamiseen. Neljännelle opettajalle esitin haastattelupyynnön puhelimitse. Koska tutkittavien henkilöiden toivottiin puhuvan haastattelutilanteessa mahdollisimman avoimesti omista kokemuksistaan, esittelin tutkimukseni aiheen ja näkökulman haastattelupyynnön yhteydessä varsin laveasti. Haastateltaville kerrottiin tutkimuksen käsittelevän kirjoitustaidon käsitteen laajenemista ja sitä, miten tämä mahdollisesti näytetään koulun äidinkielen opetuksessa. Lisäksi haastateltaville kerrottiin tutkimuksen taustalla olevasta tutkimustiedosta, jonka mukaan suomalaisnuorten kirjoitustaidot ovat heikentyneet. Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina tammi- ja helmikuussa vuonna 2020.

Laadullisissa tutkimuksissa tutkittavien ihmisten näkökulmat ja ääni pääsevät esille. Tiedonkeruun tärkein kohderyhmä on ihminen, ja aineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa eli haastatteluin, havainnoimalla tai analysoimalla esimerkiksi tekstejä ja dokumentteja. (Patton 2002, 4–5.) Myös tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat linjaavat tutkimusaineiston hankintaa. Koska fenomenologisen tutkimuksen kivijalka on ihmisen kokemuksissa, toteaa Laine (2010, 37) haastattelun olevan paras aineistonhankintakeino, sillä se tarjoaa laaja-alaisimmat keinot saavuttaa toisen ihmisen kokemuksellisuutta. Koska fenomenologinen haastattelu on luonteeltaan mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen, Laineen (2010, 37) mielestä avoin haastattelu on ainoa oikea tapa haastatella fenomenologisen tutkimusmetodin viitekehyksessä. Esimerkiksi teemahaastattelu ei ole hänen mielestään hyvä tie kokemuksiin, vaikkakin hän toteaa, että

myös avoimessa haastattelussa jokainen kysymys on jossain määrin haastateltavaa ohjaava. Laineen (2010) suoraviivainen toteamus fenomenologisen haastattelun yhdestä oikeasta haastattelutyyppistä (avoin haastattelu) kumosi etukäteisajatukseni. Olin aluksi siinä luulossa, että tulen hankkimaan tutkimusaineistoni teemahaastatteluun, koska avoimen ja keskusteleavan luonteensa vuoksi katsoin teemahaastattelun olevan oman aiheeni kannalta hedelmällisin tapa syventyä haastateltavien kokemuksiin graduni aihepiiristä. Lukemani kirjallisuuden, kuten Eskola ja Vastamäki (2007), perusteella olin myös saanut sen käsityksen, että teemahaastattelu tukisi fenomenologis-hermeneuttista tutkimusmenetelmää. Laineen (2010) artikkelin jälkeen jouduin pohtia asiaa tarkemmin ja tutustua myös tarkemmin fenomenologisen haastattelun kriteereihin. Sain lopulta selkeän vastauksen pohdintoihini moneltakin alan tutkijalta. Esimerkiksi Metsämuuronen (2006, 115) toteaa, että avoin haastattelu on hyvä haastattelumetodi silloin, kun tutkittavien henkilöiden kokemukset vaihtelevat paljon tai kun tutkittavia on vähän. Siekkisen (2007, 45) mukaan avoin haastattelu on aineiston hankintamenetelmänä perusteltua myös silloin, jos tutkija haluaa kuulla asiantuntijan näkemyksiä tutkittavasta aiheesta tai tavoitteena on etsiä uusia lähestymistapoja aiheeseen. Sekä Metsämuurosen maininta haastateltavien vähydestä että Siekkisen näkemykset asiantuntijuuden jakamisesta sopivat perusteeksi avoimeen haastattelumetodiin tässä tutkimuksessa.

Bevanin (2104, 138) mielestä onnistunut fenomenologinen tutkimushaastattelu on mahdollisimman luonnollinen ja keskusteleva tilanne, jossa haastattelijat pyrkii tarkastelemaan ilmiötä haastateltavan elämismaailmasta ja kokemuksista käsin mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. Pyrin noudattamaan tutkimushaastatteluissa fenomenologisen (avoimen) haastattelun kriteerejä. Koska fenomenologinen haastattelu on luonteeltaan avoin, haastattelijana pyrin ohjailemaan keskustelua mahdollisimman hienovaraisesti. Tällaisella menettelyllä pyrin antamaan haastateltavalle tilaa, jotta hän pystyisi tuomaan esiin hänelle merkityksellisiä kokemuksia. Siekkinen (2007, 44) toteaa, että kysymyksenmuotoilun jäädessä avoimeksi on haastateltavan luontevaa puhua hänelle merkityksellisistä asioista tai teemoista. Mahdolliset haastattelukysymykset tulee myös muotoilla

niin, että niihin on mahdollista vastata kuvailevasti ja kertomuksenomaisesti. Koska tavoittelin keskustelunomaista ja vapaamuotoista haastattelutilannetta, en laatinut haastattelun tueksi kysymyslistaa. Olin kuitenkin valmistautunut haastattelutilanteisiin haastattelurungolla (Liite 2), josta kävi ilmi väljästi aihepiirit, joista halusin haastateltavien kanssa keskustella. Näiden aiheiden järjestys ja esittäminen eivät noudattaneet haastatteluissa yhtenäistä kaavaa, niitä kaikkia ei jokaisessa haastattelussa edes käsitelty, vaan keskustelu eteni pitkälti haastateltavan puheesta nousevien teemojen innoittamana. Haastateltavat eivät nähneet haastattelurunkoani.

Tutkimushaastatteluiden kesto vaihteli puolesta tunnista vajaaseen tuntiin. Kolme haastattelua tehtiin opettajan omassa luokassa ja yksi kahvilassa. Haastattelutilanteen aluksi kertosin haastateltavalle, mitä varten ja mistä aiheesta olen tullut häntä haastattelemaan. Kertosin myös jokaisen haastateltavan kohdalla tutkimuksen anonymiteettiin ja vapaaehtoisuuteen liittyvät asiat. Kerroin, että tulen nauhoittamaan haastattelun yliopistokeskukselta lainaamalleni digitaaliselle äänityslaitteelle ja että lisäksi teen haastattelun aikana muistiinpanoja. Korostin, että äänite tai muistiinpanoni eivät sisällä tunnistettavaa tietoa ja että aineisto tullaan tuhoamaan tutkielman valmistuttua. Jokainen haastateltava oli tietoinen tutkimushaastatteluun kuuluvista käytännön asioista eikä kukaan esittänyt epäilystään esimerkiksi luotettavuuteen liittyvistä seikoista. Jälkikäteen on todettava, että kahvilassa tehty tutkimushaastattelu oli omasta mielestäni epäonnistunut paikan valinnan suhteen. Hälyinen ympäristö häiritsi omaa keskittymistäni. Kaiken kaikkiaan vuorovaikutus haastateltavien kanssa oli mielestäni keskimäärin onnistunutta: haastattelutilanteet olivat vapautuneita, ja vaikka aihealueet vaihtelivat välillä runsaastikin, sain mielestäni ohjattua puheen takaisin haluamaani aihepiiriin. Sain haastateltavilta hyvää palautetta vapautuneesta haastatteluilmapiiristä.

Haastatteluiden jälkeen aineisto kirjoitettiin puhtaaksi eli litteroitiin. Eskolan ja Vastamäen (2007, 41) mukaan litteroinnin voi tehdä monella eri tavalla riippuen siitä, minkälaista analyysia aineistoon aikoo soveltaa. Muun muassa Laine (2010, 40) ja Bevan (2014) ohjeistavat, että fenomenologisessa tutkimuksessa

litterointi tulisi toteuttaa niin, että se myötäilee mahdollisimman tarkasti haastateltavan alkuperäistä puhetta. Jotta aineistonhankinta vastaisi tässä tutkimuksessa mahdollisimman hyvin valittua tutkimusmenetelmää, litteroin haastattelut tarkasti alkuperäistä puhetta jäljitellen. Litteroinnista jäi pois ainoastaan muutamia ylimääräisiä sanoja.

Litteroin eli kirjoitin puhtaaksi jokaisen haastattelun pian haastattelun toteuttamisen jälkeen. Neljä tutkimushaastattelua tuotti sanatarkasti litteroitua materiaalia 26 sivua. Fonttina litteroidussa aineistossa oli Calibri, fonttikoko 12 ja riviväli 1,5. Koska tutkimushaastattelut sijoituivat aikataulusyistä neljän viikon aikajaksolle, jokaisen haastattelun välissä oli noin viikko aikaa. Koin rauhallisen haastattelutahdin hyvänä, sillä ehdin litteroida aineiston ennen seuraavaa haastattelua. Jokainen haastateltava antoi minulle myös uutta ajateltavaa tutkimukseni aihetta ajatellen ja tästä syystä haastatteluiden välinen aika oli antoisaa reflektion ja aihepiirin pohdinnan kannalta. Kiviniemen (2010, 79) mukaan aineiston käsittelyä kannattaa harjoittaa jo aineiston keruun yhteydessä eikä vasta sitten, kun koko aineisto on jo kerätty. Tämä siitä syystä, että vaiheittain tapahtuva aineiston analyysi täsmentää tutkimustehtävää ja linjaa jatkossa tapahtuvaa aineistonkeruuta. Näin ollen aineistonkeruun yhteydessä tehtävä analyysi suuntaa tutkimusta tarkoituksenmukaiseksi arvoituun suuntaan.

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen vähitellen tapahtuvan tutkimuksellinen kehittyminen ja prosessiluonteisuus pätee myös aineiston analysointiin (Kiviniemi 2010, 79). Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusmenetelmän analyysimalli perustuu havaintojen tekemiseen sekä tutkimuskohteesta saadun kokemuksen pohdintaan ja reflektointiin. Tutkijan avoimuus tutkittavaa aihetta ja kerättyä aineistoa kohtaan on fenomenologisen analyysin lähtökohta: tutkimuskohdetta pyritään lähestymään ilman ennakko-oletuksia. (Tökkäri 2018, 67–68.) Tämän pro gradu -tutkielman aineiston analyysi pohjautuu fenomenologiaan, mutta hermeneuttinen ote näkyy analyysissä siinä, että tutkijan omien ennakkotietojen oleminen ja

niiden vaikutus prosessiin myönnetään. Myös tämän, niin sanotun fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen päätavoite on kuvata kokemusta. (Tökkäri 2018, 68.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysiprosessi noudatti Laineen (2010, 40–42) kolmiportaista mallia (KUVIO 5). Laine (2010, 40) vertaa fenomenologisen tutkimuksen aineiston analyysin etenemistä portaisiin: tutkimus etenee vaiheittain, ikään kuin porras portaalta, jossa alempi vaihe on selvitettävä ennen seuraavalle siirtymistä.



KUVIO 5. Laineen (2010, 40–42) kolmiportaisen analyysimallin eteneminen tässä pro gradu -tutkielmassa.

Laineen (2010) kolmiportainen analyysimalli osoittautui oman tutkielmani kannalta hyväksi työkaluksi. Selkeät työvaiheet jäsensivät analyysityötä ja ohjasivat käytännönläheisesti eteenpäin karsien tutkimuksen kannalta epäolennaisia asioita pois. Kuvaan seuraavaksi kolmiportaisen analyysimallin vaihteita ja sitä, miten ne toteutuivat omassa tutkimuksessani.

I vaihe: kuvaus siitä, mitä aineistossa on sanottu

Fenomenologisessa tutkimusprosessissa tutkimusaineiston työstämisen ensimmäisessä vaiheessa pyritään kuvaukseen siitä, mitä aineistossa on sanottu.

Tavoitteena on kuvata haastateltavan kertomus kokemuksistaan mahdollisimman alkuperäisesti ja kuvauksen tulee mukailta tutkittavien omaa puhetta. (Laine 2010, 40; 42.) Tämä analyysin vaihe korostui itselläni erityisesti litteroinnin yhteydessä. Laine (2010, 40) ohjeistaa litteroimaan ja kuvaamaan aineistoa sellaisella kielellä, joka myötäilee mahdollisimman tarkasti haastateltavan omaa puhetta, jopa suorien lainauksien käyttäminen on mahdollista. Tässä tutkimuksen vaiheessa tulisi välttää tulkintoja tai haastateltavan puheen muuttamista yleistettäväksi käsitteeksi. Laineen mielestä tiivistettäessä kuvauksesta on vaarana syntyä liian yleistävä. Tällöin merkityksiä katoaa ja analyysi uhkaa jäädä köyhäksi. Noudatin omassa tutkimuksessani Laineen neuvoja varsin täsmällisesti: jätin litteroidusta aineistosta pois ainoastaan muutamia täytesanoja ja sellaisia kommentteja, jotka liittyivät minun ja haastateltavan väliseen jutteluun, eivätkä liittyneet mitenkään varsinaiseen tutkimushaastatteluun.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysin ensimmäinen vaihe osoitti minulle, että aineistosta nousee myös sellaista tutkimuksen aihetta koskevaa sisältöä, joka ei vastaa suoranaisesti alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin, mutta joka on anniltaan mielenkiintoista ja saattaa vaikuttaa aineiston tulkintaan. Tämänkaltaiset tulokset liittyivät ennen kaikkea opettajien kokemuksiin ja huomioihin kirjoitustaitoon liittyvästä taitotasojen eroista. Erityisesti opettajat halusivat puhua paljon sellaisista oppilaista, joiden kirjoitustaidot olivat heikot. Opettajat halusivat kuvata tällaisia luokkatilanteita, kertoa heikkojen oppilaiden opettamisesta ja sitä myötä luoda kuvaa niistä haasteista, joita he työssään kokevat. Sama ilmiö korostui kaikissa tutkimushaastatteluissa.

II vaihe: merkitykset ja niiden muodostamat kokonaisuudet

Kuvauksen jälkeen moninaisesta ja hajanaisesta aineistosta pyritään löytämään merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Merkityskokonaisuuksien järjesty- mistä ohjaa Laineen (2010, 41) mukaan tutkimuskysymykset.

Tässä tutkimuksessa analyysiprosessin toinen vaihe piti sisällään tutkimus- aineistosta ilmenevien keskeisten sisältöalueiden jäsentämistä ja

yksilökohtaisten merkityskokonaisuuksien rakentumista. Käytännössä tämä tarkoitti jokaisen yksittäisen litteroidun haastatteluaineiston läpikäymistä ja aineiston väliotsikointia, jossa väliotsikko ikään kuin nimesi tekstissä käsiteltävää sisältöaluetta (Liite 3). Minulla ei ollut valmiita sisältöalueita tai väliotsikoiden listaa vaan aiheet nousivat haastatteluaineistosta. Näin ollen kirjoitin litteroituun haastatteluaineistoon väliotsikoita sen mukaan, mitä alla oleva opettajan puhe mielestäni käsitteli. Pilkoin opettajien kommentteja ja siirtelin niitä samansuuntaisten merkityskokonaisuuksien alle. Kommenttien siirtely tai otsikointi tapahtui kuitenkin niin, että sisältöä ei erotettu asiayhteydestä. Haastatteluaineistojen keskeiset sisältöalueet poikkesivat toisistaan monilta osin, minkä tulkitsin niin, etten ohjannut haastattelutilannetta liikaa etukäteen suunnittelemini teemojen mukaan. Vaikka tutkimushaastattelujen etenemisessä ja keskusteluiden aihepiireissä oli suurtakin keskinäistä vaihtelua, huomasin varsin pian, että merkityskokonaisuuksista oli löydettävissä yhdistäviäkin sisältöalueita.

Kun jokainen neljästä litteroidusta haastatteluaineistosta oli jaettu edellä kuvaamallani tavalla merkityskokonaisuuksiksi, aloitin haastattelukohtaisten merkityskokonaisuuksien yhdistämisen tavoitteenani tutkimusaineistoa jäsentävien keskeisten sisältöalueiden muodostuminen. Käytännössä se tarkoitti, että kokosin yhteen eri haastateltavilta tulleet, mutta samaa aihetta käsittelevät kommentit. Tämän jälkeen aloin tarkastella koottua aineistoa tutkimuskysymysten näkökulmasta. Merkityskokonaisuuksien järjestymistä ohjaa Laineen (2010, 41) mukaan aina tutkimuskysymykset.

III vaihe: merkityskokonaisuuksien muodostama kokonaisuus

Fenomenologia tarkoittaa ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä (Laine 2010, 43). Tutkimusaineiston analysoinnin kolmannessa vaiheessa edellä luotujen merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittäminen luo kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä. Tähän päästäkseen tutkijan on tuotava yhteen edellisessä vaiheessa erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet. (Laine 2010, 43.) Laineen (2010, 44) näkemyksen mukaan tutkimus on onnistunut, jos se auttaa näkemään tutkittavan ilmiön aikaisempaa selkeämmin ja

monipuolisemmin kuin tutkimuksen alussa. Tässä vaiheessa on myös syytä tarkastella saatuja tuloksia suhteessa muuhun alan tutkimukseen.

Jos analyysiprosessin kahdessa ensimmäisessä vaiheessa tutkija sulkee aiemmat tiedot ja omat kokemukset tutkittavan aiheen ulkopuolelle, analyysiprosessin kolmannessa vaiheessa tutkimusaineisto aloittaa keskustelun teorian tiedon kanssa. Samalla yksittäisistä kokemuksista muodostuneet merkityskokonaisuudet alkavat sulautua yhdeksi isoksi kokonaisuudeksi. Analyysin tässä vaiheessa aineistosta myös erottuu tutkimuksen kannalta oleelliset asiat, kun taas vähemmän tärkeät rajautuvat pois. Kiviniemi (2010, 80) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi ei perustu vain käytettävään tutkimusmetodiin, tarkkoihin muistiinpanoihin ja tätä kautta esiin nousevien tulosten analyysiin ja kirjoittamiseen. Kiviniemi muistuttaa, että tutkimuksen tekeminen on tutkijan tulkintojen perusteella syntynyt tuotos, jolloin aineiston analysointia ja tutkimusraporttia voi luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavasta aiheesta.

Analyysiprosessin tässä vaiheessa oman tutkimukseni edistyminen vaati aikaa. Merkityskokonaisuuksien järjestymistä ohjaa Laineen (2010, 41) mukaan aina tutkimuskysymykset. Vaikka merkityskokonaisuuksien luominen oli tuntunut varsin vaivattomalta, aineiston tarkastelu tutkimuskysymysten näkökulmasta oli haastavampaa. Minun oli myös vaikea tehdä aiempien teorian tietojen ja tutkimusaineiston välille eroa. Yhdessä vaiheessa jopa koin, että tutkimusaineistoni ei löydy vastauksia tutkimuskysymyksiini. Olin hämmentynyt ja epäilin sekä tutkimuskysymysteni että tutkimushaastatteluideni onnistumista. Kirjoitin tulososion ensimmäisen version ja olin vahvasti sitä mieltä, että en ole onnistunut löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiini ainakaan siinä mittakaavassa kuin olin tavoitellut. Otin etäisyyttä tutkielman tekooni. En edistänyt työtä pariin viikkoon, koska en nähnyt selkeää suuntaa, miten lähteä muokkaamaan työtä. Tauon jälkeen palasin tutkimusaineistooni uudestaan. Luin aineistoa läpi useaan kertaan ja kertosin tutkimuskysymysteni ajattelua. Jäsensin tutkimusaineistoni sisältoalueita uudelleen tutkimuskysymysteni valossa (Liite 4). Tulososion toisen

kirjoitusvaiheen jälkeen koko kappaleen sisältö oli muokkautunut varsin kokonaan. Tulososion kolmas vaihe käynnistyi pro gradu -työni esitarkistuksen myötä.

4.5 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuus ja tulosten uskottavuus edellyttää, että tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä. Tässä pro gradu -tutkielmassa on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, mikä tarkoittaa ennen kaikkea luotettavaa ja eettisesti kestävästä tiedonhankintaa.

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit on perinteisesti liitetty tutkimusmenetelmän ominaisuuksiin (Perttula 1995, 39). Fenomenologisessa tutkimusmetodissa olennainen etiikkaa, luotettavuutta ja tutkimuksen uskottavuutta luotaava kysymys on, kuinka tutkija laajentaa omaa näköalaansa niin, että hän ymmärtää toisen ihmisen ilmaisua sellaisena kuin hän sen tarkoittaa (Lehtomaa 2009, 175). Toisen ihmisen kokemuksen tavoittaminen ja sen ymmärtäminen on Laineen (2010, 34–35) mukaan mahdollista vain, jos tutkija laajentaa omaa perspektiiviään kriittisesti eli hän ottaa etäisyyttä spontaanisti nousevaan tulkittaansa. Tässä auttavat paitsi kriittinen asenne myös tutkijan reflektiivisyys. Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia hankaloittaa lisäksi fenomenologian monet erilaiset lähestymistavat. Koska fenomenologinen tutkimusmetodin muokkaaminen tutkittavaan ilmiöön sopivaksi on aina tutkijakohtaista, on tutkijalla väistämättä vaikutusta myös sille, kuinka metodin muovaus luotettavuuden näkökulmasta onnistuu. (Perttula 1995, 44.)

Laadullisen tutkimuksen tutkimusasetelman avoimuus ja prosessinomainen luonne leimaa koko tutkimuksen luotettavuutta. Kaikki laadullista tutkimusprosessia koskevat kehitysprosessit kuten tutkijan oma näkemys ja tulkinta sekä aineistonkeruun ja tutkittavan ilmiön vaihtelut on tärkeää tiedostaa. Koen, että tässä prosessin vaiheessa omaa tietoisuuttani on lisännyt merkittävästi tutkimusmetodiin perehtyminen ja niin sanotun hermeneuttisen kehän tiedostaminen oman tutkielman ja ennen kaikkea oman reflektion edistymisessä. Kiviniemi

(2010, 81; 83) korostaa, että näiden kehitysprosessien esiintuominen raportoinnissa on luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta tärkeää. Tutkimuksen kehitysprosessien auki kirjoittaminen mahdollistaa myös sen, että ulkopuolisella on mahdollisuus arvioida tutkimusta ja sen uskottavuutta. Myös Perttulan (1995, 42) ja Siekkisen (2007, 58) mielestä yksi fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden pääpiirteitä on tutkimusprosessin johdonmukaisuus. Tutkittavan ilmiön rakenteen, aineistonhankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja tutkimusraportin välillä tulee olla selkeä ja looginen yhteys. Koska tutkimuksen eteneminen on paljon muutakin kuin tutkimusraportin eteneminen, olen kokenut oman kehitysprosessini auki kirjoittamisen varsin haastavaksi. Olen edistänyt pro gradu -työtäni aktiivisesti reilun puolen vuoden ajan. Koen, että oma oppimiseni on ollut laaja-alaista. Omien oivallusten tai tiedon syventyminen on kuitenkin haastava ja ellen sanoisi mahdoton raportoitava. Tästä syystä johdonmukainen raportointini tutkimuksen edistymisestä keskittyy käytännön toimiin, mikä ei kuitenkaan anna kokonaiskäsitystä todellisesta kehitysprosessistani.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) on laatinut tutkijoiden ja tutkimusryhmien tueksi ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet. Näiden periaatteiden tärkein tavoite on suojata tutkimuksen kohteena olevia ihmisiä, sillä eettiset kysymykset korostuvat ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa. (Kohonen, Kuula-Luumi ja Spoof 2019, 7.) Tässä pro gradu -tutkielmassa on pyritty huomioimaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat eettiset periaatteet, jotka ovat osa suomalaisen tiedeyhteisön itsesäätelyjärjestelmää. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä hyvää tieteellistä käytäntöä on pyritty toteuttamaan kaikilta osin. Tutkielmaa varten on hankittu tutkimuslupa kunnan sivistysjohtajalta. Tutkimusluvan saantia edellytti tutkimusprosessin huolellinen suunnittelu, joka todentui muun muassa tutkimussuunnitelmana sekä tiiviinä yhteistyönä tutkielman ohjaajan kanssa. Myös tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien arvostavaa ja anonyymiteettiä suojaavaa kohtelua on pyritty toteuttamaan kaikissa aineistonkeruun vaiheissa. Tutkimushaastatteluun osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja pyrin korostamaan vapaaehtoisuuden

tärkeyttä sekä haastattelupyyntöä esitettäessä, että sen jälkeisissä sähköpostiviesteissä tai puhelinkeskusteluissa. Lisäksi tutkimukseen osallistuville henkilöille annettiin tietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen käytännön toteutuksesta (Kohonen ym. 2019, 8–9; Siekkinen 2007, 58). Lisäksi pyrin osoittamaan haastateltavia kohtaan aitoa kiinnostusta ja avoimuutta, mikä on tutkimushaastatteluiden eettisyyden kannalta tärkeää. Tutkimushaastatteluiden aikana haastateltavien anonymiteettiä pyrittiin suojaamaan myös niin, ettei tutkimusaineisto sisältänyt haastateltavien henkilötietoja kuten henkilöiden, koulun tai paikkakunnan nimiä. Haastattelutallenteet kuten litterointitiedostotkin nimettiin anonyymisti kuten ”Opettaja 1”, ”Opettaja 2” ja niin edelleen. Haastattelujen äänitteet poistettiin yliopiston nauhurilta heti litteroinnin jälkeen. Henkilökohtaisella tietokoneellani olevat haastattelunauhoitukset sekä litterointitiedostot tuhoataan tutkimuksen julkaisun jälkeen.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, että saatuja tutkimustuloksia verrataan alan muihin tutkimuksiin. Siekkisen (2007, 57) mukaan tämä analyysin vaihe antaa hyvät edellytykset tarkastella tutkimuksen luotettavuutta ja sitä, onko tutkija pysynyt objektiivisena. Mikäli aineistojen antamat kuvat tutkittavasta aiheesta ovat yhdensuuntaiset, voi siitä vetää johtopäätöksen, etteivät haastattelututkimuksen tulokset ole olleet tutkijasta riippuvaisia. Perttula (1995, 43) kuitenkin huomauttaa, että yksittäinen tutkimustulos ei muutu automaattisesti epäluotettavaksi, vaikka toiset tutkimukset eivät sitä vahvistaisikaan. Tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisesti kestäviä toimintatapoja on pyritty toteuttamaan myös muun muassa tutkijoiden työn saavutusten asianmukaisella esiintuomisella sekä tutkimuksen toteutusta tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimusaineistoni tuloksia. Kappale 5.1 vastaa ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuoden esiin opettajien kokemuksia uusien kirjoitustaitojen opettamisesta. Kappale 5.2 vastaa toiseen tutkimuskysymyksen kuvaamalla opettajien kokemuksia siitä, millaisia kirjoitustaitoja lapset ja nuoret heidän mielestään tarvitsevat.

5.1 Opettajien kokemuksia uusien kirjoitustaitojen opettamisesta

5.1.1 Kynä vaihtui koneeseen

Tutkimusaineiston perusteella yläkoulun kirjoittamisen opetuksessa on siirrytty pitkälti tietokoneavusteiseen kirjoittamiseen, vaikkakin opettajat kokivat myös käsin kirjoittamisen taidot edelleen merkittäväksi osaksi koulukirjoittamisen opetusta. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan oppilaat suhtautuvat erittäin myönteisesti tietotekniikan käyttöön osana kirjoittamisen opetusta. Jokin tutkimukseen osallistunut opettaja oli sitä mieltä, että tietokoneella kirjoittaminen motivoi oppilaita kirjoittamaan. ”Yleensä se menee niin, että kun sanon, että tänään kirjoitetaan, niin oppilaat kysyy heti, että saadaanko kirjoittaa koneella. Koen, että koneella kirjoittaminen on suuri motivointikeino. Osa ei kirjoittaisi mitään, jos pitäisi käsin kirjoittaa” (Opettaja B).

Opettajat kokivat, että osalla oppilaista tekstin tuottaminen jopa paranee, kun kynä vaihtuu tietokoneeseen. Opettaja A totesi, että oppilaat kokevat paperille kirjoittamisen teknisesti haastavana ja sen vuoksi tekniikan hyödyntäminen kirjoittamisessa puolustaa paikkaansa. Opettajan mukaan osalla oppilaista käden hienomotoriikka on heikkoa ja tämä tekee käsin kirjoittamisesta raskasta. ”Me kirjoitetaan tänä päivänä paljon koneilla. Jos jotain pitää kirjoittaa käsin, se on ihan onnetonta. Tässä pari viikkoa sitten opetin juuri kynäotteen parille ysi-luokkalaiselle” (Opettaja B). Opettajat B ja C katsoivat tietokoneavusteisen

kirjoittamisen eduksi myös kirjoitetun tekstin muokkaamisen helppouden. Tämä ominaisuus oli heidän mielestään erityisen hyödyllinen pitkien tekstien kirjoitus-työssä. Toisaalta opettajien kokemukset tekniikan käytöstä kirjoittamisen opetta- misessa toi esiin myös kriittisiä näkökulmia.

”Kirjoitusohjelmat korjaa tekstiä automaattisesti, esimerkiksi alkukirjaimia. Ja sitten kun nuori kirjoittaa keskelle lausetta, että ”esim.” niin moni ohjelma aloittaa pisteen jälkeisen sanan isolla alkukirjaimella. Nyt olen huomannut, että myös käsin kirjoitetussa tekstissä tehdään tätä samaa, että oppilas aloittaa ”esim.” -sanon jälkeen seuraavan sanan isolla alkukirjaimella, vaikka uusi virke ei vielä alkaisikaan, koska hän olettaa, että näin sen kuuluu mennä. Eli tavallaan he ei korjaa konetta vaan kone korjaa heitä. Ja sitten se on kääntynyt jopa niin, että oppilas ajattelee, että ei minun tarvi itse näitä juttuja laittaa, koska kyllä kone korjaa sen sitten automaattisesti. Ei tavallaan luoteta itseän tai ajatel- laan, että ei minun tarvitse näitä asioita edes osata.” (Opettaja B.)

Edellä kuvatut opettajien kokemukset tieto- ja viestintäteknologian käy- töstä ovat samansuuntaiset Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvin (Harjunen & Rautopuro 2015, 9) tutkimusten kanssa, jonka mukaan tieto- ja vies- tintäteknologiaa hyödynnetään äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa lähinnä tiedonhankintaan sekä tekstien muokkaukseen ja viimeistelyyn. Tähän pro gradu -tutkielmaan osallistuneet opettajat kokivat lisäksi tietokoneavusteisella kirjoittamisella olevan merkittävä myönteinen vaikutus oppilaiden motivoimi- selle.

1990-luvulla alkanut tekninen ja digitaalinen kehitys on ollut sysäys kirjoit- tamisen muutokselle. Kolmessakymmenessä vuodessa yksinkertaiset tekstinkä- sittelylaitteet ovat kehittyneet monimuotoiseksi, useita erilaisia sovelluksia hyö- dyntäväksi ja erilaisissa verkkoympäristöissä tapahtuvaksi digitaaliseksi kirjoit- tamiseksi (Kress 2003, 9). Koska kirjoittaminen tapahtuu kynän sijasta teknisiä apuvälineitä käyttäen, on erilaisten laitteistojen, sovellusten ja verkkoympäristö- jen hallinnasta tullut välillinen osa kirjoitustaitoa (Kallionpää 2014a, 67; 2017b). Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on myös osa perusopetuksen opetus- suunnitelman (POPS 2014) niin sanottuja laaja-alaisia osaamistavoitteita. Luukka (2019, 34) kuvaa tieto- ja viestintäteknologiaa uudenlaisena opiskeluympäris- tönä, jossa toimitaan tekstien ja kielen avulla. Luukan mielestä teknologiset toi- mintaympäristöt ovat keskeisiä monilukutaidon kehittymisessä eikä tieto- ja viestintäteknologista osaamista tulisi enää ajatella erillisenä teknisenä taitona.

Jyrkiäisen ja Koskinen-Sinisalon (2012, 39) mielestä suomalaisilla kouluilla on hyvät valmiudet teknisten taitojen opettamiseen. Koska resurssit ovat heidän mukaansa valtaosin kunnossa, tulisi kirjoittamisen opettamisessa kiinnittää ensisijaisesti huomiota teknologian käytön hyödyllisyyteen: oppilaiden teknisiin perustaitoihin, tiedonhankintataitoihin sekä kriittiseen tulkintaan. Karvin vuonna 2014 tekemän tutkimuksen (Harjunen & Rautopuro 2015a, 9) tulokset eivät allekirjoita Jyrkiäisen ja Koskinen-Sinisalon näkemystä. Karvin tutkimuksen mukaan koulujen tieto- ja viestintätekninen varustetaso ja saatavuus ei ole suomalaiskouluilla riittävä vaan siinä on suuria koulukohtaisia vaihteluita. Välineiden saatavuus puolestaan säätelee tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöä. Tähän pro gradu -tutkielmaan haastatellut opettajat kokivat tekniset valmiudet tärkeäksi resurssiksi käytännön opetustyön kannalta.

”Päätelaitteiden käyttö äidinkielen opetuksessa mullistui omalta osaltani silloin, kun tulin töihin nykyiseen kouluuni. Täällä jokaisella oppilaalla on omat tietokoneet tai tabletit, kun edellisessä koulussa neljäläsadalla oppilaalla oli jaettavanaan kaksi atk-luokkaa. Tässä asiassa on valtavan suuret erot jo saman kaupunginkin sisällä. Jos laitteita ei ole käytettävissä, silloinhan niiden käyttöä ei voi opetuksessakaan lisätä.” (Opettaja B.)

Edellinen Opettaja B:n kommentti osoittaa, kuinka tietotekniikan hyödyntäminen opetuskäytössä voi muuttua merkittävästi työpaikan vaihtamisen ja resurssien muutosten myötä. Tähän tutkielmaan haastatelluista opettajista kaksi koki koulunsa tietotekniset resurssit vanhanaikaisiksi tai riittämättömiksi.

5.1.2 Yksin ja yhdessä

Yhteistoiminnalliset tavat opiskella ja opettaa kirjoittamista kävivät ilmi kahden opettajan haastatteluista. Opettaja B:n esimerkin mukaan pari- tai ryhmätyöskentely korostuu hänen opetuksessaan erityisesti tekstien suunnitteluvaiheessa.

”Hyödynnän yhteistä suunnittelua erityisesti genreteksteissä. Saatan sanoa, että nyt kaikki fantasiatarinaa kirjoittavat yhteen ryhmään ja kauhutarinaa kirjoittavat toiseen ryhmään. Ryhmäläisten tarkoitus on kertoa toisilleen esimerkiksi, että minkälaisia kauheuksia heidän tarinassaan on ja sitä kautta tuodaan esiin sen nimenomaisen genren piirteitä. Että minkälaiset kielelliset ratkaisut, adjektiivit ja kuvailut tekevät tarinasta kauhukertomuksen ja saavat sen tuntumaan pelottavalta.” (Opettaja B.)

”Muistan opettajuuteni alkuvuosilta, että kirjoitustunnit olivat hiljaisia. Oppilaat kirjoittivat käsin ja opettaja istui luokan edessä. Nythän ne on ne kamalimmat tunnit. Koko ajan joku huutaa, että ”ope tuu auttaan, mä en keksi yhtään mitään!” Ja sit mä juoksen siellä

kaks tuntia. Taas se 24 erilaista tapaa tehdä. Ne on sellaisia tunteja, että kun ne on ohi niin huh! Ja sitten ne pitäis vielä korjata.” (Opettaja B.)

Myös Opettaja C:llä oli kokemuksia yhteistoiminnallisesta kirjoittamisesta. ”Toisinaan annan paritehtäviä, joissa oppilaat kirjoittavat parin kanssa yhdessä esimerkiksi tarinaa. Tästä kirjoitusmuodosta oppilaat tykkäävät ja sitä voisi tehdä enemmänkin. Tarinaakin varmasti keksis ja kirjoittais paremmin, jos sitä saisi tehdä yhdessä.” Opettaja B oli samaa mieltä: ”Yhdessä kirjoittamista voi tehdä myös vaikka niin, että yksi kirjoittaa tarinalle alun, toinen jatkaa siitä ja niin edelleen.” Sen sijaan opettajat A ja D kokivat kirjoitusprosessin henkilökohtaiseksi eivätkä nähneet ryhmä- tai parityöskentelyn edesauttavan oppimista siinä määrin, että olisivat käyttäneet sitä omassa opetuksessaan.

”Yläkoulun opetussuunnitelma painottaa toki yhteistoiminnallisuutta ja äidinkieli on haluttu oppiainekumppani, kun tehdään oppiainerajat ylittäviä projekteja. Me ollaan vedetty seiskaluokkalaisille äidinkielen ja maantiedon yhdistävää projektia. Maantiedon puolelta siihen liittyy globaalit ilmasto-ongelmat, josta oppilaat tekee maantiedon tunnilla ryhmätyön. Samasta aiheesta tehdään äidinkielessä tieteellinen artikkeli. Siihen etsitään ihan lähteitä, mihin liittyy tietenkin lähdekritiikki ja ylipäättään sopivien lähteiden löytäminen. Ja sitten kerrot niiden artikkeleiden sisällön omin sanoin omaan tuotokseen. Lähteitä etsitään yhdessä oman ryhmän kanssa, jotta samat lähteet soveltuvat myös maantiedon puolella tehtävään ryhmätyön aiheeseen. Mutta sitten ne hajaantuu omille koneille miettimään omaa tuotosta.” (Opettaja A.)

”Mielestäni uuden opsin tavoitteet täytyy kaikista parhaiten projekteissa, joissa yhdistetään monen aineen juttuja. Äidinkielen kannalta se on tosi hyvä, koska äidinkielen tietyt aiheet kaipaa juuri sisältöä. Voihan sen aina tuulesta temmata, mutta se on hedelmällisempää, jos mukana on jokin muu oppiaine.” (Opettaja A.)

Lukemista ja kirjoittamista on perinteisesti tarkasteltu yksilön näkökulmasta. Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana näkemys on kuitenkin laajentunut: esimerkiksi kirjoittamista ei nähdä uusien kirjoitustaitovaatimusten mukaan enää yksilön taitona vaan ennen kaikkea sosiaalisena taitona. Tekstitaidon näkökulmasta äidinkielen hallinnassa ei ole enää kysymys yksilön kielellisestä osaamisesta vaan hänen taidoistaan käyttää kieltä ja toimimaan erilaisissa tilanteissa erilaisten tekstien kanssa. (Luukka ym. 2008, 19–20.) Kallionpään (2017b) mukaan kirjoittamiseen liittyviä sosiaalisia taitoja oppii parhaiten yhteistoiminnallisesti opiskelemalla. Tämä tarkoittaa esimerkiksi yhdessä kirjoittamista, muiden oppilaiden tekstien kommentointia ja muokkaamista sekä osallistumalla erilaisten verkkoyhteisöjen toimintaan. Näin oppilaat pääsevät harjoittelemaan erilaisia viestintätilanteita aidossa ympäristössä. Lisäksi muiden kirjoittajien

toimintaa seuraamalla tai yhdessä kirjoittamalla oppii sellaisia tapoja työskennellä, joita ei yksin tulisi välttämättä ajatelleeksi.

Eryityisesti verkkokirjoittelussa korostuva palautekulttuuri on Puskan (2016, 121) mukaan hyvä esimerkki kirjoittamiseen liittyvästä sosiaalisesta kanssakäymisestä, yhteistyöstä ja yhteistyökyvykkyyden vaatimuksesta, jota voisi myös kouluopetuksessa harjoitella. Opettaja C totesikin, että nuoret ovat tottuneita sekä antamaan että saamaan palautetta. Nopea vuorovaikutus leimaa hänen kokemustensa mukaan myös oppilaiden palautekulttuuria: nuoret odottavat saavansa palautetta välittömästi omasta kirjoituksestaan. Vaikka opettajat kokivat palautekulttuurin olevan luonteva osa oppilaiden elämää niin vapaa-ajan kuin koulunkin teksteissä, kokivat opettajat palautteen antamisen harjoittelun tärkeäksi.

”Uusi opetussuunnitelma painottaa vertaisarviointia, että oppilaat arvioi toinen toisiaan. Siinäkin on kyllä opettelemista, että miten kommentoit toisen tekstiä. Sitä pitää toki käydä läpi. Ei voi vain sanoa, että ihan paska ja piste. Kaverin paperiin pitäisi osata kirjoittaa jotain järkevää ja oikeasti rakentavaa, positiivista ja negatiivista. Palautteen antaminen on kyllä ihan hyvä taito osata, koska tänä päivänä palautetta annetaan halusit sitä tai et. Senkin oon huomannu oman ikätoverin palautteella on kovempi painoarvo kuin että jos ope jotain kitisee.” (Opettaja A.)

Opettaja B ei puolestaan kokenut vertaispalautetta toimivaksi käytänteeksi yläkoulun kirjoittamisen opetuksessa. Hänen mielestään korjaavan vertaispalautteen antaminen toiselle on oppilaille vaikeaa ja siitä syystä hedelmätöntä. ”Aika helposti se lähtee usein sille linjalle, että ”Tosi hyvä! Kymppi!” . Pienemmät saattaa antaa palautetta toiselle vielä ihan tosissaan. Mutta yläkoulussa kynnyks tuntuu olevan tosi korkea. Joten se, mitä niistä palautteista todella saa, on aika heppoista.” Opettaja A oli kehitellyt vertaispalautteen antamiselle lomakkeen, johon hän oli kirjannut valmiiksi erilaisia palautteen kriteerejä, kuten mitä hyvää tai mitä kehitettävää tekstissä oli. Luukka ym. (2008, 241) toteaa, että palaute on tärkeässä roolissa oppilaan itsearviointitaitojen kehittymisen kannalta. Annetavan palautteen tulisi olla sisällöltään ja tavoiltaan monipuolista. Näin ollen myös palaute on olennainen osa oppimiseen liittyvää vuorovaikutusprosessia.

Kirjoittamisen arvioinnin tulisi Luukka ym. (2008, 240) mukaan rakentua kiinteäksi osaksi oppimisprosessia. Tutkimusaineistostani nousi esiin

prosessinomaisia tapoja ohjata ja arvioida oppilaan kirjoittamista. Tälle ohjausmuodolle on välttämätöntä se, että kirjoittaminen tapahtuu verkkoympäristössä.

”Yleensä pyydän oppilaita jakamaan kirjoitustiedoston mun kanssa, jolloin pystyn seuraamaan oppilaiden kirjoittamista reaaliaikaisesti. Olen huomannut, että jälkikäteen annettu palaute ei kiinnosta oppilaita. Ehkä joku ilahtuu kivasta kommentista, mutta yleensä ne oppilaat, joilla on kirjoittamisessa puutteita, ei jaksaa palautetta edes lukea. Olen huomannut, että kirjoitusprosessin vaiheessa annetut kommentit ja apukysymykset tehoavat paremmin.” (Opettaja C.)

”Koneella kun kirjoitetaan, niin oppilaat jakaa sen tiedoston mulle. Mä sitten sinne laitan kaikkia kommentteja, vähän niin kuin prosessikirjoittamisen omaisesti että miten vois jatkaa, apukysymyksiä, kappaleenjakoja tai että katopa pisteen paikkaa. Tekstiin siis palataan aika monta kertaa, myös sen jälkeen kun arvosanat on annettu. Oon esimerkiksi alleviivannut kaikki kielivirheet ja sitten ne saa vielä korjata ne kohdat. Sisällöllisesti saatan myös laittaa, että mihin olis voinut ottaa vielä tarkemmin kantaa tai miettiä vielä tarkemmin. Mitä hyvää ja mitä kehitettävää. Että tulis vähän läpinäkyvämmäksi se, mihin arvosana pohjautuu. Yllättävän moni oppilas ihan kiinnostuneesti lukee minun kommentteja. On sen helpompi mullekin prosessin aikana katsoa, että miten kirjoittaminen etenee.” (Opettaja A.)

Opettaja B kertoi siirtyneensä kirjoitustöiden kaksiosaiseen arviointiin. Sillä hän tarkoittaa, että oppilas saa kirjoitustyöstään kaksi numeroa: toinen numero arvioi tekstin sisältöä ja toinen kieltä. ”Kun usein nämä kaksi ei kohta. Saattaa olla, että tarina vastaa kiitettävää, mutta kieli on seiskaa. Kun annan kaksi numeroa, oppilas herää siihen, että jos opettelisi vaikka sen kielen paremmin, niin mitä numerot voisivatkaan olla. Se motivoi.”

Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että perinteinen kirjoitustöiden arviointitapa saattaa aiheuttaa opettajalle suuren työmäärän lisäksi turhautumisen tunteita.

”Monesti tuntui, että tekee turhaa työtä. Määkin perusteellisesti tein tarkistustyötä ja kirjoitin korjauksia marginaaleihin. Ja sitten kun ne sai sen paperin käteen, niin ei ne edes lukenut sitä vaan ruttasivat suoraan reppuun. Että kyllä siinä oli paljon sitäkin, että ei yhtään kiinnosta. Sitten oli taas ne hyvät. Ne luki joka sanan tarkasti ja ottivat opiksi.” (Opettaja D.)

Kuten Opettaja D:n kommentti osoittaa, osaa oppilaita ei kiinnostanut jälkikäteen annettu palaute tai ohjaus. Tämä vaikutti merkittävästi myös opettajan omaan työmotivaatioon. Tällaisessa tavassa ohjata ja arvioida palaute ja arvosana kohdistuu valmiiseen kirjoitukseen prosessinomaisen ohjauksen ja arvioinnin sijaan.

5.2 Opettajien kokemuksia kirjoittamisen opettamisen tarpeista

Toiseen tutkimuskysymykseeni, millaista kirjoittamisen opettamista oppilaat opettajien kokemusten mukaan tarvitsevat, sain varsin yksiselitteisen vastauksen: opettajat kokivat, että osa oppilaista tarvitsee nykyistä paremmat peruskirjoitustaidot. Lisäksi kolme neljästä opettajasta oli sitä mieltä, että oppilaiden teknisiä taitoja on yliarvioitu.

5.2.1 Tasoerot haastavat opetusta

Opettajat kokivat, että yläkouluikäisillä nuorilla on suuret keskinäiset tasoerot kirjoittamisen taidoissa, mikä aiheuttaa haasteita opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Kolmen opettajan mielestä nuorten kirjoitustaidot ovat merkittävästi heikentyneet heidän työuransa aikana sekä teknisesti että sisällöllisesti.

”Ääripää on kasvanut aivan valtavasti. On tavattoman taitavia ja lahjakkaita kirjoittajia, yleensä tyttölapsia, jotka kirjoittais vaikka romaanin. Mutta sitten on se toinen ääripää, jotka ei saa välttämättä paperille yhtään mitään. Tällaisten kirjoittajien määrä on lisääntynyt mun työuran aikana merkittävästi.” (Opettaja D.)

”Se vähän riippuu toki tekstilajista, miten siinä onnistuu, mutta jos ottaa esimerkiksi vaikkapa esseeseen, niin kyllä omien ajatusten kirjallinen ilmaiseminen on monelle hirviän vaikeaa.” (Opettaja A.)

Edellä mainitut kommentit kuvaavat, kuinka opettajat ovat havainneet oppilaiden kasvavan vaikeuden ilmaista ajatuksiaan kirjoittamalla. Kirjoitustaidon sisällöllisen ääripäistymisen lisäksi opettajat kokivat nuorten käsinkirjoittamisen teknisen taidon heikentyneen. Esimerkiksi opettaja B kertoi, että hän käyttää ison osan opetusajastaan tukemalla oppilaita alakoulun oppisisältöihin koskevissa taidoissa. ”Jännää taantumusta on. En mä urani alussa ysiluokkalaisille joutunut alakoulun asioita opettamaan ihan jatkuvalla syötöllä kuten että alkukirjaimet isolla.”

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) mittasi vuonna 2014 perusopetuksen päättövaiheessa olevien suomalaisnuorten äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia. Arviointi keskittyi kielentuntemuksen ja kirjoittamisen osaamiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa luotettavaa tietoa

opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamisesta sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta. Tutkimus osoitti, että kirjoitustaitojen osalta tyttöjen osaaminen oli tasoltaan keskivertoa (lähes hyvää) ja poikien kohtalaista. Osaamisen ero tyttöjen ja poikien välillä oli suuri. Tytöistä noin puolet ja pojista noin viidesosa ylsi vähintään selkeästi hyvään osaamiseen, mutta toisaalta jopa reilu neljäsosa pojista ja noin 6 % tytöistä jäi heikkoon osaamistasoon. (Harjunen & Rautopuro 2015a, 13.) Tyttöjen ja poikien väliset erot olivat suurimmillaan parhaiten osatessa kirjoitustehtävissä eli kesätyöpaikkahakemuksessa. Pojista noin joka viidennellä hakemuksen taso oli heikko, eli heidän näyttämänsä osaaminen ei olisi todennäköisesti yltänyt arkielämässä kunnollisen hakemuksen laatimiseen. Tytöistä heikon hakemuksen kirjoitti noin yksi kahdestakymmenestä. Tytöistä lähes puolet ylsi tehtävässä erittäin hyvään osaamiseen eli vähintään 80 %:n ratkaisuosuuteen, pojista vajaa viidesosa. (Harjunen & Rautopuro 2015b.) Tähän pro graduun haastateltujen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kokemukset ovat näin ollen edellä esiteltyjen tutkimustulosten kanssa samansuuntaiset, vaikkakaan opettajat eivät yleisesti eritelleet kirjoitustaidon osaamistasoa tyttöjen ja poikien välillä.

Tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaiset Karvin (2014) tutkimuksen kanssa myös lukemisen ja kirjoittamisen yhteyttä käsittelevien tulosten osalta. Suomalaisten heikentyneelle kirjoitustaidolle on etsitty selitystä muun muassa lukemisharrastuksen rajuna vähentymisenä. Karvin (Harjunen & Rautopuro 2015a, 7) mukaan yläkouluikäisten nuorten lukuharrastus näyttää vähentyneen vuosien 2005 ja 2010 arviointien tasoon verrattuna. Vuonna 2014 tehdyn kartoituksen mukaan yläkouluikäisistä tytöistä 40 prosenttia ja 70 prosenttia pojista ei harrastanut vapaa-aikanaan lukemista. Vastaavasti 11 prosenttia tytöistä ja 3 prosenttia pojista kertoi lukevansa kolme kirjaa kuukaudessa. Tähän pro gradu -tutkielmaan haastatelluista opettajista osa korosti kirjoitustaidon ja lukemisen yhteyttä. Esimerkiksi Opettaja D:n mukaan ”lukeminen ja kirjoitustaidot linkittyvät toisiinsa täysin”. Hänen mielestään opettajan on helppo havaita kirjoitetun tekstin pohjalta, lukeeko oppilas vapaa-ajallaan. Lukemisharrastus näkyy opettajien mukaan kielenkäytön taidoissa ja luovuudessa.

”Sisällöllisesti linkitän sen (heikentyneen kirjoitustaidon) tosi paljon lukemiseen. Kun lukeminen on vähentynyt reilusti, se tarkoittaa myös suppeampaa sanavarastoa. Me ei enää löydetä synonyymejä, aina joku vaan ”menee” jonnekin, ei ole muita tapoja ilmaista liikumista kuin ”menee”. Myös kielen rakenteet tökkii.” (Opettaja B.)

”Mutta ehkä kirjoittamisessa se vastustus ei ole kuitenkaan niin suuri kuin lukemisessa. Lukeminen on nuorille vielä raskaampaa kuin kirjoittaminen, se on kaikista hirveintä niille.” (Opettaja A.)

Opettaja D näki ilmiön taustalla myös yhteiskunnallisen eriarvoistumisen. Opettaja D totesi, että perheiden erilaiset taustat näkyvät oppilaissa: ”Osassa perheistä luetaan paljon, seurataan kulttuuria ja ollaan läsnä lasten elämässä. Sitten on niitä, joilla elämä menee selviytymiseen. Ei pystytä seuraamaan edes lasten läksyjä.” Karvin (Harjunen & Rautopuro 2015a, 19) tutkimustulokset ja Opettaja D:n kokemukset ovat yhteneväiset. Lukuharrastuksen lisäksi vanhempien kiinnostuksella lapsen koulutyötä kohtaan oli yhteyttä oppimistuloksiin. Oppimistuloksiin vaikutti myös säännöllinen kotitehtävien tekeminen sekä vanhempien koulutustausta.

Suomalaisnuorten kirjoitustaitojen ja kouluopetuksen yhteyttä on mielenkiintoista tarkastella sen tiedon perusteella, että vaikka erilaiset arviointikokeet osoittavat suomalaisnuorten kirjoitustaitojen heikentyneen, osoittavat tutkimukset, että nuoret harrastavat vapaa-ajallaan kirjoittamista enemmän kuin ennen. Vuonna 2009 12 prosenttia suomalaisista nuorista harrasti kirjoittamista, kun taas vuonna 2013 harrastajien määrä oli 19 prosenttia. Tätä kasvua selittää muun muassa nettikirjoittelun yleistyminen. (Myllyniemi & Berg 2013.) Myös kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi kysyi vuonna 2014 peruskoulun päättövaiheessa olevilta nuorilta heidän vapaa-ajan kirjoittamisestaan. Sekä tytöt että pojat kertoivat kirjoittavansa useimmiten puhelimella lyhyitä yksityisiä viestejä. Sosiaalisen median päivittäminen kuului enemmän tyttöjen kuin poikien arkeen. Tytöt osoittautuivat myös poikia ahkerammaksi pidempien kaunokirjallisten ja asiatekstien sekä päiväkirjan kirjoittajiksi, vaikkakin myös heidän kirjoittamisensa oli vähäistä. (Harjunen & Rautopuro 2015a, 7–8.) Opettaja C:n mielestä yläkouluikäiset nuoret lukevat varsin runsaasti, mutta tekstien pirstaleisuus ja sisälöt eroavat merkittävästi koulun teksteistä.

” Luetaan kyllä paljon, mutta luetaan montaa tekstiä yhtä aikaa ja luetaan pätkä sieltä toinen täältä, mikä heijastuu myös kirjoittamiseen. Tavallaan sitä kirjoittamista sinänsä on

aika paljon ja sitä tehdään koko ajan ja nopeesti, mutta ne vapaa-ajan ja koulun tekstilajit on aika kaukana toisistaan. Ja vapaa-ajan teksteille on aika erilaiset kriteerit, että mikä on hyvä teksti kuin mitä koulussa on. Vapaa-ajan teksteissä esimerkiksi välimerkit ei välttämättä ole ollenkaan tärkeitä eikä niitä tarvita, kun voi laittaa hymiön” (Opettaja C).

Kirjoitustaidoltaan heikoimmat nuoret kirjoittavat niukasti joka suhteessa: kirjoittaminen voi rajoittua pelkästään esimerkiksi WhatsApp-viesteihin. Kallionpää (2019, 68) kuitenkin muistuttaa, että kirjoittajana voi kehittyä, vaikka kirjoittamisen genreosaaminen olisikin yksipuolista. Kirjoittamisen lajeja on Kallionpään mielestään turha lähteä arvottamaan ja sen vuoksi hän näkee kirjoitustaidon kehittymisen kannalta esseet ja akateemiset tutkielmat yhtä merkittävänä kuin blogitekstit ja YouTube-videot. Opettaja C:n näkemykset kirjoittamisen generajojen merkityksestä olivat Kallionpään tavoin varsin vapaamielisiä: ”Jos esimerkiksi aiheena on lyriikka, niin opetuksessa voidaan ihan yhtä hyvin kirjoittaa runoja tai biisin sanoja. En näe, että sillä on suuresti eroa tyyllillisesti, mutta motiivoinnin kannalta voi olla suurikin merkitys.”

Tutkimusaineistostani kävi ilmi, että oppilaiden suuret taidolliset eroavaisuudet aiheuttivat opettajille turhautumisen ja riittämättömyyden tunteita. Tuen tarvitsijoiden suuri määrä vaikutti myös opetuksen sisältöön. Opettaja B koki, että myös luokkakoot ovat liian suuret oppilaiden taitotasoon nähden. Hänen mielestään opettaja ei ehdi huomioimaan jokaista oppilasta yksilöllisesti. Tämä tarkoittaa hänen mukaansa usein sitä, että opettajan aika menee heikompien oppilaiden opettamiseen ja eikä taidollisesti kehittyneempien oppilaiden eriyttämiseen jää aikaa.

”Luokassa on 24 lasta. Siihen mahtuu molemmat ääripäät ja kaikki sieltä välistä. Jos taustalla olevat tiedot ovat huonot, enhän mä voi opettajana jättää asiaa huomioimatta. Eli omia suunnitelmia on pakko muuttaa oppilaiden osaamisen ja tarpeiden mukaiseksi. On esimerkiksi ihan tavallista, että seiskaluokalla on useita oppilaita, jotka eivät löydä tekstistä verbiä. Väitän, että ennen päästiin uuden asian opetteluun suhteen pidemmälle kuin nyt. Nyt joutuu käyttämään paljon aikaa siihen, että palautetaan perusasioita mieleen.” (Opettaja B.)

Opettaja C:n mielestä moni yläkouluikäinen oppilas tarvitsee henkilökohtaista ohjausta kirjoittamisen opiskelussa. Oppilaan tarpeita vastaava ohjaus olisi hänen mukaansa tärkeää erityisesti oppilaan minäkuvan kehittymisen kannalta: ”Osa on yläkouluun tullessa jo vähän luovuttanut kirjoittamiseen liittyen. Kuva itsestä kirjoittajana on se asia, mihin haluaisin vaikuttaa. Että se kuva ei pääsis

muodotumaan huonoksi. Mutta sitten on paljon myös niitä nuoria, jotka ovat taitavia kirjoittamaan ja heille tulisi tarjota kehittäviä tehtäviä ja uusia haasteita.”

5.2.2 Tekniset taidot puutteellisia

Suurin osa tutkimukseeni osallistuneista opettajista koki, että nuorten teknisiä taitoja on yleisesti yliarvioitu. Kolmen opettajan mielestä oppilaiden tulisi saada nykyistä enemmän tietoteknistä koulutusta, jotta tekniikan hyödyntäminen opetuksessa olisi nykyistä tarkoituksenmukaisempaa ja sujuvampaa. Opettajat B ja D kokivat, että muun muassa kymmensormijärjestelmän opetus pitäisi kuulua perusopetukseen. ”Kaikki ei ole konehirmuja. Edelleen on niitä, jotka yhdellä sormella naputtaa” (Opettaja B).

”Osaahan ne nuo älylaitteet, mutta ko ei me millään tabletilla tai puhelimella kirjoitella näitä juttuja. Tietokoneita käytetään kuitenkin jatko-opinnoissa ja muutenkin, niin sitä pitäis opetella. Ei kaikki osaa ees sammuttaa tietokonetta ja jopa ison alkukirjaimen tekeminen tietokoneella on monelle vaikeaa. Että aika perusteista lähdetään taitoja rakentaa.” (Opettaja A.)

Kolme opettajaa koki, että teknisten taitojen opettaminen kuuluisi osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta, mutta ajalliset resurssit sen toteuttamiseksi puuttuvat. ”Kyllä niitä (tietoteknisiä taitoja) on vähän pakko opettaa, vaikka se ei varsinaisesti mihinkään suunnitelmiin kuulukaan. Muuten työ tyssä jo siihen, että ne ei osaa kopioida löytämäänsä linkkiä ” (Opettaja A). Sen sijaan opettaja D koki, että tietotekniset taidot tulevat nuorilta ”luonnostaan”, eikä taitoja tarvitse peruskoulussa erityisesti opettaa. ”Ei niitä (tietoteknisiä taitoja) koulussa tarvi alkaa opettamaan. Nehän (oppilaat) on näissä asioissa paljon parempia kuin me (opettajat). Meillä koulussa se on mennyt niin, että oppilaat on opettanu mua” (Opettaja D).

Tietoteknisten taitojen opetus osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta nousi tutkimushaastatteluissa yhdeksi sellaiseksi aihealueeksi, joka opettajien mukaan kuormittaa ja haastaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Opettajat kokivat, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen alle kasataan enemmän

sisältöjä kuin mitä aikaresurssit antavat myöten. ”Äikkä on sellainen oppiaine, että sinne on ämpätty vähän kaikenlaista”, kuten Opettaja A totesi.

”Aikoinaan meillä oli vain ainekirjoitus, jota arvioitiin, mutta nyt niitä on paljon enemmän. Nyt harjoitellaan niin sähköpostia, koevastausta kuin tarinaa, eli monenlaista faktaa ja fiktiota. Se onkin välillä aika järkyttävä määrä, mitä kaikkea äikkään voi laittaa. Missä välissä ne opetetaan?” (Opettaja B.)

Luukan ym. (2008, 241) mukaan olisi tärkeää pohtia sitä, millaisia tekstikäytänteitä, sisältöjä ja painotuksia nyky-yhteiskunnassa toimimiseen todella tarvitaan ja mitä tämä edellyttää kielten opetuksen kehittämiseltä. Luukan (2019, 38) mielestä esimerkiksi monilukutaitoa ei tulisi mieltää uudeksi oppisisällöksi. Sen sijaan monilukutaito tulisi nähdä pedagogisen käytänteen muutoksena. Se tarkoittaa, että opetuksen pääpaino ei ole enää sisältöjen hallinnassa vaan koulun tehtävä on harjaannuttaa oppilaan toiminnallisia taitoja. Yksi piirre tällaisessa opetustyössä on se, että yksin opiskelusta siirrytään yhteistoiminnallisuuteen. Lisäksi Luukka muistuttaa, että monilukutaito on oppisisältönä koko kouluyhteisön vastuulla. Hänen mielestään on vanhahtavaa ajatella, että kaikki lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät oppisisällöt olisivat ensisijaisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen vastuulla. ”Jokaisella oppiaineella ja opettajalla on vastuu oman tiedonalaansa kieleen ja tekstikäytänteisiin ohjaamisesta” (Luukka 2019, 38). Kallionpää (2019, 65) ajattelee Luukan kanssa samalla tavalla toteamalla, että ”luku- ja kirjoituskäytänteiden opetus tulee osaksi kaikkien oppiaineiden opetusta”.

Tutkimusaineistostani tulee esiin selkeä ohjauksen tai lisäkoulutuksen tarve. Muun muassa Opettaja A totesi kokevansa stressiä nopeasti muuttuvassa mediakentässä. Hänen mielestään opettajille suunnattujen täydennyskoulutusten tulisi suuntautua erityisesti media-alan koulutukseen. ”Median nopea muutos rassaa muakin, vaikka olen suhteellisen nuori. En pysy esimerkiksi sosiaalisen median muutoksissa mukana. Media kokonaisuutena on mulle varmaan se heikoin lenkki.” Opettaja A pohti, jääkö mediaan liittyvistä tekstimaisemista osa käsittelemättä kouluopetuksessa sen vuoksi, että opettajat eivät pysy teknisessä kehityksessä mukana.

”Jonku verran me käydään sitä puolta (sosiaalinen media) läpi niin, että oppilaat opettaa mua ja samalla keskustellaan, että miten siellä kirjoitetaan. Paljon käydään myös läpi sitä, että miten someviestejä kommentoidaan ja mikä on asiallista tai jopa ihan laillista viestintää vaikkapa kuviin liittyen. Mutta aika pintapuolista.” (Opettaja A.)

Kallionpää (2017b) rohkaisee opettajia ennakkoluulottomaan tekniikan hyödyntämiseen kirjoittamisen opetuksessa siitäkkin huolimatta, että opettaja ei voi hallita kaikkien laitteiden ja sovellusten käyttöä. Sen sijaan uuden tekniikan käyttöä tulisi opetella yhdessä opiskelijoiden kanssa kuten Opettaja A edellä kuvasi. Yhteinen kokeilu ja ongelmanratkaisu on Kallionpään mukaan myös motivaatiota parantavaa opetustoimintaa. Luukka ym. (2008, 240) täydentää Kallionpään ajatusta toteamalla, että oppilaiden asiantuntijuus kielenkäyttäjinä voi kehittyä vain, jos oppilailla on aidosti osallistujan rooli opetustilanteessa. Aito osallistuminen voi tarkoittaa opetuksen näkökulmasta esimerkiksi sellaisten käytänteiden suosimista, jotka mahdollistavat aidon yhteistoiminnallisen oppimisen. Opettaja C:llä on kokemusta kuvatuunlaisesta oppimistilanteesta. Hän koki oppilaiden olevan hyödyllinen tietolähde ja apu opettajalle erityisesti teknisten sovellusten haltuunotossa. ”Heiltä (oppilailta) kannattaa kysellä ja kuunnella, millainen mediamaisema heillä on. Itse olen oppinut paljon lukiessani 8. luokkalaisten mediapäiväkirjoja. En itse pysyisi mitenkään kärryillä näistä.”

Kupiainen (2019, 29) toteaa, ettei uusien tekstikäytänteiden ottaminen osaksi monilukutaidon pedagogiikkaa ole ongelmatonta. Esimerkiksi koulujen oppimisympäristöt, opetusaika sekä koulun perinteinen kirjakeskeinen kulttuuri hankaloittavat uusien opetuskäytänteiden käyttöönottoa. Jotta tilanne korjautuisi, kannustaa Kupiainen (2019, 30) oppilaitoksia pohtimaan koulun kulttuuria: miksi opetamme, mitä opetamme ja miten opetamme.

5.2.3 Motivaatio hukassa

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien kokemusten mukaan alakoululta yläkouluun siirtyvien oppilaiden asenne äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan on usein kielteinen. Huonolla asenteella on suora yhteys siihen, kuinka tärkeäksi oppilas kokee taitojen opiskelun.

”Taitoja enemmän olen kiinnittänyt huomiota alakoulusta tulevien oppilaiden asenteeseen. Moni oppilas tulee yläkouluun jo tähän hommaan uupuneena. Huono asenne ei mun mielestä kohdistu niinkään kirjoittamiseen vaan kielen rakenteisiin ja kielioppiin. Sitä ehkä miettii, että miten tähän saisi uuden suunnan ja vireen täällä yläkoulussa.” (Opettaja C.)

Karvin (2014) tutkimusraportin mukaan yläkoulun päättövaiheessa olevien oppilaiden suhtautuminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen oli keskimäärin neutraalia. Tytöt pitivät oppiainetta poikia hyödyllisempänä ja sen opiskelu oli tytöille poikia mieluisampaa. Harjunen ja Rautopuro (2015, 19) toteavat, että oppimistuloksilla ja sillä, pitääkö oppilas oppiainetta ja sen opiskelua hyödyllisenä, on selkeä yhteys. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat etsivät selitystä huonontuneelle asenteelle alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta, osa taas pohti heikentyneiden peruskirjoitustaitojen merkitystä opiskelumotivaation laskulle. Opettajat olivat sitä mieltä, että kielen rakenteiden harjoitukset ovat yksi selkeä syy sille, että oppilaat kokivat äidinkielen oppiaineen tylsäksi. ”Tosi paljon tulee seiskalle oppilaita, jotka eivät tykkää yhtään äidinkielestä. Koska sehän on vain sitä kielioppia ja tylsää” (Opettaja B).

Uusien kirjoitustaitojen opettaminen ei ole pelkästään yläkoulussa opettavien taitojen summa vaan niiden opettaminen on osa myös alakoulun oppisältöjä. Se, miten koululuokassa opetetaan uusia kirjoitustaitoja, on pitkälti kiinni opettajasta. Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo (2012, 30) toteavat, että opettajan pedagogisia ratkaisuja lukemisen ja kirjoittamisen taitojen opetuksessa ohjaa ennen kaikkea opettajan käsitys kielestä. Karkeasti jaettuna esimerkiksi kirjoittaminen voidaan nähdä joko teknisenä taitona tai luovana toimintana. Aivan yhtä leimaantavaa opetuksen kannalta on se, näkeekö opettaja kirjoittamisen yksilöllisenä taitona vai yhteisöllisenä toimintana. Kaikki edellä mainitut näkemykset vaikuttavat merkittävästi opetustilanteeseen. Jyrkiäisen ja Koskinen-Sinisalon (2012, 30) mukaan perinteisesti suomalaisessa koulussa on korostunut käsitys kirjoittamisesta teknisenä taitona. Tällöin keskiössä kirjoittamisen opettamisessa on ollut esimerkiksi oikeinkirjoitus ja kieliopin harjoittelu. Yleisiä harjoitusmuotoja ovat olleet ainekirjoitus ja erilaiset kielenhuoltoharjoitukset.

Uuden kirjoittamisen pedagogiikka on vahvasti kytköksissä monilukutaitokäsitteeseen ja sen pedagogiseen toteuttamiseen. Harmasen ja Hartikaisen (2019,

13) mukaan opetuksen keskeisenä lähtökohtana tulisi olla sellainen pedagogiikka, joka osallistaa ja innostaa oppilaita kriittiseen ajatteluun. Kupiaisen (2019, 13) näkemyksen mukaan tähän päästään, mikäli opetuksen perustana ovat oppilaiden omat kokemukset ja tiedot. Opetuksessa tulisi näin ollen tarkastella oppilaille merkityksellisiä tekstejä, jotka voisivat Harmasen ja Hartikaisen (2019, 13) mielestä olla esimerkiksi oppilaiden itsensä valitsemia. Opettaja A:n kokemusten mukaan edellinen tieto on totta luokkahuonetyöskentelyssä.

”Sitä koittaa motivoida niitä esimerkiksi jollain koulumaailman ulkopuolelta tulevalle aiheelle kuten vaikka uutisilla, jonka olettais kiinnostavan tämän ikäisiä. Toisinaan se tehoaa, mutta ei aina. Nuoret eivät ole kauhean kiinnostuneita uutisista tai ajankohtaisista asioista. Niillä on se oma kupla, missä ne elelee. Mutta sitten taas sosiaalisen median ilmiöstä ne kiinnostuu. Sellaiset aiheet, mitkä liittyy kristallinkirkkaasti nuorten elämään, kiinnostaa ja innostaa keskustelemaan.” (Opettaja A.)

Opettaja C:n kokemuksen mukaan oppilaiden motivoinnissa on erittäin tärkeää se, että yhteys nuorten elämismailmaan on selkeä.

”Monista kirjoitustehtävistä, kuten vaikka mielipidekirjoituksesta, tulee oppilailta palautetta, että ei tällä tee oikeassa elämässä yhtään mitään. Se on ihan totta, sellaista lehden mielipidekirjoitusta aika harva elämässään koskaan kirjoittaa. Ollaan kuitenkin katottu, että sellaisia on kuitenkin vielä olemassa. Oon yrittänyt lähestyä asiaa sitä kautta, että se sama mielipiteen perustelemisen taito, mikä tulee vaikkapa mielipidekirjoituksessa, on edelleen olemassa.” (Opettaja C.)

”Yritän korostaa oppilailleni, että sillä on väliä, että osaat ilmaista itseäsi kirjallisesti. Moni oppilaista on kuitenkin sitä mieltä, että peruskoulun jälkeen ei tarvitse kirjoittaa tai osata kirjoittaa.” (Opettaja C.)

Luukka ym. (2008, 241) toteavat, että kirjoitustaitojen kehittymisen kannalta olisi suotuisaa, mikäli koulu tarjoaisi mahdollisuuksia myös sellaisten tekstikäytäntöiden harjoitteluun, jollaisiin lapset ja nuoret eivät vapaa-ajallaan sosiaalistu. Opettaja A:n mielestä koulun tehtävä on tutustuttaa oppilaat myös sellaisiin tekstilajeihin, joita he eivät luontaisesti käytä mieltä, että koulun tehtävä on tutustuttaa. ”Välillä pitää kuitenkin puhkaista se kupla ja näyttää, että maailmassa on muutakin kuin ne snäpit ja muut” (Opettaja A). Opettaja C on opettaja A:n kanssa samaa mieltä.

”Mun mielestä kouluopetuksen tehtävä on tutustuttaa oppilaita myös sellaisiin tekstilajeihin, mitä he eivät vapaa-ajallaan omaehtoisesti käytä. Ainakin, että tunnistetaan erilaisia tekstilajeja, vaikka niitä ei aktiivisesti kirjoitettaisikaan. Mutta toisaalta en usko, että koulun ja vapaa-ajan tekstien tulee olla liiankaan kaukana toisistaan.” (Opettaja C.)

Koulun ja vapaa-ajan teksti- ja mediakäytänteiden kuilu ei saisi kuitenkaan kasvaa niin isoksi, että oppilaat eivät havaitse koulussa käytettyjen tekstien kontekstia omassa elämässään.

6 POHDINTA

Tässä kappaleessa tarkastelen tutkimukseni tuloksia, esitän tekemiäni johtopäätöksiä sekä arvioin tutkimusprosessin onnistumista. Ensimmäinen alaluku keskittyy tutkimustulosten pohdintaan ja tekemiini havaintoihin. Toisessa alaluvussa pohdin tutkimusprosessini luotettavuutta sekä esitän muutamia jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Kirjoittamisen opettamisen kulttuurin uudistaminen ei ole mutkaton prosessi. Uudistustarpeen taustalla vaikuttavat monet maailmanlaajuiset kehityskulut, joista digitalisaatio on yksi merkittävimmistä. Digitalisoituneessa ajassa korostuvat kansalaisten tieto- ja viestintäteknologiset taidot ja kulttuuri on luonteeltaan osallistavaa. Tämä niin sanottu osallisuuden kulttuuri (participatory culture) on tullut vahvasti osaksi myös suomalaisen yhteiskunnan nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Se tarkoittaa, että yhteiskunnallinen aktiivisuus kuten osallistuminen, jakaminen, levittäminen, kierrättäminen ja yhteisöllisyyden korostuminen kuuluu läheisesti ihmisten arkeen. Kirjoittamisen näkökulmasta osallisuuden kulttuuriin kuuluu esimerkiksi luovien ja multimodaalisten tekstien luominen, kehittäminen ja jakaminen erilaisissa yhteyksissä. (Jenkins ym. 2009, 9; Kupiainen & Sintonen 2009, 13.) Erityisen vahvasti osallisuuden kulttuuri näyttäytyy tällä hetkellä erilaisissa sosiaalisen median kanavissa sekä digitaaliteknologiaa hyödyntävissä palaute- ja keskustelualustoissa.

Tämän pro gradu -tutkielman aihe, uusien kirjoitustaitojen opettaminen osana yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta, on vahvasti kytköksissä edellä mainittuun osallisuuden kulttuuriin ja siihen, miten osallisuuden kulttuuri näyttäytyy kouluissamme. Esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian käytön pedagogisena tavoitteena on vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisen työskentelyn taitoja. Tästä syystä nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 29) määrittelee monimuotoisen mediakulttuurin kuten

myös tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön tärkeäksi osaksi oppimisen edistämistä ja tukemista. Opetussuunnitelma ohjaa kehittämään koulujen oppimisympäristöjä entistä monipuolisemmiksi ja oppilaiden arkitodellisuuden tarpeita vastaavaksi. Näin ollen tuki, vai sanoisinko velvoite, uusien kirjoitustaitojen opettamiselle, tulee opetussuunnitelman perusteista. Huomioitavaa kuitenkin on, että uusi kirjoittaminen on alakäsitemonilukutaidon laaja-alaiselle oppimistavoitteelle. Monilukutaito ei ole kytköksissä pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen, vaan sitä tulisi opettaa osana kaikkia peruskoulun oppiaineita. Näin ollen tämän pro gradun tulokset antavat vain viitteitä uusien kirjoitustaitojen opetuksen todellisuudesta. Tässä tutkielmassa uusien kirjoitustaitojen opetusta tarkastellaan vain yksittäisen oppiaineen, äidinkielen ja kirjallisuuden, näkökulmasta.

Mikäli tutkimusaineistoani tarkastelee Kallionpään (2014) uusien kirjoitustaitojen taitovaatimusten näkökulmasta voidaan todeta, että opettajat hyödyntävät opetuksessaan muun muassa tieto- ja viestintäteknikkaa sekä yhteistoiminnallisia työtapoja, mutta ne linkittyvät heikosti oppilaiden elämismaailmaan ja luontaiseen toimintaan esimerkiksi digitaalisissa viestintäympäristöissä. Uusien kirjoitustaitojen taitoalueista opettajien kokemuksissa korostuivat tekniset taidot, sosiaaliset taidot ja palaute. Erityisesti teknologian käyttö on tullut vahvasti osaksi yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta myös kirjoittamisen opettamisen osalta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat perustelivat tietotekniikan käyttöä kirjoittamisen opetuksessa ennen kaikkea oppilaiden motivointia parantavana välineellisenä muutoksena. Se ei kuitenkaan tarkoita, että opetuksessa toteutuisi niin sanottujen uusien kirjoitustaitojen opetus. Lisäksi osa opettajista koki digitaalisissa ympäristöissä kirjoittamisen eduksi prosessinaikaisen ohjauksen ja arvioinnin mahdollisuuden, mikä puolestaan vastaa uusien kirjoitustaitojen opetustavoitteita osallisuuden ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tietotekniikan käyttö osana kirjoittamisen opetusta esimerkiksi multimodaalisten tekstien muodossa voi olla kuitenkin paljon muutakin kuin näppäimistöllä kirjoitettua tekstiä (Kallionpää 2019, 66). Tällaiset kirjoituksen osa-alueet eivät tulleet esiin opettajien haastatteluissa.

Tutkimusaineistosta on mielestäni havaittavissa, että opettajien kokemukset uusien kirjoitustaitojen opetuksesta ovat varsin vähäisiä, tai ainakaan niiden tavoitteellinen opettaminen ei ilmennyt haastatteluissa. Esimerkiksi uusissa digitaalisissa ympäristöissä kirjoittaminen ja siihen kytkeytyvät sosiaaliset, luovat, multimodaaliset tai julkiset kirjoittamisen taitoalueet eivät tulleet opettajien haastatteluissa esiin. Myöskään teknisten taitojen tavoitteellinen opiskelu osana koulukirjoittamista ei esiintynyt yhdessäkään haastattelussa, vaikkakin tarpeen osaamiselle ilmaistiin. Sosiaalisia taitoja harjoiteltiin kirjoittamiseen liittyen erityisesti yhteistoiminnallisella ideoinnilla sekä vertaispalautteen antamisella, mutta nämä harjoitteet eivät sisältäneet digitaalisia ympäristöjä, joissa yhteistoiminnallinen kirjoittaminen ja vuorovaikutuksellinen kirjoittaminen todellisuudessa tapahtuvat. Itse kirjoittaminen näyttäytyi opettajien haastattelussa edelleen yksilöllisenä taitona ja prosessina.

Edellä esitetyistä tutkimustuloksista on mielestäni havaittavissa monilukutaito-käsitteen selkeytymättömyys. Kuten Kallionpää (2017b) toteaa, mikäli monilukutaidon käsite jää esimerkiksi kirjoittamisen opetuksen kohdalla avaamatta, on vaarana, että muutos jää vain välineelliseksi: lyijykynä vaihtuu tietokoneeksi, mutta opetuksen sisältö ja menetelmät säilyvät samana. Tällainen on kuitenkin lyhytnäköistä reagointia muutokseen, sillä pedagogisten ratkaisujen ja koulun uudistamisen kannalta perehtyminen muutoksen taustatekijöihin voisi johtaa pysyvämpään opetuskäytänteiden muutokseen (Bull ja Anstey 2010).

Tähän tutkielmaan osallistuneiden opettajien vastauksista voi päätellä, että opetuksen tueksi tarvittaisiin tietoa uuden kirjoittamisen ja monilukutaidon opettamisen pedagogisista käytänteistä. Tämä olisi mielestäni tärkeää erityisesti opettajien jaksamisen ja oman motivaation näkökulmasta. Jos opetettavien taitojen merkittävyyttä nyky-yhteiskunnassa ei tarkastella ja sitä myötä tehdä opetuksellisia uudelleenlinjauksia, kokevat opettajat muutoksen pelkästään opetettavien sisältöjen aivan kuten opetusmenetelmien laajenemisena eikä niinkään muuttumisena (Kallionpää 2017b). Tämä ilmiö oli mielestäni nähtävissä opettajien vastauksista. Opettajat kokivat äidinkielen oppiaineen sisältöjen laajenevan

osin jopa hallitsemattomasti, mikä aiheutti opettajille paineita ajanhallinnan ja oman osaamisen näkökulmasta. Kuitenkin esimerkiksi monilukutaito (jonka alle myös uudet kirjoitustaidot kuuluvat) on laaja-alaisen osaamisen tavoitteena oppiaineeseen sitomaton osaamisalue. Kuten Bull ja Anstey (2010) huomauttavat, monilukutaidon opettamiseen liittyvät pedagogiset ratkaisut ja niiden kehittäminen edistyvät vasta koulun yhteisen tavoitteen selkiytyttyä. Tutkimustulosteni valossa on todettava, että keskustelu siitä, minkä tieteenalan osaamistavoitteisiin monilukutaito käytännössä kuuluu, soisi saavan pikaisen selvyyden.

Tutkimukseni toinen tavoite oli selvittää opettajien kokemuksia siitä, millaisia kirjoitustaitoja he kokevat tämän päivän lasten ja nuorten tarvitsevan. Jokainen haastateltavista koki, että lasten ja nuorten peruskirjoitustaidoissa on suurta keskinäistä hajontaa ja että ero oppilaiden taitotasojen välillä on kiihtynyt heidän työuransa aikana. Huomioitavaa kuitenkin on, että opettajien kokemusten mukaan kaikkien lasten ja nuorten kirjoitustaidot eivät ole heikot. Sen sijaan opettajat kokivat, että kirjallisesti heikkojen lasten määrä on lisääntynyt ja heidän tukeminen vie opettamisen ajalliset resurssit. Opettajat kokivat, ettei heillä jää aikaa kirjallisesti lahjakkaiden oppilaiden kehittymisen tukemiseen. Opettajat kokivat tällaisen asetelman harmillisena.

Edellä kuvattua havaintoa oppilaiden peruskirjoitustaitojen heikkenemisestä on mielenkiintoista tarkastella toista tutkimusaineistosta selkeästi esiin nousutta kokemusta vasten. Jokainen haastatelluista opettajista toi esiin oppilaiden huonon asenteen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan. Opettajien kokemuksen mukaan syy heikkoon motivaatioon johtui siitä, että äidinkielen opetus koettiin tylsänä ja yksipuolisena ja oppiaineen sisällöistä painottui oppilaiden mielikuvissa erityisesti kielioppi. Tästä syystä opettajat kokivat yläkouluun kirjoittamisen opettamisen pääpainon olevan paitsi peruskirjoitustaidon tukemisessa myös oppilaiden motivoinnissa.

Bull & Ansteyn (2010) mukaan monilukutaitoon liittyviin pedagogisiin käytänteisiin perehtyminen ja monilukutaitoa tukevien opetuskäytänteiden käyttöönotto edistäisi opiskelumotivaatiota ja sitä kautta myös tavoitteellista opiskelua. Näin ollen monilukutaidon kehittymistä tukeva pedagogiikka saattaisi

tarjota hyviä työkaluja myös yksittäisten tavoitteiden kuten oppilaiden peruskirjoitustaitojen kehittymisen tueksi. Kauppinen ja Kinnunen (2016, 129) toteavat, että esimerkiksi oppilaiden vapaa-ajan oppimisympäristöt tarjoavat opettajille hyviä lähtökohtia monilukutaitoa tukevaan pedagogiikkaan. Opettaja voi lisätä oppilaiden osallisuutta jo opetuksen suunnittelussa esimerkiksi kartoittamalla heidän tarpeitaan ja tapojaan lukemisen ja kirjoittamisen suhteen (Pahl & Roswell 2005, 124) aivan kuten Opettaja D oli tehnyt oppilaiden mediapäiväkirjojen muodossa. Samalla opettaja pyrki pysymään selvillä alati muuttuvista multimodaalisista ympäristöistä, joissa oppilaat kirjoittavat koulun ulkopuolella. Kauppinen ja Kinnunen (2016, 129) kuitenkin huomauttavat, ettei teknologisten laitteiden, uudenlaisten oppimateriaalien ja tekstilajien tuominen kouluun ole itsetarkoitus vain siksi, että ne liittyvät läheisesti oppilaiden vapaa-aikaan. Kirjoittamisen opetuksen keskeinen tavoite tulisi olla uusissa viestintäkulttuureissa tarvittavat monialaiset taidot, jotka määrittävät yksilön osallisuuden mahdollisuuksia tai menestystä opiskelu- ja työelämässä. Opettajan apua tarvitaan paitsi näiden taitojen kehittämiseen myös hyödyntämiseen sekä median ja sitä ympäröivän kulttuurin ja yhteiskunnan ymmärtämiseen. Kuitenkin, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) todetaan, aito käyttöympäristö auttaa oppimaan ja parantaa oppilaiden motivaatiota opiskeltavaa ainetta kohtaan. Tässäkin tavoitteessa luvun alussa kuvaamani osallisuuden kulttuuri tarjoaa hyviä lähtökohtia paitsi monilukutaidon myös uusien kirjoitustaitojen opetukselle, oppilaiden peruskirjoitustaitojen kehittymiselle ja motivaation koheneemiselle.

Kuten Kauppinen ym. (2015, 161) toteavat, ”olemme tilanteessa, jossa suomalaislasten ja -nuorten kirjoitustaidot heikentyvät yhtä aikaa yhteiskunnan nopean digitalisoitumisen kanssa. Tämä kehitys muuttaa oppimiskulttuuria ja on osa isompaa opetus- ja koulutuskentän murrosta.” Yksittäisen opettajan kokema epävarmuus tällaisessa tilanteessa on mielestäni inhimillistä. Monilukutaidon käsitteen avaaminen ja sen opetuksellinen linjaaminen tulisi olla koko koulua koskettava asia.

6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Hirsjärven ym. (1997, 152) mukaan laadullisessa tutkimuksessa lopputulos ei ole koskaan puhtaasti objektiivinen. Tutkijan ennakkotiedot aiheesta, aivan kuten tutkijan arvolähtökohdatkin, antavat väistämättä tutkimukselle suuntaa tai piirteitä. Kiviniemen (2005, 77) mukaan on selvää, että tutkijan omat mielenkiinnon kohteet ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat sekä aineiston keruuseen että kerääntyvän aineiston luonteeseen. Näin on varmasti myös tässä pro gradu -tutkielmassa. Ensinnäkin, aiheen valintaan on vaikuttanut merkittävästi oma kiinnostukseni kirjoittamista kohtaan. Olen tiedostanut tutkielman teon eri vaiheissa, että aihe on minulle henkilökohtaisesti tärkeä. Olen kuitenkin pyrkinyt siihen, ettei oma suhteeni kirjoittamista kohtaan vaikuttaisi tutkimustulosten luotettavuuteen. Henkilökohtaista kiinnostustani aihetta kohtaan on leimannut myös halu oppia. Koen pro gradu -prosessin olleen minulle opettavainen ja näkemyksiäni avartava sekä tutkielman teon että kirjoittamisen pedagogiikkaan liittyvien teemojen osalta. Teoreettisen tiedon lisäksi arvostan suuresti opettajien jakamia arkikokemuksia kirjoittamisen opettamisesta yläkoulussa.

Valitsin haastateltavaksi yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia sillä perusteella, että heillä on laaja-alaiset näkemykset kirjoittamisesta ja sen opettamisesta. Ennakko-oletukseni oli, että heillä on myös kokemusta uusien kirjoitustaitojen opettamisesta. Tutkimusjoukon valintaa perusteli myös oma oppimisprosessini: yläkoululla työskentelevät äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajat jatkavat työtä siitä, mihin luokanopettaja on alakoulun aikana päätenyt. Tulevana luokanopettajana minua kiinnostaa, millaisena alakoulussa tehty kirjoittamisen opetus näyttäytyy yläkoulun opettajan kokemuksissa. Vaikka opettajien kokemukset uusien kirjoitustaitojen opettamisesta osoittautuivatkin varsin vähäisiksi, on tutkimusjoukon valinta mielestäni edelleen perusteltua. Vaikka aineisto ei vastannutkaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni kovin laajasti, toi se sitäkin enemmän esiin arkirealismia koulun kirjoittamisen opettamisesta. Näitä kokemuksia on ollut mielenkiintoista peilata aiempiin tutkimuksiin ja löytää niiden väliltä syy-seuraus-suhteita.

Laineen (2010, 44-45) sanoin, fenomenologisen tutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystämme inhimillisen elämän ilmiöstä. Yleisesti ottaen tutkimuskenttä on kiinnostava sen vuoksi, että ihmiselämän ongelmat ovat usein sellaisia, että voimme kehittää niitä ja sillä tavalla pyrkiä nykyistä parempaan lopputulokseen. Laine (2010, 45) kuvaa tutkimukseni kannalta osuvasti opettamisen kehittämisen ongelmaa. Jotta pystymme kehittää opettamisen käytänteitä, meillä tulee olla käsitys siitä, millaisten merkitysten varassa esimerkiksi opettajat suhtautuvat opetuksen todellisuuteen. Uuden kirjoittamisen pedagogiikka on ajankohtainen ja moniulotteinen tutkimuskohde, sillä aikaisempaa tutkimusta uusien kirjoitustaitojen opetuskäytänteistä tai siihen liittyvistä kokemuksista niin opettajan kuin oppilaankaan näkökulmasta on vain vähän. Jäin pohtimaan, olisiko jokin toinen tutkimusmenetelmä tuonut todenmukaisempaa tai aidompaa tietoa uusien kirjoitustaitojen opettamisesta. Jos lähtisin tutkimaan aihetta uudestaan, saattaisin hankkia tutkimusaineistoni haastattelun sijasta tai lisäksi myös opetusta havainnoimalla. Nykyinen aineistonhankintamenetelmäni asetti ehkä liiankin painavia ennako-odotuksia opettajien tiedoille, kokemuksille tai käsitykselle uusien kirjoitustaitojen opettamisesta. Jäin pohtimaan, olisinko päässyt lähemmäksi uusien kirjoitustaitojen opetuskäytänteiden esiintymistä esimerkiksi havainnoimalla opetusta? Nyt opetuskäytäntöjen näkyvyys opetuksessa perustui opettajien kokemuksiin ja omaan tulkintaan siitä, mitä asioita ylipäätään uusiin kirjoitustaitoihin kuuluu. Yllätyksekseni opettajien käsitykset tai tulkinnat uusien kirjoitustaitojen sisällöistä olivat varsin erilaiset ja osin jäsentymättömät. Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi oppilaan näkökulma koulussa opettavien kirjoitustaitojen ja oppilaiden arjessa tarpeellisten kirjoitustaitojen suhteesta. Tällaisen tutkimusaineiston hankkisin todennäköisesti yläkoulun oppilaita haastatteleamalla. Haastattelun voisi perinteisen asetelman sijasta toteuttaa yhteistoiminnallisesti esimerkiksi jaettua sähköistä kirjoitus-alustaa kuten luokan chattia hyödyntäen. Myös monilukutaito-käsitteen avaaminen peruskoulussa mielestäni mielenkiintoinen ja tärkeä tutkimuksen aihe. Tätä aihetta lähtisin tutkimaan koulujen rehtoreita haastatteleamalla, sillä se, miten monilukutaidon opetus koululla käytännössä toteutuu, on koko koulun toimintaa linjaava päätös tai

toimintatapa, ei yksittäisen aineenopettajan vastuu. Tämä olisi mielestäni merkittävä näkökulma monilukutaidon pedagogiikkaa linjaavissa tutkimuksissa.

LÄHTEET

- Bevan, M. 2014. A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research* 24(1), 137–144.
- Boscolo, P. 2008. Writing in Primary School. Teoksessa C. Bazerman (toim.) *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York & London: Lawrence Erlbaum Associates, 293–309.
- Brandt, D. 2009. Writing over reading: new directions in mass literacy. Teoksessa M. Boynham & M. Prinsloo (toim.) *The Future of Literacy Studies*. London: Palgrave MacMillan, 54–74.
- Bull, G. & Anstey, M. 2010. Using the Principles of Multiliteracies to Inform Pedagogical Change. Teoksessa D. Cole & D. Pullen (toim.) *Multiliteracies in Motion. Current Theory and Practice*. New York: Routledge, 141–159.
- Cope, B. & Kalanzis, M. 2015. *A Pedagogy of multiliteracies. Learning by design*. London: Palgrave.
- Eskola J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Hankala, M. 2011. Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi – näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25804/9789513941840.pdf>.
- Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M., Kulju, P., Pentikäinen, J. & Routarinne, S. 2015. Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opettamiseen. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2015:10, 73–84.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015a. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päätösvaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2015:8.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015b. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset: Osalla argumentointitaidot hukassa. Saatavilla: <https://karvi.fi/2015/04/28/aidinkielen-ja-kirjallisuuden-oppimistulokset-osalla-argumentointitaidot-hukassa/>. Luettu 14.2.2020.

- Harmanen, M. & Hartikainen, M. (toim.) 2019. Monilukutaitoa oppimassa. Helsinki: Opetushallitus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18(3), 220–245.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushothma, R., Robinson, A. J. & Weigel, M. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur Foundation.
- Jokinen, P., Palmgren-Neuvonen, L., Hytönen, M., Cortés, M., Riekk, J. & Korkeamäki, R.-L. 2013. Millaista on tulevaisuuden lukutaitojen pedagogiikka? Tutkimus- ja kehittämistyötä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta : Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti (Syyskuu)*.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2012. *Yhteisöllinen kirjoittaminen*. Helsinki: BTJ Finland.
- Kainulainen, J. 2011. Tekstikäytänteet, tekstimaiset ja kolmannet tilat koulupuheen rakentajina. Teoksessa: A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Graig & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisen äidinkieli – suomen - ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 428–459.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: A. Saari, O.-J., V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatustilafilosofia aikalauskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press, 367–400.
- Kallionpää, O. 2014a. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media ja viestintä* 37(2014): 4, 60–78.
- Kallionpää, O. 2014b. Monilukutaidon opetus on ennen kaikkea uusien kirjoitustaitojen opetusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(4).
- Kallionpää, O. 2017a. *Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kallionpää, O. 2017b. *Uusi kirjoittaminen*. Oulun yliopisto. Saatavilla: <https://vimeopro.com/user11333845/video/235861246>.

- Kallionpää, O. 2019. Tekniikkaa, sosiaalisuutta ja luovuutta – uusi kirjoittamisen opetuksen eheyttäjänä. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen (toim.) Monilukutaitoa oppimassa. Helsinki: Opetushallitus, 65–70.
- Kauppinen, M., Pentikäinen, J., Hankala, M., Kulju, P., Harjunen, E. & Routarinne, S. 2015. Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus* 46 (2), 160–175.
- Kauppinen, M. & Kinnunen, T. 2016. Digitaalinen monilukutaito – oppimaan oppimista päivitetyn keinoin. Teoksessa K. Leino, & O. Kallionpää (toim.) Monilukutaitoa digiaikaan: lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 27–34.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoof, S.-K. (toim.) 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu.
- Kotilainen, S. 2007. Mediakasvatusta nuorisotyössä. Teoksessa R. Kupiainen, H. Kynäslahti & M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseura, 151–156.
- Kress, G. 2003. Literacy in the new media age. New York: Routledge.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.), Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kupiainen, R. 2016. Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) Monilukutaitoa digiaikaan: lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 23–30.
- Kupiainen, R. 2017. Lukutaidon jälkeen? Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201709082399>. Luettu 3.11.2019.
- Kupiainen, R. 2019. Monilukutaidon pedagogiikan lähtökohtia. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen (toim.) Monilukutaitoa oppimassa. Helsinki: Opetushallitus, 23–32.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lankshear, C. & Knobel, M. 2011. *New literacies: everyday practices and social learning*. London: Open University Press, McGraw-Hill.
- Lappalainen, H.-P. 2011. Sen edestä löytyä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappi, M. 2017. Näkökulmia uusien kirjoitustaitojen pedagogiikkaan. Kirjallisuuskatsaus uuteen kirjoittamiseen osana monilukutaidon tutkimusta ja opetusta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leander, K. & Boldt, G. 2012. Rereading "A pedagogy of multiliteracies": Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research* 45(1), 22–46.
- Lepistö, T. 2014. Fenomenologian kahdet kasvot. Käsitehistoriallinen katsaus Edmund Husserlin ja Martin Heideggerin fenomenologian muotoiluun. Saatavilla: <http://www.paatos.fi/vanha/2014-01/fenomeno.html>.
- Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) 2009. *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, M.-R. 2009. Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa M. Harmanen & T. Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä – tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 13–25.
- Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5).
- Luukka, M.-R. 2019. Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa*. Helsinki: Opetushallitus, 33–40.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Mertala, P. 2017. Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(6).
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. 2013. Grammar matters: How teacher's grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teacher and Teacher Education*, (36), 77–91.

- Myllyniemi, S. ja Berg, P. 2013. Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013. Nuorisosiain neuvottelukunta: Nuorisotutkimusseura.
- Niinistö, H. 2009. Mediakasvattajan matkakertomus – käytännöstä teoriaan ja takaisin. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niskanen, S. 2009. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) 2009. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 89–114.
- Palmgren-Neuvonen, L. 2016. Social interaction in the context of new literacies. Oulu: Oulun yliopisto.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks: Sage.
- Pentikäinen, J., Routarinne, S., Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M., & Kulju, P. 2017. Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju 2017. Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Tampere: Tampere University Press, 157–180.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26, 39–47.
- Rättyä, K. 2014. Opettajan pedagoginen sisältötieto kielitiedon opetuksen näkökulmasta. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 5(3).
- Pahl, K. & Rowsell, J. 2005. Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom. London: Paul Chapman Publishing.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Puska, M. 2016. Mediakasvatus ja kirjoittaminen: opetus muutoksessa. Teoksessa L. Pekkala, S. Salomaa & S. Spisak (toim.), Monimuotoinen mediakasvatus. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti, 110–133.
- Siekkinen, K. 2007. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–59.
- Suorsa, A. 2017. Interaction for knowledge creation: a phenomenological study in knowledge management. Oulu: University of Oulu.
- Tuominen, S. & Mustonen, A. 2007. Tunteella ja järjellä nettiin – Internetissä tarvitaan uudenlaisia mediataitoja. Teoksessa R. Kupiainen, H. Kynäslahti &

M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseura, 137–149.

Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen ja I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.

Äidinkielen opettajain liitto 2020. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuusehdot. Saatavilla: <https://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/liitto/aidinkielen-ja-kirjallisuuden-op/>. Luettu 7.2.2020.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei,

Olen Elina Hirvinen ja opiskelen Kokkolan yliopistokeskuksessa luokanopettajaksi. Olen parhaillaan tekemässä gradua ja sen vuoksi kirjoittelen sinullekin.

Graduni aihe liittyy kirjoittamisen opettamiseen peruskoulussa. Etsin haastateltavaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia, jotka työskentelevät peruskoulussa. Haluaisin kuulla kokemuksiasi erityisesti siitä, onko mielestäsi kirjoitustaidon määritelmä ja sitä myötä kirjoittamisen opettaminen muuttunut esimerkiksi yhteiskuntamme digitalisoitumisen tai vaikkapa uuden opetussuunnitelman myötä. Mielelläni kuulisin, millaisia asioita sinä pidät tärkeänä omassa kirjoittamisen opetuksessa, mitä jätät vähemmälle huomiolle ja millaisia huomioita olet tehnyt lasten ja nuorten kirjoittamiseen liittyvistä taidoista tai opiskelumotivaatiosta.

Haastattelu toteutetaan avoimen haastattelun muodossa eli kyseessä olisi hyvinkin vapaamuotoinen keskusteluhetki kirjoittamisen opettamisen aiheen ympärillä. Eli en kysele vaikeita vaan painopiste on sinun kokemuksissasi ja näkemyksissäsi aiheesta. Haastattelussa menisi noin yksi tunti.

Olisitko suostunut minulle haastateltavaksi?

Aineisto käsitellään ja esitetään täysin anonymisti, joten nimesi, sukupuolesi, paikkakuntasi tai koulusi ei tule millään tavoin esille. Olen saanut gradulleni tutkimusluvan.

Jään toiveikkain mielin odottamaan vastaustasi.

Ystävällisin terveisin,

Elina Hirvinen

Puh. 050 3384818

Liite 2. Tutkimushaastattelun tukisanalista / keskustelurunko

- Karvin tutkimus + muut tutkijat: nuorten kirjoitustaidot heikkenevät. Mikä oma kokemus?
- Nivelvaihe ala- ja yläkoulu: millaisin taidoin nuoret siirtyvät yläkouluun?
- Mitä oman kokemuksesi mukaan tärkeää opettaa?
- Digitalisaatio + OPS-uudistus + uusi kirjoittaminen
- Mitä tästä yhdistelmästä seuraa opettajan työn näkökulmasta?
- Ovatko kirjoitustaidon vaatimukset muuttuneet?
- Mitä vaatii opettajalta?
- Näkyykö opetuksessasi?
- Onko vaikutusta oppilaiden motivaatioon?

Liite 3. Tutkimusaineistoni yksilökohtaiset sisältöalueet ja niiden muodostamat merkityskokonaisuudet.

Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3	Opettaja 4
<ul style="list-style-type: none">• Kirjoitustaito.Tietotekniset taidot.Kirjoittamisen prosessit. Suunnittelu.Käsin kirjoittaminen.Palaute. Arviointi.Media. Sosiaalinen media. Asenteet.Yhteistoiminnallisuus.Tekniset taidot.Resurssit. Motivointi.Lukeminen.	<ul style="list-style-type: none">• Käsin kirjoittaminen.Kirjoitustaito.Alakoulun äidinkielen opetus. Lukeminen.Yksin vai yhdessä.Arviointi.Vertaispalaute.Motivaatio.	<ul style="list-style-type: none">• Kirjoittamisen määrä.Koulun ja vapaa-ajan tekstilajit. Hyvä kirjoittaja. Pitkät tekstit. Palaute.Suunnittelu. Eri tekstilajit.Opetuskäytänne.Elämaailma.Tekniikka. Motivaatio.Yhteistoiminnallisuus.Alakoulusta yläkouluun. Asenne.Huoli.	<ul style="list-style-type: none">• Kirjoitustaidon muutos ja mistä se johtuu.Lukeminen. Uusi kirjoittaminen.Taitovaatimukset.Käsin kirjoittaminen.Koneella kirjoittaminen.Motivaatio.Opetuskäytänteet.

Liite 4. Tutkimusaineistoni yleinen merkitysverkosto tutkimuskysymysten ohjaamana.

Tutkimuskysymys 1

- Kirjoittamisen tekninen muutos:
kynä vs. kone
- Yhteistoiminnalliset tavat kirjoittaa

Tutkimuskysymys 2

- Tasoerot oppilaiden välillä
- Tekninen osaaminen
- Motivaatio