

Rajojen rikkomista, terapiaa vai työkalu? Luokanopettajien, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien sekä sanataiteen opettajien käsityksiä luovasta kirjoittamisesta

Laura Kauppinen

Kasvatustieteen ja suomen kielen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos, Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Kasvatus- tieteiden ja psykologian tiedekunta	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos, Opettajankoulutuslaitos
Tekijä Laura Kauppinen	
Työn nimi Rajojen rikkomista, terapiaa vai työkalu? Luokanopettajien, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien sekä sanataiteen opettajien käsityksiä luovasta kirjoittamisesta	
Oppiaine suomen kieli, luokanopettajakoulutus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevätlukukausi 2020	Sivumäärä 144 sivua
Tiivistelmä <p>Tutkimuksessa tarkastellaan luovan kirjoittamisen opetusta alakoulussa, yläkoulussa ja sanataidekoulussa. Luovuus on keskeinen uudessa kirjoittamisessa vaadittava taito, mutta luovaa kirjoittamista ja sanataidetoimintaa on tois- taiseksi tutkittu varsin vähän. Tutkimuksessa selvitetään, millainen ymmärrys opettajilla on luovan kirjoittamisen ja sanataiteen käsitteistä, millaisia diskursseja opettajien puheeseen luovasta kirjoittamisesta ja opetussuunnitelmista rakentuu sekä millaisia ideologioita merkityksiä nämä diskurssit kantavat.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu fenomenografiaan ja kriittiseen diskurssintutkimukseen. Aineisto koostuu 12 opettajahaastattelusta, ja tutkittavat työskentelevät luokanopettajina, äidinkielen ja kirjallisuuden opet- tajina tai sanataiteen perusopetuksen opettajina. Aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysin ja diskurssiana- lyysin menetelmin. Diskurssianalyysissä on hyödynnetty systeemis-funktionaalista teoriaa.</p> <p>Tulosten mukaan opettajien ymmärrys luovan kirjoittamisen ja sanataiteen suhteesta vaihtelee, ja yksittäinen opet- taja voi ilmaista useita erilaisia käsityksiä. Sisällöllisesti luova kirjoittaminen ja sanataide näyttävät melko pääl- lekkäisinä, ja tulos viestii vakiintuneiden määritelmien puutteesta.</p> <p>Kaikille opettajaryhmille yhteisiä luovan kirjoittamisen diskursseja ovat vapaus-, hyöty- sekä haastava opetus- dis- kurssit. Lisäksi aineistossa esiintyvät nautintodiskurssi, luovuuden jatkumo -diskurssi sekä kyseenalaistava dis- kurssi, jotka ovat tyypillisiä vain 1–2 opettajaryhmälle. Opetussuunnitelmadiskursseista kaikille ryhmille yhteinen on oppijalähtöisyys. Lisäksi aineistossa esiintyvät OPS velvoittaa-, OPS tukee- sekä oppikirja OPS:n reaalistumana -diskurssit. Luovan kirjoittamisen- ja opetussuunnitelmadiskurssien pohjalta muodostuvat yksilöllistä ilmaisua, yh- teiskunnallista osaamista sekä yhteisöllisyyttä korostavat ideologiat. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää eri toimijoiden toteuttaman luovan kirjoittamisen opetuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen kehittämisessä.</p>	
Asiasanat luova kirjoittaminen, sanataide, käsitykset, opetussuunnitelmat, kriittinen diskurssintutkimus, luokan- opettajat, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat, sanataiteen opettajat	
Säilytyspaikka	
Muuta tietoa	

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	6
2	AIEMPAA TUTKIMUSTA LUOVAN KIRJOITTAMISEN JA SANATAITEEN OPETUKSESTA	11
	2.1 Kirjoittamisen opetus	11
	2.2 Luova kirjoittaminen	14
	2.3 Sanataiteen opetus ja tutkimus	17
	2.3.1 Sanataiteen opetuksen tavoitteet ja toimijat	17
	2.3.2 Sanataiteen tutkimusta	19
	2.4 Opettaja kirjoitusprosessin ohjaajana	21
3	LUOVA KIRJOITTAMINEN JA SANATAIDE ERI TOIMINTAYMPÄRISTÖISSÄ	23
	3.1 Luovan kirjoittamisen ja sanataiteen käsitteet.....	23
	3.1.1 Luova kirjoittaminen	23
	3.1.2 Sanataide.....	24
	3.2 Luova kirjoittaminen ja sanataide opetussuunnitelmissa.....	26
	3.2.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	26
	3.2.2 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	28
4	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	31
	4.1 Fenomenografia ja käsitysten tutkiminen	31
	4.2 Kriittinen diskurssintutkimus	33
	4.2.1 Diskurssin käsite ja diskurssianalyysi.....	33
	4.2.2 Ideologiat tutkimuskohteena.....	36
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET, AINEISTO JA MENETELMÄT	40
	5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	40

5.2 Tutkittavat ja aineiston keruu	42
5.2.1 Tutkittavien valinta	42
5.2.2 Aineistonkeruumenetelmän edut ja rajoitukset	44
5.3 Aineiston analyysi	46
5.3.1 Aineiston käsittely	47
5.3.2 Analyysin toteuttaminen tutkimuskysymyksittäin	47
5.3.3 Systemis-funktionaalinen teoria	51
5.4 Eettiset kysymykset	53
6 TULOKSET	56
6.1 Opettajien käsityksiä luovasta kirjoittamisesta ja sanataiteesta sekä niiden välisestä suhteesta	56
6.1.1 Luovan kirjoittamisen teemat	56
6.1.2 Sanataiteen teemat	58
6.1.3 Luova kirjoittamisen ja sanataiteen suhde	61
6.2 Luovan kirjoittamisen diskurssit	65
6.2.1 Äidinkielen opettajat	66
6.2.2 Luokanopettajat	80
6.2.3 Sanataiteen opettajat	89
6.2.4 Diskurssien esiintymät opettajaryhmittäin	101
6.3 Opetussuunnitelmadiskurssit	102
6.3.1 Äidinkielen opettajat	103
6.3.2 Luokanopettajat	107
6.3.3 Sanataiteen opettajat	110
6.3.4 Diskurssien esiintymät opettajaryhmittäin	113
6.4 Luovan kirjoittamisen opetuksen ideologiat	116
6.4.1 Ideologioiden rakentuminen	116

6.4.2	Yksilöllisen ilmaisuuden ideologia	118
6.4.3	Yhteiskunnallisen osaamisen ideologia	120
6.4.4	Yhteisöllinen ideologia	121
7	POHDINTA.....	124
7.1	Tulosten tarkastelu	124
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	132
	LÄHTEET	137
	LIITTEET.....	142

1 JOHDANTO

”Mitä se sanataide oikeastaan on?” Olen kuullut kysymyksen kymmeniä kertoja elämäni aikana ja koskaan en ole onnistunut antamaan vastausta, johon minä tai toinen osapuoli olisimme olleet tyytyväisiä. Olen kuitenkin kiitoksen velkaa kaikille kysyjille, sillä näistä keskusteluista on saanut innoituksensa myös tämä tutkielma. Luova kirjoittaminen ja sanataide ovat käsitteitä, jotka voidaan tulkita lukemattomin eri tavoin. Mistä näissä kahdessa oikeastaan on kyse ja miksi luova kirjoittaminen ylipäänsä on merkityksellistä? Tutkielmani rakentuu näiden pohdintojen ympärille.

Aihevalintani pohjana on ensinnäkin henkilökohtainen kiinnostukseni luovaa kirjoittamista kohtaan. Innostus tarinoihin syttyi jo lapsena, ja myöhemmin kirjoittaminen muuttui tavoitteelliseksi sanataideharrastuksen myötä. Vaikka kirjoittamisesta ei lopulta tullut ammattiani, kiinnostus sanataiteeseen säilyi: kandidaatintutkielmassani käsittelin nuorten kokemuksia sanataideharrastuksen merkityksestä. Valmistuttuani kandidiksi päädyin itse sanataidekouluun tuntiopettajaksi, mikä lisäsi kiinnostustani ymmärtää luovaa kirjoittamista opettajan näkökulmasta. Tässä työssä ääneen pääsevät luokanopettajat, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat (tästä eteenpäin äidinkielen opettajat) sekä sanataiteen taiteen perusopetuksen opettajat (tästä eteenpäin sanataiteen opettajat). Heillä kaikilla on työnsä kautta mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaisia kirjoittajia lapsista kasvaa ja millaiseksi luovan kirjoittamisen rooli muotoutuu yksilön elämässä.

Aihe on tärkeä paitsi minulle henkilökohtaisesti myös kirjoittamisen tutkimuksen näkökulmasta, sillä luovaa kirjoittamista on tutkittu Suomessa toislaiseksi vain vähän. 2000-luvulla ilmestyneitä perusopetusikäisten lasten kirjoitustaitoa käsitteleviä vertaisarvioituja tutkimuksia oli julkaistu vuoteen 2015 mennessä yhteensä 79, ja näistä vain kaksi käsitteli luovaa kirjoittamista (Kauppinen, Pentikäinen, Hankala, Kulju, Harjunen & Routarinne 2015: 165–166). Nora Ekström (2011) tuo kirjoittamisen opetusta käsittelevässä väitöskirjassaan esiin, että ylipäänsä kirjoittamista käsittelevää kotimaista kirjallisuutta on vain vähän.

Omassa väitöskirjassaan tutkija on käyttänyt pääosin kansainvälistä kirjallisuutta ja hyödyntänyt myös pienoishaastatteluja sekä henkilökohtaisia tiedonantoja. (Ekström 2011: 16–17.) Tutkimustietoa luovan kirjoittamisen opetuksesta tarvitaan siis lisää.

Kirjoitustaidolta huomiota on vienyt myös lukutaitokeskustelu, jonka varjoon kirjoitustaitojen puutteellinen osaaminen on jäänyt (Pentikäinen, Routarinne, Hankala, Harjunen, Kauppinen & Kulju 2017: 158). Tämän tutkimuksen rajaaminen koskemaan nimenomaan kirjoittamista on siis perusteltu ratkaisu. Toki kirjoittamisen ja lukemisen taitoja ei ole aina mielekästä erottaa toisistaan, ja käsitteelliselläkin tasolla nämä niputetaan usein yhteen: esimerkiksi monilukutaito pitää sisällään myös tekstien tuottamisen (Opetushallitus 2014: 22). Lukemisen merkitystä ei ole siis mahdollista täysin rajata tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Pääpaino on kuitenkin kirjoittamisen ja tarkemmin rajattuna luovan kirjoittamisen opetuksessa.

Omassa tutkimuksessani ovat edustettuina eri-ikäisten lasten ja nuorten opettajat: haastattelin luokanopettajia, sanataiteen opettajia sekä yläkoulun äidinkielen opettajia. Koska aiemmassa tutkimuksessa painottuu esi- ja alkuopetusikäisten lasten kirjoittaminen, tietoa erityisesti vanhempien lasten kirjoittamisen opetuksesta tarvitaan lisää. Lisäksi on huomionarvoista, että aiempi tutkimus ei ole juurikaan kohdistunut aikuisten kohderyhmään, kuten opettajiin tai vanhempiin. (Kauppinen ym. 2015: 167–168.) Tämä tutkimus antaakin uudenlaisen näkökulman luovaan kirjoittamiseen sekä eri ryhmiin kuuluvien opettajien että heidän oppilaidensa laajan ikähaitarin (7–15 v.) osalta.

Kotimaisessa kirjoittamisen tutkimuksessa laadullinen lähestymistapa on jäänyt vähemmistöön eikä haastattelua menetelmänä ole juurikaan käytetty (Kauppinen ym. 2015: 168, 170). Vaikka määrällinen ote on ollut vallalla Suomessa, luvussa 2.2 esittelemäni pääosin kansainvälinen luovan kirjoittamisen tutkimus painottuu laadullisiin menetelmiin. Tämä ei tarkoita, että maailmalla kirjoittamisen tutkimuksen pääpaino olisi laadullisessa tutkimuksessa. Kysymys on pikemminkin siitä, mistä näkökulmasta kirjoittamista tarkastellaan. Omassa tutkimuksessani kirjoittaminen nähdään luovana toimintana, jolloin olen etsinyt

kirjoittamisen luovaa ulottuvuutta käsittelevää taustatutkimusta. Luovan kirjoittamisen tutkimuksen lähestymistavat vaikuttavatkin olevan pääosin laadullisia.

Ingsin (2009) tavoin omassa tutkimuksessani aineistonkeruu toteutetaan haastattelemalla opettajia. Ings hyödynsi tutkimuksessaan muitakin menetelmiä, mutta eräs hänen keskeisistä haastattelutuloksistaan on, että osalta opettajista puuttuu itseluottamus paitsi kirjoittamisen opetukseen myös itseensä kirjoittajina. (Mts. 34, 68.) Tämän vuoksi haastatteluissa on syytä käsitellä sekä kirjoittamisen pedagogiikkaa että opettajan omaa kirjoittajuutta.

Opettajien käsityksiin on alettu kiinnittää tutkimuksessa huomiota 1970-luvun puolivälistä lähtien. Vieraiden kielten opetusta käsittelevissä julkaisuissa on usein puhuttu opettajan kognitiosta, joka pitää sisällään myös käsitykset. Yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä käsityksiä tutkittaessa ovat olleet lomakekyselyt (avoimet tai suljetut kysymykset) ja haastattelut. Yleisesti ottaen tutkimusaiheet ovat olleet melko yksityiskohtaisia sen sijaan, että olisi tutkittu laajemmin esimerkiksi kieliopin tai kirjoittamisen opetusta. (Kalaja, Ferreira, Aro & Ruohotie-Lyhty 2015: 12–13.) Vaikka Kalajan ym. (2015) havainnot koskevat vieraiden kielten opetusta, niillä voidaan perustella tämän tutkimuksen menetelmävalintoja sekä opettajien käsitysten tutkimisen tärkeyttä. Haastateltavan tapa kertoa asioista välittää hänen käsityksiään sekä paljastaa ne diskurssit, jotka ovat hänelle tyypillisiä (Kendall 2008: 135).

On huomionarvoista, että tämän tutkimuksen kolme opettajaryhmää eli luokanopettajat, äidinkielen opettajat ja sanataiteen opettajat toimivat keskenään erilaisissa oppimisympäristöissä. Oppimisympäristöillä on Magnifico (2013) mukaan merkitystä sekä oppilaiden motivaatioon että kirjoittamiseen kohdistuviin odotuksiin. Magnifico on kerännyt tietoa nuorten kirjoittamisesta kolmessa erilaisessa oppimisympäristössä: luokkahuoneessa, verkkopeliympäristössä sekä kirjoitusleirillä. Tutkimuksessa selvisi, että kirjoitusmotivaatioon vaikuttaa henkilökohtaisten syiden lisäksi myös ympäristö, jossa kirjoitetaan. Kirjoittamiseen kohdistuvat odotukset vaihtelevat oppimisympäristön mukaan, ja ympäristö voi myös joko vahvistaa tai heikentää yksilön motivaatiota. (Magnifico 2013: 26.) Omassa tutkimuksessani haastattelen opettajia, jotka toimivat keskenään

erilaisissa oppimisympäristöissä. Voidaan siis odottaa, että heidän käsityksensä kirjoittamisesta vaihtelevat samoin kuin heidän oppilaidensa suhtautuminen kirjoittamiseen.

Erilaisten oppimisympäristöjen lisäksi opettajat noudattavat työssään eri opetussuunnitelmia. Luokan- ja äidinkielen opettajien työ pohjautuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014), sanataiteen opettajat puolestaan seuraavat Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2017). Luovan kirjoittamisen rooli asiakirjoissa vaihtelee, joten on mielenkiintoista selvittää, miten eri opettajaryhmät puhuvat opetussuunnitelmista luovan kirjoittamisen opetuksen tukena. Opetussuunnitelmien sisältöjä käsitellään yksityiskohtaisemmin luvussa 3.2.

Tutkimukseni vastaa tarpeeseen saada uutta tietoa luovan kirjoittamisen opetuksesta. Laadullisin tutkimusmenetelmin pyritään rakentamaan ymmärrystä luovan kirjoittamisen ja sanataiteen ilmiöistä, ja tutkimus antaa äänen opettajille – heille, jotka kirjoittamisen opetustyötä käytännössä tekevät. Tässä tutkimuksessa selvitetään paitsi opettajien käsityksiä myös ideologioita opetuksen taustalla: ideologinen näkökulma auttaa tulemaan tietoiseksi luovan kirjoittamisen opetukseen liitettyistä arvoista ja asenteista. Lisäksi tässä tutkimuksessa erityistä on pyrkimys rakentaa ymmärrystä valtiorahoitteen, kaikille yhteisen perusopetuksen ja toisaalta kolmannen sektorin toteuttaman harrastustoiminnan välisestä suhteesta. Tutkimustietoa tarvitaan eri toimijoiden toteuttaman opetuksen sekä luovan kirjoittamisen pedagogiikan kehittämiseksi.

Tässä tutkimuksessa luovalla kirjoittamisella tarkoitetaan kokonaista kirjoitusprosessia, joka mahdollistaa yksilöllisen ilmaisun. Luovan kirjoittamisen käsite ei rajaudu tiettyyn genreen tai muotoon vaan olennaista on kirjoittajan kokemus vapaus luoda omannäköistään tekstiä. (ks. Ivanić 2004: 225, 229; Kallionpää 2014: 69; Opetushallitus 2014: 22.) Sanataide nähdään yläkäsitteenä, joka pitää sisällään luovan kirjoittamisen. Myöskään sanataiteen käsite ei rajaudu tiettyihin genreihin. Sen sijaan olennaista on luova suhtautuminen kirjoittamistoimintaan. (ks. Suvilehto 2008: 15, Ekström 2011: 66.) Luovan kirjoittamisen ja sanataiteen käsitteitä kuvataan tarkemmin luvussa 3.1.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisena luovan kirjoittamisen ja sanataiteen käsitteiden välinen suhde näyttäytyy opettajien puheessa?
2. Millaisia diskursseja luokan-, äidinkielen- ja sanataiteen opettajien puheeseen rakentuu
 - a. luovasta kirjoittamisesta,
 - b. opetussuunnitelmista luovan kirjoittamisen osalta?
3. Millainen on luovan kirjoittamisen diskurssien ja opetussuunnitelmadiskurssien ideologinen merkitys?

Työni on kahden tiedekunnan, humanistis-yhteiskuntatieteellisen sekä kasvatustieteiden ja psykologian, yhteinen maisterintutkielma. Näin ollen tutkielmassa näkyy opiskelemieni tutkinto-ohjelmien, luokanopettajakoulutuksen sekä kieli muuttuvassa yhteiskunnassa -maisteriohjelman (suomen kielen opintosuunta), tutkimuskenttien merkitys. Kielentutkimuksen kentällä työni sijoittuu kriittisen diskurssintutkimuksen alueelle. Kasvatustieteen rooli näkyy työssäni aihepiirin lisäksi fenomenografisena tutkimusotteena.

2 AIEMPAA TUTKIMUSTA LUOVAN KIRJOITTA- MISEN JA SANATAITEEN OPETUKSESTA

2.1 Kirjoittamisen opetus

Kirjoittamisen opetusta on alettu Suomessa tutkia 1970-luvun jälkeen peruskoulu-uudistuksen myötä. Ennen uudistusta oli toki tutkittu jo esimerkiksi kirjoitelmia, mutta sittemmin huomiota alettiin kohdistaa opettajan oppilaille välittämiin kirjoittamisen strategioihin ja prosesseihin. (Pentikäinen ym. 2017: 164–165.) Kirjoittamisen opetuksen keskiössä ovat Suomessa olleet käsin kirjoittaminen ja yksilökohtaiset taidot. Kirjoitetun kielen normien hallintaa sekä tekstien arviointia on pidetty opetuksessa tärkeinä. Näiden koulukirjoittamisen traditioiden merkitys on nähtävissä kirjoittamista käsittelevässä tutkimuksessa myös 2000-luvulla. (Mts. 166–167.)

Viimeisimmän opetussuunnitelman myötä kirjoittamisen opetus on pohjautunut ajatukseen monilukutaidosta. Laajan tekstikäsitteilyn mukaisesti tekstit voivat muodostua esimerkiksi kuvista, äänestä tai liikkeestä, ja monilukutaitoon kuuluvat erilaisten tekstien tulkinta, tuottaminen ja arvottaminen. (Opetushallitus 2014: 22.) Käsite pitää siis sisällään sekä kirjoittamisen että lukemisen taidot, ja nykytiedon valossa näitä kahta osa-aluetta ei olekaan aina mielekästä erottaa toisistaan. Herkmanin ja Vainikan (2012: 30) mukaan lukeminen on paitsi teknisen taidon hallintaa myös kirjoittamista ja vuorovaikutusta.

Outi Kallionpää (2017) käsittelee väitöskirjassaan kirjoitustaidon opetuksen muutoksia. Vaikka Kallionpään tutkimus sijoittuu pääosin lukioon, tutkijan havaintoja voidaan peilata myös peruskouluun. Mielenkiintoinen huomio on, että Kallionpään mukaan digitalisaatioon keskittynyt monilukutaitokeskustelu on jättänyt varjoonsa uuden, luovuutta ja sosiaalisuutta edellyttävän kirjoittamisen. (Mts. 94–95.) Monilukutaidon näkökulmien laajentaminen digitalisaation ulkopuolelle on siis tärkeää, jotta pystytään vastaamaan kirjoitustaidolle asetettuihin, uudenlaista osaamista edellyttäviin haasteisiin. Uusien luku- ja kirjoitustaitoon kohdistuvien vaatimusten huomaaminen voi kuitenkin olla vaikeaa, sillä niistä

on tullut osa jokapäiväistä elämäämme, ja näitä taitoja tarvitaan koko ajan (Coiro, Knobel, Lankshear & Leu 2008: 6). Uuden luku- ja kirjoitustaidon käsitettä on myös vaikea määritellä, sillä vaaditut taidot muuttuvat koko ajan: jo kahden vuoden takainen määritelmä on tässä hetkessä todennäköisesti vanhentunut (mts. 7).

Uuden luku- ja kirjoitustaidon käsitettä voidaan Coiron ym. (2008) mukaan lähestyä neljästä eri näkökulmasta yhdistämällä perinteisiä kirjoittamisen määritelmiä sekä tuoreempaa tutkimustietoa. Ensinnäkin tieto- ja viestintäteknologian tehokas käyttö vaatii uudenlaisten sosiaalisten käytänteiden, taitojen ja strategioiden hallintaa. Toiseksi uusien luku- ja kirjoitustaidon käytänteiden hallinta mahdollistaa osallisuuden erilaisissa yhteisöissä. Kolmantena uudet luku- ja kirjoitustaidot muuttuvat jatkuvasti teknologian kehityksen myötä. Neljäntenä tuodaan esiin, että uudet luku- ja kirjoitustaidot ovat multimodaalisia ja monitahoisia. Uusien luku- ja kirjoitustaitojen käsitettä tuleekin aina tarkastella suhteessa kontekstiin, jossa lukeminen tai kirjoittaminen tapahtuu. Tutkimusta tulisi tehdä poikkitieteellisissä tutkimusryhmissä, sillä ilmiöt ovat usein liian monimutkaisia yksittäisen tutkijan käsiteltäviksi. (Mts. 14.)

Myös Outi Kallionpää (2014) käyttää nykypäivänä vaadittavista kirjoitustaidoista käsitettä ”uusi kirjoittaminen”. Kallionpää määrittelee käsitteen samansuuntaisesti kuin Coiro ym. (2008). Perinteiseen kirjoittamiskäsitykseen verrattuna uudessa kirjoittamisessa painottuvat digitaaliset tekstiympäristöt, multimodaalisuus sekä kirjoittamisen sosiaalinen ulottuvuus. Kallionpää on tehnyt mielenkiintoisen havainnon kirjoittamisen luovuudesta: perinteisessä kirjoittamisessa luova ja asiapitoisempi kirjoittaminen on nähty erillisinä taitoina, mutta uudessa kirjoittamisessa selvää jakoa ei enää voida tehdä. (Kallionpää 2014: 69.) Luovuuden ulottuvuus on siis jollain tavalla läsnä kaikessa kirjoittamisessa.

Kirjoitustaidon moninainen luonne mahdollistaa sen tarkastelun erilaisista näkökulmista. Kirjoittamisen teorialaajien voidaan karkeasti jakaa kahteen ryhmään: tekstin katsotaan olevan joko tuote tai prosessi. Samoin kirjoittamista voidaan lähestyä joko yksilöllisenä taitona tai yhteisössä muodostuneiden käytänteiden hallintana. (Luukka 2004: 9.) Roz Ivanić (2004) jakaa kirjoittamisen opetuksen käsitteet kuuteen eri diskurssiin. Kirjoittaminen on, näkökulmasta riippuen,

teknisten taitojen käyttämistä ja oppimista, yksilön luovaa toimintaa, kokonainen prosessi, eri tekstilajien tuottamista konteksti huomioon ottaen, sosiaalisia käytänteitä tai sosiopoliittista toimintaa. (Mts. 225.) Nämä diskurssit ovat painottuneet kirjoittamisen pedagogiikassa eri tavoin eri aikoina: kuten yllä kuvattiin, kirjoittamisen tutkimus on aiemmin kohdistunut lähinnä teknisiin taitoihin, mutta uuden kirjoittamisen myötä tutkimuksessa on nostettu esiin myös sosiaalisten käytänteiden näkökulma.

Eräs toistuva teema kirjoitustaitokeskustelussa on viime vuosina ollut sukupuolten väliset osaamiserot. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen 9. luokkalaisten oppimistulosarvioinneissa on pitkällä aikavälillä havaittu viitteitä poikien kirjoitustaitojen heikkenemisestä (Harjunen & Rautopuro 2015: 145). Myös Pajunen (2012) on alakoululaisten kirjoitelmia tutkiessaan havainnut, että poikien kirjoitelmat ovat usean ominaisuuden suhteen (esim. skeemanmukainen kirjoittaminen, funktiosanojen käyttö) huomattavasti tyttöjä heikompia. Lisäksi tutkimuksessa huomattiin, että alakoulun viimeisillä luokilla ”ongelmakirjoittajien” määrä sekä tyttöjen että poikien keskuudessa on melko suuri. Tutkijan mukaan tulos tuo näkyväksi yhteiskunnassa, perheissä, kouluopetuksessa sekä oppilaiden harrastuksissa tapahtuneita muutoksia. Merkittävä tekijä kielen eri osa-alueiden oppimisessa on aikuisen kanssa tapahtuva vuorovaikutus. (Mts. 27–28.) Näiden tulosten valossa voidaan siis opettajan ja koulutyön merkityksen lisäksi nostaa esiin kotien vuorovaikutus- ja tekstikäytänteet.

Kirjoittamisen pariin kannustaminen on tärkeää, sillä kirjoitusmotivaation ja opiskelumenestyksen välillä on havaittu olevan yhteys: Sügümlün, Mutlun ja Çinpolatın (2019) mukaan korkeampia arvosanoja saavilla oppilailta on myös parempi motivaatio. Lisäksi on huomattu, että kirjoitusmotivaatio laskee 5. luokalta eteenpäin joka vuosi aina 8. luokalle asti. Oppimistulokset eivät kuitenkaan heikene, vaikka oppilaiden motivaatio laskee. Motivaation ylläpitämisen kannalta keskeistä on kirjoittamisen säännöllisyys: niillä oppilailta, jotka kirjoittavat päivittäin, on sekä parempi motivaatio että paremmat oppimistulokset verrattuna niihin, jotka kirjoittavat kerran viikossa tai harvemmin. (Mts. 490.)

Myös Suomessa on havaittu motivaation ja oppimistulosten välinen yhteys. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamassa 9. luokkalaisten oppimistulosten arvioinnissa selvisi, että ne oppilaat, jotka haluavat kehittyä kielenkäyttäjinä, saavuttavat myös parempia oppimistuloksia (Harjunen & Rautopuro 2015: 92). Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden asenteita kirjoittamista kohtaan. Oppilaat suhtautuvat kirjoittamiseen keskimäärin neutraalisti, ja tytöille se on poikia mielisempää. Kirjoitustaito ei kuitenkaan ole sosiaalisesti arvostettua: hyvien kirjoittajien ei koeta saavuttavan taidoillaan arvostusta muiden oppilaiden keskuudessa. (Mts. 90.) Näiden tulosten pohjalta voidaankin pohtia, missä määrin uudelle kirjoittamiselle ominaiset luovat ja sosiaaliset ulottuvuudet voisivat vastata kirjoitusmotivaatiota koskeviin haasteisiin.

2.2 Luova kirjoittaminen

Luovalla kirjoittamisella nähdään olevan useita myönteisiä vaikutuksia koulu-kontekstissa: luovan kirjoittamisen menetelmien käyttö sekä kehittää oppilaiden luovaa ajattelua että parantaa heidän kirjoittamisen taitojaan ylipäänsä (Göçen 2019: 1938). Lisäksi voidaan ajatella, että luovan kirjoittamisen prosessi on arvokas jo itsessään, ei ainoastaan välineenä uusien taitojen oppimiselle. Jokainen lapsi ansaitsee mahdollisuuden ilmaista itseään, ja taiteen tekeminen voi muuttaa paitsi yksilön käsityksiä itsestään myös hänen käsityksiään muista ihmisistä. (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson & Weigel 2006: 7.) Näiden oppimisen mahdollisuuksien toteutuminen edellyttää opettajalta tietoisuutta luovan kirjoittamisen pedagogiikasta ja oikeanlaisten menetelmien valintaa. Tässä luvussa käsitellään aikaisempaa kansainvälistä tutkimusta ensin opettajan oman osaamisen ja myöhemmin oppilaiden kirjoitusmotivaation herättämisen näkökulmasta.

Luovan kirjoittamisen opetuksessa **opettajan osaamisella** on tärkeä rooli. Ings käsittelee tutkimusraportissaan (2009) alakoulussa toteutettua kirjoittamisprojektia. 15 kuukautta kestäneen ohjelman tarkoituksena oli tukea luovan kirjoittamisen opetuksen kehittämistä sekä työskennellä myös lasten parissa heidän kirjoitustaitojensa kehittämiseksi. Perehtyminen luovan kirjoittamisen

työtapoihin muutti opettajien käsityksiä kirjoittamisesta ja antoi lapsille valmiuksia jatkaa kirjoittamista läpi elämän. (Mts. 74.)

Myös Grantin, Hutchisonin, Hornsbyn ja Brooken (2008) tutkimus sijoittuu alakouluun. Tutkimuksessa syvennetään ymmärrystä luku- ja kirjoitustaidon kehittämistä taiteen keinoin. Tutkimusjakson aikana opettajat kehittivät yhdessä tutkimusryhmän kanssa uusia luku- ja kirjoitustaidon opetuksen käytänteitä ja toteuttivat näitä omien oppilaidensa kanssa. (Mts. 57.) Tutkimuksessa selvisi, että tämänkaltaiset projektit ovat tärkeitä opetuskäytänteiden kehittymisen näkökulmasta: opettajat nimittäin ottavat helpommin käyttöönsä itselleen tuttuja luovan kirjoittamisen harjoituksia, jotka on aiemmin mallinnettu heille (Mts. 70).

Opettajien monipuolinen tietoisuus luovan kirjoittamisen opetuksesta on tärkeää, sillä taidemenetelmien avulla voidaan paitsi edistää kirjoitustaidon kehittymistä myös tukea lapsen kasvua kokonaisvaltaisemmin. Opettaja voi oikeanlaisia pedagogisia lähestymistapoja käyttämällä esimerkiksi tukea lasten identiteetin rakentumista luovan kirjoittamisen keinoin (Dobson & Stephenson 2017: 167). Luoviin työtapoihin rohkaiseminen vaatii opettajia huomioimaan luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikassaan entistä paremmin oppilaiden tarpeet. Taidemenetelmät ovat inklusiivisia, lisäävät oppilaiden osallisuutta sekä mahdollistavat monikulttuurisuuden ja multimodaalisuuden huomioimisen. (Grant ym. 2008: 58–59.)

Opettajan rooli on luonnollisestikin keskeinen, kun puhutaan oppilaiden kirjoitustaitojen kehittymisestä tai luovan kirjoittamisen menetelmien hallinnasta. Jo opettajaksi opiskelevia tutkittaessa on kuitenkin huomattu, ettei tulevilla opettajilla ole juurikaan valmiuksia opettaa luovaa kirjoittamista tai tukea oppilaiden itseilmaisua kirjoittamisen keinoin (Anae 2014: 126). Tilannetta voitaisiin parantaa paitsi opettajankoulutuksessa myös tarjoamalla opettajille täydennyskoulutusta, sillä erilaiset koulutukset ja luovan kirjoittamisen työpajat lisäävät opettajien tietoisuutta luovasta kirjoittamisesta. Useissa tutkimuksissa on tuotu esiin, että opettajat kokevat valmiutensa opettaa luovaa kirjoittamista aiempaa paremmiksi perehdyttyään luovan kirjoittamisen menetelmiin ja kokeiltuaan niitä itse. (Dockrell 2015, Gains & Graham 2011, Ings 2009, Yoo & Carter

2017.) Opettajilta nimittäin puuttuu usein sekä itseluottamus että tieto siitä, miten yhdistää taidetta luku- ja kirjoitustaidon opetukseen (Grant ym. 2008: 58). Opettajien käsitykset kirjoittamisesta ovat tärkeitä, jotta voidaan ymmärtää, millaisista lähtökohdista opetuksen kehittämistyö aloitetaan. Tämä auttaa suuntaamaan oikeanlaista tukea opettajien pedagogisen osaamisen kehittämiseksi.

Lapsiin kohdistunut tutkimus osoittaa, että luovan kirjoittamisen menetelmin voidaan sekä lisätä lasten kirjoitusmotivaatiota että kirjoittamisen kokeamista merkityksellisenä. Dobson (2015) on tutkinut 6-vuotiaiden poikien ryhmätyönä laadittuja näytelmäkirjoituksia. Yksi hänen keskeisistä havainnoistaan on, että pojat eivät kokeneet kirjoittavansa tehtävän antanutta opettajaa varten, vaan itselleen sekä omalle pienryhmälleen ryhmää kiinnostavista aiheista. (Mts. 26–27.) Oppimismotivaatioon voidaan puolestaan vaikuttaa menetelmien valinnalla. Alakoulussa oppilaiden sitoutuminen omien luku- ja kirjoitustaitojensa kehittämiseen paranee, kun he saavat toimia oppimisprosesseissa aktiivisesti ja käytössä ovat leikinomaiset ja taiteelliset työtavat (Grant ym. 2008: 70). Myös Göçenin (2019: 1037) tulosten mukaan luovan kirjoittamisen harjoitukset paransivat sekä oppilaiden kirjoitustaitoja että -motivaatiota.

Kirjoittamisen opetuksen muutokset, kuten sosiaalisen ulottuvuuden painotus tai laajan tekstikäsitteksen mukainen opetus, voivat myös motivoida erilaisia oppijoita. Oppilaiden kiinnostusta luovaan kirjoittamiseen on pyritty lisäämään esimerkiksi käyttämällä opetuksen lähtökohtana sosiaalista mediaa (Borch 2019) tai podcasteja (Quaddour 2017). Luova kirjoittaminen ei liity ainoastaan äidinkielen opiskeluun, vaan erilaisia menetelmiä käyttämällä voidaan tukea esimerkiksi vieraan kielen oppimista (Guillén & Bermejo 2011).

Nuoriin kohdistunut luovan kirjoittamisen tutkimus nostaa kirjoittamisasenteiden lisäksi esiin arvosanojen merkityksen. Magnificon (2013) mukaan nuoria motivoivat luovan kirjoittamisen osalta ennen kaikkea teksteistä saatavat arvosanat. Toisaalta kirjoittamisella nähdään olevan muitakin kuin osaamista mittaavia päämääriä: kirjoittaminen antaa nuorille mahdollisuuden ilmaista omaa identiteettiään, tunteitaan ja kokemuksiaan. (Mts. 32, 36.)

Nuorten luovaa kirjoittamista koskevista käsityksistä on saatu tietoa myös Erran (2019) tutkimuksessa, jossa selvitettiin miten Ivanićin luokittelemat diskurssit (ks. Ivanić 2004: 225) näkyvät lukiolaisten kirjoitelmissa. Tehtävänantona oli pohtia omaa kirjoittajuutta. Mielenkiintoinen tulos on, että luovuusdiskurssi näyttäytyy aineistossa muita diskursseja voimakkaampana. Kirjoitelmissaan lukiolaiset käsittelevät luovuutta esimerkiksi määrittelemällä kirjoittamisen ilmaisuksi tai tuomalla esiin itseään kiinnostavia aiheita. Lukiolaisten käsitykset luovuuden merkityksestä osana koulukirjoittamista vaihtelevat: Erään kirjoittajan mukaan luovuus ei liity koulukirjoittamiseen, sillä koulussa ei kirjoiteta fiktiivisiä tekstejä. Toisen kirjoittajan mielestä jo esseekirjoittaminen edellyttää luovuutta. (Erra 2019: 8.) Vaikka oma tutkimukseni suuntautuu peruskouluikäisiin oppilaisiin, nämä tulokset ovat mielenkiintoisia, sillä omaan kirjoittajuuteen liittyvissä käsityksissä heijastuu väistämättä myös aiempien kouluvuosien sekä vapaa-ajalla omaksuttujen käytänteiden merkitys.

Tietoisuus opettajien pedagogisesta osaamisesta sekä opettajien ja oppilaiden kirjoittamiskäsityksistä auttaa luovan kirjoittamisen opetuksen kehittämisessä. Opettajien osaamisen kehittäminen on tärkeää, sillä luovan kirjoittamisen hyödyt ovat merkittäviä paitsi kirjoitustaidon myös itseilmaisun kehittymisen näkökulmasta.

2.3 Sanataiteen opetus ja tutkimus

2.3.1 Sanataiteen opetuksen tavoitteet ja toimijat

Sanataiteeseen voidaan laskea kuuluvaksi monien eri toimijoiden toteuttama kirjoittamisen opetus ja myös kohderyhmät vaihtelevat pienistä lapsista aikuisiin. Sanataiteen opetusta järjestävät muun muassa kansalaisopistot, koulut, kerhot ja kirjastot, mutta sanataiteen opetuksen kenttään voidaan laskea mukaan myös kirjoittamisen yliopisto-opinnot (Suvilehto 2008: 47–48). Tässä tutkimuksessa sanataidetta lähestytään ensisijaisesti taiteen perusopetuksen kontekstissa, mutta on huomioitava, että sanataiteen menetelmät heijastunevat myös peruskoulun luovan kirjoittamisen opetukseen.

Taiteen perusopetuksen sanataiteen opinnot aloitti syksyllä 2019 yhteensä 1 188 oppilasta eri puolilla Suomea (Opetushallitus 2020: 16). Oppilasmäärä on pieni verrattuna esimerkiksi musiikkiin (66 064), kuvataiteeseen (18 417) tai tanssiin (30 221). Sanataiteen harrastajien määrässä on kuitenkin nähtävissä nouseva trendi: vuonna 2008 oppilaita oli 475, vuonna 2012 yhteensä 567 ja tällä hetkellä 1 188. Määrä on siis yli kaksinkertaistunut seitsemässä vuodessa. (Mts. 21.) Taiteen perusopetusta järjestävien oppilaitosten ylläpitäjänä toimii yleisimmin kunta (mts. 10).

Lasten sanataiteen opetuksen lähtökohtia ovat ilo, leikki sekä kokemuksellisuus (Opetushallitus 2017: 46). Lasten sanataideopetus näyttäytyy merkittävänä, sillä Engelin (1995) mukaan jokaista tarinaa, jonka lapsi kertoo, näyttelee tai kuvittaa, voidaan käyttää lapsen kehityksen tukemiseen. Nämä tarinat myös auttavat ymmärtämään paremmin lapsen maailmaa. (Engel 1995: 1.) Lasten sanataideopetuksen keskiössä on ilmaisu, ja erityisesti pienten lasten kohdalla nimenomaan puhuttu kieli. Opetuksessa on oikeakielisyyden sijaan tärkeintä se, mitä lapsi haluaa ilmaista: kirjoittajan tavoite ja viesti pyritään hahmottamaan mahdollisista taidollisista puutteista huolimatta. (Ekström 2011: 23, 72; Hurmerinta 2018: 60.)

Kirjoittamisen tavoitteellisuus tulee näkyväksi harrastusvuosien lisääntyessä. Huotarinen (2018) pohtii sanataideharrastuksen keskeisten ulottuvuuksien, taiteen tekemisen ja itseilmaisun, rooleja. Itseilmaisussa huomio on kirjoittajan henkilökohtaisessa prosessissa, mutta taiteen tekemisessä fokus siirtyy tekstiin. Mahdollisuus ilmaista itseään on tärkeä sanataiteen harrastajille, mutta sanataidekoulun tehtävä on myös kehittää oppilaiden taiteilijuutta. (Mts. 29.)

Kirjoittamisesta kiinnostuneille nuorille sanataideharrastuksella voi olla tärkeä rooli elämässä paitsi kirjoittajana kehittymisen myös sosiaalisten suhteiden syntymisen kannalta: nuorilla kirjoittajilla on mahdollisuus löytää sanataideopetuksesta itselleen vertaisryhmä jo varhain (Ekström 2011: 71). Kokoontuminen muiden kirjoittajien kanssa on tärkeää, sillä se antaa mahdollisuuden omista teksteistä keskustelemiseen (Magnifico 2013: 34). Sanataideryhmillä on merkittävä rooli myös nuorten pohtiessa tulevaisuudensuunnitelmiaan sekä

jatko-opintoja (Ekström 2011: 69). Yksi sanataiteen opetuksen tavoitteista onkin kannustaa oppilaita jatkamaan kirjoittamisen parissa opinnoissaan ja myöhemmin työelämässä (Opetushallitus 2017: 46).

2.3.2 Sanataiteen tutkimusta

Sanataiteen opetus on toimintana vahvasti ajan hermolla. Kallionpään (2014: 75–76) mukaan uusien kirjoitustaitojen opetuksessa keskeistä on yhdessä tekeminen sekä luovien opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen kehittäminen. Vaikka sanataidetoiminta vastaa hyvin uudelle kirjoittamiselle asetettuihin, luovuutta ja yhteisöllisyyttä peräänkuuluttaviin vaatimuksiin, aihetta on tutkittu toistaiseksi varsin vähän.

Pirjo Suvilehto (2008) on selvittänyt väitöskirjassaan luovan kirjoittamisen psyykkisiä vaikutuksia, ja kyseessä on ensimmäinen lasten luovaa kirjoittamista ja sanataidetoimintaa käsittelevä väitöskirja Suomessa. Suvilehto kirjoittaa, että tutkimuksellaan hän halusi tehdä sanataidetta näkyväksi. (Mts. 7.) Samankaltainen motiivi on vaikuttanut myös oman tutkimusaiheeni valikoitumiseen. Suvilehdon tutkimuksen keskeisiä havaintoja on kirjoittamisen ja lukemisen terapeuttinen vaikutus: sanataidetoiminta kouluissa tai kerhoissa voi auttaa ennaltaehkäisemään ongelmia sekä toimia lasten kasvun ja kehityksen tukena (mts. 88).

Myöhemmin sanataidetoimintaa omassa tutkimuksessaan on sivunnut Nora Ekström (2011), jonka väitöskirja käsittelee kirjoittamisen tutkimusta kognitiiviselta pohjalta. Ekström nostaa tutkimuksessaan lyhyesti esiin myös lasten ja nuorten sanataiteen opetuksen, mutta tutkimuksen pääpaino on aikuisille suunnatuissa kirjoittamisen opinnoissa. Tutkimuksessaan Ekström korostaa teoreettisen tiedon merkitystä luovan kirjoittamisen opetuksen taustalla. Teorian tuntemus voi auttaa opettajaa ohjaamaan erityisesti sellaisia kirjoittajia, jotka tuottavat opettajalle vieraampia tekstilajeja. Lisäksi teoreettinen osaaminen on tärkeää lapsia opetettaessa. (Mts. 242.)

Sanataidetta käsitteleviä pro gradu -tutkielmia on tehty useita, ja niissä on tutkittu esimerkiksi senioreiden sanataidetoimintaa (Kukkonen 2015), oppimisvaikeuksien tukemista sanataiteen keinoin taiteen perusopetuksessa (Åhlgren

2017) ja peruskoulussa (Kivijärvi 2018) sekä sanataiteen opetuksen lapsilähtöisyyttä (Honkanen 2011). Honkanen (2011) keräsi tutkimusaineistonsa haastatella lapsia sekä lomakekyselyllä. Tulosten mukaan lapsilla on jaettu käsitys siitä, mitä sanataide on, ja jokainen haastateltava toi ensimmäisenä esiin kirjoittamisen. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että lapset ovat pääosin tyytyväisiä sanataidetuntien sisältöihin. He kuitenkin toivovat opetukseen lisää monitaiteisuutta sekä lukemisen sisältöjä. (Mts. 38.)

Kivijärven (2018) tutkimus keskittyi tuen tarpeiden huomioimiseen, mutta metodinen lähestymistapa oli samankaltainen kuin omassa tutkimuksessani: haastateltavana oli kaksi opettajaryhmää (luokan- ja erityisopettajat) ja aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitu teemahaastattelu. Aineistonsa Kivijärvi analysoi sisällönanalyttisesti. Myös Kivijärvi oli kiinnostunut opettajien käsityksistä, ja hän tarkasteli opettajien ymmärrystä sanataiteesta suhteessa muihin koulun työskentelytapoihin. Tutkimuksessa selvisi, että osa opettajista näki sanataiteen osana muita koulun työmuotoja, esimerkiksi draamakasvatusta tai äidinkieltä. Osa puolestaan käsitti sanataiteen sisällöt erillisinä työtapoina. (Mts.)

Åhlgrenin (2017) mukaan sanataiteen keinoin on mahdollista lisätä tukea tarvitsevan oppilaan hyvinvointia, vaikuttaa sosiaalisten taitojen kehittymiseen sekä tukea kielellistä kehitystä. Sanataidetunneilla keskeistä on hänen mukaansa oppilaiden osallisuus, vahvuuksiin keskittyminen, turvallisuuden tunne, tekemisen ilo sekä luovuus. (Mts. 1.) Kivijärven (2018) mukaan sanataiteen menetelmät auttavat tukea tarvitsevia lapsia kehittämään erityisesti itsetuntemustaan, tunnetaitojaan sekä sosiaalisia taitojaan. Toisaalta sanataiteen käyttöä peruskoulukontekstissa rajoittavat oppilaiden taidolliset puutteet sekä heikko motivaatio. (Mts.)

Sanataiteen tutkimus on siis toistaiseksi vielä vähäistä. Oma tutkimukseni täydentää tätä aukkoa useasta eri näkökulmasta: Tutkimus lisää sanataiteen näkyvyyttä ja käsitteen tunnettavuutta. Haastattelut antavat sanataiteen opettajille mahdollisuuden jakaa omaa erityisosaamistaan. Lisäksi perusopetuksen opettajien ymmärrys sanataiteesta auttaa hahmottamaan sanataiteen tämänhetkistä roolia peruskoulussa. Tutkimustiedon pohjalta voidaan ymmärtää paremmin,

millaista tukea opettajat tarvitsevat sanataiteen ja luovan kirjoittamisen opetuksen kehittämiseksi.

2.4 Opettaja kirjoitusprosessin ohjaajana

Opettajan rooli kirjoittamisen ohjaajana on merkittävä, ja opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa myös kirjoituskäsitysten muodostumiseen. Ingsin (2009) mukaan opettaja on oppilailleen myös luovan kirjoittamisen esikuva. Tämän vuoksi opettajien olisikin tärkeää pohtia omia tietojaan ja asenteitaan. Myönteinen, luova ja inspiroiva kirjoittajan malli on merkittävä tekijä oppilaiden kirjoitustaitojen kehityksessä. (Mts. 19.) Kirjoittamisen luonne ja sille asetetut tavoitteet tulevat näkyviksi erityisesti palautetilanteissa (Ekström 2011: 16). On siis tärkeää kysyä, millaiset ovat luokan- ja aineenopettajien mahdollisuudet ohjata kirjoittamisen prosessia, kohdata lapsia ja nuoria kirjoittajina ja antaa palautetta heidän teksteistään.

Luova kirjoittaminen voi tukea yksilöä hänen identiteettityössään. Lapsen kirjoitukset kertovat hänen tavastaan kokea ympäröivä maailma, ja lapsella on myös mahdollisuus muokata tehtävänanto itsensä näköiseksi (Suvilehto 2008: 74). Kirjoittamisen keinoin voidaan siis päästä sisälle niihin tunteisiin ja asioihin, joita kirjoittaja kokee tarpeelliseksi käsitellä. Luova kirjoittaminen kytkeytyy laajemminkin yksilön hyvinvointiin, sillä se voi toimia esimerkiksi mielenterveyden tukena (Mts. 49). Tämä asettaa opettajan tärkeään rooliin kirjoittamisen mahdollistajana ja arvioijana.

Lasten luovalle kirjoittamiselle on tyypillistä omaan elämään liittyvien kysymysten käsitteleminen kuten käsitykset itsestä tai vuorovaikutussuhteiden pohdinta (Suvilehto 2008: 79). Engelin (1995) mukaan ajattelemme usein, että vain työkseen kirjoittavien ihmisten tarinat ovat tarpeeksi monimutkaisia, merkityksellisiä ja analysoimisen kannalta mielekkäitä. Lasten kirjoittamat tarinat usein sivuutetaan liian yksinkertaisina tai merkitykseltään rajoittuneina. Nämä kertomukset kuitenkin antavat lukijoilleen uudenlaisen näkökulman ymmärtää lapsia ja heidän ajatteluaan. Tarinoista käy ilmi, kuinka eri-ikäiset lapset kokevat

maailman ja millaisia asioita he ajattelevat tai tuntevat. Tämä tieto on tärkeää etenkin vanhemmille, opettajille sekä tutkijoille. (Mts. 3.)

Erityisesti lasten kohdalla luovan kirjoittamisen ohjaaminen vaatii opettajalta sensitiivisyyttä, sillä luovan tekstin tuottaminen on kirjoittajalle henkilökohtainen prosessi. Lapsen kirjoitusta ei siis saisi paheksua tai arvostella liian kovin sanankääntein (Suvilehto 2008: 64). Kirjoittamisen herkkyys on tiedostettava: tekstiin kohdistuva kommentointi on helppo ymmärtää väärin oman persoonan tai taitojen arvioinniksi. Arvostelun sijaan kirjoitustoiminta ja yhteinen keskustelu ohjaajan kanssa antavat lapselle kokemuksen, että häntä ymmärretään (Mts. 72).

Myös nuorten kirjoittajien kohdalla luova kirjoittaminen mahdollistaa identiteettityön. Luovan kirjoittamisen keinoin voidaan kehittää kielellistä itseilmaisua, ja itseilmaisuun liittyvät aina myös itsetuntemus ja kyky ajatella luovasti. Kirjoitusprosessin ohjaajalla on tärkeä rooli oikeanlaisten harjoitusten valitsijana ja teksteistä keskustelijana. (Hurmerinta 2018: 64, 66.) Opettaja voi siis tukea paitsi lasten ja nuorten kirjoittamisintoa myös heidän identiteettityötään. Tämän vuoksi on tärkeää selvittää, missä määrin opettajilla on tietoa ja valmiuksia näiden mahdollisuuksien hyödyntämiseen.

Luovan kirjoittamisen opetus voi siis parhaimmillaan antaa opettajalle mahdollisuuden kurkistaa oppilaan sisäiseen maailmaan. Lisäksi luova kirjoittaminen toimii tukena oppilaan minäkuvan rakentumisessa ja luo merkityksellisen suhteen opettajan ja oppilaan välille. Opettajan tehtävä näyttäytyy haastavana esimerkiksi arvioinnin näkökulmasta: miten teksteistä annetaan oppimista edistävää palautetta tai summatiivinen arviointi, mutta samanaikaisesti myös hyväksytään kaikki oppilaan ideat ja tuetaan niitä?

3 LUOVA KIRJOITTAMINEN JA SANATAIDE ERI TOIMINTAYMPÄRISTÖISSÄ

3.1 Luovan kirjoittamisen ja sanataiteen käsitteet

3.1.1 Luova kirjoittaminen

Tutkimukseni pääkäsitteeksi valikoitui luova kirjoittaminen, ja tätä valintaa puolsi erityisesti käsitteen yleinen tunnettuus sanataiteeseen verrattuna. Tunnettuudestaan huolimatta luovan kirjoittamisen käsite ei ole yksiselitteinen, vaan luovuuden ja kirjoittamisen välisen suhteen määrittäminen näyttöä aieman tutkimuksen ja kirjallisuuden pohjalta haastavana. Tässä luvussa määritellään tämän tutkimuksen käsitys luovasta kirjoittamisesta.

Ivanićin määrittelemän luovan toiminnan diskurssin (diskurssit ks. Ivanić 2004: 225) keskiössä on kirjoitettu teksti, ja vielä tarkemmin sen sisältö ja tyyli kielimuodon sijaan. Lisäksi diskurssissa on huomioitu mentaalinen prosessi kirjoittamisen taustalla: teksti ilmentää tekijänsä luovuutta. Tarkasteltaessa luovan toiminnan ulottuvuutta yksilön taitojen ajatellaan kehittyvän kirjoitusrutiinin myötä: mahdollisuus kirjoittaa tärkeistä ja kiinnostaviksi kokemista aiheista parantaa kirjoitustaitoa. Luovan kirjoittamisen arvioinnissa huomio kiinnittyy tekstin lukijassa herättämään mielenkiintoon sekä sisältöön ja tyyliin. (Mts. 225, 229.) Nykykäsityksen valossa voidaan tarkastella kriittisesti Ivanićin diskurssin keskittymistä lähinnä kirjoitettuun tekstiin. Esimerkiksi opetussuunnitelmat pohjautuvat laajaan tekstikäsitykseen, jonka mukaan teksti voi olla myös puheen, kuvan tai vaikkapa liikkeen keinoin ilmaistua tietoa (Opetushallitus 2014: 22, Opetushallitus 2017: 46).

Luovuuden käsitettä kirjoittamisen yhteydessä on pidetty ongelmallisena, sillä luovuus näyttöä laaja-alaisena, vaikeasti rajattavana käsitteenä (Värre 2001: 70). Ekströmin (2011: 193) mukaan jokaisessa ihmisessä on potentiaalista luovuutta, mutta luovan teoksen aikaansaaminen vaatii taitoa. Piirron (2009: 3) ajatus täydentää edellistä: luovat piirteet tulevat ihmisessä esiin nimenomaan

tekemisen kautta. Sawyerin (2009) mukaan yksilö tarvitsee tekemisen lisäksi myös ympäristön tukea kehittääkseen luovan kirjoittamisen taitojaan. Yhteistyön tekeminen on luovuuden ydin, ja näin on myös perinteisesti henkilökohtaisena prosessina pidetyn kirjoittamisen kohdalla. (Mts. 167.)

Tässä tutkimuksessa luova kirjoittaminen ymmärretään prosessina, jonka keskiössä on kirjoittajan mahdollisuus ilmaista itseään persoonallisesti. Kirjoittamisen lopputuloksella, esimerkiksi tekstin genrellä tai muodolla, ei tämän määritelmän nojalla ole merkitystä. Olennaista on näiden sijaan tehtävänannon mahdollistama ja kirjoittajan kokemaa vapautta luoda tekstiä, jossa oma kädenjälki näkyy. (ks. Ivanić 2004: 225, 229; Kallionpää 2014: 69; Opetushallitus 2014: 22.) Lisäksi on huomioitava, että luovan kirjoittamisen opetus on näin ollen aina myös sanataiteen opetusta. Sanataiteen käsitettä kuvataan tarkemmin seuraavassa alaluvussa, mutta tässä yhteydessä on tarpeen mainita, että puhuttaessa luovasta kirjoittamisesta puhutaan siis aina myös sanataiteesta.

3.1.2 Sanataide

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2017) määritellään sanataide seuraavasti: ”Sanataide on luovaa kielen käyttämistä, joka syventää oppilaiden kielellisiä taitoja ja ilmaisun ja ajattelun taitoja sekä kasvattaa oppilaiden taiteilijuutta. Opetus tukee oppilaiden kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta. Sanataide muodostaa pohjan monille muille taiteille, jotka rakentuvat kielen varaan.” (Opetushallitus 2017: 46.) Suvilehdon (2008: 15) määritelmän mukaan sanataiteeseen kuuluvat satutoiminta, tarinointi ja luova kirjoittaminen. Suvilehdon tutkimuksessa sanataide on siis yläkäsite, joka pitää sisällään kaiken kirjoittamisen, johon luovuuden ulottuvuus liittyy.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu sanataidekäsitteys on suppeampi, jopa ristiriitainen Suvilehdon käsitykseen verrattuna. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanataiteeseen määritellään kuuluvaksi kaunokirjallisten tekstien kirjoittaminen ja tulkitseminen (Opetushallitus 2014: 104, 160, 287). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanataide on siis rajattu koskemaan ainoastaan kaunokirjallisia tekstejä. Lisäksi tarinallisuus jää

puuttumaan: ainoastaan kirjoittamisen sekä luetun tekstin tulkitsemisen ymmärretään olevan osa sanataidetta.

Sanataideopettaja Karoliina Suoniemi (2018) pohtii sanataiteen ja luovan kirjoittamisen välistä eroa Suomen sanataideopetuksen seuran blogissa. Suonien mukaan luova kirjoittaminen on tavoitteellisempaa, tekstin muokkaamiseen ja lopputulokseen keskittyvää toimintaa. Sanataide puolestaan ei lähtökohtaisesti pyri valmiiseen lopputulokseen vaan on leikillisempää ja antaa keinoja jäsentää ajatuksia yhteisöllisesti, taiteen keinoin. (Mts.) Kenties sanataiteen määrittelyssä tekstilajeja tärkeämpää onkin se, miten tekstejä tarkastellaan. Tätä näkökulmaa tukee Ekströmin (2011: 66) ajatus, jonka mukaan myös asiatekstit kuuluvat sanataiteeseen, sillä niihinkin voi suhtautua luovasti.

Sanataiteen ja luovan kirjoittamisen käsitteissä on siis samankaltaisuutta, ja Hurmerinta (2018) nostaa niiden rinnalle vielä kirjallisuusterapian. Sanataidetta ja kirjallisuusterapiaa yhdistää pyrkimys sanallistaa ajatuksia ja tunteita, kehittää itsetuntemusta sekä hyödyntää valmiita tekstejä. Luova kirjoittaminen eroaa näistä kahdesta, sillä sen tavoitteena on useammin kirjoitustaitojen kehittäminen ja esteettinen tavoitteellisuus. (Mts. 55–59, 63.) Käsitteiden käyttö vaihtelee paitsi toiminnan sisällön myös kohderyhmän mukaan. Lasten kohdalla puhutaan yleisemmin sanataiteesta, mutta sisällöllisesti samankaltaista työskentelyä aikuisten parissa kutsutaankin luovaksi kirjoittamiseksi (mts. 57).

Tässä tutkimuksessa sanataiteen opetuksen merkitystä pohditaan laajan käsitteyksen mukaisesti: sanataide on oma taiteenlajinsa, joka pitää sisällään kaikenlaisen luovan kielenkäytön ja kielelliset itseilmaisun keinot. Kirjoittamisen lisäksi keskiössä on lukemisen elämyksellisyys. Vaikka sanataidekasvatuksessa pääpaino ei olisikaan valmiiden tekstien tuottamisessa, kokonainen kirjoitusprosessi, palautteen antaminen ja saaminen sekä tekstien muokkaaminen kuuluvat sanataiteen käsitteen alle yhtä lailla kuin vaikkapa suullinen tarinankerronta. On kuitenkin huomionarvoista, että samoin kuin luovan kirjoittamisen myös sanataiteen käsitteen sisällöt näyttäytyvät erilaisina kontekstista riippuen. Ymmärrys sanataiteen ja luovan kirjoittamisen käsitteiden välisestä suhteesta siis vaihtelee.

Yksilön ymmärrykseen sanataiteen käsitteestä voi hyvin voimakkaasti vaikuttaa esimerkiksi se, minkä ikäisten opetuksesta hänellä on kokemusta, sillä sanataiteen opetus on erilaista vauvojen, pienten lasten, nuorten ja aikuisten kohdalla. Oppilaiden iästä riippumatta kaikelle opetukselle on kuitenkin tunnusomaista kirjoittamisen yhteisöllinen ulottuvuus. Sawyerin (2009) mukaan luovista toiminnoista nimenomaan kirjoittaminen näyttäytyy usein vähiten yhteisöllisenä. Jaetun kokemuksen sijaan kirjoitusprosessin ajatellaan olevan hyvinkin henkilökohtainen: yksilö toteuttaa omia visioitaan persoonallisen ilmaisun keinoin. (Mts. 166.) Sanataiteen opetus kyseenalaistaa perinteisen käsityksen kirjoittamisesta yksilön päänsisäisenä prosessina: sanataide on yhteisöllistä toimintaa, jossa ryhmän tärkeä rooli korostuu. Sanataidetoiminnan merkitys on tunneilla käytävissä keskusteluissa sekä ohjaajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa; ohjaaja on kiinnostunut sekä lapsesta että hänen teksteistään. Lapsen tekemä kirjoitus yhdistää hänet ja ohjaajan toimien keskustelun mahdollistajana. (Suvilehto 2008: 75.)

3.2 Luova kirjoittaminen ja sanataide opetussuunnitelmissa

Tässä luvussa tarkastellaan luovan kirjoittamisen ja sanataiteen sisältöjä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 sekä Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2017. Opetussuunnitelmat ovat osa tämän tutkimuksen kontekstia, ja lisäksi tutkimuksessani analysoidaan opettajien puheeseen rakentuvia opetussuunnitelmadiskursseja. Luovan kirjoittamisen ja sanataiteen sisältöjen lisäksi olen tarkastellut oppimiskäsitykseen ja opetuksen arvopohjaan liittyviä kirjauksia osana lukua 3.2.2, sillä nämä yleiset periaatteet vaikuttavat myös luovan kirjoittamisen opetuksen taustalla.

3.2.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Luokan- ja äidinkielen opettajat noudattavat työssään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2014). Vaikka opetussuunnitelmassa puhutaan luovuudesta, käsitettä ”luova kirjoittaminen” ei tekstissä esiinny.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kulttuurisisällöiksi on listattu kuuluvaksi sanataide, media, draama, teatteritaide sekä puhe- ja viestintäkulttuurit. Sanataiteen määritellään pitävän sisällään kaunokirjallisten tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen. Sen sijaan kirjallisuuden käsitteen alle on luokiteltu muun muassa lukemiseen kannustaminen, elämysten saaminen ja jakaminen sekä oppilaiden kielen ja mielikuvituksen rikastaminen. (Opetushallitus 2014: 104, 160, 287–288.) Sanataiteen käsite on ymmärretty opetussuunnitelmassa suppeasti (vrt. Suvišehto 2008: 15), ja kirjallisuuden sisällöt voisivatkin kuulua yhtä lailla myös sanataiteen käsitteen alle.

Yksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteista on antaa oppilaille valmiuksia kehittää luovuuttaan (Opetushallitus 2014: 103, 160, 287). Luovuutta ei suoraan liitetä kirjoittamiseen, mutta epäsuorasti näin voisi tulkita olevan. Kirjallisuuden opetuksen yhteydessä puhutaan nimittäin oppilaan mielikuvituksen kehittymisestä (mts. 104, 160, 287).

Luovaan kirjoittamiseen linkittyviä sisältöjä ja tavoitteita on kirjattu opetussuunnitelmaan runsaasti siitä huolimatta, että käsitettä ei opetussuunnitelmassa esiinny. Vuosiluokkien 1–2 kohdalla luovaa kirjoittamista sivuavia opetuksen tavoitteita ovat itseilmaisun taidot, kirjoittamisen perustaidot sekä innostaminen kielelliseen ilmaisuun, kaunokirjallisuuteen sekä erilaisten tekstien tuottamiseen (Opetushallitus 2014: 104). Opetuksessa on lisäksi runsaasti sanataiteeseen liittyviä sisältöjä, kuten kirjallisuuden ja erilaisten tekstien käsittely vuorovaikutusharjoitusten ja draaman avulla, kerronnan peruskäsitteet, lukukokemusten jakaminen, mielikuvituksen käyttö, tarinoiden tuottaminen ja kielellä leikittely (mts. 107–108). Näiden sisältöjen yhteydessä ei kuitenkaan mainita sanataiteen käsitettä. Vuosiluokilla 1–2 oppilaat saavat palautetta siitä, miten he ilmaisevat itseään ja tuottavat tekstejä. Tekstien tuottamiseen liittyvän palautteen tarkennetaan kohdistuvan käsin kirjoittamiseen sekä näppäintaitoihin, eli kirjoittamisen mekaaniseen puoleen ilmaisun sijaan. Palautteen tulisi olla laadukasta ja kannustavaa. (Mts. 105.)

Vuosiluokilla 3–6 luovaan kirjoittamiseen linkittyviä tavoitteita ovat tekstien tuottamisen tavoitteiden sujuvoittaminen sekä kieleen ja kirjallisuuteen

liittyvä elämyksellisyys (Opetushallitus 2014: 161). Sanataiteen sisältöjä mainitaan opetussuunnitelmassa vähemmän kuin alkuopetuksen kohdalla. Sanataiteen käsitteen alle voitaisiin kuitenkin nähdä sisältyvän esimerkiksi draama osana kirjallisuuden käsittelyä, kertovien tekstien kielelliset piirteet, kirjallisuuden lukeminen, fiktiivisten tekstien tuottaminen sekä tekstien elävöittäminen (mts. 163–164). Vuosiluokilla 3–6 arviointi perustuu monipuoliseen dokumentointiin tekstien tuottamisen taitojen kehittymisestä (mts. 161).

Vuosiluokilla 7–9 tekstien valikoima laajenee yhteiskunnallisten sekä opiskelu- ja työelämätekstien suuntaan. Luovaan kirjoittamiseen liittyen mainitaan fiktiivisten tekstien tuottaminen. (Opetushallitus 2014: 288, 291.) Sanataiteeseen liittyvien sisältöjen määrä vähenee verrattuna alakouluun: vuosiluokilla 7–9 niihin voidaan laskea kuuluvaksi elämyksellinen lukeminen sekä omaehtoiseen lukemiseen kannustaminen (mts. 288–289). Perusopetuksen oppimäärän päättyessä oppilaan tulisi osata tuottaa ohjatusti myös itselleen uudenlaisia tekstejä. Tekstilajien hallinnan yhteydessä mainitaan muun muassa kertovat ja kuvaavat tekstit. (Mts. 293.)

Yhteenvetona voidaan sanoa, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa luovuuteen, luovaan kirjoittamiseen tai sanataiteeseen liittyvät maininnat vähenevät ylemmille luokille siirryttäessä. Yläkoulussa tekstivalikoima laajenee asiatekstien suuntaan, jolloin kaunokirjallisten tekstien rooli väistämättä pienenee. Tästä huolimatta fiktiiviset tekstit ovat yhä mukana, ja yläkoulun tekstimaailma näyttäytyy opetussuunnitelman pohjalta monipuolisena.

3.2.2 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Taiteen perusopetus on tasolta toiselle etenevää, ensisijaisesti lapsille ja nuorille suunnattua eri taiteenalojen opetusta. Koulutuksen järjestäjä, esimerkiksi kunta, laatii paikallisen opetussuunnitelman ja päättää koulutustarjonnasta sekä opintojen laajuudesta. Määrän on oltava riittävä tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta. Opetuksen tehtävänä on kehittää yksilön suhdetta taiteeseen sekä antaa valmiuksia paitsi elinikäiselle taideharrastukselle myös kyseisen taiteenalan jatko-opintoihin ammatti- tai korkeakoulussa. (Opetushallitus 2017: 8–10.)

Sanataiteen opettajat noudattavat työssään Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Opetussuunnitelman perustetekstejä on kaksi: yleinen ja laaja oppimäärä. Asiakirjat ovat samansisältöisiä ja opetuksen taustalla vaikuttavien tekijöiden, kuten arvopohjan ja oppimiskäsityksen, suhteen yhteneviä. Myös tavoitteet ovat samansuuntaisia joskin hieman kattavampia laajan oppimäärän osalta. Tässä tutkielmassa olen hyödyntänyt nimenomaan yleisen oppimäärän mukaista opetussuunnitelmaa (Opetushallitus 2017), sillä sanataiteen perusopetuksen aloitti lukuvuonna 2019–2020 yhteensä 1 188 oppilasta, joista 1 121 opiskelee yleisen oppimäärän mukaisesti (Opetushallitus 2020: 14).

Opetussuunnitelma on rakenteeltaan ja sisällöltään samankaltainen kuin perusopetuksen opetussuunnitelma: aluksi käsitellään opetuksen arvoja, oppimiskäsitystä sekä yleisiä tavoitteita, ja tämän jälkeen jokaisen taiteenalan sisältöjä, tavoitteita ja arviointia kuvataan opetussuunnitelmassa erikseen. Taiteen perusopetusta annetaan sanataiteen lisäksi arkkitehtuurissa, kuvataiteissa, käsityössä, mediataiteissa, musiikissa, sirkustaiteissa, tanssissa sekä teatteritaiteissa (Opetushallitus 2017).

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyy useita sisällöllisiä yhtäläisyyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 verrattuna. Oppimiskäsityksessä painotetaan oppilaan aktiivista toimijuutta. Kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat tärkeitä oppimisen mahdollistajia, ja tietoa rakennetaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Lisäksi molemmissa opetussuunnitelmissa painotetaan oppimisen prosessimaisuutta. (Opetushallitus 2017: 11, Opetushallitus 2014: 17.) Arvioinnissa korostuu jatkuvan palautteen merkitys. (Opetushallitus 2017: 16, Opetushallitus 2014: 48–49.)

Myös opetuksen arvoperusta on yhtenevä. Molemmissa opetussuunnitelmissa tuodaan esiin jokaisen ihmisen ainutlaatuisuus yksilönä, sukupuolten tasa-arvo sekä eri kulttuurien kunnioittaminen. Myös eettisyyden ja ekologisuuden näkökulmat ovat osa opetuksen arvopohjaa. (Opetushallitus 2017: 10, Opetushallitus 2014: 15–16.)

Taiteen perusopetuksen yleisenä tavoitteena on kehittää oppilaiden suhdetta taiteeseen ja antaa valmiuksia elinikäisen taidesuhteen kehittymiselle.

Opetuksessa keskeisiä ovat luovuus, oppimisen ilo sekä oppimismotivaation ylläpitäminen. Opetus tukee myös monilukutaidon kehittymistä. (Opetushallitus 2017: 11.) Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän laajuus on 500 tuntia, joka koostuu 300 opetustunnin yleis- ja 200 opetustunnin laajuisista teemaopinnoista (mts. 14).

Sanataiteen opetus perustuu käsitykseen, jonka mukaisesti kieli ja kirjallisuus muodostavat perustan sekä muille taiteille että koko yhteiskunnalle. Opetus edistää oppilaiden luovuutta, sosiaalisia taitoja sekä yhteiskunnallista osaamista. (Opetushallitus 2017: 46.) Opetus perustuu laajaan tekstikäsitykseen ja monilukutaitoon: tekstejä tuotetaan kirjoitetussa, puhutussa, visuaalisessa, audiovisuaalisessa ja digitaalisessa muodossa. Tekstikäsitys on samankaltainen myös peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. (Opetushallitus 2017: 46, Opetushallitus 2014: 22, 104.)

Sanataiteen opetuksessa kirjoittaminen ymmärretään myös suullisena kertomisena tai kehollisena ilmaisuna. Samoin lukeminen voi olla tekstin vastaanottamista myös kuultuna tai eri tavoin havainnoituna. Opetus toteutuu vuorovai-
kutuksessa muiden taiteenlajien kanssa. (Opetushallitus 2017: 46.)

4 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

4.1 Fenomenografia ja käsitysten tutkiminen

Kasvatustieteen rooli näkyy tutkimuksessani aiheenvalinnan lisäksi fenomenografisena taustateoriana. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ihmisten erilaisia tapoja ymmärtää tiettyä ilmiötä (Marton & Yan Pong 2005: 335). Åkerlindin (2005) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä erotetaan siitä tehtyjä empiirisiä tulkintoja, ja tuloksena löydetään laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää kyseistä ilmiötä. Lisäksi voidaan tutkia näiden käsitysten välisiä rakenteellisia suhteita. Fenomenografiassa pyritään yksilöiden sijaan ymmärtämään tietyn ryhmän käsityksissä esiintyvää variaatiota. Tutkijan tavoitteena onkin yksittäisten, ilmiölle annettujen merkitysten sijaan rakentaa ymmärrystä merkitysten suhteesta toisiinsa. Pyrkimyksenä on saavuttaa mahdollisimman holistinen näkemys ilmiöstä. (Åkerlind 2005: 322–323.)

Fenomenografisen tutkimuksen perusyksikkö on käsitys, joka voidaan määritellä tapana käsitteellistää, kokea, nähdä tai ymmärtää tiettyä ilmiötä (Marton & Yan Pong 2005: 336). Käsitykset myös kuvailevat suhdetta kokijan ja koetun ilmiön välillä (Åkerlind 2005: 322). Aron (2006) mukaan käsityksiä voidaan tarkastella joko diskursiivisesta tai kognitiivisesta näkökulmasta. Kognitiivisessa suuntauksessa käsitysten ymmärretään olevan pysyviä, mielessä säilyviä tietoja. Diskursiivinen lähestymistapa puolestaan painottaa käsitysten kontekstisidonnaisuutta ja muuttuvaa luonnetta: yksilöllä voi olla keskenään ristiriitaisia käsityksiä, jotka voivat tulla ilmi jopa yhden puhetapahtuman aikana. Diskursiivisen näkemyksen mukaan käsitykset ovat olemassa nimenomaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, puheessa ja kirjoituksessa. Kognitiivisessa lähestymistavassa tutkija etsii syy-seuraussuhteita käsitysten ja yksilön toimintastrategioiden välillä; diskursiivisessa lähestymistavassa puolestaan on keskiössä käsitysten kuvaaminen ja niiden funktiot diskurssissa. (Aro 2006: 54–55.) Tässä tutkimuksessa käsityksiä tarkastellaan diskursiivisen lähestymistavan mukaisesti. Lisäksi

huomioidaan, että käsitykset ovat aikaan ja paikkaan sidottuja (Marton & Yan Pong 2005: 336).

Käsitykset ovat paitsi pitkittäisiä ja kontekstisidonnaisia myös yhteydessä toisiinsa. Niitä pitäisi siis tarkastella suhteessa muihin muuttujiin, jotka vaikuttavat oppimisen ja opettamisen kontekstissa. Vieraiden kielten kohdalla, ja myös tämän tutkimuksen kontekstissa, muita käsityksiin vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi toimijuus ja identiteetti. (Kalaja ym. 2015: 8.) Toimijuus syntyy vuorovaikutuksessa yksilön ja sosiaalisen ympäristön välillä, identiteetti puolestaan kietoutuu ammatilliseen osaamiseen ja käsityksiin omasta työstä (mts. 14–15, 22).

Opettajan identiteetin muotoutumiseen voivat vaikuttaa esimerkiksi työyhteisö ja aiempi urapolku, suhde opetussuunnitelmaan sekä erilaiset muut pedagogista ajattelua ohjailevat tekstit. Toimijuuden ulottuvuus puolestaan heijastuu käsityksiin paitsi haastattelutilanteen myös oppituntikäytänteiden ja opettaja-oppilassuhteiden vaikutuksesta. Käsityksiä tutkittaessa on huomioitava, että yksilö on omaksunut käsityksensä tietyissä tilanteissa erilaisten ideologisten kieli- muotojen kautta. Käsityksistä kuitenkin tulee yksilön omia vasta siinä vaiheessa, kun ne alkavat tuntua intuitiivisesti oikeilta. (Aro 2006: 63.)

Haastattelutilanteella on siis vaikutusta käsityksiin ja näin ollen myös tutkimuksen tuloksiin, minkä vuoksi haastattelun kulkua on syytä pohtia kriittisesti. Sama henkilö voi ilmaista erilaisia käsityksiä riippuen siitä, millaisia kysymyksiä häneltä kysytään ja millainen tilanne on kyseessä. Käsitysten horjuva luonne tulee ilmi esimerkiksi silloin, kun haastateltavan fokus siirtyy asiasta toiseen. Tällöin myös hänen alkuperäinen käsityksensä keskusteltavasta ilmiöstä voi muuttua. (Marton & Yan Pong 2005: 346–347.) Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta onkin tärkeää esittää kysymykset eri opettajille mahdollisimman samanlaisina. Aineiston pohjalta voidaan myös tehdä tulkintoja sen suhteen, ovatko yksittäisen opettajan käsitykset ristiriidassa keskenään. Mikäli käsitykset ovat kovin vahvoja, ne tuskin muuttuvat haastattelun aikana. Toisaalta taas näkökulman vaihtaminen voi heijastua käsityksiin, mikäli haastateltava on epävarma asiasta.

Käsitysten tutkiminen antaa opettajille mahdollisuuden kertoa omista ajatuksistaan, mutta tutkijana en voi empiirisesti selvittää, miten käsitykset vaikuttavat oppituntien rakentumiseen tai oppilaiden oppimiseen. Tästä huolimatta käsitysten tutkiminen on perusteltua, sillä opettajien omaksumat käytänteet, jotka ovat syntyneet esimerkiksi koulun, yhteiskunnan tai muiden opettajien vaatimuksesta, heijastuvat heidän käsityksissään (Borg 2003: 94). Käsityksillä on sekä jaettu että henkilökohtainen ulottuvuus, ja opettajien käsityksillä itsestään suhteessa muihin ihmisiin ja ympäristöön on merkittävä vaikutus myös heidän ammatillisen kehittymisensä kannalta (Ruohotie-Lyhty 2015: 151, 170).

Fenomenografisen tutkimuksen metodologisissa käytänteissä on esiintynyt paljon vaihtelua, mistä teoriaa on myös kritisoitu (Åkerlind 2005: 322). Tässä tutkimuksessa fenomenografinen perusta tarkoittaa ennen kaikkea ymmärrystä käsitysten merkityksestä. Tämän vuoksi en käsittele fenomenografiaan liittyviä metodologisia kysymyksiä, vaan olennaista on tieteellisen tiedon luonne: ymmärrys siitä, miksi käsityksiä tutkitaan ja miten ne vaikuttavat yksilön toimintaan. Opettajien käsitykset luovasta kirjoittamisesta ja sanataiteesta ovat merkityksellisiä, sillä ne välittyvät, rakentuvat ja muuttuvat suhteessa muiden ihmisten käsityksiin sekä erilaisiin teksteihin.

4.2 Kriittinen diskurssintutkimus

4.2.1 Diskurssin käsite ja diskurssianalyysi

Fenomenografisen taustan lisäksi tämä tutkimus pohjautuu ymmärrykseen kielen funktionaalisesta luonteesta. Merkitykset rakentuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja kielitiede pyrkii selvittämään, miten merkitysten luominen tapahtuu (Luukka 2000: 138). Kriittinen diskurssianalyysi on tässä tutkimuksessa sekä teoreettinen että menetelmällinen viitekehys. Kriittisen diskurssianalyysin lähtökohtana on, että kieli ei ole neutraali objekti vaan kielen keinoin arvioidaan asioita (Blommaert 2005: 33). Analyysi perustuu ajatukseen, jonka mukaan kielenkäyttö vaikuttaa aina identiteettien, sosiaalisten suhteiden sekä tietojärjestelmien rakentumiseen (Fairclough 1997: 76).

Kriittisen diskurssianalyysin keskiössä on diskurssin käsite. Norman Fairclough'n (1997) määritelmän mukaan diskursseja voidaan tarkastella kahden erilaisen merkityksen näkökulmasta. Kielitieteissä diskurssi nähdään sosiaalisena toimintana ja ihmisten välisenä vuorovaikutuksena, yhteiskuntatieteissä puolestaan sosiaalisena konstruktiona, joka välittää tietoa todellisuudesta. Fairclough itse käyttää sanaa diskurssi näissä kummassakin merkityksessä. (Mts. 31.) Pietikäisen ja Mäntysen (2019) mukaan diskurssit ovat eräs tiedon rakentamisen keino, ja niiden avulla tietoa myös jaetaan. Diskurssi kätkee sisälleen jotkin asiat ja samanaikaisesti jättää jotain ulkopuolelle. Erilaisia diskursseja käyttämällä sama asia näyttäätyy siis erilaisista näkökulmista. (Mts. 74.) Kirjoittamisen pedagogiikan kontekstissa diskursseja tutkinut Roz Ivanić (2004) puolestaan määrittelee diskurssin olevan käsitysten muodostama ryhmittymä. Nämä käsitykset liittyvät kirjoittamiseen, kirjoittamisen opetukseen, tapoihin puhua kirjoittamisesta sekä tapoihin lähestyä kirjoittamisen opetusta ja arviointia. (Mts. 224.) Tässä tutkimuksessa diskurssi nähdään puhetapana, jonka keinoin välitetään ja rakennetaan erilaisia merkityksiä.

Diskurssianalyysissa analyysin toteuttamisen kohteena on teksti, josta diskursseja pyritään löytämään. Teksti voi olla joko kirjoitettu tai puhuttu diskurssi, ja siinä kohtaavat yksilön kognitiot ja representaatiot todellisuudesta sekä sosiaalinen toiminta (Fairclough 1995: 4, 6). Analyysissä olennaista on muodon ja merkityksen välinen yhteys: sosiaalinen ja kulttuurinen analyysi vaativat tuekseen kielellistä näyttöä. Kielellinen tulokulma on siis kriittisen diskurssianalyysin perusta. Tekstiä on mahdollista tutkia sen kaikilla tasoilla: esimerkiksi fonologiaa, kielioppia, sanastoa, puheenvuoroja sekä argumentaatorakennetta. (Mts. 4-7.) Tässä tutkimuksessa kielellinen analyysi on toteutettu systeemis-funktionaalisen teorian pohjalta (ks. luku 5.3.3).

Diskurssit ovat tiiviisti yhteydessä sosiaaliseen maailmaan, eivät ainoastaan valmiita tuotteita (Rogers 2004: 5). Faircloughin (1997) mukaan on tavallista, että tutkijat kiinnittävät huomiota diskursseihin vaikuttavaan tilannekontekstiin, mutta tekstin kulttuurinen ja yhteiskunnallinen konteksti voidaan sivuuttaa. Myös puhetilanteen ulkopuoliset, kontekstuaaliset tekijät olisi kuitenkin

huomioitava, koska niillä on merkittävä vaikutus käytettäviin diskursseihin. (Mts. 71.) Tutkimustani tehdään institutionaalisessa kontekstissa, joten nämä tilannetekijät on otettava huomioon myös analyysin toteuttamisessa.

Kriittisen diskurssianalyysin tarkoituksena on tunnistaa diskurssin sosiaalisia vaikutuksia sekä yhteyksiä erilaisiin yhteiskunnan ilmiöihin ja käytänteisiin (Pietikäinen 2000: 203). Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi pyrkii lisäämään kielitietoisuutta: sen avulla voidaan hahmottaa kielen avulla käytettävää valtaa ja epätasa-arvoisia rakenteita (Blommaert 2005: 33). Kasvatustieteissä kriittistä diskurssianalyysiä käytetään kuvaamaan, tulkitsemaan ja selittämään kielen ja koulutukseen liittyvien kysymysten välistä suhdetta. Nämä kysymykset voivat linkittyä esimerkiksi politiikkaan, talouteen tai koulutuksen käytänteisiin. (Rogers 2004: 1.) Tässä tutkimuksessa selvitetään diskurssien suhdetta opetussuunnitelmiin ja opettajan omaan taustaan sekä eri opettajaryhmien välisten diskurssien suhteita.

Diskurssianalyysiä tekevän tutkijan täytyy huomioida paitsi muodon ja merkityksen välinen suhde myös tämänhetkisten käytänteiden historiallinen viitekehys sekä sosiaalisten roolien muuttuva luonne (Rogers 2004: 1–2). Tutkimukseni historialliseen viitekehykseen liittyvät esimerkiksi opettajien koulutustausta sekä työkokemus. Sosiaaliseen ulottuvuuteen puolestaan vaikuttavat esimerkiksi ne työyhteisöt ja muut vuorovaikutustilanteet, joissa diskurssit ovat muotoutuneet. Koko kouluyhteisön suhtautumisella luovaan kirjoittamiseen on vaikutusta myös oppilaiden toimintaan. Kiilakosken ja Tervahartialan (2015: 31) mukaan esimerkiksi nuorten suhtautuminen taidelähtöisten menetelmien käyttöön riippuu voimakkaasti koulun vallitsevasta toimintakulttuurista.

Koska opetus sekä peruskoulussa että sanataidekoulussa pohjautuu valtakunnallisiin opetussuunnitelmien perusteisiin (Opetushallitus 2014, Opetushallitus 2017), näiden toimijoiden noudattamat opetussuunnitelmat vaikuttavat myös osaltaan opettajien käsitysten muotoutumiseen. OPS-asiakirjat määrittävät opetuksen sisällöt ja kertovat siitä, millaisia taitoja ja arvoja tässä ajassa pidetään tärkeinä. Lisäksi tämän tutkimuksen historialliseen ja sosiaaliseen viitekehykseen lukeutuvat sanataiteen opetuskulttuuri ja perinteet samoin kuin koulun

toimintakulttuuri ja luovan kirjoittamisen perinteet. Kirjoittamisen opetuksen painopisteessä onkin tapahtunut muutos 1900-luvun aikana: aiemmin painotetut oikeinkirjoitus, käsiala ja sanelut ovat nykyisin alkuopetuksen sisältöjä, ja kirjoittamisen didaktiikka on monipuolistunut (Pentikäinen ym. 2017: 160).

Tutkimus luovan kirjoittamisen diskursseista näyttäytyy tärkeänä, sillä kielenkäytöllä on vaikutuksia muihin ihmisiin, minkä vuoksi on mielekästä tarkastella myös ideologista toimintaa diskurssien takana (Pietikäinen 2000: 202). Opettajat voivat siis vaikuttaa lasten suhtautumiseen sillä, miten he luovasta kirjoittamisesta puhuvat ja millaisen merkityksen he toiminnalle antavat.

4.2.2 Ideologiat tutkimuskohteena

Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi pyrkii siis lisäämään kielitietoisuutta, ja sen avulla voidaan hahmottaa kielenkäyttöön liittyvää valtaa. Diskurssit kytkeytyvät aina ideologioihin, sillä diskurssi on vallankäytön väline. (Blommaert 2005: 33, 25.) Kriittisen diskurssianalyysin keinoin voidaankin systemaattisesti lisätä ideologioihin kohdistuvaa kritiikkiä sekä tietoisuutta niiden vaikutuksista (Fairclough 1995: 82–83). Tässä tutkimuksessa pyritään löytämään diskurssien taustalla vaikuttavia luovan kirjoittamisen ideologioita ja pohtimaan niiden merkitystä opetuksen näkökulmasta.

Blommaertin ja Verschuerenin (1998: 25) mukaan ideologia on joukko perustavanlaatuisia, järjellisiä ja usein normatiivisia ajatuksia tai asenteita, jotka liittyvät sosiaaliseen todellisuuteen. Pietikäinen ja Mäntynen (2019: 84) määrittelevät käsitteen samansuuntaisesti: kyseessä on erilaisten näkemysten muodostama järjestelmä. Monet ideologiat perustuvat arvoihin. Esimerkki arvoihin pohjautuvasta ideologiasta on vaikkapa jossakin yhteisössä vallitseva ajatus siitä, että toinen sukupuoli on toista älykkäämpi. (Fairclough 1995: 18.)

Kielitieteissä ideologioita on tutkittu kieli-ideologian käsitteen avulla. Kieli-ideologiat nähdään ”kieltä ja sen käyttöä määrittelevänä dynaamisena prosessien verkostona” (Mäntynen, Halonen, Pietikäinen & Solin 2012: 328). Kieli-ideologioita voidaan tutkia kolmen semioottisen prosessin eli ikonisaation, kertautuvuuden ja poistamisen näkökulmista. Ikonisaatiossa jokin tietylle yhteisölle

tyypillinen kielen piirre muuttuu kielenkäyttäjän luonnolliseksi ominaisuudeksi. Kertautuvuudessa kahden asian välinen suhde siirtyy kuvaamaan jotakin muuta suhdetta. Poistamisessa pyritään sulkemaan kokonaan pois yhteisön mahdollisuus käyttää tiettyä kieltä. Lisäksi kielen normeista neuvottelemine voidaan nähdä ideologisena prosessina. (Mts. 330–331.) Ymmärrys ideologioiden vaikutuksesta kielenkäyttöön heijastuu myös tämän tutkimuksen kohteena olevissa, luovan kirjoittamisen- ja opetussuunnitelmadiskurssien pohjalta muodostuneissa ideologioissa.

Ideologiat ovat haastavia tutkia, sillä ne näkyvät teksteissä usein vain implisiittisesti (Fairclough 1995: 24). Tässä tutkimuksessa ideologioiden löytäminen vaatiikin tutkijalta tulkintojen tekemistä, sillä opettajat eivät haastatteluissaan lähtökohtaisesti pyri välittämään omia ideologioitaan. Ideologiat kuitenkin vaikuttavat opettajien käsitysten taustalla. Mäntysen ym. (2012) mukaan kieli-ideologiat tulevat ilmi käsityksinä kielestä sekä vakiintuneina kielikäytänteinä. Kieli-ideologiat näkyvät myös diskursseissa, joita käytetään kieleen liittyviä kysymyksiä käsiteltäessä: kielenkäyttö vaikuttaa siis kieli-ideologioihin ja ideologiat jälleen kielenkäyttöön. Kieli-ideologiat voivat olla rinnakkaisia tai vastakkaisia, ne limittyvät keskenään ja ovat myös yhteydessä joko virallisiin tai epävirallisiin normeihin. (Mäntynen ym. 2012: 328–332.) Erilaisia, tilanteisia käsityksiä omakсутaan nimenomaan ideologisten kielimuotojen kautta. Käsityksistä tulee kuitenkin yksilön omia vasta siinä vaiheessa, kun ne alkavat tuntua intuitiivisesti oikeilta. (Aro 2006: 63.)

Kriittinen diskurssintutkimus on luonteva valinta ideologioiden selvittämiseen. Ideologioiden tutkimus linkittyy poikkeuksetta diskursseihin tai sisältää ainakin jonkinlaisen diskursiivisen ulottuvuuden, sillä ideologiat näkyvät selvimmän diskursseissa (Blommaert & Verschueren 1998: 26). Aina, kun tutkitaan ideologioita, tutkimusotteen on oltava kriittinen (Fairclough 1995: 17), ja diskurssit nähdään keinona, joiden avulla ideologioita välitetään (Blommaert 2005: 26; Fairclough 1995: 18). Diskursseilla onkin aina jokin ideologinen merkitys (Rogers 2004: 2). Kriittisessä diskurssianalyysissä ideologiat nähdään diskursiivisina prosesseina, ja näkemys tutkitusta ilmiöstä esitetään kielenkäytön avulla

(Pietikäinen 2000: 202). Ideologiat siis tulevat ilmi diskursseissa, joita yksilöt käyttävät erilaisia kysymyksiä käsitellessään (Mäntynen ym. 2012: 328). Ideologiset prosessit voivat olla luonteeltaan joko tietoisia tai tiedostamattomia (Blommaert 2005: 172).

Ideologioiden läsnäolo on helppo havaita, mikäli ihmisillä on normeista erilainen ymmärrys (Mäntynen ym. 2012: 331). Systemis-funktionaaliseen kieliteoriaan nojaten voidaan kuitenkin sanoa, että kaikki tekstit pitävät sisällään ideologisen ulottuvuuden (Heikkinen 2012: 117). Tässä tutkimuksessa huomionarvoista on institutionaalinen konteksti: koulu fyysisenä ja sosiaalisena ympäristönä sekä opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet, jotka pohjautuvat opetussuunnitelmiin.

Opetussuunnitelmatekstit pitävät sisällään ja välittävät ymmärrystä siitä, millaista osaamista pidetään tärkeänä tämän hetken suomalaisessa yhteiskunnassa (opetussuunnitelmien sisällöistä ks. luku 3.2). Vuoden 2014 opetussuunnitelmien arvioinnissa (Venäläinen ym. 2020) on kuitenkin huomattu, että OPS-asiakirjojen laatimisen ja käyttöönoton prosesseissa olisi parantamisen varaa. Perusopetuksen opettajat kokevat, että opetussuunnitelma ja koulun arki ovat ristiriidassa keskenään. OPS-asiakirja näyttäytyy myös pirstaleisena ja ylhäältä päin annettuna. (Mts. 59.) Kielteiset käsitykset opetussuunnitelmista voivat vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten OPS:n ideologiat heijastuvat opettajien ajatteluun ja millainen rooli opetussuunnitelmille koulun arjessa annetaan.

Ideologian käsitettä voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta. Ensimmäinen näistä on niin sanottu neutraali ideologiakäsitys, jossa ideologialla tarkoitetaan ajatusten ja uskomusten muodostamaa järjestelmää. Negatiivisen käsityksen mukaan puolestaan ideologiat ovat vääristynyttä tietoisuutta maailmasta. Kolmatta ideologiakäsitystä kutsutaan kriittiseksi, ja tämä käsitys liittyy yhteen ideologian ja vallan: ideologiat palvelevat jotain aatetta. (Heikkinen 2012: 114–115.) Tässä tutkimuksessa on mukana sekä ideologioiden neutraali että kriittinen ulottuvuus. Kriittisen diskurssianalyysin perusajatuksen mukaisesti pyrin selvittämään, millaisia asenteita ja arvoja opettajien ideologiat välittävät. Neutraalius

tulee ajatuksesta, jonka mukaisesti kaikilla ryhmillä on olemassa omien intressiensä mukainen ideologia (Fairclough 1995: 17).

Tässä tutkimuksessa käsitellään luovan kirjoittamisen opetuksen ideologioita. Koulutuksen sekä opetuskokemuksen myötä opettajat omaksuvat, tietoisesti tai tiedostamatta, uudenlaisia ajattelumalleja sekä toimintatapoja, jotka kantavat myös ideologisia merkityksiä. Tullakseen opettajaksi yksilön täytyy oppia ne diskursiiviset ja ideologiset normit, jotka opettajan asemaan liittyvät: pitää puhua kuin opettaja ja tarkastella asioita opettajan näkökulmasta (Fairclough 1995: 39). Dufvan (2006: 47) mukaan sanat kuljettavat mukanaan sekä kulttuurista kontekstia että ideologisia valintoja. Tutkimukseni tarkoitus on tehdä näkyväksi erilaisen koulutuksen saaneiden ja eri konteksteissa työskentelevien opettajaryhmien ideologioita luovan kirjoittamisen opetuksen taustalla. Institutionaalisessa kontekstissa ideologiat voivat linkittyä esimerkiksi oppitunneilla tapahtuvaan toimintaan, opetussuunnitelmiin, koulun toimintakulttuuriin tai laajemmin yhteisen perusopetuksen tavoitteisiin ja tehtäviin.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET, AINEISTO JA MENETELMÄT

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa luovan kirjoittamisen opetuksen kehittämiseksi. Tutkimuksessa pyritään tunnistamaan erilaisia diskursseja, joiden avulla opettajat kielentävät luovan kirjoittamisen ja opetussuunnitelmien merkityksiä. Nämä diskurssit välittävät opettajien käsityksiä luovasta kirjoittamisesta ja sen roolista osana opetusta. Lisäksi tarkoituksena on tunnistaa ja nimetä ideologioita, jotka vaikuttavat opettajien käyttämien diskurssien taustalla. Analyysi painottuu kysymyksiin 2a ja 3.

Tutkimuksessa pureudutaan luovan kirjoittamisen opetukseen myös käsitteellisellä tasolla (kysymys 1). Tarkoituksena on selvittää opettajien ymmärrystä ja tulkintoja luovan kirjoittamisen sekä sanataiteen käsitteistä. Opettajien käsityksiä analysoimalla voidaan saada uutta tietoa siitä, miten luova kirjoittaminen ja toisaalta sanataide opetuksen kentällä ymmärretään.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisena luovan kirjoittamisen ja sanataiteen käsitteiden välinen suhde näyttäytyy opettajien puheessa?
2. Millaisia diskursseja luokan-, äidinkielen- ja sanataiteen opettajien puheeseen rakentuu
 - a. luovasta kirjoittamisesta,
 - b. opetussuunnitelmista luovan kirjoittamisen osalta?
3. Millainen on luovan kirjoittamisen diskurssien ja opetussuunnitelmadiskurssien ideologinen merkitys?

Sanataide on tutkimuksessa mukana sekä opetuksen kontekstina että käsitteenä (kysymys 1). Opettajien ymmärrys sanataiteen käsitteestä on tärkeää, sillä toisin kuin luova kirjoittaminen, sanataide mainitaan Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014: 104, 287). Opetuksen sisältöjen osalta (kysymys 2) tutkimus rajautuu kuitenkin ainoastaan luovaan kirjoittamiseen. Luovan kirjoittamisen käsite on yleisesti tunnetumpi, ja sanataide nähdään tässä tutkimuksessa yläkäsitteenä luovaan kirjoittamiseen nähden. Kaikki toiminta, minkä opettajat ymmärtävät olevan luovaa kirjoittamista, on näin ollen myös sanataiteen opetusta. Mikäli tutkisin ainoastaan sanataidetta, sanataiteen opettajien osalta tutkimus kohdentuisi kaikkeen oppitunneilla tapahtuvaan toimintaan, mikä olisi ongelmallista aiheen laajuuden näkökulmasta. Toisen tutkimuskysymyksen rajaus ainoastaan luovaan kirjoittamiseen jättää siis tutkimuksen ulkopuolelle esimerkiksi sanataidetoimintaan kuuluvat lukemisen sisällöt.

Tutkimuskysymyksien 2 ja 3 osalta keskiössä on opettajaryhmien vertailu. Luovan kirjoittamisen- ja opetussuunnitelmadiskursseja tarkastellaan opettajaryhmittäin, ja tämä tarkastelutapa jatkuu myös ideologioita koskevissa tuloksissa. Diskurssien sisällä on kuitenkin huomioitu yksittäisten opettajien ilmaise-
mia, ryhmästä eriäviä käsityksiä.

Opetussuunnitelmia tarkasteltaessa on huomioitava, että kukin opettaja käsittelee luovan kirjoittamisen roolia siinä opetussuunnitelmassa, jota hän työssään noudattaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 tai Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017). Opettajat eivät puheessaan erota valtakunnallisia ja paikallisia opetussuunnitelmia toisistaan. Heidän opetussuunnitelma-ajattelunsa voidaan katsoa muodostavan kokonaisuuden, jossa heijastuvat molemmat opettajan työtä ohjaavat asiakirjat. Opetussuunnitelmien kohdalla käsiteltyjen teemojen, kuten sisältöjen määrän tai tavoitteiden tason, voidaan ymmärtää kohdistuvan jo perustetekstiin, ja siitä ne toki siirtyvät myös paikallisiin opetussuunnitelmiin.

5.2 Tutkittavat ja aineiston keruu

5.2.1 Tutkittavien valinta

Tutkimusta varten haastateltiin yhteensä 12 opettajaa, jotka edustavat eri toimijoita: luokanopettajia, jotka opettavat perusopetuksen vuosiluokilla 1–6, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia, jotka opettavat perusopetuksen vuosiluokilla 7–9 sekä sanataiteen taiteen perusopetuksen opettajia. Aineistonkeruu toteutettiin yksilöhaastatteluina, ja jokaisesta ryhmästä haastateltiin neljä opettajaa. Tutkittavat valittiin hyödyntäen tutkijan henkilökohtaisia kontakteja. Tutkijana en kuitenkaan tuntenut ketään haastattelemistani opettajista, vaan käytin tutkittavien valinnassa lumipallo-otantaa: kysyin itselleni tutuilta opettajilta, ketä he suosittelevat haastateltavaksi, ja lisäksi kysyin tutkittavilta haastattelujen lopuksi, tuntevatko he luovasta kirjoittamisesta kiinnostuneita opettajia. Lumipallo-otannan avulla voidaan löytää henkilöitä, joilla on mahdollisimman paljon sanottavaa tutkimuksen aihepiiristä (Patton 2002: 243).

Tutkittavat täyttävät seuraavat kriteerit: Vuosiluokkien 1–6 opettajilla on luokanopettajan koulutus, ja he opettivat lukuvuonna 2019–2020 alakouluikäisiä oppilaita. Vuosiluokkien 7–9 opettajilla on äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan koulutus, ja he opettivat lukuvuonna 2019–2020 yläkouluikäisiä oppilaita. Sanataiteen opettajille ei asetettu koulutusta koskevaa kriteeriä, sillä varsinaista sanataiteen opettajan pätevyyden antavaa koulutusta ei ole. Haastateltavat sanataiteen opettajat opettivat lukuvuonna 2019–2020 taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti ala- tai yläkouluikäisiä oppilaita.

Tutkittavien joukossa on sekä kokeneita että uransa alkupuolella olevia opettajia: tuoreimmalla opettajalla oli käynnissä kolmas lukuvuosi työssään, kun taas kokenein opettaja oli toiminut tehtävässään jo 32 vuoden ajan. Ryhmätasolla eniten kokemusta on luokanopettajilla: neljästä opettajasta kolmella on takana yli 20 vuoden työura. Tarkempia taustatietoja vastaajista ei anneta, jotta heitä ei varmasti voisi tunnistaa. Tämä on tärkeää etenkin sanataiteen opettajien anonymiteetin turvaamiseksi.

Tutkittavien löytäminen osoittautui haastavaksi. Julkaisin ilmoituksen tutkimuksestani kahdessa opettajien Facebook-ryhmässä, mutta näiden kautta en saanut yhtään haastateltavaa. Tämän jälkeen aloin kysyä haastateltavia suoraan joko sähköpostitse, puhelimitse tai kasvotusten. Vaikka pyrin pitämään osallistumiskynnyksen matalana enkä maininnut haastateltavia etsiessäni esimerkiksi sanataiteen käsitettä, kynnys osallistua tutkimukseen vaikutti olevan korkea. Useat opettajat kieltäytyivät esimerkiksi kiireeseen vedoten, ja aineistonkeruuvaihe venyi. Ensimmäisen haastattelun tein tammikuussa 2020 ja viimeisen huhtikuussa 2020. Haastatteluista 8 toteutettiin kasvotusten ja 4 puhelimitse. Haastatteluista valtaosa toteutettiin opettajien työpaikoilla mutta muutama myös yleisissä tiloissa, kuten kirjastossa.

Haastattelujen kesto vaihteli huomattavasti: lyhyin oli kestoaltaan 23 ja pisin 70 minuuttia. Joissakin haastatteluissa kiireen tunne oli läsnä: opettajan oli pian lähdettävä seuraavalle oppitunneille tai hän tuli myöhässä haastatteluun. Kiire on saattanut vaikuttaa vastauksiin esimerkiksi niin, että opettaja ei ole pysähtynyt kriittisesti tarkastelemaan omia käsityksiään vaan edennyt nopeasti vastaten ensimmäisenä mieleen tulevat asiat. Haastattelujen keston vaikutti myös opettajien tausta. Osa kertoi pohtineensa uransa aikana paljon esimerkiksi sanataiteen ja luovan kirjoittamisen määritelmiä, jolloin näiden teemojen käsittely oli haastattelussa suuressa roolissa ja vei paljon aikaa. Riippumatta haastattelun kestosta kaikkien opettajien kanssa käytiin läpi samat teemat.

Tutkimukseen osallistuminen antaa tutkittaville mahdollisuuden reflektoida omaa opettajuuttaan ja luovaan kirjoittamiseen liittyviä käsityksiään. Paitsi oppilaiden, myös opettajien olisi tärkeää pysähtyä pohtimaan, mitä kirjoittaminen oikeastaan on (Erra 2009: 16–17). Tutkimukseen osallistuminen voi olla opettajille eräs pohdinnan ja oman työn analyyttisemmän tarkastelun paikka. Muutama opettaja totesikin haastattelun lopuksi pysähtyneensä kerrankin miettimään omia käsityksiään, ja myös uusia ajatuksia oli herännyt.

5.2.2 Aineistonkeruumenetelmän edut ja rajoitukset

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla opettajia, tarkemmin kyseessä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastattelun valintaa tutkimusmenetelmäksi puoltavat ainakin seuraavat Hirsjärven ja Hurmeen (2000) luonnehdinnat: Haastateltavan ajatellaan olevaan aktiivinen, merkityksiä luova toimija. Pyrkimyksenä on nähdä yksittäisen haastateltavan ajatukset osana laajempaa kontekstia. Haastattelun keinoin pyritään syventämään haastateltavan antamaa tietoa. Lisäksi ennako-oletuksena on, että vastaukset eivät tule olemaan yksiselitteisiä. (Mts. 35.)

Puolistrukturoidut menetelmät ovat kansainvälisesti tunnettuja, mutta teemahaastattelu-termiä ei muissa kielissä esiinny (Hirsjärvi & Hurme 2000: 47–48). Puolistrukturoitu haastattelu tässä tutkimuksessa tarkoittaa Kendallin (2008: 133) määritelmän mukaisesti sitä, että aineistonkeruuta varten on laadittu lista valmiista kysymyksistä, mutta puolistrukturoidun haastattelumenetelmän luonne huomioiden tilaa jää myös dialogille sekä mahdollisille jatkokysymyksille. Hirsjärvi ja Hurme (2000) kutsuvat erästä puolistrukturoidun haastattelun muotoa teemahaastatteluksi. He kuvaavat teemahaastattelun sijoittuvan strukturoimattoman ja strukturoidun haastattelun välimaastoon: teemakehikko on kaikille sama, mutta esimerkiksi kysymysten muoto tai jopa itse kysymykset voivat vaihdella. (Mts. 47–48.)

Tässä tutkimuksessa haastattelukysymyksissä esiintyi variaatiota opettajaryhmien välillä. Sanataiteen opettajilta kysyttiin esimerkiksi sanataideharrastuksen hyötyjä äidinkielen oppiaineen näkökulmasta ja perusopetuksen opettajilta luovan kirjoittamisen suhdetta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen muihin sisältöihin. Lisäksi tarkentavissa kysymyksissä esiintyi vaihtelua, sillä jokainen haastattelutilanne oli luonteeltaan erilainen. Samat teemat ja teemoihin liittyvät peruskysymykset kuitenkin esitettiin jokaiselle opettajalle (ks. Liite 1 Haastattelurunko).

Sekä haastattelu menetelmänä että haastattelutilanne asettavat omat rajoituksensa tutkimukselle. Tutkijana minun on oltava tietoinen siitä, että tässä tutkimuksessa voidaan selvittää ainoastaan opettajien käsityksiä. Mikäli

tarkoituksena olisi kartoittaa luovan kirjoittamisen opetuksen toteutumista käytännön opetustyössä, haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ei olisi riittävä. Haastattelun lisäksi vaadittaisiin esimerkiksi observointia, sillä ihmisten tapakuva omaa toimintaansa ei aina vastaa heidän käyttäytymisensä pohjalta tehtäviä havaintoja. (Kendall 2018: 135.) Lisäksi on huomioitava, että yksilön puhuessa jostakin aiheesta kyseessä on tietoon perustuva, aktiivinen prosessi. Käsitsemme ja havaintomme heijastuvat siinä, miten viestimme asioita. Erilaiset sosiaaliset tekijät, kuten tilanteessa läsnä olevat ihmiset, vaikuttavat myös tapaamme viestiä. (Blommaert & Veschuereen 1998: 24.) Opettaja saattaa siis haastattelutilanteessa kielentää asioita eri tavalla kuin puhuessaan kollegoidensa tai oppilaidensa kanssa.

Haastattelutilanteen etuna on sen joustava luonne: tilanne mahdollistaa sen, että haastattelijalla kykenee näkemään käsiteltävät teemat haastateltavan perspektiivistä (Kendall 2008: 134). Haastattelijalla on merkitystä myös lopputuloksen kannalta: kysymyksenasettelu sekä haastattelijan läsnäolo vaikuttavat saattuihin vastauksiin (Hirsjärvi & Hurme 2000: 49). On siis kiistatonta, että omat käsitykseni vaikuttivat tiedostamatta paitsi haastattelukysymysten muotoilemiseen myös haastateltavan antamiin vastauksiin ja hänen toimintaansa haastattelutilanteissa. Vaikka olisin tietoinen omista käsityksistäni ja ennakoasenteistani, oman toiminnan objektiivinen tarkastelu haastattelutilanteessa on mahdotonta.

Haastattelutilanne itsessään on konteksti, johon liittyy erilaisia odotuksia esimerkiksi osapuolten rooleista. Yleinen oletus on esimerkiksi se, että haastateltavaa pidetään käsiteltävän aiheen asiantuntijana. (Kendall 2008: 136.) Haastattelujen aluksi painotin tutkittaville, että kaikki heidän ajatuksensa ovat arvokkaita riippumatta siitä, pitävätkö he käsityksiään varmoina. Pysin myös välttämään oman asemani korottamista ja koitin häivyttää oman taustani merkityksen. En esimerkiksi kertonut etukäteen osallistujille, että toimin sanataiteen taiteen perusopetuksen opettajana tai että olen ollut sanataidekoulussa oppilaana. Arvelin, että tiedot omasta taustastani saattaisivat vaikuttaa siihen, miten rohkeasti osallistujat kertoisivat ajatuksiaan esimerkiksi sanataiteen käsitteestä.

Haastattelujen alussa painotin tutkittaville, että pyrin selvittämään nimenomaan erilaisia käsityksiä. En siis odota heiltä mitään tiettyä vastausta tai arvioheidän ajatuksiaan suhteessa johonkin ”oikeaan” määritelmään sillä kuten luvussa 3.1 todetaan, luovaa kirjoittamista ja sanataidetta voidaan määritellä ja suhteuttaa tosiinsa monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa olennaista on ymmärtää, miten erilaiset käsitykset muodostuvat ja millaisia merkityksiä ne välittävät.

Haastattelujen lopuksi minulta saatettiin kysyä, miten olen päätenyt tukimaan luovaa kirjoittamista ja sanataidetta. Kerrottuani taustastani haastateltavat kiinnostuivat usein kyselemään omia ajatuksiani sanataiteesta, joten oli erittäin tärkeää, että näitä keskusteluja ei käyty ennen varsinaista haastattelua. Eräs haastateltava piti merkittävänä sitä, että hänellä ei ollut minusta tietoja eikä ennakkoletuksia ennen haastattelun alkua. Koska hän ei tiennyt taustastani, hän koki selittäneensä ajatuksiaan perusteellisemmin. Tämän suuntaiset kommentit kertovat minun onnistuneen tutkijana ainakin jossain määrin siinä, että haastateltavat uskalsivat kuvata käsityksiään avoimesti haastattelutilanteen aikana.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin kolmeen menetelmään nojautuen. Jokaista tutkimuskysymystä lähestyttiin menetelmällä, joka parhaiten tukee kysymykseen vastaamista. Tutkimuskysymystä 1 tarkasteltiin sisällönanalyttisesti ja tutkimuskysymyksiä 2 ja 3 kriittisen diskurssianalyysin keinoin. Diskurssianalyysin lähtökohtana toimivat systemis-funktionaalissa kieliteoriassa keskeiset kielen piirteet, ja sisällönanalyttisessä tarkastelussa kielellisen analyysin tehtävä on syventää ymmärrystä teemojen rakentumisesta. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan ensin aineiston käsittelyvaiheen, seuraavaksi analyysiprosessin toteutumisen tutkimuskysymyksittäin ja lopuksi systemis-funktionaalisen teorian roolin osana analyysia. Vaikka analyysin vaiheet eivät erotu lopullisista tutkimustuloksista, niiden kuvaaminen on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta (Braun & Clarke 2006: 81–82).

5.3.1 Aineiston käsittely

Analyysivaiheen voidaan katsoa alkaneen jo haastattelujen litteroimisesta. Litterointi toteutettiin pääosin Aineistonhallinnan käsikirjan (2020) määrittelemällä peruslitterointitasolla, sillä tarkoituksena oli keskittyä analysoimaan puheen asiasisältöä. Peruslitteroinnissa puhe siis litteroidaan sanatarkasti ja puhekielen piirteet säilytetään. Lisäksi huomioin seuraavat eksaktille litteroinnille ominaiset piirteet: erilaiset epäröinnit, äännähdykset ja puhujien tunneilmaisut, kuten naurun. (Mts.)

Päädyn hyödyntämään eksaktia litterointia soveltuvin osin, vaikka todennäköisesti perustason litterointi ilman äännähdyksiä ja tunneilmaisuja olisi riittänyt. Aineistoa purkaessani en kuitenkaan ollut varma analyysin etenemisestä ja siitä, minkä tason ilmiöitä tutkin. Ennakoimaani tarvetta yksityiskohtaisempi litteroiminen oli siis perusteltua. Vaikka litterointi on oma, erillinen työvaiheensa, se voidaan lukea kuuluvaksi aineiston analyysiin. Litteroinnin aikana tutkija nimittäin myös tutustuu aineistoonsa. (Braun & Clarke 2006: 88).

Litteroitua materiaalia kertyi yhteensä 140 liuskaa. Aineisto pseudonymisoitiin litterointivaiheessa, jossa nimen sijaan annettiin koodi jokaiselle opettajalle. Tutkimusraportissa opettajat ovat saaneet koodauksen pohjalta pseudonyyminimet, joissa säilyy tarvittava taustatieto opettajaryhmästä. Olen noudattanut nimien alkukirjainten suhteen seuraavaa merkintätapaa: S = sanataiteen opettaja, A = äidinkielen opettaja ja L = luokanopettaja. Esimerkiksi Lilja työskentelee siis luokanopettajana ja Saana sanataiteen opettajana.

5.3.2 Analyysin toteuttaminen tutkimuskysymyksittäin

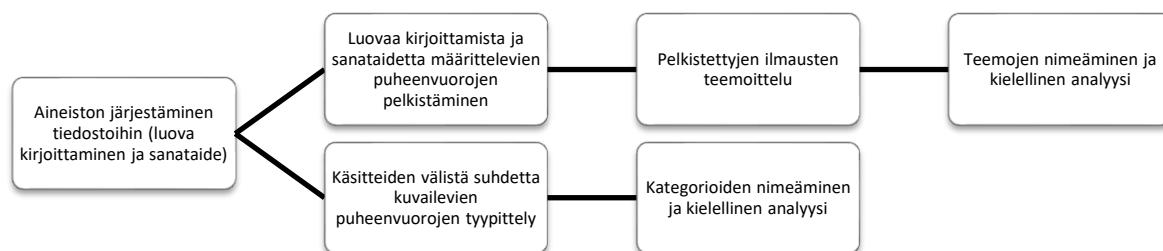
Eri analyysimenetelmien käyttö on välttämätöntä, jotta pystyn vastaamaan kaikkiin tutkimuskysymyksiini. Ymmärrys luovan kirjoittamisen ja sanataiteen suhteesta vaatii sisällönanalyttistä lähestymistapaa, sillä käsitteiden välinen suhde oli vaikea saada esiin diskurssianalyysin keinoin. Sisällönanalyysissa olennaista on siis se, mitä käsitteistä sanotaan.

Diskurssianalyysi puolestaan keskittyy siihen, miten puhutaan, ja tutkimuskysymyksiä 2 ja 3 on tarpeen lähestyä diskurssianalyysin keinoin.

Diskurssianalyysin keskiössä on merkitysten rakentuminen: millaisia ääniä puheenvuorojen sisällä esiintyy (teemasta riippumatta), millaisia diskursseja ne muodostavat ja mikä on näiden diskurssien ideologinen merkitys.

Laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on esittää aineisto yksinkertaistetussa muodossa, ja sen avulla voidaan tunnistaa aineistossa esiintyviä johdonmukaisuuksia sekä merkityksiä (Patton 2002: 453). Lähestymistapa tutkimuskysymykseen 1 on aineistolähtöinen, sillä pyrin löytämään keskenään erilaisia tapoja ymmärtää käsitteitä. Teemat siis muodostetaan aineistosta esiin tulleiden löydösten pohjalta (mts. 453).

Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet on esitetty kuviossa 1 erikseen teemojen rakentumisen sekä luovan kirjoittamisen ja sanataiteen suhdetta kuvaavien kategorioiden muodostamisen osalta. Vaikka kuvio esittää analyysiprosessin lineaarisena, laadulliselle lähestymistavalle on tyypillistä syklisyys: välillä on otettava askeleita myös taaksepäin (Vaismoraldi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016: 103). Teemoitteluvaiheessa pelkistettyjä ilmauksia siis ryhmiteltiin ja aineistoon palattiin yhä uudelleen lopullisten teemojen löytämiseksi.



Kuvio 1. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet.

Aineiston analyysiprosessi sisälsi seuraavat vaiheet: aineistoon tutustuminen, aineiston järjestäminen tiedostoihin, sisällön pelkistäminen, sisällön luokittelu ja kokoavien käsitteiden nimeäminen (mukaillen Patton 2002: 463, Tuomi & Sarajärvi 2009: 109). Koska pyrin selvittämään luovan kirjoittamisen ja sanataiteen välistä suhdetta, poimin aineistosta tämän ongelman kannalta olennaiset puheenvuorot ja siirsin ne erillisiin tiedostoihin haastattelurungon teemojen

mukaisesti. Seuraavaksi pelkistin järjestelmäni aineiston keskeiset sisällöt ja luokittelin pelkistetyt ilmaukset. Ilmausten pohjalta muodostui yhteensä kolme luovan kirjoittamisen ja neljä sanataiteen teemaa (teemat esitelty luvuissa 6.1.1–6.1.2). Aineisto-otteiden rakentuminen teemoiksi on kuvattu kahden aineistoesimerkin avulla taulukossa 1.

Käsitteiden välisen suhteen selvittämiseksi jaoin sanataidetta käsittelevät puheenvuorot erilaisiin tyyppeihin sen mukaan, miten sanataidetta asemoidaan suhteessa luovaan kirjoittamiseen. Tyypittelyn pohjalta muodostui yhteensä neljä kategoriata (kategoriat esitelty luvussa 6.1.3). Lopuksi analysoin luovan kirjoittamisen ja sanataiteen kategorioiden rakentumista kielellisesti (kielellisestä analyysistä tarkemmin luvussa 5.3.3).

Taulukko 1. Esimerkki sisällönanalyysin vaiheista.

Aineisto-ote	Pelkistetty ilmaus	Teema
sanataide mun mielestä pitää sekä kirjoitetun että esitetyn ilmasun sisällään ja sen ää niinku yhtä lailla siihen kuuluu näytelmätekstit runous proosa ää en tiää mediatekstit on ehkä vähän niinku sillä ja rajalla että oisko ne sanataidetta. voi ne olla mutta helposti. no joo kyllä kai jotkut blogit ja semmoset (Leena)	Sanataiteeseen kuuluu kirjoitettu ja esitetty ilmaisu. Käsite pitää sisällään kaunokirjallisia, ehkä myös mediatekstejä.	Sanataiteen tekstimaailmat
enemmän se on meillä ollu tuolla koulussa sitä sitä kirjottamista taikka sitten et siihen yhdistetään kirjallisuus et kirjallisuuden pohjalta on tuotettu jotakin esitystä. se voi olla vaikka runo. runoja ja niihin liitetään liikettä taikka näytelmä. näytelmät on sanataidetta et tota niin. niin niin ehkä tämmösiä asioita tulee ensimmäisenä mieleen siihen. et ei vaan ei vaan sitä et sä itse tuotat vaan niinkun omasta päästä sitä tekstiä vaan se voi olla että jonkun pohjalta sitte sitte elehitään ja liikutaan myös (Loviisa)	Sanataiteeseen kuuluu kaunokirjalliset tekstit, näytelmät ja liike.	Sanataiteen esitystavat.

Tutkimuskysymyksiä 2 ja 3 tarkastelin puolestaan diskurssianalyttisesti. Analyysin etenemisen vaiheet on kuvattu kummankin tutkimuskysymyksen osalta erikseen taulukossa 2.

Taulukko 2. Kriittisen diskurssianalyysin ja ideologia-analyysin vaiheet.

Tutkimuskysymys	Vaihe 1	Vaihe 2	Vaihe 3	Vaihe 4
Millaisia diskursseja luokan-, äidin-kielen- ja sanataiteen opettajien puheeseen rakentuu a) luovasta kirjoittamisesta ja b) opetussuunnitelmista luovan kirjoittamisen osalta? (2)	Luovan kirjoittamisen pedagogiikkaa, asennoitumista tai käsitteitä määrittelevien ilmausten etsiminen meta-funktioiden tuella.	Ilmausten kielellinen analyysi ja diskurssien muodostaminen meta-funktioiden tuella.	Diskurssien nimeäminen.	Analyysin tulosten esittäminen opettajaryhmittäin.
Millainen on luovan kirjoittamisen diskurssien ja opetussuunnitelma-diskurssien ideologinen merkitys? (3)	Diskurssien yhtymäköhtien etsiminen.	Useille diskursseille yhteisten arvojen/asenteiden nimeäminen.	Analyysin tulosten esittäminen ja ideologioiden kriittinen tarkastelu.	

Tutkimuskysymyksen 2a osalta diskurssianalyysi aloitettiin keräämällä aineistosta puheenvuoroja, joissa opettajat kuvasivat omaa tai oppilaiden suhtautumista kirjoittamiseen ja sen pedagogiikkaan tai määrittelivät kirjoittamiseen liittyviä käsitteitä. Tutkimuskysymyksessä 2b puolestaan kerättiin ilmauksia, joiden avulla opettajat kuvasivat käsityksiään opetussuunnitelmasta. Jo ryhmitteilyvaiheessa kiinnitin huomiota systemis-funktionaalisen kieliteorian tukemana sananvalintoihin, verbeihin, modaalisuuteen ja intensiteettisanoihin. Ideationaalisen metafunktion hyödyntäminen tukee tietoa ja uskomuksia sisältävien ilmausten löytymistä, intersoonainen metafunktion puolestaan auttaa kiinnittämään huomiota opettajien identiteetteihin (Fairclough 1997: 80). Systemis-funktionaalista teoriaa kuvataan tarkemmin luvussa 5.3.3.

Ilmausten pohjalta muodostuu yhteensä 10 diskurssia, joista kuusi käsittelee luovaa kirjoittamista ja neljä opetussuunnitelmia. Diskurssit raportoidaan ja niitä vertaillaan opettajaryhmittäin. Tarkastelussa on huomioitava, että yksittäisen diskurssin ei tarvitse esiintyä jokaisen ryhmään kuuluvan opettajan puheessa. Olen kuitenkin rajannut laajemman tarkastelun ulkopuolelle ne

diskurssit, joiden esiintymät jäivät ryhmätasolla vähäisiksi. Lopuksi analysoin diskurssien yhtenevyyksiä ja eroja eri opettajaryhmien välillä.

Tutkimuskysymyksen 3 osalta tarkastelin, millaisia ideologioita diskurssien pohjalta muodostuu ja millainen merkitys niillä on opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Ideologiat näkyvät teksteissä usein vain implisiittisesti, joten niiden tutkiminen ei ole aivan yksinkertaista (Fairclough 1995: 24). Ne kuitenkin tulevat ilmi yksilön käyttämissä diskursseissa eri kysymysten kohdalla (Mäntynen ym. 2012: 328). Aineiston laajuus ja samojen diskurssien toistuminen useiden haastatteluteemojen kohdalla tukivat ideologioiden löytymistä. Ideologia-analyysin luotettavuuden lisäämiseksi tutkin ainoastaan sellaisia ideologioita, jotka heijastuvat useammassa kuin yhdessä diskurssissa.

Ideologioita tutkimalla voidaan tunnistaa sekä oppimiselle hyödyllisiä että haitallisia ajattelumalleja ja käytänteitä. Tietoisuus ideologioista opetuksen taustalla on siis tärkeää eri toimijoiden toteuttaman opetuksen kehittämiseksi.

5.3.3 Systemis-funktionaalinen teoria

Aineiston kielellisen analyysin toteutin systemis-funktionaalisen kieliteorian (myöhemmin sf-teoria) tukemana. Funktionaalisen lähestymistavan perusajatus on, että kieltä pyritään kuvaamaan käyttöyhteyksissään eri variaatioineen. Kielenkäyttö nähdään tekoina ja merkityksiä rakentavina toimintoina. Kielen funktionaalisuutta pohdittaessa voidaan esimerkiksi kysyä, miten kielen avulla välitetään tietoa tai ilmaistaan asenteita. (Luukka 2002: 101.) Funktionaalinen näkökulma on merkittävä, sillä Alasen (2006: 22) mukaan se, miten kielestä puhutaan, saattaa välillisesti tai välittömästi ohjata sitä, miten kielestä ajatellaan tai miten sitä opitaan.

M.A.K. Hallidayn kehittämä sf-teoria perustuu ajatukseen kielestä merkityksiä luovana resurssina. Erilaiset merkitykset realisoituvat tilanteisesti tekstien kautta. (Halliday & Matthiessen 2014: 3.) Sf-teoriassa kielellä nähdään olevan kaksi perustehtävää: ihmisten välisen kanssakäymisen toteuttaminen sekä kokemusten sanallistaminen ja tekeminen ymmärrettäväksi (mts. 30). Systemis-funktionaalisen kieliteorian tarkoituksena onkin selittää ja ymmärtää kielisysteemiä

kielen funktionaalisten perustehtävien kautta (Luukka 2002: 102). Kielen tehtävien heijastumista kielenkäyttöön voidaan tarkastella ideationaalisen, interpersoonaisen ja tekstuaalisen metafunktion avulla (Halliday & Matthiessen 2014: 30–31). Analyysissäni hyödynsin ideationaalisen sekä interpersoonaisen metafunktion työkaluja.

Ideationaalisen metafunktion avulla puhuja rakentaa kuvaa todellisudesta ja esittää sen kuulijoille. Kielellisellä tasolla tämä näkyy esimerkiksi asioiden ja ilmiöiden nimeämisenä sekä verbi- ja osallistujatyypeinä (Luukka 2002: 102–103). Sanojen merkityksen rakentumiseen vaikuttaa ympäröivä kulttuuri, eivätkä yksilön tekemät sananvalinnat ole neutraaleja tai sattumanvaraisia (Mts. 105–106). Ideationaalisen metafunktion alatyyppeiksi eksperientiaalinen metafunktio tarkastelee kielenkäytön tapoja, joilla puhumme ympäröivästä maailmasta (Shore 2012a: 147). Analyysissäni keskityin tarkastelemaan erityisesti leksikaalisia eli sisältösanoja.

Sananvalintojen lisäksi hyödynsin ideationaalista metafunktiota verbien prosessityyppien tarkasteluun. Sf-teoriassa prosessityypit jaetaan mentaaliseen, materiaaliseen sekä relationaaliseen prosessityyppiin, ja niiden analyysissä huomio kiinnittyy predikaattiverbiin sekä siihen kuuluviin pakollisiin lauseenjäseniin (Shore 2012b: 164). Mentaaliset verbiprosessit kuvaavat yksilön sisäisiä kokemuksia ja tuntemuksia (esim. ”moni nuori **kuvittelee** et he ei osaa kirjoittaa”). Materiaaliset prosessit puolestaan viittaavat aineelliseen tekemiseen ja tapahtumiin (esim. ”**kirjoittaa** paperille”). Kolmas pääprosessityyppi, relationaalinen prosessi, kuvailee tai luokittelee asioiden välisiä suhteita (esim. ”näytelmät **on** sanataidetta”). (Halliday & Matthiessen 2014: 214, 224.) Mentaalisen prosessityypin avulla selvitin, millaisin verbivalinnoin opettajat kuvailevat kirjoitusprosessissa vaadittavia kognitiivisia toimintoja ja prosessin herättämiä tuntemuksia. Materiaalisen prosessityypin avulla tarkastelin, miten nämä kognitiiviset toiminnot siirtyvät konkreettiseksi tekemiseksi. Relationaaliset verbiprosessit puolestaan antoivat tietoa käsitteisiin liitetystä sisällöstä.

Ideationaalisen metafunktion lisäksi hyödynsin analyysissäni interpersoonaista metafunktiota, joka ilmaisee puhujan suhtautumista, kuten tunteita,

asenteita, totuutta tai todennäköisyyttä. Kielellisesti interpersoonainen meta-funktio näkyy esimerkiksi modusvalinnoissa ja modaalisuudessa. (Luukka 2002: 102–103.) Modaalisuudella tarkoitetaan arviota asiantilan toteutumisesta: välttämättömyyden, todennäköisyyden, toivottavuuden tai riippuvuuden ilmaisemista. Modaalisuus voidaan jakaa episteemiseen, deonttiseen ja dynaamiseen alalajiin. (VISK = Ison suomen kieliopin verkkoversio § 1551.)

Episteemisesti modaaliset ilmaukset kertovat puhujan suhtautumisesta asiantilan todennäköisyyteen ja varmuuteen. Episteemistä modaalisuutta ilmaistaan esimerkiksi potentiaalilin sekä erilaisten partikkelien ja adverbien avulla. (VISK § 1556.) Deonttinen modaalisuus puolestaan ilmaisee velvollisuutta tai lupaa. Tyypillisiä deonttisen modaalisuuden ilmaisukeinoja ovat verbit *voida* ja *saada*. (VISK § 1554.) Dynaamisesti modaalisten ilmausten keinoin arvioidaan toiminnan välttämättömyyttä tai sen fyysisiä mahdollisuuksia toteutua. Dynaamisista modaalisuutta ilmaistaan esimerkiksi modaaliverbeillä, kuten *täytyä* tai *pitää*. (VISK § 1554.)

Omassa työssäni tutkin siis leksikaalisia valintoja, modaalisuutta ja verbien prosessityyppejä. Sf-teorian rooli vaihteli tutkimuskysymyksittäin: kielellinen analyysi toimi diskurssianalyysin lähtökohtana ja toisaalta laadullisen sisälönanalyysin tukena syventäen ymmärrystä opettajien puheessaan tekemien valintojen merkityksestä.

5.4 Eettiset kysymykset

Tutkimusetiikkaan on kiinnitetty huomiota koko tutkimusprosessin ajan. Prosessin eri vaiheissa eli tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja raportoinnissa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2012: 6–7). Samoin tutkimuksessa on menetelty Euroopan unionin tietosuoja-asetuksen vaatimusten mukaisesti ihmistieteisiin sovellettuna (Tietosuoja-asetus 2016/679, TENK 2019).

Tietosuoja-asetus on tutkimukseni kannalta relevantti, sillä käsittelen suoria henkilötietoja, joiden perusteella osallistujat voitaisiin tunnistaa. Tällaisia tietoja ovat nimi, ääni, tiedot tutkittavan koulutus- ja työhistoriasta sekä nykyinen

työpaikka. Henkilötietojen käsittelyn on oltava suunnitelmallista, vastuullista ja lainmukaista. Lisäksi tutkijan on noudatettava oman organisaationsa (Jyväskylän yliopisto) tietosuojaohteita ja raportoitava tietoturvaan liittyvät päätökset selkeästi. (TENK 2019: 11.) Ennen aineistonkeruuta laadin tietosuojailmoituksen, jonka kävin läpi tutkittavien kanssa. Heillä oli myös mahdollisuus esittää tietosuoja-asioihin liittyviä kysymyksiä. Tietosuojailmoitukseen tutustumisen jälkeen tutkittavat allekirjoittivat suostumuksen osallistua tieteelliseen tutkimukseen. Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu tutkittavien antamaan suostumukseen.

Henkilötietojen käsittelyssä on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen (TENK 2019) mukaisia periaatteita: henkilötietojen käsittelylle on laillinen peruste, aineistolle on osoitettu rekisterinpitäjä, henkilötietojen käyttötarpeeksi on määritelty tämä tutkimus, henkilötiedot poistetaan, kun niitä ei enää tarvita, ja tutkittavia on informoitu asianmukaisesti (TENK 2019: 12). Kuvataan tarkemmin alla näiden periaatteiden toteutumisen omassa tutkimusprosessissäni.

Tutkimuksen aineisto kerättiin opinnäytetyötä varten, ja sitä käytettiin ainoastaan tässä työssä. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista. Jokaisen tutkittavan kanssa käytiin ennen haastattelua läpi tietosuojailmoitus, ja tutkittavat antoivat kirjallisen suostumuksensa haastatteluun osallistumiseen. Haastattelut nauhoitettiin ja tallennettua aineistoa säilytettiin yliopiston salasanasuojatulla verkkoasemalla. Pääsy aineistoon on ainoastaan itselläni tutkijana, ja toimin myös tutkimuksen rekisterinpitäjänä. Haastattelut litteroitiin ja pseudonymisoitiin, eikä litteroiduista haastatteluista näin ollen voinut enää tunnistaa yksittäistä tutkittavaa. Pseudonymisoitua aineistoa säilytettiin väliaikaisesti myös tutkijan omalla, salasanasuojatulla tietokoneella. Litterointi- ja analyysivaiheen jälkeen tallenteet hävitettiin.

Haastateltavien anonymiteetti on turvattu myös tutkimusraportissa. Haastateltavia kuvataan vain yleisellä tasolla, ja esimerkiksi aiempaa työuraa koskevia taustatietoja ei anneta. Raportissa tuodaan ilmi ainoastaan opettajaryhmä (luokan-, äidinkielen- tai sanataiteen opettaja), johon kyseinen opettaja kuuluu,

ja haastateltavista käytetään pseudonyyminiä. Taustatietojen jättäminen pois on tärkeää etenkin sanataiteen opettajien anonymiteetin turvaamiseksi, sillä heidän ammattikuntansa on varsin pieni. Näin ollen yksittäisetkin haastateltavaa koskevat tiedot, kuten työtehtävien kuvaus, saattaisivat johtaa kyseisen opettajan tunnistamiseen.

Tutkittavat olivat saaneet ennen haastattelua riittävän tiedon tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelun sisällöistä. Riittäväällä tiedolla tarkoitan Hirsjärven ja Hurmeen (2000: 20) mukaisesti rajanvetoa tutkittavalle olennaisen tiedon ja liian informaation välillä. Tässä tutkimuksessa olennaista oli kertoa tutkimuksen pääteema eli luovan kirjoittamisen opetus. Sen sijaan tarkempia tavoitteita esimerkiksi luovan kirjoittamisen ja sanataiteen käsitteiden väliseen suhteeseen liittyen ei ollut tarkoituksenmukaista avata tutkittaville etukäteen. Haastatteluun osallistuminen ei vaatinut tutkittavilta valmistautumista, sillä tarkoituksena oli kartoittaa heidän tilanteisia käsityksiään. Perehtyminen käsitteisiin ennakkoon esimerkiksi kirjallisuuden pohjalta ei siis ollut tarkoituksenmukaista luotettavan tuloksen saavuttamiseksi.

6 TULOKSET

6.1 Opettajien käsityksiä luovasta kirjoittamisesta ja sanataiteesta sekä niiden välisestä suhteesta

Tässä luvussa kuvaan aluksi, millaisia luovan kirjoittamisen teemoja opettajien puheeseen sisältyy ja millainen määritelmä luovasta kirjoittamisesta niiden pohjalta rakentuu. Seuraavaksi käsittelen opettajien puheessa esiintyviä sanataiteen teemoja. Lopuksi esittelen neljä kategoriaa, jotka kuvaavat opettajien ymmärrystä luovan kirjoittamisen ja sanataiteen suhteesta. Tässä luvussa sisällönanalyttinen tarkastelu etenee teemoittain: keskityn tarkastelemaan, mitä luovasta kirjoittamisesta ja sanataiteesta sanotaan. Kaikkia kolmea opettajaryhmää käsitellään siis yhdessä.

6.1.1 Luovan kirjoittamisen teemat

Opettajien käsitykset luovasta kirjoittamisesta jakautuvat kolmeen teemaan, ja näiden teemojen pohjalta muodostuu yleiskuva siitä, miten opettajat luovan kirjoittamisen ymmärtävät. Opettajien käsitystä luovasta kirjoittamisesta voidaan pitää laajana ja yhdenmukaisena, sillä jokaisen opettajan mielestä joko kaikki tai lähes kaikki kirjoittaminen vaatii luovuutta. Kirjoittaminen on luovaa -teeman lisäksi aineistossa esiintyy kaksi muuta teemaa: luovan kirjoittamisen rajat ja luova kirjoittaminen itseilmaisun keinona.

Kirjoittaminen on luovaa -teeman sisälle rakentuu kaksi alateemaa: rajaamisen haasteet ja luovuuden kaikkiaallisuus. Lilja kuvaa erilaisten luovan kirjoittamisen rajausten olevan ”teennäisiä, kun kyse on kuitenkin tämmösestä aiheesta”. Kysymys luovan kirjoittamisen ulkopuolelle jäävistä teksteistä nähdään ongelmallisena, ja valtaosa opettajista päätyykin lopputulokseen, jonka mukaan luovuutta tarvitaan kaikissa teksteissä. Esimerkeissä 1 ja 2 opettajat kuvailevat luovan kirjoittamisen olevan läsnä kaikessa:

- 1) et jos ajattelee niinkö luovana kirjoittamisena ihan pelkästään niinkö sitä mielikuvituksen tuotetta mut ku kaikki tarvii niinkö sit vaikka sä puserrat jonku uutisen nii seki **tarvii** sitä luovuutta et sä keksit sen uutisen tai ylipäättään niinku saat siis sun **on pakko** käyttää luovuutta siihe jo et sä yhdistelet niitä asioita (Lilja)

- 2) ei voi sanoa ehkä suoraan että se ois vain lui- luova kirjoittaminen mutta se on kuitenkin se semmoinen yhteys toiseen ja maailmaan ja itseen ja kouluun ja työhön ja jotenki sillain että loppujen lopuksi siis niinku siitä näkökulmasta et ei oo pelkkää tekstiä vaan se on myös niinku sitä aja- ajatusta niin **sehän on** oikeestaan ihan **koko meidän elämä** (Susanna)

Liljan mukaan luovuus on osa kaikkea kirjoittamista, sillä kirjoittaessaan ihminen yhdistelee omaksumaansa tietoa. Dynaamisesti modaalinen verbivalinta *on pakko* ilmaisee välttämättömyyttä (VISK § 1554). Tekstilajista riippumatta yksilön on siis käytettävä omaa luovuuttaan. Susanna puolestaan kuvailee luovaa kirjoittamista relationaalisen verbiprosessin avulla. Hänen mukaansa luova kirjoittaminen on enemmän kuin pelkkä teksti: kirjoittaminen sisältää ajattelun ulottuvuuden, joten se on *koko elämä*. Kirjoittaminen on luovaa -teema kuvaa opettajien ajattelua kattavasti, sillä vain yksittäiset opettajat esittivät käsitteeseen selkeitä rajoituksia.

Edelliselle teemalle vastakkaisena esiintyy **luovan kirjoittamisen rajat -teema**, johon liittyvät maininnat jäävät kuitenkin aineistossa melko vähäisiksi. Luokanopettajista Leena ja Lilja rajaavat käsitteen ulkopuolelle toistokirjoituksen, ja heidän työssään teknisen kirjoitustaidon opetuksella on toki oma roolinsa. Toistokirjoitus jää kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen ulkopuolelle eikä näy myöhemmissä tuloslukuissa, sillä mekaaninen työskentely ei sisälly tutkimuksen käsitykseen luovasta kirjoittamisesta (luovan kirjoittamisen käsitteestä ks. luku 3.1.1). Toistokirjoituksen lisäksi osa opettajista rajaa luovan kirjoittamisen ulkopuolelle esimerkiksi asiatekstit (esimerkki 3):

- 3) vaikka jonkun referaatin jättäisin ehkä sillälaila luovan kirjoittamisen ulkopuolelle koska sitä **ohjaa vahvasti** se pohjateksti minkä parissa **pitää** pysytellä ja kaikki muut tällaiset vastaavat joissa niinkun on tosi niinkun tarkkaan rajattu muoto sisällössäkii pitäis pysytellä **asialinjalla** nii ehkä niissä semmosissa tekstilajeissa voisni niinkun sanoa että ei oo niinkään luovasta luovasta kirjoittamisesta kysymys (Aava)

Aavan käyttämät ilmaukset *ohjata vahvasti* sekä *asialinja* viestivät luovuuden vastaisista painotuksista. Myös dynaamisesti modaalinen verbivalinta *pitää* ilmaisee pakkoa kirjoittaa ainoastaan pohjatekstistä (VISK § 1554), jolloin luovuuden ulottuvuus ei tule kysymykseen. Aavan lisäksi erilaisia suorita rajoituksia luovan kirjoittamisen käsitteeseen esittävät aineenopettajista Armi sekä luokanopettajista Leena ja Lotta.

Kolmas, kaikille opettajaryhmille yhteinen teema käsittelee **luovaa kirjoittamista itseilmaisun keinona**. Teeman sisällä esiintyy voimakkaimmin kaksi alateemaa: omaäänisyys ja maailman jäsentäminen. Maailman jäsentämiseen liittyen Susanna kuvailee luovan kirjoittamisen olevan tekstin lisäksi myös ”ajattusta”, Lilja puolestaan kertoo saavansa tietoa siitä, miten oppilaat ”käsittää maailmaa”.

Omaäänisyyden yhteydessä opettajat puhuvat luovan kirjoittamisen mahdollisuuksista: oppilas saa tuoda esiin omaa persoonaansa ja tyyliään. Esimerkiksi Loviisan puheessa itseilmaisun merkitys painottuu, sillä hän kuvailee luovan kirjoittamisen olevan ”eniten” itseilmaisua sen eri muodoissa. Leena kuvaa ajatuksiaan luovasta kirjoittamisesta esimerkissä 4:

- 4) siinä luovassa kirjoituksessa ehkä se on se että sen **kirjoittajan ääni** tulee jollain lailla niinku kuuluviin tekstin kautta että se kirjottaa **omia ajatuksiaan** ehkä **omalla tavallaan** että jos miettii kirjailijoita niin ni niinku suomeahan voi kirjottaa miksei muitaki kieliä mutta suomea nii ni monella tavalla että on lyhyen lauseen ihmisiä ja sit on hirveen rönsyileviä puol sivua yhtä virkettä ja molemmat on niinku **ihan yhtä hyviä** tai toimivia (Leena)

Leena nostaa esiin kirjoittajan äänen, joka heijastuu sekä tekstin sisältöön (*omia ajatuksiaan*) että tyyliin (*omalla tavallaan*). Erilaiset, yksilölliset kirjoittamisen tavat ovat Leenan mukaan *yhtä hyviä*, ja hänen sanomaansa vahvistaa intensiteettiä ilmaisevan partikkelin *ihan* käyttö (VISK § 828).

Yhteenvedona voidaan sanoa, että opettajat näkevät kirjoittamisen ja luovuuden välisen yhteyden olevan voimakas, sillä kirjoittaminen on luovaa -teema painottuu opettajien puheessa. Luovan kirjoittamisen rajat -teeman esiintymät jäävät puolestaan opettajien puheessa vähäisiksi, sillä aineistossa esiintyy ainoastaan yksittäisiä mainintoja teksteistä, joihin luovuuden ulottuvuus ei liity. Opettajien mukaan luovan kirjoittamisen prosessin keskiössä on itsensä ilmaiseminen.

6.1.2 Sanataiteen teemat

Opettajien puheeseen sanataiteesta rakentuu yhteensä neljä teemaa: taiteellisuus, sanataiteen tekstimaailmat, sanataiteen esitystavat ja itseilmaisun keinot. Ymmärrys käsitteen sisällöstä vaihtelee enemmän kuin luovan kirjoittamisen

kohdalla, mikä viestii vakiintuneiden määritelmien puutteesta. Teemojen pohjalta voidaan kuitenkin muodostaa jonkinlainen kokonaisvaltaisempi kuva siitä, mitä sanataide opettajien mukaan on. Opettajat pohtivat sekä sanataidetta omana ilmiönään että sen suhdetta luovaan kirjoittamiseen. Tässä alaluvussa keskitytään sanataiteen teemoihin, ja erilaisia tapoja ymmärtää luovan kirjoittamisen ja sanataiteen suhdetta käsitellään luvussa 6.1.3.

Opettajat liittävät **taiteellisuuden teeman** sekä tekstin tuottamiseen että esittämiseen: sanataiteessa luodaan taidetta kielen keinoin, ja taiteellinen ulottuvuus voi joidenkin opettajien mukaan nostaa tekstin arvoa. Alateemoja taiteellisuuden teemalle ovat poikkitaiteellisuus ja elämyksellisyys. Poikkitieteellisen ajattelun mukaisesti sanataide linkittyy muihin taiteenaloihin ja eri taiteenalat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Toista alateemaa, elämyksellisyyttä, kuvataan esimerkissä 5:

- 5) sanataide mä kokisin et se on monesti se et se tarkoitus on luoda joku joku ehkä niinku joku semmonen jollain lailla semmonen **tuote** mistä voi **nauttia** -- se vois olla vaikka sanataiteen joku näyttely tai joku tämmönen niinku niin sillon sinne on tehty **tuotteita** jotka pyrkii **herättää** ihmisissä **ajatuksia** ja siinä taiteen keinona on ollu niin sit ne sanat tai tai jollain lailla kieli (Amanda)

Amandan sananvalinnat *nauttia* ja *herättää ajatuksia* viestivät sanataiteen päämääristä. Taiteen tekeminen ei etene ainoastaan kirjoittajan mieltymysten mukaan, sillä lopputuloksen tulisi olla mielekäs myös vastaanottajan näkökulmasta. Valmiin teoksen merkitystä korostaa toistuva sananvalinta *tuote*, joka viittaa tässä yhteydessä työn tulokseen (KS = Kielitoimiston sanakirja s.v. *tuote*).

Taiteellisuuden ulottuvuus heijastuu myös **sanataiteen tekstimaailmat -teemaan**, joka pitää sisällään sekä sanataiteeseen kuuluvia että sen ulkopuolelle rajautuvia tekstejä. Opettajat mainitsevat sanataiteeseen kuuluvaksi ennen kaikkea lyriikan ja proosan, mutta myös esimerkiksi uutisista on mahdollista tehdä sanataidetta, sillä olennaista on tekstilajin sijaan tekemiseen suhtautuminen. Ainoastaan yksittäiset opettajat tuovat esiin sanataiteeseen liittyviä rajoituksia: Aavan mukaan asiatekstit eivät kuulu sanataiteeseen, ja myös Leena rajaa käsitettä käyttötarkoituksen mukaan jättäen ulkopuolelle esimerkiksi lakitekstit ja reseptit. Sanataiteen opetuksen keskiössä ovat kirjallisuus ja muut taiteet (esimerkki 6):

- 6) ku se on monitaiteista nii se sitä ympäröi kaikki muutkin taiteet ja tavallaan ku kieli kuuluu kaikkeen taiteeseen niin vahvasti niin sanataiteessa se on koko ajan ikään kuin läsnä. mutta me lähetään sanataiteesta aina niinkun tai mä lähen niinkun monesti just **kielen ja kirjallisuuden kautta** ja sitten siihen **voidaan** yhdistää erilaisia taiteita (Saana)

Saanan mukaan tekemisen lähtökohtia ovat kieli ja kirjallisuus. Opetusta on kuitenkin mahdollista laajentaa monitaiteisesti pelkän tekstin tuottamisen ulkopuolelle, mistä viestii lupaa ilmaiseva, deonttinen modaaliverbi *voida* (VISK § 1554). Koska sanataiteen tekstimaailmat määrittyvät taiteen tekemisen kautta ja usein kirjallisuuslähtöisesti, opettaja voi tekstien valinnalla vaikuttaa myös siihen, millaiseksi lasten sanataidekäsitteet muotoutuu.

Kolmas aineistosta esiin noussut teema käsittelee **sanataiteen esittämisen tapoja**. Kuten taiteellisuusteeman kohdalla tuli ilmi, osa opettajista pitää sanataidetta jonkinlaiseen lopputulokseen tähtäävänä toimintana. Opettajien mukaan sanataidetta voidaan tuottaa esimerkiksi luovan kirjoittamisen keinoin, esittämällä, uusissa mediaympäristöissä tai eleiden ja liikkeiden kautta. Loviisa kuvailee kouluissa tapahtuvaa sanataidetoimintaa nimenomaan esittämisen näkökulmasta (esimerkki 7):

- 7) enemmän se on meillä ollu tuolla koulussa sitä sitä kirjottamista taikka sitten et siihen yhdistetään kirjallisuus et kirjallisuuden pohjalta on **tuotettu** jotakin **esitystä**. se voi olla vaikka runo. runoja ja niihin liitetään liikettä taikka näytelmä. **näytelmät on sanataidetta** et tota niin. niin niin ehkä tämmösiä asioita tulee ensimmäisenä mieleen siihen. et ei vaan ei vaan sitä et sä itse tuotat vaan niinkun omasta päästä sitä tekstiä vaan se voi olla että jonkun pohjalta sitte sitte **elehitään ja liikutaan myös** (Loviisa)

Loviisan mukaan sanataiteen sisältöjä toteutetaan kirjallisuuslähtöisesti, ja lopputuloksena voi olla vaikkapa runo tai näytelmä. Fokuspartikkeli *myös* viestii useista tekemisen mahdollisuuksista (VISK § 839): perinteisen kirjoittamisen lisäksi tekstiä voidaan tuottaa monilukutaitoon kuuluvina eleinä ja liikkeinä (ks. Opetushallitus 2014: 22). Loviisa kuvailee sanataiteen käsitettä myös relationaalisen verbiprosessin kautta liittäen näytelmät suoraan sanataiteeseen kuuluviksi *olla*-verbin avulla.

Neljäs sanataiteen teema, **itseilmaisun keinot**, on sisällöllisesti samankaltainen kuin luovan kirjoittamisen kohdalla. Teeman sisällä esiintyy kaksi alateemaa, omaäänisyys ja rajojen rikkominen, jotka kuitenkin kietoutuvat vahvasti toisiinsa. Rajojen rikkomisesta puhuessaan opettajat näkevät sanataiteen

säännöistä vapaana, normien rikkomisen mahdollistavana toimintana. Sääntöväpauus on tärkeää, sillä esimerkiksi Lotan mukaan tarkat säännöt ”rajaa sitä itseilmaisua”. Luovan kirjoittamisen tavoin myös sanataiteessa itseilmaisun teemaan liittyy omaäänisyys, jota Aava kuvailee esimerkissä 8:

- 8) sanataiteen näkisin ehkä vielä sellasena että siinä on enemmän mahdollista **irrotella** ja tehdä niitä **omia valintoja** siinä kirjottamisen sisällä ja ei tartte ehkä noudattaa niin tarkasti mitään kirjallisen ilmaisun **normeja** (Aava)

Aava korostaa kirjoittajan roolia puhumalla tämän *omista valinnoista*, joiden ei tarvitse noudattaa *kirjallisen ilmaisun normeja*. Sananvalintana *normi* merkitsee sääntöä, ohjetta tai mallia (KS s.v. *normi*). Sanataiteessa kirjoittaja voi siis edetä haluamallaan tavalla ja myös odotusten vastaisesti, mistä viestii Aavan käyttämä verbi *irrotella*.

Analyysin pohjalta sanataiteen käsitteen keskiössä ovat siis taiteellinen ilmaisu ja kaunokirjalliset tekstit, vaikka laajan ymmärryksen mukaan kaikista teksteistä voikin tehdä sanataidetta. Tekemisessä korostuu itseilmaisuus, mutta toisaalta sanataiteen pyrkimyksenä voi olla myös teoksen vastaanottajaa miellyttävä lopputulos. Opettajien sanataidekäsityksissä esiintyy enemmän variaatiota kuin luovan kirjoittamisen yhteydessä, eikä mikään yksittäinen teema nouse selvästi yleisimmäksi.

6.1.3 Luova kirjoittamisen ja sanataiteen suhde

Kuten aiemmin tuli ilmi, opettajilla on jaettu ymmärrys siitä, että lähes kaikkeen kirjoittamiseen sisältyy luovuuden ulottuvuus (ks. luku 6.1.1). Sen sijaan käsitykset sanataiteen sisällöistä vaihtelevat. Myöskään sanataiteen ja luovan kirjoittamisen välinen suhde ei näyttäyty yksiselitteisenä: opettajien käsitykset poikkeavat huomattavasti toisistaan ja myös yksittäiset opettajat ilmaisevat useita käsityksiä. Yhteenvetona voidaan todeta, että sanataiteen käsitettä suhteessa luovaan kirjoittamiseen asemoidaan neljästä erilaisesta näkökulmasta: luovaa kirjoittamista laajempänä, luovaan kirjoittamiseen sisältyvänä, synonyyminä luovalle kirjoittamiselle sekä sisällöltään erillisenä käsitteenä. Taulukko 3 esittää erilaiset

kategoriat, joiden kautta opettajat rakentavat omaa ymmärrystä luovan kirjoittamisen ja sanataiteen suhteesta:

Taulukko 3. Opettajien käsityksiä luovan kirjoittamisen ja sanataiteen suhteesta.

Opettaja	Laaja sanataide-käsitys	Sanataide luovan kirjoittamisen sisällä	(Lähes) synonyymejä	Erilliset sisällöt
Aava		X	X	X
Amanda				X
Anne			X	
Armi				X
Leena	X			
Lilja			X	
Loviisa			X	
Lotta				X
Saana	X		X	
Salli	X			X
Sonja	X		X	
Susanna	X		X	

Taulukosta 3 havaitaan, että tyypillisin tapa ymmärtää luovaa kirjoittamista ja sanataidetta on käsitteiden näkeminen synonyymeinä. Kaikkien ryhmien opettajat ilmaisevat tämänkaltaisia käsityksiä. Vastakohta edelliselle tarkastelukulmalle on käsitteiden näkeminen erillisinä. Tämä käsitys on aineistossani toiseksi tyypillisin ja ilmenee kaikissa opettajaryhmissä. Opettajat, jotka sanovat ymmärtävänsä käsitteet erillisinä, puhuvat kuitenkin myös niiden yhtäläisyydestä. On siis tärkeää huomioida, että tulosten pohjalta ei voida tehdä yleistyksiä sen suhteen, miten käsitteet toisistaan eroavat. Laajaa sanataidekäsitystä ilmaisevat kaikki sanataiteen opettajat sekä luokanopettajista Leena.

Äidinkielen opettajista Aava sijoittaa sanataiteen luovan kirjoittamisen sisälle. Hän on ainoa suppeaa sanataidekäsitystä ilmaiseva opettaja. Toisaalta Aavan käsitys on epävarma: taulukko 3 osoittaa, että hän on puheessaan tuonut esiin kolme erilaista tapaa ymmärtää luovan kirjoittamisen ja sanataiteen välistä suhdetta. Aavan lisäksi kaikki sanataiteen opettajat (Saana, Salli, Sonja ja Susanna) ilmaisevat useita eri tapoja ymmärtää käsitteiden välinen suhde.

Opettajat etsivät ratkaisuja ja esittivät useita vaihtoehtoisia tarkastelukulmia käsitteiden määrittelyyn. Yleisin kategoria, **käsitteiden näkeminen synonyymeinä**, ilmenee esimerkiksi seuraavista Saanan ja Aavan puheenvuoroista (esimerkit 9 ja 10):

- 9) ei niitä tavallaan pysty **oikein** erottaa toisistaan. mä en pysty erottaa sitä luovaa kirjottamista ja sanataidetta et se (nauraa) luova kirjottaminen kuuluu siihen sanataiteeseen tosi vahvasti. se on sit taas se luova kirjottaminen ikään kuin sehän on kaikessa niissä toiminnassa mukana tehtä- tehtä- tehdäänpä me mitä tahansa ikään kuin. eli jos me tehään uutinen sehän on luovaa kirjottamista. jos me tehään mainoksia se on luovaa kirjottamista. että se en mä eroa sitä **ollenkaan** siitä (Saana)
- 10) itseilmaisun väylänä **toimis** mun mielestä sanataide että tota siihen aikalailla **samoihin kategorioihin** mä sen laittasin mä en **hirveesti haluais** erotella sitä siitä luovasta kirjottamisesta kuitenkaan (Aava)

Sanataiteen opettajista Saana etsii puheessaan ymmärrystä käsitteiden välisestä suhteesta. Intensiiteettipartikkeli *oikein* esiintyy tässä yhteydessä episteemisesti modaalisena: sen avulla puhuja ilmaisee omia päätelmiään asian varmuudesta (VISK § 1556). Puheenvuoron loppuksi käsitys on vahvistunut, ja Saana kertoo, että ei erota luovaa kirjoittamista *ollenkaan* sanataiteesta. Myös Aava ilmaisee epävarmuutta. Verbien konditionaalimuodot *toimis* ja *haluais* sekä monikollinen substantiivilauseke *samoihin kategorioihin* viestivät vaikeudesta asemoida käsitteitä keskenään. Myös voimakasta intensiteettiä ilmaiseva kvanttoriadverbi *hirveesti* (VISK § 657) kuvaa erojen löytämisen vaikeutta, sillä se esiintyy kiellon vaikutuspiirissä ja voidaan tulkita vastakohtaisessa merkityksessä *hyvin vähän*.

Toiseksi yleisin tapa ymmärtää luovan kirjoittamisen ja sanataiteen välistä suhdetta on synonyymisyyden vastakohta: **käsitteet nähdään kokonaan erillisinä**. Ymmärrys käsitteiden erillisyydestä ei kuitenkaan ole ehdoton, sillä opettajat ilmaisevat epävarmuutta ja myös päällekkäisiä sisältöjä. Käsitteiden eroja kuvaavat Lilja ja Armi (esimerkit 11 ja 12):

- 11) sanataide vois olla semmosta joka kuitenkin sill on **enemmän** ehkä **tavote** että se tähtää johonkin kun taas sitten luovaa kirjottamista voi kuka tahansa tehdä ilman mitään sen enempää tavotetta esimerkiks julkaisuun tai tai muuhun (Lilja)
- 12) en mä tiää onko niissä sillein eroo. **ehkä** mä niinku ajattelen et se luova kirjottaminen niin se synnyttää sitä sanataidetta jos sillein voi sanoo -- et se luova kirjottaminen on se **prosessi** mitä on ja se **lopputulos** on sitte se sanataide (Armi)

Lilja käyttää käsitteiden suhdetta pohtiessaan kvanttoriadverbin *paljon* komparatiivimuotoa *enemmän* (VISK § 657). Käsitteissä on siis jotain samaa, mutta niiden sisältöjä erottaa sanataiteelle asetettava tavoite tekstien julkaisuun. Luovasta kirjoittamisesta puolestaan puuttuu tämänkaltainen tavoitteellisuus. Armi ajattelee samansuuntaisesti, mutta erottaa tiukemmin käsitteet toisistaan: sanataidetta syntyy luovan kirjoittamisen *prosessin* kautta. Episteemisesti modaalinen adverbialla *ehkä* ilmaisee kuitenkin puhujan epävarmuutta (VISK § 1556).

Sanataiteen käsitteen ymmärtäminen luovaa kirjoittamista laajempänä on tyypillistä sanataiteen opettajille sekä luokanopettajista Leenalle. Leena kuvailee metaforisesti sanataiteen olevan ”luovan kirjoituksen kasvualusta”. Sanataiteen opettajille puolestaan on ominaista ymmärtää luova kirjoittaminen fyysisen toiminnan kautta, ja sanataiteessa on näin ollen enemmän ulottuvuuksia. Sonja kuvaa tämänkaltaista ajattelutapaa esimerkissä 13:

- 13) se sanataide siihen sisältyy myös sitte **kaikenlainen** muu toiminta jossa kirjottaminen ei ehkä kirjott- sillä fyysisellä kirjottamisella ei ehkä oo mitään roolia. et **tarinan- kerronta** on sanataidetta mutta se sitä ei voi ehkä sanoa et se on luovaa kirjoittamista jos siin ei missään vaiheessa kirjoiteta yhtään mitään (Sonja)

Sonja antaa esimerkin luovan kirjoittamisen ja sanataiteen eroista: *tarinan- kerronta* on sanataidetta, mutta sitä ei voida lukea kuuluvaksi luovaan kirjoittamiseen, koska se ei sisällä fyysistä kirjoittamistoimintaa. Sanataiteen käsite näyttyy laaja-alaisena, sillä siihen kuuluu *kaikenlainen muu toiminta*. Sananvalintana *kaikenlainen* merkitsee esimerkiksi monia lajeja käsittävää (KS s.v. *kaikenlainen*). Sonjan ajatuksista välittyy kuitenkin epävarmuus: episteemisesti modaalinen adverbialla *ehkä* toistuu puheenvuoron aikana (VISK § 1556). Vastakohta laajalle sanataidekäsitykselle on **luovan kirjoittamisen näkeminen sanataidetta laajempänä**, jota ilmaisee ainoastaan Aava (esimerkki 14):

- 14) just puhuin ehkä luovan kirjoittamisen yhteydessä siitä et esseessäkin voi olla luovan kirjoittamisen piirteitä niin **ehkä** ne nyt sit sanataiteen ulkopuolelle **jäis** kokonaan et se on ehkä niinku luovan kirjoittamisen sisällä oleva pikkuisen enemmän niinkun **taiteellinen kimppu** (Aava)

Aavan ymmärryksen mukaan luovaan kirjoittamiseen kuuluu myös vähemmän taiteellinen tekeminen, kuten esseekirjoittaminen. Sen sijaan sanataiteen käsite rajautuu taiteelliseen ilmaisuun. Aava kuitenkin ilmaisee käsityksen

olevan epävarma käyttäen verbin konditionaalimuotoa *jäis* sekä episteemisesti modaalista adverbialia *ehkä* (VISK § 1556).

Opettajien käsitykset osoittavat, että luovan kirjoittamisen ja sanataiteen käsitteet ovat laajoja ja monitulkintaisia eikä niiden sisällöstä rakennu yhteistä ymmärrystä. Ainoastaan sanataiteen opettajien voidaan sanoa ryhmätasolla olevan kohtalaisen yksimielisiä siitä, mitä sanataide on: he kaikki ilmaisevat laajaa sanataidekäsitystä. Yksimielisyyttä voi selittää se, että sanataiteen opettajille luovan kirjoittamisen ja sanataiteen käsitteiden välisen suhteen pohtiminen ja oman työn sisältöjen sanallistaminen on tuttua. Salli kuvailee määrittelyn välttämättömyyttä: ”sanataide on tällöinen niinkun vieraampi niin sitten on ihan hirveästi pitänyt selittää sitä ihan jo käytännössä vaikka apurahahauissa tai opettaessa tai mitä vaan. että et sitä on niinkun täytyntä hirveästi pohtia myös niinkun tällain vertaisryhmissä tai sillein opettajakollegoiden kanssa.”

Kaikki opettajaryhmät huomioituna yleisin kategoria on käsitteiden näkeminen synonyymeinä. Tulos voi osin olla seurausta tutkimusasetelmasta: tutkimukseni keskiössä on nimenomaan luova kirjoittaminen, jolloin myös haastattelutilanteen odotetaan pysyvän kirjoitetun ilmaisun aihepiirissä. Ennakko-odotusten vaikutus voi olla merkittävä erityisesti luokan- ja äidinkielen opettajilla, mikäli he eivät ole työssään aiemmin pohtineet luovan kirjoittamisen ja sanataiteen suhdetta.

6.2 Luovan kirjoittamisen diskurssit

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan luovan kirjoittamisen diskursseja opettajaryhmittäin. Tarkastelun painopiste on opettajien tekemissä kielellisissä valinnoissa ja kielellisen analyysin pohjalta rakentuvissa diskursseissa. Diskurssien painotuksia tarkastellaan opettajaryhmittäin, sillä tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa eri konteksteissa toteutettavasta luovan kirjoittamisen opetuksesta. Vaikka tulosten esittämisen keskiössä on opettajaryhmien vertailu, tekstissä tuodaan esiin myös yksilöiden välisiä eroja.

6.2.1 Äidinkielen opettajat

Äidinkielen opettajien puheeseen rakentuu viisi erilaista luovan kirjoittamisen diskurssia, jotka olen nimennyt vapausdiskurssiksi, hyötydiskurssiksi, haastava opetus -diskurssiksi, luovuuden jatkumo -diskurssiksi sekä kyseenalaistavaksi diskurssiksi.

Vapausdiskurssi

Äidinkielen opettajille keskeinen tapa puhua luovasta kirjoittamisesta on kirjoittajan vapauden korostaminen, sillä tämä näkökulma esiintyy Aavan, Amandan ja Annen haastatteluissa toistuvasti eri yhteyksissä. He myös käyttävät sanan *vapaus* eri johdoksia (vapauttava, vapauttaa) kuvaillessaan luovan kirjoittamisen käsitettä tai luovaa kirjoittamista toimintana. Armin puheessa *vapaus* ei esiinny, mutta vapausdiskurssi sisältyy myös hänen käsityksiinsä (esimerkki 15):

- 15) mä saatan sanoo että nyt on vähän tämmönen **rennompi** tehtävä että nyt ei tarvii niinku niin sillein **välittää** näistä ja näistä asioista (Armi)

Vapautta ilmaisee adjektiivin *rento* komparatiivimuoto, jonka yksi merkitys on *vapaa* (KS s.v. *rento*). ”Rennommissa tehtävissä” vapaus merkitsee (opettajan valitsemista) säännöistä luopumista, jolloin kirjoittajalle jää valtaa vaikuttaa esimerkiksi tekstin muotoon tai sisältöön. *Välittää* on prosessityypiltään mentaalinen verbi eli säännöistä luopuminen vaatii ajattelun muutosta. Vapaus näkyy sekä kirjoitusprosessin huolettomuutena että valmiissa tuotoksessa.

Armille vapaus merkitsee luopumista tietyistä periaatteissa lähinnä tehtävän sisällä, mutta Anne (esimerkki 16) kuvaa vapautta vielä laajemmassa merkityksessä tuoden esiin myös tehtävän valinnan:

- 16) luovaan kirjottamiseen kuuluu mun mielestä semmonen vapaus että että **sää voit kirjottaa ihan mitä tahansa** ja ihan millä tyylillä tahansa ja no ehkä sitte vähän semmosta niinku **rajojen rikkomista** (Anne)

Mahdollisuutta tehdä mitä tahansa kuvataan metaforisesti *rajojen rikkomisena*. Vapaus kirjoittamisessa koskee kirjoittajia yleisesti, vaikka Anne käyttää muotoa *sää voit kirjottaa*. Yksikön toisen persoonan käyttö yleistävässä

merkityksessä on tyypillistä erityisesti puhutussa kielessä. (VISK § 1365.) Deonttinen modaaliverbi *voida* ilmaisee välttämättömyyden sijaan tekemisen mahdollisuutta (VISK § 1554, 1562). Kirjoittajan ei siis ole välttämätöntä kirjoittaa *mitä tahansa*, mutta halutessaan hänellä on vapaus niin tehdä.

Aava nostaa puheessaan toistuvasti esiin itseilmaisun (esimerkit 17 ja 18), jota on mahdollisuus toteuttaa luovan kirjoittamisen keinoin:

- 17) sellasille jotka vaikka kirjoittaa muuten aika sujuvasti niini luovasta kirjottamisesta voi saada hirveesti irti että jos pystyy vaikka tota kirjottaa semmost esimerkiks no tajunnanvirtaa tai jotain muuta sellasta ää et uskaltaa päästää irti niistä tekstin normeista periaatteessa et voi kokeilla monia erilaisia tapoja nii mä näen sen jotenki semmosena aika **vaputtavana itseilmaisun keinona** jos siis tietysti on jo jonkinlainen pohja siinä kirjottamisessa (Aava)
- 18) tavoitteena se että se **vapauttas oppilaiden ilmasua** ja ne ehkä löytäs sieltä sen niinku oman äänen sieltä omasta tekstin tuottamisesta ja se että **uskaltais** niinku pistää niitä sanoja paperille tai tiedostoon niin kummin nyt kirjottaakaan. just se että **rohkaistuu** löytämään erilaisia tapoja kirjallisesti ilmasta itteensä ja erilaisia sanavalintoja **uskaltaa kokeilla** rikkoo muotoa aika aika **konservatiivisiä** monet oppilaatki on vielä siinä että minkäläistä voi tehdä (Aava)

Aavan mentaalista prosessityyppiä edustavat verbivalinnat *uskaltaa* ja *rohkaistua* kertovat, että ilmaisun vapaus voi tuntua oppilaista pelottavalta ja vieraalta. Ajatusta tukee myös oppilaiden kuvaileminen *konservatiivisiksi*. Vapaampi kirjoittaminen voi olla vaikkapa tajunnanvirtatekstiä sekä tavallisesta poikkeavia muotoja ja sananvalintoja. Aavan puheessa heijastuu kuitenkin käsitys taitojen hallinnasta kaiken perustana. Vapaata ulottuvuutta on mahdollisuus toteuttaa vasta sitten, kun on jo jonkinlainen pohja siinä kirjottamisessa. Taitodiskurssi nähdään siis luovuudesta erillisenä (ks. Ivanić 2004: 225).

Amanda (esimerkki 19) korostaa vapauden merkitystä kirjoitusprosessin alkuvaiheessa. Lähtökohta luovaan kirjoittamiseen on, että kaikki hyväksytään, ja myöhemmin näitä ideoita voidaan jalostaa:

- 19) vapautuminen ehkä siinä semmonen että niinku et et **kaikki on oookoo mut niitä voidaan sit niinku vielä hiookin** niitä mitä sieltä vaan **kaikki on tervetullutta sanotaan** näin. ja sitte se et se teksti voi lähteä vaikka kuvasta tai tai se voi lähteä ihan mistä vaan että varmaan semmonen **avarakatseisuus** (Amanda)

Vapauteen liittyy myös *avarakatseisuus*, joka sananvalintana kuvastaa enakkoluulottomuutta, suvaitsevaisuutta ja näkemysten laajuutta (K.S. s.v. *avarakatseinen*). Omasta opetusfilosofiastaan puhuessaan Amanda valitsee

passiivimuodon *sanotaan*, eikä hän muutenkaan kielellisesti ilmaise omaa rooliaan aktiivisena toimijana. *Avarakatseisuus* ja *kaikki on ok* -ajattelu kuitenkin viittaavat opettajan toimintaan ja korostuvat seuraavassa aineisto-otteessa. Amanda on huomannut oppilaidensa nauttivan rajojen rikkomisesta, ja käsitettä anarkia, joka merkitsee laittomuutta tai sekasortoa (KS s.v. *anarkia*), käytetään myönteisessä merkityksessä kuvaamaan kirjoittajan vapautta. Myös arvioinnin periaatteista irtautumalla voidaan antaa kirjoittajalle vapautta (esimerkki 20):

- 20) ja sit esim jonkun pojan fiilis siitä kun se kirjotti ja pitääks tähän laittaa iso kirjain. mä et no jos sä taiteilijana haluat et sä voit ite nyt päättää. ihan oikeesti vitsi tää on siistiä -- ihan vaan se et voi niinku **vapautua** niistä semmosista **mitä yleensä äikässä aina arvioidaan**. se oli niin jotenki sellasta **anarkistista** (Amanda)

Kirjoittaminen toimintana voi siis saada vapaan ulottuvuuden suhteessa kirjoitusprosessiin, tehtävien valintaan tai arviointiin. Vapautta ilmaisevat erityisesti voimakkaat sananvalinnat, kuten avarakatseisuus, uskallus ja rajojen rikkominen. Kaikki äidinkielen opettajat yhdistävät vapauden luovaan kirjoittamiseen, ja tämä diskurssi on voimakkain Aavalla ja Amandalla.

Hyötydiskurssi

Äidinkielen opettajat puhuvat luovasta kirjoittamisesta taitona, jolle on käyttöä sekä yksilön henkilökohtaisessa elämässä että yhteisöissä toimimisen näkökulmasta. Opettajien käsityksissä heijastuu luovan kirjoittamisen välineellinen arvo. Esimerkissä 21 Amanda kuvaa jäsentävänsä omia valintojaan luovan kirjoittamisen *kautta*:

- 21) moni asia mitä on niinku sit vaikka elämän- elämänvalintoja tai tai ihan semmosia **käytännön asioita** tai sitte jotain suunnitelmii tai muuta niin teen kyllä sillä lailla tiettyllä lailla luo- **luovan kirjottamisen** niinku **kautta** et monesti saattaa tehdä jotain jotain äm- mä sanon aina et se on niinkun **ajatusämpäri** sellanen mihin kaatelee kaikkee sikin sokin ja sit poimii sieltä et se on niinku apuna myös niinku **oman ajatuksen jäsentämisessä** että kyllä se on hirveen oleellinen osa minua se tapa ajatella (Amanda)

Postpositio *kautta* esiintyy kiinteissä sanaliitoissa, jotka merkitsevät toiminnan väylää (VISK § 709), eli luova kirjoittaminen nähdään keinona pohtia *käytännön asioita*. *Ajatusämpäri* kuvaa metaforisesti erilaisten vaihtoehtojen määrää, ja

luova kirjoittaminen toimii apuna ajattelun jäsentämisessä ja kielentämisessä.

Myös Anne (esimerkki 22) puhuu ajattelun kielentämisen merkityksestä:

- 22) jollaki tavalla se on välillä niinku jopa semmosta **terapiaa** että et sen avulla niinku saa purettua joitaki tunteita ja tuntemuksia ja ne ku ne **kirjottaa** paperille nii niinniin **jotenki selkeytyy omatki ajatukset** siitä (Anne)

Anne kuvaa mentaalisen toiminnan, *ajatusten selkeytymisen*, tapahtuvan kirjoittamisen kautta. Kirjoittaa-verbi on prosessityypiltään materiaallinen ja viittaa siis konkreettiseen tekemiseen: opettaja kirjoittaa ajatuksiaan ylös joko paperille tai sähköisesti. Mentaalinen prosessi eli *ajatusten selkeytyminen* tapahtuu kirjoittamistoiminnan ohella ikään kuin itsestään. Ajatukset siis selkeytyvät ilman niiden aktiivista työstämistä, kirjoittamisen keinoin.

Annen sananvalinta *terapia* kuvaa luovan kirjoittamisen vaikutukset myönteisinä yksilön hyvinvoinnin näkökulmasta. Samankaltaisista voimaantumisen teemoista puhuu myös Amanda. Esimerkissä 23 hän pohtii, miten oma käsitys luovasta kirjoittamisesta on muotoutunut:

- 23) työn tekeminen on on sitä avartanu tosi paljon ja se niinku kirjottamisen opettaminen ylipäänsä niinku se että sit siinä näkee että millon **tarvitaan** semmosta jotain **lempeää luovaa luovan kirjottamisen tuulta** niinku avuksi siihen että **saadaan** joku asia tehtyä (Amanda)

Amanda kuvaa luovaa kirjoittamista metaforisesti *lempeänä tuulena*, jota voidaan tarvittaessa käyttää keinona muiden tavoitteiden saavuttamiseen. Verbin passiivimuotojen *tarvitaan* ja *saadaan* käyttö on valinta, jonka seurauksena subjekti, tässä tilanteessa oppilas, jää taka-alalle (VISK § 1313). Opettaja siis siirtää kielellisin keinoin huomion oppilaan työskentelyn sijaan luokkahuonetilanteeseen: luovan kirjoittamisen avulla haastavistakin tilanteista päästään yli ja saavutetaan tavoitteet.

Luovan kirjoittamisen taidosta on siis Amandan ja Annen mukaan hyötyä sekä erilaisten tavoitteiden saavuttamisessa että henkilökohtaisten ajatteluprosessien tukemisessa. Aava (esimerkki 24) puolestaan ei näe luovan kirjoittamisen taitoa itsessään hyödyllisenä *kovinkaan monelle*, mutta sen keinoin on mahdollista oppia muita hyödyllisiä taitoja:

- 24) vaikkei luovan kirjottamisen taitoo **tarviis** elämässään kovinkaan moni oppilas **välttämättä** niin sitä **luovan ajattelun taitoo ne varmasti tarvii**. just se luova

kirjottaminen purkaa sit ehkä sitä sitä niinku sieltä lisää että osaa ajatellakin luovasti jos **treenaa** sitä luovaa kirjoittamista (Aava)

Aavan mukaan luova kirjoittaminen siis kehittää luovaa ajattelua, jota oppilaat elämässään *varmasti* tarvitsevat. Käsitys siitä, ettei luovaa kirjoittamista tarvita, on horjuva. Episteemisesti modaaliset ilmaukset, kuten verbin konditionaalimuoto *tarviis* sekä adverbi *välttämättä*, ilmaisevat epävarmuutta (VISK § 1556). Modaalinen adverbi *välttämättä* on tässä lauseessa kiellon vaikutuksen alaisena (VISK § 1614) ja ilmaisee siis Aavan käsitysten horjuvuutta. Luova kirjoittaminen näyttäytyy opittavana taitona, sillä sitä voi *treenata* eli harjoitella tai harjoittaa (KS s.v. *treenata*) kuten vaikkapa jotain urheilulajia. *Treenata*-verbi onkin prosessityypiltään materiaallinen viitatessaan konkreettiseen tekemiseen.

Treenaaminen on tärkeää, jotta luovan kirjoittamisen hyödyt tulevat näkyviksi. Paitsi harjoittelemalla myös asennetta muuttamalla voidaan saada hyödynnettyä luovan kirjoittamisen tarjoamat mahdollisuudet (esimerkki 25):

- 25) semmonen itsekritiikin hölläminen ja se että huomaa et **itsessä on niitä sanoja** ja että ne saa käyttöön. mut et siinä pitää se on monen semmonen **asennetason nik-sahdus** mikä siellä pitää niinku mikä se parhaimmillaan antaa (Amanda)

Inessiivimuoto *itsessä* kuvaa tässä tapauksessa elollisen olion ominaisuutta (VISK § 987). Amandan mukaan jokaisella meistä on siis luovassa kirjoittamisessa tarvittavia ajatuksia ja sisältöjä, joiden hyödyntäminen vaatii kuitenkin muutosta asenteessa.

Yhteenvedon voidaan todeta, että hyötydiskurssi esiintyy eri näkökulmista Aavan, Amandan ja Annen puheessa. Armi puolestaan ei tuo esiin luovan kirjoittamisen merkitystä taitona, vaikka toteaakin yleisellä tasolla, että ”kirjottamaan oppii vain kirjottamalla ja kaikenlainen kirjottaminen on hyödyksi”.

Haastava opetus -diskurssi

Luovan kirjoittamisen opetuksen haasteina opettajien puheessa heijastuvat koulun kiireinen arki sekä oppilaiden suhtautuminen luovaan kirjoittamiseen. Äidinkielen opettajien mukaan erot oppilaiden välillä ovat suuria: joillekin oppilaille luovan tekstin tuottaminen on helppoa ja luontevaa, toisille se puolestaan

tuottaa suuria vaikeuksia. Äidinkielen opettajat painottavat puheessaan kirjoittamisen haasteita. Erityisesti tekstin aloittamisen kynnyks voi olla korkea. Amanda kuvailee aloittamisen vaikeutta esimerkissä 26:

- 26) osa on silleen **tyrmistyneitä** tietysti ja ja niinku sit niitä **pitää** niinku selkeesti lähtee niinku **näyttää et miten se rima sitte lasketaan** et niinku alaspäin et ei tarvii yrittää mitään. joillakin voi jotkut voi innostua ihan hirveesti et ku on on todella paljon hyviä kirjottajia peruskoulussa et ne kirjottavat erittäin hyvin. ja sitten on niitä joille se on niinkun joko ne on taidollisesti heikkoja tai sit niil on semmonen **tulppa** et ne ei vaan jotenki et siin on semmonen **este** joku nii se vaihtelee tosi paljon. et hyvin heterogeeninen se vastaanotto (Amanda)

Sananvalinnat *tyrmistyä*, *tulppa* ja *este* ilmentävät kirjoittamisen aloittamisen haasteita. Opettajan tulee ottaa aktiivinen rooli, jotta oppilaat pääsevät tekemisessä alkuun. Armi kuvaa tilannetta metaforisesti *riman laskemisena*, joka opettajan *pitää selkeesti lähtee näyttää*. Kyseessä on nollapersoonainen nesessiivilause, jota käytetään itsestä puhuessa ja ilmaistaessa yksikön ensimmäistä persoonaa (VISK § 1354). Opettajan voi siis tulkita tarkoittavan itseään: hänen on näytettävä oppilaille esimerkki riman laskemisesta. Dynaamisesti modaalinen apuverbi *pitää* merkitsee pakkoa toimia tietyllä tavalla (VISK § 1554). Opettaja siis kokee oman roolinsa välttämättömänä oppilaiden työskentelyn alkuun saattamiseksi. Myös Anne (esimerkki 27) on kiinnittänyt huomiota aloittamisen vaikeuteen:

- 27) jotenki joskus tuntuu että joku porukka vähän niinku **säikähtää** sitä et luova kirjoittaminen tarkoittaa sitä et pitää olla nyt **hirveen** inspiroitunut ja **hervittävän** kekseliäs ja luova (Anne)

Anne kuvailee oppilaiden reaktiota mentaaliseen prosessityyppiin kuuluvan *säikähtää*-verbin avulla. Oppilaat voivat luulla, että heiltä edellytetään kekseliäisyyttä ja luovuutta. Intensiteettisana *hirveen* vahvistaa ilmaisun astetta ja tässä tapauksessa kuvaa oppilaiden käsityksiä siitä, että tehtävälle on asetettu korkeat odotukset (VISK § 666). Puheessaan opettaja kuitenkin implikoi, että näin ei ole. Intensiteettisanat viestivät, että oppilaiden voimakkaat odotukset eivät välttämättä vastaa todellisuutta.

Aloittamisen ja työskentelyn haasteita kuvaavat myös Aava ja Armi. Aava käyttää tilanteita kuvaillessaan verbejä *vinkua*, *ärsyttää*, *ahdistaa* ja *risoa*. Armin mukaan joillekin nuorille *mikä tahansa kirjoittaminen on ihan tuskaa*. Voimakkaat sananvalinnat viestivät (luovan) kirjoittamisen opetuksen pulmista. Annen

(esimerkki 28) mielestä oppilaiden taidot voivat kuitenkin olla paremmat kuin he itse uskovat, mikäli he uskaltavat heittäytyä tekemisen pariin:

28) monesti tuntuu että nuoret on kauheen semmosia- tai kauheen moni nuori **kuvittelee** et he ei osaa kirjoittaa (Anne)

Anne antaa ymmärtää, että oppilaiden käsitys omasta kirjoitustaidostaan ei ole realistinen. Verbivalintana *kuvitella* on mentaalinen ja viestii, että nuoret muodostavat mielikuvia omasta kirjoittajuudestaan (KS s.v. *kuvitella*). Mielikuvat eivät kuitenkaan välttämättä ole todenmukaisia.

Opetuksen kannalta olennaista olisikin tukea oppilaita pääsemään yli ahdistuksesta. Äidinkielen opettajat ovat löytäneet keinoja kirjoittamiseen kannustamiseen, mutta esteenä voivat olla esimerkiksi rajalliset resurssit (esimerkki 29):

29) kun meit on siellä monesti siis se **yksi aikuinen** ja vaikka meitä olisikin kaksi niin sen pitäisi olla joku joka tietää miten luovaa kirjoittamista opetetaan et se on ihan sama et jos aina sanotaan että käytä samanaikaisopettajaa nii se on **ihan sama** et vetäsenks mä tuolta jonkun bilsanopettajan sinne mun kanssa ku ei se oo se juttu. et se pitää tuntee se niinku se mitä siin tehdään ja ne ja ne mitä siin haetaan ja miten se niinku toimii se se systeemi. et siellä ollaan yksin ja aika loppuu -- se semmonen että me oltas yhdessä luomassa niitä asioita ja ja niinku ne saisi te vapaasti niinku semmosta hellää niinku myötätuulta siihe omaan kirjoittamiseen silleen tasasesti nii se on **vaikee toteuttaa yksin** siellä luokassa (Amanda)

Amanda kuvaa omaa riittämättömyyden tunnettaan. Aikaa kaikkien oppilaiden tukemiseen ei ole, sillä Amandan on toimittava yksin. Luovan kirjoittamisen pedagogiikka vaatii ammattitaitoa, jota muiden aineiden opettajilla ei ole, vaan heidän mahdollinen läsnäolonsa luokassa on *ihan sama*. Intensiivipartikkelin *ihan* käyttö ilmaisee ominaisuuden astetta (VISK § 854) ja viestii voimakasta suhtautumista käsiteltäviin teemoihin: kiireeseen ja tuen tarpeisiin.

Myös Aava ja Anne nostavat puheessaan esiin arjen kiireen. Aava (esimerkki 30) kuvaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyviä haasteita yleisellä tasolla:

30) täs on äikässä on **hirveesti** sisältöjä ni välillä tulee sitte se niinku **arjen paahteessa** semmone **sokeuski** (Aava)

Sananvalinnat *arjen paahte* ja *sokeus* kuvaavat opettajan kokemusta koulun arjesta. Kvanttoriadverbi *hirveesti* ilmaisee äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjen suurta määrää (VISK § 657). Armin mukaan kiire on syy sille,

miksi oppitunneilla ei tehdä luovan kirjoittamisen harjoituksia. Lisäksi hän nostaa esiin kokemuksen puutteen (esimerkit 31 ja 32):

- 31) **emme ennätä** niinku normaalien oppituntien puitteissa tehdä tätä luovaa kirjoittamista nii sit meil on erikseen semmonen luova kirjoittaminen (Armi)
- 32) mää nyt ehkä vähän sitte kyllä haluaisin sitä lisätä sitä kirjoittamista ja vaikka sitä luovaa kirjoittamista mutta tota mä en tiiä onko tää **puolustus vai tekosyy** on ehkä se et mä oon kuitenkin tässä työssä ollu vielä aika vähän aikaa et tää on nytte mun kolmas lukuvuosi tässä hommassa (Armi)

Verbivalinta *ennättää* liittyy konkreettiseen tekemiseen ja kuuluu siis materiaaliseen prosessityyppiin. Monikkomuodolla Armi voi viitata joko opettajaan ja hänen omaan luokkaansa tai kaikkiin kyseisen koulun äidinkielen opettajiin, jolloin sisältöjen karsiminen näyttäytyy laajempänä ilmiönä. Armin omilla oppitunneilla luovan kirjoittamisen osuus on pieni, ja hän arvelee tämän johtuvan vähäisestä opettajankokemuksestaan. Ilmaus *puolustus vai tekosyy* viittaa kuitenkin siihen, että opettaja tietää voivansa omalla toiminnallaan vaikuttaa opetuksen toteuttamiseen.

Armia lukuun ottamatta äidinkielen opettajat viittaavat pääosin itsestään riippumattomiin syihin puhuessaan opetuksen haasteista ja luovan kirjoittamisen vähäisestä määrästä. Merkittävimpinä opetusta estävinä tai hidastavina tekijöinä näyttäytyvät kiire ja oppilaiden asennoituminen. Opettajien puheessa kiireen aiheuttavat luokkahuoneen ulkopuoliset tekijät, esimerkiksi opetussuunnitelman sisältöjen määrä tai ohjausresurssit, joihin opettaja ei voi vaikuttaa. Oppilaiden suhtautumista kirjoittamiseen kuvaillaan voimakkain verbivalinnoin (*vin-kua, säikähtää, tyrmistyä*), kiirettä puolestaan tuodaan näkyväksi esimerkiksi metaforan keinoin (*arjen paahde*).

Luovuuden jatkumo -diskurssi

Luovuuden jatkumo -diskurssissa luovaa kirjoittamista määritellään suhteessa asiapitoisten tekstien kirjoittamiseen. Luovuus ja kirjoittamisen luova ulottuvuus rakennetaan vastakkainasettelujen kautta, ja luovuuden vastakohtana nähdään asiatekstit ja arkinen toiminta. Käsitys luovien ja asiapitoisten tekstien

erillisyydestä on vahvin Aavalla. Myös Anne ja Armi kuvaavat näiden tekstimaailmojen erillisyyttä, vaikka haastattelun aikana Armi alkaakin kyseenalaistaa omaa käsitystään. Amandan puheessa selkeää kahtiajakoa ei esiinny, vaan hän ymmärtää luovan kirjoittamisen olevan ”metodi tietyllä lailla eikä semmonen oma aine”.

Kaikki äidinkielen opettajat tuovat ilmi joitakin vastakkainasetteluja, joissa luovaan ja asiapitoiseen kirjoittamiseen liitetään toisistaan erillisiä piirteitä. Taulukko 4 kuvaa tätä kahtiajakoa:

Taulukko 4. Luovaan ja asiapitoiseen kirjoittamiseen liitettyjä ilmauksia.

Opettaja	Luovuus	Asiapitoisuus
Aava	Tarinallisuus	Asiallisempi teksti
Aava	Kokeilu	Fakta
Aava	Elävä kielenkäyttö	Puisevat asiatekstit
Aava	Omat toiveet ja ajatukset	Arki
Aava	Taiteellinen luovuus	Arkiluovuus
Amanda	Luovat sisällöt	Kielioppivetoisuus
Anne	Alakoulu	Yläkoulu
Armi	Kielikuvat ja vertaukset	Ei niin kuvaannollinen
Armi	Fiktiivisesti tuotettu	Tietopohjainen

Taulukossa 4 rakentuu kokonaiskuva siitä, miten äidinkielen opettajat rakentavat eroa kirjoittamisen eri ulottuvuuksien välille. Osa vastakkainasetteluista on neutraaleja, kuten Aavan mainitsemat *kokeilu* ja *fakta* tai *taiteellinen luovuus* ja *arkiluovuus*. Joissakin vastakkainasetteluissa asiapitoiseen kirjoittamiseen liitetyt piirteet saavat kuitenkin kielteisiä merkityksiä: esimerkiksi Aavan sananvalinta *puiseva* on negatiivissävytteinen. Armin puheessa esiintynyt asiatekstien kuvaaminen negation kautta *ei niin kuvannollisena* viestii, että luova kirjoittaminen pitää sisällään erilaisia ilmaisukeinoja asiakirjoittamiseen verrattuna. Samoin Aavan käyttämä komparatiivimuoto *asiallisempi* kuvaa tekstimaailmojen erilaista luonnetta.

Kirjoittamisen luovaan puoleen liitetyt sananvalinnat ovat joko neutraaleja tai sävyiltään myönteisiksi tulkittavia. Esimerkiksi Aavan puheessa esiintynyt

elävä kielenkäyttö saa myönteisiä merkityksiä, kuten pirteä, virkeä tai vilkas (KS s.v. *elävä*), sillä sen vastinparina esiintyy aiemmin mainittu *puisevuus*.

Sanatason lisäksi äidinkielen opettajat asettavat luovan ja asiapitoisen kirjoittamisen vastakkain myös opetuksen sisältöjä kuvaillessaan. Anne näkee nämä kaksi ulottuvuutta erillisinä, ja hän on havainnut käsityksen heijastuvan myös käytännön opetustyöhön (esimerkki 33):

- 33) mä esimerkiks kasi ja ysiluokkalaisille tosi vähän **otan** mitään luovaa kirjottamista **enää**. siellä on kuitenkin tosi paljon sitä semmosta asiakirjottamista ja sit niihin **en oo** ehkä **hoksannu** ees koskaan yhdistää sitä luovaa kirjottamista (Anne)

Anne puhuu itsestään yksikön 1.persoonassa, mikä korostaa hänen aktiivista rooliaan valintojen tekijänä. *Hoksata*-verbi on prosessityypiltään mentaalinen eli se viestii opettajan kognitiivisista toiminnoista. Luova kirjoittaminen ei ole jäänyt sivuun esimerkiksi olosuhteiden pakosta vaan opettajalla on valta vaikuttaa siihen, missä määrin näitä sisältöjä yhdistetään. Määrää ilmaisevat adverbrit *vähän* ja *tosi paljon* kuvaavat opetuksen painotuksia luovan ja asiakirjoittamisen välillä. Partikkeli *enää* ilmaisee käsiteltävän asian, luovan kirjoittamisen opetuksen, suhdetta aiempaan tilanteeseen: luova kirjoittaminen on vähentynyt ajan saatossa (VISK § 1518). Vielä alakoulussa ja 7. luokalla sille on ollut äidinkielen opetuksessa tilaa, mutta yläkoulun loppua kohden painotus on siirtynyt asiakirjoittamiseen.

Armi esittää tekstimaailmat erillisinä reflektoidessaan omaa suhdettaan luovaan kirjoittamiseen. Esimerkissä 34 hän myös pyrkii asemoimaan omaa kirjoittajuuttaan kahden ulottuvuuden, luovan ja asiapitoisen kirjoittamisen, välillä:

- 34) mä oon siis ite tykänny niinku pienempänä tosi paljon ja vielä ehkä yläkouluiässäkin tykkäsin niinku **niin sanotusti luovasta kirjottamisesta** mutta niinkun nykysin sitten ehkä enemmän se menee siihen asiapitoseen kirjottamiseen et eh- kokisin että en oo kovin luova kirjottaja jos ite **pitäs ryhtyä luovaks kirjottajaks** tässä nii ei varmaan syntys kovin kummosta tekstiä että enemmän se asiatekstuoli ehkä hallussa (Armi)

Adverbi *niin* ja sanoa-verbin partisiippimuoto *sanottu* muodostavat kiteytyneen ilmauksen, jota voidaan käyttää joko viestimässä vähättelevää suhtautumista tai kertomassa, että seuraava ilmaus voi olla kuulijalle outo (KS s.v. *sanottu*). Tässä tapauksessa kyseinen ilmaus problematisoi luovan kirjoittamisen määrittelyä. Myöhemmin ajatus luovaksi kirjoittajaksi *ryhtymisestä* ja asiatekstien

hallinnasta antaa kuitenkin ymmärtää, että Armi näkee nämä ulottuvuudet pääosin erillisinä. *Ryhdyä* on prosessityypiltään materiaallinen verbi eli opettaja uskoo voivansa konkreettisen tekemisen kautta tulla luovaksi kirjoittajaksi. Toisaalta Armi ajattelee, että ryhtymisestä huolimatta hän ei saisi aikaan *kovin kummosta tekstiä*.

Tämän tutkimuksen äidinkielen opettajille ominainen luovan ja asiakirjoittamisen näkeminen erillisenä heijastelee opetussuunnitelman diskurssia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti tekstivalikoimaa laajennetaan vuosiluokilla 7–9 työelämä- ja opiskelutekstien sekä yhteiskunnassa tarvittavien tekstien suuntaan (Opetushallitus 2014: 288). Tämä tekstiulottuvuus voi näyttäytyä äidinkielen opettajille erillisenä kokonaisuutena, sillä aiemmin opetuksen painotus on ollut luovemmissa teksteissä. Anne (esimerkki 35) ja Aava (esimerkki 36) pohtivatkin ala- ja yläkoulun tekstimaailmojen eroja:

- 35) mä **luulen** että alakoulussa kirjoitetaan aika paljonkin kaikkea tarinoita mut että sitten yläkoulussa oikeestaan niinku se jää jämähtää siihe seiskaluokkaan et et se semmonen luovin kirjottamistapa. mut toisaalta taas sitte et sit ku kasilla ja ysillä tulee aika paljon tätä asiakirjakirjaharjoittelua ja asiategstin harjoittelemista (Anne)
- 36) varsinki seiskat lähtee aika hyvin vielä ku heil on **varmaan** se alakoulun semmonen tietynlainen tarinallisuus vielä kirjottamisessa mukana nii heille se on **ehkä** semmone et jes mä ehkä osaan tätä vähän et niil on semmonen hyvä luottamus itteensä (Aava)

Vaikka äidinkielen opettajien puheesta välittyy kahtiajako luovien ja asiapitoisten tekstien välillä eri kouluasteilla, kumpikin opettaja viestii myös epävarmuutta. Verbivalinta *luulla* ilmaisee puhujan kognitiivista suhtautumistaan lauseen sisältöön (VISK § 461) ja on siis prosessityypiltään mentaalinen. *Luuleminen* voi tarkoittaa esimerkiksi uskomista, olettamista tai arvelua (KS s.v. *luulla*), eli tässä tapauksessa Anne arvelee alakoulussa kirjoitettavan tarinoita. Aavan epävarmuus puolestaan ilmenee adverbina *varmaan* (esim. luultavasti, arvatenkin) ja adverbiaalina *ehkä* (mahdollisesti, kenties, kukaties) (KS s.v. *varmaan, ehkä*). Aava kuvaa esimerkissä 37 myös ristiriitaa omien toiveidensa ja ajatustensa sekä arjen välillä. Hän odotti pääsevänsä toteuttamaan monipuolista opetusta, mikä ei kuitenkaan käytännön työssä ole osoittautunut mahdolliseksi:

- 37) sen näkee kyllä oppilaistakin että ne kirjoittaa aika vähän nykyään ja se mitä ne kirjoittaa niin ei oo välttämättä kauhean niinkun kauhean viimeisteltyä hiottua tekstiä et monella puuttuu se varmuus siitä kirjottamisesta nii ehkä se kun näkee sen arkitason

oikeasti niin myös **madaltaa sitä omaa rimaa** -- ehkä se **työelämä** konkreettisesti auttaa näkemään just niinku sen että kuinka **kuinka luovaa voi teettää** ja nii just se että omat toiveet ja ajatukset oli ehkä alkuun **korkealentoisempia** kuin mikä nyt sitten arjessa on mahdollista mut eihän mikään estä yrittämästä tietenkään (Aava)

Aava on joutunut tekemään valinnan luovien ja asiapitoisten tekstien välillä. Hän kuvaa oman ajattelunsa muutosta metaforisesti *riman madaltamisena*, sillä aiemmat odotukset opetuksen suhteen eivät ole toteutuneet. Luovat ja asiapitoiset tekstit eivät näyttäytytä täysin erillisinä vaan muodostavat jatkumon. Tätä ilmentää kysymys ”kuinka luovaa voi teettää”. Kysymys on deonttisesti modaalinen (VISK § 1554): opettaja arvioi luovan kirjoittamisen toteuttamismahdollisuuksia luokassa. *Kuinka* ilmaisee määrää tai ominaisuuden astetta (KS s.v. *kuinka*), joten opettaja ei siis näe kirjoittamisen jakautuvan selkeästi luovaan ja asiapitoiseen. Käsitys on vahva, sillä Aava on tuonut sen esiin jo aiemmin haastattelussa (esimerkki 38):

38) oikeestaan **vaan** semmoset niinkun tiukan asiapitoiset ja muodoltaan rajatut tekstit jättäsin luovan ulkopuolelle täysin **mutta** tota aika monessa asiapitoisessakin voi pikusen siellä hyödyntää niitä (Aava)

Aava siis ajattelee oman käsityksensä luovasta kirjoittamisesta olevan laaja: adverbi *vaan* (ark. vain; esim. pelkästään, ainoastaan) ilmaisee rajoitusta (KS s.v. *vaan, vain*). Aava antaa ymmärtää, että hän jättää luovan kirjoittamisen ulkopuolelle ainoastaan pienen osan teksteistä. Kuten aiemmin tuli ilmi, luovan ja asiapitoisen kirjoittamisen raja ei ole ehdoton. Rinnastuskonjunktion *mutta* avulla ilmaistaan poikkeussuhdetta eli aiemmin ilmaistulle yleistykselle esitetään rajaus (VISK § 1109). Tässä tapauksessa poikkeussuhteen avulla annetaan toinen näkökulma tiukalle määrittelylle: vaikka jotkut tekstit jäisivät luovan kirjoittamisen ulkopuolelle, niidenkin kohdalla voisi olla mahdollista toimia luovasti.

Näkemyks kirjoittamisesta jatkumona luovan ja asiapitoisen välillä heijastuu myös Annen (esimerkki 39) puheessa. Päiväkirjatekstistä kertoessaan hän määrittelee päiväkirjan kirjoittamisen olevan *jo jonkun tason* luovaa kirjoittamista. Päiväkirja genrenä siis sijoittuu jonnekin luovan ja asiapitoisen välimaastoon:

39) kyllä mä nyt kannustan aina siihen että kirjottasivat päiväkirjaa ja ku lähtevät reisuun et kirjottasivat matkapäiväkirjaa. periaatteessa seki tavallaan **jo jonkun tason** luovaa kirjottamista (Anne)

Armi puolestaan pohtii (esimerkki 40) asiaa paitsi tekstilajien myös tekstin tuottamisen näkökulmasta. Ajatus luovien ja asiapitoisten tekstien kirjoittamisen eroista ei ole mustavalkoinen, mitä Armi ilmaisee leksikaalisesti komparatiivimuodon *enemmän* avulla (VISK § 634). Sekä luovien että asiatekstien tuottamisen taustalla on samankaltainen prosessi:

- 40) jotenki mä niinku e- er- erotan sen siitä asiakirjottamisesta vaikka tavallaan niinku kyllähän se asiakirjottaminenkin voi olla luovaa mut ehkä mä kuitenkin niinku näkisin sit et se on **enemmän** sellasta niinku öö **fiktiivisesti tuotettua tekstiä** ku sitä **tietopohjasta asiatekstiä**. mutta joo vähän hankala koska tavallaan kyllähän sä luot sitä asiapohjastakin tekstiä (Armi)

Vaikka aineenopettajat esittävät puheessaan useita vastakkainasetteluja luovan ja asiapitoisen kirjoittamisen välillä, käsitys tekstimaailmojen eroista ei ole mustavalkoinen. Nämä kaksi kirjoittamisen ulottuvuutta näyttävätkin muodostavan eräänlaisen jatkumon, jolle tekstit on mahdollista sijoittaa. Jatkumoajatelusta viestii esimerkiksi adjektiivin paljon komparatiivimuoto *enemmän* tai kysymys *kuinka luovaa voi teettää*.

Kyseenalaistava diskurssi

Äidinkielen opettajat pohtivat puheessaan luovan kirjoittamisen määrittelyn mielekkyyttä, ja myös luovan kirjoittamisen opetuksen merkitys näyttäytyy kriittisessä valossa. Esimerkissä 41 Aava reflektoi omaa kirjoittajuuttaan:

- 41) monesti ahdistuin asiatekstien kirjottamisesta ja se on niinku luova kirjottaminen oli se eniten lähellä omaa sydäntä mut et sit niinkun mitä pidemmälle on mennyt opinnoissa ja töissä nii sitte on on oikeestaan joutunu vähän jättää sitä syrjään koska on niin monta muuta sellasta tekstilajia jotka tavallaan **ajaa sen ohi** et sellasia niinkun **arjessa tarvittavia tekstilajeja** ollu pakko käyttää vähän enemmän sit kumminki opetustyössä (Aava)

Käsitys asiateksteistä *arjessa tarvittavina* implikoi luovan kirjoittamisen vähäisempää arvoa. Lisäksi Aava kuvaa metaforisesti luovien tekstien *ajavan ohi* arjessa tarvittavista tekstilajeista. Arjen näkökulmasta luova kirjoittaminen näyttää siis vähemmän tarpeellisena. Armi puolestaan näkee erilaiset kirjoittamisen tavat samanarvoisina, vaikka hänen opetuksensa ei juurikaan pidä sisällään luovaa kirjoittamista (esimerkit 42 ja 43):

- 42) mulla oli yks semmonen ihan selkeesti niinku luovan kirjottamisen harjotus mikä minkä mä nyt lasken tähän tähän niinku mun **omaan määritelmään** niin tota mut valitettavasti sitten ku aikataulu on niin tiukka nii mä en oo kerinny sitä aina toteuttaa ja voi olla että nyt sitte niin se jää tänäkin vuonna välistä (Armi)
- 43) kaikki tavallaan **kaikki kirjottaminen on yhtä tärkeätä** ikään ku että ei erotella että nyt on tätä luovaa (Armi)

Armi erottaa kielellisesti *oman määritelmänsä* muista luovan kirjoittamisen määritelmistä, mikä voi viestiä esimerkiksi epävarmuudesta. Kielellisen valinnan taustalla voi olla myös tieto siitä, että hänen oma luovan kirjoittamisen määritelmänsä on kapeampi kuin jotkin muut määritelmät. Toisessa aineisto-otteessa (esimerkki 43) partikkeli *yhtä* ilmaisee leksikaalisesti asteen samuutta (VISK § 634). Luova kirjoittaminen on siis samanarvoista kuin kaikki muu kirjoittaminen eikä sitä (ainakaan tietoisesti) nähdä irrallisena muista sisällöistä.

Amanda suhtautuu kriittisesti luovan kirjoittamisen määrittelyyn ylipäänsä, ja hän tarkastelisi kirjoittamista mieluiten kokonaisuutena. Esimerkissä 44 Amanda miettii, miten luovan kirjoittamisen käsitettä voisi lähteä rajaamaan. Esimerkissä 45 hän pohtii määrittelyn mielekkyyttä yleisemmällä tasolla yritetyään kuvailla luovan kirjoittamisen ja sanataiteen eroja:

- 44) jos tosta rupee jotain raja-aitoja rakentelee nii sit ne on aina vähän semmosii **teennäisiä** kun kyse on kuitenkin **tämmösestä aiheesta** -- tää on niin just **tapauskohtasta** ja näi et en en sanois että joku ei kuulu. et se on niin semmonen moninainen ja näkökulmasta riippuen (Amanda)
- 45) nää on niin nää käsitteet **hankalia** kun nää on niin **laajoja** -- **tarvinneeko** edes että onks se niinku se et ne on vaan meille niinku tosi ihana asia jolle on useampia tapoja selittää sitä. ja se et kun se **konteksti** vaihtuu aina et mikä käsite ja mikä sopii siihen parhaiten (Amanda)

Sananvalinnat *tapauskohtaisuus*, *hankala* ja *laaja* kuvaavat määrittelyn haasteita. Amandan mukaan käsitteen mahdollinen rajaaminen olisi luonnotonta ja tuntuisi väkisin tehdyltä (KS s.v. *teennäinen*), sillä myös kontekstilla on merkitystä käsitteiden käyttöön. Määrittelyn kyseenalaistaa myös Amandan epistemisesti modaalinen verbivalinta *tarvinneeko* (VISK § 1556). Kysymyslauseissa potentiaali ilmaisee puhujan epäröivää tai epäilevää suhtautumista (VISK § 1598) eli tässä tapauksessa Amanda suhtautuu epäillen määrittelyn hyödyllisyyteen.

Puheessaan äidinkielen opettajat siis kritisoivat luovan kirjoittamisen näkemistä erillisenä osa-alueena sekä pohtivat kriittisesti opetuksen merkitystä.

Mikäli sisältöjä on karsittava, asiapitoiset tekstit voidaan asettaa etusijalle luovaan kirjoittamiseen nähden, mistä viestii esimerkiksi ilmaus *arjessa tarvittava*.

6.2.2 Luokanopettajat

Luokanopettajien puheeseen rakentuu neljä erilaista luovan kirjoittamisen diskurssia, joista kolme on sisällöltään samankaltaisia kuin äidinkielen opettajilla. Nämä kolme diskurssia olen nimennyt samoin kuin aineenopettajien kohdalla: vapausdiskurssi, hyötydiskurssi sekä haastava opetus -diskurssi. On toki huomioitava, että diskurssien sisällä esiintyy aina pieniä merkitys- ja painotuseroja sekä yksittäisten opettajien välillä että ryhmäkohtaisesti.

Neljännen, luokan- ja sanataiteen opettajille ominaisen diskurssin olen nimennyt nautintodiskurssiksi. Äidinkielen opettajien käsityksissä tämä diskurssi ei noussut keskiöön, vaikka haastatteluissa esiintyi yksittäisiä tekemisen iloon viittaavia mainintoja. Äidinkielen opettajille ominaisia luovuuden jatkumo -diskurssia sekä kyseenalaistavaa diskurssia puolestaan ei luokanopettajien puheessa juuri esiinny. Ainoastaan Lilja kritisoi luovan kirjoittamisen ja sanataiteen määrittelyn mielekkyyttä. Lisäksi Leenan sekä Lotan puheesta heijastuu käsitteiden rajaamisen yhteydessä luovuuden jatkumo -diskurssi. Opettajaryhmän tasolla nämä diskurssit eivät kuitenkaan nouse merkittäviksi.

Vapausdiskurssi

Kaikki luokanopettajat käyttävät joko adjektiivisia *vapaa*, substantiivisia *vapaus* tai verbiä *vapautua* kirjoittamistoiminnasta puhuessaan. Leena, Lilja ja Lotta puhuvat kirjoittamisen vapaasta ulottuvuudesta oman opetuksensa yhteydessä, Loviisa puolestaan oman kirjoittajuutensa muutosta pohtiessaan (esimerkki 46):

46) **ilmaisu** on niinku semmosta **helpompaa ja vapaampaa** kun **ehkä** silloin alkuaikoina kun tätä uraa alotteli niin niin tota se se on **ehkä monipuolisempaa ja vapaampaa se tuottaminen** (Loviisa)

Loviisa liittää vapauden sekä itseilmaisuuun että tekstien tuottamiseen. Hän kokee muuttuneensa kirjoittajana oman uransa aikana, mistä kertovat adjektiivien *helppo*, *vapaa* ja *monipuolinen* komparatiivimuodot sekä viittaus *alkuaikoihin*.

Adverbiaali *ehkä* ilmaisee kuitenkin episteemistä modaalisuutta (VISK § 1556). Loviisa ei esitä kirjoittajuutensa muutosta varmana vaan hän arvelee näin tapahtuneen.

Lotan puheessa heijastuu äidinkielen opettajillekin ominainen ajatus vapauden asteesta. Vapaus toteutuu suhteessa joihinkin muihin, asiapitoisempiin teksteihin. Lotta (esimerkki 47) kuvailee luovaa kirjoittamista seuraavasti:

47) jotenki mä **aattelen** että luova kirjottaminen olis sit **enemmän** semmosta vähän enemmän **sääntövapaata** (Lotta)

Lotta ymmärtää vapauden olevan perinteisistä oikeinkirjoitusta ja tekstilajia koskevista säännöistä irtautumista. Hän käyttää mentaaliseen prosessityyppiin kuuluvaa *ajatella*-verbiä kuvaillessaan omia käsityksiään. Vertailua johonkin toiseen kirjoittamisen tapaan ilmaisee adjektiivin paljon komparatiivimuoto *enemmän*. Kirjoittajalla on siis valtaa siihen, millaisia sääntöjä hän haluaa luoda ja noudattaa. Kirjoittajan roolia korostaa myös Leena (esimerkki 48):

48) luovassa kirjoituksessa ehkä se on se että sen **kirjoittajan ääni** tulee jollain lailla niinku kuuluviin tekstin kautta että se kirjottaa **omia ajatuksiaan** ehkä **omalla tavallaan** että jos miettii kirjailijoita niin ni niinku suomeahan voi kirjottaa miksei muitaki kieliä mutta suomea nii ni monella tavalla että on lyhyen lauseen ihmisiä ja sit on hirveen rönsyileviä puol sivua yhtä virkettä ja molemmat on niinku ihan yhtä hyviä tai toimivia (Leena)

Leena puhuu *kirjoittajan äänestä*, ja myös sana *oma* toistuu. *Oma* on pronominimainen adjektiivi (VISK § 1456), joka saa jonkin itsenäistä toimintaa tai asemaa korostavia merkityksiä, kuten riippumaton, vaikutteista vapaa tai henkilökohtainen (KS s.v. *oma*). Erilaiset, yksilöille ominaiset kirjoitustyyliä ovat Leenan mukaan *yhtä hyviä*.

Leenan puheessa vapausdiskurssi toistuu kirjoittajan vallan lisäksi kahdesta muustakin näkökulmasta. Esimerkeissä 49 ja 50 hän pohtii, millainen luovuus on hyväksyttyä ja millainen rooli ympäristöllä on yksilön luovuuden tukemisessa:

49) sillan kuuskyt seitkytluvun kansakoulussa oppikoulussa ehkä tommone luovuus ei ollu missää kovin hyvässä kurssissa että parasta luovuutta oli se ku istuit hiljaa ja kuuntelit. mutta **kirjottamine oli hyväksyttyä luovuutta** että et jos sä olit niinku vaikka ilmaisullisesti innokas tai tai niinku jotenki sellanen ulospäinsuuntautunut vauhtiveikko niin tota sitä pidettiin huonona mutta että kirjottamalla itteään sai ilmaista (Leena)

- 50) se luovuus on varsin kiva. se että miten **ympäristö siihen suhtautuu ja miten sitä kannustetaan** niinku sen sen luovuuden olemassaoloa tai sen ilmenemistä ni siitä siten tietysti **lähtee määräytymään** se että että tota mite se kelläki tulee el- esille ja miten sillä on tilaa elämässä (Leena)

Leenan omat koulukokemukset ovat ajalta, jolloin itsensä ilmaisun keinoja rajoitettiin. Kirjoittamista pidettiin kuitenkin jo tuolloin hyväksyttynä muotona itseilmaisuuksiin. Kenties omien kokemustensa vuoksi Leena nostaakin esiin ympäristön roolin luovuuden toteutumisessa. *Suhtautuminen* on mentaalista toimintaa, joka kuitenkin heijastuu yksilöön materiaalistien prosessien, kuten *kannustamisen*, kautta. Ympäristön merkitys korostuu puheessa kielellisin keinoin sille asetetun tekijyyden myötä: tässä esimerkissä ympäristöllä aktiivisena toimijana on valta vaikuttaa toimintaan ja saada tapahtumia aikaan (VISK § 912). Ympäristön vaikutuksesta luovuuden rooli yksilön elämässä *lähtee määräytymään*.

Lilja painottaa puheessaan opettajan roolia luovuuden etsijänä ja siihen kasvattajana (esimerkki 51):

- 51) **opettajana mä ajattelen** jotenki et on se tehtävä et yrittää niinku **auttaa lapsia huomaamaan et ne on luovia** (nauraa) ja ja niinku että antaa niille **mahollisuuksii** käyttää niinkö niitä taitoja. et jollakin se luovuus on ei ei ehkä tuu kirjallisesti niin selkeesti näkyville mut se voi olla vaikka jossaki **yhessä sanassa** (Lilja)

Liljan käsityksen mukaan jokainen oppilas on luova, mutta oppilaat eivät välttämättä itse ole vielä löytäneet luovuuttaan. Essiivilauseke *opettajana* ilmaisee tehtävän, jossa subjektin tarkoite (*mä*) toimii (VISK § 1260). Opettajan työssään Lilja siis auttaa lapsia löytämään oman luovuutensa. Kirjallinen luovuus ei ole kaikille oppilaille luontaista, mutta se on kuitenkin mahdollista löytää. Lilja ajattelee, että luovuus voi ilmetä jopa ainoastaan *yhessä sanassa*. Koska luovuus ei aina tule *selkeesti näkyville*, opettajalta vaaditaan herkkyyttä sen tunnistamiseen.

Luokanopettajat siis puhuvat kirjoittamisen vapaudesta itseilmaisun, tuottamisen, säännöistä irtautumisen sekä ympäristön tarjoaman tuen näkökulmista. Opettajalla on valtaa vaikuttaa siihen, millaisia mahdollisuuksia yksilöillä on toteuttaa omaa luovuuttaan. Vapauden kokemus voi olla oppilaalle merkityksellinen ja voimakas, mitä Leena kuvaa metaforaa apuna käyttäen: "lapsi vapautuu semmosesta kahleesta."

Hyötydiskurssi

Kaikki haastatellut luokanopettajat puhuvat luovasta kirjoittamisesta hyödyllisenä taitona. Merkittävimpiä sisältöjä hyödyn näkökulmasta ovat itseilmaisuus sekä kirjoittamisen terapeuttiset ulottuvuudet. Leena (esimerkki 52) ja Lotta (esimerkki 53) kuvailevat kirjoittamista terapiana seuraavissa aineisto-otteissa:

- 52) kirjeitä oon kirjottanu aina paljon sit ehkä semmosissa niinku **elämän kriisikohdissa** sitä ei voi ehkä luovaks kirjottamiseksi sanoo mutta öö niinku **jäsentää** ajatuksia kirjottamalla et silloin se on ollu ehkä tämmöne vähän niinku terapeuttinen on liian juhlallinen sana mut kuitenkin niinku omien oman pään sisäisen **sekamelskan selvitystä** (Leena)
- 53) se on mulle itellekki semmonen mukava keino purkaa ajatuksia että tykkään tykkään kirjottaa asioita ylös kun ne päässä pyörii. toki ei aina arki ihan mahdollista sitä mutta silloin kun mahdollistaa ja saa varastettua niitä hetkiä nii on kiva saada mmm **päästä pois niitä asioita pyörimästä** kirjottamisella (Lotta)

Luovan kirjoittamisen terapeuttiset merkitykset nousevat esiin opettajien pohtiessa omaa kirjoittajuuttaan. Leena korostaa kirjoittamisen merkitystä *elämän kriisikohdissa*. Sananvalintoina *jäsentäminen* ja *sekamelskan selvitys* painottavat kirjoittamisen merkitystä ajattelun kielentäjänä ja ovat materiaalisia prosesseja. Lotalle luova kirjoittaminen tarjoaa väylän saada ajatukset *päästä pois*, jolloin kirjoittamisen voidaan tulkita edistävän yksilön hyvinvointia. Myös Lilja (esimerkki 54) näkee kirjoittamisella olevan terapeuttisia vaikutuksia:

- 54) mä jotenki uskon siihen että siis kirjottamine on niinku **ajattelun väline** ja sitte ku kirjottaa niin saa tai mä ainaki saan niinku asiat jotenki järjestelmällisemmin niinkö **haltuun** et se sen **kirjottamisen kautta** ja ja sitte jos on tota jotain esimerkiks **tunteita haluu purkaa** ite niin kirjottelen joskus (Lilja)

Luova kirjoittaminen saa terapeuttisen merkityksen tunteiden purkamisen väylänä. Kirjoittamisen välineellinen merkitys korostuu paitsi Liljan sananvalinnassa *ajattelun väline* myös postposition *kautta* käyttönä. *Kirjoittamisen kautta* -ilmauksessa postpositio antaa kirjoittamiselle välineellisen merkityksen: kyseessä on tapa ottaa asiat *haltuun* (VISK § 689). Liljan käsitys kirjoittamisesta työvälineenä on voimakas, sillä hän tuo sen esiin myös luovan kirjoittamisen merkityksestä puhuessaan (esimerkki 55):

- 55) he saa ite vaikuttaa ja ja sitä **osallistamista** ja osallistumista ja ää ja sit jos tehdään yhdessä nii yhteistyötä ja ja siis kaikkia **välillisiä arvoja ja ja tavoitteita** ja sitte oikeesti just se että sä sä näät sen oman tuotoksen ku sä kirjoitat mitä tahansa. se ensimmäiset

jutut on ihan pieniä ja sit ne kasvaa -- ku me kirjoitetaan mitä tahansa nii kyl me käytetään sit tosi paljon aikaa siihen et me jaetaan ne. et se se **yhessä jakaminen** et se se et mitä ikinä sä teetki kirjoittamalla nii sil on merkityst (Lilja)

Luovan kirjoittamisen prosessin kautta oppilaat saavat osallisuuden kokemuksia, ja tuotosten jakaminen vahvistaa yhteisöllisyyden tunnetta luokassa. Lilja ei painota luovan kirjoittamisen itseisarvoista roolia, vaan työskentelyn kautta oppilaat toteuttavat *välillisiä* eli epäsuoria tavoitteita (KS s.v. *välillinen*). Lilja (esimerkki 56) ja Loviisa (esimerkki 57) korostavat lisäksi itseilmaisun merkitystä:

56) kyllähän ne niinkö siihen kasvaaki sitte ihan oikeesti että ne ne niinku oppii luottamaan siihen että tää niinku täst onnistutaan ja täst selvittää ja ja sitte ne uskaltaa myös niinku **avata sitä itseään**. sitte isompinahan ne on kuitenkin että kun ne voi kirjoittaa sitte jo aika aika syvällisiä juttuja jos se ilmapiiri on niinku sen sen olonen (Lilja)

57) se äidinkieli on kuitenkin sulla pitää olla tavallaan niinkun se kieli kieli mikä sun äidinkieles on nii se on se väline millä **sä pystyt ilmasee ittees** että tota mä aina ite aatelen näin et sä et voi olla **hyvä maailmankansalainen** jos sä et tunne juurias ja ja sitä kieltä jolla sä **operoit** niin mahdollisimman hyvin hyvin ja pysty sillä ilmasemaan iteäs (Loviisa)

Loviisa käyttää yksikön toista persoonaa *sä pystyt ilmasee* yleistävässä merkityksessä (VISK § 1365), eli itseilmaisun taito näyttäytyy tärkeänä meille kaikille. Myös Liljan käsitykset luovasta kirjoittamisesta *itsensä avaamisena* ja minäpystyvyyden tunteen voimistajana viestivät kirjoittamisen hyödyistä. Loviisa nostaa vielä esiin nimenomaan äidinkielen itseilmaisun keinona: maailmassa toimiesamme operoimme eli käytämme kieltä toiminnan materiaalina (KS s.v. *operoida*). *Operoida* viittaa konkreettiseen toimintaan ja on prosessityypiltään materiaallinen. Luova kirjoittaminen näyttäytyy hyödyllisenä, jotta opimme ilmaisemaan itseämme ja sitä kautta pystymme paremmin toimimaan tässä maailmassa.

Luokanopettajat näkevät siis luovan kirjoittamisen olevan hyödyllinen tapa purkaa ja käsitellä omia ajatuksia, mistä viestivät esimerkiksi verbit *jäsentää* ja *selvoittaa*. Lisäksi luovan kirjoittamisen harjoituksia tekemällä voidaan luokkatilanteissa lisätä esimerkiksi yhteisöllisyyttä ja oppilaiden osallisuuden kokemuksia.

Haastava opetus -diskurssi

Haastava opetus -diskurssi ei esiinny luokanopettajien puheessa yhtä voimakkaana kuin äidinkielen opettajien kohdalla, mutta nousee kuitenkin selkeästi esiin kaikkien paitsi Liljan puheessa. Voimakkaimmin oppilaiden kirjoitusahdistuksesta puhuu Leena. Hän kokee, että oppilaiden suhtautuminen kirjoittamiseen on muuttunut hänen uransa aikana (esimerkki 58):

- 58) semmonen uusi ilmiö nyt tullu että lapsia **ahistaa** se että niinku lapsi voi saaha viiesluokkalainen sellasen **kohtauksen** että se menee pöyän alle **ulisemaan** niinku sitä et sitä ahistaa se kirjottaminen niin paljon (Leena)

Sananvalinnat *ahdistaa* ja *ulista* viestivät voimakkaasti lasten kielteisestä suhtautumisesta kirjoittamiseen. *Ahdistaa* kuvaa mentaalista toimintaa, joka konkretisoituu prosessityypiltään materiaalisena *ulisemisena*. Leenan kuvailemat *kohtaukset* ovat esimerkki siitä, miten vaikeaa kirjoittamisen aloittaminen voi olla. Myös Loviisa ja Lotta ovat kiinnittäneet huomiota kirjoittamisen haasteisiin. Molemmat käyttävät adjektiivia *vaikea* kuvaillessaan joidenkin oppilaiden kirjoitusprosessia (esimerkit 59 ja 60):

- 59) se voi olla tai ja onkin joillekin lapsille ihan **äärettömän vaikee** saaha sitä lausetta ees vaikka opettajan sanelemaa lausetta sinne paperille niin jotenki se tuntuu että kun siitä **alkuun pääsee** niin jokainen pystyy vaikka lapiosta kirjottamaan (Loviisa)
- 60) ihan sitä kirjoittamista nyt lähtökohtasesti tietenki harjotellaan mutta sitä omaa tuottamista ja mielikuvitusta yritetään niillä keinoilla ruokkia muun muassa -- osalle se on **tosi vaikeeta**. ei vaikka mitenkä olis ja yrittää antaa vinkkiä niin vaan että ei taho keksiä ku taas sitten jotkut on ihan **silmänräpäyksessä** kirjottanu ihan tosi hienot virkkeet (Lotta)

Loviisan mukaan haastavaa on nimenomaan kirjoittamisen aloittaminen. Alun jälkeen jokainen oppilas pystyy suoriutumaan tehtävistä. Lotta puolestaan kuvaa oppilaiden välisiä eroja: osa ei meinaa päästä alkuun, kun taas osa saa tehtävän valmiiksi hyvin lyhyessä ajassa (KS s.v. *silmänräpäys*). Sekä Loviisa että Lotta käyttävät vahvistussanoja kuvaillessaan kirjoittamisen haasteita: *tosi* ilmaisee ominaisuuden suurempaa astetta (VISK § 666) ja *ääretön* saa esimerkiksi merkitykset valtava tai ominaisuuksiltaan suunnattoman suuri (KS s.v. *ääretön*).

Luokanopettajat kuitenkin kokevat, että heillä on mahdollisuus tukea oppilaita näiden haasteiden yli ja auttaa pääsemään alkuun kirjoitusprosessissa. Loviisa kuvaa vaihetta *kullan rapsutteluna*. Hänen mukaansa joillekin oppilaille

riittää hyvinkin pieni apu, kun osa puolestaan tarvitsee *melkoset houkuttelut*. Leenan mukaan opettajan rooli luovan kirjoittamisen opetuksessa on haastava oppilaiden kirjoitusahdistuksen vuoksi (esimerkki 61):

61) joitaki ahistaa nii hirveesti. ni se on semmone mikä nyt ei oo ainakaa vähentäny sitä kokemusta että tämä on vaikeeta (nauraa) sanaluokkien **hinkkaamine** on **paljon helpompaa** (Leena)

Leena puhuu sanaluokkien opetuksesta *hinkkaamisena*, joka on luovaan kirjoittamiseen verrattuna *paljon helpompaa*. Verbivalintana *hinkkaaminen* on materiaallinen ja kuvaa sanaluokkien opetteluun samanlaisena toistuvana, yksinkertaisena toimintana, johon verrattuna luovan kirjoittamisen opetus on monimutkainen prosessi. Kvanttoriadverbi *paljon* ilmaisee tavan intensiteettiä (VISK § 657) ja tässä tapauksessa sitä käytetään painottamaan, miten helppoa sanaluokkien opetus on luovaan kirjoittamiseen verrattuna.

Luokanopettajat ovat siis äidinkielen opettajien tavoin kiinnittäneet huomiota oppilaiden kirjoitusahdistukseen. Haastavin on kirjoittamisen alkuvaihe, jolloin oppilas voi reagoida tilanteeseen hyvinkin voimakkaasti. Liljan mukaan aloittamisen vaikeutta esiintyy hänen oppilaillaan vain harvoin. Oppilaan tukeminen on mahdollista, mikäli hän suostuu ottamaan neuvoja vastaan (esimerkki 62):

62) yleensä ei oo kauheesti tarvinnu käyttää mutta sit riippuu siitä että onks se oppilas **vastaanottavainen** vai ei. et sit jos se on niinku oikeesti sitä mieltä että hän ei tee tätä tehtävää nii sit on on kyllä käytännössä niinkö sillee et no minkäs mä teen. mutta sitte jos on semmonen et mä en keksi et mitä mä voisin tehdä et miten pääsen alkuun niin sitä pystyy jo auttaa **monella tavalla** (Lilja)

Lilja on löytänyt useita toimivia käytänteitä oppilaiden tukemiseen. Näitä voi hyödyntää, mikäli oppilas suhtautuu avoimesti erilaisiin vaikutteisiin (KS s.v. *vastaanottava*). Oppilaan toiminta siis korostuu opettajien puheessa yhtenä opetuksen haasteena, ja myös tasoerot oppilaiden välillä voivat olla suuria. Osa opettajista on kuitenkin löytänyt toimivia keinoja aloittamisen tukemiseen. Liljalla näitä on useita: hän kertoo pystyvänsä auttamaan oppilaita *monella tavalla* ja antaa haastattelun aikana myös konkreettisia esimerkkejä käyttämistään keinoista (esim. yhteinen ideointi opettajan kanssa, henkilön tai miljöön suunnittelu ennen kirjoitusprosessia tai yhteiskirjoittaminen eritasoisen parin kanssa).

Haastava opetus -diskurssi ilmenee kielellisesti erityisesti sananvalintojen sekä erilaisten verbiprosessien välityksellä. Sananvalinnat esiintyvät kielteisissä yhteyksissä esimerkiksi kuvailemassa oppilaiden työskentelyä kirjoittamisen parissa (*tosi vaikeeta*). Mentaalinen suhtautuminen kirjoitustehtäviin voi konkretisoitua materiaalisena toimintana (esimerkiksi oppilasta *ahdistaa*, mistä seuraa *ulina*).

Nautintodiskurssi

Kaikki haastatteleman luokanopettajat korostavat puheessaan kirjoittamisen iloa joko omasta tai oppilaiden kirjoittajuuden näkökulmasta. Diskurssi on selvästi voimakkain Liljan kohdalla, mitä selittää myös hänen vähäinen puheensa opetuksen haasteista. Haastava opetus- ja nautintodiskurssit ovat siis yhteydessä toisiinsa ja tarjoavat vastakkaiset näkökulmat luovaan kirjoittamiseen. Liljalle luova kirjoittaminen näyttäytyy tärkeänä ja yksinomaan myönteisenä tapana toteuttaa opetusta. Esimerkissä 63 Lilja kuvailee oppilaiden suhtautumista luovan kirjoittamisen harjoitukseen:

- 63) ne kirjottaa **tosi** mielellään ja oottaa sitä että **pääsee** kirjottaa -- osa on kirjoitettu sitten innostunut **niin** kovasti et kirjoitettu kotona omia juttuja ja tarinoita et sit se sit ku se into niinku tavallaan lähtee kumuloitumaan nii sit sekin on kiva huomata (Lilja)

Lilja puhuu kirjoittamaan *pääsemisestä*, mikä tässä yhteydessä kantaa merkityksiä tavoiteltu, toivottu ja mieluisa (KS s.v. *päästä*). Vahvistussanat *tosi* ja *niin* viestivät oppilaiden innostuksesta. Myös Leenan puheessa kirjoittamisen ilo heijastuu nimenomaan sananvalinnoissa (esimerkki 64):

- 64) koulussa kun opetellaan kirjoittamaan -- ni alukshan se on niinku kaikessa muussaki matkimalla tehdään jäljennetään kirjainmuotoja ei voi tehdä kovin luovia (naurua) tai voi tehdä mut niist ei sit kukkaan saa selvää ja sitte **päästään** lopulta siihen asiaan että lapsi saa käyttää sitä taitoa joka on hankittu ja se on niinku **riemastuttavin** vaihe että et sä saat ite päättää mitä sä kirjoitat. se on samalla hetkellä niinku riemu- riemastuttavaa mutta myös rasittava vaihe koska kaikilla lapsilla et si- niinku ensimmäiset tämmöset valkosien paperin kammokeskustelut käydään siinä kakkosluokan keväällä että mä en keksi mitään -- joillekkin se on vaikeeta ja jotkut o siinä niinku ihan suureneja heti ne **pulputtaa sitä tekstiä** (Leena)

Leena puhuu myös kirjoittamisen luovaan vaiheeseen *pääsemisestä*, ja hän kuvailee superlatiivista käyttäen kyseessä olevan *riemastuttavin* vaihe. *Pulputtaa* on

sananvalintana leikkisä ja viestii kirjoittamisen ilosta ja sujuvuudesta. Leena käsittelee puheessaan rinnakkain kirjoittamisen haasteita ja nautintoa. Innostuksen lisäksi hän onkin havainnut tyhjän paperin kammoa jo hyvin nuorilla oppilailla.

Opettajista Lilja ja Lotta kertovat nauttivansa luovasta kirjoittamisesta myös itse. Liljan mukaan luova kirjoittaminen on *siisti*, Lotta puolestaan kuvaillee kirjoittamisen iloa sen terapeuttisen ulottuvuuden kautta (esimerkki 65):

65) se on mulle itellekki semmonen **mukava** keino purkaa ajatuksia että tykkään **tykkään** kirjottaa asioita asioita ylös kun ne päässä pyörii. toki ei aina arki ihan mahdollista sitä mutta silloin kun mahdollistaa ja saa **varastettua** niitä **hetkiä** nii on kiva saada mmm **päästä pois niitä asioita pyörimästä** kirjottamisella (Lotta)

Kirjoittaminen on Lotalle mielekäs tapa selvittää omia ajatuksia, mistä viestivät sananvalinnat *mukava* ja *tykätä*. Tykätä-verbi on prosessityypiltään mentaalinen ja kuvaa opettajan tuntemuksia. Arjessa ei kuitenkaan tahdo löytyä aikaa kirjoittamiselle, mitä Lotta kuvaa metaforisesti *hetkien varastamisena*.

Loviisa esittää ajatuksen, jonka mukaan yksilön kokema nautinto määrittää, mikä kaikki kirjoittaminen on luovaa. Esimerkissä 66 Loviisa pohtii vastausta kysymykseen, miten luovan kirjoittamisen käsitettä voisi rajata:

66) mä ajattelen että tietotekstikin voi olla vaikka siinä etsitään niinku sitä faktaa mut joku meistä saattaa olla sen tyylinen että **nauttii** niinkun sen tyylistä kirjottamisesta ja tavallaan **pääsee johonkin muuhun maailmaan** siinä. että silläkin tavalla ehkä voi purkaa itseään (Loviisa)

Loviisa puhuu materiaalisen *päästä*-verbin avulla toiseen maailmaan siirtymisestä kirjoittamisen keinoin. Luovuuden näkökulmasta ei ole merkitystä, onko kyseinen maailma faktaa vai fiktiota. Luovaksi kirjoittamiseksi lasketaankin Loviisan mukaan toiminta, josta kirjoittaja nauttii. Nautinto ei ole seurausta luovuuden antamasta vapaudesta vaan edellytys luovalle toiminnalle.

Luokanopettajien puheessa nautintodiskurssi esiintyy siis eräänlaisena vastinparina haastava opetus -diskurssille. Nautintodiskurssin keskiöön nousee sisällöltään myönteinen *päästä*-verbi, jonka avulla luova kirjoittaminen esitetään tavoiteltuna ja odotettuna toimintana. Lisäksi nautintodiskurssi rakentuu merkitykseltään positiivisten adjektiivien keinoin (*mukava, riemastuttava*).

6.2.3 Sanataiteen opettajat

Sanataiteen opettajien puheeseen rakentuu neljä erilaista luovan kirjoittamisen diskurssia. Äidinkielen opettajien sekä luokanopettajien kanssa yhteisiä diskursseja ovat vapausdiskurssi, hyötydiskurssi sekä haastava opetus -diskurssi. Luokanopettajien kanssa yhteinen on lisäksi nautintodiskurssi. On kuitenkin muistettava, että kaikkien edellä mainittujen diskurssien painotukset vaihtelevat sekä yksilöiden kesken että opettajaryhmien välillä.

Vapausdiskurssi

Kaikki sanataiteen opettajat käyttävät puheessaan kirjoittamisen vapautta painottavia ilmaisuja, vaikka adjektiivi *vapaa* esiintyy ainoastaan Susannan puheessa. Vapautta käsitellään sekä kirjoittamistoiminnan että sanataiteen perusopetuksen yleisten tavoitteiden yhteydessä. Sonja painottaa, että sanataiteen opetuksen tehtävä ei ole ohjata oppilaita tiettyyn suuntaan (esimerkki 67):

- 67) **voidaan kirjoittaa ihan mikä vaan** niin se jos jos jostakusta tuntuu että se on hyvä kirjoittaa vaikka niinkun lehtijuttuja tai jotain semmost **asiatekstiä** niin se on ihan ookoo et se sekin on niinkun kirjoittamista jos löytää sen niinku oman omaksi kirjoittamisen tavakseen niin se on tosi tosi hieno juttu että et mä en oo niinku **puskemassa** välttämättä ketään siihen **taiteilijuuteen** vaan enemmänkin on se se niinku se kirjoittaminen se asioiden ilmaiseminen sanoilla ja kielellä on se juttu (Sonja)

Sonjan ajattelussa heijastuu myös aineenopettajille tyypillinen luovuuden jatkumo -diskurssi hänen painottaessaan asiatekstienkin kirjoittamisen olevan *ihan ookoo*. Deonttisesti modaalinen apuverbi *voida* ilmaisee lupaa toimia tietyllä tavalla (VISK § 1554), ja lupa ulotetaan koskemaan koko yhteisöä passiivimuodon (*voidaan kirjoittaa*) valinnalla. Lisäksi Sonja painottaa, ettei ole *puskemassa ketään taiteilijuuteen*. *Puskea* on prosessityypiltään materiaallinen verbi eli se ilmaisee konkreettista toimintaa. *Puskeminen* näyttäytyy tässä yhteydessä kielteisenä saaden esimerkiksi merkityksen työntää, tunkea tai lykätä (KS s.v. *puskea*). Myös Susanna painottaa, että kirjailijaksi tuleminen ei ole sanataiteen opetuksen päämäärä (esimerkki 68):

- 68) mä iteki ajattelen että että minusta siis on aivan hienoa jos jostakusta tulee kirjailija en sitä ollenkaan. et mun mielestä se ei oo niinkun sanataideopetuksen tavote

millään tavalla että **pitäis** tulla nimenomaan niinku sanataiteilijoita tai niinku kirjailijoita (Susanna)

Susannan viesti on vahva, sillä hän painottaa oppilaiden valinnanvapautta käyttämällä kieltohakuista, idiomaattista ilmausta *millään tavalla* (VISK § 1636). Dynaamisesti modaalinen verbivalinta *pitäs* ilmaisee välttämättömyyttä toimia tietyllä tavalla (VISK § 1554) ja esiintyy tässä puheenvuorossa kielteisessä yhteydessä: oppilaan ei täydy tulla kirjailijaksi, vaikka hän harrastaa sanataidetta. Sanataiteen opetuksen tehtävien lisäksi Susanna kuvailee kirjoittamisen vapautta yleisellä tasolla (esimerkki 69):

69) totta kai se ilo ja semmonen niinku **leikkimielisyys** siinä ja mielikuvituksen käyttö ja sitte siitä tavallaan niinku sen kiitoksen saaminen onki hirveen **oleellista niille** (Susanna)

Sananvalintana *leikkimielisyys* kuvastaa vapaata suhtautumista kirjoittamiseen toimintana. Lapset myös kokevat tähän luovan kirjoittamisen ulottuvuuteen kannustamisen tärkeänä, sillä Susanna mainitsee sen olevan *oleellista*. Sananvalinta pitää sisällään esimerkiksi merkitykset luonteenomainen, tärkeä ja keskeinen (KS s.v. *olennainen*). Myös Sallin sananvalinnat viestivät kirjoittamisen vapaasta ulottuvuudesta hänen pohtiessaan oppilaille antamaansa kirjoittajan mallia (esimerkki 70):

70) mä oon kokenu sen niinku hirveen suurena kynnyksenä niinku näyttää esimerkiks omia tekstiä muille koska siit ei oo ollu sillei kokemusta että. et me tehdään aika paljon tai mä rohkasen semmoseen niinku tietynlaiseen **kevytmielisyteen** varsinki alussa että että suhtautuu siihen tekstiin ei niinku semmosena valmiina että nyt tämä on tässä ja nyt arvioidaan sitä vaan silleen että et tehdään tosi paljon vaikka semmosia suullisia tai yht- ketjukirjoittamista tai semmosta missä kaikki kirjottaa vaikka yhden osan tai tai tälläin että et yritän niinku **purkaa** sitä sitä **myyttiä** sen tekstin tekemisen ympäriltä että se ois jotenki hirveän hirveän vaikeaa tai yksityistä (Salli)

Salli puhuu *kevytmielisydestä*, joka saa määritelmätasolla varsin kielteisiä merkityksiä, kuten leväperäinen tai huolimaton (KS s.v. *kevytmielinen*). Tässä yhteydessä *kevytmielisyys* kuitenkin viittaa huolettomuuteen ja normeista luopumiseen, jotta kirjoittamisen kynnystä saataisiin madallettua. Lisäksi Salli pyrkii *purkamaan myyttiä* kirjoittamisen ympäriltä. Tässä yhteydessä purkaminen voidaan nähdä prosessityypiltään sekä mentaalisena että materiaalisena verbinä. Muutokset tapahtuvat yksilön ajattelussa ja tietoisuudessa, mutta toisaalta myyttiä voidaan purkaa myös konkreettisten kirjoitusharjoitusten kautta.

Saana ja Sonja kuvaavat puheessaan kirjoittajan vapaata tahtoa. Saanan mukaan kirjoittajalla on mahdollisuus tuoda esiin se, minkä hän kokee tärkeäksi (esimerkki 71). Sonja painottaa kirjoittajan vapautta luovan kirjoittamisen lähtökohtana (esimerkki 72):

- 71) luovassa kirjottamisessa hyväksyt- tavallaan siinä **hyväksytään kaikki**. tavallaan se että sä kirjoitat niin **sä saat** tuoda esille kaiken mitä sä ajattelet eli siihen ei kuulu tämän tällainen tuota kontrollointi tai punakynän käyttö tai virheiden etsiminen laisinkaan vaan lähinnä just se se että tuota kannustetaan siihen omaan omien ajatusten löytymiseen ja ja tota sitten sitte tosiaan niinkun annetaan tilaa sille kirjoittamiselle (Saana)
- 72) kyl se luova kirjottaminen on mun mielestä ihan samalla tavalla kirjottaminen on prosessi niin se luova kirjottaminen on sellanen että luodaan jokin teksti joka itse halutaan niinkun joka **itse halutaan tuottaa**. toki sit siinä jos ajattelee niinkun näin opettajana niin ei ne lapset välttämättä halua tuottaa (nauraa) niitä tekstejä mutta mut että niinkun mä annan niille sitten välineitä että miten miten niitä voitaisiin tehdä. luovan kirjoittamisen päämääränä pitäs mun mielestä olla aina se että sais niinku sanottua jotain sellasta minkä minkä itse kokee tärkeäksi sanoa (Sonja)

Saanan mukaan luovista teksteistä ei etsitä virheitä. Opettajana hän pyrkii antamaan tilaa oppilaan ajattelulle, mihin viittaa deonttisesti modaalinen, lupaa ilmaiseva *saada*-verbi (VISK § 1554). Yksikön toisen persoonan *sä saat* käytöllä viitataan yleisesti kaikkiin luoviin kirjoittajiin. Sonja puolestaan painottaa oppilaiden vapautta tuottaa haluamiaan tekstejä. Kirjoittamisen lähtökohtana pitäisi olla oppilaan tahto kirjoittaa kyseinen teksti. Sonja kuitenkin ymmärtää, että opetuksen kontekstissa tämä ei aina ole mahdollista.

Sanataiteen opettajat kuvaavat puheessaan kirjoittamisen vapaata ulottuvuutta esimerkiksi deonttisesti modaalisten verbien (*saada, voida*) sekä substantiivien (*leikkimielisyys, kevytmielisyys*) kautta. Kirjoittamisessa keskeistä on yksilön valta vaikuttaa tekstiensä sisältöön. Kirjoittamiseen ei aina tarvitse suhtautua vakavasti, sillä kirjailijoiksi kasvattamisen ei ajatella olevan sanataiteen opetuksen ensisijainen tehtävä.

Hyötydiskurssi

Kaikki sanataiteen opettajat näkevät luovan kirjoittamisen taidon hyödyllisenä. Diskurssin suuri rooli opettajien puheessa ei ole yllättävä, sillä hyötynäkökulma on keskeinen sanataiteen opettajien perustellessa oman ammattinsa

olemassaoloa ja työnsä merkitystä. Puhuessaan luovan kirjoittamisen ja sanataiteen hyödyistä opettajat käyttävät käsitteitä vaihtelevasti, joten tässä luvussa sanataidekouluissa tapahtuva kirjoittamistoiminta rinnastuu luovaan kirjoittamiseen.

Hyötydiskurssin sisällä esiintyy voimakas juonne, jossa sanataiteen opettajat vertaavat taiteen perusopetusta kouluopetukseen. He nostavat esiin tiettyjä sisältöjä, jotka ovat tunnusomaisia nimenomaan sanataiteen opetukselle ja joista oppilaat hyötyvät myös peruskoulussa. Saana ja Salli listaavat taitoja, joita sanataideharrastus kehittää (esimerkit 73 ja 74):

- 73) **sanavarasto** kehittyä, ki- kieli kehittyä ja sitte semmonen mm no luovuus luovuus musta kehittyä siinä että osaa niinku tavallaan **ongelmanratkasuja** tiettyjä asioita ja on niinku sanavalmis tietyssä tietyissä asioissa -- **työelämässäkin** ilman **mielikuvitusta** ei ei kerta kaikkisesti kykene suoriutumaan et sitä tavallaan se on musta ehkä se tärkeä. tää liittyy varmaan myös siihen niinkun ongelmanratkaisutilanteisiin ja luovuuteen. ja **ryhmässä toimiminen** on tietysti yks asia mis- mitä opitaan paljon ja sitte tota ja kirjottajuutta tietenkkin (Saana)
- 74) tietysti ihan sanataiteesta aattelen et se on tämmönen eri- **erityislaji** siinä mielessä just et ku se se perustuu tähän kieleen että kyllä ilman muuta että sanataidetta ja lukemista kirjottamista harrastavalla on niinku **isompi sanavarasto** ja heillä on niinku heillä on **lukemisen ymmärtäminen on parempaa** ja heidän niinkun tekstintuottaminen on helpompaa (Salli)

Molemmat opettajat mainitsevat sanavaraston laajenemisen sekä kirjoittajana kehittymisen sanataideharrastuksen hyödyllisinä puolina. Lisäksi Saana listaa useita luovan kirjoittamisen kautta kehittyviä ja elämässä tarvittavia taitoja, kuten *ongelmanratkaisu*, *mielikuvitus* ja *ryhmässä toimiminen*. Salli määrittelee sanataiteen olevan *erityislaji* antaen sille merkittävän, poikkeuksellisen tai tärkeän arvon (KS s.v. *erityinen*). Salli myös vertaa puheessaan sanataiteen harrastajia muihin lapsiin. Adjektiivien komparatiivimuodot *isompi* ja *parempaa* painottavat sanataideharrastuksen hyötyjä. Susanna puolestaan kertoo saamastaan palautteesta (esimerkki 75):

- 75) mitä oon niinkun tommosia jotka on pitkään pitkään sitte harrastanu niin hirveen **paljon** tulee sellasia kommentteja heijän opettajilta tai läheisiltä tai niinku munkin ystäviltä ja tuttavilta että niinkun no sen **huomaa** että hän on harrastanut. no ilman muuta että että taas oli se ja se siellä ja täällä niinku mediassa esillä että no se on se **johtuuki** siitä että hän on niinku käynyt sanataideryhmässä (Susanna)

Susanna kuvailee saavansa *paljon* kommentteja, joiden mukaan sanataideharrastus näkyy lapsesta ulospäin. Harrastaminen saa aikaan muutoksia, joihin

myös lähipiiri on kiinnittänyt huomiota. Kielellisesti syy-seuraussuhdetta ilmaistaan *johtua*-verbin avulla, joka saa tässä yhteydessä merkitykset olla seurauksena tai aiheutua jostakin (KS s.v. *johtua*). Saana antaa puheessaan esimerkkejä, joista sanataideharrastuksen aikaansaama muutos voidaan havaita (esimerkki 76):

- 76) mä oon aatellu ite sitä et ku mul on pieniä. sanataiteessa on niin pieniä ryhmiä ja sitte luokassa on isot isot ryhmät niin tota sitten siinä pienessä ryhmässä semmosia **toiminnallisia mukaansatempaavia** sanataideharjotuksia joka lähtee siitä lapsesta tavallaan itse nii sehän innostaa niitä kirjoittamiseen. ja silloin se väistämättä se **kieli kehittyy** ja sitte se **lukko aukeaa** että se on helpompi tavallaan kirjoittaa siellä koulussakin ja luoda niitä tarinoita (Saana)

Saanan sananvalinnat *toiminnallinen* ja *mukaansatempaava* kuvailevat sanataideharrastuksen luonnetta. Sanataideharrastuksen myötä kirjoittamisen *lukko aukeaa* ja *kieli kehittyy*. Puhuessaan sanataideharrastuksen myönteisistä puolista Saana ei korosta oppilaan toimijuutta, vaan kehittyminen tapahtuu ikään kuin itsestään, kun lapsi innostuu kirjoittamisesta. Lauseissa subjektin roolin saavat siis lapsen sijaan *kieli* ja *lukko*. Lisäksi Saana nostaa esiin sanataiteen pienet ryhmäkoot kouluopetukseen verrattuna.

Myös Sonja on kiinnittänyt huomiota pienen ryhmäkoon tarjoamiin mahdollisuuksiin. Hän painottaa myös opetuksen taiteellista ulottuvuutta (esimerkki 77):

- 77) taiteen perusopetuksessa kuitenkin lähdetään siitä et se se lapsi on si- lapsi on niinku **taiteilija** tai taiteentekijä että se ei ole niinkun **vain** opetuksen vastaanottaja tai jonkun tekstin vastaanottaja vaan hän on itse sen taiteen tekijä ja sitte tietysti niinkun ne tavallaan taiteenalan taidot tulee eri tavalla **syvemmin** ku ku koulussa että sitten niinku voidaan **oikeesti** syventää niitä semmosia niinku käsitteistöä ja ja semmosta tekstien jäsentämistä että et ku pystytään paneutumaan pelkästään siihen et koulussa on kuitenkin aika vähän aikaa sitte käyttää ja tietenki isommat opetusryhmätki (Sonja)

Sonja kertoo lapsen olevan *taiteilija*, mikä sananvalintana viittaa taidetta harjoittavaan, oman alansa osaavaan henkilöön (KS s.v. *taiteilija*). Lapsi ei siis ole *vain vastaanottaja*: eksklusiivisen fokuspartikkelin *vain* tehtävä on sulkea kaikki muut lauseessa esiintyvät vaihtoehdot pois (VISK § 839). Tässä tapauksessa *vain* esiintyy negaation yhteydessä, jolloin puheessa keskiöön nousee nimenomaan taiteilijuus. Sonjan mukaan sanataiteessa on myös mahdollisuus käsitellä teemoja kouluopetusta perusteellisemmin, mikä lisää sanataideharrastuksen hyötyjä. Kouluopetuksen ja sanataiteen eroja kuvaavat adjektiivin

komparatiivimuoto *syvemmin* sekä intensiteettiä ilmaiseva adverbi *oikeesti*, joka toimii vahvistavana määritteenä (VISK § 666).

Myös Susanna puhuu sanataideopetuksen erityisyydestä ja ainutlaatuisuudesta hyötydiskurssin välityksellä (esimerkki 78):

- 78) tietysti ihan sanataiteesta aattelen et se on tämmönen eri- **erityislaji** siinä mielessä just et ku se se perustuu tähän kieleen että kyllä ilman muuta että sanataidetta ja lukemista kirjoittamista harrastavalla on niinku isompi sanavarasto ja heillä on niinku heillä on lukemisen ymmärtäminen on **parempaa** ja heidän niinkun tekstintuottaminen on **helpompaa** (Susanna)

Sananvalintana *erityislaji* viestii sanataiteelle ominaisista sisällöistä muihin taiteisiin tai oppiaineisiin nähden. Susannan mukaan sanataide kehittää erityisesti oppilaiden sanavarastoa sekä luku- ja kirjoitustaitoa. Hän vertaa sanataiteen harrastajien osaamista muihin lapsiin adjektiivien komparatiivimuotojen *parempaa* ja *helpompaa* avulla. Salli puolestaan näkee sanataideharrastuksen kehittävän laajemminkin elämässä tarvittavia taitoja (esimerkki 79):

- 79) itsensä ilmaiseminen sanojen avulla on kuitenkin niin **arkipäiväistä** et me ilmaistaan kaikki meidän tunteet ja ajatukset sanojen avulla ja jos siihen et toi- toisilla siihen on vähemmän taitoja ja toisilla on enemmän että et kyllä se niinku asettaa vaikka sanataiteen perusopetuksen perusopetukseen osallistuneet nuoret niinku **tosi erilaiseen asemaan** mun mielestä elämässä yleensäkin mutta myös just nää kirjallisen tai kielellisen ilmaisun taidot **ihan** koulu- ja työelämässä (Salli)

Sallin mukaan sanataideopetus kehittää *arkipäiväisiä* taitoja, kuten tunteiden ilmaisua. Näin ollen niillä nuorilla, jotka ovat opetukseen osallistuneet, on paremmat valmiudet pärjätä myös *ihan koulu- ja työelämässä*. Partikkeli *ihan* esiintyy tässä yhteydessä täsmentävässä tehtävässä (VISK § 663). Sen tarkoituksena on tuoda esiin seikka, jota kuulija ei ehkä ole tullut ajatelleeksi: näinkin perustavanlaatuisissa asioissa sanataideharrastuksesta voi olla hyötyä.

Sonja ajattelee, että sanataiteen mahdollistamaa taitojen kehittymistä tulisi viedä myös osaksi kouluopetusta. Tämänkaltainen toiminta vaatisi uudenlaista ajattelua koulutusjärjestelmän tasolla (esimerkki 80):

- 80) järjestelmän kannalta ois myös tärkeää että et niinku sitä taiteen perusopetuksen niitä sisältöjä menetelmiä mahdollisesti siitä tehtävää tutkimusta et sitä voitais tuoda niinku sinne **koulun opetuksen tueksi** --monissa muissa taiteenaloissa joissa on niinku pitkä pitempi perinne ja on paljon tutkimusta niinku on kuvataide tai musiikki ja jois on niin paljon menetelmiä ja tutkimusta ja sitä osaamista ja pedagogiikkaa että et sitten ne menetelmät on tullu myös sinne koulun arkeen ja tulee myös niinku opettajankoulutuksen kautta -- jos on niinku vahva taiteen perusopetus jossain kaupungissa sanataiteessa niinniin se pystyy sitten niinku **tukeen** si- niitä koulun tavoitteita myös et sieltä kouluun saa mahdollisesti **valmiita sisältöjä ja**

menetelmiä käyttöön. et mun mielestä se pitäis niinkun nähdä osana kunnissa ja kaupungeissakin sitä koulutusjärjestelmää ja pyrkiä niinku saamaan niitä hyötyjä (Sonja)

Sonjan mukaan sanataide on taiteenalana vain vähän tunnettu ja kohtalaisen uusi, jolloin sitä ei myöskään osata hyödyntää kouluissa. Hän ehdottaakin, että taiteen perusopetuksen ja koulujen välistä yhteistyötä tulisi kehittää. Perusopetuksen opettajat voisivat saada sanataiteesta *valmiita sisältöjä ja menetelmiä*. Käsi- titys sanataiteesta opetuksen *tukena* on vahva, sillä se toistuu puheenvuoron aikana. *Tuki* saa tässä yhteydessä myönteisiä merkityksiä, kuten lujittaa, edistää tai kannustaa (KS s.v. *tuki*).

Sanataiteen roolin kasvattamista kouluissa tukee myös Susannan näkökulma. Hän puhuu luovasta kirjoittamisesta taitona, joka on mahdollista ja myös tarpeellista oppia (esimerkki 81):

81) kyllä mä ajattelen et se lapselle niinku tää näkökulma on **hirveän hyödyllinen** ja ehkä niinku la- lasten vanhemmillekki ois ymmärtää että että kun niinku mitä enemmän me **tehdään** sen kielen kanssa ja tarinoiden ja runojen avulla **töitä** niin sitä. tai töitä tai harrastusta tai leikkiä niinniin sitä en- sitä paremmin niinku paremmat valmiudet lapsella nuorella aikuisilla on myös tavallaan **kaikessa muussa elämässä** (Susanna)

Susanna antaa ymmärtää, että luova kirjoittaminen on opittavissa oleva taito, jonka eteen tulisi *tehdä töitä*. Jotta lapset ohjattaisiin esimerkiksi sanataideharrastuksen pariin, vanhempien tulisi ymmärtää harrastuksen hyödyt. Hyötynäkökulman merkitystä korostaa ominaisuuden korkeaa astetta ilmaiseva intensiteettimäärite *hirveän* (VISK § 664). Kielellisen ilmaisun kehittyminen on tärkeää, sillä se antaa paremmat valmiudet toimia myös *kaikessa muussa elämässä*.

Luovan kirjoittamisen hyödyt voivat Sallin mukaan olla myös yhteiskunnallisia. Hän ajattelee sanataideharrastuksen antavan valmiuksia elämässä toimimiseen (esimerkki 82):

82) hyvät kielelliset taidot on **tosin tärkeä** osa myös niinku **yhteiskunnassa pärjäämistä** et et se on myös mun mielestä aika merkittävä niinku **syrjäytymiskysymys** mikä on niinku nyt yks näistä suurista huolista. että että kun lapset eivät lue ja se asettaa ihmisiä niinku **epätasa-arvoiseen** asemaan esimerkiksi työmarkkinoilla että jos on huono medialukutaito tai ylipäätään niinku huono huono luku- ja kirjoitustaito niin niin se heijastuu aika suoraan myös työelämään ja ja ylipäätään semmoseen niinku itseilmaisuuun. että et se niinku itsensä ilmaiseminen sanojen avulla on kuitenkin niin arkipäiväistä et me ilmaistään kaikki meidän tunteet ja ajatukset sanojen avulla ja jos siihen et toi- toisilla siihen on vähemmän taitoja ja toisilla on enemmän että et kyllä se niinku asettaa vaikka sanataiteen perusopetuksen perusopetukseen osallistuneet nuoret niinku **tosin erilaiseen asemaan** mun mielestä **elämässä yleensäkin** (Salli)

Salli puhuu kirjoitustaidon merkityksestä yhteiskunnallisessa kontekstissa voimakkain sananvalinnoin. Hän kuvaa kielellisten taitojen olevan *tosin tärkeä osa yhteiskunnassa pärjäämistä*. Sananvalintana *tärkeä* viestii voimakasta hyötydiskurssia, jota intensiteettiä ilmaiseva partikkeli *tosin* vahvistaa (VISK § 666). Kielelliset taidot ovat myös *syrytytymiskysymys* ja aiheuttavat *epätasa-arvoa*. Sanataideharrastuksen hyödyt näyttäytyvät Sallin puheessa merkittävinä. Sanataiteen perusopetus antaa valmiuksia, joiden myötä nuoret ovat *tosin erilaisessa asemassa elämässä yleensäkin*. Ominaisuuden suurta astetta ilmaisee jälleen intensiteetiltään voimakas määrite *tosin* (VISK § 664).

Sanataideharrastuksen oppilaille antaman hyödyn lisäksi Salli ja Sonja puhuvat luovan kirjoittamisen hyödyistä käsitellessään omaa suhdettaan siihen. Kirjoittaminen on osa Sonjan työtä, joten hyvästä kirjoitustaidosta on hänelle hyötyä. Lisäksi kirjoittaminen antaa Sonjalle onnistumisen kokemuksia: hän kokee olevansa siinä hyvä. Toisaalta Sonja ei näe kirjoittamista muita taiteita tärkeämpänä. Ajatus tulee ilmi kielellisesti: kyseessä on *yks ilmaisukeino muiden joukossa*. Salli puolestaan korostaa nimenomaan kirjoittamisen ainutlaatuisuutta muiden taiteiden rinnalla (esimerkki 83):

83) semmonen taiteellinen ilmaisun väline ja itselle tosin luonteva kyllä siinä on niinku joku semmonen tietty e-erilainen siinä tekstin tekstin tuottamisessa semmonen tietty **henkilökohtaisuuden aste** mitä mitä niinkun mä en oo **muissa taiteissa** sillä lailla **kokenu**. että ehkä sitä ki- se on jotenki liittyy siihen niinku taiteen erilaisiin. mutta että jotenki se sanoilla sanoilla ilmaiseminen on must jollain niinku eri tavalla **palkitsevaa** ja myös semmmosta et aidomman tuntuista että pystyy todella välittämään jonkun ajatuksen sillein paljon selkeämmin. että et se on mulle sellasta hyvin no **terapeutista** ja ja myös semmmosta palkitsevaa (Salli)

Salli kuvailee kirjoittamisen olevan hänelle henkilökohtaisempaa kuin muiden taiteiden. *Kokea*-verbi kuuluu mentaaliseen prosessityyppiin ja viittaa puhujan kognitiiviseen toimintaan: kirjoittaminen herättää hänessä poikkeuksellisia tunteita. Lisäksi adjektiivit *palkitseva* ja *terapeuttinen* kuvaavat luovan kirjoittamisen henkilökohtaisia merkityksiä; kirjoittaminen on hyödyllistä yksilölle nimenomaan tunnetasolla.

Hyötydiskurssi esiintyy sanataiteen opettajien puheessa yleisimmin harrastuksen sisällöistä puhuttaessa. Opettajat tuovat sanataiteen hyötyjä esiin muun muassa vertaamalla sanataiteen harrastajia muihin lapsiin sekä

sanataideharrastusta kuvailevin sananvalinnoin (*erityislaji, toiminnallinen, mukaansatempaava*). Lisäksi opettajat puhuvat yleisistä luovan kirjoittamisen hyödyistä, joista viestivät esimerkiksi adjektiivit *terapeuttinen* ja *hyödyllinen*.

Haastava opetus -diskurssi

Sanataiteen opettajien puheessa haastava opetus -diskurssi on sekä luokan- että äidinkielen opettajia pienemmässä roolissa. Haasteet ovat myös sisällöllisesti erilaisia verrattuna perusopetuksen opettajiin: oppilaiden suhtautuminen kirjoittamistoimintaan on myönteistä, mutta erilaiset käyttäytymisen pulmat aiheuttavat vaikeuksia opetustilanteissa. Opettajat kokevat tämän johtuvan pedagogisen koulutuksen ja tiedon puutteesta. Lisäksi oppilaiden vaihtuvuus hankaloittaa opetuksen toteutusta käytännössä.

Salli toivoo sanataiteen opettajille pakollista pedagogista koulutusta, joka pitäisi sisällään myös luovan kirjoittamisen opintoja. Salli kuvailee opetuksen haasteita, joiden ratkaisemiseen hän tarvitsisi pedagogista tukea (esimerkki 84):

84) tämmösiä niinku **haastavia tapauksia** on usein niin sitte ku toi on kuitenkin tommonen aika niinku hiljainen tai niinku ra- tai että si- sinne hakeutuu tosi paljon semmosia aika hiljaisia oppilaita ja sitten ku sinne yks tärytetään keskelle joku ylivilkas lapsi nii sitte se on tosi haastavaa että et sitte tota herkästi käy niin että tämä henkilö sitten dominoi sitä sitä ryhmää -- ja ne muut ei niinku pääse tavallaan loistamaan siinä että ehkä just semmosii **pedagogisia työkaluja** kaipais siihen että miten niinku ryhmissä tämmöset tilanteet kannattaa hoitaa ja ja meillä on niinku loppujen lopuks aika vähän siihen niinku kykyä vaikuttaa koska se on **vaan** se harrastus -- sitä pidän niinkun ehkä suurimpana haasteena että ei niinkun niinkään se sisällön opettaminen vaan se ylipäätään se ne opetustilanteet (Salli)

Salli käyttää joistakin oppilaista ilmaisuja *haastavat tapaukset*. Hän kokee vaikeaksi tilanteet, joissa yksittäisen oppilaan käyttäytyminen vaikuttaa kielteisesti ryhmädynamiikkaan. Salli kokee, että keinoja puuttua näihin tilanteisiin ei juurikaan ole, sillä kyseessä on *vaan* harrastus. Fokuspartikkelia *vain* (puhekielessä *vaan*) käytetään merkityksessä "ei muuta kuin" (VISK § 844), ja tässä yhteydessä sitä käytetään kuvailemaan harrastustoiminnan pienempää roolia kouluun nähden. Myös Sonja kaipaisi lisää tietoa erilaisten oppijoiden kohtaamisesta (esimerkki 85):

85) erilaiset erityistarpeiset oppilaat on **haastavia** ää koska meillä sanataiteen puolella varsinkin on **niin vähän tietoa** ja menetelmiä että miten ikään kun sen tämän meidän

taiteenalan kautta kohdataan niitä et millasia välineitä. et sitten voi olla just niinkun ylivilkkaita oppilaita tai sit voi olla sellasia joilla on suomi toinen kieli ja on vähän huono suomen kielen taito että et niinku sanataide kun keskittyy siihen tekstiin se on niin semmosta niinku omaa työskentelyä monesti sit kuitenkin tunnilla käytännössä (Sonja)

Sonja kuvailee Sallin tavoin joitakin oppilaita adjektiivilla *haastava*. Sonja kokee, että nimenomaan sanataiteen opetuksen kontekstissa erityistarpeisten lasten kohtaamisesta ei ole riittävästi tietoa: demonstratiivinen adverbi *niin* ja kvanttoriadverbi *vähän* muodostavat liiton, joka ilmaisee ominaisuuden, tässä tapauksessa tiedon, liian pientä määrää (VISK § 657, 675). Lisäksi Sonja tuo esiin, että sanataidetunneilla itsenäisen työskentelyn osuus on suuri. Tällöin myös eriyttämisen tarve korostuu. Saanan mukaan nimenomaan eriyttäminen on suurin haaste opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttamisessa (esimerkki 86):

- 86) meidän **pitää** niinku **soveltaa** sitä opetusta sen mukaan ja sit osa on meillä harrastanu monta vuotta ja osa har- alottaa niinku yhen vuoden päästä nii se on ehkä se suurin haaste et siinä pitää osata sitte vaan eriyttää tarpeen vaatiessa (Saana)

Saana puhuu opetuksen soveltamisesta me-muodossa, mikä viestii, että eriyttäminen on osa sanataiteen opetusta myös laajemmassa kontekstissa. Dynaamisesti modaalinen apuverbi *pitää* viestii eriyttämisen välttämättömyydestä (VISK § 1554). Lisäksi Saana tuo esiin, että sanataideryhmissä on sekä uusia oppilaita että pitkäaikaisia harrastajia. Myös Susanna on kiinnittänyt huomiota oppilaiden suureen vaihtuvuuteen. Vaihtuvuus on haaste paitsi eriyttämisen, myös opettajan oman motivaation näkökulmasta (esimerkki 87):

- 87) jotenki myöskin semmosta jotain **kyllästymistä** on **havaittavissa** niinku omassa sitte mutta että se voi ehkä myös johtua siitä et semmosia niinku täällä on oikeesti niin vähän syntyny si- niitä pitkäaikaisia ryhmiä -- **lasten kehittymisen** ja tämmösen niinku **näkeminen** niin se sitten varmaan antas **paljon motivaatiota** -- viime vuosina se on ollu niinku yks tai mak- maksimissaan kaks vuotta kun sama ryhmä niinkun jatkaa niin niin se on. voihan sitä myöskin aatella että sitte kaikki ei oo menny kauheen hyvin tai **mä en oo hyvä opettaja** (naurahdus) tai muuta mut mä luulen että niinkun **kysymys on niin moninaisista asioista** (Susanna)

Susanna kuvailee ajatuksiaan mentaaliseen prosessityyppiin kuuluvan *havaita*-verbin avulla. Hän kokee, että omat tuntemukset viestivät kyllästymisestä, ja tämänkaltaisen henkilökohtaisen kokemuksen voidaan tulkita olevan haaste opetuksen toteuttamisen näkökulmasta. Innostusta työhön voisi lisätä

oppilasryhmien pysyvyys, jotta Susanna pääsisi näkevän oppilaiden kehittymisen. Hän on myös pohtinut omaa rooliaan ryhmien muodostumisessa, mutta päätyy lopulta tulokseen, jonka mukaan harrastuksen jatkamisen taustalla vaikuttavat *moninaiset asiat*.

Haastava opetus -diskurssin sisällöt sanataiteen opettajien puheessa eivät siis liity luovan kirjoittamisen pedagogiikkaan. Sen sijaan oppilaiden erilaiset tarpeet sekä opetuksen ulkoiset tekijät, kuten ryhmien jatkuvuus, aiheuttavat pulmia. Sanataiteen opettajista erityisesti Salli ja Sonja kokevat tarvitsevansa pedagogisia työkaluja haastavien tilanteiden selvittämiseen. Kielellisesti haasteet tulevat näkyviin opettajien puheessa sana- ja ilmaisutasolla: oppilaita kuvaillaan *haastaviksi* tai sanataiteen opetuksen kontekstia pidetään lähtökohdiltaan vaikeana (esim. *vaan harrastus, niin vähän tietoa ja menetelmiä*).

Nautintodiskurssi

Luokanopettajien tavoin sanataiteen opettajat tuovat puheessaan esiin ilon merkityksen luovassa kirjoittamisessa. Painotus ei kuitenkaan ole yhtä vahva kuin luokanopettajilla. Sanataiteen opettajista Saana, Sonja ja Susanna puhuvat tekemisen ilosta joko kirjoittamistoiminnan, luovuuden tai opetuksen sisältöjen yhteydessä.

Saanan opetuksen tavoitteena on, että oppilaat saavat ”ilon irti” kirjoittamisesta. Esimerkissä 88 Saana kertoo, miten tavoite näkyy hänen opetuksessaan:

- 88) tavallaan niinku se **just** että se ei että joku pitää löytää se mistä si- mikä sitä niinku itseä oikeasti kiinnostaa ja sitä kautta sitte. ei sen tarvii meilläki on teema mut jos se ei nyt liity siihen teemaan ni se ei oo niinku **mitenkään** vakava asia. **pääasia** että se lapsi saahaan **innostumaan** siitä kirjottamisesta (Saana)

Saana kuvailee kirjoittamisesta innostumisen olevan *pääasia*, ja innostuminen on tärkeämpää kuin annetun teeman noudattaminen. Saana vahvistaa sanoமாansa kielellisin valinnoin, kuten leksikaalistuneen liitepartikkelin *mitenkään* sekä fokuspartikkelin *just* avulla (VISK § 137, 845). Ilmauksessa *ei oo mitenkään vakava asia* partikkelin tehtävä on painottaa, että teeman vaihtaminen oppilasta

innostavaksi on sivuseikka, kunhan tehtävä kiinnostaa lasta. *Just* korostaa koko puheenvuoron merkitystä: nimenomaan kirjoittamisen ilo on tärkeää.

Myös Sonja painottaa tekemisen iloa pohtiessaan luovuuden merkitystä. Hän nimeää oman lähestymistapansa pedagogiseksi (esimerkki 89):

89) mä **ehkä** ajattelen sillai pedagogisesti että et ihminen on sitten niinku jotenkin **iloinen** tai **tyytyväinen** siihen mitä on saanut aikaan niinku omilla kyvyillään. se on omien kykyjensä semmosta arvostavaa käyttöä mun mielestä luovuus (Sonja)

Sonja kuvailee tekijän tunnetiloja luovan prosessin lopussa. Prosessi on onnistunut, mikäli yksilö päätyy tulokseen, johon hän voi olla tyytyväinen. Sonja ei kuitenkaan esitä ajatustaan täysin ehdottomana. Kommenttiadverbiaali *ehkä* ilmaisee episteemistä modaalisuutta: Sonja punnitsee käsityksensä varmuutta (VISK § 959, 1556). Sonjan tavoin myös Susanna valitsee sanan *ilo* kirjoittamistoiminnan yhteydessä. Susannan puheessa nautinnon ulottuvuus nousee esiin opetussuunnitelmaa ja opetuksen sisältöjä käsiteltäessä. Hänen mukaansa ilon tulisi olla mukana kaikessa toiminnassa (esimerkki 90):

90) oman kiinnostuksen ja sen **ilon** ja ja sen taiteen tuottamisen niinku se se **täytyy säilyä** ja se on niinku enssijaista eikä se että kaikki jotenki niinkun kaikki eri lajit tulee jotenki **säntillisesti** käytyä tai että kyllä sun on nyt tehtävä tätäkin koska et oo koskaan tätä kokeillu et. että **pitää** niinku olla semmonen kannustavaa ja iloa iloa tuottavaa lapselle se harrastamine (Susanna)

Susannan dynaamisesti modaalinen verbivalinta *täytyy säilyä* korostaa, että tekemisen ilon ylläpitäminen on opettajan velvollisuus (VISK § 1554). Käsitely on vahva, sillä Susanna tuo sen esiin vielä puheenvuoronsa lopussa dynaamisesti modaalisen verbivalinnan kautta: sanataideharrastuksen *pitää* tuottaa lapselle iloa eli ilon ulottuvuus on välttämätön (VISK § 1554). Sen sijaan esimerkiksi kaikkien (teksti)lajien tarkka tai täsmällinen läpikäyminen on vasta toissijainen tavoite (KS s.v. *säntillinen*).

Sanataiteen opettajien mukaan opetuksessa olennaista on tekemisen ilo, mistä viestivät esimerkiksi sananvalinnat *ilo*, *tyytyväisyys* ja *innostuminen*. Nautinnon saavuttamiseksi opettajat voivat joustaa esimerkiksi etukäteen suunnitelluista teemoista, sillä lähtökohta kirjoittamiselle on, että aihe kiinnostaa oppilasta. Lisäksi innostuksen tulisi säilyä koko kirjoitusprosessin ajan, ja myös lopputuloksen tulisi olla oppilasta miellyttävä.

6.2.4 Diskurssien esiintymät opettajaryhmittäin

Aineiston pohjalta olen tunnistanut ja nimennyt yhteensä kuusi luovan kirjoittamisen diskurssia, jotka on esitelty opettajaryhmittäin luvuissa 6.2.1–6.2.3. Kolme näistä on tunnusomaisia kaikille opettajaryhmille, ja toiset kolme nousevat selkeästi esiin joko yhden tai kahden opettajaryhmän puheessa. Yhteenvedo diskursseista opettajaryhmittäin on esitetty alla olevassa taulukossa 5.

Taulukko 5. Luovan kirjoittamisen diskurssit opettajaryhmittäin.

Diskurssi	Äidinkielen opettajat	Luokanopettajat	Sanataiteen opettajat
Vapaus	X	X	X
Hyöty	X	X	X
Haastava opetus	X	X	X
Nautinto		X	X
Luovuuden jatkumo	X		
Kyseenalaistava	X		

Taulukosta 5 nähdään, että kaikkien opettajaryhmien puheessa esiintyvät vapaus-, hyöty- sekä haastava opetus -diskurssit. Näitä voidaan siis pitää eräänlaisina yleisinä luovan kirjoittamisen diskursseina, jotka heijastuvat eri toimijoiden toteuttamaan opetukseen. Vapausdiskurssi näyttäytyy myönteisenä ennen kaikkea yksilön näkökulmasta: kirjoittajalla on valta vaikuttaa tekstinsä sisältöön ja saada oma äänensä kuuluviin. Opettajan tehtäväksi jää mahdollistaa vapauden toteutuminen.

Haastava opetus -diskurssin kautta opettajat tuovat ilmi, ettei luovan kirjoittamisen opetus ole aina kovin yksinkertaista. Opetusta vaikeuttavat tekijät vaihtelevat kontekstin mukaan, ja diskurssin sisällä puhutaan esimerkiksi kii-reestä, oppilaiden suhtautumisesta luovan kirjoittamisen tehtäviin, tasoeroista sekä käyttäytymisen pulmista. Haastava opetus -diskurssin lisäksi kriittisiä näkökulmia luovaan kirjoittamiseen viestivät luovuuden jatkumo -diskurssi sekä kyseenalaistava diskurssi, jotka esiintyvät voimakkaimmin äidinkielen opettajien puheessa.

Sisällöltään myönteinen hyötydiskurssi korostaa luovan kirjoittamisen merkitystä yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan tasoilla tarpeellisena taitona, jossa on mahdollisuus kehittyä. Sanataiteen opettajien puheessa hyötydiskurssi keskittyy luovan kirjoittamisen sijaan harrastustoiminnan hyötyihin. Diskurssin sisällä esiintyvää näkökulmaeroa selittänee opettajaryhmän erilainen työnkuva: harrastustoiminnan kontekstissa työskentelevillä opettajilla on tarve perustella oman työnsä tarpeellisuutta ja harrastuksen hyötyjä myös toiminnan vakiinnuttamisen näkökulmasta. On siis varsin luonnollista, että sanataiteen opettajat erottavat kielellisin keinoin oman opetuksensa oppivelvollisuuteen pohjautuvasta perusopetuksesta.

Opettajaryhmiä erottaa lisäksi nautintodiskurssi, joka esiintyy aineistossa systemaattisesti ainoastaan luokanopettajien ja sanataiteen opettajien kohdalla. On kuitenkin huomioitava, että osa äidinkielen opettajista mainitsee luovan kirjoittamisen tuottavan iloa joko heille itselleen tai oppilaille. Koko opettajaryhmän tasolla diskurssin merkitys jää kuitenkin muiden sisältöjen painottuessa pieneksi.

6.3 Opetussuunnitelmadiskurssit

Opetussuunnitelmadiskursseja tarkastellaan seuraavissa alaluvuissa opettajaryhmittäin, sillä peruskoulun ja sanataiteen opettajat noudattavat työssään eri opetussuunnitelmia (opetussuunnitelmista ks. luku 3.2). Analyysin yhteydessä on lisäksi vertailtu eri opettajaryhmien käsityksiä ja opetussuunnitelmalle annettuja merkityksiä, sillä vertaileva ote tukee kunkin opetussuunnitelman vahvuuksien ja kehityskohteiden löytämistä. Opetussuunnitelmien osalta yksilöiden suhtautumisessa on havaittavissa selkeitä eroja, joten olen nostanut esiin myös sellaisia diskursseja, jotka esiintyvät ryhmän sisällä vain 1-2 opettajan puheessa. OPS-diskursseja käsittelevät alaluvut ovat sisällöllisesti suppeampia kuin yleisiä luovan kirjoittamisen diskursseja käsittelevät luvut, sillä opetussuunnitelmia käsitteleviä puheenvuoroja on aineistossa selvästi vähemmän.

6.3.1 Äidinkielen opettajat

Äidinkielen opettajien puheeseen opetussuunnitelmista rakentuu kolme diskurssia, jotka olen nimennyt OPS velvoittaa -diskurssiksi, oppijalähtöiseksi diskurssiksi sekä oppikirja OPS:n reaalistumana -diskurssiksi. Äidinkielen opettajien käsitykset ovat pääosin kriittisiä, vaikka puheessa esiintyy myös yksittäisiä myönteisiä ääniä: esimerkiksi Aava kertoo opetussuunnitelmassa olevan ”ihan hyvät tavoitteet”.

OPS velvoittaa -diskurssi

Äidinkielen opettajien puheessa opetussuunnitelman sisällöt ja rooli tulevat kyseenalaistetuiksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvaillaan olevan liian laajat, ja koulun arjessa opetussuunnitelman seuraaminen näyttäytyä haastavana. Anne ja Armi kuvailevat opetussuunnitelmaa seuraavasti (esimerkit 91 ja 92):

- 91) tosi paljonhan niitä erilaisia tekstejä ja tekstilajeja on mitä pitäis ehtiä opettamaan yläkoulussa mutta ei **oikeesti** kerkee (Anne)
- 92) kaiken kaikkiaan se koko opsi on niin täynnä sitä tavaraa että et niinku et sun pitää valita että teetkö sä niinkun jonkun asian hyvin ja huolella vai räpiköitkö sä vähän niinku sitä sun tätä kaikkea sillein niinku viuh vauh kuha on tehty. et niinku **ehkä** mä **ajattelin** sen sillä tavalla et siellä on ihan **järkeviä juttuja** mitä kirjottamiseen liittyy mut sitten että et se aika niinku toteuttaa kaikki mitä siellä opsissa on ni se on niinku aika semmonen semmosta **liukuhihnameno** vaan eteenpäin (Armi)

Anne kuvailee arjen kiirettä ja vahvistaa sanomaansa intensiteettiä ilmaisella partikkelilla *oikeesti*, joka on astemäärityksenä vahvistava (VISK § 666). Armin sananvalinta *liukuhihnameno* kertoo opettajan kokemuksista: vaikka opetussuunnitelmassa on *järkeviä juttuja*, pysähtyminen mihinkään yksittäiseen sisältöön on vaikeaa, mikäli opettaja aikoo käydä läpi koko opetussuunnitelman. Myös Armi on joutunut valitsemaan opetettavat sisällöt. Kertoessaan ajatuksistaan hän valitsee adverbiaalinen *ehkä* sekä verbin konditionaalimuodon *ajattelin*. Episteemisesti modaalinen kommenttiadverbiaali *ehkä* ilmaisee arviota lauseen sisällön varmuusasteesta (VISK § 1556, 1000). *Ajatella*-verbi kuuluu mentaaliseen prosessityyppiin, ja sen yhteydessä konditionaalina käytetään ilmaisemaan

ajatuksen epävarmuutta. Armi siis ajattelee, että koko opetussuunnitelmaa ei pysty järkevästi toteuttamaan, mutta hän on epävarma ilmaistessaan ajatuksiaan.

Myös Aava kertoo opetussuunnitelman aiheuttavan sekä myönteisiä että kielteisiä tuntemuksia (esimerkki 93):

- 93) **antaa** se myös tiesti **vähän** sellaisia **paineitaki** et siel on ihan valtava tietoinen ja määrä et kuinka kuinka paljon pitäis sitte saada taitoja haltuun ni. et **hyödyllinen** mutta myös hieman semmonen **kuumottava** (Aava)

Aava kuvailee opetussuunnitelman roolia vastakkainasettelun kautta: toisaalta OPS on *hyödyllinen*, toisaalta asiakirja *antaa paineita* ja on *kuumottava*. Aava ilmaisee kuitenkin negatiiviset käsityksensä varovasti, mistä viestii pientä määrää ilmaiseva kvanttoriadverbi *vähän* (VISK § 657).

Opetussuunnitelman ja arjen ristiriitaa kuvaavat opettajien puheessa voimakkaat sananvalinnat, kuten *liukuhihnameno*, sekä sanomaa vahvistavat partikkelit, kuten *oikeesti*. Opettajien OPS-kritiikistä heijastuu kuitenkin varovaisuus, joka konkretisoituu episteemisesti modaalisisissa ilmaisuissa (esim. kommenttiadverbiaali *ehkä*, kvanttoriadverbi *vähän*).

Oppijälähtöisyysdiskurssi

Äidinkielen opettajien puheesta nousee opetussuunnitelman seuraamisen rinnalle käytännöllinen ajattelutapa, jonka mukaan opetusta toteutetaan oppilasryhmän tarpeet huomioiden. Amanda korostaa opetussuunnitelman sisältöjen soveltamista tilanteisesti. Hänen mukaansa oppilaiden tarpeet tulisi asettaa OPS:n edelle (esimerkki 94):

- 94) ei se kyllä mitenkään erityisemmin sitä tue et kyllähän sieltä saa niitä sisältökokonaisuuksia et minkälaisia **pitäs olla** mut lähinnä se lähtee sitte niinku ihan siitä että että minkälaisia tekstejä **arjessa** tarvitaan -- **ennemmi** en plärään **opsia** vaan se lähtee siitä et mä mietin et mitä mitä te tarviitte (Amanda)

Konditionaalimuotoinen *pitää*-verbi arvioi asiaintilaa, tässä tilanteessa Amandan ajatusta siitä, miten opetussuunnitelma tai jokin muu ylempi taho olettaa hänen toimivan (VISK § 1575). Amanda pyrkii kuitenkin huomioimaan oppilaiden arjen tarpeet mieluummin kuin lukemaan sanatarkasti

opetussuunnitelmaa (KS s.v. *ennemmin*). Myöskään Aava ei ehdi arjessa opettaa kaikkea, mitä opetussuunnitelma edellyttää. Esimerkissä 95 hän pohtii, mitä oppilaiden olisi tärkeintä osata:

- 95) ops ohjaa **ehkä** nyt eniten siihen että oppilailla olis niinku ylipäättään semmonen **varma itseilmaisun taito** et jotenkin sieltä kyllähän siellä se luovuus näkyy mut siis se että nyt tuntuu et siellä se päävastuu olis kuitenkin opettajalla se et sais jokaiselle ne **kirjottamisen perustaidot** haltuun varsinkin nyt peruskoulussa se on se ehkä **olennaisin** olennaisin pointti (Aava)

Aavan käsityksille ominainen taitonäkökulma heijastuu myös hänen opetussuunnitelma-ajattelussaan: luovuutta tärkeämpää on ensin saavuttaa tietyt *kirjoittamisen perustaidot*. Vaikka episteemisesti modaalin kommenttiadverbiaali *ehkä* ilmaisee epävarmuutta (VISK § 1000, 1556), sanomaa vahvistaa superlatiivimuotoinen adjektiivi *olennaisin*, joka merkityksissä pääasiallinen, tärkeä tai keskeinen korostaa perustaitojen merkitystä (KS s.v. *olennainen*). Toisaalta Aava myös huomioi opetussuunnitelman korostavan *eniten* itseilmaisun taitoja.

Koska opetussuunnitelman sisällöt koetaan liian laajoina, yksittäisen opettajan vastuulle jää valinta siitä, mitä voisi jättää käsittelemättä. Anne ja Armi ovat päätyneet karsimaan muun muassa luovan kirjoittamisen sisältöjä (esimerkit 96 ja 97):

- 96) emme ennätä niinku **normaalien oppituntien puitteissa** tehdä tätä luovaa kirjoittamista nii sit meil on erikseen semmonen luova kirjoittaminen (Armi)
- 97) täytyy nyt **häpeäkseni** tunnustaa et määhän esimerkiks kasi ja ysiluokkalaisille tosi vähän otan mitään luovaa kirjoittamista enää. siellä on kuitenkin tosi paljon sitä semmosta **asiakirjoittamista** ja sit niihin en oo ehkä hoksannu ees koskaan yhdistää sitä luovaa kirjoittamista (Anne)

Armin koulussa luovan kirjoittamisen harjoituksia ei tehdä oppitunneilla, vaan kyseessä on erillinen valinnaisaine. Niinpä luovan kirjoittamisen pariin päätyvät ainoastaan siitä kiinnostuneet oppilaat. Anne kertoo, että hänen opetuksessaan asiakirjoittamisen suuri määrä vie tilaa luovalta kirjoittamiselta. Anne on tietoinen tekemistään opetusratkaisuista, mutta haastattelutilanteessa hän kokee olonsa epä mukavaksi tuodessaan niitä esiin, mistä viestii sananvalinta *häpeä*.

Opettajat siis valikoivat opetusta suunnitellessaan taitoja, joita pitävät oppilaiden näkökulmasta hyödyllisinä. Erilaisten taitojen arvottamisesta viestivät

esimerkiksi adjektiivi *olennaisin* sekä adverbi *ennemmin*. Tämän tutkimuksen näkökulmasta merkittävä tulos on, että karsittavat sisällöt voivat olla nimenomaan luovaa kirjoittamista – siitä huolimatta, että hyötydiskurssi esiintyy äidinkielen opettajien puheessa voimakkaana.

Oppikirja OPS:n reaalistumana -diskurssi

Äidinkielen opettajien kohdalla esiintyy muista ryhmistä poikkeava diskurssi, jossa oppikirjan seuraamisen ajatellaan tarkoittavan myös opetussuunnitelman seuraamista. Havainto on institutionaalisessa kontekstissa merkittävä: opetuksen normien siirtyminen käytäntöön voi jäädä oppikirjan tekijöiden vastuulle. Esimerkeissä 98 ja 99 Anne ja Armi kuvailevat ajatuksiaan opetussuunnitelman ja oppikirjan rooleista:

- 98) ehkä se on **enemmä** oppikirja joka jonka kautta tavallaan tulee se semmonen niinku ehkä **konkreettisin** käsitys siitä mitä se opetussuunnitelma pitää sisällään (Anne)
- 99) en mä sitä niinku lue todellakaan kun **raamattua** että mulle riittää se että et meillä on nyt ihan ookoo toi kirjasarja mikä meillä on toi käytössä toi särmä et siinä on niinkun mä **luotan** siihen että se on tehty opsin mukaan ja sieltä kun niitä aiheita ottaa nii ei voi niinku **mennä metsään** että et niinku **enemmän se tuo vaan paineita** ku rupee sitä opsia lukemaan (Armi)

Annen käyttämä paljon-sanan komparatiivimuoto enemmän asettaa oppikirjan OPS:n edelle. Lisäksi superlatiivi *konkreettisin* kuvaa opetussuunnitelman ja oppikirjan eroja: mikäli oppikirja näyttäytyy konkreettisimpana, opetussuunnitelman voidaan ainakin jossain määrin tulkita olevan abstrakti. Armi puolestaan käyttää vertauskuvia puhuessaan oppikirjan ja opetussuunnitelman suhteesta. Hän ei lue opetussuunnitelmaa kirjaimellisesti kannesta kanteen (*lue kun raamattua*) vaan uskoo, että oppikirjaa seuraamalla opetus on oikeanlaista (*ei voi mennä metsään*). Armi myös kokee opetussuunnitelman tuovan paineita omaan työhönsä. Sen sijaan oppikirjaa kohtaan hän ilmaisee luottamusta. Verbivalinta *luottaa* kuuluu mentaaliseen prosessityyppiin ja viestii varmuutta oppikirjan sisällöistä (KS s.v. *luottaa*).

Oppikirja OPS:n reaalistumana -diskurssia ei siis ilmene muissa opettajaryhmissä. Diskurssi näyttäytyy kuitenkin kriittisessä valossa, kun luokanopettajista Lotta pohtii luovan kirjoittamisen roolia äidinkielen oppiaineessa (esimerkki 100):

- 100) helpostihan sitten jos lähtis kirjojen mukaan vaan etenee niin saattaa sillä tavalla unohtua se ja on enemmän semmosta ehkä **asiapitoista** se eteneminen mutta sitte kuitenkin kai opetussuunnitelmaa pitäis tässä noudattaa eikä oppikirjojen mukaan edetä ni sitte täytyy vaan suunnitella se aika sinne. se varmaan sitten riippuu hirmu paljon opettajasta että **kuinka paljon sille sitä tilaa kukin antaa** (Lotta)

Lotta korostaa puheessaan opetussuunnitelman merkitystä oppikirjojen seuraamisen sijaan. Oppikirjat antavat hänen mukaansa vain vähän materiaalia luovan kirjoittamisen opetuksen tueksi, joten opettajan täytyy pystyä irtautumaan kirjasta ja antaa tilaa luovan kirjoittamisen opetukselle. Oppikirjojen mukaista opetusta Lotta kuvailee *asiapitoiseksi*, ja ajatus on linjassa sen suhteen, miten äidinkielen opettajat näkevät ala- ja yläkoulun tekstimaailmojen eron (ks. 6.2.1 Luovuuden jatkumo -diskurssi).

6.3.2 Luokanopettajat

Luokanopettajien puheessa esiintyy yhteensä kolme opetussuunnitelmadiskurssia. Äidinkielen opettajien kanssa yhteisiä ovat OPS velvoittaa -diskurssi ja oppijalähtöisyysdiskurssi. Lisäksi luokanopettajat tuovat esiin merkitykseltään myönteisen OPS tukee -diskurssin.

OPS velvoittaa -diskurssi

Äidinkielen opettajien tavoin myös luokanopettajat nostavat esiin opetussuunnitelman ja arjen epätasapainon, joskin tämänkaltaisten sisältöjen painotus puheessa on huomattavasti äidinkielen opettajia vähäisempi. Lotta kertoo opetussuunnitelmassa olevan ”ainaki aika paljon siis sisältöä ja paljon sitä omaksuttavaa”. Leena puolestaan puhuu opetussuunnitelman liian korkeista tavoitteista (esimerkki 101):

- 101) tää on nyt **neljäs opetussuunnitelma** jota mä toteutan ja voi sanoa et oikeestaan sieltä yheksänkytluvun jälkeen opetussuunnitelmat on muuttunu sellasiks että

puoletkaa aikuisista ei pystys niinku peruskoulun hyvän osaamisen kriteereitä täyttämää ja aina välillä mietti et no tietysti **pitää tähtiä kurkotella vaikka loskassa kulkee** totaa et onko siinä mitään järkee et laitetaan tavoitteet niin korkealle että että ne ei oo niinku arkielämässä mahdollisia saavuttaa kuin osalle. no mutta mitä se sitten niinku äidinkielen osalta nii aika kovat paineethan siitä tulee et jos mietitään kaikkia taitoja jotka nyt **arvioidaan** (Leena)

Leenan puheessa opetussuunnitelman laajuus asettaa haasteita nimenomaan arvioinnin näkökulmasta. Hän pyrkii havainnollistamaan opetussuunnitelman tavoitteiden ja koulun arjen välistä eroa metaforisesti: *pitää tähtiä tavotella vaikka loskassa kulkee*. Kulkea-verbi on prosessityypiltään materiaallinen, ja toimintana loskassa kulkeminen on hidasta, harmaata rämpimistä, joten kielikuva on varsin voimakas valinta. Leena (L1) perustelee sanottavaansa pitkällä opettajan kokemuksellaan: hän on toteuttanut yhteensä neljää opetussuunnitelmaa, ja tavoitteet ovat muuttuneet jatkuvasti kovemmiksi. Opetussuunnitelma näyttäytyy velvoittavana, mistä viestii dynaamisesti modaalinen verbivalinta *pitää* (VISK § 1554).

OPS tukee -diskurssi

Luokanopettajien käsitykset opetussuunnitelmasta vaihtelevat, mikä näkyy erityisesti vastakkaisissa OPS velvoittaa ja OPS tukee -diskursseissa. Edellä esitellyssä OPS velvoittaa -diskurssissa Leena kuvaili opetussuunnitelmien muuttuneen hänen uransa aikana huonompaan suuntaan. Loviisa puolestaan näkee opetussuunnitelmauudistukset pääosin myönteisinä (esimerkit 102 ja 103):

- 102) sanotaanko et ehkä siellä se kieliopin osuus just sanaluokat ja muut se on niinku ehkä vähentyny entiseen verrattuna ja se semmonen **monipuolinen kielenkäyttö** ja ja nykyäänhän kuvakin on teksti teksti niin tota kyllä se opetussuunnitelma tuo niinku semmoset elementit vahvasti ja on tavallaan **monipuolistanu** sitä äidinkielen. et jos lasketaan ne äidinkielessähän onko niitä kaheksan vai yheksän eri osa-aluetta jotka pitää mejän tavallaan arvioija mistä se äidinkielen ja kirjallisuuden arvosana koostuu että että se on aika laaja sarkain mikä siellä **pitää** niinku **käsitellä**. tai saa käsitellä kummin päin vaan (Loviisa)
- 103) **mää koen sen saa**. et jos aatellaan et joku mediajaksokin niin sehän on paisunu näitten vuosien aikana ihan valtavasti. ennehän se oli sanomalehti joka luettiin mutta nythän se pitää sisällään vaikka mitä että sen voi tosi sitten **näppärästi** yhdistää vaikka just historiaan tai vaan maantiedon ainekseen tai johonkin muuhun niin niin tavallaan sä saat niitä semmosia isoja kokonaisuuksia niistä (Loviisa)

Loviisa nostaa esiin opetussuunnitelman laajuuden, joka kuitenkin saa hänen puheessaan myönteisiä merkityksiä. Loviisa esittää kaksi vaihtoehtoista

suhtautumistapaa äidinkielen osa-alueiden suureen määrään: ulkoista pakkoa ilmaiseva, dynaamisesti modaalinen verbilauseke *pitää käsitellä* tai lupaa ilmaiseva, deonttisesti modaalinen verbilauseke *saa käsitellä* (VISK § 1554). Oman suhtautumisensa hän kuvaa olevan myönteinen: ”mää koen sen saa.”

Muutkin opetussuunnitelman uudistukset ovat Loviisan mieleen. Hän pitää järkevänä äidinkielen integroimista muihin oppiaineisiin ja puhuu myös opetussuunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden osiosta myönteisessä valossa. Positiivisesta suhtautumisesta viestivät esimerkiksi adjektiivit *monipuolinen* ja *näppärä*.

Lotta kokee nykyisen opetussuunnitelman jättävän paljon liikkumavaraa opettajalle. Hänen mukaansa OPS kertoo kyllä opetuksen sisällöt, mutta vastuu opetuksen käytännön toteutuksesta on opettajalla (esimerkki 104):

- 104) musta tuntuu vähän että nyt tavallaan ku ei oo se opetussuunnitelma **antaa** aika paljon tällä hetkellä **vapauksia** ja **hyvin eri tavalla** ihmiset sitä sitte pystyy toteuttaa ku on vähemmän vähemmän ikään kuin **ylhäältä päin annettua** kun mitä aiemmassa opetussuunnitelmassa oli. että ehkä se antaa jotain niinku että tän tyyppisiä asioita pitää tehdä mutta se ei välttämättä kyllä anna sitte sitä tai sinne päinkään että miten niitä asioita pitäisi tehdä (Lotta)

Opetussuunnitelma antaa siis raamit, mutta opetuksen suunnittelu jää yksittäiselle opettajalle. Opettajakohtaisesti opetusta voidaan toteuttaa *hyvin eri tavalla*. Opettajalle jäävä vastuu on suuri, mitä Lotta painottaa käyttämällä intensiivien voimakkuutta lisäävää suhteellista adjektiivia *hyvin* (VISK § 605). Lotan mukaan nykyisessä opetussuunnitelmassa on *vähemmän ylhäältä päin annettua*, mikä lisää yksittäisen opettajan vapautta suunnitella ja toteuttaa opetusta. Vapauksien antaminen voi näyttäytyä myönteisenä tai kielteisenä tulkinnasta riippuen: *antaa* voi tässä yhteydessä saada joko merkitykset myöntää/suoda/sallia tai vaihtoehtoisesti jättää/luovuttaa tehtäväksi (KS s.v. *antaa*).

Yleisesti ottaen luokanopettajat kokevat opetussuunnitelman toteuttamisen äidinkielen opettajia myönteisemmin. Luokanopettajan työn laaja-alaisuuden vuoksi heillä on myös mahdollisuus verrata äidinkielen oppiainekohtaista osiota muihin oppiaineisiin. Loviisa toteaaakin, että opetussuunnitelman uudistuksien ja oppimiskokonaisuuksien myötä äidinkielen asema on parantunut: ”sä voit

yhdistää sen tosiaan moneen moneen tota niin oppiaineeseen että ehkä äidinkieli on niinku tavallaan voittanu tässä tämmösessä uussa opetussuunnitelmassa.”

Oppijälähtöisyysdiskurssi

Luokanopettajista Leenan ja Liljan puheessa esiintyy joidenkin äidinkielen opettajien tavoin ilmaisuja, jotka korostavat opetuksen mukauttamista oppilasryhmän tarpeisiin opetussuunnitelman seuraamisen sijaan (esimerkit 105 ja 106):

- 105) äidinkielen osalta niin en välttämättä ajattele että **en välttämättä** tarvitse opetussuunnitelmaa niinkun määrittelemään että mitä mitä nyt pitää tehdä koska että sitte ne on ryhmissä on niin paljon eroja et joku ryhmä on valmis taidoiltaan no vaikka ilmassa tai no vaikka kirjottamisessaki yhtä lailla nii tietenki mä menen niinku ohi niistä niinku mitä joku opetussuunnitelma jos ne on vuosiluokkaistettu nythän ne on aika leveällä haitarilla ne tavoitteet mut aikasemmin kun ne oli vuosiluokkaistettu nii ehänmä kattonu et ahaa nyt en saa opettaa tätä ku se on vasta seuraavana vuonna. **totta kai** mä etenen siinä mitä se ryhmä (Leena)
- 106) ihan **kauheesti** en oo **miettiny** tota opetussuunnitelmaa (nauraa) ihan niinku vaikka se vaikka se ohjaa niinkö työskentelyä mutta tota ja totta kai se se tulee luettua ja katottua mutta tota mut tosi paljon merkkää se et mikä oppi- minkäläinen se **oppilasryhmä** on minkä kanssa tekee sitä työtä ja sitte **oppilaantuntemus** ja että mitä kukaki tarvii (Lilja)

Leenalle on itsestäänselvyys, että opetussuunnitelman seuraamisen sijaan etusijalla on oppilasryhmä. Vaikka hän käyttää vielä puheenvuoronsa aluksi episteemisesti modaalista ilmaisua *en välttämättä*, puhevuoron lopussa oleva ja vahvinta mahdollista varmuutta osoittava sanaliitto *totta kai* viestii puhujan olevan vakuuttunut ajatuksestaan (VISK § 1556, 1614, 1608). Myös Lilja kuvaa, ettei ole *kauheesti miettiny* seuraako opetussuunnitelmaa, vaan olennaisempia ovat sekä oppilasryhmän että yksittäisten oppilaiden tarpeet.

6.3.3 Sanataiteen opettajat

Sanataiteen opettajien suhtautuminen omaan opetussuunnitelmaansa on huomattavasti äidinkielen opettajia ja luokanopettajia myönteisempää. Ainoastaan Susanna sivuaa OPS:n velvoittavuutta oppimisen ilon näkökulmasta (nautintodiskurssi, ks. luku 6.2.3), mutta opettajaryhmän tasolla diskurssi ei nouse esiin. Sen sijaan OPS tukee -diskurssi on hyvin voimakas. Lisäksi sanataiteen opettajien

puheessa esiintyy oppijalähtöisyysdiskurssi, jonka kautta opettajat tuovat esiin joitakin opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyviä haasteita.

OPS tukee -diskurssi

Sanataiteen opettajat puhuvat omasta opetussuunnitelmastaan myönteiseen sävyyn. He kokevat OPS:n toimivan työnsä tukena ja antavan konkreettisia sisältöjä, joiden mukaan edetä. Tarkastelussa on kuitenkin huomioitava, että Saana, Sonja ja Susanna ovat olleet opetussuunnitelmatyössä mukana. He siis arvioivat asiakirjaa, jonka sisältöjä ovat olleet itse luomassa.

Saana hämmentyy kysyttäessä, millaisia vaatimuksia opetussuunnitelma hänen työlleen asettaa, sillä hän ei koe opetussuunnitelman sisältöjä vaatimuksina. OPS näyttäytyy Saanalle ainoastaan myönteisessä valossa (esimerkki 107):

- 107) mä en koe sitä yhtään **minkäänlaisena** vaatim- vaatimuksena-- että ei se **kahlitse** eikä se **hallitse** eikä mun tarvii toteuttaa me voijaan tote- tehdä niinkun mejän opetussuunnitelma sanataidekoululle on tehty niin että se se **helpottaa** mejän tulevia opettajia jotka tulevat meille opettaa -- sen pitäis niinkun antaa **vinkkejä** ja **apuja** arviointiin ja kaikkeen. et se ei niinkun **missään nimessä** tuota lisää työtä. päinvastoin (Saana)

Saana kuvailee opetussuunnitelman roolia vastakkainasettelujen kautta. Hänen mukaansa OPS ei *kahlitse* eikä *hallitse* vaan *helpottaa*. Opetussuunnitelma auttaa myös opetuksen toteuttamisessa. Sanomansa tukena Saana käyttää kieltoa vahvistavaa, affektiivista ilmausta *missään nimessä* sekä proadjektiivisia *minkäänlainen* (VISK § 1722, 610). Saanan tavoin myöskään Salli ei koe opetussuunnitelman asettavan vaatimuksia (esimerkki 108):

- 108) must se antaa tosi niinku hyvät raamit et mä näkisin sen **enemmän** niinku niitten **raamien kautta kun** sen niitten **vaatimusten** -- mutta että yleisesti ottaen musta se niinku antaa **jopa** sillein **ideoita**. et sinne on tosiaan kirjattu kaikki että mitä tähän kuuluu ja jopa että minkälaisia tehtävät. et ei niin- mitä nyt sitten siellä tehtäviä siellä oo mutta mitä sisältöjä pitää pitää tulla toteuttaa (Salli)

Salli kertoo opetussuunnitelman antavan hänelle *jopa* ideoita omaan työhönsä. Asteikkopartikkeli *jopa* implikoi, että fokuoitava asia, tässä tapauksessa ideoiden antaminen, on tilanteessa vähiten todennäköinen (VISK § 839). Ei ole siis odotettavissa, että OPS antaisi käytännön ideoita työhön. Sallin kokemuksen

mukaan näin kuitenkin tapahtuu, ja opetussuunnitelma tukee hänen työtään hyvin.

Myös Sonja ja Susanna kokevat opetussuunnitelman olevan varsin onnistunut asiakirja. Susannan mukaan OPS ”helpottaa suunnattomasti sitä suunnittelua ja tuo siihen sellasta runkoa ja ryhtiä”. Sonja kertoo opetussuunnitelman olevan *tärkein* opetuksen apuvälineistä. Opetussuunnitelman merkitys korostuu, sillä sanataiteen opetukseen on saatavilla vain vähän valmista materiaalia (esimerkki 109):

109) mun mielest sanataiteen taiteenalalla on just se o- niinkun haastavuus että ku meil on niitä semmosii valmiita materiaaleja ja niinkun menetelmiä, tutkimusta, mitään aika vähän. et sitten ikään kun koko ajan pitää **keksiä sitä pyörää uudestaan** ja pitää olla joku mihin tukeutua ja se on meillä nyt oikeestaan **käytännössä** melkein **ainoa** on se opsi (Sonja)

Sonjan mukaan sanataiteen opetusmateriaaleja ja -menetelmiä on varsin vähän, ja lisäksi kaivattaisiin enemmän tutkimustietoa. Opetussuunnitelman merkitys korostuu, sillä se on Sonjan mukaan *ainoa* valmis materiaali, johon sanataiteen opettajat voivat työssään tukeutua. Koska valmiita materiaaleja ei ole, opetuksen suunnittelu teettää toistuvasti paljon työtä. Sonja kuvaa tilannetta metaforan *keksiä pyörää uudestaan* avulla.

Opettajien myönteisestä suhtautumisesta asiakirjaan viestivät ennen kaikkea sananvalinnat, kuten *tärkeä*, *helpottaa* ja *tuoda ryhtiä*. Sanataidekoulut ovat pieniä yksikköjä, joten opettajien osallisuus opetussuunnitelmatyössä toteutunee paremmin kuin peruskouluissa. Yksittäisen opettajan valta vaikuttaa paikallisen opetussuunnitelman sisältöön vaikuttanee positiivisesti myös hänen käsityksiinsä. Kielteistä suhtautumista opetussuunnitelmaan asiakirjana ei esiintynyt lainkaan sanataiteen opettajien puheessa.

Oppijälähtöisyysdiskurssi

Sanataiteen opettajat tuovat puheessaan esiin, että oppijälähtöisessä opetuksessa opetussuunnitelmaa joudutaan soveltamaan. Opetussuunnitelman toteuttamisessa koetut haasteet liittyvät yksilöllisen tuen tarjoamiseen ja ovat näin ollen samansuuntaisia kuin yleiset opetuksen haasteet (ks. haastava opetus -diskurssi,

luku 6.2.3). Saana ja Sonja tuovat esiin, että tarve opetuksen eriyttämiselle on suuri. Sonja kertoo, että erityisesti oppilaiden vaihtuvuus vaatii opetussuunnitelman soveltamista (esimerkki 110):

- 110) ehkä se suurin haaste siinä mun mielestä siinä opsissa on just se oppilas- se on kaikkialla se op- **oppilaiden vaihtuvuus**. että kun meillä harvoin on sellasii oppilaita jotka on niinku yhdeksänvuotiaasta sinne kuustoistavuotiaaseen missä ajassa se pitäs tulla se se oppimäärä täyteen se yleinen oppimäärä -- niinniin tuota et sitte **joutuu** niinku **soveltamaan** koko ajan sitä et mul on niitä alo- al- alkavia tai aloittelijoita niiden joukossa jotka on niinku opiskellu neljä tai viis vuotta niinniin että et millä tavalla mä pystyn sit toteuttaa sitä opetussuunnitelmaa niinku kaikkien kohdalla (Sonja)

Sonjan puheessa opetussuunnitelman soveltaminen näyttäytyy haasteena. Soveltamisen pakkoa ilmaisee dynaamisesti modaalinen verbivalinta *joutua* (VISK § 1554). Opetussuunnitelman toteuttamisen kannalta hankalana näyttäytyy lisäksi oppilaiden vaihtuvuus, mihin ovat kiinnittäneen huomiota myös Salli ja Susanna. Susanna tuo esiin, että opetussuunnitelmasta ei ole ”niin paljon hyötyä”, sillä ryhmät vaihtuvat vuosittain. Salli vertaa puheessaan nykytilannetta ideaalitalanteeseen (esimerkki 111):

- 111) **ainoo** ehkä semmonen haaste mikä siinä opsissa on on se että meillä ei niinku toteudu ne ryhmät ihan sillä tavalla mitä opsin niinku mukaan pitäs toteutua -- normaalistihan perusopetus alkaa silleen että meillä on niinku tietty ikäryhmä ja opetus alkaa syksyllä ja sitten edetään vuositason toiselle vähän niinku peruskoulussakin mutta että meillä taas saattaa olla samassa sanataideryhmässä joku joka on aloittanu niinku tänä syksynä ja joku joka on ollu kuus vuotta. et se asettaa **hirveen paljon haasteita** sille että miten sitä opsia voidaan toteuttaa koska niinkun moni on jo taval- laan paljon kehittyneempi kun ne rinnakkaisoppijat (Salli)

Salli kertoo, että ryhmässä saattaa olla sekä vasta aloittaneita että oppilaita, joilla on pitkä harrastustausta. Näissä tilanteissa opetussuunnitelman toteuttaminen on vaikeaa, mitä Salli vahvistaa ilmaisulla *hirveen paljon haasteita*. Opetussuunnitelma asiakirjana näyttäytyy kuitenkin myönteisenä, sillä Salli kertoo tämän olevan opetuksen *ainoo haaste*.

6.3.4 Diskurssien esiintymät opettajaryhmittäin

Opetussuunnitelmadiskurssien painotuksissa esiintyy selviä eroja opettajaryhmien välillä: sanataiteen opettajien puheessa painottuu OPS tukee -diskurssi, äidinkielen opettajat puolestaan kokevat OPS:n velvoittavana. Ryhmän sisällä äidinkielen ja sanataiteen opettajat ovat kuitenkin jokseenkin yksimielisiä, kun taas

luokanopettajien puheessa esiintyy huomattavia yksilöiden välisiä eroja: esimerkiksi Leena kokee opetussuunnitelmien muuttuneen hänen uransa aikana huomompaan ja Loviisa parempaan suuntaan.

Opetussuunnitelmadiskurssien tarkastelun yhteydessä on huomioitava, että jokainen ryhmä arvioi eri opetussuunnitelmaa. Tulokset antavat siis yleiskuvan lähinnä sen suhteen, miten opetussuunnitelma toimii omassa tehtävässään. Opetussuunnitelmien vertailu ei näiden tulosten pohjalta ole mahdollista, sillä eri toimijoiden toteuttaman opetuksen tavoitteet ovat luonnollisestikin erilaisia. Taulukko 6 esittää diskurssien painotukset opettajaryhmittäin.

Taulukko 6. Opetussuunnitelmadiskurssit opettajaryhmittäin.

Diskurssi	Äidinkielen opettajat	Luokanopettajat	Sanataiteen opettajat
OPS velvoittaa	X	X	
OPS tukee		X	X
Oppijalähtöisyys	X	X	X
Oppikirja OPS:n reaalistumana	X		

Sanataiteen opettajien puheessa painottuu OPS tukee -diskurssi, sillä he kokevat saavansa opetussuunnitelmasta raamit käytännön työhön. Opetussuunnitelman toteutukseen liittyvät haasteet eivät koske asiakirjaa itsessään vaan opetuksen ulkoisia tekijöitä. Haasteita tuodaan esiin oppijalähtöisen diskurssin välityksellä: opetussuunnitelman toteuttaminen sellaisenaan ei aina ole mahdollista, sillä opetusta on eriytettävä taitotason ja harrastustaustan mukaan.

Luokanopettajat kokevat myönteisenä opetussuunnitelman antaman vapauden, mutta haasteina näyttäytyvät OPS:n laajat sisällöt ja korkeat tavoitteet. Yksilöiden välillä on huomattavia eroja siinä, miten OPS tukee ja OPS velvoittaa -diskurssit puheessa painottuvat. Oppijalähtöinen diskurssi heijastuu puheen- vuoroissa, joissa opettajat kertovat suunnittelevansa opetuksen enemmän oppilaiden tarpeiden kuin oppilasryhmän mukaan.

Äidinkielen opettajien puheessa korostuu OPS velvoittaa -diskurssi, sillä he kokevat opetussuunnitelman olevan ristiriidassa koulun arjen kanssa. Sisältöjä kerrotaan olevan liikaa, ja pahimmillaan OPS asettaa paineita opetukselle. On

kuitenkin huomioitava, että olen itse haastattelijan roolissa voinut vaikuttaa tämän diskurssin syntymiseen, sillä kysyin opettajilta, mitä vaatimuksia opetussuunnitelma heidän työlleen asettaa. Kysymys ei siis ollut luonteeltaan neutraali, mutta se toki esitettiin samanlaisena kaikille opettajaryhmille. Äidinkielen opettajien puheessa esiintyvät lisäksi oppijalähtöisyysdiskurssi sekä oppikirja OPS:n reaalistumana -diskurssi. Oppikirja OPS:n reaalistumana -diskurssi pitää sisällään ajatuksen, jonka mukaan oppikirjan seuraaminen tarkoittaa myös opetussuunnitelman seuraamista. Tätä diskurssia ei esiinny muissa opettajaryhmissä.

Sanataiteen opettajien myönteistä suhtautumista opetussuunnitelmaan voivat selittää useat eri tekijät. Huomionarvoista on, että sanataiteen opettajista Saana, Sonja ja Susanna arvioivat opetussuunnitelmaa, jota ovat olleet itse laatimassa. Heillä on siis ollut mahdollisuus vaikuttaa siihen, millainen asiakirja heidän opetustaan ohjaa. Lisäksi opetussuunnitelmien perustetekstien laajuudessa on huomattava ero: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on 473-sivuisen asiakirja, Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sivuja on 65. Sanataidetta käsittelevä luku on ainoastaan viisi sivua pitkä, joskin opetuksen suunnittelussa on huomioitava myös yleiset tavoitteet. Paikalliset opetussuunnitelmat voivat toki olla huomattavasti perustetekstiä laajempia. On kuitenkin todennäköistä, että lyhyempi opetussuunnitelma on helpommin omaksuttavissa. Sanataiteen opettajat tuovat myös esiin taiteenalakohtraisen tiedon, menetelmien ja materiaalien vähäisen määrän. Koska materiaalia opetuksen tueksi ei ole, opetussuunnitelman merkitys korostuu. Toisin on peruskoulun opettajilla: heistä varsinkin äidinkielen opettajat korostavat oppikirjojen merkitystä.

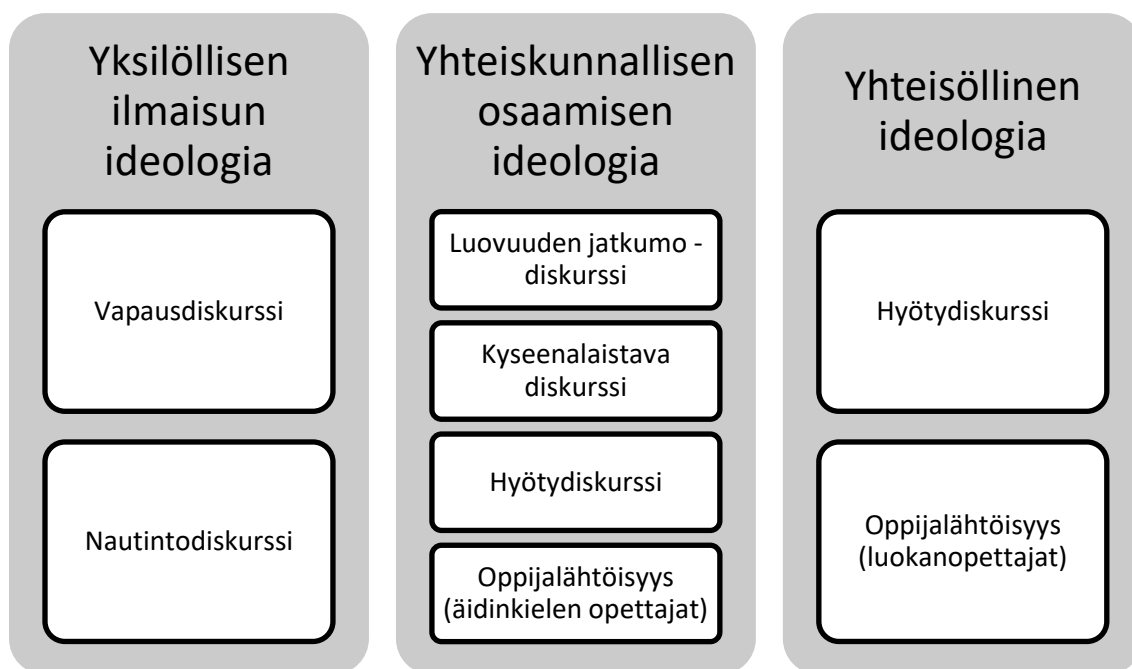
Äidinkielen opettajien ja luokanopettajien käsitysten välisille eroille on vaikeampi löytää selitystä opetussuunnitelmasta. Toki opetussuunnitelman tavoitealueiden määrä hieman nousee oppilaan ikätason mukana: vuosiluokilla 1–2 tavoitteita on 14, vuosiluokilla 3–6 15 ja vuosiluokilla 7–9 17 kappaletta (Opetushallitus 2014: 106–107, 162–163, 290–291). Myös osaamistavoitteet kasvavat yläkoulua kohden ja tekstiympäristöjen laajeneminen lisää käsiteltävän sisällön määrää (Opetushallitus 2014: 288), mutta samanaikaisesti oppiaineen tuntimäärä vähenee (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen

valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta 2018). Tuntimäärissä esiintyvä ero selittää äidinkielen opettajien kokemusta kiireestä, sillä luokanopettajilla on enemmän aikaa ja tilaa toteuttaa äidinkielen opetusta, kun taas äidinkielen opettajat joutuvat priorisoimaan asioita ja tekemään runsaasti valintoja: millaisia tekstejä luumme ja kirjoitamme. Jos painotuksia ei ole selkeästi ilmaistu myöskään paikallisella tasolla, yksittäinen opettaja voi kokea vastuunsa kasvavan liian suureksi.

6.4 Luovan kirjoittamisen opetuksen ideologiat

6.4.1 Ideologioiden rakentuminen

Luovan kirjoittamisen diskurssien pohjalta muodostuu erilaisia ideologioita eli opetuksen taustalla vaikuttavia arvoja tai asenteita (Blommaert & Verschueren 1998: 25). Tässä tutkimuksessa on tunnistettu yhteensä kuusi luovan kirjoittamisen diskurssia ja neljä opetussuunnitelmadiskurssia. Näihin diskursseihin rakentuu kaikkiaan kolme luovan kirjoittamisen ideologiaa: yksilöllisen ilmaisun ideologia, yhteiskunnallisen osaamisen ideologia sekä yhteisöllinen ideologia. Kuvio 2 esittää diskurssien ja niiden pohjalta muodostettujen ideologioiden suhteen. Myöhemmin ideologioita käsitellään omissa alaluvuissaan (6.4.2–6.4.4).



Kuvio 2. Luovan kirjoittamisen opetuksen ideologiat.

Ideologiat ovat syntyneet diskurssien risteymiin ja kertovat, mitä laajempia arvoja ja asenteita opetuksen taustalla esiintyy. Kaikki kymmenen diskurssia eivät ole mukana ideologia-analyysissä, sillä joistakin diskursseista ei löytynyt keskinäisiä yhtäläisyyksiä. Luovan kirjoittamisen diskursseista puuttuu haastava opetus -diskurssi, sillä tässä diskurssissa sisällöt ovat hajanaisia ja näin ollen vaikeasti sovellettavissa ideologia-analyysiin. Opetussuunnitelmadiskursseista mukana on ainoastaan oppijälähtöisyysdiskurssi kahden opettajaryhmän osalta. OPS-diskurssien vähäinen määrä ideologia-analyysissä selittyy samoin kuin haastava opetus -diskurssin puuttuminen: kaikki opetussuunnitelmapuhe ei liity suoraan luovan kirjoittamisen opetukseen. Ideologioiden osalta analyysin on tarkoitus keskittyä nimenomaan luovaan kirjoittamiseen.

Ideologia-analyysi pohjautuu luvuissa 6.2–6.3 esitettyyn diskurssianalyysiin, mutta esimerkinomaisesti mukaan on tuotu myös uusia aineisto-otteita. Ideologia-analyysin lähestymistapa on subjektiivisempi kuin sisällönanalyysin tai diskurssianalyysin osalta, ja näin ollen myös omat päätelmäni korostuvat. Ideologia-analyysi vaatii tutkijalta tulkintojen tekemistä, sillä ideologiat näkyvät teksteissä lähinnä implisiittisesti (Fairclough 1995: 24).

6.4.2 Yksilöllisen ilmaisun ideologia

Vapaus- ja nautintodiskurssien taustalla on ajattelutapa, jonka mukaan jokaisella yksilöllä on sanottavaa ja hänen äänensä ansaitsee tulla kuulluksi. Kaikissa opettajaryhmissä korostetaan tämänkaltaista yksilön ainutlaatuista kirjoittajuutta. Äidinkielen opettajat sekä luokanopettajat puhuvat vapausdiskurssin yhteydessä esimerkiksi säännöistä luopumisesta ja oman äänen etsimisestä (esimerkit 16, 47–48). Sanataiteen opettajat puolestaan tuovat vapauden yhteydessä esiin mielikuvituksen ja leikin: vaikka oppilas on hakeutunut sanataideharrastuksen pariin, hänen ei tarvitse tavoitella kirjoittajan uraa (esimerkit 68–69).

Vapausdiskurssin lisäksi yksilöllisen ilmaisun ideologia välittyy luokanopettajilla ja sanataiteen opettajilla nautintodiskurssin kautta. Luokanopettajien osalta yksilöllisen ilmaisun ideologia heijastuu oppilaiden kirjoitusinnostasta puhuttaessa ja nautinnon nähdään olevan edellytys kaikelle luovalle toiminnalle (esimerkki 66). Sanataiteen opettajat puhuvat nautintodiskurssin sisällä esimerkiksi tekemisen ilosta (esimerkki 90). Lisäksi yksilöllisen ilmaisun ideologia on nähtävissä Lotan opetussuunnitelma-ajattelussa: vapaus suunnitella opetusta antaa opettajalle mahdollisuuden hyödyntää luokassa omaa tapaansa opettaa luovaa kirjoittamista (esimerkki 104).

Yksilöllisen ilmaisun ideologia rakentuu siis vapaus- ja nautintodiskurssien pohjalta, ja nämä diskurssit näyttäytyvät tässä aineistossa yksinomaan myönteisinä: luovan kirjoittamisen opetuksen tulisi tuottaa oppilaalle iloa, opetuksessa painottuu oppilaan valta vaikuttaa omaan tuotokseensa ja jokaisen meistä yksilöllinen luovuus korostuu. Useat opettajat näkevät jokaisen oppilaan luovana yksilönä, mutta joskus luovuuden löytäminen vaatii töitä (esimerkit 112 ja 113):

112) kuka tahansa ihminen **voi** olla luova ja ja tavallaan aina se että ku ajattelee jotenki totutusta poikkeavalla tavalla nii se on jo luovuutta (Anne)

113) se on meillä jokaisella jossain mutta tavallaan se voi olla siellä jossain tiedostamattomassa tai pimennossa. elikkä mää tavallaan sanataideopettajana sitten haluan antaa semmosen mahdollisuuden löytää se oma pieni luova **siemen** sieltä että että sitä kirjoittamista ja sanataidetta tavallaan syntyy (Saana)

Opettajien mukaan luovuus on jo olemassa meissä jokaisessa. Annen käyttämä deonttisesti modaalin apuverbi *voida* ilmaisee lupaa olla luova (VISK §

1554). Saana puhuu symbolisesti *luovasta siemenestä*: tässä yhteydessä siemen on alku, josta kasvaa myöhemmin jotain (KS s.v. *siemen*).

Opettajien käsitykset luovuuden ilmenemisestä siis vaihtelevat: luovuuden voidaan ajatella näkyvän arkisessa toiminnassa tai se voidaan nähdä piiloisena ominaisuutena, jonka löytämisessä opettaja voi auttaa. Annen ja Saanan ajatukset kuvastavat erilaisia lähestymistapoja luovuuteen: Saana pyrkii kasvattamaan yksilön luovuutta, Anne puolestaan ajattelee yksilön olevan jo lähtökohtaisesti luova. Annen käsityksen pohjalta on aiheellista pohtia, millaisena yksilön mahdollisuudet kehittyä luovana ajattelijana ja kirjoittajana näyttäytyvät. Jos kaikki meistä ovat jo lähtökohtaisesti luovia ja yksilöllinen ilmaisu on arvokkainta, ovatko luovuuden taidot vähemmän tärkeitä tai jopa mahdottomia kehittää?

Yksilöllisen ilmaisun ideologiaa voidaan tarkastella kriittisesti myös suhteessa kirjoittamisesta saatavaan palautteeseen. Monet opettajat kertovat Liljan ja Annen tavoin antavansa luovista teksteistä yksinomaan myönteistä palautetta (esimerkit 114 ja 115):

114) se on **myönteistä** että ei ei keskitytä siihen että mikä siel on ne ne **virheet** tai mitään -- mut **positiivista**. sit kun ne kasvaa isommaks ni sitte vähän sellasia e- ei sillonkaan ehkä kritiikkiä mut sitä ehkä- tai **kritiikkiä** sillä tavalla että mitä voit ottaa huomioon (Lilja)

115) **aina aina** kannustavaa palautetta. nimenomaan niihin luovan kirjottamisen teksteihin **aina** kannustavaa (Anne)

Lilja asettaa puheessaan vastakkain *myönteisen* ja *positiivisen* sekä *virheet* ja *kritiikin*. Hän siis kuvailee palautetta kahden ääripään kautta, joista opettajan on valittava toinen. Anne puolestaan alleviivaa positiivisen palautteen merkitystä toiston keinoin: sana *aina* esiintyy kolme kertaa lyhyessä puheenvuorossa.

Positiivinen palaute on toki tärkeää kirjoitusinnon ylläpitämiseksi ja tyhjän paperin kammon välttämiseksi. On kuitenkin pohdittava, millainen mahdollisuus oppilaalla on kehittyä luovana kirjoittajana, jos luovista teksteistä saatava palaute on yksinomaan positiivista. Miten opettaja voisi löytää sopivan tasapainon kirjoitusinnon ylläpitämisen ja kehittävän palautteen antamisen välille?

6.4.3 Yhteiskunnallisen osaamisen ideologia

Yhteiskunnassa vaadittavan osaamisen kehittäminen nähdään kirjoittamisen opetuksen ensisijaisena tehtävänä varsinkin äidinkielen opettajien keskuudessa. Ideologia tulee näkyväksi voimakkaimmin kyseenalaistavassa diskurssissa sekä luovuuden jatkumo -diskurssissa, jotka ovat ominaisia äidinkielen opettajille. Lisäksi oppijälähtöisyysdiskurssi rakentuu äidinkielen opettajien osalta arjessa tarvittavien taitojen varaan (esimerkki 94).

Äidinkielen opettajien lisäksi yksittäiset luokan- ja sanataiteen opettajat ilmaisevat yhteiskunnallisen osaamisen ideologiaa hyötydiskurssin kautta. Luokanopettajista Loviisa tuo esiin kielellisen toiminnan merkityksen globaalista näkökulmasta: *maailmankansalaisina* toimiessamme tarvitsemme taitoa ilmaista itseämme omalla äidinkielellämme (esimerkki 57). Sanataiteen opettajista Salli nostaa esiin yhteiskunnallisen tasa-arvon kuvaillessaan kielellisten taitojen olevan *syrjäytymiskysymys* (esimerkki 82). Hyötydiskurssista välittyy ajatus, jonka mukaan luovan kirjoittamisen keinoin voidaan kehittää yhteiskunnassa tarvittavaa osaamista.

Yhteiskunnallisen osaamisen ideologia esiintyy voimakkaimmin äidinkielen opettajien käsityksissä. Luovuuden jatkumo -diskurssissa opettajat asettavat asiatekstit luovan kirjoittamisen edelle, jotta oppilaat saavuttaisivat yhteiskunnassa toimimiseen tarvittavat perustaidot (esimerkki 37). Ajattelutapa näyttyy opettajien puheessa varsin käytännönläheisenä. Ideologiaa kuvastaa Aavan käsitys siitä, että koulun tehtävistä käsin tarkasteltuna kirjoittaminen on ensisijaisesti yhteiskunnassa vaadittava taito (esimerkki 116):

- 116) siis kirjottamine on mun mielestä **parhaimmillaan** niinku itsensä ilmaisua ja tota jotenkin mä näkisin jos aatellaa tällein niinku **open näkökulmasta ja koulun näkökulmasta** nii kirjottaminen on **ehkä** semmonen niinku tärke **kansalaistaito** (Aava)

Aava näkee *parhaimmillaan* kirjoittamisen olevan itseilmaisua, mutta siirtää välittömästi puheessaan huomion koulun näkökulmaan. Opettajan roolissa hänen on nähtävä kirjoittaminen *kansalaistaitona* ja tuettava oppilaiden kehittymistä tämän käsityksen suuntaisesti. Aavan käsitys ei kuitenkaan ole täysin varma, mistä viestii episteemisesti modaalinen adverbialli ehkä (VISK § 1556).

Hyöty- sekä luovuuden jatkumo -diskurssien ohella yhteiskunnallisen osaamisen ideologia tulee näkyväksi kyseenalaistavassa diskurssissa ja oppijälähtöisyysdiskurssissa. Kyseenalaistavassa diskurssissa äidinkielen opettajat problematisoivat luovan kirjoittamisen määrittelyä ja osin myös luovan kirjoittamisen opetusta (esimerkit 41, 44–45). Opetussuunnitelmiin liittyvässä oppijälähtöisyysdiskurssissa puolestaan tuodaan esiin arjessa tarvittavien tekstien ja kirjoittamisen perustaitojen merkitys (esimerkit 94–95). Lisäksi osa äidinkielen opettajasta kertoo joutuvansa valitsemaan sisältöjä ja karsivansa nimenomaan luovasta kirjoittamisesta (esimerkit 96–97). Nämä puhuvat viestivät voimakkaasti yhteiskunnallisen osaamisen ideologiaa.

Voidaan kuitenkin kysyä, jäävätkö luovan kirjoittamisen hyödyt taka-alalle arjen tekstien painottuessa. Hyötydiskurssissa opettajat tuovat esiin sekä luovan kirjoittamisen välineellisen arvon että itseisarvon, ja esimerkiksi luovan kirjoittamisen terapeuttisesta ulottuvuudesta puhuvat kaikki opettajaryhmät. Luovalle kirjoittamiselle annetaan monia merkityksiä, joten yhteiskunnallisen osaamisen painottuessa olisi tärkeää pohtia, tukeeko asiatekstien priorisointi yksilön kokonaisvaltaista kehittymistä.

6.4.4 Yhteisöllinen ideologia

Yhteisöllisyyden vahvistaminen ja ryhmähengen kasvattaminen ovat ideologisia päämääriä, joihin luovan kirjoittamisen harjoituksilla pyritään. Tämänkaltaisia opetuksen tavoitteita heijastelevat hyötydiskurssi sekä luokanopettajien osalta myös oppijälähtöisyysdiskurssi. Hyötydiskurssin sisällä opettajat puhuvat päämääristä, joita luovan kirjoittamisen opetuksella on ryhmähengen näkökulmasta. Yhteisöllinen ideologia tulee voimakkaimmin ilmi sanataiteen opettajien puheessa, ja myös osa luokanopettajista nostaa esiin yhteishengen rakentamisen (esimerkit 55, 73). Kahdesta muusta ideologiasta poiketen yhteisöllinen ideologia ei liity suoraan kirjoittamistoimintaan. Yhteisöllisyyden ulottuvuus on siis jäänyt diskurssien taustalle saaden kuitenkin useita mainintoja erityisesti luokanopettajien ja sanataiteen opettajien puheessa.

Hyötydiskurssin sisältöjen osalta Susanna tuo esiin, että sanataideryhmissä kehittyvät samanlaiset ryhmässä toimimisen taidot kuin kaikissa muissakin ryhmissä: esimerkiksi toisten huomioiminen tai oman vuoron odottaminen. Salli painottaa nimenomaan taiteellisen ilmaisun roolia ryhmässä toimimisen näkökulmasta (esimerkki 117):

- 117) semmonen tietty tietty vertais- **vertaistaitelijuus** mitä tulee siinä et on siinä porukassa ja keksitään keksitään yhdessä ja **keksitään** yksin ja **luetaan** niitä omia tekstejä toisille ja ja opitaan myös semmosta tietynlaista **rohkeutta** (Salli)

Vertaistaitelijuuden toteutumisen voidaan nähdä olevan nimenomaan sanataideopetukselle ominainen päämäärä, ja lisäksi ryhmässä toimiminen mahdollistaa ilmaisun *rohkeuden* kehittymisen. Prosessityypiltään materiaaliset verbit *keksiä* ja *lukea* ilmaisevat, että yhteisölliset päämäärät saavutetaan konkreettisen toiminnan kautta.

Luokanopettajat tuovat esiin kirjoittamisen yhteisöllisiä päämääriä erityisesti hyötydiskurssin kautta. Lilja puhuu oppilaiden ”osallistamisesta ja osallistumisesta” sekä oppilaiden yhteistyöstä, jonka kautta kehittyvät erilaiset välilliset arvot (esimerkki 55). Leena puolestaan pyrkii kasvattamaan ryhmän yhteishenkeä erilaisilla luovan kirjoittamisen lämmittelyharjoituksilla (esimerkki 118):

- 118) jos tehään sentyyppisiä lämpäreitä siinä että tehään niinku yhdessä yhdessä mietitään tehään jotain ajatusääniä mitäpä nyt millonki nii sit saa sehän on myös **yhteistoimintaa** sit ne lapset **oppii toisiltaan** sitä se on aika **hauskaa** myös että se on semmosta niinku **piristävääki** että voi höpötellä hömpötellä ja se on niinku palvelee sitä tarkotusta (Leena)

Leenan mukaan lämmittelyharjoituksissa toteutuvat sekä vertaisoppiminen että oppilaiden yhteishengen kasvattaminen. Lisäksi hän kuvaa harjoitusten tekemisen olevan *hauskaa* ja *piristävääki*. Liitepartikkelin *-kin* käyttö tuo esiin, että lämmittelyharjoituksissa toteutuvat oppimisen lisäksi myös yllättävät päämäärät (VISK § 839). *Piristävyys* on siis ollut epätodennäköistä, mutta kuitenkin toteutunut näiden harjoitusten yhteydessä.

Yhteisöllistä ideologiaa ei juurikaan esiinny äidinkielen opettajien puheessa, minkä taustalla voi olla yläkoululle tyypillinen asiatekstien tuottaminen. Näkevätkö opettajat luovan, yhteisen ideointiprosessin vaikeammin sovellettavana yläkoulumaailmaan ja iältään vanhempien oppilaiden työskentelyyn?

Poikkeuksena ovat Amandan ”lempeä luovan kirjoittamisen tuuli” (esimerkki 23) ja ”oksennusämpäri”, joita hän kertoo käyttävänsä erilaisten tekstien suunnittelun tukena. Nämä työskentelytavat viestivät myös jonkinasteisesta yhteisöllisestä ideologiasta.

Luokanopettajien sekä sanataiteen opettajien mukaan luovaa kirjoittamista voidaan siis hyödyntää yhteisöllisyyden kasvattamisessa. Luovan kirjoittamisen harjoituksista voidaan oppia esimerkiksi ryhmässä toimimisen taitoja ja ilmaisu-rohkeutta. Nämä välilliset taidot ovat hyödyllisiä, sillä niitä tarvitaan myös koulun/harrastuksen ulkopuolisessa elämässä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokan-, äidinkielen- ja sanataiteen opettajilla on luovan kirjoittamisen opetuksesta. Kolmen opettajaryhmän vertailu mahdollisti sekä yleisten luovan kirjoittamisen diskurssien että opettajaryhmien välisten eroavuuksien tarkastelun. Lisäksi tarkastelin eri ryhmien käsityksiä omasta opetussuunnitelmastaan. Äänen antaminen opettajille sekä diskursiivinen lähestymistapa auttoivat paljastamaan piiloisia ideologioita, arvoja ja asenteita luovan kirjoittamisen opetuksen taustalla. Tutkimuksen tavoitteena oli myös saada uutta tietoa käsitteellisellä tasolla: sekä luova kirjoittaminen että sanataide ovat käsitteinä laajoja ja niitä käytetään monin tavoin. Ymmärrys käsitteiden sisällöistä voi edistää sanataiteen tunnettuutta sekä luovan kirjoittamisen huomioimista opetuksen käytänteissä aiempaa paremmin.

Tutkimuksessa selvisi, että luovan kirjoittamisen ja sanataiteen välille ei rakennu selvää eroa opettajaryhmien puheessa. Käsitteiden käyttö on vaihtelevaa, ja osa opettajista ilmaisee myös ristiriitaisia ajatuksia **luovan kirjoittamisen ja sanataiteen suhteesta**. Tulosten pohjalta voidaan kuitenkin sanoa, että luovan kirjoittamisen ja sanataiteen käsitteiden sisällöt ovat paljolti päällekkäisiä. Lisäksi on havaittavissa joitakin opettajaryhmien välisiä eroja. Taiteen perusopetuksen kontekstissa sanataide nähdään laajempänä, eräänlaisena yläkäsitteenä luovaan kirjoittamiseen nähden. Sanataiteen opettajien käsitys on linjassa Suvilehdon (2008) kanssa, sillä Suvilehdon mukaan sanataide pitää sisällään luovan kirjoittamisen (mts. 15). Käsitteet voidaan ymmärtää myös erillisinä, ja tämä näkökulma esiintyi yleisimmin äidinkielen opettajien ajattelussa.

Opettajat asetettiin varsin haastavan tehtävän eteen heidän yrittäessään rakentaa eroa käsitteiden välille kirjoittamisen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistivatkin käsitteiden välisen raja-aidan sijaan ymmärrystä niiden samankaltaisuudesta. Sanataidetta ja luovaa kirjoittamista yhdistää ennen kaikkea luovuuden ulottuvuus, joskin sanataiteen opettajat käyttävät enemmän

käsitettä mielikuviutus. Kirjoittaminen toimintana pitää laajan tekstikäsitteen mukaisesti sisällään eri muodoissa tuotetut tekstit (Opetushallitus 2014: 104, Opetushallitus 2017: 46), eli varsinkin lasten sanataideopetukselle tyypillinen tarinankerronta voidaan laajaan tekstikäsitteeseen nojautuen lukea kuuluvaksi myös luovaan kirjoittamiseen. Peruskoulun opettajien mukaan luovuutta tarvitaan lähes kaikessa tekstien tuottamisessa, ja myös sanataiteen opettajat toivat esiin, että kaikesta voi tehdä sanataidetta. Nämä tulokset tukevat Ekströmin (2011: 66) ajatusta, jonka mukaan tekstin genren sijaan olennaista on suhtautuminen kirjoittamiseen.

Kenties sanataiteen ja luovan kirjoittamisen välille voidaankin löytää ero ainoastaan tämän tutkimuksen ulkopuolelle rajatun lukemisen ulottuvuuden näkökulmasta. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanataiteen opetuksen yleisen oppimäärän neljä tavoitealuetta ovat sanataiteilijana kehittyminen, omaääninen kirjoittaminen, elämyksellinen lukeminen sekä taideprosessi ja julkaiseminen (Opetushallitus 2017: 47–48). Elämyksellisen lukemisen sisällöt on ainakin käsitteellisellä tasolla mahdollista rajata luovan kirjoittamisen ulkopuolelle – siinä määrin kun kirjoittamista ja lukemista ylipäänsä on mahdollista tarkastella toisistaan erillisinä osa-alueina. Herkmanin ja Vainikan (2012: 30) mukaan lukemiseen liitetään nimittäin yhä vahvemmin kirjoittamisen ulottuvuus. Sanataiteen opetuksen yhtenä tavoitteena onkin vahvistaa luetun ja itse kirjoitetun tekstin välistä suhdetta (Huotarinen 2018: 29).

Lukemisen ja kirjoittamisen läheinen suhde näkyy myös opetussuunnitelma-asiakirjoissa, sillä sekä sanataiteessa että peruskoulussa monilukutaidon käsite pitää sisällään myös tekstien tuottamisen (Opetushallitus 2014: 22, Opetushallitus 2017: 46). On kuitenkin tärkeää kysyä, missä määrin lukeminen ja kirjoittaminen näyttäytyvät opettajille tai oppilaille yhtenäisinä. Miten monilukutaitokäsitys heijastuu opetuksen käytänteisiin? Kysymyksiin olisi tärkeää etsiä vastauksia, jotta voisimme paremmin ymmärtää kirjoittamisen opetuksen nykytilannetta ja kehitystarpeita eri toimijoiden toteuttamassa opetuksessa.

Opettajaryhmille yhteisiä, yleisiä **luovan kirjoittamisen diskursseja** ovat vapaus-, hyöty- sekä haastava opetus -diskurssit. Vapaus- ja hyötydiskurssit ovat

sisällöltään myönteisiä: luova kirjoittaminen nähdään tärkeänä sekä opettajan oman kirjoittajuuden että luokkahuonetoiminnan näkökulmasta. Tutkimukseni tulokset tukevat Hurmerinnan (2018: 66) näkemystä luovan kirjoittamisen myönteisistä vaikutuksista: luova kirjoittaminen kehittää laajemminkin luovan ajattelun taitoa ja toimii myös itsetuntemuksen tukena. Hyötydiskurssissa esiintynyt tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen puolestaan nousee esiin myös Kivijärven (2018) tutkimuksessa.

Haastava opetus -diskurssin välityksellä opettajat puhuvat luovan kirjoittamisen opetuksen esteistä. Opettajat tuovat esiin muun muassa kiireen, oppilaiden suhtautumisen sekä tasoerot oppilaiden välillä, ja haasteiden painotukset vaihtelevat opettajaryhmittäin. Äidinkielen opettajista Anne tuo esiin, ettei ole "hoksannut" yhdistää luovaa kirjoittamista muuhun opetukseen. Armi puolestaan perustelee luovan kirjoittamisen vähäistä määrää kokemattomuudellaan. Käsitukset ovat linjassa Grantin ym. (2008: 58) tulosten kanssa: opettajilla ei aina ole riittävästi itseluottamusta eikä tietoa siitä, miten taidetta voisi yhdistää kirjoitustaidon opetukseen. Luokanopettajista Leenan ja Loviisan kokemukset tukevat puolestaan Kivijärven (2018) tuloksia, joiden mukaan sanataiteen käyttöä peruskoulussa rajoittavat oppilaiden taidot sekä motivaatio.

Opettajan omalla kiinnostuksella luovaan kirjoittamiseen ja hänen toteuttamallaan opetuksella ei opettajien käsitysten pohjalta voida sanoa olevan suoraa yhteyttä. Kaikki haastatteleman opettajat kokevat luovan kirjoittamisen olevan henkilökohtaisesti merkityksellistä, mutta osa opettajista kertoo, että luovan kirjoittamisen rooli opetuksessa on silti hyvin pieni. Tuloksia tulkittaessa on kuitenkin muistettava, että opettajan arvio omasta toiminnastaan on subjektiivinen ja myös opettajan ymmärrys luovan kirjoittamisen rajoista vaikuttaa siihen, mitkä sisällöt hän laskee luovan kirjoittamisen opetukseen kuuluviksi. Luovuuden jatkumo -diskurssissa heijastuu ajattelutapa, jossa toisaalta kaikki kirjoittaminen nähdään luovana ja toisaalta taas asiapitoiset tekstit luovuudesta erillisinä. Samankaltaista käsitysten jakaantumista on havaittu myös lukio-opiskelijoiden keskuudessa (Erra 2019: 8). Vaikka Erran tulokset sijoittuvat lukioympäristöön,

yksilön kirjoittamiskäsitykset rakentuvat koko elämän ajan ja tulos heijastelee näin ollen myös peruskoulun painotuksia.

Diskurssien painotuksissa on nähtävissä myös opettajaryhmien välisiä eroja. Nautintodiskurssi esiintyy systemaattisesti ainoastaan luokan- ja sanataiteen opettajien puheessa, äidinkielen opettajille ominaisia ovat puolestaan luovuuden jatkumo- sekä kyseenalaistava diskurssi. Äidinkielen opettajien puheessa esiintyvä luovuuden jatkumo -diskurssi nousee ainakin osittain opetussuunnitelmasta, jossa mainitaan tekstivalikoiman laajenevan yläkoulussa yhteiskunnallisiin sekä opinnoissa ja työelämässä tarvittaviin teksteihin (Opetushallitus 2017: 288). Tekstimaailman avartuminen selittänee osin myös nautintodiskurssin puuttumisen: asiatekstien kirjoittamisen ei kenties ajatella olevan toimintana yhtä innostavaa kuin luovempien tekstien. Mielenkiintoinen tulos on myös kyseenalaistavan diskurssin esiintyminen nimenomaan äidinkielen opettajien puheessa. Viestiikö äidinkielen opettajien kriittinen suhtautuminen heidän epävarmuudestaan luovan kirjoittamisen opettajina vai mahdottomuudesta erottaa erilaisia kirjoittamisen tapoja toisistaan?

Opettajaryhmien puheeseen **opetussuunnitelmista** rakentuu yhteensä neljä diskurssia: OPS velvoittaa, OPS tukee, oppijälähtöisyys sekä oppikirja OPS:n reaalistumana. Sanataiteen opettajien puheessa painottuu OPS tukee -diskurssi, kun taas äidinkielen opettajat kokevat OPS:n velvoittavana. Luokanopettajat asemoituvat äidinkielen sekä sanataiteen opettajiin nähden keskivaiheille: opetussuunnitelmapuheessa esiintyvät sekä myönteiset että opetuksen näkökulmasta haasteelliset diskurssit. Opettajaryhmien välisiä eroja voivat selittää opetussuunnitelmien laajuudet sekä opetuksen erilaiset tavoitteet (ks. luku 6.3.4). Sanataiteen osalta on lisäksi huomioitava, että taiteen perusopetuksessa opetusryhmät ovat pieniä ja oppilaat opiskelevat sanataidetta vapaaehtoisesti. Toiminnan vapaaehtoisuus vaikuttanee myönteisesti oppimismotivaatioon, ja pienissä ryhmissä myös eriyttäminen on helpompaa kuin peruskoulun suurissa luokissa. Nämä tekijät voivat vaikuttaa siihen, että sanataiteen opettajat kokevat opetussuunnitelman seuraamisen ja soveltamisen olevan helpompaa.

Äidinkielen opettajien ja luokanopettajien OPS-kritiikki on linjassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen opetussuunnitelma-arvioinnin (Venäläinen ym. 2020) tulosten kanssa. Arviointiraportin mukaan perusopetuksen opettajat kokevat, että opetussuunnitelman sisällöt ja koulun arki eivät vastaa toisiaan esimerkiksi tavoitteiden ja arvioinnin osalta. Opetussuunnitelma tuntuu vieraalta, mikä heikentää opettajien sitoutumista sen seuraamiseen. (Mts. 59.) Samanlaista ajattelutapaa heijastelevat tämän tutkimuksen oppijalähtöinen- sekä oppikirja OPS:n reaalistumana -diskurssit, jotka välittävät ymmärrystä opetussuunnitelman sisältöjen ja koulun arjen välisestä ristiriidasta. Opettajat tuovat esiin, että opetusta suunnitellaan ensisijaisesti oppilasryhmän tarpeiden mukaan.

Opetussuunnitelmien perustetekstit ovat kansallisella tasolla merkittäviä asiakirjoja yhtenäisen perusopetuksen toteuttamisen näkökulmasta. Opetussuunnitelman seuraaminen on siis merkittävä tekijä paitsi suoraan opetuksen toteuttamiseen ja arviointiin liittyen myös osana koulutuksen tasa-arvon toteuttamista. Kriittisestä näkökulmasta onkin kysyttävä, missä määrin opettajien käsitykset OPS-asiakirjan seuraamisesta asettavat oppilaat eriarvoiseen asemaan. Lisäksi tutkimuksessani nousi esiin opetussuunnitelman antama vapaus: luokanopettajista Lotta (esimerkki 104) puhuu siitä, miten paljon vapauksia opetussuunnitelma antaa yksittäiselle opettajalle. Vapaus toteuttaa omannäköistään opetusta voikin olla joko mahdollisuus tai haaste – sekä opettajan itsensä että opimisen näkökulmasta.

Diskurssien pohjalta opettajien käsityksistä muodostuu kolme luovan kirjoittamisen **ideologiaa**: yksilöllisen ilmaisun ideologia, yhteiskunnallisen osaamisen ideologia sekä yhteisöllinen ideologia. Ideologiat viestivät luovan kirjoittamisen osin piiloisista tavoitteista, mutta ne voivat vaikuttaa voimakkaastikin opetuksen toteutukseen. Esimerkiksi yksilöllisen ilmaisun arvostamisen yhteys myönteiseen palautteeseen lienee opettajilta tietoinen valinta: oppilasta tulee kannustaa hänen omien mieltymystensä mukaisiin kirjoittamisen tapoihin. Yksilölliseen ilmaisuun kannustaminen tukee myös oppilaan identiteettityötä, joka

on keskeinen opetuksen arvoihin ja tehtäviin linkittyvä tavoite (Opetushallitus 2014: 15, Opetushallitus 2017: 10).

Yhteiskunnallisen osaamisen ideologiassa kirjoittamisen luovan ulottuvuuden merkitystä pohditaan suhteessa yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin. Opettajat pyrkivät arvottamaan kirjoittamisen moninaisia tehtäviä osa-alueittain. Larmolan (2005) mukaan kirjoitustaitoa tarvitaan keskenään erilaisilla elämän osa-alueilla: opinnoissa, työssä, yhteiskunnassa sekä ihmissuhteiden ylläpitämisessä (mts. 135). Nämä osa-alueet heijastuvat myös haastattelemieni opettajien puheessa. Hyötynäkökulmasta erillisinä Larmola tunnistaa taidepedagogiikan ja sanataiteen sisällöt (mts. 135). Nämä ulottuvuudet heijastelevat puolestaan yksilöllisen ilmaisun ideologiaa.

Kolmas ideologia, yhteisöllisyys, näkyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimisympäristöjä ja työtapoja koskevissa kirjauksissa ja on myös eräs sanataiteen opetuksen keskeisistä sisällöistä (Opetushallitus 2014: 29–30, Opetushallitus 2017: 49). Omassa tutkimuksessani yhteisöllisyys näyttäytyy opetuksen päämääränä alakoulussa ja sanataidekoulussa, mutta yläkoulun osalta yhteisöllisyyden rooli jää vähäiseksi. Havainto on linjassa Harjusen ja Rautopuron (2015: 7) 9. luokkalaisten oppimistulosarvioinnin kanssa: arviointiraportin mukaan sekä oppilaat että opettajat kokevat, että yläluokilla tekstejä kirjoitetaan useimmin yksin. Yhteisöllinen ideologia ei siis juuri ulotu yläkoulun puolelle.

Yhteisöllisyyden avulla voidaan Hurmerinnan (2018: 64) mukaan voimistaa erityisesti kirjoittamisen terapeuttisia ulottuvuuksia. Omassa aineistossani ei tule esiin terapeuttisen kirjoittamisen ja yhteisöllisyyden suhde, vaan kirjoittamisen terapeuttista ulottuvuutta tarkastellaan lähinnä henkilökohtaisena prosessina. Kenties yhteisöllisen ulottuvuuden terapeuttiset vaikutukset näkyvätkin voimakkaammin vasta vanhempien kirjoittajien kohdalla, joskaan tällaista painotusta ei tämän tutkimuksen äidinkielen opettajien puheesta löydy. Omassa aineistossani yhteisöllisyys näyttäytyy terapian sijaan ryhmähengen rakentamisen näkökulmasta.

Yhteisöllinen ideologia viestii myös kirjoittamisen opetuksen muutoksesta. Perinteiseen kirjoituskäsitykseen verrattuna uudessa kirjoittamisessa painottuu sosiaalinen ulottuvuus eikä luovaa- ja asiakirjoittamista nähdä erillisinä taitoina (Kallionpää 2014: 69). Sosiaalisen ulottuvuuden rooli nousee esiin luokan- ja sanataiteen opettajien puheessa, ja kaikissa opettajaryhmissä esiintyy käsitys, jonka mukaan luovuus on läsnä kaikessa kirjoittamisessa. Voidaan siis sanoa, että kirjoittamisen opetuksen muutokset heijastuvat myös haastattelemieni opettajien käsityksiin. Sen sijaan tämän tutkimuksen pohjalta ei voida sanoa, missä määrin uuden kirjoittamisen painotukset ovat läsnä käytännön opetustyössä.

Tutkimukseeni osallistui opettajia kolmesta eri opettajaryhmästä, joten tämä lähestymistapa antaa mahdollisuuden rakentaa ymmärrystä eri konteksteissa tapahtuvan kirjoittamistoiminnan välisistä suhteista. Tulosten pohjalta voidaan sanoa, että luovan kirjoittamisen hyödyt ja tavoitteet ovat samansuuntaisia opetuksen kontekstista riippumatta. Sen sijaan opetuksen haasteet sekä opetussuunnitelman rooli osana opetusta vaihtelevat. **Tutkimuksen antia** on siis syytä tarkastella opettajaryhmittäin: millaista jatkotutkimusta ja kehittämistyötä tarvitaan, jotta eri toimijat voisivat kehittää omaa luovan kirjoittamisen opetustaan?

Äidinkielen opettajat ja luokanopettajat kokevat haasteena oppilaiden suhtautumisen luovaan kirjoittamiseen. Osa oppilaista ahdistuu luovan kirjoittamisen tehtävistä, ja alkuun pääseminen voi vaatia paljon yksilöllistä ohjausta. Yksilöllinen tukeminen puolestaan lisää erityisesti aika- sekä opettajaresurssien tarvetta. Oppilaiden kirjoittamisahdistus on merkittävä ilmiö, johon tulisi suhtautua vakavasti, sillä ahdistus voi estää luovan kirjoittamisen hyötyjen saavuttamisen. Potentiaaliset hyödyt ovat merkittäviä: aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että oppilaiden sitoutuminen omien luku- ja kirjoitustaitojensa kehittämiseen paranee leikinomaisten ja taiteellisten työtapojen myötä (Grant ym. 2008: 70). Lisäksi on huomattu, että luovan kirjoittamisen keinoin voidaan parantaa oppilaiden kirjoitustaitoa ja motivaatiota (Göçen 2019: 1037). Jotta luovan kirjoittamisen hyödyt tulisivat näkyviksi, tässä tutkimuksessa esiin nousseita kirjoittamisen esteitä pitäisi päästä purkamaan. Seuraavaksi tulisikin tutkia, mistä

kirjoittamisahdistus johtuu ja miten oppilaat luovan kirjoittamisen kokevat. Kirjoittamisen esteiden selvittäminen esimerkiksi oppilaan näkökulmasta antaisi arvokasta tietoa siitä, miten ilmiöön voitaisiin parhaalla mahdollisella tavalla puuttua ja tukea oppilaan kirjoitustaitojen sekä luovan kirjoittamisen pedagogiikan kehittymistä.

Kaikkien opettajaryhmien osalta olisi huomioitava erilaiset täydennyskoulutustarpeet. Äidinkielen opettajien sekä luokanopettajien pedagogista ymmärrystä luovasta kirjoittamisesta tulisi lisätä, sillä opettajan henkilökohtainen suhde kirjoittamiseen tai oma harrastuneisuus ei suoraan tarkoita, että luovan kirjoittamisen sisällöt siirtyvät myös osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Peruskoulun opettajien täydennyskoulutuksessa voitaisiin huomioida erityisesti sanataiteen menetelmiä, sillä niiden avulla voidaan lisätä oppilaiden innostusta kirjoittamista ja lukemista kohtaan. Sanataide onkin jo ollut mukana esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon opetuksen kehittämiseen tähtäävässä Lukiloki-koulutusohjelmassa (Lukiloki 2020). Lisäksi perusopetuksen ja sanataidekasvatuksen kentän välisten yhteistyömahdollisuuksien kartoittaminen palvelisi kummankin toimijan päämääriä: sanataiteen ammattilaisten osaamiselle on käyttöä peruskouluissa ja toisaalta tämänkaltainen yhteistyö auttaa tekemään sanataidetta tunnetuksi. Äidinkielen opettajien osalta voitaisiin kiinnittää huomiota tekstimaailmojen väliseen kuiluun ja tuoda esiin, miten luovan kirjoittamisen opetusta voi toteuttaa asiatekstien kirjoittamisen rinnalla ja ilman oppikirjoja.

Sanataiteen opettajien täydennyskoulutustarpeet ovat luovan kirjoittamisen oppisisältöjen sijaan yleispedagogisia. Opettajat kaipaisivat tietoa erilaisten oppijoiden kohtaamisesta ja tukemisesta ensinnäkin ryhmänhallinnan näkökulmasta ja toiseksi sanataiteen menetelmin. Täydennyskoulutuksen tarpeiden kartoittamista sekä toteuttamista varten tarvitaan lisää tutkimustietoa, sillä sanataidetta käsittelevälle tutkimukselle on opetuksen kentällä suuri tarve. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan nostaa esiin useita jatkotutkimusaiheita: Yksi keskeisimmistä pulmista taiteen perusopetuksessa on ryhmien suuri vaihtuvuus, jonka ymmärtämiseksi voitaisiin tutkia harrastamisen motiiveja sekä oppilaiden että perheiden näkökulmasta. Opetukseen kohdistuva, etnografinen tutkimus antaisi

puolestaan tietoa sanataiteen menetelmistä ja opetuskäytänteistä, ja tämä tieto mahdollistaisi menetelmien systemaattisemman kehittämistyön. Sanataideope- tuksen merkityksen hahmottamiseksi voitaisiin myös tutkia esimerkiksi sanatai- dekoulun oppilaiden myöhempiä urapolkuja.

Lisäksi tämä tutkimus nostaa esiin useita seikkoja, joihin opetussuunnitel- matyössä olisi kiinnitettävä huomiota. Sanataiteen opettajat kokevat opetus- suunnitelman myönteisenä, työtään tukevana resurssina, kun taas äidinkielen opettajille OPS asettaa paineita. Opettajaryhmien eroja tarkasteltaessa merkittä- vänä näyttäytyy se, että haastattelemistani sanataiteen opettajista kolme oli ollut OPS-työssä mukana. Opettajien vahvempi osallisuus OPS-prosessien aikana voisi edistää myös luokan- ja äidinkielen opettajien sitoutumista asiakirjaan. Opettajien äänen kuuleminen on erityisen tärkeää tavoitteiden ja sisältöjen näkö- kulmasta: oppilaiden taitotaso tulisi huomioida aiempaa paremmin, jotta opetus- suunnitelman toteuttaminen koulun arjessa olisi mahdollista ja mielekästä.

Luovan kirjoittamisen tutkimusta ja opetusta on pidettävä yhteiskunnassa esillä, jotteivat luovan kirjoittamisen merkitykselliset ulottuvuudet jää perusope- tuksessa asiatekstien varjoon. Sekä hyvinvoinnin että itsetuntemuksen edistämi- nen on tässä ajassa keskeinen teema paitsi yksilötasolla myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta, ja itsetuntemuksen kehittymiseen voidaan vaikuttaa myönteisesti luovan kirjoittamisen keinoin. Lisäksi erilaiset luovuustaidot nähdään tärkeänä osana nyky-yhteiskunnassa vaadittavaa osaamista (Euroopan komissio 2018: 3), eikä luovuutta edellyttäviä työtehtäviä voida kokonaan digitalisoida. Luovan kirjoittamisen vahva rooli osana perusopetusta mahdollistaa sen, että kaikilla op- pilailta on tasa-arvoinen mahdollisuus kokeilla ja pohtia erilaisten kirjoittamisen tapojen roolia omassa elämässään.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimusta tulisi arvioida suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin (Patton 2002: 542). Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää opettajien käsityksiä luo- vasta kirjoittamisesta; luovan kirjoittamisen ja sanataiteen suhdetta,

opetussuunnitelmien roolia sekä luovan kirjoittamisen diskursseja ja ideologioita. Yleisellä tasolla sanoisin, että tutkimukseni aineisto- ja menetelmävalinnat tukevat tutkimuskysymyksiin vastaamista ja näin ollen tutkimukseni vastaa sille asetettuun tavoitteeseen antaen myös uutta tietoa aiheesta. Seuraavaksi arvioin tutkimustani tarkemmin suhteessa Pietikäisen ja Mäntysen (2019) määrittelemiini diskurssintutkimuksen arvioinnin osa-alueisiin, jotka pätevät yhtä lailla kaikessa laadullisessa tutkimuksessa. Arvioinnin kohteena olevia osa-alueita ovat vastavuus, uskottavuus, siirrettävyys ja sovellettavuus. (Mts. 249–250.)

Uskottavuudella ja vastavuudella tarkoitetaan, että tutkimustulokset on saavutettu aineiston pohjalta ja että tiedeyhteisö pitää niitä mahdollisina. Vastavuutta ja uskottavuutta lisää perusteellinen prosessin eri vaiheiden kuvaus, teorian, menetelmien ja tutkimuskysymysten suhde toisiinsa sekä oman tutkijaposition miettiminen. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 249–250.) Aineistonkeruu ja analyysi on kuvattu perusteellisesti luvuissa 5.2 ja 5.3. Analyysivaiheessa olen saanut palautetta sekä ohjaajiltani että seminaariryhmältä, mikä on lisännyt tekemisen läpinäkyvyyttä ja vahvistanut tulosten ja aineiston välistä suhdetta: olen saanut muilta aiheeseen perehtyneiltä tukea omille tulkinnoilleni ja päätelmilleni.

Olen jo johdannossa tuonut esiin, että olen itse toiminut pitkään sanataiteen parissa. Omat kokemukseni aiheesta ovat luonnollisestikin vaikuttaneet siihen, mitä haluan tutkia ja millaisen tiedon pariin hakeudun ensimmäisenä. Ennakkoletuksilla on ollut oma roolinsa myös esimerkiksi tutkimuskysymysten ja haastattelurungon laatimisessa. Pidän haastattelurunkoa pääosin onnistuneena, sillä haastattelut tuottivat tietoa, jonka avulla pystyin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Ainakin yksi kysymys olisi kuitenkin pitänyt muotoilla toisin. Kysyin haastateltavilta, millaisia vaatimuksia opetussuunnitelma asettaa kirjoittamisen ja luovan kirjoittamisen opetukselle (ks. Liite 1 Haastattelurunko). Tämä kysymys ei suinkaan ole neutraali, sillä *vaatimus* voi saada esimerkiksi merkitykset *vaade*, *ehto* ja *edellytys* (KS s.v. *vaatimus*), jotka esiintyvät usein kielteisissä yhteyksissä. Kysymys on näin ollen saattanut ohjailla opettajien vastauksia ja vaikuttaa osaltaan myös OPS velvoittaa -diskurssin syntymiseen.

Haastatteluvaiheen lisäksi olen koko tutkimusprosessin ajan pyrkinyt tarkkailemaan omaa toimintaani tutkijana ja pohtinut toistuvasti taustani merkitystä tutkimuksessa tekemiini valintoihin ja rajauksiin. Pidän tärkeänä esimerkiksi sitä, että luin perusteellisesti taustakirjallisuutta ennen haastatteluja, joten myös omat käsitykseni muokkautuivat tuona aikana. Ajattelen, että tämä taustatyö on tehnyt tutkimusprosessista objektiivisemmän. Oma kokemus onkin voinut vaikuttaa työhöni myös myönteisesti: olen ilmiön ”sisällä” ja minulla on luovasta kirjoittamisesta ja sanataiteesta käytännön kokemusta, joten osaan kenties kiinnittää huomioni asioihin, jotka jäisivät huomaamatta ainoastaan teoreettiseen tietoon perehtyneeltä tutkijalta.

Tutkimuksen sovellettavuudella ja siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten merkittävyyttä tutkittaville ja tiedeyhteisölle sekä niiden hyödyntämistä kehitys- ja opetustyössä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 250). Jo tutkimukseen osallistuminen muutti joidenkin opettajien ajattelua ja sai heidät tarkastelemaan kriittisesti omia käsityksiään. Muutama tutkittavista sanoi haastattelutilanteen jälkeen, että kysymykset olivat vaikeita, mutta heille oli tärkeää kerrankin pysähtyä pohtimaan luovan kirjoittamisen roolia ja merkitystä. Opettajat olivat myös kiinnostuneita tutkimukseni etenemisestä, joten tämänkaltaiselle tiedolle vaikuttaa olevan kysyntää opetuksen kentällä. Tietoa tutkimukseni tuloksista voidaan siirtää opetuksen kentälle esimerkiksi tutkittavien välityksellä sekä erilaisissa sosiaalisen median kanavissa. Erityisesti sanataiteen parissa tutkimusta tehdään vain vähän, joten tämä tutkimus herättäneekin kiinnostusta eri sanataidekouluissa.

Tutkimuksen tavoitteiden saavuttamista tukevat myös monimenetelmällisyys, joka mahdollistaa kaikkiin tutkimuskysymyksiin vastaamisen, sekä opettajaryhmiä vertaileva ote. Aineistoni kattaa kolme opettajaryhmää ja antaa näin ollen arvokasta tietoa opetuksen erilaisista painotuksista ja tavoitteista eri toimijoiden toteuttamana. Lisäksi luotettavuutta lisää tutkittavien mahdollisuus puhua haastatteluissa vapaasti: emme tunteneet toisiamme etukäteen ja painotin aina haastattelutilanteen aluksi, että tutkin nimenomaan käsityksiä – en siis etsi absoluuttisia määritelmiä tai oikeaa vastausta, vaan haluan kuulla tutkittavien ajatuksia. Vaikka tutkittavat puhuivat haastatteluissa avoimesti ja aineistoa on

analysoitu eri menetelmin, käsityksiä tutkimalla voidaan saavuttaa ainoastaan rajoitettu kuvaus ilmiöstä, sillä haastatteluaineisto ei mahdollista esimerkiksi opetuksen käytänteisiin paneutumista.

Tutkijana koin eri menetelmien käytön paikoin haastavana. Vaikka sisällönanalyysi keskittyy siihen, mitä puhutaan, ja diskurssianalyysin fokus on puhetavoissa, molempien soveltaminen samaan laadulliseen aineistoon tuntui ajoittain monimutkaiselta. Pidän kuitenkin valintaani eri menetelmien käytöstä hyvin perusteltuna: Sisällönanalyysillä selvisi, millaisia teemoja opettajien käsityksiin luovasta kirjoittamisesta ja sanataiteesta sekä niiden välisestä suhteesta rakentuu. Menetelmä tuki ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamista, joskin sisällönanalyyttisen tarkastelun osuus jäi tässä tutkimuksessa diskurssianalyysia pienempään rooliin. Diskurssianalyysin keinoin pystyin puolestaan paneutumaan siihen, miten opettajat luovasta kirjoittamisesta puhuvat. Diskurssiseja koskevat havainnot pohjautuvat kielelliseen analyysiin, mikä lisää niiden luotettavuutta.

Tuloksia tarkasteltaessa on muistettava, että tähän tutkimukseen etsittiin nimenomaan luovasta kirjoittamisesta kiinnostuneita opettajia. On siis selvää, että diskursseissa painottuvat luovan kirjoittamisen myönteiset ulottuvuudet. Mikäli haastateltavien valinnalle ei olisi asetettu minkäänlaisia kriteerejä, tuloksissa voisivat kuulua voimakkaammin myös kriittiset äänet.

Lopuksi on vielä syytä palata luovan kirjoittamisen henkilökohtaisiin merkityksiin, jotka nousivat voimakkaasti esiin tämänkin tutkimuksen opettajien puheessa. Olen edellä pohtinut omaa sanataidetaustaani ja sen mahdollisia vaikutuksia tutkimuksen tuloksiin sekä eettisestä että analyysin näkökulmasta. On kuitenkin tärkeää huomioida, että omilla mieltymyksilläni ei ole ollut merkitystä tutkimuksen menetelmälliseen toteutukseen. Ideologioiden tutkiminen, diskurssitutkimuksen kenttä sekä opettajaryhmiä vertaileva asetelma olivat minulle tutkijana aiemmin melko vieraita. Tämä lähestymistapa aiheeseen tuottikin uutta tietoa luovan kirjoittamisen opetuksesta sekä kirjoittamisen tutkimuksen että oman opettajuuteni näkökulmista.

Tutkimusta tehdessäni olen toistuvasti palannut mielessäni sekä omiin kokemuksiini sanataidekoulun oppilaana että peruskoulun ja lukion luovan kirjoittamisen opetukseen. Tutkiessani itselleni henkilökohtaisesti tärkeää aihetta en ole voinut kahlita ajatteluani ainoastaan objektiiviseen tutkijan rooliin, vaan sen rinnalla läsnä on ollut myös henkilökohtainen ulottuvuus. Koen, että tutkimusprosessin aikana olen tehnyt eräänlaista identiteettityötä: luovan kirjoittamisen ja sanataiteen merkityksen pohtiminen on lisännyt ymmärrystäni siitä, miksi luovasta kirjoittamisesta on aikoinaan tullut tärkeä osa elämääni. Tämän tutkimuksen tekeminen on siis ollut minulle oppimisprosessi paitsi teoreettisella tasolla myös itsetuntemuksen näkökulmasta. Ajattelen, että tutkimukseni voisi parhaimmillaan herätellä muitakin opettajia pohtimaan omaa polkuaan kirjoittamisen parissa: millaiseksi oma käsitys luovasta kirjoittamisesta on muotoutunut ja miten se heijastuu käytännön opetustyöhön.

LÄHTEET

- Aineistohallinnan käsikirja 2020: *Kvalitatiivisen datatiedoston käsittely*. – <https://www.fsd.tuni.fi/aineistohallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html#litterointi> 28.5.2020.
- Alanen, Riikka 2006: Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. – Alanen, Riikka, Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja (toim.), *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* s. 9-34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Aro, Mari 2006: Anteeksi, kuka puhuu? Lasten kielikäsitusten moniäänisyydestä. – Alanen, Riikka, Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja (toim.), *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* s. 53-76. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Anae, Nicole 2014: "Creative Writing as Freedom, Education as Exploration": creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first year teacher education experience. – *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (8) s. 123-142.
- Borch, Jennifer 2019: Embracing Social Media to Engage Students and Teach Narrative Writing. – *English Teaching Forum*, 57 (1) s. 26-31.
- Borg, Simon 2003: *Teacher cognition on language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do*. – *Language Teaching* 36 s. 81 - 109.
- Blommaert, Jan & Verschueren, Jef 1998: *Debating Diversity: Analyzing the Discourse of Tolerance*. New York: Routledge.
- Blommaert, Jan 2005: *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria 2006: Using Thematic Analysis in Psychology. – *Qualitative Research in Psychology* 3:2 s. 77-101.
- Coiro, Julie, Knobel, Michele, Lankshear, Colin & Leu, Donald J. 2008: Central Issues in New Literacies and New Literacies Research. – Coiro, Julie (toim.), *Handbook of Research on New Literacies* s. 1-21. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.
- Dobson, Tom 2015: *The mad genie in the attic: performance of identity in year 6 boys creative writing*. – <https://core.ac.uk/download/pdf/29194394.pdf> 23.3.2019.
- Dobson, Tom & Stephenson, Lisa 2017: Primary pupils' creative writing: enacting identities in a Community of writers. *Literacy* 51 (3) s. 162-168.
- Dockrell, Julie 2015: *Talk for Writing: Evaluation report and Executive summary*. – <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581467.pdf> 12.6.2019.
- Dufva, Hannele 2006: Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. – Alanen, Riikka, Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja (toim.), *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* s. 37-51. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Ekström, Nora 2011: *Kirjoittamisen opettajan kertomus: Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Engel, Susan 1995: *The Stories Children Tell: Making Sense of the Narratives of Childhood*. New York: Freeman.
- Erra, Satu 2019: Kirjoittamisen diskurssit lukiolaisten kirjoittamista pohtivissa teksteissä. – *Sananjalka*, 61 (61) s. 165-181.
- Euroopan komissio 2018: *Commission Staff Working Document: Accompanying the document: Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. – <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN#:~:text=The%20European%20Reference%20Framework%20of,learn%3B%20%E2%80%A2%20Social%20and%20civi%20c> 30.6.2020.
- Fairclough, Norman 1995: *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- 1997: *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.

- Gains, Paula & Graham, Barbara 2011: Making space for expressive and creative writing in African primary schools: a two-site action research study in Kenya and South Africa. – *Reading & Writing: Journal of the Reading Association of South Africa* 2 (1) s. 77–94.
- Grant, Audrey, Hutchison, Kirsten, Hornsby, David & Brooke, Sarah 2008: Creative pedagogies: "Art-full" reading and writing. – *English Teaching: Practice & Critique* 7 (1) s. 57–72.
- Guillén, María Teresa Fleta & Bermejo, María Luisa García 2011: Creative Writing for Language, Content and Literacy Teaching. – *International Education Studies* 4 (5) s. 39–46.
- Göçen, Gökçen 2019: The Effect of Creative Writing Activities on Elementary School Students' Creative Writing Achievement, Writing Attitude and Motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies* 15 (3) s. 1032–1044.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian M.I.M. 2014: *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. painos. Abingdon: Routledge.
- Harjunen, Elina & Rautopuro, Juhani 2015: *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Heikkinen, Vesa 2012: Ideologia. – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (toim.), *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 112–119. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Herkman, Juha & Vainikka, Eliisa 2012: *Lukemisen tavat: Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere: Tampere University Press.
- Honkanen, Hanne 2011: *Unelmien sanis. Lapsilähtöisen sanataiteen perusopetuksen mahdollisuuksista*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201103071864> 11.6.2019.
- Huotarinen, Vilja-Tuulia 2018: Vuorovaikutuksesta teokseksi – Opetussuunnitelman pedagogiikasta. – Ekström, Nora, Puikkonen, Emma & Suoniemi, Karoliina (toim.), *Sanataidetta on! Työtavat, tekijät ja teoria* s. 27–32. Turku: Kirjan talo – Bokens hus ry.
- Hurmerinta, Jenni 2018: Sanojen voimauttava valta. – Ekström, Nora, Puikkonen, Emma & Suoniemi, Karoliina (toim.), *Sanataidetta on! Työtavat, tekijät ja teoria* s. 55–70. Turku: Kirjan talo – Bokens hus ry.
- Ings, Richard 2009: *Writing is primary: Action research on the teaching of writing in primary schools*. Lontoo: Esmee Fairburn Trust. – <https://www.nawe.co.uk/Private/17646/Live/Writing-is-Primary.pdf> 4.5.2020.
- Ivanić, Roz 2004: Discourses of writing and learning to write. – *Language and Education* 18 (3) s. 220–245.
- Jenkins, Henry, Clinton, Katie, Purushotma, Ravi, Robinson, Alice J. & Weigel, Margaret 2006: *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur Foundation. – https://www.macfound.org/media/article_pdfs/IENKINS_WHITE_PAPER.PDF 4.5.2020.
- Kalaja, Paula, Ferreira, Ana Maria, Aro, Mari & Ruohotie-Lyhty, Maria 2015: *Beliefs, Agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Kallionpää, Outi 2014: Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. – *Media ja viestintä* 37 (4) s. 60–78. <https://doi.org/10.23983/mv.62840> 10.6.2018.
- 2017: *Uuden kirjoittamisen opetus: osallistavaa luovuutta verkossa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kauppinen, Merja, Pentikäinen, Johanna, Hankala, Mari, Kulju, Pirjo, Harjunen, Elina & Routarinne, Sara 2015: Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. – *Kasvatus* 46 (2) s. 160–175.
- Kendall, Lori 2008: The Conduct of Qualitative Interviews: Research Questions, Methodological Issues, and Researching Online. – Coiro, Julie (toim.), *Handbook of Research on New Literacies* s. 133–149. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.
- Kiilakoski, Tomi & Tervahartiala, Marika 2015: Taiteen osallisuus, osallisuuden taide – Tulkintoja taidelähtöisten menetelmien käytöstä koulussa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* vol. 16 s. 31–68. Suomen sosiaalipedagoginen seura ry.

- Kivijärvi, Veera 2018: *Opettajien käsityksiä ja kokemuksia sanataiteesta opetuksessa oppijoiden erilaiset tuen tarpeet huomioiden*. Maisterintutkielma. Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian osasto. – https://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20180297/urn_nbn_fi_uef-20180297.pdf 6.5.2020.
- KS = Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy. – <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/> 6.5.2020.
- Kukkonen, Nea 2015: *Kohtaamisia sanojen äärellä: Hyvinvointia senioreiden sanataideryhmästä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201506092254> 11.6.2019.
- Larmola, Maija 2005: Kirjoittaminen on vaikeaa, paitsi joskus. – Karppinen, Seija, Ruokonen, Inkeri & Uusikylä, Kari (toim.), *Taidon ja taiteen luova voima: Kirjoituksia 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta* s. 133–144. Helsinki: Finn Lectura.
- Lukiloki 2020: *LUKILOKI: Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen ja opetuksen koulutusohjelma*. – <https://lukiloki.jyu.fi/> 30.6.2020.
- Luukka, Minna-Riitta 2000: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö* s. 191–218. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- 2002: M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. – Dufva, Hannele & Lähteenmäki, Mika (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 89–124. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Luukka, Minna-Riitta & Jääskeläinen, Pasi Ilmari (toim.), *Hiiden hirveä hihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Magnifico, Alecia Marie 2013: "Well, I Have to Write that:" A Cross-Case Qualitative Analysis of Young Writers' Motivations to Write. – *International Journal of Educational Psychology*, 2 (1) s. 19–55.
- Marton, Ference & Yan Pong, Wing 2005: On the unit of description in phenomenography. – *Higher Education Research & Development* 24 (4) s. 335–348.
- Mäntynen, Anne, Halonen, Mia, Pietikäinen, Sari & Solin, Anna 2012: Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. – *Virittäjä* 116 (3) s. 325–348.
- Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. – https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf 7.5.2020.
- 2017: *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. – https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taideen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf 7.5.2020.
- 2020: *Taiteen perusopetus 2020. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019–2020*. Helsinki: Opetushallitus. – https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/taiteen_perusopetus_2020.pdf 7.5.2020.
- Pajunen, Anneli 2012: Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla. Alakoululaisten unelmakirjoitelmat. – *Virittäjä* 116 (1) s. 4–32.
- Patton, Michael Quinn 2002: *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3rd. ed. Thousands Oaks (CA): Sage.
- Pietikäinen, Sari 2000: Kriittinen diskurssintutkimus. – Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö* s.191–218. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2019: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piirto, Jane 2009: The Personalities of Creative Writers. – Kaufman, Scott Barry & Kaufman, James C. (toim.), *The Psychology of Creative Writing* s. 3–22. New York: Cambridge University Press.
- Pentikäinen, Johanna, Routarinne, Sara, Hankala, Mari, Harjunen, Elina, Kauppinen, Merja & Kulju, Pirjo 2017: Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. – *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja*

- kasvatukseen* s. 157–180. Tampere: Tampere University Press.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201710103977> 7.5.2020.
- Quaddour, Kinana 2017: The Use of Podcasts to Enhance Narrative Writing Skills. – *English Teaching Forum* 55 (4) s. 28–31.
- Rogers, Rebecca 2004: An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. – Rogers, Rebecca, Gee, James Paul, Rowe, Shawn, Sarroub, Loukia K., Lewis, Cynthia, Ketter, Jean & Fairclough, Norman (toim.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* s. 1–18. London: Lawrence Erlbaum.
- Ruohotie-Lyhty, Maria 2015: Dependent or Independent: The Construction of the Beliefs of Newly Qualified Foreign Language Teachers. – Kalaja, Paula, Ferreira, Ana Maria, Aro, Mari & Ruohotie-Lyhty (toim.), *Agency and identity in foreign language learning and teaching* s. 149–171. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Sawyer, Keith 2009: Writing as a Collaborative Act. – Kaufman, Scott Barry & James C. Kaufman (toim.), *The Psychology of Creative Writing* s. 166–179. New York: Cambridge University Press.
- Shore, Susanna 2012a: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalisessa kieliteoriassa. – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (toim.), *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 131–157. Helsinki: Gaudeamus.
- 2012b: Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (toim.), *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 158–185. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoniemi, Karoliina 2018: *Aikuisten(kin) sanataidetta*. – <http://www.sanataide.fi/p/blogi.html?m=1> 10.6.2019.
- Suvilehto, Pirjo 2008: *Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana. Tapaustutkimus pohjoissuomalaisen sairaalakoulun ja Päätalo-instituutin 8–13-vuotiaiden lasten kirjoituksista*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Süğümlü, Üzeyir, Mutlu, Hasan Hüseyin, Çinpolat, Enes 2019: Relationship Between Writing Motivation Levels and Writing Skills Among Secondary School Students. – *International Electronic Journal of Elementary Education*. 11 (5) s. 487–492.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012: *Hyoä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. – https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf 28.5.2020.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019: *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. – https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf 22.6.2020.
- Tietosuoja-asetus 2016/679 = *Euroopan parlamentin ja neuvoston asetukset (EU) 2016/679*. – <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679> 22.6.2020.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaismoradi, Mojtaba, Jones, Jacqueline, Turunen, Hannele & Snelgrove, Sherrill 2016: Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. – *Journal of Nursing Education and Practice* 6 (5) s. 100–110.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta 2018. 6 § (20.9.2018/793) Oppivelvollisille annettavan perusopetuksen tuntijako. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793> 23.6.2020.
- Venäläinen, Salla, Saarinen, Jaana, Johnson, Peter, Cantell, Hannele, Jakobsson, Gun, Koivisto, Päivi, Routti, Mari, Väänänen, Jorma, Huhtanen, Mari, Kauppinen, Laura & Viitala, Mikko 2020: *Näkymiä OPS-matkan varrelta – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien 2014 toimeenpanon arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 5:2020. – https://karvi.fi/app/uploads/2020/01/KARVI_0520.pdf 11.5.2020.
- VISK = *Ison suomen kielioipin verkkoversio (VISK)*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. – <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> 11.5.2020.

- Värre, Nora 2001: *Ei sanataidetta ilman taitoa – Kirjoittamisen taidon kuva: Käsitteen sisältö kaunokirjallisuuteen liittyvänä taitona, kognitiotieteen ja opetuksen näkökulma sekä kirjoittajaoppaiden taidolle antamat merkitykset*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2001898093> 6.1.2020.
- Yoo, Joanne & Carter, Don 2017: *Teacher Emotion and Learning as Praxis: Professional Development that Matters*. – *Australian Journal of Teacher Education* 42 (3) s. 38-52.
- Åhlgren, Tiina 2017: *Sanataide ja erityistä kielellistä tukea tarvitsevat oppilaat: Tapaustutkimus Vantaan sanataidekoulun ryhmästä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston musiikin, taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201802191528> 12.5.2020.
- Åkerlind, Gerlese S. 2005: *Variation and commonality in phenomenographic research methods*. – *Higher Education Research and Development* 24 (4) s. 321–334.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

1. Opettajan harrastuneisuus sekä opetus- ja koulutustausta

- Mitä teet tällä hetkellä työksesi?
- Millainen koulutustausta sinulla on?
- Millainen on työhistoriasi opettajana ja mahdollisesti kirjoittamisen parissa?
- Miten kuvailisit suhdettasi luovaan kirjoittamiseen? Mitä luova kirjoittaminen on sinulle antanut?

2. Luovan kirjoittamisen määrittely

- Mitä ajattelet kirjoittamisen olevan?
- Mitä asioita liität luovuuteen/mitä luovuus on?
- Mitä on luova kirjoittaminen?
- Miten kuvailisit sitä, mihin määritelmäsi perustuu tai mitkä tekijät ovat voineet vaikuttaa sen muotoutumiseen?
- Jätitkö joitain tekstejä tai työtapoja luovan kirjoittamisen käsitteen ulkopuolelle? Miksi?

3. Sanataiteen määrittely

- Mitä ajattelet sanataiteen olevan?
- Miten kuvailisit sitä, mihin määritelmäsi perustuu tai mitkä tekijät ovat voineet vaikuttaa sen muotoutumiseen?
- Jätitkö joitain tekstejä tai työtapoja sanataiteen käsitteen ulkopuolelle? Miksi?

4. Käsitteiden välinen suhde

- Mitä yhteisiä piirteitä on luovalla kirjoittamisella ja sanataiteella?
- Mikä on tulkintasi mukaan käsitteiden välinen ero?
- Missä määrin käytät näitä käsitteitä (luova kirjoittaminen ja sanataide) opettaessasi?

5. Opetussuunnitelman toteuttaminen

- Millaisia vaatimuksia opetussuunnitelma mielestäsi asettaa kirjoittamisen opetukselle?
- Entä nimenomaan luovan kirjoittamisen osalta?
- Miten koet opetussuunnitelman tukevan omaa työtäsi kirjoittamisen opetuksessa? Mikä tuntuu haastavalta? Mikä tuntuu luontevalta?

6. Luovan kirjoittamisen opetuksen merkitys oppilaille

- Mikä on mielestäsi luovan kirjoittamisen opetuksen tehtävä?
- Millainen on luovan kirjoittamisen opetuksen merkitys suhteessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen (peruskoulun opettajat)/sanataiteen (sanataiteen opettajat) muihin sisältöihin?
- Miten sanataideharrastus tukee koulunkäyntiä/äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua (sanataiteen opettajat)?
- Millaisia luovan kirjoittamisen harjoituksia teette oppitunneilla?
- Millainen on luova kirjoittamisen merkitys oppilaille?
- Mitä taitoja he oppivat? Missä näitä taitoja nykypäivänä tarvitaan?

7. Käsite itsestä luovan kirjoittamisen opettajana

- Mitkä ovat vahvuutesi opettaessasi luovaa kirjoittamista?
- Mikä tuntuu haastavalta?
- Millaista tietoa tai tukea kaipaisit opetuksen kehittämiseen?
- Kuvaa joitain onnistuneita hetkiä opetukseen liittyen.

8. Oppilaiden motivointi

- Millaisen kirjoittajan mallin koet välittäväsi oppilaille?
- Miten oppilaasi suhtautuvat luovan kirjoittamisen harjoituksiin?
- Mitä periaatteita sinulla on antaessasi palautetta oppilaiden teksteistä?
- Miten olet pyrkinyt tai voisit pyrkiä lisäämään oppilaiden motivaatiota luovaa kirjoittamista kohtaan?

9. Muuta, mitä?