

**YLÄKOULUN ÄIDINKIELENOPETTAJAN KÄSITYKSIÄ
LUOVAN KIRJOITTAMISEN OPETUKSESTA JA FIKTION
TUOTTAMISESTA**

Pihka Aaltonen
Kandidaatintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden lai-
tos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2021

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä	
Pihka Aaltonen	
Työn nimi Yläkoulun äidinkielenopettajan käsityksiä luovan kirjoittamisen opetuksesta ja fiktion tuottamisesta	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Kandidaatin tutkielma
Aika Kevät 2021	Sivumäärä 29
Tiivistelmä Työssäni tutkin yläkoulussa työskentelevän äidinkielenopettajan käsityksiä luovan kirjoittamisen opetuksesta ja fiktion tuottamisen roolista opetuksessa. Aineisto kerättiin teemahaastattelulla, ja aineiston analysointi toteutettiin sisällönanalyysin keinoin. Opettajan käsityksiä tutkittiin tässä työssä fenomenografisella tutkimusotteella. Tutkimuksen tavoite oli selvittää, millaisena haastateltu opettaja ensinnäkin näkee luovan kirjoittamisen ja fiktion tuottamisen ja toiseksi, millaisia ajatuksia hänellä on niiden opettamisesta. Saadusta aineistosta eroteltiin temaattisesti yhtenäisiä kategorioita, joiden kautta opettajan käsityksiä lähestyttiin eri näkökulmista. Tutkimuksen tuloksena havaitsin opettajan noudattelevan käsityksissään pitkälti laajaa tekstikäsitystä. Lisäksi hänellä oli useita monilukutaidon sekä uuden kirjoittamisen viitekehyksiin istuvia ajatuksia. Tulokset osoittivat myös opettajan näkevän luovan kirjoittamisen kokonaisvaltaisena toimintana, joka tukee niin oppimista, ajattelua kuin tunnetaitojen kehittymistäkin.	

Asiasanat
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto
Muita tietoja

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
	1.1 Tausta.....	4
	1.2 Aiempaa tutkimusta	5
2	TUTKIMUKSELLINEN JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	8
	2.1 Monilukutaito ja uusi kirjoittaminen	8
	2.2 Luovuus ja luova kirjoittaminen.....	10
	2.3 Kirjoittamisen opetus.....	11
3	AINEISTO JA MENETELMÄT	14
4	ANALYYSI	17
	4.1 Kirjoittamisen muodot ja ilmaisun keinot.....	18
	4.2 Luova kirjoittaminen sosiaalisena toimintana.....	21
	4.3 Kirjoittamalla oppiminen.....	22
	4.4 Ajattelu, empatia ja tunnetaidot.....	24
	4.5 Itseilmaisuu ja elämyksellisyys	25
	4.6 Luova kirjoittaminen haastavaa mutta antoisaa	26
5	TULOKSET JA PÄÄTÄNTÖ	29
6	LÄHTEET	33

1 JOHDANTO

1.1 Tausta

Tässä tutkimuksessa tutkin yläkoulussa työskentelevän äidinkielenopettajan käsityksiä luovasta kirjoittamisesta sekä sen opettamisesta. Vaikka tutkimuksen fokus kohdistuu erityisesti juuri luovaan kirjoittamiseen, tarkasteltaviksi nousevat luovaa kirjoittamista lähellä olevat aiheet, kuten kirjoittaminen yleensä ja uuden kirjoittamisen käsite. Tässä tutkimuksessa keskitytään lisäksi tarkemmin fiktiiviseen tuottamiseen sekä sen rooliin opetuksessa.

Kiinnostus ja motivaatio tutkia tätä aihetta nousi osaksi puhtaasti omasta mielenkiinnosta asiaa kohtaan. Tulevana äidinkielenopettajana koen myös, että lisää tietoa ja kokemuksia kirjoittamisen opetuksesta tarvitaan. Toinen tätä aihetta tutkimaan motivoiva asia oli aiheen ajankohtaisuus ja siitä parhaillaan käytävä keskustelu. Kirjoittamisen opetus, kuten tekstitaidot laajemminkin, ovat tällä hetkellä voimakkaassa muutoksessa digitalisaation (ks. Kallionpää 2017: 21–23), internetin ja sosiaalisen median käytön yleistymisen seurauksena (Kallionpää 2014: 60; Hankala, Harjunen, Kauppinen, Kulju, Pentikäinen & Routarinne 2015: 73). Parhaillaan käynnissä olevan muutoksen seurauksena syntyy myös painetta opetuksen uudistumiselle sellaiseksi, että se kykenee vastaamaan tulevaisuudessakin muuttuviin tarpeisiin.

Digitalisaation seurauksena myös tekstien tuottamisen määrä ja merkitys ovat lisääntyneet huomattavasti. Ihmiset ovat yhä useammin myös aktiivisia median ja tekstien tuottajia niiden kuluttamisen ja lukemisen lisäksi, minkä vuoksi myös raja tekstien tuottajan ja kuluttajan välillä on hämärtynyt (Williams 2015: 436, 442). Tulevaisuudessa aktiivinen toimiminen ja osallistuminen yhteiskunnan toimintaan ja työelämään vaatii yhä parempia valmiuksia kirjoittaa ja tuottaa erilaisia tekstejä eri konteksteissa (Pentikäinen, Routarinne, Hankala, Harjunen, Kauppinen & Kulju 2017:

157). Koska luovuutta tarvitaan nyky-yhteiskunnassa ja työelämässä toimimiseen, on tärkeää tutkia kirjoittamista ja sen opetusta myös erityisesti luovuuden näkökulmasta (Malmelin & Poutanen 2017: 9). Esimerkiksi työelämässä ja erilaisissa organisaatioissa luovuuden katsotaan lisäävän yksilön omaa kapasiteettia, mahdollistavan yhteistyötä päämäärien saavuttamiseksi sekä edistävän yritysten ja organisaatioiden kehittymistä ja uudistumista (Harisalo 2011: 10). Fiktiivinen tuottaminen kuuluu perinteisesti olennaisena osana siihen, mitä mielletään kuuluvaksi luovan kirjoittamisen kouluopetukseen, joten merkityksellistä on myös tutkia, kuinka sen asema nykyisin näyttäytyy ja millaisessa roolissa sen katsotaan tällä hetkellä olevan.

Jotta tulevaisuudessakin voidaan turvata riittävä kompetenssi kirjoitustaitojen osalta mahdollisimman monelle, opetusta on kehitettävä jo peruskoulusta lähtien nykyiset tarpeet huomioiden. Onnistuneen muutoksen ja kehityksen perustana on aiheesta hankittu tutkimustieto, mitä pyrin myös osaltani tällä tutkimuksella tuottamaan. Tämän tutkimuksen tavoite on nostaa esiin konkreettista opetustyötä tekevän henkilön näkemyksiä kirjoittamisen ja erityisesti luovan kirjoittamisen opetuksesta sekä tuottaa tutkimustietoa opetuksen kehittämisen tueksi. Koen arvokkaaksi, että keskusteluun kirjoittamisen opetuksesta ja siihen kohdistuvasta kehityksestä saadaan mahdollisimman hyvin mukaan myös opettajien ääni, sillä heillä on aiheesta kokemukseen perustuvaa, merkityksellistä tietoa.

Tutkimuskysymykset

1. millaisia käsityksiä yläkoulun äidinkielenopettajalla on luovan kirjoittamisen opetuksesta?
2. Millainen rooli fiktiivisellä tuottamisella on opettajan mukaan luovan kirjoittamisen opetuksessa?

1.2 Aiempaa tutkimusta

Näen tämän tutkimusaiheen tarpeellisena tutkittavana myös suhteessa muuhun aiheen tiimoilta tehtyyn tutkimukseen. Kirjoittamista käsitteenä on tutkittu paljonkin, ja sitä on jaoteltu eri tavoin vuosikymmenten varrella (Ivanic 2004). Erityisesti Akateemisen kirjoittamisen taito tuntuu olleen kirjoittamista koskevan tutkimuksen keskiössä. Myös uudesta kirjoittamisesta ja digitalisaatiosta löytyy melko paljon tutkimustietoa, ks. (Kallionpää 2014, 2017). Kirjoittamista opetuksen ja koulumaailman kannalta on myös tutkittu Suomessa melko paljon. Luovan kirjoittamisen historiaa suomalaisessa opetuskontekstissa kognitiivisesta näkökulmasta on myös tarkasteltu vertaillen ajan saatossa muuttuneita kirjoittamiskäsityksiä luovan kirjoittamisen opetukseen (ks. Värre 2001, Ekström 2011). Luovaa kirjoittamista on tutkittu myös eri ikäryhmissä, ja esimerkiksi Suvilehto (2008) on tutkinut lasten luovaa kirjoittamista terapeuttisen kirjoittamisen näkökulmasta.

Tutkimuksia opettajien käsityksistä luovasta kirjoittamisesta on tehty jonkin verran eri puolilla maailmaa. Esimerkiksi (Khan 2012) selvittää artikkelissaan pakistanalaisen englannin kielen opettajien käsityksiä luovasta kirjoittamisesta. Tästä tutkimuksesta saadut tulokset osoittavat, että osa tutkimukseen osallistuneista opettajista pitää luovaa kirjoittamista etupäässä tunteiden ja ajatusten ilmaisuna. Toiset opettajista katsovat luovan kirjoittamisen vaativan pääasiassa kykyä kuvitteluun ja omaperäisyyteen. Jotkut opettajat ajattelevat myös luovan kirjoittamisen kannustavan keskusteluun yhteiskunnallisista ongelmista.)Akyıldız & Çelik 2020) tutkivat Turkissa toimivien, englantia vieraana kielenä opettavien opettajien käsityksiä luovuudesta. Myös heidän tutkimuksessaan nousi esiin eroja opettajien näkemyksissä. Osa opettajista piti kieltä opetettavana aiheena toisten taas nähdessä sen elävänä kokonaisuutena, jonka opettamiseen ja oppimiseen luovuus kuuluu olennaisena osana. Tutkimuksen tulokset myös paljastavat tutkimukseen osallistuneiden opettajien pitävän luovuuden hyödyntämisen esteenä kokeisiin keskittyvää koulutusta, ajan puutetta sekä oppilaiden kielteisiä asenteita.

Opettajien käsityksiä luovasta kirjoittamisesta on tutkittu myös käyttämällä aineistona aiheesta tehtyjä tutkimusartikkeleita. Mullet, Willerson, Lamb & Kettler (2016) erittelevät opettajien käsityksiä luovasta kirjoittamisesta aineistonaan yhdeksässä eri maassa tehtyjä tutkimuksia. Tutkimuksen tulokset kertovat esimerkiksi, että käsitykset luovuudesta vaihtelevat eri opettajien ja kulttuurien välillä. Monesti luovan kirjoittamisen määrittelyssä korostuu myös luovan kirjoittamisen taiteellisuus.

Suomessa opettajien näkemyksiä luovan kirjoittamisen opetuksesta on tutkittu muutamissa opinnäytetöissä. Esimerkiksi Hirvinen (2020), Häyhä (2018), Määttänen (2019) ja Kauppinen (2020), keskittyvät luovan kirjoittamisen opetukseen eri näkökulmista opettajien näkemyksiä tutkien. Hirvinen (2020) lähestyy luovaa kirjoittamista uusien kirjoitustaitojen näkökulmasta tutkien työssään, miten opettajat näkevät uuden kirjoittamisen taidot ja mitä kirjoittamiseen liittyviä taitoja he kokevat oppilaiden tarvitsevan. Häyhä (2018) puolestaan tutkii oppitunneilla tekemiään havaintoja kirjoittamisen opetuksesta peilaten niitä opetussuunnitelmaan. Myös (Määttänen 2019) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan luovaan kirjoittamiseen liittyviä kokemuksia niin oppilaiden kuin opettajien näkökulmasta. Hän keskittyy työssään myös etsimään myös oppilaiden ja opettajien kokemusten eroja sekä yhtäläisyyksiä. Tätä tutkimusta ehkä lähimmäs aiheeltaan tulee Kauppinen (2020) pro gradu -tutkielma, jossa vertaillaan luokanopettajien, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien sekä sanataiteen opettajien näkemyksiä luovasta kirjoittamisesta. Tarkemmin ottaen tutkimuksen fokus on luovan kirjoittamisen ja sanataiteen käsitteiden eroissa, opetussuunnitelmiin kohdistuvissa diskursseissa sekä diskurssien ideologisissa merkityksissä.

Tällä tutkimuksella haluan täydentää aiheesta hankittua tutkimustietoa erityisesti fiktion kirjoittamisen pedagogisen hyödyntämisen näkökulmasta. Tarkastellessani aiempia luovan kirjoittamisen pedagogiikkaa käsitteleviä tutkimuksia en myöskään löytänyt työtä, jossa olisi keskitytty lisäksi opettajien käsitykseen luovan

kirjoittamisen määritelmästä siihen sisältyvien ilmaisukeinojen ja kirjoittamisen tapojen kannalta. Näin ollen uskon voivani saada tämän tutkimuksen avulla uutta näkökulmaa myös näihin kysymyksiin.

Vaikka juuri tätä aihetta käsittelevää tutkimusta en löytänyt, edellä esiteltyt, kirjoittamisen opetukseen liittyvät opinnäytetyöt tulevat melko lähelle tämän tutkimuksen aihetta. Niin ollen onkin mahdollista tarkastella tästä tutkimuksesta saatuja tuloksia suhteessa kyseisten opinnäytteiden tuloksiin ja havaintoihin. Esimerkiksi Kauppinen (2020) havaitsi tutkimuksessaan sanataiteelle ja luovalle kirjoittamiselle yhteisiä diskursseja opettajien puheessa. Lisäksi hän löysi luovan kirjoittamisen opetuksen haastavuuteen ja hyödyllisyyteen liittyviä diskursseja. Lisäksi tuloksissa mainitaan kirjoittamisen ajatteluun ja itsetuntemukseen liittyvät diskurssit.

Määttänen (2019) puolestaan sai tulokseksi oppilaiden ja opettajien käsityksien eroja tutkiessaan, että kirjoittaminen luovana toimintana nousi esille kummankin ryhmän vastauksissa. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin yhteiskirjoittamisen ja kirjoittamisen sosiaalisuuden merkitys niin oppilaille kuin opettajillekin, vaikkakin teknologian puute nousi esiin digitaalisen ja yhteisen kirjoittamisen esteenä. Häyhä (2018) havaitsi harjoittelukoulun opetusta tutkiessaan, että opetuksessa toteutuivat hyvin monipuolisten tekstien tuottaminen eri viestintäympäristöjä huomioiden. Myös laaja tekstikäsitteisyys toteutui hänen tutkimuksensa mukaan hyvin. Hirvinen (2020) sai tutkimuksensa tuloksiksi muun muassa opettajien kokemuksia digitaalisen kirjoittamisen ja oppilaiden motivoimisen haasteista. Hänen tutkimuksessaan esille nousi opettajien kokemus oppilaiden digitaalitojen riittämättömyydestä sekä oppilaiden usein kielteinen asenne kirjoittamiseen alakoulusta yläkouluun siirryttäessä.

2 TUTKIMUKSELLINEN JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksellinen ja teoreettinen viitekehys muodostuu kolmesta osa-alueesta, joita ovat monilukutaito ja uusi kirjoittaminen, luovuus ja luova kirjoittaminen sekä kirjoittamisen opetus. Seuraavaksi käyn läpi kunkin osa-alueen ja määrittelen joitakin työn kannalta relevantteja käsitteitä, joista monet ovat jossain määrin epäselkeitä ja monilla tavoilla määriteltyjä tutkimuksesta riippuen.

2.1 Monilukutaito ja uusi kirjoittaminen

Kirjoittaminen itsessään on moniulotteinen asia, joka voidaan määritellä niin kapea-alaisesti kirjoitetun tekstin tuottamiseksi kuin laajemmin asioiden ilmaisemiseksi esimerkiksi multimodaalisia ilmaisukeinoja käyttäen. Käsitys kirjoittamisesta ja siitä, mitä kirjoitustaito ylipäänsä on, muotoutuu kulloisessakin sosiaalisessa ja kulttuurillisessa ympäristössä sosiokulttuurisen prosessin tuloksena (ks. John-Stainer & Mahn 1996). Perry (2012: 53–55) esittelee tekstitaitojen sosiokulttuurista määrittymistä, ja tämä kuvaus pätee myös kirjoitustaidon sosiokulttuuriseen muotoutumiseen. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta kirjoitustaidolla tarkoitetaan siis niitä taitoja, joita kulloisessakin kulttuurillisessa kontekstissa käytännössä tarvitaan. Myös kirjoitustaidon koettu tarpeellisuus ja merkitys vaihtelee yksilöiden välillä suuresti. Yksilölliseen käsitykseen kirjoitustaidon merkityksestä voivat vaikuttaa esimerkiksi lähipiirin asenteet ja mielipiteet. Lisäksi yhteisöt antavat kirjoitustaidolle omia merkityksiään, kuten esimerkiksi suomalainen yhteiskunta, jossa kirjoitustaito nähdään mekaanisen taidon ohella välineeksi osallistua yhteiskunnan toimintaan ja omien oikeuksien turvaamiseen. (Suni & Tammelin-Laine 2018: 39.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen kirjoittamista laaja-alaisesti ja sen monimuotoisuuden huomioiden.

Kirjoittamista on jaoteltu monella tavalla eri osa-alueisiin. Muun muassa Ivanic (2004: 24–25) erittelee kirjoittamista tutkien, mitä diskursseja ja uskomuksia kirjoittamiseen liittyy. Hänen erittelemiään osa-alueita ovat kirjoittamisen taito, luovuus, prosessi, tekstilajien tuottaminen sekä kirjoittaminen sosiaalisena ja sosiopoliittisena toimintana. Nämä osa-alueet ovat painottuneet kouluopetuksessa eri tavoin pedagogisten ratkaisujen mukaan. Esimerkiksi prosessikirjoittaminen on painottanut kirjoittamisen prosessia, jolloin keskitytään vuorollaan niin kirjoitusprosessiin kuin sen tuloksena syntyvään tekstiin (Mayers 2015: 88). Genrepedagogiikka puolestaan korostaa tekstien tarkastelua ensisijaisesti sosiaalisena toimintana, tekstilajien tuottamista ja niiden olemassaolon tiedostamista omaa tekstiä tuottaessa (Hyland 2007: 151–152). Tässä tutkimuksessa kirjoittamista tarkastellaan pääosin luovana toimintana kuitenkin sivuuttamatta kokonaan kirjoittamisen tai sen opetuksen muita аспектеja, mikäli ne nousevat aineistossa esiin. Käsittelen luovuutta ja kirjoittamista luovana toimintana vielä tarkemmin myöhemmin tässä luvussa.

Seuraavaksi nostan tarkasteltavaksi uuden kirjoittamisen käsitteen, joka on työn kannalta keskeinen ja kuvaa hyvin kirjoittamisen ja kirjoituskäsitysten muuttumista. Uusi kirjoittaminen tarkastelee tekstin tuottamista aiempaa huomattavasti laajemmin ja monipuolisemmin. Siinä myös luku- ja kirjoitustaito lähestyvät toisiaan monilukutaidon osa-alueina, joita ei oikeastaan ole mahdollista erottaa toisistaan. (Palmgren-Neuvonen, Jokinen, Hytönen, Korkeamäki, Mikkola & Korkeamäki 2012.) Monilukutaito (*multiliteracies*) lähestyy kirjoittamista ja lukemista joukkona toisiinsa liittyviä taitoja, jotka antavat valmiuksia toimia eri konteksteissa erilaisten tekstien kanssa. Monilukutaidon käsitteeseen kuuluu olennaisena osana myös tekstien tuottamisen ja tulokinnan sosiaalinen luonne. (Anstey & Bull 2018: 9.) Monilukutaitoon liittyy myös kiinteästi laaja tekstikäsitys, jossa tekstien katsotaan voivan sisältää hyvin moninaisia ilmaisukeinoja ja moodeja (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015: 14).

Kallionpää (2014: 69) määrittelee uuden kirjoittamisen tietoista opetusta vaativaksi toiminnaksi, jonka päämääränä tulisi olla perinteisten taitojen lisäksi oppilaiden kyky tuottaa tekstejä monipuolisin välinein myös erilaisilla digitaalisilla alustoilla ja eri medioissa. Kallionpää korostaa myös, ettei pelkkä digitaalisten välineiden ja alustojen käyttö yksistään ole uutta kirjoittamista. Hänen mukaansa siihen liittyy joukko taitoja, kuten multimodaalisuuden hallinta, teknologian käyttötaidot, tekstilajeihin liittyvä osaaminen, tekstin tuottamisen sosiaalisen aspektin ymmärtäminen sekä monisuoritustaidot. Uuden kirjoittamisen voikin nähdä kontrastissa perinteiseen, yksilön kirjoitusprosessia korostaneeseen kirjoituskäsitykseen. Uusi kirjoittamiskäsitys lähtee ajatuksesta, jonka mukaan tekstien tuottoon sosiaalistutaan. Uusi kirjoittaminen sisältää myös ajatuksen osallistavasta tekstien tuottamisen ja lukemisen kulttuurista, jonka kehittymistä digitalisaatio ja internet ovat edistäneet merkittävästi. (Kallionpää 2014: 61, 64, 68.) Osallistava kulttuuri mahdollistaa luovan tekstien tuottamisen ja jakamisen matalalla kynnyksellä jäsenten kokiessa yhteenkuuluvuutta toistensa kanssa (Jenkins 2009: 11). Kirjoitustaidon kontekstissa tämä voi näyttäytyä

esimerkiksi sosiaalisessa mediassa tai luokkahuoneessa syntyvän luomaan ja jakamaan kannustavan yhteisön muodossa. Tässä tutkimuksessa tarkastelen kirjoittamista uuden kirjoittamisen ja monilukutaidon laajasta näkökulmasta. Tutkimus kohdistuu myös sellaisiin tekstin tuoton tapoihin, jotka ovat digitalisaation myötä mahdollistuneet. Lähtökohtana on lisäksi käsitys kirjoitus- ja tekstitaidoista sosiaalisena ilmiönä. Näen siis tekstitaidot sosiaalisissa yhteisöissä ja eri konteksteissa kehittyvinä monipuolisina taitoina, joiden oppiminen ei rajoitu yksinomaan kouluympäristöön (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008: 21).

Digitalisaation vaikutusta kirjoittamiseen ja kirjoittamisen vaatimiin taitoihin on tutkittu melko paljon. Jotta uuden kirjoittamisen ja koulussa tapahtuvan kirjoitustaidon opetusta voidaan tutkia ja ymmärtää, on tärkeää tiedostaa, millä tavoin digitalisaatio vaikuttaa tekstien tuottamiseen. Digitalisaation katsotaan laajentaneen mahdollisuuksia tekstien palautteen antamiseen ja yhteistyöhön, jakamiseen ja julkaisuun, multimedian hyödyntämiseen sekä valmiiden ainesten uudelleen käyttämiseen ja sekoittamiseen luovalla tavalla (Williams 2015: 440). Esimerkiksi tekstien jakaminen internetiin mahdollistaa niiden lukemisen ja usein myös palautteen antamisen sekä kommentoinnin periaatteessa rajattomalle yleisölle. Erilaiset digitaaliset alustat puolestaan tarjoavat mahdollisuuksia reaaliaikaiseen yhteiskirjoittamiseen sekä monipuoliseen kuvien, videoiden sekä muiden multimodaalisten elementtien hyödyntämiseen tekstissä. Digitalisaatio on myös vapauttanut kirjoitusprosessia ajasta ja paikasta palautteen annon ja yhteiskirjoittamisen ollessa mahdollista internetin välityksellä (mts. 441). Myös Kallionpää (2014: 63–64) esittelee kirjoittamisen eri osa-alueita uuden kirjoittamisen näkökulmasta käsitellen monia samoja asioita kuin Williams (2010: 40). Tämäkin esimerkki osoittaa uuden kirjoittamisen ja digitalisaation sekä digitaalisen kirjoittamisen tiivistä yhteyttä toisiinsa. Digitaalisesti tuotetut tekstit ovat lisäksi aiempaa kompleksisempia, rakenteeltaan monimutkaisempia esimerkiksi hyperlinkkien ansiosta sekä itsessään vuorovaikutteisempia (Johnson-Eilola 2010: 38).

Mahdollisuuden digitaaliseen tekstien tuottamiseen ja digitaalisten alustojen katsotaan myös usein edistävän osallisuuden kulttuurin toteutumista (ks. Jenkins 2009). Samoin myös Kallionpää (2014: 68) pitää digitaalisissa ympäristöissä ja eri medioissa kirjoittamista sekä osallisuuden kulttuuria erittäin tärkeinä osina uutta kirjoittamista.

2.2 Luovuus ja luova kirjoittaminen

Luovan kirjoittamisen ja luovuuden käsite yleensäkin on melko hankalasti määriteltävissä, ja luovuudelle onkin esitetty lukuisia määritelmiä. Luovuuden käsitettä käytetään paljon, ja eri diskursseissa se myös määritellään eri tavoin. (Malmelin & Poutanen 2017: 11–12.) Yhteiseksi piirteiksi luovuuden määritelmässä on katsottu

esimerkiksi tuotettavan asian uutuus, omaperäisyys ja toimivuus. Myös kykyä assosiointiin asioiden välillä on pidetty luovuuden kannalta tärkeänä. Tutkimuksin on osoitettu joidenkin persoonallisuuden piirteiden olevan jossain määrin yhteydessä luovuuteen, mutta kognitiiviset taidot ovat silti merkittävästi suuremmassa roolissa luovan toiminnan mahdollistajina. Luovuus lisäksi tehostuu vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä muiden kanssa. (Kuuskorpi 2019: 202–204.) Ivanicin (2004: 225) mukaan, kun kirjoittamista lähestytään luovana toimintana, painottuu tekstin näkeminen kirjoittajan luovuuden tuotteena. Tässä lähestymistavassa ajatellaan, että kirjoittamisen oppii parhaiten itseä kiinnostavista asioista kirjoittamalla. Lisäksi korostuvat itseilmaisuuksi sekä tekstin mielenkiintoinen tyyli ja sisältö.

Malmelin ja Poutanen (2017: 18) esittävät luovuuden määritelmäksi, että luovan toiminnan on aina johdettava johonkin uuteen ja ainutlaatuiseseen. Luovuutta ei siis ole jo olemassa olevan asian tuottaminen uudestaan. He kuitenkin huomauttavat, että uutuuden ja ainutlaatuisuuden aste voi vaihdella joko kokonaan uudesta vain osittain aikaisempaa varioivaan. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävä on luovuuden arkiluovuudeksi kutsuttu osa-alue, joka keskittyy yksilöiden kannalta merkittävään luovuuteen. Malmelin ja Poutanen (2017: 22) määrittelevät arkiluovuutta henkilön itsensä kannalta merkitykselliseksi, tietoiseksi ja ajattelua refleктоivaksi toiminnaksi, jonka tuloksena syntyy esimerkiksi uusia oivalluksia ja ajatuksia. Juuri merkittävyys yksilön kannalta erottaa arkiluovuuden esimerkiksi kokonaisuun ammatti- tai tieteenalojen kehitykseen liittyvästä luovuudesta. Luovan kirjoittamisen näkökulmasta yksilöllinen luovuuden taso on relevantein ottaen kuitenkin huomioon, ettei yksilöllisyys ja merkityksellisyys yksilölle rajaa pois vuorovaikutuksen merkitystä luovuuden edistäjänä.

Vaihtelua on myös siinä, mikä lasketaan kuuluvaksi luovaan kirjoittamiseen. Esimerkiksi esseet edellyttävät uuden, toimivan tekstikokonaisuuden tuottamista omaperäisellä tavalla asioita assosioiden. Silti usein vain fiktiivinen tuottaminen, kuten novellien tai runojen kirjoittaminen, nähdään luovana kirjoittamisena. Rajanveto fiktion ja faktankaan välillä ei ole yksiselitteinen. Esimerkiksi nonfiktio on periaatteessa kirjoittajan näkemys todella tapahtuneista asioista, jotka kirjoittaja on pukeut tarinan muotoon (Williams 2010: 25). Tässä tutkimuksessa käytän luovan kirjoittamisen käsitettä kattamaan laajasti kaiken luovuutta vaativan tekstien tuottamisen, ja tutkimuksessani pyrin selvittämään, kuinka luova kirjoittaminen aineistossa määrittyy.

2.3 Kirjoittamisen opetus

Tässä tutkimuksessa tärkeässä osassa ovat luovan kirjoittamisen pedagogiikka ja sen eri ilmenemismuotoihin sisältyvät käsitykset luovan kirjoittamisen roolista koulujen

opetuksessa. Erityisesti tarkastelen luovaa kirjoittamista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kontekstissa. Opetussuunnitelman tasoista, joihin kuuluvat muun muassa paikalliset opetussuunnitelmat sekä koulukohtaiset lukuvuosisuunnitelmat, perusopetuksen opintosuunnitelman perusteet koskevat koko Suomea ja tarjoavat siten raamit kaikkien yläkoulujen luovan kirjoittamisen opetukselle (Karvonen 2020: 41–42).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014 kirjoittaminen nähdään myös laaja-alaisena taitona, jonka kehittäminen kuuluu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöihin. Opetussuunnitelman perusteissa ohjataan tarjoamaan oppilaille mahdollisuus monenlaisten tekstien tuottamiseen huomioiden myös multimodaaliset ja digitaaliset ympäristöt ja välineet. Oppilaita tulisi ohjata tuottamaan kuvailevia, eritteleviä ja kertovia tekstejä, ja pohtivien sekä kantaa ottavien tekstien tuottamista painotetaan erityisen tärkeänä. Myös sanataide kuuluu opetettavien asioiden joukkoon, ja kaunokirjallisuutta tulisi opettaa myös tuottamaan eikä ainoastaan tulkitsemaan. Tekstilajeja korostavan pedagogiikan mukaisesti kehoitetaan opettamaan monenlaisten tekstilajien tuottamista ja niiden erojen havaitsemista sekä kykyä arvioida omien viestinnällisten valintojen seurauksia eettiseltä kannalta. (Opetushallitus 2014: 320–367.) Sanataiteen läsnäolo opetussuunnitelman perusteissa kiinnittää huomiota myös kirjoittamisen esteettisiin ulottuvuuksiin sanataiteen korostaessa käsitteenä juuri kirjoittamisen taiteellisia ja esteettisiä puolia (Värre 2001: 49).

Opetussuunnitelma heijastelee samaa laajaa tekstikäsitystä, joka on myös yksi tämän tutkimuksen kantavia teemoja. Opetussuunnitelman antamat ohjeet antavat kuitenkin vain löyhät raamit, joiden puitteissa opetus tulisi järjestää. Opettajalle jää siis paljon vapautta määrittellä, millaisia työtapoja hän opetuksessaan hyödyntää ja mitkä asiat hänen opetuksessaan painottuvat. Erityisesti vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottavat pedagogisia seikkoja, eli painopiste on siirtynyt jossain määrin varsinaisista opetettavien sisältöjen määrittelystä siihen, kuinka pitäisi opettaa. (Vitikka & Rissanen 2019: 223–245.) Tutkimuksessani pyrinkin tekemään havaintoja siitä, kuinka haastatellun opettajan käsitykset ja ajatukset tutkittavasta aiheesta suhteutuvat perusopetuksen opintosuunnitelman perusteiden luovaan kirjoittamiseen liittyviin kohtiin.

Kirjoittamisen opetus, joka on tämän tutkimuksen keskiössä, on muuttunut paljon vuosien varrella tekstiympäristöjen, kirjoittamiskäsitysten ja oppimisen teorioiden muutosten myötä (Ekström 2011: 19–64). Kirjoittamisen opetuksella on suuri vaikutus siihen, millaisena kirjoittaminen oppilaalle näyttäytyy ja kuinka hyvin hän kyseiset taidot oppii hallitsemaan. Opettajan merkitys korostuu kouluopetuksessa, jossa opettajan tehtävänä on motivaatiota ja luovuutta ruokkivien oppimisympäristöjen luominen. Näin ollen myös opetus muotoutuu osittain opettajan käsitysten ja kirjoittamisen opettamiseen liittyvien ajatusten mukaiseksi. Opettajan teksti- ja kirjoittamiskäsitykset heijastuvat opetukseen, ja oppimisen kannalta parasta olisi, jos ne muodostaisivat myös oppilaan kannalta selkeästi etenevän jatkumon (hankala ym. 2015: 74).

Tutkimukseni keskeisiä oletuksia onkin, että opettajan käsitykset vaikuttavat opetukseen ja siinä hyödynnettyihin pedagogisiin ratkaisuihin.

Tutkimukseni kannalta on myös tärkeää nostaa esiin, että tutkimuksen kohteena ovat käsitykset ja ajatukset, joita opettajilla on kirjoittamisen ja luovan kirjoittamisen opettamiseen liittyen. Tutkimuksen tuloksena ei siis saada suoraan tietoa esimerkiksi siitä, kuinka opetussuunnitelman perusteet käytännön opetustyössä toteutuvat. Tuloksista käy ilmi vain se, kuinka haastateltu opettaja asian kokee ja miten hän sen kielentää. Sitoudun siis tässä työssä diskurssintutkimuksen kentällä laajalti hyödynnettyyn teoriaan, jonka mukaan kieli rakentaa todellisuutta ja muodostaa merkityskokonaisuuksia sen sijaan, että se kuvaisi todellisuutta sinänsä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016: 21).

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Hyödynnän tässä tutkimuksessa fenomenografista menetelmää, jonka tarkoituksena on tutkia sitä, miten ihmiset näkevät, kokevat ja käsitteellistävät asioita (Marton 2014: 106). Fenomenografian pyrkimyksenä ei ole kuvata niinkään todellisuutta, vaan niitä tapoja, joilla asiat ihmisille näyttäytyvät (Marton 1988: 145). Rissasen (2006) mukaan fenomenografiaa on hyödynnetty runsaasti erityisesti kasvatustieteiden alalla, minkä vuoksi koen sen sopivan hyvin opetusta ja opettajien näkemyksiä selvittävään tutkimukseen.

Yleisesti fenomenografian yhtenä tunnuspiirteenä pidetään sen pyrkimystä vertailla tutkittavien käsityksiä etsien niistä eroja ja yhtäläisyyksiä (Marton 1988: 145). Siten ehkä tavallisesta poiketen tässä tutkimuksessa tutkimus kohdistuu ainoastaan yhden tutkittavan käsityksiin. Käsityksiä vertaileva, eroja ja yhtäläisyyksiä tarkasteleva tutkimusote tulee esiin kuitenkin peilattaessa tutkittavan käsityksiä aiemman tutkimuksen, eri tutkijoiden teorioiden sekä opetussuunnitelman perusteiden heijastelemissä käsityksiä vasten.

Aineisto kerättiin teemahaastattelulla yhdeltä tutkittavalta. Teemahaastattelu sijoituu strukturoitujen ja avointen haastattelumuotojen välimaastoon ollen strukturoituja ja puolistrukturoituja haastatteluja keskustelunomaisempi mutta avointa haastattelua suunnitellumpi. Jatkumolla teemahaastattelun voidaan kuitenkin katsoa olevan lähempänä strukturoimatonta haastattelumuotoa, sillä kysymysten esittäminen ei ole etukäteen yksityiskohtaisesti suunniteltua, ja haastattelutilanne mahdollistaa melko vapaamuotoisen aiheesta keskustelun valittujen teemojen ympärillä. Tällöin myös tutkija saa strukturoituihin haastatteluihin verrattuna enemmän vapautta osallistua keskusteluun. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 48.) Tämän tutkimuksen aineistonkeruuta varten suunnittelin haastattelurungon etukäteen, mutta varsinainen haastattelutilanne lopulta määritteli sen, miten ja millaisessa muodossa kysymykset lopulta esitettiin. Teemahaastatteluille tyypillisesti ennalta suunniteltuina olivat kuitenkin aihealueet, jotka haastatteluun sisällytettiin. Aihealueita olivat esimerkiksi luovan

kirjoittamisen määrittely, opetustavat ja luovan kirjoittamisen sekä fiktion tuottamisen ilmaisukeinot.

Teemahaastattelu on tyypillinen aineistonkeruun muoto fenomenografisissa tutkimuksissa, joissa yleensä laadullista, haastattelusta saatua aineistoa pidetään menetelmään sopivimpana subjektiivisen kokemuksen kuvauksen kannalta (Kettunen & Tynjälä 2018). Teemahaastattelun ajatellaan antavan tilaa ihmisten yksilöllisten kokemusten kuvaukseen tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi & Hurme 2001: 48). Näin ollen aineistonkeruumenetelmä sekä fenomenografia tutkimusmetodina tukevat toisiaan.

Tutkimushaastattelu äänitettiin ja aineisto litteroitiin äänitteestä tekstiksi. Noudatain pääpiirteittäin peruslitteroinnin tarkkuutta. Aineisto litteroitiin siis puhekieleen mukaisesti, mutta esimerkiksi painotuksia tai äänensävyjä ei kirjattu. Litteroinnin yhteydessä aineisto pseudonymisoitiin, jolloin kaikki sen sisältämä, haastateltavan tunnistamisen mahdollistama tieto muutettiin siten, ettei tunnistaminen ole enää mahdollista. (Aineistonhallinnan käsikirja). Säilytän pseudonymisoidun ja litteroidun aineiston tietoturvasuojalla ja salasananalla suojattuna tietokoneellani koko tutkimusprosessin ajan, jonka jälkeen aineisto hävitetään pysyvästi. Ennen tutkimusta huolehdin asianmukaisista tutkimusluvista pyytäen tutkimukseen luvan sekä haastatellulta opettajalta itseltään että kyseisen koulun rehtorilta. Haastatellulle opettajalle toimitin myös tietosuojailmoituksen, josta kävivät ilmi tutkittavan tietosuojan kannalta tärkeät asiat. Eettisyys ja haastatellun opettajan tietosuojan turvaaminen ovat siis merkittävä osa tutkimusprosessia sen alusta loppuun saakka. Hieman yli puoli tuntia kestänyt haastattelu oli litteroituna kahdeksan sivun mittainen tekstiaineisto. Haastateltu opettaja opettaa yläkoulun kaikkia luokka-asteita, ja käsitykseni mukaan on toiminut opetustyössä joidenkin vuosien ajan.

Aineiston analyysi toteutettiin sisällönanalyysin menetelmin. Litteroitua aineistoa analysoidessa siitä eroteltiin tutkimuksen kannalta olennaiset ja kiinnostavat asiat. Aineistoa myös eriteltiin havainnoiden asiayhteyksiä ja merkityksiä. Analyysin varrella aineistosta löytyviä merkityksiä sekä tiivistettiin tarkempaan sanalliseen muotoon että laajennettiin niitä tekemällä aineiston avulla perusteltuja tulkintoja. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 137). Analyysin edetessä aineisto siis sekä tiivistyi ja merkityksiä tarkennettiin, mutta samalla asiayhteyksiä etsittäessä ja tulkintoja tehdessä myös laajennettiin ymmärrystä aineiston tuella. Konkreettisenä esimerkkinä aineiston yhtäältä tiivistymisestä ja toisaalta laajentamisesta tulkintaa tekemällä toimivat hyvin opettajan haastattelussa kuvailemat työtavat ja erilaiset hänen käyttämänsä kirjoitustehtävät. Analyysin varrella kuvauksia paikoin puettiin tiiviimpään sanalliseen muotoon. Toisaalta kuitenkin kuvailtujen opetustapojen pohjalta tehtiin perusteltuja tulkintoja, joiden avulla rakennettiin yhdessä muiden tulkintojen ja huomioiden kanssa eheämpää kuvaa tutkittavasta aiheesta. Sisällönanalyysin yhteydessä litteroitu haastattelu teemoiteltiin, mikä mahdollisti tutkimuskysymysten kannalta relevanttien teemojen tutkimisen ja vertailun (Eskola & Suoranta 1998: 175–176). Käytännössä teemoittelu tapahtui havainnoimalla, millaisia selkeästi erottuvia ja toistuvia teemoja litteroidusta

aineistosta löytyi. Tämän jälkeen poimin ja ryhmittelin aineistoesimerkkejä teemakategorioittain, mikä auttoi myös teemakategorioiden sisäisten alateemojen hahmottamisessa. Aineisto siis purettiin osiin, joista sisällönanalyysille tyypillisesti rakennettiin looginen ja jäsenneily kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2006: 110).

Tulkinnan tekeminen aineistosta on aina jossain määrin subjektiivinen prosessi, vaikka pyrkimys tässäkin tutkimuksessa oli perustella kaikki tehtävät tulkinnat ja päätelmät mahdollisimman selkeästi aineiston avulla (Hirsjärvi & Hurme 2001: 137). Fenomenografisessa tutkimuksessa yleensäkin tulkintojen perustelu ja päätelmien läpinäkyviksi tekeminen on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Kettunen & Tynjälä 2018)

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tämäkin tutkimus on aineistolähtöinen. Toisin sanoen ennalta asetettuja hypoteeseja tai aineiston avulla todeksi osoitettavaa teoriaa ei ole, vaan tutkimus etenee aineiston ehdoilla muodostaen teoriaa empiirisen aineiston pohjalta. Hypoteesittomuus ei tarkoita, etteikö minulla tutkijana olisi aiempiin havaintoihin pohjautuvia ajatuksia aiheesta. Ne eivät kuitenkaan vaikuta tutkimuksellisiin valintoihin tai toimenpiteisiin. (Eskola & Suoranta 1998: 15–20.) Aineiston analyysi on eräänlainen prosessi, jossa käsitykset muuttuvat ja tarkentuvat analyysin edetessä. Aineistoa analysoidessa pyrittiin tässä tutkimuksessa ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltavien käsityksiä hermeneuttista kehää kulkien sekä tutkijan omia käsityksiä ja tulkintatapoja kriittisesti tarkastellen (Laine 2015: 35–36, 38).

4 ANALYYSI

Haastatteluaineistosta nousee esiin kuusi selkeästi erottuvaa temaattista kokonaisuutta, joiden sisältä on mahdollista erottaa edelleen tarkkarajaisempia teemoja. Seuraavaksi käyn läpi nämä kuusi temaattista kategoriata alateemoineen ja havainnollistan niitä aineistosta valikoituneilla esimerkeillä. Lisäksi pohdin teemojen merkitystä tutkimuskysymysten kannalta.

Merkittävä temaattinen kokonaisuus käsittelee luovan kirjoittamisen ja fiktiivisen tuottamisen määrittelyä, sen muotoja ja ilmaisun keinoja. Samassa yhteydessä käsitellään myös kirjoittamisen multimodaalisuutta sekä digitaalisten alustojen hyödyntämistä. Toisessa kategoriassa pohditaan yhteiskirjoittamisen mahdollisuuksia ja luovaa kirjoittamista sosiaalisena toimintana. Seuraavassa kategoriassa luovaa kirjoittamista tarkastellaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjen sekä ainerajat ylittävän oppimisen näkökulmasta. Neljännen temaattisen kokonaisuuden aiheena on luovan kirjoittamisen merkitys ajattelun, tunnetaitojen ja empatian kehitykselle, ja viides kategoria käsittelee luovan kirjoittamisen merkitystä itseilmaisun ja elämyksellisyyden kannalta. Neljäs ja viides kategoria muistuttavat jonkin verran toisiaan molempien kuvatessa luovan kirjoittamisen hyötyjä. Ratkaisin kuitenkin erottaa ne omiksi kategoriokseksi, sillä neljännessä kategoriassa luovaa kirjoittamista tarkastellaan kognitiivisten ajatteluprosessien sekä omien ja toisten tunteiden ymmärtämisen näkökulmasta. Viidennessä kategoriassa luovaa kirjoittamista puolestaan analysoidaan enemmän elämyksellisyyttä ja itseilmaisua korostavasta näkökulmasta, minkä voidaan ajatella nostavan osaltaan esiin myös luovan kirjoittamisen mahdollisuuksia esteettisten elämyksien tuottajana. Kuudennen ja viimeisen kategorian aiheena on yhtäältä luovan kirjoittamisen opetuksen haasteet, toisaalta sen antoisuus.

4.1 Kirjoittamisen muodot ja ilmaisun keinot

Analyysin aluksi pureudutaan luovaan kirjoittamiseen ja fiktiiviseen tuottamiseen siltä kannalta, mitä ne tarkoittavat ja millainen toiminta niihin katsotaan kuuluvaksi. Esimerkissä 1 opettaja kertoo pitävänsä luovana kirjoittamisena periaatteessa kaikenlaisten omien tekstien tuottamista:

1) mutta kyllähän nyt kuitenkin aika luovaa työtä kaikenlainen tekstin tuottaminen on, on että oli tekstilaji mikä tahansa. Mut ehkä kertomus, tommonen fiktiivisen kertomuksen tekeminen tulee ekana itelle mieleen luovasta kirjottamisesta, tai runojen teko.

Vaikka opettaja sanoo luovan kirjoittamisen tuovan ensimmäisenä mieleen perinteisiksi mielleyt luovan kirjoittamisen tavat, kuten kertomuksen tai runon kirjoittaminen. Opettajan näkemys tiivistyy kuitenkin melko hyvin hänen kertoessaan, että periaatteessa hän laskee luovaksi kirjoittamiseksi kaiken, missä oppilas pääsee itse luomaan jotakin uutta. Fiktion tuottamisen hän taas kiteyttää esimerkissä 2 seuraavasti:

2) Mut tota nii, mikä tekee fiktiosta fiktiota? Kaikki kuvitteellinen, mitä ei nähä siinä hetkessä.

Laaja-alainen tekstikäsitys ja ilmaisutapojen määrittely kirjoittamiseen kuuluviksi tai kuulumattomiksi näyttäytyvät aineistossa kaksijakoisina. Toisaalta opettaja sanoo esimerkiksi videoiden tai näytelmien tekemisen olevan periaatteessa luovaa kirjoittamista, jos asiaa tarkastellaan laaja-alaisen tekstikäsitksen näkökulmasta. Toisaalta hän silti huomauttaa esimerkissä 3, ettei itse puheessaan kutsu kyseisiä ilmaisun muotoja luovaksi kirjoittamiseksi.

3) Mut sitte ku sitä tehään videolle, ni mä en kyllä ite kutu kutsu sitä luovaks kirjottamiseksi. Mut periaatteessahan se on semmosta niinku fiktion fiktion tuottamista myös se videolla tekeminen. Et sehän sit liittyy tähän monilukutaitoon. Aatellaan sitä silleen laaja-alaisesti.

Nämä määrittelyt ovat erittäin mielenkiintoisia tutkimuskysymysten näkökulmasta. Haastatellun opettajan näkemys luovasta kirjoittamisesta tuntuu periaatteen tasolla noudattelevan laajan tekstikäsitksen ajatuksia, joissa kirjoittaminen voi olla lähes millaisia ilmaisukeinoja hyödyntävää tahansa (Kupiainen ym. 2015: 14). Luovan kirjoittamisen määrittely ei myöskään rajaudu pelkkään perinteiseen ainekirjoittamiseen tai runojen tuottamiseen, vaikka opettaja mainitseekin niiden olevan ensimmäisiä luovaan kirjoittamiseen liittyviä mielikuvia. Havainto teorian ja käytännön määrittelyn välillä on kiinnostava sekin. Vaikka opettaja teoreettisesti noudatteleekin käsitöksissään pitkälti laajaa tekstikäsitystä ja monilukutaidon näkemyksiä, hän ei siitä huolimatta omien sanojensa mukaan pidä käytännön opetustilanteissa esimerkiksi videota kirjoittamisena eikä kutsu videon tuottamista puheessaan luovaksi

kirjoittamiseksi. Tämä paljastaakin laajaan tekstikäsitteeseen liittyvien teoreettisten mallien olemassaolon ajatusten ja käsitysten tasolla, mutta toisaalta niiden puuttumisen käytännön puhetilanteista ja arkisesta opetustyöstä.

Opettajan näkemyksissä luovan kirjoittamisen opetuksessa korostuvat multimodaalisuus sekä tuotettavien tekstien monipuolisuus. Hän myös korostaa visuaalisuuden merkitystä nykyisessä luovan kirjoittamisen opetuksessa. Seuraavat esimerkit 4 ja 5 heijastelevat hyvin opettajan tärkeänä pitämää monipuolisuutta ja multimodaalisen tuottamisen huomiointia opetuksessa.

4) erilaisin menetelmin menetelmin, et paljon ollaan askarreltu ja leikkailtu ja liimailtu sanoja vaikka vaan poimittu erilaisessa järjestyksessä poimittu lehdistä paperille ja sitten on tullut upeita runoja ja visuaalisia teoksia. Et se on niinkun just sitä monilukutaitoo, et tähän monenlaista ja leikitään vaikka WhatsAppin emojeilla runouteen liittyen, tehään emojirunoja tai ihan mitä vaan semmosta. Mahdollisimman monipuolista,

5) Et useinhan nykyään näissä oppikirjoissa ja sähkösisissä matskuissa on just tämmösiä tehtäviä, et kirjoita kuvan pohjalta tai videon pohjalta joku vaikka fantasiatarinan aloitus tai jotain tämmöstä. Paljon paljon on kyllä kuvat tullu osaksi tätä kirjottamisen opetusta.

Haastateltu opettaja kuvaa hyödyntävänsä omassa opetuksessaan mahdollisimman monipuolisia työtapoja, jotka sisältävät perinteisen käsin kirjoittamisen ja digitaalisen tekstin tuottamisen lisäksi myös esimerkiksi visuaalisten elementtien hyödyntämistä. Visuaalisuus on muutenkin läsnä hänen opetuksessaan. Hänen mukaansa oppilaat kirjoittavat paljon kuvien pohjalta, mihin hän kertoo myös opetusmateriaalien usein kannustavan. Opettaja lisäksi korostaa, että hän pyrkii toteuttamaan luovan kirjoittamisen opetuksen mahdollisimman monipuolisesti. Tämä kertoo myös multimodaalisuuden ja erilaisten kirjoittamisen muotojen tärkeydestä hänen käsityksissään luovasta kirjoittamisesta. Osaltaan myös multimodaalisuuteen ja opetuksen monipuolisuuteen pyrkiminen korostavat opettajan näkemysten yhteyttä laajan tekstikäsitteeseen periaatteisiin, joissa tekstien moninaisuus ja multimodaalisuuden mahdollisuus ovat tärkeässä osassa (Anstey & Bull 2018: 9).

Opettaja kertoo myös opetuksessa hyödyntämistään kirjoituslustoista, joita ovat esimerkiksi vihko, konseptipaperit sekä erilaiset digitaaliset alustat. Opettaja kertoo käsin kirjoitettavan yhä jonkin verran, vaikka tietokoneet ovatkin hänen mukaansa tulleet myös tärkeäksi kirjoitusvälineeksi. Hän erottelee tietokonetta käytettävän usein viimeistään siinä vaiheessa, kun käsin kirjoitettuja tekstejä kirjoitetaan puhtaaksi. Näin esimerkissä 6 sekä tietokoneella että käsin kirjoittaminen näyttävät tarpeellisina taitoina, joita kumpaakin hän pyrkii pitämään läsnä opetuksessa.

6) Joo käsin kirjoitetaan paljon vihkoon ja ihan perinteisesti myöskin konseptille, vaikka tietokoneet on käytössä. Tietokoneella kirjoitetaan kyllä sitten usein puhtaaksi ne tarinat, mitä ollaan sitte konseptille kirjoitettu

Esimerkissä 7 myös erotellaan paperille ja digitaalisille alustoille kirjoittamisen eroavaisuuksia. Opettaja kuvailee, kuinka osalle oppilaista digitaalisten alustojen

käyttö saattaa tuntua vaivattomammalta helpon muokattavuuden ansiosta, kun taas osa pitää enemmän käsin kirjoittamisesta.

7) vähän se suunnitteluunki vaikuttaa se alusta hirveesti, että jollain lailla sun pitää olla määrätietosempi, kun sä kirjoitat paperille, ja se saattaa joillaki jumittaa sitte sitä, koska sit joutuu hirveesti pyyhkimään, jos se alku meneeki uusiks tai jotain sellasta. Kun taas koneella se on monille hirmu paljon mutkattomampaa se alottaminen. Mut sit toisaalta moni oppilas on sanonu, et on helpompi jopa alottaa paperille kirjottamaan ku ehkä koneella. Et se vaihtelee selkeesti niinku oppilaskohtaisesti.

Näin opettaja myös esittää näkemyksensä prosessien erilaisuudesta riippuen siitä, tuotetaanko tekstiä digitaalisesti vai käsin. Tämä havainnollistaa opettajan käsitystä kirjoitustaidosta joukkona eri alustoilla tapahtuvia kirjoittamisen muotoja, jotka eroavat toisistaan esimerkiksi juuri kirjoitusprosessin muotoutumisen suhteen. Eron teko oppilaiden kokemusten välillä eri alustoille kirjoittamisen sujuvuudesta ja helpoudesta kertoo myös opettajan näkemyksestä, jonka mukaan kokemus erilaisten kirjoittamisen muotojen ja alustojen hyödyntämisestä vaihtelee yksilöllisesti.

Opettaja kertoo hyödyntävänsä myös sosiaalista mediaa kirjoittamisen opetuksessa. Sosiaalinen media ja siellä toimiminen kuuluvat olennaisena osana uuteen kirjoittamiseen ja siinä tarpeellisiksi katsottuihin taitoihin (Greenhow & Gleason 2012: 466). Esimerkki 8 konkretisoi hyvin digitalisaation tuomien mahdollisuuksien, multimodaalisen tekstin tuottamisen sekä sosiaalisen median käyttötaitojen huomiointia opetuksessa ja niiden linkittymistä toisiinsa yhdessä tehtävässä.

8) sosiaalista mediaa nykyään jollain lailla hyödynnetään silleen, että joskus oon jotakin tehtäviä laittanu, että oppilaat tekis vaikka jonkun instatilin ja jotenki kuvan ja sellasen tekstin yhistelmiä sais sinne

Sosiaalista mediaa hyödyntävä esimerkkitehtävä yhdistää kuvan ja tekstin, jolloin oppilaiden tulee tuottaa multimodaalisia tekstejä tietyn sosiaalisen median käytänteitä noudattaen.

Analyysi näyttää opettajan käsityksen kirjoittamisesta eri muotoineen ja ilmaisukeinoineen pitkälti laajan tekstikäsitteilyn mukaisena sekä moniin uuden kirjoittamisen viitekehyksen ajatuksiin yhteensopivana. Kuvaillessaan hyödyntämiään opetustapoja opettaja kertoo sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti pyrkimyksensä mahdollisimman monipuoliseen työtapojen, ilmaisukeinojen ja erilaisten alustojen hyödyntämiseen. Esimerkissä 9 hän kuitenkin myös huomauttaa, että aina on tarpeen kokeilla ja katsoa, millaiset työtavat osoittautuvat toimiviksi.

9) sitä aina pitää vähän kokeilla, että mikä sit on kuitenkin hedelmällisin tapa toteuttaa jotakin juttuja

Tämä kertoo hänen myös huomioivan erilaisten kirjoittamisen muotojen ja ilmaisukeinojen sopimisesta eri tavoin erilaisiin tilanteisiin. Myös tämä istuu monilukutaidon viitekehyksen ajatusmalliin, jonka lähtökohtia on kyky valita ja käyttää

kulloisessakin kontekstissa relevanttia kirjoittamisen tapaa (Anstey & Bull 2018: 9). Opettajan näkemyksiä uuden kirjoittamisen ajatuksiin yhdistää myös sosiaalisen median ja digitaalisten ympäristöjen hyödyntäminen opetuksessa, sillä uusi kirjoittaminen sisältää juuri näitä taitoja (Kallionpää 2017: 35–43).

4.2 Luova kirjoittaminen sosiaalisena toimintana

Yksilöllisen kirjoittamisen ohella aineistosta nousee paljon esimerkkejä, joissa opettaja ilmentää pitävänsä luovaa kirjoittamista myös sosiaalisena ja vuorovaikutteisena prosessina. Monet hänen kuvailemistaan tehtävistä ja opetustavoista vaativat ryhmässä työskentelyä, ja monin paikoin hän myös mainitsee teksteistä ja kirjoittamisesta keskusteltavan oppitunneilla. Näin aineisto synnyttää kirjoittamisesta kuvaa sosiaalisena toimintana yksilöllisen ja kognitiivisen toiminnan vastapainoksi.

Haastateltu opettaja pohtii kirjoittamisen sosiaalista luonnetta yhteiskirjoittamisen ja digitalisaation tarjoamien mahdollisuuksien kautta. Esimerkissä 10 hän kertoo pitävänsä digitaalisia alustoja erittäin hyödyllisinä yhteiskirjoittamisen näkökulmasta, sillä niiden avulla oppilaiden on mahdollista muokata reaaliaikaisesti samaa tekstiä. Lisäksi opettaja mainitsee digitaalisilla alustoilla tapahtuvan yhteiskirjoittamisen mahdollistavan myös kirjoittamisen seuraamisen ja reaaliaikaisen kommentoinnin myös opettajan näkökulmasta.

10) mun mielestä noi on tosi hyviä semmoset niinku, et pystyy samaan aikaan samalle alustalle reaaliaikaisesti tekemään useat tyypit juttuja kommentoimaan, ja sit siihen voi iteki heittää kommentteja, kehitysideoita väliin ja seurata

Digitaaliset alustat näyttäytyvät aineistossa periaatteessa kahdella tasolla tapahtuvan vuorovaikutuksen. Paitsi että oppilaat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa yhteistä tekstiä tuottaessaan myös opettajalla on mahdollisuus osallistua kommunikointiin kirjoitusprosessin aikana. Opettajan huomioissa digitalisaation helpottamasta tekstien vuorovaikutteisesta tuottamisesta on jälleen yhtymäkohtia uuden kirjoittamisen viitekehukseen. Siinä digitalisaation merkitys korostuu juuri tekstien tuoton vuorovaikutteisuuden sekä ajasta ja paikasta irtautumisen kannalta. Vuorovaikutteisessa ja digitaalisilla alustoilla tapahtuvassa yhteiskirjoittamisessa näkyy myös uuteen kirjoittamiseen liittyvä osallisuuden kulttuuri oppilaiden ja opettajan tuottaessa tekstiä toistensa kirjoituksia lukien ja kommentoiden.

Erityisesti kirjoittamisen vuorovaikutteisuus ja kommunikoinnin tärkeys korostuu opettajan esimerkissä 11 kuvailemassa harjoituksessa, jossa oppilaiden tehtävä on kirjoittaa yhteinen kertomus.

11) sitten tehään ryhmät ja yhistetään ne tyypit niistä eri kirjoista samaan tarinaan. Et tavallaan jokainen oppilas ohjaa sitä omaa henkilöä siinä tarinassa ja kirjottaa. Tavallaan yhittää ne samaan.

Näin teksti muodostuu hiukan roolipeliä muistuttavalla tavalla, jossa jokaisen on paitsi itse kirjoitettava myös luettava muiden tuottamaa tekstiä. Lisäksi muiden tuottaman tekstin täytyy vaikuttaa omaan tekstiin ja kirjoittamiseen, jotta kertomus pysyy yhtenäisenä. Tällaisten tehtävänantojen hyödyntäminen kertoo opettajan pyrkimyksestä tuoda kirjoittamisen sosiaalisuutta myös tiiviiksi osaksi opetuskäytäntöjään lisäksi, että hän teoreettisesti pitää kirjoittamisen sosiaalista aspektia merkittävänä.

Lisäksi kirjoittamisen sosiaalinen luonne nousee esiin esimerkissä 12, kun opettaja kuvailee kirjoittamisen tukemista ja ideoiden antamista tekstejä varten. Esimerkissä 13 hän jopa eksplisiittisesti ilmaisee tekstien syntyvän usein oppitunneilla käytyjen keskusteluiden tuloksena.

12) No jollain lailla usein koittaa niinku tuoda esimerkkejä ihan konkreettisia oppilaille, että miten joku tarina vois alkaa. Että se ois niinku jollain lailla mielenkiintonen,

13) keskustelun avulla ehkä rakennetaanki niitä tarinoita sitte yhdessä tällä tunnilla. Että seki on tavallaan ihan hieno piirre niissä tunneissa

Tämän lisäksi opettaja kertoo myös, että tekstejä luetaan toisinaan ääneen oppitunneilla. Näin opettajan näkemykset kirjoittamisen sosiaalisesta luonteesta tuntuvat ottavan huomioon vuorovaikutuksen merkityksen tekstin suunnittelun, varsinaisen kirjoitusprosessin ja tekstien läpi käymisen vaiheissa.

4.3 Kirjoittamalla oppiminen

Merkittävä aineistosta nouseva temaattinen kokonaisuus on luovan kirjoittamisen avulla tapahtuva oppiminen. Kirjoittamisen yhteydessä opittavat asiat jakautuvat tekstitaitoihin, kirjallisuuden tulkintaan sekä ainerajat ylittävään osaamiseen. Aineistossa luova kirjoittaminen näyttäytyy sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen eri osa-alueita että ainerajat ylittäviä ja muihin oppiaineisiin sisältyviä asioita tukevana toimintana. Opettajan näkemys luovan kirjoittamisen roolista onkin aineiston valossa merkittävä paitsi kirjoittamisen itsensä myös suoranaisesti kirjoittamiseen liittymättömien asioiden oppimisessa.

Mainituiksi tulevat kaksi kirjoittamisen opetukseen liittyvää suuntausta: genrepedagogiikka ja prosessikirjoittaminen, jotka kumpikin liittyvät tekstitaitojen oppimiseen kirjoittamalla. Nämä laajalti tunnetut ja melko paljon opetuksessa hyödynnetyt suuntaukset painottavat hiukan eri asioita kirjoittamisen ja tekstitaitojen oppimisessa. Haastateltu opettaja hyödyntää kertomansa mukaan kirjoittamista genrepedagogiikan periaatteiden mukaisesti tekstilajien opettamisessa. Esimerkeissä 14 ja 15 opettaja kertoo oppilaiden kirjoittavan tiettyihin genreihin kuuluvia kaunokirjallisia tekstejä genren piirteitä oppien sekä tutustuvan lehtiin visuaalisten runojen tekemisen kautta.

14) se, että tuotetaan ite vaikkapa kauhunovelli tai kokonainen genretarina, missä kaikki genret on jollain lailla läsnä, niin se on aika hyvä oppimismenetelmä tavallaan hahmottaa, että mikä tämä tekstilaji ylipäänsä on ja mikä siitä tekee vaikkapa juuri scifiä tai fantasiaa.

15) Mm, tuota tuota. Hyvin laajalla skaalalla oon koittanu, että et vaikkapa leh lehtiä perinteisiä lehtiä. Jos ne ei muuten tuu oppilaille tutuiks nii niitä voidaan leikellä ja tutkia ja poimia sieltä juttuja.

Näissä esimerkeissä tulee selkeästi esiin genrepedagogiikassa keskeisiä työtapoja, kuten kirjoittamisen kautta erilaisten tekstilajien tuottamaan oppiminen sekä eri tekstilajien piirteiden hahmottaminen (Hyland 2007: 150–154).

Prosessikirjoittamisen ajatus puolestaan tulee esiin opettajan kuvatessa esimerkissä 16, kuinka kirjoitusprosessi tulee näkyvämmäksi ja selkeämmäksi oppilaille heidän kirjoittaessaan käsin kirjoitettuja tekstejä tietokoneella puhtaaksi.

16) Tietokoneella kirjoitetaan kyllä sitten usein puhtaaksi ne tarinat, mitä ollaan sitte konseptille kirjoitettu. Et siinä tulee semmonen pidempi prosessi, ja siinä vähän eri tavalla huo-maa ehkä oppilaskin niitä kirjoitus oikeinkirjoitusasioita ja ja ja sitte et miten se teksti voi vielä elää siitä

Prosessikirjoittamisen kulmakivi on tarkastella tekstin tuottamista nimenomaan prosessina, ja ajatuksena on saada oppilaat tietoisiksi kirjoittamisen prosessista sekä eri vaiheiden tavoitteista (Seow 2002: 315–316). Opettaja ei tunnu pysyttelevän min-kään tietyn kirjoittamisen opetuksen suuntauksen rajoissa, vaan hänen vastauksistaan käy ilmi suuntausten ja niiden periaatteiden samanaikainenkin hyödyntäminen tarpeen ja tilanteen mukaan. Opettajan käsitys kirjoittamisen, sen opetuksen ja kirjoittamisen mahdollistaman oppimisen suhteen vaikuttavat tältäkin kannalta monipuoli-silta.

Kirjallisuuden tulkinta ja käsittely tulevat aineistossa esiin monin paikoin. Opet-taja mainitsee useasti pitävänsä luovaa kirjoittamista hyvänä tapana käsitellä kirjalli-suutta. Myös monet hänen kuvaamistaan luovan kirjoittamisen tehtävistä yhdistävät kirjallisuuden käsittelyä ja tulkintaa luovaan kirjoittamiseen. Kirjallisen tekstien tuo-ton lisäksi opettaja mainitsee esimerkissä 17 käyttävänsä opetuksessa paljon näytel-mien tuottamista luetun kirjallisuuden pohjalta. Myös sosiaalisen median tekstilajien tuottaminen yhdistyy kirjallisuuden käsittelyyn esimerkissä 18 opettajan kuvaamassa tehtävässä, jossa oppilaiden on tarkoitus laatia kuvitteellinen sosiaalisen median pro-fiili jollekin kirjallisuuden henkilöahmolle.

17) tehään vaikka videoita, näytelmiä. Nehän on usein niinku pohjautuu vaikka johonki yhteisesti luettuun teokseen tai vaikka johonki klassikkosatuun mihin on pitäny perehtyä oppilaitten, mikä on kaikille tuttu, niin se tavallaan jalostuu sit uudelleen teksti

18) no ne on suosittuja, et tehään jotain vaikka hahmoprofiileja vähän niinku sosiaalisen median pohjalta. Et paljon ollaan tehty vaikka Kalevala-hahmoille tämmösiä Facebook-ti-lejä ja muita. Ehkä myöskin paperille, mut idea on sama, et ne tekee jotain päivityksiä ja kommunikoi jossain somessa muka kuvitteellisesti, mikä on usein aika hauskaa, jos puhu-taan tämmösistä kalevalan historiallisista hahmoista

Kirjallisuuden käsittelyyn liittyen opettaja painottaa vastauksissaan erityisesti henkilöhahmoihin ja luettujen teosten teemoihin syventymistä. Henkilöhahmot ja heihin eläytyminen konkretisoituvat erityisen hyvin jo yhteiskirjoittamisen yhteydessä mainitun kirjoitusharjoituksen kautta. Tässä harjoituksessa, jossa jokainen oppilas kuljettaa yhteisesti kirjoitetussa kertomuksessa omaa henkilöhahmoaan, valitut henkilöhahmot otetaan oppilaiden lukemista kirjoista. Näin kyseinen tehtävä sekä edistää luovan kirjoittamisen taitoja että edellyttää oppilaita perehtymään huolellisesti valitsemaansa kirjaan ja henkilöhahmoon. Kirjallisuuden teemojen käsittelyä kirjoittaen havainnollistaa puolestaan opettajan esittelemä tehtävä, jossa oppilaiden tulee kirjoittaa kirje jollekin luetun kirjan henkilölle kuvitellen itsekin olevansa joku kyseisen teoksen henkilöistä. Opettaja kertoo kirjeiden käsittelevän usein teoksen kannalta olennaisia teemoja, kuten kiusaamista. Suurten asioiden äärelle ja tärkeisiin teemoihin kiinni pääseminen ovatkin opettajan mielestä tärkeitä saavutuksia luovassa kirjoittamisessa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen kuuluvien sisältöjen lisäksi opettaja sanoo luovan kirjoittamisen kehittävän myös ainerajat ylittäviä taitoja. Hän mainitsee esimerkissä 19 multimodaalisen kirjoittamisen visuaalisen puolen lähestyvän kuvataiteen oppiaineen sisältöjä, kun taas lyriikat tuovat yhteen äidinkieltä ja musiikkia.

19) Että joskus saattaa tehdä vaikka sillee, että on runo, runo ja sen pohjalta pitää piirtää joku kuva, että sillohan se tilanne kääntyy vähän, et se onki tavallaan kuvaamataitoo ja äikkää. Et paljonhan liittyy liittyy eri asioita. Musiikillahan on iso rooli vaikka lyriikoissa ja muutenki

Siten luovasta kirjoittamisesta piirtyy aineistossa kuva erityisesti taideaineita äidinkieleen ja kirjallisuuteen yhdistävänä toimintana.

4.4 Ajattelu, empatia ja tunnetaidot

Neljäs aineistosta erottuva temaattinen kokonaisuus käsittelee luovaa kirjoittamista siltä kannalta, kuinka sen avulla voivat kehittyä ajattelu, tunnetaidot ja empatia. Opettaja pohtii kirjoittamisen tarpeellisuutta koulukontekstin ulkopuolella esimerkissä 20 todeten seuraavasti:

20) Ja no kirjoitustaidot kehitty nyt niitä tarttee elämässä muutenki.

Lisäksi hänen mukaansa luova kirjoittaminen kehittää myös ajattelua oppilaiden joutuessa käyttämään luovuutta ja mielikuvitusta kirjoittaessaan. Hän katsoo luovan kirjoittamisen myös avartavan maailmaa kuten lukemisenkin, vaikka hän sanookin esimerkissä 21 lukemisen ja kirjoittamisen myös toimivan tässä suhteessa hiukan eri tavoin.

21) Se on niin samalla lailla kuin niinku kirjojen lukeminen avartaa maailmaa niin ihan samalla ja samalla lailla ja myös myös eri lailla myös se kirjoittaminen avartaa avartaa niinku oppilaitten maailmaa

Luova kirjoittaminen näyttäytyy opettajan käsityksissä tarpeellisena paitsi käytännön elämän myös ajattelun ja lisääntyvän ymmärryksen kannalta

Opettaja pitää luovan kirjoittamisen tärkeänä ansiona myös empatian kehittymistä. Hänen mukaansa luova kirjoittaminen edellyttää ja kehittää toisen ihmisen asemaan asettumista, kuten hän toteaa esimerkiksi 22.

22) Se on sellasta niinkun toisen henkilön saappaisiin astumista, mitä tarttee tietysti päivittäisessä elämässä muutenki, kun kohtaa ihmisiä.

Empatian kehittymisen voikin nähdä yhteydessä myös ajattelun kehittymiseen ja maailman avartumiseen toisten ihmisten asemaan eläytymisen tarjotessa uudenlaisia kokemuksia, näkökulmia ja tapoja ajatella.

Tunnetaidot ja omien tunteiden sanoittaminen kuuluvat myös opettajan mielestä tärkeänä osana luovan kirjoittamisen myötä vahvistuviin taitoihin. Esimerkissä 23 hän nostaa esiin jopa mahdollisuuden terapeutiseen kirjoittamiseen.

23) Ja sitte asioitten käsittely muutenki on aika helppoo kirjottamalla. Et sehän antaa ihmisille niinku täämösiä terapeutisia välineitä purkaa omaa oloaan, sanoittaa omia tunteitaan.

Opettajan näkemys luovan kirjoittamisen merkityksestä näistä näkökulmista kiteytyy hyvin hänen todetessaan, että luova kirjoittaminen on "ajattelun ja tunteiden väylä". Opettajan näkemyksessä luovan kirjoittamisen opetuksen voi näin katsoa yhdistyvän myös tunnetaitojen laaja-alaiseen oppimiskokonaisuuteen.

4.5 Itseilmaisuus ja elämyksellisyys

Elämyksellisyys ja luovan kirjoittamisen mahdollistama itseilmaisuus nousevat aineistosta omaksi teemakategoriakseen. Opettaja kertoo esimerkiksi 24, että toisinaan hänen mielestään on hyvä keskittyä arvioitavien tekstien tuottamiseen sijaan vain kirjoittamaan siitä saatavien elämyksien vuoksi. Hänen mukaansa oppilaat voivat saada todella merkityksellisiä ja positiivisia kokemuksia, kun tekstien arvioinnin sijaan toisinaan keskitytään vain onnistumisiin ja luovasta kirjoittamisesta syntyviin hyviin tunnelmiin.

24) NO tietysti kaikkee ei aina tarvii arvioida, et se riippuu ihan opettajasta. Voi yrittää sitte, että tunnilla tehään jotain ja fiilistellään sitä yhdessä, että onpa hienoa työtä. Se voi olla oppilaille hirmu merkityksellinen kokemus

Itseilmaisun korostuminen luovan kirjoittamisen kannalta tulee osittain lähelle jo aiemmin käsiteltyä tunteiden sanoittamisen ja tunnetaitojen yhteyttä luovaan kirjoittamiseen. Haastatteluvastauksissaan opettaja havainnollistaa käytännön esimerkein, kuinka hän katsoo luovan kirjoittamisen toimivan usein oppilaille väylänä käsitellä itselleen merkittäviä asioita. Toisinaan oppilaat kirjoittavat hänen kertomansa mukaan esimerkiksi sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä edustavista henkilöhistä, jolloin he mahdollisesti käsittelevät fiktiota tuottaessaan myös oman elämänsä ja kasvunsa kannalta tärkeitä teemoja ja aiheita.

Luova kirjoittaminen itseilmaisun ja elämysten saamisen kannalta vaikuttaakin olevan olennainen osa opettajan näkemyksissä luovan kirjoittamisen merkityksestä. Hän myös sanoo esimerkissä 25 opettamisen olevan mielenkiintoisinta oppilaiden käsitellessä kirjoittamalla itselleen merkityksellisiä asioita.

25) Et kyl mä niinku tavallaan ite koen, että kaikkein antoisinta on silloin, ku päästään jonku ison asian äärelle

Elämyksellisyyden huomiointi kertoo myös opettajan pitävän positiivisia ja merkityksellisiä kokemuksia arvokkaina luovan kirjoittamisen opetuksen ja oppimisen kannalta.

4.6 Luova kirjoittaminen haastavaa mutta antoisaa

Viimeinen teemakokonaisuus pureutuu luovan kirjoittamisen haasteellisuuteen ja toisaalta antoisuuteen. Opettaja kuvaa näkemyksiään niin omasta näkökulmastaan kuin siltäkin kannalta, miten hän ajattelee luovan kirjoittamisen näyttäytyvän oppilaille. Hänen näkemyksensä mukaan luova kirjoittaminen on sekä haastavaa että antoisaa niin opettajan kuin oppilaidenkin kannalta.

Opettaja ajattelee oppilaiden suhtautuvan luovaan kirjoittamiseen ja samalla myös fiktion tuottamiseen pääosin positiivisesti. Hän kuitenkin huomauttaa myös esimerkissä 26, että osalle luova kirjoittaminen voi tuntua haastavalta, mikä saattaa saada aikaan kielteisen suhtautumisen ja heikon motivaation.

26) Kyllä aina jonkin verran on niinku aiemminki sanoin niitä soraääniä silleen. Voi olla oppilailta kokemus siitä, että en pidä tästä tai en ole hyvä tässä. Niin silloin se saattaa näkyä

Haastavaksi ja vaativaksi kokeminen tuntuukin olevan opettajan mielestä suurin syy sille, miksi joillakin oppilaista on kielteinen suhde luovaan kirjoittamiseen. Tämä yhdistyykin luontevasti myös tutkittuun tietoon motivaatiosta ja sen merkityksestä oppimisen kannalta. Mitä vahvempi minäpystyvyys oppilaalla on, sitä parempia ovat motivaatio ja saavutetut oppimistulokset (Sullivan 2014: 121–122).

Toisaalta aineisto näyttää opettajan pitävän luovaa kirjoittamista oppilaille pääasiassa mieluisana toimintana, kuten käy ilmi esimerkistä 27.

27) mut jotkut saattaa olla, et ne kyselee, millon kirjoitetaan tarinoita. Joko kirjoitetaan tarinoita? Ja sitte oppilaat tykkää yllättävän paljon nykyään noista näytelmien tekemisistä.

Opettaja esittää myös mielenkiintoisen huomion oppilaiden valmiuksista luovaan kirjoittamiseen esimerkissä 28:

28) mutta. mun mielestä oppilaille tulee aika hyvät pohjavalmiudet tuolta alakoulun puolelta tänne yläkouluun siirryttäessä. Että ne tavallaan tarino tarinat ja ja tarinoiden oma tuottaminen on oppilailla niinku verissä silleen, et se ei oo mitenkää uutta. Totutaa vuosien saatossa.

Aineisto esittää luovan kirjoittamisen opettajankin kannalta sekä antoisana että vaativana. Haastateltu opettaja pitää luovaa kirjoittamista monipuolisena ja kiinnostavana opetettavana etenkin silloin, kun siinä päästään perehtymään oppilaillekin merkityksellisiin teemoihin. Hän nostaa kuitenkin myös esiin opetuksen haasteet, joita ovat hänen esimerkissä 29 erottuva näkemyksensä mukaan toisinaan suuri tuen tarve ja ajoittaiset haasteet vastata oppilaiden kysymyksiin teksteistään.

29) oppilaat aika paljo kyselee apua tunnilla. Ja sit ne on aika sillee jotenki ehkä malttamattomia, että heti pitäis saada joku ratkasu johonki juttuun. Että sitte se vaatii usein aina usein sen et pitää hetkeks perehtyä siihen oppilaan tekstiin ja lukaista niitä läpi läpi ja se on ihan niinku hienoo hienookin, että ne uskaltaa tavallaan kysyä apua ja silleen. Mut joskus on vähän aina takki tyhjänä, että öö mitä mä sulle sanosin tähän.

Luovan kirjoittamisen opettaminen vaatiikin opettajan mukaan heittäytymistä puolin ja toisin. Mielikuvitusta ja heittäytymiskykyä edellytetään hänen näkemyksissään niin opettajalta kuin oppilailtakin.

Myös arviointi nousee haasteellisena osa-alueena luovan kirjoittamisen opetuksessa opettajan näkökulmasta. Eriyisen hankalaa haastatellun opettajan mukaan arviointi on esimerkin 30 kuvailemassa tilanteessa, kun tekstejä on paljon ja ne kaikki tulisi arvioida tietyn ajan puitteissa.

30) Sitten no arviointi on aina haastavaa silleen, että ei koskaan ei ihan täysin tiedetä, kuinka sydänverellä joku oppilas on jotaki tekstiä tehny. Ja sitte pitää tehdä heti alusta asti selväks, että mitä tässä arvioidaan, mitä osa-alueita arvioidaan ja miten se arviointi toteutuu. Et iso työhän niitä on lukee. Ja sitte ku niitä lukee niinku liukuhihnalta. Mullaki on nyt neljä eri seiskaluokkaa, joissa on kaksykytä oppilasta, ja sit ku lukee niinku vaikka sen vajaa sata kertomusta putkee ja pisteyttää ne, nii siinä vähä ehkä unohtuuki tavallaan se, että minkälainen se prosessi on sillä oppilaalla ollu, ku sitä valmista tuotosta arvioi ja kirjoittaa palautetta.

Hänen näkemyksensä vaikuttaisi olevan, että arvioinnissa tulisi kyetä muistamaan, että oppilas saattaa olla antanut tekstille paljonkin itsestään ja omista ajatuksistaan. Opettaja huomauttaa, että tärkeää on tehdä arvioinnin lähtökohdat ja osa-alueet selkeiksi ja näkyviksi myös oppilaille. Näin sekä opettaja että oppilaat tietävät, mitä

arvioidaan ja miten. Myös läpinäkyvyys on selvästi opettajan mielestä tärkeää luovan kirjoittamisen opetuksessa. Arvioinnin lisäksi hän toteaa, että myös luovan kirjoittamisen roolia ja merkitystä voisi olla hyvä avata myös oppilaille eksplisiittisemmin.

5 TULOKSET JA PÄÄTÄNTÖ

Tämän tutkimuksen tavoite oli löytää vastauksia tutkimuskysymyksiin siitä, millaisia näkemyksiä haastatellulla opettajalla on luovasta kirjoittamisesta ja millainen rooli fiktion tuottamisella on hänen mielestään luovan kirjoittamisen opetuksessa. Tiivistäen tutkimuksen tuloksena haastatellun opettajan käsitys luovasta kirjoittamisesta on laaja ja moniulotteinen. Luova kirjoittaminen näyttäytyy opettajan puheessa merkityksellisenä niin ajattelun, tunnetaitojen kuin oppimisenkin kannalta. Lisäksi opettajan näkemys kirjoittamisesta noudattelee pitkälti laajan tekstikäsityksen ja uuden kirjoittamisen ajatusmalleja (Kallionpää 2014). Vaikka opettajan laaja tekstikäsitys ei aina toteudu käytännön opetustilanteissa, hän silti osoittaa pitävänsä tekstien monipuolista ja multimodaalista tuottamista tärkeänä osana opetusta.

Opettajan puheessa luovan kirjoittamisen opetuksesta korostuvat monipuolisuus ja opetettavan aiheen merkityksellisyys. Opettajan käsitykset luovan kirjoittamisen opetuksen monipuolisuudesta koskevat niin työtapoja kuin opetuksen sisältöäkin. Perinteisiksi mielletyt käsin kirjoittaminen ja yksilötyöskentely kulkevat hänen käsityksissään rinnakkain uuden kirjoittamisen sekä siihen liittyvien digitaalisen ja vuorovaikutteisen kirjoittamisen kanssa (Kallionpää 2017). Opettaja ilmaisee myös pyrkivänsä opettamaan mahdollisimman monimuotoisten ja multimodaalistenkin tekstien tuottamista, mikä kertoo osaltaan myös hänen laajasta tekstikäsityksestään. Opettajan näkemys luovan kirjoittamisen merkityksellisyydestä puolestaan korostuu hänen avatessaan ajatuksiaan luovan kirjoittamisen ajattelua avartavista ja kehittävästä vaikutuksista. Samoin merkityksellisyys yhdistettynä hyötynäkökulmaan pääsee esiin myös opettajan kuvatessa luovan kirjoittamisen yhteyttä aineen sisällä tapahtuvaan sekä ainerajat ylittävään oppimiseen.

Fiktion tuottamiselle opettaja antaa myös tärkeän roolin kirjoittamisen opetuksessa. Hän muun muassa katsoo fiktion tuottamisen kehittäväksi empatiaa ja omien tunteiden sanoittamista. Hänen näkemyksensä mukaan fiktiivinen tuottaminen mahdollistaa myös oppilaiden maailman avartumisen ja merkityksellisten elämysten saamisen. Näin ollen opettajan näkemyksissä fiktion tuottamisella on oma

merkityksellinen paikkansa ja tehtävänsä luovan kirjoittamisen opetuksessa samoin kuin laajemminkin kokonaisvaltaisessa oppimisessa, kuten tunnetaitojen ja ajattelun kehittämisessä.

Tämän tutkimuksen tulokset noudattelevat pitkälti samoja linjoja aiheesta aiemmin tehdyn tutkimuksen kanssa. Kallionpään uudesta kirjoittamisesta tekemä tutkimus on oleellinen osa tämän tutkimuksen teoreettista taustaa, ja analyysin varrella haastatellun opettajan näkemyksistä nousi esiin huomattavan paljon uuteen kirjoittamiseen kytkeytyviä ajatuksia (ks. Kallionpää 2014 & 2017). Myös osittain samoja asioita mutta enemmän digitaalisen kirjoittamisen erityispiirteitä painottaneen Williamsin (2015) huomioita löytyy myös haastatellun opettajan näkemyksistä hänen pohtiessaan digitaalisille alustoille kirjoittamista. Erityisesti opettaja kiinnitti huomiota Williamsinkin mainitsemaan jakamisen, vuorovaikutuksen ja palautteenannon helppouteen. Myös Ivanicin (2004) esittämä jako kirjoittamisen eri osa-alueista erottuu analyysissä selvästi. Erityisesti pinnalle nousivat kirjoittaminen luovuutena, prosessina, tekstilajien tuottamisena sekä sosiaalisena toimintana.

Viime vuosina Suomessa tehtyjen, johdantoluvussa lyhyesti esiteltyjen opinäytteiden tuloksista löysin sekä eroja että yhtäläisyyksiä tämän tutkimuksen tuloksiin verrattuna. Kauppisen (2020) pro gradu -tutkielmassa opettajien luovaa kirjoittamista koskevasta puheesta havaittiin monia samoja diskursseja kuin mitä tässä tutkimuksessa löysin. Kuten Kauppisen tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa löytyi luovan kirjoittamisen haastavuuteen ja hyödyllisyyteen sekä ajatteluun ja itsetuntemukseen liittyviä käsityksiä. Määttänen (2019) havaitsi kirjoittamisen luovana toimintana korostuvan niin oppilaiden kuin opettajienkin käsityksissä, mikä näkemys oli vahvana myös tässä tutkimuksessa tutkitulla opettajalla. Määttäsen tulosten tavoin myös tässä tutkimuksessa yhteiskirjoittaminen ja kirjoittamisen luonne sosiaalisena toimintana tuli esiin. Kuitenkaan Määttäsen tutkimuksessa havaittua näkemystä teknologian riittämättömyydestä digitaalisen yhteiskirjoittamisen esteenä en analyysissä löytänyt.

Häyhän (2018) tekemät havainnot kirjoittamisen opetuksen monipuolisesta toteutuksesta ja laajasta tekstikäsitteestä näkyivät myös tässä tutkimuksessa löydettyistä käsityksistä. Sen sijaan eroja saatujen tulosten välillä löytyy verrattuna Hirvisen (2020) havaintoihin, joiden mukaan opettajat pitivät digitaalista kirjoittamista ja oppilaiden motivointia haastavana oppilaiden puutteellisten digitaitojen ja heikon motivaation vuoksi. Tässä tutkimuksessa opettaja ilmaisi päinvastoin ajattelevansa oppilaiden yleensä pitävän luovasta kirjoittamisesta ja fiktion tuottamisesta. Myöskään digitaitojen puute ei noussut esiin. Johdanto-luvussa esittelemäni muissa maissa tehty tutkimus keskittyi osin hiukan eri asioihin, joten niiden tuloksia ei voi täysin verrata tämän tutkimuksen tuloksiin. Kuitenkin myös tässä tutkimuksessa nousi esille opettajan näkemys luovasta kirjoittamisesta ajatusten ja tunteiden ilmaisuna, mikä näkemys löytyy myös Khanin (2012) tutkimuksen tuloksista. Erot ja yhtäläisyydet muihin tutkimuksiin ja niistä saatuihin tuloksiin olivat odotuksenmukaisia, sillä tutkimuksen

kohteena olivat yksittäisen opettajan käsitykset. Tässä tutkimuksessa menetelmänä hyödynnetty fenomenografia keskittyykin juuri subjektiivisiin kokemuksiin ja käsityksiin, joissa on odotettavasti sekä yhteneväisyyksiä että eroavaisuuksiakin (Marton 1988: 145). Myös Mullet, Willerson, Lamb ja Kettler (2016) osoittavat tutkimuksessaan, kuinka luovan kirjoittamisen määritelmät ja siihen liittyvät käsitykset vaihtelevat paitsi kulttuurien myös yksittäisten opettajien välillä. Erojen ja yhtäläisyyksien löytyminen myös auttaa hahmottamaan, miten tässä tutkimuksessa löydetyt käsitykset suhteutuvat yhtäältä toisten opettajien käsityksiin ja toisaalta teoreettisempaan tutkimustietoon esimerkiksi kirjoittamisen opetuksesta ja uudesta kirjoittamisesta.

Yksittäisen opettajan käsityksiä tutkivana tätä tutkimusta ei voida eikä ole tarkoituskaan yleistää laajempaa opettajien joukkoa koskevaksi. Sen sijaan tällä tutkimuksella oli tarkoitus tuoda esiin, miten käytännössä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja kokee luovan kirjoittamisen opettamisen ja mitä hän ajattelee fiktion roolista opetuksessa. Tässä koen tutkimuksen onnistuneen, sillä aineisto tarjosi lukuisia kiinnostavia näkökulmia tutkimuskysymyksiin. Tuloksia tarkastellessa on kuitenkin hyvä muistaa, että yksittäisen opettajan käsityksiä tarkastelevana tutkimuksena tuloksiin ovat voineet vaikuttaa merkittävästi myös tutkitun opettajan tausta ja ominaisuudet. Tätä tutkimusta varten haastateltu opettaja on valmistunut opettajaksi vain joitakin vuosia sitten, joten esimerkiksi digitaalinen kirjoittaminen ja laajan tekstikäsityksen mukaiset ajatukset ovat luultavasti vaikuttaneet jo hänen opiskeluaikanaan. Tulokset olisivat siis voineet olla erilaiset, mikäli tutkimukseen olisi osallistunut eri lähtökohdista tuleva opettaja.

Aineistonkeruutilanteena haastattelu sujui odotuksien mukaisesti, ja kysymysten suhteen liikkumavaraa tarjonnut teemahaastattelu osoittautui hyväksi ratkaisuksi, sillä kysymysten tarkentaminen ja kysymysten tilanteeseen luonteviksi muokkaaminen oli mahdollista. Joistakin ennalta suunnitelluista teemoista aineistoa kertyi enemmän kuin toisista, mikä olikin odotettavissa. Vaikka pyrin perustelemaan analyysiluvussa tekemiäni tulkintoja ja päätelmiä, on silti tärkeää muistaa, että laadullinen sisällyönanalyysi on lopulta jossain määrin subjektiivinen prosessi. Tämä tutkimus oli pitkälti aineistolähtöinen, ja sen toteutuksessa pyrin mahdollisimman läpinäkyvään ja perusteltuun tutkimukseen. Kuitenkin tutkijan omat tiedot, kokemukset ja ajatukset vaikuttavat väistämättä jossain määrin aineistosta tehtävään analyysiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 137.)

Tästä tutkimuksesta saadut tulokset voivat muun tutkimuksen ohella lisätä tietoa siitä, millaisena luovan kirjoittamisen opetus opettajille näyttäytyy ja mitä opettajat siitä ajattelevat. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin myös opettajan käsityksiä luovan kirjoittamisen muodoista ja tavoista, joten tulokset antavat tietoa myös opettajan tekstikäsityksestä ja teksteihin ja kirjoittamiseen liittyvien käsityksien yhteydestä teoreettiseen tutkimustietoon. Tulevaisuudessa vastaavanlaisia tutkimuksia voisi olla hyödyllistä tehdä myös suurempien opettajajoukkojen näkemyksistä, jolloin tutkimuksista saatu tieto voisi tätä yksittäistä tutkimusta paremmin tukea myös opetuksen

kehittämistä. Kuten edellä jo mainitsin, tätä yhden opettajan käsityksiin kohdistuvaa tutkimusta tai siitä saatuja tuloksia ei voida yleistää. Tämä rajoittaa jonkin verran tulosten hyödyntämistä opetuksen kehittämisen näkökulmasta, mutta toisaalta tällaisen tapaustutkimuksen etuna voidaan pitää mahdollisuutta tarkkaan ja syvälle menevään analyysiin ja tulkintaan. Nämä tulokset tuovat lisäksi yhden näkökulman siihen, miten luovan kirjoittamisen opetus opettajalle näyttäytyy, ja laajemmat tutkimukset laajentaisivat näkökulmaa ja syventäisivät tietoa aiheesta entisestään. Tutkimuksia voisi toteuttaa myös keskittymällä esimerkiksi johonkin yksittäiseen analyysissä esiin tulleeseen teemakategoriaan tai johonkin muuhun luovaan kirjoittamiseen liittyvään aiheeseen. Tällaisia tutkimuksia toki on, mutta näkökulmia aiheeseen on paljon, ja asian tarkastelu eri puolilta auttaa muodostamaan jatkuvasti ehyempää kuvaa kokemuksista ja käsityksistä, joita luovan kirjoittamisen opetukseen liittyy.

6 LÄHTEET

Aineistohallinnan käsikirja: *Litterointi*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. – <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/kvalitatiivisen-datan-kasittely/#litterointi> 25.1. 2021

Aineistohallinnan käsikirja: *Tunnisteellisuus ja anonymisointi*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. – <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/#milloin-tieto-on-anonymia-enta-pseudonnyymia> 25.1. 2021

Akyıldız, Seçil Tümen & Çelik, Vildan 2020: Thinking outside the box: Turkish EFL teachers' perceptions of creativity. – *Thinking Skills and Creativity* 36 – https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187120300018?casa_token=Ec2spQWMW6oAAAAA:7mo6JrcaKWZG2Y6L4wOUNzv3YJ3kGaq0aJs-WvFcD1ySof2_8aDwG_essModucOsw9rzvFTVzoel 23.4. 2021

Anstey, Michèle & Bull, Geoff 2018: *Foundations of multiliteracies. Reading, writing and talking in the 21th century*. London: routledge. – <https://www-taylorfrancis-com.ezproxy.jyu.fi/books/foundations-multiliteracies-michèle-anstey-geoff-bull/10.4324/9781315114194> 19.3. 2021

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino

Ekström, Nora 2011: *Kirjoittamisen opettajan kertomus. Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/36783/1/9789513944438.pdf> 28.1. 2021

Greenhow, Christine & Gleason, Benjamin 2012: Twitteracy: Tweeting as a new literacy practice. – *The educational forum* 76 (4) s. 464–478. – https://www.researchgate.net/publication/263567516_Twitteracy_Tweeting_as_a_New_Literacy_Practice22.3 2021

Hankala, Mari, Harjunen, Elina, Kauppinen, Merja, Kulju, Pirjo, Pentikäinen, Johanna & Routarinne, Sara 2015: Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opettamiseen. – Elina Harjunen (Toim.), *Tekstit Puntarissa: Ajatuksia Äidinkielen Ja Kirjallisuuden*

Oppimistuloksista Perusopetuksen Päättöarvioinnissa 2014 ja 2010 s. 73–84. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. –

https://karvi.fi/app/uploads/2015/04/KARVI_1015.pdf 27.1. 2021

Harisalo, Risto 2011: *Luovuuden teknologiat. Ideointimenetelmät organisaatioiden luovuuden vahvistajina*. Tampere: University press. –

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100944/Harisalo_Luovuuden_teknologia.pdf?sequence=1 22.4. 2021

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001: *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: University press.

Hirvinen, Elina 2020: *Kirjoittaminen muutoksessa: yläkoulun äidinkielenopettajien kokemuksia uusien kirjoitustaitojen opetuksesta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/69997/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-202006174230.pdf?sequence=1> 20.3. 2021

Hyland, Ken 2007: Genre Pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. – *Journal of second language* 16 (3) s. 148–164. – <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S10603743070004956>. 2. 2021

Häyhä, Hilla 2018: *Kirjoittamisen opetus yläkoulussa ja lukiossa: tapaustutkimus kirjoittamisen opettamisesta opetusharjoittelukoulussa lukuvuonna 2017–2018*. pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. – https://jyu.finna.fi/Record/jyx.123456789_60252 4.2. 2021

Ivanic, Roz 2004: Discourses of writing and learning to write. – *Language and education* 18 (3) s. 220–245. – <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/3948/1/ivanic1.pdf> 2.2. 2021

Jenkins, Henry 2009: *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. – The Mit Press. – <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/26083/1004003.pdf?sequence=1> 1.4. 2021

Johndan, Johnson-Eilola 2010: Among texts. – Stuart Selber (toim.), *Rhetorics and Technologies New Directions in Writing and Communication* s. 33–55. Columbia: The University of South Carolina Press. – <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=7ef860b6-a673-4a3d-9818-1c0171c58b1e%40pdc-v-sess-mgr03&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=510807&db=nlebk> 1.2. 2021

John-stainer, Vera & Mahn, Holbrook 1996: Sociocultural approaches to learning and development: a Vygotskian framework. – *Educational psychologist*, 31 (3-4) s. 191–206. – https://www.researchgate.net/profile/Holbrook-Mahn/publication/233858618_Sociocultural_Approaches_to_Learning_and_Development-A_Vygotskian_Framework/links/0fcfd50c3d30ccc22e000000/Sociocultural-Approaches-to-Learning-and-Development-A-Vygotskian-Framework.pdf 19.3. 2021

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 2016: *Diskurssianalyysi: teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: vastapaino. - <https://www.elibslibrary.com/book/9789517685276> 22.3. 2021

Kallionpää, Outi 2014: Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. - *Media ja viestintä* 37 (4) s. 60-78. - <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45309/Mitä%20on%20uusi%20kirjoittaminen.pdf?sequence=3&isAllowed=y> 2.2. 2021

Kallionpää, Outi 2017: *Uuden kirjoittamisen opetus: Osallistavaa luovuutta verkossa*. Jyväskylän yliopisto - <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52704/scriptumOuti.pdf> 27.1. 2021

Karvonen, Ulla 2020: Oppimisen kontekstit - Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen & Sara routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. s. 41-80. Helsingin yliopisto: kasvatustieteellinen tiedekunta. - https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/316123/Ainedidaktisia%20tutkimuksia%2018_Suomen%20kieli%20ja%20kirjallisuus%20kou-lussa%202020.pdf?sequence=3&isAllowed=y 19.3. 2021

Kauppinen, Laura 2020: *Rajojen rikkomista, terapiaa vai työkalu? Luokanopettajien, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien sekä sanataiteen opettajien käsityksiä luovasta kirjoittamisesta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: kasvatustieteen laitos, kieli- ja viestintätieteiden laitos. - <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71496/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-202008245632.pdf?sequence=1> 20.3. 2021

Kettunen, Jaana & Tynjälä, Päivi 2018: *Applying phenomenography in guidance and counselling research*. London: Routledge, Taylor & Francis - <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57050> 2.2. 2021

Khan, Humaira Irfan 2012: English teachers' perceptions about creativity and teaching creative writing in Pakistan. - *American international of contemporary research* 2(3) s. 57-67 - http://www.ajcrnet.com/journals/Vol_2_No_3_March_2012/6.pdf 23.4. 2021

Kupiainen, Reijo, Kulju, Pirjo & Mäkinen, Marita 2015: Mikä monilukutaito? - Tapani kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa*. s. 13-24. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. - https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98020/mika_monilukutaito_2015.pdf?sequence=1 22.3. 2021

Kuuskorpi, Taina 2019: Yhdessä luovuksissa. - Emilia Karjula (Toim.), *Kirjoittamisen taide ja taito*. S. 200-234. Jyväskylä: Atena Kustannus OY.

Laine, Timo 2015: Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. - Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. s. 29-51. Jyväskylä: PS-kustannus.

Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu - Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja*

vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Soveltavan kielen-
tutkimuksen keskus. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/36607> 1.2. 2021

Marton, Ference 1988: Phenomenography: A research approach to investigating
different understandings of reality. – Robert Sherman (Toim.), *Qualitative research in
education: focus and methods*. Psychology press s. 140–160.
[http://lcwu.edu.pk/ocd/cfiles/Research%20and%20Evaluation/EDU-621-
1/10Robert_Sherman_Qualitative_Research_In_EducationBookFi.org.pdf#page=151](http://lcwu.edu.pk/ocd/cfiles/Research%20and%20Evaluation/EDU-621-1/10Robert_Sherman_Qualitative_Research_In_EducationBookFi.org.pdf#page=151)
9.2. 2021

Marton, Ference 2014: *Necessary conditions of learning*. London: Routledge –
<https://www-taylorfrancis-com.ezproxy.jyu.fi/books/necessary-conditions-learning-ference-marton/10.4324/9781315816876> 2.2. 2021

Mayers, Tim 2015: Creative Writing and Process Pedagogy. – Alexandria Peary
& Tom Hunley (toim.), *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century* s. 57–93.
Carbondale: Southern Illinois University Press. – [https://ebookcen-
tral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=2098408](https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=2098408) 31.1. 2021

Mullet, Dianna, Willerson, Amy, Lamb, Kristen & Kettler, Todd 2016: Examining
teacher perceptions of creativity: a systematic review of the literature – *thinking skills
and creativity* 21 s. 9–30 – [https://www.sciencedirect.com/science/arti-
cle/abs/pii/S1871187116300128?casa_token=Z9-
LuW1ZvzcAAAAA:scndsJZ_k37nuwb9eyViR-
C_v7isQXVnWq9Gyns4R9nTKazyW05iNiOQThhiO2r_HLZr2xVs41Q](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187116300128?casa_token=Z9-LuW1ZvzcAAAAA:scndsJZ_k37nuwb9eyViR-C_v7isQXVnWq9Gyns4R9nTKazyW05iNiOQThhiO2r_HLZr2xVs41Q) 23.4. 2021

Määttänen, Tiia-Tuulia 2019: *Opettajan ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden käsityk-
siä kirjoittamisen opetuksesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa*. Pro gradu -tut-
kielma. Jyväskylän yliopisto: Kieli- ja viestintätieteiden laitos. –
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/han-
dle/123456789/64996/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201907053582.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64996/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201907053582.pdf?sequence=1)
20.3. 2021

Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opintosuunnitelman perusteet*. Helsinki: Ope-
tushallitus. – [https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetus-
suunnitelman-perusteet](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetus-suunnitelman-perusteet) 1.2. 2021

Palmgren-Neuvonen, Laura; Jokinen, Päivi; Hytönen, Maria; Korkeamäki, Riku;
Mikkola, Henna & Korkeamäki, Riitta-Liisa 2012: Tulevaisuuden koulun aaltoja – Äi-
dinkieltä ja monitekstitaitoja oppimassa. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* Touko-kesäkuu
2012. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/40239> 4.2. 2021

Pentikäinen, Johanna; Routarinne, Sara; Hankala, Mari; Harjunen, Elina; Kaup-
pinen, Merja & Kulju, Pirjo 2017: Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen
kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. – *Kehittämisen palat yhteisöjen salat: näkökulmia kou-
lutukseen ja kasvatukseen*. s. 157–180. Tampere, Tampere university press. –
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55631/oikeinkirjoituksesta%20mo-
nilukutaitoon%20finaldraft.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55631/oikeinkirjoituksesta%20monilukutaitoon%20finaldraft.pdf?sequence=1&isAllowed=y) 4.2. 2021

Perry, Kristen 2012: What is literacy: a critical overview of sociocultural perspectives. – *Journal of language and literacy education online* 8 (1) s. 50–71. – <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008156.pdf> 1.4. 2021

Rissanen, Riitta 2006: Fenomenografia. – Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka (toim.), *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto – https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html 2.2. 2021

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006: Teemahaastattelu. – Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka (toim.), *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto – https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_2.html 1.2. 2021

Seow, Anthony 2002: The writing process and process writing. – Jack Richards & Willy Reandya (toim.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. s. 315–320. Cambridge: Cambridge university press. – <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.044> 22.3. 2021

Sullivan, Patrick 2014: *A New Writing Classroom : Listening, Motivation, and Habits of Mind*. Utah: Utah State University Press. – <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=3442934> 1.2. 2021

Suni, Minna & Tammelin-Laine, Taina 2018; Kieli ja luku- ja kirjoitustaito sosiaalisessa kontekstissaan. – Minna Suni, Taina Tammelin-Laine, & Mari Vertainen (toim.), *Muunkieliset Euroopassa: koulutusta aikuisille maahanmuuttajille ja heidän opettajilleen : yhteenveto opintojaksoista* s. 38–55. University of Newcastle. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/60931> 31.1. 2021

Suvilehto, Pirjo 2008: *Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana. Tapaustutkimus pohjoissuomalaisen sairaalakoulun ja Päätalo -instituutin 8–13-vuotiaiden lasten kirjoituksista*. Oulun yliopisto – <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514288661.pdf> 15.3. 2021

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2006:*Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Vitikka, Merja & Rissanen Marjo 2019: Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. – Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (Toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University press. s. 223–245. – https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/118713/opetussuunnitelma_kansallisena_ja_paikallisena_ohjausvalineena.pdf?sequence=2 6.2. 2021

Värre, Nora 2001: *Ei sanataidetta ilman taitoa – kirjoittamisen taidon kuva: Käsitteen sisältö kaunokirjallisuuteen liittyvänä taitona, kognitiotieteen ja opetuksen näkökulma sekä kirjoittajaoppaiden taidolle antamat merkitykset*. Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/12188/G0000078.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 20.3. 2021

Williams, Bronwyn 2010: Writing creative nonfiction. Graeme Harper (Toim.), *On creative writing. multilingual matters.* s. 24–39 – <http://psulibrary.palawan.edu.ph/wtbooks/resources/pdf/908390.pdf> 5.2. 2021

Williams, Bronwynb 2015: Digital Technologies and Creative Writing Pedagogy. – Alexandria Peary & Tom Hunley (toim.), *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century* s. 427–471. Carbondale: Southern Illinois University Press. – <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=2098408> 31.1. 2021