

Seija Mertaniemi

SEITSEMÄSLUOKKALAISTEN
KERRONTAA
KIRJOITTAMISESTAAN
OPETUSTA EHEYTTÄVÄSSÄ
MONIAINEPROJEKTISSA

OULUN YLIOPISTON TUTKIJAKOULU;
OULUN YLIOPISTO,
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

E

SCIENTIAE RERUM
SOCIALIUM



ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS
E Scientiae Rerum Socialium 176

SEIJA MERTANIEMI

**SEITSEMÄSLUOKKALAISTEN
KERRONTAA KIRJOITTAMISESTAAN
OPETUSTA EHEYTTÄVÄSSÄ
MONIAINEPROJEKTISSA**

Esitetään Oulun yliopiston ihmistieteiden tohtori-
koulutustoimikunnan suostumuksella julkisesti
tarkastettavaksi Linnanmaan Kaljusensalissa (KTK112)
6. huhtikuuta 2018 klo 12.00

OULUN YLIOPISTO, OULU 2018

Copyright © 2018
Acta Univ. Oul. E 176, 2018

Työn ohjaajat
Professori Leena Syrjälä
Tohtori Minna Sämskilähti

Esitarkastajat
Professori Matti Hyvärinen
Apulaisprofessori Sara Routarinne

Vastaväittäjä
Professori Eero Ropo

ISBN 978-952-62-1834-2 (Paperback)
ISBN 978-952-62-1835-9 (PDF)

ISSN 0355-323X (Printed)
ISSN 1796-2242 (Online)

Kannen suunnittelu
Raimo Ahonen

JUVENES PRINT
TAMPERE 2018

Mertaniemi, Seija, Writing in a cross-curricular project according to 7th grade pupils' narration.

University of Oulu Graduate School; University of Oulu, Faculty of Education

Acta Univ. Oul. E 176, 2018

University of Oulu, P.O. Box 8000, FI-90014 University of Oulu, Finland

Abstract

This study discusses what 7th grade pupils tell about their writing in a cross-curricular project. The aim is to open up pupils' points of view about writing at school. The participants of the study were 11 boys and 15 girls who had started a music class in upper comprehensive school. The material of this study comprises essays and learning diaries produced by the participants, as well as individual and group interviews of the participants. The study takes a narrative approach in both theoretical and methodological questions when trying to interpret and understand how the pupils see writing from their point of view. Collaborative writing is based on narrative starting points, so that by the narrative process one can learn new things and produce more comprehensive stories. The multidimensional examination of the material is based on narrative analysis, combining both thematic and linguistic analyses.

The results indicate that the pupils' narration expresses different kinds of conceptions of writing. Besides the traditional and creative conceptions of writing, writing is also seen as social action. The participants' development as writers seems to be significant when they express the goals of their writing. The challenges of writing are mainly associated with the writing process. The pupils seem to regard collaborative writing as an inspiring method that enables them to practice interaction skills, such as giving and getting constructive feedback. Collaborative writing makes it possible to constitute shared meanings and to produce collective narratives.

This study addresses writing at upper comprehensive school from a new perspective, as the voices of pupils have so far been quiet. The study increases understanding about pupils' writing and the meaning of collaborative writing. The results imply that in teaching it would be important to support the writing process of each pupil. For the teacher pupils' narration offers ways to reflect on his or her work and to develop it. The results may be helpful in developing practical teaching of writing and the teacher education in general.

Keywords: collaborative writing, narration, narrative research, project work, upper comprehensive school

Mertaniemi, Seija, Seitsemäsluokkalaisten kerrontaa kirjoittamisestaan opetusta ehdyttävässä moniaineprojektissa.

Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Acta Univ. Oul. E 176, 2018

Oulun yliopisto, PL 8000, 90014 Oulun yliopisto

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkastellaan seitsemäsluokkalaisten kerrontaa kirjoittamisestaan oppiainerajat ylittävässä projektissa. Tavoitteena on avata oppilaiden näkökulmia koulukirjoittamiseen. Tutkimukseen osallistui yksitoista poikaa ja viisitoista tyttöä, jotka olivat aloittaneet opiskelun yläkoulun musiikkiluokalla. Aineisto koostuu oppilaiden laatimista Kirjoittajan polkuni -teksteistä, heidän ryhmä- ja yksilöhaastatteluistaan sekä oppimispäiväkirjoistaan.

Kerronnallisuus on tutkimuksen teoreettinen ja menetelmällinen lähestymistapa, kun halutaan tulkita ja ymmärtää, millaisena kirjoittaminen näyttäytyy oppilaiden näkökulmasta. Yhdessä kirjoittaminen pohjautuu kerronnallisiin lähtökohtiin, jolloin kerronnan kautta opitaan uutta ja tuotetaan aiempaa kokonaisvaltaisempia kertomuksia. Tutkimusaineiston moniulotteinen tarkastelu perustuu kerronnalliseen analyysiin, jossa yhdistetään temaattista ja kielellistä analyysia.

Tulokset osoittavat kerronnan ilmentävän erilaisia kirjoittamiskäsityksiä. Perinteisten ja itseilmaisua lähellä olevien käsitysten lisäksi kirjoittaminen näyttäytyy sosiaalisena toimintana. Kirjoittajana kehittyminen näyttää merkitykselliseltä kertojien esittäessä kirjoittamisensa tavoitteita. Kirjoittamisen haasteet liittyvät lähinnä kirjoitusprosessiin. Yhdessä kirjoittaminen osoittautuu projektissa oppilaita innostavaksi työtavaksi. Se mahdollistaa yhteistyötaitojen kehittämisen muun muassa rakentavan palautteen antamisen ja vastaanottamisen avulla. Yhdessä kirjoittaminen avaa mahdollisuuksia yhteisten merkitysten muodostamiseen ja yhteisöllisten kertomusten tuottamiseen.

Tutkimus tarjoaa uuden näkökulman yläkoulun kirjoittamista koskevaan keskusteluun, jossa oppilaiden äänenpainoilla on ollut toistaiseksi vähän sijaa. Tutkimus lisää ymmärrystä oppilaiden kirjoittamisesta ja yhdessä kirjoittamisen merkityksestä. Opetuksessa on tärkeä tukea kaikkien oppilaiden kirjoitusprosessia. Oppilaiden kerronta avaa näkökulmia opettajan oman työn reflektointiin ja kehittämiseen. Tutkimustuloksia on mahdollista hyödyntää kirjoittamisen opetuksessa ja sen käytänteiden kehittämisessä sekä yleensä opettajankoulutuksessa.

Asiasanat: kerronnallinen tutkimus, kerronta, kirjoittaminen, projektityöskentely, yhdessä kirjoittaminen, yläkoulu

Jennille

Kiitokset

Tutkimuspolkuni päättyessä on aika kiitosten! Pääohjaajani professori emerita Leena Syrjälä saa kauneimmat kiitokseni asiantuntemuksesta, ystävällisestä ohjauksesta ja rohkaisusta. Minna Sääskilahtea kiitän avusta. Lämpimät kiitokseni esitarkastajille huolellisesta paneutumisesta käsikirjoitukseeni. Professori Matti Hyvärisen asiantuntevat ja kannustavat kommentit auttoivat minua parantamaan työtäni. Apulaisprofessori Sara Routarinteen tarkat huomiot saivat minut tarkastelemaan tekstiäni uusin silmin. Kiitän lämpimästi professori Eero Ropoa lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Parhaat kiitokset esitän seurantaryhmälle, johon kuuluivat dosentti Anna-Maija Puroila, professori Raimo Kaasila ja tohtori Marja Kynkäänniemi. Lämpimät kiitokset Elävän kertomuksen tutkimusryhmälle ja erityisesti Leena Pääkköselle, joka tutustutti minut tähän mainioon ryhmään. Kauniit kiitokset yliopiston välle ja Ilo-ryhmän jäsenille. Kiitän apurahasta Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaa sekä Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiötä.

Lämpimät kiitokset kuuluvat tutkimukseen osallistuneille oppilailleni ja heidän vanhemmilleen, jotka yhteisellä suostumuksellaan tekivät tutkimuksen mahdolliseksi. Kiitän lämpimästi Pohjankartanon työyhteisöä, projektityössä mukana olleita kollegoita, apulaisrehtori Miia Viljamäkeä ja rehtori Ilpo Hettulaa, jonka myönteinen suhtautuminen mahdollisti tutkimuksen tekemisen opetustyöni ohessa.

Moni ystävä ansaitsee kiitoksen. Kiitän etenkin niitä, jotka läheltä seurasivat työtäni. Lämpimät kiitokset Marjalle avartavista keskusteluista ja Leenalle videoinnista, piirroskuvien tekemisestä ja virkistävien taide-elämysten jakamisesta. Kiitän lämpimästi Sonjaa huumorin sävyttämistä kommenteista. Sydämelliset kiitokseni esitän Helenalle ja Liisalle kannustuksesta, kuuntelemisesta ja myötäelämisestä, joka kevensi askellustani.

Kiitän sydämestäni läheisiäni ja perhettäni korvaamattomasta tuesta. Sanat tuntuvat riittämättömiltä muistaessani rakkaudella ja kiitollisuudella jo edesmenneitä vanhempiani. Sisarukseni Juha, Raija, Pekka ja Liisa perheineen saavat rakkaat kiitokseni. Suurkiitos Nooralle avusta. Kiitän rakkaudella Henriä, Henna ja Vilhoa sekä Henriikkaa ja Tuukkaa. Rakkaimmat kiitokseni kaikesta osoitan Jennille ja Jaakolle sekä Pentille, joka monin tavoin auttoi, kannusti ja rohkaisi minua tutkijan polullani.

Omistan väitöskirjani rakkaalle tyttärelle Jennille.

Sisällys

Abstract

Tiivistelmä

Kiitokset 9

Sisällys 11

1 Johdanto 13

1.1 Tutkimuksen tausta 16

1.2 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset 18

1.3 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat 19

1.4 Tutkijan positio 25

1.5 Tutkimuksen rakenne ja tutkimusprosessin kuvaus 27

2 Teoreettiset ja menetelmälliset lähtökohdat 29

2.1 Kieli dialogisena, sosiaalisena ja kontekstuaalisena toimintana 29

2.2 Kirjoittaminen 32

2.3 Kerronnallisuus 39

2.3.1 Kerronnallinen tutkimus 39

2.3.2 Kertomus 43

2.3.3 Kerronnallinen analyysi 45

3 Tutkimuksen toteuttamisen lähtökohdat 51

3.1 Äidinkieli ja kirjallisuus osana opetussuunnitelmaa 54

3.2 Oppimistulosten arviointi 55

3.3 Siirtolaisuusprojekti ja yhdessä kirjoittaminen yhteisöllisenä oppimisena 56

4 Tutkimusaineiston tuottaminen 65

4.1 Tutkimuksen osallistujat 65

4.2 Aineiston tuottamistavat ja aineiston määrä 66

4.3 Aineistolajit 70

4.3.1 Kirjoittajan polkuni -kertomukset 70

4.3.2 Ryhmähaastattelut 71

4.3.3 Yksilöhaastattelut 73

4.3.4 Oppimispäiväkirjat 74

5 Aineiston analyysi, tulokset ja tulkinta 77

5.1 Kirjoittajan polkuni -tekstien analyysi, tulokset ja tulkinta 78

5.2 Ryhmähaastattelujen analyysi, tulokset ja tulkinta 98

5.3 Yksilöhaastattelujen analyysi, tulokset ja tulkinta 117

5.4 Oppimispäiväkirjojen analyysi, tulokset ja tulkinta 133

6 Tutkimustulosten koonti	139
6.1 Mitä seitsemäsluokkalaisten kertovat kirjoittamisensa vaiheista?	139
6.2 Millaisena kirjoittaminen näyttäytyy ryhmäkerronnan mukaan?	144
6.3 Mitä seitsemäsluokkalaisten kertovat Siirtolaisuusprojektin yhdessä kirjoittamisesta?	150
6.4 Millaisia verbin prosessityyppejä sisältyy seitsemäsluokkalaisten kerrontaan kirjoittamisestaan?	155
7 Pohdinta	159
7.1 Tulosten tarkastelu	159
7.2 Tutkimuksen arviointi	166
7.3 Päätelemät	172
Lähteet	183
Liitteet	197

1 Johdanto

Seija: Eiks' oliski kiva, että te (oppilaat) saisitte itte päättää, mitä tässä projektissa tehhään?

Otto: Joo, mutta ei liikaa ite kuitenkaan, sillä ei siitä sitten tulisi kunnollista.

Tarkastelen tutkimuksessani seitsemäsluokkalaisten kerrontaa kirjoittamisestaan yläkoulussa toteutetun oppiainerajat ylittävän projektityön yhteydessä. Toteutan tutkimukseni Pohjankartanon koulussa, jossa työskentelen äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina. Koulu on Oulun kaupungin ylläpitämä, noin viidensadan oppilaan yläkoulu, jonka oppilaista suunnilleen puolet on musiikkiluokkalaisia. Tutkimukseen osallistuu 26 musiikkiluokan oppilasta, jotka kaikki ovat omia oppilaitani. Suomalainen musiikkiluokkatoiminta on vakiintunutta, ja oppilaat valitaan valintakokeiden perusteella luokille, joilla musiikkia opiskellaan tavanomaista enemmän eli keskimäärin neljä tuntia viikossa. (Juvonen 2012: 76–77.) Seitsemäsluokkalaiset ovat tutkimukseni osallistujia, koska heidän yläkoulun aikaansa on vielä runsaasti jäljellä mentäessä kohti yhdeksännen luokan päättövaihetta ja tavoiteltaessa jatko-opintokelpoisuutta perusopetuksen jälkeisiin opintoihin. Siirtymävaiheiden tärkeys painottuu ajateltaessa koulun alun kokemusten vaikuttavan myöhemmänkin koulunkäyntiin (Kuronen 2010: 201).

Yläkoulun aloittavan oppilaan kohtaamia haasteita ovat opettajiin ja ryhmiin tutustumisen ohella usein uuteen kouluympäristöönkin totuttelu (Lindh & Sinkkonen 2009: 30). Siirtymä näkyy Kasurisen (2006: 49) mukaan ympäristön muuttamisen lisäksi siinä, että luokanopettajan tilalla toimivat aineenopettajat, jotka usein opettavat aineluokissa. Yrjänäinen ja Ropo (2013: 39) pitävät aineenopetusta laajasti tiedekasvatuksena, joka mahdollistaa opettajan ja oppilaan omaelämäkerralliset tulkinnat ja kysymyksenasettelut. Huomionarvoista on, että oppilaiden näkökulmasta muutokset voivat olla hyvinkin erilaisia. Voidaan ajatella, että koulun ja kodin välisellä yhteistyöllä keskusteluineen on tärkeä merkitys niin nivelvaiheissa kuin mahdollisten ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. (Vrt. Opetushallitus 2017.)

Kirjoittamisen opetuksen vaatimukset tuntuvat lisääntyvän ja monipuolistuvan viestintäympäristömme muuttuessa yhä nopeammin. Kainulainen (2011: 444) kiinnittää huomiota siihen, että nykynuoret elävät median vaikutuspiirissä joskus jopa ilman omaa tahtoaan opettajien mediankäytön perustuessa pikemminkin heidän omiin valintoihinsa. Kirjoittamisen taitojen rapistuminen osoittaa kielteistä kehi-

tyssuuntaa, sillä heikon kirjoitustaidon katsotaan lisäävän syrjäytymisriskiä (Opetusministeriö 2010a). Huolestuttavaksi osoittautuu etenkin poikien kirjoittamisen heikko taso (Kuusela 2011).

Kirjoittamisen merkityksestä ajattelen samaan tapaan kuin Makkonen-Craig (2011: 62), jonka mukaan yhä ratkaisevasti kirjoitustaitoon tukeutuvassa yhteiskunnassa kirjoittamisen monipuolinen harjoittelu on merkitykseltään ajankohtaista, voimaannuttavaa ja demokratisoivaa. Kauppinen (2010: 57) tavoin pidän äidinkielen kirjoittamista lukemisen ohella tärkeänä tutkimuskohteena. Pajunen (2012: 5) huomauttaa Suomessa tarvittavan lisätietoa kirjalliseen kulttuurin kasvamisesta, jotta erityisesti kirjoittamisen heikkoja oppimistuloksia voitaisiin parantaa.

Perusopetusikäisten kirjoittamista 2000-luvulla käsittelevässä systemaattisessa tutkimuskatsauksessaan Kauppinen, Pentikäinen, Hankala, Kulju, Harjunen ja Routarinne (2015) osoittavat tähänastisen tutkimuksen keskittyneen yläkoulun sijasta pääasiassa esi- ja alkuopetuksen aikaiseen kirjoittamiseen. Yläkoululaisia koskevalle tutkimustiedolle on ilmeinen tarve tutkimuksen vähäisen määrän vuoksi ja myös siksi, että oppilaiden äänet eivät ole päässeet kuuluviin yksipuolisten aineistojen vuoksi. Itsenäisesti tuotettuja tekstejä on monesti käytetty aineistoina haastattelujen tai opetustilanteiden videonauhoitteiden sijaan. Kirjoittamisen vuorovaikutteisuus ja kirjoittaminen ryhmätaitona jäävät tähänastisessa tutkimuksessa paitsioon. (Kauppinen ym. 2015: 167, 170, 172.)

Yläkoulun aloittaneiden omat äänenpainot ovat jääneet toistaiseksi vähälle huomiolle ja näyttävät puuttuvan esimerkiksi tutkimuksista, joissa raportoidaan oppimistuloksia. Tutkimukseni vastannee osaltaan edellä mainittuihin haasteisiin, koska sen lähtökohtana on oppilaiden oman äänen vahvistaminen ja koska yhdessä kirjoittamista voidaan pitää vuorovaikutteisena ryhmätoimintana. Lisäksi aineistoni ovat oppilaiden tuottamien tekstien ohella haastatteluaineistoja. Käytän yhteistyössä tai yhteistoiminnassa kirjoittamisesta nimitystä yhdessä kirjoittaminen, joka on tutkimuksen osallistujille tuttu oppitunneiltani.

Oppiainerajat ylittävästä kirjoittamisesta tarvitaan tutkimusta (Hankala ym. 2015: 80). Tutkimuksessani oppiainerajat ylitetään, koska yhteistoiminnallisen kirjoittamisen kokeilu on osa projektityötä, jossa yhdistetään eri oppiaineiden näkökulmia. Aiemmin oppilaani olivat kirjoittaneet ryhmissä joitakin lyhyitä tekstejä, mutta tutkimuksessani kyse on uudenlaisen työtavan kokeilusta. Kokeilun perusteena on sekä kiinnostukseni oppilaiden yhdessä kirjoittamisen kokemuksia kohtaan että ajatukseni opetuksen kehittämisestä vuorovaikutteiseen suuntaan. Yh-

dessä kirjoittamisella saattaa olla tulevaisuudessa entistä enemmän merkitystä ajateltaessa vaikkapa oppilaiden kohtaamia opiskelu- ja työelämän kirjoittamisen vaatimuksia.

Lähtöajatuksena tutkimuksen toteuttamisessa on, että oppilaat saavat lähestyä kirjoittamista omista lähtökohdistaan koulun arjessa eli sellaisessa tutkimustilanteessa, joka on heille luonteva. Lähestymistavaksi muotoutui lopulta aiheen tarkasteleminen kerronnallisen tutkimusotteen kautta (esim. Clandinin & Rosiek 2007, De Fina & Georgakoupoulou 2012, Gubrium & Holstein 2008, 2009, Hyvärinen 2010a, Riessman 2008). Kerronnallista tutkimusta luonnehtiessaan Caine, Estefan ja Clandinin (2013: 584) katsovat siinä olevan kyse tutkittavasta ilmiöstä, menetelmästä ja tavasta ymmärtää inhimillistä kokemusta. Lähtökohtaisesti ajattelen kerronnallisuuden soveltuvan tutkimukseeni sen vuoksi, että pyrin siinä avaamaan oppilaslähtöisiä näkökulmia yläkoulun alun kirjoittamiseen. Oppilaiden omat äänet ovat tutkimuksen keskiössä, sillä aineisto koostuu heidän kirjoittamistaan Kirjoittajan polkuni -teksteistä, heidän ryhmähaastatteluistaan, yksilöhaastatteluistaan ja oppimispäiväkirjoistaan.

Tulkitseva tutkimusote tarjoaa yhden mahdollisuuden kirjoittamisen tutkimukselle (Prior & Thorne 2014: 37). Ajattelen tulkitsevan tutkimusotteen kautta saavani tietoa muun muassa siitä, mitä kirjoittamiskäsityksiä oppilaiden kerronta ilmentää. Oppilaat ovat tutkimuksen osallistujina tärkeitä toimijoita aineiston tuottamisessa. Osallistujien mahdollisimman autenttisen äänen esiin saaminen edellyttää huolellista paneutumista heidän kerrontaansa (Bignold & Su 2013: 408). Kysymys on oppilaiden kertomista kirjoittamiskokemuksista, niiden tulkinnasta ja tavoitteestani aidosti ymmärtää oppilaiden kerrontaa sekä lopulta kirjoittaa raportti parhaan ymmärryksen mukaisesti eli toimia samaan tapaan, kuin Grimmins (2015: 307–308) esittää.

Kiinnostukseni kohdistuu oppilaiden aikaisempiin kirjoittamiskokemuksiin, sillä on ilmeistä, että ne vaikuttavat heidän kirjoittamisensa taustalla. Oppilaiden kuunteleminen ja heidän näkemystensä huomioon ottaminen voivat avata laajemminkin näköaloja opetuksen kehittämiseen. Kerronnallisessa tutkimuksessa voin hyödyntää omaa työhistoriaani ja kokemuksiani kirjoittamisen opetuksesta. Kerronnallisen lähestymistavan valintaan suuntasivat Karlssonin (2010: 124–125) esittämät ajatukset lasten varauksettomasta kuuntelemisesta ja heidän pitämistään merkittävän tiedon tuottajina. Kaikkien oppimiseen liittyvien ihmissuhteiden voi ajatella edellyttävän kuuntelemista (Louhela 2012: 52).

Kertomuksia huolellisesti kuunneltaessa opitaan yksilöiden ja ryhmien tavasta jäsentää kokemuksiaan, muodostaa merkityksiä ja rakentaa identiteettiään monimuotoisessa sosiaalisessa ympäristössään (Chase 2003: 80–81). Lasten tai nuorten kuulemisen kautta tutkija itse on oppijana laajentamassa omaa ymmärtämystään (Lanas 2013: 81). Ajattelen samoin olevani oppijan roolissa, sillä katson oppilaiden kokemuksellisen tiedon lisäävän omaa ymmärtämystäni heidän kirjoittamisestaan. Oppilailta kysyminen ja heidän kuuntelemisensa on keskeistä pyrittäessä parempaan oppimiseen (Groundwater-Smith & Mockler 2016: 173), ja siksi toteutan tutkimuksen yhdessä oppilaitteni kanssa.

Katson, että kertomalla kirjoittamisestaan oppilaat avaavat kirjoittamisen opetuksen näkökulmia, jotka voivat edistää vuorovaikutusta ja vahvistaa heidän oppimistaan ja osallisuuttaan yhteisessä toimintaympäristössä eli koulussa. Pidän lähtökohtaa tärkeänä sen vuoksi, että Harisen ja Halmeen (2012: 14) mukaan lasten ääni jää kuulumattomiin opetuksen sisältöjä tai menetelmiä koskevissa keskusteluissa. Ajattelen, että oppilaiden kerrontaa on tarpeen tutkia, jotta selviäisi, mikä heitä innostaa kirjoittamiseen ja mikä puolestaan voi heikentää intoa. Oppilaille itselleen kirjoittamisen merkityksen pohtiminen saattaa avata aiheeseen aiempaa monipuolisempia näkökulmia. Tutkimustuloksia uskon hyödynnettävän kirjoittamisen opetuksessa, koulujen opetussuunnitelmatyössä ja muussa opetuksen kehittämisessä sekä opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa.

1.1 Tutkimuksen tausta

Tässä alaluvussa esitän tutkimuksen taustalla olevia opetuksellisia lähtökohtia, joita ilman en opettajana voisi tutkimustani tehdä. Tutkimukseni taustalla vaikuttavat konstruktivistiset oppimiskäsitykset, joihin opetukseni nojaa. Oppimiskäsityksistä konstruktivismi (esim. Tynjälä 2002: 38–39, von Glasersfeld 1995a, 1995b: 383) painottaa tiedon rakentumista subjektiivisesti, kun sosiokonstruktivismiin (Tynjälä 2002: 44, 58–60, Vygotski 1978: 85–87) voi katsoa edustavan käsitystä tiedon rakentumisesta yhteisöllisenä prosessina. Omassa tutkimuksessani katson oppimisen lähtökohtaisesti pohjautuvan sekä konstruktivistiseen että sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, koska pidän oppimista sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedon rakentumisen prosessina. Vuorovaikutteinen yhdessä kirjoittaminen viittaa nimenomaan yhteisölliseen tiedon rakentumisen prosessiin.

Vuorovaikutteisen kirjoittamisen kannalta tärkeä käsite on Vygotskin lähikehityksen vyöhyke. Katson sen kuuluvan tutkimukseni taustaan, koska oppilaiden yh-

dessä toimiminen on tutkimukseni kannalta keskeistä. Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa lapsen itsenäisesti ratkaisemien tehtävien perusteella määritellyn todellisen kehitystason ja epäitsenäisesti, yhteistyössä saavutettavan kehitystason välistä eroa. Lapsi oppii ohjauksessa ja yhteistoiminnassa enemmän kuin itsenäisesti, mikä johtaa siihen, että yhteistyössä opittu osataan myöhemmin itsenäisestikin. (Vygotski 1978: 86–87, 1982: 184–186.) Edellä mainitun ajatuksen sovellus on Brunerin (1978) esittämä *scaffolding* eli oppimisen oikea-aikainen tukeminen, joka usein yhdistetään aikuisen ja lapsen vuorovaikutukseen.

Oppimiseen on perinteisesti yhdistetty kokemuksellisuutta, mistä esimerkiksi Shank ja Berman (2007: 270) muistuttavat toteamalla oikean koulutuksen aina olleen kokemuksesta oppimista ja oman näkökulman luomista sen perusteella. Yrjänäinen ja Ropo (2013: 22, 24) liittävät situationaalisuuden oppimisen kokemuksellisuuteen. Tällöin yhteisön tuottamien kognitiivisten prosessien tarkastelussa korostetaan yksilön sisäisten prosessien sisällön muodostuvan tilanteisesti eri konteksteihin sijoittuvissa, luonteeltaan erilaisissa yksilön ja yhteisön keskinäisissä neuvotteluissa. Oppiminen on perusluonteeltaan kognitiivista, omaelämäkerrallista ja kontekstuaalista. Tutkimukseni yhteydessä ei ole mahdollista tarkastella kirjoittamista tai sen oppimista kognitiivisena prosessina. Oppilaiden keskittyessä omiin kirjoittamiskokemuksiinsa korostuu kirjoittamisen ja sen oppimisen omaelämäkerrallinen ja kontekstuaalinen aspekti. Situationaalisuus näkyy esimerkiksi siten, että yhdessä kirjoittaminen edellyttää koulun kontekstissa erilaisia ja eri tilanteissa käytäviä yksilön ja yhteisön välisiä neuvotteluja.

Oman tutkimukseni kannalta kiinnostavan lähtökohdan tarjoavat käsitykset narratiivisesta opetuksesta. Ropo ja Huttunen (2013: 10–11) näkevät narratiivisen opetuksen tavoitteellisena prosessina, jossa oppilas itse muodostaa narratiiveja opetuksen muodosta tai sisällöstä riippumatta. Goodson, Biesta, Tedder ja Adair (2010: 2, 217) toteavat, että narratiivinen oppiminen ei ole pelkästään kertomuksista oppimista, vaan se tapahtuu kerronnan prosessissa. Tässä tutkimuksessa pidän oppimista kognitiivisena, omaelämäkerrallisena sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä narratiivisena prosessina, joka toteutuu tilanteisesti eri konteksteissa käytävissä neuvotteluissa. Omaelämäkerrallista näkökulmaa edustavat oppilaiden kirjoittamishistoriaa peilaavat tekstit. Yksilölliseen oppimiseen liittyvät esimerkiksi tilanteet, joissa oppilaat hankkivat omaa sukuaan koskevaa tietoa. Yhteisöllisiä narratiivisia prosesseja edustavat muun muassa ryhmien keskinäiset neuvottelut.

Tutkimustani taustoittavat ajatukset opetuksen eheyttämisestä, koska yhdessä kirjoittaminen on osa oppiainerajat ylittävää projektityötä. Lahdeksen (1997: 211)

mukaan opetuksen eheyttäminen merkitsee oppiaineksen ja opetustilanteiden jäsentämistä mielekkäiksi, oppiainerajat ylittäviksi kokonaisuuksiksi. Millerin (2007: 149) mukaan eheyttämiseen liittyvä positiivinen riippuvuus ohjaa oppilaita toimimaan yhdessä ja varmistamaan ryhmän muidenkin jäsenten hyvää oppimista. Eheyttämistä on kouluissa toteutettu aihekokonaisuuksien avulla, joissa on kyse arkielämän asioista ja oikealla tavalla toimimisesta (Niemi 2012:11).

Aihekokonaisuuksia ovat Ihmisenä kasvaminen, Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, Viestintä ja mediataito, Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäyys, Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, Turvallisuus ja liikenne sekä Ihminen ja teknologia (Opetushallitus 2004: 36–40). Tutkimukseeni yhdistävässä, oppiainerajat ylittävässä projektissa keskeisiä aihekokonaisuuksia ovat Ihmisenä kasvaminen sekä Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. Rokka (2011: 175) toteaa aihekokonaisuuksien mahdollistavan opetuksen kiinnittymisen yhteiskunnalliseen todellisuuteen ja sen muutoksiin. Monialaiset oppimiskokonaisuudet, ilmiöpohjainen oppiminen ja oppiainerajat ylittävät kokonaisuudet näyttävät nykyisin kannustavan entistä vahvemmin eheyttävään opetukseen (Cantell 2015: 38–39).

1.2 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen kohteena on kirjoittaminen oppilaiden kertomana, millä viitataan heidän yksin ja yhdessä tuottamiinsa suullisiin ja kirjallisiin kertomuksiin omasta kirjoittamisestaan. Prior ja Thorne (2014: 36) sijoittavat kirjoittamisen tutkimuksen moniulotteiseen karttaan muun muassa erilaiset ja eri tilanteisiin linkittyvät tekstit. Aiheenvalintani perustuu siihen, että haluan tarkastella kirjoittamista mahdollisimman läheltä oppilaiden kokemusmaailmaa saadakseni uutta tietoa kirjoittamisen opetuksen kehittämiseksi. Teoreettisena tavoitteena on lisätä tietoa ja ymmärrystä kirjoittamisesta ja siitä, millaisena kirjoittaminen näyttäytyy seitsemäsluokkalaisten kerronnan perusteella. Tarkoituksena on saada esiin entistä monipuolisempaa tietoa yläkoulun alun kirjoittamisesta analysoimalla, kuvailemalla ja tulkitsemalla oppilaiden kerrontaa omasta kirjoittamisestaan.

Käytännöllisenä tavoitteena on avata uusia näkökulmia kirjoittamisen opetuksen käytänteisiin. Pidän oppilaslähtöistä tarkastelua tärkeänä, jotta opetuksessa pystyttäisiin entistä enemmän rohkaisemaan ja tukemaan oppilaita heidän kirjoittamisessaan. Tutkimusintressini on lähtöisin kirjoittamisen opetuksen käytänteistä ja niiden kehittämistarpeesta. Koska kirjoittamisen aihepiiri on erittäin laaja, keskityn tutkimuksessani tarkastelemaan oppilaiden kertomia kirjoittamiskokemuksia.

Menetelmällisesti on kiinnostavaa kokeilla kerronnallista lähestymistapaa kirjoittamista koskevaan tutkimukseen. Valitsemieni aineistolähtöisten analyysitapojen avulla pyrin saamaan selville oppilaiden kerronnan sisältöä ja havainnoimaan heidän käyttämäänsä kieltä, jonka avulla he tuottavat kirjoittamistaan koskevia merkityksiä.

Tutkimustehtävänä on tarkastella seitsemäsluokkalaisten kerrontaa kirjoittamisestaan. Tutkimuskysymyksenä on, millaiseksi seitsemäsluokkalaiset kertovat kirjoittamisensa. Tämän pohjalta muotoilin seuraavat alakysymykset:

1. Mitä seitsemäsluokkalaiset kertovat kirjoittamisensa vaiheista?
2. Millaisena kirjoittaminen näyttäytyy ryhmäkerronnan mukaan?
3. Mitä seitsemäsluokkalaiset kertovat Siirtolaisuusprojektin yhdessä kirjoittamisesta?
4. Millaisia verbien prosessityyppejä sisältyy seitsemäsluokkalaisten kerrontaan kirjoittamisestaan?

1.3 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat

Suunnitellessani tutkimustani tutustuin tutkimustoiminnan yleisiin eettisiin ohjeisiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012) ja periaatteisiin, joiden yhteinen lähtökohhta on ihmisarvon kunnioittaminen. Tämä ilmenee pyrkimyksenäni turvata tutkimukseen osallistuvien itsemääräämisoikeus, vahingoittumattomuus ja yksityisyys, joita muun muassa Kuula (2013: 58–65) ja Resnik (1998: 53–73) painottavat. Työn aloitettuani huomasin, että eettisen säännösten tunteminen ei pelkästään riitä takaamaan tutkimustyön eettisyyttä, koska sen käytännön toteuttamiseen liittyy paljon eettisiin perusteisiin ratkaistavia kysymyksiä.

Periaatteellisena ohjenuoranani pidän Lapsen oikeuksien sopimusta (UNICEF 1989), jonka mukaan lapsella on oikeus oman mielipiteensä ilmaisuun kaikissa häntä itseään koskevissa asioissa. Uusiautti ja Määttä (2013: 12–13) huomauttavat täysi-ikäisyyden rajasta ja kiinnittävät huomiota lasten ja aikuisten samoihin perusoikeuksiin. Yksilöllisyyden huomioon ottaminen on olennaista, jotta välttyttäisiin kohtelemasta lapsia tutkimuksen passiivisina kohteina. Atjonen (2008: 121–122, 125–126) korostaa kasvatustieteilijän eettisiä velvoitteita alaikäisiä kohtaan muistuttamalla oikeudenmukaisuudesta, huolenpidon etiikasta ja pyrkimyksestä hyvän tekemiseen.

Seitsemäsluokkalaiset elävät varhaisnuoruuttaan 12–14 vuoden iässä, mikä on tärkeää ottaa huomioon. Aalberg ja Siimes (1999: 56–57) esittävät puberteetin alkuun liittyvän fyysisten muutosten aiheuttamaa levottomuutta, kiihtymystä ja ikätoverien roolin korostumista. Sinkkonen (2012: 17) toteaa varhaisnuorten keskittyvän omaan itseensä ja huolehtivan siitä, mitä toiset itsestä ajattelevat. Ikäkaudelle tyypillisten piirteiden huomioon ottaminen on tässä tutkimuksessa välttämätöntä, jotta osallistujia voi kohdella esimerkiksi haastattelutilanteissa mahdollisimman hienotunteisesti.

Ennen tutkimuksen aloittamista kerroin oppilailleni tutkimuksen aiheesta ja tavoitteesta, jotka olivat heille helposti ymmärrettäviä (vrt. Kallio 2010: 174). Tässä vaiheessa he saivat mahdollisuuden alkaa miettiä osallistumistaan ja kysyä lisätietoja tutkimuksesta. Saatuaani tutkimusluvan esimieheltäni jaoin oppilaille laatimani kirjallisen suostumuksen (ks. Liite 1) kotiin vietäväksi ja myöhemmin minulle palautettavaksi. Näin menetellen pyrin varmistamaan, että osallistumisen miettiminen tai mukanaolosta kieltäytyminen eivät aiheuttaisi oppilaille ja heidän huoltajilleen hankalia tilanteita, jollaisista Kallio (2010: 174) varoittaa.

Yksi oppilas epäröi suostumistaan, sillä hänelle oli jäänyt epäselväksi, aiheuttaako tutkimus omana vapaa-aikana suoritettavaa työtä. Annoin hänelle ja hänen huoltajalleen tiedon, että tutkimus tapahtuu kouluajalla eikä edellytä tavanomaisten kotitehtävien lisäksi muita suorituksia, mikä selvensi asiaa. Tyytyväisenä saatoin todeta, että sain ilman viivytyksiä kirjallisen, vapaaehtoisuuteen perustuvan suostumuksen allekirjoituksineen kaikilta tutkimukseen osallistuvilta oppilailta ja heidän huoltajiltaan.

Tutkimuksen osallistujat olivat tulleet yläkouluun eri alakouluista ja eri luokilta, mikä puolsi heidän valikoitumistaan tutkimukseen. Oppilaiden valintaa pohiessani pidin tätä seikkaa eettisesti tärkeänä sen vuoksi, että se vähensi sekä heidän että heidän mainitsemiensa henkilöiden tunnistettavuutta. Menettelyn avulla varmistin sen, että oppilaiden tähänastista kouluhistoriaa ei voi paikantaa mihinkään yksittäiseen alakouluun.

Laadullisessa tutkimuksessa huomioon otettavina seikkoina Kallio (2010: 163, 166–169, 183–184) korostaa tutkijan ja lasten ja nuorten välistä asemaeroa, tutkijan epävarmuutta tulkinnoistaan sekä tietojen tarkastelun suhteuttamista kuulijaan ja tilanteeseen, joita ei voi pitää neutraaleina. Tässä tutkimuksessa osallistujien asemaan asettumista, heidän ilmaisujensa tulkitsemista ja tutkimuksen käytännön toteuttamista helpottaa se, että kaikki tuntevat toisensa ja että kenttänä on oma koulu. Koulun arjessa tutkimustilanteita voi pitää vuorovaikutteisina tilanteina ja osana oppimista, kun tuttu opettaja toimii tutkimuksen toteuttajana.

Toisaalta on huomionarvoista, että opettajan ja oppilaiden väliset tutkimustilanteet eivät ole neutraaleja. Uusiautti ja Määttä (2013: 45–46) muistuttavat luokassaan tutkijana toimivan opettajan eettisistä haasteista. Eettinen pohdinta ja oman toiminnan reflektointi kuuluvat yhtä lailla tutkijan kuin opettajankin työhön, joten en koe näiden yhdistämistä ristiriitaiseksi. Josselson (2007: 545) pitää tärkeänä, että tutkija on tutkimuksen käytännön toteuttamisen ajan osallistujien tavoitettavissa. Kouluun sijoittuvassa tutkimuksessa opettajana toimiva tutkija on arkisin läsnä, joten osallistujat voivat suhteellisen helposti tavoittaa hänet.

Tutkimushaastattelujen eettisiä periaatteita tarkastellessaan Ranta ja Kuula-Luumi (2017: 414) kiinnittävät huomiota siihen, että itsemääräämisoikeuteen kuuluu osallistumisen vapaaehtoisuuden ohella myös vastaamatta jättämisen mahdollisuus. Vapaaehtoisuuden varmistaminen on erityisen tärkeää silloin, kun haastattelut toteutetaan olosuhteissa, joissa valta-asemien välillä on eroja. Tutkimusta esitellessäni korostin oppilailleni sekä osallistumisen vapaaehtoisuutta että vastaamatta jättämisen mahdollisuutta. Otin huomioon sen, että opettajan haastattelussa oppilaitaan asetelma ei ole tasavertainen, joten oppilaiden tuli saada varmuus siitä, että kieltäytyminen ei aiheuta heille ikäviä seuraamuksia.

Opettajan ja oppilaan väliset suhteet voivat Raatikaisen (2011: 9) mukaan ilmentää lämpöä ja ystävällisyyttä, mutta kasvatuksellisten ominaispiirteidensä vuoksi ne eivät ole verrattavissa ystävyysuhteisiin. Alasuutari (2009: 152–153) osoittaa lapsen ja aikuisen valta-aseman eron johtuvan siitä, että lapsi saa osakseen aikuisen antamaa kasvatusta, suojelua ja huolenpitoa. Ero näkyy haastatteluissakin, joissa olennaista on osoittaa kiinnostusta lapsen sanottavaa kohtaan. Tässä tutkimuksessa aikuisen ja lapsen samoin kuin opettajan ja oppilaan valta-aseman ero on tarpeen tiedostaa, mutta samalla sitä voi hälventää luomalla avointa ja myönteistä ilmapiiriä.

Keskustellessani tutkimuksen sisällöstä ja tavoitteista osallistujien kanssa kerroin heille, että haastatteluissa tai kirjallisissa tuotoksissa ei ole tarkoitus pyrkiä niin sanotusti oikeiden, sopivien tai minua mahdollisesti miellyttävien vastausten antamiseen. Samassa yhteydessä painotin sitä, että jokaisen omat ajatukset ja aidot näkemykset ovat sellaisinaan arvokkaita ja tärkeitä. Opettajan toteuttamassa tutkimuksessa oppilaiden pyrkimys oikein vastaamiseen saattaa korostua, koska opettaja ei voi vaihtaa rooliaan neutraalin tutkijan rooliin (Alasuutari 2009: 153).

Kerroin oppilailleni, että mitkään tutkimusprosessiin liittyvät tai sen kuluessa mahdollisesti esiin tulevat seikat eivät heikennä heidän tasavertaista kohteluaan eivätkä vaikuta suorittamaani oppilasarviointiin. Vastuu arvioinnin oikeudenmukai-

suudesta ja oikeellisuudesta jää joka tapauksessa minulle opettajana, eikä tutkimuksen tekeminen poista tätä vaatimusta missään olosuhteissa. Toteuttaessani tutkimusta tunsin toimivani varsin mutkattomasti tutkijan roolissani, mikä näkyi haastattelutilanteissa aitona kiinnostuksena jokaisen oppilaan sanottavaa kohtaan. Toisaalta saatoin perinteisestä tutkijan roolista poikkeavasti kommentoida opettajana joitakin vastauksia myönteiseen tapaan tai vastata johonkin haastateltavaa askaruttavaan asiaan. Koulussa tämänkaltaista vastaamista voi pitää tyypillisenä ja kulttuurisesti odotuksenmukaisena.

Kerronnallisen tutkimuksen piirissä vallitseva eettisten näkökulmien korostaminen (Hänninen 2008: 123) puoltaa kerronnallisen tutkimusotteen valintaa tutkimukseen, jossa on mukana oppilaitani. Narratiivista pedagogiikkaa voi luonnehtia välittämisen pedagogiikaksi, jossa opettajan tulee lähestyä oppijoita huolehtivasti, hienotunteisesti ja arvostaen (Goodson & Gill 2011: 124–125). Haluan käytännössä osoittaa huolenpitoa sekä toimia hienotunteisesti ja arvostavasti oppilaitani kohtaan niin opetustyössäni kuin tässä tutkimuksessakin. Pidän tärkeänä Josselsonin (2007: 560) esittämää ajatusta siitä, että tutkija on nöyrästi vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa oppiakseen heiltä. Huberin ja Pinnegarin (2007: 460) mukaan kerronnallisen tutkimuksen tekijältä edellytetään tarkkaa eettistä pohdintaa tutkimusprosessin eri vaiheissa ja jo lähtökohtaisesti osallistujien arvostamista ja kunnioittamista. Josselson (2007: 538) muistuttaa kerronnallisessa tutkimuksessa olevan kyse ihmissuhteisiin kuuluvasta vastuullisuudesta eikä niinkään täydellisen käytäytymisen ohjeistosta.

Tukeudun tutkimuksessani ajattelutapaan, jonka mukaan kerronnallisen tutkimuksen moraalit pohjautuu välittämisen etiikkaan. Tällöin valmiiden ohjeiden sijaan painottuvat tilanteenmukaisten, yksilöllisten ratkaisujen tekeminen ja oman tutkimuskäytännön avaaminen. (Syrjälä ym. 2006: 184–186.) Lähtökohtanani on oppilaiden kunnioittaminen ja heidän vapaaehtoisuuteen perustuvan kerrontansa arvostaminen. Ajattelen samaan tapaan kuin Karlsson (2010: 133), joka esittää osallistujien osaavan kertoa mutta tutkijan joutuvan samalla tarkkaan pohtimaan taitoaan kuunnella ja tulkita heitä sekä käyttää heiltä saamansa tietoa. Tulkintojen tekemisessä tarkoitukseni on kiinnittää huomiota kaikkiin osallistujiin ymmärtääkseni mahdollisimman hyvin heidän kerrontaansa tai havainnoidakseni sitä, mikä jää kertomatta (vrt. Gubrium & Holstein 2009: 53).

Kertomusten tutkijan on hyvä pitää mielessään tiettyjä rajoitteita, jotka aiheuttavat eettisiä haasteita ja edellyttävät syvällistä pohdintaa tulkintojen tekemisessä. Striano (2012: 150) muistuttaa joidenkin kertomusten saattavan jopa vääristää ja johdattaa yksittäistä tai kollektiivista kokemusta väärään suuntaan esimerkiksi niin,

että näkökulmia jätetään huomioimatta tai jotakin tosiasiallista kertomatta. Ajattelun, että vääristelyä tai tahallista väärin muistamista tutkija voinee yrittää estää korostamalla tutkimuksen merkitystä ja aitoja tarkoituseriään sekä omaa rehellisyyttään uuden tiedon saamiseksi. Toisaalta eri vaihtoehtojen ja tulkintojen mahdollisuus on olemassa kaikessa kertomisessa, joka on aikaan ja paikkaan sidoksissa olevaa ja siten luonteeltaan muuttuvaa. Strianon (2012: 152) mukaan kaikkein yksityisimmät kokemuksemme eivät edusta jatkuvuutta tai mukaudu kertomuksen muottiin. Vaikka tutkimukseni ei käsittelekään erityisen arkaluontoista aihetta, on syytä ottaa huomioon, että osallistujat itse päättävät, mitä he aiheesta haluavat sanoa tai kirjoittaa.

Yksityisyyden suojaaminen on tutkimuksen keskeinen haaste. Vaikka oppilaiden anonymisoinnista on huolehdittu, on mahdollista, että heitä pystytään tunnistamaan raportista. Keskustelin asiasta heidän kanssaan, jolloin kukaan ei ilmaissut pitävänsä mahdollista tunnistamista haitallisena. Yksi oppilas viittasi ja ilmoitti ääneen, että häntä ei haittaisi lainkaan, mikäli hänet tunnistettaisiin. Keskustelun pohjalta saatoin ajatella oppilaiden ymmärtäneen vilpittömän tarkoitukseni suojata heidän yksityisyyttään. Kerroin oppilaille käytännössä toimivani esimerkiksi niin, että vaihdan heidän nimensä pseudonyymeiksi ja jätän raportin ulkopuolelle sellaista mahdollista aineistoa, jonka perusteella heitä voitaisiin tunnistaa.

Pidän rajoitteena, että tunnistamattomuutta ei voi täysin varmasti taata, joten tässä yhteydessä ilmaisen aidosti pyrkiväni sen turvaamiseen. Tutkimuksen aikataulutietojen ilmoittamatta jättämisellä on mahdollista vaikeuttaa tunnistettavuutta (Kaasila, henkilökohtainen tiedonanto 25.8.2015). Olen jättänyt raportista pois projektia ja tutkimusprosessia koskevat päivämäärät ja muut aikataulutiedot, joten osallistujia on vaikea yhdistää mihinkään tiettyyn opetusryhmään. Raportin sisältämissä kuvataideopettaja Leena Järvenpään piirtämissä kuvissa henkilöiden ulkonäköä on muutettu, joten niiden perusteella osallistujien tunnistaminen on mahdollonta. Kerronnan perusteella voi olla mahdollista tunnistaa osallistujien läheisiä tai muita henkilöitä. Hänninen (2008: 134) lähestyy ongelmaa huomauttamalla kerronnan voivan välittää toisista henkilöistä pelkistettyä tai ehkäpä karrikoituakin kuvaa. Anonymiteetin turvaaminen on ehdottoman tärkeää siinäkin tapauksessa, että osallistujat itse eivät pitäisi sitä samalla tapaa tärkeänä.

Selostaessani osallistujille tutkimuksen eettisiä lähtökohtia ja niiden merkitystä korostin molemminpuolista luottamuksellisuutta, ja tulkintani mukaan hyväksyimme yksimielisesti nämä sitoumukset. Itselleni jäi selkeä käsitys siitä, että oppilaat ymmärsivät tavoitteeni toimia heidän parhaakseen. Toivon, että raportin lu-

kijat voivat yhtyä eettisiin sitoumuksiin muun muassa silloin, kun he omasta mielestään tunnistavat tai olettavat tunnistavansa joitakin henkilöitä. Varmistaakseni yksityisyyden suojan mahdollisimman hyvin laadin osallistujien omaa kirjoittajahistoriaa peilaavista Kirjoittajan polkuni -teksteistä uudet kertomukset. Oppimispäiväkirjojen esimerkkiaineistoa esitän anonyymisti, niin että pseudonyymitkään eivät tule esiin.

Tutkimusaineiston käsittelyssä ja säilytyksessä noudatan tutkijalta edellytettävää huolellisuutta. Muistitikut ja paperit ovat hallussani lukollisessa tilassa. Nauhoitteet ja muu sähköisessä muodossa oleva aineisto on omalla tietokoneellani, johon muilla ei ole pääsyä. Tähdensin osallistujille, että kaikki heidän antamansa tiedot ovat luottamuksellisia. Aineisto on olemassa ainoastaan tätä tutkimusta varten, ja koska kyse ei ole pitkittäistutkimuksesta, sovin osallistujien kanssa, että hävitän aineiston jonkin ajan päästä tutkimusprosessin päätyttyä. Ratkaisuni perustuu osallistujien itsemääräämisoikeuteen ja heidän suojaamiseensa, vaikka esimerkiksi Josselson (2007: 542–543) ei näe ongelmaa aineiston säilyttämisessä tietyin ehdoin.

Tunnistan tutkijan asemaani liittyvän vastuun siitä, että tutkimus ei saa aiheuttaa haittaa osallistujille (vrt. Josselson 2007: 560). En pidä oppilaita tutkimuksen kohteina, vaan he ovat tutkimuksen subjekteja, joilla on itsenäinen päätäntävalta. Selostin heille, että raporttiin on mahdollista sisällyttää vain rajallinen määrä aineistoa, mikä ei merkitse ulkopuolelle jäävän aineiston heikkoutta tai sopimattomuutta. Tutkijana olen vastuussa tekemistäni valinnoista ja tulkinnoista, ja joku toinen puolestaan voisi käsitellä ja tulkita aineistoa hyvinkin erilaisin tavoin. Tutkimuksen edetessä kerroin osallistujille tutkimussuunnitelmani tarkentumisesta, laatimieni kertomusten sisällöstä ja alustavista tuloksista. Lisäksi osallistuin luokanvalvojan tunnille, kerroin tutkimuksen vaiheista, esittelin tuloksia ja kertosin eettisten näkökohtien huomioon ottamista. Vastasin muutamiin kysymyksiin, jotka liittyivät lähinnä tutkimusprosessin kulkuun. Lopuksi kiitin kaikkia tutkimukseen osallistumisesta. Josselsonia (2011: 49) mukaillen totesin heidän mahdollistaneen oman oppimiseni ja sen hyödyntämisen tässä tutkimuksessa kertomalla minulle omista kirjoittamisen kokemuksistaan.

Osallistujien kerronnan pohjalta tulkintoja tehdessäni tukeudun Gubriummin ja Holsteinin (2008: 249–250) käsityksiin olla arvioimatta kenenkään osallistujan yksilöllistä muistia, rationaalisuutta tai kommunikatiivista täsmällisyyttä. Kerronnan arvioimisen sijaan kyse on tällöin osallistujien kerronnan arvostamisesta ja heidän sanomansa tulkitsemisesta mahdollisimman huolellisesti ja tutkijan parhaan oivaluksen mukaan. Pidän tarkoituksenmukaisena Josselsonin (2007: 560) ajatusta siitä, että toimiessaan eettisten periaatteiden lähtökohdista käsin tutkija voi työskennellä

riittävän eettisesti. Eettisiä kysymyksiä pohtiessani havaitsin tutkimuksen monella tapaa hyödylliseksi: Osallistujien kuunteleminen, heidän kerrontansa tulkitseminen ja tutkimusraportin kirjoittaminen voivat auttaa sekä oppilaitani että minua. Oppilaat saavat tilaisuuden puhua kirjoittamisestaan (vrt. Jones 2014), jakaa kokemuksiaan ja harjaannuttaa vuorovaikutustaitojaan entistä tietoisemmin. Tarkastellessani kirjoittamista oppilaiden kokemusmaailmasta käsin voin ymmärtää heidän kirjoittamiskokemuksiaan ja esittää niistä aikaisemmin vähälle huomiolle jääneitä näkökulmia.

1.4 Tutkijan positio

Omaa tutkijan asemaani pohdin sekä edellisessä aluvussa kuvailemistani eettisistä lähtökodista että tutkimuksen käytännön toteuttamisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tutkijan positiota sävyttää opettajan työni, joka eri tilanteissa vaatii eettisten näkökohtien huomioon ottamista. Kerronnalliselle tutkimukselle luonteenomainen piirre on kertomuksen tuottaminen tutkijan ja osallistujien keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Slembrouck 2015: 251–252). Tutkimukseni kertomukset tuotetaan vuorovaikutteisesti opettajan ja oppilaiden kesken. Pyrin toimimaan Dillonin (2011: 222) ohjeen mukaan, niin että tutkijan asiantuntijuus ei mitenkään korostuisi suhteessa osallistujiin. Opettajan roolini huomioon ottaen tämän näkökulman välittäminen osallistujille oli tärkeää, vaikka opettajuutta ei voi eikä lopulta tarvitsekaan eliminoida.

Kirjoittamisen tutkimuksen piirissä on mahdollisuus tavoitella tutkimuksen avulla esimerkiksi toiminnan muutosta tai osallisuuden lisäämistä, joka näkyy vaikkapa siten, että tutkiva opettaja on itse osa tutkimuskohdetta (Prior & Thorne 2014: 37). Edellä oleva ajatus toteutunee omassa tutkimuksessani, joka liittyy kiinteästi omaan työhöni ja sen kehittämiseen. Keskeisenä tehtävänäni pidin osallistujien kannustamista mahdollisimman vapaaseen itsensä ilmaisemiseen, minkä katsoin parantavan vuorovaikutusta ja keskinäistä luottamusta. Näin toimimalla pyrin edistämään tutkijan ja osallistujien välistä tutkimussuhdetta, jota esimerkiksi Clandinin ja Rosiek (2007: 69–70) sekä Pinnegar ja Daynes (2007: 11) pitävät kerronnallisessa tutkimuksessa tärkeänä. Saamani opettajankoulutus ja työkokemukseni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana ovat antaneet valmiuksia oppilaiden kohtaamiseen, minkä ajattelen olevan eduksi tutkimuksen toteuttamiselle.

Äidinkielen ja kirjallisuuden eri osa-alueet hahmotan kokonaisuudeksi, jossa kirjoittamisella on keskeinen rooli. Pidän kirjoittamista merkitykseltään tärkeänä ja katson sen tehtävien laajenevan yksilöllisestä tekstin tuottamisesta yhteisölliseen

kirjoittamiseen ja yhteiskunnalliseen sekä kulttuuriseen vaikuttamiseen. Perusopetuksesta jatko-opintoihin ja niiden jälkeiseen työelämään siirryttäessä kirjoittamisen taitojen merkitys entisestään korostuu. Kokemukseni mukaan kirjoittamisen opetukseen sisältyy sekä monia mahdollisuuksia että jatkuvia haasteita. Tutkimuksen toteuttaminen pohjautuu työhöni, johon kuuluu näiden mahdollisuuksien pohittaminen ja pyrkimys haasteiden voittamiseen.

Tutkimussuunnitelmaa laatiessani muistui mieleeni pro gradu -tutkielma (Manner & Mertaniemi-Ruopsa 1986), jossa tarkasteltiin 1980-luvun alun lasten kertomakirjallisuuden kerronnan kieltä ja joka osittain toteutettiin yhdessä kirjoittaen. Nyt olen suunnittelemassa tutkimusta, jossa jälleen palaaisin kerrontaan, vaikka näkökulma muodostuisikin toisenlaiseksi. Katson tutkimuksen liittämisen omaan työhöni perustelluksi ratkaisuksi, sillä olen työskennellyt opettajana enimmäkseen yläkoulussa. Äidinkielen opettaminen metsäoppilaitoksessa ja lukiossa avasi käytännössä näkökulmia yhtenäisen koulupolun merkityksellisyyteen ja sai kiinnittämään huomiota valmiuksiin, joita oppilailta edellytetään perusopetuksen jälkeisissä opinnoissa.

Työurani aikana olen toiminut noin kymmenen vuotta Oulun kaupungin opetustoimen alaisessa äidinkielen ja kirjallisuuden ohjaavan opettajan tehtävässä. Nykyisin puhutaan kehittäjäopettajista, joiden tehtäväkuva on aikaisempaa laajempi (Mäki 2015: 15). Äidinkielen opettajain liiton luottamustehtävät ovat avanneet erilaisia näköaloja äidinkielen opetukseen. Kiintoisaa on ollut yhteistyö joidenkin oppimateriaaleja tuottavien tahojen kanssa. Perusopetuksen äidinkielen kirjallisten ja sähköisten oppimateriaalien ideointi ja arviointi sekä erilaiset täydennyskoulutus-tilaisuudet ovat antaneet työhöni uusia virikkeitä ja olleet innostamassa erilaisiin opetuskokeiluihin. Opetussuunnitelmatyö, jota olen ehtinyt tehdä moneen otteeseen, on tarjonnut tilaisuuksia pohtia opetuksen keskeisiä kysymyksiä ja kirjoittaa eri tavoin painottuneita opetussuunnitelmatekstejä.

Työyhteisössäni on ollut mahdollista suuntautua opetuksen kehittämiseen muun muassa opetussuunnitelmatyön ja oppiainerajat ylittävien projektien kautta. Tämän vuoksi kiinnostukseni kohdistuu yhdessä kirjoittamiseen opetusta eheyttävän projektin yhteydessä. Taustalla on käsitykseni siitä, että oppilaiden näkökulman huomioon ottaminen on keskeistä kaikessa opetuksessa. Kehittämistyön voi-kin nähdä jatkuvana ja haastavana prosessina, johon kuuluu omien työtapojen kriittinen tarkastelu, niiden uudistaminen ja arvokkaaksi kokemani ammatillisen yhteistyön tekeminen. Näen tutkimusprosessin omalle oppimiselleni merkityksellisenä, samalla kun se tarjoaa mahdollisuuden syventää omaa oppilaantuntemustani.

Pidän opettajan oman työn tutkimusta tarpeellisena ja tärkeänä, sillä ajattelen sen avaavan uudenlaisia näkökulmia oman toiminnan reflektointiin ja uudistamiseen. Tutkimuskentän tuntemuksen katson olevan hyödyksi enkä liioin pidä opettajan ja tutkijan roolissa toimimista ongelmallisena, mikäli tutkimuksen voi toteuttaa osana arkityötä, niin kuin tässä tutkimuksessa tein.

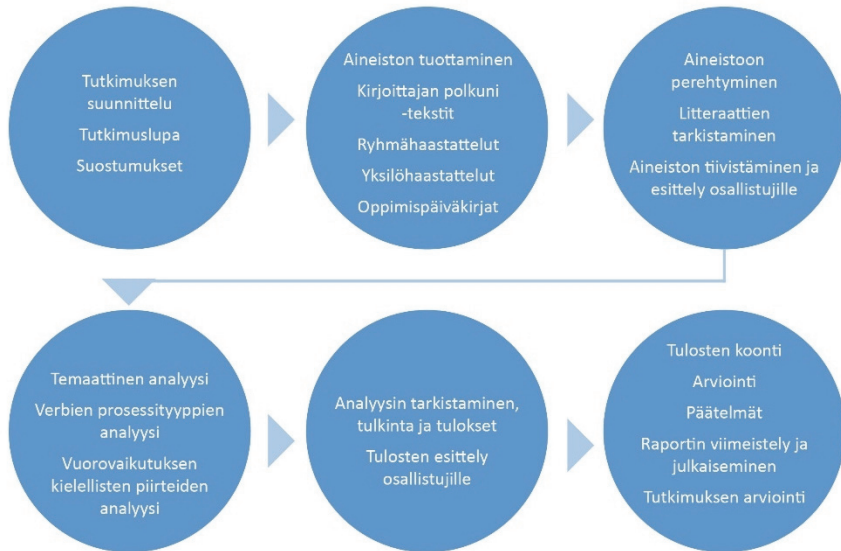
Kerronnallisen lähestymistavan valitseminen tutkimukseen tarkoittaa sitä, että tutkijan omat näkemykset ja asenteet kuuluvat koko tutkimusprosessiin ja näkyvät raportin subjektiivisina painoituksina. Näin ollen tarkoituksena ei ole yleistettävän tiedon esittäminen tai pyrkimys objektiivisen tiedon saavuttamiseen. Kyse on pikemminkin niistä tulkinnoista, joita teen oppilaiden kerronnasta. Oma osuuteni näkyy tehtävänantojeni mukaisessa yhteisesti tuottamassamme vuorovaikutteisessa kerronnassa. Kirjoittamista koskevien kerrottujen kokemusten kuvaileminen ja tulkinta ovat tämän tutkimuksen keskiössä, jotta voitaisiin paremmin ymmärtää, millaisena kirjoittaminen näyttäytyy oppilaiden näkökulmasta ja millaisia merkityksiä he kirjoittamiseen liittävät.

Oma kiinnostukseni oppilaiden kertomia kirjoittamiskokemuksia kohtaan ohjasi tutkimuksen aiheenvalintaa ja tutkimuskysymysten laatimista. Kerronnan kielellisten piirteiden havainnoinnissa näkyy kiinnostukseni kieltä ja sen käyttämistä kohtaan. Kiinnostuksen voi osaltaan katsoa johtuvan suomen kielen opinnoistani ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan työstäni, joihin en olisi hakeutunut ilman tätä kiinnostusta. Tutkimuksen avulla ajattelen saavani oppilaiden kirjoittamista koskevaa tietoa, joka lisää omaa ymmärrystäni ja avaa mahdollisuuksia opetuksen uudistamiseen. Omalta kannaltani voin katsoa tutkimusprosessin olevan osa kokonaisvaltaista ihmisenä kasvamista, jota Goodson ja Gill (2011: 116) pitävät narratiivisen pedagogiikan tavoitteena.

1.5 Tutkimuksen rakenne ja tutkimusprosessin kuvaus

Tutkimusraportti koostuu seitsemästä pääluvusta. Luku 1 on johdanto, jossa esitän tutkimuksen taustan, tavoitteet, tutkimuskysymykset, eettiset sitoumukseni ja tutkijan positioni sekä tutkimuksen rakenteen ja tutkimusprosessin kuvauksen. Luku 2 käsittelee tutkimuksen teoreettis-metodologista taustaa. Luon siinä tutkimustani taustoittavan katsauksen kieleen ja kirjoittamiseen. Lisäksi esittelen kerronnallista tutkimusta, kertomusta ja kerronnallista analyysia avatakseni oman tutkimukseni lähestymistapaa. Tutkimuksen toteuttamisen lähtökohtia tarkastelen luvussa 3 ja aineiston tuottamista luvussa 4. Kuvailen tekemääni aineiston analyysia, sen poh-

jalta saamiani tuloksia ja niiden tulkintaa luvussa 5. Lukuun 6 sisältyy tutkimustulosten koonti, jossa esitän tulokset vastauksina tutkimuskysymyksiin. Luku 7 on pohdinta, jossa tarkastelen tuloksia, arvioin tutkimusta ja esitän tulosten pohjalta tekemiäni päätelmiä. Lisäksi suuntaan katseen työn pohjalta syntyneisiin uusiin kysymyksiin. Tutkimusprosessin pelkistetty kuvaus havainnollistaa pääpiirteissään tutkimuksen etenemistä (ks. Kuvio 1). Yhdessä kirjoittamisen kokeilu toteutettiin kuuden viikon aikana ja sijoittui lähinnä aineiston tuottamisen vaiheeseen.



Kuvio 1. Tutkimusprosessin kuvaus.

2 Teoreettiset ja menetelmälliset lähtökohdat

Tutkimusprosessi alkoi tarkoitukseeni soveltuvien tieteenteoreettisten lähtökohtien kartoittamisella (vrt. Heikkinen ym. 2005). Tärkeäksi tuli metodologiaan liittyvä pohdinta menetelmistä, joiden avulla voisin saada parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiini (vrt. Hirsjärvi 2013: 123–131). Pohdintani tuloksena päädyin siihen, että kerronnallisuus on tutkimukseni lähestymistapa, koska tarkoitukseni on saada selville, mitä oppilaat kertovat kirjoittamiskokemuksistaan. Kasvatustieteeseen tutkimus kiinnittyy siten, että se toteutetaan oppilaslähtöisesti koulun arjessa ja osana omaa opettajan työtäni. Lisäksi hyödynnän tutkimuksessani joitakin kirjoittamisen opetukseen liittyviä näkökulmia.

Kerronnallisen tutkimuksen voi katsoa muodostavan kokonaisvaltaisen kehyksen, jonka tietoteoreettiset ja menetelmälliset lähtökohdat (Spector-Mersel 2010) ovat tutkimukseni kannalta keskeisiä. Koska tarkastelen kielen avulla ilmaistua kerrontaa, tukeudun analyysissäni myös kielellisten piirteiden havainnointiin, mihin tekemäni tulkinnat perustuvat. Tutkimuksen teoreettisen taustan muodostavat valitsemani näkökulmat kieleen, kirjoittamiseen ja kerronnallisuuteen, joita tarkastelen seuraavissa alaluvuissa.

2.1 Kieli dialogisena, sosiaalisena ja kontekstuaalisena toimintana

Esitän seuraavaksi kieltä koskevia näkökulmia, jotka taustoittavat tutkimuksessani lähinnä kerronnan sisällön mutta myös sen rakentumisen tarkastelua. Kielen merkitystä voi lähestyä eri tavoin, ja tässä tutkimuksessa nojaudun kielen dialogisuuden ohella sen sosiaalista ja kontekstuaalista luonnetta korostaviin näkemyksiin systeemis-funktionaalisen kieliteorian pohjalta (esim. Halliday 1994, Halliday & Matthiessen 2004). Kielen vuorovaikutuksellinen luonne korostuu Bahtinin (1986) näkemyksessä, jonka mukaan kaikkea kielenkäyttöä voi pitää luonteeltaan dialogisena. Lähteenmäen (2002: 188) mukaan dialogisuus viittaa käsitykseen kielestä pääasiallisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Ilmauksen merkityksiä ei voi pitää täysin tilannesidonnaisina, vaan kielellistä kanssakäymistä voi luonnehtia kunkin kieliyhteisön vakiinnuttamien sosiaalisten konventioiden ja normien säätelemäksi (Lähteenmäki 2002: 198). Kielenkäytön vuorovaikutuksellista luonnetta ilmentää se, että ilmaisujen avulla reagoidaan edelliseen ilmaukseen ja vastavuoroisesti saadaan aikaan reaktio niiden vastaanottajassa (Lähteenmäki 2009: 65).

Kielen funktionaalissa tarkastelussa keskitytään kielen luomiin merkityksiin ja niiden ilmaisutapoihin (Halliday & Matthiessen 2004: 19). Luukka (2002: 104–

105) avaa systeemisyyden käsitettä osoittamalla kielen muuntuvaksi ja avoimeksi resurssiksi, josta kielenkäyttäjä valitsee tarkoituksenmukaiset ilmaukset systeemin asettamien rajojen mukaisesti. Asiaa selventääkseni esitän Hallidayn (1997) käsityksen kielen ominaisuuksista. Kielen voi katsoa rakentavan kattavasti koko kokemusmaailmamme, kuuluvan kaikkeen vuorovaikutuksemme ja tarjoavan ikään kuin tuhlailleen samalla kertaa useita merkitysvalintoja. Kielen tehtävistä Halliday ja Mattheissen (2004) esittävät, että kielen perustehtäviä ovat ideationaalinen, interpersonaalinen ja tekstuaalinen metafunktio. Ideationaalinen metafunktio viittaa siihen, että kieli jäsentää kokemusta maailmasta. Interpersonaaliseen metafunktiioon sisältyy sekä vuorovaikutus että itseilmaisuus. Tekstuaalinen metafunktio mahdollistaa merkityksen muotoilemisen rakenteeltaan koherentiksi tekstiksi. (Halliday & Mattheissen 2004: 29–31, myös Luukka 2002: 101–103.)

Ymmärrän ideationaalisen metafunktion näkyvän siinä, mitä osallistujat kertovat kirjoittamisen kokemuksistaan. Interpersoonaalista metafunktiota edustaa se, miten osallistujien ja tutkijan sekä osallistujien keskinäinen vuorovaikutus rakentuu. Tekstuaalista metafunktiota edustavat osallistujien tuottamat kirjoittamisen vaiheista kertovat tekstit ja oppimispäiväkirjat. Kielenkäyttöön sosiaalisena toimintana liittyvät kielijärjestelmän tarjoamat erilaiset valinnan mahdollisuudet, joiden avulla voidaan tilanteenmukaisesti luoda merkityksiä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 68).

Viittaan tässä yhteydessä Hallidayn (1999: 7) esittämään merkityspotentiaalın käsitteeseen. Oppiessaan äidinkieltä, oppiessaan lukemaan ja kirjoittamaan, oppiessaan vierasta kieltä ja vaikkapa tieteen tai matematiikan kieltä tai erilaisia tekstilajeja oppijan täytyy rakentaa mielessään kielellinen systeemi. Kieli tai jokin erityinen kielen osa-alue on olemassa mielessä potentiaalina, resursseina, joita ihminen käyttää lukiessaan, kirjoittaessaan, puhuessaan ja kuunnellessaan ja oppiessaan uutta. Kaikkia näitä voi pitää merkityspotentiaalın muotoina, jotka rakentuvat ja toimivat teksteinä. Kielellisen tapahtuman eli tekstin kontekstia voi kutsua tilannekontekstiksi, ja sen taustalla olevan kielellisen systeemin eli merkityspotentiaalın kontekstia kulttuurikontekstiksi.

Avatessaan Hallidayn systeemis-funktionaalista kieliteoriaa Heikkinen (2012) pitää tekstiä sosiaalisen kanssakäymisen lingvistisenä muotona. Se määrittyy jatkuvaksi, prosessinomaiseksi merkitysten kehittymiseksi, jossa merkitykset valitaan mahdollisuuksien muodostamasta merkityspotentiaalista. Tekstin voi katsoa olevan tämän merkityspotentiaalın aktuaalistumista eli semanttisen valinnan prosessi. Tekstit ovat kokonaisia ja kontekstuaalisia, eikä niitä voi tutkia yhteyksistään irrallaan. Tekstin määrittelyssä on olennaista, pitääkö tekstiä konkreettisena muotona

vai korostaako sen abstraktimpaa luonnetta merkityksinä ja tulkitsemisprosesseina. Hallidayn ajatteluun pohjautuva genreajattelu korostaa tekstin molempia puolia eli tuotoksia ja prosesseja. Tuotemaisuutta ja prosessimaisuutta voidaan pitää tekstuaalisuuden eri puolina. (Heikkinen 2012: 65–66.)

Ajattelen Karvosen (1995), Saukkosen (1984) ja Tiililän (2007) tavoin, että kontekstia ei voi kuvata tekstistä irrallaan olevana todellisuutena. Mäntynen (2003: 29) esittää kontekstille kolme ulottuvuutta, joista mikä vain voi olla määrittelyn lähtökohdaksi. Ensinnäkin tekstin intertekstuaalinen konteksti tarkoittaa tekstin suhteita muihin eli aiempiin ja nykyisiin teksteihin. Toiseksi konteksti voi tarkoittaa yhteiskunnallista ja institutionaalista yhteisöä, jossa tekstejä tuotetaan ja jossa niitä luetaan. Kolmanneksi kontekstilla voidaan viitata tilanteeseen kontekstiin eli vuorovaikutuksen osapuolten rooleihin, puheenaiheeseen ja kielelliseen muotoon.

Ymmärrän kontekstin Mäntynen (2003) esittämistä lähtökohdista käsin ja käytän soveltaen Heikkisen (2012) tekstin käsitettä. Pidän tekstejä sekä konkreettisina muotoina, joita edustavat oppilaiden tuottamat suulliset ja kirjalliset tekstit, että semanttisen valinnan prosesseina, joita ei voi tarkastella kontekstistaan eli yhteyksistään irrallisina. Kontekstilla viitataan väljästi vuorovaikutuksen tilaan tai toimintaympäristöön, joka tässä tutkimuksessa on koulu. Aineistona olevia kertomuksia ei voi irrottaa asiayhteydestään, sillä ne ovat syntyneet koulussa tehtävänäntojeni mukaisesti. Merkityspotentiaalin käsitettä voi havainnollistaa niin, että esimerkiksi kirjoittamista oppiessaan oppilas oppii kirjoittamisen käsitteitä. Tämän tutkimuksen yhteydessä oppilaat käyttävät äidinkielen kirjoittamiseen liittyviä käsitteitä, ja esimerkiksi heidän käyttämänsä verbit ovat valintoja merkityspotentiaalista. Luukkaa (2002: 98) mukailen voin todeta, että kieltä tarkastellaan kontekstissaan esiintyvänä merkityksellisinä valintoina, joita osallistujat tekevät kielellistä resurssiaan käyttäen.

Funktionaalissa teoriassa on kyse äidinkielen oppimiseen liittyvistä sosiaalisista prosesseista. Koska kieltä pidetään vuorovaikutuksen muotona, sen oppimisen katsotaan tapahtuvan vuorovaikutuksessa ja mahdollistavan samanaikaisesti kielen ja kulttuurin oppimisen ja siirtymisen sukupolvelta toiselle. (Halliday & Webster 2007: 77–78, 212.) Lapsen äidinkielen oppimiseen viitataan usein omaksumisen käsitteellä, mutta Halliday puhuu mieluummin kielen kehityksestä. (esim. Halliday & Webster 2007: 75). Berman (2004: 10) toteaa lapsen omaksuvan äidinkielen tuloksellisesti lyhyessä ajassa mutta taitavaksi kielenkäyttäjäksi kehittymisen olevan pitkäaikainen prosessi. Luku- ja kirjoitustaitojen oppiminen sekä kirjalliseen kulttuuriin kasvaminen kuuluvat myöhempään kielenkehitykseen ja edellyttävät kielen kaikkien osa-alueiden hallittua opettamista (Pajunen 2012: 4–5).

Ajattelun kehitys riippuu Vygotskin (1982) mukaan sekä kielestä että lapsen sosiokulttuurisesta kokemuksesta. Kielellistä ajattelua voidaan pitää yhteiskunnallis-historiallisena käyttäytymismuotona, jolloin sen sosiaalinen ja yhteiskunnallinen luonne korostuu. Kirjoitetun kielen käsitteellisyttä voi pitää sen oppimisen suurimpana haasteena. (Vygotski 1982: 104, 177.) Tutkimukseni taustaan liittämieni käsityksiä kielen oppimisesta voi pitää keskeisinä sen vuoksi, että tutkimuksessa on kyse oppilaiden kerronnasta kehittyvinä kirjoittajina. Nämä käsitykset ovat tutkimuksen ja opetuksen kannalta varteenotettavia lähtökohtia, koska niissä painottuvat kielen oppimisen pitkäkestoisuus, vuorovaikutteisuus sekä opetuksen ja ohjauksen merkitys.

2.2 Kirjoittaminen

Kirjoittamisen tutkimuksen laaja-alaisuuden vuoksi esitän siitä vain joitakin huomioita, jotka taustoittavat tutkimustani. Prior ja Thorne (2014) toteavat johdonmukaisen ja yhtenäisen kuvan esittämisen kirjoittamisen tutkimuksesta olevan vaikeaa sen moninaisuuden vuoksi. Teoreettisesti kirjoittaminen hahmottuu ajallisessa, kognitiivisessa, sosiaalisessa ja materiaalisessa ympäristössä tapahtuvaksi tilanteiseksi ja välineelliseksi toiminnaksi. Semioottiset ja monitieteiset lähestymistavat tarjoavat erityisen monipuolisen viitekehyksen sekä teoriaan pohjautuvalle että käytännönläheiselle kirjoittamisen tutkimukselle. (Prior & Thorne 2014: 31–33.)

Kirjoittaminen voidaan määritellä kulloisenkin kielen yksiköitä edustavaksi graafisten merkkien järjestelmäksi. Yleiskäsitteenä se viittaa joko visuaaliseen järjestelmään, jolla ei tarkoiteta kuvataidetta, tai puhutusta kielestä eroavaan kielenkäyttötapaan. Kirjoittamista voidaan pitää kuvista lähtöisin olevana ja ainutlaatuisena inhimillisenä saavutuksena. Sekä toisiinsa kytkeytyneinä että erillisinä kirjoitus ja kuvataide edustavat kahta pääasiallista ihmisen kehittämää visuaalista symbolijärjestelmää, joiden avulla ihmiset pystyvät ilmaisemaan itseään ja kommunikoimaan toistensa kanssa. (Schamandt-Besserat & Erard 2008: 7.)

Nykykirjoittaminen näyttää kytkeytyvän kommunikaatioteknologiaan ja suosivan merkkejä ja symboleita, kuten Schamandt-Besserat ja Erard (2008: 20) ennakoivat. Gabrialiin (2008: 31) viitaten voi todeta tärkeän keskustelun edelleen jatkuvan kirjoittamiseen liittyvien teknologioiden ja ylipäättään kaikenlaisen teknologisen kehityksen vaikutuksista ihmisiin ja heidän keskinäiseen kommunikaatioonsa.

Kirjoittamista voidaan tarkastella ja tutkia monenlaisista näkökulmista (esim. Bazerman 2008, Bereiter & Scardamalia 1987, Flower & Hayes 1980, Ivanič 2004,

Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008). Kirjoittamisen tutkimuksen lähimenneisyyteen kuuluvassa kognitiivisessa mallissa, jonka Flower ja Hayes (1980) esittivät, kirjoitusprosessi näyttäytyy suunnittelua, tekstin tuottamista ja muokkaamista sisältävänä, kaikeskantasoisille kirjoittajille samanlaisena kognitiivisena toimintana. Kirjoittaminen nähtiin ei-lineaarisenä ongelmanratkaisuprosessina, josta kehittynyt kirjoittaja selviytyi aloittelijaa paremmin.

Empiiristen tutkimustensa perusteella Bereiter ja Scardamalia (1987: 3–30) kehittivät kaksi mallia, joiden mukaan aloittelevan kirjoittajan ja asiantuntijakirjoittajan kirjoittaminen näyttäytyy erilaisena. Tiedosta kertomisen malli kuvaa aloittelijan kirjoittamisprosessia muistinvaraisten tietojen ja taitojen käyttämisenä ilman ongelmanratkaisua. Tiedon kehittelyn malli edellyttää puolestaan aktiivista uudelleen ajattelemista, asioiden muokkaamista ja ongelmanratkaisukykyä. Keskeistä siinä on, että asiantuntijakirjoittaja reflektoi omaa kirjoittamistaan ja arvioi tekstiään lukijan näkökulmasta.

Kognitiivisen mallin ja tiedosta kertomisen mallin tarkasteleminen osoittaa niiden tuoneen kirjoittamiseen uusia ajatuksia mutta samalla edustavan omaa aikaansa. Jaan näkemyksen, jonka McCutchen, Teske ja Bankston (2008: 464–465) esittävät. Sen mukaan kirjoittaminen sosiaalisena toimintana puuttuu kognitiivisesta mallista ja kirjoittaminen saattaisi hyötyä monitahoisemmista näkökulmista. Kirjoittamisen opetusta ajatellen kapea-alaisena ja riittämättömänä näyttäytyy muistinvaraiseen kirjoittamiseen keskittyvä tiedosta kertomisen malli. Sitä vastoin ajatukset tiedon kehittämisestä, uudelleen ajattelemisesta sekä oman kirjoittamisen reflektoinnista ja lukijan näkökulman huomioon ottamisesta kuuluvat nykyiseen kirjoittamisen opetukseen.

Tarkasteltaessa Ivaničnin (2004: 224–225) kirjoittamiskäsityksiä huomataan, että kirjoittaminen on taitoa, luovuutta, prosessi, tekstilajin tuottamista, sosiaalista toimintaa ja sosiopoliittista toimintaa:

1. Taitokäsityksen mukaan kirjoittaminen on käytännön taitoa ja oikeaoppisten lauseiden ja virkkeiden yksilöllisenä tuottamista, jossa tavoitellaan virheetöntä tekstiä.
2. Kirjoittaminen on luovuutta -käsitys korostaa yksilöllistä luovuutta, jolloin keskeistä on kirjoituksen sisältö ja tyyli.
3. Kirjoittaminen on prosessi -käsityksessä keskitytään kirjoittamisen prosessiin eli suunnitteluun, luonnosteluun ja muokkaamiseen, jolloin tuotokseen ei kiinnitetä huomiota.

4. Kirjoittaminen on tekstilajin tuottamista -käsitys korostaa tekstien tarkoituksen ja kontekstin mukaista kielellistä vaihtelevuutta.
5. Kirjoittaminen on sosiaalista toimintaa -käsitys katsoo kirjoittamisen tietyssä sosiaalisessa tilanteessa tapahtuvaksi tarkoituksenmukaiseksi toiminnaksi.
6. Kirjoittaminen on sosiopoliittista toimintaa -käsitys on lähellä kirjoittamisen sosiaalista näkökulmaa, mutta lisäksi se keskittyy laajempiin kontekstin poliittisiin aspekteihin.

Neljä näkökulmaa kirjoittamiseen ja teksteihin esittää Luukka (2004a: 19–20), joka katsoo niiden tiedostamisen olevan tärkeää, koska ne johtavat erilaisiin opetus- ja arviointikäytänteisiin:

1. Mallioppimiseen perustuva perinteinen kirjoittamisen opetus tavoittelee kirjoitetun kielimuodon hallintaa. Arviointi keskittyy kirjoitetun kielimuodon hallinnan vakiintumiseen, ja hyvä teksti on sujuva ja kieliopillisesti korrekti.
2. Itseilmaisua korostavassa opetuksessa kirjoittaminen on yksilöllinen luova prosessi, jonka tavoitteena on oppilaiden oman äänen herättely, persoonallinen ilmaisutapa ja kirjoittamisen kynnyksen madaltaminen.
3. Kognitiivisen lähestymistavan mukaan kirjoittamista pidetään prosessina, ja sen opetuksen tavoitteena on kirjoittamisen työskentelytapojen oppiminen.
4. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa kirjoittamista pidetään taitona tuottaa eri tilanteisiin ja tavoitteisiin sopivia tekstejä, jolloin kirjoittamistaitojen kehittyminen näkyy tekstitaitojen laajentumisena.

Kirjoittamiskäsityksiä esitellessään Ivanič (2004) ja Luukka (2004a: 20) haastavat opettajia pohtimaan omia kirjoittamisen lähestymistapojaan. Tässä tutkimuksessa pidän kirjoittamisen teoreettisen tarkastelun lähtökohtana näitä toisiaan muistuttavia malleja. Svinhufvudin (2009: 26) mukaan opetusta voi painottaa eri tavoin kaikista Ivaničin esittämistä lähtökohdista käsin. Mikkonen (2010: 199) ei katso käsitysten olevan suoraan sovellettavissa kirjoittamisen opetukseen mutta edustaa näkemystä, jonka mukaan opettajan on syytä tiedostaa oman opetuksensa lähtökohdat. Kirjoittamiskäsityksiä ja niihin pohjautuvia kirjoittamisen opetuksen malleja pohiessaan Svinhufvud (2009: 53) päätyy esittämään eri käsitysten huomioimista ja käsitystapojen yhdistämistä, jolloin päästäisiin kokonaisvaltaiseen kirjoittamiseen ja sen opetukseen.

Omassa kirjoittamisen opetuksessani lähdin alkuaan soveltamaan Linnakylän, Mattisen ja Olkinuoran (1989) esittämää prosessikirjoittamisen mallia, jonka vaihteita ovat Linnan (1994: 35) mukaan muun muassa ideointi, oppilaiden ja opettajan

palaute, tekstin muokkaaminen ja viimeistely. Prosessikirjoittamisen voidaan katsoa muuttaneen kirjoittamisen opetusta (Ranta 2007: 16–18). Vaikutteita opetukseeni olen saanut genrepedagogiikasta, joka Luukan (2004b: 146–147) mukaan pohjaa ajatukseen lukemisen, kirjoittamisen ja kielitiedon yhdistämisestä opetuksessa ja jossa hyödynnetään osin prosessimaisen kirjoittamisen ajatuksia. Työkemukseni karttuessa kiinnostuin siitä, mitä kotimaisella ja ulkomaisella tutkimuksella on annettavanaan kirjoittamisen opetukselle ja sen kehittämislle.

Kirjoittamisen tutkimuksen merkityksestä opetukselle ajattelen samaan tapaan kuin Hyland (2009: 78–79), joka esittää, että vaikka tutkimus ei tarjoa universaaleja ratkaisuja luokkatilanteiden haasteisiin eikä mitään yksinkertaista menetelmää kirjoittamisen opetukseen, niin teoriaa ja tutkimusta voi pitää tärkeänä käytännön opetuksen muokkaajana. Voimme kehittää opetuskäytänteitämme pohtimalla esimerkkejä, miten tutkimus voi edistää kirjoittamisen opetusta. Tutkimukseni kannalta ajatus oman opetuksen kehittämisestä tarjoaa tärkeän näkökulman ja haasteen.

Kirjoittamista tarkastellessaan Prior ja Lunsford (2008: 92) viittaavat tutkimuksiin, joissa tavoitellaan muun muassa ymmärrystä siitä, miten kirjoittaminen vaikuttaa ihmisen yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin kehittymiseen. Pidän kysymystä mielenkiintoisena mutta en keskity tutkimuksessani kirjoittamisen vaikutusten tarkasteluun. Luukan (2004a: 15) tavoin näen kirjoittamisen pelkän yksilötaidon sijaan sosiaalisena, yhteisöllisenä ja kulttuurisena taitona. Näin ollen tutkimukseeni kuuluu vuorovaikutteisen yhdessä kirjoittamisen kokeilu, jossa tekstiä tuotetaan pääasiallisesti oppilaiden muodostamissa pienryhmissä.

Tutkimuksen toteuttaminen kumpuaa tavoitteesta kehittää omaa opetustani. Nykykäsitykseni kirjoittamisesta on lähellä kokonaisvaltaisen kirjoittamisen mallia. Yhdessä kirjoittamisen kokeilu perustuu käytännönläheiseen tulkintaan eri kirjoittamiskäsitysten joustavasta yhdistämisestä, niin että kirjoitusprosessissa painottuu yhteisöllinen kirjoittaminen yksilöllisen tekstin tuottamisen sijaan. Yhdessä kirjoittamiseen yhdistyy myös lukeminen projektin alkuvaiheessa tietojen hankinnan yhteydessä ja kirjoittamisen aikana, jolloin luetaan toisten tekstejä. Kirjoitusprosessiin kuuluu niin ikään suunnittelua, tekstin tuottamista ja muokkaamista, mutta siinä tavoitellaan myös uudelleen ajattelua ja tekstin monipuolista arvioimista. Katson Kauppisen, Pentikäisen, Hankalan, Kuljun, Harjusen ja Routarinteen (2015: 160–161) tavoin kirjoittamisen taitojen kuuluvan nyky-yhteiskunnan vaatimiin kansalaistaitoihin, jolloin kirjoittamisen eri funktiot on otettava huomioon oppilaan kirjoitusprosessin tukemisessa.

Kirjoittaminen hahmottuu tutkimuksessani Boscolon (2008: 293–294) esittämistä ulottuvuuksista käsin, jotka ovat toisiinsa yhdistyvinä jatkuvuus, kompleksisuus ja sosiaalisuus. Jatkuvuus viittaa kirjoittamisen taidon oppimiseen jo ennen kouluikää ja taidon kehittymiseen vaiheittain, jotka ovat eri kielissä ja kulttuureissa samankaltaisia. Kompleksisuus viittaa kirjoittamisen monimutkaisuuteen, sillä kirjoittamiseen vaikuttavat vaativien kognitiivisten ja lingvististen prosessien ohella myös kirjoittajan motivaatioon liittyvät tekijät, esimerkiksi hänen kiinnostuksensa aihetta kohtaan ja käsityksensä omasta osaamisestaan. Sosiaalisuuteen kuuluvat vuorovaikutus ja oppilaiden yhteistyö, niin että kirjoittamista ei pidetä yksinäisenä suorittamisena vaan yhteisenä mielekkäänä ja merkityksellisenä toimintana.

Tutkimukseni kannalta kiintoisana kehyksenä näyttäytyy Makkonen-Craigin (2011) esittämä äidinkielen kirjoittamisen taitojen erittely, mihin peilaan osallistujien ilmaisemia kirjoittamisen tulevaisuudennäkymiä. Hänen mukaansa kirjoittamisen taidot voitaisiin nähdä toisiinsa kytkeytyneinä 1. kirjoittajan kompetensseina, joita ovat motorinen ja visuaalinen sekä kieliopillinen kompetenssi, ja 2. diskurssi-kompetensseina, joita ovat kognitiivinen kompetenssi, tekstuaalinen kompetenssi, tekstilajikompetenssi ja sosiaalinen kompetenssi. Motoriseen ja visuaaliseen kompetenssiin kuuluvat esimerkiksi käsialan luettavuus, tekstin siisteys ja näppäily- ja tekstinkäsittelytaidot. Kieliopillinen kompetenssi sisältää sanaston ja rakenteet sekä oikeinkirjoituksen ja välimerkkien tuntemuksen. Kognitiivinen kompetenssi merkitsee kykyä keksiä ja esittää ideoita, kykyä nähdä yhteyksiä ideoiden välillä sekä kykyä muokata tietopohjaa. Tekstuaalinen kompetenssi tarkoittaa muun muassa kykyä laatia sidosteinen ja koherentti tekstikokonaisuus. Tekstilajikompetenssiin kuuluvat muun muassa tekstilajien tuntemus ja tekstilajitietoisuus. Sosiaalinen kompetenssi viittaa puolestaan kykyyn viestiä ja toimia tehokkaasti kulloisenkin yhteisön ja kulttuurin tilanteissa. (Ks. Makkonen-Craig 2011: 75, 77.)

Suomessa koulukirjoittamisen tutkimukselta on odotettu sovellettavuutta opetuksen kehittämisen näkökulmasta, mutta nykyisin pyritään erilaisten tutkimusellisten näkökulmien yhdistämiseen (Juvonen 2011: 54–55). Yläkoululaisten kirjoittamista ovat tutkineet esimerkiksi Karjalainen (2008), Luukka, Pöyhönen, Taalas, Tarnanen & Keränen (2008), Murtorinne (2005) ja Säaskilahti (2011). Tekstien rakentaminen haasteineen on Karjalaisen (2008) tutkimuksen keskiössä. Koulun käytänteiden uudistaminen nähdään tärkeäksi Luukan, Pöyhösen, Taalaksen, Tarnasen ja Keräsen (2008) tutkimuksessa, jossa korostuu vapaa-ajan ja koulun välisen eron kaventaminen. Murtorinteen (2005) väitöstutkimus keskittyy yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamisprosessiin. Säaskilahden (2011) tarkastelu kohdistuu yhdeksäsluok-

kalaisten kirjoittamiseen liittyviin argumentointitaitoihin. Aikaisemman tutkimuksen voi katsoa avaavan tärkeitä kirjoittamisen osaamiseen liittyviä näkökulmia. Oma tutkimukseni ei käsittele osaamista eikä oppimistuloksia ja poikkeaa myös lähestymistavaltaan aiemmin tehdyistä tutkimuksista. Murtorinteen tutkimus on oman työni kannalta tärkeä tutkivan opettajan toteuttama tutkimus, jonka tavoitteena on löytää välineitä sekä oppilaiden kirjoittamisen että kirjoittamisen opetuksen kehittämiseksi.

Kotimaisen ja ulkomaisen tutkimuksen yhtymäkohtia on löydettävissä runsaastikin. Yhteiseltä näyttää esimerkiksi ajatus kirjoitustaidon tärkeydestä ja siitä, että tietoa yläkouluikäisten kirjoittamisesta tarvitaan. Christie ja Derewianka (2010) toteavat kirjoittamisen arvostuksen perustuvan hyvän kirjoitustaidon mukanaan tuomaan henkilökohtaiseen, ammatilliseen, poliittiseen ja yhteisölliseen hyötyyn. Klassen (2002) tarkastelee kuuttatoista tutkimusta, jotka käsittelevät varhaisnuorten uskomuksia minäpystyvyydestään ja niiden roolia heidän kirjoittamisessaan. Stevens (2003) tutkimus keskittyy amerikkalaisten oppilaiden ryhmässä lukemiseen ja kirjoittamiseen, ja Jones (2014) puolestaan tarkastelee englantilaisten varhaisnuorten kirjoittamiskokemuksia.

Nykytutkimuksen voi katsoa noudattelevan Boscolon (2008: 305–306) esittämiä ajatuksia ja haastavan kirjoittamisen opetukseen liittyvien perinteisten käsitysten lisäksi myös monien opettajien uskomuksia kirjoittamisesta akateemisena ja perimmältään yksilöllisenä taitona. Tutkimuksen haasteena on, miten auttaa opettajia herättämään lapsissa luottamusta kirjoittamista kohtaan ja/tai muuttamaan heidän uskomuksiaan siitä. Oman tutkimukseni oppilaslähtöisyyden voisi ajatella avaavan edellä mainittuun kysymykseen joitakin näkökulmia. Mathers, Benson ja Newton (2006: 296) osoittavat opettajien esittämien myönteisten tai kielteisten kommenttien vaikuttavan oppilaiden käsityksiin omasta kirjoittamisestaan. Zumbrunn, Marrs ja Mewborn (2016: 363) toteavat oppilaiden enimmäkseen pitävän omaa kirjoittamistaan koskevan palautteen saamisesta, koska se auttaa heitä parantamaan kirjoittamisen taitojaan tai tunnistamaan kirjoittamiseensa liittyviä virheitä. Ajattelen oppilaiden kertomien kirjoittamiskokemusten tarkastelun voivan avata näkökulmia myös palautteen saamiseen.

Opetuksen käytänteiden muuttamisen puolesta puhuvat aiemmin mainitsemiä tutkijoiden ohella monet muutkin tutkijat. Sweeny (2010) sekä Lacina ja Collins Block (2012) esittävät uusissa mediaympäristöissä tarvittavien luku- ja kirjoitustaitojen yhdistämistä kirjoittamisen opetukseen. Andersson (2011: 41–66) pitää tarpeellisena lasten ja nuorten kirjoitus- ja puhetaiposten sekä niihin liittyvien kokemusten tutkimista ja niiden integroimista koulun vakiintuneisiin toimintoihin.

Sweeny (2010: 129) näkee integroinnin merkitsevän digisukupolvelle tarkoituksenmukaisempaa ja houkuttelevampaa kirjoittamista. Yhtä lailla korealaisessa tutkimuksessa ehdotetaan oppilaita kiinnostavien materiaalien käyttöä vapaa-ajan ja koulun tekstikäytänteiden yhdistämiseksi (Yi Y 2008: 678). Kallionpää (2017) tarkastelee uusien mediakirjoitustaitojen opetuksen tavoitteellista kehittämistä luki-ossa osana osallisuuden kulttuuria. Mediakirjoitustaitojen kehittämistä koskevat kysymykset eivät kuulu tutkimuksen aihepiiriin, vaikka pidänkin niiden tutkimusta tarpeellisena myös perusopetuksen kontekstissa.

Fiktiivisten tekstien ylivallan sijaan Andrews ja Smith (2011: 21) tuovat esiin dokumentaaristen tekstien kirjoittamisen luovaa ulottuvuutta, ja tähän ajatukseen on helppo yhtyä. Tutkimuksen aikana toteutetussa yhdessä kirjoittamisen kokeilussa yhdistyi sekä fiktion että faktan kirjoittaminen, jolloin alakoulun ja yläkoulun kirjoittamisen välistä kynnystä pyrittiin madaltamaan. Åkerfeldt (2014: 189) tarkastelee tietokoneella kirjoittamisen vaikutuksia oppilaiden kirjoitusprosessiin ja toteaa kynää ja paperia käyttävien oppilaiden mahdollisuudet tekstin muokkaamiseen ja muotoilemiseen rajoittuneiksi. Bernicot, Goumi, Bert-Erboul ja Volckaert-Legier (2014: 571) näkevät tekstiviestien kirjoittamisen lisämahdollisuudeksi harjoitella kirjoittamista sen sijaan, että kannettaisiin huolta niiden kielteisestä vaikutuksesta nuorten kirjoittamiseen.

Yli kahteentuhanteen alakouluikäisten kirjoitelmaan pohjautuvassa tutkimuksessaan Pajunen (2012) toteaa kirjoitelmien pituuden kasvavan ja tason kehittyvän iän myötä. Sanapituuden kasvu osoittaa siirtymistä puhutusta kielestä kohti kirjoitettua kielimuotoa. Kerronnan kehittyminen näkyy esimerkiksi siirtyminä asiaintilojen kuvaamisesta kohti niiden arvioimista. Toisaalta on havaittavissa, että vaikka leksikaalinen variaatio ja syntaktinen kompleksisuus lisääntyvät, niin suorat lainaukset ovat vallitsevia koko alakoulun ajan. Lasten ja aikuisten vuorovaikutuksella on Pajunen (2012: 27–28) mukaan tärkeä rooli kielen ja sen osa-alueiden oppimisessa, sen sijaan että kielenkehityksen katsottaisiin olevan yhteydessä ainoastaan kielikyvyn synnynnäisyyteen tai lapsen kehitykseen. Lukemiseen liittyviä samansuuntaisia näkemyksiä esittää Fletcher (2015: 10) korostaessaan vanhempien ja opettajien roolia 11–13 -vuotiaiden lukemisen motivoinnissa.

Koulukontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessa hyödynnän monin paikoin Bazermanin (2008) teosta, jossa kirjoittamista tarkastellaan sekä yksilöllisenä että sosiaalisena toimintana ja käsitellään sen opetusta eri kouluasteilla. Oman työni kannalta tärkeitä ovat yläkoulun ohella alakoulun kirjoittamiseen liittyvät kysymykset. Tutkimuksen keskiössä on oppilaiden kerronta, jonka ajattelen tuottavan

tietoa heidän kirjoittamiskokemuksistaan sekä heidän suhtautumisestaan koulukirjoittamiseen ja siinä kehittymiseen. Palautteen saaminen ja antaminen kuuluu niin ikään tutkimukseni aihepiiriin samoin kuin oppilaiden kirjoittamistaustan tarkasteleminen heidän oman kerrontansa perusteella.

Aiemmasta tutkimuksesta poiketen nostan tutkimuksessani esiin entuudestaan vähäiselle huomiolle jääneen näkökulman eli sen, mitä kirjoittaminen oppilaille merkitsee. Tein tutkimusprosessin alussa ja sen aikana useita eri hakusanoihin perustuvia tiedonhakuja perehtyäkseni aihepiiristä tehtyyn aiempaan tutkimukseen. Hakujen perusteella näytti siltä, että yläkoulun oppilaiden kirjoittamiskokemuksia ei olisi aiemmin tutkittu kerronnallisen lähestymistavan avulla, mikä lisäsi kiinnostustani sen käyttämiseen. Oma tutkimukseni sijoittuu empiirisen tutkimuksen kenttään, koska se kiinnittyy koulun arjessa toteuttamaani kirjoittamisen opetukseen. Katson tutkimukseni oppilaslähtöisen lähestymistavan voivan omalta osaltaan edistää osallisuuden kulttuuria, koska oppilaiden omat äänet ovat sen keskiössä.

2.3 Kerronnallisuus

Tässä luvussa esitän tutkimukseni kerronnallisia lähtökohtia. Ensiksi luon katsauksen kerronnalliseen tutkimukseen ja sen jälkeen avaan kertomuksen käsitettä. Lisäksi esittelen kerronnallista analyysia tutkimukseni menetelmällisenä lähtökohdana.

2.3.1 Kerronnallinen tutkimus

Kerronnallisen tutkimuksen kentän hahmottamiseksi lähdin aluksi liikkeelle Brunerin (1986: 13) tavasta erottaa toisistaan paradigmaattinen ja narratiivinen ajattelu. Paradigmaattinen tapa edustaa loogis-tieteellistä mallia, ja narratiivinen tapa käsittelee inhimillisiä tarkoituksia ja toimintoja. Kaasila (2008: 42) kiteyttää paradigmaattisen ajattelutavan ihanteeksi formaalin, matemaattisen selitysjärjestelmän hypoteeseineen, loogisine argumentteineen ja todistuksineen. Samalla hän osoittaa narratiivisen tiedon ilmentävän ihmisen toiminnan erityisiä tai ainutkertaisia piirteitä. Omassa tutkimuksessani on kyse jälkimmäisestä eli narratiivisesta tiedosta.

Kerronnallisen tutkimuksen laajentumisen eri tieteenaloille voi katsoa viittaavan sen käyttökelpoisuuteen mutta toisaalta osoittavan tarpeen pohtia kertomuksen rajoja (Hyvärinen 2007) ja etsiä tämän tutkimuksen ydintä (Spector-Mersel 2010). Kerronnallisen tutkimuksen tuloa sosiaalitieteisiin luonnehdittiin yleisesti kerron-

nalliseksi käännteeksi. Hyvärinen (2012a: 11, 24, 2010b) tarkastelee aihetta monitahoisemmin ja korostaa viimeaikaisen kokemuksellisen käänteen painoarvoa kehoittaessaan tutkijoita uusien tarinoiden kertomiseen uudentlaisista näkökulmista.

Hahmotan kerronnallisen tutkimuksen Spector-Merselin (2010: 204–206) tavoin paradigmaksi, johon kuuluu kuusi ulottuvuutta: ontologia, epistemologia, metodologia, tutkimuksen tarkoitus, tutkijan asema ja osallistujan asema. Spector-Mersel ei halua eristää kerronnallista tutkimusta muusta laadullisesta tutkimuksesta vaan näkee siinä sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia muiden tulkinnallisten paradigmojen kanssa. Samaan tapaan Pinnegar ja Daynes (2007: 5) paikantavat sen laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Spector-Mersel (2010) toteaa kerronnallisen tutkimuksen tukeutuvan ontologisesti konstruktivistiseen paradigmaan ja poststrukturalistiseen paradigmaan, minkä mukaan sosiaalinen todellisuus ymmärretään rakentuvaksi, joustavaksi ja moninaiseksi. Erityistä on ajatus inhimillisen toiminnan kerrotusta, kokonaisvaltaisesta luonteesta sekä elämän ja kerronnan välisestä molemminpuolisesta suhteesta. (Spector-Mersel 2010: 211.) Ontologisesti ajattelen kerronnallisuuden viittaavan tietämisen tapaan ja ajatukseen todellisuuden kerronnallisesta luonteesta.

Kerronnallisuus lähtee epistemologisestikin konstruktivistisista oletuksista, joiden mukaan ymmärrämme itsemme ja maailmamme subjektiivisten ja kulttuurisidonnaisten tulkintojen kautta. Todellisuutta muokataan ja tulkitaan kerronnallisessa tutkimuksessa kertomusten avulla. Kertojan tiedostamien ja tiedostamattomien valintojen tuloksena syntynyt kertomus on tilanteisesti sidoksissa niihin olosuhteisiin, joissa se tuotetaan. (Spector-Mersel 2010: 212.) Menetelmällisesti voidaan lähteä aineistoista, jotka ovat kerättyjä tai tuotettuja kertomuksia ja joita tarkastellaan holistisesti eli moniulotteisen linssin läpi. Kertomus nähdään kokonaisuutena, ja huomiota kiinnitetään sen muotoon ja sisältöön eri konteksteissa. (Spector-Mersel 2010: 214.) Kyse on Riessmanin (2008: 105) mukaan kertomusten tuottamisesta ja vastaanottamisesta erilaisissa konteksteissa.

Kerronnallisuus on tutkimukseni ontologinen, epistemologinen ja metodologinen kehys, mikä näkyy tutkimuskohteen valinnassa, aineiston tuottamisessa ja menetelmän valinnassa. Ontologisenä oletuksenani tässä tutkimuksessa on, että kirjoittamista koskeva todellisuus hahmottuu luonteeltaan kerronnallisena. Näin ollen tutkittavana kohteena on kirjoittaminen osallistujien kertomana. Hahmotan kerronnallisuuden liittyvän tietämiseen, kun osallistujat ilmaisevat kertomisen avulla kirjoittamiseen liittämiään merkityksiä. Kertomisen ajattelen lisäävän oppilaiden ymmärrystä kirjoittamisestaan ja antavan tutkijalle mahdollisuuden lisätä omaa ymmärtämystään heidän kirjoittamisestaan.

Epistemologiaan liittyy oletus siitä, että osallistujien kanssa yhdessä tuotettu kerronnallinen aineisto mahdollistaa erilaisten tulkintojen tekemisen heidän kirjoittamistaan koskevan tiedon lisäämiseksi. Menetelmällisenä valintana on kerronnallinen tutkimus, sillä ajattelen tuotettujen aineistojen huolellisella kuuntelemisella, lukemisella ja tulkitsemisella voivani päästä lähelle oppilaiden omaa, kirjoittamista koskevaa kokemusmaailmaa ymmärtääkseni heidän kirjoittamiskokemuksiaan. Strianon (2012: 149) mukaan kertomusten kautta on mahdollista konstruoida tai rekonstruoida henkilökohtaisten, ammatillisten tai kulttuuristen kokemusten ohella myös oppimiskokemuksia. Tämä näkökulma on tärkeä koulun arkeen sijoittuvaa tutkimustani ajatellen.

Kerronnallisen tutkimuksen tarkoituksena on ilmiöiden ymmärtäminen. Tutkija on osa tutkittavaa ilmiötä esimerkiksi niin, että kertomus tuotetaan tutkijan käyttöön, eikä sitä ollut aiemmin olemassa. Kertojaa ei pidetä informanttina vaan aktiivisena toimijana ja erottamattomana osana tutkittavaa ilmiötä. Tärkeää on, että kertojien äänet pääsevät kuuluviin pääasiassa suorien lainausten avulla, vaikka tutkija toimiikin omista lähtökohdistaan käsin. (Spector-Mersel 2010: 216–218.) Aiemmin kerronnan sisältöön ja rakenteeseen keskittyneen tarkastelun ohella nykyisin suuntaudutaan myös kerronnan prosesseihin ja kontekstiin (esim. Gubrium & Holstein 2008, Riessman 2008, Striano 2012). Tällaista lähestymistapaa edustavat meillä esimerkiksi tutkimukset, joissa tarkastellaan lasten kerrontaa päiväkotitarjessa (Puroila ym. 2012) tai musiikkiluokkalaisten kertomuksia koulussa toteutetussa konserttiprojektissa (Pääkkönen 2013).

Kerronnallisen tutkimuksen piirissä nähdään yleisesti, että kerronnan konteksti on tärkeä ottaa huomioon (Phoenix 2013: 73). Kertomusten tilanteisen ja vuorovaihteisen kontekstin ohella Bamberg (2012: 122) kiinnittää huomiota kertomusten funktioihin. Teen tutkimuksessani havaintoja kertomusten tilanteisuudesta, kontekstista ja siitä, mihin tarkoitukseen kertojat kertomuksiaan käyttävät. Kun päädyin kerronnalliseen tutkimukseen, joka sisältää yhden tutkimustapauksen, tiedostin sen, että aihepiiriä olisi voinut lähestyä muidenkin laadullisten menetelmien avulla. Kerronnallisen tutkimusotteen puolesta puhui kuitenkin voimakas haluni ymmärtää ilmiötä, nähdä osallistujat aktiivisina toimijoina ja tuottaa heidän kanssaan yhteistä kertomusta. Tulkinnessani otan huomioon kerronnan tilannesidonnaisuuden ja teen havaintoja koulun kontekstin vaikutuksesta osallistujien kerrontaan. Gubriumia ja Holsteinia (2009: xviii) mukaillen voi todeta kerronnallisen todellisuutemme muodostuvan kerronnasta ja kerronnallisesta ympäristöstä.

Selvyyden vuoksi Hyvärinen (2006: 1) puhuu narratiivisen tutkimuksen sijaan kerronnallisuuden tai kertomuksen tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa teen samoin, mutta esimerkiksi joihinkin narratiivista oppimista käsitteleviin lähteisiin viitatessani käytän alkuperäislähteen mukaista ilmaisua. Hyvärinen (2006) osoittaa kertomusten tutkimisen perusteiksi menneisyyden ymmärtämisen ja tulevaisuuteen suuntautumisen kertomusten kautta sekä ihmisten identiteettien rakentumisen kertomuksina. Kun kertomus on ajallisuuden hahmottamisen tärkein keino, niin kertomisen voi nähdä sosiaalisena kommunikaationa, jonka avulla jaetaan ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia, synnytetään luottamusta ja ylläpidetään ryhmiä.

Toisinaan kertomusten saatetaan katsoa avaavan pääsyn ihmisen subjektiiviseen kokemukseen ja sisäiseen maailmaan, ja tällöin voi unohtua, että kertominen on aina kulttuurisesti jäsentynyttä (Hyvärinen 2006: 3). Pidän edellä olevaa muistutusta tärkeänä sen vuoksi, että kertomisen kulttuurisidonnaisuus ei pääsisi hämärtymään. Kerronnallisuus viittaa Heikkisen (2010: 143) mukaan tutkimuksen lähestymistapaan, jossa huomio kiinnittyy kertomuksiin sekä tiedon välittäjänä että rakentajana, mikä tarkoittaa, että kertomukset ovat tutkimusmateriaalia tai tutkimus tuottaa kertomuksen maailmasta. Ary, Jacobs ja Sorensen (2010: 471) edellyttävät kerronnallisen tutkimuksen tekijältä kuuntelemista, raportoimista, tulkitsemista samoin kuin oman roolinsa tunnistamista tutkimusprosessissa.

Tutkimukseni kerronnallisuus näkyy niissä valinnoissa, joita olen tehnyt koko tutkimusprosessin ajan. Alkuvaiheessa se näkyi rajauksena, että halusin koota osallistujien kertomuksia kirjoittamisesta. Tutkijan osuus näkyy kaikkien aineistojen tehtävänannossa, haastattelukysymyksissä ja osallistujien kanssa osin yhteisesti tuottamassamme kerronnassa. Raportissa kerronnallisuus näkyy siinä, että tekemäni analyysin kautta tuotan aineistosta uutta kertomusta. Lukija puolestaan tuottaa tekstin vastaanottajana mieleessään omaa kertomustaan.

Tutkimuksessani on tapaustutkimuksen piirteitä, joissa korostuvat tärkeinä pitämäni eettiset näkökohdat. Tapaustutkimusta voi luonnehtia kokonaisvaltaiseksi ja systemaattiseksi kuvaukseksi ilmiön laadusta. Lähtökohtana on yksilön kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta. (Syrjälä & Numminen 1988: 8–9.) Tutkimustapauksena tässä tutkimuksessa on oppiaineita yhdistävä Siirtolaisuusprojekti ja siihen liittyvä yhdessä kirjoittamisen kokeilu. Toimintatutkimuksen piirteitä (esim. Altrichter 1993, Heikkinen 2006, Schratz 1993) on tämän tutkimuksen taustalla, sillä lähtöajatuksena on toiminnan muuttaminen paremmaksi. Altrichter (1993: 40) pitää toimintatutkimusta eri menetelmien yhdistämistapana, jossa osallistujat kertovat toiminnastaan, arvioivat ja kehittävät sitä. Heikkinen (2006: 16–17, 19–20) katsoo toimintatutkimuksen olevan yleensä

ajallisesti rajattu tutkimus- ja kehittämisprojekti, jonka kohteena on vuorovaikutukseen perustuva sosiaalinen toiminta ja johon kuuluu uusien toimintatapojen suunnittelu ja kokeilu. Schratz (1993: 57) toteaa saavutettujen tutkimustulosten riippuvan tutkimusprosessiin osallistuvien vuorovaikutuksesta.

Toiminnan kehittämiseen pyritään toimintatutkimuksessa reflektiivisen ajattelun avulla, jolla tarkoitetaan sitä, että tarkastellessaan etäältä omia ajatuksiaan, kokemuksiaan ja omaa itseään ihminen näkee toimintansa ja ajattelunsa uudessa valossa (Heikkinen 2006: 33–34). Kerronnallista tutkimusta ja toimintatutkimusta yhdistää niihin sisältyvä ja niiden kautta tapahtuva toiminta ja muutos, joiden huolellinen tulkinta on tutkijan tehtävä (Pushor & Clandinin 2009: 299). Omassa tutkimuksessani ei ole kyse toimintatutkimuksen mallin mukaisesta toteutuksesta vaan siitä, että opettajana tutkin omaa työtäni sen kehittämiseksi. Keskeistä on, millaisia päätelmiä kykenen tekemään oppilaitteni kerronnan perusteella kirjoittamisen opetuksen käytänteiden uudistamiseksi.

2.3.2 Kertomus

Kertomuksen rajaamista tarvitaan Hyvärinen (2007: 137) mukaan tutkimuksen selkeyden takia. Hyvärinen (2010a: 91) pitää kertomuksen rajaamista aineistolähtöisessä analyysissä tarpeellisenä kertomuksen tai sen eri lajien tunnistamiseksi. Labov ja Waletzky (1967) esittivät suullisen kertomuksen rakenteellisen mallin, johon kuuluvat tiivistelmä, orientaatio, mutkistuva toiminta, arviointi, lopputulos ja kooda eli päätäntä. Hyvärinen (2010a: 94–95) pitää edellä mainittua mallia tiukan rakennemallin sijaan lähinnä funktionaalisenä mallina ja katsoo sen aloittaneen aineistolähtöisen analyysin sosiaalitieteiden alalla. Kertomukselle on ominaista kerrottavuus (Labov 2006: 38, 2010: 7), joka viittaa tapahtumien yllättävyyteen ja on tilanteista (Hyvärinen 2010a: 95). Kerrottavuuden kulttuurisidonnaisuutta kuvastaa esimerkiksi se, että jossakin kontekstissa suhteellisen onnistuneesti kerrotun tarinan toistaminen saattaa olla toisessa kulttuurisessa yhteydessä täysin sopimatonta (Horsdal 2012: 31).

Sosiaalitieteissä kertomuksen ja tarinan (Riessman 2008: 3) välillä ei nähdä useinkaan käsitteellistä eroa vaan käytetään kulloinkin kielellisesti sopivampaa ilmausta. Kirjallisuustieteessä tarina puolestaan viittaa kertomuksen ilmaisemaan tapahtumakulkuun, minkä vuoksi samasta tarinasta voi suullisesti tai kirjallisesti tuottaa toisistaan poikkeavia kertomuksia. Kertomuksilla on aina jokin esittämisen tapa ja järjestys, ja ilmeisesti niiden edellytetään sisältävän vähintään kaksi tapahtumaa sen muutoksen vuoksi, josta kertomuksista puhuttaessa ollaan kiinnostuneita

maailman kokemisen ohella. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009: 189–190.) Tutkimuksessani teen kirjallisuustieteen perinteen mukaisesti eron kertomuksen ja tarinan välille. Tarina viittaa tässä yhteydessä oppilaiden projektissa laatimiin faktaa ja fiktiota yhdistäviin teksteihin, jotka nimettiin Siirtolaisen tarinoiksi.

Kertomukset ovat kerronnan tai kerronnallisen ajattelun tuotteita (Polkinghorne 2015: 156). Gubrium ja Holstein (2008: 241) eivät tee tarkkaa raja kertomuksen ja kerronnan prosessin välille. Tutkimuksessani käytän kertomuksen ja kerronnan käsitteitä rinnakkain, jolloin kertomus viittaa lähinnä kerronnan prosessissa syntyneeseen tuotokseen. Lisäksi otan huomioon kerronnan kontekstuaalisia piirteitä (vrt. Gubrium & Holstein 2008: 249–251). Hermanin prototyypin kertomuksen mallia Hyvärinen (2010a: 92) pitää käyttökelpoisena. Hänen mukaansa ei ole niinkään tärkeää tarkastella kertomuksen ja ei-kertomuksen välistä eroa vaan kiinnittää huomiota siihen, miten paljon tai ohuesti kerronnallinen aineisto on.

Tyypillisen, prototyypin kertomuksen Herman (2009: 9, 14–15) toteaa rakentuvan neljästä elementistä, joita ovat tilanteisuus, tapahtumien kulku, maailmojen luominen ja kokemuksellisuus. Tilanteisuus merkitsee analyysissä kertomuksen vuorovaikutuksen ja kontekstin huomioon ottamista. Tapahtumien kulku viittaa tapahtumien liittymiseen toisiinsa ajallisesti, vaikka kertomus ei etenisiäkään kronologisesti. Maailmojen luominen tarkoittaa tapahtumia, jotka häiritsevät tai tuovat epätasapainoa kertomusten maailmaan. Mukana on inhimillisiä toimijoita, vaikka maailma esitetään esimerkiksi todellisena tai fiktiivisenä, realistisena tai mielikuvituksellisena, muistettuna tai haaveiltuna. Kokemuksellisuus viittaa siihen, että kertomus välittää jonkun tietoisuuden kautta, millaista oli elää epäjärjestyksen läpi.

Kertomusta pitää tilanteisena, tietyssä vuorovaikutuksessa ja kontekstissa syntyneenä myös Riessman (1993), joka katsoo, että yksilöt ja ryhmät rakentavat identiteettiään kerronnan avulla (Riessman 2008: 8). Narratiivin määrittelyssään Yrjänäinen ja Ropo (2013: 23–24) esittävät narratiivin olevan merkityksiä yhteen liittävä konstruktio, jolle on olennaista merkitysten kielentäminen. Tässä tutkimuksessa kertomusten muodostaminen tarkoittaa oppilaiden omien kertomusten tuottamista ja sitä, että näiden kertomusten avulla annetaan merkityksiä arkipäivän koulutyöhön kuuluvalle kirjoittamiselle. Kun tutkija ja osallistujat tuottavat vuorovaikuttaisesti kertomusta yläkoulun arjessa, kyseessä on tilanteinen ja koulun kontekstiin liittyvä merkityksiä muodostava prosessi.

Suurten elämäntarinoiden sijaan kerronnallinen aineisto voi koostua arjen pienistä kertomuksista (Georgakopoulou 2007: 2, 147) tai episodeista (Freeman 2015: 27, Herman 2009: 131–132), jotka ovat osa laajempaa kertomusta ja joiden avulla voidaan suunnata katse kertomishetkeä edeltäviin tai sitä seuraaviin tapahtumiin.

Omassa tutkimuksessani kyse on nimenomaan arjen pienistä kertomuksista tai episodeista. Ajattelen, että pienenkin yksittäisen tapahtuman kertominen voi olla oppilaalle merkityksellistä jossakin tietyssä tilanteessa. Tutkimuksen yhteydessä se voi olla tärkeä osa hänen muodostaessaan laajempaa, omia kirjoittamiskokemuksiinsa kuvaavaa kertomustaan. Osallistujien kertomukset ovat varhaisnuorille varsin tyypillisiä ja kirjaimellisestikin niukkoja kertomuksia. Niiden voi katsoa kuuluvan De Finan ja Georgakopouloun (2012: 116–118) määrittelemän pienten kertomusten sateenvarjotermin alle. Omalle lähestymistavalleni sain tukea Georgakopouloun (2015: 255–271) esittämistä ajatuksista, joiden mukaan pienten kertomusten esiin nostaminen ikään kuin isojen varjosta on paikallaan mutta ei vastakkainasettelua lisäämällä.

2.3.3 Kerronnallinen analyysi

Seuraavaksi esittelen kerronnallisen analyysin lähtökohtia ja tarkennan tekemäni analyysin kuvausta luvussa 5 kunkin aineiston kohdalla erikseen. Tutkimustarkoitukseeni näytti sopivan Alasuutarin (2011: 38–50) määrittely laadullisesta tutkimuksesta, jossa tutkimusyksiköiden suuren joukon ja tilastollisen kuvauksen sijaan keskitytään havaintojen pelkistämiseen ja tulosten tulkitsemiseen. Koska oppilaat ilmaisevat kirjoittamiseen liittyviä kokemuksiaan kielen avulla, kerronnallisuus on tutkimustarkoitukseeni soveltuva menetelmällinen lähtökohta. Tunnistan kerronnallisen analyysin haasteeksi ja samalla vahvuudeksi sen, että siihen ei ole olemassa mitään valmista mallia (Hyvärinen 2010a, Squire, Andrews & Tamboukou 2013). Kerronnallinen analyysi mahdollistaa erilaisia lähestymistapoja (esim. Andrews, Squire & Tamboukou 2013, Clandinin 2007, Heikkinen 2010, Holstein & Gubrium 2012, Hyvärinen 2010a, Riessman 2008). Hyvärinen (2010a: 90–91) mukaan kertomuksen analyysi on yhtenäisen metodin sijaan väljä tutkimusote, joka edellyttää tutkijan valitsevan erilaisista analyttisistä välineistä omaan aineistoonsa ja tutkimustehtäväänsä sopivat työkalut.

Samansuuntaisen käsityksen esittää Riessman (2008: 53–54) osoittaessaan sääntökokoelman sijaan temaattisen narratiivisen analyysin soveltuvan muun muassa haastattelukeskustelujen, ryhmäkerronnan ja kirjallisten aineistojen analyysiin. Koska tutkimukseni aineistossa on haastattelujen ohella kirjallisesti tuotettua aineistoa, pidän temaattista analyysia omassa tutkimuksessani tarkoituksenmukaisena menetelmällisenä valintana. Chase (2003: 79–80) esittää narratiivisen analyysin kaksi pääperiaatetta. Ensiksikin kerrontaa voi pitää pääasiallisena tapana jäsentää kokemuksia, rakentaa minua, luoda merkityksiä ja kommunikoida niiden

avulla toisten kanssa. Toiseksi voidaan todeta vaikka kuinka ainutkertaisten ja henkilökohtaisten kertomusten olevan aina luonteeltaan sosiaalisia.

Pienten kertomusten tutkimuksessa halutaan Georgakopouloun (2015: 257) mukaan ottaa ei-kanoniset ja epätyypilliset kertomukset keskeiseksi osaksi kerronnallista analyysia. Oman tutkimukseni kannalta tärkeänä näyttäytyy käsitys siitä, että pienten kertomusten tutkiminen on sopusoinnussa sosiolingvististen lähestymistapojen ja esimerkiksi Hermanin (2009) narratologian kanssa. Georgakopoulou (2015: 259) esittää kertomuksen määrittelyn kriteereihin joustavuutta ja monimuotoisuutta käyttäessään esimerkkinä Hermanin (2009) ehdotusta siitä, että kertomus voi sisältää enemmän tai vähemmän protyyppisiä piirteitä.

Aineistoni analyysin lähtökohtana on Hyvärisen (2010a: 90–91) esittämä kertomuksen analyysi, jossa analyyttisten lukutapojen avulla pyritään havaitsemaan erilaisia kertomuksen tapoja ja perustelemaan päätelmiä aineistolähtöisesti. Ajattelen Hyvärisen (2006) tavoin, että kertomusta ei voi pitää vain yksityisen kokemuksen välittäjänä vaan että tutkija voi nostaa esiin Bahtinin (1986) korostamia kunkin kertomuksen sosiaalisia ääniä. Lisäksi on kyse siitä, millaisessa kerronnallisessa ympäristössä (Gubrium & Holstein 2008) yksittäisiä kertomuksia kerrotaan. Hyvärinen (2010a: 114–115) kiinnittää huomiota kerronnalliseen ympäristöön eli siihen, millaisesta kerronnallisesta ympäristöstä yksittäiset kertomukset nousevat, koska ne harvoin ovat pelkästään subjektiivisia. Tutkimukseni osallistujien kerronnan paikkana on koulu, ja se kuuluu olennaisesti heidän arkiseen toimintaympäristöönsä (vrt. Hyry-Beihammer & Autti 2013: 21). Jaan käsityksen, jonka Ropo ja Huttunen (2013: 42) esittävät pitäessään koulua institutionaalisenä laitoksena eli osana yhteiskuntaa niin, että vallitsevan kulttuurin voi katsoa heijastuvan koulun arkeen ja sen toimijoihin heidän omaksumiensa merkitysten ja narratiivien kautta.

Kerronnallisen analyysin pääpaino on jokaisen oppilaan kertomuksessa, ja pyrin ottamaan kertomusten sosiaalisen luonteen analyysissa huomioon. Ensin tarkastelen koko aineistoa temaattisesti, mikä tarkoittaa ensisijaisesti keskittymistä kerronnan sisältöön (Riessman 2008: 53–54). Osallistujien kerronnan huolellisen analyysin avulla kuvailen ja tulkiten heidän kokemuksiaan kirjoittamisesta koulun kerronnallisessa ympäristössä (vrt. Gubrium & Holstein 2008: 250). Sovellan kerronnallista analyysia itselleni läheisellä tavalla kiinnittämällä joissakin kohdin huomiota osallistujien käyttämän kielen piirteisiin. Heikkinen (2009: 15–25) osoittaa kielen piirteiden käsitettä käytettävän monella tapaa. Itse tarkoitan kielen piirteillä konkreettisia, tekstistä osoitettavissa olevia piirteitä, joista teen havaintoja osana kerrontaa. Kielen piirteiden voi katsoa edustavan puhujan tietoisia tai tiedostamattomia valintoja, joita hän tekee merkityspotentialista (Heikkinen 2009: 22–25).

Ajattelen, että yksittäisten kielellisten piirteiden havaitseminen on yhteydessä merkityksenantoon ja auttaa tulkintojen tekemisessä (vrt. Heikkinen 2009: 24). Tukeudun tarkastelussani Hyvärinen (2010a: 102–110) esittämään Hermanin (2002) kerronnalliseen analyysiin. Herman soveltaa teoksessaan *Story Logic* (2002) Hallidayn funktionaalisen kieliopin mukaista luokittelua ja sen sisältämää verbaalisten prosessien ja toimijaroolien analyysia (Halliday & Matthiessen 2004: 168–178) kertomusten osallistujaroolien tunnistamiseksi (Hyvärinen 2010a: 102). Funktionaalinen kielioppi tarkastelee kieltä sosiaalisena ilmiönä, mikä tarkoittaa sitä, että kieli on kehittynyt ihmisten tarpeisiin ja että kaikilla puhutuilla ja kirjoitetuilla teksteillä on käyttötarkoituksensa (Halliday 1994: xiii).

Verbaalisissa prosessityypeissä, joita Hyvärinen (2010a: 102–108) esittelee ja joita kuvailen seuraavaksi omasta aineistostani peräisin olevien esimerkkien avulla, on kolme pääprosessia: materiaaliset, henkiset ja suhdeprosessit. Näiden välissä on kolme väliproessia: kielelliset, käyttäytymisen ja olemassaolon prosessit. Materiaaliset prosessit käsittelevät ulkoisessa, havaittavassa maailmassa tapahtuvia muutoksia ja siirtymiä (*Kirjoimme omat kirjat*). Henkiset prosessit kuvaavat ihmisen sisäisen maailman prosesseja (*En ole koskaan tykännyt kirjoittaa koulutarinoita*). Suhdeprosessit asettavat olioita tai asioita suhteeseen toistensa kanssa, identifioivat niitä ja antavat niille ominaisuuksia joko maailmassa (*Siirtolaisen tarina oli onnistunut*) tai mielessä (*Yhdessä kirjoittaminen on ollut kivaa*). Henkiset prosessit jakautuvat ajattelemisen ja havaitsemisen prosesseihin sekä affektiivisiin prosesseihin. Näiden lisäksi voidaan erottaa tahtomisen prosessi. Henkisten prosessien yhteydessä tarkastellaan, miten haastateltava esittää itsensä. Ero on siinä, esittääkö hän itsensä ajattelijana (*muistan, tiedän*), tarkkailijana (*huomasin*), affektiivisena kokijana (*rakastin*) vai tahtojana (*haluan*). Kielelliset prosessit (*kertoi, sanoo*) ovat kertomuksissa harvinaisia mutta tärkeissä yhteyksissä esiintyviä. Käyttäytymisen prosessit viittaavat sisäisten tilojen ruumiilliseen, näkyvään ilmaisemiseen (*kuunnella*). Suhdeprosesseja muistuttavat olemassaolon prosessit (*Meidän ryhmässä on kolme tyttöä ja minä ...*) viittaavat uuteen asiaan.

Prosessityyppien analyysin avulla voidaan erottaa erilaisia kerronnan tapoja ja perustella valintoja aineistolähtöisesti (Hyvärinen 2010a: 91). Pohdin pitkään prosessityyppien analyysin soveltuvuutta omaan tutkimukseeni, koska esimerkiksi Shoren (2012: 166) mukaan Hallidayn kielioppi ei edusta suomen kielen kuvausta. Hyvärinen (2010a: 102) toteaa prosessityyppien analyysin olevan Hallidayn näkökulmasta nimenomaan sisällön analyysia, vaikka siihen sisältyykin joitakin vuoro-vaikutuksellisia piirteitä. Näin ollen voin katsoa prosessityyppien analyysin soveltamisen oman tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukaiseksi. Maahanmuuttajien

työelämäkertomuksia tarkastellut Katisko (2011), yhdeksäsluokkalaisten musisointiprosessia tutkinut Pääkkönen (2013) sekä aikuisten traumaattisiin kokemuksiin keskittynyt Vihottula (2015) ovat käyttäneet prosessityyppien analyysia kerronnallisen tutkimuksen piiriin kuuluvissa väitöstutkimuksissaan. Edellä mainituista tutkimuksista omaa aihepiiriäni lähimpänä on Pääkkösen tutkimus, joka sijoittuu yläkouluun.

Sovellan Hyvärisen (2010a) esittämää analyysimallia aineistolähtöisessä tutkimuksessani käyttämällä sitä analyttisenä työkaluna kiinnittäessäni huomiota kerronnan olennaisiin kohtiin ja tarkastellessani, miten kertoja kulloinkin esittää itsensä tai lauseen muun osallistujan (vrt. Hyvärinen 2010a: 102, 109–110). Kielellisten piirteiden analyysiin sain tukea lingvistisestä narratiivisesta analyysistä, jossa tarkasteltiin muun muassa kerronnan persoonamuotoja (Stern Perez & Tobin 2014).

Kiinnostukseni vuoksi nojaudun verbien tarkastelussa osittain Pajusen (2001) teokseen Argumenttirakenne, joka kuvaa suomen kielen verbejä yleiskielitieteen näkökulmasta. Tarkastelun kohteena ovat merkitykseltään konkreettiset verbit, jotka ilmaisevat tekoja, tapahtumia ja tiloja eli niin sanottuja primäärejä (asiain-tila)tyyppisiä. Samaan luokkaan kuuluvien verbien kuvauksen tavoitteena on osoittaa niiden periaatteessa samanlaista argumenttirakennetta, mikä tarkoittaa sitä, että niillä on tietty määrä tietynlaisia verbin merkityksen edellyttämiä osallistuja-argumentteja ja kehysmääritteitä, jotka voivat olla vaikkapa lokaalisia obliikveja eli muissa kuin nominatiivissa olevia paikan ilmauksia. Toisaalta yksittäisen verbin voi katsoa kuuluvan useampaan kuin yhteen luokkaan. (Ks. Pajunen 2001: 19–20, Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 445.)

Tila on semanttisista asiantilaluokista neutraali lähtökohta, teko merkitsee ihmisen aiheuttamaa siirtymää tilasta toiseen ja tapahtuma viittaa siirtymiseen, joka ei ole ihmisen aiheuttama tai jota ei esitetä ihmisen aiheuttamaksi. Teko ja tapahtuma ovat prosesseja, jotka voi edelleen jakaa aktiviteetteihin, suorituksiin ja saavutuksiin. Näiden ohella liike on myös yksi keskeinen semanttinen tyyppi. Sekundäriverbit puolestaan kvalifioivat tai suhteuttavat asiaintiloja toisiinsa, ja niitä ovat esimerkiksi *saattaa*, *taitaa*, *voida* tai *täytyä*. (Pajunen 2001: 50–51.)

Suomen kielen verbit voidaan jaotella Pajusen (2001) mukaan primääri-A-verbeihin ja primääri-B-verbeihin sekä tämän tarkastelun ulkopuolelle jääviin sekundäriverbeihin. Primääri-A-verbit ilmaisevat referentiaalisia konkreettisia asiaintiloja, joiden osallistujat ovat oliotyyppisiä, mutta lisäksi ne voivat viitata myös abstrakteihin asiaintiloihin. Nämä verbit voi jakaa tilaa ja prosessia ilmaiseviin. Prosessia ilmaisevat verbit voidaan jaotella tekoa, muutosta tai tapahtumaa sekä lii-

ketä ilmaiseviin verbeihin. Samaan luokkaan kuuluvat myös omistussuhteen muutosta tai tilaa ilmaisevat verbit. Lisäksi voidaan erottaa fysiologista tilaa tai prosessia ilmaisevat verbit. Mikäli tällaisen verbin merkitys muuttuu abstraktiksi, verbistä tulee yleensä mentaalista tilaa tai prosessia ilmaiseva verbi. (Pajunen 2001: 94–95.)

Primääri-B-verbit ovat mentaaliverbejä, jotka ilmaisevat ihmisen kokemusta tai tulkintaa A-verbien ilmaisemista asiain-tiloista. Ne voi jaotella semanttisiin perustein psykologisiin ja perkeptiivisiin verbeihin sekä puheaktiverbeihin. Psykologiset verbit jakautuvat emotionaalisiin ja kognitiivisiin, joista emotionaaliset ilmaisevat tunnetiloja ja -tapahtumia ja kognitiiviset esimerkiksi päättelyä ja aikomuksia. Toisaalta merkitysero ei aina ole selvärajainen, koska vaikkapa pelkääminen voi ilmaista sekä tunnetilaa tai asennetta. Perkeptioverbit ilmaisevat aistimuksia, ja puheaktiverbit kielellistä toimintaa. (Pajunen 2001: 296–297.) Kirjoittamisverbit kuuluvat Pajusen (2001: 299) mukaan A- ja B-verbien väliryhmään, koska ne ilmaisevat metakielellistä tekoa ja edellyttävät kognitiivisten kykyjen ohella myös kielellistä toimintaa ja tiettyä aktiviteettia.

Joidenkin kielellisen piirteiden kuvaus perustuu tutkimuksessani Ison suomen kieliopin verkkoversioon (2008). Esimerkiksi *tuntua*-verbi 'aiheuttaa jokin havaintovaiikutelma tai tunne; vaikuttaa jonkinlaiselta' (Kielitoimiston sanakirja 2017) edellyttää luokittelun kannalta pohtimista. Pajusen (2001: 331–332) mukaan *tuntua* on helposti emotionaalis-kognitiiviseen suuntaan laajentuvan kokemusmerkityksen sisältävä verbi. Ison suomen kieliopin verkkoversio (2008: § 488) esittää *tuntua*-verbin kuuluvan yleisvaiikutelmaverbeihin, jotka edellyttävät elollista, usein kuitenkin implisiittiseksi jäävää kokijaa. Pidän seuraavan aineistoesimerkin sisältämää *tuntua*-verbiä henkisenä prosessina, jonka yhteydessä kertoja esittää itsensä tarkkailijana *jotenkin tuntu, että se (toinen oppilas) halus itse sitä (siirtolaisen tarinaa) kirjottaa*. Toisaalta esimerkiksi Katiskon (2011: 131) aineistossa esiintyvä ilmaus ”*minusta tuntui kauhealta*” osoittaa kertojan asettavan itsensä affektiivisen kokijan rooliin.

Haastattelun vuorovaikutukseen keskittyvää näkökulmaa avaavat Tannenin (1993: 41–51) esittämät odotuksen osoittimet, joita ovat poisjättö, toisto, virheelliset aloitukset, takaumat, korjaukset, kiellot, kontrastoivat sidesanat, modaaliverbit, epätäsmälliset toteamukset, yleistykset, päätelmät, arvioiva kieli, tulkinnat, moraaliset arvioinnit, virheelliset lausumat ja lisäykset. Hyvärinen (2010a: 111–112) esittää odotuksen osoittimista lyhennetyin, yhdeksän kohdan luettelon, johon kuuluvat poisjättö, toisto, korjaus, takauma, varaukset, kiellot, kontrastoivat sidesanat (*mutta, vaan*), modaaliverbit (*pitää, saattaa, voida*), ja arvioiva kieli (adjektiivit, adverbit).

Näiden osoittimien avulla voi havainnoida kerronnan olennaisia kohtia, joissa kertoja kommentoi tavanomaista ja odotettua.

Odotuksen osoittimia luonnehtiessaan Hyvärinen (2010a: 111–112) toteaa, että poisjätto merkitsee tavanomaisen huomiotta jättämistä, kun taas toisto korostaa kerrottavuutta, odottamattomuutta ja yllätyksellisyyttä. Korjaus on haastatteluille tyypillistä kertojan vaihtaessa näkökulmaansa kesken lauseen. Takauma tarkoittaa viittausta aikaisemmin tapahtuneeseen vaikkapa täydentämisen vuoksi. Varauksilla ja niiden kaltaisilla ilmauksilla (*ilmeisesti, aika, todella*) täsmennetään suhdetta odotuksiin. Kielto ei koske yksittäistä tapahtumaa vaan kuvaa odotettua, mahdollisesti toistuvaa tapahtumakulkua. Kontrastoivien sidesanojen avulla ilmaistaan odotuksenvastaisuutta ja lauseiden välistä täsmenämistä. Modaaliverbit ovat kertomuksissa varsin harvinaisia mutta odotuksiin vertaamisessa ilmaisuvoimaisia. Arvioivaan kieleen kuuluvat adjektiivit ja adverbis esiintyvät harvoin kertomuksissa ja määrittyvät suhteessa odotuksiin.

Käytin odotuksen osoittimia kerronnan havainnoinnin apuna mutta en varsinaisina systemaattisen analyysin välineinä. Kiinnitin huomiota verbien kieltomutoihin ja modaalisten verbien käyttämiseen, poisjättöön, toistoon, kontrastoivan mutta-konjunktion sekä adverbien ja adjektiivien käyttöön. Havaintoja tekemällä paikansin kerronnan kiinnostavia kohtia. Hyvärinen (2010a: 110–111) toteaa odotuksen liittyvän kertomuksen etenemiseen. Kertojan pyrkimyksenä on suhteuttaa sanomansa haastattelijan odotuksiin, niin että kertomukset näyttäytyvät kommentteina tavanomaiseen ja odotettuun.

Haastatteluaineistojen havaintoyksikkönä käytän haastattelukysymyksistä ja vastauksista muodostunutta kokonaisuutta (vrt. Nuolijärvi & Tiittula 2010: 311). Kerronnan vuorovaikutuksen tarkastelussa kiinnitän huomiota kerronnan etenemiseen. Kattavan kielellisen analyysin sijaan teen joitakin havaintoja kertojien käyttämästä kielestä perustellakseni kerronnasta tekemiäni tulkintoja. Gubrium ja Holstein (2008: 247) pitävät tärkeänä kerronnan tilanteisuuden ja kerronnallisen ympäristön huomioinnin ottamista. Ajallisuuden tarkastelun keskiössä on se, mitä kerrotaan menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta (Clandinin & Connelly 2000: 29). Tulkintoja tehdessäni pyrin kiinnittämään huomiota kerronnan aikaan ja paikkaan sekä siihen, mitä oppilaat kertovat menneestä, nykyisestä ja tulevasta kirjoittamisestaan.

3 Tutkimuksen toteuttamisen lähtökohdat

Esitän seuraavaksi tutkimukseni toteuttamisen lähtökohtia, jotka kuvaavat koulua kerronnallisena ympäristönä. Koska koulu ei ole muusta yhteiskunnasta erillään oleva saareke, tähän lukuun sisältyy viittauksia yhteiskunnallisiin lähtökohtiin, jotka normittavat ja taustoittavat opettajan työtä. Kaikkea perusopetusta säätelee Suomessa perusopetuslaki (628/1998), jonka mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetussuunnitelmalla tarkoitan tutkimuksessani opetussuunnitelman perusteita, joita pidän Rokan (2011: 36) määrittelemänä opetussuunnitelmatekstinä. Opetussuunnitelman mukaan perusopetuksen tehtävä on sekä kasvatuksellinen että opetuksellinen (Opetushallitus 2004: 14).

Yhteiskunnan koulutuspoliittisia tavoitteita edustavan opetussuunnitelman katson Rokan (2011: 43) tavoin yhdeksi koulun tärkeimmistä asiakirjoista. Opetusta ja sen tehtävää linjataan asianmukaisin säädöksin ja asiakirjoin, mikä on tarpeellista mutta ei ongelmatonta. Ongelmia näyttää riittävän esimerkiksi siinä, että kouluissa joudutaan pohtimaan opetussuunnitelman toteuttamista erilaisten säästöpainneiden puristuksessa. Tällöin kysymys kuuluu, miten opetussuunnitelman mukaisiin tavoitteisiin voidaan päästä tai miten koulutuksen tasa-arvoisuus voi toteutua. Koulun arjessa opetussuunnitelman linjaamien tavoitteiden saavuttaminen ja monien sisältöjen opettaminen kohtaa erilaisia haasteita. Koulun toimintakulttuurin muutos vaikkapa opetuksen eheyttämiseksi voi olla hidasta. Kirjoittamisen opetuksessa haasteet liittyvät oppilaiden oppimisen ja kirjoittamiseen motivoitumisen ohella myös siihen, millaisiin tulevaisuuden kirjoittamisen taitoihin koulussa on syytä suuntautua.

Tutkimustani taustoittaa sen toteutuksen aikaan voimassa oleva vuoden 2004 opetussuunnitelma. Kauppinen (2006: 251) luonnehtii vuoden 2004 opetussuunnitelmaa ulkoistetuksi ohjeistoksi, jossa johtopäätösten teko, asioiden yhdistely, suhteiden hahmottaminen ja suhtautumistapa jätetään lukijalle. Tutkijana suuntaan katseen uuteenkin opetussuunnitelmaan, koska raportin kirjoittaminen ajoittuu suunnitelmien taitekohtaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmien uudistusta pohjustettiin Suomessa muun muassa laatimalla laatukriteerit perusopetukseen (Opetusministeriö 2010b). Keskustelua oppimisen, koulun ja opettajuuden tulevaisuudesta käydään edelleen (Linturi & Rubin 2011). Valtioneuvoston asetus 422/2012 perus-

opetuslaissa (628/1998) tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annettiin 28.6.2012, ja sen mukaiset opetussuunnitelmat tulevat käyttöön porrastetusti 2016–2019.

Huomionarvoista on, että asetus vahvistaa perusopetuksen yhtenäisyyttä ja oppiaineiden välistä yhteistyötä sekä korostaa oppiainerajat ylittävän osaamisen tärkeyttä. Tämä on kiintoisa lähtökohta, koska oppiainerajojen ylittäminen on tutkimukseeni liittyvässä kirjoittamisessa keskeistä. Opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä nostettiin esiin monilukutaidon käsite, joka Luukan (2013) mukaan tarkoittaa taitoa tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä ja taitoa toimia niiden kanssa eri tilanteissa ja erilaisia tilanteita varten. Monilukutaito kuuluu kaikkeen opetukseen ja edellyttää opettajien yhteistyötä niin opetuksen suunnittelussa kuin toteutuksessa. Käytännössä oppilaat toimivat erilaisten tekstien parissa sekä yksin että yhdessä toisten kanssa (Opetushallitus 2014: 22). Uuden opetussuunnitelman toteuttamisen ajattelun edellyttävän paikallista ja koulukohtaista opetussuunnitelmatekstien avaamista, minkä ohella tarvitaan opettajien yhteistä pohdintaa niiden soveltamisesta käytännön opetukseen.

Koulu jaetaan etnografisessa tutkimuksessa (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007) viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kouluun, jotka ovat erillisiä mutta koulun arjessa toisiinsa kytkeytyviä ja osittain päällekkäisiä. Virallista koulua edustavat muun muassa oppikirjat, opetus ja opetuksellinen vuorovaikutus sekä koulun säännöt ja institutionaalinen hierarkia. Epäviralliseen kouluun kuuluu oppituntien aikainen tai niiden ulkopuolinen vuorovaikutus ja koulun epävirallinen hierarkia. Fyysiseen kouluun paikantuvat niin virallisen kuin epävirallisenkin koulun käytänteet. (Gordon ym. 2007: 43–44.) Paju (2011: 23–24) pitää virallista, epävirallista ja fyysistä koulua oppilaan näkökulmasta yhteneväisenä. Vastakohtaisia ovat esimerkiksi virallisen koulun toteuttama yksilöllinen oppimisen arviointi ja pelko yksin jäämisestä epävirallisessa koulussa.

Omasta näkökulmastani katsoen pidän fyysistä, virallista ja epävirallista koulua pitkälti toisiinsa kytkeytyvinä. Tutkimuksen kannalta edellä olevat käsitteet auttavat hahmottamaan koulun eri puolia. Tutkimukseni paikantuu fyysisesti nimeääni yläkouluun ja osallistujien mainitsemiin esi- ja alakouluihin, joita ei nimitä. Koulukirjoittamista kuvailevan kerronnan voi ajatella liittyvän virallisen koulun opetukseen ja opetukselliseen vuorovaikutukseen. Tukeudun edellä mainitsemiini käsitteisiin tulosten tarkastelun yhteydessä niiltä osin, kuin katson sen taroituksenmukaiseksi.

Ajattelen koulun institutionaalisen yhteisönä toteuttavan yhteiskunnallista tehtävänsä tuottamalla oppimiseen ja kasvatukseen liittyviä kertomuksia ja jakamalla niitä. Tämän tehtävän voi katsoa muovaavan tutkimuskoulun kerronnallista ympäristöä. Musiikin erikoistehtävän vuoksi musiikki kuuluu olennaisesti koulun jokapäiväiseen toimintaan, millä on oma vaikutuksensa koulun kulttuuriin ja samalla myös koulun kerronnalliseen ympäristöön.

Koska tutkimukseni koskee yläkoulun musiikkiluokkaa, viittaan tässä yhteydessä yleisesti tutkimuksiin, joissa tarkastellaan musiikkiluokkia ja niiden oppilaiden koulumotivaatiota. Tarkoitukseni ei ole luonnehtia tutkimukseni osallistujia heidän ominaislaatussa tai motivaationsa mukaan vaan osoittaa yleisiä piirteitä, joita musiikkiluokkiin liitetään ja joiden voi ajatella kehystävän myös tämän tutkimuksen kerrontaa. Kahdeksaa eri maata koskevassa tutkimuksessa verrattiin musiikkia ja muita kouluaineita, joita edustivat kuvataide, äidinkieli, liikunta, matematiikka ja luonnontiede. Tulokset osoittavat 9–21-vuotiaiden lasten ja nuorten (N = 24 143) musiikkiharrastuksen lisäävän myös muiden kouluaineiden opiskelumotivaatiota. (McPherson & O'Neill 2010.) Edellä mainitun tutkimuksen suomalaisia osallistujia (N = 1 654) koskevat päälinjat viittaavat Juvosen (2011: 87) raportin mukaan siihen, että musiikin harrastajat ovat kiinnostuneempia kaikista oppiaineista ja näyttävät haluavan opiskella melkein kaikkea innokkaammin kuin ne, jotka eivät harrasta musiikkia.

Omassa tutkimuksessaan Tuomela (2012) tarkastelee musiikkiperuskoululaisten (N = 80) opiskelumotivaatiota akateemisissa aineissa eli matematiikassa, äidinkielessä, historiassa ja kielissä sekä musiikkiaineissa, joita ovat oman soittimen soitto, ryhmäsoitto, orkesterisoitto ja musiikin perusteet. Tulokset osoittavat yläkouluun siirtymisen aiheuttavan oppiainekohtaisen notkahduksen niin oppiaineiden pitämisen, arvostuksen kuin niiden kiinnostavuudenkin kokemuksissa. Haastattelujen mukaan koulusiirtymä koetaan pelkästään myönteisenä kokemuksena. Oppilaiden kertomina hyvinä puolina näyttäytyvät uudet kaverit, rinnakkaisluokat ja erikoistuneet aineenopettajat. Opiskelumotivaation notkahdus näyttää tasoittuvan yhdeksänteen luokkaan mentäessä. (Tuomela 2012: 143–144.)

Musiikkiluokkien lisätty musiikinopetus hyödyttää Eerolan ja Eerolan (2013) mukaan oppilaita sosiaalisesti ja lisää heidän koulussa viihtymistään, minkä lisäksi luokkien ilmapiiri koetaan tavallisten luokkien ilmapiiriä paremmaksi. Oman tutkimukseni osallistujien äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen vaihteli todistusarvosanojen mukaan tyydyttävästä erinomaiseen ja oli enimmäkseen hyvää ja kiitett-

tävää tasoa. Tutkimukseni yhteydessä ei ollut mahdollista tehdä systemaattista selvitystä, jonka avulla olisi pystynyt vertailemaan oppilaiden opiskelumotivaatioon liittyviä kysymyksiä tai luokkien ilmapiiriä.

3.1 Äidinkieli ja kirjallisuus osana opetussuunnitelmaa

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma perustuu Luukan ja Leivon (2004: 18) mukaan yhteisölliseen ja sosiaaliseen näkemykseen kielestä ja teksteistä. Opetuksen perustehtävänä on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Laajan tekstikäsitteilyksen mukaan tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä, graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä. (Opetushallitus 2004: 44, 51.) Tekstit ovat Korkeamäen (2011: 53) mukaan multimodaalisia ja multimediaalisia. Vuosiluokilla 6–9 tekstitaidot laajenevat oppilaan lähipiirissä tarpeen olevista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaille uusien tekstilajien vaatimuksia (Opetushallitus 2004: 53). Aktiivisen osallistumisen ja vaikuttamisen tavoitteiden mukaan pyritään aktiiviseen kansalaisuuteen, mikä edellyttää äidinkielen hallitsemista (Rokka 2011: 144).

Opetussuunnitelman mukaan kirjoittamisen sisältöjä ovat muun muassa omien tekstien ja työskentelyn tavoitteiden määrittely, tekstintekoprosessin vakiinnuttaminen, tavallisten jäsentelytapojen harjoittelu, omien elämysten ja näkemysten kuvaaminen ja uusia maailmoja rakentavien fiktioiden tuottaminen. Kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittäminen ja oikeinkirjoituksen vakiinnuttaminen ovat niin ikään keskeisiä. Erilajisten tekstien tuottaminen tapahtuu käsin ja tietotekniikkaa hyödyntämällä. Tiedonhallintataitojen vahvistaminen sisältää tiedonhankinnan suunnittelun ja lähteiden luotettavuuden ja käyttökelpoisuuden arvioimisen. (Opetushallitus 2004: 55.) Harjunen ja Rautopuro (2015: 38) luonnehtivat opetussuunnitelman käsitystä kirjoittamisesta monin tavoin funktionaaliseksi todetessaan sen painotusten vastaavan esimerkiksi Ivaničnin (2004) ja Makkonen-Craigin (2011) painotuksia kirjoittamisen edellyttämistä kompetensseista. Jaan Harjusen ja Rautopuron esittämän käsityksen ja pidän sitä kiinnostavana suunnatessani katseen siihen, millaiseksi kirjoittamisen kuva hahmottuu oppilaiden kertomana.

Uusi opetussuunnitelma määrittelee laajaan tekstikäsitteilyyn perustuvan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtäväksi oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitojen kehittämisen ja heidän ohjaamisensa kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista sekä tulemaan tietoiseksi itsestään viestijöinä ja kielenkäyttäjinä. Tekstien valikoimaa laajennetaan vuosiluokilla 7–9 yhteiskunnallisten tekstien ohella opiskelu- ja työelämän tekstien suuntaan. (Opetushallitus

2014: 287–288.) Viittaus tekstien valikoiman laajentamiseen näyttää aiempaa täsmällisemmin ilmaisevan tekstitaitojen laajentamisen suunnan. Suomen kielen toimintaohjelma painottaa äidinkielen, kulttuurin ja identiteetin yhteenkuuluvuutta (ks. Hakulinen ym. 2009). Tämän periaatteellisen ohjelman ajattelen edelleen suuntaavan äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, jossa kieltä, kulttuuria ja identiteetin rakentumista ei voi erottaa toisistaan.

3.2 Oppimistulosten arviointi

Esitän seuraavaksi lyhyen katsauksen perusopetuksen kirjoittamista koskeviin kansallisiin oppimistuloksiin, joiden perusteella hahmottuu kuva kirjoittamisen yleisestä osaamistasosta. Arviointitulosten seuraaminen kuuluu olennaisesti omaan työhöni, ja kirjoittamista koskevat arviointitulokset ovat osaltaan vaikuttaneet tutkimusintressini syntymiseen. Kansalliset arviointitulokset kirjoittamisesta osoittivat kuudesluokkalaisten poikien taitojen olevan tyttöjen taitoja heikommalla tasolla, mistä kertoo Korkeakosken (2001) arviointiraportti. Raportissa suositeltiin jo tuolloin huomion kiinnittämistä poikien lukemiseen ja kirjoittamiseen. Kirjoittamistaitojen kansainvälinen vertailu osoittautui ongelmalliseksi kirjoittelun ja kirjoittamisen käsitteiden epäyhtenäisyyden ja kulttuurisidonnaisuuden vuoksi. (Korkeakoski 2001: 48–50, 124.) Oppilaiden asenteita tarkasteltaessa havaittiin varsinkin poikien asennoituvan äidinkielen opiskeluun kielteisesti (ks. Metsämuuronen 2006: 33).

Vuonna 2007 suoritettussa äidinkielen ja kirjallisuuden 6. luokan oppimistulosten otantaperusteisessa arvioinnissa oli oppilaita mukana yhteensä 6 235, joista poikia oli 3 130 ja tyttöjä 3 105. Kirjoitustaidoissa ainakin tyydyttävään tasoon pääsi 71 % tytöistä ja 54 % pojista. Pojista valtaosa ei pitänyt äidinkieltä ja kirjallisuutta kiinnostavana oppiaineena. Raportin mukaan oppilaat siirtyvät 7. luokille varsin eritasoisin perustiedoin ja -taidoin, vaikka he ovat saaneet 6. luokan todistuksiin samat arvosanat. Arvosanojen pääteltiin ilmentävän pikemminkin lukutaidon kuin kirjoitustaidon hallintaa. (Lappalainen 2008: 87–88.)

Keväällä 2010 suoritettuun kansalliseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointiin osallistui 2 601 päättöluokkalaista. Heistä poikia oli 1 246 ja tyttöjä 1 355. Tulokset osoittavat osaamisen alueelliset erot pieniksi. Osaamisen yleistaso oli tytöillä keskimäärin tyydyttävä ja pojilla kohtalainen. Koulujen erot näyttäytyivät erityisesti kirjoitustaitojen suurena vaihteluna. Tyttöjen kirjoitustaidot olivat keskimäärin tyydyttävät ja poikien välttävät. Verrattuna aikaisempiin päättöluokan arviointeihin on havaittavissa, että tyttöjen ja poikien kirjoitustaitojen suuret erot olivat säilyneet ennallaan. (Lappalainen 2011: 5, 7, 68, 73, 105.) Vuoden

2010 kansallisen arvioinnin pohjalta tehtiin havaintoja jopa kirjoitustaidottomista päättöluokkalaisista, joista valtaosa oli poikia ja jotka oman ilmoituksensa mukaan eivät olleet saaneet tukiopetusta äidinkielellä ja kirjallisuudessa. Huomionarvoista on, että kouluilta ei ole pyydetty tietoja annetuista arvosanoista tai tuki- ja erityisopetusta saaneiden määrästä. (Kuusela 2011: 22.)

Vuoden 2010 ja 2014 oppimistulosten arvioinnin pohjalta tehdyt päätelmät pohjautuvat samanlaisiin arviointituloksiin kuin aiemmatkin kansalliset arvoinnit. Pojat osaavat äidinkieltä edelleenkin tyttöjä heikommin. Vuoden 2014 arvioinnissa pyrittiin jäljittelemään aitoja kielenkäyttötilanteita, mutta tulokset eivät kertone vain tehtävistä vaan poikien ja tyttöjen kehityksen ja ikäsidonnaisten kiinnostuskoskohteiden eroista. (Korhonen 2015: 15.) Huoli poikien kirjoittamistaidoista näyttää olevan länsimaiden yhteinen. Kirjoitustaitojen erot saattavat selittyä asenne-eroilla, jotka ilmenevät meillä lukioikäisten poikien torjuvana tai ainakin vähättelevänä suhtautumisena ohjaukseen ja palautteeseen. (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 465–466.) Pohdittavaksi jääkin, mitä voimme tehdä edistääksemme entistä myönteisempää asennoitumista kirjoittamiseen jo perusopetuksen aikana. Laajan koulukorpus tutkimuksen perusteella Pajunen (2012) osoittaa suomalaisten alakoululaisten poikien kirjoittamisen tyttöjen tasoa heikommaksi, vieläpä niin että poikien taso ei näyttäisi yltävän kansainvälisen tutkimuksen edustamiin normeihin. Suomalaisessa elämänpiirissä ja yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset voivat vaikuttaa kirjoitustaitojen heikkenemisen taustalla.

Perusopetus 2020 -strategiassa (Opetusministeriö 2010a: 113–114) nostetaan esiin tyttöjen ja poikien oppimistulosten suurten erojen lisäksi se, että pojat eivät pidä tyttöjen tavoin äidinkieltä ja kirjallisuutta kiinnostavana oppiaineena. Kansainvälisesti tarkastellen oppimistuloksissa onkin poikkeuksellisen paljon eroja. Lähes neljänneksellä oppilaista on kirjoittamisessa niin heikot taidot, että he ovat syrjäytymisvaarassa, mikä edelleen ennakoi suuria vaikeuksia jatko-opinnoissa. Omassa tutkimuksessani otan huomioon tyttöjen ja poikien kirjoittamista koskevan eron tarkastelemalla erikseen heidän kirjoittamisensa vaiheita koskevaa kerrontaa. Varsinaista tyttöjen ja poikien kerronnan systemaattista vertailua en tee mutta osoitan soveltuvien osin havaitsemiani kerronnan eroja tai yhtäläisyyksiä.

3.3 Siirtolaisuusprojekti ja yhdessä kirjoittaminen yhteisöllisenä oppimisena

Tässä alaluvussa kuvailen Siirtolaisuusprojektin taustaa, käytännön toteutusta ja siihen liittyvää yhdessä kirjoittamista. Esitän joitakin oppilasarviointia koskevia

periaatteita, joihin suorittamani Siirtolaisuusprojektin arviointi pohjautuu. Koulusamme toteutetaan vuosittain eri luokka-asteille suunnattuja, oppiaineita yhdistäviä moniaineprojekteja. Niiden tarkoituksena on käsitellä aihekokonaisuuksia ja toteuttaa oppiainerajat ylittävää yhteistyötä. Moniaineprojektit ovat 7. luokan Siirtolaisuusprojekti, 8. luokan Pohjoksen uutiset -projekti ja 9. luokan Energiaa ja ekologiaa -projekti sekä lisäopetusluokan projekti Kohti tulevaisuutta.

Edellä mainittujen projektien syntyyn ovat vaikuttaneet varsin laajat opetuksen kehittämishankkeet, joihin koulu on anomusten perusteella hyväksytty mukaan. Näitä ovat olleet Tietoyhteiskunnan koulukirjasto -hanke (ks. Kurttila-Matero 2011), Oppimisympäristöjen kehittämishanke ja Tulevaisuuden koulu -hanke. Tiedonhankinnan opetuksen kehittämisajatuksia on taustoittanut Kuhlthau tiedonhankinnan prosessimalli ISP (Information Search Process -malli), joka ottaa huomioon tiedon hankkimisen kognitiiviset ja affektiiviset puolet (Kuhlthau 2004, Savolainen 2011: 100–104). Projektityöskentely pohjaa ajatukseen tiedon rakentamisesta, jossa keskitytään tiedon oppimisen sijaan tiedon käyttämiseen (vrt. Scardamalia & Bereiter 2006).

Hankkeiden myötä kouluun saatiin resursseja, joiden turvin varustettiin tietoteknisine laitteineen ja ratkaisuineen sekä muunneltavine kalusteineen yksi kirjastoluokka ja myöhemmin ala-aula sekä kaksi tavanomaista luokkaa. Luokkien suunnittelussa kiinnitettiin huomiota erilaisten opetusjärjestelyjen ja yhteistyömuotojen mahdollisimman joustavaan toteuttamiseen. Luokkien varusteluun kuului kaksi älytaulua, viisitoista oppilaille tarkoitettua tablettitietokonetta sekä opettajan käyttöön varattu kannettava tietokone ja tablettitietokone.

Teknologisen ympäristön nopea muuttuminen haastaa pedagogisten käytänteiden kehittämiseen, niin että lasten kotona oppimia taitoja otetaan käyttöön ja hyödynnetään (Korkeamäki 2011: 15, 17). Tulevaisuudessa sosiaalisen median ja pelien merkitys niin ikään korostuu (Nurmi ym. 2010: 84). Todennäköistä onkin, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutus on tulevaisuudessa erilaista kuin moniaineprojektien toteutus.

Pohjankartanon koulussa opettajien välisellä yhteistoiminnalla ja opetuksen kehittämishankkeilla on varsin pitkät perinteet. Projektien suunnittelu ja niiden arviointi ovat luonteva osa yhteistyötä, ja tausta-ajatuksena on pyrkimys toiminnan parantamiseen kerättyjen palautteiden ja yhteisten arviointikeskustelujen pohjalta. Oppilaita kuullaan eri hankkeiden yhteydessä, ja heidän näkemyksillään on vaikutusta muun muassa moniaineprojektien toteutukseen. Yhteistoiminnallinen opettajuus toteutuu käytännössä projektien yhteissuunnitteluna, arviointikäytänteiden pohtimisena, samanaikaisopettajuutena ja kokeilevien työtapojen käyttämisenä.

Siirtolaisuus kuuluu sekä historian että maantiedon opetussuunnitelman sisältöihin, ja lisäksi projekti tukee aihekokonaisuuksien käsittelyä sekä äidinkielen kirjoittamista. Oppiainerajojen ylittäminen on välttämätöntä, jotta oppilaat voivat lähestyä ja ymmärtää aihetta. Siirtolaisuuteen paneudutaan noin kuuden viikon ajan muun muassa historian, äidinkielen ja kirjallisuuden, maantiedon, musiikin, kotitalouden, englannin, matematiikan ja uskonnon tunneilla. Mukana voi olla muitakin oppiaineita, ja vaihtelua on vuosittain jonkin verran. Projekti aikatauluineen suunnitellaan opettajien yhteistyönä, ja sen toteutuksessa otetaan huomioon oppilaiden ja opettajien antama aikaisempi palaute.

Oppimisympäristö ulottuu Siirtolaisuusprojektissa koteihin, kirjastoihin, sähköisiin ympäristöihin ja niiden kautta valtameren toiselle puolelle. Yhteistyötä kotien kanssa tehdään monella tapaa (vrt. Opetushallitus 2014: 35). Sukupolvien välinen yhteys vahvistuu, kun oppilaat ovat yhteydessä sukulaisiinsa ja keskustelevat heidän kanssaan. Haastattelut ja sukukirjojen tutkiminen sekä pukujen ja muun rekvisiitan hankkiminen vinteilä tai ullakoilta ovat mielenkiintoista puuhaa. Nuorten elävä yhteys menneisyyteen ja omiin juuriinsa voi herättää henkiin unohduksissa olleita kontakteja sukulaisiin, joita lähestytään esimerkiksi sähköpostein ja puhelinoitoin. Tavoitteena on ymmärtää elämän inhimillisiä puolia, koti-ikävä ja uuteen ympäristöön sopeutumisen vaikeutta. Samalla voidaan tarkastella nykyajan maahanmuuttajien ja maastamuuttajien arkea ja pohtia kotoutumisen haasteita muiden kulttuurien arvostamisen ja suvaitsevaisuuden vahvistamiseksi.

Yhteistoiminnassa opettajien ja toistensa kanssa oppilaat soveltavat hankkimaansa tietoa ja muodostavat siitä erilaisia kokonaisuuksia. Oppilaat saavat tietoa menneestä muun muassa tekemällä haastatteluja vanhemmilleen, isovanhemmilleen ja mahdollisuuksien mukaan muillekin sukulaisilleen. He tutkivat tietokantoja, sukukirjoja ja valokuvia sekä muita dokumentteja. Työskentelyn voi katsoa sisältävän samankaltaisia vuorovaikutuksen piirteitä, joita Yrjänäinen ja Ropo (2013: 23) esittävät yhteisöllistä oppimisprosessia luonnehtiessaan. Tällöin vuorovaikutus laajenee osallistujien keskinäisestä vuorovaikutuksesta myös tilanteeseen kuuluviin asioihin ja ilmiöihin sekä niitä koskeviin käsityksiin ja ennakko-oletuksiin tai kontekstiin ja sen piirteisiin.

Siirtolaisuusprojektin tiedonhaku perustuu osittain kertomusten kuuntelemiseen ja jakamiseen sekä erilaisiin neuvotteluihin, jotka tapahtuvat eri tilanteissa koulussa ja sen ulkopuolella. Aihepiirin tarkastelemisen jälkeen tutustutaan omien sukulaisten tai muutoin kiinnostavien henkilöiden vaiheisiin ja sovitaan tuotoksesta. Tuotos voi olla kirjallinen (matkakertomus, näytelmäkäsikirjoitus, kirje tai runo),

esine (valokuva-albumi, laivan pienoismalli), video, kuunnelma, PowerPoint -esitys tai musiikkiesitys. Musiikkiesitykset koostuvat etupäässä oppilaiden omista sävellyksistä, sovituksista ja sanoituksista. Projektityöskentelyssä on piirteitä edellä esitetystä kokemuksellisesta ja situationaalisesta oppimisesta, joka tässä yhteydessä toteutuu lähinnä yhteisöllisenä oppimisena.

Siirtolaisuusprojektin suunnitelma (ks. Liite 2) koostuu sekä opettajien yhteistyönä laatimasta oppiainetyöskentelyä kuvaavasta suunnitelmasta että äidinkielen tunteja varten laatimastani tuntiohjelmasta. Eri oppiaineiden tunneilla saatua tietoa hyödynnetään kirjoitustehtävänä olevan Siirtolaisen tarinan ideointi- ja suunnitteluvaiheessa. Tavoitteena on, että oppilaat hakevat tietoa siirtolaiseksi lähteneestä henkilöstä, hänen matkareitistään ja kohdemaastaan. Jos oman suvun piiristä ei löydy ketään siirtolaiseksi lähtenyttä, niin kohteeksi valitaan joku muu. Henkilöhahmojen luomisessa yhdistetään sekä faktaa että fiktiota. Yhteistyössä kirjoittaminen oli tutkimukseni aikaan uutta, sillä aiemmin tekstejä tuotettiin pelkästään yksilötyönä. Joissakin projektin vaiheissa, erityisesti tiedonhankinnassa, oli aiemminkin toteutettu Scardamalian ja Bereiterin (2006) edustamia yhdessä tekemisen ajatuksia. Projektin yhtenä tavoitteena on saada mahdollisimman selkeä käsitys historiallisesta ilmiöstä eläytymällä aiheeseen noin sata vuotta sitten eläneiden ihmisten elämäntarinoiden kautta.

Projektityöhön liittyvä kirjoittaminen toteutettiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla niin, että se kesti kuusi viikkoa. Oppilaiden kanssa käytiin ennakkoon keskusteluita siitä, miten työskentely tapahtuisi ja miten oman suvun piiristä voisi hankkia tietoja siirtolaisiksi lähteneistä. Tietojen hankkimiseen ja tietolähteiden käyttöön oppilaat saivat tarkemman ohjeistuksen historian tunneilla. Aikataulun sopimisen jälkeen oppilaat jaettiin satunnaisiin ryhmiin. Kerroin tässä yhteydessä yhdessä kirjoittamisen kokeilusta ja muiden oppiaineiden osuudesta projektissa. Historian opettaja antoi oppilaille projektityöskentelyä koskevat kirjalliset ohjeet ja kannusti heitä tekemään haastatteluita perheenjäsenille ja muille lähisukulaisille. Projektityöskentely tapahtui pääasiallisesti oppituntien aikana, mutta esimerkiksi läheisten haastattelut olivat projektin kotitehtäviä.

Siirtolaisen tarinan tehtävänantona oli ideoida, suunnitella ja kirjoittaa yhteistyössä tarina, jossa hyödynnettiin eri oppiaineiden tunneilla ja erilaisista lähteistä saatua tietoa. Tavoitteena oli faktan ja fiktion yhdistäminen, niin että tuotoksena oli jaksoteltu teksti. Tarinoiden juoni saattoi olla hyvinkin mielikuvituksellinen, mutta asiatietojen esittämisessä sekä ajankuvauksessa pyrittiin todenmukaisuuteen. Tehtävänannon mukaisesti ryhmät päättivät omasta työnjaostaan ja työn toteutuksesta

itsenäisesti. Siirtolaisen tarina kertoo useimmiten siirtolaisen matkasta kohdemaahan, niin että eri vaiheet voivat olla mielikuvituksellisia tai perustua faktatietoihin. Kuvaus ja kertomus kuuluvat äidinkielessä opiskeltaviin sisältöihin. Ideoinnin ja tiedonhankinnan jälkeen oppilaat suunnittelivat tekstin rakenteen ja aloittivat yhdessä kirjoittamisen.

Siirtolaisen tarinat syntyivät enimmäkseen yhdessä kirjoittaen, mutta muutamat oppilaat laativat lisäksi kirjeitä yksilötyönä. Yhdessä ryhmässä jokainen kirjoitti oman tarinansa, jolloin yhteistyö rajoittui suunnittelu-, ideointi- ja arviointivaiheeseen. Kirjoitusprosessin aikana luettiin toisten tekstejä. Useat ryhmät kirjoittivat tarinasta eri versioita, joista hankittiin palautetta. Kauppinen ja Hankala (2013: 229) pitävät palautteen tehtävänä sekä tekstin tekemisen taitojen kehittämisen että oppilasarviointin. Kirjoitusprosessin aikana kerrattiin kielenhuollon keskeisiä asioita ja tarkasteltiin omien tekstien rakennetta ja kieliasua. Vertaispalaute ja opettajan antama palaute näyttivät useimmiten vaikuttavan myönteisesti lopullisiin tuotoksiin.

Kirjoittamiseen liittyi prosessikirjoittamisen piirteitä, joita toteutettiin joustavasti, jotta eri vaiheet eivät kahlitsisi liikaa kirjoittamista. Linnan (1994: 35–36) tavoin näen prosessikirjoituksen sisältävän erilaisia periaatteita, joita opettaja pystyy soveltamaan tarkoituksenmukaisesti, niin että oppilaiden yksilöllisyys otetaan huomioon. Kirjoittamisessa sovellettiin Svinhufvudin (2009: 165–167) esittämää kokonaisvaltaisen kirjoittamisen mallia, joka ottaa huomioon kirjoittajien erilaisuuden. Kirjoitusprosessiin kuulunut yhteistoiminta, puhumisen ja kirjoittamisen vastavuoroisuus sekä palautteenanto olivat keinoja, joilla pyrin vahvistamaan kirjoittamisessa Harjusen ja Juvosen (2013: 13–14) korostamaa oppilaiden omaa ääntä. Yhteistyössä kirjoittamiseen liittyi neuvottelu- ja ongelmanratkaisutaitojen harjoittelu.

Tekstin viimeistelyvaiheessa kiinnitettiin huomiota tekstin jaksotukseen, kielen ja ulkoasuun. Rakentavan palautteen antaminen ja vastaanottaminen kuuluivat kirjoitusprosessiin. Hakulisen (2001: 268) mukaan tekstin kirjoittaminen useaan kertaan voi selkeyttää, avartaa ja jäsentää ajattelua. Siirtolaisuusprojektin kirjoittamisessa tämä näkökohta otettiin huomioon, niin että harkintansa mukaan oppilaat työstivät tekstejään useaan kertaan. Projektityöskentelyn aikaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppilaiden yhteistoiminnan kautta tavoiteltiin oppimisen iloa.

Oppilaiden kirjoittamisessa Siirtolaisen tarinoissa pyrittiin omien kertomusten tuottamiseen, niin että aiemmin opittua tietoa hyödynnettiin kirjoitusprosessin aikana. Toisten tekstien lukeminen ja kuunteleminen olivat kertomusten jakamista,

minkä avulla näissä tilanteissa oli mahdollista oppia lisää. Kirjoitusprosessiin liittyvät neuvottelut olivat vuorovaikutustaitojen harjoittelemista, joten kyse oli varsin monipuolisesta yksilöllisestä ja yhteisöllisestä prosessista. Välittämisen pedagogiikkaa toteutin käymällä oppilaiden kanssa sekä kirjoitusprosessiin että tutkimukseen liittyviä keskusteluja hienotunteisesti ja heitä arvostaen.

Luokkahuoneen ulkopuolisen yhteyden tärkeydestä muistuttavat Andrews ja Smith (2011: 18), joiden mukaan yhteys todellisen maailman kokemuksiin innostaa ja sitouttaa oppilaita enemmän kuin steriilit kirjoitusharjoitukset. Projektin aikana luokkahuoneen ulkopuolinen yhteys toteutui etupäässä sukulaisten haastatteluina ja yhteydenpitona heihin puhelimitse tai sähköpostitse. Oppilaat saivat yhteydenottojensa pohjalta kirjallista materiaalia ja kuvia, joita he pystyivät hyödyntämään kirjoittamisessaan. Yhteistyössä kirjoittamisen, toisten tekstien lukemisen sekä palautteen antamisen ja vastaanottamisen kautta tavoiteltiin yhteisöllistä kirjoittamista yksilöllisen suorittamisen sijaan.

Toiset oppilaat ja opettajat toimivat tekstien lukijoina. Lisäksi vanhemmat, isovanhemmat ja muut sukulaiset saattoivat olla tekstien lukijoita. Kannustin oppilaita näyttämään tekstejään kotiväelle ja esimerkiksi tiedonhankinnassa apuna olleille isovanhemmille, mutta kyse ei ollut kuitenkaan velvoitteesta. Koulukirjoittamisen perinteisenä ongelmana voidaan pitää todellisen lukijayleisön puuttumista (Sääskilahti 2011: 34). Siirtolaistarinoista kiinnostuneita lukijoita oletettiin olevan sukulaisten parissa, ja vapaaehtoisuuteen perustuvan toiminnan avulla pyrittiin saamaan teksteille luokkayhteisöä laajempi yleisö.

Siirtolaisuusprojektin arvioinnin tavoitteena oli, että se kohdistuisi mahdollisimman monipuolisesti sekä työskentelyyn että tuotoksiin. Perusopetuslain (628/1998) pykälän 22 mukaan oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua ja kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Opetussuunnitelman mukaan arvioinnin pitää olla totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön. Arvioinnin keskeisiä elementtejä ovat opettajan antama jatkuva palaute, työskentelyn arviointi ja oppilaan itsearviointitaitojen kehittäminen, jonka tavoitteena on vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja myönteistä minäkuvaa sekä osallisuuden tunnetta. (Opetushallitus 2004: 260–262.) Arvioinnin monipuolisuutta tavoiteltiin opettajan ja ryhmän palautteen antamisella, itsearvioinnilla, vertaisarvioinnilla ja oppimispäiväkirjan kirjoittamisella. Erityisesti korostui rakentavan palautteen antaminen.

Arvioinnissa noudatettiin Atjosen (2007) esittämiä eettisiä periaatteita, joiden mukaan esimerkiksi itsearviointiin kuuluu valmius ymmärtää ja pohtia omaa toi-

mintaa eri näkökulmista sekä ohjata ja muuttaa sitä. Toisaalta arviointi ei voi perustua pelkkään itsearviointiin, vaan parhaiten se voi toteutua opettajan ja oppilaan vastavuoroisessa dialogissa. Arvioinnin toteuttamisen lähtökohtana oli aiemmin kuvaamani eettisten periaatteiden lisäksi Korkeakosken (2010: 38) käsitys siitä, että opintojen aikainen arviointi on osa pedagogista oppimisympäristöä, ja sillä on tärkeä merkitys lapsen oppimiselle.

Kirjoitusprosessin aikana antamani palaute koski tekstien sisältöä, rakennetta ja kieliasua. Lisäksi havainnoin oppilaiden työskentelyä ja rohkaisin ryhmiä jatkaamaan kirjoittamista tilapäisistä vaikeuksista huolimatta. Ohjaaminen ja kannustaminen toteutui käymissäni keskusteluissa sekä ryhmien että yksittäisten oppilaiden kanssa. Keskustelujen pohjalta oppilaat näyttivät pystyvän jatkamaan työskentelyä sellaisissakin tilanteissa, joihin liittyi ongelmia. Kyse saattoi olla esimerkiksi tiedonhankintaan liittyvistä hankaluuksista, jolloin pohdittiin yhdessä ongelmakohtien ratkaisemista. Onnistumisen kokemuksiin kiinnitettiin niin ikään huomiota.

Projektin aikana pidettiin oppimispäiväkirjaa, jonka tavoitteena oli, että oppilaat havainnoivat ja arvioivat omaa oppimistaan sekä harjoittelevat itsearviointitaitoja. Lisäksi he vastasivat kirjallisesti omaa oppimistaan koskeviin kysymyksiin, jotka käsittelivät muun muassa kirjoitusprosessin aikaista oppimisen sisältöä, työskentelyä ryhmän jäsenenä, näkemystä oppimispäiväkirjan kirjoittamisen hyödyllisyydestä ja sitä, miten käsitys kirjoittamisesta muuttui projektin aikana.

Vertaisarvioinnissa työparin tai pienryhmän muiden jäsenten työn ja työskentelyn kommentointi edellyttää oppilaiden totuttamista palautteenantoon rakentavasti ja hienotunteisesti (Atjonen 2007: 81–82, 84–86). Tarnanen (2002: 280–281) määrittelee arvioinnin tehtäväksi etenkin oppimisen tukemisen ja palautteen antamisen eettisesti ja johdonmukaisesti, jolloin arviointi ohjaa oppimaan oppimiseen, uusiin tavoitteisiin ja itsensä kehittämiseen. Hankala, Harjunen, Kauppinen, Kulju, Pentikäinen ja Routarinne (2015: 79) viittavat opettajien yhteistyömahdollisuuksiin kirjoitusprosessin eri vaiheiden harjoittelussa esimerkiksi tutkivien työtapojen tai kokemuksellisen oppimisen parissa.

Siirtolaisuusprojektin kirjoittamisprosessia tarkasteltiin vertaispalautteen ja opettajien antaman palautteen avulla rakentavasti, niin että huomiota kiinnitettiin sekä työskentelyyn että tuotoksiin. Oppilaille kerrottiin etukäteen, että myös historian opettaja lukee ja arvioi heidän tarinoitaan. Historian opettajan antama kirjallinen palaute painottui tekstien sisältöön ja ajankuvauksen uskottavuuden arvioimiseen. Samalla se tuki äidinkielen arviointia, jossa huomio kiinnittyi tarinoiden keskeisen sisällön ohella niiden rakenteeseen, henkilöiden ja ympäristön kuvailemisen monipuolisuuteen sekä kielenhuollon seikkojen huomioon ottamiseen.

Valmiita tekstejä ja työskentelyä arvioitiin omassa ryhmässä keskustellen ja antamalla numeroarvosana tuotoksesta ja työskentelystä konsensusperiaatteella. Jokainen oppilas sai lopulta tuotoksesta ja työskentelystään sekä suullisen palautteen että numeroarvosanan. Mikäli oppilaiden itsearviointi ja oma arviointini olisivat ratkaisevasti poikenneet toisistaan, olisi ollut tarpeen käydä keskustelu, jonka tavoitteena olisi ollut pääsy mahdollisimman hyvään yhteisymmärrykseen. Tällaisia tilanteita ei ollut, joten yhteinen näkemys saavutettiin helposti.

Projektityöskentelyä ja yhdessä kirjoittamista havainnollistaa alla oleva piirros (ks. Kuva 1). Joustavat ja yhteisölliset työtavat kuuluivat projektityöskentelyyn. Oppilaat saattoivat soittaa isovanhemmilleen oppituntien aikana saadakseen tietoja kirjoittamisensa pohjaksi. Lukitsematon ovi historian luokkaan helpotti yhteistoimintaa, niin että oppilailla oli mahdollisuus käydä kysymässä opettajalta neuvoja tai tarvitsemiaan tietoja. Joustava järjestely edisti opettajien keskinäistä yhteistyötä ja jaetun asiantuntijuuden hyödyntämistä. Oppimisympäristö laajeni koulurakennuksessa sijaitsevaan yleiseen kirjastoon, missä oli mahdollisuus käydä etsimässä tietoa ja lainaamassa lähde-tekstejä.



Kuva 1. Siirtolaisuusprojektin työskentelyä. (Kuva: Leena Järvenpää.)

4 Tutkimusaineiston tuottaminen

Kuvaan tässä luvussa ensiksi tutkimuksen osallistujia, jotka tuottivat aineiston yhteistyössä kanssani. Sen jälkeen tarkastelen koko aineiston tuottamisen prosessia ja esittelen eri aineistoja.

4.1 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen osallistujat olivat yläkoulun seitsemäsluokkalaisia oppilaita, jotka opiskelivat musiikkiluokalla koulun opetussuunnitelman mukaisesti äidinkielen ja kirjallisuuden suomi äidinkielenä -oppimäärää. Yksi vuosiviikkotunti on laskennallisesti 45 minuuttia, ja viikossa äidinkieltä ja kirjallisuutta opiskellaan 3 x 45 minuuttia. Tutkimukseen osallistui 15 tyttöä ja 11 poikaa, jotka tutkimusta aloittaessani olivat 13–14-vuotiaita omia oppilaitani. Musiikkiluokkalaisten valikoituminen tutkimukseeni osallistujiksi perustuu omaan harkintaani. Kertoessani heille tutkimukseni taustasta ja tavoitteista tein havaintoja, joiden mukaan he näyttivät inostuvan tutkimuksesta.

Minulle oli jo aiemmin muodostunut käsitys, jonka perusteella ajattelin tutkimukseen valikoituneiden oppilaiden olevan kiinnostuneita omasta kirjoittamisestaan ja sen kehittämiseen liittyvistä kysymyksistä. Tiesin myös, että musiikkiluokkalaisina heillä on kokemusta monenlaisista esiintymisistä, minkä saatoin kuvitella vahvistavan heidän ilmaisurohkeuttaan haastattelutilanteissakin. Pidin tärkeänä, että osallistujat rohkenisivat esittää omia ajatuksiaan mahdollisimman vapaasti ja moniäänisesti. Edellä mainitsemani seikat olivat selkeitä osallistujien valinnan perusteita.

Anonymiteetin turvaamiseksi en anna osallistujista muita tietoja ja käytän heistä tutkimuksen yhteydessä pseudonyymejä: Aino, Anni, Eeli, Elisa, Enna, Hanna, Heikki, Helmi, Jonna, Juha, Kaisa, Kalle, Leevi, Lotta, Maija, Matti, Meri, Mika, Nelli, Niina, Otto, Siiri, Topi, Tuukka, Veera ja Ville. Poimin poikien ja tyttöjen nimet muutaman vuoden takaisista suosikkinimien luetteloista täysin sattumanvaraisesti, koska en halunnut tehdä valintaa siten, että olisin miettinyt, mikä pseudonyymi ehkä parhaiten soveltuisi kullekin oppilaalle. Kysyin erään oppitunnin lopussa oppilailta, sopiiko tällainen menettely, ja he vastasivat lyhyin myöntävin ilmauksin *joo*, *soppii*, *kyllä*, hymyillen tai päänyökkäyksin.

Tulkitsin saaneeni ratkaisulle osallistujien yksimielisen hyväksynnän, minkä jälkeen jokainen heistä sai tietää oman pseudonyyminsä, mutta niitä ei kerrottu koko luokan kuullen. Raportin tekstissä viitataan osallistujiin käyttämällä heistä

myös nimityksiä oppilas, haastateltava tai ryhmän jäsen. Omien oppilaitteni osallistumisen tutkimukseen katson perustelluksi, sillä moniaineprojektin yhteydessä tutkimus muodostui osaksi opetusta ja oman työni tutkimista.

Ajattelin alkuaan toteuttaa tutkimukseni niin, että osallistujat olisivat olleet eri kouluista, jolloin hankkeen toteuttaminen olisi vaatinut paljon resursseja. Luottamuksen saavuttaminen olisi ollut erityisen vaativaa, sillä olisin joutunut toimimaan oppilaille tuntemattoman ja kouluyhteisöön kuulumattoman tutkijan roolissa. Tämänkaltainen tutkimusasetelma tuntui etäiseltä, vaikka pohdinkin, rohkenisivatko vieraat oppilaat puhua tuntemattomalle tutkijalle suoremmin kuin oppilaat omalle opettajalleen. Lopulliseen ratkaisuuni vaikuttivat ensisijaisesti luottamuksellinen suhde oppilaisiini ja tutkimuksen toteuttaminen osana tavallista arkityötä. Siirtolaisuusprojekti näytti soveltuvan hyvin tarkoitukseeni, ja pystyin siinä toteuttamaan tutkivaa opettajuutta eli yhdistämään tutkimusta ja opetusta tarkoituksenmukaisesti ja itselleni sopivalla tavalla.

4.2 Aineiston tuottamistavat ja aineiston määrä

Seuraavaksi kuvailen aineiston tuottamistapoja ja esitän aineiston määrän. Kerronnallisessa haastattelussa tuotetaan tutkijan aineistoksi kertomuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009: 189–191). Vuorovaikutteinen ja nykyhetkeen sijoittunut haastatteluaineisto voidaan katsoa monipuolisemmaksi kuin kirjallinen aineisto, jossa ei ole puheelle tyypillistä hapuilua (Hyvärinen 2010a: 113). Kerronnallisen tutkimuksen aineistoja ovat sekä haastattelut että kirjallisesti tuotetut aineistot (Lieblich ym. 1998: 2–3). Tutkimuksessani on sekä haastatteluaineistoa että kirjallisesti tuotettua aineistoa, jotta aineiston moninaisuus ja riittävyys turvataisiin siinäkin tapauksessa, että haastattelujen kesto jäisi lyhyeksi. Voi myös olla, että joku saattaa mielellään puhua kokemuksistaan, kun joku toinen taas pitää kirjoittamista itselleen luontevampana ilmaisukeinona. Aineiston tuottamistavat antavat oppilaille erilaisia mahdollisuuksia kertomiseen, mikä on tarpeen tavoitellessani monipuolista aineistoa.

Kerronnallisen haastattelun ominaispiirteitä tarkastellessaan Hyvärinen ja Löyttyniemi (2009: 192, 203) toteavat, että kerronnallisen haastattelun toteuttaminen ei perustu valmiin mallin noudattamiseen. Hyvärinen (2010a: 90) esittää haastatteluun kuuluvan erilaisia jaksoja ja haastateltavan usein haluavan avukseen uusia kysymyksiä. Haastattelutilanteissa tein samansuuntaisen havainnon ja lisäkysymysten avulla sain esiin kerrontaa, joka yhteen laajaan kysymykseen pitäytymällä olisi voinut jäädä määrältään erittäin vähäiseksi. Seuraava esimerkki kuvaa laajan

kysymyksen *Mitä sä voisit kertoa tosta yhdessä kirjottamisesta siirtolaisuusprojektissa?* jälkeen esittämiäni lisäkysymyksiä: *Mites teiän yhteistyö on sujunu? Mikä siin on parasta? Miten te ootte työnjaon tehneet?*

Ryhmän yhteistyötä koskevan vastauksen yhteydessä tein lisäkysymyksen, jotta haastateltava voisi tarkentaa vastaustaan, joka sisälsi voimakasta emootiota ilmaisevan *vihata*-verbin:

Haastateltava: No siis se (yhteistoiminta) on hyvää ku, ei oo kukkaan esim. meiän ryhmässä vihaa toisiaan niin...niin.

Seija: Mitä sä tuolla vihaamisella tarkoitat?

Haastateltava: No siis että kaikki on hyvissä väleissä ja, heppoo keksiä, asioita, yhdessä.

Länsimaiseen kulttuuriin kuuluvaksi katsotaan nuorten etääntyminen aikuisten maailmasta, ja näin ollen haastattelijan kuuluu osoittaa erityistä kiinnostusta nuoria ja heidän vastauksiaan kohtaan (Hirsjärvi & Hurme 2011: 132). Hyvän ja luottamuksellisen haastatteluilmapiiirin luomiseksi pyrin yksilöhaastatteluissa välittämään kullekin osallistujalle kiinnostukseni hänen kerrontaansa kohtaan. Haastattelutilanteissa pyrin keskittyneesti kuuntelemaan ja ymmärtämään jokaisen haastateltavan sanomaa. Kvalen (1996: 30–31) mukaan tulkintoja tehtäessä on tärkeintä ymmärtää haastateltavien sanoman merkitys. Opettajan ja oppilaiden välisten tutkimushaastattelujen etuna voidaan pitää sitä, että osallistujilla on niiden jälkeen monia tilaisuuksia palata aiheeseen. Osallistujat eivät tehneet haastatteluja koskevia kysymyksiä ja vaikuttivat tyytyväisiltä haastattelujen kulkuun.

Erilaisiin aineistoihin sisältyy oppilaiden kertomia menneitä ja nykyisiä kirjoittamiskokemuksia sekä heidän tulevaisuuden tavoitteitaan kirjoittajina. Tutkimusaineistoon kuuluvat Kirjoittajan polkuni -tekstit, ryhmä- ja yksilöhaastattelut sekä oppimispäiväkirjat (ks. Taulukko 1). Oppilaat kirjoittivat tekstinsä tablettitietokoneilla Office 365 -ympäristössä ja jakoivat ne minulle. Tallensin tekstit omalle tietokoneelleni muokkaamatta niitä mitenkään. Tutkimusta varten muutin projektin jälkeen jokaisen kirjoittajan nimen pseudonyymiksi ja poistin teksteistä luokkatunnukset. Haastattelunauhoitteita kuunnellessani huomasin osallistujien pysyneen aiheessa ilman sivupoluille eksymistä, mihin voidaan vaikuttaa heidän sitoutumisensa tutkimukseen samoin kuin tutkimustilanne, jossa aineisto tallennettiin.

Taulukko 1. Tutkimusaineiston määrä.

Aineistolaji	Määrä ¹			
	Lukumäärä	Sivuja	Sanoja	Kesto
Kirjoittajan polkuni -tekstit	24	12	3 327	
Ryhmähaastattelut videotallenteina				44 min
Ryhmähaastattelut diskurssilitteraateina	6	22	6 858	
Yksilöhaastattelut äänitallenteina				3 h 25 min
Yksilöhaastattelut sanatarkkoina litteraateina	26	98	26 265	
Oppimispäiväkirjat	25	14	3 589	

¹ Litteraattien ja muiden tekstien kirjasin oli Times New Roman, fontti 12 ja riviväli 1

Ryhmähaastattelut ja tausta-aineistona käyttämäni otokset oppitunneista tallennettiin videokameralla, ja haastatteluissa käytettiin nauhuria. Haastattelut tehtiin koulupäivien aikana äidinkielen, historian ja kuvataiteen luokissa, ja pieni luentosali oli haastattelupaikkana yhden kerran. Leena Järvenpää kuvasi sekä ryhmähaastattelut että oppituntitilanteet. Kerroin hänelle etukäteen tutkimuksestani ja sen tavoitteista, jotta kuvaaminen palvelisi tutkimuksen tarkoitusta mahdollisimman hyvin. Projektin alussa esittelin Leenan osallistujille kertomalla hänen pitkästä opettajakokemuksestaan koulumme kuvataiteen lehtorina samoin kuin kuvaustehtävään sitoutumisestaan, jotta kaikki olisivat tietoisia eettisten näkökohtien huomioon ottamisesta.

Luottamuksellisuuden korostamisen avulla pyrin minimoimaan kuvaustilanteen jännittävyyttä, mutta siinä onnistumisesta en voinut saada takeita, koska kameran läsnäolon vaikutukset ovat yksilöllisiä. Joka tapauksessa vilpittömänä tavoitteenani oli mahdollisimman avoimen ilmapiirin luominen, mitä jo lähtökohtaisesti edesauttoi Leenan luonteva suhtautuminen oppilaisiin ja erilaisiin kuvaus- ja oppituntitilanteisiin. Lehtimajan (2012: 26) ja Tainion (2007: 299) mukaan tutkimushaastattelujen videointi luokassa ei ole jokapäiväistä, minkä vuoksi kuvaaminen voi vaikuttaa jonkin verran osallistujiin mutta todennäköisesti kuitenkin vähemmän, kuin oletetaan.

Joihinkin oppilaisiin kuvaaminen ja tietoisuus siitä, että haastattelut tulivat tutkimuskäyttöön, saattoi vaikuttaa enemmän kuin toisiin. Toisaalta oppituntiotosten perusteella voi havaita, että kameraan ei kiinnitetty erityistä huomiota. Työnteon lomassa joku leikki liimapuikolla ja joku asetteli muovitaskun päähänsä hatuksi. Pari oppilasta ilmeili toinen toiselleen hassunkurisesti, ja muutamat tytöt kohentelivat toistensa kampauksia. Tainio (2007: 299) luonnehtii oppituntitilanteita vuoro-vaikutuksellisesti niin rikkaiksi, että kuvaaja kameroineen ei näytä häiritsevän op-

pilaita. Kvale (1996: 111) muistuttaa haastattelutilanteiden osallistujille mahdollisesti aiheuttaman stressin huomioon ottamisesta. Pohtiessani mahdollisuuksia stressin minimoimiseen päädyin siihen, että haastattelut tehtiin koulussa tavallisen koulutyön lomassa. Tällöin haastatteluihin ei kulunut oppilaiden vapaa-aikaa, eikä heidän tarvinnut ennakolta valmistautua tai siirtyä mihinkään erityiseen paikkaan haastatteluja varten.

Aineiston tuottamisen jälkeen seurasi haastatteluaineiston litterointi, mikä tarkoittaa sen kirjoittamista tekstimuotoon käyttämällä litterointimerkintöjä (ks. Liite 3). Pohdin tämän vaiheen toteuttamista tarkkaan. Päädyin ajan säästämiseksi siihen, että aineisto litteroitiin tutkimuspalveluja tuottavassa yrityksessä, joka on sitoutunut noudattamaan luottamuksellisuutta ja muita tutkimustoiminnan tukipalveluilta edellytettäviä eettisiä periaatteita. Kvalen (1996: 111) mukaan litteroinnissa on kysymys luottamuksellisuudesta ja siitä, miten tarkasti litterointi noudattaa haastattelujen puhetta. Yksilöhaastattelujen litteraatit ovat sanatarkkoja, ja ryhmähaastattelujen niin kutsutut diskurssilitteraatit sisältävät sanatarkan puheen lisäksi äänenpainojen, äänneiden, äännähdysten ja taukojen kirjaamisen. Näiden puheen piirteiden osoittamisen ajattelen hyödyttävän ryhmähaastattelun kerronnan analyysia ja tulkintaa, vaikka tutkimuksessani ei olekaan kyse luonnollisiin puhetilanteisiin keskittyvästä keskusteluanalyysista (Tainio 2007).

Litteroinnin valmistuttua vaiheittain kuuntelin useaan kertaan yksilöhaastattelujen nauhoitteet tarkistaakseni litteraatit. Katselemalla ja kuuntelemalla ryhmähaastattelujen videonauhoitteet tarkistin samanaikaisesti niistä tehdyt litteraatit. Korjasin kaikkiaan kuusi havaitsemaani virhettä. Käytin paljon aikaa tähän vaiheeseen, jotta aineisto tulisi mahdollisimman tutuksi ja virheet huolellisesti korjatuiksi. Ryhmähaastattelujen tarkistaminen edellytti useita katselukertoja sekä havaintojen tekemistä osallistujien eleistä ja ilmeistä omien tulkintojeni tueksi.

Jokainen oppilas luki oman haastattelunsa sanatarkat litteraatit, ja jokainen ryhmä luki oman ryhmähaastattelunsa diskurssilitteraatit. Kaikki hyväksyivät litteraatit haastattelujen sisältöä vastaaviksi. Tämän jälkeen muutin nimet pseudonyymeiksi ja lisäsin oman etunimeni, jota käytän muutamissa aineistoesimerkeissä. Nimien lisääminen diskurssilitteraateihin edellytti videonauhoitteiden moninkertaista uudelleen katselemista, koska litterointivaiheessa osallistujia ei ollut eroteltu. Pikkutarkan työn etuna oli, että aineisto tuli entistä tutummaksi. Samalla saatoin uudelleen varmistua siitä, että aineisto ja litteraatit vastaavat toisiaan.

Kuvailen tässä yhteydessä tausta-aineistoa, jotta selviäsi, millä tavoin Siirtolaisuusprojektin ja yhdessä kirjoittamisen suunnittelu tapahtui ennen projektin varsinaista aloittamista. Tausta-aineistoa (ks. Taulukko 2) hyödynnän tarvittaessa

muistin ja tulkintojen tukena. Ennen Siirtolaisuusprojektin aloittamista tein oppilaille nimettömän kyselyn (ks. Liite 4). Kyselyyn vastasi 25 oppilasta, kun yksi oppilas oli poissa koulusta. Tarkoituksena oli kartoittaa lukemisen ja kirjoittamisen lähtötilannetta ja koota ideoita ja ehdotuksia Siirtolaisuusprojektin suunnittelua varten. Kysely osoitti, että oppilaat halusivat toteuttaa projektityön ryhmätyöskentelynä. Otin toiveen huomioon, mikä oli osaksi vaikuttamassa siihen, että päädyin kokeilemaan yhdessä kirjoittamisen menetelmää projektityön yhteydessä.

Taulukko 2. Tausta-aineiston määrä.

Aineistolaji	Määrä
Kysely seitsemäsluokkalaisille	25 kpl
Oppilaiden kirjoittamat Siirtolaisen tarinat	10 kpl
Oppilaiden kirjoittamat Siirtolaisen kirjeet	6 kpl
Oppilaan PowerPoint -esitys	1 kpl
Tutkijan oppimispäiväkirja	1 kpl
Videoidut otokset Siirtolaisuusprojektin aikaisesta äidinkielen kirjoittamisen oppitunneista	3 h

Video-otoksia äidinkielen oppitunneista Siirtolaisuusprojektin alku-, keski- ja loppuvaiheilta on yhteensä kolme tuntia. Oppituntien videomateriaalia ei ole purettu tekstimuotoon, koska tarkoituksena oli taltioida projektiin kuuluvien oppituntien tapahtumia ja tunnelmia. Tutkijan oppimispäiväkirja sisältää muistiinpanojani tutkimusprosessin tapahtumista, ja hyödynnän sitä muistin ja tulkintojen tukena. Tausta-aineistoon kuuluu lisäksi kymmenen oppilaiden kirjoittamaa Siirtolaisen tarinaa, kuusi kirjettä ja yksi PowerPoint -esitys kuvineen, jotka ovat projektin tuotoksia. Aluksi ajattelin tarkastella tutkimuksessani myös näitä tuotoksia, mutta rajasin ne lopulta tutkimuksen ulkopuolelle, koska työmäärä olisi paisunut kohtuuttoman suureksi.

4.3 Aineistolajit

Seuraavaksi kuvailen yksityiskohtaisesti eri aineistoja ja niiden tuottamistapoja, jotta eri tavoin tuotettu aineisto tulisi lukijalle tutuksi.

4.3.1 Kirjoittajan polkuni -kertomukset

Siirtolaisuusprojektin jälkeen pyysin oppilaita kirjoittamaan kotitehtävänäään vapaamuotoisen Kirjoittajan polkuni -tekstin. Ajankohta valittiin niin, että projekti ei

suuntaisi liikaa oppilaiden kerrontaa. Tehtävänanto sisälsi kysymyksen ”Mitä haluat kertoa omasta kirjoittajan polustasi?” Tavoitteena oli, että oppilaat voisivat vapaasti kertoa kirjoittamisestaan, sen eri vaiheista ja mahdollisista tulevaisuuden tavoitteistaan kirjoittajina. Ohjeistin suullisesti oppilaita tarkastelemaan omaa kirjoittamishistoriaansa kirjoittamaan oppimisen alkuvaiheista nykyiseen kirjoittamiseen sekä niihin vaiheisiin, joita heillä mahdollisesti olisi edessään kirjoittajina. Tarkoituksena oli suoda kirjoittajille vapaus tuottaa asiapitoinen teksti tai fiktiivinen kertomus omista kirjoittamisensa vaiheista. Yrjänäinen ja Ropo (2013: 29) liittävät itseä koskevan kertomuksen rakentamiseen mahdollisuuden hyödyntää autobiografista näkökulmaa eli sitä, kuka olen, millainen on menneisyyteni, nykyisyyteni ja mahdollinen tulevaisuuteni.

Oppilaiden tekstien pituutta ei määritelty ennakolta. Palautuspäivänä sain 17 käsin kirjoitettua tekstiä. Viisi oppilasta oli poissa, ja neljä oli unohtanut paperin kotiin, minkä vuoksi sain myöhemmin seitsemän tekstiä, joista kaksi lähetettiin sähköpostiini liitetiedostoina. Kaksi poikaa ei palauttanut tekstejä lainkaan. Saattaa olla, että he eivät pitäneet tutkimukseen kuuluvaa ja siten vapaaehtoista tehtävää tärkeänä, kun tekstejä ei arvioitu. Kaikkia alkuperäisiä tekstejä voi luonnehtia osallistujien omaa kirjoittajahistoriaa sisältäviksi kertomuksiksi. Kertomukseen kuuluva käännekohta oli havaittavissa useimmissa lukuun ottamatta joitakin erittäin lyhyitä tekstejä.

Palautettujen tekstien sanamäärä vaihteli pojan tekstin 63 sanasta tytön 222 sanaan. Tyttöjen teksteissä oli keskimäärin 165 sanaa ja poikien teksteissä keskimäärin 105 sanaa. Käsin kirjoitetut tekstit kirjoitin tekstinkäsittelyohjelman avulla muuttamatta mitenkään niiden sisältöä taikka kieliasua. Kokonaisuudessaan kirjallinen aineisto vahvisti ratkaisuani, että en haastatellut osallistujia kuin kerran, sillä katsoin aineiston olevan kyllin monipuolinen täyttämään tutkimukseni tarkoituksen.

4.3.2 Ryhmähaastattelut

Ryhmähaastatteluja varten osallistujat jaettiin satunnaisesti kuuteen ryhmään siten, että jokaiseen tuli sekä tyttöjä että poikia. Näin saatiin kaksi kuuden hengen ryhmää ja kolme neljän hengen ryhmää. Kahden oppilaan oltua poissa heidän ryhmähaastattelunsa toteutettiin myöhemmin, ja mukana oli lisäksi yksi oppilas, joka pyysi päästä osallistumaan, koska hän oli toiminut aiemmin yhdessä ryhmässä haastattelijana. Tällöin hän ei ollut esittänyt omia näkemyksiään vaan oli omien sanojensa

mukaan keskittynyt vain puheenvuorojen jakamiseen. Ryhmähaastattelujen tavoitteeksi asetin sen, että oppilaat voisivat vapaasti ilman opettajan läsnäoloa kertoa kirjoittamisestaan.

Tutkimuksessani oli kyse varhaisnuorista ja minulle tutuista oppilaista, joiden tiesin suoriutuvan ryhmähaastatteluista. Pietilää (2017: 119–120) mukailien voideta, että osallistujilla oli riittävästi yhteistä tarttumapintaa, jonka avulla he pystyivät keskustelemaan yhteisestä puheenaiheesta. Alun perin olin ajatellut olla mukana ryhmähaastatteluissa. Päädyin kuitenkin toisenlaiseen ratkaisuun ja toimin ainoastaan kuvaustilanteiden järjestelijänä ja laitteiden toimintakunnon varmistajana. Hirsjärvi ja Hurme (2011: 129) viittaavat mahdollisuuteen muuttaa käytänteitä. Halusin ratkaisullani vahvistaa käsitystä, että oppilaat ovat oman kirjoittamisensa asiantuntijoita ja tutkimuksen tasavertaisia osallistujia (vrt. Uusiautti & Määttä 2013: 22). Halusin lisäksi edistää tärkeänä pitämäni oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Yhteen ryhmähaastatteluun osallistuin alkupuheenvuoron esittäjänä mutta muulloin olin välioiven takana toisessa luokassa ohjaamassa projektityöskentelyä. Olin siis lähetyvillä, mikäli minua olisi näissä tilanteissa jostakin syystä tarvittu, mitä ei kuitenkaan tapahtunut.

Vaikka olin etukäteen ajatellut, että oppilaiden keskinäiset ryhmähaastattelut muistuttaisivat Valtosen (2009: 224–228) mainitsemia ryhmäkeskusteluja, käytän näistä videoituista tilanteista ryhmähaastattelun nimitystä, koska niissä ei syntynyt varsinaista vapaamuotoista keskustelua. Toteutuksen tueksi haastattelijana toiminnut oppilas sai väljäksi ohjeeksi luonnehtimani koosteen haastattelukysymyksistä. Tarkoituksena oli helpottaa ryhmähaastattelun kulkua, jos keskustelu ei jostakin syystä käynnistyisi tai sujuisi. Ryhmä- ja yksilöhaastattelujen teemat olen yhdistänyt raportissa teemarungoksi (ks. Liite 5).

Kuvaustilanteissa haastattelijat esittivät tarkasti haastattelun teemoista laatimiani kysymyksiä ja jakoivat yleensä puheenvuorot järjestyksessä, mikä selittynee ainakin osin sillä, että oppilaat toimivat tunnollisesti, niin kuin ajattelivat minun opettajana edellyttävän. Oletin, että oppilaiden keskinäiset keskustelut olisivat pitempikestoisia kuin suorittamani yksilöhaastattelut, kun oppilaat voivat ilmaista itseään ilman opettajan läsnäoloa. Haastattelujen kestosta voi kuitenkin huomata ennakkokäsitykseni vääräksi. Neljän oppilaan ryhmähaastattelussa haastattelija esittää kysymyksiä laatimani ohjeen mukaan (ks. Kuva 2).



Kuva 2. Eräs ryhmähaastattelu. (Kuva: Leena Järvenpää.)

4.3.3 Yksilöhaastattelut

Yksilöhaastattelut ovat opettajan ja oppilaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa tuotettua aineistoa. Tutkimukseni haastatteluvuorovaikutukseen vaikuttaa koulu, johon opettajan ja oppilaiden keskinäinen haastattelu sijoittuu. Raittila, Vuorisalo ja Rutanen (2017: 330–331) luonnehtivat tutkimushaastattelua ainutkertaiseksi vuorovaikutustilanteeksi, joka ei vastaa opetus- tai kasvatustilanteita, vaikka haastattelu tapahtuisi koulussa tai päiväkodissa. Haastattelijan arkikielinen puhe, palautteenanto ja kannustavat kommentit voivat rohkaista epävarmaakin haastateltavaa (Ruusuvuori & Tiittula 2009: 30–31). Tavoitteeni yksilöhaastatteluissa oli kannustaa osallistujia, mikä näkyy esimerkiksi arkisen puhekielen (vrt. Lehikoinen 1995: 152–153) käyttämisenä ja siinä, että opettajana saatan vastata johonkin oppilasta askarruttavaan asiaan. Seuraavat esimerkit havainnollistavat projektityöskentelyn palautetta koskevia kysymyksiäni:

Mitä sä ajattelet sitten yleensä tuosta projektista? Minkälaisen arvion sä annat tosta koko työskentelystä ja projektista? Miten sun mielestä jatkossa, olisiko järkevä näitä tän tyyppisiä yhdessä kirjoittamisen juttuja tehdä?

Haastattelujen sävy oli poikkeuksetta tuttavallinen, mutta kokonaan aikuisen ja lapsen yhtä lailla kuin opettajan ja oppilaan välistä valta-aseman eroa ei voi poistaa, vaikka kuinka vahva tahtotila siihen olisikin. Yritin pienten kysymysten avulla saada osallistujia jatkamaan kerrontaansa silloinkin, kun he vaikuttivat epävarmoilta. Seuraava katkelma on haastattelusta, jossa yritän saada lisäkysymysten avulla kerrontaa esiin puheena olevasta yhdessä kirjoittamisesta:

Seija: Miten teidän ryhmässä on se yhteistoiminta sujunu?

Eeli: Hyvin. En mä oikeen osaa sanoa muut siitä.

Seija: Miten te ootte työjaon tehneet?

Eeli: Jokainen kirjoittaa aina yhen kappaleen ja sitte vaihtuu.

Seija: Entäs silloin kun yks kirjoittaa, niin mitä ne muut sen ajan tekee?

Eeli: Osa ettii tietoa niistä paikoista jonne ne esim. menee siinä matkan aikana. Ja sitten ne muut auttaa siinä ettimises. Eipä oikein muuta, siinä.

Seija: Miten se sun mielestä on sujunu se työnjako? Onko se tasapuolista?

Eeli: On tasapuolista. Kaikki kirjoittaa suurin piirtein saman verran. Ei tuu sellasta että toinen kirjoittaa enemmän ja toinen enemmän.

4.3.4 Oppimispäiväkirjat

Oppimispäiväkirja-aineisto koostuu oppimispäiväkirjoista, joita oppilaat kirjoittivat Siirtolaisuusprojektiin kuuluvana kotitehtävänä. Se oli kirjoittamiseen liittyvä harjoitustehtävä, jonka avulla saatiin tuotetuksi tutkimuksen aineistoa. Jotkut oppilaat kirjoittivat oppimispäiväkirjojaan myös koulussa, kun heillä oli sopivaa aikaa. Oppikirjan sisältämät ohjeet oppimispäiväkirjan laatimisesta käytiin suullisesti läpi. Tehtävänantoa selostaessani toin esiin joustavan toteutustavan ja toiveeni siitä, että oppilaat kirjoittaisivat oppimispäiväkirjaansa, vaikka tehtävä kuuluikin tutkimukseen ja oli sen vuoksi vapaaehtoinen.

Oppimispäiväkirjan saattoi laatia mistä tahansa Siirtolaisuusprojektiin liittyvästä tilanteesta, jossa oppilas koki oppineensa jotakin. Tavoitteena oli, että oppimispäiväkirjassa kuvattaisiin oppimisen aihe, alkutilanne eli se, mitä oppilas tiesi

asiasta entuudestaan, oppimisen vaiheet ja oppimisen arviointi. Arvioinnissa kirjattaisiin, mikä oli uutta, mikä helppoa, mikä kiinnostavaa ja mikä vaikeasti ymmärrettävää. Jatkokysymysten avulla voitiin esittää, mitä aiheesta haluttaisiin tietää lisää. Lisäksi oli mahdollista tehdä yhteenveto oppimisesta ja arvioida, mitä hyötyä tiedosta tai taidosta oli.

Oppimispäiväkirjojen sanamäärä vaihtelee 32 sanasta 383 sanaan. Tyttöjen oppimispäiväkirjat sisältävät keskimäärin 155 sanaa ja poikien keskimäärin 132 sanaa. Kirjoittamisen tavoitteena oli oppilaiden oman oppimisprosessin reflektointi. Yksi poika ei palauttanut oppimispäiväkirjaansa, joten tekstejä on yhteensä 25.

5 Aineiston analyysi, tulokset ja tulkinta

Tässä luvussa esitän aineiston analyysia, tuloksia ja tulkintaa, koska laadullisessa tutkimuksessa (Alasuutari 2011) eri vaiheet kytkeytyvät toisiinsa, niin että analyysin voi katsoa samalla olevan tulosten esittelyä ja tulkintaa. Eri tavoin tuotetun aineiston (Creswell 2013: 71) analysoimiseksi tarvitaan erilaisia analyysitapoja, kuten Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä & Uitto (2005: 4) ja Lieblich (1998: 12–18) esittävät. Kirjoittamisen tutkimukseen kuuluviksi Prior ja Thorne (2014: 37) osoittavat esimerkiksi temaattisen ja tulkitsevan analyysin, joita pidän oman tutkimukseni kannalta keskeisinä. Käytännössä analyysi oli monivaiheinen prosessi. Tein monia alustavia analyysieja ja päädyin niiden perusteella käyttämään jokaisessa aineisto-osiossa hieman erilaista, tutkimukseni tarkoitukseen sopivaa analyysitapaa. Tekemääni analyysia ei voi luonnehtia pelkästään aineistolähtöiseksi, vaan siihen on yhdistynyt tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen, joka on ollut avain aineiston teoreettiseen tarkasteluun.

Aineiston analyysi (ks. Taulukko 3) eteni ensimmäisen vaiheen alustavasta luenasta ja temaattisesta analyysistä toiseen vaiheeseen ja tulkintaan niin, että käytännössä vaiheet limittyivät toisiinsa ja analyysi tarkentui prosessin edetessä. Alustavan lukemisen aikana aineiston sisältö alkoi hahmottua, ja sen jälkeen etsin temaattisen analyysin keinoin kerronnan keskeistä sisältöä kuvaavia teemoja. Taulukoin omaa tarkasteluani varten jokaisen aineistotyyppin temaattisen analyysin, mikä auttoi tulkintojen tekemisessä. Kiinnostus kieltä ja oppilaiden kielellisiä valintoja kohtaan oli pohjana tekemälleni kielellisten piirteiden tarkastelulle. Sen avulla pyrin saamaan selville, millaisia verbien prosessityyppejä sisältyy kertojien käyttämään kieleen, jonka avulla he ilmaisevat kirjoittamiseensa liittyviä merkityksiä.

Taulukko 3. Aineiston analyysi.

Aineistolaji	1. vaihe	2. vaihe
Kirjoittajan polkuni -tekstit	Alustava luenta Temaattinen analyysi: pelkistetyt ilmaukset, alateemat, pääteemat, pääteemojen yhdistäminen kirjoittamisen vaiheita koskevan kerronnan kokoavaksi teemaksi	Aineiston tiivistäminen kuudeksi kertomukseksi Kielellisten piirteiden tarkastelu Hyvärisen (2010a) ja Pajusen (2001) mukaan Tulkinta

Aineistolaji	1. vaihe	2. vaihe
Ryhmähaastattelut	Alustava luenta Temaattinen analyysi: pelkistetyt ilmaukset, alateemat, pääteemat, pääteemojen yhdistäminen kirjoittamisen luonnehdintaa koskevan ryhmäkerronnan kokoavaksi teemaksi	Kielellisten piirteiden tarkastelu Hyvärisen (2010a) mukaan Tulkinta
Yksilöhaastattelut	Alustava luenta Temaattinen analyysi: pelkistetyt ilmaukset, alateemat, pääteemat, pääteemojen yhdistäminen yhdessä kirjoittamista koskevan kerronnan kokoavaksi teemaksi	Kielellisten piirteiden tarkastelu Hyvärisen (2010a) mukaan Tulkinta
Oppimispäiväkirjat	Alustava luenta Temaattinen analyysi: pelkistetyt ilmaukset, alateemat, pääteemat, pääteemojen yhdistäminen oppimispäiväkirjojen kerronnan kokoavaksi teemaksi	Juonitiviestelmien tekeminen Tulkinta

5.1 Kirjoittajan polkuni -tekstien analyysi, tulokset ja tulkinta

Alkuperäisen Kirjoittajan polkuni -aineiston alustavassa luennassa kiinnitin huomiota siihen, mitä oppilaat kirjoittivat kirjoittamisensa menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta. Merkitsin tekstitiedostoihin kommenttityökalun avulla omia huomioitani, jolloin aineiston sisällön yhtäläisyydet ja erot alkoivat hahmottua. Jatkoin tämän jälkeen temaattisen luennan vaiheeseen, jolloin luin kaikki tekstit kokonaisuudessaan useaan otteeseen kiinnittämällä huomiota tekstien sisältämiin yksityiskohtiin. Merkitsin tulostamiini papereihin sisällön kannalta keskeiset aineistokohdat, joiden pohjalta kirjoitin pelkistetyt ilmaukset koneelleni taulukoon. Kiinnitin huomiota siihen, mitä kerrottiin kirjoittamisen menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta. Näin kerronta kotona kirjoittamisesta ja esikoulun, alakoulun sekä yläkoulun alun kirjoittamisesta jakautui neljäksi alateemaksi: 1) varhainen kirjoittaminen, 2) esikoulun kirjoittaminen, 3) alakoulun kirjoittaminen ja 4) yläkoulun kirjoittaminen. Näistä alateemoista muodostin kirjoittamisen oppimisen pääteeman. Seuraavat esimerkit havainnollistavat kirjoittamisen oppimisen pääteemaan kuuluvaa varhaisen kirjoittamisen alateemaa:

Kirjoittamiseni alkoi jo viisivuotiaana lukemisen kautta. Oma äitini oli silloin kotona, ja hänellä oli sen vuoksi paljon aikaa opettaa minua. Aloitimme helpoimmasta päästä. Äitini luki minulle aina illalla iltasatuja ja sen mukaan, kun nuoremmat siskonikin kasvoivat ja oppivat ymmärtämään kuulemaansa, hekin osallistuivat lukuhetkiin.

Kertojan mukaan kirjoittamaan oppiminen yhdistyy lukemiseen ja alkaa varsin varhain. Hän esittää äidin kotona olemisen mahdollistaneen sen, että tällä oli runsaasti aikaa käytettävissä hänen opettamiseensa. Varhainen kirjoittaminen näyttäytyy vuorovaikutteisena toimintana äidin kanssa.

Seuraavan esimerkin kertoja esittää kirjoittamisen alkaneen sanelukirjoituksen vuorovaikutteisessa tilanteessa äidin kanssa: *Jo ennen koulun alkua minua opetti oma äitini. Äiti sanoo kirjaimen ja minä kirjoitan sen parhaani mukaan (neljävuotiaana).* Yksi kertoja puolestaan ilmaisee oppineensa kirjoittamaan ennen esikoulun aikaa vuorovaikutuksessa vanhemman sisarensa kanssa: *Aloitin kirjoittamaan nuorena ennen esikoulua isosiskoni opetuksella.* Tuotoksen esittely muille näyttäytyy merkityksellisenä varhaisen kirjoittamisen vaiheessa: *Esittelin kaikille, kuinka hienosti osasin kirjoittaa oman nimeni (viisivuotiaana).*

Kirjoittamismuistot sisälsivät kirjoittamisen opetteluun jatkumon iän karttuessa: Opin lukemaan 6-vuotiaana. Muistaakseni kirjoittamaan opin neljävuotiaana, jolloin kirjoitin vain nimeäni joka paikaan. Yritin kirjoittaa päiväkirjaa noin 6-vuotiaana äitini kanssa. Kirjoittamismuistot voivat koskea varhaista kirjoittamaan ja lukemaan oppimista, johon kertoja ei liitä vuorovaikutteisuutta tai aikuisen ohjausta: Ensimmäisiä kirjoittamismuistoja on varmaan oman nimen opettelu. Opin kirjoittamaan sen noin neljävuotiaana ja samaan aikaan opin lukemaan. Todennäköisesti oppiminen on näissäkin tapauksissa tapahtunut aikuisen ohjaamana, ja esimerkiksi oman nimen harjoittelu näyttäisi viittaavan lapsen kehitystason huomioon ottamiseen, niin että kirjoittaminen alkaa hänelle tutusta ja helposta asiasta.

Kirjoittamisen oppimisen pääteemaa havainnollista esikoulun kirjoittamisen alateema: *Eskarissa saimme kirjoitusvihkot, joissa harjoittelimme aakkosien kirjoittamista isoilla ja pienillä kirjaimilla. Kirjoittaminen oli minulle silloinkin helppoa ja autoin usein muita, kun olin saanut omat tehtäväni valmiiksi.* Esikoulun kirjoittaminen näyttäytyy kirjainten opettelemisena. Vuorovaikutteiseen kirjoittamiseen viittaa kertojan käyttämä *me*-muoto ja ilmaisu toisten auttamisesta. Kirjoittaminen näyttäytyy kertojalle helppona toimintana. *Me*-muodon avulla eräs kertoja osoittaa esikoulun aikaisen kirjoittamisen merkinneen lisää opettelemista, mikä

viittaisi siihen, että hän on opetellut kirjoittamista jo ennen esikoulua: *Eskarissa opettelimme lisää kirjoittamista.*

Esikoulu näyttää oppimisen ohella lukemaan oppimisen paikkana. Se kerrotaan koulun ohella käsialan harjoittelemisen paikaksi. Huomionarvoista on, että aineistossa ei ole lainkaan kerrontaa esikoulun opettajista tai muista siellä toimivista aikuisista:

Esikoulussa opin kirjoittamaan pidempiä kirjoituksia.

Kirjoittamisen opin noin kuusivuotiaana esikoulussa.

Opin kirjoittamaan eskarissa.

Esikoulussa opin kirjoittamaan ja lukemaan.

Harjoittelin esikoulussa käsialaa kuten koulussakin sitten tehtiin.

Alkuperäisten Kirjoittajan polkuni -tekstien sisältämän kerronnan mukaan varhainen kirjoittaminen tapahtuu vuorovaikutteisesti, niin että useimmiten juuri äiti opettaa lapselle kirjoittamista. Aineisto osoittaa isien jäävän taustalle, sillä kerronnassa ei ole mainintoja isistä. Esikouluun viitataan kirjoittamisen oppimisen paikkana, mutta tarkemmin ei kerrota esimerkiksi siitä, millä tavoin oppiminen tapahtuu. *Me*-muodon käyttö viitanee omaan esikoulun aikaiseen vertaisryhmään. Kerronta sisältää muistelua, joka viittaa oman nimen kirjoittamiseen, mikä näyttäytyy merkityksellisenä kokemuksena.

Kirjoittamisen oppimisen pääteemaan kuuluu alateemana alakoulun kirjoittaminen. Ensimmäisen luokan aikainen käsialakirjoituksen harjoittelu näyttää omatoimisenä ja myönteisenä tekemisenä: *Ensimmäisellä luokalla meillä oli kaulokirjoituksen harjoitusvihot. Sain lisävihon siitä koska kirjoitin sitä niin paljon kotona, koska se oli hauskaa.* Käsialakirjoituksen opetteluun eräs kertoja liittyy myönteisen arvioinnin omasta edistymisestäään kirjoittajana: *Kehityin ensimmäisellä ja toisella luokalla todella paljon, varsinkin kun opettelimme käsialakirjoitusta.*

Alakoulun aikainen kirjoittaminen näyttää kirjainten ja helppojen sanojen kirjoittamisen ohella käsialan ja näppäintaitojen harjoittelemisena sekä lyhyiden tarinoiden kirjoittamisena:

Harjoittelimme kirjaimia ja helppoja sanoja tavuviivoilla. Ensimmäisellä luokalla harjoittelimme esimerkiksi saneluiden avulla.

Ensimmäisellä luokalla opeteltiin jo kirjoittamaan pieniä tarinoitakin sekä kaunokirjoitusta ja tekstaamista käsin.

Harjoittelimme sekä käsialaa että tietokoneella kirjoittamista.

Seuraavan esimerkin kertoja viittaa siihen, että alakoulun alun lyhyistä tarinoista siirrytään pidempien tarinoiden kirjoittamiseen, mikä huipentuu kuudennen luokan oman kirjan kirjoittamiseen: *Ensimmäisinä vuosina kirjoitimme lyhyitä, sivun mittaisia, tai lyhempiäkin, tarinoita. Kolmos- tai nelosluokasta lähtien kirjoitimme aina vain pidempiä tarinoita, kunnes kirjoitimme omat ”kirjat”.* Eräs kertoja puolestaan viittaa alakoulun ensimmäiseen kirjoitelmaan, toisella luokalla kirjoitettujen runojen runsaaseen määrään ja kirjoittamisen määrän vähenemiseen: *Ensimmäisellä luokalla tehtiinkin sitten jo ensimmäinen kirjoitelma. Toisella luokalla kirjoitin paljon runoja. Loppu ala-asteen ajan tehtiin muutamia kirjoitelmia mutta ei kauhean paljon ollut kirjoittamista. Yhden kertojan mukaan alakoulun aikaan sisältyi paljon ryhmässä kirjoittamista, mikä näyttäyty myönteisenä kokemuksena: Ala-asteella kirjoitettiin paljon ryhmissä, mikä oli hauskaa.*

Kuudennen luokan aikainen oman kirjan kirjoittaminen saa myönteisen arvioinnin. Oman aiheen valitseminen ja omaehtoinen kirjoittaminen näyttäytyvät myönteisinä kokemuksina. Kertoja esittää kirjoitusprosessin sekä vaativana että opettavaisena: *Kuudennella luokalla kirjoitimme omat kirjat. Se oli kivaa, koska saimme itse valita aiheen ja kirjoittaa sellaisen kuin halusimme. Se oli työlästä mutta tavallaan opettavaista.* Seuraava esimerkki sisältää myönteistä arviointia tarinoiden kirjoittamisesta, kirjoittajana edistymisestä ja oman kirjan kirjoittamisesta:

Pidin pienestä pitäen tarinoiden kirjoittamisesta ja kirjoitustaito kehittyi todella paljon ala-asteen aikana. Kuudennella luokalla kirjoitimme kaikki oman kirjan iPadeilla. Se oli tosi mukavaa, kun sain kirjoittaa todella pitkän tarinan ja keksiä kaiken ihan itse.

Kirjoittamisen oppimisen pääteemaan kuuluva alateema yläkoulun kirjoittaminen näkyy kerronnassa Siirtolaisuusprojektiin kohdistuvana arviointina *aika työlästä, tosi kivaa* ja siihen kuuluneen kirjoittamisen arviointina. Kirjoittamiseen kohdistuva arvio esitetään kirjoittamisesta syntyneenä vaikutelmana *tuntui tosi mukavalta* ja luonnehdintana *oli hauskaa*. Siirtolaisuustarina ja ryhmässä kirjoittaminen näyttäytyvät niin ikään myönteisinä kokemuksina. Lisäksi kerronnassa viitataan yläkoulun projektin mahdollistaneen kunnollisen kirjoittamisen pitkäkestoisen ajanjakson jälkeen.

Nyt seitsemännellä luokalla teimme siirtolaisuusprojektin, mikä oli aika työllästä mutta tosi kivaa! Silloin kirjoittaminen tuntui tosi mukavalta ja se oli hauskaa, koska saimme ideoida ryhmissä.

Esimerkiksi siirtolaisuustarina oli tosi kiva. Opimme kirjoittamaan ryhmässä paremmin, ja se oli mielestäni mukava kokemus.

Nyt yläasteella on kirjoitettu siirtolaisuusprojektia ja on ollut mukava pitkää aikaa kirjoittaa kunnolla.

Yksi kertoja luonnehtii kieltomuodon avulla itseään kirjoittajana. Toisaalta hän viittaa vastakohtaisesti siihen, että hänen innostuksensa on aiempaan verrattuna jossakin määrin lisääntynyt. Toisen kertojan mukaan yläkoulun kirjoittaminen ei ole lisännyt innokkuutta vapaa-ajan kirjoittamiseen, mutta koulukirjoittaminen vaikuttaa aikaisempaa myönteisemmältä:

Tänä päivänä en ole vieläkään innostunut kirjoittaja, mutta olen enemmän kuin ennen.

Yläasteella innostukseni kirjoittamiseen vapaa-ajalla ei ole ehkä kasvanut, mutta koulussa kirjoittaminen tuntuu sujuvammalta ja mukavammalta.

Seuraavat esimerkit kuvaavat yläkoulua, johon siirtyminen näyttäisi merkitsevän vapaa-ajan kirjoittamisen vähenemistä ja koulukirjoittamisen lisääntymistä. Vapaa-ajan omaehtoinen kirjoittaminen näyttäytyy pikemminkin lyhyiden tekstien kuin tarinoiden kirjoittamisena:

Tällä hetkellä en kirjoita paljoa vapaa-ajalla. Koulussa olevat esitelmät, läksyt ja kokeet ovat isoin osa kirjoittamisen syynä.

Nykyään en kirjoita niin paljon omia tekstejä. Kirjoitan kyllä joitakin pieniä juttuja mutta en mitään tarinoita.

Kerrontaan sisältyy vertailua, jonka mukaan yläkoulun kirjoittaminen on sisällöltään erilaista kuin alakoulun kirjoittaminen:

Yläasteella kirjoittaminen on ollut tähän asti paljon monipuolisempaa kuin ala-asteella.

Ajattelin, että kirjoittaisimme samanlaisia fiktiivisiä tarinoita kuin ala-asteella. Täällä kuitenkin olen kirjoittanut enemmänkin faktoihin perustuvaa tekstiä. Se on erilaista, mutta sehän olisi tylsää, jos aina kirjoittaisi vain samanlaisia tarinoita.

Kirjoittajan polkuni -tekstien temaattisen luennan perusteella hahmottui myös kirjoittamisen hankaluutta ilmaisevaa kerrontaa, jota kuvaavat pelkistetyt ilmaukset ryhmittelin seuraaviksi alateemoiksi: 1) kirjoittamisen määrä, 2) arviointi, 3) tuen puute, 4) ajankäyttö ja 5) vaikeuden ilmaiseminen. Nämä alateemat yhdistin haasteista kertomisen pääteemaksi. Tähän pääteeman kuuluvaa kirjoittamisen määrän alateemaa havainnollistaa seuraava esimerkki, jossa kertoja ensin esittää kirjoittamisen vähentyneen ja sen jälkeen loppuneen lähes kokonaan. Hän arvelee syyksi konserttien suuren määrän ja esittää edelleen, että satunnaiset kirjoitelmatkin jäivät usein arvioimatta:

Kolmannelta kuudennelle kirjoittaminen väheni meillä koko ajan. Neljän vuoden aikana emme kirjoittaneet paljon yhtään. Se johtui kai siitä, että konsertteja oli niin paljon. Ainoastaan välillä oli kirjoitelmia, mutta niitäkään ei useasti arvosteltu edes.

Kirjoittamisen määrä näyttää kerronnan mukaan vähäiseltä muun muassa siten, että ensimmäisen luokan varsin runsas kirjoittaminen vähenee kolmannelta luokalta alkaen:

Muistan, kuinka paljon kirjoitimme eka luokalla. Kolmannesta luokasta kuudenteen emme kirjoittaneet oikeastaan mitään.

Kolmannella luokalla meillä oli paljon vähemmän äidinkieltä ja kirjoitimme esim. tarinoita paljon vähemmän.

Määrän alateemaa havainnollistaa kerronta, jossa vastakohta-asettelun avulla rinnastuvat koulun lisääntynyt kirjoittaminen ja oikeinkirjoituksen haasteellisuus:

Koulu lisäsi kirjoittamisen määrää, mutta vaikeita uusiakin asioita tuli vastaan, kuten oikeinkirjoittaminen.

Kerronta sisältää yläkoulun ja alakoulun kirjoittamisen määrän vertailua, jonka mukaan yläkoulussa kirjoitetaan enemmän kuin alakoulussa:

Täällä olen joutunut kirjoittamaan paljon enemmän kuin ala-asteella.

Täällä oli paljon enemmän kirjoittamista.

Yksi kertoja puolestaan katsoo kirjoittamisen vähentyneen yläkoulussa kieliopin takia. Hän toteaa myös muun kirjoittamisen vähentyneen ja esittää siihen johtaneita syitä:

Seitsemännellä luokalla kirjoittaminen on vähentynyt äidinkielessä, koska kieliooppia on tullut niin paljon ja muuten myös, kun harrastukset ja koulu on ollut vähän hankalampaa.

Haasteista kertomisen pääteemaan kuuluvaa arvioinnin alateemaa havainnollistaa erään kertojan esimerkki, jonka mukaan numeroarviointi näyttäytyy vaikeatulkintaisena. Numero kahdeksan näyttää viittaavan kertojan mukaan siihen, että kirjoittelussa on jokin mennyt vikaan:

Ala-asteella saimme kirjoittaa aika vapaasti, mutta ei ikinä kerrottu mitä meni väärin, oliko kirjoitelma hyvä vai huono tai mitä pitäisi parantaa. Saimme niistä aina numerot, mutta esimerkiksi numero kahdeksan kirjoitelman etusivulla ei kerro mitä meni väärin.

Opettajan esittämä käsialan kommentointi vaikeuttaa erään kertojan mukaan kirjoittamista: *Kolmannesta luokasta eteenpäin opettaja usein valitti käsialasta, mikä monesti teki kirjoittamisesta hankalampaa.* Haasteen pääteemaan kuuluva alateema tuen puute näkyy yhden kertojan kerronnassa näin: *Toisella luokalla kirjoitimme oman tarinan. Ikävä kyllä en saanut tukiovetusta enkä mitään apua siinä, joten se tarina ei mennyt hyvin.*

Yksi kertoja puolestaan ilmaisee ajankäyttöön liittyvän haasteen ja sen myöhemmän voittamisen näin: *Ala-asteella tarinani olivat monesti alussa hyviä ja kuvailevia, mutta sellainen työli kostautui loppua kohti, kun aika meinasi loppua kesken. Nykyään onneksi osaankin tehdä vähemmän yksityiskohtaista ja kuvailevaa tekstiä aikarajan sitä vaatiessa, joten tarinoiden lopussa ei näy kiire.*

Haasteista kertomisen pääteemaan liittyvää vaikeuden ilmaisemisen alateemaa havainnollistavat seuraavat esimerkit, joiden mukaan haasteiksi kerrottiin asioiden uudelleen opetteleminen ja pitkien tekstien kirjoittaminen: *Olen joutunut opettelemaan ala-asteen asioita yläasteen aikana. Yläasteella huomasin heti, että isojen tekstien kirjoittaminen on todella hankalaa.* Vastakohta-asettelu on nähtävissä kertojan viitatessa alakoulun aikaiseen sinänsä myönteiseen kokemukseen oman kirjan kirjoittamisesta, jonka yhteydessä kielteisenä näyttäytyy oikeinkirjoituksen korjaaminen: *Tykkäsin kirjoittaa sitä (omaa kirjaa), mutta oli hirveää korjata oikeinkirjoitusta.*

Kirjoittajan polkuni -tekstien temaattisen luennan perusteella kiinnitin huomioni tulevaisuuden kirjoittamisesta kertomiseen, jonka sisällöstä laadin pelkistetyt ilmaukset. Yhdistin ne alateemoiksi, jotka ovat: 1) perinteinen kirjoittaminen,

2) itseilmaisu ja 3) sosiokulttuurinen kirjoittaminen. Tavoitteista kertomisen pääteemaan kuuluvaan perinteisen kirjoittamisen alateemaan sisältyy kerrontaa, joka viittaa oikeinkirjoituksen parantamiseen ja virheiden välttämiseen. Sisällytin tähän alateemaan myös erään kertojan yleisen luonnehdinnan kirjoitustaidon ylläpidosta ja toisen kertojan näkemyksen siitä, että kirjoittaminen pysyy samanlaisena.

Oikeinkirjoitus on tärkeää, joten haluan saada sen kuntoon.

Kirjoittaminen on tärkeä osa elämäni ja haluan pitää taidon yllä.

Tulevaisuudessa tulen kirjoittamaan aika samalla tavalla kuin nyt.

Itseilmaisun alateemaa havainnollistaa esimerkki, jonka mukaan kirjoittaminen näyttääytyy luovana toimintana: *Kirjoittamisen avulla pystyn purkamaan tunteitani esim. laulun sanoihin.* Sosiokulttuurisen kirjoittamisen alateemaan kuuluu kerrontaa, joka viittaa työelämän ja vaikuttamaan pyrkivän kirjoittamisen vaativiin tavoitteisiin:

Tulevaisuudessa luulen kirjoittavani työhöni liittyviä tekstejä, viestejä, kirjeitä ja yleisökirjoituksia lehteen.

Aion jatkaa kirjoittamista aikuisuuteen asti ja olen aina haaveillut oikean kirjan kirjoittamisesta ja julkaisemisesta.

Kirjoittamisen tulevaisuudennäkymiä koskevan kerronnan analyysissa suhteutin pelkistetyt ilmaukset teoreettisiin kirjoittamiskäsityksiin ja kirjoittamisen yksilöllisiä taitoja kuvaaviin taitotasoihin (ks. Liite 6). Ratkaisuni perustuu siihen, että Kirjoittajan polkuni -tekstit poikkesivat toisistaan nimenomaan sen suhteen, millaista kirjoittamisen tulevaisuudenkuvaa niihin sisältyi. Tavoitteet työelämään kuuluvasta kirjoittamisesta sekä kirjan kirjoittamisesta ja julkaisemisesta näyttäisivät viittaavan diskurssikompetenssiin kuuluvaan sosiaaliseen kompetenssiin, sillä ne antavat viitteitä yhteisöllisen toimintakulttuurin tuntemuksesta (vrt. Makkonen-Craig 2011: 75). Useimmiten tavoitteenasettelu puuttuu perinteistä ja luovaa kirjoittamiskäsitystä ilmentävästä kerronnasta. Silloin, kun kertojat eivät ilmaise kirjoittamisensa tulevaisuudennäkymiä, kerronta ei myöskään sisällä kirjoittamisen tavoitteiden asettelua.

Oikeinkirjoituksen hallintaan ja virheiden välttämiseen viittaavat tulevaisuudennäkymät edustavat perinteistä kirjoittamiskäsitystä ja kirjoittamista taitona. Kertojen esittäessä monipuolisia kirjoittamisensa tulevaisuudennäkymiä kerronnan ilmentämät kirjoittamiskäsitykset edustavat lähinnä sosiokulttuurisia tai sosio-poliittisia kirjoittamiskäsityksiä: *Tulevaisuudessa saatan innostua kirjoittamaan*

omaa kirjaa, sillä se on juttu mistä todella pidän. Toimittajan ammattikaan ei mahdolltomalta tunnu. Tavoitteista kertomisen voi näissä tapauksissa katsoa viittaavan vaativiin tavoitteisiin, jotka ovat lähellä diskurssikompetenssia. Aineistossa on myös niukkaa kerrontaa, joka ei ilmennä mitään kirjoittamiskäsitystä eikä sisällä kirjoittamiseen liittyvää tavoitteenasettelua.

Temaattisen analyysin avulla muodostamani pääteemat kirjoittamisen oppimisesta kertominen, haasteista kertominen ja tavoitteista kertominen yhdistyivät lopulta kirjoittamisen vaiheista kertomisen kokoavaksi teemaksi. Temaattisen luennan jälkeen etenin vaiheeseen, jonka aikana tiivistin aineiston kuuteen kertomukseen poimimalla niihin kaikista alkuperäisteksteistä virkkeitä lähes sellaisinaan tekemättä itse mitään lisäyksiä. Monivaiheisen luennan perusteella hahmottuneista kuudesta kertomuksesta yksikään ei ole identtinen minkään alkuperäisen tekstin kanssa (vrt. Estola ym. 2005: 43). Tiivistetyissä teksteissä on yhteensä 625 sanaa alkuperäistekstien 3 327 sanan sijasta. Juonellistaminen tapahtui niin, että liitin yhteen keskenään samansisältöistä ainesta. Joitakin pieniä muutoksia jouduin tekemään yksityisyyteen viittaavissa kohdin, mutta muuten säilytin tekstien sisällön tarkasti alkuperäisaineistoa vastaavana.

Kyse oli tyyppittelystä, koska olin jo temaattisen luennan aikana havainnut aineiston koostuvan kolmentyyppisistä kertomuksista. Yhden ryhmän muodostivat tekstit, joissa kirjoittamiseen näytti liittyvän myönteisiä puolia, ja toinen ryhmä koostui teksteistä, joissa kirjoittaminen sai kielteisempiä sävyjä. Kolmas ryhmä sisälsi kerrontaa, joka näytti ilmaisevan varsin neutraalia suhtautumista kirjoittamiseen. Luin osallistujille ääneen kolme poikien ja kolme tyttöjen kerrontaa sisältävää kertomusta, ja totesimme yhdessä tuumin, että kertomuksista ei voi tunnistaa ketään yksittäistä henkilöä. Kertomusten rakenne noudattelee Kirjoittajan polkuni -tekstien rakennetta. Kaikkien koostamieni kertomusten otsikot ovat lainauksia alkuperäisistä teksteistä. Pojan kirjoittajan polkua kuvaa kertomus *Itse en ole ollut koskaan kovinkaan innostunut kirjoittaja*, jonka kielellisen analyysin esitän kokonaisuudessaan (ks. Liite 7).

Sovelsin tiivistämäni aineiston eli kuuden kertomuksen sisältämiin verbeihin Hyvärisen (2010a) esittelemää prosessityyppien analyysia selvittääkseni, sopiiko puhuttuihin teksteihin soveltuvaksi todettu analyysimalli oman aineistoni kirjoitetuihin teksteihin. Hyvärisen (2010a: 103) mukaan prosessityypit edustavat aina puhujan omia, kulttuurisesti ja yksilöllisesti ankkuroituneita valintoja. Kirjallisessa aineistossa kyse on kirjoittajien tekemistä valinnoista. Kiinnostukseni suomen kielen kuvausta kohtaan johti siihen, että tukeuduin laatimieni Kirjoittajan polkuni -

tekstien verbien analyysissa myös Pajusen (2001) luokitteluun. Liite 8 sisältää tekemäni verbien jaottelun. Havainnollistan kielellistä analyysiani lisäksi seuraavissa aineistoesimerkeissä, joista ensimmäinen osoittaa tytön kielteistä suhtautumista kirjoittamiseen. Toinen ja kolmas esimerkki osoittavat pojan ja työn myönteistä suhtautumista kirjoittamiseen. Neljännessä ja viidennessä aineistoesimerkissä havainnollistuu pojan ja tytön neutraali suhtautuminen kirjoittamiseen.

En ole koskaan tykännyt kirjoittaa koulutarinoita

Ykkösluokalla opin kirjoittamaan pidempiä tekstejä. Olin hyvin innoissani. Petyin kuitenkin, koska opettaja arvosteli tekstini sanoen, että siinä oli paljon virheitä. Sen takia en enään kiinnostunut kirjoittamisesta, koska tuntui siltä, että tarinassa ei ole kyse mielikuvituksesta, vaan ainoastaan oikeinkirjoittamisesta.

Nyt kun kirjoittajan polkuani tarkemmin ajattelee, niin en ole koskaan tykännyt kirjoittaa koulutarinoita. Ensimmäisestä luokasta alkaen olen pelännyt arvosteluja, koska tiedän, että teen ja tulen tekemään paljon virheitä.

Tytön kerronta alkaa materiaalisella prosessilla *opin kirjoittamaan*, jonka yhteydessä kertoja esittää itsensä toimijana. Pajusen (2001: 355) mukaan *oppia* on oppimisverbi (B), joka kausaatiosuhteessa opettamisverbeihin, silloin kun siihen yhdistyy kolmas argumentti ilmaisemaan, keneltä opitaan. Edellä kertoja käyttää oppimisverbiä, ilman että esittäisi, keneltä hän on oppinsa saanut. Kerronta jatkuu alkuasetelmaa kuvaavan suhdeprosessin *olin* avulla. Adverbi *hyvin* korostaa myönteistä kokemusta. Muutokseen kertoja viittaa henkisen prosessin *petyin* avulla, jonka yhteydessä hän esittää itsensä affektiivisena kokijana. Pajusen (2001: 310) jaottelun mukaan *pettyä* on mentaalinen emotioverbi. Pettymys johtuu opettajan esittämästä arvostelusta, jota kertoja kuvaa kielellisellä prosessilla *arvosteli*. Hyvärinen (2010a: 105) toteaa joidenkin kertojien muistavan toisten sanomisia ja liittävänsä tärkeän toisen henkilön osaksi omaa kokemustaan ja kertomustaan. *Arvostella*-verbiä voi pitää arviointia ilmaisevana sanomisverbinä, joka osoittaa yksisuuntaista informaation kulkua puhujasta vastaanottajalle (Pajunen 2001: 344–345, 348).

Tytön kertomuksessa ensimmäisen luokan opettaja näyttää olevan tärkeässä asemassa. Opettajan sanominen liittyy tekstin sisältämiin virheisiin, mitä kertoja kuvaa suhdeprosessilla *oli*. Muutokseen viittaavan kieltomuotoisen henkisen prosessin *en kiinnostunut* tulkitsin ilmaisevan affektiivista kokemusta eli kirjoittamista kohtaan tunnetun kiinnostuksen loppumista. Siironen (2001: 23, 24, 215) pitää *kiinnostua*-verbiä perusmerkitykseltään tunteisiin laajasti liittyvänä ja osoittaa sen

inkoaktiiviverbiksi eli mentaalisen tilan alkamista ilmaisevaksi verbiksi. Kielto-
muotoisena sen voi katsoa viittaavan alkamattomaan mentaaliseen tilaan.

Tuntua-verbin avulla kertoja ilmaisee tulkinneensa opettajan painottavan oi-
keinkirjoitusta mielikuvituksen kustannuksella. *Tuntua*-verbin luokittelen tässä yh-
teydessä henkiseksi prosessiksi, jonka yhteydessä kertoja esittää itsensä tarkkaili-
jana (vrt. Hyvärinen 2010a: 104). *Tarkemmin*-adverbi määrittää myöntömuotoista
ajatella-verbiä, joka on henkinen prosessi ja jonka yhteydessä kertoja esittää its-
ensä ajattelijana (vrt. Hyvärinen 2010a: 104). Tulkinta noudattelee Pajusen (2001:
314) luokittelua, jonka mukaan *ajatella* on ajatteluprosessia ja tiedollista tilaa ku-
vaava kognitioverbi (B).

Kielto-*tykätä*-verbiä määrittää temporaalinen *koskaan*-adverbi, joka
on kieltohakuinen (vrt. Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 1615). *Nyt kun
kirjoittajan polkuani tarkemmin ajattelee, niin en ole koskaan tykännyt kirjoittaa
koulutarinoita*. Pajusen (2001: 312) mukaan *tykätä* on emotioverbi (B). Kieltoa
voi pitää modaalisuuden ilmaisutapana, mikä tarkoittaa, että kieltäessään jonkin
asiointilan se aktuaalistaa mielessä vastaavan myönteisen asiointilan (Ison suomen
kieliopin verkkoversio 2008: § 1610). Näin ollen tulkitsen kerronnan tuovan esiin
koulukirjoittamiseen liittyneen kielteisen ja pitkäkestoisen kokemuksen ja samalla
viittaavan epäsuorasti myönteiseen vaihtoehtoon. Kielteinen kokemus saa selityk-
sensä siitä, että kertoja ilmaisee pelänneensä arvostelua jo ensimmäisestä luokasta
lähtien. Kerronnan ilmentämä pelon kokemus näyttäytyy koulun kontekstissa odo-
tustenvastaisena ja kielteisenä.

Kertoja osoittaa tietämystään *koska*-konjunktion aloittamalla sivulauseella.
Kerronta jatkuu selostavan *että*-konjunktion aloittamalla sivulauseella, joka ilmai-
see tarkasti pelon syyn. Pelko liittyy virheiden tekemiseen sekä nykyhetkessä että
tulevaisuudessa: ... , *koska tiedän, että teen ja tulen tekemään paljon virheitä*. Tässä
yhteydessä persoonamuoto on yksikön ensimmäinen, eli kerronta on *minä*-muo-
toista. Hyvärisen (2010a: 104) mukaan *pelätä*-verbi on henkinen prosessi, jonka
yhteydessä kertoja esittää itsensä affektiivisena kokijana. Pajunen (2001: 310) to-
teaa pelon kuuluvan neurofysiologisiin perustunteisiin, joita ovat viha, pelko, häm-
mästys tai yllättyneisyys, suru, ilo ja inho, ja näin ollen *pelätä* kuuluu mentaalisiin
(B) emotioverbeihin.

Tietää-verbi on henkinen prosessi, ja sen yhteydessä kertoja esittää itsensä ajat-
telijana. Virheiden jatkuvaan tekemiseen kertoja viittaa verbeillä *teen ja tulen teke-
mään*. Hyvärisen (2010a: 103–104) mukaan *tehdä* on materiaallinen prosessi, jonka
yhteydessä kertoja esittää itsensä toimijana. Pajunen (2001: 55) esittää konkreettien

tecoverbien (A) ilmaisevan niin ikään ihmisen aiheuttamaa muutosta, valmistamista, käsittelyä tai toimimista. Kerronta ilmentää aluksi oppimisesta kertomisen pääteemaa kertojan viitatessa alakoulun kirjoittamiseen, josta hän oli innostunut. Käänte tapahtuu opettajan virheitä osoittavan arvostelun myötä, mikä aiheuttaa sen, että innostus kirjoittamiseen loppuu. Kerronta edustaa lähinnä haasteista kertomisen pääteemaa ja siihen kuuluvaa tuen puutteen alateemaa.

Kerronnassa ei esiinny kertojan ja ensimmäisen luokan opettajan lisäksi muita toimijoita, mikä paikantaa kertomuksen alakouluun. Toisaalta pidempien tekstien kirjoittaminen voi viitata siihen, että kertoja on jo ennen koulun alkua osannut kirjoittaa lyhyitä tekstejä. Tytön *minä*-muotoinen kerronta ilmaisee koulukirjoittamiseen liittyvää affektiivista kokemusta, joka muuttuu kertomuksen alun innokkuudesta pettymykseen, arvostelun pelkoon ja tietoisuuteen siitä, että virheiden tekeminen sävyttää kirjoittamista kielteisesti tulevaisuudessakin. Kirjoittaminen näyttäytyy yksilöllisenä toimintana. Koulun kontekssissa kertomus edustaa odotuksenvastaisuutta virheisiin keskittymisen vuoksi. Kerronta voi myös viitata sellaiseen opetukselliseen vuorovaikutukseen, jossa opettajan ja oppilaan näkökulmat eivät ole kohdanneet.

Huomionarvoista on, että tuomalla epäsuorasti esiin kannustavan palautteen puuttumisen kertoja ikään kuin painottaa sen merkityksellisyyttä. Tulkitseen tilanteisen, yläkoulun kerronnallisessa ympäristössä tuotetun kertomuksen sisältävän omalle opettajalle suunnatun viestin aiempien kirjoittamiskokemusten vaikutuksesta nykykirjoittamiseen. Samalla se avaa koulukirjoittamiseen näkökulman, joka saa pohtimaan kannustavan palautteen tärkeyttä ja opetuksen mahdollisuuksia tukea oppilaiden kirjoittamisprosessia.

Myös yhdessä kirjoittaminen on ollut hauskaa

Tänä vuonna alkoi sitten seitsemäs luokka. Täällä oli paljon enemmän kirjoittamista. Nyt seitsemännellä luokalla olemme puhuneet kirjoittamisesta ja on annettu selkeät ohjeet kirjoitelmille. Myös yhdessä kirjoittaminen on ollut hauskaa. Täällä olen päässyt eteenpäin kirjoittajana. Esimerkiksi siirtolaisuustarina oli tosi kiva. Opimme kirjoittamaan ryhmässä paremmin ja se oli mielestäni mukava kokemus. Vapaa-ajallani en kirjoita paljon kirjakielellä. Kirjoitan esimerkiksi tekstiviestejä, sosiaalisen median päivityksiä ja läksyjä. Niistä kirjoitan suurimman osan puhekielellä. Tulevaisuudessa luulen kirjoittavani työhöni liittyviä tekstejä, viestejä, kirjeitä ja yleisökirjoituksia lehteen.

Tässä minä nyt olen, olen oppinut paljon kirjoittamisesta, mutta paljon on vielä opittavaa.

Pojan edellä olevan kerronnan perusteella hahmottuu myönteinen kuva kirjoittamisesta. Seitsemännen luokan alkamista kertoja esittää muutosta kuvaavan materiaallisen prosessin *alkoi* avulla ja nykyisyyteen viittaavalla ajanmääreellä *tänä vuonna*. Kertoja luonnehtii yläkoulua vertaamalla sen kirjoittamisen määrää epäsuorasti alakoulun kirjoittamisen määrään suhdeprosessin *oli* avulla. Kertoja viittaa kirjoittamisesta seitsemännellä luokalla käytyyn keskusteluun *me*-muotoa käyttäen ja kirjoitelmista annettuihin ohjeisiin passiivimuodolla. Aikamuotona on perfekti: - - *olemme puhuneet kirjoittamisesta ja on annettu selkeät ohjeet kirjoitelmiille*. Kielellinen prosessi *olemme puhuneet* esiintyy *me*-muotoisena, ja kirjoittamista koskeva keskustelu näyttää kerronnan mukaan merkitykselliseltä. Puhuminen saattaa viitata luokan yhteisiin samoin kuin pienryhmissä käytyihin keskusteluihin Siirtolaisuusprojektin aikana. Hyvärinen (2010a: 105) liittää kielelliset prosessit kertomusten tärkeisiin kohtiin. *Puhua* viittaa kielelliseen kommunikaatioon ilmaistessaan puhumista tai puheaktia (Pajunen 2001: 229).

Materiaalisen prosessin *on annettu* yhteydessä kertoja esittää itsensä ja mahdollisesti oman vertaisryhmänsäkin ohjeiden vastaanottajiksi. Konkreettinen antamisverbi (A) edellyttää kahta henkilötarkoitteista argumenttia, joiden lisäksi tarvitaan antamisen kohdetta tarkoittava argumentti (Pajunen 2001: 262). Pojan kerronnassa tätä argumenttia vastaavat kirjoittamisen ohjeet. Passiivi jättää tekijän taustalle mutta kontekstin perusteella pääteltäväksi (Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 1325). Kerronta voinee viitata opettajien antamiin ohjeisiin. Yhdessä kirjoittaminen näyttäytyy myönteisenä suhdeprosessin *on ollut* avulla.

Omaa edistymistään yläkoulussa kertoja arvioi seuraavasti: *Täällä olen päässyt eteenpäin kirjoittajana*. Luokittelin *päästä*-verbin materiaaliseksi prosessiksi, joka viittaa myönteiseen muutokseen. Kertoja mainitsee yläkoulun kirjoittamisesta esimerkkinä Siirtolaisuustarinan, jota hän luonnehtii suhdeprosessin *oli* avulla myönteiseen sävyyn *tosi kiva*. Kertoja viittaa *me*-muotoa ja *oppia*-verbiä käyttäen ryhmässä kirjoittamisen oppimiseen: *Opimme kirjoittamaan ryhmässä paremmin ja se oli mielestäni mukava kokemus*. Kyseessä on materiaallinen prosessi *opimme kirjoittamaan*, ja kertoja ilmaisee myönteistä kokemustaan suhdeprosessin *oli* ja adjektiivin *mukava* avulla. *Kirjoittaa* on metalingvistisiä tekoja leksikalisoiva (B) kirjoittamisverbi (Pajunen 2001: 325–353).

Vapaa-ajan kirjoittamiseen kertoja viittaa kieltomuotoisen materiaallisen prosessin avulla: *Vapaa-ajallani en kirjoita paljon kirjakielellä*. Kertoja esittää itsensä

materiaalisten prosessien yhteydessä toimijana mainitessaan joitakin enimmäkseen puhekielellä kirjoittamiaan vapaa-ajan tekstejä. Niiden kirjoittamisen ja koulukirjoittamisen välillä ei ole kerronnan mukaan kovinkaan kiinteää yhteyttä. Tulevaisuuteen kertoja viittaa käyttämällä *luulla*-verbiä arvellessaan kirjoittavansa työelämään kuuluvia ja vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä. Kyse on henkisestä prosessista, jonka yhteydessä kertoja esittää itsensä ajattelijana. Pajusen (2001: 313) mukaan kognitioverbi (B) *luulla* viittaa asiointiloihin kohdistuvan tiedon laatuun, ja tämänkaltaisia verbejä voi ryhmitellä suhteessa tietoon ja sen varmuusasteeseen. Näin ollen kertojan voi tulkita osoittavan verbin valinnallaan, että hän ei pidä asiaa täysin varmana.

Kirjoittajan polku päättyy eräänlaiseen tilannekatsaukseen: *Tässä minä nyt olen, olen oppinut paljon kirjoittamisesta, mutta paljon on vielä opittavaa*. Kertoja paikantaa itsensä olemassaolon prosessilla *olen*. Tilaa tai olosuhdetta ilmaistaan suomessa yleensä *olla*-verbin avulla, jota voi pitää konkreettisena A-verbinä (Pajunen 2001: 54–55, 113). Kertojan esittämä myönteinen arviointi kohdistuu kirjoittamisen oppimisen nykytilanteeseen, jota hän kuvaa materiaalisen prosessin *olen oppinut* avulla ja jonka yhteydessä hän esittää itsensä toimijana. *Mutta*-konjunktion aloittama, suhdeprosessin *on* avulla esitetty vastakohtaisuuden ilmaiseminen liittyy kirjoittamisen oppimiseen tulevaisuudessa.

Pojan kerronta edustaa oppimisesta kertomisen pääteemaan kuuluvaa yläkoulun kirjoittamisen alateemaa. Kerronta edustaa myös tavoitteista kertomisen pääteemaa ja siihen liittyvää sosiokulttuurisen kirjoittamisen alateemaa kertojan viitattaessa vaativiin kirjoittamista koskeviin tulevaisuudennäkymiin. Pojan kertomus viittaa materiaalisten prosessien avulla ilmaistuun toimijuuteen. Yläkoulun tähänastinen kirjoittaminen näyttäytyy myönteisenä kokemuksena kirjoittajana kehittymisen kannalta. Kertomuksessa ei ole henkisiä prosesseja, joiden yhteydessä kertoja esittäisi itsensä affektiivisena kokijana. Suhdeprosessien avulla kertoja luonnehtii kirjoittamista myönteiseen sävyyn. Kielellinen prosessi viittaa kirjoittamisesta puhumisen merkitykselliseen kokemukseen.

Kertomus viittaa virallisen koulun tavoitteiden mukaiseen vuorovaikutukselliseen oppimiseen sekä oppilaan itsearviointiin. Kirjoittaminen näyttäytyy sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä toimintana. Yläkoulun kerronnallisessa ympäristössä tilanteisesti tuotettu kertomus keskittyy myönteisiin oppimiskokemuksiin. Kertoja tekee eron kirjakielisen koulukirjoittamisen ja vapaa-ajan kirjoittamisen välille.

Tulevaisuudessa saatan innostua kirjoittamaan omaa kirjaa

Opin lukemaan jo nelivuotiaana ja kirjoittamaan pian sen jälkeen. Minua opetti oma äitini. Ensimmäisiä kirjoittamismuistojani on varmaan oman nimen opettelu. Ennen kouluikää keksin isosiskoni kanssa tarinoita, jotka hän kirjoitti paperille ja vanhempani lukivat niitä meille iltasaduiksi. Esikoulussa opin itse kirjoittamaan ja lukemaan kunnolla. Kun sain ensimmäisen prinsessakuvioisen päiväkirjani, aloitin kirjoittamisen toden teolla. Rakastin kirjoittamista niin, että yhdessä päivässä yksi päiväkirja saattoi täytyä kokonaan, ja sitten pyysin taas uuden päiväkirjan. Ensimmäisellä luokalla opin kirjoittamisesta todella paljon. Omista tarinoistani olen yleensä saanut hyviä numeroita, positiivista palautetta, ja toki myöskin kritiikkiä, jota kautta oppii lisää ja kehittyy kirjoittajana. Tulevaisuudessa saatan innostua kirjoittamaan omaa kirjaa. Toimittajankaan ammatti ei mahdottomalta tunnu.

Tytön kerronnasta välittyy myönteinen suhtautuminen kirjoittamiseen ja kirjoittajana kehittymiseen. Kertoja esittää oppineensa lukemaan ja kirjoittamaan varsin varhain. *Oppia*-verbi on materiaallinen prosessi, jonka yhteydessä kertoja esittää itsensä toimijana. Kertoja käyttää materiaalista prosessia *opettaa* ilmaistessaan kirjoittamisen opetteluvaikutuksessa oman äitinsä kanssa, joka saa toimijan roolin. Molempien verbien käyttö viittaa oppimisen ja opettamisen väliseen kausaalisuhteeseen (vrt. Pajunen 2001: 355). Kertoja luonnehtii oman nimen opettelemista yhdeksi ensimmäisistä kirjoittamismuistoistaan, mitä hän ilmaisee suhdeprosessin *on* avulla. Kerronta osoittaa oman nimen kirjoittamisen merkitykselliseksi kokemukseksi ja kirjoittamisen niin tärkeäksi, että siitä voisi myöhemminkin syntyä muistoja. *Keksiä*-verbin luokittelin Hyvärisen (2010a: 104) mukaan henkiseksi prosessiksi, jonka yhteydessä kertoja esittää itsensä ajattelijana. Pajunen (2001: 352) osoittaa verbin primääri-B-verbisiin kuuluvaksi kognitioverbiksi, joten luokittelut ovat samansuuntaisia. *Lukea*-verbiä pidän kielellisenä prosessina, joka tässä yhteydessä tuo esiin merkityksellisen kokemuksen vanhempien ja lasten yhteisistä lukuhetkistä.

Kerronnan mukaan kirjoittaminen ja lukeminen näyttävät kytkeytyvän toisiinsa. Pajunen (2001: 352–354) osoittaa kirjoittamis- ja lukemisverbien kytkeytyvän toisiinsa ja yhdistää ne muihin puheaktiverbeihin, joiden avulla ilmaistaan erilaisia metalingvistisiä tekoja. Itse keksityt ja isosiskon kirjoittamat tarinat pääsevät arvoonsa vanhempien lukiessa niitä iltasaduiksi. Isosiskoon ja itseensä kertoja viittaa *me*-pronominilla, minkä kautta hän ilmaisee sisarusten yhteenkuuluvuutta.

Esikoulu näyttäytyy kirjoittamaan oppimisen paikkana, jossa kertoja toteaa itse oppineensa kirjoittamaan ja lukemaan kunnolla. *Itse*-pronominin käyttö näyttäisi viittaavan kertojan oman taidon ohella vertailevasti isonsiskon taitoon, vaikka vertailu jääkin suoraan ilmaisematta. *Itse* voi olla subjektipronominin paikalla täydentämässä sen tulkintaa kontrastoiden sen muihin vaihtoehtoihin (Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 768).

Kertoja toteaa aloittaneensa kirjoittamisen tosissaan saatuaan ensimmäisen päiväkirjansa, jonka vastaanottaminen näyttäytyy merkityksellisenä. Tässä yhteydessä kertoja käyttää materiaalista prosessia *saada*, jonka yhteydessä hän esittää itsensä vastaanottajana. Pajusen (2001: 262–264) luonnehdinta konkreettisesta (A) saamisverbistä näyttää yhteneväiseltä sen kanssa, mitä materiaaliseen prosessiin ja vastaanottajan rooliin liitetään prosessityyppien analyysissa.

Kirjoittamisen aloittamista kertoja ilmaisee materiaalisien prosessin avulla, mikä näyttäisi viittaavan vahvaan toimijuuteen. Kertoja toteaa rakastaneensa kirjoittamista. Hyvärisen (2010a: 104) mukaan *rakastaa* on henkinen prosessi, joka ilmaisee affektiivista kokemusta, ja Pajusen (2001: 309) jaottelussa se kuuluu tunnetilaa kielentäviin emotioverbeihin, joten tulkitsen luokittelujen olevan yhdenmukaisia. Kirjoittamiseen liittyvää vahvasti myönteistä kokemusta kertoja havainnollistaa toteamalla päiväkirjan saattaneen täytyä yhdessä päivässä. Uuden päiväkirjan pyytämiseen kertoja viittaa kielellisellä prosessilla *pyysin*, jonka avulla hän ilmaisee tärkeää kokemusta. Pajusen (2001: 347) mukaan *pyytää* edustaa sanomisverbeihin kuuluvia kysymisverbejä, jotka laajemmin liittyvät antamisasiintilaan. Ensimmäisen luokan aikainen kirjoittamisen oppiminen näyttäytyy merkityksellisenä, ja kertoja viittaa siihen *oppia*-verbillä, joka voidaan luokitella materiaaliseksi prosessiksi.

Palautteen saaminen näyttäytyy niin ikään merkityksellisenä, ja kertoja esittää itsensä vastaanottajana ilmaistessaan saaneensa koulussa yleensä hyviä numeroarvosanoja ja myönteistä palautetta. Kritiikkiä hän luonnehtii tärkeäksi kirjoittajana kehittymisen kannalta. Kirjoittamisen tulevaisuudennäkymää kertoja kuvailee henkisen prosessin avulla, jonka yhteydessä hän esittää itsensä affektiivisena kokijana *saatan innostua*. Modaalinen *saattaa*-verbi viittaa merkitykseltään siihen, että kyse ei ole aivan varmasta asiasta. Tunneverbien joukossa *innostua* kuuluu inkoaktiivien ryhmään (Siironen 2001: 62, 215).

Innostuksen ja kiinnostuksen tunteita Siironen (2001: 92) ei katso negatiiviseksi eikä positiiviseksi vaan neutraaleiksi tunteiksi, joita kuvailevat tunneverbit ovat inkoaktiivisia tai kausatiivisia. Pajusen (2001: 353) mukaan *kirjoittaa kirja* on

luomismerkityksen sisältävä valmistamisverbi, jonka yhteydessä objektilla ilmaistaan kirjoittamisen tulos. Tulkintani mukaan ajatus oman kirjan kirjoittamisesta näyttäytyy kirjoittamiseen mahdollisesti liittyvänä myönteisenä tulevaisuudenkuvana. Toimittajan ammatti näyttää mahdolliselta valinnalta, mihin kertoja viittaa kieltomuotoisella *tuntua*-verbillä.

Tytön kerronta edustaa oppimisen pääteemaan kuuluvia varhaisen kirjoittamisen, esikoulun kirjoittamisen ja alakoulun kirjoittamisen alateemoja. Tavoitteista kertomisen pääteemaan kuuluva sosiokulttuurisen kirjoittamisen alateema ilmenee kirjoittamista koskevien tulevaisuuden tavoitteiden esittämisestä. Tytön kertomus viittaa materiaalistien prosessien avulla ilmaistuun toimijuuteen. Materiaalistien prosessien yhteydessä kertoja esittää itsensä päiväkirjan ja kannustavan palautteen vastaanottajaksi. Hän ilmaisee henkisten prosessien kautta kirjoittamiseen liittyvää affektiivista kokemusta, joka näyttäytyy myönteisenä.

Kirjoittamiseen liittyy varsin vaativia tavoitteita. Kirjoittamisen oppimisen yhteydessä kertoja mainitsee äidin, isonsiskon ja vanhemmat. Esikoulu ja alakoulun ensimmäinen luokka ovat tärkeitä oppimisen paikkoja. Kannustavan palautteen ja kritiikin saaminen on merkityksellistä kirjoittajana kehittymisen kannalta. Kerronta ilmentää tulevaisuuteen suuntautumista ja kirjoittajana kehittymistä. Koulukirjoittaminen näyttäytyy yksilöllisenä toimintana, eikä kerronnassa viitata yhdessä kirjoittamiseen. Hyvien arvosanojen saaminen viittaa virallisen koulun suorittamaan yksilölliseen arviointiin.

Olemme koulussa edenneet tasaista tahtia

Aloitin kirjoittamisen nuorena, vähän ennen koulun alkua, koska opin lukemaan viisivuotiaana. Kirjoitukseni olivat oman nimen harjoittelemista. Tein myöhemmin pieniä tarinoita kissanpennuista. Ne olivat aika alkeellisia, ja niissä oli paljon sitten-sanoja. Muistan, kuinka paljon kirjoitimme ekaluokalla. Kirjoittaminen tuli paljon sulavammaksi ja notkeammaksi. Kolmannesta luokasta kuudenteen emme kirjoittaneet oikeastaan mitään. Yläasteella on läksyjäkin monta sivua ja siinä samalla olen oppinut todella paljon kirjoittamiseen liittyviä asioita. Olemme koulussa edenneet tasaista tahtia.

Pojan kerronnassa esiintyy aluksi materiaalisia prosesseja *aloitin kirjoittamisen, opin lukemaan*, joiden yhteydessä kertoja esittää itsensä toimijana. Kerronta viittaa menneeseen aikaan ja varhain tapahtuneeseen lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Kertoja esittää suhdetprosessin *olivat* avulla kirjoittamisen olleen oman nimen

harjoittelemista, mikä viittaa alkutilanteen kuvailuun. Materiaalisen prosessin *tein* avulla hän toimijana viittaa ensimmäisiin kirjoittamiinsa tarinoihin. *Tehdä* on konkreettinen (A) teko-verbi, joka viittaa muun muassa tekemiseen ja toimimiseen (Pajunen 2001: 55). Kertoja luonnehtii tarinoitaan suhdeprosessia *olivat* käyttäen varsin vaatimattomiksi. Luonnehdintaansa hän täydentää suhdeprosessin *oli* avulla viittaamalla tarinoissa olleeseen toistoon.

Muisteltuun maailmaan kuuluu ensimmäisen luokan aikainen, määrältään runsas kirjoittaminen, johon kertoja viittaa *me*-muotoisella toimijuutta esittävällä materiaalisen prosessin *kirjoitimme*. Pajunen (2001: 314) luokittelee *muistaa*-verbin ajatteluprosessia ja tiedollista tilaa ilmaiseksi, ja Hyvärinen (2010a: 104) pitää sitä henkisenä prosessina, jonka yhteydessä kertoja esittää itsensä ajattelijana. Näin ollen luokitusten välillä ei ole havaittavissa merkittävää eroa. Kirjoittamisen kehittymiseen kertoja viittaa suhdeprosessilla *tuli* ja adverbilla *paljon* sekä rinnasteisilla adjektiivien komparatiivimuodoilla *sulavammaksi* ja *notkeammaksi*.

Kertojan mukaan alaluokat kolmannelta kuudenteen merkitsivät selkeää muutosta kirjoittamisen määrässä. Kertoja viittaa kielto- ja kieltomuotoisella materiaalisen prosessin *emme kirjoittaneet* määrältään erittäin vähäiseen kirjoittamiseen. Suhdeprosessia *on* käyttämällä kertoja luonnehtii yläkoulua paikaksi, johon liittyy koti-tehtävien runsas määrä. Niiden ohessa kertoja ilmaisee oppineensa paljon kirjoittamisesta. Hän käyttää tässä yhteydessä toimijuutta kuvaavaa materiaalista prosessia *olen oppinut*. Kerronnan lopussa hän käyttää *me*-muotoa viitatessaan yläkoulun aikaiseen opiskeluun materiaalisen prosessin avulla *olemme edenneet*. Etenemistä kertoja luonnehtii adjektiivin ja substantiivin avulla *tasaista tahtia*.

Kertomus rakentuu etupäässä materiaalisten prosessien ja suhdeprosessien varaan. Kirjoittamisen tavoitteet jäävät kerronnassa ilmaisematta, ja kokonaisuudessaan kerronta edustaa varsin neutraalia suhtautumista kirjoittamiseen. Kerronnan alku ilmentää oppimisesta kertomisen pääteemaan kuuluvia alateemoja, joita ovat varhainen kirjoittaminen ja alakoulun kirjoittaminen. Haasteista kertomisen pääteemaan kuuluu kirjoittamisen määrän alateema, joka tämän kerronnan mukaan koskee alakoulun kirjoittamisen lähes olematonta määrää. Oppimisesta kertominen viittaa yläkoulun kirjoittamisen alateemaan, jota kertoja ilmentää liittämällä kirjoittamisen oppimisen läksyjen tekemiseen.

Koulukirjoittamisen vähäinen määrä kolmannella luokalla näyttäytyy kulttuurisesti odotuksenvastaisena. Toisaalta kertoja avaa koulukirjoittamiseen näkökulman, jonka mukaan edistyminen on tapahtunut *tasaista tahtia*. Tulkitsemalla kertojan tekemän eroa alakoulun ja yläkoulun kirjoittamisen välille ja pitävän tämän seikan esittämistä merkityksellisenä suunnatessaan tiedon omalle opettajalleen.

Kirjoittaminen on mukavaa ajanvietettä...

Opin lukemaan ja kirjoittamaan jo viisivuotiaana. Eskarissa oli helppoa, kun osasin jo lukea ja kirjoittaa. Ala-asteella kirjoitin vapaa-ajalla ja koulussa vähän. Yläasteella innostukseni kirjoittamiseen vapaa-ajalla ei ole ehkä kasvanut, mutta koulussa kirjoittaminen tuntuu sujuvammalta ja mukavammalta. Kirjoittaminen on mukavaa ajanvietettä mutta en koskaan ole ajatellut kirjoittajan ammattia itse tai sen erityisemmin ole ollut kiinnostunut kirjoittamisesta. Tulevaisuudessa tulen varmaan kirjoittamaan aika samalla tavalla kuin nyt.

Tytön kerronnassa viitataan varhaiseen lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen eli menneeseen aikaan toimijuutta ilmaisevan materiaallisen prosessin avulla. Pajunen (2001: 352) luokittelee oppimisverbit metalingvistisiä tekoja ilmaiseviin verbeihin. *Oppia*-verbin yhteydessä kertoja ei viittaa oppimisen tapaan tai siihen, keneltä hän on oppinsa saanut. Suhdeprosessin *oli* avulla kertoja viittaa esikoulun aikaan, joka näyttäytyy aiemmin opitun luku- ja kirjoitustaidon vuoksi helppona. Alakoulun aikaan kirjoittamiseen kertoja viittaa materiaallisen prosessin *kirjoitin* avulla, jonka yhteydessä hän esittää itsensä toimijana ilmaistessaan sekä vapaa-ajan kirjoittamisen että koulukirjoittamisen määrältään vähäiseksi. Kertoja viittaa kielto- muotoisella materiaalisella prosessilla *ei ole kasvanut* siihen, että innostus vapaa-ajan kirjoittamiseen on pysynyt muuttumattomana. Hyväristä (2010a: 104) tulkiten pidän *kasvaa*-verbiä materiaalisena prosessina, joka esiintyy abstraktin ilmiön yhteydessä. Toisin sanoen kertoja käyttää verbiä materiaalisena metaforana henkisen elämän kuvaamiseen.

Yläkoulun aikaista koulussa kirjoittamista kertoja luonnehtii henkisellä prosessilla *tuntuu*, jonka yhteydessä hän esittää itsensä tarkkailijana. Jonkinasteista muutosta myönteisempään suuntaan hän kuvailee *sujuva-* ja *mukava*-adjektiivien komparatiivimuotojen avulla. Suhdeprosessia *on* käyttäen kertoja luonnehtii kirjoittamista mukavaksi ajanvietteeksi. Vastakohtaisuutta ilmaisee *mutta*-konjunktio ja sitä seuraavat ilmaisut, joissa kertoja käyttää kielto- muotoista henkistä prosessia *en ole ajatellut* ja kielto- muotoista suhdeprosessia *en ole ollut*. Kirjoittaminen ammatina ei näytä todennäköiseltä, eikä kirjoittaminen aiemminkaan ole ollut erityinen kiinnostuksen kohde. Materiaalinen prosessi *tulen kirjoittamaan* näyttää viittaavan siihen, että kirjoittamisen pysyisi ennallaan, ja tässä yhteydessä kertoja esittää itsensä toimijana.

Kerronta osoittaa jokseenkin neutraalia suhtautumista kirjoittamiseen, eikä siihen myöskään liity erityistä tavoitteenasettelua. Oppimisen pääteemaa kuvaavia

alateemoja ovat varhainen kirjoittaminen, esikoulun kirjoittaminen, alakoulun kirjoittaminen ja yläkoulun kirjoittaminen. Kertoja tekee eron varhaisen kirjoittamisen oppimisen ja viralliseen kouluun kuuluvan kirjoittamisen välille. Kerrontaan ei sisälly haasteista tai tavoitteista kertomista. Kerronta rakentuu pääasiassa materiaalien prosessien ja suhdeprosessien varaan. Kertoja erottaa toisistaan vapaa-ajan kirjoittamisen ja koulukirjoittamisen. Tulevaisuuteen viitattaessa hän tekee eron vapaa-ajan kirjoittamisen ja ammattikirjoittamisen välille.

Laatimani Kirjoittajan polkuni -tekstit sisältävät 105 predikaattiverbiä, joista yksi on konditionaalimuotoinen *olisi pitänyt*. Tämä verbi jää prosessityyppien luokittelun ulkopuolelle. Taulukko 4 sisältää verbien prosessityyppien jakauman, joiden yhteydessä osallistuja esitetään toimijana, ajattelijana, tarkkailijana, affektiivisena kokijana, sanojana tai vastaanottajana. Kerronnassa esiintyy materiaalisia prosesseja, joiden yhteydessä kertojat esittävät itsensä pääasiallisesti toimijoina. Kirjoittamiseen liittyvä kerronta viittaa siten lähinnä aktiiviseen toimijuuteen. Kertojat esittävät itsensä vastaanottajina vain harvoin. Yhden kertojan kielteinen arviointi alakoulun äidinkielen opetuksen laadusta liittyy vastaanottamiseen niin, että kertoja ei pidä itseään hyötyjänä. Materiaalisilla prosesseilla viitataan myös muutoksiin. Suhdeprosessien avulla kertojat luonnehtivat oman kirjoittamisensa ohella yhdessä kirjoittamista, joka näyttäytyy myönteisenä kokemuksena.

Taulukko 4. Verbien prosessityypit ja tekijät Kirjoittajan polkuni -teksteissä.

Verbien prosessityypit	Osallistuja	Määrä
Materiaalinen prosessi	Toimija	36
Materiaalinen prosessi/ muutos		7
Materiaalinen prosessi	Vastaanottaja	6
Suhdeprosessi		29
Henkinen prosessi	Affektiivinen kokija	8
Henkinen prosessi	Ajattelijana	7
Henkinen prosessi	Tarkkailija	5
Kielellinen prosessi	Sanoja	5
Olemassaolon prosessi		1
Yht.		104

Henkisten prosessien yhteydessä kertojat esittävät itsensä affektiivisina kokijoina, ajattelijoina ja tarkkailijoina. Affektiiviset kokemukset liittyvät myönteisinä kirjoittamisesta pitämiseen tai vastakohtaisesti koulukirjoittamiseen yhdistyvään pettymyksen ja pelon tunteeseen. Henkisten prosessien avulla viitataan myös joko

omaan kiinnostukseen kirjoittamista kohtaan tai kiinnostuksen puuttumiseen. Ajattelijana itsensä esittäminen liittyy oman kirjoittamisen pohtimiseen, tietoisuuteen virheiden tekemisestä ja tarinoiden keksimiseen. Ajattelemisen liittyy myös kirjoittamista koskeviin tulevaisuudennäkymiin tai vastaavasti menneiden kirjoittamiskokemusten muistamiseen.

Tarkkailijana itsensä esittäminen kuuluu kerrontaan, jossa kertojat havainnoivat koulukirjoittamista ja siihen liittämiensä hankaluuksia. Kielelliset prosessit viittaavat alakoulun opettajien sanomisiin, jotka kerronnan mukaan näyttäytyvät joko kielteisinä tai myönteisinä. Kielellisen prosessin avulla voidaan ilmaista kirjoittamisesta puhumista yläkoulussa tai viitata vaikkapa oman pyynnön esittämiseen. Olemassaolon prosessin avulla yksi kertoja ikään kuin paikantaa itsensä kirjoittajana nykyhetken arvioidessaan aiemmin oppimaansa ja suunnatessaan katseensa tulevaisuuteen.

Laatimieni Kirjoittajan polkuni -tekstien sisältämien 104 verbin hallitseva modus on indikatiivi, joka viittaa tosiasioiden ilmaisemiseen ja toteamiseen. Imperfektin käyttö osoittaa, että kerronta ei niinkään suuntaudu tulevaan kuin jo aiemmin tapahtuneeseen. Imperfektin käyttö on tyypillisesti kertovien tekstien tempus, ja sen tarkastelun näkökulma on tilanteen ajankohdassa, niin että tilanne ankkuroidaan tuohon menneeseen aikaan (Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 1531). Preesens ilmaisee menemätöntä eli kerrontahetken aikaa, mutta kontekstissa olevien ilmausten perusteella se voi myös viitata menneeseen. Tällöin mennyt tilanne esitetään menemättömänä ja ainutlaatuinen tilanne korostuu. (Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 1527, 1529.)

Kerronnan preesensmuodot viittaavat aineistossani lähinnä kerrontahetken ja tulevaisuuteen. Perfekti viittaa siihen, että mennyt olisi läsnä nykyisyydessä, jopa niin, että perfektiä voi pitää osin menemättömän ajan tempuksena (vrt. Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 1534). Kertojat käyttävät perfektiä joko menneen tai nykyhetken tekemisen aikamuotona, jolloin sen avulla esitetään yläkoulun kirjoittamiseen liittyviä seikkoja. Koska *minä*-muotoinen kerronta on hallitsevinta, niin kirjoittaminen näyttäytyy varsin yksilöllisenä toimintana.

5.2 Ryhmähaastattelujen analyysi, tulokset ja tulkinta

Ryhmähaastattelut toteutettiin arkisen koulutyön lomassa, ja samalla ne kytkeytyivät määrittelemääni tutkimustarkoitukseen. Saadakseni selkoa koko ryhmähaastat-

teluaineiston sisällöstä analysoin aineiston ensin temaattisesti. Tämän jälkeen siirryn kielelliseen analyysiin, jossa tarkastelin verbien prosessityyppjä kuvaillakseni sitä, miten osallistujat ilmaisevat kirjoittamista koskevia merkityksiä.

Alustavan luennan vaiheessa luin ryhmähaastattelut kokonaisina. Temaattisessa tarkastelussa kiinnitin huomiota ryhmähaastattelujen sisällön eroihin ja yhtäläisyyksiin havaitakseni kerronnan keskeisiä teemoja. Laadin keskeisistä sisältökohdista pelkistetyt ilmaukset, jotka ryhmittelin alateemoiksi. Yhdistin alateemat pääteemoiksi, jotka muodostavat ryhmäkerronnan sisältöä kokoavan teeman.

Kirjoittamisen määrittelyn pääteemaan kuuluvia alateemoja ovat: 1) luova toiminta, 2) motorinen toiminta, 3) tietopohjainen kirjoittaminen, 4) kirjoittaminen elämäntapana ja 5) määrittelemättä jättäminen. Kirjoittaminen luovana toimintana -alateema sisältää kerrontaa, jonka mukaan kirjoittaminen on lähinnä itseilmaisua ja fiktiivisten tekstien kirjoittamista. Osallistujat määrittelivät kirjoittamisen muun muassa näin:

itsensä ilmasemista

tapa ilmaista itteään niinku tota teksteinä

itsensä ilmasemista tai semmosta,

kirjoittaa ajatuksiaa.

Vain yksi kertoja piti kirjoittamista tunteiden ilmaisemisena. Tarinoiden kirjoittamiseen kertojat viittasivat usein, mutta kerronta sisälsi vain harvoja mainintoja asiapitoisen tai tietotekstin kirjoittamisesta. Paperiin kirjoittaminen mainittiin useammin kuin tietokoneella kirjoittaminen, joka esiintyi kerronnassa vain kerran. Näissä tapauksissa kirjoittaminen nähtiin motorisena taitona. Jotkut haastateltavista vastasivat kirjoittamisen olevan kaikkialle tai mihin tahansa kirjoittamista, mikä viittasi erilaisiin kirjoitusaloitukseen. Yksi osallistuja piti kirjoittamista joidenkin elämäntyylinä, ja joku saattoi ilmaista, että hän ei tiedä, mitä kirjoittaminen on. Ainoastaan harva jätti kokonaan vastaamatta kysymykseen.

Motorisen toiminnan alateemaan kuuluu käsin kirjoittamisen ja koneella kirjoittamisen ohella kirjoitusaloitusten mainitseminen, jolloin kirjoittaminen näyttäytyy väljästi määriteltynä mihin tahansa tai kaikkialle kirjoittamisena. Tietopohjaisen kirjoittamisen alateemaan sisällytin yhden kertojan maininnan asioiden kirjoittamisesta. Kirjoittaminen elämäntapana -alateemaan sisältyi ainoastaan yksi maininta, jonka mukaan kirjoittaminen on joidenkin elämäntyyli. Se voinee viitata kirjoittamiseen omaksuttuna elämäntapana, mutta ilmeisesti niin, että kertoja itse teki

siihen eroa. Jotkut osallistujat vastasivat *en tiedä*-vastauksin, minkä tulkitsin määrittelemättä jättämisen alateemaan kuuluvaksi.

Kirjoittamisen luonnehdinnan pääteema sisältää alateemat, joita ovat 1) tilanteinen, 2) yleinen ja 3) kertomatta jättäminen. Tilanteinen kirjoittamisen luonnehdinta osoittaa kirjoittamisen myönteiseksi tai kielteiseksi, minkä lisäksi kirjoittamista saatetaan luonnehtia varsin neutraaliin sävyyn. Yleinen-alateema sisältää erisävyisiä kirjoittamisen luonnehdintoja. Seuraavat esimerkit havainnollistavat kirjoittamisen luonnehdintaa tilanteiseksi:

*yleensä ihan mukavaa/ mutta saattaa olla ärsyttävääkin
koulussa joskus hauskaa/joskus pakollista eli pakkopullaa
tietokoneella kivaa/käsin kirjoittaminen ihan hirveää.*

Tilanteinen-alateemaa havainnollistavat seuraavat esimerkit, joissa kirjoittamisen luonnehdinta näyttäytyy jokseenkin neutraalina:

*välillä kivaa/ja sitten välillä tulee vaikeita kohtia mutta niistä pääsee yli
välillä semmosta rauhottavaa tai semmosta
koulussa se o just semmosta riippuu aiheesta ja tämmösestä mutta kotona on
kiva tehdä joskus*

Yleinen-alateemaan sisältyvät myönteiset luonnehdinnat, joiden mukaan kirjoittaminen on *kivaa* ja *ihan helppoo*. Toisenlainen luonnehdinta esiintyy ilmauksessa, jonka mukaan kirjoittaminen on *vaativaa*. Kertomatta jättäminen näkyy ilmauksina, jotka kieltomuotoisina eivät sisällä kirjoittamisen luonnehdintaa: *en mää tiä; en mää oikein tiä; no kirjottamine en mää tiä*.

Vapaa-ajan kirjoittamisen pääteemaan kuuluvat alateemat ovat: 1) koulutyöhön liittyvä kirjoittaminen, 2) viestien kirjoittaminen, 3) kirjoittaminen luovana toimintana ja 4) muu henkilökohtainen kirjoittaminen. Koulutyöhön liittyvän kirjoittamisen alateemaan sisältyy mainintoja kouluasioiden, koulutehtävien, koulujuttujen, läksyjen ja esseiden kirjoittamisesta. Viestien kirjoittamisen alateemaan kuuluvat matkapuhelinviestit, sähköpostiviestit ja sosiaalisen median viestit. Sosiaalisen median viesteistä nimettiin muun muassa Facebook-viestit, chat-keskustelujen viestit ja twiitit.

Kirjoittaminen luovana toimintana -alateemaan kuuluu fiktiivinen kirjoittaminen, josta kertojat mainitsivat tarinoiden ja runojen kirjoittamisen. Muu henkilökohtainen kirjoittaminen -alateeman alle sijoittuvat sekalaiset tekstit, muistilaput ja

koneella kirjoitetut tekstit sekä yhden kertojan maininta harrastuspäiväkirjan kirjoittamisesta. Vapaa-ajan kirjoittamiseen liittyvä kerronta on kokonaisuudessaan niukkaa.

Koulukirjoittamisen pääteemaan sisältyvät alateemat, joita ovat: 1) kirjoittamisen määrä, 2) vertailu, 3) ehdotuksen tekeminen ja 4) kertomatta jättäminen. Kirjoittamisen määrän alateema kuvaa kerrontaa, jonka mukaan alakoulun aikainen kirjoittaminen näyttäytyy vähäisenä muun muassa näin:

*tosi vähän kirjoitettu koulussa noin kerran vuodessa
aika vähä kirjoitettiin ala-asteella
meillä ei ollu paljo yhtään ala-asteella joskus ehkä jotain
me ei kauheesti kirjoitettu sillai.*

Alakoulun kirjoittamisen vähäisyyttä osoittavan kerronnan vastakohtaa osoittaa kerronta, jossa kaksi kertojaa viittaa fiktiivisten tekstien runsaaseen kirjoittamiseen: *ala-asteella kirjoitettiin aika usein tarinoita; ala-asteella noin joka toinen viikko piti niinku joku tarina kirjottaa.* Vertailun alateemaa havainnollistavat esimerkit yläkoulun kirjoittamisen määrästä:

*nyt sitte yläasteella on ollu enemmän ja monipuolisempi
ny kirjoitetaan sitte paljo enemmän
sitte yläasteella tai nyt on ollu sitte enemmän.*

Yksi haastateltava ei pitänyt yläkoulun äidinkielen tähänastisen kirjoittamisen määrää kovinkaan suurena mutta totesi kirjoittamisen eri oppiaineissa lisääntyneen. Toinen osallistuja ilmaisi samansuuntaisen vertailun. Molemmat maininnat edustavat vertailun alateemaa: *oppiaineissa yleistynyt; eri aineissa on se kyllä vähä yleistynyt se kirjottamine.* Ehdotuksen tekeminen -alateemaan kuuluvat kahden haastateltavan tekemät ehdotukset käsialan harjoittelemisesta ja tekstin koostamisen opettamisesta:

*koulussahan vois vähä harjotella enemmän sitä käsialaa
enemmän käyä läpi niitä, miten se koostetaan se teksti.*

Kertomatta jättäminen näkyy kiellon avulla ilmaistuna kahden kertojan mukaan seuraavasti:

Mitä haluatte kertoa koulussa kirjoittamisesta?

en osaa vastata

ei mitään.

Alakoulun aikaisesta palautteesta kertomisen pääteeman alle kuuluvia alateemoja ovat: 1) opettajan antama palaute, 2) vertaispalaute, 3) määrä, 4) itsearviointi ja 5) kertomatta jättäminen. Opettajan antaman palautteen alateema havainnollistuu kerronnan mukaan esimerkiksi näin:

opettaja katsonut ja kirjoittanut hyvää/hienoa

melko hyvää palautetta

kunnon numerot

kritiikkiä tarinoiden raakuudesta, muuten ok

ei paljon minkäänlaista

vähän kaikenlaista

ruma käsiala

välillä kaunis käsiala

Opettajan antama palaute näyttytyy kerronnan mukaan varsin vaikeatulkintaisena, jopa epämääräisenä. Käsialan kommentointi näyttytyy joko myönteisenä tai kielteisenä. Vertaispalautteesta on vain kaksi mainintaa: *jotkut oppilaat kehuneet ja ehkä joskus jotain palautetta kavereilta*. Määrän alateema havainnollistuu seuraavien esimerkkien avulla, jotka osoittavat palautteen määrältään vähäiseksi:

olisi voinut olla enemmänkin

yksi tarina arvioitu

vähän arvioitiin

ei monta tekstiä arvioituna

neljä tarinaa arvioimatta

Itsearvioinnin alateema näkyy yhden kertojan esittämästä oman käsialansa kommentoinnista, jonka mukaan hänellä on *hirveä käsiala*. Kertomatta jättämisen alateemaa kuvaa kahden kertojan maininta siitä, että he eivät muista alakoulun aikaista palautetta. Tähän alateemaan sijoitin yhden kertojan aloittaman opettajan persoonaa koskevan luonnehdinnan *oli semmoinen opettaja*, mikä ei kuitenkaan jatkunut.

Kyse voi olla tutkimustilanteen huomioon ottamisesta, niin että kertoja ei pidäkään sopivana ilmaista omaa näkemystään entisestä opettajasta muiden tietoon (vrt. Sorjonen & Laakso 2005: 265).

Kirjoittamisen haasteista kertomisen pääteemaan kuuluvia alateemoja ovat 1) kirjoitusprosessi, 2) kirjoittaminen luovana toimintana, 3) kirjoittaminen taitona ja 4) muu. Kirjoitusprosessi-alateema kuvaa haasteita, jotka liittyvät tekstin aloitukseen, rakenteeseen, ajankäyttöön, tekstin muokkaukseen ja monipuolisuuteen, sanavalintoihin ja kirjoittamisen jatkamiseen sekä päätäntään. Kirjoittaminen luovana toimintana -alateemaan liittyvät innostuksen katoaminen, ideointi ja monipuolisen tekstin kirjoittaminen. Kirjoittaminen taitona -alateemaan kuuluvat oikeinkirjoitus, käsialakirjoitus ja sanavalinnat. Muu-alateemaan sisällytin kerronnan väliseen hallinnan ja tilanteisen epäonnistumisen aiheuttamista haasteista. Yksi kertoja viittaa koneen korjaustoiminnan ongelmiin, minkä katsoin kuuluvan väli- neen hallintaan. Toinen puolestaan luonnehtii tilanteista epäonnistumista ääri-ilmauksen avulla, jonka mukaan *joskus on vaikea onnistua missään*.

Kirjoittamisen helppous -pääteemaan kuuluvia alateemoja ovat: 1) kirjoittamisen luovana toimintana, 2) kirjoitusprosessi, 3) kirjoittaminen taitona ja 4) muu. Kirjoittaminen luovana toimintana -alateemaan kuuluvat ideointi, hyvästä ideasta kirjoittaminen ja tarinoiden kirjoittaminen. Kirjoitusprosessin alateeman alle sijoituvat aloitus, aiheen saaminen, tekstin rakenne, tekstin eteneminen ja ajankäyttö. Valmiin aiheen saaminen ja aloitus voivat olla kirjoitusprosessiin kuuluvia hel- poiksi kerrottuja seikkoja samoin kuin esimerkiksi tekstin rakenne. Yhden kertojan mukaan ajankäytön hallinta on helppoa. Kirjoittaminen taitona -alateema koostuu kerronnasta, jonka mukaan käsialakirjoitus ja koneella kirjoittaminen on helppoa. Muu-alateemaan sijoitin ääri-ilmauksen, kiellon ja ei-tietämisen. Ääri-ilmaus viit- taa yhden kertojan näkemykseen, jonka mukaan kaikki kirjoittamisessa on helppoa. Kielto puolestaan viittaa yhden kertojan ilmaukseen, jonka mukaan kirjoittaminen *ei ole helppoa*. Ei-tietämistä kertojat ilmaisevat *en tiedä* -vastauksillaan.

Kirjoittamisen tavoitteista kertomisen pääteemaan kuuluviksi alateemoiksi hahmottuivat: 1) kirjoittaminen luovana toimintana, 2) kirjoittaminen taitona, 3) kirjoitusprosessi, 4) tavoitteiden puuttuminen ja 5) muu. Kirjoittaminen luovana toimintana alateemaan sijoittuu kerronta, joka viittaa persoonallisen ja monipuoli- sen tekstin kirjoittamiseen, värikkään sanaston ja kielen käyttämiseen sekä monen- laisten tekstien kirjoittamiseen. Kirjoittamisen taitona -alateemaan kuuluva ker- ronta keskittyy oikeinkirjoituksen hallintaan, virheiden välttämiseen ja normaalin kirjoittamisen tavoitteluun. Kirjoitusprosessiin liittyy kerronta, jonka mukaan ta-

voitteina ovat eri kirjoitustavat, pitkien tekstien kirjoittaminen tai liian pitkien tekstien välttäminen. Tavoitteiden puuttumisen alateemaan sisältyy kerronta, jonka mukaan kirjoittamisella ei ole tavoitteita. Muu-alateemaan sijoitin yhden kertojan maininnan, jonka mukaan koulukirjoittamisen tavoitteena ovat hyvät arviointitulokset. Lisäksi sijoitin tähän alateemaan yhden kertojan maininnan *en minäkään sano*, mikä viittaa tavoitteiden kertomatta jättämiseen.

Seuraavat Juhan ja Kallen ryhmän haastattelukatkelmat havainnollistavat kerroksen teemoja ja tekemääni prosessityyppien analyysia. Aineistokatkelmien esittäminen ei perustu niiden keskinäiseen vertailuun vaan siihen, että ne edustavat oppilaiden erilaisia äänenpainoja. Väliotsikot ovat lainauksia ryhmähaastatteluiden sisältämistä puheenvuoroista.

Kirjottamine on yleensä ihan mukavaa

Seuraava aineistoesimerkki edustaa kirjoittamisen luonnehdinnan, kirjoittamisen haasteiden ja kirjoittamisen tavoitteista kertomisen pääteemoja havainnollistavaa Juhan ryhmän kerrontaa. Valtosen (2009: 223–224) mukaan ryhmähaastattelun vuorovaikutus painottuu haastattelijan ja osallistujien välille, niin että ryhmän vetäjä esittää ryhmätilanteessa kysymyksen vuorotellen kullekin osallistujalle. Juhan puheenvuoro ... *tässä on meidän (.) ryhmän (.) mielipide *tästä asiasta* (2) ja: mimitä kirjoittaminen on mielestämme (.)* alkaa rakentaa ryhmän yhteistä kertomusta, sillä hän käyttää *me*-muotoa olemassaolon prosessin *on* yhteydessä *meidän ryhmän mielipide*. *Mielestämme*-sanalla Juha näyttää korostavan mielipiteen ilmaismista. Esitettyään ensimmäisen kysymyksen hän nimeää vastaajan ja toimii näin jatkossakin. Haastateltavat vastaavat kukin vuorollaan ja samassa järjestyksessä koko haastattelun ajan. Haastattelu etenee ryhmähaastattelujen temarungon mukaisesti.

15 Juha: *sitten millaista kirjoittaminen on (.) [*(Otto)*].*

16 Otto: *[no] (.) no: hm (2) se on välillä kivaa >ja*

17 sitten< (.) välillä tulee (.) vaikeita kohtia (2) *(mutta)* niistä pääsee yli,

18 Juha: *Hanna,*

19 Hanna: *((yskäisee)) mun mielestä on niinku: (.) jos sulla tulee >semmonen*

20 *olo et< nyt määhä haluan*

21 *kirjottaa jotaki ylös tai (.) et niinku: (2) tulee vaan semmonen (.) niinku*

22 *inspiraatio >et sä*

23 *haluut nyt< kirjottaa jotakin niin sillon se on mukavaa mutta sillo jos niinku*

24 *joku >tavallaan<*

25 *pakottaa sut kirjottaa (.) niin sitte se: (.) voi olla vähän työläämpää,*

26 *Juha: *(Enna)*,*

27 *Enna: mm että >kirjottamine on< yleensä ihan mukavaa mutta (.) saattaa*

28 *se olla /sellasta (.)*

29 *ärsyttävääki niinku että (.) just että niinku (1) sää haluat kirjottaa jotai ja*

30 *sitte sää (.) niinku*

31 *et jaksa kirjottaa sitä=hetken pääst sä unohat että aijaa mun piti >kirjottaa*

32 *jotain< (.) sitte:*

33 *sä et enää muista >sitä< (.) *(jotenki ärsyttävää)*?*

34 *Juha: mm (.) mun /mielestä se on semmosta (2) siinä /on joskus vähä han-*

35 *kalaa kirjottaa oikein*

36 *ja joskus se (.) tulee semmonen (.) niinku (.) inspiraatio että /keksii (.)*

37 *kaikkea ja (.) joskus*

38 *ei (.) *tuu mittää*,*

39 (2)

Juha nimeää ensin vastaajaksi Oton, joka luonnehtii kirjoittamista tilanteenmukaisesti joko kivaksi tai vaikeaksi. *Mutta*-konjunktion avulla hän ilmaisee edellä esittämänsä arvion vastakohtaisuutta ja ilmaisee tilapäisistä hankaluuksista selviytymistä. Juha siirtää kommentoimatta vastausvuoron suoraan Hannalle nimeämällä tämän. Hannan ilmaus *mun mielestä* korostaa hänen omaa näkemystään, jonka hän esittää suhdeprosessin *on* ja materiaalisen prosessin *tullee* ('tulee') avulla. *Haluta* on henkinen prosessi, ja sen yhteydessä Hanna esittää tekijän tahtojaksi. Hän käyttää yksikön toista persoonan verbimuotoa *sä haluut*. Sen voi tulkita viittaavan sinuun eli puhuteltavaan, puhujaan itseensä tai keneen tahansa. Yleistävä toisen persoonan käyttö kuuluu erityisesti puhuttuun kieleen. (Vrt. Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 716, 1365.)

Omaehtoinen, inspiraation herättämä kirjoittaminen näyttäytyy Hannan mukaan myönteisenä, mutta pakonomainen kirjoittaminen näyttäisi saavan jonkin veran kielteisemmän sävyn ... *mutta sillo jos niinku joku >tavallaan< pakottaa sut kirjottaa (.) niin sitte se: (.) voi olla vähän työläämpää*. Kertoja viittaa pakottajaan pronomiinilla *joku* eikä tarkenna, kuka tai ketkä kirjoittamiseen pakottavat. *Pakottaa*-verbin luokittelin kielelliseksi prosessiksi. Vuoron vaihto tapahtuu niin, että Juha nimeää Ennan vastaajaksi ympäristöä vaimeammalla puheellaan.

Enna luonnehtii kirjoittamista melko myönteiseksi. Toisaalta kirjoittamiseen näyttäisi liittyvän tarkemmin erittelemättömiä kielteisiäkin piirteitä: *saattaa se olla sellasta (.) ärsyttävääki*. Ennan kerronnassa toistuu *sinä*-pronominin yleistävä käyttö ja *haluta*-verbi samaan tapaan kuin Hannan kerronnassa, mikä viittaisi siihen, että Enna ottaa edellisen puhujan kerronnasta aineksia omaan vastaukseensa. Henkisen prosessin *haluat* yhteydessä hän esittää tekijän tahtojana.

Kieltomuotoisen ja myöntömuotoisen verbin sekä adverbien *sitte* avulla Enna kuvailee omaa kirjoittamistaan niin, että kaksi puhuntaa liittyy toisiinsa tauotta: *sitte sää (.) niinku et jaksaa kirjottaa sitä=hetken päästä sä unohat että aijaa mun piti >kirjottaa jotain<(.) sitte: sä et enää muista>sitä<(.)*(jotenki ärsyttävää)*?* Adjektiivinen *ärsyttävä* toistuu ympäristöä vaimeampana puheena. *Jaksaa*-verbi on henkinen prosessi, jota kertoja käyttää kieltomuotoisena. *Unohtaa*-verbin yhteydessä tekijä esitetään ajattelijana, minkä jälkeen kerronnassa esiintyy kieltomuotoinen *muistaa*-verbi.

Juha viittaa oman mielipiteensä esittämiseen käyttämällä Hannan aiempaa ilmausta *mun mielestä*. Juha näyttää Ennan tavoin ottavan Hannan puheenvuorosta aineksia omaan vuoroonsa. Juha arvioi oikeinkirjoitusta hankalaksi ja ilmaisee sekä tekstin keksimisen helppoutta että vaikeutta. Vastakohtaisuutta edustaa adverbien *joskus* ja *olla*-verbin avulla esitetty arvio inspiraation vaikutuksesta tekstin syntymiseen. Suhdeprosessi *on* luonnehtii tilannetta ja materiaalinen prosessi *tullee* viittaa muutokseen. *Keksiä*-verbi on henkinen prosessi, jonka yhteydessä tekijä esitetään ajattelijaksi.

Kieltomuotoisen materiaalisen prosessin avulla Juha ilmaisee muutoksen, joka ilmentää tilanteista vaikeutta: *joskus ei (.) *tuu mittää** Tähän ympäristöä vaimeammalla äänellä esitettyyn ilmaisuun päättyy Juhan kerronta, jossa hän näyttää jättävän jotakin ilmaisematta. Otto ja Juha käyttävät vastauksissaan yleistävää yksikön kolmannen persoonan muotoa nollapersoonana. Yleistävä nollapersoonana voi viitata myös ensimmäiseen persoonaan eli puhujaan itseensä (Ison suomen kielopin verkkoversio 2008: § 106). Kukin osallistuja luonnehtii kirjoittamista, niin että siihen liittyy Oton aloituspuheenvuoron tapaan sekä myönteisiä että kielteisiä

puolia. Kyse lienee keskusteluvuorovaikutukseen kuuluvasta pyrkimyksestä tietynlaisen samanmielisyyden osoittamiseen, vaikka kerronnassa esiintyy yksilöllisiäkin painotuksia.

101 joo (.) mikä kirjoittamisessa on vaikeaa (.) Otto.

102 Otto: se alottaminen ku >sulla on< tyhjä paperi ja sitte pitää keksiä jotain

103(2) on tosi

104 vaikeaa,

105 Juha: mm (.) Hanna.

105 Hanna: mun mielestä se ku: tota (.) ku sä (.) sitte ku sen idea on /saanu

106 (.) >ja sitte ku sä oot<

107 siihen ki- saanu siitä kirjoitettua /jotaki (.) mutta sitte se tavallaan loppuu

108 se inspiraatio ja sitte

109 sä oot (.) niinku (.) ehkä kirjottanu sivullise ja >sit sä et enää< keksi

110 ollenkaa >mitä siihen

111 vois< kirjottaa (.) niin sitte kans kappalee(.)jaot on aika vaikeeta,

112 Juha: Enna,

113 Enna: no just tuo niinku että aiheen saa(mine) ja sitte /oikeinkirjotus

114 jotenkii (.) menee >varsinki

115 jos< koneella kirjottaa niin (.) /kone /saattaa korjata niinku ihan miksi (.)

116 jos kirjottaa niinku

117 (.) ihan /että /hakee jotai eri sanaa >ja sit se< korjaa vaa eriksi ni (.)

118 (sehän sitte just aina)

119 ((0:07:01)) menee kokonaan sen (.) takia pielee että (.) kone korjaa iha eri

120 sanoiksi,

121 Juha: joo: se on just vaikeeta joskus ko (.) tarinoissa juoni ku keksii nii

122 joskus se (.)

123 >tullee

124 *semmone iha*< (.) stoppi että (.) ei keksi yhtään mittää ja (.) se stoppaa se
125 (.) paperi siihe.

126 (2)

Tauon jälkeen Juha esittää kirjoittamisen vaikeutta koskevan kysymyksen. Hän nimeää ensimmäiseksi vastaajaksi Oton, joka arvioi olemassaolon prosessin *on* avulla aloittamisen vaikeaksi >*sulla on*< *tyhjä paperi*. Aloitukseen liittyy tekstin pakonomainen keksiminen, jonka vaikeutta Otto luonnehtii suhdeprosessin *on*, intensiteettisanan *tosi* ja adjektiivin *vaikeaa* avulla. Juha nimeää seuraavaksi vastaajaksi Hannan, joka aloittaa omaa näkemystään korostaen *mun mielestä* ja jatkaa ideoinnista. Hanna toistaa aiemmin mainitsemansa inspiraation, minkä loppumiseen hän viittaa *mutta*-konjunktin ja adverbien *sitte* avulla. Kirjoittamiseen liittyvää vaikeutta hän kuvailee seuraavasti: ... >*sit sä et ennää* < *keksi ollenkaa*>*mitä siihen vois*<*kirjottaa*.

Pienen tauon jälkeen Hanna arvioi suhdeprosessin avulla kappalejaon tekemisen vaikeaksi, mihin hän viittaa likimäärän ilmaisimella *aika* ja adjektiivilla *vaikeeta*. Saatuaan vastausvuoron Juhalta Enna vahvistaa Oton ja Hannan edellä kertomaa: *no just tuo niinku aiheen saaminen*. Hän laajentaa ongelmakenttää oikeinkirjoitukseen. Hankaluudeksi kertoja arvioi toiston ja intensiteettisanan *iha* avulla sen, että kone korjaa sanoja väärin: *korjaa vaa eriksi, kone korjaa iha eri sanoiksi*. Tämä puolestaan näyttäisi Ennan mukaan aiheuttavan äärimmäisen epäonnistumisen, jota hän kuvaa materiaalisen prosessin avulla: *menee kokonaan sen (.) takia pielee*

Juha osoittaa jakavansa Oton ja Hannan näkemyksen keksimisen vaikeudesta. Vaikeus saattaa aiheuttaa kirjoittamisen täydellisen pysähdyksen, jota Juha kuvaa sanalla *stoppi* ja *keksiä*-verbin kieltomuodolla. Vahvistavana ilmauksena hän käyttää tässä yhteydessä adverbeja *yhtään mittää*. Verbi *stoppaa* värittää kerrontaa, ja vastaukseen sisältyy Hannan näkemyksen myötäilyä, vaikka Juha ei mainitsekaan inspiraation loppumista. Kirjoittamisen haasteet näyttäytyvät yksilöllisinä, mikä ilmenee Ennan viittauksesta tietokoneohjelman korjaustoimintoon, jota hän näyttää pitävän syynä tekstin epäonnistumiseen.

139 *mitä tavoit- ö- teillä on (.) kehittyä (.) ki- kirjoittajana.*

140 *Otto: no ois hyvä (.) jos mä pystysin niinku kirjottamaan monipuolisemmi
141/ja (.) tosi sillee*

142 *värikkäästi käyttää tosi (.) erilaisia sanoja,*

143 Juha: Hanna.

144 Hanna: määki haluaisin oppia käyttään sillee just värikkäämpää (.) niinku

145 kieltä >ja sitte< (.) öö

146 mielenkiintosempia tekstejä tekemään?

147 Juha: Enna,

148 Enna: no just tuo ja sitten no (.) oikeinkirjottamisessa jotenki ku (.) /jotku

149 asiat menee vaan

150 niinku ohi korvien tai niinku (.) (-) että (1) tietää et joo tän pitäis mennä

151 toisin mutta

152 kuitenkin ei jaksa niinku tehdä sitä >ja sit se< (.) >sitte niinku miten<

153 kielioppi sanoo (.) että

154 (.) sitä niinku jotenki (.) en tiedä=>kyllä pitäs (tota)< parantaa että niinku

155 (.) oppis /vaan

156 /sillee et niinku tiedot jäis itteenki,

157 Juha: mul on just se että (.) haluis siitä tekstistä niinku värikkäämpää ja

158 (.) semmosta (.)

159 että

160 kaikki haluis lukea sitä ja (.) >/semmosta< \kiintoisaa.

161 (5)

162 ((naurahtaa))

163 Otto: mun mielest se ois kans hyvä että se juoni ei olis kömpelö vaan

164 se >olis semmonen<

165 sujuva (2) sitäkin vois harjotella?

166 Juha: nii just sitä juonen keksimistä (.) semmosta (.) tai no ei sitä vaan

167 semmosta

168(et siitä tullee

169 semmonen) *(mielenkiintosaa), * ((0:09:53))

Ryhmähaastattelun lopuksi Juha kysyy hieman empien kirjoittamisen tavoitteista. Hän ei nimeä tässä yhteydessä vastaajaa, ja Otto ottaa ensimmäisenä puheenvuoron. Hän ilmaisee tavoittelevansa värikästä tapaa käyttää erilaisia sanoja, mikä viitanee sanavaraston laajentamiseen. Juha nimeää Hannan seuraavaksi vastaajaksi, joka vie kerrontaa eteenpäin toiston kautta eli määrittelemällä tavoitteekseen värikkäämmän kielen käyttämisen. Hannan tavoite mielenkiintoisempien tekstien tekemisestä on lähellä Oton mainitsemia monipuolisempaa kirjoittamista.

Seuraavaksi Juha antaa vuoron Ennalle, joka rinnastaa edellisiin tavoitteisiin oman oikeinkirjoitusta koskevan tavoitteensa. Hän näyttää viittaavan siihen, että oikeinkirjoitusohjeita on hankala ymmärtää tai noudattaa: *oikeinkirjoittamisessa jotenki ku (.) /jotku asiat menee vaan niinku ohi korvien tai niinku ...* Enna ilmaisee tunnistavansa ongelman, mutta samalla kyse on hänen mukaansa siitä, että hän ei jaksakaan noudattaa kieliopin sääntöjä. *Jaksaa* esiintyy kieltoimuotoisena, mikä saattaa viitata siihen, että tekstin korjaaminen on hankalaa. Näkemys kieliopin normatiivisten ohjeiden ja oikeinkirjoituksen yhteydestä painottuu kertojan käyttäessä kielellistä prosessia *sanoo*. Ennan vuorossa esiintyy vastakohtaisuutta ilmaiseva *mutta*-konjunktio ja adverbi *kuitenkaa*. Epätietoisuutta sisältyy ilmaukseen *sitä niinku jotenki (.) en tiedä*, vaikka oppimistavoite näyttäytyy varsin painokkaana.

Juha ilmaisee olemassaolon prosessin *on* avulla tavoittelevansa Oton ja Hannan tavoin värikkään kielen käyttämistä. Hän näyttää vievän tavoitettaan pidemmälle ilmaistessaan haluavansa ottaa huomioon tekstin mahdolliset vastaanottajat: *mul on just se että (.) haluis siitä tekstistä niinku värikkäämpää ja (.) semmosta (.) että kaikki haluis lukea sitä ja (.) >semmosta<kiintoisaa*. Otto jatkaa kerrontaa esittämällä näkemyksensä sujuvan tekstin kirjoittamisesta käyttämällä kieltoimutoista konditionaalia *ei olis*, adjektiivia *kömpelö* ja vastakohtaisuutta ilmaisevaa *vaan*-konjunktioita sekä adjektiiveja *semmonen sujuva*. Juha ilmaisee samanmielisyttä *nii just* Oton esittämään näkemykseen. Sitten hän korjaa sanomaansa *tai no ei sitä* ja viittaa ikään kuin epäsuorasti tavoittelevansa kirjoittamisen lopputulokseksi mielenkiintoista tekstiä, jonka hän jo aiemmin ilmaisi tavoitteekseen.

170 Enna: *itellä vaan tuntuu niinku että (.) monethan ni- suosittelee >sillee*
171 *et< ensiks piirtää sen*

172 *juonikaavion jonneki (.) /itellä /vaan tuntuu et niinku alottaa että no niin*
173 *tässä on (.) vaikka*

174 *ny joku (.) Maija (.) ja /sitten /mä vaan alan kirjottaa >niinku jotain< siitä*
175 *(.) en mä /edes*

176 /mieti >niinku mitä mä kirjotan=mä /vaan< kirjotan jotain (.) (--) (.) jaa
177 tämmönen

178 tarina=sit mä en ennää keksi mitä mä kirjotan >sitten mä /alan< /kirjot-
179 taa siihe jotain toista

180 niinku (.) ihan jotain niinku ei ees liity koko tarinaan (2) jotain toista siihen
181 perää?

182 Juha: minulla (.) joskus ala-asteella oli silleesti että mä keksin kyllä iha
183 hyviä tarinoita

184 mutta (1)

185 mä en (.) mulla (.) jotenki (.) ja- en jaksanu ennää kirjottaa sitä ja se (.)
186 vähä jäi ja sitte oli

187(.) lopussa ku oli ennää vähä aikaa niin sitte piti (.) niinku (.) korjata se
188 ta(vallaa) (.) tarina

189 sillee et se päätty jotenki iha (.) melkei yhtäkkiä,

190 (15)

Enna ottaa vastausvuoron *itellä vaan tuntuu* -ilmaisun avulla ja esittää näkemyksensä juonikaavion laatimisesta. Hän viittaa suositusten antajiin yksilöimättä heitä: ... *monethan ni- suosittelee >sillee et< ensiks piirtää sen juonikaavion jonnekki*. Enna kuvailee kirjoitusprosessiaan tiheän kerronnan avulla: *itellä vaan tuntuu et niinku alottaa että no niin tässä on (.) vaikka ny joku (.) Maija (.) ja /sitten/ mä vaan alan kirjottaa >niinku jotain< siitä (.) en mä/edes /mieti >niinku mitä mä kirjotan =mä /vaan kirjotan jotain (.) (- -) (.) jaa tämmönen tarina*. Huomionarvoinen on kieltomuotoisen henkisen prosessin *en mieti* käyttö, jolla puhuja saattaa viitata tajunnanvirran kaltaiseen kirjoittamiseen tai kirjoittamiseen, jonka sisältöä hän ei ole etukäteen suunnitellut.

Ennan kerronta jatkuu adverbien, kieltomuotoisen keksiä-verbin ja kirjoittaa-verbin varassa: ... *sit mä en ennää keksi mitä mä kirjotan >sitten mä /alan kirjottaa siihe jotain toista niinku (.) ihan jotain niinku ei ees liity koko tarinaan (2) jotain toista siihen perää?* Materiaaliset prosessit *kirjotan* ja *alan kirjottaa* viittavat aktiiviseen toimintaan. Ennan tiheä kerronta saattaa viitata kirjoitusprosessiin liittyvään hankaluuteen ja sen yksilölliseen ratkaisutapaan.

Tämän puheenvuoron jälkeen Juha ei esitä lisää kysymyksiä vaan ottaa Ennan tavoin itselleen puheenvuoron, jonka hän aloittaa käyttämällä *minä*-pronominia. Juhan lopetuspuheenvuoro sisältää takauman: *minulla (.) joskus ala-asteella oli silleesti että mä keksin kyllä iha hyviä tarinoita. Mutta*-konjunktio avulla Juha näyttää viittaavan kirjoittamisen mutkistumiseen ensinnäkin väsymisen ja lopulta ajan vähäisyydenkin vuoksi: *... mutta (1) mä en (.) jotenki (.) ja en- jaksanu ennää kirjottaa sitä ja se (.) vähä jäi ja sitte oli (.) lopussa ku oli ennää vähä aikaa niin sitte piti (.) niinku (.) korjata se ta(vallaa) (.) tarina sillee et se päättyy jotenki iha (.) melkei yhtäkkiä.*

Kerronta ei näytä tuovan uusia näkökulmia kirjoittamisen tavoitteisiin. Alakoulun tarinat saavat myönteisen arvion, mutta niiden kirjoittamiseen näyttää liittyneen tilanteista vaikeutta. Ryhmän kerronta näyttäisi rakentavan osin yhteisesti jaettua kokemusta kirjoittamisesta. Toisaalta yksilöllisiäkään äänenpainoja ei tuhduteta, sillä kukaan osallistujista ei pyri kumoamaan toistensa näkemyksiä. Ilmaus *mun mielestä* tuo esille kertojan näkemystä (vrt. Shore 2012: 172), joten kerronnan voi tulkita edustavan eri näkökulmia sisältävää moniäänisyyttä. Kirjoittamisesta välittyy kuva, johon näyttää liittyvän sekä kielteisiä että myönteisiä piirteitä.

Videonauhoitteesta ilmenee, että edellä kuvatun Juhan muistelun jälkeen tulee hiljaisuus. Enna osoittaa sormellaan luokan seinällä olevaa kelloa, ja Juha nyökkää haastattelun lopettamiseksi. Näin kerronta ja sen päätyminen ovat sidoksissa institutionaaliseen kouluympäristöön, jossa aikatauluista ja esimerkiksi välituntien alkamisesta pyritään pitämään kiinni. Ennan toiminnan voisi katsoa kuuluvan viralliseen kouluun, mutta toisaalta se saattaa viitata siirtymään, joka oppilaan näkökulmasta mahdollistaa epävirallisen koulun vuorovaikutuksen oppitunnin ulkopuolella. Raja virallisen ja epävirallisen koulun välillä on tässäkin kohtaa häilyvä, koska aikataulun noudattaminen merkitsee oppilaiden kannalta myös sitä, että seuraavalle oppitunnille ehditään ajoissa.

Ei mulla oo tavoitteita

Seuraava aineistokatkkelma sisältää Kallen ryhmän kerrontaa. Katkelma havainnollistaa kirjoittamisen määrittelystä, vapaa-ajan kirjoittamisesta, alakoulun aikaisesta palautteesta ja kirjoittamisen tavoitteista kertomisen pääteemoja.

23 (3) 24 Kalle: hh mitä kirjoittaminen mielestänne on,

25 Topi: en mää tiää.

26 (4)

27 Eeli: **(en mä oikein tiiä) (--).**

28 Mika: **no* (.) kirjottamine en mää tiiä.*

29 Veera: *öö (.) v-vähän niinku (2) kertois (2) <tarinaa> puhumalla mutta sen
30 kirjottaa?*

31 (3)

32 Kalle: *joo,*

33 Siiri: *£hihihi,£*

Kalle kysyy hieman leikkisään sävyyn, mitä kirjoittaminen mielestänne on, jolloin hän suuntaa kysymyksen muiden vastattavaksi. Topi aloittaa vastaamisen kielto-
muotoisella henkisellä prosessilla *en mää tiiä*. Eeli toistaa saman vaimeasti ja lisää
vastaukseensa oikein-adverbin: **(en mä oikein tiiä) (- -)**. Mika aloittaa niin kään-
vaimeasti ja myötäilee edellisten puhujien vastauksia kielto-
muotoa käyttäen: **no* (.) kirjoittamine en mää tiiä*. Veeran vastaus sisältää empimistä. Tauon jälkeen
Kalle vastaa lyhyesti *joo*. Siiri nauraa, mikä saattaa viitata siihen, että hän pitää
poikien vastauksia odotuksenvastaisina. Samalla hän itse jättää vastaamatta tähän
kysymykseen.

44 Kalle: *mitä tekstejä kirjatatte vapaa-aikana,*

45 Leena: *(mm (.) no jos puhutte yksitellen,) ((0:01:52))*

46 Eeli: *mm (.) jotain sähköpostia ja,*

47 (4)

48 Mika: *kännykä(n) viestejä ja (.) internetin kautta (.) viestejä,*

49 Veera: *öö (.) no (2) kavereille ja (1) sosiaaliseen mediaan?*

50 Siiri: *joo sama.*

51 (3)

52 Kalle: *hh mitä haluatte kertoa koulussa /kirjoittamisesta?*

53 (5)

54 Topi: *ei mitään.*

55 Eeli: **(ei mitään,)**

56 Mika: *koulussahan vois vähä harjotella enemmän sitä (.) käsialaa,*

57 (2)

58 Veera: *öö (.) no (2) voisi (.) enemmän (.) käyä läpi niitä (3) m-miten se*

59 *koostetaan se teksti*

60 *£hh?£*

61 (6) *((hihittelyä))*

Kalle kysyy tauon jälkeen vapaa-ajan kirjoittamisesta. Edelleen seuraa tauko, jonka jälkeen kuvaajana toiminut Leena neuvoo puhumaan yksitellen. Ohjeen antaminen vastaa koulussa lähinnä opettajan tarkoituksenmukaiseksi tulkitsemää reagointia tilanteeseen, jossa oppilaat näyttäisivät tarvitsevan apua tehtävänsä suorittamiseen. Tämän jälkeen Eeli ottaakin ensimmäisen vastausvuoron ja toteaa kirjoittavansa *jotain sähköpostia*. Hän päättää vastauksensa rinnastavaan *ja*-konjunktioon, minkä voisi tulkita merkitsevän kesken jäänyttä ilmausta. Tauon jälkeen Mika mainitsee lyhyesti matkapuhelinviestit ja internetin kautta lähettämänsä viestit. Veera aloittaa empien varsinaisen vastauksensa. Hän viittaa Mikan tavoin henkilökohtaiseen kirjoittamiseen. Siiri yhtyy Veeran vastaukseen käyttämällä lyhyttä samanmielisyyttä osoittavaa ilmaisua *joo sama*. Kaikki vastaukset ovat luettelomaisen lyhyitä.

Kalle kysyy, mitä haluatte kertoa koulussa kirjoittamisesta. Topi aloittaa kieltävästi *ei mitään*. Eeli toistaa saman ympäristöä vaimeammalla puheellaan. Mika on pojista ainoa, joka vastaa kysymykseen muutoin kuin kieltävästi. Hän esittää konditionaalimuodon ja *harjoitella*-verbin sekä adverbien *vähä* avulla toiveensa käsialan harjoittelemisesta koulussa. *Harjoitella* on materiaallinen prosessi, joka viittaa aktiiviseen toimimiseen. Veera käyttää Mikan tavoin konditionaalia ja sen lisäksi kysyvää sivulausetta ilmaistessaan ehdotuksen tekstin rakentamiseen liittyvien ohjeiden käsittelemisestä. Veera naurahtaa hieman epävarmasti heti vastauksensa jälkeen, ja tytöt hihittelevät yhdessä. Niin vapaa-ajan kirjoittamiseen kuin koulukirjoittamiseenkin liittyvä kerronta on vähäistä.

61 Kalle: *millaista palautetta olette saaneet (.) kirjoittamisesta alaluokkien*

62 *aikana esim. opettajan*

63 *kautta oppilaille antama (.) niin sanottu vertaispalaute tai jonku muun a-*

64(2) *antama palaute?*

65 Topi: *no mä en ny muista siitä (-), ((0:03:00))*

64 Eeli: *((yskäisee)) emmäkkää muista,*

65 Mika: *öö ekalla luokalla oli huonoa (.) käsiala mut sitte mä paransi ja (.)*

66 *jälkee ope oli*

67 *tyytyväine?*

68 (2)

69 Veera: *öö (.) ei (.) paljon(.)kaan minkäänlaista ala-asteel(la)?*

70 (3)

71 Siiri: *vähä: (.) kaikenlaista,*

72 Veera: *[£hh,£]*

Kalle esittää edellä olevan kysymyksen lukemalla sen suoraan paperista. Alaluokkien aikaista palautetta koskevaan kysymykseen Topi vastaa ensimmäisenä viittamalla nykyhetkeen ja ilmaisemalla kieltomuotoisen henkisen prosessin avulla, että ei muista palautteesta. Eeli yskäisee ja myötäilee Topin ilmaisua kieltomuotoisen henkisen prosessin avulla *emmäkkää muista*. Mika palaa hieman empien käsialaan. Olemassaolon prosessin *oli* avulla hän ilmaisee käsialastaan tiedon, jota hän pitää osallistujille entuudestaan tuntemattomana.

Käsialan kehittämistään hän kuvaa *paransi*-verbin avulla, jota pidin materiaalisena prosessina, koska se viittaa muutokseen. Sen yhteydessä Mika esittää itsensä toimijana. Lopputulosta hän kuvaa luonnehtimalla opettajaa suhdeprosessin *oli* ja *tyytyväinen*-adjektiivin avulla. Vastauksellaan Mika jo toistamiseen näyttää erotautuvan poikien ei-muistamisen rintamasta. Veera arvioi kieltosanan *ei* ja adverbien *paljonkaan* sekä adjektiivin *minkäänlaista* avulla alakoulun aikaisen palautteen määrää ja laatua kielteiseen sävyyn. Siiri puolestaan arvioi saamansa palautteen ominaislaatua, niin että se näyttäytyy epämääräisenä. Veeran naurahduksen voi nauhoitteen perusteella tulkita hyväntahtoiseksi vastaukseksi Siirin esittämään toteamukseen.

89 Kalle: *mitä tavoitteita teillä on (.) kehittyä kirjoittajina,*

90 (2)

91 Topi: *ei mulla oo tavoitteita.*

92 Veera: *[£hih,£]*

93 Eeli: [(-) ei] mullakaa,

94 Mika: ei oo tavoitteita.

95 (2)

96 Veera: öö (3) kirjoittaa (.) pitempii juttuja (1) tekstejä?

97 Siiri: öö (.) no (.) jos on koulussa ni (.) hyviä arvosanoja *(-)?*

98 Kalle: en (määkää kyllä) (--)?

99 (--)(sano)(-).

Edellä oleva kysymys koskee kirjoittamisen tavoitteita. Topi ilmaisee, että hän ei ole asettanut kirjoittamiselleen tavoitteita. Veera antaa palautteensa Topin vastaukseen naurahtamalla. Eeli toistaa vastauksellaan *ei mullakaa* Topin esittämän kiellon, ja Mika toistaa saman. Tämän jälkeen Veera esittää materiaalisen prosessin *kirjoittaa* avulla tavoitteekseen pidempien tekstien kirjoittamisen. Siiri ilmaisee tavoitteekseen hyvät kouluarvosanat. Vastaus päättyy kuiskaukseen, jonka sisältö jää epäselväksi.

Voi olla mahdollista, että pojat eivät ole tulleet ajatelleeksi kirjoittamisensa tavoitteita, kun he kieltävät niiden olemassaolon. Kerronta rakentuu pääasiallisesti siten, että Mikaa lukuun ottamatta pojat toistavat Topin ensimmäisenä esittämien kieltomuotoisten vastausten sisältöä myötäilemällä hänen kerrontaansa. Kerrontaa voisi pitää Pietilää (2010: 223) mukailien poikia yhdistävien näkemysten esittämisenä. Kalle ei ole vastannut aiempiin kysymyksiin ja toteaa kieltomuotoisen verbin avulla, että hänkään ei sano omia tavoitteitaan. Kyse on ilmaisuvoimaisesta kielellisestä prosessista, jonka avulla tavoitteet jäävät ilmaisematta.

Poikien kerronta jää niukaksi, millä saattaa olla vaikutusta tyttöjenkin kerronan vähäiseen määrään. Toisaalta tytöt näyttävät tekevän eroa poikien esittämään kerrontaan omilla vastauksillaan, jolloin kyse voi olla tehtävänannon ja tutkimus-tilanteen huomioon ottamisesta. Kuvaustilanne itsessään saattaa luoda jonkin verran jännitteitä. Haastattelutilanteessa ei esiinny huumoria, joten vastauksia ei voi tulkita humoristisiksi. Veeran hihittely viitanee siihen, että poikien niukat vastaukset hieman huvittavat häntä. Tyttöjen naurahdukset voisivat viitata lievään hämmennykseen, sillä poikien vastauksia voinee pitää koulun kontekstissa ainakin jollakin tapaa odotuksenvastaisina. Jokaisella on mahdollisuus vastata täysin vapaasti haluamallaan tavalla, joten kaikkia vastauksia voi pitää haastattelutilanteessa oikeutettuina. Yhtäläinen oikeus on myös jättää vastaamatta kysymyksiin.

Taulukossa 5 esitän koko ryhmähaastatteluaineiston sisältämien verbien prosessityypit. Materiaalisten prosessien yhteydessä kertojat esittivät itsensä pääasiassa toimijoina. Vastaanottajan rooli oli materiaalisten prosessien yhteydessä harvinainen. Kertojat esittivät itsensä vastaanottajina palautteen saamisen yhteydessä viitatessaan esimerkiksi siihen, että eivät ole saaneet alaluokkien aikana palautetta kirjoittamisestaan. Suhdeprosessien avulla ilmaistiin kirjoittamisen helppoutta tai vaikeutta tai esitettiin muita arviointeja kirjoittamisesta.

Taulukko 5. Verbien prosessityypit ryhmähaastatteluaineistossa.

Verbien prosessityypit	Osallistuja	Määrä
Materiaalinen prosessi	Toimija	162
Materiaalinen prosessi	Vastaanottaja	14
Suhdeprosessi		160
Henkinen prosessi	Ajattelijana	36
Henkinen prosessi	Affektiivinen kokija	6
Henkinen prosessi	Tahtojana	5
Henkinen prosessi	Tarkkailijana	3
Kielellinen prosessi		22
Olemassaolon prosessi		6
Käyttäytymisen prosessi		3
Yht.		417

Olemassaolon prosessit viittasivat tietoon, jota osallistujat pitivät muille entuudestaan uutena tai tuntemattomana. Henkisten prosessien yhteydessä itsensä ajattelijana esittäminen saattoi viitata keksimiseen, tietämiseen ja unohtamiseen. Tahtojana itsensä esittäminen viittasi yleensä kirjoittamisen tavoitteisiin. Kertoja saattoi esittää itsensä tarkkailijana *tuntua*-verbin yhteydessä. Kielelliset prosessit viittasivat kirjoittamisesta puhumiseen ja kirjoittamista koskevien ohjeiden tai suositusten antamiseen. Käyttäytymisen prosessit ilmaisivat opettajan suorittamaa kirjoittelun katsomista.

5.3 Yksilöhaastattelujen analyysi, tulokset ja tulkinta

Yksilöhaastattelut keskittyivät Siirtolaisuusprojektin kirjoittamiseen. Litteroidun aineiston lukemisen ohella kuuntelin nauhoitteita moneen kertaan pystyäkseni palauttamaan mieleeni haastattelutilanteet. Haastattelujen perusteella minulle oli jäänyt kuva siitä, että osallistujat vastasivat mielellään kysymyksiin, mikä käsitys vah-

vistui kuunnellessani nauhoitteita. Jotkin haastateltavien vastaukset ovat varsin lyhyitä, joten aineiston voi katsoa koostuvan pienistä kerronnan episodeista. Alustavan lukemiseni aikana kiinnitin huomiota koko aineistoon. Temaattisen luennan aikana tarkastelin aineistoa niin, että tein sille erilaisia kysymyksiä. Olin kiinnostunut muun muassa siitä, mitä osallistujat kertovat yhdessä kirjoittamisesta ja projektityöskentelystä. Kohdistin huomion myös siihen, millaisista myönteisistä ja kielteisistä kokemuksista osallistujat kertoivat. Laadin kerronnan keskeisestä sisällöstä pelkistetyt ilmaukset, jotka yhdistelin alateemoiksi. Alateemat hahmottuivat aineistoa kuvaaviksi pääteemoiksi. Aineiston moniulotteisen tarkastelun pohjalta pääteemoista muodostui lopulta yhdessä kirjoittamista koskevan kerronnan kokoava teema.

Yksilöhaastatteluaineiston temaattisen luennan perusteella esiin saamani Siirtolaisuusprojektin kirjoittamista koskevat pääteemat ovat: 1) tietojen hankinta, 2) yhdessä kirjoittaminen ja 3) palaute. Tietojen hankinnan pääteemaan kuuluvia alateemoja ovat muut oppiaineet sekä perheen ja suvun apu tiedonhaussa. Yhdessä kirjoittamisen pääteemaan kuuluvat alateemat ovat yhdessä kirjoittamisen luonnehdinta, yhteistyö ja haasteet. Palautteesta kertomisen pääteemaan kuuluvat alateemoina vertaispalaute, vuorovaikutus ja projektityöskentely. Yhdessä tapauksessa kertojan maininta palautteesta liittyi yhdessä kirjoittamiseen, joten se olisi voinut yhdistyä kahteenkin pääteemaan. Lopulta päätin yhdistää sen yhdessä kirjoittamisesta kertomisen pääteemaan. Seuraavaksi esitän aineistoesimerkkejä, jotka havainnollistavat tekemääni temaattista analyysia ja kielellistä tarkastelua. Väliotsikot ovat lainauksia haastateltavien vastauksista.

Ollaan kysytty opettajalta

Seuraavat aineistokatkkelmat havainnollistavat tietojen hankinnan pääteemaan kuuluvaa alateemaa, joka käsittää kerrontaa muiden oppiaineiden kuin äidinkielen ja kirjallisuuden hyödystä kirjoitusprosessille:

Seija: Miten sä ajattelet noita muita oppiaineita että miten niitten antamat, tiedot on tukeneet sitä kirjoittamisprosessia?

Aino: Hyvin ku kaikissa oppiaineissa on vähä eri tavalla selitetty niitä, niin maantiedossaki on ollu niitä kaikkia mitä siellä on sillon ollu siirtolaisille ja sellasta.

Seija: Minkälaisia asioita siellä on tullut esille?

Aino: Just sellasia että missä ne eli ja minkälaiset olot oli silloin, vaikka 1900-luvulla.

Seija: Mites muut oppiaineet?

Aino: Historiassaki on tullu ihan samal lailla ja sitte ku ollaan kysytty opettajalta, ja sit se on aina selittäny tarpeen mukaan mitä kaikkea me ollaan kysytty. Just niitä elinoloja ja sit että mitä ammatteja niillä oli.

Seija: Mitäs muita oppiaineita on ollu sillä tavalla viel mukana et ois ollu apua sen oman tarinan tekemisessä?

Aino: Emmä tiedä muuta ku historia ja maantiede ja äidinkieli oikeestaa.

Aino arvioi myönteiseen sävyyn eri oppiaineiden osuutta kirjoittamisprosessin tukena. Hän käyttää adverbia *hyvin* arvioinnissaan ja perustelee näkemyksensä kaikkien oppiaineiden eri lähestymistavoilla, mikä kuitenkin viitanee projektissa mukana oleviin oppiaineisiin. Passiivimuoto jättää tekijän ilmaisematta (Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 1313). Passiivimuotoinen kielellinen prosessi *on selitetty* viittaa eri oppiaineiden opettajien esittämiin asioihin, jotka ovat kerronnan mukaan hyödyttäneet kirjoitusprosessia. Olemassaolon prosessi osoittaa kertojan oletttavan, että kyse on haastattelijalle ennestään tuntemattomasta asiasta (Hyväriinen 2010a: 106). Oppiaineista Aino mainitsee maantiedon ja käyttää tässä yhteydessä olemassaolon prosessia. Puhekielistä passiivia (Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 1326) Aino käyttää omaan viiteryhmäänsä viitatessaan ja ilmaisessaan oppilaiden toimintaa aktiivisina kysyjinä. Opettaja näyttäytyy asiantuntijana: ... *sitte ku ollaan kysytty opettajalta, ja sit se on aina selittäny tarpeen mukaan kaikkea mitä me ollaan kysytty*. Kielelliset prosessit *ollaan kysytty* ja *on selittäny* esiintyvät tärkeässä yhteydessä ja ilmentävät oppilaiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta.

Muiden oppiaineiden merkitys kirjoittamisprosessille näyttää tämän episodin kerronnan perusteella vaikeasti arvioitavalta, sillä kertoja viittaa oppiaineisiin kielto- tai kieltämisprosessilla *emmä tiedä* ja käyttämällä adverbia *oikeestaa*. Kertoja ilmaisee historian ja äidinkielen ohella maantiedon, jotka kaikki voi tulkita kirjoittamisprosessia tukeviksi oppiaineiksi. Haastattelutilanne saattaa vaikuttaa siihen, että haastateltava mainitsee äidinkielen, vaikka kysymys koskee muiden projektissa mukana olevien oppiaineiden hyödyllisyyttä. Kerronta osoittaa virallisen koulun opetuksellista vuorovaikutusta, joka näyttäisi tukevan kirjoitusprosessia.

Seija: Miten nää muut oppiaineet on auttanut teitä siinä tarinan suunnittelussa ja sen tiedon keräämisessä, muut kun äidinkieli?

Maija: Ainaki historiassa, niin siinä kerrotaan millaset olosuhteet on ollu, ..., miten tehtiin se siirtolaisuusmatka että miten valmistauduttiin siihen, ja siinä ollaan perehdytty laivoihin ja kaikkiin näihin että millasia hyttejä siellä oli ja millaset olotilat, ja sitten myös siinä on että millasta oli sillon Amerikassa, kun ne sinne pääsi. Ja köksässä tehtiin niitä siirtolaisuusruokia mitä siihen aikaan oli. ... Pekonia, kananmunaa, se on joko munakokkeliä tai sitte ihan semmonen pelkkä läty. Sitte amerikkalaisia pannukakkuja. ... Mut siihe aikaan oli enemmän puuroa, maissipuuroa ja maissitärkkelyksestä tehtiin kaikkia kun maissi oli aika iso juttu sillon siellä. ... Siel oli just niitä tortilloja ja tämmösiä koska, ainaki siel etelän puolella. Sitte olihan siel tietenkin keksitty siitä lihasta tehdä eri asioita, esim. pihviä ja tällästä. ... Sitte matikassa ollaan niitä yhtälöitä ja kaikkia näitä, että millaset rahayksiköt ja tämmöset, ja miten ne muunnetaan. Muuta mä en nyt oikeen muista, mutta aika var-. Biologiassa ollaan just sitä maiden muotoja ja millaset ne vuoret ja tälläset, miten se vaikuttaa niihin olosuhteisiin. Niitä ollaan käyty läpi sielläkin.

Maijan kerronnassa historian sisällöt näyttäytyvät keskeisinä. Hän viittaa niihin passiivimuotoisella kielellisellä prosessilla *kerrotaan*. Maija ilmaisee yksityiskohdaisia tietoja historian tunneilla käsitellyistä aiheista. Hän viittaa passiivimuotoisen materiaalsen prosessin *tehtiin* avulla aktiiviseen toimintaan luettellessaan kotitalouden tunneilla valmistettuja ruokia, jotka hän nimeää siirtolaisuusruuiksi. Hän ilmaisee vastakohtaisuutta *mutta*-konjunktion avulla ja osoittaa tietävänsä ajalle vieläkin tyypillisempiä amerikkalaisruokia. Matematiikkaan kertoja viittaa luettelemalla joitakin oppituntien sisältöjä. Tämä jälkeen kertoja käyttää kieltomuotoista henkistä prosessia *en muista*. Konjunktio *mutta* viittaa vastakohtaisuuteen, likimäärän ilmaisimen *aika* jälkeen kerronnassa seuraa katko *var-*. Sorjosen ja Laakson (2005: 260) mukaan sanan kesken jättäminen aloittaa korjauksen juuri aiemmin sanottuun. Epäröintinsä jälkeen kertoja luettelee vielä joitakin asiasisältöjä, joihin hän viittaa nimeämällä oppiaineksi biologian. Kerronta viittaa virallisen koulun oppisisältöihin ja toimintaan.

Seuraava esimerkki sisältää Lotan kerrontaa. Hänen mukaansa kotitalous on oppiaine, jota pystytään hyödyntämään tarinaa kirjoitettaessa ja joka tuo tarinaan sen edellyttämää ajankuvausta kontrastina nykypäivän pikaruuan syömiseen. Musiikkiin kohdistuu odotus, jonka mukaan oppiaine voisi hyödyttää kirjoittamista:

Köksän avul tietää et millasta ruokaa siihen aikaan syötiin, niin sitä pystyy siin tarinassa. Emmä nyt usko että kukaan tekis mut siinä ei voi olla semmosta että, mentiin sitte mäkkärille syömään -tilannetta. [naurua] Ja varmaan musiikista tulee vielä ole jotain hyötyä että, voi kirjottaa vaik et millasta musiikkia on kuulunu.

Tutkittiin jotaki sukukirjoja ja semmosia...

Seuraavat aineistoesimerkit havainnollistavat tietojen hankinnan pääteemaan kuuluvaa alateemaa eli perheen ja suvun apua tietojen hankkimisessa:

Seija: ... Miten sä oot saanu niitä, tietoja sieltä miten, onks sun isovanhemmat auttanu?

Elisa: Joo on mä soitin mummille yks päivä ja se kerto niistä, kun se oli ihan vasta tehty se sukututkimus niin sitte se kerto niitä tietoja.

Seija: Mitä se, mummi kaikkee kerto siellä puhelimessa?

Elisa: Se kerto niitä nimiä ja sitte mistä ne on lähteny ja mihin ne on menny ja näin.

Elisa mainitsee mummin, jolle soittamalla hän ilmaisee saaneensa tietoja suvun piiristä lähteneistä siirtolaisista. Kertoja viittaa omaan toimintaansa materiaalisella prosessilla *soitin*. Elisa käyttää kielellistä prosessia *kerto*i viitatessaan mummiin ja häneltä saamiinsa tietoihin, jotka ovat peräisin vastikään valmistuneesta sukututkimuksesta. Soittamisen ajankohta *yks päivä* osoittaa ajankohdan olleen lähimenneisyydessä:

Seija: Miten se sen ajan, ihmisten elämään eläytyminen, miten se on sujunu?

Enna: No ei se oo ollu hirveen vaikeeta ku on, muutaman kerran elämässä kuunnellu mummilta kaikkia tarinoita että, mitä siihen aikaan on ollu ja silleen. Äidiltäki on kuullu että minkälaisia koulutki on ollu ja, tarinoita aiemmasta nii, se on iha hyvin ollu siihe ja sit ku on kuitenkin ollu jonku verran tietoo siitä että, minkälaista on ollu, ettei ollu nii hirveen vierasta nii on se ollu aika helpoo, mut en tiä sitten muista.

Enna luonnehtii menneen ajan ihmisten elämään eläytymistä kieltomuotoisella suhdeprosessilla *ei oo ollu*. Eläytyminen näyttää kerronnan mukaan varsin helpolta, mikä saa selityksen käyttäytymisen prosessin *on kuunnellu* avulla ilmaistuna. Tässä

yhteydessä kertoja käyttää yksikön kolmatta persoonaa nollapersoonana viittaamaan itseensä (vrt. Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: §106). *Kuunnella* on käyttäytymisen prosessi. Käyttäytymisen prosessit ovat kertomuksissa harvinaisia ja ilmaisuvoimaisia. (Hyvärinen 2010a: 105–106.) Ilmaus *muutaman kerran elämässä* saattaa viitata ainakin jossakin määrin toistuneeseen kuuntelemiseen. Mumin tarinoiden ja äidin kuvausten myötä saamiensa tietojen perusteella Enna arvioi, että entisajan ihmisten elämään eläytyminen ei tuota hänelle vaikeuksia. Toiston avulla hän painottaa arviotaan eläytymisen helppoudesta. Samalla hän osoittaa kielto- tai kieltämisasenteella henkiselällä prosessilla *en tiää* olevansa epätietoinen muiden oppilaiden tilanteesta, mikä voi viitata myös siihen, että kertoja tekee eroa muihin.

Hanna: Mä kävin siellä muutama viikonloppu sitten ja me kirjoitettiin yhdessä paperille kaikkia asioita siitä mun henkilöstä ja tutkittiin jotaki sukukirjoja ja semmosia.

Edellisessä esimerkissä Hanna ilmaisee käyneensä isovanhempiensa luona lähi- menneisyydessä eli *muutama viikonloppu sitten*. Hän esittää itsensä toimijana käyttämällä materiaalista prosessia *kävin*. Muistiinpanojen tekeminen oman suvun siirtolaisesta tapahtuu kertojan ja hänen isovanhempien yhteistyönä. Tietojen hankinta näyttäytyy aktiivisena toimintana, jota kertoja ilmaisee materiaalistien prosessien *kirjoitettiin* ja *tutkittiin* avulla. Kerronta viittaa oppilaan ja hänen lähisukulaistensa väliseen vuorovaikutteiseen yhteistoimintaan, joka on yksi Siirtolaisuusprojektin tavoitteista.

Perheen ja suvun apu tiedonhankinnassa näkyi koko aineiston mukaan vuorovaikutuksena, tiedon tai avun vastaanottamisena tai vaikeuden ilmaisemisena. Vuorovaikutukseen kuuluvat erilaiset oppilaiden aktiivista toimijuutta osoittavat teot. Toisaalta avun tai tietojen vastaanottaminenkin on edellyttänyt ensin yhteydenottoa, jonka jälkeen oppilaat ovat saaneet muilta apua, tietoja tai materiaalia. Vaikeuden ilmaiseminen liittyi siihen, että eräs haastateltava ilmaisi ajanpuutteen vaikeuttaneen oman sukututkimuksen tarkastelemista tai isältä kysymistä.

Omaa sukuaan koskevia tietoja saadakseen oppilaat toimivat aktiivisesti kysyessään perheenjäseniltään, haastatellessaan heitä, kuunnellessaan muita sukulaisiin tai soittaessaan isovanhemmilleen sekä tutkiessaan heidän kanssaan sukukirjoja ja muita lähteitä. Kerronnan mukaan tiedot oman suvun siirtolaisista olivat useimmiten isoäidin ja äidin kertomia. Isän tekemään sukututkimukseen viittasi kaksi kertojaa. Kauempana asuvilta sukulaisilta kerrottiin myös saadun tietoja sähköpostin välityksellä. Yksilöhaastatteluissa oli jonkin verran kerrontaa, jossa ei ollut mainintoja perheenjäsenten tai sukulaisten avusta.

Kaikki on saanu osallistuu siihen kirjottamiseen

Yhdessä kirjoittamisen pääteemaan kuuluva yhdessä kirjoittamisen luonnehdinnan alateema koostuu kerronnasta, jossa haastateltavat arvioivat yhdessä kirjoittamista pääosin myönteiseen sävyyn esimerkiksi näin:

Mun mielestä kivaa vaihtelua että ku yleensä kirjojetaan kaikki aineet sille yksin, ni nyt saa kirjottaa yhdessä ja tulee paljo enemmän sellasia yhteisiä ideoita.

Se on aika helppoa ja kivaa ja voi toimia ryhmässä. Se on semmosta aika helppoa.

Aineistossa ei esiintynyt lainkaan yhdessä kirjoittamisen kielteistä arviointia. Yksi kertoja ei luonnehtinut mitenkään yhdessä kirjoittamista, ja yksi puolestaan esitti sekä hyvinä että huonoina puolina pitämiään seikkoja.

Seija: Mitä sä haluaisit kertoa siitä yhdessä kirjoittamisessa siirtolaisuusprojektissa?

Niina: Se on ihan kivaa.

Seija: Siin ryhmässä tehdä?

Niina: Joo.

Seija: Mikä siinä erityisesti on kivaa?

Niina: Että tehään ryhmässä.

Seija: Millainen ryhmä teillä on?

Niina: Kiva.

Seija: Miten ne työt jaetaan, esimerkiks?

Niina: Kun me kaikki silleen ainaki kirjojetaan ja jotku ettii välillä sitä tietoa.

Edellä olevassa aineistokatkelmassa näky yritykseni saada kerrontaa esiin kohteesta konditionaalimuotoa käyttämällä, missä en kuitenkaan onnistunut. Niina luonnehtii yhdessä kirjoittamista suhdeprosessin *on* avulla. Intensiiviteetisana *ihan* ja adjektiivi *kivaa* viittaavat myönteiseen arviointiin. Jatkoin haastattelua pienten apukysymysten avulla. *Kiva*-adjektiivia toistaen Niina arvioi yhdessä kirjoittamista ja omaa ryhmäänsä. Työskentelystä kertominen jää niin ikään vähäiseksi. Kerron-

nan niukkuus on selvästi havaittavissa, enkä haastattelutilanteessa keksinyt vaihtoehtoisia kysymyksiä, jotka olisivat voineet innostaa tai rohkaista puhujaa. Haastattelun ilmapiiri vaikutti oman tulkintani mukaan hyvältä, joten se ei liene ollut syynä kerronnan vähäisyyteen. Sain tulkinnalleni vahvistusta kuuntelemalla äänitteen uudelleen vielä raportin kirjoitusvaiheessakin. Muistutin samalla itselleni, että kyse on kertojan oikeudesta päättää itse, mitä ja kuinka paljon hän haluaa kertoa.

Yhteistyön alateemaan sijoittamani kerronta osoittaa ryhmän jakavan yhteisiä näkemyksiä: *Sit me ollaan aika samaa mieltä kaikista asioista, että meillä ei tuu mitään sellasia, että joku ei tykkäis siitä ideasta.* Samaan tapaan Jonnan me-muotoisesta kerronnasta välittyy ryhmän yhteinen tekeminen. Kertoja mainitsee tietojen hankkimisen tavoitteeksi oikeanlaisen ajankuvauksen, minkä jälkeen tavoitteena on jatkaa kirjoittamista mahdollisimman realistisesti. Kerronnassa esiintyy materiaalisia prosesseja *tehään, tehtiin, kirjojetaan*, jotka viittaavat aktiiviseen toimimiseen. Puhekielinen passiivimuoto viittaa oman ryhmän jäseniin:

Seija: Mitäs sä voisit kertoa tuosta kirjoittamisesta tuossa siirtolaisuusprojektin aikana?

Jonna: Me tehään sitä ryhmänä. Meiän piti eka ettii tietoja siihen, että me osataan kirjoittaa oikein, ja et se on oikeeseen aikaan. Sitte ku me alotettiin se, niin sitten me koitettiin mahollisimman silleen realistisesti jatkaa sitä tarinaa. Me tehtiin sitä ennen semmonen ajatuskartta, minkä mukaan me kirjojetaan sitä tarinaa myöskin.

Seuraavat aineistoesimerkit osoittavat ryhmän kokoonpanon vaikuttavan yhteistyöhön. Suhdeprosessin *on* avulla Heikki aloittaa kuvailunsa, jota hän lieventää ilmauksilla *vähän silleen*. Hän viittaa ryhmässä olevien tyttöjen hallitsevaan rooliin. Jokaisen persoona näyttää vaikuttavan sekä kirjoitusprosessiin että tarinan kulkuun. Kertoja ilmaisee suhdeprosessin *on* avulla loppupäätelmänä myönteisen arvionsa omasta ryhmästään:

Seija: Mites teiän ryhmässä se yhteistoiminta on sujunu sun mielestä?

Heikki: ... se on nyt vähän silleen, että, tytöillä on se, vähän semmonen isompi komentomäärä siinä, mutta se on se, kaikilla on oma persoonansa ja sitä tulee sitä asiaa siihen ja koko ajan vähän muuttuu se tarina että miten se, sais sitä tarinaa erilaiseks. No meiän ryhmä, on ihan hyvä.

Lotan kerronnassa oma ryhmä saa työskentelystään myönteisen arvion, mikä näyttää perustuvan ryhmän jäsenten tasavertaisuuteen ja kykyyn käydä yhteisiä neuvotteluja. Kieltomuotoinen suhdeprosessi *ei ole* ilmaisee tärkeän arvioinnin ryhmän jäsenistä. Hyväristä (2010a: 112) mukailleen voi sanoa kiellon luovan kuvaa odotetusta tapahtumakulusta ja olevan myönteistä toteamusta sisällöllisesti rikkaampi. Heinosen (2012) mukaan liioittelua käytetään kielikuvien yhteydessä korostuskeinona. Kieltomuotoinen ilmaus *ei ole vetänyt hernepusseja nenään* osoittaa, että ryhmässä ei ole ilmennyt suuttumusta pikkuasioista:

No tossa ryhmässä oli tosi hyvä työskennellä ku, meil on sillee että, kaikkien ideat otetaan huomioon. Ja kukaan ei ole semmonen diktaattori tossa. Jos yks on kirjottanu jotain ja toinen on, että voisko se olla näin, ni sit mietitään et jos se toinen tapa on parempi niin sitä käytetään. Siinä ei ole kukaan vetänyt hernepusseja nenään mistään kyllä.

Yhteistyötaidot näyttäytyvät tärkeinä sosiaalisina taitoina, joita Maijan kerronnan mukaan edellytetään työelämässä:

Se on ihan kivaa, että oppi tekeen töitä muiden ihmisten kaa. Sitten tulee sitä sosiaalisuutta enemmän, ja sitten yhdessä pohdintoja just siihen työelämään kun siel pitää tehdä paljo töitä yhdessä Sitte oppii tuleen toimeen kaikenlaisten ihmisten kaa. Ei oo väliä, millanen, että tykkääkö vai ei, vaan pitää oppii tuleen toimeen muiden ihmisten kanssa.

Joutuu tekemään kompromisseja

Seuraavat aineistokatkelmat kuvaavat yhdessä kirjoittamisen pääteemaan kuuluvaa haasteiden alateemaa:

Seija: Mitäs sanosit, tosta, yhdessä kirjottamisesta?

Heikki: Minulle yhteiskirjoittaminen on semmosta että, pitää koko ajan huomioida toisia. Yhteiskirjoittamisessa on se hyvä puoli, että kaikilla on oma persoonansa, jolloin se, jokasen persoona tulee siihen omaan tarinaan mukaan. Mutta se huono puoli on siinä, että erimielisyyksiä tulee, ja joutuu tekemään kompromisseja. Hyvää siinä on myös, että, ideoita, ei ole liian vähän. Ideoita on liikaa, ja sitten niitä joutuu karsimaan siitä. Se on se huono puoli.

Heikki käyttää yhdessä kirjoittamisen luonnehtimiseen suhdeprosessia *on* ja adjektiivia *semmosta*, jonka merkitystä hän tarkentaa konjunktiosivulauseen avulla. Modaalisen *pitää*-verbin sekä ajan ilmauksen *koko ajan* avulla kertoja ilmaisee yhdessä kirjoittamiseen liittämänsä haasteen toisten huomioon ottamisesta. Kaikki ryhmän jäsenet tuovat kertojan mukaan oman persoonallisen panoksensa tarinaan, minkä hän näkee myönteisenä. *Mutta*-konjunktin avulla hän aloittaa toisenlaisen näkökulman esittämisen. Kyse on yhdessä kirjoittamiseen liittyvästä ongelmasta ja sen ratkaisemisesta. Kielteiseksi kertoja arvioi erimielisyyksien syntymisen, mikä puolestaan johtaa kompromissien tekemiseen.

Kertoja ilmaisee kieltomuodon käyttämisellä arviointinsa ideoinnista, joka näyttäytyy ristiriitaisena. Myönteiseksi kertoja kuvaa sen, että ideoita on paljon, mutta toisaalta hänen mukaansa ongelmallisena näyttäytyy ideoiden liian runsas määrä ja niiden karsiminen. Hän ei käytä *me*-muotoa vaan viittaa tekemiseen yleis-tävällä yksikön kolmannen persoonan muodolla. Yhdessä kirjoittamiseen näyttää liittyvän sekä haasteita että myönteisiä puolia.

Seija: No niin, mitä sä voisit kertoa tosta yhdessä kirjottamisesta siirtolaisuusprojektissa?

Lotta: Se on lähteny paremmin käyntiin ku oletti. Sitä jotenki kuvitteli et se yhdessä kirjottaminen ois tosi hankalaa, et jos kaikilla ois vaikka tosi erilaiset näkökulmat. Mutta sitte se onkin lähtenyt paremmin, että saatu aika hyvin kaikkien ideoita siihen mukkaan ja tälle.

Seija: Mitä sä ajattelit silloin ensin kun kuulit tästä, että mitkä ne hankaluudet ois voinu olla?

Lotta: Varmaan se että jos ois ollu vaik kaikilla ihan erilainen että millasen haluu siitä tarinasta tulevan. Sitte että, jos vaikka haluis kirjottaa ihan eri tyylillä, että toinen haluis vaikka ensimmäisessä ja toinen kolmannessa persoonassa ja tälle.

Lotan kerronnassa huomio kiinnittyy hänen ennako-oletukseensa yhdessä kirjoittamisen hankaluudesta ja siitä, että erilaisten näkökulmien yhdistäminen saattaisi olla vaikeaa. Vastakohtaisuutta kertoja esittää *mutta*-konjunktin avulla todetessaan, että kirjoittaminen onkin käynnistynyt oletettua paremmin. Myönteiseksi hän arvioi sen, että kaikkien ideoita on hyödynnetty tarinan kirjoittamisessa. Ennakoituna hankaluutena näyttäytyvät ryhmän jäsenten mahdolliset eriävät käsitykset siitä,

millainen tarinasta tulisi tai missä persoonassa kerronta esitettäisiin. Näihin seikoihin kertoja viittaa konditionaalimuodoilla, sillä kyse oli hankaluuksista, joita hän oli mielessään ennakoanut mutta joita ei todellisuudessa ollutkaan. Kerronta viittaa muutokseen, joka tapahtuu yhdessä kirjoittamisen osoittautuessa ennakoitua myönteisemmäksi kokemukseksi. Lotan kerronnan voi katsoa edustavan hypoteettista kertomusta (Riessman 1993: 18), sillä siihen sisältyy kerrontaa tapahtumista, jotka olisivat voineet tapahtua mutta joita todellisuudessa ei tapahtunutkaan.

Seija: Mitä sä sanosit nyt tästä yhdessä kirjoittamisesta?

Topi: Se on ollu ihan hyvä. Vähä on ollu jotain pientä sähläämistä, mutta on se mun mielestä menny silleen loppujen lopuks ihan hyvin.

Seija: Minkälaista sähläämistä siellä on ollu?

Topi: Vähän sellaista tiedonhakua on ollu vähän enemmän. On ollu vähän hukassa jokkut tiedot aina.

Topin vastaus sisältää suhdeprosessin *on ollu* avulla ilmaistun arvioinnin yhdessä kirjoittamisesta, mitä hän kuvaa intensiteettisanalla *ihan* ja adjektiivilla *hyvä*. Tilanteinen haaste näkyy ilmauksessa *sähläämistä*, minkä merkitys jää osin epäselväksi. Konjunktio *mutta* viittaa vastakohtaisuuteen, joka painottuu kertojan viitattaessa omaan mielipiteeseensä ilmaisulla *mun mielestä*. Kertoja ilmaisee yhdessä kirjoittamisen sujuneen *loppujen lopuks ihan hyvin*. Haasteet näyttäisivät liittyvän tiedonhaun ennakoitua suurempaan määrään ja siihen, että joitakin tietoja on ollut vaikea löytää.

Seija: Mitä sä voisit kertoa tosta yhdessä kirjoittamisesta tuossa siirtolaisuusprojektissa?

Enna: Se on ollu ihan hauskaa. Ideoita on tullu kaikilta, ja sitten ne on otettu huomioon ja sitte, siit on tullu ihan ihmeellistä et jos, jonku toisen antaa kirjottaa ja sitte se tarina on saattanu lähtee johonki ihme, ihan toiseen suuntaan ja sitte on ollu silleen, joo no, kuulostaa kyllä ihan, järkevältä. Että vaikka ensiksi ihmene on menny vaikka jonnekki, tullii ja sitte se on yhtäkkiä loikannu jonnekki merenrannalle tai, jotain omituista. Siin on tullu, tommosia ihme yhdistelmiä mutta ne on sitte yritetty silottaa, (-) [0:01:00] ihan järkevän kuulosta.

Ennan kerronta osoittaa myönteistä suhtautumista yhdessä kirjoittamiseen, mitä kertoja ilmaisee suhdeprosessin avulla. Kaikki ryhmän jäsenet ovat osallistuneet

ideointiin, ja näitä ideoita on lisäksi hyödynnetty. Haasteena näyttäytyy ensiksi toisten kirjoittamien juonenkäänteiden vastaanotto, missä on kuitenkin päästy yhteisymmärrykseen *kuulostaa kyllä ihan järkevältä*. Enna havainnollistaa kerrontaansa esimerkin avulla, joka saattaa olla hänen omansa tai viitata todelliseen kirjoittamistilanteeseen. Kerronta ilmentää tekstin koostamiseen liittyvää haastetta, joka edellyttää neuvottelemista *ne on sitte yritetty silottaa* sen vuoksi, että teksti olisi *ihan järkevän kuulosta*.

Vähä hyvä idea ja tälle

Yksilöhaastattelujen aineistossa kerrotaan vertaispalautteen antamisesta ja vastaanottamisesta myönteiseen sävyyn. Yhdessä kirjoittamiseen liittyy toisten antama apu, joka näyttäytyy merkityksellisenä. Palaute ja teksteistä keskusteleminen voivat auttaa ideoinnissa. Toisilta voi niin ikään saada inspiraatiota tai vinkkejä oman tekstin parantamiseen. Palautteesta kertomisen pääteema koostuu alateemoista, joita ovat vertaispalaute, vuorovaikutus ja projektityöskentely. Aino kertoo vertaispalautteesta:

Seija: Millasta palautetta teidän ryhmä on antanu niille toisille tai sitte niille toisille ryhmille?

Aino: Meidänki ryhmässä on ollu silleen että jos joku on keksinyt jonku tosi hyvän ajatuksen, nii sitte muut on tsempannu siihen ja sillee, että vähä hyvä idea ja tälle.

Aino ilmaisee olemassaolon prosessilla omaa ryhmäänsä koskevan tiedon, jonka mukaan palautteen antaminen on samankaltaista kuin muissa ryhmissä. Vertaispalautteen antaminen näkyy kertojan mukaan vahvistamisena tai toisen kannustamisena *muut on tsempannu* ja myönteisen palautteen antamisena silloin, kun joku ryhmän jäsenistä on keksinyt jonkin hyvän ajatuksen. *Tsempata* näyttää tässä yhteydessä viittaavan sanalliseen rohkaisemiseen, joten sen voi tulkita ilmaisuvormaiseksi kielelliseksi prosessiksi. Ilmaus *vähä hyvä idea* tarkoittaa erittäin hyvää ideaa.

Seija: Mitä sä ajattelet siitä palautteen antamisesta ja saamisesta? Missä vaiheessa palautetta on hyvä saada?

Hanna: Palautteen saaminenhan on tosi tärkeätä että tiian että miten sitte seuraavalla kerralla voi parantaa sitä kirjottamista. Sehän on siinä kun vaikka,

kun mekin tehään silleen meidän ryhmässä että jokainen voi aina kirjoittaa semmosen tietyn pätkän, ja sitte muut lukkee sen ja hyväksyy sen. Siinähan se on aina, että joku sanoo vaikka että tää kohta vois kuulostaa paremmalta jos laittaa vaikka tämän sanan tähän tämän tilalle, tai jos sitte jotakin muuta vastavaa. Siinä kun se tarina on valmis niin kyllä mä totta kai haluan kuulla että miten ois voinu vielä paremmin saaha ja ainahan voi oppia lisää. Palautteen saaminenhan on tosi tärkeitä.

Hanna osoittaa suhdeprosessin avulla vertaispalautteen saamisen tärkeäksi. Kertoja esittää palautteen perusteella tietävänsä, miten voi parantaa tekstiään. Henkisen prosessin *tiiän* yhteydessä kertoja esittää itsensä ajattelijana. Materiaalinen prosessi *parantaa* viittaa kirjoittamista koskevaan myönteiseen muutokseen. Hannan kerroinnasta voi päätellä ryhmän kirjoittamisen toteutustavan ja sen, että ryhmä käy neuvotteluja ja arvioi samalla tekstin tuottamistaan. Tuotos on yhteisen lukemisen ja neuvottelujen tulos, jonka ryhmä pystyy hyväksymään. Palaute näyttäytyy kirjoittajana kehittymisen kannalta tärkeänä, mitä seikkaa kertoja korostaa episodin lopussa esittämänsä toiston avulla.

Palautteesta kertomisen pääteemaan kuuluvaa vuorovaikutuksen alateemaa havainnollistaa Veeran kerronta:

Veera: ... niin sitte joku on saattanu ehkä sanoo että ”joo vähän hienosti kirjoitettu tää yks kohta” ja että ”tää oli kiva tää lause minkä sää keksit tähän” ja sitten että ”sulla oli kivasti vuorosanoja tässä.”

Suorien sitaattien avulla Veera kuvailee, miten ryhmän vuorovaikutus rakentuu kannustavien arviointien varaan. Suorat sitaatit osoittavat palautteen merkityksellisyyttä. *Kiva*-adjektiivin käyttö viittaa niin ikään vertaisryhmän esittämään myönteiseen palautteeseen. Palaute voi koskea ideointia tai sanavalintoja, ja se voi olla joko kirjoittamisen aikaista tai valmiin tuotoksen arviointia.

Kaisa: ... Ja sitte samalla, keskustellaa niitte toiste kaa ja näytetään niitä omia, niitä kirjoituksia ja sitte kerrotaa että mitä vois muuttaa ja semmosta. Positiivista palautetta.

Kaisa kertoo palautteesta, ilman että ehdin kysyä siitä häneltä. Hän käyttää passiivimuotoisia kielellisiä prosesseja *keskustellaa* ja *kerrotaa* ilmaistessaan palautteen pohjautuvan sekä yhteiseen keskusteluun että mahdollisten muutosehdotusten tekemiseen. Kerronta osoittaa palautteen saamisen ja vastaanottamisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Palautteen luonnehdinta positiiviseksi viittaa

myönteisessä hengessä esitettyyn palautteeseen. Seuraava Villen kerrontaa kuvaava esimerkki palautteen pyytämisestä osoittaa vuorovaikutuksen toimivaksi: *Joo, kyllä ehdottomasti voin (pyytää palautetta). Sehän hirveesti auttaa, se oman kirjoittamista. Se on hyvä sitten kun pystyy kysymään ja muut sitten neuvoa. Ville käyttää kerronnassaan kielellisiä prosesseja pyytää, kysyä ja neuvoa, jotka näyttävät ilmaisuvoimaisina ja viittaavat palautteen saamisen merkityksellisyyteen.*

Otto: Sitte ku luetaan vaikka joku toisen tarina, niin siihen voi sanoa että mikä siinä on hyvää. Ja sitten kattoo, jos siin on joku semmonen vähä kömpelö kohta niin, ja ne ei välttämättä oo itse huomannu, niin sitte voi sanoa siitäkin. Semmosta rakentavaa palautetta.

Oton mukaan palautteen antamisen voi toteuttaa vuorovaikutuksessa toisten kanssa niin, että ensiksi kiinnittää huomiota tekstin vahvuuksiin. Käyttäytymisen prosessi *kattoo* viittaa tarkoitukselliseen toimintaan mahdollisen muutosta vaativan kohdan havaitsemiseksi. Hyvärisen (2010a: 106) mukaan käyttäytymisen prosessit viittaavat kerronnan tärkeisiin saumakohtiin. Kielellinen prosessi *sanoa* viittaa tapaan, jolla palautetta voi antaa. Episodin lopussa Otto luonnehtii palautteen rakentavaksi.

Olis kiva tehdä uudestaan taas joskus

Haastattelujen loppuvaiheessa kysyin yhdessä kirjoittamiseen liittyvistä hankaluuksista ja siitä, millaista palautetta osallistujat haluavat antaa projektin kehittämiseksi. Seuraavat aineistoesimerkit havainnollistavat palautteesta kertomisen pääteemaan kuuluvaa projektityöskentelyn alateemaa:

Seija: ... Mitä myönteistä tai mitä kielteistä sä sitten voisit sanoa, tai siitä ylipäätään sitten että kannattaaks täntyypistä työskentelyä jatkaa?

Hanna: Joo, totta kai kannattaa. Mulla on ainakin ollu tosi mukavaa tämmöses moniaineprojektissa ja tämmönen uus juttu että ei oo ennen ollu tämmöstä ja mun mielestä siitä on tullu paljon hyötyä itelle ja varmasti kaikille muillekin. Vanhemmat on oppinu paljon kans kun siitä on puhunu niitten kanssa. Kyllä mun mielestä tää on tosi ollu mukava projekti, (-) [0:05:54 pp].

Seija: Mitä muuta sä haluaisit sanoa?

Hanna: Sitä että on ollu tosi mukava saaha vihdoinkin kirjottaa enemmän koska ala-asteella ei ollu niin paljo sitä kirjottamista meillä. On ollu tosi mukava että on saanu kirjottaa nyt enemmän ja vielä näin mielenkiintosesta aiheesta. Se on kans mukavaa.

Hanna luonnehtii moniaineprojektia myönteiseen sävyyn. Kerronnan mukaan se on hyödyttänyt hänen itsensä lisäksi muita oppilaita *siitä on tullu paljon hyötyä itelle ja varmasti kaikille muillekin* ja hänen vanhempiaan *vanhemmat on oppinu paljon kans kun siitä on puhunu niitten kanssa*. Merkityksellisenä näyttäytyy vuorovaikutus omien vanhempien kanssa, mihin kertoja viittaa kielellisellä prosessilla *on puhunu*. Hannan esittämän myönteisen arvioinnin jälkeen jatkoin tutkijan roolissani seuraavaan kysymykseen, jonka tavoitteena oli antaa kertojalle mahdollisuus sanoa vielä jotakin ennen haastattelun päättämistä. Episodin lopussa Hanna toistaa myönteisen arvionsa kirjoittamisen määrän lisääntymisestä verrattuna alakoulun aikaiseen kirjoittamiseen. Lisäksi hän arvioi siirtolaisuusaiheen mielenkiintoiseksi.

Seija: Mitä sitte haluaisit, vielä lisää sanoa, jos sä aattelet, projektia, (tän) [0:07:55] kirjottamisen, niitä myönteisiä kokemuksia, ja mahdollisia kielteisiä, niin miten jatkossa pitäs toimia?

Heikki: No jatkossa, toimiminen ... huonoin puoli ainaki tässä on siis, projekti-kirjoittamisessa että tää vie, todella paljo aikaa, esimerkiksi se ajattelu ja se tiedonhaku ja, nämä asiat, vie todella paljo aikaa, ja kokeista vie paljo aikaa. Mutta hyviä puolia se on että, tää on todella kiinnostavaa, ja ... mukavaa etsiä tietoja ja puhua sukulaiseni kanssa siitä asiasta ja, todella mukavaa. Projektia kannattas edistää sillee että näitä olis, kerran vuodessa. Näitä ei kannattais olla useammin, jolloin, kokeista ja tämmöisistä menee todella paljo, opiskelusta muutenki aikaa.

Heikin kerronnan mukaan projektityöskentely näyttäytyy ajankäytön suhteen haasteellisena. Kielteinen arviointi näyttää liittyvän oletukseen, että projekti veisi aikaa kokeilta ja muulta opiskelulta, mitä kertoja ei kuitenkaan tarkemmin yksilöi. Myönteisinä puolina Heikki esittää projektin kiinnostavuuden ja sukulaisen kanssa käymänsä keskustelun. Kehittämisehdotuksen mukaan projektityöskentelyä ei kannattaisi toteuttaa kuin korkeintaan kerran vuodessa.

Seija: Mitä sä ajattelet, mitä myönteistä ja mitä mahdollisesti semmosta kehitettävää sitte tämmösessä, yhteistyöprojektissa on?

Mika: Eipä siinä oikeestaan mitään erityisen kehittämistä on se iha, hyvin ollu tähän mennessä.

Seija: Mitäs muuta, sulla on mielessä mitä sä voisit sanoa tästä?

Mika: Ei mittään se oli ihan mukavaa tää projekti ja näin että olis kiva tehdä uudestaan taas joskus.

Mikan kerronnassa projektityöskentely saa myönteisen arvion ilman erityistä kehittämistarvetta, mitä hän ilmaisee kieltomuotojen avulla. Projektityöskentelyn mahdollinen jatko näyttäytyy niin ikään myönteisenä, kun kertoja esittää toiveen samantapaisen työskentelyn jatkamisesta tulevaisuudessa.

Seija: Nyt kun sä mietit tätä projektia, ja kirjoittamista yhdessä, niin mitä myönteisiä ja mitä mahdollisesti kielteisiä puolia sä näät siinä?

Helmi: On se ainakin kiva kirjoittaa yhdessä ja kaikki voi miettiä sitä yhdessä. Ei siinä mun mielestä kauheesti oo mitään kielteistä asiaa.

Seija: Miten sun mielestä jatkossa, olisko järkevä näitä tän tyyppisiä yhdessä kirjoittamisen juttuja tehdä?

Helmi: Oishan se ihan kiva tehdä yhdessä, tarinoita, et vois yhdessä miettiä just kaikki.

Seija: Mitä muuta sä haluaisit sanoa vielä tästä?

Helmi: Ei mulla hirveesti oo sanottavaa [naurahtaen], on vaan kiva kirjoittaa yhdessä sitä.

Edellä oleva aineistoesimerkki koskee projektityöskentelyn ja yhdessä kirjoittamisen arviointia. Yhdessä kirjoittaminen ja siihen liittyvä asioiden pohtiminen näytettyvät myönteisinä kokemuksina. Helmi ennakoi, että yhdessä kirjoittamista voisi jatkaa tulevaisuudessakin.

Yksilöhaastatteluaineiston sisältämien verbien prosessityyppien esiintymät näkyvät taulukosta 6. Yhdessä kirjoittamisesta kertoessaan osallistujat käyttivät pääasiassa toimintaa ilmaisevia materiaalisia prosesseja. Kertojat esittivät itsensä vastaanottajina viitatessaan vertaispalautteeseen ja tietojen saamiseen omilta lähisukulaisiltaan. Suhdeprosessien avulla luonnehdittiin yhdessä kirjoittamista tai omaa ryhmää. Kertojat esittivät itsensä henkisten prosessien yhteydessä useimmiten ajattelijoina, jolloin he käyttivät muun muassa verbejä *ajatella, keksiä, miettiä, muistaa*

ja tietää. Tarkkailijana itsensä esittäminen liittyi havainnointiin, jolloin kertojat käyttivät esimerkiksi verbejä *huomata* ja *nähdä*.

Yhdessä kirjoittamiseen ei näytä liittyvän paljoakaan verbien avulla ilmaistua affektiivista kokemusta. Tavallisimmin affektiivista kokemusta ilmaistiin verbillä *tykätä*. Olemassaolon prosessien määrä oli vähäinen. Niiden avulla saatettiin kertoa tarkka tieto oman ryhmän kokoonpanosta tai viitata alakoulun aikaan. Hyvärisen (2010a: 106) mukaan olemassaolon prosessit sisältävät oletuksen vuorovaikutuksen kohteesta, siten että niiden avulla ilmaistaan hänelle tuntemattomaksi oletettua asiaa. Kielelliset prosessit viittasivat muun muassa tietojen hankkimiseen, kertomiseen ja ryhmän keskinäiseen vuorovaikutukseen. Kertojat käyttivät esimerkiksi verbejä *haastatella*, *jutella*, *kertoa*, *keskustella*, *kommunikoida*, *kysyä*, *puhua*, *pyytää*, *sanoa*, *selittää* ja *vastailla*. Käyttäytymisen prosessit *katsoa* ja *kuunnella* viittasivat tekstien tai tietolähteiden katsomiseen tai toisten kuuntelemiseen.

Taulukko 6. Verbien prosessityypit yksilöhaastatteluaineistossa.

Prosessityypit	Osallistuja	Määrä
Materiaalinen prosessi	Toimija	824
Materiaalinen prosessi	Vastaanottaja	46
Suhdeprosessi		632
Henkinen prosessi	Ajattelija	173
Henkinen prosessi	Tarkkailija	24
Henkinen prosessi	Tahtoja	18
Henkinen prosessi	Affektiivinen kokija	12
Kielellinen prosessi		126
Käyttäytymisen prosessi		25
Olemassaolon prosessi		13
Yht.		1 893

5.4 Oppimispäiväkirjojen analyysi, tulokset ja tulkinta

Oppimispäiväkirjojen kirjoittamisen tarkoituksena oli antaa osallistujille mahdollisuus oman oppimisensa reflektointiin. Oppimispäiväkirjat tuotettiin osaksi kirjallista tutkimusaineistoa, mikä oli osallistujille etukäteen selvää. Analyysivaiheen alustavan luennan aikana luin päiväkirjoja useaan kertaan, jotta niiden sisältö hahmottuisi kokonaisuudessaan. Sen jälkeen tiivistin aineistoa laatimalla oppimispäiväkirjoista juonitiivistelmät niiden keskeistä sisältöä muuttamatta. Kirjoitin juonitiivistelmien pohjalta pelkistetyt ilmaukset, joista hahmottelin sisältöä kuvaavat

alateemat. Ne yhdistin seuraaviksi pääteemoiksi: 1) tietojen oppiminen, 2) kirjoittaminen, 3) vuorovaikutus ja 4) arviointi. Tietojen oppimisen alateemoja ovat tiedonhaku, tiedonhaun tavat ja asiatiedot. Kirjoittamisen pääteemaan kuuluvia alateemoja ovat kielenhuolto, tekstin suunnittelu ja yhdessä kirjoittaminen. Vuorovaikutuksen pääteemaan kuuluvat alateemat, joita ovat mielipiteen ilmaiseminen, kuunteleminen ja ryhmätyö. Arvioinnin pääteeman alateemoja ovat projektityökentely, kirjoitusprosessi ja tuotos. Seuraavat aineistoesimerkit kuvaavat oppimispäiväkirjojen kerronnan pääteemoja ja niiden alateemoja. Alaotsikot ovat lainauksia alkuperäisistä oppimispäiväkirjoista.

Olen oppinut paljon siirtolaisuudesta

Voi olla, että oppilaat liittivät tiedonhaun niin luontevaksi osaksi koko projektityökentelyä ja siihen kuuluvaa kirjoittamista, että he eivät pitäneet olennaisena kertoa kovin seikkaperäisesti tiedonhakuun liittyvästä oppimisestaan. Esimerkiksi hakusanojen käytön oppimiseen kerronnassa ei viitata lainkaan. Seuraavat aineistoesimerkit osoittavat tietojen oppimisen pääteemaan kuuluvasta alateemasta eli tiedonhausta kertomista:

Opin etsimään tietoa siirtolaisuudesta.

Opin etsimään henkilöitä siirtolaisuusinstituutista.

Opin käyttämään siirtolaisuusinstituuttia ja Ellislandia.

Opin lisää, miten ihmisiä, jotka ovat olleet siirtolaisia, voidaan hakea siirtolaisuusinstituutin sivuilta.

Tiedonhaun tavat -alateemaa havainnollistavat seuraavat esimerkit, joiden kerronta viittaa sähköiseen, vuorovaikutteiseen ja kirjalliseen tiedonhakuun:

Haimme tietoa laivasta, hinnasta ja määränpästä iPadilla siirtolaisuusinstituutin sivuilta. Soitin uudestaan mummolleni asiasta.

Keskustelin sähköpostin välityksellä siirtolaiseksi lähteneen sukulaisen pojanpojan kanssa ja sain hänen kauttaan pääsyn erääseen netissä olevaan sukupuuhun (sivun nimeä en muista), josta sain kuvia ja paljon tietoa projektia varten.

Historian opettajasta oli paljon apua siinä, että hän auttoi löytämään paljon asioita sukulaisestani.

Etsimme tietoa oikeinkirjoituksesta äidinkielen kirjasta ja tietoja historian kirjasta.

Seuraavat aineistokatkelmat havainnollistavat tietojen oppimiseen pääteemaan kuuluvaa asiatiedot-alateemaa koskevaa kerrontaa:

Sain selville, että Amerikassa monet ihmiset vaurastuivat hyvän onnen perässä mutta kohtalo ei ollut kaikille yhtä suopea. Jotkut saattoivat joutua jopa kadulle kerjäämään rahaa huonon onnensa takia.

Opin uutta tietoa laivoista ja siirtolaisena matkustamisesta.

Opin tietämään lisää sukulaisistani.

Kokonaisuudessaan projektin aikana opin paljon siirtolaisista mitä en ennen tiennyt.

Asiatiedot liittyivät esimerkiksi siihen, miten siirtolaisten elämä sujui vieraassa maassa. Oppiminen näkyi lisäksi laivoja, matkustusta tai omia sukulaisia koskevan tiedon omaksumisena. Muut maininnat koskivat esimerkiksi siirtolaisten tapoja, ruokaa, vaateetusta, työoloja ja rahaa sekä lähtemisen syitä. Lisäksi aineistossa oli mainintoja uuden tiedon oppimisesta, joka koski kasvillisuutta, alkuperäisasukkaita ja ilmastoa. Seuraava aineistoesimerkki sisältää kolme katkelmaa erään pojan oppimispäiväkirjan kerronnasta. Kerronta tuo esiin historiaan, maantietoon ja kotitalouteen liittyvien tietojen oppimista. Lopuksi kertoja päätyy tietojen yhdistämisen kautta tekemäänsä päätelmään kohdemaan ominaislaadusta.

Siirtolaisia houkuttelivat seikkailunhalu, toive paremmasta elintasosta ja työpaikoista. Suomessa ei ollut töitä ja ruuasta oli pulaa. Jo tuolloin eli ajatus amerikkalaisesta unelmasta: siitä, että omalla työllä voi vaurastua ja ihminen itse on oman onnensa seppä. Historiasta opimme, että Amerikkaan jo lähteneet sukulaiset kirjoittivat kirjeitä, jotka myös osaltaan houkuttelivat siirtolaisia. Suomalaisista siirtolaisista suurin osa asettui Suurten järvien lähelle, koska siellä ilmasto ja kasvillisuus olivat samankaltaisia kuin Suomessa.

Yhdysvaltojen keittiö on saanut vaikutteita siirtolaisten ruokakulttuureista. Siirtolaisille, jotka olivat tottuneet syömään rukiista leipää, oli vaalea leipä yhtä herkkua. Siirtolaiset halusivat ylläpitää oman maansa ruokakulttuuria eli jatkaa perinteitä. Amerikkalainen ruokakulttuuri onkin melkoinen keittiöiden sulatusuuni. Tuttu ruoka saattoi pitää koti-ikävän loitolla.

Opimme, että Amerikka on oikea värikäs ”salaattikulho”: kulttuurien ja kansallisuuksien enemmän tai vähemmän onnistunut sekoitus.

Opin paljon kirjoittamisesta ja ryhmätyöskentelystä

Kirjoittamisen pääteema koostui kielenhuollon, tekstin suunnittelun ja yhdessä kirjoittamisen alateemoista. Kielenhuollon alateemaan kuuluvassa kerronnassa oli mainintoja oikeinkirjoituksen, puhe- ja kirjakielen käytön sekä alkukirjainten oppimisen lisäksi myös yhdyssanojen, välimerkkien ja lausetason asioiden oppimisesta.

Opin paljon oikeinkirjoituksesta.

Opin, miten puhekieltä ja kirjakieltä käytetään.

Opin myös alkukirjaimista, yhdyssanoista, välimerkeistä ja suorista ja epäsuorista lauseista.

Tekstin suunnittelun alateemaa kuvaavat esimerkit kirjoittamisen ja tekstin rakenteen suunnittelemisen oppimisesta.

Opin, miten suunnitellaan kirjoittamista.

Opin tekstin rakenteen suunnittelemisesta.

Opin tekemään juonikaavioita.

Yhdessä kirjoittamisen alateemaa havainnollistavat esimerkit, joissa viitataan yleisesti yhdessä kirjoittamisen tai siihen liittyvien uusien asioiden oppimiseen:

Opin yhdessä kirjoittamisesta.

Opin paljon uusia juttuja kirjoittamisesta.

Oli hienoa kun kaikki jakoivat ajatuksiaan toisille

Vuorovaikutuksen pääteemaan kuuluvien alateemojen eli mielipiteiden ilmaisemisen, kuuntelemisen ja ryhmätyön alateemoja havainnollistavat seuraavat esimerkit:

Projektin aikana opin kuuntelemaan muita ja vaihtamaan erilaisia mielipiteitä ja oli kiva, kun myös muut kuuntelivat mua!

Opin kuuntelemaan muiden mielipiteitä ☺

Opin tekemään ryhmässä enemmän.

Opin paljon ryhmätyöskentelystä.

Kaikki vuorovaikutuksen pääteemaan kuuluvat alateemat yhdistyivät yhden oppilaan kerronnassa näin:

Projektin aikana opin ilmaisemaan omia mielipiteitäni, kuuntelemaan toisia ja työskentelemään ryhmässä paremmin.

Projekti oli kiva kokemus

Oppimispäiväkirjojen sisältämä arvioinnista kertominen kohdistui projektityöskentelyyn, kirjoitusprosessiin ja tuotoksiin. Seuraavat aineistokatkkelmat havainnollistavat arvioinnin pääteemaan kuuluvaa projektityöskentelyn alateemaa:

Toimimme ryhmänä mielestäni hyvin. Kaikki tekivät työtä eikä ylimääräistä häsellystä ollut. Ja projektista jäi hyvä kuva.

Olisi kiva jos samanlaisia projekteja tehtäisiin myös tulevaisuudessa.

Olen iloinen että koulussa tehtiin tällöinen ja toivon että sitä jatketaan, sillä opin todella paljon.

Projekti oli kiva kokemus ja yhdessä kirjoittaminen oli todella mukavaa ja minun mielestä helpompaa kuin yksin kirjoittaminen.

Olin aluksi hieman epävarma ryhmässä kirjoittamisesta, mutta se sujui paremmin kuin odotin. Projekti oli kokonaisuutena mielenkiintoinen ja mukava tehdä.

Arvioinnin pääteemaan kuuluvaa kirjoitusprosessin alateemaa havainnollistaa seuraava esimerkki, jossa kertoja viittaa tekstin aloittamisen ja suunnittelun vaikeuteen. Ajatuskartan käyttö tekstin suunnittelun apulaisena tuotti hankaluutta: *Kirjoituksen ja ajatuskartan aloittaminen oli hiukan vaikeaa, sillä paljon ei oltu vielä suunniteltu eikä oltu varmoja, minkälainen tarinasta tulisi.* Yksi osallistuja viittasi kirjoitusprosessiin kuuluvaan hankaluuteen, mikä ilmensi tilanteista ongelmavaihetta: *Menimme takapakkia tarinan suhteen.*

Kirjoitusprosessiin liittyvän neuvottelun ja uuden palvelusovelluksen käytön haasteista eräs kertoja esitti seuraavaa:

Vaikein asia oli tekstin kirjoittaminen, koska jokaisella oli aikalailla oma mielipide, mutta onneksi pääsimme yhteisymmärrykseen. Office 365:n käyttö oli vaikeaa, koska emme olleet ennen käyttäneet sitä.

Kirjoitusprosessi näyttäytyi myönteisenä kokemuksena esimerkiksi näin:

Ryhmässä kirjoittaminen oli uusi kokemus. Oli hienoa, kun kaikki jakoivat ajatuksiaan toisille, jolloin sai hyviä ideoita ja aiheita tekstiin.

Seuraavat esimerkit kuvaavat arvioinnin pääteemaan kuuluvaa alateemaa eli tuotosta. Tuotos sai osakseen myönteistä arviointia:

Kun saimme tekstin valmiiksi olimme tyytyväisiä. Siirtolaisen tarina oli onnistunut.

Olen aivan tyytyväinen tekstiin. Pieniä kirjoitusvirheitä, koska tabletilla kirjoittaminen on vaikeaa.

Olin tyytyväinen lopputulokseen 😊

Oppimispäiväkirjojen pääteemat tietojen oppiminen, kirjoittaminen, vuorovaikutus ja arviointi yhdistyivät lopulta Siirtolaisuusprojektin kirjoitusprosessia kuvailevan kerronnan kokoavaksi teemaksi, jonka ajattelen yksilöhaastattelujen ohella antavan vastauksia kysymykseen, mitä seitsemäsluokkalaiset kertovat Siirtolaisuusprojektin yhdessä kirjoittamisesta.

6 Tutkimustulosten koonti

Esitän tässä luvussa keskeiset tutkimustulokset vastauksina alakysymyksiin, niin että niiden pohjalta saadaan vastaus pääkysymykseen, millaiseksi seitsemäsluokkalaiset kertovat kirjoittamisensa.

6.1 Mitä seitsemäsluokkalaiset kertovat kirjoittamisensa vaiheista?

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, mitä seitsemäsluokkalaiset kertovat kirjoittamisensa vaiheista. Spector-Mersel (2011: 212) muistuttaa kertomusten kytkeytyvän kertojan kulloiseenkin tilanteeseen vaikkapa niin, että menneisyyttä tai tulevaisuutta koskevat kertomukset kerrotaan aina nykyhetken näkökulmasta. Kirjoittajan polkuni -tekstien tehtävänanto vaikuttanee siihen, että kirjoittamisen oppimiseen liittyvä kerronta etenee pääosin kronologisesti (vrt. Hyvärinen 2010a: 92). Varhaisia kirjoittamiskokemuksia esittävä kerronta sisälsi yksityiskohtaisen tarkkaa muistelua, minkä tulkitsen viittaavan kirjoittamisen oppimisen merkityksellisyteen.

Varhaiseen kirjoittamaan oppimiseen viittasi kerronta kotona tapahtuneesta harjoittelemisesta ennen kouluikää, mihin usein yhdistyi myös lukemaan oppiminen. Äidin ohjauksessa tapahtunut oman nimen harjoittelu tai kirjoittaminen sanelun perusteella osoittautui merkitykselliseksi. Yksi kertoja esitti vanhemman sisaren opettaneen häntä kirjoittamaan. Ensimmäiset kotona saadut kokemukset kirjoittamisesta olivat poikkeuksetta myönteisiksi tulkittavissa. Oman nimen kirjoittamiseen viitattaessa kaikki kertojat eivät tuoneet välttämättä esiin vuorovaikutusta aikuisten kanssa, vaikka kyse oli heidän ensimmäisistä kirjoittamismuistoistaan.

Kodin ohella esikoulu oli sekä lukemaan että kirjoittamaan oppimisen paikka. Toisaalta vain yksi kertoja mainitsi päiväkodin ilmaistessaan oppineensa kirjoittamaan tarhassa lukemisen kautta. Kerronta viittasi siihen, että esikoulussa harjoiteltiin aakkosia. Yksi kertoja esitti, että esikoulussa opittiin lisää kirjoittamisesta. Esikoulun kirjoittamista voisi luonnehtia vuorovaikutteiseksi ainoastaan yhden kertojan mukaan, joka ilmaisi auttaneensa muita saatuaan omat tehtävänsä valmiiksi. Vaikka esikoulu näyttäytyi kirjoittamaan oppimisen paikkana, siihen liittyvä kerronta ei sisältänyt mainintoja opettamisesta tai muusta vuorovaikutuksesta aikuisten kanssa.

Yksi kertoja huomautti oppimisen jääneen esikoulussa varsin vähäiseksi ja viittasi omaan asennoitumiseensa. Kerrontaan sisältyi eräänlainen korjausliike kerto-

jan arvellessa kuuntelemisensa jääneen vähälle. Tulkitsen kerronnan edustavan Hyvärisen (2010a: 93) mainitsemaa jälkiviisauden esittämistä, joka osoittaa tärkeää kerrottua kokemusta: *Eskarissa opettelimme lisää kirjoittamista. Minulle oppiminen oli aika vähäistä, koska tuntui että osasin jo sen kaiken. Jälkeenpäin ajateltuna olisi kannattanut kuunnella varmaan enemmän.*

Kerronta alakoulun aikaisesta kirjoittamisesta osoittaa käsialakirjoitukseen liittyneen myönteisiä tai kielteisiä kokemuksia. Myönteisistä kokemuksista kertominen oli yhteydessä kertojien ilmaisemaan nopeaan edistymiseen ja kehittyneeseen käsialaan. Kielteisiin kokemuksiin sisältyi opettajan esittämää käsialan kommentointia, niin että se erään kertojan mukaan vaikeutti hänen kirjoittamistaan. Ainoastaan yksi kertoja viittasi näppäintaitojen harjoittamiseen käsin kirjoittamisen ohella. Ne pojan ja tytön kertomukset, joissa katse suuntautui etupäässä menneisiin käsialakirjoittamista ja oikeinkirjoitusta koskeviin kielteisiin kirjoittamiskokemuksiin, edustavat koulussa odotuksenvastaisia kertomuksia. Ne eivät nimittäin sisältäneet mainintoja opettajan osoittamasta kirjoittamiseen kannustamisesta tai kirjoittamisen tukemisesta.

Oikeinkirjoituksen korostaminen näkyi esimerkiksi tytön kerronnassa, jonka mukaan alakoulun aikainen kirjoitusvirheiden korjaaminen merkitsi hänelle kielteistä kokemusta. Innostus kirjoittamista kohtaan vaihtui pettymykseen opettajan esittämän sanallisen arvostelun vuoksi. Virheisiin keskittyvä palaute näyttäytyi tässä tapauksessa kirjoittamisintoa heikentävänä, jopa niin että ajatus kirjoittajana kehittymisestä estyi. Huomionarvoista on, että kertojien arvioidessa omaa kirjoittamistaan kielteiseen sävyyn heidän kerronnassaan ei ollut viittauksia kirjoittajana kehittymiseen tulevaisuudessakaan.

Kirjoittaminen eteni alakoulussa käsialakirjoituksesta pidempien tekstien kirjoittamiseen. Tarinoiden kirjoittaminen osoittautui merkitykselliseksi, ja eräs kertoja liitti siihen myönteisen kokemuksensa oman kirjoitustaidon kehittymisestä. Yksi kertoja viittasi alakoulun aikaiseen ryhmissä kirjoittamiseen ja luonnehti sitä hauskaksi kokemukseksi. Kuudennen luokan oman kirjan kirjoittaminen tablettitietokoneilla osoittautui myönteiseksi kokemukseksi. Oma aiheenvalinta, ideointi ja pitkän tekstin kirjoittaminen liittyivät oman kirjan kirjoittamiseen ja mainittiin myönteisinä seikkoina.

Haasteista kertominen sisälsi alakoulun aikaan sijoittuvia kielteisiä kirjoittamiskokemuksia. Kerronnan mukaan alakoulun alun varsin runsas kirjoittaminen näyttäisi vähentyneen kolmannen luokan jälkeen. Useat kertojat pitivät alakoulun kirjoittamisen vähäistä määrää ongelmallisena ja saattoivat perustella sillä oman

kirjoittamisensa mahdollisia puutteita. Kirjoittamisen kannalta haasteellisina näytettyivät myös opettajan antaman tuen puute, arvioinnin vaikeatulkintaisuus ja oppilaan oman ajankäytön hallitsemattomuus kirjoitustilanteessa. Oppilaiden näkökulmasta tällaisten tietojen välittäminen omalle opettajalle saattoi olla merkityksellistä.

Sekä tytöt että pojat kertoivat samantyyppisistä kirjoittamiseen liittyvistä hankaluuksista, joten tässä suhteessa tulokset ovat yhteneväisiä. Poikien kerrontaan sisältyi piirteitä, jotka viittasivat kielteiseen tai neutraaliin suhtautumiseen kirjoittamista kohtaan. Tyttöjen kerronta edusti jossakin määrin myönteisempää suhtautumista kirjoittamiseen ja kirjoittajana kehittymiseen. Huomionarvoista on, että kirjoittamisensa vaiheista kertoessaan tytöt mainitsivat toisia henkilöitä, joita olivat äiti, sisaret, vanhemmat, isovanhemmat, mummo ja alakoulun opettaja sekä oman luokan oppilaat ala- ja yläkoulussa. Kerronta viittasi kirjoittamiseen vuorovaikutteisena toimintana, esimerkiksi niin, että tyttöjen tuotoksia luettiin kotona. Poikien mainitsemia henkilöitä olivat alakoulun opettaja ja äiti. Lisäksi poikien kerronnassa oli joitakin viittauksia oman luokan oppilaisiin. Kuitenkaan vuorovaikutteinen toiminta ei näyttänyt saavan keskeistä sijaa poikien kerronnassa. Niissä verrattain harvoissa tapauksissa, joissa pojat ilmaisivat myönteisen käsityksen kirjoittajana kehittymisestään, kerronta sisälsi viittauksia äidin ohella oman vertaisryhmän jäseniin.

Yläkoulun alun haasteeksi yksi kertoja mainitsi sen, että hän joutui opettelemaan uudelleen alakoulun asioita. Yksi kertoja piti yläkoulun haasteena pitkien tekstien kirjoittamista. Kerronnan mukaan yläkoulun kirjoittaminen näyttytyi monipuolisempänä ja asiapitoisempänä kuin alakoulun kirjoittaminen. Yläkoulun kirjoittamisen määrä arvioitiin suuremmaksi kuin alakoulun kirjoittamisen määrä. Poikkeuksen edelliseen esittivät ne kaksi kertojaa, joiden mukaan yläkoulun alun kirjoittamisen määrä ei näyttänyt mitenkään suurelta.

Useimmiten koulukirjoittamiseen liittyi niin myönteisiä kuin kielteisiäkin kokemuksia. Kirjoittamisesta kertominen oli neutraaliksi tulkittavaa niissä tapauksissa, joissa kirjoittaminen ei näyttäytynyt selvästi myönteisenä eikä kielteisenä. Tällöin kertoja saattoi luonnehtia kirjoittamista mukavaksi vapaa-ajan toiminnaksi, ja joku toinen puolestaan mainitsi oppivansa kirjoittamista läksyjen tekemisen ohessa. Näissä varsin niukoiksi jääneissä teksteissä ei ollut viittauksia kirjoittamisen tulevaisuudennäkymiin eikä kirjoittajana kehittymiseen. Tulevaisuudennäkymää ei liioin ollut teksteissä, jotka olivat erityisen lyhyitä tai joissa kirjoittamisen haasteet ja kirjoittamisen kielteisävytteinen luonnehdinta olivat keskeisiä.

Aineiston kerronnan mukaan ei olisi nähtävissä poikien ja tyttöjen kirjoittamisen jyrkkää eriytymistä. Esimerkiksi myönteisiä kirjoittamiskokemuksia sisältävä kerronta näytti sekä poikien että tyttöjen mukaan viittaavan kirjoittamisen tulevaisuudennäkymiin ja tavoitteenasetteluun. Koko aineiston kerronnassa kirjoittamisen tavoitteet eivät olleet kovinkaan keskeisiä. Usein ne puuttuivat perinteistä ja luovaa kirjoittamiskäsitystä (Luukka 2004a: 19) ilmentävästä kerronnasta. Oikeinkirjoituksen tavoitteista kertominen näytti edustavan perinteistä kirjoittamiskäsitystä, jolloin tavoitteista kertominen voi katsoa ilmentävän Makkonen-Craigin (2011: 75) esittämää kielipiillistä kompetenssia. Kaikkein harvinaisimpia olivat lyhyet tekstit, jotka eivät sisältäneet kirjoittamisen tavoitteista kertomista eivätkä ilmentäneet mitään kirjoittamiskäsitystä.

Kirjoittamisen vaiheisiin keskittynyt kerronta ilmensi pääasiassa perinteistä kirjoittamiskäsitystä (Luukka 2004a: 19), jonka mukaan kirjoittaminen on taitoa (Ivanič 2004: 227–229). Tulos selittynee ainakin osaksi sillä, että kerronnassa oli varsin runsaasti viittauksia kirjoittamisen varhaisiin vaiheisiin. Tavoitteista kertominen viittasi näissä tapauksissa oikeinkirjoituksen vahvistamiseen ja kirjoitustaidon ylläpitoon. Aineistossa oli kerrontaa, joka osoitti tarinoiden ja muun fiktiivisen kirjoittamisen olevan lähellä Luukan (2004a: 19) esittämää itseilmaisua ja Ivaničin (2004: 229–230) tarkoittamaa luovaa toimintaa. Tavoitteena näyttäytyi tarinoiden kirjoittamisessa kehittyminen.

Kerronta, joka ilmensi Luukan (2004a: 20) esittämää sosiokulttuurista kirjoittamiskäsitystä, oli lähellä sosiaalista tai sosiopoliittista kirjoittamiskäsitystä (vrt. Ivanič 2004: 225). Sosiokulttuurista käsitystä ilmentävä kerronta näytti tässä aineistossa viittaavan aikuisten maailmassa toimimiseen kirjoittajien ilmaisesta tavoitteinaan esimerkiksi oman kirjan kirjoittamisen ja julkaisemisen, mahdollisen toimittajan ammatin, työhön liittyvän kirjoittamisen tai yleisönosastokirjoitusten laatimisen. Vaativista tavoitteista kertominen tulkitsin viittaavan Makkonen-Craigin (2011: 75) määrittelemään diskurssikompetenssiin, koska kertojien ilmaisemat tavoitteet suuntautuivat työelämään ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen pyrkivien tekstien kirjoittamiseen, joiden voi katsoa edellyttävän erilaisia tekstin tekemisen taitoja. Tavoitteiden asettaminen on merkityksellistä, koska tavoitteisiin yhdistyy ajatus kirjoittajana kehittymisestä ja epäsuora mutta olennainen viittaus siihen, että aikuisten maailmassa toimiminen edellyttää nykyiseen verrattuna erilaista kirjoittamista.

Tutkimustulokset näyttävät edustavan Boscolon (2008) esittämiä taitojen kehittämisen ulottuvuuksia. Jatkuvuutta (Boscolo 2008: 293–294) edustaa kerronta,

jossa osallistujat esittävät erilaisia omaan kirjoittamiseensa liittyviä vaiheita. Yläkoulun kirjoittamisesta kertominen viittaa jatkuvuuteen:

- - kirjoittamista tarvii aina vaikka olisi missä ammatissa tai maassa joten on hyvä opetella kirjoittamaan nuorena.

Tulevaisuudessa en varmaankaan tule kirjoittamaan enempää vapaa-ajallani, mutta koulutöiden takia kirjoitan saman verran tai varmaankin enemmän. Toisessa ammattitavoitteessani tulen kirjoittamaan kohtalaisen paljon mutta toisessa haave/tavoiteammattissa en tule niin paljoa kirjoittamaan, sillä siihen ei kuulu niinkään kirjoittaminen.

Kompleksisuus (Boscolo 2008: 294) näyttäytyy muun muassa lukemisen ja kirjoittamisen yhteyden havaitsemisena ja kirjoittamisen merkityksestä kertomisena:

Viidennellä luokalla innostuin lukemaan fantasia- ja scifikirjallisuutta todella paljon. Se laajensi sanavarastoani todella paljon. Erilaisia kirjoja lukemalla hoksasin, että kirjoja voi kirjoittaa monella eri tapaa.

Kirjoittamisen avulla pystyn purkamaan tunteitani esim. laulun sanoihin. Kirjoittaminen on tärkeä osa elämäni ja haluan pitää taidon yllä.

Myönteisistä kirjoittamiskokemuksistaan kertojat mainitsivat useimmiten Siirtolaisuusprojektiin kuuluvan yhdessä kirjoittamisen. Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana (Boscolo 2008: 294) näkyy Siirtolaisuusprojektin yhdessä kirjoittamisena, mikä osallistujien kerronnan mukaan on uudenlainen ja myönteinen kokemus. Muutoin osallistujat eivät kertoneet seitsemännen luokan kirjoittamisesta kovin paljon, mikä saattoi johtua siitä, että he pitivät itsestään selvänä, että heidän opettajanaan tunsin tilanteen. Joissakin tapauksissa kerronta antoi viitteitä siitä, että innostus kirjoittamista kohtaan on voinut lisääntyä yläkoulun alun aikana.

Kirjoittajan polkuni -kertomuksissa voi nähdä Hermanin (2009: 9) esittämiä prototyypin kertomuksen piirteitä. Kaikki kertomukset edustivat tilanteisuutta, kun kertojat tuottivat ne opettajan käyttöön. Niissä oli havaittavissa myös ajallinen jatkumo lukuun ottamatta kaikkein lyhimpiä kertomuksia. Ajallisen jatkumon esittäminen näytti viittaavan tehtävänannon noudattamiseen, jonka mukaan kertomuksissa olisi hyvä kiinnittää huomiota kirjoittamisen eri vaiheisiin. Kertomuksiin sisältyi maailmojen luominen, ja mukana oli epäjärjestyttä tai häiriöitä, jotka liittyivät etupäässä alakoulun kirjoittamisen haasteisiin.

Maailmojen luomisessa keskeisiä olivat kirjoittamisen oppimisen paikat ja kirjoittamista tukeneet henkilöt, jolloin kerronnassa ei ollut viittauksia epäjärjestykseen. Kerronnan perusteella näyttäisi siltä, että tytöt olisivat saaneet opettajiltaan runsaammin myönteistä palautetta kuin pojat, joiden kerronnassa ei ollut viittauksia opettajan antamaan myönteiseen palautteeseen tai tukeen. Kuvio 2 sisältää kirjoittamisen vaiheita kuvailevan Kirjoittajan polkuni -aineiston keskeiset tulokset.



Kuvio 2. Kirjoittajan polkuni -aineiston keskeiset tulokset.

6.2 Millaisena kirjoittaminen näyttäytyy ryhmäkerronnan mukaan?

Ryhmähaastatteluaikoina kirjoittamista pidettiin useimmiten Luukan (2004a) esittämänä itseilmaisuna, mikä viittaa käsitykseen kirjoittamisesta luovana toimintana (ks. Ivanič 2004). Näin ollen kirjoittaminen näyttäytyi tärkeänä itseilmaisun keinona. Osallistujat luonnehtivat kirjoittamista muun muassa sen perusteella, kirjoitetaanko koulussa vai kotona. *Pakollinen*-adjektiivin avulla ilmaistu koulukirjoittamisen arviointi sai selventävän lisäyksen *semmosta pakkopullaa*. Samaan tapaan koulukirjoittamista luonnehdittiin suomalaisten lukioikäisten haastat-

teluaineistossa, mikä toisaalta osoitti kirjoittamisen merkityksellisyyttä ja opiskelijoiden halua kehittyä kirjoittajana (ks. Kainulainen 2011: 442). Oman tutkimukseni mukaan kotona kirjoittaminen näyttäytyi vapaaehtoisena toimintana ja sai osakseen myönteisiä arviointeja.

Kirjoittamista luonnehtiessaan tytöt esittivät arvioitaan myönteiseen sävyyn käyttämällä adjektiiveja *kiva*, *mukava*, *helppo* ja *hauska*. Poikien käyttämiä adjektiiveja olivat *kiva*, *mukava*, *helppo* ja *sujuva*. Tytöt ilmaisivat kielteisen sävyistä suhtautumista muun muassa adjektiiveilla *työläs*, *ärsyttävä* ja *hirvee*. Pojat käyttivät tällaisissa yhteyksissä adjektiivia *hankala*. Tilanteisuutta edustaa ääri-ilmauksen avulla esitetty ideointia koskeva arviointi, jonka mukaan *joskus keksii kaikkea ja joskus ei tule mitään*. Myönteiset arvioinnit esitettiin *kiva*-adjektiivin avulla tai luonnehtimalla kirjoittamista sanoilla *ihan helppoa*. Vaikeana näyttäytyi erään kertojan mukaan oikeinkirjoitus, ja yksi kertoja puolestaan luonnehti kirjoittamista yli-päätään vaativaksi.

Vapaa-ajan kirjoittaminen ei saanut kerronnassa paljoakaan sijaa, mikä voi viitata siihen, että osallistujat eivät pitäneet sitä ja koulukirjoittamista toisiinsa liittyvinä. Luettelomaisiin mainintoihin saattoi osin johtaa ryhmähaastattelujen kysymyksenasettelu, jolla pyrin saamaan selkoa vapaa-ajan kirjoittamisen koko kirjosta. Kerronnan mukaan keskeistä oli viestien kirjoittaminen, mistä osallistujat mainitsivat esimerkiksi puhelinviestit tai internetin kautta etupäässä kavereille lähettämänsä viestit. Älypuhelinien pikaviestipalvelu ei saanut kuin yhden maininnan, mutta kyse voi olla siitä, että osallistujat eivät pitäneet palvelun nimeämistä tarpeellisena. Nettikirjoittamiseen liittyvä kerronta oli vähäistä, ja mainintoja saivat sosiaalinen media, twiitit, chatit ja yhteisöpalvelu Facebookin tekstit.

Sähköpostin kirjoittamisesta oli vain jokunen maininta, mutta sen sijaan koulutehtävien kirjoittaminen näytti kuuluvan olennaisesti osallistujien vapaa-aikaan. Tietotekstit ja esseen kirjoittaminen liittyivät vapaa-ajan koulukirjoittamiseen. Muistilaput ja sekalaiset tekstit mainittiin vain harvoin. Yksi vastaaja esitti toteamuksen runojen satunnaisesta kirjoittamisesta *joskus jottai runoja*, jolloin hän viittasi kirjoittamiseen itseilmaisuna. Aineiston mukaan näyttäisi siltä, että osallistujat eivät katsoneet koulun ulkopuolisesta kirjoittamisesta kertomista kovinkaan merkitykselliseksi. Tämä saattoi johtua kerrontatilanteesta, jossa pidettiin itsestään selvänä vapaa-ajan kirjoittamisen liittyvän lähinnä puhekieliseen tai symbolein ilmaistuun viestittelyyn.

Koulukirjoittamista koskevan kerronnan perusteella alakoulun kirjoittamisen määrä näyttäytyi useimmiten vähäisenä: *me ei kauheesti kirjoitettu sillai; aika vähän kirjoitettiin ala-asteella*. Yläkoulun kirjoittamisen määrä kerrottiin alakoulun

kirjoittamisen määrää suuremmaksi, mikä osoitti määrään kohdistuvaa vertailua. Yksi vastaajista ilmaisi alakoulussa kirjoitetun melko usein tarinoita, ja toisen vastaajan mukaan alakoulussa saatettiin kirjoittaa tarina melkein joka toinen viikko. Koulussa kirjoittamista saatettiin luonnehtia pakonomaiseksi *vähän pakotettua* tai *pakkopullaa*. Näissä vastauksissa toistui aiemmin esitetty luonnehdinta koulukirjoittamisen pakollisuudesta. Kahden ryhmän vastauksiin sisältyi epätietoisuutta *en osaa vastata* tai kertomatta jättämistä.

Alaluokkien aikana annetun kirjoittamista koskevan palautteen määrä näyttää vähäiseltä ja saatu palaute oppilaan kannalta epämääräiseltä:

ala-asteella mä en saanut kauheesti palautetta

meiän ope ei kauheesti antanu palautetta siitä kirjottamisesta eikä me luokassa keskusteltu mitenkään vaikka muiite oppilaitten kanssa siitä kirjottamisesta

ei mulle oikeestaa oo semmosta mitään kauheeta kritiikkiä mutta sitte tulle kauhee niinkun no numerot, heh

meiä opettaja on aina vaan laittanu jonku oikein-merkin ku on kirjottanu.

Myönteiseksi koetusta ja tilanteisesta alaluokkien aikaisesta palautteesta jotkut haastateltavat kertoivat näin:

opettajilta mä oon saanu sillee aika hyviä palautteita ja sitten jotku oppilaat on kehun ja sit välillä ollu vähä huonompaa tai semmost normaalia

mä oon saanu ihan normaalia kritiikkiä

mäki oon saanu iha hyvää kritiikkiä opettajalta ja kyllä nyt semmosta et pysynyt iha hyvänä aina

me- mulla on ainaki sillee on että on niinku aika tarkasti kerrottu ja aina arvioitu se teksti ja ylleensä ne on aina sanonu et se on tosi monipuolista.

Palautteen saaminen näyttäytyi muisteltuna käsialan kommentointina:

... että mulla on kaunis käsiala välillä

... että mul on ruma käsiala.

Käsialasta saatu palaute näyttäytyi tilanteisena tai kielteisenä, ja kyse oli tekstin ulkoasuun liittyvästä seikasta. Vertaispalautteen määrä näyttäytyi äärimmäisen vähäisenä. Kaksi osallistujaa ilmaisi kiellon avulla, että he eivät muista alakoulun aikaista palautetta.

Kirjoittamisen haasteet liittyivät yleensä kirjoitusprosessiin. Ryhmissä kerrottiin kirjoitusprosessiin kuuluvista vaikeuksista, joita olivat muun muassa tekstin aloitukseen, jaksotukseen ja pituuteen sekä päätäntään liittyvät vaikeudet. Tulos on samansuuntainen kuin Karjalaisen (2008: 304) tutkimustulos, jonka mukaan yläkoululaisten kirjoittamishaasteet liittyvät muun muassa tekstin aloitukseen, jaksotukseen ja päätäntään. Ryhmäkerronnan mukaan joku saattoi pitää vaikeana tekstin ideointia (*keksiminen*) ja joku toinen katsoi vaikeudekseen inspiraation loppumisen. Ideointi näytti liittyvän kirjoitusprosessiin ja inspiraatio lähinnä innoituksen tai vaikeasti tulkittavissa olevan motivaation loppumiseen. Perinteistä kirjoittamiskäsitystä edusti lähinnä kerronta, jossa osallistujat toivat esiin kieliasun tarkistamisen ja käsialakirjoituksen hankaluutta.

Kirjoittamisen aloituksen, tekstin rakentamisen ja oikeinkirjoituksen hankaluutta osallistujat ilmaisivat muun muassa seuraavasti:

vaikea keksiä ommaa aihetta

joskus on vaikee pysyä aiheessa ja sitte jotku niinku oikeinkirjotukset.

Ideointi, ajankäyttö ja tekstin järkevä lopetus näyttäytyivät vaikeina:

joskus on hankala keksiä se, mistä kirjottaa ...

mulla ylleensä loppuu aika kesken ...

no mulla se, että se loppuis järkevästi

se on aika vaikeeta ettei jaarittelel turhaa.

Monipuolisen tekstin kirjoittaminen saattoi aiheuttaa päänvaivaa:

nii ja sitte on pittää mieltä aika tarkkaa että siitä ei tuu liian tylsä siitä tekstistä että ei niinku koko ajan käytä samanlaisia sanoja ja kaikkee verbejä

niin niinku sen kokonaisuuden hahmottaminen että sais semmosen monipuolisen (tekstin).

Käsialakirjoituksen ja oikeinkirjoituksen hankaluus viittasi kirjoittamisen taitokäsitykseen ja perinteiseen kirjoittamiseen (vrt. Ivanič 2004: 227–229, Luukka 2004a: 19). Tekstin aloittamisen hankaluus liittyy Jonesin (2014: 52) esittämään tyhjän paperin ongelmaan ja kyvyttömyyteen aloittaa kirjoittamista, mikä kuuluu kirjoitusprosessiin ja on yhteistä kaikentasoisille kirjoittajille.

Kirjoittamisen helppous näyttäytyi kerronnassa niin ikään tilanteisena ja eri tavoin ilmaistuna:

*öö no sit ku pääsee vauhtiin ni sit se on niinku h-helppoa niinku jatkaa sitä öö
helppoa on tehdä tarina annetusta aiheesta*

*... sitte ku päässy vauhtiin niin sitten ne keskivaiheen kirjoittaminen on help-
poo.*

Kerronta osoitti helpoksi joko alkuun pääsemisen tai sen jälkeisen kirjoittamisen, aiheen keksimisen ja valmiista aiheesta kirjoittamisen. Tekstin keksiminen ja aiheen päättäminen edustivat kerrontaa, joka koski ideointia ja vapaasta aiheesta kirjoittamista. Tällöin kirjoittaminen näyttäytyi luovana toimintana, joka koettiin useimmiten myönteiseksi. Lisäksi ideointi näyttäytyi muutamien vastausten perusteella helppona, vaikka se liittyi vastakohtaisesti myös kirjoittamisen haasteista kertomiseen. Kirjoittaminen näyttäytyi niin ikään helppona, mikäli siihen oli riittävästi aikaa. Tällöin kirjoittaminen suhteutettiin muuhun ajankäyttöön. Yksi vastaajista ei tiennyt, mikä kirjoittamisessa on helppoa, ja yhdessä vastauksessa korostui kieltomuodon avulla kirjoittamisen vaikeus *ei se oo helppoa*. Yksi vastaaja piti puolestaan kaikkea kirjoittamisessa helppona, minkä tulkitsin ääri-ilmaukseksi.

Yksi kertoja viittasi työrauhaan arvioidessaan yhdessä kirjoittamista: *koulussa se on helppoa, jos on niinku hiljasta*. Kirjoittamisen helppous näyttäytyi tässä yhteydessä tilanteisena ja ehdollisena, kun haastateltava suhteutti sen työrauhaan. Vastaus osoitti oppituntitilanteiden huomioon ottamista, niin että kertoja koki tarvitsevansa hiljaisuutta kirjoittamiseen. Käsin kirjoittamisen helppouden tulkitsin tarkoittavan perinteistä kirjoitustapaa ja kirjoittamista motorisena toimintana. Yksi vastaaja piti tietokoneella kirjoittamista helppona, ja tulkitsin maininnan tarkoittavan tekniikan suomaa apua koko kirjoitusprosessille, vaikka vastaus voisi viitata pelkästään motoriseen toimintaan eli näppäintaitoihin. Huomionarvoista on, että kirjoittamiseen luovana toimintana liittyi sekä haasteista kertomista että kirjoittamisen helppoutta ilmentävää kerrontaa.

Kirjoittamisen tavoitteista kertominen sisälsi yleisiä tavoitteita, joita ei tarkemmin eritelty. Oikeinkirjoituksen sääntöihin tai tekstin virheettömyyteen viittaavan kerronnan tulkitsin ilmentävän kirjoittamisen taitokäsitystä. Yhden kertojan viittaus monenlaisten tekstien tekemiseen ilmensi lähinnä tekstitaitojen laajentamisen tavoitetta. Tavoitteita kehittyä kirjoittajana esitettiin seuraavasti:

kehittää omaa kirjottamista

enemmän kirjottaa, niin siinä kehittyä

semmosta että se ois sujuvampaa

mul ei oo kauhee isoja tavoitteita mut kuha silleen suunnilleen sais niinku oikein kirjoitettua asioita ja öö ettei tulis kau- semmosii virheitä sinne

että osais oikeinkirjotuksessa kaikki pilkut ja kaikki ois oikei ja silleen kuvailvasti ja ei tulis virheitä ja silleen

oppis tekemään monenlaisia tekstejä.

Useimmiten osallistujat kertoivat tavoitteista, jotka edustivat käsitystä kirjoittamisesta luovana toimintana, jolloin tavoitteeksi asetettiin muun muassa *värikäs teksti, mielenkiintoinen teksti, tarinankerronnan parantaminen, kiintoisa teksti, värikäs sanasto ja värikäs kieli*. Yksi kertoja kielsi tavoitteensa mutta tarkensi ilmaisuaan koulukirjoittamisen osalta: *no ei mulla oikeestaa oo mitään tavoitteita ja sillai että mitä siinä nyt koulussa kirjoittelee että tulee iha hyviä arvosanoja*. Viimeksi mainittu esimerkki viittaa siihen, että koulu vaikutti kertojan muodostamiin merkityksiin (vrt. Syrjälä & Numminen 1988: 8–9), koska hyvien arvosanojen saamista pidetään koulussa odotuksenmukaisena tavoitteena. Tavoite oppia kirjoittamaan kielopin sääntöjen mukaan näyttäisi edustavan samantyyppistä käsitystä, jonka Hillslocks (2008: 312) yhdistää opetuksessa esiintyneeseen vanhaan käsitykseen kielipista kirjoittamisen mahdollistajana.

Ryhmäkerronta ei sisältänyt vaativien tulevaisuuden tavoitteiden ilmaisemista samaan tapaan kuin kirjoittamisen vaiheita kuvaileva Kirjoittajan polkuni -aineisto. Tulkitsen tämän voivan johtua ainakin osittain haastattelutilanteista ja oman vertaisryhmän huomioon ottamisesta. Koko ryhmähaastatteluaineiston perusteella ei voi nähdä poikien ja tyttöjen kerronnan sisällön jyrkkää eriytymistä. Tulos on samansuuntainen kuin Kirjoittajan polkuni -aineiston pohjalta saamani tulos. Ainoastaan Kallen ryhmän kerronta erottui muusta ryhmäkerronnasta, niin että tyttöjen ja poikien kerronnan sisältö poikkesi toisistaan.

Ryhmäkerronnan vuorovaikutukselle oli ominaista, että osallistujat eivät käyttäneet kieltä toistensa vastausten kumoamiseen, kommentointiin tai lisäkysymysten esittämiseen. Kallen ryhmässä pojat näyttivät rakentavan kielto-aiheiden avulla omaa yhteistä kertomustaan, johon tytöt pyrkivät omilla ilmaisuillaan tekemään eroa. Pietilän (2010: 217) mukaan ryhmähaastattelun osallistujat voivat tuottaa yhteisesti käsityksen itsestään ryhmänä sen mukaan, ketä ryhmä edustaa suhteessa niihin, joihin tehdään eroa. Ryhmän kerronta oli niukkaa, mikä saattoi johtua aiheesta, haastattelutilanteen luomasta jännityksestä tai sellaisista vuorovaikutukseen liittyvistä seikoista, jotka jäivät tulkinnallisesti epäselviksi. Kuvioon 3 tiivistin koko ryhmähaastatteluaineiston keskeiset tulokset.



Kuvio 3. Ryhmähaastatteluaineiston keskeiset tulokset.

6.3 Mitä seitsemäsluokkalaiset kertovat Siirtolaisuusprojektin yhdessä kirjoittamisesta?

Tutkimustulosten perusteella vastaan seuraavaksi kolmanteen alakysymyksen, mitä seitsemäsluokkalaiset kertovat Siirtolaisuusprojektin yhdessä kirjoittamisesta. Kerronnan sijoittuessa koulun kontekstiin yhdessä kirjoittaminen voidaan nähdä sekä osana opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuvaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta että osana moniaineprojektin avulla toteutettavaa aihekokonaisuuk- sien opetusta. Tietojen hankinnassa oppilaat kertoivat hyötyneensä eri oppiaineista, joita he joko nimesivät tai jättivät nimeämättä. Keskeisin kirjoittamisprosessia hyö- dyttävä oppiaine oli historia, mikä on projektin luonteen vuoksi odotuksenmukaista. Historian ohella tärkeinä näyttäytyivät maantieto ja kotitalous, joiden lisäksi kerto- jat nimesivät matematiikan ja musiikin. Tietojen hankinnassa merkityksellisenä näyttäytyi opetuksen ohella oman perheen ja sukulaisten antama apu. Tietojen

hankkiminen osoittaa Kressin (2008: 218) painottamaa oppilaiden aktiivista toimijuutta ja yhteisöllisyyttä, kun he saavat työskentelyynsä opettajien antaman tuen lisäksi oman lähipiirinsä tukea.

Koko yksilöhaastatteluaineiston mukaan kertojat näyttivät saaneen tietoja oman suvun siirtolaisista useimmiten isoäideiltään ja äideiltään. Haastateltavat mainitsivat myös isoisän ja molempien isovanhempien auttaneen tietojen hankkimisessa. Erään kertojan mukaan vanhemmat kertoivat suvun siirtolaisesta. Täti ja eno olivat niin ikään auttaneet tietojen saamisessa. Tiedonhankinta näyttäytyi pääasiassa aktiivisena toimintana eli kysymisenä, kuuntelemisena, haastattelemisena ja isovanhempien luona käymisenä sekä sukulaisille soittamisena.

Projekti näytti innostaneen tarinoiden jakamiseen eli oppilaiden läheisiä tarinoiden kertomiseen ja oppilaita niiden kuuntelemiseen. Tulkitsen tietämyksen rakentuneen kerronnallisesti eli tavalla, jota Brunerin (1986) käsitystä mukaillen voi pitää ihmiselle luonteenomaisena. Kerronnallisuuden yhteys sosiokonstruktivistiseen tiedon rakentamiseen on niin ikään nähtävissä, koska tietojen hankkiminen tapahtui suurelta osin vuorovaikutteisissa ja yhteisöllisissä prosesseissa. Yksilöhaastatteluaineistoon sisältyi myös kerrontaa, jossa ei ollut mainintoja perheenjäsenten tai sukulaisten osallisuudesta tiedonhakuun.

Yhdessä kirjoittaminen näytti olevan oppilaille merkityksellistä. Myönteiset arvioinnit voivat osin johtua uudenlaisesta tehtävänannosta ja pääsääntöisesti hyvin toimivista ryhmistä, jotka pystyivät työskentelemään yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Pohdin, kuinka paljon myönteisiin arviointeihin vaikutti se, että opettajana haastattelin omia oppilaitani. On mahdollista, että oppilaat esittivät yksilöhaastatteluissa arvioita, joita he olettivat minun opettajana haluavan kuulla, sillä tutkijan roolini oli heille kuitenkin toissijainen. Toisaalta tulkitsen haastattelujen tapahtuneen myönteisessä ja avoimessa ilmapiirissä, joka olisi mahdollistanut kielteistenkin arviointien esittämisen.

Kukaan haastateltavista ei luonnehtinut yhdessä kirjoittamista kielteiseen sävyyn, ja ainoastaan yksi haastateltava jätti oman arvionsa kertomatta. Pääkkönen (2013: 169) toteaa nuorten tuottaneen hypoteettisia kertomuksia, kun he kuvailivat musisointiprojektin harjoitteluvaiheen ongelmia, jotka liittyivät omaan tai ryhmän toimintaan. Samankaltaiseen projektin alkuvaiheen ongelman esittämiseen viittasi omassa tutkimuksessani yhden oppilaan eli Lotan kerronta, joka osoitti hänen ennakoineen mielessään yhdessä kirjoittamiseen liittyviä hankaluuksia. Silti on todennäköistä, että osallistujat ovat mielessään ennakoineet uudenlaisen työtavan mukanaan tuomia haasteita, vaikka tällaiset pohdinnat ovat jääneet enimmäkseen

ilmaisematta. Ryhmässä toimimiseen saattoi liittyä kertojan kokemaa ristiriitaisuutta:

No ryhmässä jos ei oo, tottakai on kiva jos on kavereita mutta jos on semmosia että niitten kanssa alkaa juttelemaan tosi herkästi niin se on vähän negatiivisempaa mutta, kyllä on ihan kiva kuitenkin kirjottaa yhdessä mutta ois kivempi jos ois semmonen ryhmä jossa olis vähän vähemmän silleen hölinää ja tollasta.

Kerronta sisälsi muutamia ilmaisuja, joista voisi päätellä, että yhdessä kirjoittamisensa liittyi tekstin ideoinnin ja työskentelyn haasteita:

aluksi vaikea keksiä mitään

välillä pientä pelleilyä hyvän kaverin kanssa

vähä on ollu jotain pientä sähläämistä, mutta on se mun mielestä menny silleen loppujen lopuks ihan hyvin

Kirjoittamisen aloittamisen ja tekstin ideoinnin vaikeutta ilmentävä kerronta sisältää yhdessä kirjoittamisen luonnehdinnan, jonka voisi tulkita varsin yllätykselliseksi:

Seija: Mitä sä voisit kertoa tosta yhdessä kirjoittamisesta siirtolaisuusprojektissa?

Leevi: No siis, kun me yritettiin alottaa sitä niin se oli aika vaikeaa, koska, että mihin ne oikein meni. Me etittiin sitä tietoa eka, alussa me ei keksitty yhtään mitään. Ja, no sitte siit tuli iha hauskaa.

Palautteesta kertominen oli melko niukkaa, mutta palautteen saaminen tai antaminen sai siitä kerrottaessa myönteisiä arvioiteja. Toiset oppilaat toimivat tärkeinä innoittajina. Tekstiä parantavat ehdotukset ja kommentit olivat aineiston mukaan merkityksellisiä. Palautteen antamisesta tai vastaanottamisesta kerrottiin myönteiseen sävyyn, mikä näkyi esimerkiksi siinä, että haastateltavat luonnehtivat palautetta rakentavaksi. Teksteistä keskusteleminen ja toisten antama apu olivat tekstin parantamisen kannalta olennaisia. Koko aineistossa oli myös kerrontaa, jossa palautteesta ei ollut mainintoja. Lisäksi palautteeseen saatettiin viitata hyvin niukasti esimerkiksi virheiden korjaamisen yhteydessä. Yhden kertojan mukaan ryhmä ei ollut vielä näyttänyt tekstiään muille.

Projektityöskentelyn kehittämisideoita osallistujat eivät juurikaan esittäneet, mikä saattoi johtua siitä, että oppilaat eivät olleet tottuneet antamaan palautetta tai ilmaisemaan omia ideoitaan opettajalle. Koska yhdessä kirjoittaminen näyttäytyi

lähes poikkeuksetta uudenaikaisena ja myönteisenä kokemuksena, niin ilmeisesti senkään vuoksi kerrontaan ei sisällynyt varsinaisia ehdotuksia projektin muuttamiseksi. Näin ollen tulosta voinee pitää varsin odotuksenmukaisena. Oman tulkintani mukaan kyse ei ole siitä, että oppilaat eivät olisi uskaltaneet ilmaista kritiikkiä projektityötä tai yhdessä kirjoittamista kohtaan. Haastattelutilanteissa osallistujat näyttivät keskittyvän kysymyksiin ja vastaavan niihin rehellisesti, minkä tulkitseen viittaavan aitoon vuorovaikutukseen.

Kerronta yhdessä kirjoittamisesta yhdistyi oppimisesta kertomiseen. Palautteen antaminen liittyi vertaisarviointiin, ja oppilaiden keskinäinen yhteistyö toteutti muutosta yksilöllisestä kirjoittamisesta yhteisölliseen. Kirjoitusprosessi sisälsi tekstin suunnittelua ja ideointia, mikä vaati yhteistyö- ja neuvottelutaitoja. Tekstin rakentaminen, kielenhuollon seikkojen huomioonotto ja tekstin viimeistely olivat niin ikään oppimispäiväkirjoissa esillä. Tulkitseen tulosten osoittavan yhdessä kirjoittamisen vahvuudeksi nimenomaan koko kirjoitusprosessin monipuolisuuden, jossa eri lähteistä saatua tietoa hyödynnettiin tarkoituksenmukaisella tavalla. Kirjoittaminen ei näyttäytynyt pelkästään yksittäisen tekstin tuottamisena vaan monipuolisena työskentelynä.

Tietojen hankkiminen ja palautteen antaminen edellyttivät lukemista, joten lukeminen ja kirjoittaminen yhdistyivät luontevasti toisiinsa samaan tapaan, kuin Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo (2012: 35) esittävät. Yhdessä kirjoittaminen edellytti tiedonhankinnan, yhteistyön tekemisen ja neuvottelujen ohella yhteisesti jaettua vastuuta siitä, että tuotos saadaan valmiiksi. Yhteistyötaitojen kehittämiseen liittyi muun muassa ajatus omien vuorovaikutustaitojen tavoitteellisesta harjoittelemisesta, millä on merkitystä tulevaisuuden työelämän kannalta: *Että osataan kommunikoida oman työkaverin kanssa paremmin ja siinä pitää alkaa ymmärtämään siten toista mitä se sanoo ...*

Kerronnan mukaan yhdessä kirjoittaminen näyttää yksilöllistä tekstin tuottamista helpommalta ja monipuolisemmalta, minkä lisäksi se näyttäisi edistävän yhteisöllisyyttä:

Se on ehkä vähän helpompaa ku yksin koska, tulee ideoita kaikilta, niin se tulee paljo monipuolisemmaksi se, kirjottaminen

Mun mielestä tuo yhdessä kirjoittaminen on paljon parempaa kuin yksin kirjoittaminen kun ne muut antaa niitä mielipiteitä ja kertoo että miten sitä tekstiä vois parantaa aina. Mutta jos taas kirjottas yksin niin ei siinä melkeen kukaan oo auttamassa.

Oppimispäiväkirjojen sisältämä kerronta liittyi Siirtolaisuusprojektin aikaiseen kirjoitusprosessiin, johon kuului tietojen hankkimista, yhdessä kirjoittamista ja arviointia. Tulokset viittasivat erilaisiin kirjoittamiskokemuksiin. Oppimispäiväkirjojen analyysin perusteella näytti siltä, että useissa tiedon hankkimisen tavoissa korostuivat oppilaan aktiivinen toiminta ja vuorovaikutus oman lähipiirin kanssa. Tärkeää apua tietojen hankkimiseen oppilaat saivat opettajilta, joista erikseen mainittiin historian opettaja. Omaa sukua koskevan tiedon jakajina toimivat oppilaiden lähisukulaiset.

Oppimispäiväkirja-aineisto vastaa yksilöhaastattelujen sisältöä ja vahvistaa sen perusteella tekemiäni tulkintoja. Erilaiset tiedonhaun tavat viittasivat siihen, että oppimisympäristö laajeni luokan ulkopuolelle esimerkiksi tietokantojen ja muiden sähköisten materiaalien hyödyntämiseen. Toisaalta esimerkiksi sähköpostin käyttö mahdollisti kontaktit kaukaisten sukulaisten kanssa. Tiedon saaminen sähköpostitse edellytti oppilaan omaa aktiivisuutta samoin kuin esimerkiksi isovanhempien luona käyminen, heidän kanssaan keskusteleminen tai vaikkapa sukututkimuksen lukeminen.

Oppimispäiväkirjojen mukaan yhdessä kirjoittaminen näytti suuntaavan oppilaiden itsearviointia pikemminkin työskentelyn kuin tuotosten arviointiin. Tulos oli odotuksenmukainen, sillä työskentelystä ja tuotoksista oli jo kirjoitusprosessin aikana saatu vertaispalautetta ja opettajan antamaa palautetta. Lisäksi useimmat ryhmät olivat ehtineet käydä kanssani sekä työskentelyään että tuotoksiaan koskevan arviointikeskustelun ennen oppimispäiväkirjojen palauttamista, joten tuotosten arviointi ei ollut senkään vuoksi keskeistä oppimispäiväkirjoja kirjoitettaessa. Kuviin 4 yhdistin yksilöhaastatteluaineiston ja oppilaiden laatimien oppimispäiväkirjojen keskeiset tulokset.



Kuvio 4. Yksilöhaastattelu- ja oppimispäiväkirja-aineiston keskeiset tulokset.

6.4 Millaisia verbin prosessityyppejä sisältyy seitsemäsluokkalaisten kerrontaan kirjoittamisestaan?

Neljäntenä kysymyksenä tarkastelin, millaisia verbien prosessityyppejä sisältyy seitsemäsluokkalaisten kerrontaan kirjoittamisestaan. Oppilaiden käyttämät prosessityypit ovat valintoja merkityspotentialista, joten on kiinnostavaa havaita, että varhaisnuorten kerrontaa koskevat tulokset osoittivat samanlaisia kerronnan piirteitä, joita Hyvärinen (2010a: 103–106) esittää. Kertojat viittasivat kirjoittamiseensa useimmiten toimijuutta ilmaisevien materiaalien prosessien avulla. Yhdessä kirjoittaminen näytti yksilöllisen kirjoittamisen ohella toteuttavan aktiivista toimijuutta. Hyvärisen (2010a: 104) mukaan materiaaliset prosessit kuuluvat olennaisesti kokonaiseen kertomukseen.

Kirjoittamista luonnehtivia suhdeprosesseja oli omassa aineistossani varsin runsaasti. Suhdeprosessien avulla kertojat kuvailivat varhaista kirjoittamistaan ja luonnehtivat oman kirjoittamisensa tilanteista hankaluutta. Tulos osoittaa suhdeprosesseja käytetyn Hyvärisen (2010a: 105) osoittamalla tavalla alkuasetelman tai

tilanteen ongelmallisuuden kuvailemiseen. Suhdeprosessien avulla kertojat esittivät etupäässä myönteisiä arvioitaan yhdessä kirjoittamisesta tai omasta ryhmästään, mikä viittaa yhteistoiminnallisen työskentelyn tarjoamiin positiivisiin kokemuksiin. Kotona kirjoittaminen näyttäytyi omaehtoisena toimintana mutta koulukirjoittaminen pakonomaisena, mikä osoittaa suhdeprosesseja käytetyn myös koulukirjoittamisen ja vapaa-ajan kirjoittamisen vertailuun.

Alakoululaisten kirjoitelma-aineistoa koskeva Pajusen (2012: 27) havainto osoittaa siirtymän asiantilojen kuvaamisesta niiden evaluointiin olevan kehityksellinen. Tämä näkyy esimerkiksi niin, että onnistuneissa kirjoitelmissa arviointia on enemmän kuin huonommin onnistuneissa kirjoitelmissa. Oman aineistoni kerronnassa arviointeja esitettiin suhdeprosessien avulla varsin runsaasti. Seitsemäsluokkalaiset käyttivät suhdeprosessien yhteydessä adjektiiveja, joista *semmonen* oli suosituin, kun taas *sellanen*, *tämmönen* ja *tollanen* olivat harvinaisia. Puhekielistä muotoja *kauhee*, *hirvee*, *vaikee* käytettiin adjektiivien *kauhea*, *hirveä* ja *vaikea* variantteina.

Henkisten prosessien yhteydessä kertojat esittivät itsensä ajattelijoina, affektiivisina kokijoina ja tarkkailijoina. Kirjoittamismuistot sisälsivät affektiivisia piirteitä esimerkiksi silloin, kun kertoja ilmaisi tunteneensa pelkoa opettajan arvostelua tai omien virheiden tekemistä kohtaan. Hyvärisen (2010a:107) mukaan henkiset prosessit ovat etusijaisia raskailta tuntuvien kokemusten kertomuksissa. Koulukirjoittamisen kielteistä kokemusta kuvaa esimerkki, jossa kertoja henkisten prosessien yhteydessä esittää itsensä ensiksi ajattelijana ja sen jälkeen ilmaisee kielto-
muotoista henkistä prosessia käyttäen ajattelunsa tuloksen: *Nyt kun kirjoittajan polkuani tarkemmin ajattelee, niin en ole koskaan tykännyt kirjoittaa koulutarinoita.* Kyse lienee siitä, että kertoja katsoo tarpeelliseksi osoittaa opettajalle harkinneensa omaa näkemystään. Hän viittaa lisäksi epäsuorasti siihen, että muu kuin koulutarinoiden kirjoittaminen olisi hänelle mieluisampaa.

Tytön kielteistä kirjoittamisen kokemusta ilmentävä kerronta viittasi affektiiviseen kokemukseen ja ilmensi tässä yhteydessä heikkoa toimijuutta. Pojan kerronnassa kielteisiin kokemuksiin viittasivat materiaaliset prosessit, mutta niiden lisäksi myös kielteisävytteistä arviointia ilmaisevat suhdeprosessit. Pojan myönteistä kokemusta esittävä kerronta rakentui pääasiassa materiaalisten prosessien ja myönteisiksi tulkittavien suhdeprosessien varaan. Tytön myönteisiä kokemuksia esittävä kerronta sisälsi materiaalisten prosessien lisäksi myös henkisiä prosesseja, joiden yhteydessä kertoja esitti myönteiseksi tulkittavissa olevaa affektiivista kokemus-

taan. Pojan ja tytön neutraaliksi tulkitsemani suhtautuminen kirjoittamiseen rakentui materiaalisten prosessien ja suhdeprosessien varaan. Huomionarvoista on, että tällöin kerronta ei sisältänyt affektiivisen kokemuksen ilmaisua.

Henkisten prosessien yhteydessä itsensä ajattelijana esittäminen saattoi viitata tietämiseen, muistamiseen tai palautteen saamisen yhteydessä siihen, miten parantaa tekstiä. *Muistaa*-verbin avulla kertojat ilmaisivat kirjoittamismuistojaan. Pajusen (2012: 21) mukaan *muistaa* viittaa menneisyyteen ja *haluta* tulevaisuuteen. Osallistujat esittivät muun muassa haluavansa kuulla palautetta tai toteuttaa projektityöskentelyä tulevaisuudessakin. Olemassaolon prosesseilla kertojat viittasivat eri seikkoihin, esimerkiksi kirjoittamista hankaloittaneisiin ryhmän jäsenten poissaoloihin tai oman ryhmän myönteiseen arviointiin.

Ryhmäkerronnassa henkisiä prosesseja ja olemassaolon prosesseja esiintyi vähemmän kuin materiaalisia tai suhdeprosesseja. Henkisten prosessien yhteydessä kertojat esittivät itsensä etupäässä ajattelijoina. Affektiivisena kokijana, tahtojana tai tarkkailijana itsensä esittäminen oli jokseenkin harvinaista. Kielelliset prosessit olivat harvoin ja käyttäytymisen prosessit erittäin harvoin esiintyviä. Käyttäytymisen prosessit viittasivat tekstien katsomisen ohella tietojen hankkimiseen ja eri yhteyksissä toisten kuuntelemiseen.

Olemassaolon prosessien avulla kertojat ilmaisivat minulle uutena tietona pitämäänsä asioita. Kielelliset prosessit liittyivät kirjoittamismuistojen yhteydessä alakoulun opettajien myönteisiksi tai kielteisiksi koettuihin sanomisiin. Hyväristä (2010a: 105) mukailleen voisi todeta kertojan koostavan kirjoittamisensa omakuvaa opettajan sanomisten kautta. Kielelliset prosessit osoittivat projektityöskentelyn ja yhdessä kirjoittamisen vuorovaikutteisuutta. Niiden avulla kertojat viittasivat muun muassa tarinoiden jakamiseen, tietojen hankkimiseen, toisten tekstien lukemiseen ja palautteen antamiseen.

Kirjallisten tekstien kerronta oli pääosin *minä*-muotoista, ja *me*-pronominilla kertojat viittasivat tärkeään viiteryhmään eli oman luokan oppilaisiin. Tulokset osoittavat yhdenmukaisuutta persoonapronominien käytössä. Osallistujat käyttivät pääasiassa puhekielisiä *mä*-pronomineja *minä*-pronominin sijaan. Pronominin *mää* käyttö oli vähäistä. Yksikön toiseen persoonaan viitattiin pääasiassa pronominin *sä* avulla, eikä aineistoissa esiintynyt paikallisina piirteinä tunnettuja muotoja *nä* tai *nää*. Yksikön ja monikon kolmannen persoonan *hän*- ja *he*-pronominit korvattiin puolestaan pronomineilla *se* ja *ne*, mitä voi pitää Lappalaisen (2001: 77) luonnehdinnan mukaisesti yleisenä ja neutraalina puhekielen piirteinä.

Huomionarvoista on, että osallistujat tavoittelivat kirjallisissa teksteissään kirjakielistä ilmaisua, esimerkiksi niin, että *me*-pronominin yhteydessä käytettiin monikon ensimmäisen persoonan muotoa eikä puhekielen passiivia (*me kirjoitimme pro me kirjoitettiin*). Ainoastaan yksi kaksoispassiivi *ollaan kirjoitettu* esiintyi Kirjoittajan polkuni -teksteissä, ja oppimispäiväkirjoissa vastaavanlaisia muotoja oli kaksi. Kerronnassa suosittiin indikatiivin imperfektiä, joka viittaa ensi käden tietoon (vrt. Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 1590). Konditionaalia, jolla voidaan viitata suunniteltuun, ennustettuun tai kuviteltuun asiintilaan (Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 1592), ei juurikaan käytetty.

Affektiset ilmaukset osoittavat suhtautumista johonkin asiaan, ja esimerkiksi voimasanat tuovat puheeseen affektiivisen sävyn (Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 1725). Routarinne ja Uusi-Hallila (2008: 31) toteavat nuorten puheen affektiivisuuden todennäköisesti vahvistuvan, mikä näkyy esimerkiksi slangisanojen ja intensiteetti-ilmausten suosimisena. Koulun kontekstin huomioon ottamiseen näytti viittaavan se, että kerronnassa ei esiintynyt lainkaan vahvoja affektiivisiä piirteitä. Vahvaa affektiivisuutta ilmaisevaan puheeseen kuuluvat sadattelut tai päivittelyt (Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 1707). Kerronnassa ei ollut havaittavissa myöskään slangisanojen käyttöä. Taipumattomat naurua tai naurahdusta kuvaavat sanat *hihi*, *ehe*, *hehe* olivat erittäin harvinaisia, mikä saattaa kuvastaa nauhoitettujen haastattelutilanteiden ominaislaatua, niin että osallistujat eivät rinnastaneet niitä vapaamuotoisiin keskustelutilanteisiin tai luokissa tapahtuviin ryhmäkeskusteluihin.

7 Pohdinta

Tarkastelen tässä luvussa tutkimustuloksia ja arvioin tutkimusta. Lisäksi käsittelen tutkimukseni teoreettista, menetelmällistä ja käytännöllistä antia ja tulosten perusteella tekemiäni päätelmiä.

7.1 Tulosten tarkastelu

Seitsemäsluokkalaisten kertomukset kirjoittamisestaan edustavat arjen pieniä kertomuksia. Kerronnan mukaan lapsuuden ensimmäiset kirjoittamiskokemukset osoittautuvat merkityksellisiksi. Lapsen kirjoittamiseen vaikuttaa Rowen (2008: 413) mukaan tapa, jolla aikuiset ovat vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Samaa näkemystä edustaa Boscolo (2008: 295) viitatessaan tutkimuksiin, joiden mukaan äidin tuella on myönteinen vaikutus lapsen myöhempään kirjoittamisen oppimiseen. Oman nimen kirjoittamista voi pitää lapsen ensimmäisenä vakaana ja merkityksellisenä kirjoittamisen muotona (Rowe 2008: 405), mitä osoitti tämänkin tutkimuksen kerronta. Lisäksi oman nimen harjoittelu mahdollistaa kielen peruskäsitteiden oppimisen eli esimerkiksi kirjain-äänne-vastaavuuden ja sen, mikä sana on (Rowe 2008: 413).

Tutkimukseni tulokset näyttävät vahvistavan Pajusen (2012: 6) esittämää käsitystä siitä, että suomen tapaisessa kielessä kirjoittaminen alkaa yhdessä lukemisen kanssa. Äidin keskeisen roolin ohella isällä on yhtäläinen vaikutus lapsen lukemista koskeviin asenteisiin ja kiinnostukseen (Fletcher 2015: 8). Oma aineistoni ei sisällä lukemisen tai kirjoittamisen yhteydessä mainintoja isistä. Ainoastaan yksi kertoja viittasi vanhempien lukemiin iltasatuihin, ja yhden kertojan mukaan vanhempien esimerkki kannusti käsialakirjoituksen harjoitteluun. Kirjoittamistaidon oppiminen alkaa ennen kouluikää, jolloin lapset alkavat tutkailla kirjoittamisen tarkoituksia ja muotoja useimmiten osana leikkiään. (Rowe 2008: 413). Aineistoni kerrontaan ei sisälly viittauksia leikkimiseen, mikä voi johtua oppilaiden ikävaiheesta, jossa leikkien muistelemine ei liene olennaisinta.

Esikoulu näyttäytyy kirjoittamaan ja lukemaan oppimisen paikkana, jossa kerronnan mukaan korostetaan käsialakirjoitusta samaan tapaan kuin alakoulussakin. Uuden opetus suunnitelman voi katsoa vastaavan välineen hallintaa koskeviin haasteisiin, kun käsialakirjoituksen painottamisen sijaan tavoitellaan käsikirjoittamisen ja näppäintaitojen sujuvoitumista (Opetushallitus 2014: 163). Boscolo (2008: 296) toteaa, että esikoulun kirjoittamisen vapaamuotoisuuden rinnalla olisi tärkeää

välittää lapsille ajatus kirjoittamisesta päämääräsuuntautuneena toimintana. Tutkimukseni mukaan esikoulun aikaiseen kirjoittamiseen ei näytä liittyneen hankaluuksia, mutta kerronta ei myöskään esitä kirjoittamista vapaamuotoisena toimintana.

Kirjoittamisen kielteiset kokemukset liittyivät paljolti menneisyyteen eli alakoulun aikaan. Poikkeuksena on kuudennen luokan oman kirjan kirjoittaminen, joka näyttäytyy lähes yksinomaan myönteisenä kokemuksena. Alakoulun kirjoittamista sävyttää vähäisen tai riittämättömän palautteen määrä. Joidenkin kertojien mukaan alakoulun kirjoittamisen arviointi oli lähinnä kirjoittamisen puutteita osoittavaa. Vastakohtaisesti joku kertoja mainitsee saaneensa alakoulussa pelkästään positiivista palautetta. Rowe (2008: 413) huomauttaa alakoulun kirjoittamisen ohjeiden vaihtelevan opettajien kirjoittamiseen liittämien uskomusten ja opetussuunnitelman vaatimusten mukaisesti.

Kielteisävytteisen palautteen tai oppilaan kielteiseksi tulkitseman palautteen saaminen näyttäisi kerronnan mukaan vaikuttavan kielteisesti oppilaan myöhemmänkin kirjoittamiseen. Tulos näyttää osaltaan vahvistavan Hirvosen, Georgioun, Lerkkasen, Aunolan ja Nurmen (2010: 316) esittämää tarvetta tukea kaikkien oppilaiden käsitystä omasta osaamisestaan sekä motivaation lisäämiseksi että epäonnistumisten välttämiseksi. Tutkimukseni tulokset eivät niinkään viittaa alisuoriutumiseen vaan pikemminkin siihen, että oppilas muodostaa kielteisten kokemustensa perusteella kielteisen kuvan omasta osaamisestaan. Arvioinnin ja palautteen saaminen vaikuttaa selvästi oppilaiden kokemukseen omasta osaamisestaan (Luukka ym. 2008: 154).

Kirjoittajana kehittyminen on Klassenin (2002) mukaan nopeampaa niillä, joiden käsitys omista kyvyistään on myönteinen. Huomionarvoista on, että myönteisistä kirjoittamiskokemuksista kertoessaan tutkimukseni osallistujat eivät korosta omia kykyjään vaan esittävät ajatuksiaan kirjoitustaitojen kehittamisestä. Vuorovaikutus toisten kanssa näyttää edistävän myönteistä käsitystä kirjoittamisesta ja siinä kehittämisestä. Tämänkaltaiseen vuorovaikutukseen viittaavat useimmiten tytöt mainitessaan henkilöitä, joilla oli osuutensa kirjoittamiseen kannustamisessa. Tulosten perusteella voisi ajatella, että kaikki kirjoittajat hyötyisivät kirjoittamiseen liittyvästä rohkaisemisesta.

Palautteen ei edellytetä olevan kehuja, sillä kertojat viittaavat ymmärrettävään ja riittävään palautteeseen, johon he liittävät kirjoittajana kehittymisen ajatuksen. Huomionarvoista on, että kertojat näyttävät kantavan mukanaan alakoulun opettajien sanomisia (vrt. Hyvärinen 2010a: 105), mikä osoittaa niiden painoarvoa, olipa kyse sitten kielteiseksi tai myönteiseksi tulkitusta palautteesta. Tulosten perusteella voikin todeta, että mitä myönteisemmin oppilas kertoo omasta kirjoittamisestaan,

sitä myönteisemmin hän näyttää suhtautuvan tulevaisuuden kirjoittamiseen ja kirjoittajana kehittymiseensä.

Kirjoittamisen tavoitteista kertoessaan osallistujat hahmottelivat sitä, millaiseen kirjoittamiseen he tulevaisuudessa suuntautuvat. Peilasin erilaisia kirjoittamiskäsityksiä edustavaa kerrontaa toisiinsa kytkeytyviin kirjoittajan kompetensseihin (Makkonen-Craig 2011: 77), koska erilaisia kirjoittamiskäsityksiä ilmentävä kerronta näytti viittaavan erilaisiin kirjoittamisen osaamisen tavoitteisiin. Kompetenssiajattelu antoi tarkastelulleni väljän kehyksen, sillä katson Makkonen-Craigin (2011: 77) tavoin, että riittävät motoriset taidot ovat edellytys kirjoittelun kielellisen aineksen ja sisällön ymmärrettävyydelle ja että kieliopillinen kompetenssi palvelee diskurssikompetensseja, jotka ohjaavat kirjoittajan kielellisiä valintoja tilanteisessa jonkin tekstilajin kirjoittamisessa.

Kerronnan mukaan kirjoittaminen näyttäytyy sekä myönteisenä että kielteisenä. Kerronta osoittaa monet kirjoitusprosessiin kuuluvat vaiheet ongelmallisiksi. Meneisyyden kielteiset kokemukset liittyvät virheiden ja arvostelun pelkoon, käsiala-kirjoituksen ongelmiin sekä oikeinkirjoituksen hankaluuteen. Tällöin kerronta keskittyy häiriöihin, kun myönteiset kirjoittamiskokemukset näyttävät viittaavan Hyvärisen (2010a: 93) esittämään hallittuun tapahtumaketjuun ilman häiriöitä. Näin ollen kerronta osoittaa kirjoittamisen oppimisen ja kirjoittajana kehittymisen ongelmattomana. Neutraaleiksi tulkitsemani arvioinnit sisältyvät kertomuksiin, joissa kokemuksellisuus ei saa keskeistä sijaa.

Vapaa-ajan kirjoittamisesta kertominen on tässä aineistossa niukkaa, joten siitä ei voi tehdä kovinkaan pitkälle meneviä tulkintoja. Kotona kirjoittaminen näyttäytyy mieluisampana kuin koulussa kirjoittaminen. Vapaa-ajan kirjoittamisesta kertominen painottuu koulutehtävien ja satunnaiseen tarinoiden kirjoittamiseen. Henkilökohtaiseen kirjoittamiseen ei liity opettajalle suunnatussa kerronnassa erityistä painoarvoa. Huomion kiinnittämistä koulun ulkopuoliseen kirjoittamiseen voinee kuitenkin pitää koulukonteksteissa tärkeänä. Kauppinen (2010: 298) muistuttaakin, että ottaessaan huomioon oppilaiden omat tekstit koulu huomioi oppilaat kokonaisvaltaisesti.

Yhdessä kirjoittamiseen kuuluvat erilaiset neuvottelutilanteet, joissa pitää päästä yhteisymmärrykseen vaikkapa tarinan kulusta, sopivista sanavalinnoista tai työnjaosta. Neuvottelemiseen saattaa liittyä haasteita, joiden voittaminen merkitsee yhteisymmärrykseen pääsemistä. Yhdessä kirjoittamisen voi katsoa edellyttävän kuuntelemisen taitojen ohella neuvottelu- ja yhteistyötaitoja, joiden harjoitteluun se samalla antaa tilaisuuden. Stevens (2003: 156) esittää oppilaiden keskinäisen yhteistoiminnan olevan hyödyllistä.

Tutkimuksen keskeisenä tuloksena voi pitää oppilaiden yhdessä kirjoittamiseen liittämiä myönteisiä seikkoja ja heidän kokemuksiaan projektityöskentelyn hyödystä omalle kirjoittamiselleen. Yhdessä kirjoittamiseen liittyy olennaisesti se, että työskentelyn suunnittelua, työnjakoa ja ideointia toteutetaan yhteisvastuullisesti. Kirjoittamisprosessiin kuuluu lisäksi neuvottelua, jotta ryhmä kykenee toimimaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Yhdessä kirjoittamisen sosiaalinen ulottuvuus (Boscolo 2008: 80) näkyy tämän tutkimuksen kerronnan mukaan muun muassa kirjoittamisesta innostumisena. Sosiaalisuuteen yhdistyy dialogisuus, joka näkyy oppilaiden keskinäisenä, heidän ja opettajien välisenä sekä oppilaiden ja heidän lähipiirinsä vuorovaikutuksena.

Tekstien lukeminen eri yhteyksissä näyttää toteuttavan ajatusta lukijajyleisön tärkeydestä. Andrews ja Smith (2011: 18) näkevät lukijajyleisön lisäävän kirjoittamismotivaatiota, dialogisuutta ja halua kirjoittaa hyvin. Tuomelan (2012: 143) mukaan koulusiirtymän aikainen uusi vertaisryhmä näyttää laajentavan nuorten sosiaalista kenttää ja auttavan sosiaalisten taitojen omaksumisessa eli esimerkiksi ryhmässä toimimisessa, kompromissien tekemisessä ja oman paikan löytämisessä. Tutkimukseni tulokset osoittavat yhdessä kirjoittamisen edustavan tavoitteellista sosiaalisten taitojen kehittämistä.

Projektityöskentelyyn näyttää kerronnan mukaan yhdistyneen varsinkin monipuolisesti tiedonhankinnan ja muiden oppiaineiden sisältöjen oppimista. Oppiainerajat ylittävä projekti näyttää edistävän oppilaiden ja heidän lähipiiriinsä kuuluvien henkilöiden vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa. Oppiainerajat ylittävä projekti toteuttaa tavoitetta motivaation lisäämisestä (Hankala ym. 2015: 80). Tutkimukseni tulokset eivät suoraan osoita kirjoittamisen motivaation lisääntymistä, mutta oppilaiden kerronta viittaa siihen, että he kokevat oppiainerajojen ylittämisen hyödyttävän kirjoitusprosessiaan.

Yhdessä kirjoittaminen näyttäytyy lähes poikkeuksetta myönteisenä ja opettavaisena kokemuksena. Tämän vuoksi pohdin, jätettiinkö mahdolliset kielteiset arvioinnit ilmaisematta sen vuoksi, että kerronta suunnattiin minulle opettajana. Mikäli näin oli, niin opettajan ja oppilaan asemaeron voisi ajatella vaikuttavan ratkaisevasti osallistujien kerronnan sisältöön. Joka tapauksessa kriittiset arvioinnit olisivat olleet myönteisten arviointien tavoin arvokkaita projektityöskentelyn jatko-suunnitelmia varten. Siirtolaisuusprojektissa oppiaineiden yhdistäminen ja yhdessä kirjoittaminen näyttää toteuttavan sellaista oppimisprosessia, johon Yrjänäinen ja Ropo (2013: 44) liittävät yksilöllisiä ja yhteisöllisiä merkityksiä.

Tutkimustulosten mukaan yhdessä kirjoittamiseen liittyy ideoinnin helppoutta ja yhteiseen päämäärään sitoutumista. Työnjako saattaa aiheuttaa pulmia, joihin tulee yhdessä hakea ratkaisuja. Oppimiseen kuuluu tavoitteeseen sitoutumista, yhteistä ongelmanratkaisua, vuorovaikutusta ja neuvottelua eli piirteitä, joita Yrjänäinen ja Ropo (2013: 43) pitävät ominaisina narratiiviselle oppimiselle. Oppilaat toivovat Siirtolaisuusprojektin kaltaista työskentelyä jatkossakin, mutta odottamiani projektin kehittämisehdotuksia he eivät esitä.

Aiempien koulukirjoittamisen kokemusten perusteella jotkut oppilaat näyttävät pitävän itseään huonoina kirjoittajina. Arkikokemuksen perusteella tulosta voisi pitää odotuksenmukaisena, kun ajattelee, miten jotkin opettajan tai jonkun muun aikuisen kielteiset kommentit saattavat kaikua korvissa vielä aikuisiässäkin. Pidän tulosta kuitenkin varsin yllättävänä sen vuoksi, että tutkimukseen osallistujilla ei ollut mitään erityisiä vaikeuksia kirjoittamisessaan. Opettajana katson tärkeäksi välittää oppilailteni Bermanin (2004: 10) näkemyksen siitä, että kielenkäytön taidot kehittyvät pitkäjännitteisesti.

Tavoitteista kertomisen niukkuus tai tavoitteiden puuttuminen viitannee siihen, että varhaisnuoret eivät välttämättä osaa asettaa omalle kirjoittamiselleen tavoitteita. Voi olla, että osa oppilaista ei ole tullut ajatelleeksikaan tavoitteenasettelua, sillä ilmeisesti seitsemäsluokkalaisten maailmassa tällaiset seikat eivät ole kovinkaan tärkeitä tai pohtimisen arvoisia. Kirjoittajan polkuni -teksteissä on havaittavissa vaativienkin tavoitteiden ilmaisemista, kun taas ryhmähaastatteluaineiston kerronnasta ne puuttuvat lähes kokonaan. Tämän voisi tulkita ainakin osaksi johtuvan haastattelutilanteista, joissa omalle vertaisryhmälle ei ehkä haluta paljastaa tulleisuutta koskevia tavoitteita. Sen sijaan suoraan opettajalle suunnatussa kerronnassa vaativienkin tavoitteiden ilmaiseminen on helpompaa, koska tavoitteiden asettelua pidetään koulukontekstissa toivottavana.

Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen mahdollistaa itsearviointin harjoittamisen ja oman oppimisen reflektointin. Oppimispäiväkirja olisi voinut toimia palautteen antamisessa opettajalle, mutta tämän tutkimuksen osallistujat eivät hyödyntäneet tätä mahdollisuutta. Oppimispäiväkirja-aineisto olisi saattanut paljastaa tutkimuksen kriittisiä kohtia, joissa minun olisi ollut tarpeen tarkistaa tekemiäni tulkintoja. Näin ei kuitenkaan käynyt, sillä yksilöhaastattelujen sisältö näyttää vastaavan sitä, mitä osallistujat kirjoittavat oppimispäiväkirjoissaan.

Tutkimus vahvistaa omaa käsitystäni kirjoittamistaitojen tärkeydestä ja siitä, että yhdessä kirjoittamisen voi katsoa monin tavoin käyttökelpoiseksi työtavaksi. Yhdessä kirjoittaminen edustaa yhteisöllistä kirjoittamista, johon liittyy yhteistyö- ja neuvottelutaitojen sekä kuuntelemisen taitojen harjaannuttamista. Tärkeää onkin,

että koulu voi tarjota mahdollisuuksia tulevaisuuden kannalta välttämättömien yhteistyötaitojen kehittämiseen (vrt. Hytönen ym. 2011: 57). Merkityksellisenä voi pitää sitä, että oppilaat kokevat rakentavan palautteen saamisen hyödylliseksi. Miten paljon palaute hyödyttää kirjoittamista, jää tämän tutkimuksen perusteella todentamatta.

Yhdessä kirjoittamiseen näyttäisi sisältyvän Svinhufvudin (2009: 53–62) esittämiä kokonaisvaltaisen kirjoittamisen piirteitä. Tutkimustulokset viittaavat siihen, että Siirtolaisen tarinat edustavat Vahalan (2008: 307–308) painottamia seitsemännen luokan kirjoittamiseen kuuluvia, oppilaille mieluisia ja läheisiä kertomuksia. Kiinnostavuuteen vaikuttaa todennäköisesti se, että oman suvun piiristä saattaa löytyä siirtolaisia, joista ei aiemmin ole juurikaan tiedetty. Oppilaiden kerronta on sidoksissa kerronnan tuottamisen tilanteeseen eli siihen, että aineisto tulee opettajan tehtävänannon mukaisesti hänen tutkimuskäyttöön. Pietilän (2017: 114) mukaan yksilöhaastattelussa tutkija ohjaa yleensä keskustelun kulkua. Laitimieni haastattelukysymysten tavoitteena on saada vastauksia tutkimustehtävän kannalta relevantiksi tulkitsemiini ongelmiin, joten kysymykset ohjaavat keskustelua ja sen kulkua.

Ryhmäkerronta rakentuu koulussa varsin tavanomaiseen kysymysten ja vastausten vuorotteluun, niin että useimmiten haastattelija kysyy teemarungon mukaisen kysymyksen, johon osallistujat vastaavat vuorollaan. Vapaamuotoisissa tilanteissa oppilaat olisivat mitä ilmeisimmin kertoneet kirjoittamisestaan toisilleen eri tavalla kuin koulupäivään ajoittuneissa tilanteissa (vrt. Kaasila 2008: 44). Ryhmähaastattelun toteuttaminen tavallisen koulupäivän aikana saattaa vaikuttaa siihen, että useimmiten osallistujat pyrkivät huolellisesti vastaamaan kysymyksiin.

Se, että ryhmähaastattelut sisältävät vähemmän kerrontaa kuin yksilöhaastattelut, voi johtua aiheista ja haastattelukysymysten muotoilusta. Yksilöhaastattelun kysymykset ovat teemoiltaan väljiä ja keskittyvät uudenslaisiin kokemuksiin projektityön yhdessä kirjoittamisesta. Oppilaiden kerrontaa kohtaan osoittamani kiinnostus saattoi lisätä jonkin verran kerronnan määrää. Ryhmien toiminta näytti suuntautuvan siihen, että jokaiseen kysymykseen tulisi vastatuksi, mikä koulukontekstissa kuuluu odotuksenmukaiseen tehtävien suorittamiseen. Kameran läsnäolon vaikutus ryhmähaastattelujen kulkuun on vaikeasti arvioitavissa, mutta yksilöhaastattelujen äänittäminen ei näyttänyt häiritsevän haastateltavia.

Oppimispäiväkirjojen raportinomaisuus ja joidenkin päiväkirjojen niukkuus saattavat johtua siitä, että seitsemäsluokkalaisilla ei ollut aiempaa kokemusta oppimispäiväkirjojen kirjoittamisesta. Oppilaiden myönteiset kokemukset Siirtolaisuusprojektin yhdessä kirjoittamisesta osoittavat kerronnallisen lähestymistavan

mahdollisuuksia, joita voisi hyödyntää narratiivisen opetuksen kehittämisessä. Siirtolaisuus historiallisena ilmiönä näyttäytyy mielenkiintoisena aiheena, sillä oppilaat haluavat tietää oman sukunsa mahdollisista siirtolaisista ja heidän oloistaan.

Tilanteisten kertomusten tuottamiseen voi katsoa liittyvän Gubriummin ja Holsteinin (2008: 253) esittämän ajatuksen mukaisesti kulloisenkin kerronnallisen ympäristön hyväksymät vakiintuneet tavat kertoa kokemuksesta. Tutkijana olen tehtävänantojen, aihepiirin, osallistujien ja paikan valinnan kautta ikään kuin rajaamassa kerronnallisen ympäristön osaksi oppimista koskevaa koulun arkea. Paikantuminen näkyy muun muassa siinä, että en karsinut puheen murrepiirteitä, koska katson niiden kuuluvan tässä kerronnallisessa ympäristössä tuotettuun aitoon kerrontaan. Lisäksi ymmärrän kerronnallisen ympäristön paikantuvan tutkimuksessani kouluyhteisöömme eli oululaiseen yläkouluun ja sen edustamaan koulukulttuuriin. Musiikkiluokilla on tässä kulttuurissa tärkeä roolinsa muun muassa sen vuoksi, että musiikilla on monin tavoin myönteinen merkitys nuorille (ks. Pääkkönen 2013: 19–21, 30–31).

Prosessityyppien tarkasteleminen tuo esiin erilaisia kerronnan tapoja, mikä viittaa moniäänisyyteen. Kirjoittamisen erilaisia arviointeja esitetään suhdeprosessien avulla. Toimijuus korostuu materiaalisten prosessien kautta niissä kertomuksissa, joissa kirjoittaminen näyttäytyy myönteisenä. Osallistujat saattavat ilmaista kielteisiä kirjoittamiskokemuksiaan henkisten prosessien avulla, joiden yhteydessä he esittävät itsensä affektiivisina kokijoina. Nykyisyyttä koskeva kerronta ilmentää monin paikoin haasteiden voittamista, niin että sen mukaan kirjoittaminen sujuu nykyään ilman suurempia ongelmia. Tulkintani on samansuuntainen kuin Pääkkösen (2013: 162) esittämä kokemuksellisuutta koskeva tulkinta, jonka mukaan haastateltavat saattavat korostaa epämukavien tapahtumien kuuluvan menneeseen ja kaiken olevan kerronnan hetkellä hyvin.

Sekä Kirjoittajan polkuni -tekstit että oppimispäiväkirjat edustavat lähinnä kirjakielistä ilmaisua, sillä niissä ei esiinny nuorten puhekielelle ominaisia piirteitä. Tulos on jokseenkin odotuksenmukainen, kun otetaan huomioon äidinkielen opetukseen liittyvä tehtävänanto, jossa kirjoitettujen tekstien yhteydessä tavoitellaan kielenhuollon seikkojen huomioon ottamista ja lähinnä kirjakielistä ilmaisua. Ryhmä- ja yksilöhaastattelujen kerronta on kokonaisuudessaan puhekielenomaista, ja siinä on havaittavissa nuorten puhekielelle tyypillisiä piirteitä (Routarinne & Uusi-Hallila 2008: 29–32). Kerronta ei kuitenkaan viittaa mihinkään yhtenäisen kielimuodon käyttämiseen, joten tulos näyttää omalta osaltaan tukevan Routarinneen ja Uusi-Hallilan (2008: 42–43) päätelmää nuorten puhekielen monimuotoi-

sesta variaatiosta. Vaikka tutkimuksen osallistajat tuottavat yksilöinä omaa tilanteista kerrontaansa, niin ymmärrän sen tässä kerronnallisessa ympäristössä edustavan moniäänisyyttä ja olevan sidoksissa yhteisten merkitysten muodostamiseen.

Siirtolaisuusprojekti kehystää aineistoni kerrontaa, ja samalla se edustaa koulun kulttuuria, jossa oppiainerajat ylittävä projektityöskentely on vakiintunutta toimintaa. Kun oppilaita kuullaan eri hankkeiden yhteydessä, ajattelen sen voivan edistää Louhelan (2012) esittämää kuulluksi tulemisen pedagogiikkaa. Oppilaiden osallisuuden voisi ajatella osaltaan muovaavan koulun kerronnallista ympäristöä oppimisyönteiseen ja vuorovaikutteiseen suuntaan kuitenkin niin, että oppilaiden osallisuuden vahvistaminen edellyttää jatkuvaa työtä myös tulevaisuudessa.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen piirissä keskitytään usein luotettavuuden tai uskottavuuden tarkasteluun perinteisen validiteetin arvioimisen sijaan, ja tämä pätee esimerkiksi juuri kerronnallisen tutkimuksen arviointiin (Butler-Kisber 2010: 14, Riessman 2008: 184–186). Heikkinen, Huttunen, Syrjälä ja Pesonen (2012: 8) esittävät, että kerronnallista tutkimusta voi arvioida viiden periaatteen mukaisesti, joita ovat historiallinen jatkuvuus, refleksiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja evokatiivisuus. Käytän näitä käsitteitä arvioidessani tutkimukseni uskottavuutta, sillä katson niiden soveltuvan tutkimukseen, jossa kerronnallisten lähtökohtien lisäksi tavoitellaan oman toiminnan kehittämistä. Samalla suon lukijalle täyden oikeuden arvioida raporttia omista lähtökohdistaan. Ensiksi totean historiallisen jatkuvuuden (Heikkinen ym. 2012: 8) jäävän muiden arvioitavaksi. Jatkuvuuteen kuuluviksi voidaan katsoa loogisuus ja yhtenäisyys. Loogisuuden tavoittelu näkyy pyrkimyksenäni systemaattisesti kuvailla eri aineistojen analyysia ja niiden pohjalta saatuja tuloksia. Yhtenäisyyttä tavoittelin laatimalla raportin huolellisesti. Toisaalta erilaisten aineistojen ja analyysitapojen käyttö voi jossakin määrin heikentää tutkimuksen ja raportin yhtenäisyyttä. Katson ne tarkoituksenmukaisiksi varhaisnuorten kerronnan esiin saamiseksi ja heidän erilaisten vahuuksiensa huomioon ottamiseksi. Esimerkiksi Kirjoittajan polkuni -aineisto osoitti, että oppilaat kirjoittivat eri tavoin oman kirjoittamisensa vaiheista.

Ryhmähaastatteluisissa osallistajat esittivät erilaisia kirjoittamisensa haasteita. Yksittäisen osallistujan paine esittää haastattelijana toimivalle oppilaille ikään kuin oikeita vastauksia on ryhmissä pienempi, joten katson ryhmähaastattelujen merkityksen olevan nimenomaan siinä, että ne tuottavat moniäänisyyttä vuorovaikutuk-

seen (vrt. Pietilä 2010: 227). Yksilöhaastatteluissa osallistujat saivat mahdollisuuden kertoa opettajalleen suoraan omista näkemyksistään ja kokemuksistaan, jotka koskivat projektiin liittyvää yhdessä kirjoittamista. Yhdessä kirjoittaminen edusti useimmille oppilaille uudenlaista työtapaa, mikä saattoi innostaa kertojia jakamaan siitä saamiaan myönteisiä kokemuksia oman opettajan kanssa.

Refleksiivisyyden (Heikkinen ym. 2012: 8–9) vaatimukseen kuuluu muun muassa se, että tutkijana osoitan omat kerronnallisen tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat, joita avasin luvussa 2.3. Refleksiivisyyteen viittaa tavoitteeni tutkimuksen läpinäkyvyydestä. Kerronnallisen lähestymistavan avulla saatu, tilanteinen ja koulun kontekstiin sidoksissa oleva tieto ei ole sellaisenaan yleistettävissä, mikä on syytä ottaa huomioon. Toisaalta en katso tämän heikentävän tutkimuksen merkitystä, sillä oppilaiden monipuolinen kerronta avasi kirjoittamiseen ja sen opetukseen aiemmin vähälle huomiolle jääneitä näkökulmia. Aineiston kerronta paikantuu viralliseen kouluun, millä on vaikutusta kerronnan sisältöön ja tapaan. Virallisen koulun opetusta ja tavoitteita edustaa esimerkiksi kerronta, jossa korostuu kirjoittamisen merkityksellisyys.

Kerronnallisen tutkimuksen taustaa esitellessäni selostin omia lähtökohdiani ja pyrin edistämään läpinäkyvyyttä tutkimusprosessin, osallistujien ja aineiston huolellisella kuvailemisella. Tutkimuksen käytännön toteutus aikatauluineen sujui ongelmitta. Kukaan ei liioin keskeyttänyt osallistumistaan. Tulkitsen tutkimussuhteen olleen avoin ja luottamuksellinen. Osallistujista annoin tarpeellisiksi katsomani tiedot yksityisyyttä ja anonymitteettia kunnioittaen. Aineiston pieneltä näyttävä määrä sai minut aluksi pohtimaan sen riittävyttä, mutta aineistoon perehtyessäni havaitsin sen monipuolisuuden ja kattavuuden. Toisaalta laajempi aineisto olisi paisuttanut kohtuuttomasti sekä raportin sivumäärää että työmäärää.

Eri tavoin tuotettua aineistoa voi pitää tämän tutkimuksen vahvuutena, ja ajattelun moniulotteisen tarkastelun avulla saaneeni siitä erilaisia seikkoja esiin. Läpinäkyvyyttä edistävät alkuperäiset aineistokatkemat, joita raportin rajallisuuden vuoksi ei kuitenkaan voinut esittää enempää. Näin ollen mielenkiintoista aineistoa jäi pois raportista. Kerronnallisen tutkimuksen subjektiivisuus ilmenee tulkinnoissani, joita olen tehnyt kerronnan analyysin perusteella. Opettajan näkökulma näkyy väistämättä tulkinnoissani ja edustamissani näkemyksissä kirjoittamisen opettamisen monipuolistamisesta.

Pidän tärkeänä, että kirjoittamisen tutkimuksen tähänastisesta valtavirrasta poiketen olen nostanut oppilaiden mahdollisimman autenttiset äänet kuuluviin. Dialektisuudella viitataan ajatukseen sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta väitteiden eli teesien ja vastaväitteiden eli antiteesien varaan, niin että lopputuloksena on

molempia näkökulmia sisältävä synteesi. Kertomuksen yhteydessä dialektisuusperiaate viittaa moniäänisyyteen, joka ilmenee muun muassa autenttisten puheenvuorojen esittämisenä. (Heikkinen & Syrjälä 2006: 155.) Moniäänisyyden esittäminen toteutuu työssäni esimerkiksi siten, että olen sisällyttänyt raporttiin myös oppilaiden niukkaa kerrontaa ja kertomatta jättämistä. Toisin toimien olisin voinut valikoida raporttiin vain tiheää kerrontaa kuvailevia esimerkkejä, joita aineistossa oli riittämiin. Ratkaisu ei olisi ollut eettisesti kestävä, ja kerronnan monipuolinen kirjo olisi jäänyt pimentoon.

Tässä työssä ymmärrän dialektisuuden (Heikkinen ym. 2012: 9) periaatteen toteutuvan moniäänisyytenä, jolla viitataan osallistujien aidon kerronnan esittämiseen ja vuoropuheluun, jota olen käynyt heidän kanssaan. Sitä voi edustaa tutkimuskirjallisuuden kanssa käymäni keskustelu ja monien eri tulkintamahdollisuuksien olemassaolon myöntäminen. Oma ymmärrykseni laajeni tutkimusprosessin edetessä, niin että ajattelen omassa äänessäni kuuluvan nyt kaikuja sekä osallistujien että toisten tutkijoiden erilaisista äänistä. Pidän tätä seikkaa tärkeänä oppilaslähtöisen ajattelutavan edistämiseksi ja kirjoittamisen opetuksen käytänteiden kehittämisessä.

Edellä mainittuun arviointikriteeriin liittyy autenttisuuden tavoittelu. Sen lisäksi että aineistoesimerkkeihin sisältyy mahdollisimman paljon osallistujien kerronnan suoria lainauksia, olen jättänyt näkyviin omat puhekieliset haastattelukysymykseni silloinkin, kun en ole itse pitänyt niitä kerronnallisesti tai kielellisesti onnistuneina. Toisaalta autenttisuuden voi nähdä liittyvän seuraavaan periaatteeseen eli toimivuuteen (Heikkinen ym. 2012: 9–10), jonka yksi ulottuvuus on luvussa 1.2 tarkastelemani tutkimuksen eettisyys. Eettisistä syistä olen joutunut joissakin kohdissa tinkimään autenttisuudesta, koska osallistujien anonymiteetin turvaaminen on ollut keskeinen pyrkimykseni. Toimivuuden voisi nähdä myös moniaineprojektin ja siihen liittyvän yhdessä kirjoittamisen käytännön toteutuksen toimivuutena ja siinä, että nämä jäivät hankkeen jälkeenkkin osaksi opetusta.

Yksilöhaastattelujen analysoinnin ongelmana on nähty haastateltavien taipumus antaa vastauksia, joita he olettavat haastattelijan odottavan heiltä (Pietilä 2010: 225). Ennakoidessani ongelman olemassaoloa pyrin välittämään osallistujille ajatuksen kaikenlaisten vastausten yhtäläisestä arvosta. En voi arvottaa kerrontaa hyväksi tai huonoksi enkä tietää esimerkiksi sitä, miksi jonkun osallistujan kerronta jäi niukaksi. Voisi ajatella oppilaiden varoneen palautteen antamista omalle opettajalleen, vaikka tutkijana olisin ollut siitä erityisen kiinnostunut ja vaikka kysyin

myös projektin kielteisiä puolia ja yhdessä kirjoittamiseen liittyneitä haasteita. Tulokintani mukaan osallistujien ilmaisurohkeuden tai luottamuksen puutteesta ei näytännyt olevan kyse.

Olen kiinnittänyt huomiota siihen, että tutkimusta toteuttavan opettajan rooli haastatteluissa ei ole neutraali. Johtoajatukseenani on ollut pyrkimys oppilaita ja heidän vastauksiaan arvostavan tutkimuksen tekemiseen. Tutkimushaastatteluissa ei voitane koskaan päästä täydelliseen autenttisuuteen, sillä ne ovat aina järjestettyjä tilanteita, jotka ovat sidoksissa tiettyyn aikaan ja paikkaan sekä tutkijan osoittamaan tehtävänantoon sekä hänen laatimiinsa haastattelukysymyksiin.

Keskustelin haastattelujen toteuttamisen jälkeen osallistujien kanssa ja sanoin, että eettisistä syistä olisi mahdotonta ajatella tutkimustilannetta, jossa olisin salaa äänittänyt heidän puhuntaansa tai kuvannut heidän keskinäistä vuorovaikutustaan. Osallistujat hymyilivät, kun ilmaisin, että vapaamuotoisissa tilanteissa esimerkiksi puheen affektiivisia piirteitä voisi oletettavasti esiintyä varsin runsaastikin. Suuri kysymys on, teenkö raportissani oikeutta teksteille ja niiden kertojille (vrt. Freeman 2014: 159). Tässä yhteydessä voin todeta, että pyrkimykseni on ollut vilpiton. Taavoittelin erilaisten aineistojen avulla monipuolisen kerronnan esiin saamista, missä katson onnistuneeni, koska eri aineistojen pohjalta hahmottui varsin monitahoinen kuva sekä yksin että yhdessä kirjoittamisesta. Omien oppilaitteni ollessa tutkimuksen osallistujia olen tukeutunut välittämisen etiikkaan, jonka mukaisesti pyrin ehdottomaan oikeudenmukaisuuteen ja pohdin tarkkaan omia tulkintojani ja niiden esittämistä raportissa.

Toimivuuden voi katsoa osallistujille merkitykselliseksi, sillä ajattelen ryhmässä toimimisen ja huomion kiinnittämisen heidän kirjoittamiseensa voineen vahvistaa heidän luottamustaan kirjoittamisen taitojen kehittämistä kohtaan. Tähän periaatteeseen voisi sisällyttää pohdinnan siitä, mitä osallistujat jättivät sanomatta. Kuinka paljon kerrontaa mukautettiin sen vuoksi, että se suunnattiin omalle opettajalle? Lopulta voinee olla tärkeämpää korostaa osallistujien vapaaehtoista kerrontaa ja heidän oikeuttaan kertoa vain se, minkä he haluavat. Kertominen on aikaan ja paikkaan sidottua, eli sen voi nähdä kontekstisidonnaisena ja tilanteisena. Lisäksi vuorovaikutustilanteissa sanoma mukautetaan aina vastaanottajan mukaan. Tutkimuksen kannalta merkityksellistä on se, mitä ilmaistaan kussakin tilanteessa, koska tutkijan tehtävänä on keskittyä hänelle kerrottuun.

Jaan Pääkkösen (2013: 170) näkemyksen kerronnallisen lähestymistavan soveltuvuudesta opettajan oman työn tutkimukseen sekä menetelmiensä että eettisten lähtökohtiensa perusteella, mikäli kerrontaa saadaan riittävästi tuotetuksi. Pidän tärkeänä, että tutkimuksen toteuttajana opettaja voi rohkaista ja kannustaa oppilaita

kertomiseen ja valita sopivia aineiston tuottamisen tapoja. Kirjallisen aineiston hyötynä voi pitää sitä, että kirjoittaminen antoi ilmaisumahdollisuuden niillekin kertojille, jotka saattoivat olla epävarmoja esittämään ajatuksiaan suullisesti. Oman kirjoittamisen eri vaiheiden muistelemisen, oppimisen reflektoinnin ja tulevaisuuden pohtimisen voisi ajatella hyödyttävän osallistujia esimerkiksi niin, että he huo- maavat omia mahdollisuuksiaan kehittää kirjoittamistaan.

Vapaaehtoisuuteen perustuva kertominen tai kertomatta jättäminen on lopulta osallistujien oman valinnan tulos. Kerronnan määrään vaikuttanee osallistujien ikä, ja havaintojeni mukaan varhaisnuorten kerronta voi koostua varsin pientenkin yksityiskohtien esittämisestä. Otin tämän huomioon, ilman että olisin pitänyt runsaampaa ja asioiden syy- ja seuraussuhteisiin mahdollisesti keskittyneempää kerrontaa osallistujien aitoa kerrontaa arvokkaampana. Oppilaiden kertomusten voi katsoa edustavan koulun arjen lyhyitä kertomuksia (vrt. Gubrium & Holstein 2009: 38). Tutkimukseen sitoutumista kuvanee kaikkien osallistujien pitäytyminen kirjoittamisen aihepiirissä.

Seitsemäsluokkalaisten kerronta avasi minulle uusia näkökulmia heidän kirjoittamiskokemuksiinsa ja koulukirjoittamiseen. Voin nähdä tutkimuksen merkityksen rohkaisevana uusia käytänteitä luotaessa ja oppilaiden ja opettajien yhteistoimintaa kehitettäessä. Huomion kiinnittäminen yläkoulun aloittaneisiin on monin tavoin perusteltua. Kurosen (2010: 203) mukaan onnistunut yläkouluun siirtyminen ennakoisi onnistumista perusopetuksen jälkeisessäkin siirtymävaiheessa.

Kirjoittamisen opetuksessa korostuvat opetuskäytänteiden tarkastelu ja kehittäminen sekä oppilaiden kuunteleminen ja heidän kanssaan käytävä vuoropuhelu kirjoittamisen merkityksestä ja kirjoittamisen taitojen edelleen kehittämisestä. Toimivuuden näkökulmasta tutkimustani voitaneen arvioida sen mukaan, tuoko se esiin narratiivisen pedagogiikan mahdollisuuksia. Vastaus on sikäli myönteinen, että tutkimus esittää projektityöhön liittyvän yhdessä kirjoittamisen yhtenä toimivana esimerkkinä narratiivisen opetuksen toteuttamisesta. Yhdessä kirjoittamisen kokeilusta saamani tulokset innostavat käyttämään menetelmää edelleenkin omassa kirjoittamisen opetuksessani.

Vastuullinen suhde osallistujiin ja tutkimusprosessin läpinäkyvyys olivat tavoitteitani tuodessani esiin rajoituksen, jonka Grimmins (2015: 313) esittää todeksaan tutkijan voivan ymmärtää ja esittää oman tulkintansa hänelle kerrotuista kokemuksista. Kerronnallinen tutkimus ei ole sellaisenaan toistettavissa, koska tutkimusasetelma ja kerronta ovat tilanteisia. Toisaalta ajattelen tutkijan ääneen sekoittuvan bahtinilaisittain myös kaikuja toisista äänistä, joten tutkimus kiinnittyy

sekä koulun kerronnalliseen ympäristöön että laajemminkin vallitsevaan kulttuuriin.

Evokatiivisuutta (Heikkinen ym. 2012: 10) arvioidessaan jokainen lukija on avainasemassa siinä, herättääkö tutkimus hänessä tunteita tai vaikkapa muistoja omista kirjoittamiskokemuksista tai saako se ajattelemaan tutkimuksen aihepiiriä uudella tavalla ja uudentlaisista näkökulmista. Oma käsitykseni kirjoittamisesta laajeni tutkimuksen kuluessa, kun pohdin eri kirjoittamiskäsityksiä ja niiden soveltuvuutta osaksi tutkimukseni teoreettista taustaa. Yhdessä kirjoittamiseen aiemmin liittämäni pohdinta työskentelyn ja tuotosten oikeudenmukaisesta arvioinnista osoittautui tarpeelliseksi, koska sen pohjalta kävin oppilaiden kanssa erilaisia arviointikeskusteluja.

Opettajana jouduin pohtimaan tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden numeroarviointia erityisen tarkkaan, sillä arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja oikeellisuuden vaatimus ei poistunut tutkimuksen tekemisen vuoksi. Yhdessä kirjoittaminen saa jatkossakin pohtimaan erilaisia työskentelyn arviointitapoja, joita voi toteuttaa yhteisinä arviointikeskusteluina jo kirjoitusprosessin aikana. Tulokset antavat viitteitä rakentavan vertaispalautteen merkityksellisyydestä, joten oppilaiden ohjaaminen palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen näyttäisi tarkoituksenmukaiselta.

Kerronnallisessa tutkimuksessa minua viehätti se, että analyysiin ei ollut valmista mallia vaan sitä saattoi kehittää itse. Toisaalta kyse oli isosta haasteesta, mikä lisäsi tutkimuksen tekemisen kiinnostavuutta. Kerronnallinen lähestymistapa näytti tutkimustehtävään sopivalta. Pienistä kertomuksista tai kerronnan episodeista koostuvaa aineistoa sävytti sen kielellinen rikkaus, joten temaattisen analyysin ja kielellisen analyysin yhdistelmä soveltui tutkimuksen tarkoitukseen. Esitin havaintojani osallistujien käyttämän kielen piirteistä, jotta tutkimus paikantuisi nykykoulun kontekstiin.

Katson kielellisten piirteiden tarkastelun perustelluksi myös siitä syystä, että osallistujien kirjoittamista koskevat kokemukset ilmaistiin tutkimuksessani kielen avulla eikä esimerkiksi kuvina tai muina symboleina. Keskityin tarkastelemaan muutamia piirteitä havainnollistaakseni kertojien käyttämää kieltä, jonka avulla he ilmaisivat kirjoittamista koskevia merkityksiä. Näin sain perusteita kerronnasta tekemilleni päätelmille. Ajattelin omaan kiinnostukseeni pohjautuvan ratkaisun avulla lisääväni tutkimuksen uskottavuutta.

Haasteellista oli pohtia, kuinka tarkkaa kielellistä analyysia minun olisi mahdollista tehdä, ja jouduinkin tekemään tässä suhteessa myönnytyksiä. Oli kiinnostavaa tarkastella osaa aineistoni verbeistä Pajusen (2001) tekemän suomen kielen

verbien tarkan luokittelun mukaisesti. Luokittelun laaja-alaisempi käyttö olisi laajentanut tarkastelua niin olennaisesti lingvistiikkaan, että se ei ollut tämän tutkimuksen yhteydessä mahdollista. Koska myös paikallisia puhekielen piirteitä jäi huomioon ottamatta, niin kielellisten piirteiden tarkastelua voi pitää suurpiirteisenä. Problematiikkaa voi kuitenkin lähestyä Hyvärisen (2012b: 410) tapaan edellyttämällä tutkimukselta joustavuutta kielellisten muotojen, tilanteen ja toiminnan painotusten välillä, koska niiden väliset rajat ovat horjuvia. Tutkimuksen rajoitteena on syytä ottaa huomioon, että tulosten perusteella ei voi tehdä yleistyksiä varhaisnuorten kielen ominaislaadusta tai heidän kerrontansa rakentumisesta.

7.3 Päätelmät

Kerronnallisen lähestymistavan avulla tutkin, millaiseksi seitsemäsluokkalaiset kertovat kirjoittamisensa. Tavoitteena oli tuottaa oppilaslähtöistä tietoa yläkoulun kirjoittamisesta, jota koskeva tähänastinen tutkimus on ollut määrältään vähäistä. Tutkimuksen teoreettiset kontribuutiot pohjaavat siihen, että kerronnallisuus on tämän tutkimuksen tieteenteoreettinen lähtökohta. Kertominen tiedon tuottamisena on subjektiivista, ja tässä tutkimuksen ontologinen lähtökohta eroaa siten toisentyypisestä ja sinänsä tärkeästä paradigmaattisesta tiedonkäsityksestä. Epistemologinen lähtökohta liittyy niin ikään kerrontaan, koska sovellan tutkimuksessani kerronnallista analyysia.

Tutkimukseni teoreettinen anti näkyy uudenaikaisena ymmärryksenä oppilaiden kirjoittamisesta ja yhdessä kirjoittamisen merkityksestä. Kerronta osoittautui merkitykselliseksi tietämisen tavaksi, koska sen kautta avautui näkökulmia oppilaiden kirjoittamiskokemuksiin, erilaisiin kirjoittamiskäsityksiin ja kirjoittamisen luonnehdintoihin. Se osoitti oppilaiden oman kirjoittamiseen kohdistuvan reflektoinnin merkitykselliseksi. Tulokset näyttävät vahvistavan aiemmissä tutkimuksissa esitettyjä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä korostavia äänenpainoja (Rowe 2008: 413), jotka vygotskilaiseen lähestymistapaan sidoksissa olevien tutkimusten tavoin painottavat opettajan aktiivista auttajan roolia lapsen kirjoittamisen kehityksessä (Boscolo 2008: 296).

Kirjoittamisen oppimiseen näyttäisikin yhdistyvän oppimisen oikea-aikaisen tukemisen (Bruner 1978) periaate, jonka Hyvärinen ja Watanabe (2017) osoittavat toteutuvan ympäristön tukiessa dementiaa potevien kertomista ja jota he toteavat aiemmin käytetyn kuvaamaan sitä, miten lapset oppivat kertomaan vanhempiansa ja muiden kuulijoiden avulla. Kirjoittamisen ohjeiden yhteydessä Hyland (2009: 118) yhdistää tukemisen siihen ajatukseen, että oppija kehittyy kokeneempien

kanssa työskennellessään. Tukeminen kytkeytyy vygotkilaisiin ajatuksiin lähikohityksen vyöhykkeestä. Voikin ajatella, että opettajan ohella omaa ikätasoa oleva edistynyt oppija saattaa olla mallintamassa ja antamassa vertailukohtaa toisille oppilaille (vrt. Vygotski 1978: 86). Yhdessä kirjoittamisessa oppilaat voivat toimia toistensa innoittajina ja ohjaajina, mikä käytännössä toteuttaa ajatuksia oppimisen yhteisöllisyydestä. Toisaalta ajattelen, että opettajien ja päivähoitohenkilöstön lisäksi monet vanhemmatkin saattaisivat hyötyä tiedosta, joka auttaisi heitä entistä tietoisemmin kiinnittämään huomiota tärkeään rooliinsa lapsen kirjoittamaan ja lukemaan kannustamisessa.

Tutkimukseni mahdollisti oppilaille heidän omista kirjoittamiskokemuksistaan kertomisen. Jones (2014: 66) osoittaa oppilaiden kokeneen omasta kirjoitusprosessistaan puhumisen tärkeäksi. Hänen mukaansa nuoria kirjoittajia voitaisiin tukea antamalla heille mahdollisuuksia reflektoida omaa toimintaansa. Tutkivana opettajana olin kiinnostunut oppilaiden aiemmista kirjoittamiskokemuksista. Oppilaiden aito kuunteleminen tutkimuksessa (Lanas 2013) voinee johtaa laajemminkin kuuluksi tulemisen pedagogiikkaan, jolloin kuunteleminen ohjaa opettajaa käytännön tekoihin (vrt. Louhela 2012:161). Opiskelumotivaation vahvistumisen näkökulmasta on tärkeää, että oppilaat tuntevat itsensä merkityksellisiksi kouluyhteisön jäseniksi (Halinen & Jääskeläinen 2015: 23).

Siirtolaisuusprojektin opetukseen näyttää sisältyvän narratiivisen opetuksen piirteitä. Yrjänäinen ja Ropo (2013: 39) esittävät institutionaaliseen opetustapahtumaan kuuluvan subjektiivisten merkitysten lisäksi jaettuja eli yhteisiä merkityksiä, joista opettaja ohjaa kohti abstraktia merkityksen luomisen prosessia. Siirtolaisuusprojekti perustui alkujaankin kerronnallisiin lähtökohtiin, mutta tutkimusprosessin myötä olin niistä entistä tietoisempi. Kertominen oli keskeinen osa opetusta ja oppineraajat ylittävää projektityöskentelyä.

Kertomusten kirjoittamisen ja niiden jakamisen voi katsoa toteuttavan narratiivista pedagogiikkaa, jossa Yrjänäinen ja Ropo (2013: 39) osoittavat lähdeittävän liikkeelle ”minun” tiedostani kohti ”meidän” tietoaamme ja edettävän ”muiden” tasolle eli kohti abstraktia merkitysten oppimista. Yhdessä kirjoittaminen mahdollisti sen, että jokainen oppilas pystyi tuomaan kirjoittamiseen oman yksilöllisen panoksensa, mikä näytti hyödyttävän yhteistä kirjoitusprosessia. Oppilaiden mukaan yhdessä kirjoittaminen edisti heidän vuorovaikutustaitojaan. Vaikka tutkimuksessani yhdessä kirjoittaminen oli osa Siirtolaisuusprojektiä, niin sitä voi kokeilla ilman projektityötäkin aluksi vaikka vain pienten kirjoitustehtävien yhteydessä.

Yhdessä kirjoittaminen suuntasi omaa toimintaani niin, että vuorovaikutus oppilaiden kanssa tuli entistä merkityksellisemmäksi. Opettajana olisin voinut auttaa

ristiriitojen ratkaisemisessa, mutta havaintojeni mukaan ryhmät saivat ratkaisuja aikaan keskenään neuvottelemalla. Oma arviointini oli työskentelyn havainnointia ja oppilaiden kanssa käytäviä arviointikeskusteluja. Projektin loppuvaiheessa arviointiin myös tuotoksia, ja näissä keskusteluissa saavutettiin yllättävän helposti yksimielisyys. Havaintojeni mukaan oppilaat arvioivat tuotoksiaan realistisesti, niin että huomio kiinnittyi sekä tekstien vahvuuksiin että joihinkin heikkouksiin. Projektin päättyessä pystyin vakuuttumaan siitä, että myös yhdessä kirjoittamista voi arvioida oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti, mikäli työskentelyprosessin aikana tekee havaintoja ja keskustelee niistä oppilaiden kanssa. Siirtolaisten tarinoiden arvioinnissa tekemäni yhteistyö historian ja yhteiskuntaopin opettajan kanssa oli koulussa helppo toteuttaa niin, että luimme ensi tekstit erikseen ja sen jälkeen kävimme yhteisen arviointikeskustelun.

Oppilaiden kerronta kirjoittamisestaan oli minulle tutkivana opettajana erityisen merkityksellistä, koska sen avulla sain uutta tietoa, joka avasi uudenlaisia näköaloja kirjoittamisen opetukseen. Ryhmähaastattelujen vahvuutena voinee pitää sitä, että ne mahdollistivat kirjoittamiskokemusten jakamisen, jolloin osallistujat saattoivat huomata, että he eivät ole kokemustensa kanssa yksin. Omista kirjoittamiskokemuksista kertomisen voi ajatella olleen oppilaille merkityksellistä, sillä se saattoi avata heille itselleen uusia kirjoittamista koskevia näkökulmia.

Tutkimuksen menetelmällinen anti näkyy kerronnallisen analyysin joustavuudessa ja siinä, että sovelsin itse tutkimukseeni sopivia analysointitapoja. Kerronnallisen tutkimuksen subjektiivisuus on sen ominaispiirre, joten totean tehneeni omaa tulkintaani osallistujien kerronnan pohjalta. Aineiston tuottaminen tapahtui yhteistyössä osallistujien kanssa, joten en pitänyt heitä missään vaiheessa passiivisina informanteina. Haastatteluissa kiinnitin huomiota kuhunkin yksittäiseen oppilaaseen ja hänen kertomukseensa, jolloin oppilas oli asiantuntijan roolissa ja itse olin lähinnä kuuntelijan ja oppijan roolissa. Kerronnan analyysi edellytti huolellista tulkintaa ja koulun kontekstin huomioon ottamista. Kerronnan vahvuus on siinä, että yksittäisen kertojan ääni samoin kuin sen tulkitsijan ääni muodostuu osaksi sosiaalisten äänten monimuotoisuutta. Tutkimuksen menetelmällisenä kontribuutiona voi tarkastella niin ikään kerronnallisen lähestymistapaan liittyvää vahva eettistä pohdintaa, joihin käytännöllisten ratkaisujen pitää nojata.

Tutkimuksen käytännölliset kontribuutiot liittyvät opettajan oman työn tutkimiseen ja niihin tuloksiin, jotka avasivat uusia näkökulmia kirjoittamisen opetukseen. Yhdessä kirjoittaminen näyttäytyi oppilaita innostavana työtapana. Kerronta yhdessä kirjoittamisen mahdollisuuksista toi esiin narratiivisen pedagogiikan mahdollisuuksia, mikä näkyi esimerkiksi niin, että oppilaat kokivat omalta lähipiiriltään

saamansa tiedot kiinnostaviksi. Oppiainerajojen ylittäminen osoittautui kirjoitusprosessin kannalta hyödylliseksi, koska historiallisen ilmiön tarkastelussa otettiin huomioon eri oppiaineiden näkökulmia. Oman opetuskokeilunsa perusteella Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo (2012) päätyivät rohkaisemaan opettajia yhteisöllisen kirjoittamisen toteuttamiseen. Pidän rohkaisua tarkoituksenmukaisena ja sen ohella jaan Jyrkiäisen ja Koskinen-Sinisolon (2012: 100) esittämän näkemyksen, jonka mukaan monipuoliseen kirjoittamiseen harjoitteluun kuuluu edelleen yksin kirjoittaminenkin.

Tutkimukseni mukaan narratiivinen oppiminen näyttäisi viittaavan mahdollisuuksiin, joita voisi hyödyntää kirjoittamisen opetuksessa. Huomionarvoista on, kuinka paljon oppilaat näyttävät kantavan omia kirjoittamiseen liittyviä kokemuksia mukanaan. Ne voivat olla myönteisiä ja kannustaa kirjoittamisen harjoitteluun. Toisaalta ne voivat olla kielteisiä ja vahvistaa virheellisiä uskomuksia siitä, että omaa kirjoittamistaan ei pysty parantamaan. Opettajan ja oppilaan välisissä keskusteluissa on mahdollista suuntautua virheellisten käsitysten muuttamiseen. Tulokset viittaavat siihen, että oppilaiden kerronnan kautta opettajan on mahdollista saada arvokasta tietoa oman opetuksensa suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Alakoulun kirjoittamisen määrä näyttäisi osallistujien kerronnan mukaan jäävän joissakin tapauksissa varsin vähäiseksi. Tutkimustulosten perusteella ei voi kuitenkaan tehdä yleisiä päätelmiä eri alakoulujen kirjoittamisen määrästä. Tulokset näyttävät viittaavan siihen, että kirjoittamisen laajentaminen kullekin ikäkaudelle sopivien tietotekstien suuntaan saattaisi monipuolistaa oppilaiden omaksumia käsitteitä kirjoittamisesta.

Kerronta osoittaa tärkeäksi tavan, jolla opettaja arvioi kirjoittamista tai antaa siitä palautetta. Näin ollen tulokset tukevat Savolaisen (2004: 312–313) näkemystä oppilaan kieleen puuttumisen vaatiman äärimmäisen hienotunteisuuden ja kielenkäytön normatiivisen ohjaamisen välisestä haasteesta. Tarnanen (2002: 18, 25) näkee arvioinnin joko pohjautuvan tietoisesti harkittuun kirjoittamiskäsitykseen tai ilmentävän tiettyä kirjoittamiskäsitystä sen mukaan, mihin arvioinnissa kiinnitetään huomiota. Arvioijat voivat edustaa sekä yksilöllisiä että sosiaalisia käsityksiä arvioinnista, jotka voivat ilmentää tietyn opettajayhteisön käsityksiä arvioijan ominaislaadusta.

Tutkimukseni mukaan näyttäisi pohtimisen arvoiselta, millaiset opettajan omaksumat yksilölliset kirjoittamis- ja arviointikäsitteet edistäisivät parhaiten oppilaan kirjoittajana kehittymistä. Tulokset nimittäin viittaavat siihen, että mitä monipuolisempi ja myönteisempi on oppijan omaksuma käsitys kirjoittamisesta, sitä tärkeämpänä hän pitää kirjoittajana kehittymistään. Uuden opetus suunnitelman

(Opetushallitus 2014: 47) mukaan koulu vaikuttaa merkittävästi oppilaan muodostamaan käsitykseen itsestään oppijana ja ihmisenä. Tämän tutkimuksen tulokset näyttävät niin ikään viittaavan koulun vahvaan rooliin, mikä puolestaan saa suuntaamaan katseen oppijaa tukevan ja kannustavan arviointikulttuurin edistämiseen (vrt. Opetushallitus 2014: 47–53).

Palautteenantoa monipuolistaa Murtorinteen (2005: 81) mukaan se, että oppilaiden tekstien vastaanottajina toimivat muutkin kuin opettaja. Oman tutkimukseni osallistujat esittivät vertaispalautteen tukevan kirjoitusprosessiaan. Opetuksen kannalta tulokset viittaavat itsearviointiin ja vertaisarviointiin käytänteiden harjoitteluun ja edelleen kehittämiseen. Pohtimisen arvoinen asia olisi laajentaa luokissa tapahtuva kirjoittamista koskeva keskustelu koskemaan myös sitä, miltä palautteen saaminen oppilaista tuntuu (vrt. Zumbrunn 2016: 366). Kiintoisana näyttäytyy Kauppisen ja Hankalan (2013: 228) ajatus, jonka mukaan palaute voi mahdollistaa avoimen, dialogisen vuorovaikutuksen tai toimia päinvastaisesti. Arviointikeskustelujen toteuttamista voi pitää yhtenä keinona, jonka avulla voisi madaltaa koulu-kirjoittamisen arviointikulttuuriin liittyvää opettajan valta-asemaa.

Tutkimukseni tulokset näyttävät vahvistavan aiemmissä tutkimuksissa (esim. Ivanič 2004, Luukka 2004a, Mikkonen 2010) esitettyjä näkemyksiä siitä, että opettajien olisi hyvä pohtia oman opetuksensa lähtökohtia. Yhdessä kirjoittaminen näytti oppilaiden kerronnan mukaan hyödylliseltä ja innostavalta kirjoittamisen opetuksen työkalulta. Sen voi katsoa edustavan sosiaalista tai sosiokulttuurista kirjoittamista, ja siinä on lisäksi kokonaisvaltaisen kirjoittamisen piirteitä. Kirjoitusprosessiin liittyi tekstin korjaamista ja viimeistelyä, mutta nämä seikat eivät nousseet pääosaan.

Tutkimukseni osoitti, että oppilaiden näkökulmasta vapaa-ajan teksteillä ei olisi yhteyttä koulukirjoittamiseen tai kirjoittajana kehittymiseen. Tutkijana pohdin kuitenkin, voisiko opetuksessa näitä yhteyksiä kuitenkin etsiä. Koulukirjoittamisen ja vapaa-ajan kirjoittamisen eriytyminen selittyy sillä, että institutionaalisen koulun edustajina opettajilla on valtaa päättää koulun tekstikäytännöistä, kun oppilaiden vapaa-aika on heidän omien intressiensä ja oman vertaisryhmän intressien säätelemää (Luukka ym. 2008: 236). Taalas, Tarnanen ja Pöyhönen (2011: 82) katsovat oppilaiden itsensä olevan avainasemassa ilmaisemaan sen, miten halukkaita he ovat tuomaan vapaa-ajan tekstikäytäntöitään kouluun.

Siirtolaisuusprojektin kirjoittaminen edusti muutosta yksilöllisestä kirjoittamisesta yhteisölliseen kirjoittamiseen. Tämä mahdollisti sen, että erilaiset oppijat pääsivät toimimaan yhdessä, kannustivat toisiaan ja ideoivat yhdessä tekstejään. Kir-

joitelmien sisällön pohtiminen ja työnjaon haasteet näyttäytyivät yhteisinä ja lisäsivät vastuun jakamista, niin että tuotokset saatiin ajoissa valmiiksi. Kirjoitusprosessin haasteisiin vastaa Jonesin (2014: 66) näkemys erilaisten kirjoittajaprofiilien ymmärtämisestä esimerkiksi sen suhteen, kuinka paljon kukin tarvitsee aikaa tekstin suunnitteluun ja tarkistukseen. Ajattelen oppilaiden kirjoittamistaustan tuntemuksen voivan antaa tärkeää pohjatietoa sekä kirjoittamisen vahvuuksien havainnointiin että mahdollisten vaikeuksien tunnistamiseen. Toisaalta kirjoitusprosessiin liittyvät hankaluudet viittaavat siihen, että kaiken tasoiset oppilaat näyttävät tarvitsevan tukea kirjoittamiseensa.

Yleisesti jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen edustaa yhteisöllistä ja vuorovaikutteista oppimista, jolta edellytetään yhteisiin tavoitteisiin ja jaettuun toiminnan arviointiin sitoutumista (Häkkinen & Järvelä 2005: 6, 10–11). Nykyinen opetussuunnitelma antaa mahdollisuuksia toteuttaa edellä mainittuja ajatuksia kirjoittamisen opetuksessa. Muutos alkanee näkyä muussakin opetuksessa laajemmin ja velvoittavammin uuden opetussuunnitelman astuessa kokonaisuudessaan voimaan. Halisen ja Jääskeläisen (2015: 23) mukaan yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia.

Alakoulun aikaa näyttää kerronnan mukaan ainakin osin sävyttävän paitsi kirjoittamisen vähäinen määrä myös arvioinnin niukkuus tai jopa sen puuttuminen. Tutkimustulosteni mukaan oikeinkirjoitusvirheisiin keskittynyt palaute vähentää kirjoittamishalua. Virheisiin keskittynyt arviointi näyttäisi viittaavan Luukan (2004: 10, 19) esittämään perinteiseen kirjoittamisen opetukseen, jossa tavoitteena pidetään sujuvaa ja kieliopillisesti korrektaa tekstiä. Tämä on huomionarvoista, sillä Boscolon (2008: 306) näkemyksen mukaan alakoulun opetuksessa keskitytään taitojen opettamiseen, vaikka hyväksi kirjoittajaksi oppimisen edellytyksenä on myönteinen asenne ja suhtautuminen kirjoittamiseen.

Kun osallistujat olivat musiikkiluokkalaisia, heillä kaikilla oli kokemusta erilaisista yhteistyöprojekteista ja yhteisistä konserteista, mikä osaltaan saattoi helpottaa yhdessä kirjoittamista. Toisaalta vain kaksi oppilasta ilmaisi kirjoittaneensa ryhmissä alakoulun aikana. Projektin aikana oppilaat suunnittelivat ja tuottivat tekstiä yhdessä toisten kanssa, antoivat toisilleen palautetta ja vastaanottivat sitä sekä arvioivat itseään tekstin tuottajina (vrt. Opetushallitus 2014: 290). Näin ollen projektin voi katsoa edistävän sekä kirjoittamisen taitojen että vuorovaikutustaitojen oppimista.

Pohtimisen arvoisena näyttäytyy opettajan tehtävä kirjoittamiseen kannustajana. Erityisesti pohdin tässä yhteydessä, mistä johtuu, että jotkut taitavatkin oppilaat ovat omaksuneet käsityksen, että he eivät ole hyviä kirjoittamisessa. Millainen käsitys heikommin edistyneille, hitaille tai esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudesta kärsiville oppilaille välittyy heidän taidoistaan? Tulokset suuntaavat katseen kirjoittamisen tukemiseen. Aineistoni kerronnan mukaan monipuolisiin ja kannustaviin arviointitapoihin olisi hyvä kiinnittää entistä enemmän huomiota jo kirjoittamisen polun alkupäässä, jolloin käsitys itsestä kirjoittajana alkaa muovautua.

Tärkeä kysymys on, millä tavoin opetuksessa voidaan edistää myönteisten kirjoittamiskokemusten saamista, niin että kirjoittamisen puutteisiin tai esimerkiksi oikeinkirjoitusvirheisiin ei liikaa juututtaisi. Ajattelen, että opettajan olisi hyvä olla tietoinen oppilaidensa uskomuksista, jotta niistä voitaisiin keskustella virheellisten käsitysten oikaisemiseksi. Oppilaiden kuunteleminen on tässä avainkysymys, jota kannattaisi pohtia laajemminkin koulun tasolla. Uuden opetussuunnitelman mukaan koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, minkälaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään oppijana ja ihmisenä. Oman aineistoni kerronta näyttäisi suuntaavan katseen kannustavan arviointikulttuurin kehittämiseen. (Vrt. Opetushallitus 2014: 47–53.)

Koulussa rohkaisusta vastaa nykyisellään useimmiten opettaja, mutta tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että oppilaat kokivat oman vertaisryhmän antaman palautteen hyödyllisenä. Huomionarvoista on, että kaiken tasoiset kirjoittajat tarvitsevat ymmärrettävästi ilmaistua, kannustavaa ja määrältään riittävää palautetta. Murtorinne (2005) toteaa oppilaan oppivan palautteen perusteella muokkaamaan tekstiään itsenäisesti ja huomaamaan, milloin palautetta kannattaa hyödyntää. Hänen saamansa tulokset viittaavat opetuskäytänteiden uudistamis- ja kehittämistarpeeseen, niin että opettajat muuttuisivat entistä enemmän opetuksen ohjaajiksi, oppimistilanteiden suunnittelijoiksi ja eri aineiden välisen yhteistyön toteuttajiksi. (Murtorinne 2005: 261–281, 287.)

Siirtolaisuusprojektin ilmiökeskeinen opetus näyttää toteuttavan opetuksen eheyttämisen ajatuksia, sillä se on pitkäkestoinen, eri oppiaineita yhdistävä ja tutkivaa työskentelyä hyödyntävä oppimiskokonaisuus (vrt. Opetushallitus 2014: 31). Oppilaat kertoivat eri oppiaineiden sisältöjen yhdistämisen auttaneen kirjoitusprosessia, mikä on tärkeä ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa. Oppilaiden ilmaisemat myönteiset kokemukset yhdessä kirjoittamisesta ja siihen liittyvästä vuorovaikutteisesta tietojen hankkimisesta toivat esiin kerronnallisen lähestymistavan

mahdollisuuksia. Oppimista tapahtui koulun ulkopuolella esimerkiksi silloin, kun oppilaat tapasivat isovanhempiaan ja kuuntelivat heidän kerrontaansa.

Saamieni tulosten mukaan edistyneilläkin kirjoittajilla voi olla uskomuksia omasta kirjoittamisestaan, niin että he pitävät itseään huonoina kirjoittajina. Näyttää siltä, että oppilaat eivät aina hahmota niitä mahdollisuuksia, joita heillä on kirjoittajana kehittymisessään. Pidän tällaisten uskomusten muuttamista ja oikomista sekä oman opetukseni haasteena että laajemminkin pohtimisen arvoisena asiana. Jos kirjoittamisen taitoja verrataan aikuisten taitoon, niin eroja on, mutta tällöin vertailun lähtökohta ei olekaan tarkoituksenmukainen. Olennaista olisikin opetuksessa välittää oppilaille käsitys siitä, että heidän taitonsa ovat kehittymässä ja edelleen kehitettävissä. Niin ikään olisi tärkeää, että kirjoittamistaustaltaan ja -taidoiltaan erilaiset oppijat saisivat tarvitsemaansa tukea omaan kirjoittamiseensa.

Omalta osaltaan tutkimus näyttää vahvistavan Miyaken ja Kirschnerin (2014: 434) esittämää käsitystä siitä, että yksilöllinen oppiminen ja yhteisöllinen oppiminen eivät ole toistensa vastakohtia vaan täydentävät toisiaan. Tutkimuksen käytännöllinen merkitys näkyy siinä ajatuksessa, että opetuksen muuttaminen ei tapahdu itsestään, vaan se vaatii oman työn ennakkoluulotonta tutkimista ja uusien käytänteiden omaksumista sekä ennen kaikkea rohkeaa kokeilemistä. Tutkimuksen voisi ajatella haastavan uusiin kokeiluihin opettajien ja oppilaiden keskinäisen yhteistyön vahvistamiseksi ja yhteisöllisen oppimisen edistämiseksi, jossa voitaisiin hyödyntää kerronnan monia mahdollisuuksia. Tutkimusprosessin kuluessa olen oppinut näkemään kerronnan mahdollisuudet tiedon tuottamisessa. Olen oppinut entistä tietoisemmin kiinnittämään huomiota oman toimintani reflektointiin.

Tutkimuksen perusteella voi päätellä, että yläkoulun seitsemäsluokkalaisten opetukseen kannattaa suunnata voimavaroja, koska aikaa on jäljellä perusopetuksen päättövaiheeseen ja jatko-opintoihin hakeutumiseen. Kirjoittamisen taidoilla on merkitystä jatko-opintoihin pääsyn ja niistä suoriutumisen sekä työelämän kannalta, joten kirjoittamisen opetuksen kehittäminen on sekä yksilöllisesti että yhteiskunnallisesti ajatellen tärkeää. Oppilaiden kirjoittamisen tukeminen voikin omalta osaltaan edistää tasavertaisia kouluttautumismahdollisuuksia ja syrjäytymisen ehkäisemistä. Hankala, Harjunen, Kauppinen, Kulju, Pentikäinen ja Routarinne (2015: 81) näkevät opettajan osuuden tehtävänannon ja tuotoksen arvioinnin lisäksi laajenevan myös oppilaan kirjoitusprosessin tukemiseen sen eri vaiheissa, niin että oppilas saa työkaluja kirjoittamisensa kehittämiseen.

Tutkimukseni tarkoitus oli kiinnittää huomiota tärkeään alakoulun ja yläkoulun nivelvaiheeseen ja tarkastella oppilaiden kertomia kirjoittamiskokemuksia yläkou-

lun kontekstissa. Tutkimuksen kerronnallisena ympäristönä on koulu, joka institutionaalisisena laitoksena edustaa virallista koulua. Oppimiskeskeinen kerronta liittyi pääasiallisesti myönteisenä koettuun yhdessä kirjoittamiseen. Musiikkiluokka kehysti kerrontaa, millä voi olla vaikutusta oppilaiden kertomiin kirjoittamiskokemuksiin. Ajattelen, että musiikkiluokkalaisten kertomukset kirjoittamisestaan neuvottelivat koulun edustaman oppimiseen suuntautuvan kulttuurin ja sen odotusten kanssa.

Ristiriitaa kerronnan sisällön ja koulun edustaman oppimiseen keskittyvän kulttuurin välillä ei ollut nähtävissä. Osaltaan tähän vaikutti se, että kertomukset tuotettiin yhdessä opettajan kanssa hänen tutkimuskäyttönsä. Haastatteluvuorovaikutuksen voi katsoa kokonaisuudessaankin edustavan virallista koulua, johon fyysinen koulu resurssineen antoi puitteet, koska tutkimus toteutettiin koulun arjessa eikä oppilaiden vapaa-aikana. Tutkimuksen toteuttamiseen vaikuttivat projektityöskentelystä aiemmin saamani myönteiset kokemukset, joiden pohjalta kiinnostuin kokeilemaan yhdessä kirjoittamista.

Musiikkiluokkien voi katsoa muokkaavan oman koulumme kerronnallista ympäristöä, ja tutkimuksen yhteydessä oppilaiden kerronta tuotti pääasiassa koulu-myönteistä kerrontaa. Esimerkiksi Harinen ja Halme (2012: 72) kiinnittävät huomiota siihen, että koulun ja koulujärjestelmien ongelmien esittämisen ohella olisi syytä tuottaa koulunkäyntiä ja myönteisiä kouluasenteita tukevia mielikuvia. Tutkimukseni mukaan yläkouluun siirtyminen osoittautui myönteiseksi kokemukseksi, sillä musiikkiluokkalaiset liittivät yläkouluun ajatuksia uuden oppimisesta ja kirjoittajana kehittymisestä. Koulumme kerronnallisessa ympäristössä opettajalle suunnattu ja tilanteinen kerronta näyttäisi edustavan lähinnä virallisen koulun tavoitteita.

Tutkimuksen perusteella nostan esiin muutamia mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita, joita kirjoittamisen saralla on erityisen paljon. Musiikkiharrastuksen ja äidinkielen kirjoittamisen välisen yhteyden tutkiminen olisi kiinnostavaa, koska esimerkiksi Juvonen (2011), McPherson & O'Neill (2010) ja Tuomela (2012) osoittavat tutkimuksissaan musiikkiharrastuksen vaikuttavan myönteisesti oppilaiden innokkuuteen opiskella muitakin oppiaineita. Todennäköisesti jonkin toisen koulun kerronnallinen ympäristö muodostuisi kertomuksineen ja kertomusten tuottamistapoineen erilaiseksi, joten mielenkiintoinen olisikin tutkimus, jossa voisi tarkastella lähemmin Hyvärisen (2012b: 409) esiin tuomia koulujen kerronnallisten ympäristöjen mahdollisia eroja.

Kiintoisaa olisi tutkia, millaisia olisivat niiden oppilaiden kertomukset kirjoittamisestaan, joille kirjoittaminen tuottaa erityisiä vaikeuksia. Tällöin olisi tarpeen

tarkastella yhdessä kirjoittamisen mahdollisuuksia heidän kirjoittamisensa tukemisessa. Edelleen tutkimus voisi suuntautua tarkastelemaan isien osuuden vahvistamista lastensa kirjoittamiseen kannustamisessa. Tarpeen olisi pohtia, millaisia keinoja olisi löydettävissä erityisesti yleistä huolta aiheuttavan poikien kirjoittamisen heikon tason parantamiseen. Jatkotutkimuksen kannalta Pajusen (2001) verbi-
luokittelu tarjoaisi mielenkiintoisia näkökulmia kerronnan lingvistiseen tarkasteluun.

Tutkimushaasteita tarjoaisi vapaa-ajan tekstikäytänteiden ja koulukirjoittamisen välinen yhteys, joka tässä tutkimuksessa jäi vähälle huomiolle. Tutkimusaiheita riittäisi niin ikään päättöluokan nivelvaiheessa, jossa kirjoittamisen haasteet edelleen monipuolistuvat. Kallionpää (2017: 107) osoittaa äidinkielen opettajien tarvitsevan selkeitä pedagogisia työkaluja ja opastusta uusien kirjoittamistaitojen sisältöjen opettamiseksi ja uudenlaisten opetusmenetelmien kehittämiseksi. Jaan edellä mainitun käsityksen ja pidän perusopetusta koskevana kiintoisana jatkotutkimusaiheena, miten mediakirjoittamisen taitoja voitaisiin opettaa yhteisöllisesti ja oppiainerajat ylittäen.

Pohdittavaksi edelleen jää muun muassa se, millaisilla resursseilla opetusta voidaan toteuttaa ja miten turvataan koulun mahdollisuudet selviytyä paremmin sille asetetuista nykyisistä ja tulevista vaatimuksista, jotka näyttäytyvät varsin monitahoisina. Nopeasti muuttuvassa maailmassamme tulevaisuuden kertomukset kirjoittamisesta lienevät varsin erilaisia kuin tämän tutkimuksen kertomukset, jotka avasivat näkymiä nykyisen yläkoulun kirjoittamiseen.

Lähteet

- Aalberg V & Siimes MA (1999) Lapsesta aikuiseksi: nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki, Nemo.
- Alasuutari M (2009) Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa: Ruusuvoori J & Tiittula L (toim) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere, Vastapaino: 145–162.
- Alasuutari P (2011) Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere, Vastapaino.
- Altrichter H (1993) The concept of quality in action research: giving practitioners a voice in educational research. Teoksessa: Schratz M (toim) Qualitative voices in educational research. London, Falmer: 40–55.
- Andersson P (2011) New Literacies i klassrummet: vägar till en alternativ läs- och skrivpedagogik. Pedagogiska Tidskrift 7(1): 41–64. URI: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:490544/FULLTEXT01.pdf>. Viitattu 2014/1/26.
- Andrews M, Squire C & Tamboukou M (2013) Doing narrative research. Los Angeles, Sage.
- Andrews R & Smith A (2011) Developing writers: teaching and learning in the digital age. Berkshire UK, Open University Press.
- Ary D, Jacobs LC & Sorensen C (2010) Introduction to research in education. Belmont CA, Wadsworth.
- Atjonen P (2007) Hyvä, paha arviointi. Helsinki, Tammi.
- Atjonen P (2008) Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa: Siljander P & Kivelä A (toim) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Helsinki, Suomen kasvatustieteellinen seura: 113–142.
- Bahtin M (1986) The problem of speech genres. Teoksessa: Emerson C & Holquist M (toim) Speech genres and other late essays. Austin, University of Texas Press: 60–102.
- Bamberg M (2012) Narrative practice and identity navigation. Teoksessa: Holstein JA & Gubrium JF (toim) Varieties of narrative analysis. Los Angeles, Sage: 99–124.
- Bazerman C (2008) Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text. New York, Lawrence Erlbaum.
- Bereiter C & Scardamalia M (1987) The psychology of written composition. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Berman RA (2004) Language development across childhood and adolescence. Amsterdam, John Benjamins.
- Bernicot J, Goumi A, Bert-Erboul A & Volckaert-Legier O (2014) How do skilled and less-skilled spellers write text messages? A longitudinal study. Journal of Computer Assisted Learning, 30(6): 559–576.
- Bignold W & Su F (2013) The role of the narrator in narrative inquiry in education: construction and co-construction in two case studies. International Journal of Research & Method in Education 36(4): 400–414.
- Boscolo P (2008) Writing in primary school. Teoksessa: Bazerman C (toim) Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text. New York, Lawrence Erlbaum: 293–309.

- Bruner J (1978) The role of dialogue in language acquisition. Teoksessa: Sinclair A, Jarvelle RJ & Levelt WJM (toim) The child's conception of language. New York, Springer: 241–256.
- Bruner J (1986) Actual minds, possible worlds. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Butler-Kisber L (2010) Qualitative inquiry: thematic, narrative, and arts-informed perspectives. Los Angeles, Sage.
- Caine V, Estefan A & Clandinin DJ (2013) A return to methodological commitment: reflections on narrative inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57(6): 574–586.
- Cantell H (2015) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä, PS-kustannus.
- Chase SE (2003) Learning to listen: narrative principles in a qualitative research methods course. Teoksessa: Josselson R, Lieblich A & McAdams DP (toim) Up close and personal: the teaching of narrative research. Washington DC, American Psychological and learning Association: 77–99.
- Christie F & Derewianka (2010) School discourse: learning to write across the years of schooling. London, Continuum.
- Clandinin DJ & Connelly FM (2000) Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco, Jossey-Bass.
- Clandinin DJ & Connelly FM (2000) Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco, Jossey-Bass.
- Clandinin DJ & Rosiek J (2007) Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. Teoksessa: Clandinin DJ (toim) Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology. Thousand Oaks CA, Sage: 35–75.
- Creswell JW (2013) Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches. Thousand Oaks CA, Sage.
- De Fina A & Georgakopoulou A (2012) Analyzing narrative: discourse and sociolinguistic perspectives. Cambridge University Press.
- Dillon L (2011) Writing the self: the emergence of a dialogic space. *Narrative Inquiry* 21(2): 213–237.
- Eerola P-S & Eerola T (2013) Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research* 16(1): 88–104.
- Ernest P (1995) The one and the many. Teoksessa: Steffe LP & Gale J (toim) Constructivism in education. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum: 459–486.
- Estola E, Kaunisto S-L, Keski-Filppula U, Syrjälä L & Uitto M (toim) (2005) Lupa kertoa, aikaa kuunnella, tilaa kasvaa. Oulun yliopisto.
- Fletcher J (2015) What can we do to support reading for young adolescent students? *Education* 3(13).
- Flower LS & Hayes JR (1980) The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Teoksessa: Gregg LW & Steinberg ER (toim) Cognitive processes in writing. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum: 31–50.
- Freeman M (2014) Who is Amos? On the possibilities – and limits – of narrative analysis. *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions* 4(1): 155–162.

- Freeman M (2015) Narrative as a mode of understanding: method, theory, praxis. Teoksessa: De Fina A & Georgakopoulou A (toim) *The handbook of narrative analysis*. Chichester, Wiley: 21–37.
- Gabrial B (2008) History of writing technologies. Teoksessa: Bazerman C (toim) *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. New York, Lawrence Erlbaum: 23–33.
- Georgakopoulou A (2007) *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam, John Benjamins.
- Georgakopoulou A (2015) Small stories research – methods – analysis – outreach. Teoksessa: De Fina A & Georgakopoulou A (toim) *The handbook of narrative analysis*. Chichester, Wiley: 255–271.
- Glaserfeld E von (1995a) A constructivist approach to teaching. Teoksessa: Steffe LP & Gale J (toim) *Constructivism in education*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum: 3–15.
- Glaserfeld E von (1995b) Sensory experience, abstraction, and teaching. Teoksessa: Steffe LP & Gale J (toim) *Constructivism in education*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum: 369–383.
- Goodson IF, Biesta GJJ, Tedder M & Adair N (2010) *Narrative learning*. London, Routledge.
- Goodson IF & Gill SR (2011) *Narrative pedagogy: life history and learning*. New York, Peter Lang.
- Gordon T, Hynninen P, Lahelma E, Metso T, Palmu T & Tolonen T (2007) Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa: Lappalainen S, Hynninen O, Kankkunen T, Lahelma E & Tolonen T (toim) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere, Vastapaino: 41–64.
- Grimmins G (2015) Speaking with others involves placing ourselves explicitly as authors in the research text. *Narrative Inquiry* 25(2): 301–315.
- Groundwater-Smith S & Mockler N (2016) From data source to co-researchers? Tracing the shift from ‘student voice’ to student-teacher partnership in educational action research. *Educational Action Research* 24(2): 159–176.
- Gubrium JF & Holstein JA (2008) *Narrative ethnography*. Teoksessa: Hesse-Biber SN & Leavy P (toim) *Handbook of emergent methods*. New York, Guilford Press: 214–264.
- Gubrium JF & Holstein JA (2009) *Analyzing narrative reality*. Los Angeles, Sage.
- Hakulinen A (2001) Kieli ihmistymisen välineenä. Äidinkielenopetus henkisen kulttuurin siirtämisen ja kehittämisen kannalta – kielitieteen näkökulma. Teoksessa: Laitinen L, Nuolijärvi P, Sorjonen M-L, Viikuna M (toim) *Lukemisto: kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä*. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 263–271.
- Hakulinen A, Kalliokoski J, Kankaanpää S, Kanner A, Koskenniemi K, Laitinen L, Maamies S & Nuolijärvi P (2009) Suomen kielen tulevaisuus: kielipoliittinen toimintaohjelma. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, verkkojulkaisu 7. URI: http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisu_7.pdf. Viitattu 2014/3/6.

- Hallinen I & Jääskeläinen L (2015) Opetussuunnitelmauudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa: Cantell H (toim) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä, PS-kustannus: 19–36.
- Halliday MAK (1994) An introduction to functional grammar. London, Arnold.
- Halliday MAK (1997) Linguistics as metaphor. Teoksessa: Webster J (toim) On language and linguistics. Volume 3 in the Collected Works of M.A.K. Halliday. London, Continuum: 248–270.
- Halliday MAK (1999) The notion of ”context” in language education. Teoksessa: Ghadessy M (toim) Text and context in functional linguistics. Amsterdam, J. Benjamins: 1–24.
- Halliday MAK & Mathiessen CMIM (2004) An introduction to functional grammar. London, Arnold.
- Halliday MAK & Webster JJ (2007) Language and society. London, Continuum.
- Hankala M, Harjunen E, Kauppinen M, Kulju P, Pentikäinen J & Routarinne S (2015) Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opettamiseen. Teoksessa: Harjunen E (toim) Tekstit puntarissa: ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010. Helsinki, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: 73–84.
- Harinen P & Halme J (2012) Hyvä, paha koulu: kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki, Suomen Unicef: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.
- Harjunen E & Juvonen R (2013) Mikä ihmeen oma ääni? Teoksessa: Harjunen E & Arviolommi R (toim) Kuinka teksti kirjoitetaan omaksi? Helsinki, Äidinkielen opettajain liitto.
- Harjunen E & Rautopuro J (2015) Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä: Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Helsinki, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Heikkinen HLT (2006) Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa: Heikkinen HLT, Rovio E ja Syrjälä L (toim) Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki, Kansanvalistusseura: 16–38.
- Heikkinen HLT (2010) Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa: Aaltonen J & Valli R (toim) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä, PS-kustannus: 143–159.
- Heikkinen HLT, Huttunen R, Niglas K & Tynjälä P (2005) Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36(5): 340–354.
- Heikkinen HLT, Huttunen R, Syrjälä L & Pesonen J (2012) Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. Educational Action Research 20(1): 5–21.
- Heikkinen HLT & Syrjälä L (2006) Tutkimuksen arviointi. Teoksessa: Heikkinen HLT, Rovio E & Syrjälä L (toim) Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki, Kansanvalistusseura: 144–162.
- Heikkinen V (2000) Teksteihin tunkeutuvat todellisuudet. Teoksessa: Heikkinen V, Hiidenmaa P & Tiililä U (toim) Teksti työnä, virka kielenä. Helsinki, Gaudeamus: 116–213.

- Heikkinen V (2009) Johdanto. Teoksessa: Heikkinen V (toim) Kielen piirteet ja tekstilajit: vaikuttavia valintoja tekstistä toiseen. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 7–36.
- Heikkinen V (2012) Teksti. Teoksessa: Heikkinen V, Voutilainen E, Lauerma P, Tiililä U & Lounela M (toim) Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja. Helsinki, Gaudeamus: 59–69.
- Heikkinen V & Virtanen MT (2005) Uudenvuodenpuheiden prosesseista. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. URI: <http://www.kotus.fi/files/964/tekstipaja-11-2005-tyopa-peri.pdf>. Viitattu 014/6/16.
- Heinonen T-R (2012) Hepulit herneistä. Kielikello 1.
- Herman D (2002) Story Logic: problems and possibilities of narrative. Lincoln, University of Nebraska Press.
- Herman D (2009) Basic Elements of Narrative. Malden MA, Wiley-Blackwell.
- Hillocks G (2008) Writing in secondary schools. Teoksessa: Bazerman C (toim) Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text. New York, Lawrence Erlbaum: 311–329.
- Hirsjärvi S (2013) Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa: Hirsjärvi S, Remes P & Sajavaara P (2013) Tutki ja kirjoita. Helsinki, Tammi: 123–166.
- Hirsjärvi S & Hurme H (2011) Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki, Gaudeamus.
- Hirvonen R, Georgiou GK, Lerkkanen M-K, Aunola K & Nurmi J-E (2010) Task-focused behaviour and literacy development: a reciprocal relationship. *Journal of Research in Reading* 33(3): 302–319.
- Holstein JA & Gubrium JF (2012) Varieties of narrative analysis. Los Angeles, Sage.
- Horsdal M (2012) Telling lives: exploring dimensions of narratives. London, Routledge.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. URI: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Helsinki. Viitattu 2014/3/5.
- Huber J & Pinnegar S (2007) Complexities in narrative inquiry. Teoksessa: Clandinin DJ (toim) Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology. Thousand Oaks CA, Sage: 457–460.
- Hyland K (2009) Teaching and researching writing. Harlow, Longman.
- Hry-Beihammer E K & Autti O (2013) School as narrated places: children's narratives of school enjoyment. *Education in the North* 20 (Special Issue): 7–25.
- Hytönen M, Jokinen P, Pitkänen M & Korkeamäki R-L (2011) Pedagogisia toimintamalleja uusien luku- ja kirjoitustaitojen oppimiseen. Teoksessa: Mikkola P, Jokinen P & Hytönen M (toim) Tulevaisuuden koulua kehittämässä: uusi teknologia haastaa ja inspiroi. Oulun yliopisto: 19–60.
- Hyvärinen M (2006) Kerronnallinen tutkimus. URI: http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf. Viitattu 2014/4/6.
- Hyvärinen M (2007) Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe ja kieli* 27(3):127–140.
- Hyvärinen M (2010a) Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa: Ruusuvoori J, Nikander P & Hyvärinen M (toim) Haastattelun analyysi. Tampere, Vastapaino: 90–118.

- Hyvärinen M (2010b) Revisiting the narrative turns. *Life Writing* 7(1): 69–82.
- Hyvärinen M (2012a) Prototypes, genres, and concepts: travelling with narratives. *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions* 2(1): 10–32.
- Hyvärinen M (2012b) Kertomuksen sosiaaliset lajit. Teoksessa: Heikkinen V, Voutilainen E, Lauerma P, Tiiliä U & Lounela M (toim) *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki, Gaudeamus: 392–410.
- Hyvärinen M & Löyttyniemi V (2009) Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: Ruusuvuori J & Tiittula L (toim) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere, Vastapaino: 189–222.
- Hyvärinen M & Watanabe R (2017) Dementia, positioning and the narrative self. *Painossa*.
- Häkkinen P & Järvelä S (2005) Yksin oppimisesta yhteisölliseen oppimiseen – näkökulmia yhteisöllisen oppimisen prosessin kehittämiseen. Teoksessa: Niikko A, Julkunen M-L & Kentz M-B (toim) *Osaamisen jakamista kasvatustieteessä*. Professori Jorma Enkenbergin 60-vuotishuhtikirja. Joensuun yliopistopaino: 1–15.
- Hänninen V (2008) Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa: Pietilä A & Länsimies-Antikainen H (toim) *Etiikkaa monitieteisesti: pohdintaa ja kysymyksiä*. Kuopion yliopisto: 121–137.
- Ison suomen kieliopin verkkoversio (2008) Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. URI: <http://scripta.kotus.fi/visk/>. Viitattu 2014/4/6.
- Ivanič R (2004) Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*. 18(3): 220–245.
- Jones S (2014) From ideas in the head to words on the page: young adolescents’ reflections on their own writing processes. *Language & Education: An International Journal* 28(1): 52–67.
- Josselson R (2007) The ethical attitude in narrative research: principles and practicalities. Teoksessa: Clandinin DJ (toim) *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, Sage: 537–566.
- Josselson R (2011) ”Bet you think this song is about you”: whose narrative is it in narrative research? *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions* 1(1): 33–51.
- Juvonen A (2011) Students’ motivation to study music: the Finnish context. *Research Studies in Music Education* 33(1): 73–88.
- Juvonen R, Kauppinen A, Makkonen-Craig H, Lehti-Eklund H (2011) Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? Teoksessa: Kauppinen A, Lehti-Eklund H, Makkonen-Craig H & Juvonen R (toim) *Lukiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 27–59.
- Jyrkiäinen A & Koskinen-Sinisalo K-L (2012) Yhteisöllinen kirjoittaminen. Helsinki, Avain.
- Kaasila R (2008) Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa: Kaasila R, Rajala R & Nurmi KE (toim) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi, Lapin yliopistokustannus: 41–66.
- Kallio KP (2010) Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa: Lagström H, Pösö T, Rutanen N & Vehkalahti K (toim) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki, Nuorisotutkimusseura: 163–187.

- Kallionpää O (2017) Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa. *Scriptum Creative Writing Research Journal* 4(1). University of Jyväskylä. URI: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu:201701121134>. Viitattu 2017/1/29.
- Kainulainen J (2011) Tekstikäytänteet, tekstimaisemat ja kolmannet tilat koulupuheen rakentajina. Teoksessa: Kauppinen A, Lehti-Eklund H, Makkonen-Craig H & Juvonen R (toim) Lukiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 428–458.
- Karjalainen M (2008) Yläkoululaiset tekstin rakentajina. Teoksessa: Routarinne S & Uusi-Hallila T (toim) Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 290–306.
- Karlsson L (2010) Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa: Kallio KP, Ritala-Koskinen A & Rutanen N (toim) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki, Nuorisotutkimusseura: 121–141.
- Karvonen P (1995) Oppikirjateksti toimintana. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kasurinen H (2006) Ohjaus opintopolun nivelvaiheissa. Teoksessa: Karjalainen M & Kasurinen H (toim) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä: oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylä, Koulutuksen tutkimuslaitos: 41–62.
- Katisko M (2011) Kansalaisuus työyhteisön arjessa: maahanmuuttajien kertomuksia työelämästä. Helsingin yliopisto.
- Kauppinen A & Makkonen-Craig H (2011) Johtopäätöksiä ja avauksia. Teoksessa: Kauppinen A, Lehti-Eklund H, Makkonen-Craig H & Juvonen R (toim) Lukiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 463–474.
- Kauppinen M (2006) Peruskoulun opetussuunnitelmien tekstuaalista tarkastelua. Teoksessa: Pajunen A & Tommola H (toim) XXXII Kielitieteen päivät Tampereella 19.–20.5.2005. Tampere University Press: 239–252.
- Kauppinen M (2010) Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen M & Hakala M (2013) Kriitikosta keskustelukumppaniksi: uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa: Tainio L, Juuti K & Routarinne S (toim) Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana. Helsinki, Suomen ainedidaktinen tutkimusseura: 213–231.
- Kauppinen M, Pentikäinen J, Hankala M, Kulju P, Harjunen E & Routarinne S (2015) Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus* 46(2): 160–175.
- Klassen R (2002) Writing in early adolescence: a review of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review* 14(2): 173–203.
- Korhonen R (2015) ”Maalaisjärjellä ja perustiedoilla tästä kokeesta selviää” - Kielitaito ja kielestä puhumisen taito. Teoksessa: Harjunen E (toim) Tekstit puntarissa: ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010. Helsinki, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: 5–16.

- Korkeakoski E (2001) Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000: kirjoituskokeiden tulokset, asenteet äidinkieltä kohtaan ja yhteydet taustamuuttujiin. Helsinki, Opetushallitus.
- Korkeakoski E (2010) Opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus poliittisten päättäjien ja valtion kouluhallinnon edustajien näkökulmista. Teoksessa: Sulonen K, Heilä-Ylikallio R, Junttila N, Kola-Torvinen P, Laine T, Ropo E, Suortamo M, Knubb-Manninen G & Korkeakoski E (toim) *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus*. Jyväskylä, Koulutuksen arviointineuvosto: 35–41.
- Korkeamäki R-L (2011) New Literacies – Millaista on oppia lukemaan ja kirjoittamaan 2000-luvulla? Teoksessa: Mikkola H, Jokinen P & Hytönen M (toim) *Tulevaisuuden koulua kehittämässä: uusi teknologia haastaa ja inspiroi*. Oulun yliopisto: 13–18.
- Kielitoimiston sanakirja (2017) *Kotimaisten kielten keskus*. URI: https://www.kotus.fi/sanakirjat/kielitoimiston_sanakirja. Viitattu 2017/7/17.
- Kress G (2008) A curriculum for the future. Teoksessa: Norris N (toim) *Curriculum and the teacher: 35 years of the Cambridge journal of education*. London, Routledge: 211–222.
- Kuhlthau CC (2004) *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Westport CT, Libraries Unlimited.
- Kuronen I (2010) Peruskoulusta elämäkouluun: ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkoulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kurttila-Matero E (2011) *School library: a tool for developing the school's operating culture*. Oulun yliopisto.
- Kuula A (2013) *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere, Vastapaino
- Kuusela J (2011) Kun kirjoittaminen ei suju. Teoksessa: Harjunen E, Juvonen R, Kuusela J, Silén B, Sääskilahti M & Örnmark M. *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä*. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010. Helsinki, Opetushallitus: 14–22.
- Kvale S (1996) *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks CA, Sage.
- Labov W (2006) Narrative pre-construction. *Narrative Inquiry* (16)1: 37–45.
- Labov W (2010) Where should I begin? Teoksessa: Schiffrin D, De Fina A & Nylund A (toim) *Telling stories: language, narrative, and social life*. Washington DC, Georgetown University Press: 7–22.
- Labov W & Waletzky J (1967) Narrative analysis: oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History* 7: 3–38.
- Lacina J & Collins Block C (2012) Progressive writing instruction: empowering school leaders and teachers. *Voices from the Middle*. 19(3): 10–17.
- Lahdes E (1977) *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu, Otava.
- Lanas M (2013) Lasten pyyntöjen kuuleminen tutkimuksessa. Teoksessa: Puroila A-M, Kainisto S-L & Syrjälä L (toim) *Naisen äänellä: Professori Eila Esolan juhla-kirja*. Oulun yliopisto: 73–82.

- Lappalainen H (2001) Sosiolingvistinen katsaus suomalaisnuorten nykypuhekieleen ja sen tutkimukseen. *Virittäjä-lehden verkkolehti* 105(1). URI: <http://ojs.tsv.fi/index.php/virittaja/index>. Viitattu 2017/2/6: 74–101.
- Lappalainen H-P (2008) On annettu hyviä numeroita: perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Helsinki, Opetushallitus.
- Lappalainen H-P (2011) Sen edestään löytää: äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Helsinki, Opetushallitus.
- Lehikoinen L (1995) *Suomea ennen ja nyt: suomen kielen kehitys ja vaihtelu*. Helsinki, Finn Lectura.
- Lehtimaja I (2012) Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun Suomi toisena kielenä -tunnilla. Helsingin yliopisto.
- Lieblich A, Tuval-Mashiach R & Zilber T (1998) *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks CA, Sage.
- Lindh R & Sinkkonen H (2009) *Koulusta selviytyminen: opettajan ja oppilaan yhteinen haaste*. Helsinki, Palmenia Helsinki University Press.
- Linna H (1994) *Prosessikirjoittaminen: kirjoittamisen suuri seikkailu*. Porvoo, WSOY.
- Linnakylä P, Mattinen E & Olkinuora A (1989) *Prosessikirjoittamisen opas*. Helsinki, Otava.
- Linturi H & Rubin A (2011) *Toinen koulu, toinen maailma: oppimisen tulevaisuus 2030*. Turun yliopisto, Tulevaisuuden tutkimuskeskus.
- Louhela V (2012) *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Oulun yliopisto.
- Luukka M-R (2000) *Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset*. Teoksessa: Sajavaara K & Piirainen-Marsh A (toim) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus: 133–160.
- Luukka M-R (2002) *M.A.K. Halliday ja systeemifunktionaalinen kielitiede*. Teoksessa: Dufva H & Lähteenmäki M (toim) *Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielentutkimuksen keskus*. Jyväskylän yliopisto: 89–123.
- Luukka M-R (2004a) *Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen*. Teoksessa: Luukka M-R & Jääskeläinen P (toim) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki, Äidinkielen opettajain liitto: 9–22.
- Luukka M-R (2004b) *Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla*. Teoksessa: Luukka M-R & Jääskeläinen P (toim) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki, Äidinkielen opettajain liitto: 145–160.
- Luukka M-R (2013) *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. URI: <http://www.kieliverkosto.fi>. Viitattu 2014/1/28.
- Luukka M-R & Leiwo M (2004) *Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä*. Teoksessa: Sajavaara K & Takala S (toim) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto: 13–36.
- Luukka M-R, Pöyhönen S, Huhta A, Taalas P, Tarnanen M. & Keränen A (2008) *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?: äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Lähtenmäki M (2002) Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. Teoksessa: Dufva H & Lähtenmäki M (toim) Kielentutkimuksen klassikoita. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus: 179–200.
- Lähtenmäki M (2009) Dialogisuuden lähteillä: oppihistoriallinen näkökulma Bahtinin dialogiseen kielikäsitteeseen. *Puhe ja kieli* 29(2): 63–74.
- Makkonen-Craig H (2011) Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa: Kauppinen A, Lehti-Eklund H, Makkonen-Craig H & Juvonen R (toim) Lukio-
laisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 62–88.
- Manner T & Mertaniemi-Ruopsa S (1986) 1980-luvun alun lasten kertomakirjallisuuden kerronnan kieli. Oulun yliopisto.
- Mathers BG, Benson SK & Newton E (2006) ”The teacher said my story was excellent”: preservice teachers reflect on the role of the ”external” in writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 50(4): 290–297.
- McCutchen D, Teske P & Bankston C (2008) Writing and cognition: implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn. Teoksessa: Bazerman C (toim) *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. NY, Lawrence Erlbaum.
- McPherson GE & O’Neill S (2010) Students’ motivation to study music as compared to other school subjects: a comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education* 32(2): 101–137.
- Metsämuuronen J (2006) Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylimpien vuosiluokkien aikana. Helsinki, Opetushallitus.
- Mikkonen I (2010) ”Olen sitä mieltä, että...” Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. Jyväskylän yliopisto.
- Miller JP (2007) *The Holistic Curriculum*. Toronto, Oise Press.
- Miyake N & Kirschner PA (2014) The social and interactive dimensions of collaborative learning. Teoksessa: Sawyer KR (toim) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. NY, Cambridge University Press: 418–438.
- Murtorinne A (2005) Tuskan hauskaa!: Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen: kirjoittamisprosessi yhdeksännellä luokalla. Jyväskylän yliopisto.
- Mäki P (2015) Opettajana ja kehittäjänä: vertaismentointiryhmässä kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa. Oulun yliopisto.
- Mäntynen A (2003) Miten kielestä kerrotaan: kielijuttujen retoriikkaa. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Niemi EK (2012) Aihokokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010. Helsinki, Opetushallitus.
- Nuolijärvi P & Tiittula L (2010) Mediahaastattelujen analyysi. Teoksessa: Ruusuvoori J, Nikander P & Hyvärinen M (toim) *Haastattelun analyysi*. Tampere, Vastapaino: 300–324.

- Nurmi T, Vähätalo M, Saarimaa R & Heinonen S (2010) Ubitrendit 2020: tulevaisuuden ubiteknologiat: kehityskulkuja, sovelluksia, trendejä sekä heikkoja signaaleja. Turun yliopisto, Tulevaisuuden tutkimuskeskus. URI: https://www.utu.fi/yksikot/ffrc/julkaisut/e-tutu/Documents/eTutu_2010-4.pdf. Viitattu 2014/4/6.
- Opetushallitus (2004) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: oppivelvollisille tarkoitettuna opetussuunnitelman perusteet. Helsinki, Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki, Opetushallitus.
- Opetushallitus (2017) Kodin ja koulun yhteistyö. URI: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kodin_ja_koulun_yhteistyö. Viitattu 2017/8/11.
- Opetusministeriö (2010a) Perusopetus 2020: yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Helsinki. URI: <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>. Viitattu 2014/1/27.
- Opetusministeriö (2010b) Perusopetuksen laatuksikriteerit. Helsinki, Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Paju P (2011) Koulua on käytävä: etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura.
- Pajunen A (2001) Argumenttirakenne: asiantilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomen kielessä. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Pajunen A (2012) Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla. Alakoululaisten unelmakirjoitelmat. *Virittäjä* 116(1): 4–32.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. URI: <http://finlex.fi>. Viitattu 2013/10/23.
- Phoenix A (2013) Analysing narrative contexts. Teoksessa: Andrews M, Squire C & Tamboukou M (toim) *Doing narrative research*. Los Angeles, Sage: 72–87.
- Pietikäinen S & Mäntynen A (2009) Kieli kohti diskursia. Tampere, Vastapaino.
- Pietilä I (2010) Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi: kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa: Ruusuvoori J, Nikander P & Hyvärinen M (toim) *Haastattelun analyysi*. Tampere, Vastapaino: 212–241.
- Pietilä I (2017) Ryhmäkeskustelu. Teoksessa Hyvärinen M, Nikander P & Ruusuvoori J (toim) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere, Vastapaino: 111–130.
- Pinnegar S & Daynes JG (2007) Locating narrative inquiry historically: thematics in the turn of narrative. Teoksessa: Clandinin DJ (toim) *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks CA, Sage: 3–34.
- Polkinghorne D (2015) Possibilities for action: narrative understanding. *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions* 5(1): 153–173.
- Prior PA & Lunsford KJ (2008) History of reflection, theory, and research on writing. Teoksessa: Bazerman C (toim) *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. New York, Lawrence Erlbaum: 81–96.
- Prior P & Thorne SL (2014) Research paradigms: beyond product, process, and social activity. Teoksessa: Perrin D & Jakobs E (toim) *Handbook of writing and text production*. Berlin, De Gruyter Mouton: 31–54.
- Puroila A-M, Estola E & Syrjälä L (2012) Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care* 182(3–4): 345–362.

- Pushor D & Clandinin DJ (2009) The interconnections between narrative inquiry and action research. Teoksessa: Noffke SE & Somekh B (toim) *The Sage handbook of educational action research*. London, Sage: 290–300.
- Pääkkönen L (2013) Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa: musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä. Oulun yliopisto.
- Raatikainen E (2011) Luottamus koulussa: tutkimus yhdeksännen kuokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä kouluarjessa. Helsingin yliopisto.
- Raattila R, Vuorisalo M & Rutanen N (2017) Lasten haastattelu. Teoksessa: Hyvärinen M, Nikander P & Ruusuvuori J (toim) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere, Vastapaino: 312–335.
- Ranta J & Kuula-Luumi A (2017) Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa: Hyvärinen M, Nikander P & Ruusuvuori J (toim) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere, Vastapaino: 413–426.
- Ranta T (2007) Kirjoittamisprosessi teksteinä: tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin. Joensuun yliopisto.
- Resnik DB (1998) *The ethics of science: an introduction*. London, Routledge.
- Riessman CK (1993) *Narrative analysis*. Newbury Park CA, Sage.
- Riessman CK (2008) *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles, Sage.
- Rokka P (2011) Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere University Press.
- Ropo E & Huttunen M (2013) Johdanto. Teoksessa: Ropo E & Huttunen M (toim) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere University Press: 9–16.
- Routarinne S & Uusi-Hallila T (2008) Kouluikäisten monet kielet 2000-luvun Suomessa. Teoksessa: Routarinne S & Uusi-Hallila T (toim) *Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 9–52.
- Rowe DW (2008) Development of writing abilities in childhood. Teoksessa: Bazerman C (toim) *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. New York, Lawrence Erlbaum: 401–419.
- Ruusuvuori J & Tiittula L (2009) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Ruusuvuori J & Tiittula L (toim) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere, Vastapaino: 22–56.
- Saukkonen P (1984) *Mistä tyyli syntyy?* Porvoo, Helsinki, Juva, WSOY.
- Savolainen K (2004) Äidinkieli ja kirjallisuuden perusasteen oppiaineena. Teoksessa: Atjonen P & Väisänen P (toim) *Osaava opettaja: keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineuksesta*. Joensuun yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos: 309–317.
- Savolainen R (2011) Tiedonhankintatutkimuksen lähtökohtia. Teoksessa: Serola S (toim) *Ote informaatiosta: johdatus informaatiotutkimukseen ja interaktiiviseen mediaan*. Helsinki, Avain: 75–115.
- Scardamalia M & Bereiter C (2006) *Knowledge building: theory, pedagogy, and technology*. Teoksessa: Sawyer RK (toim) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, Cambridge University Press: 97–118.

- Schamandt-Besserat D & Erard M (2008) Origins and forms of writing. Teoksessa: Bazerman C (toim) Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text. New York, Lawrence Erlbaum: 7–22.
- Schratz M (1993) From cooperative action to collective self-reflection: A sosiodynamic approach to educational research. Teoksessa: Schratz M (toim) Qualitative voices in educational research. London, Falmer: 56–70.
- Shore S (2012) Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. Teoksessa: Heikkinen V, Voutilainen E, Lauerma P, Tiililä U & Lounela M (toim) Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja. Helsinki, Gaudeamus: 158–185.
- Sinkkonen J (2012) Nuoruusikä: miten lapsesta tulee nuori aikuinen? Helsinki, WSOY.
- Siironen M (2001) Kuka pelkää, ketä pelottaa: nykysuomen tunneverbien kielioppia ja semantiikkaa. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Slembrouck S (2015) The role of the researcher in interview narratives. Teoksessa: De Fina A & Georgakopoulou A (toim) The handbook of narrative analysis. Chichester, Wiley: 239–254.
- Sorjonen M-L & Laakso M (2005) Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaiikutustehtävät. *Virittäjä* 109(2): 244–271.
- Spector-Mersel (2010) Narrative research: time for paradigm. *Narrative Inquiry* 20(1): 204–224.
- Squire C, Andrews M & Tamboukou M (2013) Introduction: what is narrative research. Teoksessa: Andrews M, Squire C & Tamboukou M (toim) Doing narrative research. Los Angeles, Sage: 1–26.
- Stern Perez A & Tobin Y (2014) A divided man, a divided narrative: An integrative sign-oriented linguistic and socio-psychological discourse analysis of Amo's text. *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions* 4(1): 73–113.
- Stevens RJ (2003) Student team reading and writing: a cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation* 9(2): 137–160.
- Striano M (2012) Reconstructing narrative: a new paradigm for narrative research and practice. *Narrative Inquiry* 22(1): 147–154.
- Sweeny SM (2010) Writing for the instant messaging and text messaging generation: using New Literacies to support writing instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54(2): 121–130.
- Svinhufvud K (2009) Kokonaisvaltainen kirjoittaminen. Helsinki, Tammi.
- Syrjälä L, Estola E, Uitto M & Kaunisto S-L (2006) Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa: Hallamaa J, Launis V, Lötjönen S & Sorvali I (toim) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 181–202.
- Syrjälä L & Numminen M (1988) Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Sääskilähti M (2011) Miten yhdeksäsluokkalaisten argumentoivat? Teoksessa: Harjunen E, Juvonen R, Kuusela J, Silén B, Sääskilähti M & Örnmark M (2011) Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010. Helsinki, Opetushallitus: 32–39.

- Taalas P, Tarnanen M & Pöyhönen S (2011) ”Onks tää oppimista?” : opetuskokeiluja yläkoulussa. Tekosessa Pohjola K (toim) Uusi koulu: oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tainio L (2007) Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen: neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa: Tainio L (toim) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki, Gaudeamus: 291–311.
- Tannen D (1993) Framing in discourse. New York, Oxford University Press.
- Tarnanen M (2002) Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tiililä U (2007) Tekstit viraston työssä: tutkimus etuus päätösten kielestä ja konteksteista. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tuomela H (2012) Musiikkiperuskoululaisten opiskelumotivaation muotoutuminen intensiivisen musiikinopiskelun yhteydessä. Teoksessa: Yli-Panula E, Merenluoto K & Virta A (toim) Koulu ja oppiaineiden monet kulttuurit: ainedidaktinen symposiumi Turussa 11.2.2011. Helsinki, Suomen ainedidaktinen tutkimusseura: 133–146.
- Tynjälä P (2002) Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki, Tammi.
- UNICEF (1989) Lapsen oikeuksien sopimus. URI: http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus. Viitattu 2014/6/3.
- Uusiautti S & Määttä K (2013) (toim) How to study children?: methodological solutions of childhood research. Rovaniemi, Lapland University Press.
- Vahala L (2008) Jänteveyttä yläkoulun kirjoittamispolkuun. Teoksessa: Routarinne S & Uusi-Hallila T (toim) Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 307–310.
- Valtonen A (2009) Ryhmäkeskustelut: millainen metodi? Teoksessa: Ruusuvuori J & Tiitula L (toim) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere, Vastapaino: 223–241.
- Vihottula H (2015) ”En suostu yksinkertaisesti häviämään ihmisten silmistä”: Kertomuksia traumaattisesta kokemuksesta selviämisestä. Tampere University Press.
- Vygotski LS (1978) Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Vygotski LS (1982) Ajattelu ja kieli. Espoo, Weilin+Göös.
- Yi Y (2008) Relay writing in an adolescent online community. Journal of Adolescent & Adult Literacy 51(8): 670–680.
- Yrjänäinen S & Ropo E (2013) Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa: Ropo E & Huttunen M (toim) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere University Press: 17–46.
- Zumbrunn S, Marrs S & Mewborn C (2016) Toward a better understanding of student perceptions of writing feedback: a mixed methods study. Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal 29(2): 349–370.
- Åkerfeldt A (2014) Re-shaping of writing in the digital age: a study of pupils’ writing with different resources. Nordic Journal of Digital Literacy 9(3): 172–193.

Liitteet

Liite 1.	Suostumus.	198
Liite 2.	Siirtolaisuusprojektin suunnitelma.	199
Liite 3.	Litterointimerkinnot.	203
Liite 4.	Kysely seitsemäsluokkaisille.	204
Liite 5.	Haastattelujen teemarunko.	206
Liite 6.	Alkuperäisten Kirjoittajan polkuni -tekstien tavoitekerronta.	207
Liite 7.	Esimerkki Kirjoittajan polkuni -tekstin kielellisestä analyysistä	209
Liite 8.	Kirjoittajan polkuni -tekstien verbit.	215

Liite 1. Suostumus.

Suostumus tutkimukseen

Oulu XX.X.XXXX

Teen kasvatustieteellistä väitöstutkimusta 7.-luokkalaisten kirjoittamisesta. Tutkimusluvan olen saanut Pohjankartanon koulun rehtori Ilpo Hettulalta. Tutkimuksen kohteena ovat Pohjankartanon koulun 7. luokkien oppilaat. Tarkoitukseni on tuottaa tietoa siitä, miten oppilaat kokevat kirjoittamisen moniaineprojektin yhteydessä. Tavoitteena on uudistaa kirjoittamisen opetuksen käytänteitä ja tuottaa uutta teoreettista tietoa oppilaiden toiminnasta oppiainerajat ylittävissä opetuksessa.

Tutkimuksessa noudatetaan ihmistieteisiin kuuluvia eettisiä ohjeita eli oppilaan itsemääräämisoikeutta, luottamuksellisuutta ja yksityisyydensuojaa. Yksittäinen oppilas ei esiinny tutkimuksessa omalla nimellään. Mukanaolo ei vaikuta oppilasarviointiin. Tutkimukseen osallistumisen voi halutessaan keskeyttää. Aineistoa kerätään haastatteluin, ääni- ja videotallentein sekä oppimispäiväkirjoin ja kirjoitelmin. Työni ohjaajana toimii prof. Leena Syrjälä Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnasta. Aineistoa käsitellään huolellisesti. Kiitä lämpimästi kaikkia tutkimukseen osallistujia jo nyt tutkimuksen käynnistymisvaiheessa, sillä ilman Teidän osuuttanne tutkimusta ei voisi lainkaan toteuttaa.

Ystävällisesti

Seija Mertaniemi
äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori

Lomake palautetaan viimeistään XX.X.XXXX Seija Mertaniemelle

Oppilas _____ osallistuu huoltajan _____
luvalla tutkimukseen kevätlukukaudella XXXX. Hän saa myös luvan esiintyä ääni- ja videotallenteissa.

Oppilaan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

Liite 2. Siirtolaisuusprojektin suunnitelma.

SIIRTOLAISUUSPROJEKTI

KEVÄT 20XX

Siirtolaisuusprojekti toteutetaan kevätlukukaudella portaittain eri aineissa. Projekti on 7. luokan aineiden opetussuunnitelmien sisällöt ja aihekokonaisuudet ”Ihmisenä kasvaminen” ja ”Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys” yhdistävä kokonaisuus. Projektin aikana hyödynnetään uusia oppimisympäristöjä ja tieto- ja viestintätekniiikkaa.

Mukana ovat maantieto, historia, äidinkieli ja kirjallisuus, musiikki, kotitalous, uskonto, englantia, matematiikka, liikunta, tekstiilityö ja tekninen työ (kuvataide?)

Aiheeseen perehtymistä helpottaa koulumme Tietopaketti Siirtolaisuudesta – Opiksi ja neuwoksi Siirtolaisuusprojektin tekijöille. Aihetta käsitteleviä kirjoja ovat mm. Antti Tuurin Taivaanraapija ja Melania G. Mazzuccon Vita, elämäni.

1. Siirtolaisuuspäivä

Projektitöitä ja tuotoksia esitellään aulassa. Erilaisia laitteita ja kalusteita pyritään ottamaan käyttöön mahdollisuuksien mukaan. Tuotokset vaihtelevat oppiaineittain ja luokittain.

2. Oppiainetyöskentely

Historia

Tutustutaan siirtolaisuuteen historiallisena ilmiönä ja paneudutaan elinoloihin 1800–1900-luvun Suomessa ja Amerikassa. Oppilaat haastattelevat isovanhempia tai muita iäkkäämpiä ihmisiä oman sukunsa vaiheista. Tunneilla hankitaan tietoa siirtolaisten matkasta ja kokemuksista eri arkistojen, museoiden ja esim. laivayhtiöiden hakukoneiden avulla. Siirtolaisuusinstituutin materiaaleihin ja Ellis Island.org -tietokantaan tutustuminen kuuluvat tiedonhankintaprosessiin.

Äidinkieli ja kirjallisuus

Äidinkielessä tuotetaan tarina, kirje, runo, sanoituksia, näytelmä/kohtaus, nukketheateriesitys tms. aiheeseen liittyen. Käytettävissä on ohjeisto siirtolaisen tarinalle.

Maantieto

Paneudutaan Pohjois-Amerikan maantieteeseen: eri osiin, ilmastoon, väestöön ja elinkeinoihin sekä tutustutaan karttoihin. Tehdään esim. Power Point -esitys ryhmätyönä eri maantieteellisistä alueista.

Musiikki

Oppilaat tutustuvat Amerikan musiikkikulttuuriin ja tuottavat oman blues-sävelmän, yhteislaulua tai musiikkiesityksen aulaan.

Kotitalous

Tutustutaan amerikkalaiseen ruokakulttuuriin ja valmistetaan aiheeseen liittyvää syötävää. Mahdollisesti rekvisiittaa tai maistiaisia valmistetaan siirtolaisuuspäivää varten.

Matematiikka

Muunnetaan amerikkalaisia mittayksiköjä omiamme vastaaviksi. Käytettävissä on valmis materiaali.

Uskonto

Tutustutaan 1800- ja 1900-luvun uskonnollisiin oloihin Suomessa ja Amerikassa.

Liikunta

Pelataan ajalle tyypillisiä pelejä.

Tekstiilityö/Tekninen työ

Tehdään materiaaleja tarvittaessa.

Kuvaamataito

Avustetaan tuotoksien valmistamisessa tarvittaessa.

7. luokka/AI/ 17.2. – 4.4. 20XX /Siirtolaisuusprojekti/SM

Projektin oppimateriaalina äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla käytetään oppikirjaa: Rapatti K, Kotilainen L, Yli-Jaukkari T, Pelto T ja Inovaara M (2012) Tekstitaituri 7, Äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki, SanomaPro.

17.2. / 1. oppitunti

Suunnitellaan kirjoittamisprojektia ja päätetään aikataulusta. Arvotaan ryhmät: 2 x 3 ja 5 x 4 oppilasta. Annetaan luettavaksi etukäteen: Tekstitaituri 7 -oppikirjasta Kuvaus s. 180–181, Kertomus s. 173, Haastattelu s. 172, Kirje s. 178, Uutinen s. 190 ja Oppimispäiväkirja s. 184. Aloitetaan oppimispäiväkirjan kirjoittaminen yksilötyönä.

18.2./ 2. ja 3. oppitunti

Projektin suunnittelua. Käsitellään luettavaksi annetut oppikirjan aiheet ja käsitellään oppikirjasta tekstin tekemisen vaiheita: Ideointi ja Tekstin rakenteen suunnittelu s. 163–165. Aloitetaan kirjoittamistehtävän ideointi ryhmissä. Hyödynnetään tiedonhaussa Siirtolaisuusinstituutin sivustoa.

24.2./ 4. oppitunti

Jatketaan ryhmissä ideointia. Hyödynnetään muiden oppiaineiden tunneilla saatua materiaalia ja ohjeistusta. Annetaan kotona etukäteen luettavaksi kielenhuoltoa käsittelevät oppikirjan sivut 54–67.

25. 2./ 5. ja 6. oppitunti

Suunnitellaan tekstin rakenne. Työskennellään ryhmissä omaan tahtiin. Käsitellään kielenhuoltoa oppikirjasta s. 54–67 eli aiheet Kirjakieli ja puhekieli, Alkukirjain, Yhdyssanat, Välimerkit, Suora ja epäsuora esitys.

27.2. Pidetään projektiin liittyvä tiedotustilaisuus juhlasalissa kaikille seitsemäsluokkalaisille ja projektiin osallistuville opettajille.

10.3. / 7. oppitunti

Aloitetaan tekstin tuottaminen ryhmissä. Oppikirjan s. 166 Tekstin muokkaus ja asettelu.

11.3. / 8. ja 9. oppitunti

Jatketaan kirjoittamista. Käydään Karjasillan kirjastossa tiedonhaun opastuksessa.

17.3. / 10. oppitunti

Käsitellään oppikirjan s. 167 Viimeistely ja s. 168 Palautteen antaminen. Jatketaan kirjoittamista.

18.3./ 11. ja 12. oppitunti

Jatketaan kirjoittamista, annetaan teksteistä palautetta ja viimeistellään niitä.

24.3/ 13. oppitunti

Jatketaan kirjoittamista, luetaan tekstejä ja annetaan niistä suullista vertaispalautetta.

25.3. /14. ja 15. oppitunti

Jatketaan kirjoittamista, luetaan tekstejä ja annetaan niistä suullista vertaispalautetta.

31.3/ 16. oppitunti

Luetaan tekstejä ja arvioidaan niitä. Annetaan ryhmän tuotokselle arvosana. Arvioidaan työskentelyä antamalla arvio sekä koko ryhmän työskentelystä että omasta yksilöllisestä toiminnasta.

1.4./ 17. ja 18. oppitunti

Järjestetään projektin palautekeskustelu. Palautetaan oppimispäiväkirjat. Täytetään projektin palautelomake.

Liite 3. Litterointimerkinnot.

(.)	Lyhyt tauko: alle 1 sekunti
(2)	Tauko: yli 1 sekunti; pituus merkitään sulkeisiin sekunnin tarkkuudella
[Päällekkäispuhunnan alku
]	Päällekkäispuhunnan loppu
=	Kaksi puhuntaa liittyy toisiinsa tauotta
.	Laskeva intonaatio
,	Tasainen intonaatio
?	Nouseva intonaatio
/sana	Seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
\sana	Seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
sana	Erityisen painollinen sana tai jakso
sana	Painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa
sana	Ympäristöä vaimeampaa puhetta
SANA	Äänen voimistaminen
>sana<	Ympäristöä nopeammin lausuttu jakso
<sana>	Ympäristöä hitaammin lausuttu jakso
:	Äänteen venytys (lyhyt)
::	Äänteen venytys (pitkä)
£he he£	Naurua (ääntämyksen mukaan)
£sana£	Hymyillen/nauraen lausuttu sana tai jakso
@sana@	Äänen laadun muutos
(-)	Pois jäänyt sana tai sanan osa
(--)	Pois jäänyt jakso
(sana)	Epäselvä sana tai jakso
sa-	Sana jää kesken (tavuviiva)
(())	Kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentit

Liite 4. Kysely seitsemäsluokkalaisille.

päiväys

Hyvä seitsemäsluokkalainen!

Tämä kyselyn tarkoituksena on selvittää seitsemäsluokkalaisten näkemyksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta. Vastaa kysymyksiin nimettömänä. Vaihtoehtoja sisältävissä kohdissa ympyröi oikea vaihtoehto. Kyselyn tulokset tuovat merkittävää lisätietoa nuorten kirjoittamista koskevaan tutkimukseen. Omat näkemyksesi ja mielipiteesi ovat tärkeitä ja arvokkaita. Kiitos vastauksistasi!

Olen tyttö poika

1. Mitä tekstejä luet vapaa-aikanasi?

2. Arvioi, miten paljon luet vapaa-aikanasi.

1 = erittäin paljon

2 = melko paljon

3 = melko vähän

4 = en juuri lainkaan

5 = en osaa sanoa

3. Mitä tekstejä kirjoitat vapaa-aikanasi?

4. Mikä kirjoittamisessa on helppoa?

5. Mikä kirjoittamisessa on vaikeaa?

6. Arvioi, millainen kirjoittaja mielestäsi olet. Voit käyttää arviossasi kouluarvosanaa. Perustele näkemyksesi.

7. Millaista tukea sait kirjoittamiseesi alaluokkien aikana?

8. Millaista palautetta sait kirjoittamisestasi alaluokkien aikana?

9. Millaista tukea haluaisit kirjoittamiseesi yläluokkien aikana?

10. Kirjoita ideoitasi ja ehdotuksiasi Siirtolaisuusprojektin toteutukseen.

Liite 5. Haastattelujen teemarunko.

Ryhmähaastattelut pienryhmissä

Valitkaa ryhmälle puheenjohtaja, joka jakaa puheenvuorot ja huolehtii siitä, että jokainen osallistuja saa mahdollisuuden kertoa ajatuksistaan.

1. Mitä kirjoittaminen mielestänne on?
2. Millaista kirjoittaminen on?
3. Mitä tekstejä kirjoitatte vapaa-aikananne?
4. Mitä haluatte kertoa kirjoittamisesta koulussa?
5. Millaista palautetta olette saaneet kirjoittamisesta alaluokkien aikana? Esim. opettajan /oppilaiden antama ns. vertaispalaute tai jonkun muun antama palaute.
6. Mikä kirjoittamisessa on vaikeaa?
7. Mikä siinä on helppoa?
8. Mitä tavoitteita teillä on kehittyä kirjoittajina?

Yksilöhaastattelut

Mitä yhdessä kirjoittaminen mielestäsi on? Millaista yhdessä kirjoittaminen on Siirtolaisprojektin yhteydessä? Mitä haluat kertoa yhdessä kirjoittamisesta Siirtolaisprojektin yhteydessä?

Tekstin ideointi, suunnittelu ja tuottaminen yhdessä

Työskentelyilmapiiri

Kirjoittamisprosessi

Palautteen antaminen ja saaminen

Itsearviointi (oppimispäiväkirja)

Myönteiset ja kielteiset kokemukset (toisten kuunteleminen, ajatusten esittäminen, yhteistyö).

Liite 6. Alkuperäisten Kirjoittajan polkuni -tekstien tavoitekerronta.

Kirjoittamisen tulevaisuudennäkymä	Kerronnan ilmentämä kirjoittamiskäsitys Ivančin (2004) ja Luukan (2004a) mallien mukaan	Tavoitekerronta Makkonen-Craigin (2011) esittämien, toisinsa sidoksissa olevien kirjoittajan kompetenssien mukaan
Ei tulevaisuudennäkymää	Sosiaalinen kirjoittaminen (I)	Ei tavoitekerrontaa
Kirjan kirjoittaminen, mahdollinen toimittajan ammatti, tarinoiden kirjoittaminen	Sosiokulttuurinen kirjoittaminen (L), Itseilmaisu (L) Sosiopoliittinen (I) Luovuus (I)	Kognitiivinen kompetenssi, Sosiaalinen kompetenssi = Diskurssikompetenssi
Virheiden välttäminen	Perinteinen (L) Taito (I)	Kielipillinen kompetenssi
Ei tulevaisuudennäkymää	Luovuus (I), Itseilmaisu (L)	Ei tavoitekerrontaa
Oikeinkirjoitus kuntoon	Perinteinen (L) Taito (I)	Kielipillinen kompetenssi
Kirjoittamisessa paljon opittavaa	Perinteinen (L) Taito (I)	Väliseen hallintaan, Kielipillinen kompetenssi
Ei tulevaisuudennäkymää	-	Ei tavoitekerrontaa
Ei tulevaisuudennäkymää	-	Ei tavoitekerrontaa
Kirjoittaminen pysyy samana	Perinteinen (L) Taito (I)	?
Ei tulevaisuudennäkymää	Luovuus (I), Itseilmaisu (L)	Ei tavoitekerrontaa
Ei tulevaisuudennäkymää	Sosiaalinen (I)	Ei tavoitekerrontaa
Työhön liittyvät tekstit, viestit, kirjeet, yleisönosastokirjoitukset	Sosiokulttuurinen (L) Sosiopoliittinen (I)	Tekstilajikompetenssi, Sosiaalinen kompetenssi = Diskurssikompetenssi
Ei tulevaisuudennäkymää	Taito (I), Perinteinen (L)	Ei tavoitekerrontaa
Oikeinkirjoituksen kehittyminen, virheettömyyden tarinoiden kirjoittaminen	Perinteinen (L), Itseilmaisu (L) Taito (I), Luovuus (I)	Kielipillinen kompetenssi, Kognitiivinen kompetenssi
Kirjan kirjoittaminen ja julkaiseminen	Itseilmaisu (L) Sosiokulttuurinen (L) Luovuus (I) Sosiaalinen (I)	Kognitiivinen kompetenssi, Sosiaalinen kompetenssi = Diskurssikompetenssi
Ei tulevaisuudennäkymää	Taito (I), Perinteinen (L)	Ei tavoitekerrontaa

Kirjoittamisen tulevaisuudennäkymä	Kerronnan ilmentämä kirjoittamiskäsitys Ivaničín (2004) ja Luukan (2004a) mallien mukaan	Tavoitekerronta Makkonen-Craigin (2011) esittämien, toisiinsa sidoksissa olevien kirjoittajan kompetenssien mukaan
Mahdollinen ammattiin liittyvä kirjoittaminen	Sosiokulttuurinen (L) Sosiopoliittinen (I)	Sosiaalinen kompetenssi = Diskurssikompetenssi
Ei tulevaisuudennäkymää	Taito (I), Perinteinen (L)	Ei tavoitekerrontaa
Ei tulevaisuudennäkymää	Taito (I), Perinteinen (L)	Ei tavoitekerrontaa
Kirjoittajana kehittyminen	Kognitiivinen (L) Taito (I)	Väliseen hallintaan, Kieliopillinen kompetenssi
Ei tulevaisuudennäkymää	Luovuus (I), Itseilmaisuu (L)	Ei tavoitekerrontaa
Ei tulevaisuudennäkymää	-	Ei tavoitekerrontaa
Kirjoitustaidon ylläpito	Perinteinen (L) Taito (I)	Kieliopillinen kompetenssi
Työelämän kirjoittaminen	Sosiokulttuurinen (L), Sosiopoliittinen (I)	Sosiaalinen kompetenssi = Diskurssikompetenssi

Liite 7. Esimerkki Kirjoittajan polkuni -tekstin kielellisestä analyysistä

Itse en ole ollut koskaan kovinkaan innostunut kirjoittaja

Ensimmäinen sana, jonka osasin lukea oli Ikea. Muistan sen kun ensimmäisellä luokalla opeteltiin rankasti aakkosia. Se oli mielestäni hankalin asia ikinä. Ensimmäisinä kouluvuosinani opettaja ei pitänyt minun käsialastani ja hän käski minun harjoittaa kirjoittamista kesälomalla. Itse en pitänyt ideasta harjoitella kesälomalla, mutta taivuin kuitenkin harjoittelemaan hieman. Kun kesäloman jälkeen menin kouluun opettaja oli yllättynyt. Olin opettajani mukaan parantanut käsialaani huomattavasti. Huomasin sen että kun nousi paremmalle luokalle niin myös äidinkielen tehtävät tulivat vaikeammiksi.

Kun minulle tuli uusi opettaja, hän ei opettanut meille paljoa äidinkieltä, mutta oli silti kiva opettaja. Sillon kun me saatiin Ipadit, hän alkoi opettamaan meille hieman enemmän äidinkieltä. Esim. Ipadeihin saatiin ohjelma jolla pystyttiin tekemään ”Virtuaalinen” kirja. En ollut ala-asteella hyvä kirjoittaja. Ihan omasta mielestäniikin tarinani olivat lyhyitä ja tylsiä. Kyllä kirjoitustaitoni kehittyi hieman ala-asteen aikana, mutta ei niin paljon kuin olisi pitänyt. Yläasteella huomasin heti, että isojen tekstien kirjoittaminen on todella hankalaa. Varmaan johtuen siitä että en ollut saanut ala-asteella tarpeeksi hyvää äidinkielen opetusta. Yläasteella olen nyt seitsemännellä luokalla ja täällä olen joutunut kirjoittamaan paljon enemmän kuin ala-asteella. Itse en ole ollut koskaan kovinkaan innostunut kirjoittaja. Tänä päivänä en ole vielääkään innostunut kirjoittaja, mutta olen enemmän kuin ennen.

Pojan kuvaama kirjoittajan polku alkaa kertojan tarkalla maininnalla ensimmäisestä lukemastaan sanasta, jonka hän nimeää suhdeprosessin *oli* avulla. Näin hän luonnehtii kirjoittamaan oppimistaan. Kertoja käyttää materiaalista prosessia *osasin lukea*, jolla hän esittää omaa toimijuuttaan. Lukemaan oppiminen näyttäytyy kertojalle merkityksellisenä kokemuksena. Kertoja palaa nykyhetkeen ja muistaa ensimmäisen luokan aikaisen aakkosten opettelemisen, jota hän kuvaa toiminnan tapaa kuvaavan adverbien *rankasti* avulla. *Muistaa*-verbi on henkinen prosessi, ja sen yhteydessä kertoja esittää itsensä ajattelijana. *Minä*-muotoinen kerronta muuttuu tämän jälkeen passiiviin, jolloin subjekti jää epämääräiseksi, mutta kyse on ilmeisesti oman luokan oppilaista, joihin kertoja osoittaa kuuluvansa. *Opetella*-verbiä voi pitää materiaalisena prosessina, joka viittaa toimijuuteen. Pajusen (2001:

355) mukaan kyse on oppimisverbistä, joka on kausaatiosuhteessa opettamisverbeihin. Kertoja tehostaa ilmaisuaan *olla*-verbin imperfektimuodolla ja kommenttiadverbilla *mielestäni*. Hän käyttää substantiivin määritteenä olevan *hankala*-adjektiivin superlatiivimuotoa sekä adverbia ilmaisussaan *hankalin asia ikinä*. *Olla*-verbi on suhdeprosessi, jonka avulla kertoja viittaa itselleen ongelmalliseen tilanteeseen ja kuvaa senhetkistä vaikeaa kokemustaan.

Tämän jälkeen minäkertojan lisäksi kerronnassa esiintyy toisena henkilönä opettaja. Kertoja kuvaa opettajan affektiivista suhtautumista käsialaansa kielto-
muotoisen henkisen prosessin avulla. Pajusen (2001: 297) emotioverbien ja kognitioverbien ero ei aina ole selvä, koska emotioverbi voi joskus ilmaista sekä tunnetilaa että asennetta. Kertojan käyttämä verbi *ei pitänyt* voi kuvata pikemminkin opettajan asennoitumista kuin hänen tunnetilaansa. Kertoja viittaa ensimmäisiin kouluvuosiinsa, ja monikon käyttö tässä yhteydessä viittaa varsin pitkäkestoiseen asiantilaan.

Kertoja yhdistää *ja*-konjunktion avulla sekä tunnepitoisen suhtautumisen että opettajan reaktion, johon hän viittaa kielellisellä prosessilla *käskeä*. Kielelliset prosessit ovat Hyvärisen (2010a: 105) mukaan kertomuksissa varsin harvinaisia mutta esiintyvät kertojalle tärkeissä yhteyksissä. Sanojan rooli näyttää ilmentävän opettajan vahvaa toimijuutta, samalla kun kertoja esittää itsensä käskyn kohteena. Pajunen (2001: 352) esittää muihin puheaktiverbeihin kuuluvan käskemisverbin leksikalisoivan ohjaavaa tekoa eli toiseen osallistujaan vaikuttavaa kausaatiota.

Kertoja ilmaisee mielipiteensä käsialan harjoittelusta, joka näyttäytyy hänen näkökulmastaan ei-toivottuna: *Itse en pitänyt ideasta harjoitella kesälomalla mutta taivuin kuitenkin harjoittelemaan hieman*. Kertoja käyttää kieltomuotoista henkistä prosessia *en pitänyt* viitatessaan omaan kielteiseen suhtautumiseensa kesäloman aikaiseen harjoitteluun. Kertojan suhtautumistavan mahdollista lievenemistä osoittaa *idea*-sanana käyttö käskyä korvaavana. Kertoja ilmaisee vastakohtaisuutta *mutta*-konjunktion avulla, *taipua*-verbin imperfektillä ja adverbeilla *kuitenkin* ja *hieman*. *Taipua* on materiaallinen prosessi, jota kertoja käyttää abstraktin ilmiön yhteydessä (vrt. Hyvärinen 2010a: 104). *Harjoitella* voisi viitata pitkäkestoiseen toimintaan, mutta adverbeja käyttämällä kertoja paljastaa oman suhtautumistapansa. *Kuitenkin* viittaa siihen, että kertoja toisaalta suostuu harjoitteluun, ja *hieman* puolestaan siihen, että kertoja toisaalta pidättää itselleen oikeuden päättää harjoittelumisensa määrästä. Näin hän esittää itsensä materiaallisen prosessin yhteydessä aktiivisena toimijana eikä vain opettajan antaman käskyn suorittajana.

Kesäloman jälkeiseen kouluun palaamista kertoja kuvaa materiaallisen prosessin avulla, jonka yhteydessä hän esittää itsensä toimijana. Hän luonnehtii opettajaa

olla-verbin imperfektin avulla yllättyneeksi, ja kyse on suhdeprosessista. Kertoja ei esitä käsialaansa koskevaa arviointia omasta vaan opettajan näkökulmasta: *Olin opettajani mukaan parantanut käsialaani huomattavasti*. Kyse on materiaalisesta prosessista, joka viittaa muutokseen *olin parantanut*. Pluskvamperfektin käyttö voi osoittaa kertojan referoivan kuulemaansa (Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 1496). Kertojalle itselleen käsialan paranemisella ei näytä olleen erityistä merkitystä. Hän halunnee ilmaista käsialakirjoittamista koskevan kokemuksensa minulle eli omalle opettajalleen.

Paremmalle luokalle nousemisen eli ilmeisesti seuraavan luokan äidinkielen(kin) tehtävien vaikeutumista kertoja kuvaa henkisen prosessin *huomata* avulla, jonka yhteydessä hän esittää itsensä tarkkailijana. Materiaalinen prosessi *tuli* ilmentää muutoksia tai siirtymiä (Hyvärinen 2010a: 103). Tässä yhteydessä kertoja viittaa materiaalisella prosessilla uuden opettajan saapumiseen. Kertoja luonnehtii uutta opettajaa: *Hän ei opettanut meille paljoa äidinkieltä, mutta oli silti kiva opettaja*.

Opettajan toimijuus ei näyttäyty vahvana, mitä kertoja ilmaisee kieltomuotoisen imperfektissä esiintyvän *opettaa*-verbin avulla. Oppilaat muodostavat *me*-pronominin avulla ilmaistuna kollektiivisen vastaanottajajoukon, johon kertoja itsekin lukeutuu. Kertojan käyttämä kieltomuotoinen *opettaa* sisältää tässä yhteydessä viittauksen siihen, keille äidinkieltä ei juurikaan opetettu (vrt. Pajunen 2001: 355). *Mutta*-konjunktio aloittaa vastakohtaisuutta ilmentävän opettajan persoonaan kohdistuvan suhdeprosessin avulla ilmaistun arvioinnin. Kielteinen materiaalinen prosessi *ei opettanut* saa jatkoa, johon sisältyy *mutta*-konjunktin ja *silti*-sanalla ilmaistu myönnitys. Suhdeprosessin *oli* avulla kertoja luonnehtii opettajan persoonaa.

Kerronnan mukaan muutos tapahtuu tablettitietokoneiden saamisen myötä. Vastaanottajana näyttäytyy samainen oppilasjoukko, johon kertoja viittaa edelleen *me*-pronominin avulla. Äidinkielen opetuksen määrän jonkinasteista lisääntymistä kertoja kuvaa *verbeillä alkoi opettamaan* sekä määrää ilmaisevilla adverbeilla *hieman enemmän*. *Opettaa*-verbin luokittelin toimijuutta ilmaisevaksi materiaaliseksi prosessiksi, vaikka sitä voi pitää kielellisenäkin prosessina. Pajunen (2001: 352, 355) mukaan *opettaa* on metalingvistisiä tekoja leksikalisoiva puheaktiverbi, joka muistuttaa kertomisverbejä. Kertoja ilmaisee uusien tablettitietokoneiden ja niihin asennetun ohjelman mahdollistaneen virtuaalisen kirjan kirjoittamisen. Passiivimuodon *saatiin* avulla kertoja viittaa puhekielenomaisesti meihin eli luokan oppi-

laisiin, jotka hän esittää vastaanottajina materiaallisen prosessin yhteydessä. Ohjelma mahdollisti virtuaalisen kirjan kirjoittamisen, mihin kertoja viittaa materiaallisella prosessilla *pystyttiin tekemään*.

Kielteissävytteinen arviointi omasta kirjoittajanlaadusta saa painokkuutta kieltomuotoisen suhdeprosessin kautta ilmaistuna: *En ollut ala-asteella hyvä kirjoittaja*. Kieltomuotoisen imperfektin käyttö voinee viitata siihen, että arviointi koskee alakoulun aikaa eikä välttämättä päde enää yläkoulussa. Kertoja esittää suhdeprosessilla *olivat* oman arvionsa tuotoksistaan: *Ihan omastakin mielestäni tarinani olivat lyhyitä ja tylsiä*. Lisäksi hän antaa ymmärtää, että joku muukin olisi arvioinut hänen tarinoitaan samaan tapaan. Kertomatta kuitenkin jää, kenen tai keiden arvioinneista on kyse.

Kertojan arviointi, joka kohdistuu hänen oman kirjoitustaitonsa kehittymiseen, on kielteinen ja näyttäytyy *mutta*-konjunktion avulla ilmaistuna odotustenvastaisena: *Kyllä kirjoitustaitoni kehittyi hieman ala-asteen aikana, mutta ei niin paljoa kuin olisi pitänyt*. *Kehittyä* viittaa tavoitteena olleeseen muutokseen, jonka määrää kuvataan *hieman*-adverbin avulla. Kieltomuotoisena se viittaa kuitenkin muutokseen, jota ei tapahtunut. Luokittelin *kehittyä*-verbin materiaalliseksi prosessiksi, joka viittaa abstraktiin ilmiöön (vrt. Hyvärinen 2010a: 104). Konditionaalimuoto *olisi pitänyt* viittaa asetettuihin ja saavuttamatta jääneisiin tavoitteisiin. Kertoja ei kuitenkaan täsmennä tavoitteiden asettamista tai sitä, kuka on arvioinut niiden saavuttamatta jäämistä. Hän saattaa ilmaista tärkeinä pitämiään seikkoja minulle lähinnä opettajana.

Kertoja viittaa yläkoulun aikaan *huomata*-verbin yksikön ensimmäisen persoonan imperfektillä. Hän kertoo huomanneensa pitkien tekstien kirjoittamisen hankalaksi. *Huomata* on henkinen prosessi, jonka yhteydessä kertoja esittää itsensä tarkkailijana. Kyse on havaitsemisesta erotuksena ajattelemisen ja affektiivisen kokemuksen prosesseista (Hyvärinen 2010a: 104). Pajunen (2001: 309) toteaa *huomata*-verbin olevan episteemisesti käytetty inkoaktiivinen perkeptioverbi. Episteeminen viittaa siihen, että ilmaukseen sisältyy puhujan suhtautuminen esittämäänsä tietoon. Arviotaan kertoja painottaa käyttämällä adverbia *todella* adjektiivin *hankala* määritteenä. Kertoja arvelee syyksi ala-asteen äidinkielen opetuksen laadun. Kertojan käyttämä kieltomuotoinen saamisverbi osoittaa, että hän ei pidä itseään vastaanottajan roolissa hyötyjänä. Kertojan esittämä arvio äidinkielen opetuksen laadusta näyttäytyy merkityksellisenä. Toisaalta arviointi voi ilmentää kertojan halua nähdä ilmaisemiensa vaikeuksien taustalla pikemminkin opetuksen kuin esimerkiksi oman toimintansa tai motivaationsa, joista hän ei tässä yhteydessä kerro lainkaan.

Yläkouluun kertoja viittaa *olla*-verbin yksikön ensimmäisen persoonan preesensillä, kun hän ilmaisee olevansa seitsemännellä luokalla. Kyse on suhdeprosessista. Kirjoittamista kertoja kuvaa *täällä*-adverbilla, modaalisen *joutua*-verbin yksikön ensimmäisen persoonan perfektillä ja määrää ilmaisevilla adverbeilla, joiden avulla hän vertaa kirjoittamisen määrää aikaisempaan: ... *täällä olen joutunut kirjoittamaan paljon enemmän kuin ala-asteella*. Perfektin avulla voidaan ilmaista päättelyä (Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 1590). Kertoja arvioi itseään kirjoittajana kieltomuotoisella suhdeprosessilla ja viittaa menneisyyteen: *Itse en ole ollut koskaan kovinkaan innostunut kirjoittaja*.

Nykyisyyteen kertoja viittaa ajan ilmauksella *tänä päivänä* ja adverbilla *vieläkään* ja kieltomuotoisella *olla*-verbin preesensillä ja adjektiivilla *innostunut*, jolla hän luonnehtii itseään kirjoittajana. Kyse on suhdeprosessista. *Vieläkään* viittaa koulukonteksteissa tavanomaiseen odotukseen innokkuudesta. Kertojan käyttämä kielto muoto tuo painokkuutta ilmaisuun. Vastakohtaisuutta tai lievennystä hän ilmaisee *mutta*-konjunktion, suhdeprosessin ja adverbien avulla: *Tänä päivänä en ole vielä innostunut kirjoittaja mutta olen enemmän kuin ennen*. Koko tekstiä tarkasteltaessa havaitaan, että kerronta viittaa pääosin indikatiivin imperfektin avulla menneeseen. Indikatiivin imperfektin avulla viitataan ensi käden tietoon (Ison suomen kieliopin verkkoversio 2008: § 1590.) Vallitsevana on *minä*-muotoinen kerronta. Opettajan tekeminen kerrotaan yksikön kolmannessa persoonassa, ja *me*-kerronta korvautuu puhekielenomaisesti passiivilla.

Kertoja kuvaa omaa kokemustaan siitä, millaista kirjoittaminen oli alakoulussa ja miten alakoulun määrältään vähäinen kirjoittaminen heijastuu yläkoulun kirjoittamiseen. Huomionarvoista on, että kerronta näyttää rajoittuvan pelkästään koulukirjoittamiseen, mikä voinee osoittaa kertojan käsitystä siitä, että vain koulussa kirjoittaminen on opettajalle merkityksellistä. Voi olla, että kertoja ei tule ajatelleeksi, että esimerkiksi kirjoittaminen sosiaalisessa mediassa olisi kirjoittamista. Vapaa-aajan kirjoittaminen saattaa edustaa sellaista puhekielenomaista kirjoittamista, jonka voi katsoa olevan enemmän keskustelun käymistä kuin kirjoittamista. *Minä*-muotoinen kerronta viittaa kirjoittamiseen yksilöllisenä toimintana. Kertoja käyttää *me*-pronominia ilman korrelaattia, mutta todennäköisesti *me* viittaa oman luokan oppilaisiin. Merkityksellisenä näyttäytyy kielteistä kokemusta ilmentävä kerronta käsialan harjoittelemisesta.

Huomionarvoisia ovat kertojan esittämät kielteiset arvioinnit itsestään kirjoittajana. Kerronta keskittyy menneeseen, niin että kirjoittamisen tulevaisuudennäkymä ei saa sijaa kerronnassa. Uudenlaista ja koulun kontekstissa odotuksenmukaista näkökulmaa edustaa se, että kertoja päättää tekstinsä nykyisyyttä koskevaan

luonnehdintaan, jonka mukaan hän on aikaisempaan verrattuna innostuneempi kirjoittaja. Hän jättää kuitenkin kertomatta sen, mistä syystä näin on. Kerronnasta voi päätellä, että innostuneisuuden lisääntymistä koskeva tieto näyttäytyy tärkeänä, niin että hän haluaa ilmaista sen omalle opettajalleen.

Pojan kerronta edustaa haasteista kertomisen päätteemää, jonka alateemoina ovat kirjoittamisen määrä ja vaikeuden ilmaiseminen. Pojan kertomus rakentuu pääasiassa materiaalistien prosessien ja suhdeprosessien varaan, joiden avulla kertoja esittää kielteisiä arvioitaan kirjoittamisesta ja sen oppimisesta. Tulkitseen kertomuksen tuovan esiin virallisen koulun opetukseen kuuluvia keskeisiä kysymyksiä, jotka liittyvät kirjoittamisen motivointiin, palautteen antamiseen ja oppilaan kuuntelemiseen sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kehittämiseen.

Liite 8. Kirjoittajan polkuni -tekstien verbit.

Predikaatti-verbi	Verbien prosessivyyppi ja osallistuja Hyvärisen (2010a) esittämän luokituksen mukaan	Verbien luokittelu Pajusen (2001) mukaan	Verbien modus, tempus, persoona + mahd. kiello
opin kirjoittamaan	materiaalinen, toimija	B oppimisverbi + A/B kirjoittamisverbi	ind. imperf. y. 1
olin	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. y. 1
petyin	henkinen, affektiivinen kokija	B emootio	ind. imperf. y. 1
arvosteli	kielellinen, sanoja	B arvioiva sanomisverbi	ind. imperf. y. 3
oli	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. y. 1
en kiinnostunut	henkinen, affektiivinen kokija	B emootio	ind. imperf. y. 1 kiello
tuntui	henkinen, tarkkailija	B emotionaalis-kognit.	ind. imperf. y. 3
ei ole	suhdeprosessi	A tila	ind. prees. y. 3 kiello
ajattelen	henkinen, ajattelija	B kognitio	ind. prees. y. 3
en ole tykännyt	henkinen, affektiivinen kokija	B emootio	ind. prees. y. 1 kiello
olen pelännyt	henkinen, affektiivinen kokija	B emootio	ind. perf. y. 1
tiedän	henkinen, ajattelija	B kognitio	ind. prees. y. 1
teen	materiaalinen, toimija	A teko	ind. prees. y. 1
tulen tekemään	materiaalinen, toimija	A teko	ind. prees. y. 1
alkoi	materiaalinen	A muutos	ind. imperf. y. 1
oli	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. y. 3
olemme puhuneet	kielellinen, sanoja	B puheakti	ind. perf. m. 1
on annettu	materiaalinen, vastaanottaja	A antaminen	ind. perf. passiivi
on ollut	suhdeprosessi	A tila	ind. perf. y. 3
olen päässyt	materiaalinen	A muutos	ind. perf. y. 1
oli	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. y. 3
opimme kirjoittamaan	materiaalinen, toimija	B oppimisverbi + A/B kirjoittamisverbi	ind. imperf. m. 1
oli	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. y. 3
en kirjoita	materiaalinen, toimija	A/B kirjoittamisverbi	ind. prees. y. 1 kiello

Predikaattiverbi	Verbien prosessityyppi ja osallistuja Hyvärisen (2010a) esittämän luokituksen mukaan	Verbien luokittelu Pajusen (2001) mukaan	Verbien modus, tempus, persoona + mahd. kielto
kirjoitan	materiaalinen, toimija	A/B kirjoittamisverbi	ind. pres. y. 1
kirjoitan	materiaalinen, toimija	A/B kirjoittamisverbi	ind. pres. y. 1
luulen	henkinen, ajattelija	B kognitio + luuleminen	ind. pres. y. 1
olen	olemassaolon prosessi	A tila	ind. pres. y. 1
olen oppinut	materiaalinen, toimija	B oppimisverbi	ind. perf. y. 1
on	suhdeprosessi	A tila	ind. pres. y. 1
opin lukemaan ja kirjoittamaan	materiaalinen, toimija	B oppimisverbi + A/B lukemisverbi + A/B kirjoittamisverbi	ind. imperf. y. 1
opetti	materiaalinen, toimija	B opettamisverbi	ind. imperf. y. 3
on	suhdeprosessi	A tila	ind. pres. y. 3
keksin	henkinen, ajattelija	B kognitio	ind. imperf. y. 1
kirjotti	materiaalinen, toimija	A/B kirjoittamisverbi	ind. imperf. y. 3
lukivat	kielellinen, sanoja	A/B lukemisverbi	ind. imperf. m. 3
opin kirjoittamaan ja lukemaan	materiaalinen, toimija	B oppimisverbi + A/B kirjoittamisverbi + A/B lukemisverbi	ind. imperf. y. 1
sain	materiaalinen, vastaanottaja	A saaminen	ind. imperf. y. 1
alotin	materiaalinen, toimija	A teko	ind. imperf. y. 1
rakastin	henkinen, affektiivinen kokija	B emootio	ind. imperf. y. 1
saattoi täytyä	modaalinen + materiaalinen	modaalinen + A muutos	ind. imperf. y. 3
pyysin	kielellinen, sanoja	B kysymisverbi	ind. imperf. y. 1
opin	materiaalinen, toimija	B oppimisverbi	ind. imperf. y. 1
olen saanut	materiaalinen, vastaanottaja	A saaminen	ind. perf. y. 1
oppi	materiaalinen, toimija	B oppimisverbi	ind. pres. y. 1
kehittyi	materiaalinen	A muutos	ind. pres. y. 3
saatan innostua	modaalinen + henkinen, affektiivinen kokija	B emootio	ind. pres. y. 1
ei tunnu	henkinen, tarkkailija	B emotionaalisis-kognit.	ind. pres. y. 3 kielto

Predikaattiverbi	Verbien prosessityyppi ja osallistuja Hyväräisen (2010a) esittämän luokituksen mukaan	Verbien luokittelu Pajusen (2001) mukaan	Verbien modus, tempus, persoona + mahd. kieli
aloitin	materiaalinen, toimija	A muutos	ind. imperf. y. 1
opin lukemaan	materiaalinen, toimija	B oppimisverbi + A/B lukemisverbi	ind. imperf. y. 1
olivat	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. m. 3
tein	materiaalinen, toimija	A teko	ind. imperf. y. 1
olivat	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. m. 3
oli	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. y. 3
muistan	henkinen, ajattelija	B kognitio	ind. preses. y. 1
kirjoitimme	materiaalinen, toimija	A/B kirjoittamisverbi	ind. imperf. m. 1
tuli	suhdeprosessi	A > B muutos	ind. imperf. y. 3
emme kirjoittaneet	materiaalinen, toimija	A/B kirjoittamisverbi	ind. imperf. m. 1 kieli
on	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. y. 3
olen oppinut	materiaalinen, toimija	B oppimisverbi	ind. perf. y. 1
olemme edenneet	materiaalinen, toimija	A muutos	ind. perf. m. 1
opin lukemaan ja kirjoittamaan	materiaalinen, toimija	B oppimisverbi + A/B lukemisverbi + A/B kirjoittamisverbi	ind. imperf. y. 1
oli	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. y. 3
osasin lukea ja kirjoittaa	materiaalinen, toimija	B oppimisverbi + A/B lukemisverbi + A/B kirjoittamisverbi	ind. imperf. y. 1
kirjoitin	materiaalinen, toimija	A/B kirjoittamisverbi	ind. imperf. y. 1
ei ole kasvanut	materiaalinen	A > B muutos	ind. perf. y. 3 kieli
tuntuu	henkinen, tarkkailija	B emotionaalis-kognit.	ind. preses. y. 3
on	suhdeprosessi	A tila	ind. preses. y. 3
en ole ajatellut	henkinen, ajattelija	B kognitio	ind. perf. y. 1 kieli
en ole ollut	suhdeprosessi	A tila	ind. perf. y. 1 kieli
tulen kirjoittamaan	materiaalinen, toimija	A/B kirjoittamisverbi	ind. preses. y. 1
osasin lukea	materiaalinen, toimija	B kyky+A/B lukemisverbi	ind. imperf. y. 1

Predikaattiverbi	Verbien prosessityyppi ja osallistuja Hyvärisen (2010a) esittämän luokituksen mukaan	Verbien luokittelu Pajusen (2001) mukaan	Verbien modus, tempus, persoona + mahd. kiello
oli	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. y. 3
muistan	henkinen, ajattelijia	B mentaal. kognitio	ind. preses. y. 1
opeteltiin	materiaalinen, toimija	B oppimisverbi	ind. imperf. passiivi
oli	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. y. 3
ei pitänyt	henkinen, affektiivinen kokija	B emootio	ind. imperf. y. 3 kiello
käski	kielallinen, sanoja	B puheakti	ind. imperf. y. 3
en pitänyt	henkinen, affektiivinen kokija	B emootio	ind. imperf. y. 1 kiello
taivuin harjoittelemaan	materiaalinen, abstr. ilmiö + materiaalinen, toimija	A liikerrefleksiivi > B suostuminen + A teko	ind. imperf. y. 1
menin	materiaalinen, toimija	A liike	ind. imperf. y. 1
oli	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. y. 3
olin parantanut	materiaalinen, toimija	B suoritus, kausatiivinen muutos	ind. pl. perf. y. 1
huomasin	henkinen, tarkkailija	B näkemisverbi, tulkintaa sisältävä saavutusverbi	ind. imperf. y. 1
tulivat	suhdeprosessi	A > B muutos	ind. imperf. m. 3
tuli	materiaalinen, toimija	A liikeverbi	ind. imper. y. 3
ei opettanut	materiaalinen, toimija	B opettamisverbi	ind. imperf. y. 3 kiello
oli	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. y. 3
saatiin	materiaalinen, vastaanottaja	A saaminen	ind. imperf. passiivi
alkoi opettamaan	modaalinen + materiaalinen, toimija	modaalinen + B puheakti opettaminen	ind. imperf. y. 3
saatiin	materiaalinen, vastaanottaja	A saaminen	ind. imperf. passiivi
pysyttiin tekemään	modaalinen + materiaalinen, toimija	modaalinen + A teko	ind. imperf. passiivi
en ollut	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. y. 1 kiello
olivat	suhdeprosessi	A tila	ind. imperf. m. 3
kehittyi	materiaalinen, muutos	A muutos	ind. imperf. y. 3
olisi pitänyt	-	B nesessiivinen	kond. perf. y. 3

Predikaattiverbi	Verbien prosessityyppi ja osallistuja Hyvärisen (2010a) esittämän luokituksen mukaan	Verbien luokittelu Pajusen (2001) mukaan	Verbien modus, tempus, persoona + mahd. kielto
huomasin	henkinen, tarkkailija	B näkemisverbi, tulkintaa sisältävä saavutusverbi	ind. imperf. y. 1
on	suhdeprosessi	A tila	ind. pres. y. 3
en ollut saanut	materiaalinen, vastaanottaja	A saaminen	ind. pl.perf. y. 1 kielto
olen	suhdeprosessi	A tila	ind. pres. y. 1
olen joutunut kirjoittamaan	modaalinen + materiaalinen, toimija	modaalinen+A/B kirjoittamisverbi	ind. perf. y. 1
en ole ollut	suhdeprosessi	A tila	ind. perf. y. 1 kielto
en ole	suhdeprosessi	A tila	ind. pres. y. 1 kielto
olen	suhdeprosessi	A tila	ind. pres. y. 1

ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS

SERIES E SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

162. Watanabe, Ryoko (2016) Listening to the voices of dementia : the therapist's teaching-learning process through co-construction of narrative and the triadic relationship with Alzheimer's disease sufferers
163. Mykkänen, Arttu (2016) Young children's success in learning situations : actions, views and appraisals in learning contexts
164. Palmgren-Neuvonen, Laura (2016) Social interaction in the context of new literacies : pedagogical potentials of publishing-oriented learner-generated video production
165. Kestilä, Sointu (2016) Nuoreksi aikuiseksi epävakaassa kasvuympäristössä : nuorten kokemuksia arjessa selviytymisestä ja kasvuolosuhteista lastensuojelulapsena
166. Sulkakoski, Marjut (2016) "Ihan vaan perusasiat pitää osata hyvin" : ammattikorkeakoulujen insinööriopiskelijoille lukion kokemusten pohjalta rakentunut matematiikkakuva
167. Jokela, Nina (2016) Saksan ääntäminen laulusarjassa Frauenliebe und Leben : tutkimuskohteena eksperttilaulajat
168. Oikarinen, Juho (2016) Technology-enhanced statistics learning experiment : a case study at upper secondary level
169. Knihtilä, Aila (2016) Eetoksena hyvyys ja kauneus : taiteilija ja musiikkikasvattaja Anna-Liisa Antila-Kaljusen toimintaelämäkerta
170. Suša, Rene (2016) Social cartographies of internationalization of higher education in Canada : a study of exceptionalist tendencies and articulations
171. Lassila, Erkki T. (2017) Tensions in the relationships : exploring Japanese beginning teachers' stories
172. Rönkä, Anna Reetta (2017) Experiences of loneliness from childhood to young adulthood : study of the Northern Finland Birth Cohort 1986
173. Irjala, Marja (2017) Osallinen, syrjässä, marginaalissa, onnellinen? : tutkimus oppisopimuskoulutuksen erityisopiskelijoista Suomessa ja Saksassa
174. Kurki, Kristiina (2017) Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations
175. Lujala, Elise (2018) Pohjoisen varhaiskasvatuksen puolesta : Oulun lastentarhanopettajakoulutus vuosina 1967–1995

Book orders:
Granum: Virtual book store
<http://granum.uta.fi/granum/>

S E R I E S E D I T O R S

A
SCIENTIAE RERUM NATURALIUM
University Lecturer Tuomo Glumoff

B
HUMANIORA
University Lecturer Santeri Palviainen

C
TECHNICA
Postdoctoral research fellow Sanna Taskila

D
MEDICA
Professor Olli Vuolteenaho

E
SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM
University Lecturer Veli-Matti Ulvinen

E
SCRIPTA ACADEMICA
Planning Director Pertti Tikkanen

G
OECONOMICA
Professor Jari Juga

H
ARCHITECTONICA
University Lecturer Anu Soikkeli

EDITOR IN CHIEF
Professor Olli Vuolteenaho

PUBLICATIONS EDITOR
Publications Editor Kirsti Nurkkala

