



Lukiolaisten kirjoittajaidentiteetit ja itsen ymmärtämisen prosessi – reflektiivinen kirjoittaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa

Satu Erra

Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto



Pohdin artikkelissani reflektiivistä kirjoittamista lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa: tarkastelen, miten reflektio näkyy lukiolaisten omaa kirjoittamista pohtivissa teksteissä. Liitän reflektion kirjoittajaidentiteetteihin, jotka hahmotan jatkuvina itsen ymmärtämisen prosesseina ja joihin ympäristöllä on suuri vaikutus. Käsitökseni taustalla vaikuttaa narratiivisen identiteetin teoria (Ricoeur 1991, 1992), joka hahmottaa itsen ymmärtämisen hermeneuttisena kehänä. Tutkimusaineistoni koostuu 50:stä lukiolaisen omaa kirjoittamista reflektioivasta tekstistä. Kirjoitelma-aineiston lingvistisen analyysin perusteella reflektio näkyy pohdiskeluvissa teksteissä etenkin omien valintojen ymmärtämisenä ja lukijan puoleen kurkottamisena. Kirjoittajat jakavat omaa kokemustaan ja toisaalta asettuvat keskustelemaan vaihtoehtoisten näkemysten kanssa.

Kirjoittaminen, reflektio, lukio, äidinkielenopetus, kirjoittajaidentiteetti

Lähetetty: 27.8.2019

Hyväksytty: 25.5.2020

Vastuukirjoittaja: satu.erra@gmail.com

DOI: 10.23988/ad.84774

Johdanto

Kirjoittaminen on ajattelun väline (esim. Kellogg, 1994). Se on keino jäsentää tietoa ja käsitellä kokemuksia, sillä se pakottaa suhteuttamaan asioita toisiinsa. Tutkimukseeni osallistunut lukiolainen kiteyttää kirjoittamisen voiman näin:

(1) Kirjoittamisessa hyvää on siinä, että näkee oman käden jälen. Käytän kirjoittamista myös apuna tunteiden purkamiseen. Jos olen oikein vihainen jostakin, saatan ottaa paperin ja kirjoittaa ihan mitä sattuu, se helpottaa yleensä todella paljon. 06/25

Opiskelija kertoo hyödyntävänsä kirjoittamista tunteiden käsittelyyn, mutta tutkimukseni kannalta kiinnostavaa katkelmassa on myös se, että kirjoitettua tekstiä, omaa aikaansaannostaan, voi katsoa. Opiskelija ei avaa tarkemmin tekstin katsomisen merkityksiä ja mekanismeja, mutta kuvaa kirjoittamista käyttäen ilmausta, joka usein liitetään käsityöläisyyteen: oman käden jäljen voi jättää vaikkapa saviastiaan mutta myös kirjoitettuun tekstiin. Katsominen, näkeminen ja lukeminen mahdollistavat sen tarkastelun, millainen minä olen kirjoittajana ja mitä minä kirjoittajana osaan. Juuri tästä on kyse lukiolaisten reflektiivisissä teksteissä, joita tässä artikkelissa tarkastelen.

Oppiminen edellyttää itsen ymmärtämistä. Jotta voi kirjoittaa ja kehittyä kirjoittajana, pitää myös ymmärtää itseään kirjoittajana (esim. Clark & Ivanič, 1997, s. 232; Ivanič, 1998). Myös kirjoittaminen itsessään voi olla väylä tällaiseen ymmärtämiseen (Bolton, 2005; Lindquist, 2009; ks. myös Kähmi, 2015). Kirjoittamisen hyödyt voivatkin perustua reflektioon ja hermeneuttiseen itsen ymmärtämisen prosessiin – johonkin, jota voi kutsua esimerkiksi narratiiviseksi identiteetiksi (ks. Ricœur, 1992).

Tässä tutkimuksessa selvitän, miten reflektio näkyy lukiolaisten omaa kirjoittamista pohdiskelevissa teksteissä. Esittelen aluksi, mitä reflektiolla tarkoitetaan ja miten reflektiivinen kirjoittaminen liittyy identiteetteihin ja tarkemmin kirjoittajaidentiteetteihin. Tämän jälkeen tarkastelen äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla tuotettua kirjoittelma-aineistoa ja lopuksi pohdin, miten reflektiivistä kirjoittamista kannattaisi tämän sekä aiempien tutkimusten perusteella kehittää.

Reflektiivinen kirjoittaminen

Dewey (2016 [1910]) hahmottaa reflektion pyrkimyksenä yhdistää universaali tieto ja yksilöllinen tuntemus. Hänen mukaansa reflektio on aktiivinen kognitiivinen prosessi, jossa tieto ja uskomukset kohtaavat, mikä puolestaan vaikuttaa toimintaan ja oppimiseen. Useat tutkimukset ovatkin raportoineet reflektion hyödyistä, jotka perustuvat siihen, että ihminen tulee tietoisemmaksi omasta toiminnastaan (esim. Johns, 1995; Schön, 1983). Reflektion on havaittu esimerkiksi tuottavan parempia oppimistuloksia, tekevän oppimista näkyväksi sekä parantavan opiskelijoiden kykyä määritellä omia tavoitteita (Kupila, 2007, s. 107; Grant, Kinnersley, Metcalf, Pill & Houston, 2006, s. 385). Reflektiivinen ajattelu auttaa

opiskelijoita soveltamaan oppimaansa muuhunkin kuin koulutehtäviin (Higgins, Flower & Petraglia, 1992, s. 49).

Reflektoivan kirjoittamisen avulla voidaan paitsi tuoda näkyviin myös työstää erilaisia uskomuksia ja käsityksiä (Ballantyne & Packer, 1995; Karjalainen, 2012; Lyons, 1999; Tynjälä, 2001). Toisinaan mielessä pyörivien asioiden prosessoiminen kirjalliseksi tekstiksi auttaakin selkeyttämään ajattelua (Clark & Ivanič, 1997, s. 234). Kirjoitettu teksti voi toimia reflektion välineenä, sillä se on pysyvä, näkyvä ja sen tuottaminen on suhteellisen hidasta (Karjalainen, 2012, s. 27; ks. myös Clark & Ivanič, 1997, s. 118). Kirjoittamassaan tekstissä voi nähdä ”oman käden jäljen”, kuten tutkimukseeni osallistunut lukiolainen ilmaisee (esimerkki 1). Aiemmin on tutkittu reflektion merkitystä kirjoitusprosessissa kuten yksittäisen tekstin ideoimisen ja työstämisen välineenä (esim. Murtorinne, 2005, ss. 73–75; Sharples 1999, ss. 7–8). Tässä artikkelissa keskityn yleisemmin kirjoittamisen oppimiseen ja tarkastelen reflektiota toimintana, jossa ihmiset pohtivat, arvioivat ja pyrkivät ymmärtämään itseään (esim. Boud, Keogh & Walker, 1985; Dewey, 2016 [1910]; Karjalainen, 2012; Kemmis, 1985; Schön, 1983). Tutkin kirjoittamiseen sekä itseen kirjoittajana kohdistuvaa reflektiota lukiolaisten omaa kirjoittamista pohtivissa teksteissä.

Suomessa reflektiota ja reflektiivistä kirjoittamista on hyödynnetty ja tutkittu etenkin korkeakouluopetuksen ja ammatillisen opetuksen kontekstissa, mm. osana lääke-, sosiaali- ja kasvatustieteiden opiskelua. Huomio on ollut usein opiskelijoiden ammatillisessa kasvussa (esim. Lähteenmäki, 2005; Veijola, 2013), mutta toisinaan myös kielen ja kirjoittamisen oppimisessa (esim. Jaatinen, 2003; Karjalainen, 2012; Tynjälä, 2001). Peruskoulua ja lukiota koskevat tutkimukset ovat sekä kansallisesti että kansainvälisesti harvinaisempia (suomalaisesta kirjoittamisen tutkimuksesta ks. Juvonen, Kauppinen, A., Makkonen-Craig & Lehti-Eklund, 2011; Kauppinen M. ym., 2015). Suomessa Murtorinne (2005) on tarkastellut reflektointia peruskoululaisten kirjoittamisprosesseja koskevassa väitöskirjassaan. Hän korostaa vertaispalautetta ja pienryhmässä toimimista yksilöllisen reflektoinnin tukena, mutta painottaa myös yksilön oman toiminnan huolellista ja rehellistä arviointia (Murtorinne, 2005, ss. 276–281, s. 287). Koskinen (2014) on nostanut esiin erilaisia oppimispäiväkirja- ja portfoliotyöskentelyn malleja, jotka myös peruskoulutasolla edellyttävät reflektointia. Reflektio on liitetty nimenomaan aikuiskasvatukseen ehkä siksi, että se vaatii pitkälle kehittyneitä kognitiivisia kykyjä. Esimerkiksi Veijola (2013) sekä Sahlberg ja Leppilampi (1994, ss. 30–31) ovat kuvanneet reflektoinnin vaativuutta. Kuitenkin myös alakouluiässä osa oppilaista kykenee refleктоimaan omaa toimintaansa ja oppimistaan (ks. Mäkinen, 1998; Mäntylä, 2003; Skinnari, 2012) ja heitä myös siihen kannustetaan (ks. Opetushallitus, 2014, s. 47).

Lukion ja peruskoulun kirjoittamista koskevaa tutkimusta on luonnehdittu hajanaiseksi ja niukaksi (Juvonen ym., 2011; Kauppinen, M. ym., 2015). Lukiokirjoittamisen tutkimuksessa on pitkään keskitytty ylioppilasaineisiin, joita on perinteisesti tarkasteltu erityisesti kielenhuollon näkökulmasta. Huomio on kuitenkin vähitellen siirtynyt esimerkiksi aineiston käyttöön, tekstilajiin, argumentointiin sekä kirjoittamisen taitoihin ja kompetensseihin (esim. Berg, 2011; Kallionpää, 2017;

Mikkonen, 2010; Makkonen-Craig, 2010; ks. myös Juvonen ym., 2011). Kirjoittamisen tutkimuksen piirissä olisi tärkeää tarkastella myös reflektiota ja reflektiivistä kirjoittamista. Kronholm-Cederberg (2009) on esittänyt, että niiden avulla palaute- ja arviointikulttuuria voisi kehittää keskus-televammaksi. Nykyisin vaatimus reflektiotaidoista ilmenee myös opetus-suunnitelmassa. Reflektion voi tulkita sisältyvän lukion oppimiskäsitykseen, sillä valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”oppimisprosesseistaan tietoiset opiskelijat osaavat arvioida ja kehittää opiskelu- ja ajattelutaitojaan” ja ”opiskelijoita ohjataan suunnittelemaan opiskeluaan, arvioimaan toiminta- ja työskentelytaitojaan sekä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan” (Opetushallitus, 2015, s. 6). Reflektio liittyy myös äidinkielen ja kirjallisuuden opintoihin, sillä ”oppimis-prosessin aikainen arviointi, henkilökohtainen tavoitteenasettelu, itse-arviointi, vertaisarviointi ja palaute tukevat opiskelijaa kehittämään osaa-mistaan” (Opetushallitus, 2015, s. 33). Reflektiivinen kirjoittaminen voi olla opetussuunnitelmassa mainittujen taitojen harjoittelua, ja reflek-toivien tekstien analyysin avulla pyrin esittelemään työtavan hyötyjä.

Kirjoittajaidentiteetti

Identiteettitutkimuksen kenttä on laaja, eikä käsitteen merkityksestä ole tieteen piirissä yksimielisyyttä. Tässä tutkimuksessa se hahmottuu kielellisenä ja sosiaalisena konstruktiona, joka on muuttuva ja moninkertainen. Ymmärrän identiteetit minuuden dynaamisina osina, eräänlaisina rooleina, joita ihminen jäsentää kielellisesti kertoessaan itsestään. Tässä tutkimuksessa huomio on kirjoittamisessa ja kielessä, vaikka kieli ei olekaan ainoa tapa rakentaa identiteettiä. Ajatus identiteetin jäsentymisestä kielellisenä ja sosiaalisena konstruktiona perustuu mm. sosiolingvistiikan (ks. esim. Lillis, 2013, ss. 124–129) ja kulttuurintutkimuksen perinteisiin (Chambers, 1995; Hall, 1999). Ihmisellä ei ole ehyttä minää vaan useita muuttuvia ja keskenään ristiriitaisiakin identiteettejä (esim. Hall, 1999). Ihmiset konstruoivat identiteettejään suhteessa erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin ja ympäristöihin. Kirjoittamisen oppimisen näkökulmasta tämä tarkoittaa, että erilaiset kirjoittamisen kontekstit sekä erilaiset kirjoittamisen diskurssit tukevat erilaisten identiteettien rakentumista ja lukio kirjoittamisen fyysisenä, sosiaalisena ja institutionaalisenä ympäristönä vaikuttaa siis lukiolaisten kirjoittajaidentiteetteihin. Vaikka kirjoittamiseen vaikuttavat monet ympäristöt, ajattelen tutkimukseen osallistuneita nuoria tässä artikkelissa lukiolaisina. Aineisto on kerätty lukiossa, ja keräys-konteksti vaikuttaa niin merkittävästi teksteihin, että on mielekästä puhua nimenomaan lukiolaisten kirjoittajaidentiteeteistä eikä esimerkiksi yleisemmin nuorten kirjoittajaidentiteeteistä.

Identiteetti ja reflektio liittyvät elimellisesti toisiinsa, kun identiteettiä tarkastelee hermeneuttisesta näkökulmasta. Ranskalaisen hermeneutikon Paul Ricœurin mukaan (esim. 1991, 1992) identiteetti rakentuu itseä koskevissa kertomuksissa. Ricœur käyttää narratiivisen identiteetin käsitettä, jolla hän viittaa siihen, että ihminen ymmärtää elämää kuin se olisi kertomus ja toisaalta hyödyntää kuulemiaan kertomuksia myös tulkitsaan itseään. Tässä yhteydessä kertomus ei ole välttämättä tietynlaisista rakenne-elementeistä muodostuva kokonaisuus, ja Ricœur käyttääkin myös laajempaa tekstin käsitettä. Ricœur tuo esiin (1984, ss. 52–87), että tekstin avulla ihminen voi ymmärtää maailmaa ja toisia ihmisiä mutta

myös itseään. Tekstin merkitys perustuu siihen, että se irrottautuu tekijästään, ja mielestäni juuri tästä on kysymys, kun lukiolainen tarkastelee tekstiään ja huomaa oman kätensä jäljen (esimerkki 1). Se, että ihminen kohtaa tekstin, mahdollistaa ajatusten, toimintatapojen ja identiteettien uudistumisen (Ricœur, 1991, ss. 87–88, 1992; ks. myös Farquhar, 2010, s. 38).

Kuvatessaan narratiivista identiteetti-prosessia Ricœur (1984, ss. 52–87; 1992, ss. 21–23; ks. myös Kaunismaa & Laitinen, 1998) puhuu erilaisista ymmärtämisen vaiheista. Ensimmäisessä, esiymmärryksen vaiheessa ihminen kohtaa toiminnan maailman. Toisessa vaiheessa esiymmärrys toiminnan maailmasta saa eräänlaisen juonen ja järjestyy tekstin maailmaksi. Kirjoitettu teksti ei kuitenkaan jää pelkästään tekstin maailmaan, vaan kun se prosessin seuraavassa vaiheessa luetaan ja kun sitä tulkitaan, tekstin ja lukijan maailmat kohtaavat. Tämän kohtaamisen myötä lukija voi ymmärtää jotain uutta toiminnan maailmasta. Narratiivinen identiteetti rakentuu hermeneuttisella kehällä, sillä kun tekstin ja lukijan maailmat ovat kohdanneet, on itsen ymmärtäminen muuttunut eikä alkupisteeseen voi enää palata. Identiteettien kannalta on merkityksellistä, että ihminen voi liittää tekstissä asioita toisiinsa ja lukiessaan tekstiään ymmärtää todellisuutta uudella tavalla. Teksti voi paitsi jäsentää käsitystä toiminnan maailmasta myös auttaa hahmottamaan maailmaa uudelleen (ks. Ricœur, 1984, ss. 52–87, 1992, ss. 21–23). Teoriaa on pidetty hyödyllisenä kasvatuksen ja opetuksen tutkimuksessa (ks. esim. Farquhar, 2010; Heikkinen, 2001; Huttunen, 2013; Ropo, 2009; Yrjänäinen, 2011).

Tässä tutkimuksessa keskityn reflektiivisen kirjoittamisen merkitykseen kirjoittajaidentiteeteille, joita on Suomessa tutkittu vähänlaisesti mutta joista on kirjoitettu jonkin verran tutkimuksen ja koulutuksen piirissä (esim. Jääskeläinen, 2005; Kallionpää, 2017; Laine-Patana, 2007; Vanhatalo, 2008; ks. Juvonen ym., 2011; Kauppinen, M. ym., 2015). Kansainvälisesti tunnetuin kirjoittajaidentiteettien tutkija on englantilainen lingvisti Roz Ivanič (1998), jonka kehrittelemää kirjoittajaidentiteetti-teoriaa on käytetty jonkin verran akateemisen kirjoittamisen tutkimuksessa (esim. Burgess, 2012; Vassilaki, 2017). En tukeudu Ivaničin malliin analyysissäni, sillä sen hyödyntäminen edellyttäisi tutkimusasetelmaa, jossa seurattaisiin lähemmin ja pidempään opiskelijoiden kirjoittamista. Esittelen kuitenkin teorian keskeisen sisällön peilatakseni sitä oman tutkimukseni lähtökohtiin.

Ivanič (1998) korostaa sosiokulttuurisen kontekstin merkitystä kirjoittajaidentiteeteille. Hän kirjoittaa minuudelle sosiaalisesti tarjolla olevista mahdollisuuksista, jotka ovat yhtäältä resursseja ja toisaalta rajoituksia sille, kuka ihminen voi olla (Burgess & Ivanič, 2010; Ivanič, 1998). Tällaisia mahdollisuuksia kutsutaan usein subjektipositioiksi. Ne kytkeytyvät diskursseihin, joita sosiokulttuurisissa konteksteissa on tarjolla. Diskurssit ja niiden ylläpitämät subjektipositiot ovat todennäköisesti moninaisia, jopa ristiriitaisia, ja se, mikä on sosiaalisesti tarjolla, vaihtelee eri kirjoittajille (Burgess & Ivanič, 2010, ss. 236–237). Tämän tutkimuksen aineistosta aiemmin tehty kirjoittamisen diskurssien analyysi (Erra, 2019) onkin nostanut esiin, että esimerkiksi luovan kirjoittajan subjektipositio ja säännöt taitavan kirjoittajan subjektipositio ovat selvästi lukiolaisille tarjolla olevia malleja, jotka voivat olla toisinaan ristiriidassa

keskenään. Sosiokulttuurisen kontekstin merkitys kirjoittajaidentiteeteille on Ivaničnin teorian keskeisin anti omalle tutkimukselleni.

Ivanič (1998) kuvaa teoriassaan myös kirjoittajaidentiteetin eri puolia: omaelämäkerrallista minää, diskursiivista minää ja minää tekijänä (ks. myös Burgess & Ivanič, 2010). Omaelämäkerrallinen minä tarkoittaa sitä, että yksilön henkilöhistoria sekä kokemukset, uskomukset ja sosiaalinen asema vaikuttavat kirjoittamiseen (Burgess & Ivanič 2010, s. 239). Diskursiivinen minä on representoitu kuva kirjoittajasta, hänen arvoistaan ja uskomuksistaan, ja se rakentuu tekstissä sanavalintojen ja muiden merkkien välityksellä (Ivanič, 1998, ss. 25–26; Clark & Ivanič, 1997, ss. 142–143). Minä tekijänä tarkoittaa sekä kirjoittajan tunnetta tekijyydestä että tekijän läsnäoloa tekstissä. Myös tämä näkökulma liittyy diskursiiviseen minään, mutta sitä on hyödyllistä tarkastella myös erikseen, sillä toisinaan tavat käyttää kieltä eivät ole kytköksissä niinkään tiettyihin diskursseihin vaan yleisemmin sosiaalisiin valtasuhteisiin (Burgess & Ivanič, 2010, s. 240). Se, miten voimakkaasti kirjoittaja tekijänä ja toimijana on läsnä tekstissä, riippuu usein kirjoittajan käsityksestä omasta vallastaan ja statuksestaan. Opiskelijat eroavat paljon esimerkiksi siinä, kuinka paljon he kokevat ja ilmaisevat hallitsevansa akateemista kirjoittamista: pitävätkö he itseään tekijöinä, joiden sanoilla on merkitystä (Ivanič, 1998, ss. 26–27; Clark & Ivanič, 1997, ss. 152–153).

Kirjoittajaidentiteettien tutkimuksissa on tukeuduttu laajoihin haastattelu- ja tekstiaineistoihin (esim. Ivanič, 1998; Vassilaki, 2017). Tässä artikkelissa pohdin, miten yksittäinen reflektioiva teksti tukee kirjoittajaidentiteettityötä. En tarkastele kirjoittajaminää Ivaničnin kuvaamien yksittäisten aspektien avulla, mutta hyödynnän teorian lähtökohtaa kirjoittajaidentiteetin näkymisestä tekstissä ja tartun siihen, miten kirjoittajat ovat läsnä reflektiivisissä teksteissään. Oma käsittelyni eroaa Ivaničnin mallista myös siinä, että tuon kirjoittajaidentiteettiin hermeneuttisen näkökulman. Ivanič (1998) korostaa sosiokulttuurisen kontekstin merkitystä yhtenä kirjoittajaidentiteetin aspektina, ja sosiokulttuurisen kontekstin voikin jossain määrin asettaa Ricœurin (1984, ss. 52–87) kuvaaman toiminnan maailman rinnalle. Kirjoittaessaan itsestään kirjoittaja ammentaa sosiokulttuurisesta kontekstista ja toiminnan maailmasta, kuten sen diskursseista ja käytänteistä, ja tuo vaikutteet näkyviin kielellisissä valinnoissaan. Hän voi tarkastella tekstissä rakentamaansa itseä, ja hänen tekemillään valinnoilla on edelleen vaikutusta omaan toimintaan ja kirjoittamiseen. Yksittäinen omaa kirjoittamista pohtiva teksti valottaa siis yhtä kirjoittajaidentiteettiprosessin vaihetta.

Tutkimuksen aineiston ja menetelmien kuvaus

Tutkimukseni aineisto koostuu 50 tekstistä, joissa lukiolaiset pohtivat kirjoittamista ja itseään kirjoittajina. Kirjoitelmat on kerätty kolmesta eri lukiosta eri puolilta Suomea vuosina 2006, 2014 ja 2015, ja ne on tuotettu äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla. Lukiolaiset kirjoittivat tekstit suoraan minulle, eivätkä heidän opettajansa lukeneet niitä. Tutkimusaineistoa kerätessäni en vielä ajatellut tutkia nimenomaan reflektiota, mutta arvioin kirjoitelmien tukevan lukiolaisten kirjoittamisen opiskelua ja liittyvän kirjoittajaidentiteetteihin. Olen tarkastellut samaa aineistoa aiemmin muista näkökulmista (Erra, 2018, 2019), ja hieman saman-

kaltaista tutkimusasetelmaa on hyödyntänyt myös Kallionpää (2014), jonka tutkimus käsitteli kirjoittamiseen liittyviä asenteita.

Lukiolaisille antamani tehtävänanto oli väljä ja hieman erilainen eri keräyskerroilla. Vuosina 2006 ja 2015 opiskelijat vastasivat tehtävänantoon ”Kirjoita teksti, jossa pohdit itseäsi kirjoittajana”. Vuonna 2014 opiskelijat saivat tarkastella kirjoittamista vapaammin, mutta hekin saivat kaksi virittelykysymystä: ”Mitä on kirjoittaminen?” ja ”Millainen olet kirjoittajana?” (ks. tarkempi kuvaus tutkimusaineistosta ja erilaisten keräystapojen taustoista Erra, 2019, ss. 167–168). Kaikki tutkimukseen osallistuneet pohtivat teksteissä jollakin tavalla omaa kirjoittamistaan ja itseä kirjoittajana, eikä aiheen käsittely keskittynyt pelkästään koulun kirjoittamiseen, vaikka koulunäkökulma painottuikin. 50 tekstistä 38:ssä käsiteltiin jotain kirjoittamiseen liittyvää vahvuutta, joka saattoi liittyä esimerkiksi käsialaan, tiettyihin tekstilajeihin tai oppimiseen. 49 tekstissä nostettiin esiin oman kirjoittamisen ongelmia, jotka liittyivät usein käsialaan, oikeinkirjoitukseen, kirjoittamisen aloittamiseen, olosuhteisiin tai ajanpuutteeseen, ja olen käsitellyt näitä kirjoittamiseen liittyviä esteitä aiemmassa tutkimuksessani (Erra, 2018). Kirjoittamisen pulmiin keskittyminen saattaa selittyä osin sillä, että ongelmalähtöisyys tukee reflektointia: muun muassa Deweyn (2016 [1910]) mukaan reflektio on nimenomaan ongelmanratkaisua.

Reflektion voi ajatella olevan pohdintaa joko toiminnan aikana tai toiminnan jälkeen (Schön, 1983). Kun tutkimukseeni osallistuneet lukiolaiset tarkastelevat kirjoittamistaan nimenomaan kirjoittamalla, syntyy eräänlainen kaksoisvalotus, sillä he voivat käsitellä sekä mennyttä että juuri tapahtuvaa toimintaa. Tämä ilmenee seuraavassa esimerkissä, jossa lukiolainen reflektoi kirjoittamistaan ensin yleisesti ja tarkentaa sitten kirjoitushetkeen:

(2) Usein myös kyllästyn kirjoittamiseen, jos mielenkiinto ei riitä. Ja niin taisi käydä nytkin. 06/21

Esimerkin ensimmäisessä virkkeessä kirjoittaja pohtii omaa kirjoittamistaan yleisellä tasolla: adverbi *usein* sekä preesensin aikamuoto ilmaisevat, että tilanne on toistunut menneisyydessä ja mahdollisesti toistuu myös tulevaisuudessa. Toinen virke alkaa rinnastuskonjunktiolla *ja*, mikä saa sen vaikuttamaan lisäykseltä ja kirjoittaessa tehdyltä havainnolta. Se siirtää huomion meneillään olevaan kirjoitustilanteeseen: imperfekti ilmaisee, että mielenkiinto kirjoittamiseen loppui jo, ja verbi yhdessä ajan adverbien *nytkin* kanssa ankkuroi havainnon kirjoitustilanteeseen.

Tutkimukseni on laadullinen, ja siinä on tapaustutkimuksen piirteitä, sillä tutkimuksen tavoitteena on kuvailla reflektiivistä kirjoittamista ilmiönä kolmen opiskelijaryhmän kirjoittamia tekstejä analysoimalla. Tutkimuksen taustalla on esimerkiksi diskurssintutkimuksessa keskeisenä pidetty ajatus, että kieli rakentaa sosiaalista todellisuutta (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 18). Tarkastelen kirjoitelmia aineistolähtöisesti tukeutuen erityisesti lingvistiseen analyysiin. Analyysin aikana merkitsin kuitenkin sekä kieleen että sisältöön liittyviä huomioita moninaisin koodein. En hyödyntänyt valmista viitekehystä vaan kiinnitin huomiota sellaisiin sanastoon ja kielen rakenteisiin liittyviin valintoihin, jotka kertovat opiskelijoiden suhtautumisesta kirjoittamiseen. Ajattelen

aineistoni tekstien refleктоivan kirjoittamista, mutta en määritellyt erityisiä kriteereitä, joilla reflektion tasoa tai määrää voisi arvioida (vrt. Mäntylä, 2003). Tämä perustuu ajatukseen, että hyvin monenlainen teksti voi olla refleктоiva (ks. myös Karjalainen, 2012, ss. 27–33).

Analyysiprosessin aluksi digitoin aineiston ja poistin kaikki tunnistetiedot, kuten kirjoittajien nimet. En korjannut mahdollisia kirjoitusvirheitä. Numeroin tekstit: esimerkiksi teksti 06/25 on aineiston 25. teksti, ja se on kirjoitettu vuonna 2006. Olin aikaisemmin analysoinut aineistosta kirjoittamisen esteitä ja mahdollisuuksia sekä kirjoittamisen diskursseja, ja tarve reflektion tarkasteluun omassa artikkelissaan nousi aiempia tutkimuksia tehdessä. Analyysiprosessini perustui koodaamiseen, koodien ryhmittelemiseen, analyysin jatkuvaan kirjoittamiseen sekä aineiston lukemiseen yhä uudelleen. Aineiston koodit täydentyivät ja muuttuivat aineistoa lukiessa. Tätä tutkimusta tehdessä keskityin erityisesti seikkoihin, joiden tulkitsin liittyvän reflektioniin esimerkiksi universaalien tiedon ja oman kokemuksen risteyspaikkana (ks. Dewey, 2016 [1910]). Tehtyäni runsaasti reflektioniin liittyviä havaintoja aloin katsoa, mikä niitä yhdistää, ja huomioni kiinnittyi vuorovaikutukseen ja haluun ymmärtää itseä.

Reflektiivinen kirjoittaminen vuorovaikutuksena

Seuraavaksi esittelen kaksi aineistosta nousevaa näkökulmaa, jotka liittyvät vuorovaikutukseen ja pyrkimykseen ymmärtää itseä. Ensin käsittelen oman näkökulman jakamista, ja tämän jälkeen tarkastelen asettumista dialogiin. Nostan aineistosta esimerkkejä, jotka kuvaavat näitä ilmiöitä.

Reflektio kokemuksen jakamisena

Oman toiminnan ymmärtäminen ja lukijan puoleen kurkottaminen kytkeytyvät aineistossani toisiinsa. Vaikka reflektiivinen kirjoittaminen ei yleensä olekaan yhteistoiminnallista, toiset ihmiset voivat näkyä kirjoittajan pyrkimyksessä vuorovaikutukseen. Usein tällainen vuorovaikutus ilmenee kielen tasolla, persoonareferenssissä. Lukiolaisten kirjoitelmissa painottuu oman kokemuksen käsittely, ja hyvin monet kirjoittajat vuorottelevat teksteissään yksikön 1. persoonaa ja nollapersoonaa. Seuraavassa esimerkissä kirjoittaja käyttää lisäksi yksikön 2. persoonaa:

(3) Minä pidän kyllä kirjoittamisesta aika paljon, se tietenkin riippuu kyllä aiva siitä mihin teksti tulee tai esim, että pitääkö se kirjoittaa vaikkapa kauhealla kiireellä. Ja yleensä tietenkin minkälaista tekstiä se on, tämä asia on ehkä tärkein, sillä tietenkin tekstin täytyisi kiinnostaa sinua, edes hieman, että jaksat kirjoittaa siitä mahdollisimman pitkän. 06/13

Esimerkin 3 kirjoittaja käsittelee omaa suhdettaan kirjoittamiseensa, ja katkelman alussa hän viittaa itseensä *minä*-pronominilla. Ensimmäisen virkkeen viimeisessä lauseessa ei ole enää selvää viittausta kokijaan, ja nessesiiivisen nollapersoonarakenteen *pitääkö se (0:n) kirjoittaa* subjektin paikalle voi ajatella kenet tahansa (ks. Laitinen, 1995). Päälause on kuitenkin 1. persoonassa, mikä implikoi, että kyse on ainakin kirjoittajan omasta suhteesta kirjoittamiseen.

Katkelman lopussa kirjoittaja käyttää yksikön 2. persoonaa: *tekstin täytyisi kiinnostaa sinua – –, että jaksat kirjoittaa*. Tällaista yksikön 2. persoonan yleistävää tai avointa käyttöä kutsutaan arkikielessä *sinä*-passiiviksi ja pidetään toisinaan vieraiden kielten melko tuoreena vaikutuksena suomeen, mutta ilmiö ei ole uusi (Yli-Vakkuri, 1986, ss. 102–105; Kelomäki, 2019; Sirelius, 1894). Persoonalla ei tarkoiteta ketään erityisesti, vaan puhujan oma kokemus esitetään avoimena myös toisille kokijoille, ja lopulta kyse on puhujasta itsestään (Yli-Vakkuri, 1986, ss. 102–105). Ojajarvi (2000) on tulkinnut, että rakenteen käytössä on kyse väkivaltaisesta oman kokemuksen yleistämisestä, jossa kielenkäyttäjä sanoo jotain toisen puolesta. Esimerkin 3 kontekstista voi päätellä, että kirjoittaja tarkoittaa itseään, mutta valitsemalla yksikön 2. persoonamuodon ja sanomalla *sinä* hän tuntuu kurkottavan lukijan puoleen. Oma kokemus tekstin kiinnostavuuden tärkeydestä laajentuu myös lukijan tai kenen tahansa mahdolliseksi kokemukseksi. Tulkitsen, että kyse on pyrkimyksestä itsen ymmärtämiseen ja oman kokemuksen perustelemiseen sen jaettavuuden avulla. Niin ikään tulkitsen reflektion näyttäytyvän esimerkissä itsen suhteuttamisena toisiin.

Pyrkimys oman näkökulman ymmärtämiseen ja jakamiseen näkyy myös seuraavassa esimerkissä, jossa lukiolainen pohtii kirjoittamisen ongelmia. Kirjoittaja käsittelee katkelmassa omaa kokemustaan, vaikka ei viittaakaan suoraan itseensä.

(4) Toisinaan kirjoittaminen on vaikeaa, kun juuttuu johonkin kohtaan eikä keksi miten sanoisi haluamansa asian ja saisi viestin välitettyä ymmärrettävästi lukijalle. Silloin kirjoittaminen ahdistaa ja tuntuu, että antaa itsestään tyhmän kuvan, jos ilmaisee asian väärin. Mietityttää onko sitä liian kliseinen tai yleistävä. 15/39

Esimerkissä 4 lukiolainen nostaa esiin lukijan, joka näyttää viestin vastaanottajana mutta myös rakentaa lukemansa perusteella kuvaa kirjoittajasta. Kirjoittaja pohtii yleisön saamisen tuskallisuutta ja sitä, minkälaisen kuvan antaa itsestään kirjoittamalla. Hän käyttää nollapersoonaa, eikä siis sanallista, kenelle kirjoittaminen on vaikeaa tai ketä kirjoittaminen ahdistaa. Kun subjektin tai kokijan paikka jätetään ikään kuin tyhjäksi ja sitä tarjotaan myös lukijalle (ks. Laitinen, 1995), voi kirjoittajan ajatella pyytävän ymmärrystä.

Laitinen on pohtinut nollapersoonaa Langackerin (1990) teorian valossa äärimmäisenä subjektiivisuutena: nollapersoonaa käytettäessä tilanteen havainnoija on Langackerin teatterimetaforaa käyttäen mukana ”näyttämöllä” vain implisiittisesti ja kuvattu tilanne näytetään hänen näkökulmastaan (Laitinen, 1995, s. 346). Esimerkissä 4 nimenomaan kirjoittamiseen liittyvä vuorovaikutus tuottaa paineita: *(0) ei keksi, miten (0) sanoisi haluamansa asian ja (0) saisi viestin välitettyä ymmärrettävästi lukijalle*. Paineista huolimatta kirjoittaja antautuu vuorovaikutukseen reflektiivisen tekstin lukijan kanssa ja jakaa omaa kokemustaan. On mahdotonta tietää, onko kirjoittaja tuntenut antavansa itsestään tyhmän kuvan reflektioivaa tekstiä kirjoittaessaan, mutta ainakin hän on uskaltanut kirjoittaa kokemuksestaan.

Myöskään seuraavissa esimerkeissä 5–6 lukiolaiset eivät viittaa itseensä, mutta kokemus esitetään heidän omasta näkökulmastaan.

(5) *Koulussa tehtävät äidinkielen kirjoitelmat ovat vähän vaikeita, sillä niissä pitää kokoajan miettiä ettei tule rakenne- tai kirjoitusvirheitä tai kuuluuko tämä asiaan ynnä muuta sellaista. Niin sanoituissa paineettomissa tilanteissa on kohtuu helppoa kirjoittaa tuosta noin vain, kun ei tarvitse miettiä arviointia.* 14/31

(6) *Kyllähän kirjoittaminen voisi olla varmaan kivaa jos keksisi aiheista jotain tai keksisi itse aiheen mistä kirjoittaa.* 06/07

Esimerkissä 5 lukiolainen kuvaa koulun kirjoittamista vaikeaksi ja perustelee luonnehdintaansa nesessiivirakenteen avulla: *(0:n) pitää miettiä*. Miettimisen välttämättömyys koskee kaikkia, jotka kirjoittavat koulussa äidinkielen kirjoitelmia. Katkelman toisessa virkkeessä kirjoittaja tuo esiin, minkälaisissa tilanteissa kirjoittaminen on helpompaa. Kyseessä on oma kokemus, vaikka kokijan paikka onkin avoin: *(0:n) on kohtuu helppoa kirjoittaa*. Esimerkissä 6 kirjoittaja puolestaan tuo epäsuorasti esiin, ettei nauti kirjoittamisesta. Konditionaali ilmaisee toisistaan riippuvia ehtoja: jos ehdot toteutuisivat, voisi kirjoittaminen olla mukavaa (ks. VISK, § 1595). Katkelmassa ei ole suoraa viittausta kokijaan, mutta tulkitsem, että lukiolainen kirjoittaa itsestään: *kirjoittaminen voisi olla varmaan kivaa (0:lle) jos (0) keksisi* –.

On odotuksenmukaista, että nollapersoonaa käytetään kirjoittamista pohtivissa kirjoitelmissa, sillä rakennetta hyödynnetään usein nimenomaan omaa kokemusta käsitellessä (Laitinen, 1995, s. 339). Myös Karjalainen (2012, ss. 130–131) on kiinnittänyt huomiota nollapersoonan käyttöön reflektiivisissä teksteissä. Rakennetta käytetäänkin valtaosassa aineistoni kirjoitelmista: vain kolmessa tekstissä viidestäkymmenestä ei ole lainkaan nollapersoonarakenteita. Näistä kolmesta tekstistä kaksi on selvästi lyhyempiä kuin suurin osa kirjoitelmista: toisessa on 72 sanaa ja toisessa 44 sanaa.

Olen aiemmissa samaa aineistoa analysoivissa tutkimuksissani havainnut, ettei kirjoittaminen ole lukiokontekstissa kovin sosiaalista toimintaa (Erra, 2018, 2019; koulun kirjoittamisen sosiaalisuudesta ks. myös Juvonen ym., 2011; Kauppinen, M., ym. 2015; Pentikäinen ym., 2017). Sosiaalisuuden vähäisyydestä huolimatta kirjoittamiseen liittyvät kokemukset voivat olla jaettavia ja reflektio voi tuoda jaettavuuden näkyviin. Kirjoittamiseen liittyvän kokemuksen jakamisesta ei ole välttämättä pitkä matka siihen, että kirjoittamista voisi myös oppia yhdessä – ehkä jopa tehdä yhdessä. Reflektiivisessä tekstissä vuorovaikutus voikin olla lukijan kutsumista osaksi keskustelua ja kokemusta. Reflektiivinen teksti on näin itsen ja muiden kohtauspaikka, jossa oma kokemus ja yhteinen, universaali tieto yhdistyvät. Tässä kiteytyy myös ajatus narratiivisesta identiteetistä. Kun tekstissä oma kokemus avautuu muille kokijoille, voi myös oma kertomus kirjoittamisesta kohdata sosiokulttuurisen kontekstin kertomukset (ks. Ricœur, 1991).

Reflektio dialogina

Vuorovaikutus ja itsen ymmärtäminen voivat näyttäytyä paitsi kokijan paikan tarjoamisena tai jakamisena toisinaan myös argumentointina ja ulkopuolisen äänen referoimisena. Esimerkissä 7 kirjoittaja tuntuu toistavan kuulemaansa ja ryhtyy keskustelemaan toisen äänen kanssa. Kirjoittaja ei

asetu dialogiin niinkään lukijan vaan jonkin vuorovaikutustilanteen ulkopuolella olevan kanssa.

(7) Ymmärrän kyllä, että asiatekstejä tarvitaan työelämässä ja on tärkeä osata niitä, jos sellainen sattuu eteen. Siltikään en saa tekstiäni tarpeeksi johdonmukaiseksi, vaikka yritänkin käyttää kaavoja ja sisällyttää tekstiin tarvittavat asiat. 06/04

Kirjoittaja käyttää katkelman alussa yksikön ensimmäistä persoonaa. Ulkopuoliseksi tulkitsemäni ääni *asiatekstejä tarvitaan työelämässä ja on tärkeä osata niitä, jos sellainen sattuu eteen* liitetään johtolauseella osaksi omaa pohdintaa. Vakuuttelua ilmaiseva *kyllä*-partikkeli tuntuu korostavan johtolauseeseen verbiä, ja lause luo odotuksen, että referoitua seuraa varaus. Asiatekstien osaamisen tarpeellisuus voi olla ympäristöstä, esimerkiksi opettajalta, peräisin oleva ajatus. Koska näkemys sidotaan omaan tekstiin johtolauseella, ei se edusta varauksetta opiskelijan omaa ajattelua. Toisessa virkkeessä kirjoittaja reagoi referoimaansa: osaamisen tärkeydestä huolimatta hän ei koe onnistuvansa. Opiskelija tuntuu etsivän ymmärrystä, vaikka kirjoittamiseen liittyvä ongelma ei tekstissä ratkeakaan. Reflektiivinen kirjoittaminen on siis tuottanut tietoa, joka olisi hyödyllistä opettajalle, sekä käynnistänyt pohdinnan, joka voisi edistää oppimista myöhemmin.

Oman ajattelun ja vaihtoehtoisten näkemysten vuorottelua voi kuvata dialogisena laajentamisena tai supistamisena: tekstissä voidaan antaa mutta myös olla antamatta tilaa lukijan vaihtoehtoisille näkemyksille (Martin & White, 2005, ss. 102–104). Juvonen (2014) on tarkastellut ilmiötä kahdesta näkökulmasta: kyse on yhtäältä tekstin moniäänisyydestä, jossa teksti reagoi aiemmin sanottuun, ja toisaalta vuorovaikutuksesta, jossa teksti luo suhdetta vastaanottajaan. Omassa tutkimuksessani vuorovaikutuksen ei nähdä tapahtuvan pelkästään vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien kielenkäyttäjien välillä, vaan kyse on myös tätä laajemmasta kirjoittajan ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta (ks. esim. Cooper, 1986). Erilaisten äänten referoinnissa ja lukijan huomioinnissa onkin lopulta kyse samasta ilmiöstä: kirjoittamista ei voi erottaa kontekstistaan.

Aineistossani keskustelu ja vuorovaikutus näkyvät sekä kielen että sisällön tasolla. Kirjoittajaidentiteettiä muovaavat erilaiset kirjoittamiseen liittyvät käytännöt ja erilaiset kirjoittamisen diskurssit, joita kirjoittaja voi ottaa omakseen tai torjua. Seuraavassa esimerkissä reflektiivisen tekstin sisällä käytävä dialogi on monitasoista argumentointia, joka kytkeytyy erilaisiin kirjoittamisen käytänteisiin ja diskursseihin (ks. myös Karjalainen, 2012, s. 250). Tarkastelua helpottaakseni olen numeroinut virkkeet ja jakanut yhtenäisen katkelman kahteen osaan (8a ja 8b).

(8a) 1. Tunnen kyllä, että esim. esseissä minulla on aina ideoita mistä kirjoittaa, mutta kirjoitan vähän epäselvästi tai jotenkin väärässä järjestyksessä. 2. Äidinkielen opiskelussa ja kirjoittamisessa latistaa se, että kirjoittamassani tekstissä on aina jotain väärin. 3. En tarkoita nyt kielioppivirheitä, koska niistä etenkin pitää huomauttaa ja haluaisin todella päästä näistä virheistä pois! 4. Lähinnä tarkoitan, että kirjoituksissa arvostellaan minusta rankasti tekstin jäsentelyä ja tyyliä. 5. Ymmärrän että jäsentelyn pitää

olla selkeää, mutta kirjoittamisesta olisi mielestäni parempi saada äidinkielenopettajilta rakentavaa palautetta. 6. Omat kokemukseni ovat, että vaikka yrittäisin kaikkeni kirjoittaessani tekstiä, siinä on aina opettajien mielestä jotain tyyllistä korjattavaa. 7. En oikein siksi pidä kirjoittamisesta, koska en osaa kirjoittajana luottaa itseeni. 8. Ehkä se toteutuu tulevaisuudessa.

Katkelman toisessa ja neljännessä virkkeessä kirjoittaja tekee opetusta koskevia kriittisiä väitteitä: opetus latistaa, ja tyyliin sekä jäsentelyyn kohdistuva arviointi on liiallista. Kolmas virke sisältää täsmennyksen ja myönnytyksen: kritiikki ei kohdistu kielioppivirheiden osoittamiseen. Samalla kirjoittaja määrittelee omaa kirjoittamistaan koskevan tavoitteen: hän haluaa tehdä vähemmän kielioppivirheitä. Viidennessä virkkeessä kirjoittaja tekee myönnytyksen ja ratkaisuehdotuksen: palautteen pitäisi olla rakentavaa. Hän perustelee ongelman vakavuutta omalla kokemuksellaan (6) ja ongelman seurauksen kuvauksella (7).

(8b) 9. Tietenkin on hienoa, että meistä halutaan hioa erityisen selkeitä kirjoittajia, mutta onko jokainen punakynän pienikin merkintä sen arvoinen, että se vie hieman pois kirjoittamisen inspiraatiota ja innostusta kirjoittamisesta jatkossa. 10. Itseensä ei tietenkään saisi ottaa, mutta jos joka tekstin jälkeen näin käy, ei se erityisen innostavaltakaan tunnu. 11. En tiedä, mutta taas kun olen valmistamassa tätä tekstiä ja varsinkin nyt lopettamassa sitä, koko vartalossani tunnen kuinka mietin, että onko tämä teksti tarpeeksi hyvä. 14/37

Yhdeksännessä virkkeessä kirjoittaja tekee jonkinlaisen ironisen myönnytyksen ja käyttää retorisenä keinonaan liioittelua. Lukiolaiset näyttäytyvät joukkona, johon kirjoittaja viittaa persoonapronominilla *me*. Kirjoittaja muotoilee ajatuksensa kysymykseksi, vaikka päättääkin virkkeen pisteeseen. Kysyminen voi olla reflektioivassa tekstissä myös epävarmuuden ja ihmettelyn keino, jonka tehtävä ei liity varsinaisesti vuorovaikutukseen (Karjalainen, 2012, ss. 63–79). Tässä retorinen kysymys kuitenkin rakentaa vuorovaikutusta ja aktivoi lukijaa, sillä se esittää oletetusti jaetun näkemyksen eikä varsinaisesti kutsu vastausta (ks. VISK, § 1705). Myös ironialla voi olla vuorovaikutuksellinen merkitys, sillä sitä on pidetty keskustelussa keinona vahvistaa puhujien välistä yhteyttä (Roy, 1981, s. 409).

Katkelman lopuksi kirjoittaja siirtyy yhä selvemmin omaan kokemukseen. Kymmenennessä virkkeessä hän puhuu ensin itsestään ja vahvistaa näkemystään adverbilla *tietenkin*. Tämän jälkeen kirjoittaja lieventää ilmaisua määritteellä *erityinen* ja liitepartikkelilla *-kaan*: *ei se erityisen innostavaltakaan tunnu*. Kokemuksen kuvauksessa on ironinen sävy. Kirjoittaja käyttää laajan repertuaarin keinoja perustellessaan ja antautuessaan keskusteluun. Yleisen tason väitteiden ja omien mielipiteiden välinen vuorottelu tarkentuu lopussa kirjoitushetkeen ja käsillä olevaan tekstiin. Kirjoittaja asemoi itsensä ja oman kirjoittamisensa vastakkain opettajien vaatimusten kanssa, ja vastakkainasettelu tuntuu synnyttävän riittämättömyyden tunnetta. Keskustelua käydään kirjoittajaminän ja toisenlaisen position välillä, mutta myös erilaisten kirjoittamisen diskurssien välillä, sillä kirjoittamisen taitoa korostava diskurssi ja luovuutta korostava diskurssi asettuvat vastakkain (ks. Erra, 2019; Erra &

Svinhufvud, 2017, s. 343; Ivanič, 2004). Teksti on kirjoitettu tutkijalle, mutta auki jää, argumentoiko kirjoittaja lukijalle vai itselleen.

Tekstit ovat aina jollakin tapaa moniäänisiä ja kytköksissä kontekstiin, ja ne mahdollistavat sekä itsen että toisten ymmärtämisen (Ricœur, 1984, ss. 52–87). Myös kirjoitelma-aineistossa moniäänisyys ja dialogisuus kytkeytyvät itsen ymmärtämiseen. Oman kirjoittamisen reflektointi kirjoittamalla mahdollistaa erilaisten ajatusten punnitsemisen, ja se voi käynnistää pohdinnan, joka myöhemmin edistää oppimista.

Pohdinta – reflektiivinen kirjoittaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa

Kirjoittaminen ei ole pelkästään jo olemassa olevien ajatusten purkamista paperille, vaan myös aktiivinen prosessi, jonka aikana rakennetaan uusia merkityksiä sosiokulttuurisen kontekstin puitteissa (Clark & Ivanič, 1997, s. 110). Sekä prosessi että konteksti jättävät jälkensä kirjoitettuihin teksteihin. Tässä artikkelissa olen tarkastellut reflektioivissa teksteissä näkyvää vuorovaikutusta ja itsen ymmärtämistä. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa ja käytännössäkin on kiinnitetty huomioita etenkin aikuiskoulutuksen piirissä tapahtuvaan reflektointiin, on tutkimukseni valossa perusteltua tutkia ja kehittää myös lukiolaisten reflektiivistä kirjoittamista (ks. myös Karjalainen, 2012, s. 254). Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että reflektiivinen kirjoittaminen voi tarjota mahdollisuuden käsitellä omaa kirjoittamista suhteessa kirjoittamisen ympäristöön ja toisiin kirjoittajiin, ja siten se voi tuoda yksilölliseenkin kirjoittamiseen sosiaalisen näkökulman.

Ricœurin narratiivisen identiteetin teoria korostaa tekstien merkitystä identiteeteille, sillä tekstin avulla ihminen voi ymmärtää itseään ja tekstin kohtaaminen mahdollistaa ajatusten, toimintatapojen ja identiteettien uudistumisen (Ricœur, 1991, ss. 87–88, 1992; ks. myös Farquhar, 2010, s. 38). Ricœurin mukaan (1976, ss. 29–30) tekstin voima perustuu etäännyttämiseen: teksti irrottautuu tekijästään, jolloin sen synnyttämät merkitykset ovat myös tärkeämpiä kuin se, mitä kirjoittaja on tarkoittanut sanoa. Koska en ole tässä tutkimuksessa tarkastellut koko prosessia vaan yksittäisiä kirjoitelmia, ei uudistuminen voi tulla aineiston analyysissä luotettavasti näkyviin. Yksittäistä kirjoittamista pohtivaa tekstiä voi kuitenkin pitää eräänlaisena pysäytyskuvana hermeneuttisesta prosessista: siinä on näkyvissä jotain kirjoittajasta ja kirjoittajaa ympäröivästä maailmasta kirjoitushetkellä.

Ricœur (1984, ss. 52–87) tuo esiin, että tekstin avulla ihminen voi ymmärtää maailmaa ja toisia ihmisiä mutta myös itseään. Karjalainen (2012, s. 140) arvelee, että omaelämäkerrallisten tekstien reflektiivisyydessä on kyse samanaikaisesti ymmärtämisestä ja ymmärretyksi tekemisestä. Lukiolaisten omaa kirjoittamista pohtivissa kirjoitelmissa onkin samankaltaisia piirteitä kuin elämäkerrallisissa teksteissä: reflektio ilmenee oman näkökulman tarjoamisena mutta myös keskusteluun asettumisena, ja molemmat ovat sekä vuorovaikutusta että itsen ymmärtämistä. Kiinnostavaa on, että kirjoittaja voi käyttää erilaisia strategioita käsitellessään itseään: hän voi jakaa kokemustaan ja tarjota subjektin paikkaa myös lukijalle tai hän voi asettua dialogiin ja vastakkain toisen kanssa. Vaikka

lukijoiden saaminen voi olla tuskallista ja vaikka kirjoittaminen ei välttämättä ole etenkin koulussa kovin sosiaalista (Erra, 2018, ss. 81–82, 2019, ss. 174–175; ks. myös Erra & Svinhufvud, 2017, s. 344), rakentuvat kirjoittamiseen liittyvät käsitykset sekä käsitys itsestä kirjoittajana keskustellen ja vuorovaikutuksessa.

Olen artikkelin johdannossa todennut, että kirjoittamisen tarkastelu Ivaničin teorian pohjalta edellyttäisi toisenlaista aineistoa ja tutkimusasetelmaa. Artikkelini kuitenkin tukee Ivaničin ajatusta siitä, että sosiokulttuurinen konteksti ympäröi omaa kirjoittamistaan pohtivaa kirjoittajaa ja vaikuttaa kirjoittamiseen. Kirjoittajan historia on tärkeä: hänen menneisyytensä kokemukset ja hänen kohtaamansa äänet vaikuttavat siihen, miten hän kirjoitustilanteessa toimii (Ivanič, 1998, s. 182–183). Koska aineistoni teksteissä käsitellään nimenomaan kirjoittamista, tulee kirjoittajan historia näkyviin myös tekstin moniäänisyytenä kuten erilaisina kirjoittamista koskevinä ajatuksina. Sosiokulttuurisen kontekstin vaikutus näkyy, kun kirjoittaja asettuu dialogiin ja vastakkain erilaisten näkemysten kanssa: toisten mielipiteet näkyvät esimerkiksi myönnytyksissä ja vasta-argumenteissa. Kirjoittamista pohtivat kirjoitelmat saattavat siis olla moniäänisiä kokonaisuuksia, joissa lukiolainen argumentoi oman mielipiteensä puolesta.

Ivaničin (1998, ss. 24–26) mukaan kirjoittajan historia ja omaelämäkerrallinen minä vaikuttavat myös minään tekijänä – siihen, miten kirjoittaja ottaa teksteissään vastuuta omasta kirjoittamisestaan ja tuo itsensä näkyviin. Tässä tutkimuksessa kirjoittajan näkyminen tekstissä on kiinnostava ilmiö. Kirjoitelma-aineiston analyysi toi esiin, että moni lukiolainen jakaa omaa kokemustaan ja tarjoaa kokijan paikkaa myös tekstin lukijalle käyttämällä nollapersoonaa. Suomen nollapersoonan yhteydessä puhutaan usein *minän* häivyttämisestä (ks. Kelomäki, 2019; vrt. Laitinen, 1995), mutta kun kirjoittaja käsittelee ilmiselvästi omaa kokemustaan ja tarjoaa myös muille mahdollisuutta asettua kokijan paikalle, on erityisen keskeistä erottaa kirjoittaja ja kieliopillinen persoona. Jos kirjoittaja esittää oman kokemuksensa avoimena toisille kokijoille, ei persoona ole ehkä näkyvässä, mutta ajattelen kirjoittamistaan käsittelevän ihmisen olevan. Vaikka kirjoittamista ei kirjoitelma-aineistossa kuvata kovin sosiaalisena tai yhteisöllisenä toimintana, voivat kirjoittamiseen liittyvät yksilölliset kokemukset olla jaettavia.

Uusimpien lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2015, 2019) näkökulmasta lukion kirjoittaminen on lähinnä yksilön taito, mutta kirjoittamisesta kuitenkin keskustellaan yhdessä ja tekstejä myös tuotetaan yhdessä (ks. Opetushallitus, 2015, s. 40, 2019, s. 66). Reflektoinnin voi nähdä yksilön prosessina, jonka ansiosta on mahdollista oppia juuri omista kokemuksista (Johns, 1995), mutta reflektio voi olla myös lähtökohta yhteiselle käsittelylle sekä osa ryhmätyötä. Tutkimuksessani reflektiiviset tekstit näyttävät itsen ja muiden sekä oman kokemuksen ja universaalien tiedon kohtauspaikkoina (ks. Dewey, 2016 [1910]), jotka voisivat olla lähtökohtia tämänkaltaiselle yhteiselle toiminnalle. Aineistoni tekstit on kirjoitettu yksin, mutta aiempi tutkimus on osoittanut, että on hyödyllistä käsitellä kirjoittamista myös pienryhmissä (esim. Murto-rinne, 2005). Ekströmin mukaan (2011, s. 74) vuorovaikutus toisten kanssa voi tukea kirjoittamisen tarkastelua ja kirjoittajan yksilöllisyydestä voi

lopulta seurata pyrkimys yhteyteen muiden kirjoittajien kanssa. Tällöin yhteinen pohtiminen ei syrjäytä kirjoittajayksilöä vaan tarjoaa mahdollisuuden esimerkiksi purkaa kirjoittamiseen liittyviä haitallisia myyttejä kuten käsitystä inspiraation keskeisyydestä. Yhteinen reflektio voi siten olla keino lähestyä erilaisia kirjoittamiskäsityksiä ja lopulta ymmärtää kirjoittaminen aiempaa monipuolisemmin (Ekström, 2011). Koska kokemuksen jaettavuus ja keskustelu ovat keskeisiä reflektioivissa teksteissä, voi omaa kirjoittamista pohtiva teksti olla luonteva lähtökohta kirjoittamisen yhteiselle käsittelylle. Konkreettiset, reflektiota tukevat tehtävät edellyttävät kuitenkin pedagogista kehittelyä ja jatkotutkimusta.

Jatkossa lukiolaisten reflektiivisestä kirjoittamisesta kannattaisi tehdä pitkittäistutkimusta, jossa huomioitaisiin myös opiskelijoiden ajattelussa ja kirjoittamisessa tapahtuvia muutoksia. Tällainen tutkimus mahdollistaisi sekä reflektiivisen kirjoittamisen hyötyjen tarkemman analyysin että erilaisten tehtävänantojen ja työtapojen testaamisen. Aiemman tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että yksittäinen teksti on oppimisen kannalta riittämätön väline (ks. Tynjälä 2001). Yläkouluikäisten kirjoittamista tutkittaessa on havaittu, että jos tavoitellaan asioiden syvällistä ymmärtämistä ja ajattelutaitojen kehittämistä, edistää kirjoittaminen oppimista, kunhan sopivia kirjoitustehtäviä on useita (Hand, Prain & Yore, 2001). Toistoa tarvitaan myös siksi, että reflektiivinen kirjoittaminen poikkeaa siitä, mihin opiskelijat ovat yleensä tottuneet, ja sitä pitää siis tietoisesti harjoitella (Creme, 2008, s. 59, 62; ks. myös Karjalainen, 2012, s. 251).

Sekä Heikkisen (2001) että Jaatisen (2013) yliopisto-opiskelijoita koskevissa tutkimuksissa narratiivinen portfolio oli merkittävä identiteettityön väline, ja olisikin tarpeen tutkia, voisiko samankaltainen työskentely sopia myös nykylukioon. Narratiivinen portfolio tukee sykliä, jossa opiskelija esimerkiksi reflektiivisen kirjoittamisen avulla tutustuu itseensä, mutta laajentaa sitten tietoisesti tarkasteluaan yhteiskunnalliseen kontekstiin ja rakentaa omaa suhdettaan tähän kirjoittamisen ympäristöön (ks. Heikkinen, 2001, s. 113; Karjalainen, 2012, s. 243). Malli hyödyntää Ricœurin ajatuksia, ja prosessissa identiteetti hahmottuu hermeneuttisena kehänä: se muuttuu ja ammentaa ympäristöstä. Lisää tutkimusta tarvitaan myös siitä, minkä verran ja minkälaista tukea lukiolainen tarvitsisi tämänkaltaiseen portfoliotyöskentelyyn: omaehtoinen reflektointi ei välttämättä riitä, vaan tarvitaan myös opettajaa ja vertaisia. Ricœurin teorian potentiaali opetuksen kannalta liittyy nähdäkseni siihen, että ymmärryksen muuttuessa myös toiminta voi muuttua.

Tutkimukseni antia arvioitaessa on huomioitava, että aineiston kirjoittajat tuottivat tekstit tutkijalle eivätkä omalle opettajalleen, ja on mahdollista, ettei auktoriteettiasemassa olevalle opettajalle kerrota samantaisia asioita kuin opiskelijat ovat teksteissään minulle kertoneet. Pidin tutkimuseettisesti tärkeänä, etten tutki omia opiskelijoitani, jottei opetusta koskeva mahdollinen kritiikki jäisi sanomatta ja jotten kierrättäisi omia kirjoittamista koskevia ajatuksiani opiskelijoiden kautta. Toisaalta en halunnut, että opettajan ja opiskelijan aiempi tuttavuus vaikuttaisi teksteihin. On kuitenkin esimerkkejä reflektioivaa kirjoittamista ja identiteettejä sivuavista tutkimuksista, joissa tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välillä on ollut hierarkkinen opettaja–oppilassuhde (esim. Kallionpää,

2014; Karjalainen, 2012; Vassilaki, 2017). Aiemman tutkimuksen perusteella reflektiivistä kirjoittamista voi pitää hyödyllisenä myös silloin, kun tehtävänto tulee opettajalta eikä ulkopuoliselta tutkijalta. Jos opettaja lukee reflektioivat tekstit, hän voi saada arvokasta tietoa, jota hyödyntää opetusta kehittäessään. Tällöin on kuitenkin hyvä kiinnittää huomiota arvioinnin ja reflektion kompleksiseen suhteeseen (Vassilaki, 2017, s. 44).

Crete (2005, 2008) on pohtinut reflektiota turvallisenä tilana, joka mahdollistaa muutoksen ja oppimisen. Reflektion avulla opiskelijat voivat luoda suhteita erilaisiin kirjoittajaidentiteetteihin ja erilaisiin tapoihin ymmärtää asioita (Crete, 2008, s. 59, 62). Turvallisen oppimisympäristön rakentamisessa voi pitää keskeisenä yhteistyötä, kunnioitusta ja luottamuksellisuutta sekä kaiken tämän määrittelemistä ja mallintamista (Clapper, 2010). Turvallisuuteen liittyy uskallus omien ajatusten testaamiseen ja riskien ottamiseen. Turvallisuuteen voisi liittää myös jonkinlaisen paineettomuuden, sillä pysähtymiselle ja pohtimiselle täytyy olla aikaa. On haasteellista rakentaa nykylukioon tällaista paineetonta tilaa, mutta jotta voi oppia, on välillä ehdittävä miettiä, mitä on oppinut ja mitä on opiskelemissa.

Lähteet

- Ballantyne, R. & Packer, J. (1995). The role of student journals in facilitating reflection at doctoral level. *Studies in Continuing Education*, 17(1–2), 29–45. <https://doi.org/10.1080/0158037950170104>
- Berg, M. (2011). Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virittäjä*, 115(3), 317–348. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4548>
- Bolton, G. (2005). *Reflective practice. Writing and professional development*. Los Angeles: Sage.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). Promoting Reflection in Learning: A Model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.), *Reflection: Turning Reflection into Learning* (ss. 18–40). London: Routledge.
- Burgess, A. (2012). “I don’t want to become a China Buff”: Temporal dimensions of the discursual construction of writer identity. *Linguistics and Education*, 23(3), 223–234. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.04.001>
- Burgess, A. & Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written Communication*, 27(2), 228–255. <https://doi.org/10.1177/0741088310363447>
- Chambers, I. (1995). *Migrancy, culture, identity*. London: Routledge.
- Clapper, T. C. (2010). Creating the safe learning environment. *PAILAL*, 3(2), 1–6.
- Clark, R. & Ivanič, R. (1997). *The Politics of writing*. London: Routledge.
- Cooper, M. M. (1986). The ecology of writing. *College Composition*, 48(4), 364–375. <https://doi.org/10.2307/377264>
- Crete, P. (2005). Should student learning journals be assessed? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 287–296. <https://doi.org/10.1080/02602930500063850>
- Crete, P. (2008). A Space for Academic Play. Student learning journals as transitional writing. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(1), 49–64. <https://doi.org/10.1177/1474022207084882>
- Dewey, J. (2016 [1910]). *How we think*. E-kirja. Endymion Press.
- Ekström, N. (2011). *Kirjoittamisen opettajan kertomus: Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4443-8>
- Erra, S. (2018). Kirjoittamisen tarjoumat lukiossa. *Scriptum : Creative Writing Research Journal*, 5(1), 47–94. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201801091111>
- Erra, S. (2019). Kirjoittamisen diskurssit lukiolaisten kirjoittamista pohtivissa teksteissä. *Sananjalka*, 61, 165–181. <https://doi.org/10.30673/sja.80207>

- Erra, S. & Svinhufvud, K. (2017). Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetus suunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä. *Virittäjä*, 121(3), 316–354. <https://doi.org/10.23982/vir.51462>
- Farquhar, S. (2010). *Ricoeur, identity and early childhood*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Grant, A., Kinnersley, P., Metcalf, E., Pill, R. & Houston, H. (2006). Students' views of reflective learning techniques: an efficacy study at a UK medical school. *Medical education*, 40(4), 379–388. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02415.x>
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. M. Lehtonen & J. Herkman (suom. ja toim.). Tampere: Vastapaino.
- Hand, B. M., Prain, V. & Yore, L. (2001). Sequential writing tasks' influence on science writing. Teoksessa P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (toim.), *Writing as a Learning Tool: Integrating theory and practice* (ss. 105–130). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5>
- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4354-7>
- Higgins, L., Flower, L. & Petraglia, J. (1992). Planning text together. The role of critical reflection in student collaboration. *Written Communication*, 9(1), 48–84. <https://doi.org/10.1177/0741088392009001002>
- Huttunen, M. (2013). Narratiivisten identiteetti prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* (ss. 125–154). Tampere: Tampere University Press.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.5>
- Jaatinen, R. (2003). *Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa*. (Väitöskirja). Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5578-9>
- Johns, C. (1995). The value of reflective practice for nursing. *Journal of Clinical Nursing*, 4(1), 23–30. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.1995.tb00006.x>
- Juvonen, R., Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H. & Lehti-Eklund, H. (2011). Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi* (ss. 27–61). Helsinki: SKS.
- Juvonen, R. (2014). *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. (Väitöskirja). Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0264-5>
- Jääskeläinen, M. (2012). *Sana kerrallaan: Johdatus luovaan kirjoittamiseen*. Helsinki: WSOY.
- Kallionpää, O. (2014). Upper secondary school graduates' attitudes towards writing. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, J. Moate & M.-K. Lerkkanen (toim.), *Enabling education. Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013* (ss. 259–286). Jyväskylä: FERA.
- Kallionpää, O. (2017). *Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201701121134>
- Kaunismaa, P. & Laitinen, A. (1998). Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa P. Kuhmonen & S. Sillman (toim.), *Jaettu jana, ääretön raja* (ss. 168–195). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 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.
- Karjalainen, A. L. (2012). *Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa*. (Väitöskirja). Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-174-8>
- Kellogg, D. (1994). *The Psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kelomäki, T. (2019). Suomen passiivin ja impersonaalin määritelmistä ja keskinäisistä suhteista. *Virittäjä*, 123(1), 110–134. <https://doi.org/10.23982/vir.49512>

- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.), *Reflection: turning experience into learning* (ss. 139–163). London: Routledge.
- Koskinen, M. (2014). Advancing students' skills and capabilities for lifelong learning with a personal learning environment. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, J. Moate & M.-K. Lerkkanen (toim.), *Enabling education. Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013* (ss. 89–114). Jyväskylä: FERA.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. (Väitöskirja). Åbo Akademi. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-505-7>
- Kupila, P. (2007). "Minäkö asiantuntija?" *Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitys-perspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2789-9>
- Kähmi, K. (2015). "Kirjoittaminen on tie minuun, minusta sinuun". *Ryhmämuotoinen kirjoittaminen ja metaforien merkitys psykoosia sairastavien kirjallisuusterapiassa*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6252-4>
- Laine-Patana, S. (2007). Lukiolainen kirjoittaa identiteettiä. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* (ss. 344–348). Helsinki: SKS.
- Laitinen, L. (1995). Nollapersoonaa. *Virittäjä*, 99(3), 337–358. <https://journal.fi/virittaja/article/view/38803>
- Langacker, R. W. (1990). Subjectification. *Cognitive linguistics*, 1(1), 5–38. <https://doi.org/10.1515/cogl.1990.1.1.5>
- Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lindquist, A. (2009). Kirjoittaminen itsehoitona ja psykoterapeuttisena menetelmänä. Teoksessa J. Ihanus (toim.), *Sanat että hoitaisimme. Terapeuttinen kirjoittaminen* (ss. 70–96). Helsinki: Duodecim.
- Lyons, J. (1999). Reflective education for professional practice: discovering knowledge from experience. *Nurse Education Today*, 19(1), 29–34. <https://doi.org/10.1054/nedt.1999.0607>
- Lähtenmäki, M.-L. (2005). Reflektiivisyys harjoittelussa. Ohjauksella uudistavaan fysioterapiaan. *Kasvatus*, 36(3), 200–213.
- Makkonen-Craig, H. (2010). Ylioppilasaian ja päättökokeen tavoitediskurssi: Genre ja varjogenre. Teoksessa H. Lappalainen, M.-L. Sorjonen, M. Vilku (toim.), *Kielellä on merkitystä: Näkökulmia kielipolitiikkaan* (ss. 206–252). Helsinki: SKS.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230511910>
- Mikkonen, I. (2010). "Olen sitä mieltä, että..." *Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3826-0>
- Murtoinne, A. (2005). *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2258-8>
- Mäkinen, L. (1998). *Oppilaan itseohjautuvuusvalmius ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa*. (Väitöskirja). Joensuun yliopisto.
- Mäntylä, E. (2003). *Kuudesluokkalaisten oppilaan reflektio ja metakognitio itseohjautuvuusvalmiutta harjoittavassa opiskeluprojektissa*. (Väitöskirja). Joensuun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-313-5>
- Ojajärvi, J. (2000). Imperialistinen sä-puhe – kun sä ajat formulaa. *Kielikello*, 2000(3), 19–22.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pentikäinen, J., Routarinne, S., Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M., & Kulju, P. (2017). Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon : suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen*

- palat, yhteisöjen salat : näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (ss. 157–180). Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0500-0>
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Ricœur, P. (1976). *Interpretation theory. Discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: TCU Press.
- Ricœur, P. (1984). *Time and Narrative I*. [Temps et récit]. Engl. K. McLaughlin & D. Pellauer. Chicago: The University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226713519.001.0001>
- Ricœur, P. (1991). Life in quest of narrative. Teoksessa D. (toim.), *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation* (ss. 20–33). London: Routledge.
- Ricœur, P. (1992 [1990]). *Oneself as another*. [Soi-même comme un autre] Engl. K. Blamey. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ropo, E. (2009). Identity development as a basis for curriculum development. Teoksessa P. M. Rabensteiner & E. Ropo (toim.), *European dimension in education and teaching: identity and values in education* (ss. 20–34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roy, A. M. (1981). The function of irony in discourse. *Text & Talk*, 1(4), 407–423.
<https://doi.org/10.1515/text.1.1981.1.4.407>
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. (1994). *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sharples, M. (1999). *How we write. Writing as creative design*. London: Routledge.
- Sirelius, U. T. (1894). *Lauseopillinen tutkimus Jääsken ja Kirvun kielimurteesta*. Helsinki: SKS.
- Skinnari, K. (2012). ”Tässä ryhmässä olen aika hyvä”. *Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4904-4>
- Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. Teoksessa P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (toim.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (ss. 37–56). Dordrecht: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5_4
- Vanhatalo, P. (2008). Minä! Kirjoittaja! Kirjoittajaidentiteetin haave ja haaste. Teoksessa J. Joensuu & K. Blomberg (toim.), *Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen* (ss. 18–34). Jyväskylä: Atena.
- Vassilaki, E. (2017). Reflective writing, reflecting on identities: The construction of writer identity in student teachers’ reflections. *Linguistics and Education*, 42, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.08.001>
- Veijola, A. (2013). *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5350-8>
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS. Verkkoversio, viitattu 12.6.2019. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7
- Yrjänäinen, S. (2011). ”Onks’ meistä tähän?” *Aineenopettajakoulutus ja aineenopettajaopiskelijan toiminnallinen osaaminen*. (Väitöskirja). Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8334-9>
- Yli-Vakkuri, V. (1986). *Suomen kielipillisten muotojen toissijainen käyttö*. (Väitöskirja). Turun yliopisto.