



KANSALLINEN KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS
NATIONELLA CENTRET FÖR
UTBILDNINGSAUTVÄRDERING

KIRJOITAN, SIIS AJATTELEN

Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen

JAG SKRIVER, ALLTSÅ TÄNKER JAG

Perspektiv på skrivpedagogik

Jan Hellgren | Merja Kauppinen (toim./red.)

KIRJOITAN, SIIS AJATTELEN

Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen

JAG SKRIVER, ALLTSÅ TÄNKER JAG

Perspektiv på skrivpedagogik

Jan Hellgren
Merja Kauppinen (toim./red.)



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus /
Nationella centret för utbildningsutvärdering
Artikkelikokoelma 2:2020

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus /
Nationella centret för utbildningsutvärdering

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Ahoy, Jussi Aho (edit)
VALOKUVAT / FOTOGRAFIER: Kuvitelmiä Hanna Tarkiainen
TAITTO PunaMusta

ISBN 978-952-206-615-2 nid./hft.
ISBN 978-952-206-607-7 pdf

ISSN 2669-8064 (painettu/tryckt)
ISSN 2669-8072 (verkkojulkaisu/online)

PAINATUS PunaMusta Oy, Helsinki

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus/
Nationella centret för utbildningsutvärdering

Sisällys – Innehåll

Esipuhe – Förord	5
Inka Aalto	
Yhdeksäsluokkalaiset ottavat kantaa luonnonsuojeluun ja ympäristön tilaan	13
Inka Aalto & Jan Hellgren	
Hur argumenterar niondeklassarna?	29
Merja Kauppinen & Jan Hellgren	
Yhdeksäsluokkalaisten itsearviointitaidot kirjoittamisessa	45
Soile Kollanen & Merja Kauppinen	
”en ole hyvä kirjoittaja mutta osaan kirjoittaa ihan hyvin” – Kirjoittamiseen liittyvät tunnekokemukset perusopetuksen päättävillä oppilailla	61
Kenneth Gustafsson	
Hur jag tänker när jag skriver – metakognition hos skribenter i åk 9.....	85
Beatrice Silén	
Niondeklassarnas självuppfattning: känslor och inställningar till skrivande.....	99

Esipuhe – Förord

Kirjoitan – mutta mitä ajattelen ja tunnen?



Monilla nuorilla on paljon sanottavaa omaa elinpiiriään ja lähiympäristöään koskevista asioista. Heillä on esittää parannuksia ja perusteluja omille näkemyksilleen.



Syntyi mielenkiintoisia ja yllättäviäkin tekstejä itsestä kirjoittajana: pohdintaa siitä, mistä kirjoittaa mieluiten, miten tekstit syntyvät ja millaiselta tuntuu kirjoittaa koulussa äikän tunneilla.

Perusopetuksessa yhdeksän vuoden aikana on tarkoitus paitsi opetella kirjoittamaan myös kehittyä yhä taitavammaksi ja monipuolisemmaksi kirjoittajaksi. Tavoite on kaikille oppilaille yhtäläinen, mutta tosiasiasa osa oppilaista kehittyä paremmiksi kirjoittajiksi kuin toiset.

POPS 2014 ei tähdennä tavoitteissaan ja sisällöissään vain taitoja ja tietoja vaan myös ajattelun ja toiminnan ymmärrystä ja arviointia. Tämä artikkelikokoelma onkin nimeltään *Kirjoitan, siis ajattelen*, ja sen tarkoitus on osoittaa, että yhdeksäsluokkalaiset eivät vain ajattele vaan myös käyvät läpi erilaisia tunnetiloja tekstejä laatiessaan. Artikkeleissa tulee esiin, miten oppilaat ovat pohtineet kouluvuosiensa aikana aika lailla omaa kirjoittamistaan. Jotkut heistä ovat taitavampia pukemaan ajatuksiaan sanoiksi kuin toiset, mutta myös heikommilla oppilailla on ajatuksia ja tunteita, joista heidän opettajillaan ei saata olla käsitystä.



Oppilaat ovat pohtineet kouluvuosiensa aikana aika lailla omaa kirjoittamistaan.

Yhdeksännen luokan oppilaat saivat mahdollisuuden arvioida omaa kirjoittamistaan ja oppimistaan suomen kielen ja kirjallisuuden / svenska och litteratur -oppimäärän kansallisen arvioinnin tehtävässä keväällä 2019. Ensimmäisessä kirjoitustehtävässä laadittiin kantaa ottava teksti. Oppilaat kirjoittivat mielipidetekstin, jossa he ottivat kantaa kotikuntansa asioihin kunnan nettisivuilla. Oppilaiden tuli kuvata käsittelemänsä asia taustoineen, esitellä ratkaisu kuvaamaansa ongelmaan ja yrittää vakuuttaa lukijat kannanotossaan. Toisessa tehtävässä oppilaat kirjoittivat pohtivan tekstin, jossa he arvioivat laatimaansa kantaa ottavaa tekstiä, sen kirjoittamisprosessia ja itseään kirjoittajana. Opettajat arvioivat molemmat kirjoitustehtävät kriteeripohjaisesti ja pisteyttivät ne.

Arvioinnin tulokset osoittavat, että oppilaiden asenteet kirjoittamista kohtaan olivat vahvasti yhteydessä arvioinnin kokonaistulokseen (Hellgren & Marjanen 2020; Kauppinen & Marjanen 2020). Tämä vahvistaa sen, että kirjoitustaidot kiinnittyvät laaja-alaisesti kielellisiin taitoihin ylipäänsä (esim. Boscolo 2008, 293–294). Tekstien tuottamisen taidot pitävät sisällään sanomisen halun, taidon kehittää ja muotoilla ajatuksiaan sekä keinot ilmaista sanallisesti ajatteluaan eri yhteyksissä. Kirjoittaminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, ja kirjoittamisen taidot ovat vahvasti ajattelun taitoja. Kirjoittaminen auttaa ajattelemaan, joten ajattelu on tekstin laatijan perustyötä. Kirjoittaminen sisältää myös tunteet ja kokemukset sanottavan sisältöä ja ylipäänsä kirjoittamista kohtaan. Kirjoittaminen auttaa hahmottamaan omia ajatuksiaan ja tunteitaan.

Oppilaiden tekstit ja ajatukset herättävät monenlaisia kysymyksiä: Pitäisikö kirjoittamisen opetuksen olla kouluissa johdonmukaisempaa ja päämäärätietoisempaa kaikilla vuosiluokilla? Onko kaikkien oppilaiden mahdollista kehittyä koulussa kirjoittajina pitkäjänteisesti ja vaihteittain omien edellytystensä mukaisesti? Pitäisikö kirjoittamisen opetuksen lähtökohdaksi ottaa oppilaiden ajatukset ja tunteet kirjoittamista kohtaan? Miksi toisilla oppilailla on vahva itseluottamus ja motivaatio kirjoittamiseen ja toisilla taas ei? Miten ohjata sellaisten oppilaiden kirjoittamista, joilla on valtava suoritustarve? Entä miten ohjata oppilasta, jolla on heikot kielelliset taidot mutta joka pitää kirjoittamisesta? Miten auttaa oppilasta, joka ei ole motivoitunut kirjoittamaan ja jolla on vaikeuksia kielellisissä tehtävissä?



Miksi toisilla oppilailla on vahva itseluottamus ja motivaatio kirjoittamiseen ja toisilla taas ei?

Tämä artikkelikokoelma on kaksikielinen, ja se sisältää yhteensä kuusi artikkelia. Kokoelman aloittaa Inka Aallon artikkeli, jossa käsitellään yhdeksäsluokkalaisten argumentointitaitoja. Se pohjautuu arvioinnin ensimmäiseen kirjoitustehtävään, jossa oppilaat laativat kantaa ottavan tekstin. Artikkelissa analysoidaan sitä, miten oppilaat esittävät ja perustelevat näkemyksiään ympäristö- ja ilmastoteemoista. Seuraava, ruotsinkielinen artikkeli on laajennettu versio suomenkielisestä artikkelista. Artikkelissaan Inka Aalto ja Jan Hellgren käsittelevät ruotsinkielisten oppilaiden kannanottoja ja niiden perusteluja ensimmäisessä kirjoitustehtävässä.

Merja Kauppinen ja Jan Hellgrenin artikkeli käsittelee perusopetuksen päättävien oppilaiden kokemuksia itsestään kirjoittajina sekä heidän itsearviointitaitojaan tekstien laatijoina. Artikkelissa tarkastellaan niiden oppilaiden itsearviointia, jotka saivat toisesta kirjoitustehtävästä maksimipisteet tai hyvin alhaisen pistemäärän. Tarkastelun kohteena ovat oman tekstin arvioinnin taidot, oppilaan näkemys kirjoittajana kehittymisestä, käsitys kirjoittamisesta ja oman kirjoittamisen prosessin hahmottaminen.

Soile Kollanen ja Merja Kauppinen erittelevät kirjoittamiseen liittyviä tunnekokemuksia yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden teksteistä. Artikkelissa esitellään kirjoittajatyyppejä, jotka muodostettiin oppilaiden tunnetoimijuuden ja -kokemusten pohjalta. Lisäksi pohditaan tunteiden osuutta kirjoittamisen opetuksessa.

Kenneth Gustafsson, äidinkielenopettaja Svenska samskolanista Tampereelta, analysoi artikkelissaan oppilaiden metakognitiivisia taitoja tekstejä tuottaessaan. Aineistona ovat arvioinnin toiseen kirjoittamisen tehtävään tuotetut ruotsinkieliset tekstit. Mitä oppilaat teksteissään refleктоivat, ja miten se vaikuttaa heidän teksteihinsä? Artikkelinsa lopuksi Gustafsson pohtii, miksi opettajan voi olla tärkeää tuntea oppilaansa kirjoittamista koskevaa ajattelua.

Kokoelman päättävässä artikkelissa Beatrice Silén erittelee oppilaiden tunteiden ilmaisua ruotsinkielisissä tekstissä. Millaisia tunteita jaetaan heikoissa ja vahvoissa teksteissä? Miten arviointitilanne vaikuttaa oppilaan suhtautumistapaan kirjoittamista kohtaan? Onko oppilaiden suhtautumisvoimissa, tunteissa ja itseluottamuksessa sellaisia eroja, joiden tuntemisesta opettajalla olisi hyötyä opetuksessaan? Mitkä asiat voivat rajoittaa joitakin oppilaita tekstien tuottamisessa ja toisaalta kannustaa toisia oppilaita?

Arviointiraportissa *Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019* kuvataan enemmän oppilaiden kirjoittamiskäsityksiä ja asenteita kirjoittamista kohtaan sekä arvioinnin tuloksia kokonaisuudessaan. Raportti on saatavissa Karvin sivuilta www.karvi.fi.

Aivan lopuksi suurkiitos kaikille oppilaille ja heidän opettajilleen arviointiin osallistumisesta. Toivomme artikkeleista olevan iloa ja hyötyä kirjoittamisen opetuksessa ja oppilaiden kirjoitustaitojen kehittämisessä.

*Jan Hellgren ja Merja Kauppinen,
projektipäälliköitä kansallisten oppimistulosten arvioinnissa Karvissa*

Jag skriver – men vad tänker och känner jag?



Är du nöjd med din text? Hur kändes det att skriva?

Det uppstod intressanta och till och med överraskande texter om elevernas skrivande: tankar om vad eleverna helst skriver om, hur texterna kommer till, och hur det känns att skriva på modersmålslektionerna.

Under de nio åren i grundskolan ska eleverna lära sig skriva och gradvis utvecklas till allt skickligare och mångsidigare skribenter. Målen i läroplansgrunderna är desamma för alla elever, men ändå är det ett faktum att en del elever utvecklas till bättre skribenter än andra.

LP 2014 betonar inte bara kompetenser och kunskaper utan också förståelse och självreflektion. Denna artikelsamling heter *Jag skriver, alltså tänker jag*, och den visar att niondeklassarna inte bara tänker, utan också känner och har en hel del funderingar kring sitt eget skrivande. En del elever är bättre på att klä sina tankar i ord än andra, men också de svagare har tankar och känslor som lärarna kanske inte har någon aning om.

Eleverna gavs möjlighet att reflektera över sitt eget skrivande och lärande i samband med en skrivuppgift i den nationella utvärderingen av lärresultat i lärokurserna svenska och litteratur och finska och litteratur (*suomen kieli ja kirjallisuus*) i årskurs 9 våren 2019. I utvärderingen ingick två skrivuppgifter. I den första uppgiften skulle eleverna skriva en argumenterande text, en insändare, om hur hemorten borde utvecklas med hänsyn till globala utmaningar. Texten var tänkt att publiceras på hemortens webbplats. Eleverna skulle beskriva bakgrunden och problemet, och föreslå en lösning och samtidigt försöka övertyga läsaren. I den andra skrivuppgiften skulle eleverna reflektera över den första skrivuppgiften, sitt eget skrivande, sin skrivprocess och sig själva som skribenter. Elevernas texter poängsattes av lärarna med hjälp av bedömningskriterier.

Utvärderingen våren 2019 visade att det fanns ett starkt samband mellan elevernas inställning till skrivande och resultatet i utvärderingen (Hellgren & Marjanen 2020; Kauppinen & Marjanen 2020). Det visar att skrivfärdigheterna ska ses i ett bredare perspektiv (t.ex. Boscolo 2008, 293–294). Skrivkompetens handlar också om lusten att säga något, förmågan att säga något, och förmågan att utveckla sina uttryckssätt och medel för att klä tankar i ord. Att skriva omfattar också känslor, erfarenheter och attityder kring innehållet i en text och kring skrivandet överlag. Att skriva och tänka går hand i hand: Att skriva hjälper en att gestalta tankar och känslor, och en väl uppbyggd text är resultat av tankearbete.

Elevernas texter och funderingar ger upphov till många frågor: Borde skrivundervisningen i skolorna vara mer systematisk och målmedveten från början av årskurs 1 till slutet av årskurs 9?



Skapar skolan möjligheter för alla elever att utvecklas långsiktigt och steg för steg?

Borde lärarna bättre ta fasta på elevernas egna tankar och känslor kring skrivandet? Varför har en elev gott självförtroende och motivation att skriva medan en annan inte har det? Vad kunde man göra för att hjälpa elever med höga prestationskrav? Vad kunde man göra för att hjälpa elever som har ett svagt språk, men ändå tycker om att skriva? Och vad kunde man göra för att hjälpa de elever som har svag motivation och har svårt att få fram orden?

Den här artikelsamlingen är tvåspråkig och innehåller sammanlagt sex artiklar. Den första finskspråkiga artikeln av Inka Aalto fokuserar på hur eleverna skriver en argumenterande text. Artikeln analyserar hur niondeklassarna argumenterar, uttrycker åsikter och motiverar sina åsikter kring miljö- och klimatemat i den första skrivuppgiften. Den följande svenskspråkiga artikeln av Inka Aalto och Jan Hellgren är en utvidgad bearbetning av den finskspråkiga artikeln, och visar hur de svenskspråkiga eleverna uttrycker och motiverar sina åsikter i argumenterande texter.

Merja Kauppinens och Jan Hellgrens artikel handlar om hur eleverna som går ut grundskolan uppfattar sig själva som skribenter, och om deras förmåga att utvärdera sitt eget skrivande. Artikeln jämför hur elevernas utvärderingsförmåga syns i texter som bedömts med höga och låga poäng. I fokus står elevernas förmåga att utvärdera den egna texten, deras uppfattningar om hur man utvecklas som skribent, och deras syn på skrivandet och i synnerhet det egna skrivandet.

Soile Kollanen och Merja Kauppinen analyserar i sin artikel uttryck för känslor kring skrivandet i niondeklassarnas texter. Artikeln presenterar en rad olika skribenttyper som konstruerats utifrån elevernas beskrivningar av sig själva, sitt handlingsutrymme i skrivandet, och sina känslor och erfarenheter. Artikeln diskuterar också känslornas roll i skrivpedagogiken.

Kenneth Gustafsson, som är modersmållärare i Svenska samskolan i Tammerfors, analyserar i sin artikel hur elevernas metakognitiva färdigheter kring skrivandet kommer till uttryck i de svenskspråkiga texterna i den andra skrivuppgiften. Vad kring skrivandet reflekterar eleverna över och hur syns det i deras texter? I artikeln reflekterar Gustafsson också över varför det kan vara viktigt för en lärare att känna till vad eleverna har för tankar kring sitt skrivande.

I den avslutande artikeln analyserar Beatrice Silén elevernas uttryck för känslor kring skrivandet i de svenskspråkiga texterna. Vilket slags känslor förmedlar de svaga respektive starka texterna? Och hur påverkar den specifika skrivsituationen elevernas förhållningssätt till skrivandet? Finns det skillnader i elevernas förhållningssätt, känslor och självförtroende som lärarna kunde ha nytta av att känna till? Vad är det som hämmar en elev och sporrar en annan?

Själva utvärderingsrapporten *Svenska och litteratur i slutet av årskurs 9: Resultat av en utvärdering av lärresultat våren 2019* berättar mer om elevernas skrivkompetens och inställning till skrivande, men också mycket annat kring resultaten i utvärderingen. Rapporten publiceras på NCU:s webbplats www.karvi.fi i början av oktober 2020.

Ett stort tack till alla elever och lärare som deltog i utvärderingen. Vi hoppas att dessa artiklar är till nytta i utvecklingen av skrivundervisningen och elevernas skrivfärdigheter.

*Jan Hellgren och Merja Kauppinen,
projektledare för den nationella utvärderingen vid NCU*



Yhdeksäs-
luokkalaiset
ottavat kantaa
luonnon-
suojeluun ja
ympäristön
tilaan

Inka Aalto

Johdanto

Vuoden 2019 suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosarvioinnin yhtenä tehtävänä oli kirjoittaa kannanotto, jonka tavoitteena oli pohtia, miten kotipaikkakuntaa voisi kehittää. Kehittämisen kohteita oli nimetty valmiiksi, ja oppilas sai valita niistä mieleisensä. Tehtävänannossa oppilaita pyydettiin kuvittelemaan, että teksti julkaistaan kunnan/kaupungin nettisivulla. Julkaisukanavan mainitseminen auttaa kirjoittajaa kohdentamaan tekstiä ja miettimään tekstin tavoitteita. Ohjeissa oli myös muutamia tekstin muotoon ja rakenteeseen liittyviä seikkoja.

Kansallisessa äidinkielen oppimistulosten arvioinnissa on ollut varsinkin viime vuosina argumentointiin ja mielipiteiden ilmaisemiseen liittyviä tehtävänantoja. Oppilaiden on pitänyt esimerkiksi pohtia, onko äidinkieli ja kirjallisuus tärkeä oppiaine tai miten kieli yhdistää ja erottaa ihmisiä. Heidän on pitänyt suositella perustellen jotakin kirjaa ystävälle tai tuottaa argumentoiva teksti, kuten vastine. (Lappalainen 2011, 19–20; Sääskilahti 2011, 32; Harjunen & Rautopuro 2015, 41.)

Vuoden 2019 tehtävänanto on kuitenkin muotoilultaan uudentyypinen ja noudattelee aiemmissa oppimistulosarvioinneissa tehtyjä havaintoja ja linjauksia tehtävätyypeistä ja tehtävänannoista. Sekä vuoden 2011 että vuoden 2015 oppimistulosarviointien raporteissa on suositeltu, että kirjoittamisen tehtävät liittyisivät tosielämän tilanteisiin ja että oppilaita ohjattaisiin kirjoittamisen prosessissa: tekstin suunnittelussa ja vastaanottajan huomioimisessa (Lappalainen 2011, 105; Harjunen & Rautopuro 2015, 26). Vuoden 2019 kirjoitustaidon tehtävänannossa nämä seikat on otettu huomioon.

Tällaiset tosielämään liittyvät argumentoivat kirjoitustehtävät tukevat kansalaisyhteiskunnan jäsenien tarvitsemia monipuolisia argumentointitaitoja ja aktiivista osallistumista itseä ja lähiympäristöä koskeviin asioihin. Kansalaiset tarvitsevat taitoja esittää ja perustella mielipiteitä suullisesti ja kirjallisesti sekä ottaa kantaa ajankohtaisiin asioihin. Ihanteellisen kansalaisyhteiskunnan jäsenet ovat muun muassa aktiivisia, omaehtoisia, yhteisöllisiä, joustavia, eettisiä ja solidaarisia,

ja heillä on halu osallistua ja vaikuttaa asioihin (Harju 2015). Jotta kansalainen voisi toimia aktiivisesti yhteisössään ja yhteiskunnassa, hänen on hallittava vaikuttamiseen liittyviä taitoja, kuten argumentointitaitoja, vuorovaikutustaitoja sekä tiedonhankinnan ja -käsittelyn taitoja.



Vaikuttamiseen liittyviä taitoja ovat argumentointitaidot, vuorovaikutustaidot sekä tiedonhankinnan ja -käsittelyn taidot.

Kansallisen oppimistulosten arvioinnin kantaa ottava kirjoitustehtävä noudattaa myös perusopetuksen opetussuunnitelman henkeä, koska opetussuunnitelman arvopohja kiinnittyy vahvasti kansalaisyhteiskunnan ihanteisiin. Opetussuunnitelmatekstissä korostuvatkin oppilaan toimijuus ja osallisuus: ”Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa (OPS 2014).” Opetussuunnitelman yleislinjaus arvoperustasta näkyy myös äidinkielen ja kirjallisuuden 7.–9.-vuosiluokkien oppiainekohtaisessa osuudessa, jossa niin ikään tuodaan esiin opetuksen tehtävä osallistuvaan kansalaisuuteen kasvattamisessa: aktiiviset kansalaiset ”osaavat perustella näkemyksiään ja vaikuttaa omaan elämäänsä ja ympäröivään yhteiskuntaan eri viestintävälineitä hyödyntäen” (OPS 2014, 293). Kansalaisyhteiskunnan jäsen haluaa vaikuttaa ympäristön tai kotikunnan asioiden suunnitteluun ja pystyy edistämään yhteisiä asioita arjen tilanteissa sekä keskustelemalla että toimimalla (Eskelinen, Gretschel, Kiilakoski ym. 2012, 58).

Tämän artikkelin aineistoksi valitut tekstit on kirjoitettu luonnonsuojelu ja ympäristön tila-aiheesta. Tehtävänannon mukaisesti oppilaan tavoitteena on pohtia kannanotossaan aiheita kotipaikkakunnan näkökulmasta. Aineistoksi on valittu 100 kannanottoa, joista 50 on matalan pistemäärän saaneita tekstejä ja 50 korkean pistemäärän saaneita tekstejä. Kannanotoissa esiintyvien kotipaikkakuntien nimien tilalla käytän aineistoesimerkeissä paikkakunta-sanaa siinä sijamuodossa kuin kunnan tai kaupungin nimi esiintyy alkuperäisessä tekstissä.

Käsittelen ensin oppilastekstien toimimista tekstilajitehtävässään eli tarkastelen, miten teksteissä näkyy halu vaikuttaa ja ottaa kantaa ja miten teksteissä konkretisoituu ymmärrys tekstilajista. Toiseksi tarkastelen kannanottojen rakenneratkaisuja ja niiden toimivuutta. Kolmanneksi käsittelen kannanottojen argumentointia: perustelujen laatua ja määrää. Kuvaan, mitä argumentointiin liittyviä asioita aineiston kannanottojen kirjoittajat osaavat ja millaisessa argumentoinnin osaamisessa on puutteita. Lopuksi tiivistän oppilasteksteistä tehtyjä havaintoja ja pohdin, mihin suuntaan argumentoinnin opettamista voisi kehittää.

Kannanottojen tekstilajitehtäviä

Kannanotot esimerkiksi mediateksteinä tai organisaatioiden, yhdistysten ja järjestöjen teksteinä käsittelevät ajankohtaisia asioita ja kysymyksiä, joihin halutaan vaikuttaa. Koulun teksteinä kannanotot määritellään kantaaottaviksi teksteiksi, joiden tavoitteena on puolustaa tai vastustaa jotakin asiaa tai väitettä ja joiden tyypillisiä vaiheita ovat asian tai teesin kiteyttäminen, argumenttien esittäminen ja johtopäätösten tekeminen (Shore 2014). Kansallisen äidinkielen ja kirjallisuuden 9. luokan oppimistulosarvioinnin kannantotoista 1750 käsittelee Luonnonsuojelu ja ympäristön tila -aihetta. Aihe on varsin suosittu varmasti siksi, että se on ajankohtainen ja paljon esillä sekä mediassa että arkikeskusteluissa. Useat kirjoittajat ovat tietoisia asian ajankohtaisuudesta ja tuovat teksteissään eksplisiittisesti esiin, että kirjoittavat paljon keskustelua herättävästä aiheesta:

Ilmastonmuutos ja ympäristön tila on hyvin ajankohtainen aihe.

Nykyään yksi ihmiskunnan suurimmista ongelmista on ilmastomme tila.

Tällä hetkellä ympäristöasiat pyörivät monien mielessä.

Ympäristön tila on nykyään huolestuttava.

Luonnonsuojelu on nykyaikana erittäin tärkeä ja keskusteltu aihe, sillä ympäristön tila on meillä koko ajan huonompaan suuntaan. Sen voi huomata esimerkiksi ilmaston lämpenemisestä.

Ilmastonmuutos kiihtyy. Jäätiköt sulavat. Eläinlajeja on vaarassa kuolla sukupuuttoon. On helppo sulkea sanomalehti ja jatkaa omaa elämäänsä järkyttävien otsikoiden jälkeen.

Aiheen ajankohtaisuus aiheutti joillekin kirjoittajille haasteita, koska asian tarkastelu kotipaikkakunnan näkökulmasta jää osassa teksteissä ohueksi ja aihetta käsitellään varsin yleisellä tasolla. Kirjoittajat saattavat esimerkiksi vain listata keinoja, joilla yksittäinen kansalainen voi vaikuttaa asiaan. Matalan pistemäärän saaneissa teksteissä näkyy tehtävänannon ymmärtämiseen liittyviä ongelmia. Koska tehtävänanto sisältää useita osia, kuten kotipaikkakunnan tilaan liittyviä kysymyksiä, tarkastelunäkökulmaan liittyviä rajauksia (esim. luonnonsuojelu ja ympäristön tila) ja kirjoittamista koskevia toimintaohjeita, on joidenkin oppilaiden ollut vaikea ymmärtää, mihin pitää keskittyä ja mitä pitää tehdä. Oppilaan pitää ymmärtää kirjoitustehtävän ohjeistus, jotta hän osaa keskittyä kannanotossaan olennaisiin asioihin. Tehtävänannon vuoksi kirjoitustehtävä on väistämättä myös lukemisen tehtävä. Matalan pistemäärän saaneissa teksteissä onkin useita sellaisia, joissa tehtävänantoa ei ole ymmärretty. Kirjoittaja saattaa esimerkiksi vastata lyhyesti kaikkiin tehtävänannon nimeämiin aiheisiin.



Kirjoitustehtävä on väistämättä myös lukemisen tehtävä.

Joissakin teksteissä kannanoton tekstilaji ja sen tavoite näyttävät olevan epäselviä ja kirjoittaja kokee mielipiteen ilmaisemisen hankalaksi. Muutamissa teksteissä, joissa kirjoitetaan vastaus kaikkiin aiheisiin, on tällaista mielipiteen ilmaisuun liittyvää epävarmuutta. Kirjoittaja ei oikein tiedä, mitä haluaisi sanoa tai haluaisiko sanoa yhtään mitään, vaikka onkin jo tuottanut tekstin.

– – Minulla ei ole minkään laista mielipidettä tai kannanottoa mihinkään näistä aiheista. En halua ottaa kantaa kyseisiin aiheisiin.

Joissakin teksteissä tuodaan esiin, että luonnonsuojelun ja ympäristön tilan pohtiminen oman kotipaikkakunnan näkökulmasta on vaikeaa, koska ei tiedä aiheesta tarpeeksi tai ei ole kiinnostunut aiheesta. Varsinkin matalan pistemäärän saaneissa teksteissä kannanottamisen vaikeus sanallistetaan. Tällaiset tekstit ovat hyvin lyhyitä. Kirjoittamisprosessin näkökulmasta oppilaalla ei ole ollut taitoa tai motivaatiota valita vaihtoehdoista itselleen sopivaa aihetta.

En tiedä en ole kiinnostunut näistä asioista

Korkean pistemäärän saaneissa teksteissä aiheen tai kannanottamisen vaikeutta ja vierautta osataan sen sijaan käsitellä. Ongelma pystytään kontekstualisoimaan, ja sitä tarkastellaan yleisellä eikä omakohtaisella tasolla.

Ongelma yleisesti vaikuttaa olevan se, ettei luonnonsuojelu- ja ympäristöasioita ole tuotu tarpeeksi asukkaiden tietoon eikä heitä juuri ole rohkaistu vaikuttamaan.

Matalan pistemäärän teksteissä on myös sellaisia, joissa kirjoittaja mainitsee kaiken olevan hyvin. Kirjoittaja ei joko aidosti koe muutostarvetta kotipaikkakunnallaan missään asiassa tai sitten syy lyhyeen vastaukseen on asenne kirjoitustehtävää kohtaan. Kirjoittamisprosessin näkökulmasta tällaisilla oppilailta ei ole taitoa valita itselleen sopivaa aihetta, josta saa kirjoitettua tehtävänannon mainitun tavoitepituisen tekstin.

minun koti paikka kunnalla on kaikki ihan hyvin eikä mitään tarvi parantaa

ei tarvi täällä on jo kaikki hyvin

Osa kirjoittajista kokee, että kannanottaminen on turhaa eikä sillä ole vaikutusta asioihin. Tämä voi johtua yleisestä asenteesta koulun oppimistehtäviä kohtaan tai kokemuksesta, että mielipiteiden ilmaisemisella ei ole vaikutusta lähiympäristön asioihin.

Ei minulla ole valtaa vaikuttaa näihin asioihin joten turha edes vaivautua pohtimaan.

En käy ulkona joten en tiedä muuta kuin sen ettei tällä kylän perkeleellä ole toivoakaan.

Useimmat negatiivisesti tai pessimistisesti vaikuttamiseen, kannanoton kirjoittamiseen tai kotipaikkakuntaan suhtautuvista ovat saaneet matalan arvosanan tekstistään. Oppilaat mainitsevat joissakin kannanotoissa eksplisiittisesti pessimistisen asenteen syyksi tiedon puutteen, mutta toki kielteisen asenteen taustalla voi olla yleinen asenne kirjoittamisen tehtäviä tai äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan. Myönteisten argumentointiin ja vaikuttamiseen liittyvien kokemusten syntyminen kannalta on tärkeää, että koulussa kirjoitetuilla kannanotoilla, mikäli ne koskevat lähiympäristöä ja -yhteisöä, on todellisia vaikutuksia ympäristöön ja yhteisöjen toimintakulttuureihin.

Kannanottojen rakenne ja argumentointi

Argumentoitavien tekstien rakenteita opetetaan koulussa muun muassa tekstiesimerkkien, tekstimallien ja oman tuottamisen avulla. Koulun tekstinä kannanotot sisältävät tyypillisesti seuraavat vaiheet: asia tai teesi – argumentit – johtopäätökset (Shore 2014). Myös tämän tarkasteltavan kirjoitustehtävän ohjeistus opastaa kirjoittajaa kannanottojen tyypilliseen rakenteeseen, jossa tärkeää on osata ilmaista mielipide ja perustella se. Aiempien arviointien valossa mielipiteen ilmaiseminen on ollut yhdeksäsluokkalaisille helppoa, sillä he hallitsevat hyvin kannanoton keskeisen tekstilajipiirteen: väitteen esittämisen (Sääskilahti 2011, 33; Harjunen & Rautopuro 2015, 68). Vastaavia havaintoja on tehty myös lukiolaisten kantaottavista teksteistä: lukiolaiset osaavat muotoilla tekstinsä pääväitteen hyvin (Mikkonen 2010, 199). Vaikka mielipiteen ilmaiseminen ei tuota vaikeuksia, on kuitenkin havaittu, että argumentoinnin perusrakenteessa voi olla ongelmallisuutta: se voi olla yksinkertainen ja koostua esimerkiksi yhdestä mielipide- ja perustelujaksosta. Silloin tekstistä puuttuvat monipuoliset argumentointiketjut, joissa on mielipiteen lisäksi esimerkiksi useita perusteluja, vasta-argumenttien huomioimista ja myönnytyksiä. (Mikkonen 2010, 105, 110, 185; Sääskilahti 2015, 35, 32.) Tällöin kirjoittaja hallitsee vain osan argumentointiin ja vaikuttamiseen liittyvistä taidoista ja argumentoiva teksti jää pinnalliseksi eikä vakuuta lukijaa.

Aineiston kirjoittajat hallitsevat mielipiteen ilmaisemisen, mutta osalle on haastavaa kirjoittaa vakuuttava teksti. Kannanoton vakuuttavuutta heikentävät esimerkiksi argumentoinnin rakenne, tapa ja sävy. Tällaiset ongelmat argumentoinnissa näkyvät etenkin matalia pistemääriä saaneissa teksteissä. Samansuuntaisia havaintoja on tehty aiemmissa tutkimuksissa: argumentoinnin vakuuttavuutta heikentävät esimerkiksi liiallinen kärkevyys, suorat hyökkäykset henkilöitä, ihmisryhmiä ja asioita kohtaan sekä karkeus ja alatyylisyys (Mikkonen 2010, 152; Sääskilahti 2010, 33).

maapallo tuhoutuu koska ihmiset ovat paskoja. Ja tuhoo ilmaston ja jäätiköt niin sieltä tule joitain tauteja ja sitten kaikki kuolee niihin ja sitten varmaan eläimet ja kaikki muutkin kuolevat eli koko eko systeemi

luonnon suojele voi olla hyvää tai pahaa... pahaa on se joka säälii jotain eläimiä mitä räiskitään haulikoilla... hyvää on se joka kunnioittaa luontua sillee että ei roskita ja pasko luontua on niinku arvostava sitä kohtaan ei rellestä sielä vaa on niinkö oikia ihiminen jolla on järkikäessä ja selevin päin liikkuu



Kannanoton vakuuttavuutta heikentävät argumentoinnin rakenne, tapa ja sävy.

Tehtävänanto ohjaa kirjoittajaa tekemään kannanottoon selkeän jäsentelyn: teksti koostuu aiheen taustoista, mielipiteistä, perusteluista ja ratkaisuksista. Useissa korkean pistemäärän saaneissa teksteissä on tällainen rakenne: kirjoittaja tekee kotipaikkakuntaa koskevan parannusehdotuksen, taustoitaa asiaa, esittää perusteltuja mielipiteitä ja pohtii ratkaisuja. Kyseinen rakenne tekee tekstistä luettavan ja lisää argumentoinnin vakuuttavuutta.

Puisto keskustan lähelle

Jos haluaisit juuri nyt lähteä paikkakunnallamme pienelle eväsretkelle, minne menisit? Todennäköisesti et juuri minnekään. Kaupungissamme on hienoja uima- ja urheilupaikkoja, nuorisotiloja ja eräreittejä, mutta puistomaista, pieniin päiväretkiin soveltuvaa paikkaa ei ole.

Uskon etten ole ainoa, joka toivoisi kesällä (tai kauniilla säällä muulloinkin) voivansa lähteä kavereiden tai perheen kanssa pienelle retkelle. – Sopivaa paikkaa eväsretkentapaiselle on kuitenkin mahdoton löytää, ellei halua viettää aikaa pellolla tai terveyskeskuksen pihaan istutetulla laajalla nurmikolla. Totta kai retkeillä voi myös takapihalla, jos sellaisen omistaa, tai erä- ja riistapolulla, jos haluaa reippailla metsän siimeksessä, mutta esim. lapsiperheiden kannalta olisi hyödyllistä, että kaupungin keskustan läheltä löytyisi puistomainen paikka, johon voisi levittää viltin ja py-sähyä hetkeksi istuskelemaan. Puistossa olisi myös tilaa, jossa lapset mahtuvat juoksentelemaan vapaasti ja leikkimään, mikäli tilaa omalla pihalla ei ole.

Puistohankkeen mukana voitaisiin muutenkin tehdä pieniä parannuksia kaupungin ympäristön viihtyisyyteen. Tällä hetkellä tienreunoja koristaa monin paikoin värikäs kavalkadi roskia. Sekä tulevaan puistoon, että ainakin kaupungin tienvarsille tulisi pystyttää roska-astioita, joihin ohikulkijat voivat pudottaa roskansa ennen kuin niiden kantaminen käy liian raskaaksi ja ne tipahtavat matkanvarrelle. Näin lisättäisiin kaupungin siisteyttä.

Muutama vuosi sitten kunnostettiin uimaranta, joka sen jälkeen on ollut runsaassa käytössä. Seuraava hanke voisi olla viihtyisiä puisto kävely- ja eväsretkiä varten.

Vaikka korkean pistemäärän saaneiden tekstien joukossa on runsaasti rakenteeltaan selkeitä ja tekstilajille tyypillisiä tekstejä, on niiden joukossa muista poikkeaviakin tekstejä. Sellaisia ovat esimerkiksi luettelomaista rakennetta noudattavat tekstit. Tyypillisimmillään luettelomainen rakenne kuitenkin esiintyy matalan pistemäärän saaneiden tekstien joukossa.

Ihmiset roskaa paljon luontoa, koska roskiksia ei ole riittävästi. Roskiksia pitäisi olla enemmän, että luonto ei vahingoittuisi. Eläimiä ei pitäisi metsästä koristeeksi, koska se on turhaa eläimen tappamista. Ihmiset pitäisi koittaa vähentää lihan syöntiä. lentämistä olisi hyvä vähentää, koska se saastuttaa luontoa paljon. Julkisia liikenteitä enemmän ja autoilun vähentämistä.

Luettelomainen rakenne voi johtua esimerkiksi kirjoitustehtävän yleisestä ja paljon esillä olevasta aiheesta, joka houkuttelee kirjoittajaa miettimään mahdollisimman monenlaisia tapoja luonnon ja ympäristön suojelemiseksi. Luettelomaisuus voi tietysti olla seurausta oppilaan kirjoittamisprosessin vaiheiden vähydestä: kirjoittaja saattaa kirjoittaa, mitä mieleen juolahtaa eikä suunnittele tekstiään etukäteen. Kyse saattaa olla myös siitä, että kirjoittaja luovuttaa ja kirjoitusprosessi jää kesken. Luettelomaisissa teksteissä kirjoittaja listaa kannanotossaan paljon erilaisia keinoja vaikuttaa luonnon ja ympäristön tilaan, minkä vuoksi tekstin rakenne ja koheesio kärsivät. Luettelomaisuus johtaa usein siihen, että kirjoittajan perustelut jäävät yksipuolisiksi eikä hän pääse argumentoinnissa kovin syvälle. Usein tällaista rakennetta noudattavat kannanotot ovat sellaisia, joista puuttuu luonnonsuojelun tai ympäristön tilan liittäminen kotipaikkakunnan tilanteeseen tai kotipaikkakunta tuodaan esiin vasta tekstin loppupuolella. Korkean pistemäärän saaneissa kannanotoissa luettelomaisesta rakenteesta huolimatta teksteissä esitetään varsin monipuolisesti mielipiteitä ja perusteluja.

Tuumasta toimeen

Luonnonsuojelu on nykyaikana erittäin tärkeä ja keskusteltu aihe, sillä ympäristön tila on menossa koko ajan huonompaan suuntaan. Sen voi huomata esimerkiksi ilmaston lämpenemisestä. Ilmaston lämpenemistä on kuitenkin vaikea huomata muualta kuin tilastoista ja ehkä juuri tämän takia tavallinen tallaja ei ota sitä tosissaan tai vakavasti. Ympäristön huonon tilan pystyy kuitenkin huomaamaan ihan vaikka lähimetsään menemällä. Tämän takia mielestäni kaikkien pitäisi alkaa kiinnittää huomiota ympäristössä oleviin saasteisiin ja roskiin. Huomaan monesti itsekin sen, että vaikka näen metsässä roskia en välttämättä jaksa välittää niistä. – –

Sanotaan, että jonkun pitäisi keksiä ratkaisu ilmastomuutoksen estämiseen ja aiheesta pidetään paljon vaikuttavia puheenvuoroja. Faktahan on se, että ratkaisu on jo keksitty. – – Jos kaikki mietttisivät kuluttajana valintojaan ja harkitsisi ostopäätöksiään tarkemmin päästäisiin jo paljon pidemmälle. 'Tarvitsenko tätä paitaa oikeasti?' 'Pystynkö elämään ilman näitä uusia kenkiä, vaikka vanhatkin ovat ehjät?' – –

Myös yritykset pystyvät vaikuttamaan pienellä muutoksella, isossa kuvassa suuresti. Esimerkiksi huomasi, että Mc Donald's oli vaihtanut muoviset jäätelökipot pahvisiin kippoihin.

Kaikesta tästä huolimatta on vaikea ryhtyä toimeen ja luopua omista eduistaan ympäristön takia. Paikkakunta on yhtäläillä välinpitämätön ympäristöä kohtaan – Tämän takia mielestäni paikkakuntalaisten täytyy näyttää mallia muille ja alkaa vakavasti harkitsemaan, tarvitseeko välttämättä esimerkiksi sitä omaa autoa, kun voi kulkea julkisilla tai onko uusi takki välttämätön. Myös kierrättämiseen täytyy panostaa.

Minulle väitettiin joskus, että kierrättäminen on liian kallista. Vastasin siihen, että oletko miettinyt, kuinka paljon kalliimmaksi maapallon tuhoaminen meille tulee.



Luettelomaisuus johtaa usein siihen, että kirjoittajan perustelut jäävät yksipuolisiksi eikä hän pääse argumentoinnissa kovin syvälle.

Etenkin korkean pistemäärän saaneiden kirjoittajien teksteissä esiintyy luettelomaisen rakenneratkaisun lisäksi ohjeistavia rakenteita varsinkin kannanottojen lopetuksissa. Ohjeiden antamisen vaarana on, että ne vievät tilaa mielipiteen esittämiseltä ja perustelemiselta, jos niitä esiintyy tekstissä paljon (Mikkonen 2010, 166). Kannanoton lopussa esiintyvänä yksittäisenä jaksone se kuitenkin usein linkittyy suhteellisen luontevasti esitettyyn väitteeseen ja toimii lopetuksena, jossa tuodaan vielä esiin ratkaisu aiemmin tekstissä esitettyyn ongelmaan.

– Jos me ihmiset kerran saamme luonnosta paljon hyötyä, niin ei omalla toiminnallamme pilata luontoamme. Kun teemme pieniä tekoja luontomme hyväksi, saamme siitä hyötyä vielä ensivuonakin. Pidetään siis yhdessä huolta ja viedään ne pienimmätkin roskat aina kierrätykseen.

– Nyt muutoksia ja neuvoja pitäisi tulla korkeammalta taholta, sillä jo pienillä muutoksilla saamme paljon aikaan. Meidänkään tällä paikkakunnalla ei tulisi unohtaa tekojemme merkitystä ja ilmastomme tärkeyttä.

Mielenkiintoista on, että useissa sekä matalan että korkean pistemäärän saaneissa teksteissä käsitellään luonnonsuojelua ja ympäristön tilaa roskaamisen näkökulmasta. Kirjoittaja on havainnut lähiympäristössä ongelman ja haluaa puuttua siihen. Tällaiset kannanotot noudattavat rakennetta, jossa korostuvat aiheen ja ongelman esitleminen, mielipiteen ilmaiseminen ja ratkaisuehdotuksen esittäminen. Sekä korkean että matalan pistemäärän saaneissa teksteissä ratkaisuehdotuksena on roskakorien lisääminen. Korkean pistemäärän saaneissa teksteissä kuitenkin pystytään abstrahoimaan ongelmaa vaikka ratkaisuehdotus on konkreettinen.

-- Asuinalueeni ei mielestäni ole roskaisin paikka, mutta silti parannettava löytyy. Maasta löytyy karkkipapereita, poltettuja tupakoita yms. Joskus roskia löytyy maasta, vaikka lähin roskakori on muutaman metrin päässä. Mielestäni tähän ainoa järkevä syy on ihmisten laiskuus.

Mielestäni asiaan voitaisiin vaikuttaa esim. lisäämällä roskakoreja, sillä joskus tuntuu, että roskakoria ei tunnu löytyvän mistään. --

-- Eräänä aamuna kävelit työpaikallasi. Olit ostanut kahvin, jota parhaillaan joit. Sinulle tuli kiire bussiin ja tiesit, ettei sinne saisi viedä juomia sisälle. Päätit siis jättää kahvimukin maahan ja juosta bussiin. --

Kävellessäni kouluun en voi olla huomaamatta maassa lojuvia tölkkejä, banaaninkuoria ja muita roskia. Mielestäni tällainen toiminta vähentää suuresti kaupungin viihtyvyyttä. Olisi mukavaa kävellä koulun pihan halki pelkäämättä sitä, että astuu pureskeltujen purukumien päälle. Jos kaikki kaupungilla kulkevat laittaisivat roskansa roskakoreihin, tällaista ongelmaa ei olisi.

Mikä sitten on tässä ongelmana? Jos roskakoreja on, miksi niitä ei käytetä. Siksi minusta ongelman takana onkin roskakorien vähyys. -- Siksipä ehdottaisin paikkakunnan lisäävän roskankeräys- ja kierrätyspisteitä ympäri kaupunkia ja huolehtisivan niiden tyhjennyksestä. --

Aiemmissa kansallisissa arvioinneissa on havaittu, että oppilas osaa perustella mielipiteensä kohtalaisen monipuolisesti ja vakuuttavasti, vaikkakin tekstien joukossa on myös niitä, jotka ovat perusteluiltaan niukkoja (esim. Harjunen & Rautopuro 2015, 68). Tässäkin aineistossa kirjoittajat osaavat käyttää monenlaisia perustelukeinoja: esimerkkejä, syy-seuraus-suhteita, analogioita, yleisiä totuuksia, faktoja, hyötyjä ja haittoja, omakohtaisia kokemuksia, etuja ja haittoja, arvoihin vetoamista jne. Erot korkean ja matalan pistemäärän saaneiden tekstien välillä tulevat esiin perustelukeinojen lukumäärässä ja laadussa. Korkean pistemäärän teksteissä on useita erilaisia perusteluja, kun matalan pistemäärän tekstissä esiintyy esimerkiksi vain yksi perustelu. Myös perusteluiden laadussa on eroja. Korkean pistemäärän teksteissä on esimerkiksi melko runsaasti arvoihin vetoamista, mitä ei juurikaan esiinny matalan pistemäärän saaneiden kirjoittajien teksteissä. Kirjoittajat vetoavat muun muassa eettisiin ja ekologisiin arvoihin ja kyseenalaistavat materialistiset sekä egoon liittyvät arvot.

Lämmitys – suomalaisten kulutusjuhlaa

On selvää, että kylmässä paikkakunnalla hiilidioksidipäästöt tulee pitkälti rakennusten lämmityksestä. On silti paljon, mitä voimme tehdä hiilijalanjälkemme pienentämiseksi. Ilmastomme rapistuu pikku hiljaa meidän ihmisten nautintojen takia. On tärkeää, että asioista nautitaan hetkessä, syödään lihaa ja otetaan pitkiä kuumia suihkuja. Nyt olemme kuitenkin ylittäneet rajan. Emmekö kaikki halua myös säästää näitä iloja tuleville sukupolville? Mitä enemmän nyt mässäilemme luonnonvaroilla, sitä kurillisempaa elämää tulevat sukupolvemme tulevat viettämään. Minä haluan ainakin, että lapsenlapseni saavat nähdä vehreitä puita ja hyvinvoivia eläimiä muunakin kuin ravintona.

– – Siksi meidän pitäisi ryhtyä yhdessä toimeen ja alkaa luomaan Suomeen mahdollisuuksia uusiutuvalle, ekologiselle energialle. Esimerkiksi tuulivoimaloissa on valtava määrä potentiaalia kattamaan vaikka koko Suomen energian. Silti tätä ei toteuteta esteettisten syiden takia. Montaa poliitikkoo liikuttaa varmastikin vain hinta. Pyydän siis teitä tekemään ympäristöteon, maksamaan vähän enemmän ekologisesta sähköstä. – – Hintaerohan ekologisten ja epäekologisten sähkön välillä on kokonaiset 15 euroa vuodessa. – –

Voi tuntua typerältä tingata omasta elämäntyylistä kun haluaisi vain elää hetkessä ja kuluttaa oikein olan takaa: sehän on mindfulnessia parhaimmillaan. Haluaisin silti ajatella, että teoillani mahdollistan rennon elämäntyylin tuleville sukupolville. On varmaa etteivät lapsenlapseni tule pystymään mässäillä samalla tavalla kuin nyt. Silti toivon hartaasti, ettei heidän elämä tule olemaan pelkkien hyönteisten ja juureksien syöntiä teltoissa perunasäkkeihin pukeutuneina.



Erot korkean ja matalan pistemäärän saaneiden tekstien välillä tulevat esiin perustelukeinojen lukumäärässä ja laadussa.

Korkean pistemäärän ja matalan pistemäärän saaneiden kirjoittajien tekstien argumentoinnin selkeimmät erot tulevat näkyviin mielipiteiden esittämisen tavassa ja perusteluiden monipuolisuudessa. Myös korkean pistemäärän teksteissä on puutteita esimerkiksi argumentoinnin rakenteessa. Korkean pistemäärän tekstit saavat usein syvyyttä vahvasti arvoihin sidoksissa olevasta argumentoinnista. Tällainen arvoihin perustuva argumentointi tietysti sopii luonnonsuojelua ja ympäristön tilaa käsittelevään tekstiin. Eettinen pohdinta aiheen käsittelyssä tuo esiin kirjoittajan monipuolisia, syvällisiä ja kriittisiä ajattelun taitoja.

Lopuksi

Tämän artikkelin aineistona olevien oppilastekstien analyysi osoittaa, että kantaottavan tekstin tuottaminen kotipaikkakunnan luonnonsuojeluun ja ympäristön tilaan liittyvästä aiheesta on sekä helppoa että haastavaa. Korkean pistemäärän teksteistä näkyy, että kirjoittaja ymmärtää kirjoitustehtävän ohjeistuksen ja hahmottaa kannanoton tavoitteen. Tehtävän ja tekstilajiipirteiden hahmottaminen auttavat oppilasta tuottamaan vakuuttavan kannanoton. Matalan pistemäärän teksteissä näkyy tehtävänannon lukemiseen ja ymmärtämiseen liittyviä pulmia. Teksteissä lukutaitoon liittyvät puutteet tulevat esiin esimerkiksi siten, että kirjoittaja vastaa kaikkiin tehtävänannon aiheisiin eikä valitse yhtä näkökulmaa. Matalan pistemäärän saaneissa teksteissä tuodaan paljon esiin mielipiteen ilmaisemisen vaikeutta, sanottavan vähyyttä ja aiheen vierautta. Usein mielipiteen ilmaisemista ei myöskään koeta tärkeäksi tai merkittäväksi asiaksi; teksteissä tuodaan esiin, että asioihin ei haluta vaikuttaa tai vaikuttamisella ei uskota olevan merkitystä.

Oppilastekstien kannanotoissa on nähtävissä muutamia toistuvia rakenneratkaisuja. Korkean pistemäärän saaneissa teksteissä noudatetaan usein tehtävänannossa esitettyä rakenneratkaisua ja koulussa kirjoitettaville kannanotoille tyypillistä tekstirakennetta, joka sisältää seuraavat vaiheet: asia/teesi – argumentit – johtopäätös. Tällainen rakenne lisää ja vahvistaa argumentoinnin vakuuttavuutta. Sekä korkean että matalan pistemäärän saaneissa teksteissä on luettelomaisia rakenteita. Matalan pistemäärän teksteissä luettelot koostuvat erillisistä vastauksista tehtävänannossa nimettyihin aiheisiin, kun taas korkean pistemäärän teksteissä pystytään luettelomaisesta rakenteesta huolimatta esittämään selkeitä mielipiteitä ja monipuolisia perusteluja.

Aineiston oppilastekstit osoittavat, että peruskoulun päättävät nuoret hallitsevat varsin hyvin mielipiteen esittämisen. Väitelauseen muotoileminen onnistuu myös matalan pistemäärän saaneissa teksteissä, vaikkakin joskus niissä ilmaistaan ainoastaan mielipide, jossa tuodaan esiin kotipaikkakunnan luonnon ja ympäristön hyvä tilanne eikä muutoksia haluta tai nähdä tarpeellisina. Mielipiteen perustelut jäävät matalan pistemäärän saaneissa teksteissä usein niukoiksi tai puuttuvat kokonaan. Korkean pistemäärän saaneissa teksteissä on käytössä monipuolisia perustelukeinoja ja esimerkiksi arvoihin perustuvaa argumentointia, joka tuo esiin kirjoittajan ajattelun ja ajatuksen kielentämisen taitoja. Kyseisissä oppilasteksteissä ovat näkyvissä kansalaisyhteiskunnan jäsenen ihanteelliset ominaisuudet: aktiivisuus, yhteisöllisyys, eettisyys ja solidaarisuus.



Perusopetuksen päättävät nuoret hallitsevat varsin hyvin mielipiteen esittämisen.

Argumentoivan kirjoittamisen opettamiseen on nykykoulussa kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota juuri aktiivisen kansalaisuuden ja kansalaisyhteiskunnassa toimiseen liittyvien ihanteiden vuoksi. Taustalla on myös se, että useat tutkimukset 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa osoittavat puutteita nuorten argumentointitaidoissa: mielipiteen ilmaisemisessa ja perustelemisessä. Näissä tutkimuksissa tuodaan esiin vahva huoli argumentointitaitojen opettamisen tuon hetkisistä menetelmistä ja tilasta. (Välijärvi 1997, 35–36; Marttunen & Laurinen 2004, 168, 171; Mikkonen 2010, 199.) Nykyisin tilanne on toinen: on havaittu, että nykykoulussa lapsia ja nuoria rohkaistaan ottamaan kantaa itseä koskeviin asioihin, ilmaisemaan mielipiteensä ja vaikuttamaan itseä ja yhteisöä koskeviin asioihin. Myös voimassa olevissa opetussuunnitelmissa ja äidinkielen oppimateriaaleissa näkyy jatkumo, jossa osallistumisen, vaikuttamisen ja argumentoinnin taitojen harjoittelu on systemaattista ja keskeistä läpi kouluvuosien.

Nykykoulun panostus argumentoinnin opettamiseen on tuottanut myös tulosta, kuten tämäkin oppilastekstien tarkastelu osoittaa. Vastaavia tuloksia on raportoitu useissa tutkimuksissa: suomalaisnuoret hallitsevat hyvin vaikuttamiseen liittyviä keskeisiä taitoja, kuten mielipiteen ilmaisemisen ja perustelemisen (Sääskilahti 2011, 33; Harjunen & Rautopuro 2015, 68). Vaikka argumentoinnin perustaidot ovat hyvin hallussa, tutkimuksissa tuodaan esiin huoli, että osa nuorista

ei koe oppineensa koulussa vaikuttamisen taitoja lainkaan (Tenojoki, Rantala & Löfström 2017, 141, 145). Kiinnostus vaikuttaa omaa itseä ja omia yhteisöjä tai yhteiskuntaa koskeviin asioihin kehittyä harjoittelun myötä sekä koulussa että koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. On tärkeää, että oppilaiden mielipiteiden ilmaisulla on selkeä yleisö ja että vaikuttamisella on myös seurauksia: jonkun pitää kuunnella nuorten näkemyksiä ja edistää mielipiteissä esitettyjä muutosta vaatimuksia (Alanko 2010, 60).

Koulussa argumentoivaa kirjoittamista opetetaan monilla menetelmillä. Yksi lähestymistapa kirjoittamisen opettamiseen ovat erilaiset keskustelevat menetelmät, jolloin kirjoittamisprosessia edeltävät suullinen mielipiteiden ja perustelujen esittäminen, yhteinen keskustelu ja ideointi. Luokassa voidaan esimerkiksi tehdä yhteisiä argumentaatiokaavioita tai miellekarttoja esimerkiksi isoille paperilakanoille, kosketustaulujen ruuduille tai digitaalisiin oppimisympäristöihin. Näille alustoille voidaan koota teesin ympärille mahdollisimman paljon perusteluja, jotka myös nimetään ja käsitteellistetään. Niin ikään yhdessä voidaan lisätä kaavioon ja miellekarttaan myönnytyksiä, taustaoletuksia ja esisopimuksia. Vasta yhteisen keskustelun ja ideoinnin jälkeen siirrytään kirjoittamiseen, jotta oppilas hahmottaa, kuinka moniulotteinen ilmiö argumentointi on. Kantaottavia tekstejä voidaan ideoinnin ja argumentoinnin abstrahoinnin jälkeen kirjoittaa myös pareittain tai pienryhmässä, jolloin yhteisistä ajatuksista syntyy teksti. Myös erilaiset speed date -lämmittelyt, joissa esitetään nopeasti mielipide ja perustelu vaihtuvan parin kanssa toimivat menetelminä, jotka edistävät kirjallista argumentointia.

Muuttuneet ja monimuotoistuneet digitaaliset oppimisympäristöt lisäävät mahdollisuuksia vaikuttamisen taitojen ja argumentoinnin harjoitteluun (Sääskilähti 2015, 37). Erilaiset chat-alustat, yhteiset seinäsovellukset ja kommentointialustat toimivat hyvin argumentoivan kirjoittamisen harjoittamisessa. Niissä voidaan muodostaa keskustelun ketju, jossa vuorottelevat väitteet ja perustelut. Osa sovelluksista mahdollistaa myös asioiden ryhmittelyn, jolloin voi havainnollistaa esimerkiksi, millainen on tietty perustelukeino. Syntyy eräänlainen listaus, jossa perustelukeinot nimetään ja niistä annetaan esimerkkejä.

Vaikuttamisen taitoihin liittyvien oppimistehtävien liittäminen osaksi koulun arjen tapahtumia ja projekteja, kuten yhteisten tapahtumien, opintoretkien, käytänteiden ja oppimisympäristöjen suunnittelua, tuo myös lisäarvoa oppimiseen. Niin ikään yhteys koulun ulkopuolisten toimijoiden hankkeisiin ja projekteihin sekä lähiympäristön muutosta vaativiin asioihin luo autenttisia tilaisuuksia oppia vaikuttamiseen liittyviä taitoja ja antaa oppilaille kokemuksia, joissa mielipiteen ilmaisemisella on merkitystä ja vaikutusta.

Argumentoinnin, vaikuttamisen, kriittisen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen hallinta on nyky-yhteiskunnassa äärimmäisen tärkeää aktiivisen kansalaisuuden näkökulman lisäksi myös siksi, että elämme monenlaisten muutosten ja murrosten aikaa: kyse on globaaleista kriiseistä, yhteiskunnallisesta eriarvoistumisesta, mediamaailman muutoksesta, ääriajattelusta ja arvojen kovenemisestä. Nämä ilmiöt voivat tuottaa mielipiteen ilmaisua, joka ei aina ole rakentavaa vuoropuhelua eri tavalla ajattelevien kesken tai asioita edistävää kannanottamista. Argumentoinnin taitojen puutteet näkyvät esimerkiksi mielipiteiden karkeana ilmaisuna ja alatyylisenä kielenkäyttönä sosiaalisen median alustoilla sekä perustelujen pinnallisuutena tai yksioikoisuutena. Tämän vuoksi vaikuttamisen ja argumentoinnin taitojen opettamiseen ja oppimiseen pitää panostaa koulussa.



Argumentoinnin taitojen puutteet näkyvät esimerkiksi mielipiteiden karkeana ilmaisuna ja alatyylisenä kielenkäyttönä sekä perustelujen pinnallisuutena tai yksioikoisuutena.

Jotta nuoren kasvu kohti aktiivista kansalaisuutta ja kansalaisyhteiskunnan ihanteita, kuten eettisyyttä ja solidaarisuutta, on mahdollista, koulussa pitää olla runsaasti tilaisuuksia ja tilanteita, joissa mielipiteen ilmaisemista ja perustelemista voi harjoitella eri oppiaineissa ja oppiainerajat ylittävissä oppimiskokonaisuuksissa. Argumentoinnin ja osallistumisen taitojen harjoittelussa on hyvä luoda tilanteita ja tehtäviä, joissa keskeistä on asettua toisella tavalla ajattelevien ja kokevien ihmisten asemaan ja huomata argumentoinnin yhteys arvoihin ja arvovalintoihin.



Lähteet

- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.). Missä lapsuutta tehdään? Verkkojulkaisu 106. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 55–72. Osoitteessa https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf.
- Eskelinen, T., Gretschel, A., Kiilakoski, T., Kiili, J., Korpinen, S., Lundbom, P., Matthies, A-L., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Ryyänen, A. & Tasanko, P. 2012. Lapset ja nuoret subjekteina kunnallisessa päätöksenteossa. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa, 35–94. Julkaisu 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Harju, A. 2020. Kansalaisyhteiskunnan keskeiset ominaispiirteet. https://www.kansalaisyhteiskunta.fi/kansalaisyhteiskunta/kansalaisyhteiskunnan_keskeiset_ominaispiirteet. Luettu 20.2.2020
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisu 2015:8. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Lappalainen, H.-P. 2011. Sen edestä löytyä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Marttunen, M. & Laurinen, L. 2004. Lukiolaisten argumentointitaidot – perusta yhteisölliselle oppimiselle. – *Kasvatus* 35 (2) s. 159–173.
- Mikkonen, I. 2010. ”Olen sitä mieltä, että...” Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. *Jyväskylä Studies in Humanities* 135. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Shore, S. 2014. Reading to Learn – genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.). *Tekstilajitaidot: Lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014. Helsinki: ÄOL.
- Sääskilahti, M. 2011. Miten yhdeksäsluokkalaiset argumentoivat. Teoksessa E. Harjunen, R. Juvonen, J. Kuusela, B. Silén, M. Sääskilahti & M. Örnmark. Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010, 32–39. Raportit ja selvitykset 2011: 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Sääskilahti, M. 2015. Dialogisuus yhdeksäsluokkaisten vastineissa. Teoksessa E. Harjunen (toim.), *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*, 31–38. Julkaisu 2015:10. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Tenojoki, A-M., Rantala, J. & Löfström, J. 2017. Koulussa vai koulun ulkopuolella? Nuorten kokemukset yhteiskunnallisen vaikuttamisen oppimisesta. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.), *Opin polut ja pientareet*. Nuorisobarometri 2017, 133–148. Valtion nuorisoneuvoston julkaisu nro 58.
- Väljjarvi, J. 1997. Millä eväillä lukiosta yliopistoon? Lukiolaisten opiskelunvalmiudet korkeakoulujen opettajien arvioimina. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Hur argumenterar niondeklassarna?

Inka Aalto & Jan Hellgren¹

¹ Denna artikel är ursprungligen skriven på finska av Inka Aalto. Artikeln är översatt och aningen bearbetad för att också fånga upp centrala drag i de svenskspråkiga elevtexterna. Alla elevtexter som citeras är autentiska svenskspråkiga texter. Inka Aalto står för själva analysen. Jan Hellgren ansvarar för bearbetningen till svenska.

Inledning

I den första av de två skrivuppgifterna i de nationella utvärderingarna av lärresultat i både svenska och litteratur och finska och litteratur våren 2019 skulle eleverna skriva en argumenterande text. De skulle ta ställning till hur deras hemort kunde utvecklas. I skrivinstruktionen uppmanades eleverna att svara på följande frågor: Finns det något som borde fungera bättre på din hemort? Vad skulle du vilja utveckla? Kunde du samtidigt försöka lösa något större problem? I instruktionen listades fem möjliga större problem eller ämnen som bland annat hade att göra med hot mot miljön, konflikter mellan människor, behovet av arbetsplatser och ett gott liv för var och en.

Eleverna skulle också föreställa sig att texten publiceras på kommunens/stadens webbplats på sidan "Invånarna har ordet". Att nämna en publiceringskanal och -plats hjälper skribenten att rikta in sin text och fundera på målen med texten. Bland instruktionerna finns också några punkter om textens form och struktur: skribenterna uppmanades att hitta på en egen rubrik för texten och skriva en sammanhängande saklig text där de först beskriver problemet och dess bakgrund och därefter presenterar lösningar. Utan att det nämndes explicit var det i princip en insändare som eleverna skulle skriva.

I synnerhet under de senaste åren har man i de nationella utvärderingarna av lärresultat i modersmål och litteratur gett eleverna skrivuppgifter som gått ut på att argumentera och uttrycka åsikter. De har till exempel fått i uppgift att fundera kring om modersmål och litteratur är ett viktigt läroämne och hur språket förenar eller skiljer åt människor. Andra uppgifter har varit att rekommendera en bok till en vän och motivera sin rekommendation och att producera en argumenterande text i form av ett bemötande (Silverström & Rautopuro 2015, 85; Harjunen & Rautopuro 2015, 41; Hellgren 2011, 41; Lappalainen 2011, 19–20; Sääskilähti 2011, 32).

Men i utvärderingen 2019 utformades uppgiften på ett nytt sätt, och man beaktade iakttagelser som gjorts i tidigare utvärderingar angående uppgiftstyper och skrivinstruktioner. Både 2011 och 2015 rekommenderades i utvärderingsrapporten att uppgifterna i skrivning ska kopplas till situationer i verkliga livet och att eleverna ska ges instruktioner om skrivprocessen: om hur de ska planera texten och beakta mottagaren (Lappalainen 2011, 105; Harjunen & Rautopuro 2015, 26). Dessa frågor beaktades i instruktionerna för skrivuppgiften 2019.

Argumenterande skrivuppgifter som har koppling till det verkliga livet bidrar till att medborgarsamhällets medlemmar får en möjlighet att utveckla de mångsidiga argumenteringsfärdigheter som de behöver och till att de är aktiva i frågor som rör dem själva och närmiljön. Medborgarna behöver kunna framföra och motivera åsikter muntligt och skriftligt och ta ställning i aktuella frågor. Det ideala medborgarsamhällets medlemmar är bland annat aktiva, självständiga, samhällsengagerade, flexibla, etiska och solidariska och vill gärna delta och påverka (Harju 2015). För att medborgarna ska kunna vara aktiva i sina gemenskaper och i samhället behöver de kunna påverka, argumentera, interagera, söka information och hantera information.

Att inkludera en argumenterande skrivuppgift i den nationella utvärderingen av läroresultaten är också i linje med andan i LP 2014, eftersom läroplanens värdegrund är starkt kopplad till idealen i medborgarsamhället. I läroplanstexten läggs vikt vid elevernas aktiva medverkan och delaktighet: Den grundläggande utbildningen ska främja välbefinnande, demokrati och aktiv medverkan i medborgarsamhället (LP 2014, 15). Läroplanens allmänna värdegrund syns även i avsnittet om läroämnet modersmål och litteratur i årskurserna 7–9. I avsnittet behandlas undervisningens uppgift att fostra eleverna till aktiva och deltagande medborgare: aktiva medborgare ”kan motivera sina synpunkter och påverka sitt eget liv och det omgivande samhället med hjälp av olika kommunikationsmedel” (LP 2014, 288). Tanken om ett medborgarsamhälle bygger på att det finns en vilja hos medborgarna att påverka planeringen av frågor i omgivningen eller på hemorten och möjligheten att främja gemensamma frågor i vardagliga situationer både genom att diskutera och handla (Eskelinen, Gretschel, Kiilakoski m.fl. 2012, 58).



Den grundläggande utbildningen ska främja välbefinnande, demokrati och aktiv medverkan i medborgarsamhället (LP 2014, 15).

De texter som valdes ut för denna artikel behandlar alla de olika ämnen som eleverna skrev i anknytning till den första skrivuppgiften i den nationella utvärderingen. Enligt skrivinstruktionen skulle eleven i sitt ställningstagande fundera kring ämnet ur hemortens synvinkel. Som material valdes 150 texter, av vilka 75 var texter som hade fått ett lågt poängtal och 75 som fått ett högt poängtal. Texterna var skrivna på finska och svenska. I artikeln citeras och kommenteras endast autentiska svenskspråkiga texter.

I denna artikel undersöker jag först hur elevernas texter fungerar som textgenre: Hur kommer viljan att påverka och ta ställning till uttryck i texterna och hur syns det att eleverna skriver inom ramarna för en specifik textgenre? Därefter undersöker jag hur ställningstagandena är uppbyggda och hur de fungerar i sitt sammanhang. Efter detta undersöker jag argumentationen: Hur motiverar eleverna sina ställningstaganden? Efter genomgången sammanfattar jag områden inom argumentationen som skribenterna behärskar och områden där det finns brister. Till slut sammanfattar jag iakttagelserna och reflekterar över hur man skulle kunna utveckla undervisningen i argumentation.

Att skriva en argumenterande text

Det är vanligt att argumenterande medietexter eller texter som till exempel utarbetats inom organisationer och föreningar innehåller ställningstaganden till någon aktuell fråga. Ställningstaganden som skrivs inom en skolkontext går att definiera som texter i vilka skribenterna tar ställning och försvarar eller opponerar sig mot en fråga eller ett påstående och som vanligen består av följande steg: göra en sammanfattning av frågan eller tesen, framföra argument och dra slutsatser (Shore 2014). Av de ämnen som eleverna kunde välja i den första skrivuppgiften valde de flesta att skriva om hoten mot miljön. Ämnet var populärt, antagligen för att det är aktuellt och ofta behandlas både i media och i vardagliga samtal. Det här märktes också i texterna genom att många skribenter visade att de är medvetna om att frågan är aktuell. Eleverna kunde också explicit konstatera i sina texter att de skriver om ett ämne som väckt mycket diskussion. Här är exempel ur tre elevtexter som behandlar miljöämnet:

Hotet mot miljön blir värre för varje dag som går. Vi måste sluta skräpa och förorena. Vi kan stoppa globala uppvärmningen bara om vi agerar nu.

Jag väljer denna rubrik eftersom ämnet är väldigt aktuellt just nu. Det finns olika hot mot miljön. Många slänger plast i naturen, folk kör bil och far på resor med flygplan.

Världen i dag har ett stort problem. Vår jord klarar helt enkelt inte av att möta de krav som mänskligheten ställer på den. Någoting måste göras, men på vems ansvar är det?

Förankringen i en aktuell kontext märktes också i texter av elever som valt andra ämnen:

Digitaliseringen tar över allt flera delar av vårt liv. Det betyder samtidigt att företag, organisationer, och kommuner måste börja att anpassa sig till nya krav och skapa nya digitala tjänster.

På senaste tiden har man hört mycket om hur budgetarna har blivit nerskärda och människor har förlorat sina jobb.



I en del texter som gav ett lågt poängtal syns också att eleverna haft problem med att förstå uppgiften, vilket lett till texter som är mer famlande än medvetet uppbyggda.

Att ämnet är aktuellt innebar en utmaning för en del – i vissa texter behandlas frågan ganska lite ur den egna hemortens synvinkel och i stället på en rätt så allmän nivå. Texten innehåller till exempel bara en uppräkningslista av olika sätt på vilka enskilda medborgare kan påverka frågan. I en del texter som gav ett lågt poängtal syns också att eleverna haft problem med att förstå uppgiften, vilket lett till texter som är mer famlande än medvetet uppbyggda.

Eftersom instruktionen för uppgiften innehöll flera delar, såsom frågorna om vad som borde utvecklas på hemorten, valet av ett ämne och skrivinstruktionerna, var det svårt för vissa elever att förstå vad de skulle koncentrera sig på och vad de skulle göra. För att eleverna ska kunna koncentrera sig på relevanta frågor i sitt ställningstagande, är det nödvändigt att de förstår informationen i skrivinstruktionerna. En skrivuppgift är oundvikligen också en uppgift i läsförståelse. En liten del av dem som fick ett lågt poängtal för sina texter hade inte förstått uppgiften. Några, som till exempel de två följande, skrev kortfattat om alla fem ämnen som nämndes i skrivinstruktionen:

XXX är en lugn och bra stad att bo i, men följande saker borde åtgärdas.

- 1. skolmaten är billig och det är ingen hemlighet, men för 0,90 € per portion kan den göras bättre och godare, den borde åtgärdas snabbt för den blir bara värre med tiden.*
- 2. bättre vägar på vintern (plogade och grusade)*
- 3. flera butiker med datordelar och annan teknologi.*
- 4. ha butiker uppe längre i stan*

1: Det finns mycket jobb och det räcker till alla.

2: Mera plast insamlings platser, Mindre avgas utsläpp.

3: Att ingen skulle bli mobbad, man skulle få bli vad som helst, int onödiga studier och studie år.

4: Allt skulle bli änklare, elbilar skulle förminska globaluppvärmning, man skulle behöva jobba mindre,

5: Arbetsplatser och jobb till alla. Man skulle tillverka mera företag som skulle kunna anställa mer folk och samtidigt förbättra miljön och hemorten. man skulle kunna starta en så linje som man inte behöver arbets ärfaranhet och skulle få den på företagen.

Texterna tyder på att den argumenterande textgenren och dess syften är oklara för vissa skribenter, även om de kan ha mycket tydliga åsikter om det ena och det andra. I några av de svagare texterna framgår att skribenten upplevt osäkerhet när det gäller att uttrycka en åsikt. Skribenten vet inte riktigt vad hen vill säga eller vill hen över huvud taget säga någonting, även om hen lyckats producera en text.

XXX är en liten by. Vi har skola och dagis och butik, apotek i XXX. För att alla ska ha det bra i min hemort XXX. Så måste alla kunna bete sig som folk. Om alla är av olika åsikter så är det bara oroligt. Det finns mycke mopeder här i byn. Javet att jag har dålig fantasi och är ik skriva mera tack och hej.

Några elever skriver att det är svårt att behandla ämnet de valt, eftersom de inte har tillräckligt med kunskap om ämnet eller inte är intresserade av det. I synnerhet i de texter som gav ett lågt poängtal verbaliseras svårigheten att ta ställning. Dessa texter är mycket korta. Med avseende på skrivprocessen har eleven inte kunnat eller haft motivation att bland alternativen välja ett ämne som är lämpligt för hen.

Jag förstår inte vad man ska göra och jag hänger inte med i vad som händer i min hemort så jag bryr mig inte så mycket.

De elever som fick ett högt poängtal kan däremot problematisera det som är svårt eller främmande i fråga om ämnet eller ställningstagandet. De kan kontextualisera problemet och de behandlar det på ett allmänt och inte alltför subjektivt plan.

Genom att vi alla tänker på följande saker kan vi påverka miljön på ett lite mera positivt sätt än vi gör just nu. En eller två personer kan inte göra stor skillnad men om alla börjar nu, kan vi tillsammans motverka klimatförändringen.

Bland dem som fick ett lågt poängtal finns också de som skriver att allt är ganska bra på hemorten. Antingen upplever skribenten att det faktiskt inte finns något behov av förändring på hemorten i någon fråga eller så är det skribentens attityd mot skrivuppgiften eller till exempel läroämnet som är orsak till det korta svaret. När det gäller skrivprocessen kan noteras att dessa elever inte har förmåga att välja ett ämne som är lämpligt för dem och som de kan skriva en text på 200–300 ord om, det vill säga det antal ord som nämns i skrivinstruktionen.

I de svenskspråkiga elevernas texter fanns det nästan alltid en eller flera åsikter om någonting. Också de allra svagaste kunde uttrycka starka åsikter. I en del svagare texter framgick det att en skribent kunde uppleva att det är onödigt att ta ställning och att det inte har någon inverkan. Detta är förståeligt med tanke på att skrivsituationen trots allt är konstlad. Det kan också avspegla en allmän attityd som eleven har mot skolans uppgifter eller på deras erfarenhet av att man genom att uttrycka sin åsikt inte kan påverka frågor i närmiljön. För att eleverna ska få positiva erfarenheter av argumentation och påverkan är det viktigt att eleverna får uppleva att de ställningstaganden som skrivs i skolan och som gäller närmiljön och närsamhället har verkliga effekter, och att det är möjligt att påverka och förändra.



För att eleverna ska få positiva erfarenheter av argumentation och påverkan är det viktigt att eleverna får uppleva att de ställningstaganden som skrivs i skolan och som gäller närmiljön och närsamhället har verkliga effekter, och att det är möjligt att påverka och förändra.

Argumentationen kräver en struktur

Hur argumenterande texter ska vara uppbyggda får eleverna lära sig i skolan bland annat med hjälp av exempeltexter, olika mallar för argumentation och genom att skriva. De argumenterande skoltexterna följer ofta följande steg: fråga eller tes – argument – slutsatser (Shore 2014). Den instruktion som eleverna fick för skrivuppgiften i den nationella utvärderingen uppmanade (utan att det sades explicit) eleverna att använda denna struktur, i vilken det är viktigt att kunna uttrycka en åsikt och motivera den.

Enligt tidigare utvärderingsresultat är det i allmänhet lätt för niondeklassarna att uttrycka en åsikt, det vill säga de behärskar väl det centrala draget i en argumenterande textgenre: att framföra ett påstående (Sääskilahti 2011, 33; Harjunen & Rautopuro 2015, 68). Motsvarande iakttagelser har gjorts också i gymnasiestuderandenas argumenterande texter: gymnasisterna är bra på att formulera huvudpåståendet i sin text (Mikkonen 2010, 199). Det har dock konstaterats att även om en elev utan svårighet kan uttrycka en åsikt så kan argumenteringens grundstruktur vara problematisk: den kan vara enkel och till exempel bestå av ett enda åsikts- och motiveringsavsnitt. Då saknar texten mångsidiga och övertygande argumenteringskedjor som förutom åsikten även innehåller till exempel flera motiveringar, motargument och medgivanden (Mikkonen 2010, 105, 110, 185; Sääskilahti 2015, 35, 32.). Det här innebär att skribenten enbart delvis har de färdigheter som behövs för att kunna argumentera och påverka, och den argumenterande texten blir ytlig och övertygar inte läsaren.

Texterna i utvärderingen visar att eleverna nog kan uttrycka en åsikt, men för en del är det tydligt en utmaning att skriva en hel text som är övertygande. Ett ställningstagande kan bli mindre övertygande exempelvis genom svagheter i strukturen i argumentationskedjan, sättet att argumentera och tonen i texten. Denna typ av problem i argumenteringen finns särskilt i de texter som gav ett lågt poängtal. Liknande iakttagelser har gjorts i tidigare undersökningar: en argumentering är mindre övertygande om till exempel skribenten går för hårt ut, angriper personer, människogrupper och frågor direkt och använder ett grovt och vulgärt språk (Mikkonen 2010, 152; Sääskilahti 2010, 33). Bland de svagare texterna fanns det en hel del exempel på sådana texter:

hur skall man få tyst på ungdomarna som ropar åt varandra? ska dom börja slåss som förut? ska dom alla hållas hemma och mögla? nej! låt evolutionen ta hand om saken och så ser vi va som händer snart är ändå alla ungdomar i hela finland vänner för dom alla blir någo gräs rökande hippin bättre var det förr nr folk sloddes som normala människor

Jag skulle vilja klaga på att vi från XXX hamnar att åka buss i förtiofem minuter och bussen är oftast försenad. Jag skulle slippa till skolan på lite mindre än en kvart men istället skall jag åka i förtiofem minuter vilket jag tycker att är helt sinesjukt. Jag har snart gjort det i tre år och skulle jag måsta göra det ett år till så skulle man bli tokig.

I skrivinstruktionen i uppgiften uppmanades skribenterna att göra en klar disposition för ställningstagandet: texten ska ge information om ämnet, och den ska innehålla åsikter, motiveringar och en lösning. Många av de texter som gav ett högt poängtal hade denna struktur: skribenten föreslår en förbättring på hemorten, ger bakgrundsfakta, framför motiverade åtgärder och diskuterar lösningar. En sådan struktur gjorde omedelbart texterna mer läsorienterade och argumenteringen blev mer övertygande. Ett exempel:

Våga påverka

Konflikter mellan folkgrupper är ett problem som antagligen kommer finnas på vår jord för alltid. Fördomar och rädsla går inte alltid att kontrollera och kan influeras av samhället, familj och vänner.

Jag tycker att samarbeten med andra skolor och främst folkhögskolor, är ett bra sätt att få komma i kontakt och lära känna andra kulturer. Det minskar på fördomarna och främlingsfientligheten skulle avta avsevärt. Från vår skola har vi haft möjlighet att besöka Folkhögskolan, där vi fått tid att prata och lära känna människor av olika åldrar, bakgrunder och ursprung. Dessa träffar har varit givande och lärorika och själv tycker jag att det är roligt att träffa nya människor som kan ge perspektiv på saker och ting.

Som jag nämnde tidigare tror jag att misstänksamheten till en stor del påverkas av faktorer som familj, vänner och samhället. Om man lever i ett litet samhälle, där alla känner varandra kan det huvudsakligen vara osäkerhet och rädsla som orsakar konflikterna. Familjen spelar förstås också en stor roll eftersom de är ens största influenser under de första åren i våra liv och bidrar mycket väl till detta problem beroende på vad de lär sina barn och hur de tar ställning till problemet.

Trots att jag inte ser ett konfliktfritt samhälle som en möjlig utgång tror jag definitivt att vi kan göra det bättre, genom att öppna våra sinnen, ta första steget och våga. Våga inleda samtalet, våga stiga ut ur vår 'bekväma zon' och det viktigaste, våga berätta för våra barn att det är okej att vara annorlunda.

Även om många av de texter som gav ett högt poängtal har en tydlig struktur och är typiska för textgenren finns det också texter som är avvikande. Till dessa hör exempelvis texter som har en uppräknande struktur, där olika aspekter är uppräknade efter varandra utan någon genomtänkt ordning. Denna struktur är dock vanligast i de texter som gav ett lågt poängtal. Följande två exempel visar hur en sådan text kan vara uppbyggd:

Teknologin har lättat människornas liv redan många år och många gånger i viktiga platser och händelser. Teknologin har också dåliga sidor t.ex många trafikolyckor händer så att köraren textar med telefonen eller pratar i den och när människorna som går har telefonen i handen och tittar inte varje sekund vart dom går. Teknologin hjälper oss i otaligt många saker till exempel kommunikationen man kan ringa med telefonen från Finland till Australien i några sekunder 100 år sedan skulle det ta typ över en månad att ta kontakt till andra håll i världen. Teknologin hjälper dig också mycket i vardagen t.ex saker du kommer till skolan bil, buss, tåg

saker du använder i skolan datorn telefon snart blir många böcker också bara inne i datorn. Sjukhusen poliser och brannmän är beroende av teknologin och dom är jätte skickliga med hjälp av den. Tänk hur många brott har man löst ut med hjälp av teknologin. Människor är helt beroende av moderna teknologin. Teknologin är ett fint sak jag har tänkt mig några gånger hur livet skulle kunna se utan moderna teknologin jag tror att jag skulle inte ha det bra om jag skulle vakna 200 år tillbaks.

Orsaken till att en skribent väljer en uppräknande struktur kan vara att skrivuppgiften gäller ett allmänt och mycket omtalat ämne, ett ämne som lockar skribenten att tänka ut så många olika aspekter som möjligt som berör ämnet. Att eleven väljer denna struktur kan naturligtvis också bero på att elevens skrivprocess är bristfällig: eleven skriver bara vad hen kommer att tänka på och planerar inte sin text. Det kan också vara frågan om att skribenten på sätt och vis ger upp och avbryter en skrivprocess som kunde ha resulterat i en mer genomtänkt text. I texter av denna typ listar skribenterna i sitt ställningstagande många olika sätt att påverka det ämne de valt, vilket leder till att textens struktur och kohesion blir lidande. En förteckningsstruktur leder ofta till att skribentens motiveringar blir ensidiga och argumenteringen inte särskilt djupgående. Många som använder denna struktur kopplar inte det allmänna ämne de valt till läget på hemorten eller så nämns hemorten först i slutet av texten. De ställningstaganden som gav ett högt poängtal innehåller trots förteckningsstrukturen ganska många olika åsikter och motiveringar. Ett exempel:



Orsaken till att en skribent väljer en uppräknande struktur kan vara att skrivuppgiften gäller ett allmänt och mycket omtalat ämne, ett ämne som lockar skribenten att tänka ut så många olika aspekter som möjligt som berör ämnet.

Är mera teknologi en bra eller en dålig sak?

Teknologins utveckling har sedan 1700-talet underlättat människans liv på många olika sätt. Nu är det lättare för oss att resa, kommunicera och lära oss än det var förr, tack vare den snabba teknologiska utvecklingen. Teknologin har helt och hållet ändrat världen och vår uppfattning om medicin, miljön, andra länder, andra kulturer och till och med vår uppfattning om universum och dess storlek. Men nu har många börjat fråga sig på den senaste tiden: finns det bara bra saker med teknologi, eller finns det saker som vi borde oro oss över? Fastän teknologin medför mycket positiva saker som har underlättat våra liv en hel del, så finns det trots allt flera faror lurande bakom hörnet. Till exempel, då vi som människor alltid strävar efter att göra allting så lätt som

möjligt för oss, fastän det inte alltid skulle vara för vårt bästa kan man ställa sig den frågan att gör teknologin det FÖR enkelt för oss? som exempel, då vi inte längre behöver röra på oss tack vare bilar och andra transportmedel, minskar vår motion och det leder onekligen till ökad mängd överviktiga och personer i sämre hälsotillstånd. Teknologin bidrar också till att människan blir väldigt lat, eftersom vi förväntar oss att allting ska komma till oss efter en sökning på nätet. Då det uppstår riktiga eller svåra problem eller då det är frågan om viktiga och mera krävande saker så kan det hända att vi inte har den motivation eller det ork som krävs för uppgiften, eftersom vi är så vana med att få svar på våra frågor nästan omedelbart, tack vare den oändliga informationen som finns på nätet. Jag tycker alltså att vi borde vara försiktiga med teknologin och hur vi använder den, för fastän den verkar bra nu så vet vi inte hur den kommer att påverka oss under en längre tid. Jag tycker också att teknologins utveckling borde möjligtvis saktas ned en del, eftersom det också belastar på miljön.

I synnerhet i de texter som fick ett högt poängtal används utöver en uppräknande struktur även anvisningar, särskilt i avslutningen av texterna. Om texten innehåller mycket anvisningar finns det risk för att åsikterna och motiveringarna får för lite plats (Mikkonen 2010, 166). Men som ett särskilt avsnitt i slutet av en argumenterande text knyts anvisningen ofta relativt naturligt ihop med påståendet och fungerar som en avslutning där skribenten presenterar en lösning på det problem som behandlats tidigare i texten. Två exempel:

Sträck ut en hjälpsam hand åt personen där, som tycker att landets språk är svårt. Se andra kulturer som något vackert och spännande istället för 'udda' och dömt inte hunden efter håren, för i slutändan är alla människor rätt lika. Att sträva efter gemensamma mål kommer ge resultat.

Mina tips är att åka kollektivt eller ta cykeln, ta med egna tygkassar till butiken, tänk efter innan du bokar alla flygresor, börja sopsortera och minska i plastanvändningen, det är inte så svårt!



Men i de texter som fick ett högt poängtal kunde eleverna abstrahera problemet, även om lösningsförslaget var konkret.

En intressant sak är att flera av texterna, både de som gav ett lågt och de som gav ett högt poängtal, behandlar miljöhoten genom att ta upp nedskräpning. Skribenten har observerat ett problem i närmiljön och vill ingripa i det. Dessa ställningstaganden följer en struktur där fokus ligger på att presentera ett ämne eller problem, att uttrycka en åsikt och att presentera ett lösningsförslag. Både i de texter som gav ett högt och i de som gav ett lågt poängtal föreslogs som lösning på problemet att man skulle öka antalet skräpkorgar. Men i de texter som fick ett högt poängtal kunde eleverna abstrahera problemet, även om lösningsförslaget var konkret. Här är två exempel, det första handlar om miljöfrågan, det andra om konflikter mellan människor och folkgrupper:

Ett annat problem på min hemort är överkonsumtion. Folk köper hela tiden nya, oväsentliga saker som de inte behöver, som till exempel kläder och tekniska prylar. Man kan gå till ett shoppingcenter vilken dag i veckan som helst och ändå är det fullt med folk där. Jag tycker att detta är ett stort problem. Istället för att överkonsumera prylar och kläder av dålig kvalitet, borde man handla second hand. Inte bara hjälper man då miljön, men man sparar även pengar.

Det kan vara känsligt att tala om problem och konflikter i samhället men det är viktigt att de tas upp och att det hittas lösningar till de problem eller konflikter som uppstått. Detta problem är inte det viktigaste problemet vi har i XXX men det är något som vi kunde lätt göra något åt. Därför är det viktigt att vi kommer ihåg att alltid begära service på svenska.

I tidigare nationella utvärderingar har det konstaterats att eleverna kan motivera sina åsikter ganska mångsidigt och övertygande, även om det också finns texter som innehåller få motiveringar (t.ex. Harjunen & Rautopuro 2015, 68). Också detta material visar att skribenterna kan använda många olika motiveringssätt: exempel, orsakssamband, analogier, allmänna sanningar, fakta, nytta och skada, egna erfarenheter, fördelar och nackdelar, hänvisning till värderingar och så vidare. De texter som gav ett högt poängtal och de som gav ett lågt poängtal skiljer sig från varandra i fråga om antalet motiveringssätt och kvaliteten på motiveringarna. I de texter som gav ett högt poängtal finns ofta flera olika motiveringar medan en svagare text innehåller till exempel bara en motivering. Det finns skillnader också i kvaliteten på motiveringarna. I de texter som gav ett högt poängtal finns det till exempel ganska mycket hänvisningar till värderingar, vilket nästan inte alls förekommer i de svaga texterna. Skribenterna hänvisar bland annat till etiska och ekologiska värderingar och ifrågasätter materialistiska och självcentrerade värderingar. Här ett exempel som innehåller flera tankar om hur konflikter mellan människor och folkgrupper kunde lösas:

Huvudlösa fördomar & kulturkrockar

Vi människor målar upp en bild av det perfekta samhället utan rasism och utan hat. Den euforiska idén om att dagens samhälle ska vara ett samhälle där alla blir älskade och accepterade är något vi strävar efter men inte jobbar tillräckligt hårt för.

Jag tror många rädslor är något som kan orsaka fördomar. Rädsla ligger i människans natur, vi är rädda att bli dömda, att vara 'annorlunda', att man vill hitta sin egen stil men ändå bli accepterade av samhällets normer.

Alla kulturer har egna tankar om hur saker och ting borde se ut, men det betyder inte att någon av oss har rätt eller fel.

För att få fördomarna att minska och få folket att förstå varandra bättre behövs det en stor förändring. Man måste lyckas ta sig över den höga tröskeln och lämna alla fördomar samt rädslor på andra sidan.

Med ett öppet sinne måste vi försöka förstå och acceptera varandra. Konflikter ska lösas rationellt och verbalt. Våld och krig är inte lösningen när det uppstår konflikter.

Sträck ut en hjälpande hand åt personen där, som tycker att landets språk är svårt. Se andra kulturer som något vackert och spännande istället för 'udda' och döm inte hunden efter håren, för i slutändan är alla människor rätt lika. Att sträva efter gemensamma mål kommer ge resultat.

När det gäller argumenteringen finns de tydligaste skillnaderna mellan de starkare och svagare texterna i sättet att framföra åsikter och i motiveringarnas mångsidighet. Även i de texter som gav ett högt poängtal finns brister i exempelvis argumenteringens struktur. De texter som gav ett högt poängtal får ofta ett djup om argumenteringen är starkt knuten till värderingar. Detta slag av argumentering är förstås lämpligt i texter som behandlar miljön eller konflikter mellan människor. Etiska funderingar i texten visar att skribenten har mångsidiga och djupgående färdigheter och kan tänka kritiskt.

Sammanfattning

Analysen av elevtexterna i materialet för denna artikel visar att uppgiften att producera en argumenterande text om ett aktuellt ämne är både lätt och utmanande. De texter som gav ett högt poängtal visar att skribenten förstått instruktionen för skrivuppgiften och syftet med ställningstagandet. Att eleverna förstår uppgiften och textgenrens drag hjälper dem att producera ett övertygande ställningstagande. I de texter som gav ett lågt poängtal syns att eleven haft svårigheter med att läsa och förstå uppgiften. Bristerna i läsförmåga kommer fram i texterna exempelvis så att skribenten skriver om alla ämnen som nämns i uppgiften utan att välja någon viss infallsvinkel. En del av dem som fick ett lågt poängtal nämner att det var svårt att uttrycka en åsikt, men bland de svagaste fanns det också många som hade mycket starka åsikter men bristande motiveringar.

I elevtexternas ställningstaganden finns det några återkommande strukturlösningar. I de texter som gav ett högt poängtal följs ofta den strukturlösning som ingick i skrivinstruktionen och den textstruktur som är typisk för ställningstaganden som skrivs i skolan, det vill säga ordningsföljden: fråga/tes – argument – slutsats. Denna struktur bidrar till att argumenteringen blir mer övertygande. Både i de starkare och i de svagare texterna finns strukturer av typen uppräkningslösning. I de texter som gav ett lågt poängtal består uppräkningslösningarna av separata svar på de frågor som nämns i skrivinstruktionen, medan de texter som gav ett högt poängtal trots uppräkningslösningen innehåller klara åsikter och mångsidiga motiveringar.

Elevtexterna i materialet visar att de som går ut grundskolan är ganska bra på att framföra en åsikt. Även de som fick ett lågt poängtal lyckas skriva en påståendemening, men vissa skribenters enda åsikt kunde till exempel vara att det är fel på något och att det borde ändras. De texter som gav ett lågt poängtal innehåller ofta få motiveringar till åsikterna eller så fattas motiveringar helt. I de texter som gav ett högt poängtal används mångsidiga motiveringssätt och exempelvis värderingsbaserad argumentering, som visar att skribenten har förmåga att tänka och verbalisera sina tankar. I dessa elevtexter kan man skönja egenskaper som anses vara idealiska hos medlemmarna i ett medborgarsamhälle: aktivitet, samhällsengagemang, etik och solidaritet.

I dagens skola fäster man mer uppmärksamhet än tidigare vid undervisningen i att skriva argumenterande texter, uttryckligen med tanke på idealen relaterade till ett aktivt medborgarskap. I bakgrunden finns också iakttagelser som gjordes i flera studier i slutet av 1990-talet och i början av 2000-talet, nämligen att det fanns brister i ungdomarnas argumenteringsfärdigheter: färdigheter i att uttrycka och motivera en åsikt. I dessa studier uttrycktes en stor oro beträffande de dåtida metoderna för undervisningen i argumentering och läget i undervisningen. (Väljörvi 1997, 35–36; Marttunen & Laurinen 2004, 168, 171; Mikkonen 2010, 199.) Nu är situationen en annan: det har konstaterats att man i dagens skola uppmuntrar barnen och ungdomarna att ta ställning i frågor som rör dem, att uttrycka sina åsikter och att påverka frågor som rör dem själva och deras sociala gemenskaper. Även i de gällande läroplanerna och i läromedlen för modersmålsundervisningen syns (eller borde åtminstone synas) ett kontinuum där de övningar som eleverna får i att delta, påverka och argumentera är systematiska och viktiga under hela skoltiden.

Skolans satsning på undervisningen i argumentation har också gett resultat, vilket även denna analys av elevtexter visar. Motsvarande resultat har rapporterats i flera studier: när det gäller färdigheter som behövs för att påverka klarar sig de finländska ungdomarna väl, till exempel när det gäller färdigheter i att uttrycka och motivera en åsikt (Sääskilähti 2011, 33; Harjunen & Rautopuro 2015, 68). Men trots att man i studierna konstaterar att ungdomarna har de grundläggande färdigheterna i argumentering uttrycker en del forskare ändå oro för att en del av eleverna upplever att de i skolan inte alls har lärt sig att påverka (Tenojoki, Rantala & Löfström 2017, 141, 145). Ungdomarnas intresse för att påverka frågor som rör dem själva och de egna gemenskaperna eller samhället utvecklas genom övningar både i skolan och i lärmiljöer utanför skolan. Det är viktigt att eleverna har en klar publik och att påverkan också har effekter: någon måste lyssna på ungdomarnas synpunkter och främja de krav på förändring som de framför när de uttrycker sina åsikter (Alanko 2010, 60).



Skolans satsning på undervisningen i argumentation har också gett resultat, vilket även denna analys av elevtexter visar.

I skolan används många metoder i undervisningen i att skriva argumenterande texter. Till ett av angreppssätten i undervisningen hör de olika metoderna som bygger på diskussioner, det vill säga metoder där eleverna före skrivprocessen framför åsikter och motiveringar muntligt, diskuterar med varandra och tar fram idéer. I klassen kan man till exempel skapa gemensamma argumentationsscheman eller tankekartor på stora papperslakan, på interaktiva skrivtavlor eller i digitala lärmiljöer. På dessa kan man kring en tes samla så många motiveringar som möjligt och även benämna och abstrahera dem. Dessutom kan man, likaså tillsammans, i schemat eller tankekartan lägga till medgivanden, bakomliggande antaganden och förhandsavtal. Först efter att frågan diskuterats och idéer tagits fram börjar eleverna skriva, vilket är viktigt för att de ska få en uppfattning om hur mångfasetterat fenomenet argumentation är. Efter att brainstormingen

och argumenteringen abstraherats kan eleverna skriva de ställningstagande texterna även i par eller smågrupper. Då baserar sig texten på gemensamma tankar. Även olika slags speed-dating-metoder kan användas för att främja den skriftliga argumenteringen. Dessa går ut på att eleverna snabbt framför en åsikt och motiverar den för flera elever, men en åt gången.

De digitala lärmiljöerna, som har förändrats och blivit mer mångformiga, ökar elevernas möjligheter att öva upp sina färdigheter i att påverka och argumentera (Sääskilähti 2015, 37). Olika chattplattformar, gemensamma digitala anslagstavlor och plattformar för kommentarer lämpar sig bra för övningar i att skriva argumenterande texter. På dessa är det möjligt att bilda diskussionskedjor där eleverna växelvis skriver påståenden och motiveringar. En del av applikationerna möjliggör också gruppering av frågor, och då kan man illustrera till exempel vad som kännetecknar ett visst motiveringssätt. Det uppstår en slags förteckning där man namnger motiveringssätten och ger exempel på dem.

Det kan också ge ett mervärde i lärandet att koppla ihop övningarna med skolans vardagliga aktiviteter och projekt, såsom gemensamma aktiviteter, exkursioner, planering av verksamheten och lärmiljöer. Även en koppling till projekt som genomförs av aktörer utanför skolan och till frågor som kräver förändring i närmiljön skapar autentiska tillfällen för eleverna att öva upp sina färdigheter i att påverka och ger dem erfarenheter av att det är betydelsefullt att uttrycka sin åsikt och att det kan leda till resultat.

I dagens samhälle är färdigheter i att argumentera, påverka, läsa kritiskt och skriva ytterst viktiga med tanke på medborgarskapet, men också för att det nu sker många slags förändringar och omvälvningar: globala kriser, ökande ojämlikhet i samhället, förändringar inom medievärlden, extremism och hårdnande värderingar. Dessa fenomen kan ge upphov till åsiktsyttringar som inte alltid bidrar till konstruktiva dialoger mellan människor som tänker olika eller ställningstaganden som främjar saken i fråga. Den som har bristfälliga färdigheter i argumentering kan till exempel uttrycka sina åsikter på ett grovt sätt och använda ett vulgärt språk i sociala medier. Motiveringarna kan vara ytliga eller onyanserade. Därför är det viktigt att man i skolan satsar på olika sätt att träna hur man påverkar och argumenterar på ett övertygande och effektivt sätt.

För att det ska vara möjligt att främja ungdomarnas utveckling mot ett aktivt medborgarskap och mot idealen i medborgarsamhället, såsom etik och solidaritet, bör det i skolan finnas rikligt med tillfällen och situationer där eleverna kan öva sig på att uttrycka och motivera sina åsikter både i de enskilda läroämnena och i det ämnesöverskridande samarbetet. Det är också viktigt att försöka skapa situationer och uppgifter som är inriktade på att eleverna ska sätta sig in i tankarna hos människor som tänker och känner annorlunda och på det sättet märka att argumentationen är kopplad till värderingar och värdeval.

Källor

- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. I Kallio, K., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (red.) Missä lapsuutta tehdään? 55–72. Verkkojulkaisuja 106. Helsingfors: Nuorisotutkimusseura. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf
- Eskelinen, T., Gretschel, A., Kiilakoski, T., Kiili, J., Korpinen, S., Lundbom, P., Matthies, A-L., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Ryyänen, A. & Tasanko, P. 2012. Lapsen ja nuoren subjekteina kunnallisessa päätöksenteossa. I: A. Gretschel & T. Kiilakoski (red.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa, 35–94. Julkaisuja 118. Helsingfors: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Harju, A. 2020. Kansalaisyhteiskunnan keskeiset ominaispiirteet. https://www.kansalaisyhteiskunta.fi/kansalaisyhteiskunta/kansalaisyhteiskunnan_keskeiset_ominaispiirteet. Hämtad 20.2.2020
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Julkaisut 2015:8. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Hellgren, J. 2011. Modersmål och litteratur i årskurs 9. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2010. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Lappalainen, H.-P. 2011. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 2. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Marttunen, M. & Laurinen, L. 2004. Lukiolaisten argumentointitaidot – perusta yhteisölliselle oppimiselle. – *Kasvatus* 35 (2), 159–173.
- Mikkonen, I. 2010. ”Olen sitä mieltä, että...” Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. *Jyväskylä Studies in Humanities* 135. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Shore, S. 2014. Reading to Learn – genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. I: S. Shore & K. Rapatti (red.). *Tekstilajitaidot: Lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014*. Helsingfors: ÄOL.
- Silverström, C. & Rautopuro J. 2015. Språk och skrivande i årskurs 9. En utvärdering av läroresultat i modersmål och litteratur våren 2014. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Sääskilahti, M. 2011. Miten yhdeksäsluokkalaisten argumentoivat? I: E. Harjunen, R. Juvonen, J. Kuusela, B. Silén, M. Sääskilahti & M. Örnmark. Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010, 32–39. Raportit ja selvitykset 2011: 2. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Sääskilahti, M. 2015. Dialogisuus yhdeksäsluokkalaisten vastineissa. I: E. Harjunen (red.), *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*, 31–38. Julkaisut 2015:10. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Tenojoki, A-M., Rantala, J. & Löfström, J. 2017. Koulussa vai koulun ulkopuolella? Nuorten kokemukset yhteiskunnallisen vaikuttamisen oppimisesta. I: E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (red.), *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*, 133–148. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja nro 58.
- Väljijärvi, J. 1997. Millä eväillä lukiosta yliopistoon? Lukiolaisten opiskelunvalmiudet korkeakoulujen opettajien arvioimina. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 68. Jyväskylä: Jyväskylä universitet, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Utbildningsstyrelsen 2014. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Föreskrifter och anvisningar 2014:96. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf

Yhdeksäs- luokkalaisten itsearviointitaidot kirjoittamisessa

Merja Kauppinen & Jan Hellgren

Johdanto

Kielelliset taidot kehittyvät sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan vähä vähältä yksilön koko eliniän ajan. Kirjoittaja tekee aktiivisesti tekstejään koskevia valintoja ja päätöksiä viestintätilanteen ja siihen kiinnittyvän vuorovaikutuksen perusteella. Yksi kirjoittajana kehittymisen edellytyksistä ovatkin tekstien sisältöjä ja ilmaisua koskevat ratkaisut ja niihin liittyvä valintojen mahdollisuus. Näissä valinnoissa kehittyminen edellyttää omista taidoista tiedostumista sekä taitojen erittelyä ja arviointia. Omien vahvuuksien ja kehittämisen kohteiden tunnistaminen ja niiden seuranta ovat itsearvioinnin taitoja, joita otetaan opiskelussa ja uuden oppimisessa haltuun (Antonietti, Confalonieri & Marchetti 2013). Niille perustuvat muun muassa jatkuvan oppimisen taidot.



Omien vahvuuksien ja kehittämisen kohteiden tunnistaminen ja niiden seuranta ovat itsearvioinnin taitoja.

Tässä artikkelissa käsitellään sitä, miten perusopetuksen päättävät arvioivat omia kirjoittamisen taitojaan ja millaisiksi kirjoittajiksi he itsensä kokevat (ks. Kauppinen & Hellgren 2020). Aineistona ovat kansallisen suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosarvioinnin 2019 kirjoitustehtävän tuotokset. Arvioinnissa oli kaksi kirjoitustehtävää, jotka olivat yhteydessä toisiinsa. Ensimmäisessä tehtävässä (kantaa ottava teksti) oppilaat laativat mielipidekirjoituksen, jossa heitä pyydettiin ottamaan kantaa kotikuntansa asioihin kunnan nettisivuilla. Toisessa kirjoitustehtävässä (pohtiva teksti) oppilaat refleктоivat laatimaansa mielipidekirjoitusta, sen kirjoittamisprosessia ja itseään kirjoittajana. Opettajat arvioivat kirjoitustehtävät valmiiden kriteerien perusteella ja pisteyttivät ne.

Itsereflektiosta puhutaan silloin, kun erittelyn ja arvioinnin kohteena on oma ajattelu tai toiminta. Toinen kirjoitustehtävä perustui itsearvioinnille, joka tapahtui toiminnan eli kantaa ottavan tekstin kirjoittamisen jälkeen. Oman toiminnan kriittinen arviointi oli tehtävässä luonteeltaan kaksijakoista: tarkastelun ja arvioinnin kohteena oli sekä oppilas itse toimijana (oma kirjoittajuus) että oma toiminta (tuotettu teksti ja sen tuottamisen prosessi). Kirjoittajan arviot itsestä kirjoittajana ja tuotetusta tekstistä kohdistuvat Ryanin (2014) mukaan neljään eri aihepiiriin. Kirjoittaja arvioi kriittisesti

- omaa metakielellistä (kieltä ja sen käyttöä koskevaa) ajatteluaan
- laatimiaan tekstejä viestivyyden ja tilanteeseen sopivuuden sekä tehtävänannon vastaavuuden kannalta
- tekstillään tavoittelemiensa merkitysten syntymistä kirjoittajan ja lukijan neuvottelun tuloksena
- tekstien laadintaan käytössä olevien välineiden ja keinojen hallintaa.

Kriittinen reflektointi on vaativaa kognitiivista toimintaa, joka edellyttää monenlaisia mentaalisia toimenpiteitä: omasta toiminnasta ja ajattelusta tiedostumista, havaittujen asioiden ja ilmiöiden vertailua ja suhteuttamista sekä pohdinnan kielentämistä jäsenneltyyn muotoon. Pohtivan tekstin tuottaminen vaatii täten oppilaalta kahdentyyppistä reflektiivistä ajattelua: Yhtäältä oppilas tarkasteli omia mentaalisia toimintojaan ja kykyjään sekä niitä koskevia käsityksiä. Tämä edellytti tiedostumista siitä, mitä omassa mielessä tekstiä laatiessa tapahtuu (metakognitio). Toisaalta oppilas tuotti kerrontaa, jossa hän reflektoi ajatteluaan tuomalla esiin, mitä hänen sisällään ja ympärillään tapahtui. (Ks. Antonietti, Confalonieri & Marchetti 2013.)

Perusopetuksen aikana on tarkoitus oppia itsearviointitaitoja vähitellen. Tämä arvioinnin oppilastekstejä koskevat, opettajille laaditut arviointikriteerit muotoiltiin perusopetuksen päättövaihetta vastaaviksi. Pohtivien tekstien arviointikriteerit kohdistuivat sekä reflektoinnin laajuuteen että sen syvyyteen. Pohdinta kohdistettiin tehtävänannon mukaisesti kolmeen eri asiaan: tuotettuun tekstiin, kirjoitusprosessiin ja omaan kirjoittajuuteen. Reflektoinnin kattavuus ja syvyys voivat olla eriasteisia, esimerkiksi suppeimmillaan kuvausta ja selostusta, vaativimmillaan erittelyä, pohdintaa ja arviointia vaihtoehtoisine ja toisiinsa suhteutettavine toimintamalleineen.

Artikkelissa tarkastellaan reflektointia maksimipistemäärän (12 p.) ja alhaisimmat pisteet (0–2 p.) saaneista teksteistä. Suomen kielen ja kirjallisuuden arvioinnissa 12 pistettä sai yhteensä 217 tekstiä ja 0–2 pistettä 380 tekstiä. Tarkastelu kohdistuu siihen, millaisia eroja on nähtävissä maksimipistemäärän ja alhaisimmat pisteet saaneiden kirjoittajien itsearviointitaidoissa (taulukko 1) (ks. Beard et al. 2009). Tunnistamalla ja nimeämällä pohtivien tekstien piirteitä, pystytään määrittelemään reflektiotaitoja. Niistä on puolestaan hyötyä oppilaiden itsearviointitaitojen ohjaamisessa ja tukemisessa.

TAULUKKO 1. Reflektoivan tekstin piirteet maksimipistemäärän ja alhaisimmat pisteet saaneissa pohtivissa teksteissä

Reflektoinnin kohde	Maksimipistemäärän saaneet tekstit (12 p.)	Alhaisimmat pisteet saaneet tekstit (0–2 p.)	Ääripäiden pisteet saaneiden tekstien vertailu
1 Laadittu teksti (tekstin käsite)	Retorinen lähestymistapa tekstiin: Laadittu teksti hahmottuu mahdollisuuksien ja ratkaisuvaihtoehtojen tuloksena. Pohditaan sekä sisällöllisiä että rakenteellisia valintoja. Käsitteellistäminen: Laaditun tekstin tavoitteita ja tarkoitusta pohditaan käsitteiden avulla.	Oman kykenemättömyyden ilmaukset ja puhetapa. Keskiössä oman kapean osaamisen pohdinta suhteessa vaatimuksiin. Oman tuotoksen vertaaminen hyvän tekstin kriteereihin, joiden saavuttamista kuvataan mahdottomaksi.	Kiinnitetty huomiota osittain samoihin asioihin tekstien piirteissä ja niiden laatimisessa (sisältö, pituus ja aikapaine tuottamisessa). Suhtautumistavassa tuotettuun tekstiin on eroa.
2 Mahdollisuudet kehittyä kirjoittajana	Kehitysorientaatio: Kirjoittaminen nähdään toimina ja menettelytapoina, joita pystyy omatoimisesti säätelemään, arvioimaan ja kehittämään. Kirjoittajan oma panostus ja omaehtoiset valinnat ratkaisevat kehityksen suunnan. Omille valinnoille haetaan syitä ja perusteita, pohditaan seurauksia ja etsitään aktiivisesti vaihtoehtoja.	Epävarmuus ja tietämättömyys omista taidoista ja kehittämisen kohteista. Ei kehitymisprosessien kuvauksia. Pessimismin ilmaisuja ja stigmatisoitumista.	Erot syntyvät suhtautumistavasta tekstiin ja kirjoittajuuteen: optimisismi ja kehittymismahdollisuudet vs. pessimisismi, tietämättömyys ja toivottomuus.
3 Kirjoittamiskäsitys	Tekstien laatimisella nähdään arvoa. Kirjoittaminen on yksilön itseilmaisun väline. Oma into jakaa mielipiteitä, ilmaista ajattelua ja ideoida uutta tekstiä laatimalla.	Kirjoittamisella nähdään vain hyvin vähän tai ei ollenkaan arvoa. Se hahmotetaan tarpeettomaksi, vaikeaksi toiminnaksi, jonka osaamisella ei ole esimerkiksi tulevassa ammatissa merkitystä. Kirjoittamiselta voidaan myös kieltää arvo, jolloin siihen liitetään negatiivista tunne- ja kokemuspuhetta.	Erot syntyvät kirjoittamiseen liitetystä merkityksistä ja arvostuksista: kirjoittaminen itseilmaisuna vs. merkityksettömänä toimintana.
4 Kirjoittamisprosessin luonnehdinta	Kirjoittaminen merkitsee ajatteluprosessia. Tekstin laatijan sisäistä puhetta: kuinka ideoi parhaiten, jäsentää sanottavansa ja pitää lukijoiden mielenkiintona yllä.	Kirjoittaja tuottaa altavastaajan ja puolustuspuheenvuoron käyttäjän diskurssia: kuvataan hyvin konkreettisia asioita, joista kirjoittaja prosessissa pitää ja jotka sujuvat hyvin, sekä seikkoja, jotka eivät suju tai aiheuttavat epämurkuvuutta. Prosessia latistavat seikat ovat luonteeltaan joko ulkoisia ("huono päivä kirjoittaa") tai perustavanlaatuisia (essentiaalisia) kirjoittajuuden kannalta ("olen huono kirjoittaja").	Prosessi haltuun kirjoittajan sisäisen puheen avulla vs. kirjoittaminen toimintana on ulkoistettu. Tällöin oma toimijuus ja omistajuus tekstiin jäävät muodostumatta.

Pohdinta keskittyi sekä maksimipistemäärän että alhaisimmat pisteet saaneissa teksteissä samoihin, tehtävänannon mukaisiin seikkoihin (laadittu teksti, kirjoitusprosessi, oma kirjoittajuus) (taulukko 1), joita käsitellään seuraavassa esimerkkien avulla. Alhaisimmat pisteet saaneissa teksteissä pohdinta oli kuitenkin suppeampaa, sillä se kohdistui lähinnä tekstin piirteiden tai oman toiminnan kuvaukseen. Lisäksi reflektoinnin kohteita oli käsitelty vain osittain maksimipistemäärällä arvioituihin teksteihin verrattuna.

Kantaa ottavan tekstin reflektointi

Sekä maksimipistemäärän että alhaisimmat pisteet saaneissa teksteissä oli nostettu esiin pääosin samoja piirteitä laaditusta kantaa ottavasta tekstistä. Näitä olivat esimerkiksi tekstin sisältö ja pituus sekä aikapaine tekstin tuottamisessa. Sen sijaan suhtautumistavassa tekstin piirteisiin ja piirteiden käsittelytavassa oli eroa. Maksimipistemäärään yltäneissä teksteissä vallitsi retorinen lähestymistapa tekstiin: oman tekstin sisällöllisiä ja rakenneratkaisuja eriteltiin ja arvioitiin mahdollisuuksien ja ratkaisuvaihtoehtojen pohjalta. Seuraavassa esimerkissä punnitaan omia tekstuaalisia ja kielellisiä valintoja yksityiskohtaisesti ja kriittisesti:

Tekstissä oli osia joista pidin, kuten pari riviä tekstin puolivälissä, jossa perustelin miksi tulisi kuunnella vastapuolen argumentti huolellisesti. Tämäkin kuitenkin jää mielestäni hieman keskeneräisen kuuloiseksi. – Tekstin aloittaminen sekä lopettaminen ovat mielestäni vaikeimmat asiat kirjoittamisesta ja varsinkin niissä minulla olisi parantamisen varaa. Myös tekstin otsikointi tuottaa ongelmia, ja [asuinpaikkakunnan] saasta' ei ollut täydellinen otsikko tekstiin. (12 p)

Kirjoittaja nostaa esiin myös lukijan mahdollisen reagoinnin tekstiinsä ja käsittelee sen. Tekstin rakenneseikoista hän arvioi perustellen aloitusta, lopetusta ja otsikointia.

Maksimipistemäärän saaneissa teksteissä näkyi kirjoittajan kielitietoisuus: taito käsitellä tekstin piirteitä vaikuttavuuden ja lukijan puhuttelevuuden kannalta. Seuraavassa tekstikatkelmassa oppilas pohtii sisällöllisiä valintojaan ja näkökulman merkitystä taitavasti tekstuaalisilla näkökohdilla:

Toinen asia, johon olen erittäin tyytyväinen on tekstin nykyaikaisuus. Osasin ottaa tekstiini mukaan median vaikutukset paikkakuntalaisiin. Tekstistäni huomaa selkeästi, että se on kirjoitettu nuoren näkökulmasta. Tällä halusin korostaa sitä, että myös monet nuoret ovat kiinnostuneet ympäristöstä. Lisäksi yleensä nuoret kuuntelevat mieluummin toisia nuoria ja kiinnostus lisääntyy vielä enemmän nuorten keskuudessa. (12 p)



Maksimipistemäärän saaneissa teksteissä näkyi kirjoittajan kielitietoisuus: taito käsitellä tekstin piirteitä vaikuttavuuden ja lukijan puhuttelevuuden kannalta.

Kokemuspohjaiset, tarkat havainnot tekstin laadinnasta olivat leimaa-antavia maksimipistemäärän saaneiden kirjoittajien teksteille. Seuraavassa kirjoittaja tunnistaa ja nimeää asioita, joihin hän toistuvasti tekstiä laatiessaan törmää.

Minun on myös vaikea muuttaa enää kirjoittamaani virkettä vaikka se kuulostaisikin jotenkin tönköltä. – Aiheesta olisi ollut kiva kirjoittaa, jos asiasta olisi ollut enemmän näkemystä, kokemusta, tietoa, mielipiteitä ja esimerkkejä (12 p)

Edellisen esimerkin tavoin maksimipisteet saaneiden tekstien laatijat pystyvät myös käsitteellistämään havaintonsa: käyttämään sellaisia kielestä puhumisen käsitteitä, kuten *näkökulma*, *virke*, *mielipide* ja *esimerkki*.

Alhaisimmat pisteet saaneissa teksteissä ilmaistiin tyypillisesti omaa osaamattomuutta ja kykenemättömyyttä vastata ns. hyvän tekstin piirteisiin. Pohdinnan keskiössä oli oma kapeaksi koettu osaaminen, muun muassa sisältöjen vähyys: *En ole kovin tyytyväinen tekstiini. En keksi mitään kirjoitettavaa. (0 p)* Oma tuotosta verrattiin hyvän tekstin kriteereihin, joiden saavuttaminen vaikutti kirjoittajasta kokonaisuudessaan mahdottomalta. Seuraavassa esimerkissä kirjoittaja onnistuu kuitenkin pohtimaan myös tekstinsä vahvuuksia, mikä on epätyypillistä alhaisen pistemäärän teksteissä:

teksti onnstui mielestäni hyvin lyhen ajan sisään. ajatuksia syntyi ja toivottavasti teksistä tuli selkeä ja ymmärrettävä. aihe oli osittain helppo ja tuttu. minulla on omia mielipiteitä kyseisestä asiasta ja tuon niitä usein esille vapaa-ajallani. teksti olisi voinut ehkä olla kattavempi ja selkeämpi. – (0 p)

Vahvuuksiksi nimetään omien ajatusten ja mielipiteiden esiin saaminen aikapaineesta huolimatta. Ihmetystä herättääkin se, miksi opettaja on arvioinut tekstin 0 pisteellä, vaikka oppilas on noudattanut siinä tehtävänantoa eli arvioinut laatimaansa tekstiä ja esittänyt arviolleen perusteita.

Mahdollisuudet kehittyä kirjoittajana

Maksimipistemäärään yltäneissä teksteissä vallitsi kehitysorientaatio. Oppilaat hahmottivat kirjoittamisen joukoksi kirjoittajan toimia ja valintoja, joita tehtiin oman harkinnan ja kokemusten pohjalta. Menettelytapoja oli pohdittu jo aiemminkin, joten niiden reflektointi oli kirjoittajalle luonnollista ja tuttua. Kehittymiskohteet nimettiin täsmällisesti, ja oma työskentely koettiin ratkaisevaksi siinä, miten taidoissa edistytään, kuten seuraavassa esimerkissä.

Kehittymiskohteitani omasta mielestäni on pitkäjänteisyys sekä suunnittelu. Olen valmis tekemään töitä asioiden eteen kirjoituksen kanssa ja haluan kehittyä myös tulla paremmaksi siinä. (12 p)

Omien valintojen nähtiin ratkaisevan kirjoittajana kehittymisen suunnan. Tästä syystä valinnoille haettiin syitä ja perusteita sekä pohdittiin niiden seurauksia. Koetelluille ratkaisuille mietittiin myös aktiivisesti vaihtoehtoja. Maksimipistemäärän saaneissa teksteissä oli paljon viittauksia vapaa-ajan kirjoittamiseen ja siellä opittuihin toimintatapoihin. Esimerkiksi seuraavassa oman musiikkiharrastuksen vaikutuksia kirjoittamiseen ja siinä kehittymiseen tarkastellaan monipuolisesti.

Kirjoittajana olen enemmän runomainen, koska yksi omatoimisistani harrastuksista on kappeleiden tekstien tekeminen. Kuuntelen myös paljon musiikkia, josta yleensä saan 'kirjoitusopetusta'. Haluaisin laajentaa sanavarastoani, jotta tekstitni saisivat uusia kulmia. (12 p)

Seuraavassa esimerkissä nimetään ja kuvataan yksityiskohtaisesti omia kirjoittamisstrategioita, kuten tekstin lepäämään laittamista, keskustelua tekstin aihepiiristä sekä erilaisia suunnittelu-tekniikoita.

Otsikkokin voisi olla parempi mutta se on mielestäni aina vaikein ja yleensä nukun yön yli ennen kuin päätän minkä otsikon laitan. – Kirjoitus olisi voinut mennä paremmin, jos olisin keskustellut asiasta jonkun kanssa ennen koetta ja saanut siten uusia näkökulmia asiaa kohtaan. – Suunnittelin paperille ranskalaisilla viivoilla muutamia eri asioita, jotka halusin mainita tekstissäni. Silloin kun teen niin, pystyn helpommin kirjoittamaan pitkän tekstin. (12 p)

Alhaisimmat pisteet saaneissa teksteissä vallitsi lähinnä epävarmuus ja tietämättömyys omista taidoista ja kehittämisen kohteista. Niissä ei ollut jälkiä kirjoittajana kehittymisen prosesseista, vaan oppilas toisteli osaamattomuuttaan ja huonouttaan, kuten seuraavassa esimerkissä ideoinnin puutteita:

En osaa kirjoittaa pitkiä tekstejä, koska en keksi mitään järkeviä asioita. Olen tyytyväinen siihen, että keksin edes jotakin kirjoitelmaan. Kirjoitus ei edennyt kovin hyvin, koska en keksinyt oikein mitään asioita. En suunnitellut tekstiä yhtään, vaan aloin kirjoittaa suoraan. Olen mielestäni huono kirjoittaja, koska en keksi mitään. (1 p)

Seuraavassa esimerkissä kirjoittaja nostaa oman ”luovan mielikuvituksen” vahvuutenaan esiin mutta kokee, ettei saa sitä nykyään käyttöön. Tällöin myös negatiiviset tunnekokemukset nousevat pintaan.

Olen mielestäni, aivan surkea kirjottaja, mutta luovaa mielikuvitusta kyllä löytyy jos osaisi käyttää sitä. Enkä koskaan mielestäni osaa mitään ja kirjoittaminen on ahdistaa. Vaikka joissain osin ennen nautin siitä todella paljon. (2 p)



Osassa heikoista teksteistä heijastuu huonommuuden kokemus, häpeä ja leimautuminen.

Myös jonkinasteisen stigmatisoitumisen merkkejä oli havaittavissa alhaisimpien pistemäärien teksteissä. Esimerkkitekstien kirjoittajat kokevat olevansa kirjoittajina ”ihan hukassa” eivätkä hahmota ulospääsyä tilanteesta. Asia koetaan niin hankalaksi, ettei kyetä nimeämään yhtään vahvuutta kirjoittajana:

en. olen ihan hukassa näissä kirjoitus asioissa. ne ovat liian hankalia. en minä pysty kyetä osaamaan niitä yhtään ollenkaan koska olen ihan hukassa näissä kirjoitus asioissa koska ne ovat liian vaikeita (1 p)

Osassa heikoista teksteistä heijastuu huonommuuden kokemus, häpeä ja leimautuminen.



Omien vahvuuksien ja kehittämisen kohteiden tunnistaminen ja niiden seuranta ovat itsearvioinnin taitoja.

Kirjoittamiskäsitys

Maksimipistemäärään yltäneissä teksteissä tuotiin esiin kirjoittamisen merkitys itseilmaisun välineenä. Itseilmaisu perustui intoon jakaa teksteissä mielipiteitä, halu ilmaista omaa ajattelua ja ideoida asioita eteenpäin. Tekstien laatimisella nähtiin olevan arvoa monelta kannalta katsottuna: oman ajattelun kehittämisessä, ajatusten esille saamisessa ja oman ajattelun testaamisessa. Kirjoittamisen merkityksellisyyttä saatiin nousemaan esiin, kun verrattiin sitä muihin ajattelun kehittämisen tapoihin, kuten luovaan toimintaa ylipäänsä, koetehtäviin vastaamiseen ja keskusteluihin.

Olen mielestäni aina ollut hyvä kirjoittamaan esitelmiä ja esseitä. Kirjoittaessani huomaan miten paljon mieleeni pulpahtaa hyviä ideoita ja ajatuksia. Vaikka en ole luovasti taitava, niin kirjoittaessani luovuuteni vain kasvaa ja olen joskus ajatellut tehdä töitä kirjoituksen parissa. Koulun kirjotelmista pystyn paremmin ilmaisemaan tietojani, kun kokeissa. Pidän enemmän kirjotelmista, kun kokeeseen päättämistä ja se joskus hankaloittaa koulunkäyntiä, koska en menesty kokeissa niin hyvin. Mutta toivottavasti löytäisin kirjoittamisesta ehkä itselleni harrastuksen tai jopa ammatin. (12 p)

Olen aina pitänyt kirjoittamisesta, sillä siinä saan ajatukseni kuuluville. Pystyn sanoittamaan ajatuksiani selvästi paremmin kuin kasvokkain puhumisessa, ja uskallan pysyä omassa mielipiteessäni vahvasti kiinni. Toisinaan kirjoittaminen suo minulle aikaa selvittää ajatuksiani samalla tyhjentäen pääni. (12 p)

Monesti kirjoittaessani kaikki on epäselvää ja sotkuista, ja selkeä lopputulos tulee ikäänkuin vahingossa. (12 p)

Myös kirjoittamisen itsehoidollinen, terapeutin puoli nousee kirjoittajaidentiteetin pohdinnoissa esiin (ks. Kauppinen 2020), samoin intuitiivisen ajattelun merkitys kirjoittamisessa.

Alhaisimmat pisteet saaneissa teksteissä kirjoittamisella nähtiin olevan vain hyvin vähän tai ei ollenkaan arvoa. Tekstien laatiminen hahmotettiin tarpeettomaksi, vaikeaksi toiminnaksi, jonka osaamisella ei tuntunut olevan esimerkiksi tulevassa ammatissa merkitystä. Kirjoittamiseen suhtautumista kielennettiin negatiivisen tunne- ja kokemuspuheen kautta.

vihaan kirjoittamista yli kaiken (0 p)

Olisin paljon mielummin tehnyt matikan tehtäviä kuin kirjoittaa turhaa tekstiä. (0 p)

en halua kehittyä kirjoittajana ja ei muuta (0 p)

Sekä maksimipisteet saaneissa teksteissä että alhaisen pistemäärän tuotoksissa tuotiin paljon kirjoittamisen teknisiä seikkoja ja niiden kehittämistä esiin, erityisesti yleiskielen normien noudattamista:

Kirjoittaessani tekstiä muokkaan sitä hyvin monta kertaa ja yritän minimoida mahdolliset kirjoitusvirheet tarkistuksella. Välillä tuli hetkiä, jolloin piti miettiä, seuraavaa kappaletta ja sitä, että onko teksti tarpeeksi hyvä, mutta sen jälkeen pystyin jatkamaan kirjoittamista. (12 p)

Olisin halunnut parantaa tekstin järjestystä, muistaa iso alkukirjaimet ja kirjoittaa sanat oikein. Teksti olisi sujunut vielä paremmin jos olisin tiennyt aiheista enemmän (1 p)

Suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kirjoittaminen leimautuu edelleen vahvasti annettujen kirjoitusnormien ja yleiskielen piirteiden noudattamiseksi (myös Kauppinen & Hankala 2013).

Kirjoittamisprosessin luonnehdinta

Maksimipistemäärään yltäneissä teksteissä kirjoittamisprosessin etenemistä ja kulkua kuvattiin tekstin laatijan sisäiseksi puheeksi. Tekstin laatiminen merkitsi oppilaille ajatteluprosessia, jossa reflektoidtiin omia tekstin tuottamisen ajatuksellisia vaiheita. Näitä olivat esimerkiksi se, kuinka ideoi parhaiten sekä miten jäsentää sanottavansa ja pitää lukijoiden mielenkiintoa yllä. Esimerkissä tuodaan esiin aloituksen vaikeus, kirjoittamisen imu ja muokkauksen merkitys tekstin laatimisessa.

Ensiksi kirjoittamisen aloittaminen oli vaikeampaa kun osasin olettaa. Oli vaikea lähteä todella laajoista esimerkeistä kirjoittamaan ja päättämään, minkä asian haluan tuoda esille. Kuitenkin kun pääsin vauhtiin, kirjoittamisesta tuli todella helppoa. Ensin suunnittelin mistä halusin kertoa päässäni ja aloin kirjoittamaan. Tekstiä muokkasinkin todella paljon kun päähäni tuli parempia ideoita, miten asian voisi esittää paremmin ja se olisi selkeämmin esillä. (12 p)

Myös vaihtoehtoisia prosessin kulkuja kuvattiin, kuten seuraavassa mahdollisuutta tiedonhakuun ja taustatyöhön:

Aiheet olivat mielestäni hieman vaikeita ja minun oli vaikea lähteä tuottamaan tekstiä. En pystynyt paneutumaan aiheeseen kovin paljoa ja kirjoitettavaa oli vaikea keksiä. Mutta pienistä ongelmista huolimatta, pystyin suoriutumaan kirjoittamisesta ihan hyvin. Aiheeni ei ollut ehkä niin mieleeniintoinen taikka vaikea, mutta sain aika paljon tekstiä kirjoitettua siitä huolimatta. Teksti olisi voinut olla helpompi myös kirjoittaa jos olisi voinut tehdä vaikka hieman tausta tutkimusta tai jos aikaa olisi voinut olla enemmän.

Työni lähti etemään pienen mietiskelyn jälkeen ihan hyvin. En suunnitellut juttua sen koommin vaan lähdin suoraan kirjoittamaan. Muokkasinkin tekstiä kirjoittaessani ja asioita tuli mieleeni tekstiä kirjoittaessa. Työ tapani oli mielestäni toimiva, sillä minulla ei mennyt siihen niin paljoa aikaa ja sain tekstin kivuttomasti kirjoitettua. (12 p)

Alhaisimmat pisteet saaneissa teksteissä oppilas-kirjoittajalla oli jonkinlainen altavastaajan asema. Näitä tekstejä hallitsi puolustuspuheenvuoron käyttäjän diskurssi, ja tekstit koostuivat hyvin konkreettisista asioista, joista oppilas kirjoitusprosessissa piti ja jotka tuntuivat sujuvan hyvin, sekä seikoista, jotka eivät sujuneet tai aiheuttivat epämukavuutta kirjoittamisessa. Kirjoitusprosessia kannattelevat tai latistavat seikat olivat joko ulkoisia luonteeltaan ("huono päivä kirjoittaa") tai perustavanlaatuisia (essentiaalisia) kirjoittajuuden kannalta ("olen huono kirjoittaja").

Oppilaan asenne ja toimijuus vaikuttavat kirjoittajaidenteettiin

Kaiken kaikkiaan maksimipisteet ja alhaiset pisteet saaneissa teksteissä oli edusteilla hyvin erityyppinen kirjoittajan toimijuus. Maksimipistein arvioituihin teksteihin rakentui osallistumisen ja osallisuuden kokemuksia, mielihyvää ja aktiivista ongelmanratkaisua. Myös kirjoittamisen taitojen harjoittelu korostui. Esimerkiksi oma lukemisharrastus yhdistettiin kirjoittamisen taitojen kohenemiseen, kirjoittamisesta puhuttiin vakiintuneena toimintatapana ja vapaa-ajan kirjoittamisen merkitystä korostettiin. Myös asenne kirjoittamista kohtaan nousi esiin: oppilaan periksiantamaton suhtautuminen harjoittelua kohtaan näkyi, samoin halu näyttää, että on taitava kirjoittaja. Esimerkeissä omaa kirjoittajatyöläisiä ja -minää eritellään hyvin hienovireisesti ja tarkasti. Mielialan yhteyttä tyyliävalintoihin pohditaan, samoin oman äänen rakentumista teksteihin.

Kirjoitustyylinikin on hyvin vaihtelevaa. Pystyisi sanoa, että olen mielialakirjoittaja. Jos olen hyvällä tuulella, on tekstikin sitä. Tosin minä pidän eniten kirjakielellisestä kirjoitustyylistä. Puhetyylin tekstiä on joskus vaikea ja ärsyttävä lukea, ja sen takia haluan varmistaa sen, että kaikki pystyvät lukemaan tekstiäni ongelmitta. Kirjailija en silti ole, joten kehittymistä on runsaasti. (12 p)

Sanoisin, kuten kaikissa muissakin elämäni osa-alueissa, olevani levoton. Olen ollut viimeiset kolme vuotta elämästäni kasvuni siinä vaiheessa, jossa imen itseäni vaikutteita jokaisesta, yksittäisestä asiasta, mistä johtuen kärsinkin uudesta identiteettikriisistä joka kolmas päivä. Kirjoittajana tahtoisin löytää oman, lopullisen ääneni ja saavuttaa täydellisen oikeinkirjoituksen. Ehkä vielä jonain päivänä. Olen silti aina kirjoittanut. Pidän jo lapsena päiväkirjoja ja kirjoitin elämästä johon nyt tahtoisin palata. Olen kirjoittanut tunteistani, teini-ikäni ahdingosta ja ihmisistä ympärilläni.

Olen kirjoittanut muutoksesta. Et saisi minusta lastenkirjailijaa. Olen aina kirjoittanut jostain, millä on minulle arvoa ja jonka tahdon muistaa ja pitää minussa. Siksi minä muistan yhä kaiken elämässäni. Ja tahdon pitää sen niin. (12 p)



Kirjoittamisen taitojen harjoittelu korostui maksimipistein arvioituissa teksteissä.

Alhaiset pisteet saaneissa teksteissä kirjoittaminen tapahtui jossakin oman itsen ulkopuolella ja ulottumattomissa. Pakon ja ahdistuksen tunne syntyi siitä, että kirjoittamista oli kuitenkin pakko tehdä. Se tuntui tuskalliselta ja oli kaukana omalta mukavuusalueelta ilman henkilökohtaista merkitystä.

Tekstin kirjoittaminen sujui erittäin huonosti minulta en osaa kirjoittaa kunnolla. Se varmaan johtuu tietyistä syistä: En ole keskittynyt kouluun koko ylä-asteen aikana. Kiinnostukseni ei riitä opiskelemaan. Olen erittäin surkea kirjoittamaan (1 p)

oma kirjoittaminen on aika viilistä pohjaista, rippuu todella paljon päivästä tunista ja ynnä muista pikuseikoista. kiroan omaa käsiäni kun sanoja kyseenalaistetaan aika monesti ja kirjoittaminen on raskasta.. se vaatii minun kohallla aivoilta paljon keskittymistä ja tarkkaa väisäytystä.... joten en jaksa kirjoittaa pitkään (1 p)

Näissä teksteissä oli näkyvissä myös dyslektikon vaikeuksia: keskittymiskyvyn ja mielenkiinnon puutteita, käsialasta johtuvia vaikeuksia, mentaalista kuormitusta ja tekemisen lyhytjänteisyyttä.

Kirjoittamisen taitojen kehittäminen ja itsearviointi

Kaiken kaikkiaan oman tekstin ja kirjoittamisen erittely ja pohdinta tarvitsevat runsaasti harjoitusta kehittyäkseen. Tällainen ajatustyö tekstien parissa on ensiarvoisen tärkeää paitsi tekstin tekijänä kehittymisen kannalta myös negatiivisten tunnekokemusten kehän katkaisemiseksi. Negatiivinen käsitys omasta kirjoittajuudesta ja huonot kokemukset kasautuvat oppilailla hiljalleen läpi kouluvuosien. Metsäpelto ym. (2020) havaitsivat perusopetusikäisten seurantatutkimuksessaan, että heikot matematiikan arvosanat voivat heikentää oppilaiden itsetuntoa ja sitä kautta lisätä tunne-elämän ja kaverisuhteiden pulmia. Numeroarviointi saa lapset vertaamaan omaa osaamistaan luokkatovereihin, mikä voi aiheuttaa huonommuuden tunteita paremmin pärjäävien oppilaiden rinnalla. Kiinnostavaa oli, että Metsäpellon ym. (2020) tutkimuksessa äidinkielen numeroilla ei havaittu olevan vastaavaa yhteyttä itsetuntoon. Kirjoittamisen arvioinnissa heikoimmin menestyneet yhdeksäsluokkalaiset kuitenkin raportoivat monenlaisia huonommuuden ja pysymättömyyden tunteita.

Alustavien havaintojen perusteella kirjoittamisen arviointitapoja ja palautteenannon käytänteitä kannattaa rakentaa oppijalähtöisiksi ja vahvuuksia korostaviksi. Kielteinen minäpystyvyys tekstin laatimista kohtaan estää tehokkaasti kaikenlaisen taitojen edistämisen. Kirjoittamisen opetuksen kehittämiseksi onkin syytä pohtia, miten opetuksessa voidaan tukea monenlaisten kirjoittajien itsearviointitaitojen kehittämistä.



Miten opetuksessa voidaan tukea monenlaisten kirjoittajien itsearviointitaitojen kehittämistä?

Hajer ja Meestringa (2010, 29–30) kuvaavat oppilaiden mahdollisuuksia kielelliseen toimintansa kehittämiseen kahdenlaisen spiraalin avulla, joista toinen aukeaa alas- ja toinen ylöspäin. Kielellisten taitojen edistämisen kannalta on haitallista, jos opettaja laskee oppimisen tavoitetasoa (alapäin aukeava spiraali). Tehtävien yksinkertaistuessa oppilaiden kognitiiviset haasteet ovat vähäisempiä ja tekstien lyhentyessä myös niiden vaihtelevuus ja kiinnostavuus vähenevät. Tällöin oppilaat helposti passivoituvat eivätkä edes yritä selvittää kielenkäyttötilanteista.



KUVIO 1. Oppilaiden mahdollisuudet kielellisen toiminnan kehittämiseen opetuksessa

Ylöspäin aukeava, taitojen kehittymistä kuvaava spiraali (kuvio 1) edellyttää puolestaan opetukselta sitä, että kaikentasoisille oppijoille tarjotaan runsaasti monipuolisia kielenkäytön mahdollisuuksia. Tekstitarjontaa ei rajoiteta eikä yksinkertaisteta, vaan oppilaille tarjotaan monentyyppistä luke-
misen ja kirjoittamisen tukea ja pidetään harjoittelu yhteisöllisenä siten, että muilta oppilailta tulee vertaistukea kielenkäyttöön. Myös tehtävien kiinnostavuudesta huolehditaan. (Ks. Hajer & Meestringa 2010, 29–30.) Jotta kirjoittamisessa kehittyminen olisi mahdollista, koko perusope-
tuksen aikaisen oppimisen tulisi olla nousujohteista. Tähän päästään jäsenneyllä kirjoittamisen opetuksella, jossa myös heikoimpien kirjoittajien taitoja tuetaan ja asenteisiin kiinnitetään huomiota läpi kouluvuosien.

Kirjoittajana kehittymisen kannalta on tärkeää tutustua omiin kirjoitusstrategioihin tehtävien yhteydessä sekä tunnistaa ja nimetä niitä. Tällainen teksteihin kiinnittyvä ajatustyö on vaativaa ja kaipaa ohjausta. Oppilaat kannattaakin aina silloin tällöin ohjata selostamaan ja arvioimaan omia tekstin laatimisen vaiheita, kulkuja ja onnistuneisuutta. Reflektoinnit antavat opettajalle paljon tietoa oppilaista kirjoittajina. Ne paljastavat oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia tekstien laatimisesta sekä selventävät ja auttavat ymmärtämään heidän mentaalisia tilojaan ja intentioitaan. Reflektoinneista on näin ollen apua kirjoittamisen opetuksen suunnittelussa ja menetelmien kehittämisessä. Ne auttavat hahmottamaan ryhmässä esiintyviä kirjoittajatyyppejä ja suunnittelemaan juuri heille sopivia tehtäviä. Yhteisöllisestä kirjoittamisesta hyötyvät kaikenlaiset oppijat. Erityyppisiä kirjoittamisstrategioita voisi olla hyödyllistä vertailla oppilaiden kesken ilman paremmuusasteikkoa sekä kehitellä ja kokeilla uusia strategioita yhdessä havaintojen pohjalta.



Reflektoinnit antavat opettajalle paljon tietoa oppilaista kirjoittajina.

Lähteet

- Antonietti, A. Confalonieri, E. & Marchetti, A. 2013. Introduction: Do Metarepresentation and Narratives Play a Role in Reflective thinking? In A. Antonietti, E. Confalonieri & A. Marchetti (toim.) *Reflective thinking in educational settings: a cultural framework*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–12.
- Beard, R. Myhill, D., Nystrand M. & Riley, J. 2009. Writing about what we know: generating ideas in writing. Teoksessa R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (toim.) *The SAGE handbook of writing development*. London: SAGE, 48–64.
- Hajer, M. & Meestringa, T. 2010. *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Toinen painos. Tukholma: Hallgren & Fallgren.
- Kauppinen, M. 2020. Opettajat pohtimassa lukiolaisten kirjoittajuutta ja sen tukemista. Mun tarina -hankkeen loppuraportti. <https://lukukeskus.fi/mun-tarina-loppuraportti/> Luettu 27.5.2020
- Kauppinen, M. & Hankala, M. 2013. Kriitikosta keskustelukumppaniksi – uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, & S. Routarinne (toim.), *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 213–231.
- Metsäpelto, R.-L., Zimmermann, F., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M. & Lerkkanen, M.-R. 2020. School grades as predictors of self-esteem and changes in internalizing problems: A longitudinal study from fourth through seventh grade. *Learning and Individual Differences* 77, 101807.
- Ryan, M. 2014. Reflexive writers: Re-thinking writing development and assessment in schools. *Assessing Writing* 22(), 60–74.



”en ole hyvä
kirjoittaja mutta
osaan kirjoittaa
ihan hyvin” –

Kirjoittamiseen liittyvät tunnekokemukset
perusopetuksen päättävillä oppilailla

Soile Kollanen & Merja Kauppinen

Miten käsitys itsestä kirjoittajana muodostuu?

Kirjoittaminen on kokonaisvaltaista työskentelyä laadittavan tekstin parissa. Siihen vaikuttavat merkittävästi yksilön käsitykset itsestä kirjoittajana ja kokemukset itsestä tekstin tuottajana. Tekstien tuottamiseen sisältyvät vaativien kognitiivisten ja kielellisten prosessien lisäksi kirjoittajan motivaatioon liittyvät tekijät, kuten kiinnostus aihetta kohtaan, sanomisen halu ja innostus ilmaista ja kehitellä ajatuksiaan kirjoittamalla (Boscolo 2008).

Tässä artikkelissa keskitymme tunteiden merkitykseen kirjoittamisessa. Tarkastelemme tunteita ja tunnekokemuksia, joita suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointiin osallistuneet 9. luokan oppilaat pohtivassa tekstissään ilmaisivat. Tehtävänanto ohjasi arvioimaan tuotettua tekstiä ja itseä kirjoittajana. Tehtävän edellyttämä metakognitio on ainutlaatuinen inhimillinen taito, joka perustuu yksilön kykyyn reflektoida, tarkkailla ja säädellä omia tietojaan ja ajatuksiaan (Flavell 1979). Itsearviointin, oman tavoitteenasettelun ja oman toiminnan ohjauksen taidot ovat keskeisiä pitkäjänteisessä oppimisessä, jota kirjoittamisen taidoissa kehittyminen edustaa. Oppijoiden tunnekokemukset ja tuntemukset kuuluvat keskeisesti näihin taitoihin.

Kirjoittajana kehittymistä tapahtuu sosiokonstruktivistisen lähestymistavan mukaan yksilön koko elinkaaren ajan. Ensimmäiset kokemukset teksteillä toimimisesta syntyvät vuorovaikutuksessa läheisten ihmisten, yhteisöjen ja ympäristön kanssa. Niiden pohjalta alkaa rakentua jo varhaisista vuosista lähtien käsitys siitä, millaisena kielellisenä toimijana lapsi ja nuori itseään pitää (Karila 2016). Kokemusten pohjalta alkaa muodostua käsitys omasta lukijuudesta ja kirjoittajuudesta: mitä piirteitä lapsi tai nuori itsessään tekstien laatijana arvostaa, miten hän hahmottaa kirjoittajana kehittymisen, millaisen roolin hän muodostaa itselleen tekstejä tuottavien yhteisöjen jäsenenä sekä millaisiksi hän tuottamansa tekstit arvottaa. (Ivanic 1998.)

Opetus ohjaa yksilöä tuottamaan tekstejä sellaisiin tarpeisiin ja tilanteisiin, jotka ovat yksilön kasvun ja kehittymisen sekä yhteiskunnan toimintojen kannalta olennaisia. Varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa ohjataan kiinnittämään huomiota lähiympäristön tekstuaalisiin

merkityksiin ja niiden havainnointiin. Näin rakennetaan pohjaa kielitietoisuudelle, jonka varassa kielelliset taidot kehittyvät ja eriytyvät. Myös perusopetuksessa ohjataan tietoisesti havainnoimaan, erittelemään, tulkitsemaan ja arvioimaan erityyppisiä tekstiympäristöjä ja niiden kielenkäyttötilanteita (Opetushallitus 2014).

Kouluopetuksen käytänteillä on vahva vaikutus yksilön kokemusten ja käsitysten pohjalta muodostuvaan kirjoittajaidentiteettiin. Yhtä lailla myös kokemukset vapaa-ajan kirjoittamisesta vaikuttavat kirjoittajaidentiteetin syntyyn, samoin se, otetaanko vapaa-ajalla ja harrastuksissa opittu ja osoitettu tekstien tekijyys koulussa huomioon ja miten se tehdään siellä näkyväksi ja arvostettavaksi. Kirjoittajaidentiteetti hahmottuu eri näkökulmista, kuten omaelämäkerrallisista taustatekijöistä, tuotettuihin teksteihin rakentuvasta diskursiivisesta minästä, käsityksestä itsensä tekstien tekijänä ja kirjoittajarooleista, joihin yksilö itsensä paikoittaa. Kirjoittajaidentiteetti muodostuu näin ollen kielellisten, kulttuuristen ja historiallisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta. (Ivanic 1998.)



Kouluopetuksen käytänteillä on vahva vaikutus kirjoittajaidentiteettiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kirjoittamisen taitojen katsotaan kehittyvän monipuolisen tekstien tuottamisen myötä, kun sekä tekstiä että sen tekemisen prosessia tarkastellaan arvioiden. Päättöarvioinnin mukaan opetuksen tavoitteena (T10) on ”auttaa oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan tekstien tuottajana”. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan vankat itsearviointitaidot ovat tarpeen kirjoittajana kehittymiseksi (T12). Kirjoittamisen taitoja kuvataan opetussuunnitelmassa eri tekijöiden eli kognitiivisen, sosiaalisen ja emotionaalisen ulottuvuuden kautta. Kirjoittajuuteen kuuluvat taidot tuottaa tekstiä sekä tieto eri tekstilajeista, niiden toiminnasta ja rakenteesta, viestinnästä ja vuorovaikutuksesta sekä kirjoittamisprosessista ja -strategioista. Opetussuunnitelmassa mainitaan lisäksi asenne ja suhtautumistapa tekstien tuottamiseen. Kirjoittajaminä on tekstiä tuottaessaan kokeva ja tunteva toimija. Artikkelimme keskittyykin perusopetuksensa päättävien tunnekokemuksiin kirjoittamisesta, josta ei meillä Suomessa ole tutkimusta. Kirjoittamiseen kiinnittyviä tunteita on tarkasteltu yhtäältä terapian ja itsehoidollisesta näkökulmasta (Lindquist 2009), toisaalta luovan kirjoittamisen kehityksessä (esim. Henriksson, Hirsjärvi & Leinonen 2014).

Oppilaan tunnetoimijuus

Tunteet ovat olennainen osa kaikkea oppimista. Sosiaalisesti ja kulttuurisesti tarkasteltuna tunteet eivät esiinny vain yksilön reaktioina, vaan ne kuuluvat myös hänen kokemuksiinsa, toimintaansa ja sosiaalisiin suhteisiinsa. (Zembylas 2007.) Näin tunteet vaikuttavat myös siihen, millaisia toiminnan ja osallistumisen paikkoja yksilö ympäristössään havaitsee ja miten hän niihin suhtautuu. Esimerkiksi koulussa oppilas voi joko hyödyntää havaitsemansa paikat ja tilat tai hän voi jättää ne käyttämättä. (Mäkinen 2016.)

Tunteet ovat läsnä yksilön kokemusten lisäksi koulun kulttuurisesti muotoutuneissa säännöissä, esimerkiksi siinä, miten tunnekokemuksia on koulussa tapana ilmaista ja koettuja tunteita merkityksellistää (Zembylas 2007). Tunteita voi siis tarkastella osana oppimisympäristöjä ja yhteisöjen toimintaa ja havaita, mitkä tunneilmaisut ovat esimerkiksi koulussa mahdollisia, tavoitettavissa tai hyödyllisiä oppilaille. Samalla huomaa, millaisia suhteellisen pysyviä kertomisen paikkoja oppilaille koulussa tarjoutuu.



Tunnekokemukset kertovat siitä, miten oppilaat käsittävät itsensä tekstin laatijoina.

Tässä artikkelissa tarkastellaan oppilaiden tunnetoimijuutta ja tunteiden ilmenemistä kirjoittamisessa arviointitehtävän pohjalta. Tunnekokemukset kertovat siitä, miten oppilaat käsittävät itsensä tekstin laatijoina.

Oman kirjoittajuuden pohdinta tekstin tuottamistehtävässä

Suomen kielen ja kirjallisuuden arviointi sisälsi kaksivaiheisen kirjoitustehtävän. Ensimmäisessä vaiheessa oppilaat tuottivat kantaa ottavan tekstin jostakin kotipaikkakuntansa asiasta, joka vaati ratkaisua. Toisessa vaiheessa oppilaat kirjoittivat pohtivan tekstin, jossa he reflektoivat

- juuri laatimaansa tekstiä
- tekstin kirjoittamisen prosessiaan
- omaa kirjoittajuuttaan (minä tekstien laatijana).

Tehtävänantoon liittyi apukysymyksiä, joilla tuettiin oppilaiden tuottamista ja motivoitiin heitä kirjoittamaan, koska oman toiminnan kirjallisen reflektoinnin arveltiin olevan joillekin oppilaille uutta.

Oppilaiden tekstit sisältävät paljon tunteiden ilmauksia, jotka kuvaavat tyytyväisyyttä tai tyytymättömyyttä muun muassa oman tekstin onnistuneisuuteen ja sen piirteisiin, kirjoitusprosessin kulkuun eri vaiheineen sekä oppilaaseen itseensä kirjoittajana koulussa ja vapaa-ajalla. Pohtivat tekstit muodostavat ainutlaatuisen aineiston, sillä tekstit kohdentuvat myös sellaisiin käsityksiin, jotka ovat muodostuneet kouluvuosien aikana kirjoittamistilanteissa.

Opettajat pisteyttivät koulunsa oppilaiden tekstit 4 arviointikriteerin mukaan siten, että tekstien yhteenlaskettu pistemäärä oli 0–12 pistettä. Arviointikriteerit kohdistuivat seuraaviin asioihin:

- laaditun kantaa ottavan tekstin erittely ja arviointi
- tekstin kirjoittamisprosessin erittely ja arviointi
- oman kirjoittajuuden erittely ja arviointi
- laadittu teksti kokonaisuutena: miten hyvin oppilas arvioi reflektoinnin kohteita ja kielentää arviointinsa.

Pohtivista teksteistä koottiin tätä artikkelia varten aineisto, joka koostuu maksimipisteet ja alhaisimmat pisteet saaneista teksteistä. Tunnekokemusten ja -toimijuuden ilmentymistä analysoitiin pisteytyksen ääripäiden teksteissä eli kaikissa 0–2 pisteen (N=380) ja 12 pisteen (N= 217) pohtivissa teksteissä (yhteensä N=597). Analyysissa ei huomioitu arvioinnin taustamuuttujia, kuten oppilaan sukupuolta, eikä ensin laadittua kantaa ottavaa tekstiä. Huomiota kiinnitettiin ainoastaan tunnetoimijuuden ilmaisuihin pohtivissa teksteissä.

Lähestymistapa tunnekokemusten tarkasteluun on narratiivinen ja kuvaileva. Oppilaiden tekstit analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Ensiksi teksteistä poimittiin tunteiden ilmaisut ja tunnepuheen jaksot. Saadut ilmaisut luokiteltiin teemoittain ja luokkien perusteella muodostettiin 10 kirjoittajatyyppejä, jotka ilmentävät yhdeksäsluokkalaisten kirjoittajuuteen liittyvää tunnetoimijuutta yhtenä kirjoittajaidentiteetin osatekijänä.

Tunnepuheen ilmenemistä ja vaihtelua tarkasteltiin myös erikseen maksimipisteet ja alhaiset pisteet saaneissa teksteissä. Analyysissa emme olleet kiinnostuneita tunnetoimijuuden määrällisistä jakaumista vaan niiden pohjalta muodostuvista kirjoittajaidentiteeteistä ja niiden eroista eritasoisiksi arvioituissa teksteissä.

Aineisto on koottu kouluissa arviointitilanteessa, jossa tarkka tehtävänanto, tekstin tuottaminen sähköisesti, ajankäyttö ja muut arviointijärjestelyt ohjasivat tuottamista. Lisäksi oman kirjoittajuuden pohdinta tehtiin kirjallisesti eikä esimerkiksi äänitallenteelle tai visuaalisesti. Tehtävänannon ja järjestelyjen takia aineistossa ei tavoiteta oppilaiden kirjoittamishetken tunteita ja tunnetason tapahtumia autenttisina, vaan kokemusten hahmottaminen ja kielentäminen suodattuvat kontekstuaalisten tekijöiden kautta. Pohtivassa tekstissä oppilaat reflektivat tapahtunutta ja käsitelivät subjektiivisia kokemuksiaan aiemmassa kirjoittamistilanteessa. He antoivat kokemuksilleen merkityksiä ja tekivät päätöksiä siitä, mitä tehtävään vastasivat. Esimerkiksi seuraavassa oppilas pohtii sitä, miten tärkeää kirjoittajana kehittymisessä on tunnistaa paitsi heikkoja kohtiaan myös nähdä vahvuuksiaan:

On tärkeää osata nimetä omat virheensä. Missä voisi esimerkiksi yrittää parantaa? Mikä kirjoituksissani meni pieleen? Mitä olisin voinut tehdä toisin? Toisaalta hyvien puolienkin näkeminen on tärkeää itsearvioinnin kannalta. Se, että osaa nimetä omat vahvuutensa auttaa tulevaisuudessa merkittävästi. (12 p)



Oppilaat antoivat kokemuksilleen merkityksiä ja tekivät päätöksiä siitä, mitä tehtävään vastasivat.

Oppilaat antoivat itsearviointia kirjoittaessaan suoraan tai välillisesti viitteitä myös kirjoittamishetken tunteista ja mielentilasta. Näin ollen aineiston analyysissa tehdyt päätelmät tunteista pohjautuvat tulkintaan kokemuksen luonteesta, jota oppilas kuvailee kirjoittaessaan. Tunnetoimijuus ilmenee tällöin osana oppilaan toimintaa ja havaintoja, joista hän kirjoittaa esimerkiksi ”olin ylpeä suorituksestani” tai ”vihaan kirjoittamista”. Tunteiden läsnäoloa on saavutettu analyysissa myös siten, että oppilaiden kertoma on kirjattu jonkin tuntumisena tai tunteen luonteisena ilmiönä, esimerkiksi aikapaineen tunne, keksimisen vaikeuden tunne, mielenkiinnon puutteen tunne ja kirjoittamaan ryhtymisen tunne.

Tehtävänantoon oli liitetty kysymyksiä, joiden ajateltiin suuntaavan oppilaiden ajattelua ja ohjauvan ajatusten kielellistämistä. Oppilaita pyydettiin tehtävänannossa arvioimaan, miten tyytyväisiä he olivat kirjoittamaansa kantaa ottavaan tekstiin. Pekrunin, Goetzin, Frenzelin, Barchfeldin ja Perryn (2011) mukaan tällainen suoriutumisen tunne liittyy nimenomaan testitilanteeseen, joten tehtävä ohjasi oppilaita paitsi arvioimaan tehtävästä suoriutumistaan myös kuvaamaan kokemustaan järjestetystä koetilanteesta suoriutumisenä. Suoriutumisen kokemus johtaa arviointitilanteessa onnistumisen ja ylpeyden tunteisiin ja epäonnistuminen puolestaan häpeän ja ahdistuksen tunteisiin. Tehtävä kutsui oppilaita myös ankkuroitumaan aiempiin kokemuksiinsa tekstien kirjoittajina, aiempien oppimistilanteiden tunnemuistoihin sekä asenteisiin suomen kieltä ja kirjallisuutta kohtaan. Näin tyytyväisyyden kokemuksen kuvaukset rakentuvat lähtökohtaisesti eri tavoin maksimipisteet ja alhaiset pisteet saaneissa teksteissä. Nämä tunnekokemusten tuottamisen tilannetekijät on otettu tulosten tulkinnassa huomioon.



Tyytyväisyyden kokemuksen kuvaukset rakentuvat eri tavoin maksimipisteet ja alhaiset pisteet saaneissa teksteissä.

Seuraavassa kuvaillaan tunnekokemusten luokittelun pohjalta muodostetut kirjoittajatyypit ja niihin liittyvä tunnetoimijuus. Lopuksi pohditaan tyypittelyn antia opetukseen. Kirjoittajatyypit ovat aineistosta pelkistettyjä kuvauksia eivätkä sellaisenaan palautettavissa yksittäisiin oppilaisiin suoraviivaisesti.

Tunnekokemusten ja -toimijuuksien pohjalta rakentuvat kirjoittajatyypit

Suurin osa oppilaiden kielellistämistä tunteista ja tuntemuksista liittyi tehtävänannon mukaisesti oman suoriutumisen arviointiin, tyytyväisyyden kokemukseen suoriutumisesta ja käsityksiin itsestä kirjoittajana. Oppilaat ilmensivät tunteitaan monin tavoin, kuten

- kuvauksina aiemmassa kirjoittamistilanteessa läsnäoleista tunteista
- käsityksissä itsestä kirjoittajana
- mielentiloina itsearviointin kirjoittamisen yhteydessä
- kokemuksiin pohjautuvina tunnemuistoina
- kehollisten tuntemusten kuvauksina
- tilannetunteina itsearviointia kirjoittaessa.

Tunteiden ilmaisun yhtäläisyyksien ja erojen pohjalta muodostettiin erilaisia kirjoittajatyyppejä maksimipisteet ja alhaiset pisteet saaneista teksteistä (taulukko 1). Kirjoittajatyypit nimettiin kolmen eri seikan perusteella: hallitsevien sisältöjen, johtavan mielentilan ja tunnetoimijuuteen liittyvän viestin pohjalta. Maksimipisteet saaneisiin teksteihin rakentui neljä eri kirjoittajatyyppeä: osaaja, täydellisyyden tavoittelija, keskeneräinen ja kehittyjä. Alhaisimmat pisteet saaneiden tekstien pohjalta erottui puolestaan kuusi eri kirjoittajatyyppeä: kyseenalaistaja, vitsailija, ohittaja, luovuttaja, syttymätön ja sopeutuja. Tyypit olivat näin ollen eri tekstiryhmissä erilaiset, mutta niillä oli myös yhtymäkohtia, jotka tuodaan tyypikuvauksissa esiin.

TAULUKKO 1. Kirjoittajatyypin luokittelu tunnetoimijuuden ilmausten perusteella

Pisteet	Kirjoittajatyyppi	Mistä erityisesti kirjoittaa?	Johtava mielentila	Tunnetoimijuuden viesti
12 p.	1 Osaaja	Kirjoittamisprosessista, flow-tilasta, ilmaisutaidoista, kehittämisestä kirjoittajana ja kirjailijana tulevaisuudessa.	Onnistuminen	"Tunnen ylpeyttä taidoistani."
	2 Täydellisyysden tavoittelija	Onnistumisen ja menestymisen pyrkimyksestä, kirjoittamisprosessin ja lopputuloksen arvioinnista.	Itsekkriittisyys	"Vaadin erinomaisuutta."
	3 Keskenäinen	Vaikeuksista ja epävarmuudesta mutta myös tyytyväisyydestä suoriutumiseen ja parantamisen mahdollisuudesta.	Ailahtelu	"Ei ihan mukavuuksaluellessani, mutta yritän."
	4 Kehittyjä	Tehtävänannon mukaan prosessista kaavamaisesti ja asiallisesti sekä kehitysoptimisista.	Neutraalius	"Tiedän miten tämä pitää tehdä."
0–2 p	5 Kyseenalaistaja	Testitilanteen mielekkyydestä, tarkoitusperistä ja mielivallasta.	Ärtymys	"Nyt tapahtuu vääryyttä!"
	6 Vitsailija	Omalla tyylillä tehtävänannon pohjalta tai muista mieleen palkähtävistä asioista.	Leikkely	"Huvittavaa touhua."
	7 Ohittaja	Ei mistään.	?	?
	8 Luovuttaja	Huonoudesta kirjoittajana ja keksimisen vaikeudesta.	Pessimismi	"Ei kannata yrittää."
	9 Syttymätön	Keskittymisen vaikeudesta, mielenkiinnon ja motivaation puutteesta.	Turhautuminen	"Ei nyt jaksa."
	10 Sopeutuja	Tehtävänannon pyytämistä asioista omat rajalliset kyvyt ja kehittämisaalueet tunnustaen.	Tyytyminen	"Kuuliaisuus ennen kaikkea."

12 pisteen kirjoittajat noudattivat tarkasti tehtävänantoa ja kirjoittivat onnistumisen kokemukseen, innostuksestaan, keksimisen ja luomisen ilosta sekä omasta kyvykkyydestä ja taidoista kirjoittajana. Tekstien välittämät mielentilat ja tunneilmaisut olivat pääasiassa valoisia ja omaan kehittämiseen suhtauduttiin toiveikkaasti. Teksteissä kuvattiin kirjoittamisen prosessia, reflektoitiin sen kulkua, tehtyjä valintoja ja ratkaisuja sekä arvioitiin tekstiä tuotoksena esimerkiksi yleiskielen normien, tekstin rakenteen, lukijaystävällisyyden ja ilmaisuvoiman kannalta.

0–2 pisteen tekstit olivat pääasiassa lyhyitä ja sisällöltään niukkoja. Kirjoittamishetken mielentiloissa ja tekstien tunneilmaisussa toistuivat motivaation, mielenkiinnon ja jaksamisen puute, mielikuvituksen puute, keksimisen vaikeus, huonouden kokemus kirjoittajana, turhautumisen ja ärtymyksen tunteet sekä keskittymisen vaikeus.

Käsitlemme seuraavassa oppilaiden tekstien pohjalta muodostettuja kirjoittajatyyppejä tarkemmin.

Tunnetoimijuus ja kirjoittajatyypit maksimipistemäärän saaneissa teksteissä

Kaikki 12 pisteen kirjoittajat pitivät kirjoittamisesta ja kokivat olevansa siinä hyviä tai vähintään kohtalaisia. Tehtävään sisäänrakennettu oletus kirjoittamiseen motivoitumisesta saattoi suosia vahvoina itseään pitäviä kirjoittajia (ks. Pekrun ym. 2011). Näin ollen koetilanne ja kysymyksenasettelu antoivat etua niille oppilaille, jotka pystyivät samastumaan oppimisessa syntyviin onnistumisen, kyvykkyyden, oppimisesta oivaltumisen ja hyväksytyksi tulemisen tunteisiin. Nämä liittyvät sekä itse arviointitilanteeseen että koulunkäyntiin liittyviin tunnemuistoihin yleensä.

Ylivertaiset osaajat

Kirjoittajatyypeistä osaajat kirjoittivat onnistumisen kokemuksistaan sekä omista kyvyistään ja taidoistaan kaikkein luottavaisimmin ja varmimmin. Kirjoittamiseen liittyi usein voimakas tunneside: ”Rakastan kirjoittaa ja siitä on tullut minulle todella tärkeä osa elämäni. Sillä pystyn ilmaisemaan ja purkamaan tunteitani ihan miten haluan.”

Osaajien tunneilmaisut olivatkin koko aineiston rikkaimmat ja myönteisimmät. Heille tuotti tyytyväisyyttä myönteinen kokemus tekstin tuottamisesta, ilmaisullinen onnistuminen, kielenkäytön hallinta ja testitilanteessa suoriutuminen. Päällimmäisenä tilannetunteena oli kirjoittamisen sujuvuus. Osaajat eivät kirjoittaneet stressin, keskittymisvaikeuksien tai hermostumisen tunteista muutoin kuin kirjoittamisprosessin kulkuun liittyvinä ohimenevinä vaiheina. Niissä ajatukset saattoivat pomppia ideasta toiseen, aloittaessa saattoi viritä tyhjän paperin kammo ja työskentelyssä tulla pieni paniikin tai vääntämisen tunne. ”Aiheen valittuani suunnittelin pikaisesti päässäni, mitä aiheita haluaisin käsitellä ja loin jonkun sorttisen rungon tekstelleni. Sen tehtyäni ehdin kokea hetken tyhjän paperin kammoa, mutta ensimmäisten lauseiden jälkeen se unohtui täysin.”

Osaajien pohdinnoissa toistui oppimisprosessissa oivaltuminen, jota pidetään merkittävänä ja ratkaisevana edistymisen näkökulmasta (Lonka 2015). Aineistossa oli kuitenkin vain vähän tekstejä, joissa arviointitilanteessa suoriutumista olisi kuvattu yllättävänä itsensä ylittämisenä tai oivaltumisena. Osaajien kuvaamat myönteiset yllätykset suoriutumisessa syntyivät mm. tekstin valmistumisesta määräajassa tai hyvän tekstin kirjoittamisesta itselle vieraasta, vähemmän kiinnostavasta tai vaikeasta aiheesta. Itsensä ylittämisen kokemus saattoi syntyä myös onnistumisesta jossain tiettyssä tekstin kohdassa tai suoriutumisen tunteesta tilanteessa, joka oli oman mukavuusalueen ulkopuolella.

Osaajien suoriutumista tukivat kyvykkyyden tunteet keksimisessä, ajatusten sanoiksi pukemisessa ja kirjoittamisen nopeudessa. He myös kuvasivat luottamusta omiin kykyihinsä lahjakkuuden kokemuksena ja osaamisena. Koetilanteessa suoriutumiseen liitettiin myös ylpeyden tunne. Tulevaisuuteen ja omiin kykyihin kehittyä suhtauduttiin luottavaisesti ja rohkeasti osaamisen epämukavuusalueita kaihtamatta: ”Kaikkeen pystyy jos vaan haluaa.” Teksteissä oli läsnä vahva minäpystyvyyden kokemus.

Kriittiset täydellisyden tavoittelijat

Samoja tyytyväisyyden kokemuksen piirteitä löytyi myös täydellisyden tavoittelijoiden teksteistä, mutta he kuvasivat myös omaa vaatuvuuttaan, kunnianhimoa menestyä, onnistumisen tarvetta sekä parhaimpaan yltämisen tavoitetta. Verrattuna osajiin, he toivat enemmän esiin epävarmuutta, ahdistusta, hermostumista, keskittymisen vaikeuksia sekä tekstin työstämiseen liittyviä ponnisteluja ja hallinnan tunteen vaihteluja. He arvioivat omaa suoritustaan ja suoriutumistaan monin perustein, joten itsevarmuus ja kriittisyys tunteina aaltoilivat teksteissä. Toisaalta he olivat vakuuttuneita omasta osaamisestaan ja menestymisen mahdollisuuksistaan, toisaalta epävarmoja ponnistellessaan suorituksen aikana.

Täydellisyden tavoittelijoiden tunnetilat vaihtelivat suorituksen aikana ahdistuksesta epävarmuuteen ja stressin kokemiseen, tyytymättömyydestä tyytyväisyyteen, onnistumisen tunteeseen, ylpeyteen ja iloon. Yleensä he myös tiedostivat täydellisyyteen pyrkimisen haittaavan onnistumiseen lopputulokseen pääsemistä, esim. ”Liiallinen parantelu on myös haitta, sillä ainaisten vikojen löytäminen ja täydellisyyteen pyrkiminen jarruttaa minua. Tästä olen osittain jo päässyt pois, mutta vielä on matkaa.” Arviointitilanne nosti mahdollisesti täydellisyden tavoittelijoiden stressitasoa muita kirjoittajia enemmän, koska rajallinen aika koettiin haasteellisenä tarkkuuteen, huolellisuuteen, tarkistamiseen ja varmistamiseen perustuvalla työskentelytavalla.

Keskeneräiset vaikeuksien puristuksessa

Keskeneräiset kuvasivat 12 pisteen kirjoittajista eniten erilaisten vaikeuksien ja haasteiden sävyttämiä kokemuksiaan tekstien laatimisessa. Kirjoittamisprosessin ongelmiksi koettiin tekstin ja ideoiden keksiminen, tekstin tuottamisen hitaus, ajatuksen katkeaminen, keskittymisen herpaantuminen, asiassa pysyminen, rajoitetun ajan aiheuttama paineen tunne sekä huoli virheiden tekemisestä, esimerkiksi:

Omien ajatusten kokoaminen niin lyhyessä ajassa ja niiden muotoilu ymmärrettäviksi lauseiksi oli haasteellista. Vaikeuksia alkoi melko pian esiintyä, kun kyseessä oli minulle hieman tuntemattomampi aihealue, josta piti suoltaa normaaleista kirjoitustavoistani poikkeavaa tekstiä. Välillä päässä löi ihan tyhjää. Sisältö jäi mielestäni jokseenkin laimeaksi ja ideani olivat epäjohdonmukaisia, mutta mitä muutakaan olisi voinut olettaa tuotoksekseen näin lyhyen ajan merkeissä? Lisäksi paineen alaisena työskentely on omiaan latistamaan pienetkin ideanpoikaset mielestäni. (keskeneräinen, 12 p)

Keskeneräisten kuvauksille olivat tyypillisiä suunnanmuutokset tyytyväisyydestä tyytymättömyyteen ja päinvastoin: ”Olen melko tyytyväinen, vaikka samalla tunnen ristiriitaisesti kirjoittaneeni huonon tekstin. – – mutta pikku hiljaa opetteluun myötä, alan varmasti oppia tiivistämään paremmin ajatuksiani.” Toisaalta keskeneräiset pitivät itseään vähintään keskinkertaisina tai hyvinä kirjoittajina, toisaalta ruotivat epävarmuuttaan, osaamisen puutteitaan ja heikkouksiaan. He kuitenkin uskoivat omiin mahdollisuuksiinsa kehittyä ja pitivät kehittymistä tärkeänä, kuten oppilas edellisessä esimerkissä.

Kehittyjien kaavamaisuus

Kehittyjät maksimipisteet saaneiden tekstin laatijoiden ryhmästä ja sopeutujat alhaiset pisteet saaneiden ryhmästä (kirjoittajatyypit 10) asettuivat tunnetoimijuuksina rinnakkain. Molemmat kirjoittajatyypit vastasivat tarkasti tehtävänannon vaatimuksiin ja etäännyttivät teksteistään omia tunnekokemuksiaan.

Kehittyjien itsearvioinnit olivat sisällöltään ja rakenteeltaan hyvin samankaltaisia, sillä niissä vastattiin huolellisesti tehtävänannon kysymyksiin. Kehittyjien kokemuksissa korostuivat optimismi oppimiseen ja kehittymiseen kirjoittajana sekä tyytyväisyys jo nykyiseen taitotasoon. Suoriutuminen tehtävässä tyydytti, sillä se vastasi heidän käsityksiään omasta taitotasosta ja kirjoittaminen sujui ilman suurempia vaikeuksia. Kehittyjät kuvasivat muita 12 pisteen kirjoittajia tarkemmin omia kehittymisen tarpeitaan nimenomaan kielitiedon ja kirjoittamistekniikan osalta. Kehittymishaasteet liittyvät mm. yleiskielen normien hallintaan, tekstin tuottamisen nopeuteen ja tekniikkaan sekä tekstirakenteeseen. Kehittyjät saattoivat mainita jännittämisen tunteita ja stressaantumisen kokemuksia koetilanteessa, jossa vastaamis aika oli rajoitettu, mutta kokemuksia ja tuntemuksia ei kuvailtu sen tarkemmin. Itsearvioinnit oli kirjoitettu neutraaliin sävyyn ja kirjoittamisprosessia kuvattiin asiapohjaisesti prosessin eri vaiheita korostaen:

Kirjoitin sujuvasti ja mutkattomasti tekstin alusta loppuun. – Suunnittelin tekstin ensin paperille, jonka jälkeen aloin kirjoittamaan sitä tietokoneella. – Jos saisin tehdä tekstin uudelleen lisäisin siihen enemmän omaa mielipidettä ja perustelisin kannanottojani paremmin. Tekisin tekstiin myös enemmän syy- seuraussuhteita. Suunnittelisin tekstin myös nopeammin, sillä aikaa jäi vähän kirjoittamiseen. Suunnittelisin myös kappaleille pituudet, jotta ei tarvitsisi ruveta keksimään tekstiä lisää. Mielestäni kirjoitan sujuvaan nopealukuista suomen kieltä. Pidän kaikenlaisesta kirjoittamisesta. Kehittäisin mielelläni suomen kielen kirjoittamisessani suomen kielen oikeinkirjoittamista ja tekstin kirjoittamistaitoa mielenkiintoisempaan suuntaan. (kehittyjä, 12 p)

Prosessissa olon tunnekokemukset maksimipisteet saaneissa pohdinnoissa

Kirjoittamisprosessin kulkua ja sen vaiheita kuvatessaan oppilaat ilmensivät tekstin laatimisen aikaista ajatteluaan, ratkaisujaan ja valintojaan sekä näihin yhteydessä olevia tunteita ja tuntemuksia. Pekrun, Goetz, Titz ja Perry (2002) nimittävät tällaisia älyllisten ongelmien ratkaisuun liittyviä tunnetiloja episteemiseksi tunteiksi, jotka kertyvät ympäristöä ja toimintaa havainnoimalla. Oman toiminnan ja ajattelun reflektointi johdatti maksimipistemäärään ylittäneet oppilaat arviointitilanteessa syvälliseen ongelmanratkaisuun. Erityisen merkittävää on se, että ongelmat olivat autentisia ja toiminnassa havaittuja, jolloin ne kiinnittyivät tekstin retoriseen tehtävään – valittujen ratkaisujen toimimiseen ja onnistuneisuuteen kirjoitustilanteessa annetun tehtävänannon pohjalta. Flowerin ja Hayesin (1980, 22) mukaan kirjoittajat pystyvätkin aitoon ongelmanratkaisuun vain silloin, kun he itse omaehtoisesti havaitsevat ratkaistavia asioita. Taitavat kirjoittajat asettivatkin itselleen kehittymishaasteita, joiden saavuttamista he tekstissään arvioivat.

Maksimipistemäärän kirjoittaneet kuvasivat tyypillisesti tuottaneensa tekstin sisältöä ja rakennetta etukäteen suunnittelematta. Samalla oppilaat kuitenkin totesivat, että kirjoituksen parantamiseen olisi voinut vaikuttaa suunnittelulla ja että heillä olisi kehitettävää nimenomaan tekstin suunnittelutaidoissa. Esimerkiksi kehittyjien ja keskeneräisten teksteissä suunnitteluvaihe kyllä mainittiin, mutta kehittyjät usein vain nimesivät vaiheen kuvaamatta sitä tarkemmin. Kesken-eräiset taas eivät tarkastelleet kirjoittamisprosessin vaiheita, omia valintojaan ja ratkaisujaan ja näiden vaikutusta lopputulokseen niin tarkasti kuin täydellisyyden tavoittelijat ja osajat. Sen sijaan keskeneräiset pohtivat, miten teksti olisi pitänyt tehdä tai miten kirjoittaminen olisi sujunut toisin, jos esimerkiksi aihe olisi ollut toisenlainen tai jos aikaa olisi ollut enemmän. Heidän tunneilmaisistaan kuvastui epävarmuus.

Eri kirjoittajatyypeistä osajat ja täydellisyyden tavoittelijat kuvasivat vahvimmin prosessiin liittyviä kokemuksiaan, tapojaan muokata tekstiä sekä tekstin tuottamiseen liittyviä valintoja ja ratkaisuja. Heidän reflektoinneistaan löytyikin suunnitteluvaiheen tarkempia kuvauksia siitä, miten huolellinen suunnittelu auttoi tekstin onnistumisessa.

Suunnittelin tekstiä paperille ennen kirjoittamista. Mietin, että mistä aion aloittaa, miten saan ihmiset kiinnostumaan heti alussa tekstistäni, miten vaihdan kappaleita sujuvasti uusiin ja miten lopetan tekstini lyhyesti ja ytimekkäästi. (osaaja, 12 p)

Tekstiä kirjoittaessa huomasin, että suunnitelmasta on todella paljon hyötyä kirjoittamisen etenemisen kannalta. En jäänyt pohtimaan asioita niin kauaksi aikaa, mitä olisin voinut jäädä ilman suunnitelmaa. Suunnitelman avulla sain siis hallittua ajankäyttöäni. (täydellisyyden tavoittelija, 12 p)

Osaajat kuvasivat prosessin kulkua samansuuntaisesti: alkuun pääsy saattoi tuntua haasteelliselta, mutta tämän jälkeen aukeni virtaava kirjoittamisen tila, jota he kuvasivat usein jonkinlaisena itsestään tapahtumisena ja pulppuamisena. ”Kirjoittaminen eteni hyvin, en jäänyt missään kohtaa ja tekstiä vain valui päähäni.” Osaajien teksteissä oli erilaisia luovuuden kokemuksen kuvauksia itsensä tulille laittamisena, pursuamisen tunteena pään sisällä, uppoutumisen tunteena, luovuuden valtaan joutumisena, mielikuvituksen laukkaamisen tunteena, suoraan sydäimestä tai lennosta kirjoittamisena sekä ideoiden virtaamisena, kuten ”Rakastan sitä tunnetta, kun jonkin tietyn idean saanti johtaa mielikuvituksen laukkaamiseen.”

Osaajat kuvasivat omassa toiminnassaan myös sitä, mistä muut kirjoittajatyypit usein vain haaveilivat: kirjoittamisen kekseliäisyyttä. Kirjoittajat, jotka kokivat hyötyneensä rajoitetusta kirjoittamisajasta, löytyivät niin ikään osaajien ryhmästä. He kuvasivat, miten paineen tunne toi puhtia ja auttoi tarttumaan ripeästi tehtävään. Tosissaan työskentely johti onnistumisen kokemukseen, ja näin he onnistuvat saamaan aikaan myönteisen kehän omassa toiminnassaan. Tunteet ovatkin merkittävä osa kirjoitusprosessissa olemista sen kaikissa vaiheissa: toimintaan ryhtymisessä, siihen sitoutumisessa ja tilanteen kehittymisen mukaan suuntautumisessa aina laaditun tekstin arviointiin saakka (Pekrun ym. 2011).

Tunnetoimijuus ja kirjoittajatyypit alhaiset pisteet saaneissa teksteissä

Alhaiset pisteet saaneissa teksteissä kuvattiin tyypillisesti huonommuuden tunnetta kirjoittamisessa, joka ilmeni reflektoinneissa yleisimmin väistelynä, vähättelynä, vastustuksena ja ohittamisena. Suoriutumisen arviointi perustui oman taitotason vertaamiseen hyvän suoriutumisen kriteereihin, joihin ei itse yllä tai edes halua yltää. Osa 0–2 pisteen kirjoittajista myös ilmaisi tyytyväisyyttä teksteihinsä, vaikka teksteistä tyypillisesti puuttuivat lähes kokonaan ilon, ylpeyden, onnen ja osaamisen tunnekokemukset. Kukaan kirjoittajista ei kuvannut kokemustaan kirjoittamistilanteesta kuitenkaan masentavana, eikä teksteissä ollut viittauksia surun kokemukseen, vaikka teksteistä löytyi koulumuistoja, jotka liittyivät epäonnistumisten jatkumoon. Tyytyväisyyden ilmausta käytettiin myös retorisisena tehokeinona ironian synnyttämiseen: ”totta helvetissä olen ylpeä (tekstistä)”. Tällainen ilmaisutapa voi viitata epäonnistumisen kokemuksesta juontuviin häpeän ja ahdistuksen tunteisiin, jotka toimijuuden ja oppimisen näkökulmasta ovat oppilasta haavoittavia (Pekrun ym. 2011).

Tehtävänantoa rikkovat kyseenalaistajat ja vitsailijat

Kyseenalaistajat ja vitsailijat kirjoittivat 0–2 pistettä saaneista pisimmät tekstit. Tekstille syntyi mittaa, sillä oppilaat keskittyivät kirjoittamaan ihan jostakin muusta kuin siitä, mitä tehtävänannossa pyydettiin. He ottivat omia vapauksia, rikkoivat tehtävänannon vaatimuksia ja käyttivät luovuuttaan strategisesti eri tavoin selättääkseen tunteisiin käyvää kuormitusta tai turhautumista testitilanteessa. Perinteisesti heidän valitsemaansa strategiaa on tulkittu tapana vastustaa koulun järjestystä ja heihin myös yhdistetään helposti huonokäyttöisyys tai häiriökäyttäytyminen, joiden syynä pidetään jotakin psykologista tai psyykkistä ongelmaa (ks. Kautto-Knape 2012).

Kyseenalaistajia ja vitsailijoita yhdisti oppositioasenne kirjoittamistehtävään, mutta teksteissä kirjoittajaminälle luodut mielentilat olivat näillä kirjoittajatyypeillä vastakkaiset. Kyseenalaistajat ilmaisivat teksteissään kiukun, suuttumuksen, vihan tai ärtymyksen tunteita kyseenalaistamalla arviointitilanteen mielekkyyttä ja tarkoituksiperiä. Tekstit viestittivät pakon ja huonosti kohdelluksi tulemisen tunteesta mielivaltaiseksi koetussa arvioinnissa (koulusysteemissä). Kyseenalaistajat myös puolustivat oikeutta parempaan ja arvokkaampaan kohteluun sekä oikeuttaan olla erilainen ja vähemmän kyvykäs niissä taidoissa, joita koulussa edellytetään. Tekstin laatijana moni kyseenalaistajista oli varsin taitava, mutta itse tekstissä keskityttiin arvostelemaan arviointitilannetta tehtävänannosta kirjoittamisen sijaan. Oma kirjoittajuuttaan, laaditun tekstin kirjoittamisprosessia sekä suhdettaan kirjoittamiseen tai oppiaineeseen he eivät yleensä reflektoineet lainkaan. Kyseenalaistajien teksteissä tulivat sisällön määrä ja tyyli itseilmaisun välineenä parhaiten esille 0–2 pistettä saaneiden ryhmässä, mutta tekstit oli arvioitu pääsääntöisesti 0:n pistemäärällä. Kun tekstejä suhteuttaa arviointikriteereihin, ne näyttävät arvioijille aiheen ohittamisina.

Vitsailijoiden teksteissä oli puolestaan läsnä naljailu, ilkkurisuus ja huumori. Vitsailijat välittävät teksteissään viestiä siitä, että he eivät suhtautuneet vakavasti arviointiin eivätkä itsearviointitekstin kirjoittamiseen. He kuvasivat myös sitä, että eivät pitäneet tehtävässä suoriutumista mitenkään

tärkeänä. Vitsailun sävyt vaihtelivat kevyen hyväntuulisesta ”läpän heittämisestä” mustaan huumoriin, jota käytettiin koetilanteen kuvaamiseen. Esimerkiksi nimimerkki Täydellinen kirjoittaja haastattelee tehtävänannon kysymyksillä itseään ja vastailee omalla murteellaan:

Mihin olet tyytyväinen, ja mitä olisit halunnut vielä parantaa?

Olen edelleenkin tyytyväinen tekstiini sillä ei minusta tule muuta kuin kirves mies niin ei sitä kirjoittamista palioo tarvita niinku työlä pohjojolassa sanothaanki.

Miten kirjoittamisesi eteni? Veikkaanpa että ihan hyvi.

Mikä siinä sujui? Tyä pohojolan murre.

Miten se olisi sujunut vielä paremmin? Jos kirjottaesi nyä kysymyksetki pohojan murtteela.

Suunnittelitko tekstisi etukäteen paperil tai Ruutupos:lla, vai aloitko kirjoittaa suoraan? No kyllöhä minä aloin syörään vaan kirjoittamaan niinkuin helisngin toimisto rotat sanois. (vitsailija, 1 p)

Toinen vitsailija taas asettaa tehtävänannon laajempaan yhteiskunnalliseen kehykseen:

Kirjoitus sujui alle 10 minuuttiin eli aika loistavasti. Jos Suomi tekisi asialle jotain niin totta ihmisessä olis sujunut paremmin. Sale on hyvä mies mutta pitäis kaikki päätösvalta antaa pressalle ny iha oikeesti. 'Hei laitetaan kaikki Helsingin ysit tekemään koetta mistä ei ole teille mitään hyötty'. (vitsailija, 2 p)

Tämäntyyppiset tekstit jatkavat karnevalistisen kirjallisuuden perinnettä, jossa pakinan, satiirin ja komedian keinoin erityisesti yhteiskunnalliset valta-asetelmat käännetään ylösalaisin. Kyseessä on tilanne, joissa hierarkiat, normit ja sanktiot eivät päde. (Hosiaisuus 2003.) Asetelma on herkulinen tuoda esiin muun muassa alueellista valtajakoa sekä ohjauksen ja kontrollin keskittämistä.

Vitsailijat eivät kirjoittaneet keskittymisen vaikeuksista tai ahdistuksesta, mutta heidän tavataan kirjoittaa voi tulkita pitkästymisen, turhautumisen ja välinpitämättömyyden tunteiden läsnäoloa kirjoitustilanteessa. Hauskuuttaminen ja asioilla leikkittely, esimerkiksi tekstiilan täyttämisen tajunnanvirtatekniikalla tarvittavan merkkimäärän koostamiseksi, saattoi lääkittä kiinnostuksen puutteen ja tylsyyden kokemusta arviointitilanteessa. Se saattoi olla myös reitti kirjoittaa käänteisessä muodossa itse tilanteesta todentuneesta kurjasta kokemuksesta tai keino alleviivata koetilanteen absurdiutta oppilaan merkity maailman näkökulmasta. Tilanteen yläpuolelle asettava vitsailu voi liittyä myös itsen suojelemiseen, kun onnistumisen kokemukset koulusuoriutumisessa ovat harvoja.

Ohittajat ja luovuttajat – ei-toivottava kirjoittajuuteen kasvamisen suunta?

Reflektointien pohjalta syntyi oletettu reflektiojatyyppien välinen yhteys luovuttajien ja ohittajien välille. Kyseessä on jonkinlainen ei-toivottava kasvusuunta, jossa luovuttajista kehittyy pikku hiljaa ohittajia. Siinä missä ohittajat olivat jättäneet tehtävän kokonaan tekemättä, luovuttajat vielä kuvasivat tekstissään toivottomalle tuntuva tilannettaan.

Luovuttajat kuvasivat itseä kirjoittajana ja omia tekstin laatimisen taitoja riittämättömyyden ja osaamattomuuden kokemuksin. Kirjoittaminen ei sujunut, tekstin ideointi oli vaikeaa, omat taidot ja tahto koettiin riittämättöminä eikä keskittyminen onnistunut mm. luki- ja tarkkaavaisuushäiriöiden takia: ”en saanut mitään aikaiseksi joten meni huonosti. luetunymmärtämisvaikeudet suuri syy tähän. ei muuta.”

Lähes kaikki luovuttajat kertoivat olevansa tyytymättömiä kirjoittamaansa tekstiin. He osoittivat tiedostavansa tekstinsä arvon onnistumisen mittarina sekä hyvän lopputuloksen kriteerit, mutta omaan onnistumiseen ei uskottu edes tulevaisuudessa. Huonommuuden kokemukset ja epäonnistumisten tunnemuistot näyttivät rakentavan mielentilan, jossa menneisyydestä muodostui vankila, josta ei voida, osata tai enää edes haluta vapautua. Yrittäminen koettiin turhana, koska muutosta ei ollut luvassa.

Ohittajien tunnekokemuksista kirjoittamistilanteissa ei voi päätellä juuri mitään. He eivät vastanneet itsearviointiin ollenkaan tai vastasivat lyhyesti sanalla tai kahdella. Voi ainoastaan arvailla, mistä kaikesta oli kyse – välinpitämättömyydestä, piittaamattomuudesta, laiskuudesta, kyllästymisestä, ylimielisyydestä, kyynisyydestä, turhautuneisuudesta, kielteisyydestä, ahdistuneisuudesta, haluttomuudesta vai väsymyksestä. Selvää on vain se, että itsearviointitehtävään ei motivoituttu vastaamaan. Sitoutumattomuus voi olla yhteydessä myös luottamuksen tunteen sekä oman osallisuuden ja merkityksen kokemuksen puutteeseen oppimistilanteissa ylipäätään. Yhteyttä kouluoppimiseen ei enää ole, sillä usko omiin kykyihin puuttuu. Ohittajat ovat lannistuneet.

Syttymättömät eivät jaksa – potentiaali, jota ei ole tavoitettu

Syttymättömien joukko oli sekalainen, ja heitä yhdisti tyytymättömyys laatimaansa tekstiin. Syttymättömyys johtui kuitenkin monentyyppisistä asioista, sillä tunnetilojen kuvauksissa toistuivat kiinnostuksen ja motivaation puute, tilanteen kokeminen tylsänä sekä keskittymiseen ja jaksamiseen vaikuttaneet asiat. Syttymättömyys tuntui vaihtelevan myös ajallisesti, sillä siihen liittyi vaikutelmia hetkellisyydestä, toistuvuudesta, ajoittaisuudesta tai pysyvyydestä.

Syttymättömät eivät nähneet taitojaan tai mahdollisuuksiaan tai eivät pitäneet niiden kehittämistä tärkeinä. Esimerkiksi näkemys omista kirjoittamisen taidoista oli kielteinen, vaikka syttymättömät tuottivat myös sisällökkäitä, johdonmukaisesti eteneviä tekstejä, kuten seuraava reflektointi osoittaa:

Olen huono kirjoittaja / Ensinnäkin en osaa yhdyssanoja, niissä tule aika useasti virheitä. Minulla on vaikeaa kirjoittaa pitkiä pätkiä tekstiä. En ole tyytyväinen omiin kirjoituksiini. Kirjoittaminen etenee hitaasti, koska en keksi oikeita sanoja ja miten ne laittaisi. En koskaan suunnittele etukäteen mitään, koska en jaksa. / Joskus minulla on jänniä ideoita joita jaksan kirjoittaa koska ne ovat melkein valmiina päässäni kun alan kirjoittamaan, mutta ne toimivat vain fiktiivisissä kirjoituksissa. Kirjoittaminen voisi sujua paremmin jos pystyisin lukemaan tekstiä moitteetta. Minulla on parantamisen varaa monessakin asiassa. Omasta mielestä minun tarvitsee vain päästä läpi äidinkielestä. (syttymätön, 2 p)

Syntyi vaikutelma, että oppilaiden käsitys omista taidoista tai niiden arvostamisesta oli jäsenytymätöntä suhteessa siihen, mitä kirjoittamisen taidoilla laaja-alaisina ja monilukutaidon osana tarkoitetaan.

Moni syttymätön piti kirjoittamista turhana ja ilmaisi, ettei pidä kirjoittamisesta. Kirjoittamisen arvo oli hukassa, kuten oppilaalla, joka korostaa kirjoittamisen arvottomuutta vertaamalla sitä heinän paalauksen synnyttämään tyytyväisyyden tunteeseen:

– Jos olen tyytyväinen jostain niin se on silloin kun saan jotain tehtyä ja loppu tulos on hyvä, (esim) kun kesällä olen saanut pellon paalattua ja loppu tulos on hieno. (syttymätön, 0 p)

Kirjoittaminen oli osalle syttymättömiä hyvin tilannesidonnaista, sillä joskus se ei vain sujunut: ”Olen mielestäni ihan hyvä kirjoittaja, kun saan aivoni tuottamaan tekstiä, mutta nyt se ei onnistunut.” Aineistossa oli myös kuvauksia tilanteista, joissa oppilas ei pystynyt toimimaan kirjoittamisen hetkellä parhaalla mahdollisella tavalla. Nämä tunnekokemukset saivat miettimään, onko niissä kyse siitä, että oppimistilanteeseen liittyviä tarpeet ja onnistumisen edellytykset olivat jääneet huomiotta, mitä oppilas sitten kompensoi vetäytymällä tilanteesta.

Syttymättömissä oli kuitenkin myös niitä, jotka arvostivat omia kirjoittamisen taitojaan. Kykyjä on, mutta niitä ei aina viitsitä koulussa käyttää. Nämä syttymättömät myös kirjoittivat, että kyse on motivaation ja inspiroitumisen merkityksestä ja tilannekohtaisuudesta:

En pystynyt keskittymään ja en saanut hyviä ajatuksia, olisin varmaankin pystynyt jos ajatukseni olisivat kulkeneet paremmin, en ole hyvä kirjoittaja mutta osaan kirjoittaa ihan hyvin. (syttymätön, 2 p)

Itsearviointin kirjoittamishetkellä heidän mielentilaansa ohjailivat jaksamisen ja viitsimisen kysymykset. Niitä, jotka kirjoittivat olevansa tyytyväisiä kirjoittamaansa mielipidetekstiin, yhdisti ajatus kirjoitustaidon riittämisestä tällaisenaan työvälineeksi elämässä, ja taitojen kehittämistä pidettiin siksi turhana.

Koulukirjoittamista myötäilevät sopeutajat

Kehittyjät 12 pisteen ryhmästä ja sopeutajat 0–2 pisteen ryhmästä asettuivat tunnetoimijuuksina rinnakkain. Molemmat kirjoittajatyypit noudattivat tarkasti tehtävänantoa, mutta omat tunnekokemukset jäivät reflektoinneissa ulkokohtaisiksi ja etäisiksi.

Sopeutajat mukailivat itsearvioinnissaan tehtävänannon rakennetta ja vaatimuksia sekä hyvän suorituksen reunaehtoja, ja he myös arvioivat omaa suoritustaan samansuuntaisesti kuin 12 pisteen kehittyjät. Sopeutajat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä kirjoittamaansa tekstiin, vaikka lähes poikkeuksetta mainitsivatkin olevansa huonoja kirjoittajia. Koetut haasteet olivat samoja kuin ne, joita kehittyjät kuvasivat, eli yleiskielen normien hallinta, kirjoittamisen hitaus, tekstin lyhyys, tekstin rakenteen puutteet ja tekstin tuottamiseen liittyvät tekniset asiat.

Arviointitilanteen ja omien kokemusten kuvailu oli sopeutujilla neutraalia ja asiallista. Kokemuksen haasteellisuutta ei eritelty tai reflektoitu tuntemuksina kovin tarkasti, vaikka teksteissä olisikin mainittu rajattu suoritusaika ja suositeltu merkkimäärä. Useat sopeutajat kuvasivat taitojaan huonoiksi, ja siksi olisi ollut oletettavaa, että kirjoittamiskokemus tavallisuudesta poikkeavassa tilanteessa olisi koettu stressaavana ja haasteellisempänä. Sopeutajat tuntuivat kuitenkin kirjoittavan oletettujen odotusten mukaan. Samalla he saattoivat rajata osan reflektiostaan tekstinsä ulkopuolelle, sillä omaa kirjoittamishetken mielentilaa ja mielipidetekstin kirjoittamiseen liittyviä tuntemuksia saatettiin pitää tehtävän kannalta epärelevantteina.

Yhteenvetoa

Oman tekstin arviointi ja kirjoittajuuden reflektointi ei ole helppo tehtävä kokeneellekaan kirjoittajalle. Yhdeksäsluokkalaisilla reflektointi tuotti monenlaista pohdintaa kirjoittamisesta, mutta pohdinnan kärjet ja syvyys tuntuivat olevan tehtävän haasteita. Vain 217 tekstiä 6050 suorituksesta eli 3,6 % pohdinnoista tuli arvioiduksi maksimipistein. Yhdeksäsluokkalaisten pohdinta kohdistui yleisimmin laaditun kannanoton kirjoittamiseen, ja itse kantaa ottava teksti ja oma kirjoittajuus jäivät reflektoinnissa vähälle pohdinnalle tai kokonaan pois. Tämä on harmillista, sillä reflektoinnin vaikutus perustuu juuri siihen, että oma tekstiä ja kirjoittamista pystytään havainnoimaan ja arvioimaan. Havaintojen pohjalta syntyy oivalluksia, jotka toimivat muutosten lähteenä kirjoittamisessa.



Oman tekstin arviointi ei ole helppo tehtävä kokeneellekaan kirjoittajalle.

Nostamme seuraavassa esiin kirjoittamisen oppimisen ja opettamisen kannalta tärkeimpiä havaintoja teksteissä ilmaistuista tunnekokemuksista.

Kirjoittajatyypistä riippumatta teksteissä kuvataan vaikeuden kokemuksia ja niistä selviämistä. Eryteisesti selostetaan kirjoittamishetken hankaluuksia silloin, kun kirjoittaminen ei sujukaan – kun oli vaikea keskittyä tai kun aikaraja ja tekstin merkkimäärävaatimus synnyttivät painetta. Edes maksimipistemäärän saaneiden tekstien kirjoittajat eivät välty epäonnistumisen ja huonouden tuntemuksilta. Kuitenkin osajien kirjoitusprosessien kuvauksissa oli ratkaiseva ero tehtävässä alhaisemmat pistemäärät saaneiden kokemuksiin verrattuna. Osajien tuntemuksissa vaikeudet kuuluivat oleellisena osana prosessiin, ja kokemukset muotoutuvatkin vaikeuksista voittoon -tari-noiksi. Hankaluudet jopa auttoivat osajia keskittymään ja suuntaamaan energiaa kirjoittamiseen.

Myönteinen asenne, luottamus omaan kykyihin ja taito ponnistella näyttävät auttaneen osajia pääsemään eteenpäin silloin, kun kirjoittaminen tuntui vaikealta. Kirjoittamisen opetuksessa voisikin kehittää menettelytapoja, joiden avulla oppilaat jakaisivat ja käsittelisivät tekstin laatimisen kokemuksiaan ja saisivat näin ongelmanratkaisumalleja ja hyviä toimintakäytänteitä jakoon. Ainakin kirjoittamisprosessin ohjauksella voisi auttaa oppilaita keskittymään prosessissa olon kokemukseen, mikä purkaisi suorittamisen paineita. Jokainen meistä on kirjoittaessaan aina uudelleen samalla viivalla itsensä ylittämisen ja omien haasteidensa kanssa.



Myönteinen asenne, luottamus omaan kykyihin ja taito ponnistella näyttävät auttaneen osajia pääsemään eteenpäin.

Huomionarvoista kirjoittamiseen liittyvän minäpystyvyyden näkökulmasta on, että itsearviointista maksimipisteet saaneet kuvasivat vaikeuden kokemusta stressin, paniikin ja ahdistuksen tunteina. Minimipistemäärän saaneet eivät käyttäneet näitä tunteita kokemustensa ilmaisemisessa juuri lainkaan. Kuitenkin 12 pisteen teksteissä samalla kuvattiin, miten kirjoittamistilanteen ongelmat lopulta väistyivät tai miten ne selätettiin tekemisen myötä. Vastaavia kuvauksia ei löytynyt 0–2 pisteen teksteistä. Edistyneet kirjoittajat tunnistivat ja nimesivät tunteita sekä suhtautuvat tunnekokemuksiinsa voitettavina välietappeina. Näin ollen oma suhtautuminen, usko itseän ja minäpystyvyys määrittävät heidän kirjoittajuuttaan.

Usko omaan tekemiseen ja selviytymiseen näkyi maksimipisteet saaneissa teksteissä paitsi vaikeuksien myös ristiriitaisten tuntemusten kuvailussa. Alhaisten pisteiden täydellisyys tavoittelijat ja maksimipisteiden keskeneräiset ovat vastinpareja, joiden tekstit muistuttivat ristiriitaisten tunnekokemusten kuvailussa toisiaan. Siinä missä täydellisyys tavoittelijat keskittyivät suoriutumiskokemukseen, keskeneräisten teksteissä korostui epävarmuus omista taidoista. Kirjoittamisen ohjauksessa kaivataan näin ollen kirjoitusprosessia tukevia, tunteiden käsittelyä edistäviä harjoituksia ja työkaluja etenkin kirjoittajuutensa kanssa kamppailevien oppilaiden käyttöön.

Myös alhaisten pisteiden sopeutuja ja maksimipisteiden kehittyjä muistuttivat kirjoittajatyyppeinä toisiaan, vaikka sijoittuivatkin pistemäärien perusteella eri ryhmiin. Molemmat sopeutuvat ja myötäilevät koulun normeja, mutta tuntuvat samalla yksilöinä jotenkin kutistuvan. Sopeutujat hyväksyvät paikkansa ja tyytyvät siihen. Kehittyjät puolestaan jäsentävät kokemustaan ja hahmottavat tarkasti arviointitilanteen, johon oma kokemus suhteutetaan. Silti kehittyjien toimijuuden ero sopeutujiin oli tunnetasolla tarkasteltuna hiuksenhieno. Sopeutujat eivät kuitenkaan pysty kanavoimaan tunnekokemuksiaan toiminnaksi.

Syttymättömien edustajia on joka luokassa. Kyse on oppilaista, joilta (kirjoittamisen) opetus on mennyt täysin ohi. Kirjoittamisen taidoilla ei ole merkitystä, toiminnan motivaatio on hukassa ja kirjoittamisen taidoilla ei nähdä arvoa. Opetuksen kohdentaminen erityisesti tälle ryhmälle esimerkiksi kirjoittamista kehystävän muun toiminnan kautta on tärkeää. Olennaista on sytyttää motivaatio vaikkapa lähtemällä lyhyistä oman tekstimaailman merkityksistä liikkeelle, joita sitten tuotetaan ja muokataan jollakin välineellä tuetusti, vaikkapa yhteisöllisesti. Parin tai ryhmän tuki ja innostus saattavat kannatella syttymättömän tekstin tuottamisen prosessia.

Ohittajien, luovuttajien ja syttymättömien tunnekokemukset ovat osa laajempaa kyvyttömyyden kokemuksen leimaamaa kehää. Taustalla on tunne omasta osaamattomuudesta, jonka seurauksena yrittäminen on minimaalista ja mahdolliset tuotokset vahvistavat osaamattomuuden tunnetta entisestään. Tähän liittyy kyvyttömyys hahmottaa oman tekstin piirteitä ja tekstin tuottamisen vaiheita. Negrettin (2012) mukaan oman toiminnan reflektointi tarjoaa tien kyvyttömyyden kehästä ulos. Tavoitteena on hahmottaa omia taitoja konkreettisesti ja realistisesti ja tehdä tämän pohjalta päätöksiä tavoitteista ja etenemisestä. Tämän vuoksi olemassa olevien, myös orastavien taitojen tunnistaminen ja arviointi on tärkeää. Kyvyttömyyden kuvaukset sisälsivät runsaasti myös dyslektikkojen kokemuksia tekstien laatimisesta, joten erityisesti heidän suhteensa on mietittävä myös monenlaisia täsmätoimia tekstien laatimisen helpottamiseksi.

Oppilaiden teksteistä käy ilmi, että arviointitilanne poikkesi koulun normaalista järjestyksestä ja tavallisista koetilanteista. Tämä kärjisti joidenkin oppilaiden reagointia ja toi esille pinnanalaisia jännitteitä. Samalla arviointitilanne nosti esiin oppilaiden erilaiset strategiat selviytyä tilanteesta. Nuorten reagoiminen tehtävänantoon ja arviointitilanteen järjestelyihin osoittaa, millainen merkitys koulun rakenteellisen ja sosiaalisen järjestyksen olemassa ololla on oppilaiden toimintaan, toimijuuteen ja oppimisen kokemukseen. Arviointi- ja testaustilanteen ennakkovalmistelut oppilaiden kanssa, jännitystä lievittävät tekijät itse tilanteessa ja koetun purkaminen yhdessä ovat oppimisen tunnekokemusten käsittelyssä tärkeitä toimenpiteitä, joita tullaan harvemmin ajatelleeksi kirjoittamisen opetuksen yhteydessä.



Arviointitilanne nosti esiin oppilaiden erilaiset strategiat selviytyä tilanteesta.

Refleктоivan tekstin tuottamiseen laadittu tehtävänanto piirteinen ja arviointijärjestelyt rakentavat koulun järjestystä. Sen merkitystä on käsitelty tällä vuosituohannella etnografisesti orientoitu-neessa suomalaisessa nuoriso- ja koulututkimuksessa (ks. Laine 2000; Gordon & Lahelma 2003). Tehtävänanto toisintaa koulusysteemin sosiaalisen järjestyksen perusideoita eli aikaa, paikkaa, tilaa, määrää, struktuuria, suorittamista, yksilösuoritusta, testiä ja testaustapaa. Onko tunteille siis ollenkaan sijaa tämänkaltaisessa osaamista mittaavassa ja sosiaalista järjestystä ylläpitävässä tehtävässä? Toisaalta sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisesti omaa kirjoittajuutta poh-tivalle tehtävälle on paikkansa. Jos opetuksessa on käsitelty itsearviointia, toteutettu sitä ja jaettu kokemuksia, tehtävä tuntuu luontevalta ja tunnekokemuksia on mahdollista kuvata. Oppimis-päiväkirjaa, portfolioa jne. pidettäessä kokemusten ja tunteiden jäsentely tulee oppilaille tutuksi. Olennaista on myös dialogi, joka tunteiden tunnistamisen ja käsittelyn yhteydessä käydään. Dialogeissa oppilaalle muodostuu käsitys siitä, kuinka on tullut kohdatuksi omissa tunteissaan, millainen koulussa saa olla ja pitäisikö itsen olla toisenlainen oppija ja oppilas.

Arviointitapahtuma kaikkienensa todentaa ja uusintaa olemassa olevia järjestyksiä kouluelämästä ja oppilaiden asettumista tähän järjestykseen. Se myös vahvistaa käsitystä siitä, mitä kerronnan tapoja arvostetaan ja mitkä jätetään syrjään. Tällöin syntyy kokemuksia ja tunnetiloja, jotka ovat ns. oikeita ja koulunpidon oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisia ja oikeansuuntaisia. Huot ja Perry (2009) toteavatkin, että koulukirjoittamiseen sisältyvä arviointi estää itse asiassa opettamasta sitä, miten kirjoitetaan. Itsearviointikin nähdään monesti tietämisen ja vakuut-tamisen paikkana, jota määrittävät tavoiteltava arvosana tai oman kyvykkyyden vakuuttelu arvoijalle. Itseilmaisuu perustuva tekstin tuottaminen tarjoaa vaihtoehtoja koulun järjestyksiä uusintaville kirjoittamisen menettelyille. Kun kirjoittaminen käsitetään myös luovaksi tuotta-miseksi, opetuksessa pystytään helpommin poikkeamaan totutuista tavoista vastata tehtäviin ja kirjoittaa koulussa. Myös toisenlaisille tavoille synnyttää tekstiä, esimerkiksi lavarunouteen perustuvalla Mun tarina -työskentelylle (Kauppinen 2020), pitäisi olla kirjoittamisen opetuk-sessa paikkansa.

Antoniettin, Confalonierin ja Marchettin (2014) mukaan yksilö tarkastelee reflektoinnissa tie-toisesti omia mentaalisia toimintojaan ja kykyjään ja tiedostuu samalla siitä, mitä mielessä tekstiä laatiessa tapahtuu (metakognitio). Toinen puoli reflektointia on puolestaan havaittujen asioiden kielentäminen: oppilas reflektoi ajatteluaan kertomalla, mitä hänen sisällään ja ympärillään tapah-tuu. Nämä kertomukset paljastavat oppilaan ajatuksia sekä selventävät ja auttavat ymmärtämään omia ja muiden mentaalisia tiloja ja pyrkimyksiä. Vasta kielennettyjä reflektioita voidaan jakaa tavoitteenaan auttaa yksilöä ja yhteisöjä kehittämään toimintaansa.

Reflektiivinen asenne omaan ajatteluun on opeteltava taito. Se tapahtuu luontaisesti silloin, kun pysähdymme virheen tai vastoinkäymisen vuoksi tarkastelemaan omaa ajatteluamme ja toimin-taamme. Reflektointi on vaativaa, sillä se edellyttää ulkopuolisen maailman sulkemista ympäriltä ja katsomista sisään päin. Vasta tällainen havainnoiva, erittelevä ote voi johtaa arviointiin, päätte-lyyn ja päätöksentekoon, mikä on esimerkiksi itseohjautuvan oppimisen ja jatkuvan oppimisen kannalta keskeistä. (Antonietti, Confalonieri & Marchetti 2014.)

Kirjoittaminen on kompleksinen tapahtumien sarja, jota leimaavat monenlaiset päällekkäiset kognitiiviset ja emotionaaliset sekä toimintakulttuureihin ja tekstin fyysiseen tuottamiseen kiinnittyvät toiminnot. Tunnekokemusten tarkastelussa havaittiin, että oman toiminnan ja ajattelun reflektointi johdatti oppilaat parhaimmillaan syvälliseen ongelmanratkaisuun arviointitilanteesta huolimatta. Tunteet kuuluvat niin kiinteästi kirjoittamisen oppimiseen ja opiskeluun, että ne olisi otettava kirjoittamisen pedagogiikassa paremmin huomioon.



Tunteet kuuluvat kiinteästi kirjoittamisen oppimiseen ja opiskeluun.

SUOSITUKSIA KIRJOITTAMISEN OPETUKSEEN

1 Tunnekokemusten pohjalta laadittu kirjoittajatyypien jaottelu auttaa opettajaa hahmottamaan tekstin laatimisen prosesseja ja niiden solmukohtia oppilaiden näkökulmasta. Se ohjaa opettajaa kehittämään tukimuotoja monenlaisten kirjoittajien tarpeisiin. Kirjoittajatyypikuvaukset auttavat opettajaa ymmärtämään erityisesti sellaisia oppilaiden kokemuksia, jotka saattavat jäädä opetuksessa piiloon. Tyypittelyn kautta onkin mahdollista auttaa eri tavoin koulutyöhön, kouluun ja kirjoittamiseen asemoituvia oppilaita heidän psyykkisen kuormittumisen riskeissään.

2 Kirjoittajana kehittymistä edistää kyky eritellä ja arvioida omia tekstejä ja niiden laatimista. Reflektoinnissa on tarkoitus saada esiin kirjoittamiseen liittyviä tunteita, jotka ovat kertyneet paitsi tiettyä tekstiä laadittaessa myös oman kirjoittamishistorian ajalta. Oman kirjoittamisen ja laadittujen tekstien reflektointi on kirjoittajana kehitymisessä tärkeää, koska näin oppilaat

- tavoittavat omia tuntemuksiaan ja tunnekokemuksiaan olennaisena osana kirjoitusprosessiaan
- voivat jakaa kokemuspohjaista tietoaan kirjoitusprosessistaan vertaisille, vanhemmille ja opettajalle
- pystyvät tunnekarttaansa jäsentämällä ja jakamalla ennakoimaan sitä, millaisia tunteita tekemiseen liittyy ja miten hankaluuden ja epämukavuuden tunteista pääsee eteenpäin
- tunnistavat tilanteita, joissa tarvitsevat opettajan kannustusta ja ohjausta kirjoitusprosessin aikana.

3 Taitavat reflektioijat ovat myös edistyneitä lukijoita ja kirjoittajia. Kirjoittajalle avautuu reflektoinnissa paikkoja eritellä ja selostaa toimintatapojaan, pohtia uusia ratkaisuja tekstien tekemiseen ja kuvata vaihtoehtoisia todellisuuksia. Kyse on innovatiivisesta ajattelusta, jota esimerkiksi monilukutaidon edistyneemmällä tasolla, tulkitsevalla, kriittisellä ja arvottavalla tasolla, edellytetään.

4 Reflektoinneissa on merkkejä tunnekokemuksista, jotka kuvaavat jonkin uuden oivaltamista kirjoittamistilanteessa. Kyseessä on vahva oppimiskokemus, joka voi olla mahdollinen siis myös koulun arviointitilanteessa ainakin edistyneemmillä kirjoittajilla. Tärkeimpiä oppimista edistäviä tunteita ovat tiedonmuodostukseen liittyvät kiinnostus, innostus, uteliaisuus ja hämmennys (Pekrun ym. 2002). Ne sisältyvät oppimisessa nimenomaan älyllisten ongelmien ratkaisuun. Näin ollen kirjoittamisprosessia ja tuotettua tekstiä refleктоivat tehtävät voivat johdattaa oppijat omaa kirjoittamistaan koskevaan syvälliseen pohdintaan ja uusien, itselle sopivien toimintamallien muodostamiseen ja testaamiseen. Kirjoittamisen pedagogiikassa olisikin syytä pohtia, miten oppilaan tunnettyöskentelyä tuetaan kirjoittamisen opetuksessa.

5 Oman kirjoittajuuden reflektointi on olennainen osa tekstien laatimista ja kirjoitustaidoissa edistymistä. Se edellyttää opettajalta tietoa ja taitoa oppimisprosessin ohjaamisesta: prosessin vaiheista ja niissä tapahtuvista asioista. Opettaja voikin löytää uudentyypin lähestymistavan kirjoittamisen opetukseen ohjauksellisella ja vuorovaikutteisella toimintakulttuurilla, jossa opettajat toimivat yhä vahvemmin ryhmässään ohjaavassa ja konsultoivassa roolissa neuvomisen ja tiedon välittämisen sijaan. Tämä vaatii koulun toimintakulttuurin muutosta, jota koulun rakenteet tukevat eri aineiden opettajien työtä. Esimerkiksi digialustat tarjoavat mahdollisuuksia prosessin aikaiseen ideointiin ja vertaispalautteeseen sekä monimediaiseen tuottamiseen, joka on osa oppilaan arkitekstiympäristöä. Nämä työvälineet ja alustat ovat käytössä kaikkien oppiaineiden opiskelussa – eivät vain kieliaineiden.

6 Oppilaille kannattaa järjestää mahdollisuuksia jakaa toisilleen tietoa omista kokemuksistaan kirjoitustapahtumassa suoritusten ja lopputuotoksiin keskittymisen asemasta: millainen oma kirjoittamisen prosessi oli, millaisia tunnekokemuksia eri vaiheisiin liittyy, mitä niistä voi oppia ja miten tällainen itsensä kuuntelu voi auttaa työskentelyssä. Huomion kiinnittäminen prosessissa olemisen kokemukseen valmiin tekstin sijaan takaisi tasapuolisemmat mahdollisuudet oppimisen taitojen kehittymiselle. Refleктоiva dialogi johdattaa oppilaat parhaimmillaan omien vahvuuksien näkemiseen, itsesäätelytaitojen syntymiseen, oman erityisyyden tunnistamiseen sekä oivaltumisen ja itsensä ylittämisen kokemuksiin. Taidot ovat keskeisiä jatkuvassa oppimisessa, joten niiden kehittämiseen tähtäävä pedagogiikka vahvistaa myös oppimisen tasa-arvoa.

7 Tunteiden ja tunnekokemusten ilmaisu ja käsittely on keskeinen kirjoittajana kehittymiseen liittyvä taito kirjoittajatyypistä huolimatta. Ketosen (2017) mukaan opintomenestys ei ole suoraan yhteydessä toiveikkuuden ja häpeän tai ahdistuksen tunteisiin, vaan oppimiseen ja opiskeluun liittyvä tunnesäätely on yksilöllistä. Näin ollen on tärkeää, ettei kukaan jää kiinni osaamattomuuden ja tietämättömyyden tunteeseen, vaan että jokainen saisi kiinni oppimisen ja tekemisen prosessiin kuuluvasta ponnistelun hetkestä, jonka selättämiseen hänellä on voimavaroja ja keinoja. Toiveikkuus ja luottamus omaan tekemiseen on kirjoittajana kehittymisen avaintaitoja.



Tärkeimpiä oppimista edistäviä tunteita ovat tiedonmuodostukseen liittyvät kiinnostus, innostus, uteliaisuus ja hämmennys.

Lähteet

- Antonietti, A., Confalonieri, E. & Marchetti, A. 2014. Introduction: Do metarepresentation and narratives play a role in reflective thinking? Teoksessa A. Antonietti, E. Confalonieri & A. Marchetti (toim.) *Reflective thinking in educational settings. A cultural framework*. New York: Cambridge University Press, 1–13.
- Boscolo, P. 2008. Writing in primary school. Teoksessa C. Bazerman (toim.) *Handbook of research on writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 289–305.
- Flavell, J. H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flower, L. & Hayes, J. R. 1980. The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication* 31(1), 21–32.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. *Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Henriksson, S., Hirsjärvi, I. & Leinonen, A. (toim.) 2014. *Kummallisen kirjoittajat. Opas fiktiivisen maailman luomiseen*. Turku: Suomen tieteis- ja fantasiakirjoittajat.
- Hosiaislouma, Y. 2003. *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Huot, B. & Perry, J. 2009. Toward a new understanding for classroom writing assessment. In *The SAGE handbook of writing development*. *Written Communication* 29(2), 142–179.
- Ivanic, R. 1998. *Writing and Identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Karila, K. 2016. *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauppinen, M. 2020. Jaetut kokemukset vahvistavat – lavarunous kirjallisuusterapeuttisena menetelmänä. Teoksessa A. Nurmi, M. Kauppinen, R. Kontkanen, J. Kuusi & J. Raimi (toim.) *Mun tarina – Lavarunous äidinkielen, kirjallisuuden ja kielen opetuksessa. Yhden rohkean hankkeen kuvaus*. Lukukeskus. Loppuraportti. Osoitteessa <https://lukukeskus.fi/mun-tarina-loppuraportti/>
- Kautto-Knape, E. 2012. *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ketonen, E. 2017. The role of motivation and academic emotions in university studies: The short- and long-term effects on situational experiences and academic achievement. *Helsinki Studies in Education*.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia: Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lindquist, A. 2009. Kirjoittaminen itsehoitona ja psykoterapeuttisena menetelmänä. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Sanat että hoitaisimme*. Helsinki: Duodecim, 70–96.
- Lonka, K. (2015) *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Mäkinen, S. 2016. Nuorten toimijuuden tilat ja rajat koulutuksen katveista kerrottuna. *Nuorisotutkimus* 34(2), 3–20.
- Negretti, R. 2012. Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication* 29(2), 142–179.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist* 37(2), 91–105
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, AC., Barchfeld, P. & Perry, R. P. 2011. Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36(1), 36–48.
- Zembylas, M. 2007. Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education* 30(1), 57–72.

Hur jag tänker när jag skriver –

metakognition hos skribenter i åk 9

Kenneth Gustafsson



Jag är nöjd med min text den är precis som så bra som jag gjorde den. Jag tycker om att få berätta om vad jag tyckte om texten och om vad jag har och säga om texten. Alla får höra min åsikt om texten och det tycker jag är viktigt.

(Elev i åk 9, våren 2019)

I den nationella utvärderingen som genomfördes våren 2019 reflekterade elever i årskurs 9 över sitt eget skrivande. När jag bekantar mig med reflektionerna slås jag omedelbart av hur rikt och mångfasetterat detta material är. Här finns exempel på elever som analyserar och utvärderar sin skrivprocess med stor medvetenhet om sina egna styrkor och svagheter, skribenter som kan och vill beskriva sina känslor och upplevelser, skribenter som hämmas av sin självkritik, elever som förefaller att sakna all självkritik och allt där emellan. Materialet bjuder även på överraskningar, såsom att många som upplever att skrivande är motigt faktiskt gillar att skriva. På det hela taget inser jag vikten av att jag som lärare är medveten om vad mina elever tänker när de skriver.

Grundskolans läroplan LP 2014 talar om ”förmågan att planera, reglera och utvärdera sitt arbete” (LP 2014, 51). Eleven ska ”småningom kunna styra sitt lärande, ställa upp egna mål och tillämpa lärstrategier som förbättrar resultaten” (LP 2014, 52). Förmågan att lära sig utvecklas enligt läroplanen bäst när ”läraren även uppmuntrar eleverna att planera och utvärdera sina arbetsätt” (LP 2014, 31). Boscolo (2014, 248) skiljer mellan yt- och djupinläring. I vilken mån befinner sig elever fortfarande på ytnivån där läroprocessen i första hand uppfattas som memorering och skrivprocessen som återgivning av kunskap? I vilken uträkning når elever djupnivån, där kunskap inte reproduceras utan snarare konstrueras med hjälp av metakognition på olika nivåer?

Skrivande kan uppfattas som metakognition i praktiken (Negretti 2012, 145). En utvecklad skrivprocess omfattar reflektioner, iakttagelser, planering, värdering och olika kontrollmekanismer innan texten är klar för publicering. Huvudfrågan i min artikel är att utreda hur det står till med den metakognitiva förmågan hos skribenter i åk 9. Vad fokuserar elever på i sina självreflektioner? Hur beskriver de sin arbetsprocess, sitt val av innehåll, sitt språkbruk, sin självbild, sina attityder

och sina utvecklingsbehov som skribenter? Vilka är de generella skillnaderna mellan elever som fått lägre poäng och elever som nått högre poäng i den självreflektiva skrivuppgiften i den nationella utvärderingen av lärresultat i år 9 våren 2019? I sammanfattningen diskuterar jag även hur dessa frågor kan beaktas i skolans skrivundervisning mot bakgrund av mina trettio år som modersmåls lärare från lågstadiet till gymnasiet i en tvåspråkig skolmiljö.



Hur beskriver de sin arbetsprocess, sitt val av innehåll, sitt språkbruk, sin självbild, sina attityder och sina utvecklingsbehov som skribenter?

Definition av metakognition

Metakognition är den unika mänskliga egenskapen att reflektera över, iaktta och kontrollera sina kunskaper eller tankar (Negretti 2012, 144). Att inte endast veta något utan även veta hur och varför man vet detta, är en central aktivitet och målsättning i skolan (Olson 2014, 235).

Metakognition indelas vanligen i 1) metakognitiv kunskap om tänkandet eller metakognitiv medvetenhet (*metacognitive knowledge of cognition or metacognitive awareness*) och 2) metakognitiva iakttagelser och självreglering (*metacognitive monitoring and regulation*), som i sin tur kan kategoriseras i a) förmåga att avgöra vilken kunskap och vilka strategier som är viktiga för en specifik uppgift (*declarative knowledge*), b) förmåga att se hur kunskap och strategier kan tillämpas (*procedural knowledge*) och c) förmåga att se när och varför kunskap eller en viss strategi används (*conditional knowledge*). Studerande som förstår när och varför de använder sin kunskap, har en förmåga att anpassa sina skrivstrategier på ett unikt och personligt sätt. De vet inte endast vad och hur de ska skriva utan även varför texten ska skrivas på ett visst sätt för att uppnå det kommunikativa målet och förverkliga det retoriska syftet med texten. Föga överraskande klarar de medvetna studerandena sina studier bättre än de omedvetna. Forskning visar även att skillnaderna i förmågan att reflektera är mätbara i olika självrapporteringsinstrument såsom MAI (Metacognitive Awareness Inventory). (Negretti 2012, 145.)

Undersökningsmaterialet

I skrivuppgift 2 i utvärderingen skulle eleven utvärdera sitt skrivande i den föregående skrivuppgiften. Uppgift 1 hette ”Utveckla din hemort” och där skulle eleven välja ett av sex ämnen, beskriva ett problem, presentera en lösning och försöka övertyga läsaren. Instruktionen pekar mot en argumenterande text av typen insändare i lokaltidningen men varken ordet argumenterande eller insändare (läsarbrev, debattinlägg...) nämns. Rekommenderad längd på svaret i uppgift 1 var 220–280 ord.

I uppgift 2 skulle eleven reflektera över sitt eget skrivande i uppgift 1. I instruktionen nämndes egna tankar gällande texten, skrivprocessen, eleven själv som skribent, attityden (nöjd eller missnöjd), vad som gick bra eller dåligt, om hen planerade texten och i så fall hur (på papper eller dator), om hen bearbetade texten samt personliga utvecklingsbehov som skribent. Lämplig längd angavs till 200–250 ord. Den sammanlagda tiden för uppgift 1 och 2 var 90 minuter, som också omfattade ca 5–10 minuter för att besvara en enkät.

Vid provtillfället hade eleverna tillgång till dator, papper och penna. Självfallet styrde uppgiftsinstruktionen i uppgift 2 innehållet i elevsvaren, vilket är viktigt att beakta i analysen av texterna. Frågor som står i instruktionerna får sannolikt det största utrymmet i elevsvaren.

Undersökningsmaterialet som jag analyserat består av 190 elevtexter i uppgift 2. Av dessa är 90 texter lärarbedömda med 9–12 poäng och 100 texter med 1–4 poäng av 12 möjliga. Föremålen för lärarnas bedömning av uppgift 2 var elevens förmåga att utvärdera texten (0–3 p.), skrivprocessen (0–3 p.), sig själv som skribent (0–3 p.) och helheten (0–3 p.). Texterna är slumpmässigt utvalda i sin poängkategori och jag har inte analyserat dem med avseende på skribenternas kön eller hemort.

De reflektiva elevtexterna i uppgift 2 analyserar jag i det följande utgående från fem olika kategorier: 1) helhetsbedömningen, 2) skrivprocessen, 3) innehållet, språket och strukturen, 4) självbilden, och 5) utvecklingsbehoven. Eftersom samtliga skribenter inte skriver om samtliga aspekter går det inte att göra upp någon exakt statistik över svaren, men det går att utläsa mönster inom olika frågor och att lyfta fram enskilda reflektioner som innehåller värdefull information om elevernas skrivprocess mera allmänt.

Elevens helhetsbedömning av sin skrivuppgift

Helhetsbedömningen handlar främst om upplevelsen av att ha lyckats eller misslyckats, vara nöjd eller missnöjd med sitt alster eller uttrycka sin upplevelse av skrivsituationen. Tonen i elevtexterna är överlag positiv: ”Jag blev nöjd med texten eftersom jag fick sprida ett viktigt budskap som berör alla.”

I texter bedömda med höga poäng skriver knappa hälften att de är nöjda med sin text och lika många att den är ”helt okej”. De som är nöjda nämner framför allt att de har fått formulera ett viktigt budskap. Endast sju skribenter av nittio skriver rent ut att de är missnöjda. Reflektioner kring de olika förhållningssätten behandlas längre fram i denna artikel.

I texter bedömda med låga poäng är tongångarna överlag mörkare men de nöjda är faktiskt fler än de missnöjda, en dryg tredjedel är nöjda och en fjärdedel missnöjda. Resten bedömer att de har lyckats ”ok”: ”Jag tyckte att jag lyckades ganska bra och jag är ganska nöjd.” De som upplever att skrivandet har löpt lätt eller t.o.m. varit roligt är smått överraskande lite fler än de som skriver att skrivsituationen har varit svår eller tråkig.



I texter bedömda med låga poäng är tongångarna överlag mörkare men de nöjda är faktiskt fler än de missnöjda, en dryg tredjedel är nöjda och en fjärdedel missnöjda.

Elevreflektioner kring skrivprocessen

Reflektioner kring skrivprocessen berör tankar om att komma igång, planera, ha en strategi, utnyttja hjälpmedel, disponera tiden och redigera sin text. I texter med höga poäng skriver endast en femtedel att de har planerat skrivuppgift 1 med hjälp av en tankekarta, disposition eller ett utkast. I texter med låga poäng har bara några enstaka elever av hundra gjort det. Planeringen gäller framför allt innehåll och struktur: tankar om ämnet och i vilken ordningsföljd innehållet presenteras. Knappt någon reflekterar explicit över genrekrav som kommunikationssituation eller mottagare, vilket inte behöver betyda att de inte gör det, men de skriver inte om detta. Den stora majoriteten meddelar att de planerar i sitt huvud. De flesta av dessa planerar-i-huvudet-elever medger att slutresultatet kunde ha vunnit på lite handfastare planering.

Jag tror det första felet jag gjorde var att jag började skriva uppgiften direkt istället för att ta min tid och planera vad jag ville skriva om och hur jag ska skriva det och det faktum att jag dessutom ändrade ämnet flera gånger innan jag bestämde mig vilket jag skulle skriva om, var ett slöseri med värdefull tid som jag skulle ha kunnat sätta på annat. Dessutom kändes det inte bra och stressigt medans jag höll på med att skriva texten.

Flertalet förstår alltså betydelsen av planering men klarar av en eller annan orsak inte av att göra den på ett papper eller på en skärm. Å andra sidan finns det även bevis på systematisk planering i huvudet.

Före jag började skriva tänkte jag noga ut vad jag ville skriva om. När jag hade kommit fram till att jag hade mest åsikter gällande hoten mot miljön började jag inombords lite tänka på vad jag skulle ta upp. Jag skrev inte ner det någonstans, funderade bara för ig själv. Sedan skrev jag texten från inledning till avslutning, men bearbetade den lite efteråt. Skrivprocessen gick ganska smidigt.

Somliga använder datorns möjligheter på ett mer avancerat sätt, med större ingrepp i texten under skrivprocessens gång, vilket fungerar som en kombination av planering och redigering i ett och samma paket så att säga.

Eftersom jag redan hade en klar idé i huvudet från att ha sett uppgiften så skrev jag inget på papper. Jag började istället med att planera upplägget, skriva 'inledning' där inledningen skulle vara och liknande. Det underlättar själva skrivandet för mig eftersom att jag kan hoppa fram och tillbaka i texten lättare på det sättet. Efter det skrev jag ett stycke i taget, inte i kronologisk ordning. Jag hade som sagt en idé från början, men när jag skrivit det sista stycket och skulle börja redigera insåg jag,

som vanligt, att jag behövde ändra hela upplägget för att texten skulle fungera. Jag flyttade runt meningarna, raderade några, skrev några nya. Till slut rättade jag de stavfel jag hittade.

Planering och redigering får å andra sidan inte bli ett självändamål. Materialet innehåller flera exempel på stark självkritik som leder till skrivkramp. Ordet "flow" är ett av de populäraste begreppen i materialet. Flow beskrivs som ett idealtillstånd där skrivandet löper. Särskilt planering men även redigering och självreflektion överlag kan elever i det fallet beskriva som ett hinder för att uppnå flow, samtidigt som en del inser nyttan med planering.

Bland de starkare skribenterna redigerar knappa hälften sina texter, bland de svagare några få. Skillnaden är stor och den är anmärkningsvärd. Att blott en handfull svaga skribenter redigerar sina texter i någon större utsträckning är rentav alarmerande. Redigering som sker gäller framför allt språket, innehållet och strukturen. För det mesta handlar det om relativt små ingrepp i ordval, rättstavning och innehållslig ordningsföljd. Få skribenter redovisar mer genomgripande ändringar. Den typiska kommentaren lyder: "Då jag hade skrivit klart och läst igenom, rättade jag till vissa ordval och småsaker i texten." De som upplever att skrivprocessen framskridit trögt och de som tycker att den har löpt lätt är i stort sett lika många bland texter med höga poäng.

Cirka var femte elev i texter med höga poäng rapporterar svårigheter med att komma igång och var tionde upplever stress på grund av tidspress. I texter med låga poäng är det både svårare att komma igång och att fullfölja skrivuppgiften.



Att blott en handfull svaga skribenter redigerar sina texter i någon större utsträckning är rentav alarmerande.

Elevtankar om innehåll, språk och struktur

Vilka tankar om innehåll, språk, struktur, längd, argumentation och rubriksättning har eleverna? Så gott som alla starka skribenter beskriver sina tankar om innehållet. Däremot är det endast några få som problematiserar ämnet: "Jag borde ha skrivit mer detaljerat och motiverat varför jag tycker som jag gör."

Motsvarande fenomen kan iakttas i kommentarerna kring språket. De flesta skriver om sitt språk men så gott som alla rör sig på ytnivån, främst kring ett korrekt språkbruk. Även strukturen hör till det som majoriteten av alla starka elever tar upp. Här blir reflektionerna lite längre och fylligare, med en tendens att se samband mellan textens olika delar och motivera uppbyggnaden, alltså tillämpa metakognition på ett lite djupare plan.

Jag tycker att textens uppbyggnad blev bra i början innehöll vardagliga exempel på fenomen som skadar naturen, vilket gjorde texten lätt att relatera till. I mitten av texten fanns det fakta samt ytterligare exempel på vardagliga val som har en negativ impakt på miljön. Slutet innehöll en sammanfattning om vad man kan göra för att förebygga en negativ inverkan på miljön samt några meningar om budskapet jag ville framföra genom texten.

Få starka skribenter diskuterar rekommendationen om ett visst antal ord i skrivuppgiften. Av ca tio procent som gör det anser de flesta att de ville skriva mer och knappt någon att det var svårt att nå det rekommenderade antalet ord: "280 ord är enligt mig väldigt lite och jag föredrar att skriva längre texter".

Bland svagare skribenter ligger däremot fokus mycket starkt på att få ihop det stipulerade antalet ord med tillräckligt mycket innehåll. Betydligt färre elever nämner sin struktur, sitt språk eller sin stil (dialekt, talspråk) i samband med kommentarerna om texten. Däremot nämns till exempel dialekten eller tvåspråkigheten oftare i samband med självbilden. Brister i de egna texterna förknippas svaga elever sorgligt ofta med mer eller mindre fasta egenskaper hos sig själva, inte något som de aktivt kan bearbeta och förändra: "Texten Blev en aning kort eftersom jag hade svårt att formulera mig pga att det är ett ganska brett ämne och jag inte har så stor kunskap."

Elevanalys av självbilden

Reflektioner kring självbilden omfattar analys av egen skrivförmåga, skrivvanor, skribentprofil, fasta strategier, självkritik och attityd till skrivande överlag. Instruktionen i uppgift 2 ställer den öppna frågan hurdan du är som skribent, vilket har lett till svar som pekar i många riktningar, så många att det kan vara svårt att dra allt för långtgående slutsatser om typiska drag hos skribenterna. Några aspekter diskuteras mer frekvent, bl.a. den positiva självbilden som dominerar klart i texter med höga poäng. De som säger sig vara goda skribenter är dubbelt fler än de som anser sig vara dåliga eller medelmåttliga. Femton av nittio elever i gruppen som fått höga poäng skriver rent ut att det vanligen är roligt att skriva medan ingen tycker att skrivande i allmänhet är en olustig aktivitet.

Fast ingen kommer att läsa de du skriver känns det skönt och som att du får släppa ner en sten du länge har gått och bärt på. Du får ut dina tankar och låter fantasin leva sitt eget liv.

Var tionde skribent som har fått höga poäng bedömer däremot att hen är självkritisk och upplever att det är en negativ egenskap. Självkritiken gör det svårare att komma igång och den bromsar skrivandet. Frågan om papper eller dator lyfts fram. De som hellre skriver på dator är nu tre gånger fler än de som fortfarande vill skriva på papper, i hela materialet. Drivna självreflekterare däremot förstår att valet i hög grad beror på skrivsituationen.

Tidigare i en uppgift kryssade jag i att jag hellre skriver på papper, men jag har konstaterat att längre texter skriver jag hellre på dator (man kan lätt hoppa tillbaka i texten och ändra/lägga till saker och det går snabbare överlag att skriva), men ifall det är en informationsrik text som innehåller något man borde lära sig, skriver jag gärna för hand eftersom jag då minns det bättre (eftersom det går långsammare och man tänker bättre för vad man skriver).

Jag brukar inte behöva planera texter så jättemycket eftersom jag vet ungefär hur jag ska skriva.



Jag bearbetar inte mina texter för att jag inte ska bli stressad.

De som i regel planerar och de som inte planlägger är ungefär lika många bland texter med höga poäng. Den intressanta frågan är varför elever inte vill planera eller inte förmår planera. Ett svar som elever ger är detta: Jag bearbetar inte mina texter för att jag inte ska bli stressad. De starka skribenter som vanligen redigerar är trots allt dubbelt fler än de som normalt inte gör det eller som bearbetar mycket lite. Benägenheten att bearbeta förefaller alltså att variera i olika skrivsituationer.

I texter med höga poäng rapporterar var sjunde skribent att hen har svårigheter med att strukturera sina texter. Var tionde behöver gott om tid. Lite fler anser sig ha ett bristfälligt språk, vilket är dubbelt fler än de som bedömer att språket är gott. Var tjugonde anser att ett främmande språk, engelska eller finska, påverkar deras svenska negativt. Tre skriver helst på engelska eller finska. Var tionde har för det mesta kämpigt med att komma igång och att skriva fiktivt är dubbelt populärare än att skriva fakta. Åsiktstexter får tummen upp och tummen ner i lika delar.

Lärare hör ofta elever säga att de hellre skriver hemma eller hellre i skolan. I texter med höga poäng är båda grupperna lika stora. Frågan gäller framför allt möjligheten att kunna fokusera på sin skrivuppgift, vilket även kan underlättas av musik: "När jag skriver behöver jag sitta i tystnad eller lyssna på musik, annars är det lite svårt att få fram mina ord."

De som är mer drivna självreflekterare kan beskriva en strategi som de tillämpar generellt i olika skrivsituationer. Strategierna kan omfatta konkreta bilder i huvudet, procedurer som kan tillämpas på olika texter eller varieras i olika sammanhang. Reflektionerna kan även handla om rutiner som inte har visat sig vara fruktbara, vilket tyder på djupare metakognitiv kompetens med både kunskap om tänkandet och självreglering av tänkandet (Negretti 2012, 156).

När jag skriver uppsatser och texter är jag ingen toppskribent, men jag kan framföra en text och få fram syftet. Ofta när jag skriver längre texter så pågår det en diskussion i mitt huvud med en publik som inte kan någonting om ämnet. Det jag skriver är alltså det jag säger åt dessa människor.

I texter med låga poäng finns det en intressant asymmetri när det gäller självbilden. De som anser sig vara dåliga skribenter är föga överraskande dubbelt fler än de som anser sig vara goda. Däremot är de som gillar att skriva dubbelt fler än de som inte gillar att skriva! Skolan har alltså lyckats med att uppmuntra till skrivglädje åtminstone hos en del av dem som inte anser sig kunna skriva: "Jag tycker jag är jätte dålig på att skriva men tycker ändå att det är kul ibland."

Omkring tio procent av de svaga skribenterna överskattar sin egen förmåga genom att beteckna sig själva som goda skribenter trots att de hör till den lägsta poängkategorin. Svaga skribenter önskar sig ett "intressant ämne", fakta som stöd, lärarstöd, korta skrivuppgifter, tillräckligt med tid och dator. En elev på tjugo eller så vill dessutom helst skriva på ett annat språk än svenska. Elever som upplever stora utmaningar i skrivandet förklarar ofta att de har bristande personliga egenskaper, en slags fatalism som tyder på att elever inte tror på sina egna utvecklingsmöjligheter: "Men jag är inte så smart och kan ej tänka eller ta tag i diskussioner."

Elevernas bedömning av sina utvecklingsbehov

När det gäller utvecklingsbehoven lyfter elever i texter med höga poäng framför allt fram språket, strukturen och planeringen. Språkfrågorna gäller främst ordval, rättstavning, interpunktion och meningsbyggnad.

Mina meningar blir inte sällan långa och komplexa, med flera bisatser som gör dem svårlästa. Så jag behöver främst arbeta på mina texters läslighet.

Många vill även bli bättre på att strukturera sina texter och förklarar att noggrannare planering ger en bättre uppbyggnad. Planering sammanhänger med bearbetning. Smått överraskande är det bara några få som vill utveckla sin teknik att bearbeta texter. På den punkten kunde skrivundervisningen i skolan fokusera mera på hur man redigerar texter, för att höja medvetenheten om denna arbetsfas. Bland elevernas utvecklingsförslag nämns att läsa och att skriva mera, för att få ett bättre språk och innehåll i sina alster. Några skribenter vill lindra sin självkritik.

Jag som skribent kunde bli bättre på att arbeta effektivare. Eftersom att jag är en perfektionist vill jag alltid att allting skall sitta perfekt. Som jag här tidigare nämnde i texten tar det en lång tid innan jag kan färdigställa ett arbete. Jag måste lära mig att allting behöver inte vara perfekt det duger med att jag har gjort mitt bästa.

Elever i texter med låga poäng skriver inte särskilt mycket om sina utvecklingsbehov. De uttrycker i regel en allmän vilja att bättra på skrivandet men kan inte alltid sätta fingret på vad: "Jag vet inte vad jag skulle kunna göra bättre men jag försöker och försöker fortfarande." Dessa elever funderar mest på textlängden. De vill utveckla sin förmåga att skriva framför allt längre texter och anser sig sakna tankar eller ord för detta. Liksom starka elever lyfter de fram språket, strukturen och planeringen.

Jag skulle vilja och kan bli bättre på att skriva längre meningar för att då skulle jag få lättare mer ord och då skulle långa skrivuppgifter vara lättare då jag snabbare skulle få tillräckligt med ord. Jag skulle också kunna bli bättre på att dela upp texten för jag har ganska svårt att veta var jag ska sätta stycken. Då skulle jag också få snabbare flerasidor med text som skulle hjälpa när man ska skriva flera sidor med text så behöver man inte lika mycket text för att fylla ut sidorna.

Gällande tankar om språket dominerar ordförrådet, rättstavningen och meningsbyggnaden i texter med låga poäng. En del skribenter nämner koncentrationssvårigheter, bristande motivation eller svårigheter att komma igång med en uppgift: "Jag skulle kunna bli bättre på att vara mer påhittig, mer positiv om skrivandet och mer koncentrerad."

Sammanfattning och slutsatser

Hur står det till med förmågan att reflektera över sitt eget skrivande i årskurs 9 och på vilket sätt kan lärare utnyttja elevreflektioner i sin skrivundervisning? Inte helt överraskande varierar den metakognitiva förmågan mycket mellan olika elever. En del starka skribenter når med Boscolos (2014) terminologi en djupare nivå av metakognition, framför allt i reflektionerna kring sin skrivprocess. De är medvetna om sina metakognitiva processer, kan iakttä sig själva och reglera sin skrivprocess. De kan ställa sig utanför sig själva, som en utomstående iakttagare så att säga. Mer konkret uttryckt klarar de av att motivera och förklara varför de exempelvis inte planerar sin text eller vilken skrivstrategi de utnyttjar. Svagare skribenter däremot uttrycker ofta en allmän önskan om att prestera bättre men kan inte närmare beskriva detta utvecklingsbehov i sina reflektioner. De fäster sig vanligen vid konkreta skrivanvisningar gällande exempelvis textlängd och fokuserar i övrigt på rättstavning och innehåll. Medvetenheten om textgenre och kontext är mindre. Sorgligt ofta har svaga skribenter även en fatalistisk attityd till sin skrivförmåga. Skrivsvårigheterna beror enligt dem på grundläggande personliga brister av typen okunnighet eller oförmåga. På den punkten finns det ett stort och utmanande arbetsfält i skolan. Om självreflektion utnyttjas på rätt sätt kan den ge elever ett bättre självförtroende och motivation att utvecklas som skribenter, vilket det inledande elevcitatet i denna artikel antyder.

De flesta elever i texter med höga poäng planerar normalt sina skrivuppgifter på papper eller på dator, men en betydande del planerar inte. De planerar "i huvudet". En favoritmotivering till denna skrivrutin är att konkret planering hindrar skrivflow eller att planering och redigering förstärker självkritiken på ett skrivhämmande sätt. Å andra sidan finns det exempel på avancerad redigering på dator under skrivprocessens gång eller utförlig planering i huvudet redan innan

tankarna formuleras i ord på en skärm. Mycket få varken redigerar eller planerar i texter med låga poäng, där elever i allmänhet diskuterar utmaningen att få ihop en text med det stipulerade antalet tecken. I hela materialet redigerar elever framför allt språket och till vissa delar även strukturen och innehållet. Stora ingrepp i texterna är sällsynta. Här finns det ett klart behov av att utveckla skrivundervisningen i skolan så att elever processar sina texter i större utsträckning.

Självreflektion ingår på ett naturligt sätt i processororienterat skrivande, när man exempelvis börjar med innehållet, diskuterar olika frågeställningar och infallsvinklar, planerar strukturen, rättar till språket och till slut publicerar sin text. Eftersom allt detta sker stegvis och med lärarhandledning är det så mycket lättare att förstå hur olika pusselbitar hänger ihop, att greppa hela skrivprocessen och förstå var skon klämmer om resultatet inte blev det önskade. Skribenter som till exempel har svårigheter med sitt språk men kan mycket om innehållet kan få bekräftelse på att allt i texten inte var misslyckat. Digital planering och redigering är ett kapitel för sig. Hela skrivprocessen sker på ett annat sätt än med papper och penna, vilket vissa elever i materialet lyckas beskriva. I det fallet sker planering och redigering mer integrerat och simultant i skrivprocessen. I en digitaliserad skola behöver elever allt oftare den typen av metakognitiva verktyg.

Skrivundervisning med hjälp av självreflektion ger framför allt information om och verktyg för skrivande. Självanalysen kan ge svar på grundläggande frågor: Behöver eleven ännu mera rättskrivning eller handlar skrivsvårigheterna mera om ett svagt självförtroende? Beror virriga uppsatser på bristfällig planering eller beror de på svårigheter att gestalta helheter? Är orsaken till skrivkramp svårigheten att fokusera i klassrumsmiljö eller är förklaringen när allt kommer omkring överdriven självkritik? Lösningen på olika skrivutmaningar ligger mycket närmare om både läraren och eleven blir medvetna om de verkliga orsakssammanhangen.



Lösningen på olika skrivutmaningar ligger mycket närmare om både läraren och eleven blir medvetna om de verkliga orsakssammanhangen.

Litteratur

- Antonietti, A., Confalonieri, E. & Marchetti, A. 2014. Introduction: Do metarepresentation and narratives play a role in reflective thinking? I: A. Antonietti, E. Confalonieri & A. Marchetti (red.) Reflective thinking in educational settings. A cultural framework. New York: Cambridge University Press, 1–13.
- Battistelli, P. 2014. Commentary: Aspects and perspectives of research into metarepresentative thought. I: A. Antonietti, E. Confalonieri & A. Marchetti (red.) Reflective thinking in educational settings. A cultural framework. New York: Cambridge University Press, 200–216.
- Boscolo, P. 2014. Teaching writing to undergraduate psychology students as socialization to a genre. I: A. Antonietti, E. Confalonieri & A. Marchetti (red.) Reflective thinking in educational settings. A cultural framework. New York: Cambridge University Press, 243–259.
- Kallio, H. & Virta, K. & Kallio, M. 2018. Modelling the components of metacognitive awareness. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 94–122.
- Negretti, R. 2012. Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication* 29(2), 142–179.
- Olson, D. R. 2014. Schooling and literacy in mind and society. I: A. Antonietti, E. Confalonieri & A. Marchetti (red.) Reflective thinking in educational settings. A cultural framework. New York: Cambridge University Press, 227–242.
- Utbildningsstyrelsen 2014. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.



Niondeklassarnas självuppfattning: känslor och inställningar till skrivande

Beatrice Silén

Hur ser niondeklassare på skrivande och sig själva som skribenter? Det var svaret på den frågan man sökte i den andra skrivuppgiften i den nationella utvärderingen av niondeklassares kunskaper i modersmålet 2019. Uppgiften hade rubriken *Reflektera över ditt eget skrivande*. Det var en typ av uppgift som aldrig förekommit i nationella utvärderingar i Finland tidigare och som mätte nya färdigheter hos skribenterna. Här skulle de inte bara producera text utan framför allt visa på en metakognitiv förmåga till självvärdering och reflektion.

Skrivuppgiften är klart förankrad i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* 2014, där man på flera ställen i föreskrifterna för ämnet modersmål och litteratur (årskurs 7–9) kan läsa att eleverna ska ”bli medvetna om sig själva som kommunikatörer och språkanvändare” (LP 2014, 287) och ”om sina egna kunskaper och färdigheter och sina arbetsprocesser” (ibid: 289). Också i målsättningarna för olika delområden inom ämnet såsom kommunikation, läsfärdighet och textproduktion återkommer tanken att eleverna ska förmå utvärdera den egna färdigheten. Under mål 10 hittar man explicit: ”Eleven kan beskriva sig själv som textproducent” (ibid: 294). Och mål 12 avslutas med följande rader: ”Eleven kan ge och ta emot respons på sina texter och kan utvärdera sina egna färdigheter i textproduktion och uttrycka sina utvecklingsbehov på området” (ibid: 294). Det som eftersträvas i läroplanen kan beskrivas med ordet *metakognition*.

Metakognition definieras i *Nationalencyklopedin* som ”medvetenhet om eller förståelse av den kunskap man har, en förståelse som kan komma till uttryck antingen genom effektiv användning av kunskapen eller genom förmåga att verbalt beskriva den.”

Metakognition har varit föremål för forskning inom olika områden under de tre senaste decennierna (Kallio, Kallio & Virta 2018, 96). Inom pedagogiken har man särskilt studerat metakognitiv medvetenhet, som ofta ansetts bestå av två komponenter: kognitiv kunskap och reglering av kognition. Kognitiv kunskap innebär förståelse för vad man ska lära sig, när, varför och hur, medan reglering av kunskap i sin tur innebär olika delkomponenter som kan underlätta läroprocessen som planering och olika strategier för att bemästra och strukturera kunskap. Ofta har självvärdering setts som en av dessa delkomponenter (Kallio et al. 2018, 96–97). Kallio et al. (2018, 96) vill däremot se självvärdering som en länk mellan kognitiv kunskap och reglering av kunskap.

De menar att självvärdering inte i sig används för att reglera en pågående eller framtida process utan som ett verktyg för att reflektera över både kunskap och reglering. Skrivuppgift 2 kan ses mot denna bakgrund. I uppgiften ska skribenterna värdera sina prestationer mot den förståelse de har av skrivande som process och slutprodukt.

I den här artikeln är syftet att analysera de känslor och inställningar till skrivande som kommer fram i niornas texter. Till mitt förfogande har jag haft 190 texter som skrivits utifrån uppgift 2. Materialet är utplockat så att det i det ingår såväl texter som fått höga som låga poäng. 90 texter har bedömts med 9–12 poäng och 100 texter med 1–4 poäng.² Det maximala poängtalet var 12 poäng och 0 det lägsta. Skribenterna har kunnat få maximalt 3 poäng för 1) Förmåga att utvärdera texten, 2) Förmåga att utvärdera skrivprocessen, 3) Förmåga att utvärdera sig själv som skribent och 4) Förmågan att reflektera och klä iakttagelser och tankar i ord. Poängsättningen baserar sig alltså på förmåga att reflektera och evaluera, inte i första hand på textproduktion. Låga poäng betyder därmed inte automatiskt att skribenten producerat en svag text i skrivuppgift 1. I den uppgiften skulle niorna skriva en text om hur man kunde utveckla deras hemort.

För att komma åt skribenternas känslor och inställningar har jag i de 190 texterna plockat ut alla uttryck för affekt³ eller känslor jag kunnat finna. Vidare har jag studerat alla värderingar i texterna. Det kan röra sig om värderingar av slutprodukten, den text som skribenterna skrev i uppgift 1, om skrivprocessen i samband med uppgiften och värderingar av skribenten själv.

Ibland kan man konstatera att de olika evalueringarna går in i varandra. Ett exempel på det hittar man i meningen: *Jag är jätte nöjd med min text för att det är en fint skrivat text. Jätte nöjd* är ett uttryck för affekt, en känsla skribenten hyser. Samtidigt kan man dra slutsatsen att texten enligt skribenten är bra eftersom hen är nöjd med den, alltså en positiv värdering av texten. Att det är *en fint skrivat text* är en annan positiv värdering av texten, men eftersom den är *fint skrivat* måste skribenten ha gjort ett gott arbete. Därmed har vi också en positiv värdering av skribenten. Jag kommer med andra ord inte att kvantitativt kunna redogöra för vilka typer av evalueringar som förekommer, men behöver kategorierna för att kunna strukturera analysen.

Skrivuppgift 2 är formulerad som åtta frågor som skribenterna ska fundera över. Frågorna är formulerade så att det blir naturligt för skribenterna att beskriva sin känslor: Är du nöjd med din text? Hur kändes det att skriva? Andra leder mot värderingar: Vad var bra/ mindre bra? Vad kunde du gjort bättre/bli bättre på? De övriga frågorna har snarast med det som i litteraturen benämns reglering av kognition (regulation of cognition) (Kallio et al. 2018, 97) att göra, nämligen planering och strategier för arbetet. De frågorna faller utanför den här artikeln.

Frågan är du nöjd har en majoritet av skribenterna tagit fasta på och det är med den jag inleder min analys. Är skribenterna nöjda eller inte med sitt arbete och vad är de nöjda med? Jag börjar alltså med att se på de känslor skribenterna ger uttryck för i sina texter. Därefter går jag över till värderingarna och ser på hur de värderar sitt arbete och sig själva som skribenter. Där det finns

2 Orsaken till att det inte finns 100 texter med höga poäng beror på att det inte fanns så många skribenter som kommit upp till så höga poäng.

3 Affekt är den term som i appraisal-systemet används som en semantisk källa för att konstruera känslor (se t.ex. Martin 1999:148). Även om jag inte i denna artikel går närmare in på appraisal har jag använt kategoriseringar hämtade i den teorin.

skillnader mellan de känslor och värderingar som kommer fram i texter som fått låga och höga poäng diskuterar jag skillnaderna. Artikeln avslutas med en sammanfattande diskussion av de slutsatser man kan dra utifrån skribenternas reflektioner.

Uttryck för affekt i texterna

Som nämnt ställs skribenterna inledningsvis inför frågan *Är du nöjd med din text?* Det här betyder att man i majoriteten av texterna finner ordet *nöjd* och ett direkt svar på frågan. Sådana svar finner man i 64 % av texterna och här ser man ingen skillnad mellan texter med låga och höga poäng. Däremot finns det en skillnad mellan andelen skribenter som *inte* är nöjda med sin text. Bland de som fått låga poäng är 30 % (19/63)⁴ inte nöjda, medan de som inte är så nöjda bland de som fått höga poäng är 12 % (11/58). Man kan också notera att de negativa känslorna i texter som fått höga poäng ofta innehåller garderingar: *inte så/särskilt nöjd, lite missnöjd, minst nöjd* (med något), vilket betyder att skribenterna kanske inte är helt missnöjda med det de skrivit. Det finns bara en skribent med höga poäng som konstaterar att hen *definitivt inte [är] nöjd* med sin text. Trots att andelen som inte är nöjd med sin text är relativt hög bland de skribenter som fått låga poäng bör det ändå betonas att majoriteten av de som valt att svara på frågan, också bland de som fått låga poäng, är nöjda med sina prestationer.



Vad är det då som gör att skribenterna är nöjda med sina texter?

Vad är det då som gör att skribenterna är nöjda med sina texter? I vissa texter har skribenten klart skrivit ut en motivering: *Jag är nöjd med min text eftersom att jag känner att jag fick sagt det jag ville säga.* Ibland är det svårare att se vad som gör att skribenten känner sig nöjd, såsom i följande exempel. Trots att skribenten säger sig vara nöjd räknar hen genast i följande mening upp sådant som kunde ha varit bättre.

Jag blev nog nöjd över min förra text. Jag kunde ha gjort mycket bättre som t.ex. att skriva lite längre, inte använda samma ord hela tiden och att skriva så att alla förstår vad man har skrivit.

I många fall kan utsagan om skribenten är nöjd, ganska nöjd eller inte nöjd ses som en kärnmening som sedan utvecklas i texten. Det här kan man se i exemplet nedan där skribenten lyfter fram både positiva och mindre positiva sidor i sin text och sin skrivprocess och därmed förklarar varför hen är *ganska nöjd* med sin prestation.

⁴ Här ser jag alltså enbart på andelen icke nöjda av dem som uppger om de är nöjda eller inte.

Jag är ganska nöjd med min text jag skulle nog ha kunnat göra den bättre bara jag hade planerat lite mera men jag tänkte bara i huvudet vad jag skulle skriva. Texten blev lite kort men jag tyckte att jag fick fram det viktigaste och det är väl det som är det viktiga. Det tog inte länge före jag viste vad jag skulle skriva om jag kom på en ide' direkt. Det ända dåliga var att den var för kort man skulle skriva över 200 ord men jag skrev lite på 70.



För de som fått låga poäng är den vanligaste orsaken till att de är nöjda att de lyckats komma upp till det angivna ordantalet och överhuvudtaget fått ihop texten.

Det är med andra ord inte helt enkelt att ge entydiga svar på vad som gör att skribenterna är nöjda eller inte med sina texter. Trots det går det att se vissa tendenser. Det blir också rätt tydligt att det delvis är olika saker som gjort att skribenter som fått låga poäng är nöjda än skribenter som fått höga poäng. För de som fått låga poäng är den vanligaste orsaken till att de är nöjda att de lyckats komma upp till det angivna ordantalet och överhuvudtaget fått ihop texten. Den rekommenderade textlängden för skrivuppgift 1 var 220–280 ord. Skribenter som fått låga poäng kan också påpeka att de är nöjda med tanke på den nivå de normalt håller. Nedan kommer vi dock att kunna se att det också kan finnas starkt positiva värderingar av texten hos skribenter som fått låga poäng, vilket förklarar varför de känner sig nöjda med sin prestation.



För de skribenter som fått höga poäng är det svårare att plocka ut några särskilda orsaker till att de är nöjda med sin text. Typiskt är snarare att de ser mer nyanserat på sin prestation.

För de skribenter som fått höga poäng är det svårare att plocka ut några särskilda orsaker till att de är nöjda med sin text. Typiskt är snarare att de ser mer nyanserat på sin prestation. De kan peka på särskilda delar av texten som gått bra eller på att de trots den begränsade tiden de haft på sig lyckats rätt väl. Textlängd lyfts inte fram på samma sätt som i de texter som fått låga poäng. Det är endast två med höga poäng som säger sig vara nöjda över att de kommit upp till 220 ord i skrivuppgift 1. Om textlängd nämns i texter som fått höga poäng handlar det i stället om att det var svårt att hålla sig inom ordgränsen. Det här är den mest markanta skillnaden mellan skribenter som fått låga och höga poäng. I 45 av de 100 texterna som fått låga poäng tas textlängd upp. Många konstaterar att de borde ha skrivit längre men inte kom på något att skriva om. Många nämner också att de skulle vilja bli bättre på att skriva långa texter. En skribent konstaterar däremot att *200 ord e nou liti överdrivet mycket på en timme.*

De svaga skribenternas reflektioner kring längd går i linje med Gunilla Molloys (1996, 31) observationer i ett klassrum. När hon introducerade en skrivuppgift som var tänkt att vara ett textutkast i en längre skrivprocess blev elevernas första frågor "Hur lång ska den vara?" och "Hur ska jag skriva för att bli godkänd?". Molloy tolkar det som att eleverna tänker i kvantitet och ser en koppling mellan längd och betyg. En lång text ger ett bättre betyg. En annan tolkning hon ger är att ansvaret för texten lyfts över på läraren. Om eleven uppfyllt de kvantitativa ramar läraren satt upp måste texten vara bra. Det är tydligt att de finländska skribenterna tänker i samma banor som Molloys elever. De utgår från att deras text duger om de kommit upp till det angivna antalet ord och kan därmed känna sig nöjda. Det intressanta är att i instruktionerna skribenterna fått står det inte att antalet ord måste vara 220–280, bara att detta vore ett lämpligt antal ord.

Att det finns ett samband mellan textlängd och kvalitet har bekräftats av forskning. I *Skrivförmåga* ser Kent Larsson (1984, 192) textlängd som en indikator på mängden innehåll och iderikedom i en text även om produktivitet inte i sig kan ses som avgörande för kvalitet. I Larssons studie ser man en stark korrelation mellan längd och betyg. Av Catharina Nyströms (2000, 170–171) avhandling om gymnasiesvenska framgår att elever på studieförberedande linjer skriver betydligt längre texter än elever på yrkesförberedande linjer, vilket då det jämförs med studien Gymnasistsvenska från 1977 antyder att längd ger bättre betyg. Också Vagles (2005, 320) forskning kan bekräfta sambandet mellan textlängd och betyg och att detta samband är starkare för lägre betyg än högre. Det är därför inte förvånande att frågan om textlängd kommer upp så frekvent i de texter som fått låga poäng i mitt material.

Tillsvärdare har vi endast utgått från svaren på frågan om skribenterna varit nöjda med sin prestation eller inte. Nu ska vi gå över till att se på andra uttryck för affekt i texterna. I de texter som fått höga betyg överväger positiva känslor (42 uttryck för positiv affekt mot 19 för negativ). Här diskuterar jag bara sådana uttryck som förekommit i flera texter. Det allra vanligaste är att skribenterna *tycker om eller väldigt mycket om att skriva* och att *det känns roligt att skriva*. Det kan också *kännas skönt och enkelt* eller helt enkelt *okej* eller *bra*. Det är alltså många positiva känslor som skrivande väcker hos skribenter som fått höga poäng. Men skribenterna ger också uttryck för mer negativa känslor, framför allt för stress och en känsla av att vara tvungna att prestera. Framför allt verkar det vara provsituationen som skapar stress genom att tiden är begränsad och för en del att man måste prestera en text i en sal med många människor. Som Bruning & Kauffman (2015, 162) påpekar är det inte ovanligt att studenter känner oro eller stress när de ställs inför en utmanande uppgift. Det kan emellertid bli ett problem om studenterna tar det här som ett tecken på att de kommer ha svårt att klara av uppgiften. Sådana känslor kan göra att de också känner stress senare under uppgiften och att deras upplevda självförmåga blir lägre. I de texter som jag har studerat har denna situation dock oftast löst sig, såsom i de följande exemplen:

Först kändes det som en omöjlig uppgift, eftersom det är en helt ny situation och det såg svårt ut, men efterhand så gick det ganska bra.

Jag är ganska nöjd med slutresultatet i förra uppgiften, det kändes nästan som en studentskrivning i början men sedan flödade det på som normalt. [...]

Som sagt var största problemet allväret i förberedelserna, nervositeten kröp in lite och störde med tankeförmågan, men själva skrivandet gick i slutändan bra.

I de texter som fått låga poäng överväger de negativa känslorna (39 uttryck för negativ affekt mot 28 för positiv). Ändå är det vanligast (12 belägg) att skribenterna menar att det kändes helt bra eller okej. Näst vanligast är att skribenterna *tycker om att skriva* eller att *det är skönt* eller *trevligt att skriva*. Lika vanlig är dock upplevelsen att det *känts svårt, tungt, jobbigt* eller helt enkelt *inte bra*. En handfull skribenter skriver också att de *inte tycker om att skriva* och en till och med att hen *hatar att skriva*. Det förekommer en hop med negativa känslor såsom känslor av att känna sig uttråkad, omotiverad, stressad, färdig att ge upp, inte orka och till och med rädsla under lektionerna. I exemplet som följer kan man utläsa en stor uppgivenhet. Texten slutar dock lite hoppfullare med att hen fortsätter försöka.

Enligt mig är jag en ganska dålig skribent, jag är inte så klipsk varken är jag så kreativ men jag försöker och för det mesta går det dåligt men det är lugnt för jag har inte så stora förväntningar. Oftast när jag skriver en text slutar mina tankar att rulla och jag kommer inte på någonting att skriva. Jag tycker inte att det fanns någonting bra med första texten men jag hoppas den här texten blir bättre men jag försöker och försöker fortfarande

Värderingar av skrivuppgiften

I skrivuppgift 2 uppmanas skribenterna värdera den text de skrivit i uppgift 1: *Vad gick bra och vad gick mindre bra?* Svaret på denna fråga ges mest utrymme i de flesta texter. I det här avsnittet ska vi se på vad niorna tar fasta på i sina värderingar.

När man studerar de texter som fått lägst poäng kan man notera att det ofta handlar om att det gick bra, att texten är bra eller tvärtom, men att det kunnat gå bättre eller att texten kunnat vara längre. I endast 4 av de 23 texter som fått 1 poäng hittar man närmare specifiering av vad som gått bra och vad som kunde ha varit bättre. Men redan bland skribenter som fått 2 poäng ser man en större benägenhet att precisera vad man menar med att det gått bra eller inte. De faktorer som nämns är i stort sett desamma oberoende av vilka poäng texten bedömts med, men de är vanligen fler och mer utförligt beskrivna i texter som fått höga poäng.

Särskilt i de texter som fått höga poäng ser man tydligt att skribenterna har metakognitiv kunskap om vad skrivande går ut på och utifrån denna kunskap kan de värdera sin egen prestation. De har en bild av att skrivprocessen består av olika delar: Att välja ämne och samla fakta och utifrån det bygga upp ett innehåll. Detta innehåll ska sedan struktureras och få en språklig form. I texterna finner man synpunkter på alla dessa olika delar. Allt nämns inte i samma text, men de flesta texter som fått höga poäng tar upp åtminstone några olika aspekter av skrivande.

Många skribenter lyfter fram att det var svårt att välja ämne och att detta ofta har varit den svåraste delen av skrivprocessen, medan några tyckt att just detta varit lätt.

jag hade lite svårt att komma igång först, men efter en stund så gick det riktigt bra (2 p)

För det första var det ganska svårt att välja ett ämne och försöka skriva någonting inom det. För det andra visste jag inte helt hur jag skulle vinkla texten. När jag väl kom igång med skrivandet kändes det helt okej och allting flöt på ganska bra. (11 p)

En del påpekar också att det blir svårt när man inte är insatt i ämnet, medan andra just genom att de känt att de kan ämnet har funnit det enkelt. En del lyfter också fram att det blir svårt att få fram fakta i provsituationen där man inte har tillgång till böcker och nät. Att det behövs fakta för att skriva en text om hembygden verkar skribenterna i hög grad vara överens om. De som fått med mycket fakta eller många tankar ser det här som positivt, medan andra kan känna att de inte hade tillräckligt att säga: *jag kunde säkert ha gjort bättre med mera tid och mer fakta men jag tyckte jag fick ut ett syfte och ett budskap.*



jag kunde säkert ha gjort bättre med mera tid och mer fakta men jag tyckte jag fick ut ett syfte och ett budskap.

I föregående exempel nämner skribenten att hen hade ett syfte och ett budskap i sin text. Det är endast två andra skribenter som nämner textens syfte. Men även om skribenterna inte direkt talar om syftet med sina texter, finns det andra formuleringar som tyder på att de är medvetna om att det är viktigt att texten ska ha ett budskap: *jag kom relativt snabbt på vad jag ville få fram i min text.* Flera skribenter lyfter fram det som något positivt att de fick sagt det de ville få sagt med texten. De kan också påpeka att en god sida med texterna de skrivit är att ämnet är viktigt. Man ser alltså flera formuleringar som visar på att skribenterna uppfattar innehållet och textens budskap som centralt.

Skribenterna är också medvetna om att de texter de skriver ska ha en struktur. Ibland kan de konstatera att textbyggnaden blev bra. Många lyfter fram inledningen och avslutningen på texten. Ofta är det just de eller någondera av dem de tycker har blivit riktigt bra. Men flera har också uppfattat att avslutningen blev mindre lyckad. De två följande exemplen åskådliggör detta:

I själva texten tycker jag att min inledning och avslutning var bra. Inledningen hade en frågetällning som jag svarade på i texten, och avslutningen tycker jag att var positiv och det jag skrivit tidigare i ett nötskal.

Jag är inte särskilt nöjd med hur texten slutligen blev eftersom jag hade inte tänkt noggrant hur allting i texten skulle hänga ihop i förväg, vilket orsakade att texten har inte en ordentlig avslutning.

Den språkliga utformningen av texterna tas också upp. Några skribenter menar att de har en stark svenska, medan andra är bekymrade över att de skriver talspråk eller inte kan svenska så bra. Problem med grammatik och skriv- och stavfel nämns i några texter. Om styckesindelningen fungerat eller inte är också något som nämns i några texter. En handfull skribenter skriver också att de strävat efter att ha ett varierat ordförråd och att undvika upprepningar. Den som inte lyckats med det kan lyfta fram det som en brist i sin text. Att skriva en sammanhängande text som inte hoppar är också något skribenterna strävar efter.

Jag tycker att min text blev bra och sammanhängande. Den har en tydlig struktur, alltså en fråga som besvaras i logisk ordning och tydligt, och den är lätt att förstå.

När man ser till själva skrivprocessen är det slående att många skribenter beskriver en process där det först är svårt och trögt att komma igång, men som sedan börjar gå bättre. De ord skribenterna använder för att det börjar gå bra är att de har *bra flyt* (första exemplet nedan) eller att skrivandet *flöt på* (andra exemplet). Nästan var fjärde skribent (23/90) som fått höga poäng talar om *flyt*, att det *flyter på* eller i ett par fall om *flow*. Bland de som fått låga poäng är det endast 7 av 100 som talar om *flyt* eller att de önskar att de hade *flyt* i sitt skrivande.

I början var det lite svårt att komma på vad jag skulle skriva, och jag satt en lång stund och funderade i mitt huvud innan jag började skriva. Efter en stund fick jag ett bra flyt i skrivandet och jag hittade på mycket att skriva och tillägga.

Till en början hade jag svårt att välja rubrik och innehåll, men när jag väl började skriva flöt det på bra.

När jag skrev texten fick jag ett bra flyt och kom på direkt vad jag kunde skriva om.

Flera skribenter beskriver en situation där de inledande tankeprocesserna känns svåra såsom i de två första exemplen. Att det tar tid att välja ämne och fundera igenom vad man ska skriva verkar uppfattas som mindre lyckat än att man, som i det tredje exemplet, direkt kan sätta igång med skrivandet. Skrivandet framstår som lustfullt när det flyter på, men är det inte på samma sätt när man måste stanna upp, fundera och planera. Det här tyder på att skribenterna ännu inte riktigt insett att förberedelse- och bearbetningsfasen är lika centrala delar av skrivprocessen som formuleringsfasen. Ändå konstaterar var tredje av de skribenter som fått höga poäng att deras text antagligen blivit bättre om de planerat mer. Av de som fått låga poäng är det 7 av 100 som drar samma slutsats.

Självvärdering

Bland de frågor niorna har utgått från finns avslutningsvis frågor om hur de uppfattar sig själva som skribenter och vad de kunde bli bättre på. Hur eleverna svarar på dessa frågor kan ha en avgörande betydelse för hur de lyckas som skribenter. Forskning visar nämligen på ett klart samband mellan upplevd självförmåga och skrivförmåga. Bandura (1997) visar i flera sammanhang i sin bok om upplevd självförmåga att studenter med hög uppfattning om sin egen förmåga presterar bättre än elever med svag självkänsla (se t.ex. ibid: 214–216, 233, 235–236). Hög tro på den egna förmågan ger inte bara akademisk framgång utan också högre motivation och intresse för att lära sig mer (ibid: 174). Bruning & Kauffman (2015, 161) betonar vikten av att utveckla studenters upplevda skrivförmåga. De menar att de problem många, både yngre och äldre skribenter, har med skrivande i lika högra grad är förknippade med känslor och självförtroende som med kognitiva och lingvistiska faktorer.

När man studerar niornas utvärdering av sig själva som skribenter slås man av att många skribenter som fått låga poäng inte alls går in på den här frågan. I 42 av 100 texter med låga poäng finns överhuvudtaget ingen självvärdering. Att lämna frågan obesvarad förekommer i några texter som fått höga betyg men i mycket mindre skala (6 av 90 texter).

Det vanligaste är att skribenterna, särskilt de som fått höga poäng, både pekar på sådant de är bra på och sådant de är mindre bra på. Eftersom de kan sätta fingret på sådant som kunde bli bättre och också kan se att de är bra på annat, kan de antas ha en sund inställning till sig själva som skribenter. Nedan ges två exempel på texter där skribenterna ser nyanserat på sitt skrivande. Det första exemplet nedan är hämtat ur en text som fått 9 poäng och det andra ur en text som fått 4 poäng. I bägge fallen utmynnar självvärderingarna i positiva känslor, tillfredsställelse och stolthet respektive skrivarglädje.

Jag anser att jag är inte den bästa skribenten i världen. Jag har problem i grammatiken och det tar länge före jag kommer på en vettig struktur till mina texter, vilket orsakar att jag börjar direkt att skriva saker utan att tänka mycket på slutet. Men jag tycker ändå att själva innehållet i dem är bra och jag är alltid nöjd och stolt över det i största delen av mina texter.

När jag skriver är det väldigt olika det kan bara flyta på ibland, eller så är det helt tomt i huvudet och jag har ingen aning om vad jag ska skriva. Jag tycker för det mesta att det är ganska roligt att skriva texter, men det beror på vad man skriver om.

I en del texter tar skribenterna enbart upp vad de kunde bli bättre på eller vad de uppfattar att de inte är bra på. Genom att dessa skribenter fokuserar på det de inte kan blir det osäkert vilken självbild de egentligen har. Kanske vill de på detta sätt få fram att det de inte nämner är oproblematiskt. Å andra sidan skriver var tionde av de skribenter som fått höga poäng att de är självkritiska eller perfektionister, vilket gör att de kanske inte alltid kan se sina starka sidor. Exemplet nedan är hämtat ur en text som fått fulla 12 poäng.

Personligen är jag aldrig riktigt nöjd med vad jag har skrivit, trots att det kanske inte ens är så dåligt egentligen. Jag har alltid varit självkritisk och upplever alltid att jag skulle ha kunnat prestera bättre.

Man kan notera att bland de 19 texter som fått högsta poäng är det endast 6 som innehåller klart uttalade positiva självvärderingar. Alla dessa värderingar innehåller dock garderingar som *ganska* och *helt*: en *ganska bra/helt okej skribent*, vilket gör de positiva värderingarna något försiktigare. Som helhet blir dock bilden av de skribenter som fått höga poäng att de har en nyanserad bild av sig själva som skribenter. De ser starka sidor hos sig själva, som till exempel ett starkt språk, men också utvecklingsbehov. Det syns också i att de inser att även om de har svårigheter med något finns det annat som går bra. Flera skribenter påpekar att, även om saktexter kan vara svåra, finns det andra genrer de är bättre på, vanligen berättelser, sagor eller på att få ge uttryck för egna känslor och erfarenheter. Vidare noterar man en handfull skribenter som nämner att de utvecklats som skribenter under högstadiet och att både deras språk och skrivförmåga gått framåt.



Flera skribenter påpekar att, även om saktexter kan vara svåra, finns det andra genrer de är bättre på, vanligen berättelser, sagor eller på att få ge uttryck för egna känslor och erfarenheter.

Om självbilden hos skribenter som fått höga poäng överlag är positiv hittar man särskilt bland skribenter som fått 1 eller 2 poäng, och därtill hos några som fått 3 eller 4 poäng, väldigt negativa inställningar till den egna förmågan. Framför allt är det många som skriver att de har svårt att komma på vad de ska skriva om, att de saknar kreativitet och fantasi och därför har svårt att åstadkomma särskilt längre texter. Flera skriver också att de är dåliga skribenter som inte kan: *jag är inte en sån person som kan skriva texter själ*. De kan också tala om att det är tomt i huvudet, att hjärnan inte fungerar eller att de inte är så klipska. Sådana kategoriska påståenden ger bilden av en person som inte förväntar sig att utvecklas som skribent och därmed skapas också en blockering som kan vara svår att komma förbi.



De kan också tala om att det är tomt i huvudet, att hjärnan inte fungerar eller att de inte är så klipska.

Sammanfattning

Analysen av niondeklassarnas reflektioner kring sitt skrivande ger överlag en positiv bild. Många skribenter uppvisar en positiv inställning till skrivande och tycker om att ge uttryck för sina tankar och åsikter i skrift. De verkar ha en rätt klar bild av vad som gör en text bra: ett tydligt budskap, en klar struktur med en inledning som för in på ämnet och en sammanfattande avslutning, ett gott språk och en sammanhängande text. De har också förmåga att se vad av detta de behärskar och vad som behöver utvecklas.

De inställningar till skrivande som beskrivs i föregående stycke delas dock inte av alla. Genom att materialet innehåller texter som skrivits av skribenter som fått riktigt höga och riktigt låga poäng, blir tudelningen av populationen rätt tydlig. Bland de som fått lägst poäng, 1–2 poäng, finner man många skribenter som har en starkt negativ inställning till skrivande och sig själva som skribenter. De verkar framför allt inte uppleva att de har något att säga. Skrivandet reduceras till ett sätt att på något sätt få ihop så många ord att texten kan godkännas. Bruning & Horn (2000, 33–34) har visat på hur viktigt det är att bryta negativa känslor som kan få betydande konsekvenser för skrivutvecklingen och den upplevda självförmågan. På något sätt borde de skribenter som fått låga poäng i uppgift 2 få inse att också de har åsikter och tankar som andra kan finna intressanta och värda att läsa. Hur viktigt det är att finna ämnet och ämnets innehåll för den text man ska skriva är en fråga som diskuteras av Teleman (1989, 11–12) i en artikel om metakunskapens roll vid produktionen av skriftliga texter. Även om detta är det viktigaste, men också svåraste, glöms det ofta bort:

Ändå är ju detta att finna en rimlig mening med sitt skrivande själva kärnan i konsten att kunna skriva. Om man inte kan hitta på något att säga, något som någon annan kan förväntas finna väsentligt, något som det lönar sig för den andre att läsa (i stället för att bli okunnig om det eller ta reda på det någon annanstans), ja då behöver man ju inte kunna skriva. Denna inställning är i grunden nödvändig också om man får skrivuppgiften av andra.

När man betraktar resultaten av den här studien bör man beakta att de analyserade texterna är skrivna under ett provtillfälle. Skribenterna har haft begränsat med tid och varit klart medvetna om att uppgiften ska bedömas. Det här har naturligtvis påverkat texterna. Det bidrar säkert till att man ser att skribenternas uppfattningar i hög grad är förankrade i traditionellt skolskrivande, där man direkt skriver en färdig text under en begränsad tid. Det syns i den känsla av stress flera skribenter upplevt och i att de sett det som problematiskt om det tagit tid att välja ämne eller om de under skrivandet plötsligt saknat idéer.



Ändå är ju detta att finna en rimlig mening med sitt skrivande själva kärnan i konsten att kunna skriva.

Litteratur

- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bruning, R. & Horn, C. 2000. Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35: 1, 25–37.
- Bruning, R. H. & Kauffman, D. F. 2015. Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. I: MacArthur, C. A. et al, *Handbook of Writing Research*. Guilford Publications. ProQuest Ebook Central, 160–173.
- Hultman, T. G. & Westman, M. 1977. *Gymnasistsvenska*. Lund: Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 167.
- Kallio, H., Kallio, M. & Virta, K. 2018. Modelling the Components of Metacognitive Awareness. *International Journal of Educational Psychology*, Vol. 7 No. 2, 94–122
- Larsson K. 1984. *Skrivförmåga: studier i svenskt elevspråk*. Malmö: LiberFörlag.
- Martin, J. R. 1999. Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. I: Hunston, S. & Thompson, G. (red.) *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford New York: Oxford University Press, 142–175.
- Molloy, G. 1996. *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin 2000. <https://www-ne-se.libproxy.helsinki.fi/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/metakognition>. Hämtad 21.1.2020.
- Nyström C. 2000. *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.
- Teleman, U. 1989. Veta och kunna: Om metakunskapens roll vid produktion av skriftliga texter. I: Gunnarsson, B-L., Liberg, C. & Wahlén, S. (utg.). *Skrivande*. ASLA 2, 5–29.
- Vagle W. 2005. Tekstlängde + ordlängdesnitt = kvalitet? Hva kvantitative kriterier forteller om avgangselevnes skrivprestasjoner. Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., Vagle, W. (red.) *Ungdommers skrivekompetanse Bind II Norskeksamen som text*. Universitetsforlaget, 303–386.
- Utbildningsstyrelsen 2014. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (LP 2014). Föreskrifter och anvisningar 2014:96*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkajulkaisu.pdf

Yhdeksännen luokan oppilaat laativat kaksi tekstiä osana suomen kielen ja kirjallisuuden / svenska och litteratur -oppimäärän kansallista arviointia keväällä 2019. Ensimmäisessä tehtävässä he laativat kantaa ottavan tekstin. Toisessa tehtävässä oppilaat arvioivat laatimaansa tekstiä sekä omaa kirjoittamistaan. Kokoelman artikkeleissa asiantuntijat tarkastelevat oppilastekstien pohjalta perusopetuksen päättävien kirjoitustaitoja, mm. argumentointi- ja itsearvioinnin taitoja, sekä kokemuksia itsestään kirjoittajina.

Niondeklassarnas argumentationsfärdigheter och tankar och känslor kring det egna skrivandet analyseras i sammanlagt sex artiklar i denna publikation.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointivirasto. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen ja oppimistulosten arviointeja. Keskuksen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.

ISBN 978-952-206-615-2 nid.
ISBN 978-952-206-607-7 pdf
ISSN 2669-8064 (painettu/tryckt)
ISSN 2669-8072 (verkkojulkaisu/online)

Kansallinen koulutuksen
arviointikeskus, PL 28
(Mannerheiminaukio 1A)
00101 Helsinki
Puhelinvaihte: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5510
karvi.fi



9 789522 066152