



Turun yliopisto
University of Turku

”Must tuntuu et nyt on pakko kirjoittaa jotain.”

Tapaustutkimus kirjoittamisen merkityksistä eräässä vaativan erityisen tuen ryhmässä

Liisa Koskio
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Helmikuu 2020

KOSKIO, LIISA: "Must tuntuu et nyt on pakko kirjoittaa jotain." Ta-
paustutkimus kirjoittamisen merkityksistä eräässä
vaativan erityisen tuen ryhmässä

Tutkielma, 73 s., 2 liites.
Kasvatustiede
Helmikuu 2020

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarve sekä lasten ja nuorten psyykinen pahoinvointi ovat jatkuvasti lisääntyneet Suomessa viime vuosina. Kolmiportaisen tuen erityiseen tukeen on luotu vaativan erityisen tuen alue, jonka piirissä ovat erityisen vaativaa moniammatillista tukea koulunkäyntiinsä tarvitsevat lapset ja nuoret. Tarve hyvinvointia tukeville koulussa käytettävillä menetelmillä on suuri. Tässä tutkimuksessa perehdytään kuntouttavaan kirjoittamiseen yhtenä tuen menetelmänä sekä kirjoittamisen saamiin merkityksiin eräässä vaativan erityisen tuen ryhmässä, jonka oppilaiden haasteena emotionaalisten ja sosiaalisten vaikeuksien lisäksi on koulunkäyntihaluttomuus.

Koulunkäyntihaluttomuuden taustalla voi olla monia syitä, esimerkiksi ahdistuksen ja masennuksen oireita. Ilmaisevan kirjoittamisen, jossa kirjoittaja tuo ilmi negatiivisia tunteitaan ja kokemuksiaan joko suoraan tai sijaiskokijan kautta, on todettu kirjallisuusterapeuttisena menetelmänä vähentävän ahdistuksen ja masennuksen tunteita sekä edistävän esimerkiksi akateemista suoriutumista. Se näyttäytyy kiinnostavana ja edullisena hyvinvoinnin ja koulunkäynnin tuen menetelmänä. Tässä tutkimuksessa haastateltiin kolmea vaativan erityisen tuen ryhmässä opiskelevaa ja harrastukseksi kaunokirjallisia tekstejä kirjoittavaa nuorta sekä heidän kahta opettajaansa siitä, mitä tekstikäytänteitä heidän kirjoittamiseensa liittyy ja mitä merkityksiä kirjoittaminen saa.

Haastatteluaineiston mukaan nuorten kirjoittaminen on suurelta osin digitaalista, yhteisöllistä, multimodaalista ja prosessinomaista. Kirjoittamisella on nuorille monia emotionaalisia, sosiaalis-emotionaalisia sekä identiteettiin ja itsetuntoon liittyviä merkityksiä. Opettajien näkemykset noudattavat samoja linjoja painottaen koulunkäyntiin liittyviä merkityksiä. Tuloksissa ilmaiseva kirjoittaminen näyttäytyy tärkeänä tuen menetelmänä. Tulokset herättävät pohdintaa siitä, miten luovaa kirjoittamista tulisi koulussa tukea ja ohjata, miten sitä voisi hyödyntää ja miten moninaisia, tärkeitä merkityksiä kirjoittaminen saa. Jatkossa tällaista kuntouttavaa kirjoittamista tulisi tutkia enemmän ja tutkimuksen tuloksia soveltaa koulumaailmassa paitsi vaativassa erityisessä tuessa, myös muilla tuen portailla.

Asiasanat
vaativa erityinen tuki, koulunkäyntihaluttomuus, ilmaiseva kirjoittaminen, uusi kirjoittaminen

Sisällysluettelo

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | JOHDANTO | 7 |
| 2 | KOULUNKÄYNTIHALUTTOMUUS JA KOULUNKÄYNNIN TUKI TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA | 10 |
| 2.1 | Koulunkäyntihaluttomuus | 10 |
| 2.2 | Kolmiportainen tuki ja vaativa erityinen tuki | 12 |
| 3 | NUORTEN KIRJOITTAMINEN..... | 16 |
| 3.1 | Nuorten tekstikäytänteet..... | 16 |
| 3.2 | Uuden kirjoittamisen käsite..... | 18 |
| 3.3 | Kirjoittaminen internetin yhteisöissä | 19 |
| 4 | KIRJALLISUUS JA KIRJOITTAMINEN TERAPEUTTISENA TOIMINTANA | 22 |
| 4.1 | Kirjallisuusterapeuttinen toiminta | 22 |
| 4.2 | Kertomukset ja ilmaiseva kirjoittaminen | 25 |
| 4.3 | Kuntouttava kirjoittaminen koulussa | 28 |
| 5 | TUTKIMUSKYSYMYKSET | 31 |
| 6 | MENETELMÄ | 33 |
| 6.1 | Tutkimusympäristö ja osallistujat | 34 |
| 6.2 | Aineistonkeruumenetelmä..... | 35 |
| 6.2.1 | Teemahaastattelu ja syvähaastattelu | 36 |
| 6.2.2 | Haastattelujen rakentaminen ja toteutus | 37 |
| 6.3 | Aineiston käsittely ja analyysi..... | 39 |
| 6.4 | Menetelmän luotettavuus | 41 |
| 6.5 | Tutkimuseettiset kysymykset ja tutkimusluvut | 43 |
| 7 | TULOKSET..... | 45 |
| 7.1 | Mitä tekstikäytänteitä tutkittavien kuntouttavaan kirjoittamiseen kuuluu? . | 45 |
| 7.2 | Mitä merkityksiä tutkittavat antavat kuntouttavalle kirjoittamiselle?..... | 47 |
| 7.2.1 | Kirjoittamisen emotionaaliset merkitykset | 49 |
| 7.2.2 | Kirjoittamisen sosiaaliset ja sosiaalis-emotionaaliset merkitykset .. | 51 |
| 7.2.3 | Kirjoittamisen omaan identiteettiin ja itsetuntoon liittyvät merkitykset..... | 53 |
| 7.3 | Miten opettajat näkevät tutkittavien kirjoittamisen?..... | 54 |
| 7.3.1 | Kirjoittamisen emotionaaliset merkitykset opettajien näkeminä | 56 |

| | | |
|-------|---|----|
| 7.3.2 | Kirjoittamisen sosiaaliset ja sosiaalis-emotionaaliset merkitykset opettajien näkemänä | 57 |
| 7.3.3 | Kirjoittamisen identiteettiin ja itsetuntoon liittyvät merkitykset opettajien näkemänä | 58 |
| 7.3.4 | Koulunkäyntiin liittyvät merkitykset | 59 |
| 8 | POHDINTA..... | 63 |
| 8.1 | Uuden kirjoittamisen mahdollisuudet ja merkitykset..... | 64 |
| 8.2 | Ilmaiseva kirjoittaminen..... | 66 |
| 8.3 | Sosiaalisuuden merkitys tunteiden ja identiteetin käsittelyssä..... | 68 |
| 8.4 | Koulunkäynnin tukeminen | 70 |
| 8.5 | Kirjoittamisen merkitykset, kontekstit ja koulu | 71 |
| 8.6 | Tutkimuksen luotettavuus | 72 |
| 8.7 | Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset | 74 |
| | LÄHTEET..... | 76 |
| | LIITTEET | 81 |
| | Liite 1. Tutkimuslupalomake oppilaille ja heidän huoltajilleen | 81 |
| | Liite 2. Koulun rehtorin myöntämä tutkimuslupa | 82 |

Kuviot

| | |
|--|----|
| Kuvio 1. Kolmiportainen tuki, sen kerrostuminen ja vaativa erityinen tuki..... | 14 |
|--|----|

Taulukot

| | |
|---|----|
| Taulukko 1. Haastateltujen nuorten kuntouttavaan kirjoittamisen kuuluvat tekstikäytännöt | 46 |
| Taulukko 2. Nuorten kirjoittamiselleen antamat merkitykset..... | 48 |
| Taulukko 3. Opettajien näkemyksiä tutkittavien nuorten kirjoittamisesta ja kirjoittamisen merkityksestä..... | 55 |

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tapaustutkimuksen muodossa kirjoittamisen merkitystä eräässä yläkoulun vaativan erityisen tuen ryhmässä. Tutkimus paneutuu nuorten kirjoittamiseen liittyviin tekstikäytänteisiin, heidän kirjoittamiseen liittämiinsä merkityksiin sekä niihin merkityksiin, joita nuorten opettajat kirjoittamiselle antavat. Tutkimuksessa esitellään kuntouttavan kirjoittamisen teoriaa ja sen sopivuutta vaativan erityisen tuen kouluympäristöön sekä selvitetään, missä määrin tutkittavien nuorten kirjoittamisella on yhtymäkohtia kuntouttavaan kirjoittamiseen.

Koulujärjestelmällä on lasten ja nuorten hyvinvoinnin kannalta erityinen merkitys siinä, että sillä tulisi olla kosketuspinta ja vaikutusmahdollisuus lähes koko ikäluokkaan. Koulumaailma pyrkii vastaamaan nuorten syrjäytymiseen, psyykkiseen pahoinvointiin ja tuen tarpeisiin oppilashuollon sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen toimenpitein. Nuorten syrjäytymiseen liittyvässä keskustelussa keskitytään usein taloudellisiin suhdanteisiin tai toisaalta nuoreen yksilönä, mutta usein sivuutetaan lapsuudenaikaisten olosuhteiden ja kokemusten sekä inhimillisen pääoman varhaisen kehittymisen olennainen merkitys (Sutela ym. 2016). Koulujärjestelmän merkitys oppilaiden psyykkisen hyvinvoinnin tukijana on kasvanut, ja koulun pitäisi kyetä tarjoamaan taloudellisia ja käytännöllisiä strategioita tämän päämäärän tavoittelussa (Heath, Smith & Young 2017).

Aina koulujärjestelmä ei pysty säilyttämään kosketustaan oppilaaseen, vaan syrjäytyminen tuottaa koulua käymättömyyttä tai koulupudokkuutta, mikä edelleen syrjäyttää nuorta yhteiskunnassa. Syyt koulun käymättömyyteen ovat jokaisen oppilaan kohdalla yksilölliset, mutta koulunkäynnin välttelyn ongelmaan on viitattu termillä kouluhaluttomuus (eng. *school refusal behaviour, school refusers*; esim. Kearney, Lemos & Silverman 2004) – kouluhaluttomuuteen perehdytään syvemmin kirjallisuuskatsauksessa tuonnempana. Tämän tutkimuksen kontekstina on eräs vaativan erityisen tuen ryhmä, jonka yhteisenä nimittäjänä on kouluhaluttomuus, ja tutkimuksen kohteena eräät tämän ryhmän jäsenet ja heidän opettajansa. Näiden tutkimuksen kohteena olevien ryhmän jäsenten yhteinen piirre on aktiivinen kirjoitusharrastus, jonka merkitystä vaativan erityisen tuen koulukontekstissa tässä tutkimuksessa käsitellään. Tämä tutkimus esittelee kuntouttavan kirjoittamisen teoriaa ja kysyy sitten käytännössä itse kirjoittajilta ja heidän opettajiltaan, millaisia merkityksiä kirjoittamisella voisi kouluympäristössä olla.

Lasten luova kirjoittaminen sekä lasten ja nuorten parissa toteutettu kirjallisuusterapeuttinen toiminta ovat kiinnostavia tutkimuskenttiä, mutta niitä ei ole Suomessa vielä tutkittu laajemmin (Suvilehto 2008, 7). Eräässä muutama vuosi sitten Suomessa tehdyssä systemaattisessa

katsauksessa todettiin, että perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja taitoja käsitteleviä tutkimuksia oli ilmestynyt 2000-luvulla 79 kappaletta, mutta näistä vain muutamat koskivat luovaa kirjoittamista. Motivaatiota ja asennetta koski viisi tutkimusta. (Kauppinen, Pentikäinen, Hankala, Kulju, Harjunen & Routarinne 2015, 166.) Syväluotaavalle laadulliselle tutkimukselle, jossa keskitytään koulussa tapahtuvaan ilmaisevaan kirjoittamiseen, on viime vuosina ilmaistu tarvetta myös kansainvälisesti. Etenkin tarvetta on sellaiselle tutkimukselle, jossa nuorta kirjoittajaa haastatellaan suoraan omasta subjektiivisesta kirjoituskokemuksestaan ja sen merkityksestä (Doucet, Farella Guzzo & Groleau 2018, 116). Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin kuulla erään ryhmän aktiivisesti kirjoittavien jäsenten kokemuksia luovan kirjoittamisen merkityksistä heidän itsensä kertomina ja rinnastaa näitä kertomuksia nuorten kanssa työskentelevien opetusalan ammattilaisten näkemyksiin samasta aiheesta.

Aiemman tutkimuksen vähyyden lisäksi kirjoittamisen tutkimusta tekee ajankohtaiseksi kirjoittamisen murros. Kirjoittaminen on muuttunut yksilötaidosta sosiaaliseksi taidoksi, ja internetin toimintakulttuurit ovat mahdollistaneet sen, että nykyään luovia tekstejä kirjoitetaan, muokataan ja jaetaan erilaisilla yhteisöllisillä alustoilla (esim. Kallionpää 2014 ja 2017). Jyväskylän yliopistossa on parhaillaan (2018–2020) käynnissä Uusi kirjoittaminen ja nuoret -hanke, joiden tavoitteena on tutkia niitä uuden median käyttöön liittyviä luovia ja sosiaalisia kirjoittamista motivoivia käytäntöjä, joita voisi hyödyntää myös kouluopetuksessa (Jyväskylän yliopiston hankesivut). Hankkeen taustalla on brittiläisen Bath Spa Universityn Paper Nations -kampanja, jonka tavoitteet ovat samankaltaiset (Paper Nations -kampanjan verkkosivut).

Kirjoittaminen yhdistettynä koulunkäyntiin ja koulunkäynnin haasteisiin on myös ajankohtainen ja tärkeä aihe. Tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on kasvussa (Suomen virallinen tilasto, jatkossa SVT, 2019), ja nuorten syrjäytyminen puhuttaa nykypäivän Suomessa. Nuorten syrjäytymistä on luonnehdittu mediassa jopa ”Suomen suurimmaksi ongelmaksi” (STTK 2018). Työelämän ja koulutuksen ulkopuolelle jääminen on yhteydessä moninasiin ongelmiin. THL:n Kansallinen syntymäkohortti 1987 -aineiston pohjalta suorittaman tutkimuksen mukaan mitä useampana vuotena nuori on koulutuksen tai työmarkkinoiden ulkopuolella, sitä todennäköisemmin hänellä on ollut myös muita sosiaalisia tai psyykkisiä ongelmia ja sitä todennäköisempää on muiden hyvinvointiongelmiin liittyvien palveluiden kuten Kela-korvattujen psyykenlääkkeiden, psykiatrisen erikoissairaanhoidon tai toimeentulotuen käyttö. (Ristikari ym. 2016.)

Lasten ja nuorten tuen tarpeisiin vastaamista varten koulussa annettava pedagoginen tuki toteutetaan kolmiportaisen tuen mallilla. Kolmiportaisesta tuesta säättävä laki astui voimaan

vuoden 2011 alusta. Tuen alimmalla portaalla eli yleisen tuen piirissä on jokainen koulua käyvä lapsi tai nuori. Seuraaville portaille eli tehostettuun tai erityiseen tukeen noustaan silloin, kun yleisen tuen toimenpiteet eivät riitä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, jatkossa POPS 2014, 61.) Erityisen tuen portaalle kuuluu myös vaativa erityinen tuki, jonka piirissä olevilla oppilailla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjon häiriöitä (Kokko, Pesonen, Polet, Kontu, Ojala & Pirttimaa 2013, 7). Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen kysymykset ovat olleet laajasti esillä mediassa kolmiportaisen tuen käyttöönoton ja syksystä 2016 alkaen vaiheittain käyttöön otetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden herättäessä keskustelua kouluhyvinvoinnista. Niin yleisen, tehostetun kuin erityisenkin tuen portaat sisältävät laajan ja suurelta osin päällekkäisen valikoiman keinoja ja menetelmiä, joilla oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä pyritään tukemaan.

Millaisia sitten ovat ne konkreettisesti koulun arjessa ja jokapäiväisessä työskentelyssä näkyvät menetelmät, joilla oppilaan hyvinvointia, oppimista ja koulunkäyntiä tuetaan? Sen määrittelevät oppilaan tuen tarpeet sekä siihen liittyvät ratkaisut, joita opetushenkilökunta sekä muut oppilaan kasvuun ja kehitykseen perehtyneet ammattilaiset ovat tehneet. Tämän tutkimuksen fokuksessa on erään vaativan erityisen tuen ryhmän ne jäsenet, joille kirjoittaminen on olennainen tuki arjessa. Seuraavaksi esitellään teoriaa tutkimuksen taustalta. Ensin käsitellään kouluhaluttomuutta ja oppilaan tuen käsitettä sekä vaativaa erityistä tukea. Sen jälkeen perehdytään nuorten kirjoittamiseen ja siihen, millaisena kirjoittaminen nykypäivän nuoren elämässä näyttäytyy. Lopulta käsitellään sitä, mitä terapeuttisia ulottuvuuksia kirjallisuudella ja kirjoittamisella on sekä sitä, miksi juuri kirjoittaminen on kiinnostava keino nuorten koulunkäynnin tukemiseen.

2 KOULUNKÄYNTIHALUTTOMUUS JA KOULUNKÄYNNIN TUKI TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA

Tämän tutkimuksen keskiössä oleva vaativan erityisen tuen ryhmä perustettiin vuonna 2012 vastaamaan koulunkäyntihaluttomien, oppivelvollisuuden piirissä olevien nuorten tarpeisiin. Tässä luvussa perehdytään kahteen tutkimuksen kontekstin kannalta keskeiseen käsitteeseen: koulunkäyntihaluttomuus ja vaativa erityinen tuki. Pitkään jatkuessaan tai intensiiviseksi muuttuessaan koulunkäyntihaluttomuudesta tulee oppilaan tuen kysymys, ja usein koulunkäyntihaluttomuuden taustalla on sellaisia emotionaalisia tai sosiaalisia haasteita, joihin olisi hyvä puuttua oppilashuollon toimenpitein. Vaativa erityinen tuki esitellään tässä luvussa osana Suomessa käytössä olevaa koulunkäynnin kolmiportaisen tuen mallia.

2.1 Koulunkäyntihaluttomuus

Koulunkäyntihaluttomuus (tai kouluhaluttomuus) on yläkäsite monille erilaisille käsitteille, joilla on pyritty kuvaamaan nuoria, joilla esiintyy ongelmallista koulusta poissaoloa. Tällaisia käsitteitä ovat esimerkiksi lintsaus, koulufobia, koulukammo, eroahdistus ja ahdistuksesta johdettu kouluhaluttomuus. (Kearney, Lemos & Silverman 2004, 275.) Tähän tutkimukseen on valittu käytettäväksi koulunkäyntihaluttomuus-termi, sillä se kuvaa tutkittavaa ryhmää muita termejä paremmin pitäen sisällään useita mahdollisia syitä haluttomuuteen käydä koulua. Koulunkäyntihaluttomien ryhmä onkin hyvin heterogeeninen, ja sekä sisään- että ulospäin ilmenevien ongelmien kirjo on laaja. Koulunkäyntihaluttomissa nuorissa itsessään sisäänpäin ilmeneviä ongelmia ovat tyypillisesti yleistynyt ja sosiaalinen ahdistuneisuus, pelko, väsymys, masennus, itsetuhoisuus sekä somaattiset ongelmat. Tyypillisiä ulospäin ilmeneviä ongelmia ovat esimerkiksi vanhempien ja opettajien ohjeiden tottelemattomuus, aggressio ja uhmakkuus, kotoa pakeneminen ja raivokohtaukset. (Kearney, Lemos & Silverman 2004, 275.)

Kearney, Lemos ja Silverman (2004, 275) määrittelevät koulunkäyntihaluttomuuden lapsesta itsestään lähtöisin olevaksi yleiseksi vaikeudeksi osallistua koulunkäyntiin tai pysyä koulussa koko koulupäivän ajan. Useissa tapauksissa tähän liittyy myös runsasta koulusta poissaoloa. Koulunkäyntihaluttomuuden piirteinä on pidetty myös haluttomuutta tai kieltäytymistä osallistua koulunkäyntiin, koulupäivien aikana kotona olemista vanhempien tiedostaessa asian (sen sijaan, että lapsi tai nuori piilottaisi asian vanhemmilta) ja emotionaalisen ahdistuksen kokemusta liittyen koulunkäyntiin, mistä esimerkkinä ovat somaattiset ongelmat (Maynard, Heyne, Brendel, Bulanda, Thompson & Pigott 2015, 56).

Koulunkäyntihaluttoman käyttäytymisen laukaisee usein jokin tietty tekijä kuten ongelmat tai muutokset perheessä tai vanhempien avioliitossa, sairaus, kouluun liittyvä muutos tai uhka, tai traumaattinen kokemus (Kearney, Lemos & Silverman 2004, 275). Tosin aina selkeää syytä koulunkäyntihaluttomuudelle ei löydy (Timberlake 1984). Koulunkäyntihaluttomuus ilmenee huomattavan usein samanaikaisesti erilaisten mielenterveyden ongelmien kanssa. Tällaisia tyypillisesti koulunkäyntihaluttomuuden kanssa samanaikaistuvia mielenterveyden ongelmia ovat etenkin eroahdistus, yleistynyt ahdistuneisuushäiriö, uhmakkuushäiriö ja masennus. (Kearney, Lemos & Silverman 2004, 275.) Erityisen yleisiä ovat erilaiset ahdistuneisuushäiriöt: eroahdistuksen ja yleistyneen ahdistuneisuushäiriön lisäksi koulunkäyntihaluttomilla nuorilla tavataan usein myös erityisiä fobioita, sosiaalisten tilanteiden pelkoa sekä paniikkihäiriötä yhdistyneenä avaran paikan kammoon (Maynard ym. 2015, 56).

Koulunkäyntihaluttomuudella voi olla lapselle ja tämän perheelle merkittäviä seurauksia. Yleisiä seurauksia ovat ahdistuksen tunne, akateemiset ongelmat ja syrjäytyminen. Usein koulunkäyntihaluttomuus tuottaa ongelmia myös perheen sisäisiin dynamiikkoihin sekä päivittäisiin arjen rutiineihin. (Kearney, Pursey & Alvarez 2001, 3.) Pitkäaikainen koulunkäyntihaluttomuus on yhteydessä myös koulupudokkuuteen, mikä taas voi johtaa vakaviin ja pitkäaikaisiin taloudellisiin, psykiatrisiin ja ihmissuhteisiin liittyviin ongelmiin (esim. Kearney, Pursey & Alvarez 2001, 3; Berg & Jackson 1985, 368–369). Koulunkäyntihaluttomilla nuorilla on myös todennäköisemmin ongelmia sosiaalisen sopeutumisen suhteen myöhemmin elämässään (Maynard ym. 2015, 57).

Koulunkäyntihaluttomuuteen on pyritty puuttumaan erilaisilla keinoilla, joista tutkituimpia ovat psykososiaaliset sekä lääkkeelliset hoitomuodot. Maynard ja muut (2015, 61–64) totesivat meta-analyysissään kognitiivisen käyttäytymisterapian tehokkaaksi keinoksi koulunkäyntihaluttomuuden kuntoutuksessa. Meta-analyysissä arvioituissa tutkimuksissa interventioiden onnistumista mitattiin mahdollisella koulunkäynnin lisääntymisellä sekä joissain tutkimuksissa myös vähentyneellä ahdistuneisuudella. Koulunkäyntihaluttomuuden kuntoutuksessa on käytetty kognitiivisen käyttäytymisterapian ja lääkkeellisten hoitomuotojen lisäksi käyttäytymiseen liittyviä interventioita (esimerkiksi rentoutumisharjoituksia) sekä kognitiivisia interventioita (esimerkiksi ahdistusta vähentävien ajatusmallien luomista ja harjoittelua), joiden avulla on pyritty koulunkäyntiin liittyvän ahdistuksen vähentämiseen ja täten koulunkäynnin lisäämiseen. (Maynard ym. 2015.)

Tutkituissa hoitomuodoissa yhtenä tärkeimmistä komponenteista on ollut nuoren lisääntynyt läsnäolo koulussa ja vaikka koulunkäynti tuottaa alussa runsaasti ahdistusta, on tutkimuk-

sisä viitteitä ahdistuksen lievittymisestä koulunkäynnin jatkuessa. Aihe tosin kaipaa lisää tutkimusta. (Maynard ym. 2015, 64.) Maynard ja muut (2015, 64) pitävät tärkeänä ja mielenkiintoisena tutkimuskenttänä esimerkiksi sitä, ketkä tutkittavista nuorista pystyvät lisäämään koulunkäyntiään ahdistuksen lievittymisen ansiosta ja ketkä tutkittavista taas pystyvät lisäämään koulunkäyntiään muista syistä tai toisaalta ahdistuksesta riippumatta.

Koska läsnäolo koulussa on koulunkäyntihaluttomuuden kuntoutuksessa tärkeää (Maynard ym. 2015, 64) ja koska koulussa oloon liittyvä ahdistus on keskeinen tekijä koulunkäyntihaluttomuuden problematiikassa (esim. Kearney, Lemos ja Silverman 2004, 275), on aiheellista kysyä, miten koulussa olosta saisi nuorelle helpompaa ja miellyttävämpää. Kysymykseen on pyritty vastaamaan koulun tarjoaman kolmiportaisen tuen ja erityisesti vaativan erityisen tuen menetelmin. Yksilöllisesti suunnitellut opetusjärjestelyt, riittävät tukitoimet ja resurssit, opetuksen ja kuntoutuksen yhteensovittaminen sekä riittävän pitkä ajanjakso mahdollistavat koulunkäynnin onnistumisen kaikille vaativan erityisen tuen oppilaille (OKM 2017, 56) – siis myös koulunkäyntihaluttomille. Seuraavaksi käsitellään tuen muotoja ja myöhemmin otetaan esille kirjoittaminen yhtenä menetelmänä, jonka avulla kouluun liittyvää ahdistusta voitaisiin koulupäivän aikana vähentää.

2.2 Kolmiportainen tuki ja vaativa erityinen tuki

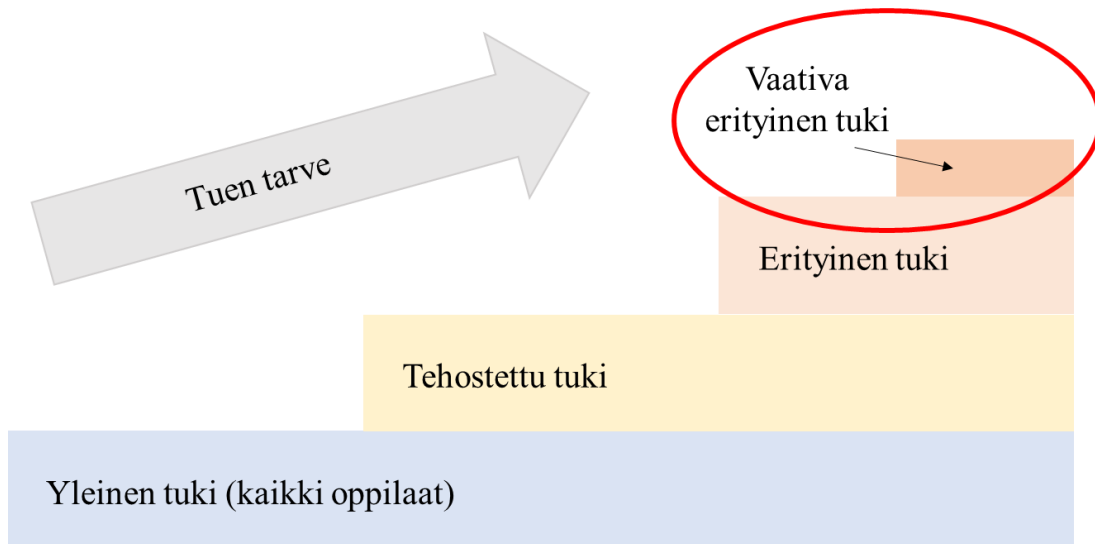
Tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on kasvussa (SVT 2019). Tilastokeskuksen mukaan syksyllä 2018 tehostettua tukea sai 59 700 oppilasta eli 10,6 prosenttia peruskoulun oppilaista ja erityistä tukea 43 100 oppilasta eli 7,7 prosenttia. Kasvua edellisvuoteen oli tehostetun tuen kohdalla 0,9 prosenttiyksikköä ja erityisen tuen kohdalla 0,4 prosenttiyksikköä. (SVT 2019.) Kasvu tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden määrässä on ollut jatkuvaa: syksyllä 2012 tehostettua tai erityistä tukea sai 12,7 prosenttia peruskoulun oppilasta, ja kuusi vuotta myöhemmin syksyllä 2018 vastaava luku oli 18,8 prosenttia (SVT 2013; SVT 2019). Syitä tehostettuun tai erityiseen tukeen siirtymiselle ei tilastoida, mutta oppimisen tai koulunkäynnin tuen tarvetta voivat tuottaa hyvin moninaiset lapsen tai nuoren kasvuun ja kehitykseen liittyvät syyt.

Vuonna 2006 Opetus- ja kulttuuriministeriö (jatkossa OKM) asetti erityisopetuksen ohjausryhmän, joka laati ehdotuksen esi- ja perusopetuksen pitkän tähtäimen kehitysstrategian erityisopetuksen osuudesta. Tämän ohjausryhmän asettamiseen johti kuntien havainto siitä, että tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrä lisääntyi mutta tuen käytännöt olivat kirjavia ja erita-

soisia. Lakimuutoksella pyrittiin vahvistamaan esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta koulunkäynnin tukeen riittävän varhain ja joustavasti, lisäämään tuen suunnitelmallisuutta ja tehostamaan tukitoimia sekä moniammatillista yhteistyötä (OKM 2017). Ohjausryhmän laatiman ehdotuksen pohjalta OKM laati perusopetuslain erityisopetusta ja muuta oppilaalle annettavaa tukea koskevat säännökset, jotka eduskunta hyväksyi vuonna 2010 ja laki astui voimaan vuonna 2011. Lain mukaan opetuksen yhteydessä annettavan yleisen tuen lisäksi käytössä ovat intensiivisemmät tehostetun ja erityisen tuen muodot. (OKM 2017, 9.)

Tuen eri tasoilla käytettävät tukikeinot ovat suurilta osin samoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. Tuen taso kuitenkin vaikuttaa annettavan tuen säännöllisyyteen ja voimakkuuteen. Tukea annetaan juuri siinä laajuudessa ja niin pitkään, kuin se on tarpeellista. (POPS 2014, 61–76.) Kolmiportaisen tuen korkeimmalla portaalla, erityisessä tuessa, sijaitsee vaativan erityisen tuen osa-alue, jota ei ainakaan vielä tätä kirjoitettaessa vuonna 2019 mainita erillisenä osana kolmiportaista tukea koskevissa säädöksissä mutta jonka kehittämiseen on viime vuosina kiinnitetty enemmän huomiota (tästä laajin esimerkki OKM 2017).

Vuonna 2015 OKM asetti vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän, joka sai tehtäväkseen kehittää sairaalaopetusyksiköiden sekä kuntien ja kuntayhtymien ja yksityisten laitosten ja erityiskoulujen tarjoamaa opetusta ja koulunkäyntiä. Tämän kehittämisryhmän asettamiseen vaikuttivat oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevat lakimuutokset eli vuonna 2011 voimaan tullut kolmiportaisen tuen säännös sekä esimerkiksi elokuussa 2014 voimaan tullut oppilashuollon lainsäädäntö. Vuonna 2014 OKM arvioi kolmiportaisen tuen toimeenpanoa selvityksessään (OKM 2014:2), josta ilmeni, että toiminnan painopiste on siirtynyt oppimisen tuen korjaavista toimista ennaltaehkäiseviin toimenpiteisiin. Selvityksen kehittämis ehdotuksissa kiinnitettiin huomiota siihen, että tilannetta tulisi kartoittaa niiden oppilaiden osalta, jotka ovat vaarassa jäädä ilman perusopetuksen päättötodistusta ja joilla on riski syrjäytyä perusopetuksesta. (OKM 2017, 9–11.) Tähän ryhmään kuuluvat esimerkiksi kouluhaluttomat nuoret. Kartoituksesta vastasivat vaativan erityisen tuen kehittämisryhmä ja erityisesti Jyväskylän yliopiston vaativan erityisen tuen kehityshanke VETURI (OKM 2017). Seuraavassa kuviossa (Kuvio 1) on esitetty kolmiportaisen tuen rakentuminen sekä vaativan erityisen tuen sijainti kolmiportaisessa tuessa.



Kuvio 1. Kolmiportainen tuki, sen kerrostuminen ja vaativa erityinen tuki

VETURI-hankkeessa vaativan erityisen tuen piirissä oleviksi määriteltiin vaativaa ja moniammatillista erityistä tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa tarvitsevat lapset ja nuoret, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjon piirteitä. Lisäksi vaativan erityisen tuen piiriin saattaa kuulua kotiopetuksessa olevia lapsia. Käsitteenä ”vaativa erityinen tuki” ei ole virallisesti käytössä esimerkiksi normistoissa tai tilastoissa, vaan se otettiin VETURI:ssa käyttöön tutkimuksen kohdetta kuvaavana kokoaavana ilmaisuna. (Kokko ym. 2013, 7.) Sittenmin vaativa erityinen tuki on siirtynyt ammattisastoon, ja vaativan erityisen tuen kehittämissryhmän selvityksen (OKM 2017) kehittämisshdotusten perusteella perustettiin esimerkiksi vaativan erityisen tuen VIP-verkosto.

Melko pieni osa perusopetuksen oppilasta saa vaativaa erityistä tukea: erityistä tukea saavia oppilaita oli syksyllä 2018 noin 43 100, joista osa on vaativan erityisen tuen oppilaita (SVT 2019). OKM:n asettaman vaativan erityisen tuen kehittämissryhmän arvioiden mukaan erityisen tuen ryhmästä vaativaa erityistä tukea saavia oppilaita oli syksyllä 2016 noin 10 000. Näitä oppilaita opiskelee sairaalakouluissa, Elmeri-kouluissa, kunnallisissa tai yksityisissä erityiskouluissa, oppimis- ja ohjauskeskus Valterin kouluissa sekä yleisopetuksen kouluissa joko yleisopetuksen ryhmissä, integroiduissa erityisryhmissä tai kokonaan erityisryhmissä. (OKM 2017, 10–11.)

Vaativan erityisen tuen piirissä ovat käytössä kaikki erityisen tuen tukimuodot ja erityiset opetusjärjestelyt sekä esimerkiksi vuosiluokkiin sitomaton opetus, mikä voi tulla kyseeseen vaikkapa sellaisen oppilaan kohdalla, jonka peruskoulu on keskeytynyt ja yritetään saattaa loppuun. Vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa oppilaalle luodaan oma opinto-ohjelma, jonka mukaan opetus tapahtuu, ja tällöin opiskeltavat kokonaisuudet järjestetään muuten kuin

tietyn luokka-asteen oppimäärää seuraten. Merkittävin jousto vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa on siinä, ettei oppilas jää luokalleen mahdollisten hylättyjen tai puuttuvien suoritusten vuoksi vaan jatkaa opintojaan seuraavana syksynä siitä, mihin ne keväällä jäivät. (POPS 2014.) Vaativalla erityisellä tuella voidaan pyrkiä myös vastaamaan esimerkiksi koulupudokkuuden ja syrjäytymisen uhatta olevien nuorten tarpeisiin muodostamalla pieniä, hyvinkin yksilöllisiä ja kodinomaisia opetusryhmiä, joissa kouluun tulo ja koulunkäynti ovat erityisen tuntuja ja helppoja (esim. OKM 2017, 54–55). Juuri tällaisessa, aiemmin kuvatulla tavalla kouluhaluttomia nuoria varten luodussa vaativan erityisen tuen opetusryhmässä tämä tutkimus toteutettiin.

Vaativassa erityisessä tuessa hyödynnetään erilaisia tuen ja kuntoutuksen muotoja, joiden valinta ja muotoutuminen riippuu yksittäisten oppilaiden tarpeista sekä opettajan valinnoista. Tämän tutkimuksen kohteena olevassa kouluhaluttomien nuorten vaativan erityisen tuen ryhmässä erääksi tuen ja kuntoutuksen muodoksi olivat valikoituneet kirjallisuus ja kirjoittaminen, joiden aihepiiriin seuraavassa luvussa siirrytään. Luvun edetessä näkökulma tarkentuu koko koulua käyvästä ikäluokasta ja yleisestä tuesta kohti vaativaa erityistä tukea sekä kirjoittamisen käyttöä tuen menetelmänä. Kirjoittamista esitellään terapeuttisuuden näkökulmasta ja lähestytään sitä, millaisia merkityksiä kirjoittaminen vaativan erityisen tuen kontekstissa saa.

3 NUORTEN KIRJOITTAMINEN

Jotta voitaisiin tutkia nuorten kirjoittamista ja sen merkityksiä, on ensin perehdyttävä siihen, mikä on kirjoittamisen, lukutaidon ja ylipäättään kirjallisuuden asema nuorten elämässä nykypäivän Suomessa. Perinteisesti lukutaito on Suomessa ollut korkealla tasolla. Suomi on osallistunut 15-vuotiaiden lukutaitoa mittaavaan OECD:n PISA-testiin vuodesta 2000 alkaen, ja vuoden 2012 testauksessa Suomi sijoittui lukutaidossa reilusti yli Euroopan unionin keskitason. Hyvästä tuloksesta huolimatta vuosien 2000 ja 2012 tulosten välillä oli kuitenkin havaittavissa pieni notkahdus, ja heikosti suoriutuvien lukijoiden määrä oli nousussa. Erityisesti vuonna 2012 huomio kiinnittyi lukutaidossa sukupuolten väliseen eroon, joka Suomessa oli suurempi kuin muualla EU:ssa keskimäärin tyttöjen suoriutuessa selkeästi poikia paremmin. (Koikkalainen, Lyytinen, Nieminen, Richardson, Rönnholm & Sulkunen 2016.)

Kirjoitustaitojen puutteellisuus on jäänyt lukutaitokeskustelun varjoon, mutta tilanne kirjoittamisen suhteen on vastaava: yhä useamman oppilaan kirjoitustaidot ovat jäämässä heikoiksi tilanteessa, jossa yhä moninaisempia kirjoitustaitoja tarvitaan enemmän kuin koskaan aiemmin. Kirjoittamisen tutkimukselle on tarvetta, sillä se auttaa niin opetuksen kuin oppimisenkin kehittämisessä ja edistämässä. (Pentikäinen, Routarinne, Hankala, Harjunen, Kauppinen & Kulju 2017.) Seuraavaksi perehdytään siihen, millaisia tekstikäytänteitä nuorten lukemiseen ja erityisesti kirjoittamiseen kuuluu, ja millaisia muutoksia kirjoittaminen on kohdannut 2020-luvulle tultaessa.

3.1 Nuorten tekstikäytänteet

Luku- ja kirjoitustaitoon sekä tekstien maailmaan liittyvät tiiviisti lukijan tekstikäytänteet. Tekstikäytänteillä tarkoitetaan niitä lukemisen ja kirjoittamisen käytänteitä, joihin lukija – tässä tapauksessa nuori – sosiaalistuu ja identifioituu (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008, 15–16). Suomessa tärkeimmät lukemiseen sosiaalistajat ovat koti ja koulu, ja vahvana tekijänä kirjakulttuuriin sosiaalistamisessa toimii myös kirjastolaitos (Herkman & Vainikka 2012, 94). Koulun näkökulmasta tekstikäytänteisiin liittyvät esimerkiksi äidinkielen tunneilla käsiteltävät tekstit, oppimateriaalit, tuotokset ja työtavat sekä niihin liittyvät arvot ja vailinnat, vapaa-ajan näkökulmasta esimerkiksi sen aikana luettavat tai tuotettavat tekstit ja mediakäyttö (Luukka ym. 2008, 15–16).

Luukka ja muut (2008) ovat tutkineet lasten ja nuorten tekstikäytänteitä äidinkielen ja vieraiden kielten opiskelun sekä vapaa-ajan näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan äidinkielessä luetaan erityisesti kaunokirjallisia tekstejä, ja kirjoittamisella ja kirjoitelmilla on äidinkielen opetuksessa suuri rooli. Äidinkielessä kirjoittaminen painottuu kertomuksiin, tarinoihin ja pohdiskeleviin teksteihin, joita opettajista yli puolet kirjoituttaa usein. Opettajat pitävät äidinkielen arviointia vaikeana, vaikka sanovatkin osaavansa arvioida oppilaiden taitoja. Palautetta annetaan useimmiten kommentteina kirjallisiin töihin. Huomattavaa on, että yli kolmasosa oppilaista on sitä mieltä, ettei saa riittävästi palautetta. (Luukka ym. 2008, 151–155.)

Vapaa-ajalla oppilaiden käyttämät erilaiset mediat, kuten printtimedia, audiovisuaalinen media ja uusmediat (esimerkiksi tekstiviestit, sähköposti tai sosiaalinen media) tuovat tekstejä oppilaiden ulottuville. Mediat ovat läsnä yhtäaikaaisesti, mutta media-arki painottuu television katseluun ja uusmedioihin: printtimediaa ja kauno- ja tietokirjallisuutta käytetään nykyään melko vähän. (Luukka ym. 2008, 159.) Lukemista ja mediankäyttöä onkin tärkeää tutkia yhteydessä toisiinsa, sillä nämä kaksi mielletään edelleen toisistaan erillisiksi toiminnoiksi (Herkman & Vainikka 2012, 63). Vapaa-ajalla oppilaat lukevat melko monipuolisesti, mutta lukeminen painottuu henkilökohtaisiin uusmediateksteihin (esimerkiksi tekstiviesteihin). Kaunokirjallisten tekstien lukemisessa sukupuolten välillä on eroja: tytöt lukevat kaunokirjallisuutta poikia enemmän. (Luukka ym. 2008, 184–191.)

Oppilaiden vapaa-ajan kirjoittaminen painottuu sekin henkilökohtaisiin uusmedioihin. Tekstiviestit ovat useimmin kirjoitettuja tekstejä. Mediatekstien kirjoittaminen on hyvin vähäistä, ja kaunokirjallisten tekstien tai sarjakuvien tekeminen on melko vähäistä: tytöistä noin 17 prosenttia ja pojista noin 11 prosenttia kertoi kirjoittavansa kaunokirjallisia tekstejä ”joskus” (Luukka ym. 2008, 192). Itselleen läheisimpinä teksteinä oppilaat pitivät niitä tekstejä, joita he kirjoittivat eniten: tekstiviestit, sähköpostit ja internetin keskustelupalstojen viestit. Ne, jotka kirjoittivat myös kaunokirjallisia tekstejä tai tekivät sarjakuvia, mainitsivat nämä tekstit itselleen läheisimpinä. (Luukka ym. 2008.) Vuoden 2019 Lukiolaisbarometri tutki muun muassa lukemisen ja kirjoittamisen alustoja. Lukiolaisbarometrin mukaan suurin osa lukiossa opiskelevista vastaajista kirjoitti mieluummin koneella kuin käsin, mutta lukemiseen käytettiin mieluummin printtimediaa kuin sähköisiä välineitä. (Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö 2019.)

Luukan ja muiden (2008) tutkimuksen valossa oppilaiden kirjoittaminen vapaa-ajalla näyttäytyy melko vähäisenä, ja kirjoittamisen uusmediapainotteisuus ja sosiaalinen ulottuvuus tärkeänä. Tutkijat peräänkuuluttavatkin työssään kirjoittamisen pohtimisen tärkeyttä ja uusiin

kirjoitusympäristöihin, kuten verkkoyhteisöihin, tuotettujen tekstien aseman arviointia. Tällaisiin teksteihin on liitetty käsite ”uusi kirjoittaminen” (Kallionpää 2014, 60). Luukan ja muiden (2008, 192–193) tutkimuksen mukaan kaunokirjallisuutta kirjoittavien oppilaiden joukossa on todennäköisesti myös niitä, joille kirjoittaminen on tärkeä osa omaa yksilöllistä ja sosiaalista identiteettiä.

3.2 Uuden kirjoittamisen käsite

Sosiaalisiin yhteisöihin perustuvat internetin toimintakulttuurit ovat muuttaneet huomattavasti tekstin tuottamisen käytäntöjä (Kallionpää 2014). Kallionpää (2014, 60) esittää artikkelissaan uuden kirjoittamisen käsitteen, jonka mukaan kirjoittaminen ei ole enää yksilötaito vaan sosiaalinen taito. Kirjoittaminen myös tapahtuu julkisesti internetissä. Uudenlaisessa kirjoitusprosessissa luovia tekstituotoksia kirjoitetaan, muokataan ja jaetaan erilaisissa verkkoyhteisöissä.

Luovien ja yhteisöllisten kirjoittamisen prosessien tuloksena onkin syntynyt täysin uudenlaisia luovia tekstilajeja, kuten esimerkiksi *fanfiction*, jolle ominaista on jo olemassa olevien tekstien ja oman tuotoksen yhdistäminen. (Kallionpää 2014, 64, 67.) Fanfictionissa kirjoittajat käyttävät olemassa olevia populaarikulttuurin ilmiöitä, kuten elokuvia tai kirjoja, inspiraationa omille teksteilleen ja esimerkiksi laajentavat tarinan alkuperäistä juonta tai aikajanaa, lisäävät uusia hahmoja tai kehittävät alkuperäisessä tarinassa jo olemassa olevia suhteita (Black 2006, 172). Sosiaalinen media onkin muokannut luovaa kirjoittamista yhä yhteisöllisemmäksi ja sosiaalisemmaksi ja sitä kautta myös motivoivammaksi, ja tällaisen uudessa ympäristössä tapahtuvan kirjoittamisen ottaminen osaksi opetusta voisikin tehdä kirjoittamisen opetuksesta mielekkäämpää (Kallionpää 2017, 103).

Suomalainen kirjoittamisen opetuksen traditio ei ole painottanut Kallionpään havainnoimaa kirjoittamisen yhteisöllisyyttä, sosiaalisuutta ja tarinallisuutta. Suomessa koulukirjoittamisen traditioon ovat kuuluneet yksilön taitojen ja käsin kirjoittamisen korostaminen, ja opettajajohtoisella kirjoitetun kielen normien opetuksella ja suoritusten arvioinnilla on ollut keskeinen asema. Edelleen 2000-luvun alussa kirjoittamista on pidetty ensisijaisesti kirjoitetun kielimuodon hallintana. 2000-luvun edetessä kirjoittamisen käsite on alkanut kouluissakin laajentua, ja nämä muutokset peilaavat siirtymistä monilukutaidon aikaan. Kirjoittamisen on katsottu kertasuorituksen sijaan olevan jatkuva ja kehittyvä prosessi. Tulevaisuuden kirjoittamisen komponenteiksi on nostettu myös tekninen osaaminen ja erilaisten sovellusten omaksuminen. (Pentikäinen ym. 2017, 166–173.)

Merkitystä on myös kirjoitetusta tekstistä annetulla palautteella ja tekstin arvioinnilla, sillä palaute voi toimia joko avoimen ja dialogisen vuorovaikutuksen mahdollistajana tai sen estäjänä (Kauppinen & Hankala 2013, 228). Arvottavasta palautteesta ja opettajan roolista ”asiantuntijakriittikkona” tulisi siirtyä kohti loivempaa valta-asettelua, vuorovaikutteista palautetta ja opettajan roolia aitona lukijana. Tällöin opettaja tukee oppilaan kirjoittajaminää ja ohjaa kirjoitusprosessia paremmin. (Kauppinen & Hankala 2013, 227–229.)

Kirjoittaminen on muuttumassa yhteisölliseksi ja multimodaaliseksi toiminnaksi, mutta esimerkiksi kirjoittamisen sosiaalisia käytänteitä tai kirjoittamiseen motivoitumista ei ole juuri tutkittu (Pentikäinen ym. 2017, 171). Tarvitaan lisää tutkimusta, jossa kirjoittamista tutkitaan sosiaalisena toimintana, institutionaalisten ja ei-institutionaalisten kontekstien vuoropuheluna ja perinteisten ja uusien tekstilajien sekoittumisena (Pentikäinen ym. 2017, 172; Kauppinen ym. 2015, 169). Myös erilaiset teknologian mahdollistamat tuottamisprosessit ja virtuaaliset oppimisympäristöt on nostettu esiin kiinnostavina ja tarpeellisina tutkimuskohteina (Kauppinen ym. 2015, 169). Vuonna 2014 vahvistetut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opetusta kohti monilukutaidon käsitettä sekä tuotettavien tekstilajien ja niitä tuottavien yhteisöjen ja ympäristöjen monimuotoisuutta (POPS 2014). On kuitenkin esitetty tutkimustuloksia siitä, että kirjoitustaitojen pedagogiikan tutkimusperustainen kehittäminen ei kohtaa ajankohdaisia kysymyksiä kuten monilukutaidon oppimista ja opetusta (Kauppinen ym. 2015, 171).

3.3 Kirjoittaminen internetin yhteisöissä

Uuden kirjoittamisen käsite konkretisoituu internetin alustoilla, joilla kirjoittajat ympäri maailman voivat julkaista tekstejään muiden luettaviksi. Verkossa toimivat kirjoitusyhteisöt tarjoavat nuorille kirjoittajille kokemuksen autenttisesta kirjoittajaidentiteetistä: lukijoiden välitön kommentointimahdollisuus kehittää kirjoittajan käsitystä yleisöstä ja auttaa tuotettujen tekstien hioimisessa, ja vertaisarvioinnin käytänteet ovat rakentavia ja pyrkivät yhteisön hyvän hengen ylläpitämiseen. Kirjoitusyhteisöjen mahdollistama kommentointi korostaa kirjoittamisen sosiaalista luonnetta ja palautteen tärkeyttä. (Black 2005, 127.)

Verkon alustat myös yhdistävät kirjoittavat nuoret kiinnostuneeseen yleisöön ja tuottavat ”hengenheimolaisten yhteisön” (*affinity space*), mikä motivoi kirjoittamiseen (Curwood, Magnifico & Lammers 2013, 681). Nämä yhteisöt ovat usein multimodaalisia, ja esimerkiksi teksteihin liittyvät kuvitukset ovat tärkeä osa joidenkin osallistujien tuotoksia ja ilmaisua (Curwood ym. 2013, 683). Kirjoittamisen uudistuvasta luonteesta huolimatta nuoret kuitenkin usein kokevat, etteivät vapaa-ajan kirjoittaminen ja koulussa tapahtuva kirjoittaminen kohtaa, ja tämä

kuilu olisi tärkeää kuroa kiinni. Opettajilla on tärkeä rooli ohjata nuoria kirjoittajia ymmärtämään verkon tarjoamien julkaisualustojen mahdollisuudet ja nuorten mahdollisuudet kehittyä kirjoittajina. (Lammers & Van Alstyne 2018.)

Lammers ja Van Alstyne (2018) tutkivat koulussa tapahtuvan kirjoittamisen ja verkon kirjoitusyhteisöjen yhdistämistä ja opettajien roolia tässä tapahtumassa. Tutkimuksen tavoitteena oli etsiä käytänteitä koulussa ja sen ulkopuolella tapahtuvan kirjoittamisen silloittamiseen ja yhdistämiseen. Tutkimuksen löydökset liittyivät pääasiassa verkon kirjoitusyhteisöissä tavoitettaviin yleisöihin: laajat yleisöt herättivät pohdintaa yksityisyyskysymyksistä, yleisöjen kasvattaminen vaati kirjoittajalta sinnikkyyttä, ja yleisöt vaikuttivat nuorten tapoihin kirjoittaa. Yksityisyyskysymys oli kaksijakoinen: nuoret joutuivat päättämään, paljonko haluavat itsensä kirjoitustensa kautta paljastaa, mutta tekstien julkaisu netissä anonyymiteetin suojin oli osalle nuorista helpompaa kuin tekstien jakaminen tutun luokkayhteisön kesken. Tutkimusasetelmassa opettajat eivät tunteneet verkon eri kirjoitusyhteisöjä, vaan asettuivat kanssaoppijan rooliin ja oppivat myös oppilailtaan. Tutkimusraporttinsa lopussa kirjoittajat tarjosivat vinkkejä opettajille verkon kirjoitusalueiden käyttöön, ja vinkeissä painottuivat oppilaan aktiivinen rooli opettajan toimiessa kirjoittamisen ohjaajana ja mahdollistajana. (Lammers & Van Alstyne 2018.)

Opettajien perehtyminen uuden kirjoittamisen käsitteisiin ja toimintaympäristöihin sekä näiden hyödyntäminen koulussa näyttäytyykin tutkimusten valossa tärkeänä. Yhteisöllisiin kirjoitusympäristöihin tutustuminen valmistaa oppilaita tulevaisuuden kirjoittamisen vaatimukseen (Lammers & Van Alstyne 2018, 660). Opettajien tulisi painottaa kirjoittamisen sisällön sijaan useammin kirjoittamiseen liittyviä käytänteitä ja esimerkiksi sallia oppilaiden hyödyntää teksteissään populaarikulttuuria vaikkapa fanfictionin kirjoittamisen muodossa (Curwood ym. 2013, 683–684). Kirjoittamisen ja oppimisen sosiaalisen luonteen painottaminen auttaa opettajia luomaan turvallisen ympäristön, jossa kirjoittajat ottavat riskejä ja kokeilevat uutta, ja mikä kenties vielä tärkeämpää: se voi tehdä kirjoittamisen ja ylipäätään kirjallisuuden opetuksesta nuorille relevantimpaa ja heidän arkielämäänsä läheisemmin liittyvää (Black 2005, 127–128).

Internetin yhteisöt – niin kirjoittamiseen kuin muihinkin aihepiireihin liittyvät – toimivat mielenkiintoisena näyttämönä myös niissä muodostetuille sosiaalisille suhteille. Nuorten internetissä muodostamia ystävyys-suhteita tutkiessa on todettu ”nettitystävien” tarjoavan mahdollisuuksia muun muassa itsensä ja omien kokemustensa esiin tuomiseen ja alttiiksi asettamiseen, elämän stressitekijöiltä pakenemiseen, ”ideaali-itsen” etsimiseen ja kokeiluun sekä hauskanpitoon. Internet voi toimia voimaannuttavana tilana yksinäiselle tai turvallisenä toimintaympäristönä ujolle. (Whitty 2008a.) Fyysisessä ympäristössään sosiaalisesti torjutuksi tullut nuori

voi hyödyntää internetin yhteisöjä tasavertaisena toimijana ja näin esimerkiksi parantaa minäkuvaansa, kasvattaa itsetuntoaan ja saada uusia ystäviä. Nämä kehitykset voivat sittemmin peilautua myös nuoren fyysiseen toimintaympäristöön. (Whitty 2008a, 2008b.)

Internetissä tapahtuvan yhteisöllisen kirjoittamisen saamat sosiaaliset ja emotionaaliset merkitykset ovat hyvä esimerkki siitä, miten kirjoittaminen voi olla teknisen, akateemisen suorituksen lisäksi myös moniulotteinen elämys. Seuraavaksi siirrytäänkin nuorten kirjoituskäytänteistä kirjallisuuden ja kirjoittamisen terapeuttisiin merkityksiin. Ensin käsitellään lyhyesti kirjallisuusterapiaa yleisesti, minkä jälkeen näkökulmaa tarkennetaan tälle tutkimukselle olennaiseen kirjoittamiseen ja sen käyttämiseen terapeuttisena toimintana koulussa.

4 KIRJALLISUUS JA KIRJOITTAMINEN TERAPEUTTISENA TOIMINTANA

Koulumaailman ja jokaisen opettajan haasteena on löytää sopivia ja käyttökelpoisia keinoja lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen. Parhaimmillaan nämä keinot voivat tukea samanaikaisesti sekä itsetunnon kehittymistä ja haastavien tunteiden käsittelyä että kognitiivisia ja akateemisia taitoja. Mitä korkeammalle tuen tasoilla noustaan, sitä tärkeämmäksi muodostuu ammattilaisten kyky tarjota oppilaalle kokonaisvaltaista tukea.

Heath, Smith ja Young (2017) esittävät katsauksen lasten ja nuorten jatkuvasti lisääntyvistä mielenterveyden haasteista ja hoitoon pääsyn ongelmista. Heidän mukaansa hoitoon pääsyn ongelmat saattavat johtua rajoitetuista mielenterveyspalvelujen saatavuudesta ja palvelujen vieraudesta sekä esimerkiksi siitä, ettei vanhempien oma jaksaminen riitä huomioimaan lasten tarvetta mielenterveyspalveluihin. Kouluja sen sijaan pidetään tuttuina ja helposti lähestyttävinä matalan kynnyksen palveluntarjoajina, jotka kohtaavat ja huomioivat koko ikäluokan. Koulujen – kouluissa työskentelevien psykologian alan ammattilaisten sekä yleis- ja erityisopetuksen opettajien – on näin ollen kyettävä arvioimaan ja käyttämään käytännöllisiä ja taloudellisia strategioita oppilaiden psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseksi. Tutkijat ehdottavat kouluille tällaiseksi toimivaksi strategiaksi kirjallisuusterapiaa, joka tukee erityisesti sosiaalis-emotionaalista oppimista. (Heath, Smith & Young 2017, 544–546.)

Seuraavaksi käsitellään siis kirjallisuutta ja kirjoittamista terapeuttisesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tutkittavan ryhmän kirjoittaminen ei noudattanut tarkasti minkään tietyn kirjallisen tai kirjallisuusterapeuttisen menetelmän ominaispiirteitä, mutta niitä on syytä hieman selvittää ollaksemme kartalla siitä, mitä kaikkia terapeuttisia merkityksiä kirjallisuus ja kirjoittaminen voivat saada.

4.1 Kirjallisuusterapeuttinen toiminta

Kirjallisuusterapialla tarkoitetaan terapeuttista vuorovaikutusprosessia, jossa käytetään joko valmista tai itse tuotettua tekstiä. Pelkkä lukeminen tai kirjoittaminen voi olla terapeuttista. Kirjallisuusterapian ja kirjallisuusterapeuttisen toiminnan välinen ero on se, että ensimmäistä toteuttaa lääkärin tai psykologin koulutuksen saanut henkilö, jälkimmäistä taas voi toteuttaa esimerkiksi opettaja. (Suvilehto & Ebeling 2008; Räsänen 1996.) Kirjallisuusterapiasta on käy-

tössä useita rinnakkaisnimityksiä: näkökulmasta ja välineistä riippuen saatetaan puhua esimerkiksi runoterapiasta, sanataideterapiasta, luku- tai kirjoitusterapiasta tai biblioterapiasta. Englannin kielessä yleinen termi on *bibliotherapy* (esim. Pennebaker 1986).

Tämä tapaustutkimus kohdistuu vaativan erityisen tuen piirissä olevaan opetusryhmään, jonka yhteisenä nimittäjänä on koulunkäyntihaluttomuus. Tuen tavoitteena on vaikuttaa oppilaisiin kokonaisvaltaisesti kuntouttaen, ja yhtenä menetelmänä pyrkimyksissä tähän tavoitteeseen on kirjallisuusterapeuttinen ote. Terapia- tai terapeuttinen-termit liittyvät säännölliseen, ohjattuun toimintaan (Suvilehto 2008, 53; Räsänen 1996, 158), mutta tässä tutkimuksessa kirjallisuusterapeuttisia menetelmiä sovelletaan koulun käyttöön ja niitä ohjaavat kasvatusalan, eivätkä psykologian alan ammattilaiset. Tutkimuksessa käsitellään siis kirjallisuusterapeuttista toimintaa ja nuorten harrastamaan kirjoittamiseen viitataan termillä kuntouttava kirjoittaminen. Kirjoittaminen on tyypiltään luovaa kirjoittamista. Tarkoitus ei ole sekoittaa luokassa tapahtuvaa omaehtoista kirjoittamista, jota tämä tutkimus käsittelee, varsinaiseen laillistetun terapeutin ohjaamaan terapiaan.

Kirjallisuusterapeuttisen toiminnan avulla voidaan kohdata ja työstää esimerkiksi lapsen tai nuoren kasvuun ja sosiaalistumiseen liittyviä traumaattisia kokemuksia, vastavuoroisuuden puutetta ja väärin ymmärrettyä viestintää. Toiminta voi olla joko ennaltaehkäisevää tai hoitavaa. (Mäki & Arvola 2009, 13.) Tässä tutkimuksessa painottuu hoitava näkökulma, sillä ollaan vaativan erityisen tuen piirissä. Kirjallisuusterapeuttinen toiminta itsessään on laaja käsite, johon kuuluu hyvin monenlainen lukeminen ja kirjoittaminen esimerkiksi henkilökohtaisesta päiväkirjan kirjoittamisesta ryhmässä tapahtuvaan vuorovaikutteiseen lukemiseen ja kirjoittamiseen (Mäki & Arvola 2009, 13).

Hynes ja Hynes-Berry (1986) esittävät vuorovaikutuksellisen kirjallisuusterapian neliportaisen prosessin, joka on työskentelyn taustalla ajoittain tiedostamattomanakin. Prosessin vaiheisiin kuuluvat 1) tekstistä tuttujen tai kiinnostavien asioiden tunnistaminen, 2) niiden tarkastelu omaan elämään liittyen, 3) omien havaintojen ja kokemusten peilaaminen ja vastakkain asettelu muiden ryhmän jäsenten kanssa (ryhmässä tapahtuva kirjallisuusterapeuttinen toiminta) sekä 4) havaintojen, pohdintojen ja oivallusten soveltaminen omaan elämään. Hynesin ja Hynes-Berryn mukaan neljännen vaiheen myötä lapsen tai nuoren toimintamallit saattavat muuttua ja hänen vuorovaikutustaitonsa parantua. Parhaimmassa tapauksessa lapsi esimerkiksi ymmärtää oman elämänsä kriittisiä kokemuksia kuten perhetilannettaan paremmin syyttämättä tilanteesta itseään ja näin tulee paremmin sinuiksi omien tunnetilojensa kanssa. (Hynes & Hynes-Berry 1986).

Internetin, globalisaation ja nuorten elämää jatkuvasti koskettavan sosiaalisen median keskellä tärkeältä tuntuu myös Mäen ja Arvolan (2009, 43) esiin tuoma kirjallisuuden tarjoama hengähtämistäuko. Kokemus siitä, että maapallo pienenee ja toisaalta myös siitä, että koko sen sisältö pitäisi hallita – opetussuunnitelmien vaatimukset laajenevat jatkuvasti – saattaa tuottaa ahdistusta ja suorituspaineita etenkin sellaisille lapsille ja nuorille, joilla ei ole yhdenvertaisia fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia edellytyksiä ikätovereihinsa nähden. Niiden vastapainoksi kirjallisuus, sekä lukeminen että kirjoittaminen, tarjoavat tilan, jossa lapset ja nuoret voivat hetken hengähtää ja uppoutua “muihin maailmoihin” ollakseen taas valmiita tutkimaan maailmaa. Kirjallisuus paitsi auttaa käsittelemään surullisia teemoja, myös tarjoaa niiden vastapainoksi mahdollisuuksia iloon ja nauruun. (Mäki & Arvola 2009, 43.)

Kirjallisuusterapian käyttöalue on moninainen. Lapsilla ja nuorilla kirjallisuusterapiaa voidaan käyttää kasvun ja kehityksen apuna sekä kuntouttavana ja parantavana välineenä. Eräs systemaattinen katsaus selvitti luovan kirjallisuusterapian vaikutuksia käyttäytymiseen. Käyttäytyminen, johon haluttiin kirjallisuusterapialla vaikuttaa, oli jaoteltu kolmeen eri luokkaan: sisäistetty (esim. ahdistus ja masennus), ilmaistu (esim. aggressio) sekä prososiaalinen käyttäytyminen (käyttäytymiseen liittyvät aiheet ja asenteet toisia kohtaan, muiden hyväksi toimiminen). Katsaus totesi luovalla kirjallisuusterapialla olevan pieni tai kohtalainen vaikutus käyttäytymisen ongelmien ennaltaehkäisyyn ja korjaamiseen kaikissa jaottelun kolmessa luokassa. (Montgomery & Maunders 2015, 43.)

Tutkimus on osoittanut kirjallisuusterapian olevan tulokellinen keino kasvattaa lasten ja nuorten empatiakykyä ja ymmärrystä (McCulliss & Chamberlain 2013, 34). Kaunokirjallisen fiktion lukemisen on todettu myös vahvistavan lukijan mielen teoriaa eli kykyä tunnistaa ja ymmärtää toisten ihmisten tunteita, uskomuksia ja päämääriä sekä kykyä empatiaan. Samassa tutkimuksessa ehdotettiin laajemmin, että mielen teoriaan ja sen kehitykseen saattaa vaikuttaa taiteen ja luovuuden kanssa tekemisissä olo. (Kidd & Castano 2013, 380.)

Kirjallisuusterapialla on todettu olevan yhteyksiä myös fysiologisen terveyden kohenemiseen: tutkittu on esimerkiksi kirjallisuuden käsittelyn vaikutuksia limbiseen järjestelmään ja immuunivasteeseen (Mäki & Arvola 2009, 17). Artikkeleita löytyy kirjallisuusterapian käytöstä esim. somaattisesti sairaan lapsen hoidossa, syömishäiriön kuntoutuksessa, saattohoidossa ja traumaterapiassa sekä yleisesti sairaalatyössä sekä somaattisten että psykiatristen sairauksien hoidossa. (Ks. esim. Mäki & Arvola 2009, Ihanus 2009, Mäki & Linnainmaa 2005.)

4.2 Kertomukset ja ilmaiseva kirjoittaminen

Kertomukset ovat olennainen osa kirjallisuutta – ja ihmisten välistä sosiaalista todellisuutta jo ajalta kauan ennen kirjoitustaidon syntyä. Kertomusten avulla ihminen rakentaa ja sijoittaa minuuttaan ja omaa elämäntarinaansa suhteessa toisten minäasemiin ja elämäntarinoihin. Kertominen palvelee selviytymistä ja puolustautumista nykyisyydessä, muistelua, menetysten käsittelyä, unelmointia ja tulevaisuuteen suuntautumista. Kertomukset ovat tärkeä osa ihmisen itsesäätelyä ja kertomusten myötä mahdollistuvat esimerkiksi tunteiden säätely, sisäisten ja ulkoisten ristiriitojen selvittely, ongelmien ratkaisu sekä voimavarojen tunnistaminen ja käyttöönotto. (esim. Bruner 1986; Ikonopoulou, Smith & Schmidt 2015; Ochs & Capps 2009; Ihanus 2009.)

Kertomuksiin liittyy kertomusitsen tai narratiivisen identiteetin – minäkertomuksen – rakentuminen, mikä antaa vastauksia kysymyksiin ”kuka minä olen”, ”miksi minä olen mikä olen” ja ”missä suhteissa olen toisiin ja maailmaan”. Nuoret saattavat kirjoittamiinsa fiktiivisiin kertomuksiin linkittää tai lisätä myös omaa minäkertomustaan ja omaelämäkerrallista totuuttaan. (Bruner 1986; Ikonopoulou, Smith & Schmidt 2015; Ihanus 2009, Ihanus 2005a.) Kertomuksia voi kertoa tai kirjoittaa puhtaasti omasta mielikuvituksestaan, mutta kirjallisuusterapian näkökulmasta kiinnostavia ovat erityisesti sellaiset kertomukset, joihin yhdistyy omien ajatusten, tunteiden ja kokemusten käsittely – sellaiset, joissa siis rakentuu minäkertomus. Tässä tutkimuksessa keskitytään kirjoittamiseen. Luovan kirjoittamisen ja terapeuttisen kirjoittamisen ero voi olla häilyvä, mutta perustana on, että luovalla kirjoittamisella ei välttämättä ole terapeuttisia tavoitteita: kirjoittaja voi kuitenkin prosessin edetessä kokea luovan kirjoittamisen hyvinkin terapeuttisena (Mäki & Linnainmaa 2005, 11–12).

Amerikkalainen sosiaalipsykologi James W. Pennebaker on tutkinut huomattavasti kirjoittamisen terapeuttisia vaikutuksia. Hänen työnsä ja useat muut aiheesta tehdyt tutkimukset ovat tuottaneet yhdenmukaisia tuloksia: emotionaalisisista kokemuksista kirjoittaminen tuottaa merkittäviä hyötyjä sekä fyysiselle että psyykkiselle hyvinvoinnille. Emotionaalisisista – usein traumaattisistakin – kokemuksista ja ajatuksista kirjoittamista kutsutaan ilmaisevaksi kirjoittamiseksi (*expressive writing*, EW). Useat tutkimukset ovat todenneet esimerkiksi sen, että ilmaisevaa kirjoittamista toteuttaneiden lääkärikäynnit vähenivät ja masennuksen tai ahdistuksen oireet lievittyivät verrattuna pinnallisista aiheista kirjoittaneisiin kontrolliryhmän jäseniin. (Pennebaker 1997, 163.) Tuloksia huomattiin jo, kun tutkittavat kirjoittivat kokemuksistaan 15 minuutin ajan neljänä päivänä viikossa (Pennebaker & Beall 1986, 274).

Päiväkirjan kirjoittamista voidaan pitää hyvänä esimerkkinä kirjallisuusterapeuttisesta toiminnasta ja ilmaisevasta kirjoittamisesta (Suvilehto 2008, 52; Pietiläinen 2005, 108). Kaikki omakohtainen kirjoittaminen voi olla terapeutista: mikäli pystymme kirjoittamaan tunteet juuri sellaisena kuin ne koemme, olemme lähellä terapiakirjoittamista. Vaikeita ajatuksia ja kokemuksia voi olla hyvin haastavaa jakaa, mutta päiväkirjaa kirjoittaessa jo kirjoittajan ja alustan välillä tapahtuu jakamisprosessi. Päiväkirjassa voidaan ilmaista ja käsitellä tunteita tulematta tuomituksi. Vaikeiden kokemusten kirjoittaminen tekee niistä todellisia, hankaloittaa niiden kieltämistä ja edesauttaa niihin liittyvien tunteiden käsittelyä. (Pietiläinen 2005, 108.)

Uuden kirjoittamisen käsitteen mukainen ”vastine päiväkirjalle” on blogin pitäminen verkossa. Eräessä tutkimuksessa nuoret, jotka kokivat sosiaalis-emotionaalisia haasteita ja kirjoittivat aiheesta blogia, saivat kirjoittamisesta merkittävää helpotusta ahdistuksen tunteisiin verrattuna niihin samanlaisia haasteita kokeviin, jotka kirjoittivat tekstejä julkaisematta niitä tai jotka eivät kirjoittaneet ollenkaan. Blogia kirjoittavista vielä merkittävämpiä hyötyjä saivat ne, jotka kirjoittivat ”avointa blogia” eli joiden tekstejä lukijayleisö pystyi kommentoimaan. Tällainen verkossa tapahtuva koettujen hankaluuksien julki tuominen voi auttaa sosiaalisten suhteiden rakentamisessa ja yksinäisyyden, ujouden ja sosiaalisen ahdistuksen kanssa selviämässä. (Boniel-Nissim & Barak 2013, 338–339.)

Kirjoittamisen terveydelle suotuisat vaikutukset näyttävät usein liittyvän siihen, että kirjoittaminen lisää ymmärrystä itse koettuihin ja toistenkin kokemuksiin ja ristiriitoihin. Kirjoittamalla voi tavoittaa omaa ääntä ja merkityksellisyyttä suhteessa kokemuksiin, jotka aiemmin ovat jääneet mykiksi ja käsittämättömyydessään vaille mieltä. Kirjoittaminen rakentaa moniulotteisesti itseymmärrystä, pystyvyyden kokemusta ja omanarvontuntoa sekä solmii myös tunnesiteitä ja sosiaalis-kulttuurisia yhteyksiä. (Ihanus 2009, 9.) 15–20-vuotiaiden nuorten toivoa käsittelevässä tutkimuksessa tutkimukseen vastanneista nuorista 40 % (n=21) mainitsi kirjoittamisen toivoa ylläpitävänä ja vahvistavana toimintana (Tikkanen 2012, 51).

Pennebakerin aloittama ilmaisevan kirjoittamisen tutkimussuuntaus on saanut vahvaa jatkoa 2000-luvulle tultaessa. Tutkimussuuntaukseen perustuen on toteutettu yli 200 ilmaisevan kirjoittamisen tutkimusta, jotka osoittavat yhdenmukaisesti enemmän hyötyjä ilmaisevan kirjoittamisen interventioon osallistuneille kontrolliryhmiin verrattuna. Ilmaisevan kirjoittamisen tutkimuksessa löydettyjä psykologisia tai yleisiä hyötyjä ovat olleet esimerkiksi vähentyneet työstä poissaolot, parantunut akateeminen suoriutuminen ja vähentynyt ahdistus ja masennus. (Range & Jenkins 2010, 150.)

Smythin (1998, 179–180) 13 tutkimusta käsittäneen meta-analyysin mukaan tunteita ilmaisevalla kirjoittamisella on positiivisia vaikutuksia fyysiseen terveyteen, psyykkiseen hyvinvointiin ja yleiseen fysiologiseen toimintakykyyn myös myöhempänä mittausajankohtana tarkastellen. Hieman uudempi, 146 ilmaisevan kirjoittamisen tutkimusta käsittävä meta-analyysi totesi kokemuksia ilmaisevan kirjoittamisen olevan hyödyllistä yksilön psykologisen ja fyysisen terveyden sekä yleisen toimintakyvyn kannalta (Frattaroli 2010, 860). Pizarron (2004, 10) mukaan kirjoittamisella on terapiamuotona etunsa muuhun luovaan tai taideterapiaan nähden: kirjoittamisterapiaan osallistuneet kokivat psyykkisen hyvinvointinsa parantuneen myöhemmin, mutta muunlaiseen taideterapiaan osallistuneet eivät osoittaneet samanlaisia tuloksia. Kirjoitusterapiassa olleiden sosiaalinen toimintakyvyttömyys väheni tutkimuksen aikana.

Ilmaisevan kirjoittamisen eräänä tekniikkana on tutkittu kognitiivisesti orientoitunutta ilmaisevaa kirjoittamista (*cognitively oriented expressive writing*, CEW). Siinä missä perinteinen ilmaiseva kirjoittaminen keskittyy syvimpien ajatusten ja tunteiden julki tuomiseen tekstissä, CEW:ssä huomio siirtyy tästä julkituomisesta kokemusten uudelleenjärjestämiseen ja ymmärtämiseen psykologisen itsensä etäännyttämisen (*psychological self-distancing*) kautta. Ilmaisevan kirjoittamisen haastavana puolena on pidetty sitä, että etenkin nuoremmille kirjoittajille negatiivisten kokemusten suora läpikäynti saattaa olla emotionaalisesti liian raskasta ja johtaa asioiden märehtimiseen niiden ratkaisun sijaan. CEW:ssä kirjoittaja pitää itsensä ja tosiasialliset kokemuksensa etäämmällä kirjoittamastaan tuotoksesta, mikä saattaa tarjota nuoremmille kirjoittajille tavan käsitellä kokemustensa emotionaalista kontekstia joutumatta liian suuren tunnevyöryn jalkoihin. (Travagin, Margola, Dennis & Reverson 2016, 1050.) Tutkimustulokset tukevat käsitystä siitä, että CEW:n käyttö tuottaa etenkin lapsuusikäisten kirjoittajien parissa enemmän hyötyjä kuin perinteinen ilmaiseva kirjoittaminen (Travagin ym. 2016; Margola, Travagin & Dennis 2018).

Killick ja Bowkett (2015, 589) kuvaavat artikkelissaan psykiatrisessa osastohoidossa olevien nuorten kanssa toteutettua tarinankerronnan ja lukemisen ryhmää ja sitä, miten ryhmä on onnistunut tarjoamaan mahdollisuuden ajatusten, tunteiden ja kokemusten käsittelyyn uudella tavalla. Ryhmämuotoinen tarinankerronta ja lukeminen on ajatusten, tunteiden ja kokemusten käsittelystä huolimatta onnistunut välttämään psykoterapian liian henkilökohtaisuuden ja toisaalta myös koulutukselle tyypillisen tavoitteen olla joko oikeassa tai väärässä. Näin se on ollut osallistujilleen mieluinen. (Killick & Bowkett 2014, 589.)

Ilmaisevan kirjoittamisen – ja muun kirjallisuusterapeutin toiminnan – hyödyistä on siis olemassa runsaasti tutkimusnäyttöä. Hyödyt näyttäisivät liittyvän etenkin masennuksen ja ahdistuksen oireiden lievittymiseen ja omien tunteiden ymmärtämiseen. Vaikka opettajat eivät

ole terapia-ammattilaisia eikä koulussa kirjoittamista ohjata terapeuttisena toimintana, voidaan ajatella, että tuottava luova kirjoittaminen tukee itseymmärrystä ja identiteetin rakentamista. Tätä näkemystä mukaillee myös perusopetuksen opetussuunnitelma, jossa kokemusten ja ajatusten ilmaisu kirjoittamalla sekä kirjoittajaidentiteetin vahvistaminen mainitaan sekä luokkien 1–2, 3–6 että 7–9 suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteissa (POPS 2014; 106, 163, 290). Mielikuvitusmaailmaan sijoittuvien kertomusten ja henkilöhahmojen myötä kirjoittajan on mahdollista käsitellä omia tunteitaan ja kokemuksiaan. Tärkeä on myös kirjoittamisen sosiaalinen ulottuvuus joko fyysisesti läsnä olevassa vertaisryhmässä tai internetin tarjoamien mahdollisesti kansainvälisten alustojen kautta.

4.3 Kuntouttava kirjoittaminen koulussa

Lukeminen ja kirjoittaminen ovat perustavanlaatuisia taitoja koulumaailmassa. Niiden oppimisesta koko koulupolku lähtee liikkeelle, ja tyypillinen opiskelu perustuu valtaosin lukemiseen ja kirjoittamiseen. Kuten tässä kirjallisuuskatsauksessa aiemmin todettiin, suomalaisen koulukirjoittamisen traditio on painottanut yksilön suoritusta ja kirjoitetun kielimuodon hallintaa, mutta traditio on hitaasti liikahdamassa kohti luovempaa ja yhteisöllisempää kirjoittamista (Pentikäinen ym. 2017). Kirjoittamisen kompetensseista ovat aiemmin painottuneet visuaalis-motoriset, kieliopilliset ja kognitiiviset kompetenssit (Pentikäinen ym. 2017, 166). Se, mikä koulu-
maailmassa on aiemmin jäänyt varjoon mutta mikä olisi huomionarvoista vaativan erityisen tuen kontekstissa, on kirjoittamisen tarjoama mahdollisuus emotionaalisen ja sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen sekä psyykkisen hyvinvoinnin parantamiseen.

Erityistä tukea tarvitsevien ja esimerkiksi kouluhaluttomien nuorten suhteen koulu näyttää kiinnostavana paikkana hyödyntää kirjallisuusterapeuttisen toiminnan menetelmiä, tässä tapauksessa kirjoittamista. Koululla on realistisia ja arkipäiväisiä mahdollisuuksia kannustaa ja ohjata nuoria kirjoittamisen aloittamiseen ja tukea tätä harrastusta – tulisihan koulun tavoittaa lapsissa ja nuorissa lähes koko ikäluokka. Kirjallisuusterapeuttinen toiminta sopii hyvin koulussa käytettäväksi psyykkisen terveyden tueksi (Heath ym. 2017), ja se on menetelmänä melko edullinen (Heath ym. 2017; Montgomery & Maunders 2015, 38). Erityisesti kouluhaluttomat nuoret voisivat hyötyä negatiivisten tai traumaattisten kokemusten käsittelystä kirjoittamalla, mutta toisaalta kirjoittaa voi muutenkin kuin omia kokemuksiaan ilmaisten. Aiemmassa tutkimuksessa luovan, terapeuttisen kirjoittamisen on huomattu kiinnostavan sairaalakoulussa opiskelevia lapsia, ja tutkimuksen tulosten mukaan kirjallisuusterapiaa voisi harkita tarjottavaksi myös lastenpsykiatrian potilaille (Suvilehto 2008, 69).

Kaksikymmentäyksi tutkimusta käsittäneen meta-analyysin tulosten mukaan ilmaisevalla kirjoittamisella oli merkittäviä positiivisia vaikutuksia erityisesti sellaisille nuorille, joilla oli riski mielenterveyden ongelmiin ja runsaasti emotionaalisia vaikeuksia. Näiden nuorten kohdalla positiiviset vaikutukset näkyivät erityisesti koulusuoriutumisessa, ongelmakäyttäytymisen hallinnassa, sosiaalisessa sopeutumisessa ja koulunkäyntiin osallistumisessa. Vastaavia tuloksia ei juurikaan havaittu nuorilla, joilla ei alkutilanteen määrittymisen mukaan ollut mielenterveyden ongelmia. Meta-analyysin tulokset antoivat vahvoja viitteitä siitä, että kirjoittamisella olisi erityisen hyödyllisiä vaikutuksia kouluympäristössä, koska koulussa emotionaaliset haasteet vaikuttavat akateemiseen suoriutumiseen. Kouluhaluttomuuden kannalta löydös kirjoittamisen yhteydestä koulunkäyntiin osallistumisen paranemiseen on tietysti erityisen kiinnostava. Meta-analyysi ei löytänyt tuloksista eroja sukupuolten välillä. Positiivisten vaikutusten vähäisempi määrä henkisesti hyvinvoivien nuorten kohdalla tosin oli kiinnostava löydös, joka kaipaa lisää tutkimusta. (Travagin, Margola & Revenson 2015, 52.)

Edellä esitetyn perusteella on syytä tehdä tutkimusta kirjallisuusterapeuttisesta toiminnasta ja kuntouttavasta kirjoittamisesta koulussa. Laadulliselle tutkimukselle, jossa kirjoittajat itse pääsevät ääneen, on todettu olevan tarvetta (Doucet, Farella Guzzo & Groleau 2018, 116). Koska kyse on jokaisen kirjoittajan kohdalla henkilökohtaisista, hyvin yksilöllisistä prosesseista ja kokemuksista, on tärkeää kuunnella kirjoittajia ja heidän ohjaajiaan.

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä *kuntouttava kirjoittaminen* yläkäsitteenä, jolla viitataan nuorten omaehtoiseen, luovaan kaunokirjalliseen kirjoittamiseen. Kuntouttava kirjoittaminen voi siis pitää sisällään niin perinteisen ilmaisevan kirjoittamisen, kognitiivisesti orientoituneen ilmaisevan kirjoittamisen kuin tyyppillisen kertovan kirjoittamisenkin piirteitä, kunhan kyse on luovasta kirjoittamisesta. Tutkimus pyrkiikin selvittämään sitä, mitä ja millä tyylillä nuoret koulussa kirjoittavat. Kuntouttava kirjoittaminen sisältää kuitenkin oletuksen siitä, että kirjoittamisella pyritään helpottamaan ja edistämään nuoren koulunkäyntiä ja kouluun osallistumista ja/tai henkistä hyvinvointia.

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia käytänteitä vaativan erityisen tuen piirissä kirjoittavien nuorten kirjoittamiseen liittyy, mitä merkityksiä nuoret kirjoittamiselleen antavat ja miten nuorten opettajat näkevät heidän kirjoittamisensa. Tutkimuksen konteksti on vaativan erityisen tuen ryhmä, mutta ei tule unohtaa sitä, että myös yleisessä tuessa opettaja saattaa kohdata – ja jossain kohtaa uraansa hyvin todennäköisesti kohtaakin – oppilaissaan laajan skaalan sosiaalisia tai emotionaalisia haasteita. Siksi kyky ja keinot psyykkisen hyvinvoinnin tuen tarjoamiseen ovat tärkeitä myös yleisopetuksessa. Kirjallisuusterapeuttisten menetelmien käyttö

voi vahvistaa oppilaiden suoriutumista niin akateemisesti kuin sosiaalisestikin ja edistää henkistä resilienssiä ja hyvinvointia (esim. Range & Jenkins 2010; Heath ym. 2017; Travagin, Margola & Revenson 2015; McCulliss & Chamberlain 2013; Pennebaker 1997).

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kuten luvuissa 1 ja 4.3 on todettu, tutkimusta kuntouttavasta kirjoittamisesta nuorten itsensä tai heidän opettajiensa näkökulmasta tarvitaan lisää. Tarkasteltavassa vaativan erityisen tuen ryhmässä kirjoittaminen oli yksi toimintamuodoista ja tässä tutkimuksessa otettiin tarkasteluun, mitä tekstikäytänteitä kirjoittamiseen liitetään ja mitä merkityksiä sille annetaan. Ajatus siitä, että kirjoittaminen voisi olla luonteeltaan terapeutista, johdettiin tutkimuskirjallisuudesta.

1. Mitä tekstikäytänteitä tutkittavien kuntouttavaan kirjoittamiseen kuuluu?
2. Mitä merkityksiä tutkittavat antavat kuntouttavalle kirjoittamiselle?
3. Miten opettajat näkevät tutkittavien kirjoittamisen?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvässä kirjallisuudessa Luukan ym. (2008) mukaan uusmediapainotteisuus ja sosiaalinen ulottuvuus ovat nuorten kirjoittamisessa läsnä. Nuorten kirjoittaminen vapaa-ajalla näyttäytyi edellä mainitussa tutkimuksessa melko vähäisenä, mutta koska tämän tutkimuksen kohderyhmä valikoitui kouluryhmän ja kirjoitusharrastuksen mukaan, oletettiin näiden nuorten kirjoittavan sekä koulussa että vapaa-ajalla. Kallionpään (2014, 64) mukaan kirjoittaminen on siirtynyt verkon uusiin ympäristöihin ja muuttunut yhteisöllisemmäksi, sosiaaliseksi taidoksi: tästä näkökulmasta oltiin kiinnostuneita tutkimuskysymystä muodostaessa ja haluttiin nähdä, näkyisikö ”uuden kirjoittamisen käsite” myös tutkittavien nuorten kirjoittamisessa. Haastattelukysymyksien muotouduttua nuorten tekstikäytänteistä päätettiin tutkia seuraavia asioita: mitä nuoret kirjoittavat, millä he kirjoittavat, missä (fyysinen tila: koulu, koti tai muu) he kirjoittavat, milloin (emotionaalinen olotila) he kirjoittavat ja julkaisevatko he tekstejään.

Toinen tutkimuskysymys käsitteli sitä, miten nuoret kirjoittajat itse käsittivät oman kirjoittamisensa ja millaisia merkityksiä he sille antoivat. Mikäli kirjoittaminen noudattelisi ilmaisevan kirjoittamisen muotoja, tutkimuskirjallisuuden pohjalta voitaisiin olettaa kirjoittamisen tuottavan myönteisiä tunnekokemuksia ja hyötyjä sekä psyykkiselle että fyysiselle terveydelle, joten kirjoittaja liittäisi kirjoittamiseen positiivisia merkityksiä (esim. Pennebaker 1997, Pennebaker & Beall 1986, Pizarro 2004). Kirjoittaminen voi tarjota myös kokemuksia itseymmärryksen kehittymisestä, pystyvyyden kokemuksen kasvusta, omanarvontunnon vahvistumisesta sekä sosiaalis-kulttuuristen yhteyksien syntymisestä (Ihanus 2009). Mikäli kirjoittamisella on yhteyksiä kognitiivisesti orientoituneeseen ilmaisevaan kirjoittamiseen (CEW), voitaisiin olettaa kirjoittajien kokevan kirjoittamisen vielä hyödyllisempänä (Travagin, Margola, Dennis &

Reverson 2016; Margola, Travagin, Dennis 2018). Nuorten kirjoittamistyylejä, kirjoittamisen säännöllisyyttä tai mieluisia tekstilajeja ei kartoitettu tarkalleen etukäteen ennen tutkimushaastattelujen aloittamista. Tutkimuksessa pysyttiin ryhmän opettajilta saatujen ennakkotietojen ja toimintatapojen perusteella siinä oletuksessa, että tutkittavien oppilaiden kirjoittamisessa voisi olla ilmaisevan kirjoittamisen piirteitä.

Kolmas tutkimuskysymys heijasteli toisen tutkimuskysymyksen taustoja: jos oletetaan, että nuoret kokevat kirjoittamisen myönteisenä ja hyvinvointiaan sekä koulunkäyntiään edistävänä aktiviteettina, voidaan myös opettajien ajatella suhtautuvan kirjoittamiseen positiivisesti ja kannustavan oppilaitaan siihen. Tutkimusta opettajien suhtautumisesta oppilaidensa ilmaisevaan kirjoittamiseen ei juuri löytynyt suomalaisilta tai kansainvälisiltä tutkimuskentiltä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014), joka toimii opettajien työtä ohjaavana dokumenttina ja näin ollen opettajien tekemien pedagogisten valintojen perustana, mainitsee ilmaisevan kirjoittamisen esimerkiksi yhdessä vuosiluokkien 7–9 suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän tavoitteissaan:

”T10: rohkaista oppilasta ilmaisemaan ajatuksiaan kirjoittamalla ja tuottamalla monimuotoisia tekstejä sekä auttaa oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan tekstin tuottajana.” (POPS 2014, 290.)

Opettajien voisi siis olettaa perustelevan kirjoittamiseen kannustamista paitsi oppilaan siitä saamalla myönteisillä tunnekokemuksilla ja hyödyillä myös opetussuunnitelman tavoitteilla. POPS 2014:n suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän tavoitteissa (luokat 1–2, 3–6 ja 7–9) mainitaan esimerkiksi kokemusten ja ajatusten ilmaisu kirjoittamalla sekä kirjoittajaidentiteetin vahvistaminen (POPS 2014, 106, 163, 290). Opetussuunnitelmassa ei äidinkielen tavoitteissa kuitenkaan mainita kirjoittamisen tunnetaitoihin liittyviä tavoitteita erikseen (POPS 2014). Tämä peilaa Pentikäisen ym. (2017, 166) toteamusta siitä, että koulukirjoittaminen painottuu etenkin visuaalis-motorisiin, kieliopillisiin ja kognitiivisiin kompetensseihin esimerkiksi sosiaalis-emotionaalisten kompetenssien sijaan.

6 MENETELMÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää luovan, kuntouttavan kirjoittamisen merkitystä vaativan erityisen tuen kontekstissa yläkoulussa. Tutkimuksessa kysytään, millaisia ovat tutkimuksen kohteena olevien nuorten kirjoittamiseen liittyvät tekstikäytänteet, millaisia merkityksiä nuoret kirjoittamiselleen antavat ja miten ryhmien opettajat näkevät nuorten kirjoittamisen. Tutkimus sitoutuu laadulliseen tutkimusstrategiaan ja pyrkii selvittämään vastaukset tutkimuskysymyksiin haastattelun menetelmällä. Vastauksen hakeminen laadullisella tutkimuksella on perusteltua silloin, kun halutaan tutkia jotakin ilmiötä syvällisesti ja perusteellisesti, ymmärtää tätä ilmiötä ja saada siitä subjektiivisia tulkintoja. Tutkimukseen lähdetään ilman hypoteeseja, ja usein keskitytään varsin pieneen määrään tapauksia. (Eskola & Suoranta 1998, 11–20.)

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa yleistettäviä vastauksia. Kuten edellä esitetty, laadullisen tutkimuksen tavoitteena on sen sijaan tuottaa syvällistä ja perusteellista kuvausta ilmiöstä sekä luokitteluja ja käsitteellisiä välineitä (Eskola & Suoranta 1998 11–20; Alasuutari 2011, 64). Siksi tapaustutkimuksen pienikin tutkittavien yksiköiden määrä saattaa tuottaa rikkaan ja ilmiötä kuvaavan aineiston. Laadullista tutkimusta pidetään hyödyllisenä esitutkimuksena kentällä, joka on vielä tutkimukselle vieras eikä tuttuja luokituksia tai kategorioita ole vielä olemassa määrällisen tutkimuksen käytettäviksi. Ajoittain laadullinen tutkimus kuitenkin irtautuu esitutkimuksen roolista ja käy ilmi, että se on määrällisenkin tutkimuksen varsinainen tulos. (Alasuutari 2011, 180–181.)

Tämä tutkimus sai innoituksensa ensinnäkin selkeästä aukosta tutkimuskentässä ja toisaalta mielenkiintoisesta ryhmästä, jossa tarjoutui mahdollisuus tutkia juuri tätä aihetta kouluympäristössä sekä nuorten että heidän opettajiensa itse kertomana. Lähestymistavaltaan tämä tutkimus on tapaustutkimus. Tapaustutkimus kannattaa valita tutkimuksen lähestymistavaksi silloin, kun (a) mitä-, miksi- ja miten-kysymykset ovat keskeisiä, (b) tutkijalla on vain vähän kontrollia tapahtumiin, (c) aiheesta on tehty vähän empiiristä tutkimusta ja/tai (d) tutkimuskohteena on jokin tämän ajan elävässä elämässä oleva ilmiö (Yin 2014, 9–15; Eriksson & Koistinen 2014, 5). Tämän tutkimuksen kohdalla kukin näistä kohdista täyttyy, sillä tässä tutkimuksessa tosiaan keskitytään merkityksiin eli miksi- ja miten-kysymyksiin; tutkija toimi ilmiön havainnoitsijana eikä kontrolloinut sitä; aiheesta on tehty melko vähän empiiristä tutkimusta; ja tutkimuskohteena on jokin tämän ajan elävän elämän ilmiö. Tämän tutkimuksen ”tapaus” on tutkimuksen kontekstina olevan vaativan erityisen ryhmän eräiden jäsenten aktiivinen kirjoittaminen, jonka merkityksiä etsitään ja niitä pyritään kuvaamaan syvällisesti.

Tapaustutkimus on perusteellinen ja tarkkapiirteinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Yksi tärkeimmistä kysymyksistä tapaustutkimusta tehtäessä on ”mitä voimme oppia tapauksesta?” (Laine ym. 2007, 10), ja tämä tutkimus pyrkii lopulta vastaamaan juuri siihen kysymykseen. Tapaustutkimuksen eteenpäin ajavana voimana on usein tunne tai alustava tieto siitä, että tapaus on jollain lailla tärkeä (Laine ym. 2007, 10), mikä kuvaa myös tämän tutkimuksen suunnittelu- ja toteutusprosessia.

Tapaustutkimuksessa tutkijan on kiinnitettävä erityistä huomiota omaan rooliinsa tutkimusasetelmassa (Kuusisto-Arponen 2007, 232–234). Tässä tutkimuksessa tutkija asettui ulkopuolisen tarkkailijan asemaan (ks. jaotteluista esim. Kuusisto-Arponen 2007, 234), eikä siis osallistunut ryhmän toimintaan. Tutkija oli ryhmän kouluarjessa uusi ja tuntematon henkilö, mutta toiminnan havainnointi tapahtui sujuvasti normaalin koulutyön ohessa. Toisella ja kolmannella havainnointikerralla toteutettiin tutkittavien nuorten haastattelut. Haastattelukysymykset luotiin teoreettisen kirjallisuuden ja havainnoinneissa kerätyn informaation pohjalta (ks. luku 6.2.2).

6.1 Tutkimusympäristö ja osallistujat

Tutkimuksen kohteena oli kolme kahdessa rinnakkaisessa vaativan erityisen tuen ryhmässä opiskelevaa nuorta sekä heidän kaksi opettajaansa. Kyseiset vaativan erityisen tuen ryhmät oli perustettu koulunkäyntihaluttomille nuorille, joilla oli katsottu olevan riski koulupudokkuuteen. Oppilaiden tuen tarpeen oli katsottu olevan niin korkea, ettei muita soveltuvia koulumuotoja löytynyt samasta kaupungista tai välttämättä koko maasta.

Molemmissa rinnakkain toimivissa ryhmissä opiskeli kahdeksan yläkouluikäistä nuorta. Kukin nuori opiskeli vuosiluokkiin sitomattoman oppimäärän mukaisesti, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaalle luodaan oma opinto-ohjelma, jonka mukaan opetus tapahtuu. Tällöin opiskeltavat kokonaisuudet järjestetään muuten kuin tietyn luokka-asteen oppimäärää seuraten. Vuosiluokkiin sitomaton järjestely sopii etenkin sellaisille oppilaille, joiden perusopetus on aiemmin keskeytynyt ja yritetään saattaa loppuun. (POPS 2014, 38, 52.) Tähän tutkimukseen osallistui näistä ryhmistä kolme nuorta. He olivat iältään 15-, 16- ja 17-vuotiaat, ja heistä yksi oli poika ja kaksi tyttöjä. Nuorista ei kerätty muita taustatietoja kuin ikä ja sukupuoli. Nimeä, syntymäaikaa, muita tarkempia henkilötietoja tai esimerkiksi syitä vaativan erityisen tuen ryhmään valikoitumiselle ei selvitetty identiteettisuojaan ja aiheen sensitiivisyyden vuoksi.

Tutkittavien rekrytoinnissa ilmeni haasteita ennen aineistonkeruun aloittamista. Tutkimukseen piti saada tutkittavien kolmen nuoren lisäksi vielä kaksi nuorta, mutta heitä ei nuorten

henkilökohtaisten koulunkäyntiin liittyvien syiden vuoksi saatu mukaan tutkimukseen. Koska tutkimuksen aihe oli herkkä ja henkilökohtainen, ei nähty eettiseksi lähteä suostuttelemaan näitä mahdollisia tutkittavia osallistumaan. Tutkimuksessa päätettiin siis edetä kolmen nuoren haastatteluilla.

Nuorten opettajat olivat molemmat erityisluokanopettajakoulutuksen eli sekä luokanettä erityisopettajan koulutuksen saaneita. Opettajat työskentelivät tiiviinä työparina. Heistä kerättiin taustatietoina sukupuoli, koulutustausta, työtausta ja työvuosien määrä. Haastatellut opettajat olivat molemmat naisia. Heistä toinen (Opettaja X) oli valmistunut erityisluokanopettajaksi 5 vuotta sitten ja työskennellyt sen jälkeen erityisluokanopettajan tehtävissä. Opettajista toisella (Opettaja Y) oli taustallaan 23 työvuotta opettajana, joista valtaosa erityisluokanopettajan tehtävissä. Opettajalla Y oli erityisluokanopettajan pätevyyden lisäksi kouluhallinnon tutkinto ja työvuosia rehtorin tehtävissä koulukotiyksikössä, ja hän oli avainasemassa perustettaessa sitä vaativan erityisen tuen yksikköä, jossa hän parhaillaan työskenteli.

Tutkittava ryhmä löytyi sosiaalisen median avulla erityisopettajille tarkoitetun verkoston kautta ja valikoitui sillä perustella, että ryhmässä oli suhteellisen runsaasti kirjoittavia nuoria. Ryhmän opettaja tarjosi ryhmäänsä oma-aloitteisesti mahdolliseksi tutkimuskohteeksi. Tutkittavien nuorten kirjoittamisesta tiedettiin etukäteen se, että he kirjoittivat luovia, mahdollisesti tosielämän kokemuksia käsitteleviä tekstejä aktiivisesti ja omaehtoisesti, ja ryhmässä oli käytetty jo aiemmin joitakin kirjallisuusterapeuttisia menetelmiä opettajan aloitteesta.

6.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimuksen pääasiallinen aineistonkeruumenetelmä oli yksilöhaastattelu kunkin osallistujan kanssa. Haastatteluja tehtiin siis yhteensä viisi. Haastattelu suunniteltiin teemahaastatteluksi, mutta se muuntui erityisesti nuorten kohdalla syvähaastattelun suuntaan. Nuoria haastateltiin heidän omasta kirjoituskokemuksestaan ja sen merkityksestä sekä heidän kirjoittamiseen liittyvistä tekstikäytänteistään. Opettajien haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, ja opettajia haastateltiin heidän näkemyksistään nuorten kirjoittamiseen liittyen.

Osana tiedonkeruuta tutkija havainnoi oppilaiden toimintaa ja kirjoittamista koulupäivän aikana. Havainnointi toimi tutkimusryhmään tutustumisena. Tutkija kirjasi deskriptiivisiä havaintoja ylös vapaamuotoisesti käsin, ja havaintoja hyödynnettiin tutkimuksessa myöhemmin tutkimusryhmän toiminnan kuvailussa sekä haastattelurungon rakentamisessa. Havainnot pohjustivat sitä, mitä nuorilta haastatteluissa kysyttiin. Tutkittavista nuorista kaksi oli myös

halukkaita antamaan havainnointitilanteessa omia tekstejään luettavaksi. Näitä tekstejä ei kuitenkaan analysoitu tutkimusta varten tarkemmin, jotta tutkimuksen fokus säilyisi haastatteluai-
neistossa ja jotta välttyttäisiin tutkijan teksteistä tekemien omien tulkintojen vaikutukselta.

6.2.1 Teemahaastattelu ja syvähaastattelu

Teemahaastattelu sopii tiedonkeruumenetelmänä erityisen hyvin emotionaalisesti arkojen aiheiden tai heikosti tiedostettujen seikkojen tutkimiseen tai silloin, kun tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät päivittäin ole tottuneet keskustelemaan (Hirsjärvi & Hurme 1995, 35). Teemahaastattelu on puolistrukturoidun haastattelun muoto, jossa keskustelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, ja korostetaan haastateltavan elämismailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista. Teemahaastattelu on haastattelumenetelmänä puolistrukturoitu siksi, että haastattelun aihepiirit ja teema-alueet ovat ennalta määritellyt, mutta kysymysten tarkkaa muotoa tai järjestystä ei ole ennalta määritelty. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 36.)

Merton, Fiske ja Kendall (1956, 3–4) ovat aikanaan määrittäneet teemahaastattelulle seuraavat ominaispiirteet: 1) tiedetään, että haastateltavat ovat kokeneet jonkin tietyn tilanteen, 2) tutkija on etukäteen selvittänyt kyseisen ilmiön rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta, 3) analyysin perusteella on kehitetty haastattelurunko ja 4) haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteista, joita tutkija on ennalta analysoinut. Tässä tutkimuksessa tutkittavaksi ”tilanteeksi” tai pikemminkin ilmiöksi asetui kuntouttava kirjoittaminen kouluympäristössä, ja haastateltaviksi tällaiseen toimintaan joko oppilaina tai opettajina eli toiminnan ohjaajina osallistuneet.

Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu oli lähtökohtana sekä nuorten että heidän opettajiensa haastattelussa, mutta nuorten haastattelu toteutui ennemminkin syvähaastatteluna. Suurelta osin keskustelu koostui haastateltavan nuoren vastauksiin liittyvistä selventävistä kysymyksistä, mikä on syvähaastattelulle luonnollista (Alasuutari 2001, 149). Syvähaastattelu on strukturoimaton ja avoimuuteen perustuva haastattelumuoto, jossa kysymysten sijaan tutkijalla on haastattelun pohjaksi vain ennemminkin muistilista asioista, jotka keskustelun aikana tulee käydä läpi. Syvähaastattelussa ollaan tekemisissä haastateltavan sisäisen todellisuuden kanssa: kuinka haastateltavat kokevat todellisuuden – ja esimerkiksi tässä tutkimuksessa käsiteltävän ilmiön? Epämuodollisella syvähaastattelulla päästään ”syvemmälle” ilmiöiden merkityksiin ja tutkimuskohteiden ajatusmaailmaan. (Alasuutari 2001, 146–149.) Syvähaastattelussa on myös terapeuttisia piirteitä. Kun eri asioiden merkityksistä haastateltavan elämässä keskustellaan,

haastateltava saattaa löytää ”sisäisen totuuden” ja havaita ilmiössä sellaisia merkityssuhteita, joista hän ei ollut aiemmin tietoinen. (Alasuutari 2001, 149).

Nuorten syvähaastattelut tuottivat tässä tutkimuksessa runsaan aineiston. Haastattelut erosivat hieman toisistaan riippuen siitä, millaisia asioita eri haastateltavat nostivat esiin. Opettajien haastattelut noudattivat vahvemmin teemahaastattelun kaavaa. Opettajien haastattelut olivat myös vastausten sisällön suhteen keskenään yhdenmukaisempia. Seuraava alaluku käsittelee haastattelujen rakentamista ja toteutusta.

6.2.2 Haastattelujen rakentaminen ja toteutus

Sekä nuorten että opettajien haastattelukysymyksiä rakennettaessa prosessia ohjasi toisaalta tutkimuskirjallisuus ja toisaalta havainnoinnin aikana nähdyt käytännöt ja toimintatavat. Haastattelujen alussa tarkennettiin, että kirjoittamisesta puhuttaessa tarkoitettiin erityisesti pidempien, luovien kaunokirjallisten tekstien kirjoittamista. Näin suljettiin pois esimerkiksi reaaliaineiden kysymyksiin vastauksina kirjoitetut tekstit. Nuorten haastatteluissa saatettiin viitata suoraan heidän kirjoittamiinsa teksteihin, joita he olivat havainnoinnin aikana esitelleet.

Tämän tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi nuorten tekstikäytänteisiin. Tarkoituksena oli selvittää *mitä* nuoret kirjoittavat, *millä* he kirjoittavat, *milloin* he kirjoittavat, *missä* he kirjoittavat ja *miksi* he kirjoittavat. Haastattelussa olivat mukana seuraavat pohjakysymykset, joista keskustelua jatkettiin eteenpäin:

1. Mitä tykkäät kirjoittaa? Miksi?
2. Millä kirjoitat?
3. Missä kirjoitat?
4. Millaisissa tilanteissa kirjoitat? Miksi?
5. Julkaisetko tekstejäsi? Jos kyllä, missä?

Kirjoittamisen merkitysten selvittelyn pohjakysymyksinä olivat seuraavat kysymykset:

6. Miltä kirjoittaminen sinusta tuntuu? Miksi?
7. Millaisia tunteita kirjoittaminen herättää? Miksi?
8. Mistä saat inspiraation teksteihisi?
9. Käytätkö oman elämäsi tapahtumia tai tuntemuksia hyödyksi kirjoittaessasi? (Jos kyllä:) Miten?

10. Huomaatko mieltäväsi oman elämäsi tapahtumia tai kokemuksia, kun kirjoitat?
11. Mitä kirjoittaminen sinulle merkitsee? Miksi?
12. Hyödyttääkö kirjoittaminen sinun koulunkäyntiäsi? (Jos kyllä:) Miten?
13. Onko kirjoittaminen sinulle tärkeää? (Jos kyllä:) Mikä tekee kirjoittamisesta tärkeää?
14. Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa kirjoittamiseen ja sen merkitykseen liittyen?

Kysymysten erilaisilla muodoilla tai yksinkertaistuksella pyrittiin helpottamaan kysymyksiin vastaamista ja tuottamaan rikkaampaa aineistoa. Esimerkiksi kysymys 7 lisättiin esitestauksen jälkeen kysymys 6:lle rinnakkaiseksi, jotta kirjoittamiseen liittyviä tunteita saataisiin kartoitettua monipuolisemmin. Keskustelua kirjoittamisen herättämien tunteiden ympärillä käytiin avoimesti ja intuitiivisesti tarjoten mahdollisuuksia haastateltavan omille aloitteille.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyen opettajien oppilaidensa kirjoittamiseen liittämiä merkityksiä selvitettiin seuraavilla kysymyksillä:

1. Mitä oppilaasi kirjoittavat?
2. Ohjaatko oppilaita kirjoittamiseen? (Jos kyllä:) Miten?
3. Oletko tutustunut johonkin tiettyyn menetelmään, koulutukseen tutkimukseen tai muuhun sellaiseen kirjallisuusterapiaan liittyen?
4. Mikä sinun näkemyksesi mukaan on kirjoittamisen merkitys oppilaalle yleisestä ja hyvinvoinnin näkökulmasta?
5. Mikä sinun näkemyksesi mukaan on kirjoittamisen merkitys oppilaan koulunkäynnille?
6. Hyödynnättekö kirjoittamista koko ryhmän tasolla? (Jos kyllä:) Miten?
7. Miten koulussa luovaa, kaunokirjallista ja mahdollisesti ilmaisevaa kirjoittamista voisi mielestäsi edistää?
8. Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa oppilaidesi kirjoittamiseen ja sen merkitykseen liittyen?

Tämän tutkimuksen haastattelut esitettiin huhtikuussa 2019, minkä jälkeen nuorten haastatteluun lisättiin kahteen eri kysymykseen rinnakkaiset, samansisältöiset mutta eri tavoin sanoitetut kysymykset vastausten rikastuttamiseksi (kysymykset 7 ja 10). Nuorten haastattelut toteutettiin toukokuun 2019 aikana. Opettajien haastattelut toteutettiin syksyn 2019 aikana. Opettajien haastattelut oli ensin tarkoitus toteuttaa samanaikaisesti ryhmähaastatteluna, mutta aikataulujen yhteensovittamisen vaikeuden vuoksi haastattelut päädyttiin lopulta toteuttamaan myös opettajien kanssa yksilöhaastatteluina.

Tärkeiksi haastattelutilanteen vuorovaikutuksessa nousivat Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 41–51) käsittelemät luottamuksen rakentaminen ja neutraalius. Haastattelutilanteen alussa haastattelun luottamuksellisuutta painotettiin, ja keskustelun edetessä tilanteen miellyttävyyttä pyrittiin ylläpitämään positiivisilla eleillä ja minimipalautteilla. Kysymykset ja niiden jatkokysymykset pyrittiin pitämään mahdollisimman selkeinä ja neutraaleina. Kaikki eteneminen sensitiivisimpiin aiheisiin tapahtui täysin nuoren omasta aloitteesta ilman tutkijan johdattelua. Ilmapiiri haastatteluissa pysyi positiivisena ja nuoret kertoivat haastattelujen aikana omasta aloitteestaan haastavistakin asioista melko avoimesti, mitä voidaan pitää merkinä onnistuneesta luottamuksen rakentamisesta. Neutraalius todentuu etenkin haastattelukysymysten ja jatkokysymysten mahdollisimman neutraalina muotoiluna. Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä käsitellään tarkemmin luvussa 6.5.

6.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Haastattelut äänitallennettiin lukuun ottamatta yhtä haastattelua, jossa tutkittava oppilas pyysi, ettei hänen ääntään tallennettaisi. Tässä tapauksessa haastattelun muistiinpanot kirjoitettiin haastattelutilanteessa suoraan tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmaan mahdollisimman sanatarkasti. Nauhoitetut haastattelut litteroitiin kokonaisuudessaan sanatarkasti. Koska aineisto tul-taisiin käsittelemään sisällönanalyysin menetelmin, litteroinnissa ei huomioitu esimerkiksi puheen rytmiä. Sanotut sanat ja jotkin ilmaisuun kiinteästi liittyvät eleet litteroitiin suoraan sellaisinaan aineiston autenttisuuden säilyttämiseksi. Litteroinnin jälkeen aineistoon tutustuttiin vielä uudelleen kirjallisessa muodossa olleet haastattelut lukemalla, ja haastateltujen nimet koodattiin kirjaimin. Nuoret saivat kirjaimet A, B ja C, ja opettajiin viitataan kirjaimilla X ja Y.

Aineiston analyysi perustui Laineen (2018, 35–39) esittelemään fenomenologis-hermeneuttiseen näkemykseen, jonka mukaan aineistoa ensin kuvataan ja analysoidaan. Aineistoa kuvatessa siitä nostetaan esiin luonnollisella kielellä tutkimuskysymysten kannalta olennaiset kohdat. Aineistosta pyritään saamaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia ja näitä kokonaisuuksia jäsennellään esimerkiksi luokittelun keinoin. Merkityskokonaisuudet esitellään ja niitä tulkitaan, ja lopulta muodostetaan synteesi eli arvioidaan tulkittuja merkityskokonaisuuksia. (Laine 2018, 35–39.) Laineen näkemyksen pohjalta aineiston tekninen analyysi toteutettiin sisällönanalyysin keinoin: teemoittelulla ja tyypittelyllä.

Haastatteluaineiston lukemisen jälkeen siirryttiin sen kuvaamiseen ja löydettyjen merkitysten järjestämiseen. Opettajien ja oppilaiden haastatteluissa käytettiin erilaisia järjestystapoja ja luokitteluja – keskityttiinhän näissä eri toimijoiden näkökulmaan tutkittavasta ilmiöstä

– mutta molempien haastateltujen kertomuksissa tarkkailtiin myös solmukohtia ja yhtymäkohtia toisiinsa. Oppilaiden haastatteluja käsitellessä ilmaiseva kirjoittaminen ymmärrettiin yksilöön ja tämän sosiaaliseen piiriin liittyväksi; opettajien haastatteluissa sen luokittelu siirtyi myös ryhmään liittyväksi.

Haastatteluaineistosta käsiteltiin ensin kirjoittavien nuorten haastattelut. Haastattelut analysoitiin erikseen nuoria koskevien tutkimuskysymysten 1 (tekstikäytänteet kuntouttavassa kirjoittamisessa) ja 2 (kirjoittamisen merkitys) suhteen. Tutkimuskysymyksen 1 suhteen analysoidessa aineistosta koodattiin ensin vastaukset viiteen tekstikäytänteitä koskevaan kategoriaan (mitä nuoret kirjoittavat, millä he kirjoittavat, missä he kirjoittavat, milloin he kirjoittavat ja julkaisevatko he tekstejään). Vastauksia analysoidessa tarpeelliseksi ilmeni myös kuudennen kategorian, niin kutsuttujen ”liitännäisilmiöiden” luominen: kirjoittamiseen liittyi vastaajilla myös muita tärkeitä elementtejä, kuten kirjoitusten visualisointi tai niistä saadut kommentit.

Tutkimuskysymyksiin 1 ja 2 liittyvät vastaukset koodattiin aineistosta alkuperäisessä sanamuodossaan Laineen (2018, 35–39) fenomenologis-hermeneuttisen näkemyksen mukaan. Tutkimuskysymyksen 1 vastaukset olivat löydettävissä yksiselitteisinä toteamuksina; tutkimuskysymyksen 2 vastaukset löytyivät aineistosta eri haastattelukysymysten ja keskustelunjakojen yhteydestä riippuen siitä, miten syvähaastattelu oli kunkin haastateltavan nuoren kohdalla edennyt. Tämän tutkielman luvussa 6.2.2 esiteltiin haastattelukysymykset, joilla etsittiin vastausta kuhunkin tutkimuskysymykseen. Kun vastaukset oli kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla eristetty aineistosta luonnollisessa sanamuodossaan, ne myös yksinkertaistettiin muutamaa sanaa tai käsitteeseen ja taulukoitiin. Näin Laineen (2018, 35–39) kuvaama merkitysten muodostamien kokonaisuuksien löytäminen ja jäsentely helpottui.

Toisen tutkimuskysymyksen (Nuorten kirjoittamiselle antamat merkitykset) analyysia varten oli aiheen vähäisen tutkimuksen vuoksi haastavaa löytää kehystä tai aiempia luokitteluja sille, millaisia merkityksiä nuoret ovat saattaneet antaa kirjoittamiselleen. Merkityksiä lähdettiin siis luokittelemaan ja teemoittelemaan aineistolähtöisesti ilman aiempia ohjaavia teorioita. Jonkin verran apuna käytettiin Suvilehdon (2008, 86) tutkimuksissaan löytämiä lasten ja nuorten sanataidetoiminnan mahdollisia terapeuttisia ulottuvuuksia sekä samassa julkaisussa esitellyjä tuloksia lasten ja nuorten kirjoittaessaan prosessoimista asioista. Tällä aineistolla huomattiin olevan yhtymäkohtia näihin Suvilehdon tuloksiin. Merkityksiä teemoiteltiin kategorioihin ”Emotionaaliset merkitykset”, ”Sosiaaliset ja sosiaalis-emotionaaliset merkitykset” sekä ”Identiteettiä ja itsetuntoon liittyvät merkitykset”. Kunkin teeman alle asetui tyyppiesimerkkejä nuorten kertomista teemaan kuuluvista merkityksistä.

Nuorten haastatteluiden analysoinnin jälkeen käsiteltiin opettajien haastattelut, jotka muodostivat vastaukset tutkimuskysymykseen 3 (miten opettajat näkevät tutkittavien nuorten kirjoittamisen). Edelleen Lainetta (2018, 35–39) noudatellen tutkimuskysymyksiin vastaavat kohdat aineistosta koodattiin ja yksinkertaistettiin. Opettajien haastatteluissa ilmi tulleita merkityksiä verrattiin nuorten aineiston analyysissä löytyneisiin merkityksiin, ja merkitysten jäsentelyn pohjaksi otettiin sama teemoittelu. Teemoihin kuuluvat tyyppiesimerkit noudattelivat nuorten ilmaisemia tyyppiesimerkkejä, tosin tietysti opettajan näkökulmasta käsin. Opettajien haastatteluissa merkitysten jäsentelyyn oli tarve luoda vielä yksi kategoria, ”Koulunkäyntiin liittyvät merkitykset”.

Laineen (2018, 35–39) fenomenologis-hermeneuttisen sisällönanalyysin viimeiset vaiheet ovat merkityskokonaisuuksien esittely ja tulkinta sekä synteessin muodostaminen. Merkityskokonaisuuksien esittelyä käsitellään luvussa 7 Tulokset. Tulosten tulkinta sekä synteessin muodostaminen käsitellään luvussa 8 Pohdinta.

6.4 Menetelmän luotettavuus

Menetelmän luotettavuuden arvioinnissa on käytetty hyväksi Tuomen ja Sarajärven (2018, 121–122) listausta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteereistä siltä osin, kuin ne liittyvät menetelmän valintaan, suunnitteluun ja toteutukseen. Arvioidaan siis aineistonkeruuta, tutkimuksen tiedonantajia, tutkijan ja tiedonantajien suhdetta sekä aineiston analyysia. Menetelmän valinta on tehty pitäen mielessä sitä, mihin halutaan erityisesti kiinnittää huomiota (nuorten omat näkemykset ja opettajien näkemykset niiden rinnalla) sekä missä kontekstissa ollaan (koulu).

Yksilön kokemukset ja kertomukset jostakin aiheesta, tässä tapauksessa kirjoittamisesta, ovat aina kompleksisia. Tapaustutkimuksen vastaus tällaiseen monimutkaisuuteen on toisiaan täydentävien aineistojen eli triangulaation käyttö. Triangulaatio vahvistaa tapaustutkimuksen luotettavuutta. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 23.) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin sekä menetelmien välistä että menetelmän sisäistä triangulaatiota. Menetelmien välistä triangulaatiota toteutettiin käyttämällä haastattelun lisäksi hyödyksi ryhmien ja yksilöiden havainnointia. Havainnointi toimi toiminnan kuvauksen rikastajana ja ohjasi haastattelukysymysten kirjoittamista. Havainnoinnin kautta siis ohjaututtiin kysymään haastattelussa olennaisia asioita. Haastattelussa käytettiin sekä teema- että syvähaastattelun periaatteita. Tässä tutkimuk-

nessa pääpainon sai nuorten oma näkemys kirjoittamisestaan, mutta opettajien näkemyksiä hyödynnettiin sekä itsessään että välineenä tarkastella nuorten kirjoittamista ”toisin silmin” ja täydentää sen merkityksiä.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 122) laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin tutkimusmenetelmän toteutukseen liittyvistä kriteereistä ensimmäinen, aineistonkeruu, tapahtui ongelmitta. Tehdyt haastattelut äänitallennettiin yhtä haastattelua lukuun ottamatta, ja tämä haastattelu kirjoitettiin alkuperäisessä sanamuodossaan tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmaan haastattelun aikana. Litterointi tehtiin tarkasti lisäten tekstiin kontekstisia huomioita, jotta sanottu välittyisi tekstiin mahdollisimman alkuperäisessä, autenttisessa muodossaan. Kaikki tutkittavat haastateltiin yksin yksilöhaastatteluna. Haastattelukysymysten muotoilulla pyrittiin tuottamaan mahdollisimman neutraali ja johdattelematon pohja haastattelulle, ja vaikka etenkin nuorten kohdalla haastattelut syvenivät nuorten aloitteista uusiin suuntiin, tutkija vältti koko haastattelun ajan johdattelua ja ennako-oletusten esittämistä.

Tiedonantajat, jotka Tuomen ja Sarajärven (2018, 122) mukaan ovat toinen laadullisen tutkimuksen menetelmän luotettavuuden arviointikriteereistä, valittiin tässä tutkimuksessa aktiivisen kirjoitusharrastuksen perusteella. Toisen opetusryhmän opettaja kertoi ryhmässään olevan aktiivisia kirjoittajia, ja näitä oli myös rinnakkaisena toimivassa toisessa ryhmässä. Tutkimukseen haastateltiin lopulta kolmea kirjoittajaa: alun perin tarkoitus oli haastatella useampaa, mutta henkilökohtaiseen elämään liittyvistä tutkimuksen suhteen riippumattomista syistä kaksi haastateltavaa estyi osallistumasta tutkimukseen. Haastatelluilta nuorilta saatiin kuitenkin runsas aineisto, joka toi esiin kirjoittamisen eri ulottuvuuksia nykypäivänä. Tutkittavat opettajat olivat toimineet jo pidemmän aikaa ryhmiensä opettajina ja tunsivat näin ryhmien toimintatavat ja kunkin nuoren erityispiirteet.

Kolmas tässä käsiteltävä luotettavuuden arvioinnin kriteeri oli tutkijan ja tiedonantajien suhde. Tutkija ei tuntenut ryhmää, sen toimintatapoja tai yhtäkään tutkimuksen tiedonantajaa tai heidän taustojaan entuudestaan, eivätkä täten ennakkotiedot tai -asetelmat vaikuttaneet tutkimuksen luotettavuuteen. Nuorten haastateltujen alaikäisyys ja aiheen herkkyyks otettiin menetelmän toteutuksessa huomioon (ks. luku 6.5 Tutkimuseettiset kysymykset ja tutkimusluvut). Haastattelutilanteista pyrittiin luomaan mahdollisimman turvallinen ja tasa-arvoinen, jotta nuorilta saatu tieto olisi mahdollisimman totuudenmukaista ja ennako-oletuksilla väritymätöntä. Vaikuttaisi siltä, että tässä myös onnistuttiin.

Neljäntenä arvioitavana kriteerinä oli aineiston analyysi. Analyysi tapahtui teoreettisten viitekehysten mukaan aineisto useaan otteeseen lukien, arvioiden ja uudelleenarvioiden. Erilai-

silla luokitteluilla pyrittiin saamaan aineistosta esiin kaikki ne näkemykset, jotka siinä mainittiin. Analyysissa ja kaikkien eri vivahteiden löytämisessä oli apuna se teoreettinen viitekehys, joka vastaavasta kontekstista oli löydettävissä.

6.5 Tutkimuseettiset kysymykset ja tutkimusluvut

Tutkittaessa lapsia ja nuoria tutkimuseettiset kysymykset nousevat erityiseen valoon etenkin tutkimusaiheen liittyessä sensitiivisiin ja henkilökohtaisiin seikkoihin, kuten tutkittavan omaan kokemusmaailmaan. Tutkittavien suojaa ja tutkijan hienovaraisuutta ja herkkyyttä pidettiin tässä tutkimuksessa erittäin tärkeänä. Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettinen perusta on ihmisoikeuksissa. Seuraavassa tutkittavan suojaan liittyvät seitsemän kohtaa tiivistettynä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 116):

- 1) Tutkijan on selvitettävä tutkittaville tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit niin, että tutkittava kykenee ne ymmärtämään;
- 2) Osallistuvilla on vapaaehtoinen suostumus, ja yksilöllä on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää mukana olonsa milloin tahansa, oikeus kieltää itseään koskevan aineiston käyttö jälkikäteen ja oikeus tietää nämä oikeutensa;
- 3) Tutkijan on varmistettava, että osallistuja tietää suostumuksensa antaessaan, mistä tutkimuksessa on kyse;
- 4) Osallistujien hyvinvointi on asetettava kaiken edelle ja mahdolliset ongelmat on otettava etukäteen huomioon;
- 5) Tutkimuksen tietojen on oltava luottamuksellisia;
- 6) Kaikkien osallistujien on jätävä nimettömiksi ja tiedot on järjestettävä siten, että anonymiteetti taataan;
- 7) Osallistujilla on oikeus odottaa tutkijalta vastuuntuntoa, ja tutkijan on noudatettava tehtyjä sopimuksia.

Nämä tutkittavien suojaan liittyvät kohdat toteutuivat kukin tässä tutkimuksessa. Erityisesti nuorten osallistujien oikeudet selvitettiin heille ikätasoisesti ja ymmärrettävästi. Nuorten osallistujien alaikäisyys otettiin huomioon noudattamalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksia sekä pyytämällä tarvittavat tutkimusluvut, joista lisää seuraavassa kappaleessa.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohjeen mukaan tämän tutkimuksen toteuttamiseen ei tarvittu eettistä ennakoarviointilausuntoa ihmistieteiden eettiseltä toimikunnalta, sillä aineistonkeruu ei täyttänyt ennakoarviointilau-

suntoon vaadittavia kriteereitä: tutkimuksessa ei poikettu tietoon perustuvan suostumuksen periaatteesta, ei puututtu tutkittavien fyysiseen koskemattomuuteen eikä esitetty poikkeuksellisen voimakkaita ärsykeitä. Tutkimuksessa ei myöskään ollut riskiä aiheuttaa tutkittaville tai heidän läheisilleen normaalin arkielämän rajat ylittävää henkistä haittaa, eikä tutkimuksen toteuttaminen merkinnyt turvallisuushkaa tutkittaville, tutkijalle tai heidän läheisilleen. (TENK 2019, Kaavio 1).

Tutkittavilta oppilailta ja heidän huoltajiltaan kerättiin tutkimusluvut (ks. Liite 1), joissa selvitettiin tutkimuksen aihe, aineistonkeruun kulku ja tutkittavan oikeus esimerkiksi perua antamansa tutkimuslupa milloin tahansa. Ennen kunkin haastattelun alkua nämä asiat käytiin vielä tutkittavan kanssa läpi kahden kesken painottaen tutkittavan oikeutta halutessaan olla vastaa-matta tai keskeyttää haastattelu. Yksikään tutkittava ei kuitenkaan tätä oikeutta käyttänyt.

Tutkimuslupa pyydettiin myös siltä kaupungilta, jossa tutkittavan luokan koulu sijaitsi. Kaupungin sivistystoimenjohtaja ohjasi tutkimusluvun pyydettäväksi tutkittavan ryhmän koulun rehtorilta, joka myönsi luvan (ks. Liite 2). Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäi kaksi alun perin tutkimukseen osallistuviksi suunniteltua nuorta henkilökohtaisten koulunkäyntiin liittyvien syiden vuoksi. Koska sekä tämän tutkimuksen aihe että nuorten elämäntilanteet olivat sensitiivisiä, pois jääneitä nuoria ei yritetty suostutella takaisin tutkimuksen osallistujiksi. Näin ylläpidettiin tutkimuksessa mahdollisimman eettistä lähestymis- ja toimintatapaa.

Nuorten haastatteluissa kiinnitettiin erityistä huomiota sekä haastateltavan ikätasoon että aiheen sensitiivisyyteen. Haastateltavan nuori ikä, emotionaalisesti haastava tausta ja aiheen herkkyydet tekevät sekä haastattelun kohteesta että haastattelun aiheesta sensitiivisen (Luomanen & Nikander 2017, 246–248). Haastattelun etukäteissuunnittelussa huomioitiin kohtaaminen, kuunteleminen ja puheympäristön luominen. Samoin huomioitiin empaattisuuden merkitys: empatia auttaa turvallisen vuorovaikutuksen luomisessa ja ongelmallisten aiheiden käsittelyssä, mutta liialla empatialla saatetaan vaikuttaa haastattelun kulkuun tai haastateltavaan (Luomanen & Nikander 2017, 250).

Nuorten kanssa toteutettavissa haastatteluissa varauduttiin siihen, että kuntouttavasta kirjoittamisesta keskustellessa esiin saattaa nousta haastavia ja herkkiäkin aiheita. Haastattelu-tilanne toteutettiin rauhallisessa ja turvallisessa ympäristössä nuoren koulupäivän aikana hänen oman työpöytänsä äärellä. Aihetta lähestyttiin erityisellä sensitiivisyydellä. Haastattelut sujui- vat levollisesti, myönteisessä tunnelmassa ja omalla painollaan edeten. Haastavista ja henkilökohtaisista aiheista keskustelu tapahtui täysin tutkittavien omista aloitteista ilman tutkijan tekemää aloitetta tai johdattelua. Tutkimuksen osallistujille taattiin täysi anonymiteetti. Henkilötietoja ei kerätty missään vaiheessa tai yhdistetty aineistoon.

7 TULOKSET

Tämä tutkimus sijoittui vaativan erityisen tuen kontekstiin, ja tutkittavina oli kolme aktiivisesti kirjoittavaa nuorta ja heidän opettajansa. Tutkimuksessa etsittiin vastausta seuraaviin kolmeen tutkimuskysymykseen: millaisia ovat nuorten kuntouttavaan kirjoittamiseen kuuluvat tekstikäytännöt, mitä merkityksiä nuoret antavat kuntouttavalle kirjoittamiselle ja miten opettajat näkevät tutkittavien nuorten kirjoittamisen. Tässä luvussa esitellään ja käsitellään näiden kolmen eri tutkimuskysymyksen tuottamia tuloksia, kutakin kysymystä omassa alaluvussaan. Merkityskokonaisuuksia on jaoteltu edelleen omiin alalukuihinsa.

Aineistolainauksissa puhujalla T tarkoitetaan tutkijaa. Puhujat A, B ja C ovat haastateltuja nuoria. Opettajien haastatteluissa opettajia ovat puhujat X ja Y.

7.1 Mitä tekstikäytänteitä tutkittavien kuntouttavaan kirjoittamiseen kuuluu?

Nuorten kuntouttavaan kirjoittamiseen kuuluviin tekstikäytänteisiin katsottiin tässä tutkimuksessa liittyväksi seuraavat asiat: mitä nuoret kirjoittavat, millä he kirjoittavat, missä (fyysinen tila: koulu, koti tai muu) he kirjoittavat, milloin (emotionaalinen olotila) he kirjoittavat ja julkaisevatko he tekstejään. Tuloksia analysoidessa todettiin tarpeelliseksi myös tekstikäytänteisiin kuuluvien liitännäisilmiöiden huomioiminen, sillä kaikilla haastatelluilla nuorilla kirjoittamiseen liittyi kiinteästi myös muita luovia tai sosiaalisia käytänteitä. Seuraavassa taulukossa (ks. Taulukko 1) on koottuna nuorten kuntouttavaan kirjoittamiseen kuuluvat tekstikäytännöt.

Taulukko 1. Haastateltujen nuorten kuntouttavaan kirjoittamisen kuuluvat tekstikäytännöt

Lihavoidulla fontilla merkittynä jokaisen haastatellun vastauksissa toistuneet elementit.

| | Nuori A | Nuori B | Nuori C |
|-------------------------|--|--|--|
| Mitä | Tarinat Fanfiction Päiväkirja | Tarinat Novellit Runot | Tarinat Fanfiction |
| Millä | Tietokone Kännykkä | Tietokone Tabletti | Tietokone Tabletti |
| Missä | Kotona Joskus koulussa | Kotona Ei juuri koulussa | Kotona Koulussa |
| Milloin | Kun huvittaa | Kun on inspiraatio Kun on paha olla | Kun huvittaa |
| Julkaisu | Verkkoalusta (Wattpad) | Verkkoalusta (Wattpad) Runokirja | Ei julkaise |
| Liitännäisilmiöt | Piirtäminen Kommentit Englannin kielellä kirjoittaminen, kieli- taidon kehitys | Piirtäminen Kommentit | Piirtäminen Kommentit |

Tuloksista kävi ilmi, että tutkittavat nuoret kirjoittivat mieluiten tarinoita eli proosaa. Tarinat saattoivat olla joko tosielämään sijoittuvia (nuori B) tai fantasiamaailmaan sijoittuvia (nuoret A ja C). Fantasiamaailmaan sijoittuvat tarinat olivat tekstilajiltaan fanfictionia (määritelmää käsiteltiin luvussa 3.2). Yksi vastaajista (B) kirjoitti tarinoiden lisäksi myös runoja. Kaikki vastaajat kirjoittivat mieluiten tietokoneella, mutta kirjoittamiseen käytettiin myös mobiililaitteita eli kännykkää (A) tai tablettia (B ja C). Opetuksen järjestäjä tarjosi henkilökohtaiset tabletit jokaiselle oppilaalle. Tietokoneella tai mobiililaitteella kirjoittamisessa hyötynä oli tekstien julkaisun helppous niille nuorille, jotka julkaisivat tekstejään. Tutkittavista nuorista kukaan ei kirjoittanut käsin.

Tutkittavat nuoret kirjoittivat useimmiten kotona. Yksi nuorista kirjoitti koulussa joskus (A), yksi ei juuri lainkaan (B) ja yksi usein (C). Kirjoittamiseen ryhtymiseen tutkittavat eivät

yhdistäneet mitään tiettyjä tekijöitä. Nuoret kertoivat kirjoittavansa silloin, kun heitä huvittaa. Yksi nuori (B) kertoi kirjoittavansa erityisesti silloin, kun hänellä on paha olla:

T: No millanen olo sut saa kirjottamaa?

B: No yleensä niinku paha olo. Et must tuntuu et nyt on pakko kirjottaa jotain.

Nuorista kaksi (A ja B) kertoivat julkaisevansa tekstejään aktiivisesti. Nuoret A ja B opiskelivat eri rinnakkaisryhmissä eivätkä tienneet toistensa julkaisemista teksteistä. Nuori C ei julkaissut tekstejään ollenkaan. Molemmilla julkaisijoilla tekstien julkaisualusta oli verkossa toimiva Wattpad-palvelu, jossa on mahdollista jakaa kirjoituksiaan kansainväliselle yleisölle ja saada kirjoituksistaan myös kommentteja. Molemmat julkaisijat kertoivat saavansa vain positiivisia kommentteja. Kommentit innostivat jatkamaan kirjoittamista ja niistä tuli hyvä olo. Molemmat julkaisijat myös kertoivat omien tarinoidensa julkaisun lisäksi lukevansa muiden kirjoittajien tuotoksia Wattpad-alustalta ja saavansa niistä ajoittain inspiraatiota omiin tuotoksiinsa. Kolmas nuori (C) ei julkaissut tekstejään, mutta antoi niitä luettavaksi opettajalleen ja läheisilleen. Hän sai kommentteja näiltä kasvokkain. Kommentit olivat aina kannustavia.

Kaikilla kolmella tutkittavalla nuorella kirjoittamiseen liittyi olennaisena osana piirtäminen. He piirsivät tarinoidensa hahmoja ja tapahtumia joko käsin, tietokoneella tai tabletilla. Kuvissa esiintyivät lähes aina tarinoiden hahmot erilaisissa tarinaan liittyvissä tilanteissa. Näitä kuvia saatettiin liittää julkaisun yhteydessä tarinoihin, ja niillä koristeltiin myös oma istumaurkkaus koulussa.

Jatkossa puhuessaan kirjoittamistaan kirjoista nuoret A ja B viittaavat Wattpadissa julkaisemiinsa teksteihin, sillä siellä tekstejä julkaistaan tai on ainakin mahdollista julkaista kirjojen muodossa. Näihin kirjoihin liitettiin kansikuvat ja kirjoja tehtiin ja jatkettiin luku kerrallaan etenevänä prosessina.

7.2 Mitä merkityksiä tutkittavat antavat kuntouttavalle kirjoittamiselle?

Haastattelun kysymykset 6–14 (ks. luku 6.2.2) antoivat pohjan sille, miten nuorten kirjoittamiselle antamia merkityksiä tutkittiin. Kysymyksistä syntyi usein jatkokeskustelua, jonka yhteydessä nuoret laajensivat vastauksiaan kirjoittamisen merkityksestä myös näiden kysymysten ulkopuolelle.

Merkityksiin liittyvien kysymysten vastauksista, niistä seuranneista jatkokeskusteluista ja vapaasta aloitteesta syntyneestä kerronnasta koottiin kirjoittamiselle annettuja merkityksiä

tyyppiesimerkeiksi. Merkitykset koottiin yhteen yksittäisinä, ja samaan teemaan liittyvät merkitykset asetettiin samaan kategoriaan niitä yhdistävän nimikkeen alle. Kategoriat olivat osittain päällekkäisiä, ja toisaalta yhdessä ilmauksessa saattoi olla moniin kategorioihin sopivia merkityksiä. Kategoriat ovat esillä taulukossa 2 mainintoihin. Ilmaisujen kategoriat on myös yhdistetty kolmeen eri luokkaan: emotionaaliset merkitykset, sosiaalis-emotionaaliset merkitykset sekä omaan identiteettiin ja itsetuntoon liittyvät merkitykset.

Taulukko 2. Nuorten kirjoittamiselle antamat merkitykset

| Merkitys | Maininnat |
|--|-----------|
| Emotionaaliset merkitykset | |
| Miellyttävä ajanviete | A, B, C |
| Elämäkokemusten ja tunteiden käsittely tarinoiden avulla itsensä tapahtumista etäännyttäen | A, B |
| Tunteiden purkaminen ja käsittely suoraan kirjoittamalla, esim. runot tai päiväkirja | A, B |
| Sosiaaliset ja sosiaalis-emotionaaliset merkitykset | |
| Vertaisryhmän löytäminen tekstien julkaisualustalla | A, B |
| Kirjoittaminen välineenä kokemuksista ja tunteista keskusteluun aikuisen kanssa | A, B |
| Omaan identiteettiin ja itsetuntoon liittyvät merkitykset | |
| Oman identiteetin tarkkailu ja rakentuminen kirjoittamisen kautta | A, B, C |
| Itsetunnon ja minäpystyvyyden tuki | A, B, C |
| Koulunkäynnin tuki | A, C |

Seuraavissa alaluvuissa eritellään yllä (ks. Taulukko 2) esiteltyjä kategorioita ja avataan merkitysten tyyppiesimerkkejä tekstikatkelmin. Nuoret vaikuttivat haastatteluissa kertovan avoimesti ja vapautuneesti haastavistakin aiheista, mikäli ottivat sellaisia esiin. Tekstikatkelmiin on lisätty joitakin kontekstihuomioita, ja yhdestä tekstikatkelmasta on poistettu haastateltavan nimeämä terveystieto aiheen sensitiivisyyden vuoksi.

7.2.1 Kirjoittamisen emotionaaliset merkitykset

Kirjoittaminen oli kaikille haastatelluille nuorille mieluinen ja miellyttävä ajanviete. Nuoret kuvasivat kirjoittamista esimerkiksi sanoilla *mukava*, *inspiroiva* ja *rauhottava*. Yksi nuori käytti kirjoittamisestaan myös itse sanaa *terapeuttinen*:

T: *Joo. - - Mitä sä sanoisit, et mitä kirjottaminen sul merkitsee?*

A: *Hmm... No se merkitsee niinku et se on rauhottavaa ja niinku terapeuttista.*

Jatkokysymyksenä nuorelta kysyttiin, miten hän pitää kirjoittamista terapeuttisena. Nuori kertoi kirjoittavansa päässään myllääviä tunteita ylös vihkoon, mikä auttaa ajatusten purkamisessa (lainaus haastatteluaineistosta myöhemmin tässä alaluvussa).

Jokainen haastateltu nuori piti kirjoittamistaan itselleen tärkeänä, ja nuoret ilmaisivat esimerkiksi negatiivisia tunteita liittyen siihen, jos ei voisikaan kirjoittaa. Mainittiin myös kirjoittamisen tarjoama mahdollisuus todellisuudesta irtautumiseen:

B: *No se on niinku et emmä sit huomaa mitää mitä niinku tapahtuu ympärillä, et mä vaan sit kirjotan ja niin.*

Vaikka jokaisella nuorella kirjoittamiseen liittyvät tunteet olivat pääasiassa positiivisia ja haluttuja, kirjoittaminen saattoi toki herättää myös surua ja ahdistusta:

B: *No jos mä kirjotan tarinaa ni ei se kauheesti mitään herätä. Mut jos mul on kivaa ja sit mä kirjotan niit runoi ni sit emmätiä. Yleensä se ei oo kivaa, mul tulee niist yleensä vaan pahempi mieli. Mut silti mä tykkään kirjottaa niitä.*

T: *Miks?*

B: *Emmätiä. Sit ku on kirjottanu ni sit sen jälkee on tosi paha mieli mut sit se niinku menee poies. Mut sit silti mä haluun ne niinku taltee.*

Nuoret käyttivät kirjoittamista keinona käsitellä omia elämäkokemuksiaan ja tunteitaan. Kokemuksia ja tunteita käsiteltiin joko tarinan sijaiskokijan kautta niin, että kirjoittaja etäännytti itsensä tapahtumista, tai niin, että kirjoittaja kirjoitti tunteistaan suoraan ”omana itsenään” esimerkiksi runon tai päiväkirjan kautta. Etäännyttämisen kautta kirjoittamisen tavat olivat nuorilla osin tiedostettuja, osin tiedostamattomia. On huomioitava, että tutkija ei tässä tiedä nuorten

menneisyyteen liittyvistä kokemuksista sen enempää, kuin mitä nuori hänelle on haastattelutilanteessa kertonut.

T: *Nii, tietysti joo. Millaseks sä kuvailisit sun tyylii?*

A: *Ööö... varovainen, ehkä.*

T: *Okei. Osaaksä sanoo mist se sun tyyli tulee?*

A: *Mm... ai et mite mun tyyli on niinku kehittyyny?*

T: *Joo. Nii.*

A: *Mmm... varmaa niinku no aika enimmäksee tosta mun menneisyydestä. Se on muokannu niinku vähän sillee et must on niinku tullu varovainen itestäki.*

T: *Okei.*

A: *Ja sit mä iteki niinku kirjotan sillee varovaisesti et jos niinku joku henkilö puhuu niinku sille hahmolle tai mulle siin mun kirjassani nii sit mä vastaan siihen niinku sillee ystävällisesti, niinku varovaisesti.*

Nuoret A ja B käyttivät kirjoittamista paljon suoraan tunteidensa ja kokemuksiansa käsittelyyn. Heillä oli käytössään erilaisia keinoja hallita tunteitaan kirjoittamisen kautta, ja he käyttivät niitä melko oma-aloitteisesti. A oli saanut aiemmin aikuiselta kehotuksen kirjoittaa omia tunteitaan, B oli aloittanut tunteidensa kirjoittamisen itse ilman kannustusta tai kehotusta.

A: *Mmh. No, esimerkiks mä oon tehny ittelleni semmosen niinku vihon, mihi mä sitte niinku aina ku tulee joku vähä niinku huonompi olo tai jotai ni sit mä oon niinku siihen kirjottanu ja koittanu niinku purkaa kaikkii niit mun ajatuksii ja sit ne ei kaikki niinku myllää täällä (viitto kohti päätään) ja sit niinku vaa ku ne on siin paperilla ni sit niinku niit ei tarvi enää ajatella myöhemmi.*

— —

A: *Öö, on siit. Joskus niinku iha apuu. Parempiha se niinku on et vaa et niinku kirjottaa kaikki paperille eikä vaa niinku pidä sitä kaikkee sisällä (naurahtaa).*

T: *Käytäks sä sillee oman elämän tapahtumii niinku ku kirjotat?*

B: *Tosi tosi paljon.*

T: *Okei, tuntuuks sust et haluisiksä kertoo siit jotai lisää?*

B: *No siis mullahan oli [poistettu haastateltavan nimeämä terveyteen liittyvä tieto] ja nyt se on ihan silleen ok. Yleensä siitä et millast se on ollu. Ja sit kiusaamisest aika paljon.*

T: *Okei. Kirjotaks sä niinku suoraa niinku ittenäs niitä? Vai kirjotaks sä et joku toinen niinku kokee sen mitä sä oot kokenu?*

B: *Niis runois se on aina minä, ja jossain tarinois niinku joku toinen mut sit siinä voi olla et joku sanoo niinku musta esimerkiks.*

B: *Mä voin kertoo tost, yläasteel mä aloin käyttää kirjottamist niinku sillee et mä puran niit tunteit et ennen se oli vaan sellast hauskaa. Tai no on se vieläki, mut (naurahtaa).*

T: *Okei, miks sä päädyit alottaa kirjottamaa sit?*

B: *Oli paljon kurjii juttui elämäs ja muutenki.*

Kolmas haastateltava, C, kertoi, ettei käsittele tunteitaan tai kokemuksiaan kirjoittaessaan. Hänelle kirjoittaminen tuotti hyvää oloa, mutta hän ei osannut tarkemmin eritellä, miksi. C kirjoitti pääasiassa tietyn kaavan mukaan eteneviä fanfictionin tyyllisiä kertomuksia, joissa peleistä tai sarjoista tutut hahmot taistelivat keskenään hyödyntäen pelistä tai sarjasta tuttuja välineitä ja voimavaroja. Teksteissä hän ei kertomansa mukaan ilmaissut itseään.

7.2.2 Kirjoittamisen sosiaaliset ja sosiaalis-emotionaaliset merkitykset

Kirjoittamisen sosiaalisilla merkityksillä viitataan niihin merkityksiin, joita kirjoittaminen saa suhteessa kirjoittavan nuoren sosiaaliseen toimintaympäristöön niin internetissä kuin reaalielämässäkin. Sosiaalis-emotionaalisilla merkityksillä viitataan niihin merkityksiin, joissa sosiaalisuuden emotionaalinen aspekti korostuu: esimerkiksi miten nuori käsittelee omia tunteitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Tekstejään netissä julkaisevat nuoret, A ja B, puhuivat paljon internetin Wattpad-alustasta ja siellä tapahtuvasta keskustelusta ja kommentoinnista. Nuoret pitivät julkaisua ja kommentointia tärkeänä, ja kertoivat saaneensa vain positiivisia kommentteja kirjoittamastaan. Kommentit saattoivat liittyä esimerkiksi tarinan juonen tai kirjoitustyylin kehumiseen tai jatkoosan toivomiseen. Wattpadissa tarinoitaan julkaisevat nuoret myös lukivat siellä itseään kiinnostaviin aiheisiin liittyviä tekstejä, usein tuttuihin kirjoihin tai elokuvaan liittyvää fanfictionia. Yhteisö kirjoittajien välillä oli tiivis, ja kirjoittajat lukivat toistensa kertomuksia ja jättivät niihin

kommentteja. Keskustelua käytiin tekstien aiheista, ja yhdistävänä tekijänä saattoi usein olla kiinnostus samoja kirjoja tai elokuvia kohtaan, joista fanfictionia kirjoitettiin.

T: Mm. Joo, joo. Mikä siit kirjottamisest tekee sit semmost tärkeetä?

A: Tärkeetä... no, kirjottaminen kans niinku voi suuraa niinku tuoda toisenlaisii ihmisii yhtee. Et niinku, saa jotai niinku kirjoituskaverei tai kaverei niinku muutenki.

T: Nii. Ooksä saanu sit sielt alustan kaut semmosii?

A: Olen.

Alusta on siis kansainvälinen, ja nuoret saivat kommentteja ja kirjoituskavereita ympäri maailmaa. Kommentit liittyivät suoraan tarinaan ja sen tapahtumiin. Englanniksi kirjoittava A kertoi, että hänellä oli esimerkiksi eräs englantia äidinkielenään puhuva kirjoituskaveri, joka auttoi häntä korjaamaan kirjoitustensa kielioppia ja sanastoa. Kirjoittamisen sosiaalisuus liittyi myös kirjoittamisen herättämiin tunteisiin, sillä kirjoittaessaan saattoi jo miettiä reaktioita, joita tekstin sisältö tulee tuottamaan:

T: No millasii tunteit sul siit kirjottamisest sit niinku nousee?

A: Mmm... no se riippuu kans iha siit et mitä kirjaa niinku kirjottaa et mist aiheest ja sit kertoo just siin kohtaa, mut niinku... emmätiä. Tulee vaa sillee niinku mielee et niinku mitäköhä muut ihmiset ajattelee nyt tästä ja.

Kirjoittamisella oli sosiaalisia merkityksiä myös internetin tarjoaman vertaisryhmän ulkopuolella. Kaikki haastatellut nuoret antoivat läheisten aikuisten, kuten opettajan tai omien vanhempien lukea tekstejään. Opettajalta ja läheisiltä saadun palautteen kerrottiin olevan aina kannustavaa ja positiivista ja rohkaisevan kirjoittamaan lisää. Tekstien jakamisen avulla oli mahdollista myös helpottaa niiden kokemusten ja tunteiden käsittelyä, joita tekstikin koski:

B: Ehkä se kirjottamine on sillee et sit jos mä kirjoitan sen vaikeen asian ni sit jos mä vaan luen sen itte ni se ei auta mut jos vaiks luen sen äitille ni sit ku se lukee sen ni se auttaa mua jotenki enemmän.

B:n tapauksessa oma äiti tuki vahvasti lapsensa kirjoitusharrastusta. B kertoi, että hän kirjoitti äitinsä tuella runokokoelmaa, ja että he halusivat yhdessä saada sen julkaistuksi. Tämä oli

nuorelle tärkeää. A kertoi, ettei aktiivisesti tarjoa tekstejään luettavaksi aikuisille, mutta kysyttäessä antaa esimerkiksi opettajan lukea niitä. C antoi myös opettajan lukea tekstejään.

7.2.3 Kirjoittamisen omaan identiteettiin ja itsetuntoon liittyvät merkitykset

Oman identiteetin tarkkailu ja rakentuminen kirjoittamisen kautta on suurelta osin päällekkäinen kategoria kokemusten ja tunteiden käsittelyn kanssa: jälkimmäinen tukee vahvasti ensimmäistä. Kirjoittamista käytettiin välineenä tunteiden purkamiseen ja käsittelyyn, ja toisaalta tätä välinettä haluttiin hioa paremmaksi – kehittymistä kirjoittajana toivottiin ja tavoiteltiin. Tiedostamaton ja tietoinen itsetutkiskelu saattoi näkyä aihevalinnoissa ja kirjoitustyyliissä, kuten väliotsikon 7.2.1 alla esitetyistä aineistokatkelmista näkyi.

Itsetunnon ja minäpystyvyyden tuki päällekkäisty vahvasti kirjoittamisen sosiaalisten merkitysten kanssa. Julkaisualustan kautta tai kasvokkain saadut positiiviset kommentit teksteistä olivat selvästi nuorille ylpeydenaihe. Kirjoittaminen oli taito, josta nuoret olivat innoissaan ja jossa he olivat hyviä. Positiiviset kommentit tukivat tätä käsitystä itsestä taitavana kirjoittajana, jopa tämän tietyn alan erityisosaajana. Internetissä saadut kommentit ja kysymykset esimerkiksi siitä, koska tarinan jatko-osa ilmestyy, innostivat kirjoittamaan lisää. Nuoret A ja C pitivät kirjoittamista pääasiassa harrastuksenaan, mutta kuten edellisessä alaluvussa mainittu, B tavoitteli runokokoelmansa valmistumista ja julkaisua.

Nuoret eivät itse juurikaan arvioineet kirjoittamisen vaikuttavan heidän koulunkäyntiinsä. Nuoret eivät ottaneet itse esille kirjoittamisen ilmeisiä opiskeluun liittyviä hyötyjä, kuten kirjoitustaidon ja sanavaraston kehittymistä. Englanniksi kirjoittava A myös kehitti palautteen avulla omaa englanninkielen taitoaan, mutta ei maininnut siitä suhteessa koulussa opiskeltavaan englannin oppiaineeseen. A tosin kertoi suoraan kirjoittamisen hyödystä koulussa oleskelun suhteen:

A (kertoen päiväkirjamaisesta vihosta, johon kirjoittaa tunteitaan, välillä myös koulupäivän aikana): *Mm, joku varmaa joskus aikasemmi sano mulle et niinku et kannattaa niinku laittaa, kirjottaa paperille mut mä sit niinku tein siit oikee vihon.* (naurahtaa)

--

A: *Se niinku auttaa kyl ku on huono olo. Ku välillä tekis mieli vaan lähtee pois, lähtee ulos täältä [koulusta]. Ni sit ku siihen ei oo lupaa ni sillon mä voin kirjottaa sit niinku niist oloist.*

Nuoret eivät tuoneet kirjoittamisesta puhuessaan esiin muitakaan koulunkäyntiin liittyviä seikkoja, kuten kirjoitettujen tekstien arviointia tai suomen kielen ainetta. Koulussa kirjoittavat A ja C mainitsivat kirjoittamisen kuitenkin tarjoavan mukavan tauon koulussa aherrukseen. C kertoi kirjoittamisen hyödyttävän koulussa oloa, mutta ei osannut tarkemmin eritellä siihen syitä.

7.3 Miten opettajat näkevät tutkittavien kirjoittamisen?

Haastateltuja opettajia kehoitettiin vastaamaan kysymyksiin pitäen tutkittavien nuorten lisäksi mielessään myös muut kirjoittamista harrastaneet oppilaat, joita ryhmissä oli tai oli aiemmin ollut. Ryhmissä oli aiemmin opiskellut jonkin verran kirjoittavia oppilaita. Tähän tutkimuskysymykseen pohjan muodostivat haastattelukysymykset 15–22 (ks. luku 6.3.2).

Opettajien näkemyksiä nuorten kirjoittamisesta koodattiin ensin liittyen samoihin merkityskategorioihin kuin mihin nuorten itsensä esille tuomat merkitykset kuuluivat. Näkemyksiä jaoteltiin siis nuorten kirjoittamiseensa liittämiin emotionaalisiin, sosiaalis-emotionaalisiin sekä identiteettiin ja itsetuntoon liittyviin merkityksiin, tällä kertaa opettajan näkökulmasta. Haluttiin saada selville, pitävätkö opettajat kirjoittamisessa keskeisenä samoja merkityksiä kuin nuoret. Opettajien vastauksista etsittiin myös sellaisia merkityksiä, joita nuoret eivät tuoneet esille omissa vastauksissaan: oltiin kiinnostuneita esimerkiksi opettajien ajatuksista kirjoittamisen hyödyntämisessä koulussa koko opetusryhmän tasolla. Lisäksi opettajien vastauksista kerättiin heidän tapojaan ohjata oppilaan kirjoittamista. Opettajien näkemyksistä koostettiin seuraava taulukko (ks. Taulukko 3).

Taulukko 3. Opettajien näkemyksiä tutkittavien nuorten kirjoittamisesta ja kirjoittamisen merkityksestä

| Merkitys | Maininnat | Myös nuorten vastauksiinsa esille tuoma |
|--|-----------|---|
| Emotionaaliset merkitykset | | kyllä |
| Miellyttävä ajanviete, hengähdystauko | X, Y | kyllä |
| Elämäkokemusten ja tunteiden käsittely tarinoiden avulla itsensä tapahtumista etäännyttäen | X, Y | kyllä |
| Tunteiden purkaminen ja käsittely suoraan kirjoittamalla, esim. runot tai päiväkirja | X, Y | kyllä |
| Sosiaaliset ja sosiaalis-emotionaaliset merkitykset | | kyllä |
| Kirjoittaminen apuna vaikeista kokemuksista ja tunteista keskustelussa alla | X, Y | kyllä |
| Vertaisryhmän löytäminen tekstien julkaisualustalta | X, Y | kyllä |
| Nuoren identiteettiin ja itsetuntoon liittyvät merkitykset | | kyllä |
| Itsetunnon ja minäpystyvyyden tuki | X, Y | kyllä |
| Koulunkäyntiin liittyvät merkitykset | | |
| Tarinankerrontataitojen kehittäminen ja tarinallisuuteen rohkaisu | X, Y | |
| Kouluuntulon helpottaminen | X, Y | |
| Monimediaiset projektit ja niihin osallistuminen | X, Y | |
| Yhteistyön rakentaminen nuoren kanssa | Y | |

Opettajien näkemysten huomattiin olevan keskenään melko samanlaisia ja opettajat nostivat haastattelukysymysten pohjalta esiin hyvin samanlaisia seikkoja huolimatta siitä, että haastattelut toteutettiin erikseen. ”Yhteistyön rakentaminen nuoren kanssa” oli ainoa merkitysteema, jonka vain toinen opettajista sanallisti vastauksissaan. Oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen tosin sisältää jo itsessään yhteistyön rakentamista.

7.3.1 Kirjoittamisen emotionaaliset merkitykset opettajien näkeminä

Opettajien näkemykset kirjoittamisen emotionaalisista merkityksistä nuorille olivat hyvin samankaltaisia kuin nuorten itsensä näkemykset aiheesta. Opettajat ymmärsivät kirjoittamisen mieluisuuden ja tärkeyden nuorille ja pitivät kirjoittamista hyvänä hengähdystaukona ja mahdollisuutena kuormituksen purkamiselle. Opettajat kertoivat kannustavansa nuoria kirjoittamaan:

X: Kyl se on ollu niinku sillee joustavaa, et jos oppilas on sanonu mulle et hei mä haluisin nyt niinku kirjottaa sitä juttua, nii kyl mä oon sit niinku antanu sille aikaa sit, tavallaan ku on se inspiraatio ni kirjottaa sillon ja sit mä aattelen, et sielt voi tulla jotakin tosi hienoa kun sille vaan antaa sen ajan eikä sit niinku siinä kohtaa tavallaan patista ees niihin muihin opintoihin.

Opettajat pitivät ilmiselvänä sitä, että nuoret käsittelivät tunteitaan ja elämäkokemuksiaan kirjoittaessaan. Tunteita ja kokemuksia käsiteltiin joko suorasti, epäsuorasti tai symbolisesti. Nuoren taustat tuntiessaan opettajat pystyivät ajoittain huomaamaan tarkastikin, mitkä elementit tekstissä saattoivat olla nuoren omista kokemuksista kumpuavia.

X: Öö, kyl mä koen et just vaikka tää yks oppilas joka kirjottaa vapaa-ajalla, nii et se on niinku hänelle semmone ollu niinku tavallaa, mmmm, tapa niitä omia vaikeitakin kokemuksia tavallaan käyä läpi, että mä oon niinku lukenu niitä hänen tekstejää ja sillä tavalla hän käsittelee niitä sillee, semmosia aiheita et tiedän et on hänelle niinku henkilökohtasiakin, että. On tota, tota tota, varmasti sillä tavalla niinku semmone tavallaa ehkä jonkunlainen terapeutin merkitys tai. Tosi tärkeä.

Y: - - Ja sitte tota kyllähä se on semmost niinku tunteiden harjotteluu ja tunteiden käsittelyn harjotteluu iha ilmiselvästi. Ja jotaki et niinku jossakin tarinassa se pettymys on helpompi sietää.

Opettajat kertoivat nuorten olevan usein melko oma-aloitteisia ja omaehtoisia kirjoittamisen suhteen. Kirjoittamiseen kuitenkin kannustettiin ja rohkaistiin ja se haluttiin selkeästi mahdol-

listaa koulupäivän aikana, ja opettajat ilmaisivat olevansa innokkaita lukemaan nuorten kirjoittamia tekstejä. Opettajien näkemykset kirjoittamisen emotionaalisista merkityksistä nuorille olivat positiivisia.

7.3.2 Kirjoittamisen sosiaaliset ja sosiaalis-emotionaaliset merkitykset opettajien näkeminä

Sosiaalisista ja sosiaalis-emotionaalisista merkityksistä opettajat nostivat päällimmäisenä esiin oppilaiden kanssa keskustelun kirjoitetun pohjalta. Opettajat tiedostivat, että nuorten tekstejä lukiessaan heillä oli mahdollisesti ainutlaatuinen kurkistusikkuna nuoren sisäiseen maailmaan, kokemuksiin ja tunteisiin. Kirjoitetusta keskusteluun suhtauduttiin avoimesti ja ilman painostusta, ja siihen ryhdyttiin nuoren ehdoilla ja useimmiten nuoren aloitteesta. Opettajista toinen toi vastauksessaan esiin avoimuuden nuoren kanssa keskusteluun, mutta myös sen haastavan rajapinnan, missä kulkee opettajan ja terapeutin raja.

X: Joo, onhan se tavallaa jonkunlainen väylä myös niinku tavallaa keskusteluun. Et se tavallaa et mistä hän on kirjottanu, mut siinäki tavallaa niinku en mitenkää sillee painostaen tai sillä tavalla et niinku ”puhu tästä”, vaan niinko enemmän vaan silleen et jos haluaa puhua vaikka sen kirjoitetun pohjalta nii sit antaa niinku siihen mahdollisuuden. Mutta tietysti kun on lähtökohtaisesti opettaja että ei ole niinko tarkoituksenakaa että mä teen jotain syviä tunneanalyyssejä tai semmosia, toimin minää terapeutina, mut et niinko tavallaa et kuitenkin olen kuuntelemassa sillon jos haluaa puhua.

Keskustelujen avaus oli hienovaraista ja opettajilta erityistä herkkyyttä vaativaa. Toinen opettajista kertoi, miten hänellä oli tapana tarjota nuorelle mahdollisuutta keskusteluun kirjoitetun tekstin pohjalta:

Y: No mun tarttuminen on ollu niinku sillai hienovarasta et mä oon saattanu sanoo vaik siit tarinasta et onpa kauheeta, et milt must tuntu lukee sitä et mul meni niinku kananlihal, tai et oppilas on nähny et mä oon ollu niinku poru kurkus itte ja sit siit on lähteny niinku keskustelu liikkeel, et arvaa mitä, mul on joskus käynyikki noin tai jotaki sen tapasta. Et se on tullu sillai helposti esiin ku on kertonu itte et milt tuntuu ku mä luen tätä sun kirjoitust, et. Et tavallaa sit ku se oppilas on nähny et mitä tunteit se mus herättää ni sit sen on ollu niinku helpompi, et ”itseasias no mul on niinku käyny noin”.

Yllä olevassa aineistokatkelmassa tulee ilmi se, miten opettaja asettuu nuoren rinnalle lukijan ja kokijan rooliin sen sijaan, että antaisi oppilaalle ylhäältä päin palautetta kirjoituksesta. Opettaja kertoo, miten hän näkee kirjoitetun tekstin ja miten nuori on onnistunut tekstillään vaikuttamaan. Tällöin kirjoittamisen kuntouttava elementti vahvistuu ja nuoren ääni tulee kuulluksi.

Kirjoittamisen internetissä olevien yhteisöjen vertaisryhmät ja niiden sosiaaliset merkitykset eivät olleet opettajille kovin tuttuja. Molemmat tiesivät netissä julkaisevien nuorten saavan alustoilla runsaasti kommentteja ja tutustuvan uusiin ihmisiin. Julkaisemisen merkityksestä ja netin pelisäännöistä oli keskusteltu nuorten kanssa yhdessä ennen tekstien julkaisua ja käyty läpi esimerkiksi sitä, mitä nettiin on soveliasta julkaista. X:n mukaan tällä hetkellä kirjoittamiseen julkaisevien nuorten kanssa ei kuitenkaan ollut koskaan ollut ongelmia sen suhteen, millaista sisältöä nettiin voi ja kannattaa laittaa. Julkaisualustan toimintaperiaatteisiin ja sosiaalisiin suhteisiin opettajat eivät olleet erityisesti perehtyneet. Opettajien kerronnasta oli ajoittain vaikea päätellä, miten he suhtautuivat netissä luotuihin sosiaalisiin suhteisiin:

Y: Erityisesti tällä yhdellä oli hirvittävän paljon sellasii et hän koki vahvasti ystäväpiirikseen ne ihmiset joihin hän oli tutustunu sitä kautta ku hän oli julkassu näit ja käyny vain ehkä kommentointii siit hänen tekstistää tai joistaki hänen piirroksistaan. Et se oli hänen se sosiaalinen ystäväpiiri, et hänel ei sit välttämät ollu sit iha semmosii livekavereita juuri ketään juuri missään. - - Et sosiaaline elämä on niinku siel, - - mitä sit on normaalit sosiaaliset kontaktit ni myös niinku se on just sitä, tapa löytää väylä toteuttaa itseään niinku sosiaalisena ihmisenä. Joo.

Opettajien asenne kirjoittamisen sosiaalisuutta kohtaan vaikutti haastattelujen perusteella kuitenkin pääosin positiiviselta ja uteliaaltakin: sosiaalisuuden mahdollisuudet vaikuttivat kiinnostavan opettajia. Opettajat käsittelivät kirjoittamisen sosiaalisuutta ensisijaisesti suhteessa koulun arkielämässä tapahtuviin reaali maailman kontakteihin. He eivät osanneet kertoa netin kirjoitusyhteisöjen toimintatavoista kovin tarkasti.

7.3.3 Kirjoittamisen identiteettiin ja itsetuntoon liittyvät merkitykset opettajien näkeminä

Opettajat näkivät kirjoittamisen tärkeänä osana nuoren itsetunnon ja minäpystyvyyden tukemista. Opettajien näkemyksistä tuli selkeästi ilmi arvostus nuoren kykyjä kohtaan, ja nuorten kirjoittamia tekstejä hyödynnettiin monipuolisesti (ks. luku 7.3.4). Erityisesti opettaja Y toi

esiin vahvuusperusteisten pedagogiikan ajatusta ja sitä, miten hän haluaa oppilaidensa tunnistavan lahjakkuutensa ja hyödyntävän sitä oman identiteettinsä ja itsetuntonsa rakentamisessa:

Y: Kyl se tuo siihen semmosen mielekkyyden et se on hyväksyttävä taito ja semmone taito mist sä saat kiitosta ja sut nähdään lahjakkuutena, ei friikkinä. Ja sitte oppilasta ohjataan niinku oivaltamaan et miten sä voisit käyttää tätä hyödykses koulunkäynnissä, et okei, et ymmärräks sä et tää on lahja, et tätä voi käyttää näi ja näi.

--

Y (keskusteltaessa nuorten kannustamisesta tekstien jakamiseen ja julkaisuun): *Nää on ollu kummatki [A ja B] innokkaita, et [C] olen sit taas saanu hiuka maanitella ja houkutella erilaisiin niinko. Ja kyl hänki sit on niinko ollu innokas lähtemää ja oivaltanu sen, että hän on saanu siit paljo semmost itsevarmuutta, ku hän on hokannuki et hetkinen, tää ei ookkaa pelkästää joku mun hassu juttu vaan et niinku ihmiset arvostaa tätä ja kokee sen mielenkiintosena ja.*

X: Mut tietysti sillä tavalla niinku [olen] kannustanut että niinku halunnu lukea ja sit tavallaa antanu siitä sitä positiivista palautetta ja ehkä vahvistanu siinä mielessä niinku semmosta hänen semmosta positiivista minäkuvaa sen kirjottamisen saralla. Et sit se ois, tietenki aina jos kokee jossain asiassa olevansa hyvä ni sit sitä tekee niinku mieluummin, siihen tyyliin.

Opettajien vastauksissa tuli esiin opettajien rooli kirjoittamisen mahdollistajana, ohjaajana ja tukijana. Opettajat kiinnittivät paljon huomiota positiivisen palautteen antamiseen ja kirjoittamiseen rohkaisuun. Opettajan kiinnostus nuoren kirjoittamia tekstejä kohtaan näyttäytyi tärkeänä tekijänä toiminnassa.

7.3.4 Koulunkäyntiin liittyvät merkitykset

Käsiteltäessä tutkimuskysymystä 2 eli nuorten itse kirjoittamiseensa liittämiä merkityksiä, koulunkäynnin tuen merkitys oli liitetty kategorian “Omaan identiteettiin ja itsetuntoon liittyvät merkitykset” alle. Opettajat toivat kuitenkin esiin useita muita koulunkäyntiin tavalla tai toisella liittyviä merkityksiä, joten niistä koostettiin tutkimuskysymystä 3 varten oma kategoriansa.

Koulunkäyntiin liittyviä merkityksiä olivat tarinallisuuden ja tarinan tuottamisen rohkaisu, kouluun tulon helpottaminen, yhteistyön rakentaminen nuoren kanssa sekä monimediaiset projektit ja niihin osallistuminen.

Molemmat opettajat toivat haastatteluissa esiin sen ongelman, että usein ryhmiin uutena tulevat oppilaat kokivat tarinoiden tuottamisen hankalana tai oppilaiden kokemus kirjoittamisesta oli hyvin niukkaa. Opettajat näkivät kirjoittamiseen kannustamisen erinomaisena keinona kehittää oppilaan tarinallisuutta ja keinoja tuottaa tarinoita. Tätä yritettiin kehittää esimerkiksi antamalla oppilaalle läksyvihko, jonne oli tehtävänä kirjoittaa lyhyitä tekstejä kiinnostavista aiheista. Tarinallisuus saattoi toimia toisinkin päin: mikäli oppilaalla oli rikas mielikuvitus ja hyvät kaunokirjalliset taidot mutta haasteita tietotekstin tuottamisessa, oppilasta saatettiin rohkaista kirjoittamaan esimerkiksi historian koevastauksia tarinallisessa muodossa. Tarinallisuudella voitiin myös rohkaista oppilasta sanoittamaan omia tunteitaan ja kokemuksiaan. Opettajat noudattivat tietynlaisia periaatteita tukiessaan nuorten tarinan tuottamista:

Y: Ainekirjotustehtävissä mä aina painotan sitä että kirjota runsaasti, tuota tekstiä mahdollisimman paljon, et se on sivuseikka et onkse niinku kieliopillisesti oikein vai väärin mut pyri tuottamaan mahdollisimman paljon tekstii ni sil taval me päästään eteenpäin mones asias.

Kirjoittamisella pyrittiin myös auttamaan oppilasta ymmärtämään ja sanoittamaan omia kokemuksiaan, kuten esimerkiksi tässä esimerkissä, jossa oppilasta on kehoitettu kirjoittamaan päiväkirjamaista portfoliota koulupäiviensä sujumisesta:

Y: Et siin kohtaa pystyy kyl niinku tosi paljon nyhtämää niit juttuja, [vaikka sanomalla] et mietis ny vielä, et muistaks sää nyt sen ruotsintunnin et säähä niinku rähjäsit tääl pinsin poikin etkä meinannu ensin tehä yhtään mitään ja sit se oppilas mieltii, et joo niin muute totta, et sit se kirjottaa et ”olin tosi ahdistunut ensin kun ruotsin tunti alkoi”.

Kouluun tulon helpottaminen liittyi vahvasti kirjoittamisen mielekkyyteen ja hengähdystauon tarjoamiseen. Kirjoittaminen oli keino viettää lyhyt vapaahetki koulupäivän lomassa ja toisaalta purkaa kuormitusta.

X: Joo kyl mä koen että tavallaan ku meilläki yritetään lähteä aina liikkeelle siitä, että sinne kouluun olis kiva tulla ja että siellä tehään semmosia asioita, että mitä on kiva tehä.

Että jokuha heti ensimmäisenä alkaa paukuttaa koulukirjoja koska tykkää siitä, mut sit jollekin toiselle joka on tavallaa jos se niinku tavallaa koulussa käyminen on ollu ahistavaa ni se on saattanu johtaa siihen et niinku ylipäätään opiskelu on ahistavaa. Ni sitte niinku se että tulee kouluun ja sitte siinä niinku aluks voi tehdä semmosia asioita mikä niinku tavallaa on itelle tärkeätä ja ja helppoa ja mukavaa, nii et voi lähtee sit semmosista asioista niinku liikkeelle. Et kyllä niinku siinä mielessä se on sillee helpottanu sitä kouluun tulemistä, vaik sit se kirjottaminen.

Opettaja Y kertoi käyttävänsä kirjoittamista tai muuta nuoren vahvuutta myös rakentaessaan yhteistyötä uuden luokalle tulleen nuoren kanssa. Hän kertoi selvittävänsä uuden nuoren kanssa, mitä tämä tykkää tehdä ja missä hän on taitava, ja lähtevänsä rakentamaan yhteistyötä näiden vahvuuksien kautta. Kirjoittaminen toimi usein hyvänä lähtökohtana tällaiselle työskentelylle.

Opettajat kertoivat myös useista monimediaisista projekteista, joita kirjoitetun pohjalta oli toteutettu. Nuori B oli kerran kirjoittanut käsikirjoituksen elokuvaan, joka oli ollut tarkoitus kuvata luokan kanssa; C:n kirjoittama tarina oli luettu koulun kevätjuhlassa; B oli myös kirjoittanut runon, joka oli luettu koulun Suomi 100 -juhlassa. Nämä julkiset tilanteet näyttäytyivät opettajille keinona arvostaa nuorten kirjoituksia ja tukea heidän itsetuntoaan. Nuorten tuotoksista oltiin todella ylpeitä ja nuoren suostumuksella niitä hyödynnettiin monipuolisesti.

Y: (C):n tekstei on käsitelty ja (B):n. (B) on sellanen et hän saattaa antaa sen vaikutelman et hän ei oikee haluais, mut se on vaa ehkä se hänen olemus et hänen vastaus on aina kyllä ku kysyy et saako tätä käyttää tai voidaanko lukee tää runo itsenäisyysjuhlassa – voidaan. Et esimerkiks sillan ku Suomi täytti sata vuotta ja me nostettii lippu salkoo, tuol kaikil oli puku pääl ni mää mietin et mikä on riittävän juhlava, et pitääkö lukee Maamme-laulun sanat vai mitä täs ny tehdää, ni sit päädytti loppuje lopuks siihe et mä luin yhden (B):n kiusaamisaiheisen runon. Ja siel oli, porukka oli iha silmäkulmat märkin siel. Eikä hän ei oo koskaa siit niinku ollu mitenkää et hän ois niinku ollu häpeissä tai empiny, et siin kohtaa hän on ollu tosi rohkee ja varmaa se on ollu myöski sen takia, et esimerkiks nois runoissa hänel on ollu niin vahvana se sanoma.

Opettajien mukaan tekstien käsittelyssä kyse oli myös opetusryhmän tasolla tapahtuvasta jakamisesta ja sosiaalisista merkityksistä. Muuten opettajat eivät juuri kertoneet käyttävänsä kirjoittamista koko opetusryhmän yhteisenä toimintana. Opettaja Y kertoi käyttäneensä ryhmän tasolla aiemmin joitakin muita kirjallisuusterapeuttisia menetelmiä, kuten ääneen lukemista.

8 POHDINTA

Tässä vaativan erityisen tuen kontekstiin sijoittuvassa tapaustutkimuksessa käsiteltiin nuorten kuntouttavaa kirjoittamista. Kuntouttavalla kirjoittamisella viitattiin nuorten omaehtoiseen, luovaan kaunokirjalliseen kirjoittamiseen. Kirjoittamiselle tai sen terapeuttisuudelle ei asetettu tarkkoja kriteereitä, mutta kuntouttavan kirjoittamisen katsottiin sisältävän oletuksen siitä, että sillä pyritään edistämään nuoren koulunkäyntiä ja kouluun osallistumista ja/tai henkistä hyvinvointia. Kuntouttavaan kirjoittamiseen liittyen tutkittiin siihen kuuluvia tekstikäytänteitä, nuorten kirjoittamiselleen antamia merkityksiä sekä nuorten omien opettajien näkemyksiä kirjoittamisesta.

Tämä pohdintaluku koostuu synteesin rakentamisesta tutkimustulosten pohjalta, ja pohdinta on jaettu alalukuihin tutkimuksessa esiin nousseiden ilmiöiden mukaan. Ilmiöiden kohdalla käsitellään niin nuorten kuin opettajien näkemyksiä aiheesta ja viitataan tutkimuksen teoreettiseen kirjallisuuteen. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kuntouttavan kirjoittamisen merkityksiä ja kartoittaa kuntouttavan kirjoittamisen piirteitä sekä siihen liittyviä ilmiöitä. Tutkimus vastasi sitä varten asetettuihin kysymyksiin, ja tärkeänä tätä raporttia kirjoittaessa on pidetty myös sitä, että tutkimus tuo esiin ajatuksia ilmiöstä kokonaisuutena. Synteesi on myös osa Laineen (2018, 35–39) fenomenologis-hermeneuttista sisällönanalyysia. Synteesin tavoitteena on tuoda analyysissa erikseen tarkastellut merkityskokonaisuudet samaan kuvaan, sillä ne eivät todellisuudessa ole erillisiä toisistaan, vaan niiden välillä on sidoksia – ne ovat osa merkitysten kokonaisverkostoa ihmiselämän kokonaisuudessa (Laine 2018, 39).

Tutkimuksessa selvisi, että nuorten tekstikäytännöt noudattelivat uuden kirjoittamisen käsitteen (Kallionpää 2014) tunnusmerkkejä: kirjoittaminen oli digitaalista, usein verkossa julkaistua, sosiaalista ja yhteisöllistä. Myös kirjoitetut tekstilajit peilasivat osin uuden kirjoittamisen käsitettä fanfictionin ja jatkokertomuksina kirjoitettujen tarinoiden muodossa. Kirjoittamisella oli sekä nuorten että opettajien näkemänä emotionaalisia, sosiaalisia ja sosiaalis-emotionaalisia sekä identiteettiin ja itsetuntoon liittyviä merkityksiä, jotka kietoutuivat yhteen tekstikäytänteiden kautta. Tämä tutkimus vastasi tarpeeseen tutkia kirjoittamisen uusia muotoja (Pentikäinen ym. 2017, Kauppinen ym. 2015) ja ylipäätään nuorten kirjoittamista (Suvilehto 2008) sekä kuulla kirjoittajien omaa ääntä (Doucet ym. 2018).

Tutkimustulosten myötä huomio kiinnittyy koulunkäynnin tukemisen ja opettajuuden näkökulmasta siihen, miten tiettyihin tekstikäytänteisiin ja ilmaisuun ohjaaminen ja kannustaminen suuntaa kirjoittamiseen liitettyjä merkityksiä. Näyttää siltä, että suurin osa kirjoittamisen emotionaalisista hyödyistä voidaan saavuttaa kirjoittamalla täysin yksityisesti, niin sanotusti

”itselle”. Kuitenkin sosiaaliset, itsetuntoon ja identiteettiin liittyvät merkitykset sekä osa emotionaalisista hyödyistä tavoitetaan liittämällä kirjoittamiseen kirjoitetun jakaminen, tunteiden ja kokemusten esiin tuominen ja rohkaisevan palautteen saaminen.

8.1 Uuden kirjoittamisen mahdollisuudet ja merkitykset

Tämän tutkimuksen tuloksissa näkyvät kuntouttavaan kirjoittamiseen kuuluvat tekstikäytännöt peilaavat Kallionpään (2014) uuden kirjoittamisen käsitteen tekstikäytännöitä. Kallionpään (2014) mukaan kirjoittaminen on muuttunut yksilötaidosta sosiaalisesti taidoksi ja julkiseksi, internetissä jaetuksi toiminnaksi. Tämä näkyi kolmesta nuoresta kahden kohdalla tiettyyn internetin kirjoitusyhteisöön osallistumisena. Myös uuteen kirjoittamiseen liittyvät täysin uudet tekstilajit olivat tutkimuksessa läsnä: kaksi kolmesta nuoresta kirjoitti fanfictionia, joka yhdistää jo aiemmin toisen tekijän tuottaman maailman ja uuden kirjoittajan ideat. Kirjoittamisen alustat olivat digitaalisia, mikä noudattelee esimerkiksi vuoden 2019 Lukiolaisbarometrin ja Luukan ja muiden (2008) tuloksia.

Kirjoittamisen digitaalisuutta edisti tässä tutkimuksessa todennäköisesti se, että opetuksen järjestäjä tarjosi kaikille oppilaille tabletit koulunkäynnin välineiksi. Nuorilla oli siis saatavillaan digitaaliseen kirjoittamiseen ja tekstien julkaisuun soveltuvat välineet jo koulun puolesta, joskin nuoret kirjoittivat myös omilla tietokoneillaan. Digitaaliset välineet mahdollistivat nuorille omien kirjoitusten jakamisen ja internetin kirjoitusyhteisöihin osallistumisen, mikä nousi tärkeänä tekijänä esiin myös kirjoittamiselle annetuissa merkityksissä. Laitteet mahdollistivat myös multimodaalisuuden: joko käsin tai digitaalisesti piirretyt kuvat voitiin liittää helposti osaksi kirjoitettuja tekstejä muokattuina tai sellaisinaan.

Vaikka tutkimuksen kohteena olleet nuoret olivat valinneet vapaasti oman kirjoittamisensa välineen ja mahdollisen julkaisualustan, koulun näkökulmasta vaikuttaa siltä, että tiettyyn kirjoitusvälineeseen (digitaaliset välineet vs. käsin kirjoittaminen) ohjaamisella on huomattava merkitys kirjoittamisen tapaan ja liitännäisilmiöihin. Ohjaamalla luova kirjoittaminen käsin ja paperille tehtäväksi toiminnaksi kavennetaan tai ainakin hankaloitetaan samalla sosiaalisen kirjoittamisen ja internetissä tapahtuvan jakamisen mahdollisuuksia, mikäli kirjoittaja nyt tai tulevaisuudessa olisi niistä kiinnostunut. Myös kirjoittamisen kielen ohjaamisella on merkityksensä: jos luova kirjoittaminen nähdään tiukasti suomen kielen oppiaineen alaisuudessa tapahtuvaksi toiminnaksi, saatetaan sulkea kirjoittamisesta pois jotakin itseilmaisun, vieraan kielen oppimisen tai jakamisen kannalta merkittävää. Tässä tutkimuksessa nuori A kirjoitti omaehtoisesti englannin kielellä.

Tässä tutkimuksessa kirjoitusten jakaminen internetissä mahdollisti ainakin kirjoituska-verien ja samanhenkisen yhteisön löytämisen, palautteen saamisen ja oman henkilökohtaisen ja kirjoittajaidentiteetin reflektion. Löydökset peilaavat aiempaa tutkimusta. Curwood ja muut (2013, 681) totesivat kirjoittamisen verkkoalustojen tuottavan ”hengenheimolaisten yhteisön”, mikä näyttäytyi tässä tutkimuksessa kahden nuoren kertomuksissa tärkeänä. Curwood ja muut (2013) toivat esiin myös tekstiin liittyvien kuvien ja muiden multimodaalisten ilmaisutapojen tärkeyden joillekin kirjoittajille, mikä näkyi myös tässä tutkimuksessa. Kukin kirjoittajista liitti tuotoksiinsa itse piirtämiään kuvia. Myös Suvilehto (2008, 86) totesi lasten luonnostaan kirjoit-tavan, piirtävän tai leikkaavan kuvia omista ongelmista ilman, että kirjoitustehtävä niin vaatii tai ohjeistaa. Visuaalisuus on lapsille ja nuorille helppo tapa kuvata vaikeasti sanoitettavia asi-oita (Suvilehto 2008, 86).

Lammers ja Van Alstyne (2018) totesivat opettajan roolin olevan merkittävä ohjatesa nuoria ymmärtämään verkon kirjoituspalvelujen mahdollisuudet. Opettajien olisi myös tärkeää kuroa kiinni vapaa-ajan ja koulussa tapahtuvan kirjoittamisen kuilua (Lammers & Van Alstyne 2018, Kallionpää 2017). Tämän tutkimuksen opettajat olivat onnistuneet tämän kuilun kiinni kuromisessa mahdollistamalla koulussa saman kirjoittamisen, jota nuoret harrastivat myös va-paa-ajallaan. Opettajien ymmärrys kirjoittamisen tärkeydestä ja monista merkityksistä näytti mahdollistavan tämän onnistumisen. Opettajat näkivät kirjoittamisen ensi sijassa koulunkäyn-tiä, hyvinvointia ja koulussa viihtymistä edistävänä toimintana eivätkä akateemisena, formaal-lisesti arvioitavana suorituksena, mikä luultavasti tuki nuorten halua ilmaista itseään kirjoitta-malla (tätä tukevat myös Curwood ym. 2013 ja arvioinnin suhteen Kauppinen & Hankala 2013). Opetuksen siirtäminen kirjoittamisen uusiin ympäristöihin, kuten verkkoalustoille, voisi tehdä kirjoittamisen opetuksesta ja oppimisesta mielekkäämpää (Kallionpää 2017).

Tämän tutkimuksen opettajat eivät juuri tunteneet verkon kirjoitusyhteisöjä. Tämä myö-täilee Lammersin ja Van Alstynen (2018) tutkimusasetelmaa, jossa opettajat toimivat verkko-yhteisöjen suhteen kanssaoppijoina, mutta toisaalta asettaa opettajille tavoitteita. Opettajien olisi hyvä tuntea verkon tarjoamat mahdollisuudet osatakseen ohjata oppilaitaan niitä kohti ja tukeakseen oppilaiden kirjoitusmotivaatiota (Lammers & Van Alstyne 2018, Curwood ym. 2013, Black 2005, Kallionpää 2017). Opettajat voivat tämän suhteen oppia oppilailtaan tai aset-tua kanssaoppijan rooliin. Molemmat tässä tutkimuksessa mukana olleet tekstejään verkkoyh-teisöissä julkaisevat kirjoittajat olivat löytäneet verkkoalustan itse ja sittemmin esitelleet sen toimintaa opettajilleen ja havainnoinnin sekä tutkimushaastattelujen aikana myös tutkijalle. Opettajien olisi hyvä tuki pysyä kartalla myös tekstien internetiin julkaisun aiheuttamista yksi-tyisyys- ja sisältökysymyksistä, joskin tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat totesivat, ettei

ongelmia esimerkiksi asiattomuuden suhteen ollut ilmennyt. Alaikäisten nuorten kanssa internetissä jakamisen ja internetissä syntyvien sosiaalisten suhteiden käsittely on tärkeää.

Luukan ja muiden (2008) mukaan kaunokirjallisia tekstejä tai sarjakuvia vapaa-ajallaan kirjoittavat nuoret mainitsivat nämä tekstit itselleen läheisimpinä, kun taas kaunokirjallisia tekstejä kirjoittamattomille nuorille läheisimpiä tekstejä olivat esimerkiksi tekstiviestit ja internetin keskustelupalstoille kirjoitetut viestit. Luukan ja muiden (2008) mukaan kaunokirjallisia tekstejä kirjoittavien nuorten joukossa on todennäköisesti myös sellaisia nuoria, joille kirjoittaminen on tärkeä osa omaa yksilöllistä ja sosiaalista identiteettiä. Tässä tutkimuksessa omat kaunokirjalliset tekstit näyttäytyivät nuorille merkityksellisinä ja juurikin tärkeänä osana omaa yksilöllistä ja sosiaalista identiteettiä. Siinä missä koulunkäynti ja akateemiset suoritukset olivat muuten saattaneet tuottaa pettymyksiä ja itsetunnon laskua, kirjoittaminen oli todellinen ylpeys ja oman itsensä esiin tuomisen kanava. Internetin sosiaalisissa yhteisöissä käyttäjän sosiaalinen identiteetti rakentui hänen kertomilleen tarinoille.

8.2 Ilmaiseva kirjoittaminen

Nuoret antoivat kirjoittamiselleen moninaisia, usein emotionaalisesti latautuneita merkityksiä. Kaksi kolmesta nuoresta ilmaisi itseään ja tunteitaan sekä käsitteli haastavia kokemuksiaan tietoisesti kirjoittaessaan. Ilmaiseva kirjoittaminen toimi jo ”itselleen kirjoitettaessa” eli silloin, kun kirjoitettua ei jaettu kenenkään kanssa, mutta molemmat nuoret kertoivat myös jakavansa ilmaisevia tekstejään aikuisen kanssa tai julkaisevansa niitä verkossa. Aikuisiksi, joiden kanssa tekstejä käsiteltiin, mainittiin äiti ja opettaja.

Yleisenä synteessä voidaan tämän tutkimuksen kehityksessä sanoa, että useasti tutkitut ilmaisevan kirjoittamisen hyödyt (esim. Pennebaker 1986, Pennebaker 1997, Smyth 1998, Frattaroli 2010, Range & Jenkins 2010) näyttivät pitävän paikkansa myös kahden ilmaisevia tekstejä kirjoittavan tutkitun kohdalla. Tutkitut kertoivat helpottuvista ahdistuksen ja pahan olon tunteista ja kirjoittamisen tärkeydestä. He tiedostivat ilmaisevansa teksteissään omia tunteitaan ja kokemuksiaan, ja heitä oli jonkin verran ohjattu siihen (esim. nuorelle A ehdotettu päiväkirjan kirjoittaminen), mutta pääosin ilmaiseva kirjoittaminen näyttäytyi omaehtoisena ja nuorten itse tarvittaessa alulle panemana toimintana.

Nuorten ilmaisutapa kirjoituksissa vaihteli. Nuoren A kirjoitustavan voitaisiin nähdä liittyvän lähimmin kognitiivisesti orientoituneeseen ilmaisevaan kirjoittamiseen (CEW; Travagin ym. 2016), sillä hän käsitteli tapahtumia useimmiten jonkin sijaiskokijan kautta. CEW:ssä kirjoittaja pitää itsensä ja tosiasialliset kokemuksensa kirjoittamastaan tekstistä etäällä, mikä

voi helpottaa kokemusten emotionaalisen kontekstin käsittelyä (Travagin ym. 2016). Nuori B taas käsitteli tunteitaan ja kokemuksiaan kirjoittaessa suoraan esimerkiksi runon kautta: tämän voidaan nähdä noudattavan Pennebakerin (1986) ilmaisevan kirjoittamisen tapaa. Nuoren A päiväkirjan kirjoittaminen noudattaa myös Pennebakerin näkemyksiä ilmaisevasta kirjoittamisesta. Molempien nuorten kertomuksissa on läsnä oman äänen tavoittelu, omien kokemusten ja tunteiden ymmärtäminen sekä itseymmärryksen ja oman identiteetin rakentuminen. Tästä on kirjoittanut esimerkiksi Ihanus (2005a, 2009), ja minäkertomuksen rakentumista on käsitelty laajasti esimerkiksi Bruner (esim. 1986).

Huomionarvoisena seikkana on nostettava esiin CEW:n ja ”perinteisen” (Pennebakerin näkemysten mukaisen) ilmaisevan kirjoittamisen jo edellä mainittu ero: tunteiden suora käsittely perinteisessä ilmaisevassa kirjoittamisessa on emotionaalisesti raskasta ja saattaa tuottaa rankkoja tunnevyöryjä, minkä vuoksi CEW saattaa olla helpompi ja ”kevyempi” vaihtoehto suoralle ilmaisulle. Kyseinen ero tuli näkyviin myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Nuori A, joka kirjoitti luovia tekstejään pääasiassa CEW:n mukaisia etäännyttämisen tapoja noudattaen, ei tuonut esiin kirjoittamisen nostattamia pahan olon tunteita. Nuori B sen sijaan kertoi, että runojen kirjoittaminen ja niissä negatiivisten tunteiden suora ilmaisu perinteisen ilmaisevan kirjoittamisen tapaan voi tuottaa vaikeamman olon: *”yleensä se ei oo kivaa, mul tulee niist yleensä vaan pahempi mieli - - sit ku on kirjottanu ni sit sen jälkee on tosi paha mieli mut sit se niinku menee pois”*. Tällaisia kirjoittamisesta seuraavia raskaita emotionaalisia kokemuksia on pyritty välttämään CEW:n itsensä etäännyttämisen kautta, minkä vuoksi CEW:tä on pidetty lapsille ja nuorille soveltuvampana ilmaisevan kirjoittamisen muotona (Travagin ym. 2016, Margola ym. 2018). Nuori B kuitenkin koki selviävänsä näistä emotionaalisista taakoista, joten suora ilmaiseva kirjoittaminen sopi hänelle: *”mut sit se [paha mieli] niinku menee pois”*.

Ilmaiseva kirjoittaminen vaikutti tässä tutkimuksessa tukevan nuorten koulunkäyntiä. Se helpotti esimerkiksi kouluhaluttomuutta ja tarjosi hengähdystauon koulutyön keskelle. Nuori A kertoi voivansa purkaa pahan olon tunteitaan kirjoittamalla silloin, kun hänen tekisi mieli lähteä koulusta pois. Yksikin konkreettinen keino oppilaan koulupäivän mahdollistamiseen ja jatkumiseen voi olla erityisen tärkeä, ja kirjoittaminen näytti olevan hyvin toimiva, helppo, edullinen ja itsenäisesti säädeltävä keino juuri tähän. Samoin Heath ja muut (2017) totesivat kirjallisuusterapeuttisten menetelmien sopivan kouluun psyykkisen hyvinvoinnin edistämiseen.

Yksi kolmesta tutkitusta nuoresta kertoi, ettei käsittele tai ilmaise tunteitaan ja kokemuksiaan tekstissään ainakaan tietoisesti. Voiko kirjoittamisesta silti olla hyötyä? Tämä nuori

kertoi kirjoittamisen tuntuvan mukavalta ja auttavan hieman koulunkäynnissä, vaikka ei osannutkaan sanoittaa sitä, mistä tämä johtuu. Tunteiden sanoittaminen on ylipäätään haaste, jolla on taipumus nousta esiin erityisesti silloin, kun tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä on koulussa tarvittavaan tehostettuun tai erityiseen tukeen johtavia ongelmia. On opettajan harkinnan varassa, lähteäkö rohkaisemaan nuorta kirjoittajaa itsensä ilmaisuun ja haastavien asioiden sanoittamiseen vai antaa kirjoittamisen pysyä silloisessa muodossaan, mukavana harrastuksena. Rohkaisun tueksi voidaan ainakin todeta, että ilmaisevan kirjoittamisen positiivisia vaikutuksia on tutkimuksin todennettu.

8.3 Sosiaalisuuden merkitys tunteiden ja identiteetin käsittelyssä

Kuten pohdinnan alussa todettiin, tämän tutkimuksen tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että suuri osa kirjoittamisen erilaisista hyödyistä tavoitetaan jakamalla jollakin tavalla kirjoitetut tunteet ja kokemukset. Kirjoitetusta voitiin keskustella äidin tai opettajan kanssa, tekstejä jaettiin internetissä tai niitä luettiin koulun juhliissa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla nuori kykeni peilaamaan tekstiin kirjoittamia asioita vastaanottajasta ja joko oppimaan jotain itseltään tai saamaan kaipaamaansa tukea ja ymmärrystä.

Haastatellut opettajat toivat esiin roolin, joka poikkeaa perinteisestä suomalaisen kirjoitetun kielen normien opetuksen ja korostuneen arvioinnin painotuksesta (Pentikäinen ym. 2017). Opettajat asettuivat ylhäältä päin tapahtuvan arvioinnin sijaan kuulemaan ja kokemaan nuorten kirjoittamaa tekstiä ja kertomaan, miten nuori onnistui tekstillään vaikuttamaan. Tämä puheenvuoro saattoi toimia avauksena pidemmälle keskustelulle tai palautteena, jonka kautta nuori itse reflektoi kirjoittamaansa ja sitä kautta omia kokemuksiaan ja tunteitaan. Opettajien toiminta vahvisti kirjoittamisen kuntouttavaa elementtiä: poikettiin perinteisestä opettajajohtoisesta asemasta (Pentikäinen ym. 2017) ja annettiin suuri merkitys nuoren sanoille. Tämä opettajien selkeä asettuminen aidon lukijan rooliin ja vuorovaikutteinen sekä reflektiivinen palaute vastaavat sellaista kirjoitetun tekstin arviointia ja palautteenantoa, jota Kauppinen ja Hankala (2013, 227–229) peräänkuuluttavat. Reflektiivisen palautteen tarkoitus on välittää lukijan kokemus tekstistä, ja aitoon lukukokemukseen perustuvien kommenttien kautta opettaja ilmaisee sen, että häntä kiinnostavat oppilaan mielipiteet ja ”mielikuvituksen laukka” (Kauppinen & Hankala 2013, 228). Tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien palautteenanto vastasi reflektiivisen palautteen piirteitä.

Vaikeista tunteista ja kokemuksista keskustelu voi olla olennainen osa kirjallisuusterapeutista toimintaa, mutta on tärkeää muistaa, että opettajat ovat kasvatusalan eivätkä terapian

ammattilaisia. Kirjallisuusterapeutin toiminnan, kuten kuntouttavan kirjoittamisen käyttö on kuitenkin perusteltua, sillä se edistää sosiaalis-emotionaalista oppimista (esim. Heath ym. 2017, Kidd & Castano 2013, McCulliss & Chamberlain 2013) ja helpottaa esimerkiksi ahdistuksen ja masennuksen oireita ja saattaa täten vaikuttaa positiivisesti myös koulunkäyntiin (esim. Travingin ym. 2015). Kirjallisuusterapeutin toiminta sopii hyvin kouluun, joka on tuttu matalan kynnyksen palveluntarjoaja (Heath ym. 2017). Mikäli opettajan huoli herää nuorelta kuulemansa tai lukemansa perusteella, on nuori luonnollisesti ohjattava hoidollisen avun piiriin.

Tässä tutkimuksessa kirjoittamisen sosiaalisuus näyttäytyi myös väylänä rakentaa omaa identiteettiä. Vaikutti siltä, että erityisesti internetiin tekstejään julkaistessaan nuoret tutkiskelivat omaa identiteettiään sekä yleisesti että suhteessa kirjoittamiseen, ja internetissä luodut ystävyssuhteet ja yhteisö olivat merkittävä osa myös todellista elämää. Ystävyssuhteet ja yhteisö tukivat minäkuvan kehittymistä ja itsetunnon paranemista. Whittyn (2008a, 2008b) mukaan tällaiset internetissä tapahtuneet kehitykset voivat peilautua myös nuorten fyysiseen toimintaympäristöön, mikä on tietysti erittäin toivottavaa etenkin tässä vaativan erityisen tuen kontekstissa, jossa nuoret ovat usein kokeneet aiemmin esimerkiksi koulukiusaamista tai sosiaalisista piireistä syrjäytymistä. Verkossa tapahtuva koettujen hankaluuksien julki tuominen voi auttaa nuorta rakentamaan sosiaalisia suhteita ja selviämään yksinäisyyden, ujuden ja sosiaalisen ahdistuksen kanssa (Boniel-Nissim & Barak 2013).

Nuorten opettajat toivat haastatteluissaan esiin epäluulon vivahteita internetissä luotuihin ystävyssuhteisiin liittyen. Eräs tutkittavista oli kokenut internetin yhteisön vahvastikin omaksi ystäväpiirikseen. Alaikäisten, erityisen herkässä ja haavoittuvaisessa asemassa olevien nuorten kohdalla tuleekin ehdottomasti muistaa internetin kasvottoman toiminnan riskit. Siinä missä opettajat ohjaavat oppilaitaan internetin julkaisualustoille, on heidän myös johdettava järkeviä keskusteluja internetin luotettavuudesta – välttämättä kuitenkin liikaa uhkakuvien maalailua. Vastuu nuorten internetinkäytön valvonnasta on tietysti suurimmaksi osaksi kodilla.

Vaativan erityisen tuen kontekstissa kirjoittamisen emotionaaliset, sosiaaliset ja identiteettiin ja itsetuntoon liittyvät merkitykset nousevat erityiseen arvoon. Koulu – tai ylipäätään arkielämä – ei ole ehkä kyennyt tarjoamaan nuorille pystyvyyden, onnistumisen ja mukaan kuulumisen kokemuksia, joita kirjoittaminen antaa. Tunteiden ja kokemusten käsittelystä jalostuu ikään kuin sivutuotteena kaunokirjallisuutta, joka antaa vaikeille ajatuksille äänen. Tätä ääntä pystyvät kuuntelemaan niin opettajat kuin kirjoitusyhteisön jäsenet. Vaikka tekstissä ei ilmaisisisikaan omia tunteitaan tai kokemuksiaan, kirjoitusharrastus voi silti tarjota edellä mainittuja pystyvyyden, onnistumisen ja mukaan kuulumisen sekä kuulluksi tuleminen kokemuksia etenkin silloin, kun kirjoitettua jakaa muiden kanssa.

8.4 Koulunkäynnin tukeminen

Tämän tutkimuksen kontekstissa etukäteen olennainen kirjoittamisen koulunkäyntiä tukeva merkitys ei tullut nuorten kertomuksissa kovin vahvasti esiin. Opettajat sen sijaan toivat esiin kirjoittamisen koulunkäyntiä tukevia merkityksiä. Nämä merkitykset olivat moninaisia, ja kirjoittaminen toimi niissä sekä itsessään arvokkaana toimintana (akateemiset hyödyt, hengähdystauon mahdollistuminen, oppilaan kirjoittajaidentiteetti) että välineenä koulunkäynnin hyötyihin (henkisen hyvinvoinnin kohentuminen ja koulunkäynnin helpottuminen).

Eroa nuorten ja opettajien esiin tuomissa koulunkäyntiin liittyvien merkitysten määrässä selittää luultavasti yksinkertaisesti opettajan ammatillinen rooli koulussa. Siinä missä nuori tiedostaa kirjoittamisen lähinnä mukavana ajanvietteenä ja kanavana purkaa tunteita, opettaja näkee näiden merkityksen koulunkäynnin kannalta ollessaan koulun ammattilainen. Opettajat perustivat näkemyksensä kirjoittamisen koulunkäyntiin liittyvistä merkityksistä kuitenkin itse nuorissa näkemiinsä tapahtumiin ja muutoksiin eivätkä yleisemmin tieteellisen kirjallisuuteen, joten he käsittelivät haastatteluissaan samoja henkilökohtaisia ilmiöitä kuin nuoret.

Opettajat eivät näkemyksistään kertoessaan maininneet opetussuunnitelmaa, vaan näkemykset liittyivät selkeästi opettajien omaan ammatilliseen kokemustietoon. Tämän tutkimuksen teon aikana voimassa oleva opetussuunnitelma (POPS 2014) kuitenkin luo tilaa kuntouttavalle kirjoittamiselle ja uuden kirjoittamisen käsitteelle. Opetussuunnitelma ohjaa opetusta kohti tuotettavien tekstilajien ja niitä tuottavien yhteisöjen ja ympäristöjen monimuotoisuutta, ja suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän tavoitteissa läpi peruskoulun mainitaan esimerkiksi kokemusten ja ajatusten ilmaisu kirjoittamalla sekä kirjoittajaidentiteetin vahvistaminen (POPS 2014, 106, 163, 290). Opettajat siis toimivat opetussuunnitelman suuntien mukaan, vaikkakin mahdollisesti tiedostamattaan.

Tämä tutkimus antoi selvästi viitteitä kuntouttavan kirjoittamisen hyödyllisyydestä koulunkäynnin kannalta ja kuvasi sanatarkasti niitä merkityksiä, joita kirjoittaminen saa. Kuntouttavan kirjoittamisen positiivista merkitystä koulunkäynnille ovat kuvanneet myös useat tutkimukset (esim. Heath ym. 2017, Montgomery & Maunders 2015, Suvilehto 2008). Sitä, miltä kannalta kuntouttavaa kirjoittamista voisi koulussa vielä tutkia, käsitellään myöhemmin kappaleessa 8.7 Jatkotutkimusehdotukset.

8.5 Kirjoittamisen merkitykset, kontekstit ja koulu

Tässä alaluvussa luodaan yhteenvetoa tutkimuksen tuloksista ja niihin liittyvästä pohdinnasta. Kuntouttava kirjoittaminen, kuten tässä tutkimuksissa on selkeästi käynyt ilmi, on monipuolinen ja moniulotteinen ilmiö. Kirjoittamisen oppimisympäristöt sijoittuvat paitsi koululuokkaan, myös kotiin ja internetiin. Tämä tutkimus on antanut katsauksen siihen, mitä kuntouttava kirjoittaminen voi pitää sisällään, mutta kirjoittaminen on aina tekijänsä näköistä toimintaa ja siksi toimintatavat ja merkitykset ovat moninaiset.

Tutkimuksen tuloksissa nuorten kuntouttava kirjoittaminen näyttäytyy monimerkityksisenä toimintana, jossa merkityksen eri muodot kietoutuvat toisiinsa liittyviksi ja toisistaan riippuvaisiksi. Kirjoittamisen tekstikäytänteet mahdollistavat näiden eri merkitysten syntymisen ja toimivat kenttänä niiden rakentumiselle. Kirjoittamisen emotionaalinen merkitys, vaikkapa ahdistuksen tunteen väheneminen, saattaa liittyä olennaisesti kirjoitetusta keskusteleminen tai kirjoitetun jakamiseen eli sosiaalisiin merkityksiin tai oman identiteetin selkeytymiseen.

Kuntouttavassa kirjoittamisessa koulu saattaa toimia kirjoittamiseen kannustajana ja sen mahdollistajana, mutta toisaalta välillä kirjoittaminen myös mahdollistaa koulunkäynnin ja koulussa olemisen. Vaativan erityisen tuen kontekstissa ilmaisevan kirjoittamisen tuottamille positiivisille kokemuksille on paitsi tarvetta, myös hedelmällinen kasvualusta, onhan ilmaisevan kirjoittamisen positiiviset vaikutukset todettu vahvemiksi psyykkisesti huonommin voivilla nuorilla (Travagin ym. 2015). Toisaalta kirjoittaminen ja etenkin uuden kirjoittamisen käytänteisiin kannustaminen on tärkeää millä tahansa tuen tasolla: koulussa ja vapaa-ajalla tapahtuvan kirjoittamisen välistä kuilua olisi kurrottava kiinni, ja uuden kirjoittamisen kautta nuoret oppivat tulevaisuudessa tärkeitä tekstitaitoja (Lammers & Van Alstyne 2018, Kallionpää 2017).

Opettajan tehtävänä on osata ohjata nuorta ja tarjota tälle koulunkäyntiä helpottavia ja sitä tukevia välineitä. Voidaan todeta, että kuntouttava kirjoittaminen olisi yksi hyvä tällainen väline. Opettajan on tärkeää myös ymmärtää tekstikäytänteiden merkitys ja tiedostaa se, millä tavalla kirjoittamista ohjataan. Rajoitetaanko tekstien jakamista ja julkaisua? Vaaditaanko nuorilta tiettyä kirjoitus-alustaa tai aihetta vai voivatko nuoret toteuttaa itseään vapaasti? Ennen kaikkea – tarjotaanko kirjoittamiseen mahdollisuuksia? Opettajan on hyvä tutustua uuden kirjoittamisen käsitteeseen ja esimerkiksi verkon julkaisualustoihin osatakseen ohjata nuorta kirjoittamisen tiellä. Tähän ohjaavat myös viimeksi vahvistetut opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014).

Yhtenä hienoimmista tämän tutkimuksen aikana tehdyistä havainnoista mieleen nousee opettajan kertomus siitä, miten korkealle nuorten kirjoittamia tekstejä arvostetaan. Tekstit ovat tekijänsä näköisiä ilmauksia tunteista ja kokemuksista, mutta myös julkaisukelpoisia kaunokirjallisia tuotoksia. Nuorilla kirjoittajilla on kirjoittamisen lahja, jota opettajat haluavat edistää ja vaalia. Kirjoittaessa tekstiksi taotut vaikeatkin tunteet tai monimutkaisetkin mielikuvituksen rakenteet ovat itsessään arvokas aarre, jonka lukeminen voi olla joko kirjoittajalle itselleen tai jollekin muulle kuin aarteen löytäminen – mutta se on jo aivan toisen tutkimuksen aihe.

”Eikä hän ei oo koskaa siit niinku ollu mitenkää et hän ois niinku ollu häpeissä tai empiny, et siin kohtaa hän on ollu tosi rohkee ja varmaa se on ollu myöski sen takia, et esimerkiksi nois runoissa hänel on ollu niin vahvana se sanoma.” (Opettaja Y nuoren B runon lukemisesta koulun itsenäisyysjuhlassa)

8.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tavoitteena oli paitsi kartoittaa kohteena olevan ilmiön ominaispiirteitä, myös tutustua syvällisemmin ilmiön saamiin merkityksiin ja kuulla siihen liittyviä subjektiivisia tulkintoja. Laadullinen tapaustutkimus, joka käyttää aineistonhankintamenetelminä haastatteluja, sopii hyvin palvelemaan tätä tavoitetta (Eskola & Suoranta 1998, 11–20). Epämuodollisilla haastattelumuodoilla, etenkin nuorten kanssa käytetyllä syvähaastattelulla, päästään syvemmälle tutkittavien ilmiöön liittämiin merkityksiin ja ajatusmaailmaan (Alasuutari 2001, 146–149). Tutkimuksen menetelmän luotettavuutta käsiteltiin tarkemmin luvussa 6.4, jossa menetelmän sopivuutta luotettavaan tiedonsaantiin arvioitiin etenkin näkökulmasta ennen aineistonkeruuta. Seuraavaksi pohditaan retrospektiivisesti tutkimuksen aineistonkeruussa, analyysissa ja johtopäätöksien teossa toteutunutta luotettavuutta. Luvussa 6.4 käsiteltiin menetelmän luotettavuutta Tuomen ja Sarajärven (2018) luotettavuuden arvioinnin kriteereitä siltä osin, kuin ne liittyivät menetelmään. Nyt näistä kriteereistä käsitellään myös muut tutkimuksen tekoon liittyvät kohdat.

Kriteereistä ensimmäinen koskee tutkijan omaa sitoumusta tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tutkija ei tuntenut ryhmää tai tutkimuksen tiedonantajia ennestään, ja tutkimusaiheen valintaan päädyttiin aiheen ajankohtaisuuden, tärkeyden, kiinnostavuuden ja saavutettavuuden vuoksi. Mielenkiinto ja tunne aiheen merkityksellisyydestä johdattelivat tutkimuksen aloittamiseen. Tutkimuksen tuloksista oli olemassa kirjallisuuden pohjalta johdettuja mah-

dollisia oletuksia (ks. luku 5), jotka näyttivät suurimmaksi osaksi toteutuvan tutkimuksen tuloksissa. Aineistonkeruun neutraaliuteen ja avoimuuteen kiinnitettiin kuitenkin erityistä huomiota juuri siksi, että oletuksista poikkeavatkin tulokset tallentuisivat.

Tutkimuksen aihe ja kohderyhmä olivat erityisen sensitiiviset, joten tutkimuksessa edettiin nämä seikat huomioon ottaen hienovaraisesti ja eettisesti. Eettisyys pitää sisällään sen, että tutkija tiedostaa ymmärtävänsä erityisesti kovia kokenutta haastateltavaa vain osittain. Haastattelijan ei tule liikaa samaistua haastateltavaansa, sillä vaarana on, että haastattelija alkaa ikään kuin puhua hänen nimissään. Liika varovaisuuskaan ei tue haastattelun tavoitteita: jos haastattelija karttaa liiaksi hankalia aiheita, hän välittää oman säikähtämisensä haastateltavan vaikeumiseksi. (Hyvärinen 2017, 27.) Tässä tutkimuksessa tutkija kiinnitti erityistä huomiota sekä sensitiivisyyteen että edellä mainittuihin haavoittuvuuden ja varovaisuuden haasteisiin. Tutkimus toteutui eettisesti korkeatasoisena ja tutkimusraportissa tutkimuksen konteksti, eteneminen, tulokset ja synteesit kuvaillaan mahdollisimman läpinäkyvästi siten, kuin ne todellisuudessa tapahtuivat. Tämä vastaa Tuomen ja Sarajärven (2018, 122) kriteeriä tutkimuksen yleisen luotettavuuden ja tutkimusraportin luotettavuuden arvioinnista.

Laadullisen tapaustutkimuksen tavoitteena ei ole pyrkiä yleistettävyyteen vaan kartoittaa ja tutkia tiettyä ilmiötä syvällisesti. Tutkimusjoukko oli melko pieni: haastateltuja oli kaksi opettajaa ja kolme nuorta. Haastateltuja nuoria oli alun perin tarkoitus olla viisi, mutta kaksi nuorta jättäytyi tutkimuksen ulkopuolelle. Näinkin pienen joukon kuvaukset ilmiöstä osoittautuivat kuitenkin runsaiksi ja monipuolisiksi, ja ne noudattelivat aiemman tutkimustiedon linjoja. Tutkimus toteutui suunnitellussa aikataulussaan (aineistonkeruu alkoi toukokuussa 2019 ja tutkimusraportti valmistui helmikuussa 2020), mitä tulee myös arvioida osana tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Eräs laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perusvaatimuksista onkin se, että tutkijalla on riittävästi aikaa tehdä tutkimuksensa ja analysoida aineistonsa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Toisaalta tutkimuksen liiallista pitkittymistäkin vältettiin.

Tutkimuksen tiedonantajat, opettajat ja nuoret, näyttäytyivät luotettavina. Opettajat olivat opettaneet kyseisiä nuoria jo pidempään, joten heillä oli hyvä käsitys sekä nuorten ominaispiirteistä että heidän kirjoitusharrastuksistaan. Nuoret olivat haastatteluissa avoimia ja kertoivat tunteistaan ja kokemuksistaan omasta aloitteestaan. Ennen haastatteluja nuorille selvennettiin heidän täysi anonymiteettinsa ja se, etteivät nuorten vastaukset vaikuta millään tavalla esimerkiksi arviointiin. Nuoret vaikuttivat ymmärtävän nämä seikat hyvin ja he kertoivat ilmiöstä rehellisesti ja monipuolisesti.

Tutkimuksen tulosten sisällönanalyyssissa käytettiin pohjana Laineen (2001) fenomenologis-hermeneuttista näkemystä. Analyysin pohjaaminen aiempaan teoriapohjaan lisää analyysin luotettavuutta. Aiemman tutkimuksen vähäisyyden vuoksi aineiston teemoitteluun ja tyyppittelyyn ei löytynyt aiempia esimerkkejä nuorten kirjoittamiselle antamista merkityksistä, joten teemoittelu ja tyyppittely tehtiin aineistolähtöisesti ja löydetyt kategoriat kuvasivatkin aineistoa kokonaisuudessaan hyvin.

Tutkija toteutti tutkimuksen yksin. Tutkijalla oli koko tutkimuksen aikana kuitenkin tukenaan pro gradu -seminaariryhmä ja ohjaaja, joiden kesken tutkimusta käsiteltiin useampaan otteeseen. Tutkimusprosessin luotettavuutta parantaa prosessin julkisuus: se, että tutkija raportoi tekemäänsä yksityiskohtaisesti, ja se, että esimerkiksi tutkijakollegat arvioivat prosessia ja analyysien ja johtopäätösten osuvuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Tutkija eteni työssä hyvää tieteellistä käytäntöä ja tieteellisen kirjoittamisen periaatteita noudattaen ja pyrki toimimaan objektiivisesti.

8.7 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tämä tutkimus antaa runsaita subjektiivisia kuvauksia aiheesta, jota on tutkittu koulukontekstissa ja Suomessa vähän. Tarvetta on etenkin sellaiselle tutkimukselle, jossa nuorta kirjoittajaa haastatellaan hänen subjektiivisesta kirjoituskokemuksestaan ja sen merkityksestä (Doucet, Farrell Guzzo & Groleau 2018, 116). Tarvitaan lisää myös sellaista tutkimusta, jossa kirjoittamista tutkitaan sosiaalisena toimintana, institutionaalisten ja ei-institutionaalisten kontekstien vuoropuheluna ja perinteisten ja uusien tekstilajien sekoittumisena (Pentikäinen ym. 2017, 172; Kauppinen ym. 2015, 169). Nuorten luovaa kirjoittamista on tutkittu muutenkin vähän (Kauppinen ym. 2015). Tämä tutkimus tuo näkökulmia koulussa tapahtuvaan kuntouttavaan kirjoittamiseen niin kirjoittavan oppilaan kuin opettajankin näkökulmasta.

Opettajat yleisestä vaativaan erityisen tukeen voivat hyödyntää tutkimuksen tarjoamia ajatuksia ja näkökulmia ja ottaa niitä huomioon omassa opetuksessaan. Menetelmää voi hyödyntää niin yksittäisen oppilaan kanssa kuin ryhmänkin tasolla. Erilaisiin tuen menetelmiin perehtyminen on tärkeää yhä useammalle opettajalle ja suuremmassa määrin tuen tarpeen lisääntyessä jatkuvasti: opiskeleehan erityisen ja vaativan erityisen tuen oppilaita myös yleisopetuksen ryhmissä. Tutkimus nostaa esiin uuden kirjoittamisen käytänteisiin perehtymisen tärkeyden ja esimerkkejä uudesta kirjoittamisesta. Nämä käytänteet on jokaisen opettajan hyvä tuntee voidakseen parhaiten motivoida oppilaitaan kirjallisuuteen ja kirjoittamiseen, ja kyetäkseen kaventamaan kuilua vapaa-ajan kirjoittamisen ja koulukirjoittamisen välillä.

Tämä tutkimus onnistui kartoittamaan tässä kontekstissa vähän tutkittua ilmiötä ja saamaan siitä subjektiivisia kuvauksia, mikä sopii tapaustutkimuksen tavoitteisiin (Yin 2014, Eriksson & Koistinen 2014). Seuraavaksi tutkimusta voisi laajentaa suurempaan tutkimusjoukkoon ja laajempaan kontekstiin. Esimerkiksi kotien näkökulman voisi koulussa tapahtuvassa tutkimuksessa ottaa mukaan. Menetelmän sopivuutta kouluun voisi laajemmassa tutkimusjoukossa kartoittaa esimerkiksi tarkoitusta varten muotoillun ilmaisevan kirjoittamisen intervention kautta. Tällaista tutkimusta on aiemmin tehnyt Suomessa lähinnä Suvilehto (2008). Nuorten kirjoittamista yleensä voisi ja kannattaisi myös tutkia enemmän.

Tämän tutkimuksen teoriatausta, nuorten subjektiiviset kertomukset ja opettajien näkemykset tukevat käsitystä siitä, että kirjallisuusterapeuttinen toiminta ja etenkin kuntouttava kirjoittaminen ovat hyviä, helppoja ja toimivia keinoja tukea nuoren hyvinvointia, koulunkäyntiä ja identiteetin kehittymistä. Tämä käsitys välittyy sekä nuorten kirjoittamiseensa liittämistä merkityksistä että opettajien ammatillisista näkemyksistä. Tutkimuksessa olisi kiinnostavaa verrata myös suomalaisen koulun kontekstissa perinteisen ilmaisevan kirjoittamisen ja kognitiivisesti orientoituneen ilmaisevan kirjoittamisen (CEW) eroja.

Tässä tutkimuksessa nuoret ja opettajat kertoivat kirjoitusten jakamisesta koulun piirissä ja internetin kirjoitusyhteisöissä. Kirjoittamisen tutkimukseen voisi liittää myös lisää kysymyksen siitä, miten nuorten itse tuottamia kaunokirjallisia tekstejä voisi edelleen hyödyntää ja voisiko niiden lukemista käyttää osana kirjallisuusterapeuttista toimintaa. Lukemista voisi tutkia sekä kirjoittajan itsensä että muiden terapiaan osallistujien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa kirjoittajat mainitsivat palaavansa teksteihinsä ajoittain uudelleen, ja se on osa kuntouttavaa prosessia. Kysymys kuuluu, voisiko tekstien tarjoamaa vertaistukea ja ymmärrystä jakaa kouluryhmässäkin.

Lopulta, tämä tutkimus kuvasi ajankohtaisesti ja nuorten omalla äänellä myös kirjoittamisen muokkautumista digitaalisessa maailmassa ja uuden kirjoittamisen käsitettä. Kirjoittamisen muutosta olisi syytä tutkia enemmänkin ja tutkimus olisi erityisen hyödyllistä koulukontekstissa, missä opettajilla on mahdollisuus niin kannustaa kuin tyrehdyttääkin oppilaidensa kirjallisia harrastuksia. Opettajat saattavat olla vielä melko epätietoisia internetin tarjoamista mahdollisuuksista kirjoittamisen suhteen. Näitä mahdollisuuksia on kuitenkin syytä avata, sillä kirjoittaminen muuttuu maailman mukana vääjäämättömästi, mutta sen ei missään nimessä soisi jäävän muun mediankäytön jalkoihin.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Berg, I., & Jackson, A. (1985). Teenage School Refusers Grow Up: A Follow-up Study of 168 Subjects, Ten Years on Average after In-Patient Treatment. *British Journal Of Psychiatry*, 147(4), 366–370.
- Black, R. 2005. Access and Affiliation: The Literacy and Composition Practices of English-Language Learners in an Online Fanfiction Community. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 118–128.
- Black, R. 2006. Language, Culture, and Identity in Online Fanfiction. *E-Learning*, 3(2), 170–184.
- Bonieli-Nissim, M., & Barak, A. 2013. The therapeutic value of adolescents' blogging about social-emotional difficulties. *Psychological Services*, 10(3), 333–341.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press.
- Curwood, J., Magnifico, A., & Lammers, J. 2013. Writing in the Wild: Writers' Motivation in Fan-Based Affinity Spaces. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 677–685.
- Doucet, M., Farella Guzzo, M., & Groleau, D. 2018. Brief report: A qualitative evidence synthesis of the psychological processes of school-based expressive writing interventions with adolescents. *Journal Of Adolescence*, 69, 113–117.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus: Tutkimuksia ja selvityksiä 11/2014.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Frattaroli, J. 2006. Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(6), 823–865.
- Gortner, E., Rude, S., & Pennebaker, J. 2006. Benefits of Expressive Writing in Lowering Rumination and Depressive Symptoms. *Behavior Therapy*, 37(3), 292–303.
- Heath, M., Smith, K., & Young, E. 2017. Using Children's Literature to Strengthen Social and Emotional Learning. *School Psychology International*, 38(5), 541–561.
- Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hynes, A. & Hynes-Berry, M. 1986. *Bibliotherapy: the interactive process: a handbook*. Boulder: Westview Press.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 9–38.
- Ihanus, J. 2005a. Minäkertomukset. Teoksessa: J. Ihanus. Järjen äänestä minäkertomuksiin. Psykyen ja psykoterapioiden muodonmuutoksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ihanus, J. 2009. (toim.) *Sanat että hoitaisimme*. Terapeuttinen kirjoittaminen. Duodecim. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ikonomopoulos, J., Smith, R. L. & Schmidt, C. 2015. Integrating narrative therapy within rehabilitative programming for incarcerated adolescents. *Journal of Counseling & Development*, 93(4), 460–470.
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisu 6:2018. Viitattu 23.1.2019.
https://karvi.fi/app/uploads/2018/05/KARVI_0618.pdf

- Jyväskylän yliopisto: Uusi kirjoittaminen ja nuoret -hankkeen verkkosivu. Viitattu 20.11.2019.
<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/mutku/tutkimus/tutkimusprojektit/uusikirjoittaminen/uusi>
- Kallionpää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä* 37(4), 60–78.
- Kallionpää, O. 2017. Uuden kirjoittamisen opetus – osallistavaa luovuutta verkossa. *Scriptum* 4(1), 1–232.
- 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.
- Kauppinen, M., Pentikäinen, J., Hankala, M., Kulju, P., Harjunen, E. & Routarinne, S. 2015. Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 46(2), 160–175.
- Kearney, C., Lemos, A., & Silverman, J. 2004. The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275–283.
- Kearney, C., Pursell, C., & Alvarez, K. 2001. Treatment of school refusal behavior in children with mixed functional profiles. *Cognitive And Behavioral Practice*, 8(1), 3–11.
- Killick, S., & Bowkett, S. 2014. The language of feelings: A reading and storytelling group in an adolescent unit. *Clinical Child Psychology And Psychiatry*, 20(4), 585–590.
- Koikkalainen, M., Lyytinen, H., Nieminen, L., Richardson, U., Rönholm, P.-O., Sulkunen, S. 2016. Literacy in Finland: Country report. ELINET. Viitattu 21.8.2019.
http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Finland_Short_Report.pdf
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2013. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus. Viitattu 23.1.2019.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47490/veturiraportti04022014.pdf?sequence=1>
- Kontu, E., Pirttimaa, R., Ojala, T., Kokko, T., Rätty, L., Lassinpelto, O.-P. & Pesonen, H. 2015. Loppuraportti opetus- ja kulttuuriministeriölle. Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI. Vuosina 2012–2015. Jyväskylän yliopisto, Helsingin yliopisto. Viitattu 25.1.2019.
<https://docplayer.fi/60946980-Loppuraportti-opetus-ja-kulttuuriministeriölle-vaativan-erityisen-tuen-tutkimus-ja-kehittamishanke-veturi-vuosina.html>
- Kuusisto-Arponen, A.-K. 2007. Konfliktitapaus. Teoksessa: M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. 2007. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 231–244.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2018. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–42.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Lammers, J., & Van Alstyne, J. 2018. Building Bridges From Classrooms to Networked Publics: Helping Students Write for the Audience They Want. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 62(6), 653–662.
- Luomanen, J. & Nikander, P. 2017. Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori. 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 245–254.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaaajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Margola, D., Travagin, G., & Dennis, J. 2018. Taking a step back: Self-distancing dynamics in adolescent writing about peer problems. *Journal Of Adolescence*, 65, 6–15.

- Maynard, B., Heyne, D., Brendel, K., Bulanda, J., Thompson, A., & Pigott, T. 2015. Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents. *Research On Social Work Practice*, 28(1), 56–67.
- McCulliss, D., & Chamberlain, D. 2013. Bibliotherapy for youth and adolescents—School-based application and research. *Journal Of Poetry Therapy*, 26(1), 13–40.
- Merton, R., Fiske, M. & Kendall, P. 1956. *The focused interview. A manual of problems and procedures.* Glencoe, Ill.: The Free Press.
- Montgomery, P., & Maunders, K. 2015. The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review. *Children And Youth Services Review*, 55, 37–47.
- Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) 2009. *Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1.* Helsinki: Duodecim.
- Mäki, S. & Linnainmaa, T. (toim.) 2005. *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan.* Helsinki: Duodecim.
- Ochs, E. & Capps, L. 2009. *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling.* Harvard University Press.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2017. *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa: Kehittämisyhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Viitattu 23.1.2019.*
http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf
- Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö. 2019. *Lukiolaisbarometri 2019: Raportti D. Oppimisen digitalisaatio. Viitattu 16.12.2019.*
<https://www.otus.fi/wp/wp-content/uploads/2019/11/Raportti-D-Oppimisen-digitalisaatio.pdf>
- Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja koulutusministeriön julkaisuja 2014:2. Viitattu 11.7.2019.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf>
- Paper Nations -kampanjan verkkosivut. Viitattu 11.7.2019.
<http://papernations.org/>
- Pennebaker, J. 1997. Writing About Emotional Experiences as a Therapeutic Process. *Psychological Science*, 8(3), 162–166.
- Pennebaker, J., & Beall, S. 1986. Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal Of Abnormal Psychology*, 95(3), 274–281.
- Pennebaker, J., Colder, M., & Sharp, L. 1990. Accelerating the coping process. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 58(3), 528–537.
- Pentikäinen, J., Routarinne, S., Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M. & Kulju, P. 2017. *Oikein-kirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. Teoksessa: V. Korhonen, J. Annala, P. Kulju (toim.) 2017. Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 157–180.*
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietiläinen, K. 2005. *Päiväkirja mielen avaajana ja persoonallisen kasvun välineenä. Teoksessa: S. Mäki & T. Linnainmaa (toim.) 2005. Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan. Helsinki: Duodecim. 99–114.*
- Pizarro, J. 2004. The Efficacy of Art and Writing Therapy: Increasing Positive Mental Health Outcomes and Participant Retention After Exposure to Traumatic Experience. *Art Therapy*, 21(1), 5–12.
- Range, L., & Jenkins, S. 2010. Who Benefits from Pennebaker’s Expressive Writing Paradigm? Research Recommendations from Three Gender Theories. *Sex Roles*, 63(3-4), 149–164.
- Ristikari, T., Törmäkangas, L., Lappi, A., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Merikukka, M., Hautakoski, A., Pekkarinen, E., Gissler, M. 2016. *Suomi nuorten kasvu ympäristönä. 25 vuoden seuranta vuonna 1987 Suomessa syntyneistä nuorista aikuisista. THL:n raportti 9/2016. Viitattu 2.3.2019.*

- http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131119/URN_ISBN_978-952-302-712-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 22–56.
- Räsänen, R. 1996. Esikoululaisten luova toiminta päiväkodissa. Terapeuttinen väylä oppimiseen. Teoksessa: Ahonen-Eerikäinen, H. (toim.) Taide psykososiaalisen työn välineenä. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja B. 157–167.
- Smyth, J. 1998. Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 66(1), 174–184.
- STTK. 12.10.2018. Nuorten syrjäytyminen - #suomensuurinongelma, joka pitää poistaa [blogikirjoitus]. Viitattu 11.7.2019.
<https://www.sttk.fi/2018/10/12/nuorten-syrjaytyminen-suomen-suurin-ongelma-joka-pitaa-poistaa/>
- Sutela, E., Törmäkangas, L., Toikka, E., Haapakorva, P., Hautakoski, A., Hakovirta, M., Rasinkangas, J., Gissler, M. & Ristikari, T. 2016. Nuorten hyvinvointi ja syrjäytymisen riskitekijät Suomen kuu-
dessa suurimmassa kaupungissa: Helsinki, Espoo, Vantaa, Turku, Tampere ja Oulu. THL:n raportti 5/2016. Viitattu 2.3.2019.
http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130760/URN_ISBN_978-952-302-662-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Suvilehto, P. & Ebeling, H. 2008. Kirjallisuusterapia lasten ja nuorten kehityksen tukena. *Duodecim* 124(5), 527–533.
- Suvilehto, P. 2008. Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana: tapaustutkimus pohjois-suomalaisen sairaalakoulun ja Päätalo-instituutin 8–13-vuotiaiden lasten kirjoituksista. Oulu: Oulu University Press.
- SVT (Suomen virallinen tilasto). 2013. Erityisopetus [verkkajulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 11.7.2019.
https://www.stat.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001_fi.html
- SVT (Suomen virallinen tilasto). 2019. Erityisopetus [verkkajulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 11.7.2019.
https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html
- Tikkanen, K. 2012. 15-20-vuotiaiden toivo, sen ylläpitäminen ja vahvistaminen. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Timberlake, E. 1984. Psychosocial functioning of school phobics at follow-up. *Social Work Research and Abstracts*, 20(1), 13–18.
- Travagin, G., Margola, D., Dennis, J., & Revenson, T. 2016. Letting Oneself Go Isn't Enough: Cognitively Oriented Expressive Writing Reduces Preadolescent Peer Problems. *Journal Of Research On Adolescence*, 26(4), 1048–1060.
- Travagin, G., Margola, D., & Revenson, T. 2015. How effective are expressive writing interventions for adolescents? A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 36, 42–55.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. Viitattu 2.5.2019.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Whitty, M. 2008a. Liberating or debilitating? An examination of romantic relationships, sexual relationships and friendships on the Net. *Computers In Human Behavior*, 24(5), 1837–1850.

- Whitty, M. 2008b. Revealing the 'real' me, searching for the 'actual' you: Presentations of self on an internet dating site. *Computers In Human Behavior*, 24(4), 1707–1723.
- Yin, R. K. 2014. *Case study research: Design and methods*. Sage: Thousand Oaks, CA.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupalomake oppilaille ja heidän huoltajilleen

Hei huoltajat!

Olen luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelija Turun yliopistosta, ja teen gradututkimusta aiheesta "Kirjoittaminen kuntoutumista tukevana menetelmänä vaativan erityisen tuen ryhmässä" (työnimi). Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa lisää tietoa oppimista ja oppilaan hyvinvointia tukevista menetelmistä vaativan erityisen tuen ryhmässä. Toivoisin, että voisin haastatella lastanne osana tutkimustani.

Mitä ja miten tutkitaan?

Tutkimusaineisto kerätään haastatteleamalla oppilaita ja opettajia. Haastattelut toteutetaan henkilökohtaisesti koulupäivän aikana ja ne kestävät maksimissaan 30 minuuttia. Haastattelussa oppilaat saavat kertoa kirjoittamisestaan: mitä he kirjoittavat, miten he kirjoittavat, millaisia merkityksiä kirjoittamisella on ja millaisia tunteita se herättää. Teemana ovat siis oppilaan itse koulussa kirjoittamat tekstit: tarinat, runot, aineet tai vaikkapa laulunsanat. Haastattelut nauhoitetaan, mikäli oppilas siihen suostuu. Mikäli ei, haastatteluista kirjoitetaan muistiinpanoja. Muuta aineistoa ei kerätä.

Tietosuoja

Oppilaiden yksityisyys on suojattu, eikä oppilaiden henkilötietoja kerätä. Aineisto ja tulokset ovat anonymisoituja. Haastatteluaineisto käsitellään siis niin, että osallistujia ei voi mitenkään tunnistaa, ja sitä säilytetään niin, etteivät ulkopuoliset saa sitä käsiinsä. Aineisto tulee vain minun eli tutkimuksen tekijän tietoon ja käyttöön.

Osallistumislupa

Annatteko huoltajana oppilaalle luvan osallistua tutkimukseen? Osallistuminen ei vaikuta koulutyön arviointiin ja on täysin vapaaehtoista. Tutkimuksesta voi milloin tahansa jäädä pois halutessaan. Gradutyön saa halutessaan luettavaksi sen valmistuttua. Haluatteko tietää enemmän? Yhteystiedot ovat alla!

Ystävällisin terveisin

Opiskelija Liisa Koskio, Turun yliopisto
limikos@utu.fi

Tietoinen suostumus Kirjoittaminen kuntoutumista tukevana menetelmänä -tutkimuksen haastatteluun

Merkitkää rasti sopivaan ruutuun.

Huollettavan nimi: _____

saa osallistua tutkimukseen

ei saa osallistua tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus:

Oppilaan allekirjoitus:

Huoltajan nimenselvennys:

Oppilaan nimenselvennys:

Päivämäärä: _____




Liite 2. Koulun rehtorin myöntämä tutkimuslupa

KAUPUNKI
Sivistyspalvelut
Rehtori

PÄÄTÖS
8.5.2019

NRO 68/2019

TUTKIMUSLUPAMYÖNTÄMISPÄÄTÖS

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| Asia | Liisa Koskio luokanopettajaopiskelija Turun Yliopistosta hakee lupaa toteuttaa tutkimus aiheesta "Kirjoittaminen kuntoutumista tukevana menetelmänä vaativan erityisen tuen ryhmässä". Tutkimus on osa pro gradua. Liitteenä tutkimussuunnitelma. | |
| Päätös | Myönnän tällä päätöksellä hakemuksen mukaisen tutkimuslupan hakijalle. Tutkimukseen osallistuminen on opettajille vapaaehtoista. Oppilaiden osallistumisesta tulee olla asianmukainen lupa huoltajilta. | |
| Päätöksen allekirjoitus |  | |
| | Rehtori | |
| Liitteet | EI NÄHTÄVILLÄ | |
| Päätös asetettu nähtäville | Viranhaltijapäätökset asetetaan yleisesti nähtäville kaupungin internet-sivuille seuraavasti: - kuukauden 1.–15. päivinä tehdyt päätökset saman kuukauden 16. päivänä - kuukauden 16.–31. päivinä tehdyt päätökset seuraavan kuukauden 1. päivänä | |
| Tiedoksi | Hakija  | |
| Tiedoksianto asianosaiselle | Tämä päätös on [<input type="checkbox"/> Sähköpostitse] lähetetty tiedoksi mainituille | Tämä päätös on [<input type="checkbox"/> annettu tiedoksi mainituille Päiväys |
| | Tiedoksiantaja | _____ |
| | Asianosaisen allekirjoitus | _____ |
| Oikaisuvaatimus | Oikaisuvaatimusviranomainen  | |

Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen. Oikaisuvaatimuksen saa tehdä se, johon päätös on kohdistettu tai jonka oikeuteen, velvollisuuteen tai etuun päätös välittömästi vaikuttaa (asianosainen) sekä kunnan jäsen. Kirjetiedoksiannossa asianosaisen katsotaan saaneen päätöksen tiedoksi seitsemäntenä päivänä päätöksen lähettämistä, ellei muuta näydetä. Sähköisesti asiakirja katsotaan annettuna tiedoksi kolmantena päivänä viestin lähettämistä, jollei muuta näydetä. Kunnan jäsenen, joka ei ole asianosainen, katsotaan saaneen päätöksestä tiedon seitsemän päivän kuluttua siitä, kun pöytäkirja on asetettu yleisesti nähtäväksi yleisessä tietoverkossa. Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus perusteineen ja se on tekijän allekirjoitettava. Vaatimuksen voi toimittaa oikaisuvaatimusviranomaiselle postitse, henkilökohtaisesti tai lähetin välityksellä. Toimitustavasta riippumatta vaatimuksen on oltava oikaisuvaatimusviranomaisella ennen aukioloajan päättymistä viimeistään neljäntenätoista (14) päivänä päätöksen tiedoksisaantipäivästä mainittua päivää lukuun ottamatta.