

Kirjoittamisen tarjoumat sekä reflektiivinen kirjoittaminen lukiossa esittely Johanne Salmenkivi

Satu Erran artikkeliväitöskirjan *Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä* (2020) luku 3 ”Kirjoittamisen tarjoumat lukiossa” sekä luku 4 ”Lukiolaisten kirjoittajaidentiteetin ja itsen ymmärtämisen prosessi – reflektiivinen kirjoittaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa”.

Erra pyrkii hahmottamaan ja ymmärtämään lukiolaiskirjoittajan ja lukioympäristön keskinäistä suhdetta sekä valottamaan kirjoittajaidentiteettiä reflektiivisen kirjoittamisen näkökannasta. Erran tutkimuksissa ympäristöllisyys nousee keskeiseen asemaan. Erra valottaa kirjoittajan ja ympäristön suhdetta tarkastelemalla toimintaa mahdollistavia ja estäviä tarjoumia (tai affordansseja, sallimia, tarjontoja, toiminta- ja käyttömahdollisuuksia), joita lukiolaiset kouluympäristössään itse kohtaavat ja havaitsevat. Osa tarjoumista ovat siis lukioympäristön tuomia, mutta osan tarjoumista lukiolainen tuo kirjoitustilanteeseen itse historiastaan. Tähän liittyy Ivaničín (1998) kuvaamat kirjoittajaidentiteetin eri puolet, kuten omaelämäkerrallinen minä, diskursiivinen minä ja minä tekijänä. Erran tutkimuksessa keskiöön nousevat lukiolaisten omakohtaiset kokemukset kirjoittamisen mahdollistajista ja estäjistä. (Erra 2020, 17; Erra 2020, 26, 30, 57, 58.)

Lukio nähdään erilaisin merkityksin oppilaiden tahoilta: Sen fyysisyyttä verrataan muihin kirjoittamistiloihin, siihen liitetään ajallisuus menneisyyden muisteloineen ja tulevaisuuden suunnitteluineen. Oppilaat kokevat lukion myös olosuhteena ja sosiaalisena tilana, jossa on vertaissuhteita ja hierarkkisesti asetettuja suhteita toisiin ihmisiin. Institutionaalisuus ja yhteiskunnallinen näkökulma ovat myös liitetyt lukioon sekä lukiossa opetettavaan ja opittavaan kirjoittamiseen. Näin kuvatussa ympäristössä oppilaat pohtivat tarjoumia, joita he kirjoittamisen oppipolullaan kohtaavat. (Erra 2020, 58.) Erran tutkimus kohdentuu lukioon ja äidinkielen tuntien opetukseen. Kuitenkin hyvänä lisähavaintona lie se, ettei kirjoittamisen oppiminen tapahdu lukiossa juuri pelkästään äidinkielen tunneilla. Kirjoittamisen taitoa ja harjoitetta lukiolainen saa aika lailla kaikissa oppiaineissa, mitä ei voida sulkea pois oppimisesta, mutta joka voidaan kuitenkin rajata pois kyseisestä tutkimuksesta.

Erra pohjaa tutkimuksensa fyysiset tarjoumat lähelle sitä, mitä Gibson (1979) teoriassaan käsittelee keskeisesti eli luonnossa oleviin tarjoumiin. Erra toteaa tutkimuksessaan, että kirjoittamisen fyysiseen ympäristöön liittyvä teknisten laitteiden käyttö on tutkimuksensa aikana lisääntynyt huomattavasti. Teknisten vehkeiden tuomaan hyötyyn ja osin haittaan pureutuvat myös oppilaat: koneet tuovat apua huonoon käsialaan, mutta toisaalta käsialan säilyttävyyden tärkeyttäkin ei sovi unohtaa. Yhtäältä teknisyys luo kirjoittamiseen mekaanisuuden, toisaalta välineen tarjoaman mahdollisuuden erilaiseen kirjoittamisen prosessiin. Mahdollisuus muokata tekstiä eri tavalla on yksi oppilaiden kesellä huomioitu seikka. Tarjoumat liitetään myös kirjoittamisen fyysisyyteen, kuten käden väsymiseen kynällä kirjoittaessa tai keskittymisen vaikeutumiseen tietokoneella kirjoittaessa. Välineisiin yhdistetty sosiaalisuus ei Erran tutkimuksessa näyttele sellaista tarjoumaa, joka kouluympäristössä edistäisi vuorovaikutusta tai kirjoittamisen sosiaalisuutta. (Erra 2020, 58, 60, 62, 64.)

Fyysisten tarjoumien lisäksi on erotettavissa sosiaaliset tarjoumat, jotka eivät suoraan perustu Gibsonin alkuperäiseen teoriaan. Tarjoumien ero on siinä, että fyysiset tarjoumat ovat aika lailla kaikille havaittavissa, kun taas sosiaaliset tarjoumat erottautuvat siten, että ne ovat erilaisia eri ihmisille. Sosiaalisista tarjoumista vuorovaikutussuhteet vaikuttavat eri tavoin myös kirjoittamiseen, ja ne koetaan usein negatiivisina, kuten häiriöinä ja huomion viejinä. Toisaalta oppituntikonteksti tuottaa toiselle kirjoittajalle kirjoittamisen kannalta esteen keskittymiseen, toiselle hyödyn juuri keskittymisen parantuessa. Tässä kohdin kirjoittamisprosessin kognitiivinen puoli (Erra 2020, 64–66.)

Reflektiivisen kirjoittamisen tutkinnassa Erra pyrkii tarkastelemaan sitä, kuinka reflektio näkyy (juurikin) lukiolaisten omaa kirjoittamista pohtivissa teksteissä. Erra liittää reflektiivisen kirjoittamisen kirjoittajaidentiteetteihin. Kirjoittajaidentiteetit taasen Erra hahmottaa jatkuvina itsen ymmärtämisen prosesseina. Kirjoittajaidentiteeteissä on suuresti mukana ympäristön vaikutus. Reflektiivisyys merkitsee samanaikaisesti ymmärtämistä ja ymmärretyksi tekemistä. Erra perustaa tutkimuksensa narratiivisen identiteetin teoriaan, joka hahmottaa itsen ymmärtämisen hermeneuttisena kehänä. (Erra 2020, 17, 18; Erra 2020, 25.)

Identiteetti ja reflektion keskinäinen palapelimäisyys näkyy, kun identiteettiä tarkastelee hermeneuttisesta näkökulmasta. Ranskalainen hermeneutikko Paul Ricoeur selittää identiteetin rakentuvan itseä koskevissa kertomuksissa. Narratiivisen identiteetin käsitteellä hän viittaa siihen, että ihminen ymmärtää elämää kuin se olisi kertomus. Lisäksi ihminen hyödyntää

kertomuksia tulkitessaan itseään, toisiaan ja maailmaa. Tässä kohdin merkittävää on se, että teksti irrottautuu tekijästään; lukiolaisen kohdalla tämä merkitsee tilannetta, jossa lukiolainen omaa tekstiään tarkastellessaan näkee oman kätensä jäljen. Tekstin kohtaaminen mahdollistaa ajatusten, toimintatapojen sekä identiteettien uudistumisen. (Erra 2020, 28.)

Oppimisen näkökulmasta identiteetti liitetään esimerkiksi oppiainetietämyksen omaksumiseen, kuten kirjoittamisen oppimiseen. Oppimista voi kuitenkin tapahtua myös vapaa-ajalla, joten sitä ei voida yksiselitteisesti sitoa tiettyyn opinahjoon, tässä tapauksessa lukioon. Identiteetin kysymykset koulukirjoittamisen kontekstissa ovatkin varsin uusi tutkimuksen alue. Kirjoittajaidentiteettiä on käsitelty ja määritelty erityisesti Ivanič, jonka mukaan kirjoittaminen jo itsessään on aina kirjoittajaidentiteetin rakentamista. Kirjoittaminen nähdään ajattelun, tunteiden ja asioiden jäsentämisen sekä suhteuttamisen välineenä: tekstin katsominen, näkeminen ja lukeminen mahdollistavat oman itsen tarkastelun kirjoittajana ja osajana. Oppiminen edellyttää itsen ymmärtämistä. Kirjoittajana kehittyminen ja ylipäänsä kirjoittaminen nivoutuu itsensä ymmärtämiseen kirjoittajana. Osaltaan kirjoittaminen avaa tien itsensä ymmärtämiseen. Kirjoittamisen hyöty voikin perustua reflektioon ja hermeneuttiseen itsen ymmärtämisen prosessiin. Tällaista voidaan kutsua esimerkiksi narratiiviseksi identiteetiksi. (Erra 2020, 25, 26.)

Dewey näkee reflektion pyrkimyksenä yhdistää keskenään universaali tieto ja yksilöllinen tuntemus. Hän pitää reflektiota aktiivisena kognitiivisena toimintona, jossa tieto ja uskomukset kohtaavat toisensa, mikä synnyttää toiminnan ja oppimisen. Reflektion hyödyksi nähdään parantuneet oppimistulokset, oppimisen näkyväksi tuleminen sekä opiskelijoiden parantunut kyky määritellä tavoitteitaan. Nämä perustuvat siihen, että ihminen tulee tietoisemmaksi omasta toiminnastaan, millä on vaikutuksensa oppimiseen esimerkiksi siten, että oppilas pystyy soveltamaan oppimaansa muuhunkin kuin koulutehtäviin. (Erra 2020, 26, 27.)

Millainen lukio sitten on kirjoittamisen ja kirjoittajaidentiteetin ympäristönä? Ympäristön vaikutus kirjoittajaidentiteettiin voidaan kuvata tarkastelemalla eri kanteilta lukiota kirjoittamisen ympäristönä. Ympäristö on yhtäältä fyysinen, jossa erilaiset kirjoittamispaikat ja -välineet ovat yhteydessä kirjoittamiseen. Kirjoittamisen tarjouiin fyysisyys linkittyy esimerkiksi erilaisten tietoteknisten apuvälineiden kautta, jotka Erran tutkimuksen mukaan voivat tarjota kirjoittamiseen joko helpotuksen tai tuoda haasteellisuuden, jopa vaikeuden. Sosiaalinen ympäristö tuo omat vaikuttimensa oppimiseen ja kirjoittamiseen. Erran kyseisessä

aineistossa sosiaalisuus ei kuitenkaan suuresti kytkeydy kirjoittamiseen, mutta mahdollisuus sosiaalisuuteen näkyy reflektiivisten kirjoitusten kielessä kokemuksen jakamisena ja keskusteluna. Kolmanneksi lukioympäristöstä voidaan erottaa symbolinen ja institutionaalinen puoli, johon liittyy tietyt säännöt ja määräykset lainsäädäntöineen, opetussuunnitelmineen ja ylioppilaskokeineen. Lukioinstituutio välittyykin oppilaiden kirjoituksissa silloin, kun oppimista ja kehittymistä kuvataan lukiokontekstissa. Symboliseen ympäristöön on mahdollista sisällyttää myös erilaiset semioottiset resurssit, kuten opetusmateriaalit. Vieläpä lukio on myös ajallinen ympäristö, jossa oppilas on vuorokaudellisessa, aikataulullisessa sekä kolme–neljävuotisessa ajanjaksossa tietyssä elämänsä vaiheessa. Huomiotta ei voida jättää sitäkään seikkaa, että kirjoittamisen oppiminen ja kirjoittamiseen suhtautuminen ovat (jatkuva) muutoksessa ja muutoksenalaisuudessa. (Erra 2020, 70, 71.)

Van Lier (2004) on hyödyntänyt hermeneutiikkaa tutkiessaan ihmisen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Aiemmin esillä olleen Ricouerin narratiivisen identiteettiteorian rinnalle, hermeneuttisen itsen ymmärtämisen keinona, voi asettaa van Lierin (2004) kuvaaman prosessin merkityksen muodostumisesta, jossa havainto, tulkinta ja toiminta muodostavat syklin ja seuraavat toisiaan. Van Lierin käsityksen mukaan ympäristön – haitalliset ja estävät tai edulliset ja edistävät – tarjoumat vaikuttavat merkityksen muodostumisen prosessiin. Ympäristön havainnoinnin aikana ihminen havainnoi myös itseään ja suhdettaan ympäristöön, mikä nostaa ympäristön tarjoumat keskiöön identiteettiprosessien kannalta. Käytännössä lukio-oppilas voi toiminnan maailmassa havaita tarjoumia, jotka hän tulkitsee ja liittää osaksi kertomukseen sekä kertomukseen itsestään. (Erra 2020, 30, 31.)